



Dimensionen des Sachunterrichts

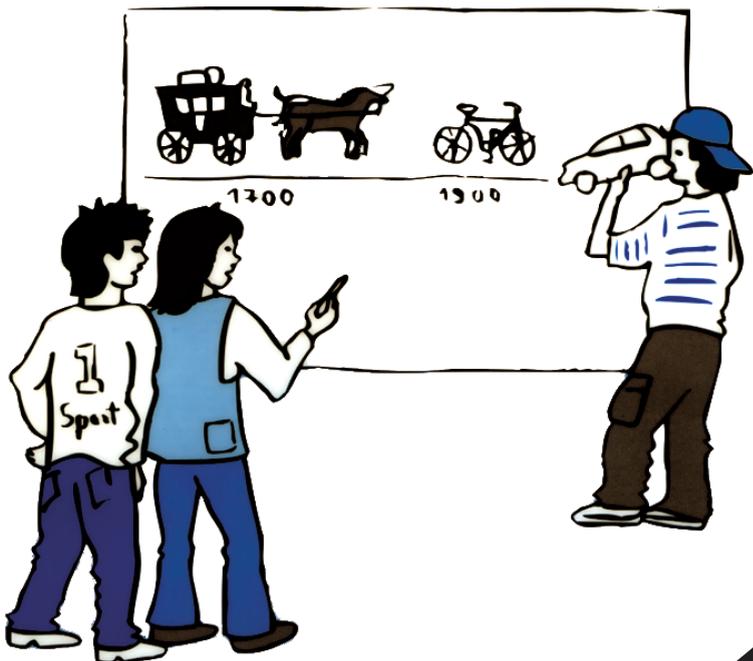
Kinder. Sachen. Welten

2

Dietmar von Reeken

Historisches Lernen im Sachunterricht

Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht



AKTUALISIERTE NEUAUSGABE





Dimensionen des Sachunterrichts

Bd. 2

Historisches Lernen im Sachunterricht

Eine Einführung mit Tipps
für den Unterricht

6. aktualisierte Neuauflage

von

Dietmar von Reeken



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Dimensionen des Sachunterrichts

Herausgegeben von Dietmar von Reeken

Umschlagentwurf:

Regina Herrmann, Esslingen

6., aktualisierte Neuauflage des folgenden Buches:
Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlagen und
unterrichtspraktische Hinweise, Seelze-Velber.
Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 1999

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1687-4

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2017

Printed in Germany. Druck: WolfMediaPress, D-71404 Korb

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen zur aktualisierten Neuauflage.....	3
1. Historisches Lernen.....	4
Was ist „Geschichte“?	4
Historisches Lernen und Geschichtsbewusstsein.....	8
Historisches Lernen in der Schule	15
2. Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern.....	18
Forschungssituation	18
Forschungsergebnisse	21
Heterogene Umwelteinflüsse.....	23
Schlussfolgerungen.....	25
Konsequenzen.....	28
3. Geschichte im Sachunterricht: Begründungen, Zielsetzungen, Kompetenzen	31
Geschichte im Sachunterricht?	31
Bestandsaufnahme der Unterrichtspraxis	32
Historisches Lernen im Rahmen sachunterrichtlicher Zielsetzungen.....	33
Ziele historischen Lernens im Sachunterricht.....	36
Historische Kompetenzen im Sachunterricht.....	42
4. Inhalte historischen Lernens	46
Inhaltsauswahl	46
Zeit.....	50
Kindheit	55
Familie.....	60
Arbeit.....	64
Schule	68
Technikgeschichte	73
Lokalgeschichte	75
Steinzeit	79
Ägypten	86
Mittelalter	90
Zeitgeschichte	95
Wege zur Informationsbeschaffung über historische Themen	100
Hinweise für Studierende	102

5. Methoden, Medien, Lernorte	105
Grundsätzliche Überlegungen	105
Textquellen	110
Bilder	115
Karten	120
Sachquellen und Archäologie	123
Filme	128
Mündliche Geschichte (Oral History).....	131
Erzählungen	136
Spiele	140
Archive	143
Museen	148
Kinderbücher als Geschichtsdarstellungen	153
Computer	157
Handlungsorientierte Methoden	159
Auswahlbibliografie	162

Vorbemerkungen zur aktualisierten Neuauflage

Dieses Buch erschien in erster Auflage 1999 in der Kallmeyerschen Verlagsbuchhandlung und 2004 in erweiterter und aktualisierter Form in der Reihe „Dimensionen des Sachunterrichts“ im Schneider Verlag Hohengehren. Es ist seitdem in universitären und schulischen Kontexten viel genutzt worden. Die Forschung zum historischen Lernen im Sachunterricht ist mittlerweile voran geschritten. So ist etwa eine Reihe von empirischen Arbeiten entstanden, die die Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern für eine verständige Begegnung mit Geschichte deutlicher konturiert haben. Außerdem haben sich die Rahmenbedingungen durch die Wende zur Kompetenzorientierung auch in der Grundschule geändert. Die „Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts“ hat hierauf reagiert, indem sie ihren für die Curriculumentwicklung in ganz Deutschland wichtigen „Perspektivrahmen Sachunterricht“ von 2001/2 gut zehn Jahre später komplett überarbeitet hat (GDSU 2013). Der Autor dieses Buches war hierbei zusammen mit Berit Pleitner verantwortlich für die Neufassung der historischen Perspektive. Schließlich sind in den letzten zehn Jahren auch zahlreiche praktische Hinweise, vor allem in den vielen Grundschulzeitschriften, erschienen, die Lehrerinnen und Lehrern helfen können, die theoretischen Überlegungen in eine gute Sachunterrichtspraxis umsetzen zu können.

All diese Entwicklungen haben mich dazu bewogen, eine aktualisierte Neuauflage des Bandes in Angriff zu nehmen. Nicht alles ist dabei neu – viele Überlegungen haben sich durchaus in der Praxis von Ausbildungskontexten in Universität und Seminar sowie im Unterricht bewährt und sind wieder aufgegriffen worden. Aber vor allem in den Kapiteln 2 und 3 gibt es neue Abschnitte und in allen Kapiteln sind die Literaturhinweise und Internetlinks geprüft, ggf. ergänzt und korrigiert worden.

Oldenburg, im Januar 2016

Dietmar von Reeken

1. Historisches Lernen

Was ist „Geschichte“?

Dass es bei „Geschichte“ um das Leben, Handeln und Leiden von Menschen in vergangenen Zeiten geht, erscheint banal, ist es bei näherem Hinsehen aber gar nicht: Häufig wird nämlich von Lehrerinnen und Lehrern, Schulbuchautoren und Lehrplankonstrukteuren das ja ohne Zweifel schülernahe Thema „Dinosaurier“ genannt, wenn man sie nach einschlägigen historischen Themen im Sachunterricht befragt. Mit „Geschichte“ haben die Dinosaurier, zu deren Lebzeiten ja bekanntlich von Menschen nun wirklich noch keine Rede sein konnte, aber tatsächlich nur wenig zu tun. Lediglich die Tatsache, dass die Geschehnisse in der Vergangenheit spielen, stellt einen Bezug zur „Geschichte“ her. „Geschichte“ im herkömmlichen Sinne – auch im Sinne der Wissenschaft „Geschichte“ – beginnt erst mit der Hominisation, der Menschwerdung vor ca. zwei bis drei Millionen Jahren – „Geschichte“ ist also Menschheits- und Menschengeschichte. Sie ist nach einer wissenschaftlichen Definition der „Gesamtkomplex menschlicher Praxis in der Vergangenheit in all ihren Veränderungen, seien sie durch absichtsvolles, zweckrationales Handeln, seien sie durch materielle, objektive Bedingungen und Bezüge bewirkt.“ (Weyrauch 1992, 85).

Eine zweite Begriffsklärung ist vorab nötig: Der Begriff „Geschichte“ ist durchaus vieldeutig; wir bezeichnen mit ihm sowohl das Geschehene selbst, dann die Darstellung des Geschehenen (Buchtitel: „Die Geschichte der Weimarer Republik“) als auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Vergangenheit. Das vergangene Geschehen ist uns aber nicht direkt zugänglich; es ist ja gerade das Charakteristikum der Vergangenheit, dass sie abgeschlossen, unwiderruflich zu Ende ist, sosehr ihre Auswirkungen auch in die Gegenwart und Zukunft hineinragen. Was wir leisten können, ist nur eine *Rekonstruktion* der vergangenen Geschehnisse, um die sich die Geschichtswissenschaft bemüht. Diese Rekonstruktion aber ist, da sie nie die Fülle vergangener Wirklichkeit erfassen kann, wie groß auch immer das Forschungsprojekt und die Zahl der an ihm beteiligten Menschen sein mag, notwendigerweise lückenhaft und perspektivisch. Sie geschieht daher immer durch die Konzentration auf bestimmte Aspekte unter Absehung von vielen anderen. Der Wissenschaftler untersucht beispielsweise die Ursachen der Reformation und blendet damit viele andere Dimensionen aus, so weit sie aus seiner Sicht nicht von zentraler Bedeutung für das untersuchte Geschehen sind. Seine Perspektive hängt wiederum von seinen Erkenntnisinteressen und seinen Erfahrungen ab und ist damit von der Gegenwart geprägt, er *rekonstruiert* also nicht nur, sondern er *konstruiert* auch. Es geht also nicht einfach nur um die Ermittlung „historischer Fakten“, sondern um die Inter-

pretation vergangener Ereignisse und Entwicklungen aus der Perspektive der jeweiligen Gegenwart, und Interpretationen sind notwendigerweise vielfältig und manchmal auch kontrovers. Geschichte wird also immer wieder neu erzählt.

Geschichte ist ein Prozess der Rekonstruktion und Konstruktion von Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart. Sie geschieht mit der Zielsetzung, in Gegenwart und Zukunft die eigene Fähigkeit zum Verständnis gesellschaftlicher und individueller Prozesse zu vertiefen und Handlungskompetenz zu gewinnen.

Der enge Zusammenhang der drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ist grundlegend für unser Verständnis von Geschichte, und es ist daher eine sehr eingeschränkte Sichtweise zu behaupten, Geschichte habe nur etwas mit Vergangenheit zu tun.

Dieser Zusammenhang wird noch deutlicher, wenn wir uns vergegenwärtigen, welche gesellschaftlichen Aufgaben eigentlich die Geschichte beansprucht – denn schließlich muss sie wichtige Aufgaben erfüllen, wenn sie durch öffentliche Gelder in Universitäten, Forschungseinrichtungen, Archiven, Museen, aber auch durch die Verankerung in schulischen Curricula gefördert werden soll. Der Historiker Jürgen Kocka hat im Wesentlichen fünf Aufgaben unterschieden (Kocka 1976, 164-169):

1. die *historische Erklärung gegenwärtiger Probleme* durch die Ermittlung von Ursachen und Entwicklung dieser Probleme.
2. die Vermittlung zentraler *Kategorien politischer Bildung* durch die Analyse von historischen „Fällen“, die nicht so emotional besetzt sind wie gegenwärtige Konflikte und bei denen gleichzeitig die Folgen von Handlungen studiert werden können.
3. die *Kritik öffentlich wirksamer Traditionen*, die vielfach mit historischen Argumenten arbeiten; Aufgabe der Geschichtswissenschaft ist es, diese Argumente ideologiekritisch auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen.
4. die Schaffung von „*Möglichkeitsbewusstsein*“ und hiermit zusammenhängend die Verflüssigung von Selbstverständlichkeiten: Das heute Vorfindliche ist eben nicht „natürlich“ oder „zwangsläufig“, sondern es ist unter bestimmten Bedingungen geworden, hätte auch anders werden können und kann demzufolge auch wieder anders werden.
5. die *Erziehung zum konkreten Denken* durch die kritische Prüfung vorschneller Welterklärungstheorien an der komplexen historischen Wirklichkeit.

Zwar können wir nur schwer die Frage beantworten, ob der einzelne Mensch Geschichte zum Leben braucht; sicher ist auch ein Leben ohne ein reflektiertes, bewusstes Verhältnis zur Geschichte denkbar. Doch wäre dies zum einen eine Einschränkung der vielfältigen Möglichkeiten des Menschseins, die nur durch die Auseinandersetzung mit den angesammelten Erfahrungen vieler Generationen zuvor ausgeschöpft werden können, zum anderen aber braucht eine moderne, demokratische Gesellschaft Geschichte als kritische Traditionsvergewisserung und als Korrektiv gegen vorschnelle Lösungen, und sie braucht daher auch historisch „gebildete“ Menschen. Und schließlich ist auch unsere Lebenswelt (vor Ort, in den Medien, in der Gesellschaft insgesamt usw.) voll mit Geschichte – sich in ihr verständlich zu orientieren, setzt also ein Verständnis für diese historischen Bezüge voraus. Oder kurz, wie Waltraud Schreiber feststellt: „Wer zumindest in Ansätzen historisch denkt, kann in einer Welt, die durch und durch historisch ist, besser leben.“ (Schreiber 2007, 8) Davon einmal ganz abgesehen verfügt jeder Mensch über eine Lebens-Geschichte, die ebenso wie die überindividuelle Geschichte geprägt ist von Ereignissen und Entwicklungen der Vergangenheit, so dass Menschen ihr eigenes Leben nur ganz „verstehen“ können, wenn sie diese Einflüsse mit berücksichtigen.

Versteht man die Aufgaben der Geschichte in dem Kockaschen Sinne, so ist einsichtig, dass die Erforschung der Vergangenheit auf breiter Ebene geschehen muss. Die Geschichtswissenschaft allerdings hat sich lange Zeit vor allem auf Politik- und Ideengeschichte konzentriert und die Vielfalt der Dimensionen der Geschichte, die genauso zahlreich, farbig und vielschichtig sind wie das Leben von Menschen selbst, vernachlässigt. Geschichtswissenschaft im Sinne der o. g. Aufgaben aber ist eine „historische Sozialwissenschaft“ mit dem Ziel einer „Gesellschaftsgeschichte“, die die Wechselbeziehungen von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur untersucht und das Verhalten von Menschen und Gruppen zu erklären versucht.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Wissenschaft sehr stark in diese Richtung entwickelt, ohne die alten Forschungszweige damit völlig zu vernachlässigen, denn natürlich ist die Erforschung von politischen Verhältnissen, Entwicklungen und Entscheidungen in der Vergangenheit nach wie vor von großer Bedeutung. Doch es sind viele neue Untersuchungsfelder erschlossen worden, die das Wissen über die Vergangenheit und vor allem über die Lebensbedingungen und Lebensformen vieler bis dahin eher vernachlässigter Gruppen der Bevölkerung wie Frauen, Kinder, Unterschichten bereichert haben. Die neuen Richtungen nennen sich Sozialgeschichte, Technikgeschichte, Umweltgeschichte, Frauen- und Geschlechtergeschichte, Alltagsgeschichte, Mentalitätsgeschichte, um nur einige zu nennen; außerdem ist die Lokal- und Regionalgeschichte nach einer längeren Phase eher traditioneller Orientierung ebenfalls erheblich differenzierter geworden (nebenbei bemerkt ergeben sich hierdurch zahlreiche An-

knüpfungspunkte für einen Sachunterricht, der ja vielfach die Geschichte „vor Ort“ zu seinem Gegenstand macht).

Dabei sind sich durchaus nicht alle Strömungen über die Ziele, Inhalte, Methoden und Maßstäbe der Wissenschaft einig; von Zeit zu Zeit gab es etwa scharfe Kontroversen zwischen manchen Sozialhistorikern und Alltagshistorikern, die sich gegenseitig Theorieferne und Theorielastigkeit bzw. Lebensferne/Abstraktheit und Detailverliebtheit vorwerfen. Verstärkt wurden die Gegensätze auch noch durch eine „kulturgeschichtliche Wende“ in der Geschichtswissenschaft der letzten zwei Jahrzehnte, die Ausdruck eines – international zu beobachtenden – „cultural turn“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt ist. Der „neuen Kulturgeschichte“ geht es – verkürzt dargestellt – um eine eher „ganzheitliche“ Rekonstruktion der historischen Lebenswelten handelnder Subjekte, um eine Beschäftigung mit ihren Wahrnehmungsweisen und Handlungsspielräumen, mit ihrer alltäglichen Lebensbewältigung, also insgesamt um ihre (als relativ autonom angesehene) kulturelle Praxis.

Insgesamt betrachtet haben sich mit dieser Pluralisierung der geschichtswissenschaftlichen Forschungen die Wissensvoraussetzungen für eine Behandlung historischer Themen in der Schule, für „historisches Lernen“, deutlich verbessert.

Zum Weiterlesen einige grundlegende geschichtstheoretische Werke:

- Edward Hallett Carr, Was ist Geschichte? Stuttgart u.a. 1963 u.ö.
- Richard van Dülmen (Hrsg.), Das Fischer Lexikon Geschichte, Frankfurt am Main 1990 (enthält Überblicksartikel zu Grundlagen, Methoden und Disziplinen der Geschichtswissenschaft, zu historischen Grundbegriffen wie z. B. Adel, Bauer, Familie, Revolution und Schule und zu den historischen Epochen sowie eine knappe Bibliografie zu den Themen der Artikel)
- Bernd Hey u.a., Umgang mit Geschichte. Geschichte erforschen und darstellen – Geschichte erarbeiten und begreifen, Stuttgart 1992 (ein Buch für den Oberstufenunterricht mit grundlegenden Informationen über geschichtstheoretische und geschichtsmethodische Probleme)
- Jürgen Kocka, Geschichte, München 1976
- Rolf Schörken, Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien, Stuttgart 1995
- Hans-Jürgen Goetz (Hrsg.), Geschichte. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 1998 (enthält u.a. Beiträge über den historischen Erkenntnisprozess)

(Quellen, Methoden, Darstellung), die verschiedenen historischen Spezialdisziplinen und Konzeptionen der Geschichtswissenschaft)

- Christoph Cornelißen (Hrsg.), *Geschichtswissenschaften. Eine Einführung*. 3. Aufl. Frankfurt am Main 2004 (eine Einführung in Epochen sowie klassische und neue Felder der Geschichtswissenschaft)
- Joachim Eibach, Günther Lottes (Hg.), *Kompass der Geschichtswissenschaft*, Göttingen 2002 (enthält Beiträge über die wichtigsten Betrachtungsweisen der Geschichtswissenschaft: Sozialgeschichte, Politik- und Verfassungsgeschichte, Neue Ideengeschichte, Neue Kulturgeschichte, Geschichte und Postmoderne)
- Volker Sellin, *Einführung in die Geschichtswissenschaft. Erweiterte Neuauflage*, Göttingen 2005
- Stefan Jordan, *Theorie und Methoden der Geschichtswissenschaft*, Paderborn 2009
- Gunilla Budde, Dagmar Freist, Hilke Günther-Arndt (Hg.), *Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf*, Berlin 2008
- Axel Becker, Christian Heuer, *Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens*, in: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 77-97

Historisches Lernen und Geschichtsbewusstsein

Was aber ist überhaupt unter historischem Lernen zu verstehen? Zunächst müssen wir feststellen, dass historisches Lernen bei jeder Begegnung mit Geschichte geschieht, und zwar auch ohne, dass sich jemand Gedanken darüber gemacht hätte, was, wie und warum jemand historisch lernen sollte. Die heutige Lebenswelt ist nämlich erfüllt von Geschichte:

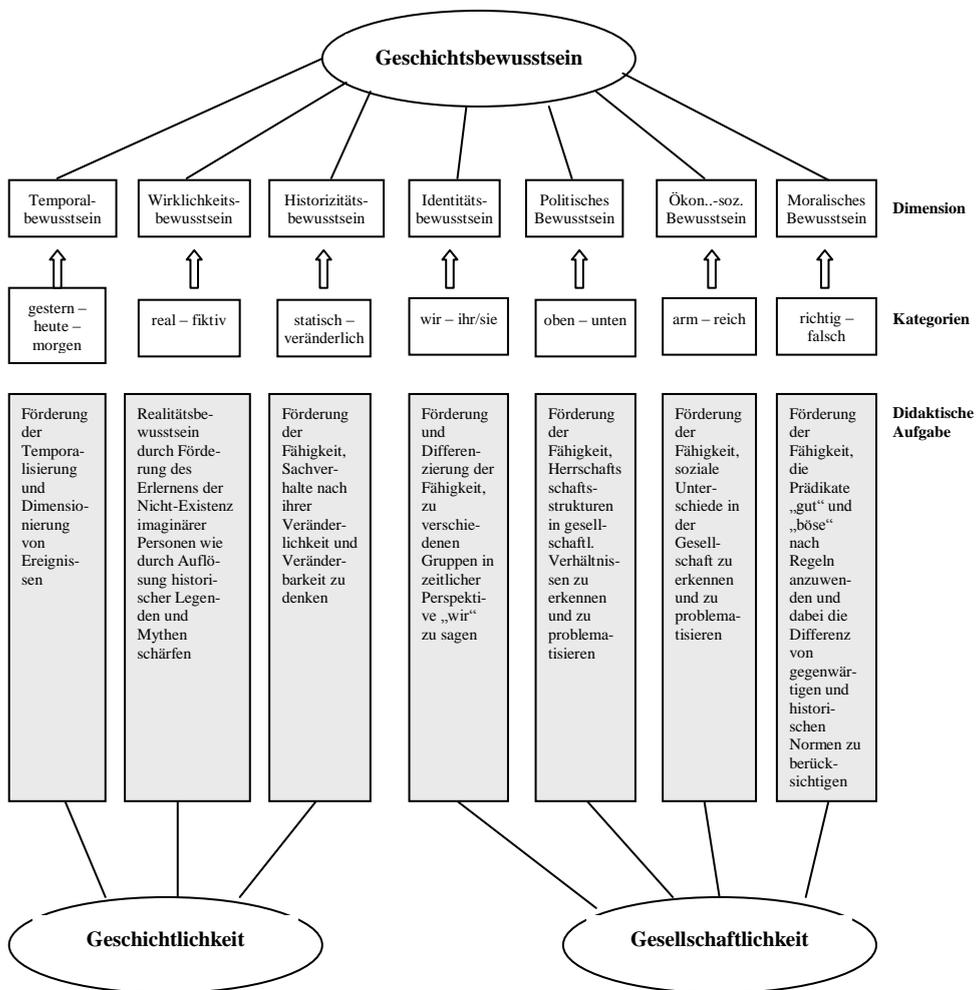
Bei jedem Spaziergang durch die Straßen einer Stadt treffen wir auf Schritt und Tritt Vergangenes; wir gehen an alten Bauwerken vorbei, wir lesen Straßenschilder mit den Namen von Personen, Begebenheiten und Schauplätzen der Vergangenheit, und wir schlendern an alten oder zumindest an Altes erinnernden Denkmälern vorüber. Die Medien sind voll mit historischen Bezügen: in historischen Spielfilmen, in Dokumentationen, in Anspielungen in der Werbung, in Computerspielen, auf Internetseiten. Politische Reden und Diskussionen arbeiten mit historischen Argumenten und auch im geselligen oder familiären Gespräch ist Vergangenheit immer präsent: ob es sich dabei nun um lebensgeschichtliche Erinnerungen handelt – denn auch diese sind ja individuelle, in die allgemeine

Geschichte eingebundene „Geschichte“ –, oder ob frühere politische Ereignisse kommentiert, oder ob einfach nur behauptet wird, früher sei manches besser gewesen: Luft und Wasser noch sauber, die Straßen noch sicher und die Familien noch intakt.

Überall also begegnen wir im Alltag Geschichte, und historisches Lernen geschieht gleichsam automatisch, nebenbei, ohne bewusste Anstrengung. Dabei entsteht ein *alltagsweltliches* „*Geschichtsbewusstsein*“, angefüllt mit richtigen und falschen Informationen, mit Deutungen und Gefühlen. „Geschichtsbewusstsein“ – dieser Begriff hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten zum Schlüsselbegriff der Geschichtsdidaktik entwickelt; Geschichtsbewusstsein, seine Entstehung und Entwicklung, steht im Zentrum des wissenschaftlichen Nachdenkens über die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung von Geschichte.

Was aber ist Geschichtsbewusstsein? Hier hat die Forschung der vergangenen zwanzig Jahre mittlerweile zu einem recht breiten Konsens geführt. Geschichtsbewusstsein, so der Geschichtsdidaktiker Karl-Ernst Jeismann, „erinnert deutlich die vergangene Zeit als Horizont der Gegenwart im kommunikativen Kontakt kultureller und sozialer Spannungsgefüge...“ (Jeismann 1988, 11). Allgemeinverständlicher ausgedrückt versteht man unter Geschichtsbewusstsein „die Kompetenz des menschlichen Individuums, seinen Platz in einer sich entwickelnden und fortschreitenden Umwelt relativ zu einem Vorher, einem Hier und Jetzt und einem Nachher zu definieren“ (Létourneau 2001, 177).

Nach der weithin akzeptierten Theorie des Geschichtsdidaktikers Hans-Jürgen Pandel formt sich das Geschichtsbewusstsein in insgesamt sieben Dimensionen aus: den drei Basisdimensionen „Zeit-“ oder „Temporalbewusstsein“, „Wirklichkeits-“ und „Historizitätsbewusstsein“ sowie den vier gesellschaftlichen Dimensionen politisches, ökonomisch-soziales, moralisches und Identitätsbewusstsein (siehe Graphik). Manche Geschichtsdidaktiker fügen auch noch eine achte (Geschlechtsbewusstsein) oder weitere hinzu. Einige knappe Erläuterungen hierzu:



◆ *Temporalbewusstsein*: Hierbei geht es um die Unterscheidung der drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie die Erkenntnis ihrer Ausdehnung und der unterschiedlichen „Ereignisdichte“ in verschiedenen Zeitabschnitten. Grundlegend ist die Differenzierung von physikalischer und historischer Zeit; erst letztere ist Gegenstand des Temporalbewusstseins, denn es geht nicht nur um die Messung und Einteilung von Zeit, wie bei den Sachunterrichtsthemen Kalender, Uhr, Jahreszeiten usw., sondern vielmehr um den Zusammenhang von Zeit und – individuellem und gesellschaftlichem – Geschehen und damit um die Deutung, inhaltliche Füllung und Sinnhaftigkeit von Zeit. Ein entwickeltes Temporalbewusstsein ermöglicht die Einordnung von Ereignissen, Phänomenen etc. in ihre jeweilige historische Epoche und liefert so Grundlagen

für die Wahrnehmung von Kausalbeziehungen im Sinne von „vorher – nachher“ ebenso wie die Wahrnehmung von Gleichzeitigkeiten. „Didaktisch gesehen“, so Klaus Bergmann, „ist die Förderung von Temporalbewusstsein die Voraussetzung für die Fähigkeit, Zeit zu gestalten, Zukunftsperspektiven zu entwickeln und sich überhaupt in der Zeit zu orientieren.“ (Bergmann 2001a, 21). Menschen entwickeln dieses Bewusstsein ein Stück weit alltagsweltlich durch die lebensgeschichtliche Erinnerung an die eigene Vergangenheit, die bei Kindern allmählich ergänzt wird durch die Verlängerung der Lebenszeit in die Zeit der Eltern und Großeltern hinein. Ein entwickeltes Temporalbewusstsein über diese lebensgeschichtliche Basis hinaus bedarf allerdings einer gezielten Unterstützung in intentionalen Lernprozessen (vgl. Beilner 2000 und Kübler 2015).

◆ *Wirklichkeitsbewusstsein* meint die Fähigkeit des Individuums, zwischen realen und fiktiven Personen, Handlungen, Ereignissen etc. in zeitlicher Perspektive zu unterscheiden. So ist es wichtig zu erkennen, ob beispielsweise Asterix, Cäsar, Robin Hood oder Adolf Hitler Produkte einer mythischen, literarischen oder sonstigen Phantasie – also fiktiv – oder Teile der historischen Wirklichkeit – also real – waren, und vor allem: wie man dies feststellen kann. Diese Fähigkeit ist von zentraler Bedeutung für das historische Denken, weil es ja in der Geschichte, wie schon oben festgestellt, um eine *Rekonstruktion* von Vergangenheit geht, im Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses also nicht die Imagination stehen darf. Vielmehr geht es um „historische Triftigkeit“; gemeint ist damit dass „eine Aussage ... erst dann als historisch triftig akzeptiert (wird), wenn die Quellen nicht dagegen sprechen.“ (Pandel 1991, 7f.) Der Quellenbezug ist also zentral für historisches Lernen schlechthin, auch in der Grundschule, weshalb auch später noch häufiger von Quellen die Rede sein wird. Insbesondere in unserem Medienzeitalter ist diegenannte Unterscheidungsfähigkeit auch für ein gegenwartsorientiertes politisches Bewusstsein wichtig, denn die erhebliche Verstärkung imaginativer Elemente in unserer Lebenswelt und vor allem in den Massenmedien macht die Unterscheidungsfähigkeit des Wirklichkeitsbewusstseins zu einer immer wichtiger werdenden Kompetenz (vgl. Pandel 1996). Sie macht gleichsam immun gegen Mythen, Legenden, Lügen und Vorurteile und beginnt sich beim Kind auszubilden in der Frage, wie etwas „wirklich“ gewesen ist: „Es gibt manchmal Geschichten, die erzählen uns von früher. Und das ist dann die Geschichte. Und dann gibt es noch Geschichten, die sind so wie Märchen“ (Antwort eines zehnjährigen Schülers auf die Frage, woran er bei dem Begriff „Geschichte“ denke) (Langer-Plän 1999, 195).

◆ *Historizitätsbewusstsein*: Es gehört zu den grundlegenden Erkenntnissen beim historischen Lernen, dass sich Strukturen, Institutionen, menschliche Denk-, Lebens- und Verhaltensweisen usw. in der Geschichte verändert haben. Auch scheinbar biologisch determinierte Erscheinungen wie die Liebe zwischen Mutter und Kind unterlagen und -liegen, dies haben Forschungen gezeigt, zumindest in ihren Ausdrucksformen, vielleicht aber auch in ihrer Intensität oder gar ihrer

Existenz kulturellen und sozialen Einflüssen. Veränderungen in der Zeit geschehen und geschehen allerdings in einer sehr unterschiedlichen Geschwindigkeit und in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß: Gegenüber einer relativ langen Phase in der vorindustriellen Gesellschaft, in der sich vergleichsweise wenig veränderte – man spricht hier in der Geschichtswissenschaft nach französischem Vorbild von der „longue durée“ –, erlebten die Menschen vor allem seit der Mitte des 19. Jahrhunderts eine rasante Veränderung ihrer Lebensverhältnisse, und der Prozess der Veränderung scheint sich in den letzten Jahren sogar noch dynamisiert zu haben. Doch trotz dieser Dynamik: Für den Einzelnen ist Wandel vor allem im Rückblick auf das eigene Leben und die eigene Lebenswelt erfahrbar, erst die bewusste Erinnerung lässt gegenwärtig Selbstverständliches als etwas Gewordenes erscheinen: Der Autor, der diese Zeilen wie immer mit dem Computer schreibt, benötigt seine Erinnerungskraft, um sich zu vergegenwärtigen, dass er seine Studienabschlussarbeit vor dreißig Jahren noch mit einer mechanischen Schreibmaschine (unter häufiger Verwendung von „Tipp Ex“ und Klebstoff), seine Dissertation vier Jahre später mit einer elektrischen Schreibmaschine (mit Korrekturband – Welch ein Fortschritt!) schrieb, und erst 1991 für ihn das Computerzeitalter begann mit einer gänzlich neuen Art, Texte zu verfassen. Der systematische, angeleitete Rückblick in die eigene Lebensgeschichte und die Geschichte vorheriger Generationen vermittelt einen Eindruck des Zusammenspiels von Kontinuität und Wandel und gleichzeitig von dem Zusammenhang der Handlungsabsichten von Menschen, Handlungsbedingungen, Handlungsspielräumen und Konsequenzen. Die Fähigkeit, in all diesen dynamischen Veränderungsprozessen mit sich selbst identisch bleiben zu können, ohne in traditionalistischer Erstarrung zu verharren, bedarf der Kenntnisse über die Bedingungen und Konsequenzen von Veränderungen in der Zeit.

◆ *Politisches Bewusstsein*: Gemeint ist hiermit die Fähigkeit, Macht- und Herrschaftsstrukturen und -verhältnisse in einer historischen und gegenwärtigen Gesellschaft erkennen und beurteilen zu können. Die historische Analyse besitzt hierbei gegenüber der ebenfalls notwendigen gegenwarts- und zukunftsorientierten politischen Bildung (vgl. von Reeken 2012) zwei Vorteile: Sie ermöglicht die Einbeziehung der Folgen und Konsequenzen politischen Handelns und Nichthandelns in die Analyse (und verzahnt damit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft), und sie ist – jedenfalls meistens – weniger mit Emotionen und aktuellen politischen Konflikten „belastet“ als jene.

◆ *Ökonomisch-soziales Bewusstsein*: Hierbei geht es um die Fähigkeit, wirtschaftliche und soziale Strukturen in einer Gesellschaft erkennen und beurteilen zu können. Soziale Unterschiede gehören zu den grundlegenden Charakteristika jeder historischen Gesellschaft; wichtig ist, sie ermitteln, ihre Hintergründe, Entstehungsursachen und Folgen für die betroffenen Menschen analysieren, gewichten und bewerten zu können.

◆ *Identitätsbewusstsein*: Der Mensch gehört unterschiedlichen sozialen Gruppen an: Er ist beispielsweise Teil einer Familie, lebt in einer Stadt, hat einen Beruf, arbeitet zusammen mit anderen in einer Firma, gehört einer Schicht oder Klasse an, treibt Sport in einem Verein, ist Mitglied einer Religionsgemeinschaft, Teil einer Nation und einer Sprach- oder Kulturgemeinschaft. Beim Identitätsbewusstsein geht es darum, diese Zugehörigkeiten in historischer Perspektive zu erkennen und zu problematisieren, um reflektiert entscheiden zu können, zu welchen Gruppen man sich zugehörig weiß und fühlt und von welchen man sich warum abgrenzt. So kann die historische Analyse beispielsweise dazu führen, dass man sich wegen der Ausbeutung vieler Völker und Menschen der sog. „Dritten Welt“ in den Kolonialisierungsprozessen zwar weiterhin als Europäer oder Angehöriger der „westlichen Zivilisation“ bekennt, weil dies nun einmal Teil der eigenen Lebensgeschichte ist, und dass man auch weiterhin die positiven Traditionen (z. B. die Entstehung der Idee der Menschenrechte) bejaht – allerdings geschieht dies nun in kritischer, problematisierender Weise, die die Schattenseite dieser Kultur nicht ausblendet. Dies kann z. B. zur Folge haben, dass man sich im Urlaub in der „Dritten Welt“ den dortigen Menschen gegenüber anders verhält. Entscheidend ist, dass das Identitätsbewusstsein auf einer eigenen, reflektierten Entscheidung gründet und nicht auf kulturell vermittelter, unreflektierter Tradition.

◆ *Moralisches Bewusstsein*: Hierbei geht es um die schwierige Fähigkeit, historische Handlungen und Geschehnisse nach bestimmten Regeln beurteilen zu können. Grundlegend ist die Erkenntnis, dass wir nicht einfach unsere heutigen Maßstäbe von „gut“ und „böse“ auf vergangene Gesellschaften übertragen können. „Was aus damaliger Sicht richtig war, kann aus gegenwärtiger Sicht falsch sein.“ (Pandel 1991, 19) Notwendig ist vielmehr zunächst eine Analyse der damaligen normativen Bezugssysteme, also der damals gültigen Werte und Normen, um erst nach dem Schritt des Verstehens und Erklärens (Sachurteil) den Schritt des Bewertens aus heutiger Perspektive vornehmen zu können. Dies heißt allerdings nicht, in einen fatalistischen Relativismus ausweichen zu müssen, der alles versteht und alles verzeiht. Wie notwendig und gleichzeitig wie schwierig der Erwerb einer solchen Fähigkeit ist, zeigen die empirischen Studien der letzten Jahre zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher: Viele Jugendliche haben offenbar z. B. die Menschenrechte gut verinnerlicht – was ja ein wichtiges Bildungsziel ist –, aber sie wenden sie relativ unreflektiert auf historische Phänomene an, ohne die ganz anderen Bedingungen in Gesellschaften zu berücksichtigen, die diese Menschenrechte noch gar nicht kannten – Verstehen historischen Geschehens wird so natürlich unmöglich gemacht und ein wesentliches Ziel des Geschichtsunterrichts ganz offensichtlich nicht erreicht (vgl. von Borries 1995b und Körber 2000).

Geschichtsbewusstsein ist, wie gesagt, ein Produkt alltagsweltlicher Erfahrungen vom frühesten Kindheitsstadium bis ins hohe Erwachsenenalter. Es ist

nicht statisch, sondern ständig durch neue Kenntnisse und Erfahrungen – eben durch historisches Lernen – in Veränderung und Umbau begriffen. Es ist auch beileibe nicht nur eine Ansammlung von Wissen und Deutungen, besitzt nicht nur eine kognitive Dimension. Vielmehr hat das Geschichtsbewusstsein auch eine starke emotionale Komponente; wir bringen historischen Personen, Epochen und Ereignissen positive oder negative Gefühle entgegen, identifizieren uns mit ihnen oder lehnen sie vehement ab. Geschichtsbewusstsein ist also durchaus nicht nur eine Angelegenheit von rationalen Überlegungen, von Reflexion über das eigene Leben und seine Bedingungen, sondern es erfüllt für den Menschen auch im Alltag eine Reihe von wichtigen Funktionen (Schörken 1992, 38f.):

* Geschichte kann vom belastenden Alltag *entlasten*, indem z. B. eine Urlaubs- oder Bildungsreise zu historischen Stätten unternommen, ein historischer Spielfilm angesehen oder ein historischer Roman gelesen wird;

* Geschichte kann *Prestigefunktionen* wahrnehmen, indem man sich mit historischen Attributen wie etwa alten Möbeln umgibt oder Firmen für ihre Produkte in der Werbung das historische Flair nutzen;

* Geschichte kann *Stabilisierungsfunktionen* übernehmen, indem soziale, ethnische oder religiöse Gruppen oder Nationen mit dem Hinweis auf ihre – angeblich glorreiche – Geschichte Unsicherheiten überwinden und Konflikte übertünchen können (die Geschichte des Nationalismus ist voll von solchen Beispielen);

* Geschichte kann *Rechtfertigungsfunktionen* erhalten, indem man sein eigenes Verhalten mit dem Verweis auf ähnliche oder der Abgrenzung zu ganz anderen Verhaltensweisen in der Geschichte legitimiert.

Alle diese Funktionen sind weit von dem entfernt, was die Geschichtswissenschaft als gesellschaftliche Aufgabe der Geschichte beschreibt, sie haben aber dennoch eine kaum zu überschätzende Bedeutung für den Umgang von Menschen mit der Vergangenheit und sind häufig wirkungsmächtiger als die wissenschaftlichen Informations- und Deutungsangebote – und als Voraussetzungen und Begleiterscheinungen von historischem Lernen in der Schule sind sie immer mit zu berücksichtigen.

Zum Weiterlesen einige grundlegende theoretische Titel zu den Begriffen „Geschichtsbewusstsein“ und „historisches Lernen“:

- Karl-Ernst Jeismann, Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Gerhard Schneider (Hrsg.), Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen (= Jahrbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1), Pfaffenweiler 1988, S. 1-24

- Hans-Jürgen Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12(1987), S. 130-142
- Jörn Rüsen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln u.a. 1994
- Jörn Rüsen (Hrsg.), Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln u.a. 2001
- Bernd Schönemann, Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsbewusstseins. Bd. 1, Schwalbach/Ts. 2012, S. 98-111

Historisches Lernen in der Schule

Was das historische Lernen in der Schule aber von dem alltäglichen historischen Lernen unterscheidet, ist die Zielgerichtetheit, mit der es geschieht (oder besser: geschehen sollte!):

Historisches Lernen in der Schule kann als die bewusste Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins beschrieben werden.

Wodurch aber wird das alltagsweltliche zu einem „reflektierten“ Geschichtsbewusstsein? Letzteres zeichnet sich dadurch aus, dass es Kompetenzen auf drei verschiedenen Ebenen besitzt und miteinander sinnvoll verknüpfen kann: der Ebene der *Analyse*, der Ebene des *Sachurteils* und der Ebene des *Werturteils*: „Die Rekonstruktion von Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein geschieht durch Analyse vergangener Prozesse oder Verhältnisse, durch einordnende Deutung in historische Zusammenhänge und schließlich durch die Herstellung einer wertenden Beziehung zur Gegenwart.“ (Jeismann 1988, 15) Dies sind die drei aufeinander aufbauenden Dimensionen reflektierten historischen Lernens. Es unterscheidet sich von dem alltagsweltlichen Lernen durch das – methodisch kontrollierte – Vorschalten der ersten beiden Ebenen vor die dritte; alltagsweltlich dagegen ist bei den oben beschriebenen Prozessen der Legitimation, Projektion, Identifikation und Stabilisierung die Wertung im Mittelpunkt des Interesses: „Was meinem Lebensbedürfnis entspricht, mein Gegenstandsverständnis oder -interesse stärkt, meine Lebenssicherheit fundiert, bestimmt nicht nur das einordnende Sachurteil über historische Vorgänge, es bestimmt auch die Perzeption des historischen Faktums selbst durch Selektion, Gewichtung oder

Interpretation.” (ebd., 15) Einfacher ausgedrückt: Ich nehme – alltagsweltlich – Geschichte so wahr, wie sie mir am besten passt!

Bewusstes historisches Lernen geschieht also durch die intensive, methodisch reflektierte und kontrollierte Auseinandersetzung mit der Geschichte, fußend auf den Erkenntnisinteressen der Gegenwart und mit dem Ziel einer größeren Handlungskompetenz in Gegenwart und Zukunft. Damit ist allerdings nicht gemeint, als könne man aus der Geschichte lernen, indem man Erkenntnisse aus vergangenen Welten in die heutige Welt transferiert nach dem Motto: So wie es damals geschah, so geschieht es auch heute. Dies wäre eine unzulässige Vereinfachung; nach einem alten historischen Motto ist jede Epoche „unmittelbar zu Gott“, d. h. dass jedes Ereignis, jede Entwicklung, jedes Schicksal singular und nicht wiederholbar sind. Historisches Lernen geschieht vielmehr indirekt: „Lernen aus der Geschichte bedeutet ja nicht, sie naiv als ‚Führer in die Zukunft‘ zu sehen – aus welchen ‚Fehlern‘ wurde wirklich gelernt? – sondern in der Zukunft die richtigen Fragen zu stellen und die Bedingungen des Handelns richtig zu erkennen.” (Lange 1993, 10)

Damit wird gleichzeitig deutlich, dass historisches Lernen nicht durch andere Lernformen ersetzbar ist, sondern eine eigenständige Funktion im geistigen und seelischen Haushalt des Menschen besitzt, und Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung ohne historisches Lernen eine starke Einschränkung ihrer Lebens-, Erfahrungs- und Denkmöglichkeiten erfahren würden. Geschichte hat daher einen wichtigen Platz im schulischen Curriculum; inwiefern dies auch für die Grundschule gilt, soll uns in den nächsten Abschnitten beschäftigen.

Zum Weiterlesen: Grundlegende geschichtsdidaktische Werke zum historischen Lernen:

- Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 12. Auflage Seelze 2015
- Hilke Günther-Arndt, Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 6., überarbeitete Neuauflage Berlin 2014
- Peter Gautschi, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, 5. Aufl. Buchs 2012
- Joachim Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, 3. erw. Aufl. Göttingen 2005
- Michele Barricelli, Martin Lücke (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2 Bände, Schwalbach/Ts. 2012

- Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013
- Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, Paderborn 2015

2. Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern

Forschungssituation

Grundvoraussetzung für eine Verankerung historischer Kompetenzen in der Grundschule ist, dass Grundschul Kinder diese überhaupt erwerben können. Haben Grundschul Kinder, so lautet die entscheidende Frage, aufgrund ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen überhaupt einen Zugang zur Geschichte, sind sie in der Lage, die Spezifik historischen Denkens nachzuvollziehen? Während in den ersten Auflagen dieser Einführung hier weitgehend „Fehlanzeige“ gemeldet werden musste, hat sich die Forschungssituation in den letzten gut zehn Jahren deutlich verbessert, auch wenn die lange Vernachlässigung des historischen Lernens vor dem eigentlichen Geschichtsunterricht noch nicht vorbei ist. Außerdem ist das historische Denken eine sehr komplexe Kombination verschiedener Fähigkeiten, „in die sehr viele verschiedene Einzelfaktoren eingehen müssen, z. B. Kognition und Emotion, moralisches Urteil und ästhetische Wahrnehmung, Sprache und Sozialerfahrung usw.“ (von Borries 1987, 157), so dass seine empirische Erforschung besonders schwierig ist.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen zentrale empirische Studien der letzten Jahre kurz vorgestellt werden (siehe zum Folgenden, z. T. wörtlich, auch Reeken 2014, 106-111 sowie Becher/Gläser 2013):

Anfang der 1990er Jahre führte Renate El Darwich qualitative Interviews mit 18 Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren, in denen sie versuchte, die Pandel-schen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins durch entsprechende Fragestellungen, z. T. unterstützt durch Bilder, die den Kindern vorgelegt wurden, nachzuzeichnen und mit Inhalt zu füllen (vgl. El Darwich 1991). Die Antworten der Kinder lieferten Hinweise auf eine Entwicklung des Geschichtsbewusstseins, die mit zunehmendem Lebensalter auch eine zunehmende Ausdehnung und Differenzierung des Geschichtsbewusstseins erkennen lässt, vor allem, was das Historizitätsbewusstsein angeht. Ihre Forderung nach verstärkter Förderung der Bewusstseinsentwicklung der Kinder durch schulischen Unterricht ist durchaus sinnvoll, doch kann die Studie nur bedingt zufrieden stellen, da die geringe Zahl der befragten Kinder und die fehlenden Informationen über ihr soziales Umfeld und ihren bisherigen schulischen Unterricht, die für eine Beurteilung der Antworten von zentraler Bedeutung wären, eine Verallgemeinerung der gewonnenen Erkenntnisse fragwürdig machen.

Helmut Beilner berichtete Ende der 1990er Jahre von einer kleineren empirischen Studie, in der in Bayern gut 80 Grundschulabgänger zu ihrem Geschichtsbegriff und -verständnis befragt wurden (Beilner 1998, vgl. auch aus-

fürlicher Beilner 1999a und 1999b, 2000 und Langer-Plän 1999). Die Studie zeigt, dass Kinder in diesem Alter bereits grundlegende Einsichten in den Realitätscharakter von Geschichte und die Tatsache von Veränderungen und Entwicklungen in der Zeit besitzen; Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein sind also bereits konturiert, wenn auch nicht immer sehr ausgeprägt. Auch die Vielschichtigkeit der Geschichte und die eigene Einbindung in die Geschichte werden von den Kindern erkannt; Beilner stellt fest: „Auch Grundschulabgänger sind sehr wohl in der Lage, die eigene Person oder Gruppe an die Vergangenheit anzubinden und daraus identitätsstiftende Kräfte zu mobilisieren“ (Beilner 1998, 6). Die Kinder beziehen auch ihre eigene Lebensgeschichte mit ein, wie einige Schüleräußerungen zeigen: „Wenn ich z. B. vor ein paar Jahren im Kindergarten war, dann ist das schon vergangen. Das ist schon Geschichte.“ Oder knapp: „Jeder Mensch hat eine Geschichte.“ (ebd., 6) Auch das Temporalbewusstsein ist bereits in Ansätzen ausgeformt, auch wenn hier innerhalb der Untersuchungsgruppe wohl große Unterschiede zu verzeichnen waren. So stellt Beilner zunächst fest: „Zusammenhänge zwischen beiden Zeitperspektiven (also Vergangenheit und Gegenwart, DvR) oder gar Fortwirken in die Zukunft werden hier noch nicht erwogen“, um ein wenig später einzuräumen: „Einige Schüler thematisieren sogar die Tatsache, dass die Geschichte unaufhörlich in die Gegenwart und sogar die Zukunft überfließt, also einen permanenten Entstehungsprozess bildet.“ (ebd., 4f.). Auch bei dieser Studie allerdings wären zumindest Informationen über den vorangegangenen Heimat- und Sachkundeunterricht, aber auch zu den häuslichen Bedingungen (Erzählungen von früher, Beziehung zu Eltern und Großeltern, Lektüre etc.) zur Einschätzung der Leistungen der Kinder hilfreich gewesen.

Monika Pape hat in ihrer Hannoveraner Dissertation (Pape 2008a) fast 200 Grundschülerinnen und Grundschüler in Anlehnung an das Pandelsche Modell im Hinblick auf ihr Geschichtsbewusstsein befragt. „Gegenstand der Erhebung waren verschiedene Komponenten historischen Bewusstseins wie Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein, zudem gibt sie Einblicke u.a. in die kindlichen Wissensinhalte, historischen Interessen, sprachlichen und kognitiven Kompetenzen sowie die Verknüpfungsleistungen zwischen den Zeitdimensionen „Vergangenheit“, „Gegenwart“ und „Zukunft“ als Kern von Geschichtsbewusstsein. (...) Im Ergebnis belegt die Studie vor allem, dass schon ErstklässlerInnen in Ansätzen und ViertklässlerInnen ein Geschichtsbewusstsein in elaborierter Form erkennen lassen, sie ein relativ großes Interesse an verschiedenen historischen Themen zeigen, unterschiedlichste Quellen des Wissenserwerbs nutzen, aber auch emotional involviert sind.“ (Pape 2008b, 1)

Im selben Hannoveraner Forschungskontext haben Carlos Kölbl u.a. (2004 und 2012) Kinder vom Kindergartenalter bis zum Ende der Grundschulzeit untersucht. Sie stellten ebenfalls insgesamt einen deutlichen Zuwachs an Wissen, Können und am Niveau bzw. der Differenzierung historischer Kompetenzen von

dem ersten bis zum vierten Jahrgang fest. Kölbl spricht hier von „einer Entwicklung des historischen Bewusstseins ... in Richtung einer zunehmenden Verwissenschaftlichung sowie (damit einhergehend) einer verstärkten Partizipation an modernen Formen des Umgangs mit Geschichte“ (Kölbl 2004, 46). Die teils erheblichen Unterschiede in Umfang und Niveau des historischen Wissens innerhalb der Jahrgänge haben nach ihren Ergebnissen vor allem zwei Ursachen: die unterschiedlichen Einflüsse und Anregungen aus dem außerschulischen Bereich (und, bei den älteren Schülern, auch durch die Schule selbst) sowie die differierenden kognitiven Grundfähigkeiten, die sich vor allem in der Lesekompetenz niederschlagen, wobei noch unklar ist, „ob Kinder mit einer höheren Lesekompetenz schlicht mehr Bücher oder andere Texte mit entsprechenden Inhalten lesen, ob sie das, was sie lesen, besser verstehen, oder aber, ob beides der Fall ist (Kölbl 2012, 71).

Marco Adamina hat in einer Schweizer Studie „raum-, zeit- und geschichtsbezogene Vorstellungen“ von Grundschulkindern erhoben und analysiert (Adamina 2008 und 2009). Ähnlich wie die eben genannten stellt auch er eine Entwicklung innerhalb der vier Grundschuljahre hin zu differenzierteren und triftigeren Konzepten, etwa im Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein, fest, betont aber noch stärker die große Vielfalt der Vorstellungen, nicht nur im Zeitverlauf der Grundschule, sondern auch innerhalb einzelner Jahrgänge. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Interessen und Kenntnissen sind nach Adaminas Ergebnissen nicht ganz so stark wie bei Pape und Kölbl.

Eine Schweizer Studie von Marcus Kübler u.a. (Kübler u.a. 2014 und <http://www.historischesdenken.ch>) unterscheidet vier Komplexitätsniveaus historischen Denkens und stellt fest, dass die Niveaus 3 und 4, die auf den Rekonstruktionscharakter von Geschichte und auf die Fähigkeit zur Dekonstruktion verweisen, also im engeren Sinne domänenspezifisch für das historische Denken sind, bei Grundschulkindern durchaus schon vorhanden sind: Bei Niveau 3 steigt die Zahl derjenigen, die dieses Niveau erreichen, von 4,6 % im Kindergartenalter über 27,3 % im Jahrgang 2 bis zu 45,8 % im Jahrgang 4. Bei Niveau 4, bei dem es ja u.a. um eine kritische Haltung zu vorliegenden Geschichtserzählungen geht, ist zwar auch ein Anstieg im Lauf der Grundschulzeit erkennbar, doch sind die Zahlen insgesamt deutlich niedriger (0,7 % – 2,0 % – 6,5 %); hier scheint der entscheidende Schub der Kompetenzentwicklung erst nach der Grundschule stattzufinden, wobei zu vermuten ist, dass dies auch an fehlenden Lernanregungen beim kritischen Umgang mit Narrationen liegt.

Schließlich haben Andrea Becher und Eva Gläser mehr als 100 Kindergarten- und Grundschulkinde zu den Kompetenzbereichen historischen Denkens befragt (Becher/Gläser 2015a). Auch sie können den großen Einfluss außerschulischer Informationsvermittler auf die historischen Vorstellungen und das historische Wissen der Kinder belegen. Außerdem zeigt sich, dass bereits vielen Kin-