

Stefanie Zabold

# Vor dem ersten Geschichts- unterricht

**Zur empirischen Erschließung des  
historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner**



**WOCHEN  
SCHAU**  
GESCHICHTE

Stefanie Zabold

# Vor dem ersten Geschichtsunterricht



Stefanie Zabold

# Vor dem ersten Geschichtsunterricht

Zur empirischen Erschließung des  
historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner



**WOCHEN  
SCHAU**  
GESCHICHTE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Geschichts- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Erstgutachterin: Prof. Dr. Waltraud Schreiber (KU Eichstätt-Ingolstadt)  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Béatrice Ziegler (FH Nordwestschweiz, Zentrum für Demokratie Aarau)

Tag der mündlichen Prüfung: 30.07.2015

Die Reihe „Geschichtsunterricht erforschen“  
wird herausgegeben von  
Monika Fenn  
Peter Gautschi  
Johannes Meyer-Hamme  
Holger Thünemann  
Meik Zülsdorf-Kersting

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausbergergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausbergergremium benannten Gutachtern – geprüft.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2020

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-1099-4 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-7344-1100-7 (PDF)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	9
<b>1. Einführung – zur Bedeutung der Lernvoraussetzungen für den ersten Geschichtsunterricht</b> .....	11
<b>2. Zum Forschungsstand der evidenzbasierten Erschließung des historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner – inhaltliche und methodische Perspektiven</b> .....	17
2.1 Forschungsstand zur evidenzbasierten Erschließung der Inhalte, mit denen junge Lernerinnen und Lerner sich befassen .....	19
2.2 Forschungsstand zur evidenzbasierten Erschließung konzeptueller Vorstellungen junger Lernerinnen und Lerner zu Geschichte und des dabei entfalteten historischen Denkens .....	34
2.3 Forschungsstand – methodische Perspektive .....	53
2.3.1 Formate qualitativer Datenerhebung .....	55
2.3.2 Formate quantitativer Datenerhebung .....	60
2.3.3 Verfahren der Datenauswertung in den bisherigen Studien ..	62
<b>3. Die Studie „Historisches Denken vor dem ersten Geschichtsunterricht“</b> .....	70
3.1 Theoretische Fundierung .....	70
3.1.1 Theoriebasis Forschungsfrage I (historische Themen/Inhalte) .	70
3.1.2 Theoriebasis Forschungsfrage II (Vorstellungen) .....	71
3.1.3 Theoriebasis Forschungsfrage III (Historisches Denken und historische Kompetenzen) .....	73
3.2 Auswahlentscheidungen – Sample und Sache im Blick .....	80
3.3 Methodische Entscheidungen .....	83
3.3.1 Perspektive Forschungsfragen I und II: historische Inhalte und dazu sichtbar werdende Vorstellungen .....	84
3.3.2 Perspektive Forschungsfrage III: Ausprägungen historischer Kompetenzen .....	85

<b>4. Empirische Untersuchung</b> .....	87
4.1 Das Design .....	87
4.2 Das Sample .....	89
4.3 Die Methoden der Datenerhebung .....	92
4.3.1 Das Gruppenverfahren als mehrstufiges, aufeinander aufbauendes Erhebungsinstrument .....	93
4.3.2 Einzelinterviews – der teil-standardisierte Leitfaden .....	104
4.3.2.1 Revision: Reflexion und Optimierung der Erstfassung des teil-standardisierten Leitfadens ....	105
4.3.2.2 Der eingesetzte teil-standardisierte Interview- leitfaden .....	121
4.3.3 Zur Instruktion und Vorbereitung der sich mit ihren Klassen am Projekt beteiligenden Lehrkräfte .....	131
4.3.4 Methodenreflexion – zu den Methoden der Datenerhebung .	133
4.4 Auswahl des Datenmaterials für die Auswertung (Auswahl des/im Material) .....	137
4.4.1 Datenauswahl bezogen auf die Forschungsfragen I und II (Auswahl im Material) .....	138
4.4.2 Datenauswahl bezogen auf die Forschungsfrage III (Auswahl des Materials und Auswahl im Material) .....	140
4.5 Qualitative Inhaltsanalyse – zur Auswahl der Auswertungsmethode und einzuhaltender Gütekriterien .....	145
4.5.1 Verschränkung von Frequenzanalysen mit dem Mixed- Ansatz „Inhaltliche Strukturierung/Themenanalyse“ für Erkenntnisse zu historischen Vorstellungen vor dem ersten Geschichtsunterricht (Forschungsfragen I und II) .....	146
4.5.2 Nutzung der strukturierenden Inhaltsanalyse für Erkenntnisse zu historischen Kompetenzen vor dem ersten Geschichtsunterricht (Forschungsfrage III) .....	148
<b>5. Auswertung, Darstellung und Diskussion der Ergebnisse</b> .....	152
5.1 Inhaltsbezug .....	152
5.1.1 Historische Inhalte in den Vorstellungen junger Lernerinnen und Lerner vor dem ersten Geschichtsunterricht .....	152
5.1.1.1 Zu I: Fragestellung .....	152
5.1.1.2 Zu II: Materialstichprobe – Daten aus den Gruppenerhebungen (EHP c) .....	152

5.1.1.3	Zu III und IV: Das Kategoriensystem und seine Kategorien . . . . .	153
5.1.1.4	Zu (V): Die Analyseeinheiten für die Auswertung der Gruppendaten (EHP c) . . . . .	157
5.1.1.5	Zu (VI): Die Kodierung der Daten aus den Gruppenerhebungen (EHP c) . . . . .	160
5.1.1.6	Zu (VII): Verrechnung und Darstellung der Ergebnisse zu den Forschungsfragen I und II . . . . .	164
5.1.1.7	Zu (VIII): Interpretation der Ergebnisse . . . . .	214
5.1.2	Ausprägungen inhaltsbezogener Begriffskompetenz . . . . .	221
5.1.2.1	Ergebnisdarstellung Begriffsbezeichnungen . . . . .	229
5.1.2.2	Ergebnisdarstellung Begriffsklärungen . . . . .	237
5.1.2.3	Ergebnisdarstellung zu Beziehungen zwischen Begriffen . . . . .	269
5.2	Theoriebezug . . . . .	286
5.2.1	Der Begriff „Geschichte“ . . . . .	287
5.2.2	Die epistemologischen Prinzipien . . . . .	295
5.3	Methodenbezug . . . . .	303
5.3.1	Quellen und Darstellungen: Definitionen, Bewertungen und gegenseitige Bezüge . . . . .	303
5.3.2	Verfahrensbezogene Skripts – wie sich dem Verständnis der Probandinnen und Probanden folgend „über früher etwas herausfinden lässt“ . . . . .	321
5.4	Exkurs – zur Herkunft des Historischen vor dem ersten Geschichtsunterricht in der Selbsteinschätzung der Probandinnen und Probanden . . . . .	331
5.5	Subjektbezug: Orientierung durch Geschichte . . . . .	341
<b>6.</b>	<b>Ausblick</b> . . . . .	<b>353</b>
6.1	Empirische Perspektive . . . . .	353
6.2	Pragmatische Perspektive . . . . .	358
<b>7.</b>	<b>Literatur</b> . . . . .	<b>363</b>
<b>8.</b>	<b>Anhang</b> . . . . .	<b>387</b>
8.1	Anlage 1 . . . . .	387
8.2	Anlage 2 . . . . .	388



# Vorwort

Gerne möchte ich die Gelegenheit nutzen, denjenigen zu danken, die es mir ermöglicht haben, die vorliegende Studie zu realisieren und in Form der vorliegenden Dissertationsschrift niederzuschreiben.

Zuallererst möchte ich den Schülerinnen und Schülern mit ihren Lehrkräften danken, ohne die dieses Projekt nicht hätte zustande kommen können. Diese Arbeit lebt von den Daten, die nur durch ihre Bereitschaft zur Mitarbeit erhoben werden konnten.

Frau Prof. Dr. Waltraud Schreiber gilt mein ganz besonderer Dank. Von der Themenformulierung über die Umsetzung bis hin zum Verfassen der Arbeit stand sie mir stets mit Rat und Tat zur Seite. Zahlreiche Diskussionen und Debatten haben nicht nur zum Abschluss des Projekts beigetragen, sondern mir die Gelegenheit gegeben, in den vergangenen Jahren viel zu lernen und meine Sichtweisen weiter zu entwickeln. Ebenso möchte ich Prof. Dr. Béatrice Ziegler meinen besonderen Dank aussprechen, die durch ihre Fragen und Beiträge meine Gedanken voran gebracht hat und verschiedenste Möglichkeiten eröffnet hat, mein Projekt in unterschiedlichen Kontexten mit Expertinnen und Experten zu diskutieren. Anlässlich seiner Aufenthalte in Eichstätt konnte ich außerdem mit Prof. Dr. Jörn Rösen über verschiedene Fragen diskutieren, auch ihm gilt mein Dank.

Darüber hinaus danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen von der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Nicht nur im Oberseminar von Frau Prof. Schreiber, sondern auch in zahlreichen Gesprächen haben sie mich stets unterstützt und immer versucht, produktiv zum Gelingen dieses Projekts beizutragen.

Gerade in der Anfangsphase und während vieler Tage und Wochen der Datenerhebung und Datenauswertung konnte ich stets auf Annemarie Kraus bauen. Sie hat nicht nur die Videographie der Erhebungen übernommen und für das notwendige technische Equipment gesorgt. Wir haben auch viel inhaltlich diskutiert. Sie hat nie die Geduld verloren – keine Arbeit war ihr zu viel und kein Weg zu weit, dafür mein ganz herzliches Dankeschön.

Katja Lehmann, Benjamin Bräuer, Matthias Hirsch, Ina Obermeyer und Michael Werner danke ich für das gründliche Korrekturlesen und die Hinweise, die zu mehr inhaltlicher und sprachlicher Klarheit beigetragen haben. Tobias Langguth gilt mein Dank für die Unterstützung bei den Grafiken.

Schließlich gilt mein allerherzlichster Dank meiner Familie. Sie hat mich in der Realisierung dieses Projekts immer unterstützt, nie die Geduld verloren, mir

stets im passenden Moment Mut zugesprochen und mich mit unermüdlichem Optimismus begleitet. Besonders dir, liebe Chiara, danke ich für deine Geduld, wenn ich immer wieder die Arbeitszimmertür hinter mir zuzog.

# 1. Einführung – zur Bedeutung der Lernvoraussetzungen für den ersten Geschichtsunterricht

Als unumgängliche Tatsache gilt, dass unsere Lebenswelt und die darin vorfindlichen Elemente geworden und damit historisch sind (vgl. u. a. Schreiber 2004b, S. 62f.; Bergmann 2000, 13–31), was zu einer Omnipräsenz von Vergangenheit auch in der Gegenwart führt (vgl. von Borries 2018, S. 32). Sich in dieser Lebenswelt Bewegende – Erwachsene wie Kinder – können demnach nicht umhin, dem Historischen zu begegnen und es wahrzunehmen. Demzufolge sind auch Kinder in ihrer „Lebenswelt ständig mit ‚Geschichte‘ konfrontiert“<sup>1</sup>, in verschiedensten medialen Formen<sup>2</sup> (vgl. Rohrbach 2009, S. 7/48/52 ff.; Bendix/Müller 2016).

Diese Auseinandersetzung erfolgt in Abhängigkeit von der Ausgangssituation mit unterschiedlichen Bewusstseisgraden: Ein hoher Grad an Absichtlichkeit ist ebenso denkbar wie die Auseinandersetzung mit Geschichte „automatisch [...], nebenbei, ohne bewusste Anstrengung“ (Reeken von 2004, S. 8). Gerade über die omnipräsenten Medien<sup>3</sup> kann die Konfrontation mit Geschichte durchaus auch „zufällig“ erfolgen.

- 
- 1 Auf diese Tatsache wird in den meisten Werken zum frühen historischen Lernen verwiesen. Exemplarisch sei auf die Publikation von Klaus Bergmann (1996) aufmerksam gemacht.
  - 2 Mediale Formen wären Literatur, Film, Darstellungen zu Vergangenheit im Internet, Hörspiele etc. In ihrer Dissertation bestätigt Christina Koch (geborene Klätte) empirisch die Annahme, dass Kinder an allen Facetten der Geschichtskultur Anteil nehmen. Zwar bezieht sie sich ausschließlich auf den Nationalsozialismus/Holocaust, dennoch ist davon auszugehen, dass sich diese Feststellung auch auf weitere historische Themenschwerpunkte übertragen lässt (Klätte 2011, S. 172). Ihre Ergebnisse sind diesbezüglich gegensätzlich zu denen von Monika Pape, die feststellt, dass Sachbücher, Museumsbesuche und Gespräche mit Eltern die zentrale Rolle spielen, wenn es um die Beschäftigung von Kindern mit vergangenen Zeiten geht (Pape 2008a, S. 139/144/154).
  - 3 Dass die Beschäftigung mit der medialen Welt im Leben von Kindern eine große Rolle spielt, belegen zahlreiche Studien: Carsten Rohlf hat sich in seinen Forschungen unter anderem mit den Freizeitwelten von Grundschulkindern befasst. Dabei unterstreicht er, dass Medien verschiedener Art, zum Beispiel das Fernsehen, der Computer oder auditive Medien in der Lebenswelt von Kindern eine zentrale Rolle innehaben (Rohlf 2006). Vgl. darüber hinaus zahlreiche weitere aktuelle Studien zum Nutzen von Medien durch Kinder: BITKOM: Kinder und Jugend 3.0. Nutzen digitaler Medien in Deutschland,

Nicht nur der Bewusstseitsgrad in der Auseinandersetzung mit Geschichte variiert, sondern gerade bei Kindern auch der Kontext, in dem die Beschäftigung erfolgt: Kinder können Geschichte dem eigenen Interesse folgend begegnen. Die Initiative kann aber auch durch Eltern, andere Familienmitglieder oder Erwachsene bzw. Peers ergriffen werden. Demnach ist eine Auseinandersetzung allein, in der Familie oder mit Gleichaltrigen denkbar.

In jedem Fall ist davon auszugehen, dass sich Kinder bereits mit Geschichte auseinandergesetzt haben, bevor sie ihr im Unterricht begegnen, was zu Ausprägungen historischen Denkens und damit historischer Kompetenzen führt.<sup>4</sup> Die Form dieser Ausprägungen steht unter anderem in Zusammenhang mit dem Bewusstseitsgrad der Beschäftigung und dem jeweiligen Kontext, in dem sie steht. Daraus ergibt sich für eine erste strukturierte Förderung des Umgangs mit Geschichte die Schlussfolgerung, dass erstens auch die Lernenden im ersten Geschichtsunterricht nicht ohne „Vorbelastungen“<sup>5</sup> ankommen, zweitens über Vorstellungen zu Historie verfügen und drittens Ausprägungen historischer Kompetenzen entwickelt haben. Anders formuliert: Nicht zuletzt durch die Partizipation an der Geschichtskultur entstehen bereits vor dem ersten Geschichtsunterricht Ausprägungen historischen Denkens (vgl. auch Kölbl et al. 2012, S. 64), Vorstellungen zu Historischem und Interessen an Historischem, die letztendlich auch durch die konkreten Angebote der Geschichtskultur geprägt sind.

Basierend auf dieser Annahme lassen sich für das historische Denken von Kindern vor dem ersten Geschichtsunterricht folgende Thesen formulieren:<sup>6</sup>

---

<https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Smartphone-und-Internet-gehoren-fuer-Kinder-zum-Alltag.html> (aufgerufen am 15.7.2019); Kinder-Medien-Studie 2018, <http://www.kinder-medien-studie.de> (aufgerufen am 15.7.2019); Trend Tracking Kids 2014. [http://www.iconkids.com/deutsch/download/news/2014/ttk/2014\\_TTK\\_Informationen.pdf](http://www.iconkids.com/deutsch/download/news/2014/ttk/2014_TTK_Informationen.pdf) (aufgerufen am 15.7.2019). Nicht zuletzt weist die Diskussion zum Begriff „Medien-Kindheit“ darauf hin (vgl. Tillmann/Fleischer & Hugger 2014; Schweizer 2007; Paus-Hasebrink 2004; Süss 2004).

- 4 Auch Markus Kübler bestätigt die Ausgangssituation, dass Kinder in ihrer Lebenswelt Geschichte „ausgiebig“ begegnen (Kübler 2011, S. 181; vgl. auch Cooper 1995 oder Barton 1997).
- 5 Vgl. zu Lernvoraussetzungen für historisches Lernen in der Grundschule zum Beispiel Dietmar von Reeken 2017, S. 18–30.
- 6 Vgl. hierzu auch die Fragestellungen von Maria Glória Parra Santos Solé (2009): „The aims of the study were: 1. To identify student’s understanding of the past and History and what they conceive the purpose of History to be [...]. 2. To analyse what they know about History and how they learnt before any formal teaching.“ (Vii)

1. Kinder begegnen durch die Teilnahme an der Geschichtskultur Manifestationen der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und setzen sich dadurch explizit oder implizit mit Historie auseinander.
2. Durch diese Begegnung bauen Kinder bereits vor der ersten Geschichtsstunde in der Schule Vorstellungen zu Historie auf.
3. Das historische Denken von Kindern entwickelt sich in der Beschäftigung mit Historie. Es ist mit sehr heterogenen Kompetenzausprägungen zu rechnen, da historisches Denken sich nicht angeleitet entwickelt, sondern punktuell, mit unterschiedlichen Bewusstseitsgraden und in Abhängigkeit vom jeweiligen Lebensumfeld beziehungsweise Kontext.

Im Fokus auf zu strukturierende Lernprozesse, die an vorhandene Lernvoraussetzungen anknüpfen, spielen weitere Aspekte eine Rolle, die die formulierten Thesen stützen. Gerade weil die Auseinandersetzung mit Geschichte jenseits des Klassenzimmers auch freiwillig erfolgt, ist die Annahme plausibel, dass die Vorstellungen zu Historie, über die die Kinder verfügen, auch repräsentieren, was sie interessiert.<sup>7</sup> In Anlehnung an lernpsychologische Einsichten müssten sie für den bevorstehenden Geschichtsunterricht daher von hoher Relevanz sein, eben weil es sich dabei um etwas handelt, das im Horizont der Kinder eine Rolle spielt, für sie einen anregenden Charakter hat und Anziehungskraft auf sie ausübt.<sup>8</sup>

Dem für die Lernenden Relevanten kann im Kontext des Geschichtsunterrichts der Grundschule ein besonderer Stellenwert eingeräumt werden. Während Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler oftmals klagen, dass ihre eigentlichen Interessen im schulischen Unterricht zu wenig Raum haben, bietet sich im Geschichtsunterricht in der Grundschule diesbezüglich eine geradezu luxuriöse Situation: Der Aufbau der Sachunterrichtslehrpläne<sup>9</sup> ist in der

---

7 Dagmar Klose konstatiert, dass das Langzeitgedächtnis „vorzugsweise die für das Individuum bedeutsamen Merkmale“ aufbewahre, was einem „[wichtigen] Indikator für die personale Bedeutsamkeit“ entspreche. Aus den Ergebnissen ihrer Interventionsstudie mit fünften Klassen schießt sie dabei, dass „besonders Bedeutsames zuerst aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen wird“ (Klose 1994, S. 68 ff.).

8 Die Motivation, sich mit diesen historischen Themengebieten zu befassen, dürfte in großen Teilen intrinsisch sein, wonach die „Lernbereitschaft von der positiven Erlebnisqualität her“ (Wild et al. 2006, S. 217) rührt und als entsprechend hoch einzuschätzen ist, was wiederum den Lernerfolg positiv beeinflussen kann (vgl. Schiefele & Schreier 1994, S. 1–13; Waldis & Buff 2007, S. 177–210).

9 Vgl. hierzu die aktuellen Lehrpläne für den Sachunterricht der verschiedenen Bundesländer (vgl. auch Blaseio 2014), in Bayern den „Heimat- und Sachunterricht“. Exemplarisch sei auf den LehrplanPLUS für bayerische Grundschulen verwiesen, weil es sich bei der

Regel strukturell angelegt und legt kaum konkrete historische Inhalte fest, die bearbeitet werden müssen. Zwar sind im Sachunterricht neben Geschichte noch weitere Fachbereiche zu berücksichtigen, was den Raum für die Auseinandersetzung mit Historie stark einschränkt, die Wahl der konkret zu verhandelnden historischen Aspekte ist aber sehr frei, was eine Berücksichtigung der Vorlieben der am Lernprozess Beteiligten ermöglicht. Klaus Bergmann bezeichnet diese Situation auch als „Paradiesgärtlein des Geschichtsunterrichts“, weil eben „viel stärker von den Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausgegangen werden kann und viel eher historisches Denken gefördert werden könne als in dem durch viele Traditionen belasteten Geschichtsunterricht der weiterführenden Schulen“ (Bergmann 1996, S. 327; vgl. auch von Reeken 2002, S. 151–163).

Aktuellen Forschungen zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht<sup>10</sup> lassen sich auf den historischen Sachunterricht übertragen: Die in der Auseinandersetzung mit Historie entwickelten historischen Kompetenzausprägungen spielen demzufolge gerade für eine gezielte Förderung im ersten Geschichtsunterricht eine wichtige Rolle: Grundsätzlich ist „Lernen [...] ein Prozess, der ein Individuum [...] zu relativ überdauernden Verhaltensänderungen führt“ (vgl. Steiner 2006, S. 140). In konstruktivistischer Sicht wird er als „individueller Aufbauprozess gesehen“ (vgl. ebd., S. 166) und damit als „aktiver Konstruktionsprozess [...], in dem jeder Lernende eine individuelle Repräsentation der Welt erschafft. Was genau ein Lernender lernt, hängt [dabei auch] stark von seinem Vorwissen [...] ab“ (Holl-Giese 2004, S. 15; vgl. auch Kübler 2018, S. 41)<sup>11</sup>. Speziell bezogen auf historisches Lernen spricht Dagmar Klose auch von einer „Schlüsselstellung“ (Klose 1994, S. 54) dessen, was Lernende bereits an Vorstellungen zu Historischem mitbringen.

Diese Aspekte mitdenkend lassen sich aus den eben formulierten Thesen drei zentrale Forschungsfragen ableiten, die für das Gelingen des ersten Ge-

---

vorliegenden Studie um eine bayerische handelt: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule> (aufgerufen am 15.7.2019).

10 Forschungen zu den Lernvoraussetzungen zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht haben lange Tradition und verweisen auf die angesprochenen Aspekte. Federführend sind hier unter anderem die Arbeiten von Kornelia Möller (vgl. Möller 2010; Möller 2007; Jonen et al. 2003).

11 Waltraud Holl-Giese verweist darauf, dass die beiden benannten Aspekte den zwei zentralen Gründen entsprechen, um die Forschung zu Lernvoraussetzungen zu begründen (vgl. Holl-Giese 2004, S. 15). Vgl. auch <http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/konstruktivismus> (aufgerufen am 15.7.2019).

schichtsunterrichts<sup>12</sup> von hoher Bedeutung sind und deswegen der Studie „Historisches Denken vor dem ersten Geschichtsunterricht“ zugrunde liegen:

1. Zu welchen historischen Inhalten verfügen Kinder bereits vor der ersten Geschichtsstunde über Vorstellungen? (Forschungsfrage I)
2. Wie bildet sich Historie in den Vorstellungen der Kinder ab? (Forschungsfrage II)
3. Welche Ausprägungen historischer Kompetenzen zeigen sich in der Auseinandersetzung mit Historie? (Forschungsfrage III)

Ist von „vor der ersten Geschichtsstunde“ die Rede, muss dieser Zeitpunkt konkretisiert werden: Monika Pape folgend kommt „dem schulischen Geschichtslernen [...] erst ab dem dritten Schuljahr eine besondere Bedeutung zu“ (Pape 2008, S. 154).<sup>13</sup> Diese Erkenntnis von Pape lassen sich auch durch weitere Indizien und schließlich persönliche Erfahrungen erhärten, die mich in ihrer Gesamtheit dazu geführt haben, das Sample dieser Studie auf Drittklässler der Grundschule zu beschränken, also auf Kinder, die ca. neun Jahre alt sind und noch keinen Geschichtsunterricht im Rahmen des Heimat- und Sachunterrichts hatten:

- Lehrpläne, z.B. der Lehrplan 2000 für die Bayerische Grundschule, aber auch der neue LehrplanPLUS<sup>14</sup>, setzen auf historisches Lernen explizit und in größerem Umfang für die Jahrgangstufen drei und vier;
- der Kontakt mit Schulen über mehrere Jahre hinweg, beispielsweise bei der Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten während der ersten Phase der Lehrerausbildung, machte mir deutlich, dass Geschichtsunterricht eher für die Jahrgangstufen drei und vier als eins und zwei eingeplant wird;

---

12 Auf der Grundlage der Forschungsarbeiten von Piaget wurde über längere Zeit hinweg diskutiert, ob historisches Lernen auf der Grundlage unter anderem psychologischer Erkenntnisse in der Grundschule überhaupt möglich sei. Dass diese Debatte hinfällig ist, zeigen verschiedene neuere Arbeiten, Überlegungen und Zusammenführungen. Folgende seien exemplarisch genannt: vgl. Pape 2008a, Heyking 2004, Schaub 2004, von Reeken 2002 oder Krieger 2001.

Hinsichtlich der Naturwissenschaften wird Vergleichbares diskutiert. Vgl. hierzu die Zeitschrift für Lernforschung mit dem Thema „Das unterschätzte Grundschulkind“ (Möller et al., 2011).

13 Pape zieht ihre Erkenntnisse aus der Selbsteinschätzung der von ihr befragten Viertklässler, die angeben sollen, woher sie ihre Informationen über die Steinzeit und die Zeit der Dinosaurier haben (vgl. Aufgabe 14 im Fragebogen „allgemein“, Anlage V, Pape 2008a).

14 Vgl. <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/> (aufgerufen am 15.7.2019).

- der Kontakt mit Lehrkräften im Rahmen zahlreicher Lehrerfortbildungen über viele Jahre hinweg bestätigte ebenfalls den Schwerpunkt für das historische Lernen in den Jahrgangsstufen drei und vier;
- in der Konzeption und Gestaltung von Schulbüchern für den Sachunterricht schlägt sich die Erfahrung, dass Geschichtsunterricht in der Grundschule vor allem in den Klassen drei und vier erfolgt, gleichermaßen nieder.

## 2. Zum Forschungsstand der evidenzbasierten Erschließung des historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner – inhaltliche und methodische Perspektiven

Dietmar von Reeken hat sich verschiedentlich um eine Zusammenfassung des Forschungsstandes zum frühen historischen Lernen bemüht. Unter anderem kommt er dabei zu der Erkenntnis, dass es „erste Ansätze empirischer Forschungen, die einige Hinweise auf die Lernvoraussetzungen“ (Reeken von 2004, S. 16f.) von Grundschülerinnen und Grundschulern bezogen auf Geschichte liefern, gebe. Bereits 2004 verweist er darauf, dass die geschichtsdidaktische Forschung, die Lern- und Entwicklungspsychologie sowie Forschungen der Sachunterrichtsdidaktik beziehungsweise Grundschulpädagogik Projekte hierzu verfolgen (ebd., S. 16f.). Marco Adamina stellt einige Jahre später fest, dass viele der Studien inhaltlich stark ausschnittsbezogen angelegt sind und sich auf kleine Stichproben in einzelnen Klassenstufen beziehen (Adamina 2009, S. 78).

Im Folgenden stelle ich diejenigen Erkenntnisse aus den zum Stand 2018 vorhandenen Studien zusammen, die sich explizit auf die Gruppe der Neunjährigen vor dem ersten Geschichtsunterricht beziehen und die Schwerpunkte fokussieren, die in meiner Studie verfolgt werden sollten. Die Sample-Strukturen etlicher Studien zum frühen historischen Lernen nehmen andere Altersgruppen in den Blick beziehungsweise integrieren Probandinnen und Probanden verschiedenen Alters. Teilweise wird in den zugehörigen Ergebnisdarstellungen nicht klar herausgearbeitet, auf welche Teilgruppe des Samples sich die Erkenntnisse beziehen, sondern zusammenfassend präsentiert. Deshalb werden auch diejenigen Forschungserkenntnisse, die unter anderem Neunjährige betreffen, berücksichtigt. Außerdem fließen ausnahmslos alle Ergebnisse ein, die charakterisieren, wie sich das historische Denken vor der ersten systematischen Förderung durch schulisches historisches Lernen gestaltet.

Der explizite Bezug zu den zugrunde gelegten Fragestellungen führt dazu, dass die verschiedenen Studien im Folgenden teilweise an unterschiedlichen Stellen und somit mehrfach aufgegriffen werden. Außerdem werden sie nicht umfassend präsentiert, sondern jeweils die Schwerpunkte dargestellt, die die leitenden Forschungsfragen des vorliegenden Projekts betreffen.

Neben den Studien aus dem deutschsprachigen Raum habe ich auch die des anglophonen Sprachraums rezipiert. Die institutionelle Struktur des frühen Geschichtsunterrichts, zudem auch die Geschichtskultur „in, durch und mit“ (Ziegler 2017, S. 7) die Kinder leben, ist in den beiden Sprachräumen so unterschiedlich, dass ich die englischsprachige Literatur in meinem fokussierten Forschungsbericht zwar explizit in den Kapiteln der Methodenreflexion berücksichtige, nicht aber, wenn es um historische Inhalte und Vorstellungen der Lernenden über diese Inhalte geht. Ergeben sich interessante Parallelen in der anglophonen Literatur, so verweise ich darauf in den Fußnoten der inhaltsbezogenen Kapitel. In den Fußnoten skizziere ich auch Kontexte, etwa zu den deutschsprachigen Studien, deren Ausführung im Haupttext dessen Lesbarkeit erschweren würden.

Da es sich bei der hier vorgelegten Forschungsarbeit um eine Studie mit geschichtsdidaktischem Schwerpunkt handelt, stellt die Geschichtsdidaktik die zentrale Bezugsdisziplin dar. Der Deutschen Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD)<sup>15</sup> folgend ist das Projekt dem „frühen historischen Lernen“ zuzuordnen. Der gleichnamige im Oktober 2009<sup>16</sup> gegründete Arbeitskreis (AK) der KGD befasst sich – dem eigenen Selbstverständnis zufolge – in der Fokussierung auf das historische Lernen und Denken mit „[früher] Bildung im vorschulischen Bereich und im Primarschulbereich“<sup>17</sup>, „bis zur sechsten Jahrgangstufe“<sup>18</sup>. Mit der Festlegung auf historisch Denkende und Lernende im Vorschulalter, im Primarschulbereich und in der fünften beziehungsweise sechsten Jahrgangstufe grenzt der AK sich von Ausführungen zum „frühen historischen Lernen“ ab, die den ersten Geschichtsunterricht an den weiterführenden Schulen in den Blick nehmen.<sup>19</sup>

---

15 KGD steht für „Konferenz für Geschichtsdidaktik. Verband der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker Deutschlands“. Vgl. die Website: <https://beta.historicum.net/kgd/> (aufgerufen am 15.7.2019).

16 Vgl. dazu <https://beta.historicum.net/kgd/der-fachverband/arbeitskreise/fruehes-historisches-lernen/> (aufgerufen am 15.7.2019).

17 Vgl. dazu das Einladungsschreiben zur Gründung des Arbeitskreises von Bettina Alavi: <https://zeptools.bsb-muenchen.de/bereitstellung/pdf/web/viewer.html?file=.%2F.%2F88izzutxo3f.pdf> (aufgerufen am 15.7.2019) und Fenn 2018a, S. 10 f. Im Februar 2015 hat der AK unter der Federführung von Monika Fenn in Potsdam die internationale Tagung „Stiefkind der Geschichtsdidaktik? Empirischer Forschungsstand zum frühen historischen Lernen und neue Perspektiven“ durchgeführt; der zugehörige Tagungsband ist publiziert (Fenn 2018c).

18 Vgl. dazu Fenn 2015.

19 Vgl. hierzu beispielsweise verschiedene Beiträge in *Geschichte lernen* 62 (1998), das den Titel „Beginn des Geschichtsunterrichts“ hat, die Lehrplananalysen von Beate Blasecio

Dass historisches Lernen in der Primarstufe und der spätere Geschichtsunterricht eigentlich zusammengedacht werden müssten, diskutiert die Forschung seit Heinrich Roth (Roth 1962).<sup>20</sup> Seither wird der explizite Zusammenhang allerdings eher punktuell als konsequent hergestellt.<sup>21</sup> Da in der vorliegenden Studie an Neunjährigen untersucht wird, zu welchen Erträgen „frühes historisches Lernen“ vor dem ersten Geschichtsunterricht führen kann<sup>22</sup> und dabei Bezug auf historische Kompetenzen genommen wird, können die Lernvoraussetzungen in einer Weise erfasst werden, die es ermöglicht, den Sachunterricht der Grundschule in Kontinuität zum Geschichtsunterricht der Sekundarstufen zu stellen. Dadurch wird es möglich, das historische Lernen als gemeinsames Anliegen mit kontinuierlicher Förderung der Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer historischen Kompetenzen von Anfang an zu verstehen. Insofern schafft die Studie eine Grundlage dafür, Roths Anliegen auf einer empirisch gesicherten Basis weiterzuführen.

## **2.1 Forschungsstand zur evidenzbasierten Erschließung der Inhalte, mit denen junge Lernerinnen und Lerner sich befassen**

Im Hinblick auf historische Inhalte, mit denen Kinder sich befassen, weist beispielsweise Rainer Schlundt zu Recht darauf hin, dass Kinder und nicht Lehrerinnen und Lehrer oder andere Personengruppen dazu befragt werden sollten (vgl. Schlundt 2004, S. 51). Die in der Literatur vorfindlichen Ansätze zeigen, dass diese Forderung zum Teil eingelöst, allerdings nicht konsequent berücksichtigt wird. In der folgenden Darstellung dieser Ansätze und der damit gewonnenen Erkenntnisse wird darauf eingegangen, zu welchen historischen Inhalten welche Details und Zusammenhänge sich in den Vorstellungen zu vergangenen Zeiten abbilden (Forschungsfragen I und II der vorliegenden Studie).

Weit verbreitet sind immer noch empirisch nicht sicher belegte, zum Beispiel durch angebliches Erfahrungswissen bestätigte Annahmen, die sich nicht

---

(Blaseio 2007; verwiesen wird außerdem auf den Vortrag „Historisches Lernen in den Grundschulen Europas – Fachstrukturen und Curricula“ von Beate Blaseio an der Tagung „Historisches Lernen in der Primarstufe“ am 9.5.2019 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg) oder Zabold (2018, S. 53 f.).

20 Vgl. außerdem exemplarisch Waltraud Schreiber 2004b oder Stefanie Zabold 2005.

21 Vgl. ebenfalls exemplarisch Schreiber 2004b oder Zabold 2005.

22 Studien, die sich weder explizit noch implizit auf die Altersgruppe der Neunjährigen beziehen, werden, wie bereits angesprochen, nicht thematisiert. Ergebnisse, die an Probandinnen und Probanden gewonnen wurden, die nicht zur Gruppe der Neunjährigen zählen aber ebenfalls den frühen historischen Lernenden zuzurechnen sind, werden bei der Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Studie fallweise berücksichtigt.

zuletzt auch in den Sachunterrichtsbüchern widerspiegeln. Dazu gehört beispielsweise die Auffassung, dass sich junge Kinder mit den Inhalten „Ritter“ oder „vergangener Alltag“ befassen sollten.<sup>23</sup> Auch die Nicht-Berücksichtigung von historischen Inhalten wird ohne Rückgriff auf empirische Erkenntnisse begründet. Christina Koch weist auf Basis einer Schüler-, Lehrer- und Elternbefragung<sup>24</sup> auf das hypothesengeleitete Verhalten von Grundschullehrkräften im

- 23 Das Thema Ritter hat in Sachunterrichtsbüchern eine lang Tradition. Vgl. bspw.: Grundschule 3. Jahrgangstufe, Wolf-Schülerbuch. Regensburg <sup>2</sup>1983. Schlag nach im Sachunterricht 3/4, Bayerischer Schulbuch-Verlag. München <sup>4</sup>1997. Erlebnis Welt 3. Heimat- und Sachunterricht für die Grundschule, Oldenbourg. München 2002. Bausteine. Heimat- und Sachunterricht 4, Diesterweg. Braunschweig 2003.
- 24 Im empirischen Teil ihrer Dissertation mit einer Fokussierung auf den Themenkomplex Nationalsozialismus im Kontext des Sachunterrichts der Grundschule verfolgt Koch drei zentrale Fragen: Über welches Wissen zu Nationalsozialismus und Judenverfolgung verfügen Kinder im vierten Grundschuljahr? Welchen Einfluss haben familiäre Bedingungen auf den Wissensstand der Kinder im vierten Schuljahr? Inwieweit verändert sich das Wissen der Kinder über Nationalsozialismus und Judenverfolgung im vierten Grundschuljahr? (Koch 2017, S. 107 f.) In einem aus Längs- und Querschnitt kombinierten Untersuchungsdesign werden Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern aus den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen (Querschnitt: N=757; Längsschnitt: N=118 (ebd., S. 117)) anhand von auf die jeweilige Zielgruppe zugeschnittenen Fragebögen befragt (ebd., S. 117 ff.), für deren Auswertungen auf Häufigkeiten, Kreuztabellen, T-Tests, Varianzanalysen, Regressionen und Mehrebenenanalysen zurückgegriffen wird (ebd., S. 161 ff.). Ergebnisse der Studie werden im Folgenden mit Schwerpunkt auf deren ersten Forschungsfrage zusammengefasst: Koch stellt fest, dass 90.4% der Probandinnen und Probanden etwas zu NS/Zweiter Weltkrieg/Hitler gehört oder gesehen haben, wobei Fernsehen, Familie und Zeitungen/Bücher am häufigsten als Informationsquellen benannt würden (ebd., S. 179 f.). Des Weiteren legt Koch Erkenntnisse zum Wissen der Probandinnen und Probanden zu folgenden Aspekten vor: *Herrschaftssystem* (die meisten Probandinnen und Probanden identifizieren Adolf Hitler (82.3%) und das Hakenkreuz (80%) (S. 193); Hitler bezeichnen sie vor allem als ersten Bundeskanzler von Deutschland (22.3%), Minister (22.8%) und Diktator (34.1%) (S. 195); „Mein Kampf“ kennen wenige als Hitlers Buch (17.7%) (S. 196); 53.1% sage die NSDAP und 66.4% die Hitlerjugend etwas (ebd., S. 196); sehr viele begründen die Bücherverbrennung richtig (70.4%) und fast die Hälfte der Probandinnen und Probanden wisse, was mit Hitler am Ende der NS-Zeit passiert sei (44.7%) (ebd., S. 198); *Zweiter Weltkrieg* (63.4% wissen, dass Deutschland den Krieg angefangen und 46.3% dass es den Krieg verloren habe und besetzt worden sei (ebd., S. 199 f.)); *Widerstand* (29.6% wissen, wer die Weiße Rose gewesen sei und 25.0% haben angekreuzt, dass die „Weiße Rose“ eine Schauspielerin sei, die Hitler sehr gemocht habe (ebd., S. 200 f.)); 73.7% haben gekreuzt, dass es in Deutschland Menschen gegeben habe, die gegen Hitler gewesen und deswegen auch verfolgt worden seien (ebd., S. 201)); *Judenverfolgung und anderer Opfergruppen* (32.9% wissen, was in der „Reichskristallnacht“ passierte (ebd., S. 203); 53.3% haben angekreuzt, dass Anne

Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht in der Grundschule hin. Unter anderem stellt sie dabei fest, dass Lehrkräfte der Grundschule beispielsweise dazu neigten, davon auszugehen, dass die Geschichte des Nationalsozialismus/Holocaust für Kinder im Grundschulalter von geringem Interesse wäre (Klätte 2011, S. 172).<sup>25</sup>

---

Frank nach ihrem Tod durch die Veröffentlichung ihres Tagebuches berühmt geworden sei (ebd., S. 205); 24.5 % seien der Meinung gewesen, dass es in der Nähe von Auschwitz eine großes Konzentrationslager gegeben habe und 23.0%, dass viele Jüdinnen und Juden ab 1939 in Ghettos gewohnt haben (ebd., S. 206); 15.9% kennen den Begriff Holocaust (ebd., S. 207); 65.1% wäre bewusst, dass Jüdinnen und Juden einen anderen Glauben haben als Christinnen und Christen und 55.0% haben den Judenstern als an der Kleidung zu tragendes Zeichen für Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus eingeordnet (ebd., S. 208)).

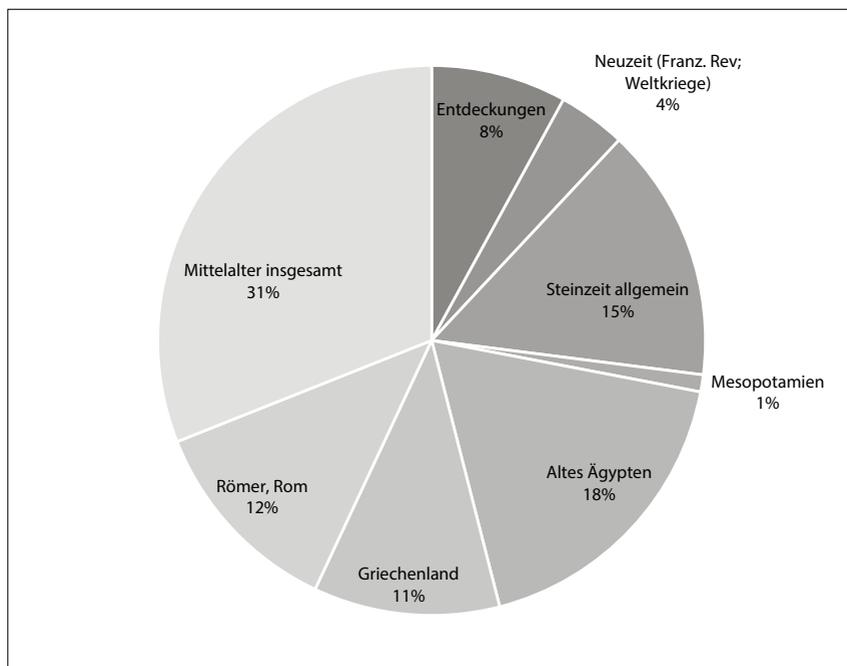
„Im Wissenstest gab es außerdem zwei offene Fragen [...] [:] In den Kinderantworten wird unterschiedlich umfangreiches bzw. komplexes Wissen über KZs sichtbar. [...] Über die Hälfte der Kinder (57.4%) konnte die Frage nicht beantworten. 37% waren in der Lage zutreffend zu antworten. Einige wenige Kinder äußerten, dass es sich bei KZs um ein Lager oder eine Art Gefängnis handelte [...]. Einige Kinder mehr wussten auch von der Grausamkeit, die Menschen dort erfahren mussten [...] und dass man wegen der Lebensbedingungen dort sterben konnte. Oft wurde geäußert, dass Menschen im KZ schwer arbeiten mussten, wenig zu essen bekamen, geschlagen und gedemütigt wurden. Sogar von Experimenten und Folter wurde geschrieben. Kinder [...] wissen darüber hinaus von der planmäßigen Tötung, nennen Begriffe wie Gas, Gaskammern, Vergasen, Gaskammer und Blausäure“ (ebd., S. 209). 59.3% der Probandinnen und Probanden hätten nicht beantworten können, wer ins KZ gekommen sei; die anderen hätten von Juden (und deren Helfern), Gegnern von Hitler bzw. den Nazis, Anne Frank und deren Familie, Menschen, die anders aussahen oder einen anderen Glauben hatten gesprochen (vgl. ebd., S. 210). Insgesamt entstände anhand des Antwortverhaltens der Eindruck, „dass Jungen in gewissen Geschichtsdomänen, [auch bezogen auf die NS-Zeit], umfangreichere Kenntnisse, wahrscheinlich auf Grund besonderer thematischer Interessen, haben“ (ebd., S. 213) als Mädchen.

Bezogen auf die zweite Forschungsfrage hat Koch „umfangreichere Wissensbestände von 1.) sozioökonomisch besser gestellten Kindern aus bildungsnahen Familien und 2.) von Kindern ohne Zuwanderungshintergrund [erwartet]. Diese Arbeitshypothese hat sich in den Ergebnissen der Studie bestätigt“ (ebd., S. 268). Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage kommt Koch zusammenfassend zu der Erkenntnis, dass „80 von 118 Kindern zum Ende des vierten Schuljahres umfangreicheres Wissen über die Zeit des Nationalsozialismus als zu Beginn des Schuljahres“ (ebd., S. 293) haben.

- 25 In der Gesamtauswertung der Studie kommt Koch immerhin noch zu dem Ergebnis, dass etliche Lehrkräfte dazu tendieren, NS ab der fünften/sechsten Jahrgangsstufe oder noch später zu thematisieren (ebd., S. 256).

Themenbezogene Studien nehmen ihren Ausgangspunkt außerdem in der Kindergeschichtskultur und analysieren diese im Hinblick auf historische Themen. Die Gruppe um Kübler<sup>26</sup> geht davon aus, dass die sich in der Literatur für Kinder widerspiegelnden historischen Themen der „Nachfrage der Kinder (bzw. ihrer Betreuer)“ (Kübler 2011, S. 184) entsprechen. Damit vertritt die Schweizer Gruppe die Ansicht, dass die aus der Literatur ableitbaren Themen auch diejenigen historischen Themen wären, die bei jungen Kindern präsent seien. Relativierend wird darauf hingewiesen, dass nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden könne, dass es sich dabei auch um die Themen handele, die für die Kinder selbst von Interesse wären (vgl. auch Kübler et al. 2013, S. 225; Projekthomepage [www.historischesdenken.ch](http://www.historischesdenken.ch), aufgerufen am 15.7.2019). Die Analyse der Kinderliteratur mit historischem Schwerpunkt in neun Buchhandlungen in der Schweiz erzielt hierfür folgendes Ergebnis (vgl. Abb. 1, S. 123). Literatur zu Mittelalter, Altes Ägypten, Steinzeit und Römer/Rom finde sich am häufigsten. Präsent, aber weit weniger oft vorhanden, seien demgegenüber die Themen Griechenland, Entdeckungen, Neuzeit und Mesopotamien.

- 
- 26** Es handelt sich dabei um eine Schweizer Studie, in der das historische Denken von vier bis elf Jahre alten Probandinnen und Probanden untersucht wird. Die Pilotstichprobe umfasst 166 Probandinnen und Probanden (Kindergarten, erste bis fünfte Klassen), die Hauptuntersuchung 457 (Kindergarten, zweite und vierte Klasse) (Kübler et al. 2014, S. 271). Die Probandinnen und Probanden werden zu ihren Wissensbeständen zu vergangenen Zeiten und zu ihrem Verständnis derselben befragt. Hier werden zum Beispiel die von den Kindern geknüpften Zusammenhänge untersucht, zur Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte und zur Fähigkeit der Dekonstruktion von Geschichte (Kübler 2011, S. 181). Zur Datenerhebung werden halbstandardisierte Einzelinterviews genutzt, jeweils ausgehend von einer vorab durch die Kinder angefertigten Zeichnung zu Steinzeit, altem Ägypten, Römern oder Mittelalter. Anhand ergänzender Bildmaterialien wird das Themenspektrum über die jeweils gewählte Epoche hinaus ausgeweitet (Kübler et al. 2014, S. 273 ff.). Bei der konkreten Umsetzung entscheiden sich die Kinder interessegeleitet für Bilder zu den Themen Französische Revolution, Industrialisierung, Mondlandung, 1969 oder 11.9.2001 (Kübler et al. 2013, S. 226). Darüber hinaus analysiert die Gruppe Voraussetzungen und Rahmenbedingungen historischen Denkens (Analyse von Lehrplänen; Ausleihstatistik Lehrmittel und Sachbücher (Didaktische Zentren) und medialer Angebote (Sachbücher in Buchhandlungen). Sie befragt außerdem Lehrpersonen (zu Sozialstatus und Leistung der Kinder, Anzahl der Unterrichtsstunden mit historischen Themen, Anzahl historischer Sachbücher/Medien im Schulzimmer und Grunddaten zu Schulort sowie Schule) und Eltern (zu Wohnort, Sprachen des Kindes und Sachbüchern beziehungsweise Medien zuhause) (Kübler et al. 2013; Kübler 2011; Projekthomepage [www.historischesdenken.ch](http://www.historischesdenken.ch), aufgerufen am 15.7.2019). Interviews und Zeichnungen werden inhaltsanalytisch ausgewertet.



**Abb. 1:** Küblers Ergebnisse zur Analyse von Kinderliteratur aus dem Projekt „Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz“ (vgl. Projekthomepage [www.historischesdenken.ch](http://www.historischesdenken.ch), aufgerufen am 15.7.2019)

Auf empirischem Weg junge Lernende der Primarstufe zu den bei ihnen präsenten historischen Inhalten zu befragen, war die Entscheidung einer Forschergruppe<sup>27</sup> (Kosack & Schmeinck 2004, S. 8) kooperierender Wissenschaftlerinnen

**27** Im Gesamtprojekt werden mehrere hundert Grundschülerinnen und -schüler der ersten bis vierten Jahrgangsstufen in der Fokussierung auf folgende Fragestellungen befragt: „Welchem Geschichtsbegriff begegnen wir bei jüngeren und schwächeren Kindern? Welche geschichtlichen Themen interessieren Kinder, mit welchen Inhaltsbereichen und Epochen beschäftigen sie sich, über welches ‚Wissen‘ zur Geschichte verfügen sie? Sind es die biographischen und heimatgeschichtlichen Themen, wie die Lehrplankonstrukteure annehmen oder die aktuellen Fragestellungen der Gegenwart, die in der didaktischen Literatur favorisiert werden? Lassen sich Konzepte erkennen? Entstehen daraus Folgerungen zum Konstrukt ‚Geschichtsbewusstsein‘ selbst? Welche Ordnungsmuster verwenden die Kinder, wenn ihnen das zeitliche Ordnen nicht vorgeschrieben wird?“ (Holl-Giese 2004, S. 26 f.) Dafür werden verschiedene Methoden eingesetzt, zum Beispiel Interviews in folgenden Varianten: standardisierte Fragebögen mit Leitfadencharakter als Grundlage für

und Wissenschaftler der Universität Erfurt und der Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Ludwigsburg (Kosack & Schmeinck 2004, S. 5–13)<sup>28</sup>. Dabei werden verschiedene Fragestellungen und Methoden genutzt. Die Frage nach den „geschichtlichen Themen“ (Holl-Giese 2004, S. 26), zu denen Kinder über Vorstellungen verfügen, wird in Einzelinterviews und Gruppenbefragungen gestellt.<sup>29</sup> Anhand der Daten aus den Einzelinterviews, an denen auch Drittklässler beteiligt waren, stellt die Forschergruppe fest, dass sich in den Vorstellungen über die geschichtliche Welt Themen aus der eigenen Lebensgeschichte (biografisches Wissen) befinden, aus der zeitlichen Tiefenschicht der Eltern, Großeltern und Urgroßeltern (familiäres Wissen, z.B. wenn Großväter im Krieg gewesen wären) sowie religiöses Wissen. Des Weiteren spielen historische Themen der Regional- und Universalgeschichte eine Rolle, wobei Regionalgeschichte dominanter sei. Historische Vergleiche (Schule oder Uhren früher, Entwicklung von der Kutsche zu den Autos) seien feststellbar, aber auch Zeitabschnitte beziehungsweise Epochen der Erd- und Menschheitsgeschichte wie Dinosaurier, Steinzeit, Ägypten, die Alten Griechen und Römer oder „Indianer“ (ebd., S. 32).

---

die Befragung (Veränderungen im Gespräch waren möglich), Bilder als Impulse, zu denen Äußerungen und Strukturierungen gefordert werden, problemorientierte Leitfadeninterviews für Kleingruppen, bei denen wiederum Bildimpulse genutzt werden, selbst gewählte Gegenstände zu Geschichte und Kinderliteratur (Holl-Giese 2004, S. 26 ff.) oder die Zeitmaschine als Impuls beziehungsweise einzelne Bilder zur Auswahl, um über die abgebildete Zeit zu sprechen (Schlundt 2004, S. 42; weitere konkrete Instrumente der Erfurter Teilgruppe finden sich hier auf den Seiten 44–46). Aussagen der Probandinnen und Probanden werden teilweise aufgenommen und transkribiert, teilweise protokolliert.

- 28** Detaillierte Erkenntnisse aus der Studie zu Grundschulanfängerinnen und -anfängern fasst Frauke Flock zusammen (Flock 2004).
- 29** 19 Kinder unterschiedlicher Leistungsniveaus aus den Jahrgangsstufen eins bis vier werden in Einzelinterviews mittels eines standardisierten Fragebogens mit Leitfadencharakter befragt. Außerdem werden problemorientierte Leitfadeninterviews mit Gruppen von jeweils vier Probandinnen und Probanden mit 28 Erstklässlerinnen und Erstklässlern (alle aus einer Klasse) durchgeführt. (Holl-Giese 2004, S. 26 ff.)

In den Einzelinterviews werden die Probandinnen und Probanden gebeten, zu erzählen, was sie über „früher“ wissen. Sie sollen sich zu 28 gemischt vorgelegten Bildern frei äußern, die Bilder so ordnen, wie sie es für richtig erachten, erklären, ob das jeweilige Bild für sie wichtig ist, ob Geschichte tatsächlich passiert oder frei erfunden ist, erläutern, wo sie ihr Wissen zu Geschichte herhaben, erklären, ob sie epochale oder heimatkundliche Geschichte bevorzugen, ihr Interesse zu geschichtlichen Themen kundtun und diejenige Zeit nennen, in der sie am liebsten leben würden. (ebd., S. 27 ff.) In den Gruppenbefragungen geht es um die Klärung des Begriffs „Geschichte“, um Äußerungen zu einem selbst mitgebrachten Gegenstand zur Geschichte und um Aussagen zu einer Serie von Abbildungen zu geschichtlichen Themen. (ebd., S. 29)

Waltraud Holl-Giese führt zusammenfassend aus, „dass Grundschüler schon erstaunlich viel wissen. Qualitative und quantitative Unterschiede im Wissen und Bewusstsein“ (Holl-Giese 2004, S. 32) seien offensichtlich, auch bei Gleichaltrigen (vgl. auch Adamina 2009, S. 79). Die einen äußern zusammenhangslos Einzelinformationen, während andere zahlreiche Details auch miteinander verbunden darstellen. Exemplarisch wird das Zitat eines Drittklässlers angeführt, der „zusammenhängend über Ägypten, die Bedingungen des Landes und der dort lebenden Menschen, die historische Entwicklung, die Erfindungen und von Kämpfen“ (Holl-Giese 2004, S. 32f.) berichtet.

„In welche Zeit möchtest du reisen?“<sup>30</sup> ist eine weitere Fragestellung, die die Forschergruppe stellt – auch an diesen Antworten lässt sich erkennen, welche Epochen bei den Probandinnen und Probanden präsent sind. Es lassen sich folgende Ergebnisse feststellen: „[F]ast 80% der Jungen und 40% der Mädchen [wollen] in die Zeit der Dinosaurier; 30% der Mädchen und 45% der Jungen [wollen] in die Steinzeit, 70% der Mädchen und 90% der Jungen ins Mittelalter, 80% der Mädchen und 90% der Jungen in die Zeit „von Geburt bis Schulanfang“. [...] Andere Wunschzeiten mit deutlich geringeren Zahlen [sind] Urzeit, Eiszeit, Zeit der Pharaonen oder Römer, die Zeit Jesu, die Indianerzeit, das 18. und 19. Jahrhundert, der Anfang des 20. Jahrhunderts, die 1960–80er Jahre, als die Eltern oder Großeltern klein waren, die Vergangenheit allgemein und die Zukunft; leider [haben] auch manche Schüler gar keine Antwort parat. Erstaunlicher Weise [wird] die Zeit der DDR selten genannt.“<sup>31</sup> Bei dieser Befragung äußern sich die Probandinnen und Probanden auch dazu, was sie bezogen auf Vergangenheit nicht wollen: Sie „möchten keine Menschen treffen, die Krieg geführt oder etwas Schlechtes getan haben. Sie nannten z.B. Caesar, Indianer, Ritter, Piraten oder Hitler. Dass sie auch Bin Laden, Arafat und „Robert aus Erfurt“ (gemeint ist Robert Steinhäuser, der im April 2002 am Gutenberg-Gymnasium Erfurt 16 Menschen und dann sich selbst tötete) oder den „Einsturz der

30 Es ließe sich zwecks der Forderung nach sachlicher Richtigkeit darüber diskutieren, inwieweit derartige Fragen ihre Berechtigung haben sollen oder nicht. Besprochen werden kann dieser Aspekt an dieser Stelle nicht ausführlicher, zumindest sei aber auf die Problematik hingewiesen.

31 In seinen Erhebungen zu Interessen fragt Marco Adamina danach, wozu die Probandinnen und Probanden im Fach Natur-Mensch-Mitwelt mehr erfahren möchten; sie sollen die Themen in Stichworten frei notieren. Bezüglich der historischen Perspektive im Fach werden „verschiedene Epochen, insbesondere Steinzeit, die römische Zeit, „Ägypten“, das Mittelalter“ thematisiert (Adamina 2008, S. 116). Diese Themen wären für dritte, fünfte und siebte Klassen gleichermaßen relevant. Da die Probandinnen und Probanden sie frei benennen können, scheinen sie hierzu über Vorstellungen zu verfügen.

zwei Türme“ (gemeint ist die Zerstörung des World Trade Centers in New York am 11.9.2001) nannten, zeigt, wie sehr sie das Tagesgeschehen aufnehmen, daran teilnehmen und es bewerten. Es war festzustellen, dass Detailwissen und konkrete Zahlenangaben ab der dritten Klasse signifikant zunehmen, die Bedeutung der „eigenen“ Vergangenheit von Klasse zu Klasse geringer wird“ (Schlundt 2004, S. 52).

Ein letzter, sehr frei angelegter Ansatz der Forschergruppe besteht darin, den Probandinnen und Probanden die Möglichkeit zu bieten, in der Erhebungszeit, in der sie nicht mit Befragungen befasst sind, Bilder ihrer Wahl zu malen (Grupp & Kollascheck 2004, S. 83). Kinder der ersten bis vierten Jahrgangstufe hätten in den Bildern unaufgefordert Folgendes zeichnerisch dargestellt: Steinzeit, Steinzeit mit Dinosaurier, Dinosaurier, Antike, Jesus, Mittelalter, Ritter, Piraten, „Indianer“, Wendezeit und den 11.9.2001.<sup>32</sup> Die Bilder werden bei der Auswertung der Daten der Studie nach darin dargestellten Personen, Gegenständen, Pflanzen, Tieren und Schrift (auf den Bildern vermerktem Text) untersucht, wodurch ersichtlich wird, in welchen Details das Ausgewählte verhandelt wird beziehungsweise welche Zusammenhänge sich abzeichnen (ebd., S. 86 f.):

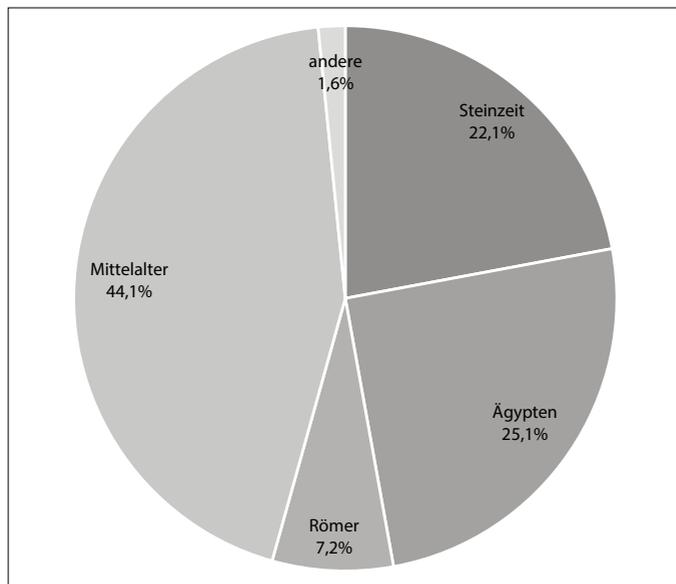
- Steinzeit: Urmenschen mit Fellen bekleidet und starkem Haarwuchs, grobe Gestalt/Erscheinung; oft als Gruppe um ein Lagerfeuer dargestellt; Felsenlandschaften mit Vulkanen, Sonne, Fossilien; Palmen und Sträucher; selten Vögel; „in die Steinzeit“, „zu den Dinos“, „Steinzeit“
- Steinzeit mit Dinosauriern: Urmenschen; Felsenlandschaft oder saftig grüne Wiesenlandschaft; Palmen und Sträucher; Dinosaurier
- Dinosaurier: Wiesen- oder Felsenlandschaft; Dinosaurier
- Antike: Kleopatra, Schminke der Pharaonen; Pyramidentempel, Pharaonenmaske; „Pharaonenzeit“, „das soll Kleopatra“ sein
- Ritter: Männer in Rüstungen; Burgen, Rüstungen, Schwerter; Landschaft Mitteleuropas mit Bäumen und Wiesen; Drache; „Die Ritterzeit“, „Jahr: Ritterzeit“
- Piraten: moderne Menschen mit schwarzem Kopftuch/zerrissenen knielangen Hosen/Hemd; Piratenschiff, Piratenfloß; Meer
- „Indianer“: Menschen mit buntem Federschmuck und ockerfarbener Haut; karge Steinwüste Mittelamerikas; Reitpferd
- Wendezeit: Berliner Mauer, Graffiti, Stadtlandschaft; verschieden Schriftzüge an der Mauer, Erinnerung an 1980, Gebäudebezeichnungen BRD/DDR
- 11.9.2001: Flugzeug, Hochhaus; Sonne; Hochhaus als Casino bezeichnet.

---

32 Vgl. die detaillierten Auflistungen bei Grupp & Kollascheck 2004, S. 85 ff.

Die Auflistung zeigt, dass zu verschiedenen Epochen, Ereignissen und Personengruppen bei den Probandinnen und Probanden Vorstellungen vorliegen, denen unterschiedlich viele Details zugeordnet sind. Zusammenhänge sind der tabellarischen Auflistung nur schwer zu entnehmen. Dass die Kinder eine Verbindung zwischen der Steinzeit und den Dinosauriern herzustellen versuchen, wird deutlich.

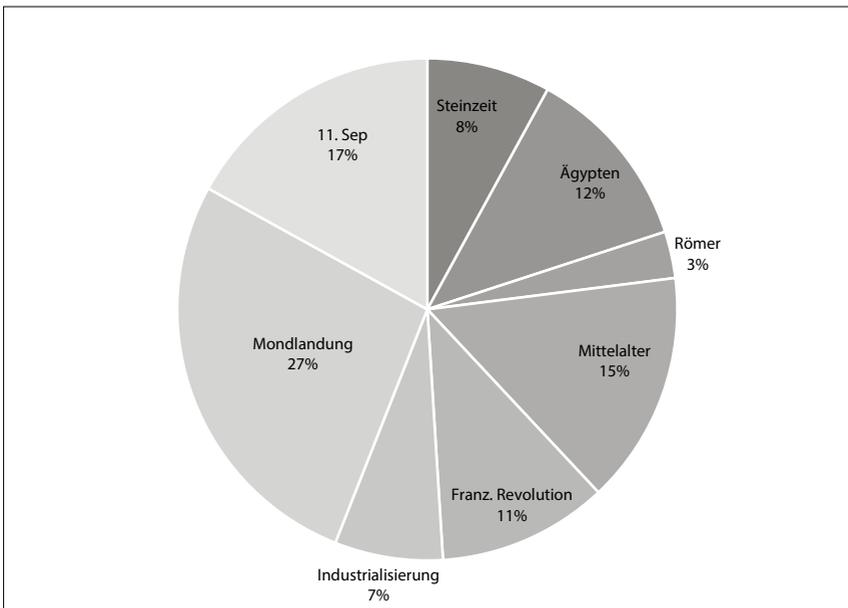
Kübler et. al nutzen ebenfalls Kinderzeichnungen, um etwas über die Themen, die beim untersuchten Sample präsent sind, herauszufinden. Dabei folgen sie der Annahme, dass Steinzeit, Ägypten, Römer und Mittelalter für das Sample relevant seien. Konkret werden die Probandinnen und Probanden in der Studie als Einstiegsimpuls für die Interviews dazu aufgefordert, zu einem der vier Themen eine Zeichnung anzufertigen. Im Gegensatz zur Forschergruppe aus Erfurt, Karlsruhe und Ludwigsburg ist die Themenwahl also eingegrenzt und nicht frei. In der Hauptstudie entschieden sich die Probandinnen und Probanden wie in untenstehender Grafik visualisiert (vgl. Abb. 2):



**Abb. 2:** Küblers Ergebnisse zur Analyse der Kinderzeichnungen aus der Hauptstudie aus dem Projekt „Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz“ (vgl. Projekthomepage [www.historischesdenken.ch](http://www.historischesdenken.ch), aufgerufen am 15.7.2019)

Das Mittelalter ist demzufolge die Epoche, die am häufigsten von den Probandinnen und Probanden gewählt wurde, während Ägypten und die Steinzeit in deutlich geringerem Umfang relativ gleich häufig vorkommen. Für die Römer entschieden sich die Probandinnen und Probanden der Studie am seltensten.<sup>33</sup>

Um das Spektrum an zur Verfügung stehenden Themenschwerpunkten über die Auswahl der vier Schwerpunkte für die Zeichnungen hinaus zu erweitern, erhalten die Probandinnen und Probanden im Verlauf des Interviews Bildmaterial zu weiteren historischen Themen und werden aufgefordert, ihr Interesse daran zu bekunden. Das folgende Diagramm der Schweizer Gruppe visualisiert die Erkenntnisse der Hauptstudie hierzu zusammenfassend (vgl. Abb. 3):



**Abb. 3:** Küblers Ergebnisse zur Epochenwahl der Kinder nach Interesse aus der Hauptstudie des Projekts „Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz“ (vgl. Projekthomepage [www.historischesdenken.ch](http://www.historischesdenken.ch), aufgerufen am 15.7.2019)

Diesem Diagramm zufolge waren die Steinzeit, der 11.9.2001 und das Mittelalter die Epochen und Ereignisse, die beim untersuchten Sample bezüglich

**33** Die Ergebnisse der Pilotstudie würden im Verhältnis in etwa das gleiche Bild widerspiegeln, wobei hier die Steinzeit etwas öfter als Ägypten gewählt worden wäre (Kübler et al. 2013, S. 226 ff.; Projekthomepage [www.historischesdenken.ch](http://www.historischesdenken.ch), aufgerufen am 15.7.2019).

der erweiterten Auswahl von größtem Interesse waren. Die Römer und die Industrialisierung spielten demnach die geringste Rolle.<sup>34</sup>

Ein weiterer Zugriff auf bei jungen Probandinnen und Probanden präsente historische Themenbereiche erfolgt deduktiv: Studien beziehen sich auf historische Inhalte, die im Zusammenhang mit jungen Kindern als besonders diskussionswürdig erachtet werden. Hierzu zählt insbesondere der Nationalsozialismus unter Einbezug des Holocaust (vgl. Mathis & Urech 2013; Enzenbach et al. 2012; Pech & Erbstöfer 2010; Deckert-Peaceman 2002; Moysich & Heyl 1998; Beck 1996). Dabei werden ausgewählte Fragestellungen aus dem jeweiligen inhaltlichen Kontext verhandelt. Diesem Untersuchungstypus, der von konkreten Themen ausgeht, können – außer der bereits erwähnten Studie von Koch – auch Arbeiten von Alexandra Flügel<sup>35</sup>, Andrea Becher<sup>36</sup> und Vera Hanf-

---

34 Die Ergebnisse der Studie können in Teilen auf der Projekthomepage eingesehen werden ([www.historischesdenken.ch](http://www.historischesdenken.ch), aufgerufen am 15.7.2019).

35 Alexandra Flügel will in ihrer Untersuchung die Umgangsweisen und Verarbeitungsstrategien von Kindern mit dem Nationalsozialismus und die Kommunikation darüber herausarbeiten. Sie führt acht Gruppeninterviews mit fünf bis sechs Kindern pro Gruppe aus fünf verschiedenen Klassen (zwei vierte, eine dritte und eine gemischte Klasse 3/4) an vier Schulen, nachdem in den jeweiligen Klassen Unterricht zum Nationalsozialismus stattgefunden hatte. Den Gruppeninterviews liegt ein Leitfaden zugrunde. Ausgewertet wird nach den Grundsätzen der Grounded Theory. Vier Achsenkategorien leitet sie ab: Annäherungsvariationen (Abenteuergeschichten, „Wie 'ne Puppe“, Faszination am Grauen – Militarismus/Dramatisierung im geschützten Feld, Sinnbildliche Reduktion, Wunsch nach Authentizität (vgl. Flügel 2009, S. 222 ff.)); Indizien der Gewissheitssicherung (Aktivierung des Positiven, Retter und Widerstand, „Weiße Weste“ (vgl. ebd., S. 235 ff.)); Reproduzierter gesellschaftlicher Minimalkonsens (Abbildung des gesellschaftlichen Minimalkonsens, Wissen, „Am Rande“, Political Correctness, Floskeln, Schule spielen, Für die Schule lernen wir, Aufwertung (vgl. ebd., S. 263 ff.)); Sinnwelten („Mehr als Igel“, „Für die Großen“, Schlupflöcher (vgl. Flügel 2009, S. 293 ff.)). Außerdem identifiziert sie zwei Balance schaffende Kategorien – I (Distanzierung – Bezugspunkte und Methoden der Distanzierung sowie Moralische Reflexion (vgl. ebd., S. 245 ff.) und II (Sinn schaffende Logik, Parallelwelten, „Vorstellung bekommen“, Provokation (vgl. ebd., S. 281 ff.)) (ebd.).

36 Andrea Becher befragt 34 Probandinnen und Probanden einer dritten und vierten Grundschulklasse – beide Klassen hatten zum Erhebungszeitpunkt mit dem Thema Holocaust unterrichtlich noch keinen Kontakt – in qualitativen halbstandardisiert-fokussierten Einzel- und Gruppeninterviews auf der Grundlage eines Leitfadens inklusive Stimulusmaterialien. Für die Erhebung wählt sie folgende inhaltlichen Themeneinheiten: Hitler und sein Volk, Menschenverachtung, Judenverfolgung, Wissen über den Holocaust, Zweiter Weltkrieg und Erinnerungskultur. Sie wertet die Daten mit qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertungs- und Analyseverfahren aus (qualitative Inhaltsanalyse). Die dabei erzielten Ergebnisse stellt sie in sieben Vorstellungsbüchern dar (Becher 2009).