

Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik
Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung
Band 13

Wolfgang Buchberger/Christoph Kühberger (Hrsg.)

Historisches Lernen in der Primarstufe

Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven

StudienVerlag

Wolfgang Buchberger/Christoph Kühberger (Hrsg.)

Historisches Lernen in der Primarstufe

Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik
Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung
Band 13

Herausgegeben von
Christoph Kühberger, Heinrich Ammerer,
Wolfgang Buchberger

Wolfgang Buchberger/Christoph Kühberger (Hrsg.)

Historisches Lernen in der Primarstufe

Standpunkte – Herausforderungen –
Perspektiven

StudienVerlag

Innsbruck
Wien

© 2021 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck

E-Mail: order@studienverlag.at

Internet: www.studienverlag.at

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

ISBN 978-3-7065-6150-1

Abhängig vom eingesetzten Lesegerät kann es zu unterschiedlichen Darstellungen des vom Verlag freigegebenen Textes kommen.

Buchgestaltung nach Entwürfen von von himmel. Studio für Design und Kommunikation, Innsbruck/Scheffau - www.himmel.co.at

Satz und Umschlag: Studienverlag/Maria Strobl - www.gestro.at

Dieses Buch erhalten Sie auch in gedruckter Form mit hochwertiger Ausstattung in Ihrer Buchhandlung oder direkt unter www.studienverlag.at

Inhalt

Vorwort der Herausgeber

Vom Nahen und Fernen – Kinder erzählen ihre Welt.

Versuch einer geschichtsdidaktischen Reflexion frühen
Geschichtslernens

Christian Heuer

Förderung narrativer Kompetenzen und ihre Auswirkungen auf das historische
Lernen in der Primarstufe.

Ein exemplarischer Einblick

Kristina Karl

Was Kinder in Geschichtsmuseen (nicht) lernen können.

Museumspädagogische Angebote zum historischen Lernen
in der Primarstufe aus theoretischer und empirischer Sicht

Robert Hummer

Globalgeschichte in der Grundschule?!

Grundlagen und Potentiale für das historische Lernen in
einer zunehmend vernetzten Welt

Christian Grieshaber

Auf der Hinterbühne des historischen Lernens.

Vom Nutzen der Ethnographie

Christoph Kühberger

„Wahrheit ist relativ“.

Epistemische Überzeugungen von Deutschschweizer
Primarlehr-Studierenden zur historischen Wahrheit

Christian Mathis

Historisches Lernen in den Grundschulen Europas.

Fachstrukturen im Vergleich

Beate Blaseio

Das Vermitteln und Fördern frühen historischen Denkens im Spannungsfeld von curricularen Vorgaben und Professionalisierungsprozessen im Primarstufenlehramt

Heike Krösche

Förderung Historischen Denkens in der Primarstufe.

Domänenspezifische Kompetenzorientierung schriftlicher Lernaufgaben zum historischen Lernen im Sachunterricht

Andrea Becher

Historisches Lernen mit Schulbüchern

Wolfgang Buchberger

Kompetenzentwicklung des Historischen Denkens vom Kindergarten bis zur 6. Klasse im neuen Lehrplan 21 der Schweiz

Markus Kübler

Lernstandsdiagnose.

Schlüssel zu historischem Denken und Grundlage erfolgreicher Lernprozesse

Stefanie Zabold

Lern- und Erfahrungsbereich Zeit - Stiefkind im Unterricht der Primarstufe?

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Sabine Hofmann-Reiter

Die Zeitzeugenbefragung aus der Sicht von Grundschulkindern

Julia Diederich

Die Autor_innen

Vorwort der Herausgeber

Am 9. und 10. Mai 2019 fand in Salzburg die internationale Tagung „Historisches Lernen in der Primarstufe: Standpunkte - Herausforderungen - Perspektiven“ statt. Diese Tagung wurde in Kooperation zwischen dem Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg, dem Fachbereich für Geschichte sowie der School of Education der Universität Salzburg durchgeführt. Damit wurde einem Bereich der Beschäftigung mit historischen Lernprozessen Platz gegeben, der sich oftmals nur schwer gegenüber anderen bildungspolitisch weit dominanteren Themen aus der schulischen und außerschulischen Bildung durchsetzt. Gleichwohl gilt es daran zu erinnern, dass über das historische Lernen in der Primarstufe eigentlich sehr viele Lernende erreicht werden, um erste notwendige Grundlagen für eine kritische Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte zu entwickeln.

Historischem Lernen in der Primarstufe räumen Curricula in der Lehrerbildung, schulische Lehrpläne und Schulbücher einen unterschiedlichen Stellenwert ein und beleuchten dabei durchaus verschiedene thematische Teilaspekte. Die Wahrnehmung des historischen Lernens fällt auch bei Lehrer_innen, Schüler_innen und in der Gesellschaft unterschiedlich aus. Festzuhalten ist jedoch, dass jüngere Ergebnisse aus der geschichtsdidaktischen Forschung das Interesse von Kindern in der Primarstufe an

geschichtlichen Themen bestätigen und dass die Förderung historischen Denkens als schrittweise Anbahnung historischer Kompetenzen ab dem ersten Schuljahr (oder sogar ab dem Kindergarten) möglich ist. Frühes historisches Lernen in der Primarstufe versteht sich damit als Beitrag zur Aufklärung der kindlichen Lebenswelt mittels einer spezifisch historischen Form der Wirklichkeitserschließung und als Instanz zur Vermittlung eines kritischen Umgangs mit der uns umgebenden Geschichtskultur, um so das grundlegende Ziel der Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu erreichen. Historisches Lernen liefert daher nicht zuletzt als eine Perspektive des Sachunterrichts einen spezifischen Beitrag zur grundlegenden Orientierung in der Welt.

Auf lernaltersadäquate und lebensrelevante Weise können Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens als integraler Teil der menschlichen Lebenswelt und Denkpraxis angebahnt und die individuelle Weiterentwicklung von bereits vorhandenen domänenbezogenen konzeptionellen Vorstellungen angeleitet werden. Damit dies so professionell wie möglich begleitet und angeleitet werden kann, muss bei aller Vielperspektivität und allen domänenverbindenden Zugängen, die in der Primarstufe oftmals normativ vorgegeben werden, auch ein klar erkennbarer fachlicher Zugang zum historischen Lernen verfolgt werden. Diese fachspezifische, sachunterrichts- bzw. geschichtsdidaktische Perspektive auf das historische Lernen in der Primarstufe spiegelt sich auch in der Ausgestaltung dieses Sammelbandes wider. Es wird darin versucht, ganz unterschiedliche Diskursstränge der laufenden Debatten und Forschungsprojekte zwischen

Theorie, Pragmatik und Empirie aufzugreifen, um damit auch die wissenschaftliche Diskussion verschiedenster Diskursteilnehmer_innen aus der Geschichts- und Sachunterrichtsdidaktik zu erhöhen. Dabei kommen ganz verschiedene Fragen in den Blick, die im vorliegenden Band in fünf thematischen Blöcken gebündelt wurden. Im ersten Abschnitt widmen sich die Beiträge von Christian Heuer und Kristina Karl im Themenbereich *Narrationen* dem Stellenwert des Erzählens. Anschließend blicken Robert Hummer und Christian Grieshaber auf Möglichkeiten *globaler und regionaler Zuschnitte zum historischen Lernen im Sachunterricht*, bevor in den Beiträgen von Christoph Kühberger, Christian Mathis, Beate Blaseio und Heike Krösche die *Ausbildung von Primarstufen_lehrerinnen* ins Zentrum gerückt wird. Andrea Becher und Wolfgang Buchberger stellen *Schulbücher und Lernaufgaben* in den Mittelpunkt ihrer Beiträge und fragen nach Bedingungen und Qualitätsmerkmalen für historisches Lernen. Im letzten Abschnitt des Bandes untersuchen Markus Kübler, Stefanie Zabold, Sabine Hofmann-Reiter und Julia Diederich unterschiedliche Aspekte des Themenbereichs *Basiskonzepte und konzeptionelle Vorstellungen*.

Blickt man auf die Ergebnisse der Tagung, so zeigt sich einmal mehr, dass politische Entscheidungsträger_innen hinkünftig durchaus gefragt sein werden, auf Rahmenbedingungen zu achten, welche die Ausbildung spezialisierter Lehrkräfte für die Primarstufe ermöglichen und dabei verstärkt auf fachspezifische Expertise setzen, um den Anforderungen einer immer komplexer werdenden Welt gerecht zu werden.

Unser Dank für die Realisierung dieses Bandes gilt den Autor_innen der Beiträge sowie den Fachkolleg_innen,

welche uns bei der Realisierung eines Double-Blind-Peer-Review unterstützten. Darüber hinaus möchten wir uns für die redaktionelle Unterstützung bei Christoph Bramann, Beatrix Brückl und Elmar Mattle bedanken.

Wolfgang Buchberger und Christoph Kühberger
Salzburg, während des zweiten Lockdowns im November
2020

Vom Nahen und Fernen – Kinder erzählen ihre Welt

Versuch einer geschichtsdidaktischen Reflexion frühen Geschichtslernens

Christian Heuer

„[...] ist das Ich nichts anderes als eben das Fenster, durch das die Welt die Welt betrachtet?“¹

1. Eine andere Perspektive

Dass das frühe Geschichtslernen längst kein „Stiefkind“ der Geschichtsdidaktik, aber auch kein „Paradiesgärtlein des Geschichtsunterrichts“² mehr ist, hat wieder Dietmar von Reeken in seiner Rezension zum jüngsten Sammelband betont.³ Mittlerweile liegen zahlreiche Arbeiten vor, die sich mit der pragmatischen Modellierung, mit der theoretischen Reflexion und seit der empirischen Wende auch verstärkt mit der empirischen Erfassung frühen historischen Lernens auseinandersetzen.⁴ Liest man die gegenwärtigen Arbeiten und vergleicht diese mit den Arbeiten seit den siebziger Jahren zum Geschichtslernen in der Primarstufe⁵, fällt auf, dass das frühe historische Lernen über diese Zeitspanne hinweg in erster Linie als

propädeutische Vorstufe historischen Lernens in der weiterführenden Schule – als „Vorarbeit“⁶ wie es noch in der Unterrichtsmethodik und vorcurricularen Geschichtsdidaktik der sechziger und siebziger Jahre bezeichnet wurde – verhandelt wird. Gesah dies noch bis in die achtziger Jahre hinein aus einer eher pädagogischen Perspektive heraus⁷, so wird das frühe Geschichtslernen im Zuge der empirischen Wende der Geschichtsdidaktik und anderer Fachdidaktiken in jüngster Zeit als psychologisches Phänomen betrachtet und empirisch erfasst. Insbesondere in den jüngeren empirischen Forschungsarbeiten wird das frühe historische Lernen dabei von seinen Resultaten, vom Output und seinen Evidenzen her verstanden und gedeutet und gerade nicht von seinem Anfang her. Frühes Geschichtslernen wird hier als Verhaltensänderung und als Verständnismodifikation, als Wissens- und Kompetenzentwicklung retrospektiv modelliert und beschrieben. Es ist diese Perspektive, aus der heraus Monika Fenn die Ergebnisse der verschiedenen empirischen Projekte zum frühen historischen Lernen zusammenfasst, wenn sie schreibt, dass „Primarstufenschülerinnen und -schüler in der Lage sind, historisch zu denken und auf der Metaebene über Vergangenheit, Geschichte und theoretische Erkenntnisprozesse im Fach zu reflektieren.“⁸ Der Beginn und der Vollzug des frühen Geschichtslernens selbst, die Bildsamkeit frühen Geschichtslernens und die Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrperson und „Sache“, die Begegnung mit dem nahen Fernen, werden von dieser Perspektive jedoch ebenso wenig erfasst, wie die gewandelten Weltverhältnisse⁹ und Zeitbezüge von Kindern heute berücksichtigt. Dass diese sich in den empirischen Arbeiten manifestierende

kognitionspsychologische Perspektive eine zentrale innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses zum frühen historischen Lernen darstellt, möchte ich nicht bestreiten, wenn ich in den folgenden Überlegungen für einen anderen Blick, für einen aufmerksamen, geschichtsdidaktischen Blick auf das frühe Geschichtslernen plädiere. Es geht mir um Perspektivenerweiterung und nicht um ein Entweder-oder: „In der Aufmerksamkeit sehen wir nicht anderes, sondern wir sehen, was wir sehen, anders als zuvor.“¹⁰

Denn die grundlegende Fremdheit und Dignität frühen Geschichtslernens und die Differenz zum „späteren“ historischen Lernen in der weiterführenden Schule, in der Hochschule und außerschulischen Geschichtskultur werden in dieser evidenzbasierten Perspektive nicht berücksichtigt. Es sei aber daran erinnert, dass das frühe historische Lernen im Gegensatz zum historischen Lernen z.B. im Geschichtsunterricht der weiterführenden Schule als eine Perspektive unter anderen in erster Linie dazu beizutragen hat, dass Kinder in ihrer Lebenswelt handlungsfähig werden und sich als solche handlungsfähigen Subjekte *erfahren* können.¹¹ Es geht also um ein Zuhause sein in ihrer und der Welt.¹² Bereits 1977 formulierte Jochen Huhn in seinen „elementaren Formen historischen Lernens“ die geschichtsdidaktische Grundfrage, die auch heute nichts an ihrer Gültigkeit verloren hat, nämlich die Frage danach, ob „historisches Lernen den Schülern bei der Bewältigung gegenwärtiger und künftiger Probleme helfen kann“.¹³ In dieser Perspektive stellt das frühe Geschichtslernen einen Erfahrungsprozess dar und zwar einen Prozess, „aus dem ein Subjekt verändert hervorgeht.“¹⁴ Es geht um *agency* und eben nicht in erster Linie um Wissensaufbau und Kompetenzentwicklung. Was aber kann *agency* im Kontext

frühen historischen Lernens der Grundschule aus geschichtsdidaktischer Perspektive bedeuten, was historische Bildung für Kinder in unsicheren Zeiten und welche Rolle übernimmt in diesem Erfahrungsprozess die Ermöglichung historischer Erzählungen, als dem einzigen, was wir angeblich haben?¹⁵

Die Frage, die sich dann meiner Ansicht nach zwangsläufig stellt, ist die, wie sich Lernprozesse in der Grundschule mit seinem „Alleinstellungsmerkmal“¹⁶ des Lebensweltbezuges¹⁷ als soziale Gegebenheiten frühen Geschichtslernens wahrnehmen und mit dem „Koordinatensystem“¹⁸ der Geschichtsdidaktik als solche überhaupt reflektieren lassen? Dabei geht es im Folgenden nicht darum aufzuzeigen, was in einer konkreten Situation zu tun ist. Vielmehr soll aus der wissenschaftlichen Distanz der Geschichtsdidaktik heraus das fachspezifische Beobachterwissen artikuliert werden, mittels dem sich die konkrete Situation im Klassenzimmer als Sequenz des Anfangs frühen historischen Lernens beschreiben lässt.

Im folgenden Text möchte ich deshalb ausgehend von einem in Vignettenform vorliegenden konkreten Fall frühen Geschichtslernens in der Grundschule („Alexandra und das Holz-Ding“) versuchen, die soziale Tatsache der vorliegenden Unterrichtssequenz frühen historischen Lernens aus einer phänomenologisch-inspirierten Perspektive¹⁹ heraus, geschichtsdidaktisch zu reflektieren, um die darin manifestierte Bildsamkeit als Beginn eines historisch-lernspezifischen Erfahrungsprozess in seiner Abhängigkeit vom jeweils Anderen zu modellieren und aufmerksam zu beschreiben.²⁰

2. Alexandra und das Holz-Ding

Als Alexandra an der Reihe ist, ihren Gegenstand von früher vorzustellen, muss sie zunächst noch einmal aufstehen. Er sei noch in ihrem Schulranzen, meint sie. Die anderen Kinder verdrehen die Augen. Vor ihnen liegen bereits schwarz-weiß-Fotografien von Einschulungen der Großeltern, eine CD von Foreigner, ein Bienenkorb, eine Baby-Born-Puppe, eine hochschwarzwälderische Tracht, eine Eintrittskarte in den Europa-Park, eine weiße Kommunionskerze, ein paar Holzski, ein Playmobilpirat. Alexandra kramt in ihrem Ranzen, holt eine weiße Tüte heraus und kommt in den Kreis zurück. Sie setzt sich auf ihren Platz, die Tüte fest umschlossen. „Was hesch mit'bracht?“, fragt Kevin. Die Kinder werden unruhig. Der Lehrer ergreift das Wort. „Alexandra, zeig uns doch mal, was du in der Tüte hast.“ Alexandra greift in ihre Tüte und zieht einen Gegenstand aus Holz heraus. „Was isch'n des für a Ding?“ wird gefragt. „S'isch aus Holz“ hört man von einem anderen Kind. „Des isch a Holzboot“ meint Mirko. Alexandra sagt nichts. Sie sitzt da und hält ihren Gegenstand in der einen, die Tüte in der anderen Hand. Auf die Aufforderung des Lehrers legt sie ihn in die Mitte zu den anderen Gegenständen. „Kannst du uns etwas zu deinem Gegenstand sagen?“, fragt der Lehrer. Sie schüttelt den Kopf, verschränkt die Arme. „Warum hast du es denn mitgebracht?“, fragt der Lehrer weiter. Alexandra überlegt kurz. Die Frage ist ihr sichtlich unangenehm. „S'isch halt alt“, antwortet sie.²¹

3. Verunsichernde Verstrickungen

Der französische Philosoph Michel Serres hat in seinem 2013 auf Deutsch erschienen Buch „Erfindet euch neu“ mit dem kleinen Däumling, die eigentlich Däumelinchen heißen müsste – *la petite poucette* –, eine Figur in den Diskurs um Kindheiten und Welterschließung eingebracht, der sich von anderen Kindheits-Konstruktionen deutlich unterscheidet. Hier wird kein defizitorientiertes „Verschwinden der Kindheit“ (Neil Postmann) beklagt, sondern vielmehr der Möglichkeitsraum neuer Entwürfe und Welterschließungen euphorisch gefeiert. In dieser lesenswerten Kindheitskonstruktion schreibt er, dass in der „kurzen Zeitspanne, in jener, die uns von den siebziger Jahren trennt ein neuer Mensch geboren worden“ zu sein scheint. Dieser neue Mensch ist und lebt anders, radikal anders. „Er oder sie hat nicht mehr den gleichen Körper und nicht mehr dieselbe Lebenserwartung, kommuniziert nicht mehr auf die gleiche Weise, nimmt nicht mehr dieselbe Welt wahr, lebt nicht mehr in derselben Natur, nicht mehr im selben Raum.“²² In ihm oder ihr wird die radikale Andersheit des Kindes als das prototypische Fremde offensichtlich.²³

Denn für Kinder ist alles gleichzeitig, ist das Vergangene, das Gegenwärtige und das Zukünftige, Nahes und Fernes, permanent in Bewegung, steht Lady Gaga neben Pippi Langstrumpf und Kleopatra oder wie hier im Klassenzimmer am Rande des Schwarzwaldes das Holz-Ding neben dem Playmobilpirat und der Foreigner-CD. Unsicherheit kann hier zwar erfahren, geäußert und thematisiert, aber nicht mehr geordnet werden. Und schon gar nicht mit dem „Blick zurück“. Kinder sind immer schon

die Bewohner der „Posthistoire“²⁴. Schon Schleiermacher konstatierte bereits vor knapp 200 Jahren: „Das Kind lebt (...) ganz in der Gegenwart, nicht für die Zukunft.“²⁵

Folgt man den zeitdiagnostischen Entwürfen der Soziolog_innen, dann sind aus dem geordneten sozialen Ort der siebziger Jahre im Verlauf nur einer Generation vielfältige, hybride, heterogene, beschleunigte, schwer kontrollierbare, ja man könnte sagen, unsichere Orte geworden.²⁶ Kontingenz in Dauerschleife. Alles passiert hier gleichzeitig, alles jetzt, alles ist da, alles wieder weg, alles ist prinzipiell verfügbar. Das Nahe und das Ferne, die Gegenwart wird immer breiter, Horizonte verschwimmen, die Welt multipliziert sich mit sich selbst. Ein topologischer Raum von Nachbarschaften. Raum und Zeit haben sich gewandelt, es sind andere Räume und andere Zeiten. „Nicht länger Bewohner derselben Zeit, leben sie eine ganz andere Geschichte“²⁷, schreibt Serres. Die moderne Linearität der Zeit, das geordnete Nacheinander von früher, heute und morgen, und damit der Versuch, Ordnung in die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zu bringen, scheint, auch angesichts rasanter geologischer Veränderungen im Anthropozän²⁸, an ihr Ende gekommen zu sein.²⁹ In diesen spätmodernen Kindheits-Räumen existieren Zeitschichten, die sich überlagern und gegenseitig durchdringen. Geschichte ist hier ein „ongoing process“³⁰ im Jetzt und Hier, kein geordnetes Davor und Danach. Vergangenheit ist anwesend abwesend, gerade weil diese Kinder-Welten von Geschichte und Geschichten, erzählten und nicht-erzählten durchdrungen sind. „Wir sind alle in Geschichten verstrickt“³¹, schrieb einmal der Phänomenologe Wilhem Schapp. Und so sind es auch hier, auf dem Fußboden des Klassenzimmers am Rande des Schwarzwaldes, Chronofenzen³², Bezüge zwischen

anwesenden und abwesenden Zeiten, die von den Dingen gestiftet werden und die Auswirkungen auf das Wissen und die Handlungen der Akteur_innen haben.³³ Und vielleicht ist das gerade die Normalität. Das Durcheinander der Zeiten und nicht-erzählter Geschichten. Historisch gesehen ist es das wohl. Die Durchlässigkeit der Zeiten hat eine längere Geschichte als die Trennung in die abgeschlossenen Zeiträume von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.³⁴ Zeit als Ordnungsschema ist wohl eher das Problem als die Lösung.³⁵ „Möglicherweise leben wir nicht in gegenwärtigen, zukünftigen, vergangenen, beschleunigten, verlangsamten, verwirbelten, homogenen, chaotischen, undurchschaubaren, den besten oder schlechtesten Zeiten - sondern in allen zugleich“³⁶ schreibt Achim Landwehr. Das, was Menschen aber als Menschen auszeichnet, ist die Fähigkeit, Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Zeiten, zwischen den erzählten Geschichten und den nicht erzählten Dingen zu stiften, um Welten entstehen zu lassen, die es so wohl nie zuvor gegeben hat. Gegenwärtige, vergangene und zukünftige Welten.³⁷

Kinder als sozio-kulturell geformte Subjekte sind immer schon in diese kulturellen Welten, in die Welten der Geschichten und Chronoferenzen mitsamt ihren Dingen verstrickt, es wird gleichsam in sie hinein-geboren und bleibt ihnen doch fremd, weil die kulturellen Ordnungen der Geschichten mit ihren linearen Zeitverläufen ihm fremd sind, gerade weil die Geschichten ihrer „Merkwelt“³⁸ als „latente Scheine“ nicht verstanden und weiter-erzählt werden. „Ungewusst sind sie da“, schrieb Droysen bereits im 19. Jahrhundert in seiner Historik, „als wären sie nicht da.“³⁹ So sehr wie Alexandra in diese Welt des Erkannten und Noch-nicht-Erkannten verstrickt ist, wenn sie das Holz-

Ding mit in den Klassenraum bringt, so sind es aber auch die zirkulierenden Dinge auf dem Fußboden selbst. Sie sind bereits in ein Netz von Bedeutungen und Zuschreibungen eingebunden.⁴⁰ „S'isch a Holzboot“, meint Mirko. Die Dinge scheinen mehr zu erzählen, als die Anwesenden darüber erzählen könnten.⁴¹ Sie alle sind Knoten in diesem Netz der zirkulierenden Geschichten und Bedeutungen.

Um in unserer Welt zu Hause sein zu können, und das ist vielleicht wirklich die zentrale Aufgabe des (nicht nur) frühen Geschichtslernens in der Schule, müssen aber Möglichkeiten kreierte werden, diese Verstrickungen und Chronofenzen in erzählbare und verständliche Geschichten *für* jemanden zu übersetzen, um als Subjekt in der Welt für sich, für andere und mit den anderen zu sein. Das sind die Situationen des Gegenwärtigwerdens, des „coming into presence“⁴² in unsicheren Zeiten.⁴³ In solchen Situationen wird historisch *gelernt*, umgelernt, weil neue Welten und neue Sichtweisen auf diese Welten entstehen und für die anderen kommuniziert werden.

Alexandra weiß nicht, was sie da mitgebracht hat. Ihr Wissen reicht gerade aus, um zu entscheiden, dass das komische Holz-Ding etwas von früher sein muss, das immer noch da ist. Unbewusst knüpft sie eine Verbindung zwischen diesen verschiedenen Zeitschichten, indem sie das Ding als „alt“ beschreibt („*s'isch halt alt*“), es daraufhin auswählt und ihrer Klasse *jetzt* zeigt. Etwas Altes ist gegenwärtig, als Ding existent auf dem Fußboden des Klassenzimmers. Für sie aber – wie für alle anderen Anwesenden auch – ist es gleichzeitig nicht da, obwohl es da ist. Es ist für sie als Objekt nicht gegenwärtig, nicht Teil *ihrer*, gleichwohl aber *der* Welt. Das Holz-Ding ist durch seine Materialität zwar wie selbstverständlich physisch präsent, bleibt aber ein Ding, unbestimmt und

unbeschrieben. Kein angeeignetes Bild der vergangenen Welt wird geliefert und keine Beziehung zur Welt durch sie gestiftet. Außer die der physischen Präsenz als Existenzrest. Und Alexandra bemerkt dieses Fehlen, diese Lücke, wenn sie sich mit verschränkten Armen sträubt, die Frage des Lehrers nach dem „Wozu“ zu beantworten: „Für einen kaum merklichen Augenblick hält die Welt den Atem an.“⁴⁴

Aber das Ding als Selbstverständliches wird nichts erzählen, nichts über die vergangene Welt des bäuerlichen Lebens auf dem Wald und nichts darüber, warum es sich so lange innerhalb der familiären Lebenswelt erhalten hat. Existenzreste können nicht reden und nichts erzählen. Weder Steine, Kinderspielzeuge noch Holz-Dinge. Da sprudelt nichts heraus. Die Geschichte muss von Alexandra erzählt werden. Und es wird nicht die Geschichte einer Vergangenheit sein, sondern die einer Gegenwart, ihrer Gegenwart, ihrer Welt. Zwar ist das Holz-Ding ein „Wozu-Ding“⁴⁵ im Schapp'schen Sinne, aber sein Zweck ist nicht die Butterformung, sondern der Zweck des Wozu-Dings liegt in der „Erschütterung der Selbstverständlichkeiten“⁴⁶ bei den Anwesenden, unter anderem der, dass etwas da sein kann und gleichzeitig gerade eben nicht *ist*. Das ist der „Anruf, ein Wink“⁴⁷ von dem Calvino schreibt, den es braucht, damit das Ding etwas *für* jemanden bedeuten kann. Zwischen Ding und Kind entsteht ein Raum, ein Bedeutungsraum zwischen sinnlichem Anschauen, Begreifen und rationalem Verstehen, zwischen Affektion und Erwiderung.⁴⁸ In diesem Zwischenbereich liegt der „Ort für Erfindungen, die mehr sind als eine Ausgeburt eigener, schon vorhandener Wünsche und Vorstellungen.“⁴⁹ Es sind die Dinge, die unsere Wahrnehmungen initiieren und uns zu Erzählungen herausfordern:⁵⁰ „Vom

betrachteten Ding muß die Linie ausgehen, die es mit dem betrachtenden Ding verbindet.“⁵¹ Es geht somit bei der Begegnung mit Quellen beim (frühen) Geschichtslernen nicht um das Imaginäre einer Vergangenheit hinter dem Holz-Ding, die es so, wie wir sie uns als Wissenschaftler_innen und Erwachsene konstruieren nie gegeben hat, sondern es geht um die Geschichten, um die Fragen und die Antworten, die durch das Holz-Ding ermöglicht werden, nicht um den gegenwärtigen Existenzrest, dem Bedeutung zugesprochen wird, indem es wohlgehütet in Tüte und Hand ins Klassenzimmer gebracht wird. Und doch bleibt das Holz-Ding von Alexandra ein Akteur in ihrer Welt der Geschichten und Chronoferenzen. Es ist beteiligt. Es wird Alexandra etwas machen lassen. „Die Apellstruktur der Dinge“⁵² nennt das Claus Stieve. Es lenkt ihre Aufmerksamkeit, es wird dafür sorgen, dass sie eine bestimmte Geschichte ihrer Welt erzählen werden wird: „[L]iving people speak in the name of things, which means that the discourse of things is always incorporated into our discourse, our needs and expectations, and our pragmatics, such as gaining knowledge, the discourse of mourning, the discourse of reconciliation or of justice.“⁵³

4. Frühes Geschichtslernen als Welt-Erzählung

„Seien sie den Kindern vor allem eine Pädagogin und ein Pädagoge, wissend worauf es bei Geschichte ankommt [...]“⁵⁴

Alexandras lebensweltliches Wissen, das notwendige Voraussetzung für ihre Suche nach dem „Ding von früher“ war, stößt genau in diesem Moment an seine Grenze, weil

es in Konflikt mit dem Ding als solches und mit der Erwartung der Lehrperson gerät. In dieser Lücke, in dieser bei Alexandra regelrecht spürbaren Verunsicherung, steckt die Erfahrungsqualität, ja man könnte sagen die „Bildsamkeit“ frühen Geschichtslernens in der Grundschule, verstanden als die relationale Einsicht in die Freiheit des Einzelnen und seine Abhängigkeit von der Anerkennung des jeweils anderen.⁵⁵ In dieser Kontingenzerfahrung steckt die spezifische Qualität (frühen) historischen Lernens. Und sie lässt sich nur im gemeinsamen Vollzug bearbeiten.

Mit dem angeführten Beispiel in Vignettenform geht es mir beim frühen historischen Lernen in der Grundschule somit um das Kennenlernen von etwas, was immer schon da ist, um das, und hier bekommt die Rede vom reflektierten Geschichtsbewusstsein auf einmal wieder Sinn, dass etwas bewusst und wahrgenommen wird, was immer schon als Mensch, gerade weil man Mensch ist⁵⁶, getan wird: nämlich historisch für jemanden zu erzählen, um sich in der Welt der Geschichte(n) mit Anderen zu orientieren.

Versteht man unter historischer Bildung auch einen durch edukative Maßnahmen ermöglichten biographischen Prozess, in dessen Verlauf sich Menschen reflexiv in Zeit und Raum durch historisches Erzählen im Spannungsfeld von geschichtskultureller Teilhabe und individueller Lebenspraxis selbst-verorten, dann kann es im Prozess frühen Geschichtslernens um nichts anderes gehen als um die Stiftung von Möglichkeiten, in denen Kinder ihre Welt beschreiben, indem sie sie für jemanden historisch erzählen, Erfahrungen machen und so Orientierungsangebote für den jeweils Anderen kreieren.⁵⁷

Eine geschichtsdidaktische Perspektive, die frühes historisches Lernen aber von seinem Ende her modelliert, bleibt unaufmerksam in Bezug auf diese Anfänge und blendet die spezifische Erfahrungsqualität und den Prozess bildenden Unterrichts aus. Alexandra aber lernt historisch. Sie wird nach dem Unterricht eine andere sein und das Holz-Ding wird einen Platz in ihrer Welt erhalten.

Welterschließung im Sachunterricht der Grundschule könnte dann aus der historischen Perspektive heraus bedeuten, Bildungsräume zu ermöglichen, in denen Welt-Erzählungen für jemanden gemacht werden, ohne in den Modus zu verfallen, dass es eine dahinter liegende Welt ist, die erzählt wird. „*Ceci n'est pas une pipe*“ und das hier kein Buttermodel des frühen 20. Jahrhunderts.

Dazu ist es aber zunächst erforderlich, das frühe Geschichtslernen als einen Prozess zu thematisieren, in dem die Sinnbildung weder nur im Lernenden noch im Lehrenden, noch gar in der Sache des Unterrichts und seiner Ergebnisse verortet wird, sondern im gemeinsamen Verständigungsvollzug, in dem sich die Lehrperson, die Schüler_innen und die Sache als solche zeigen. Die Dignität frühen historischen Lernens ist in dieser Perspektive also nie definitiv, im Vorhinein oder vom Ende her bestimmbar. Vielmehr ist es immer schon anfangend in dem Sinne, dass es seine spezifische bildende Erfahrungsqualität erst im Vollzug selbst erhält. So verstanden, meint dann frühes Geschichtslernen Erfahrungen machen, thematisiert die Umgestaltung, die Ermöglichung neuer Welten und die Gestaltung eines neuen, gewandelten Erfahrungshorizontes für alle am Lernprozess Beteiligten.⁵⁸ Dass diese relationale Bildsamkeit nie einfach so gegeben ist, quasi als natürliche Potenz des Kindes, dürfte aus dem Beispiel heraus deutlich geworden sein. Bildungsprozesse brauchen

diese Anstöße, Irritationen und Erwartungen. Und es sind die Lehrer_innen als *Professionals*, die mit ihrer „Weisheit der Praxis“⁵⁹ diese Irritationen im Modus der Aufmerksamkeit und Reflexivität ermöglichen.

Literatur

- Agostini, E. (2019). Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib - Leiblichkeit - Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes* (301-322). Wiesbaden: Springer.
- Alexander, C. S. & Becker, H. J. (1978). The Use of Vignettes in Survey Research. *Public Opinion Quarterly*, 42 [1], 93-104.
- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
- Brovelli, D. et al. (2014). Using Vignette Testing to Measure Student Science Teachers' Professional Competencies. *American Journal of Educational Research*, 2 [7], 555-558.
- Assmann, A. (2013). *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne*. München: Hanser.
- Barsch, S. (2017). Rezension von: Bärbel Völkel: *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*, Schwalbach: Wochenschau-Verlag. Sehepunkte, 17. Verfügbar unter:

<http://www.sehepunkte.de/2017/11/30533.html>.
[15.11.2017].

- Barricelli, M. (2019). Überflieger. Die Debatte um Erzählen und narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht auf ihrem fragwürdigen Höhepunkt. In W. Schreiber, B. Ziegler & Ch. Kühberger (Hrsg.), *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte“* in Eichstätt vom November 2017 (43-58). Münster/ New York: Waxmann.
- Baur, S. & Schratz, M. (2015). Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (159-180). Wiesbaden: Springer.
- Bergmann, K. (2005). „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ - Frühes Historisches Lernen in der Grundschule und Sekundarstufe I. In K. Bergmann & R. Rohrbach (Hrsg.), *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. (8-31). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, K. (1998). Historisches Lernen in der Grundschule. In K. Bergmann, *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens* (116-130). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.

- Brinkmann, M., Kubac, R. & Rödel, S. S. (2015). Einleitung. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. S. Rödel (Hrsg.), Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven (1-9). Wiesbaden: Springer.
- Calvino, I. (1985). Herr Palomar. München, Wien: Carl Hanser.
- Chakrabarty, D. (2010). Das Klima der Geschichte: Vier Thesen. In D. Chakrabarty, Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung (169-196). Frankfurt/M., New York: Campus.
- Copei, F. (2019). Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess (Auszüge) (1930). In M. Brinkmann (Hrsg.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie (61-81). Wiesbaden: Springer.
- Deile, L. (2016). Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hrsg.), Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen (103-120). Wiesbaden: Springer.
- Dickel, M. (2019). Bildraum. In J. Hasse & V. Schreiber (Hrsg.), Räume der Kindheit. Ein Glossar (32-37). Bielefeld: Transcript.
- Domanska, E. (2014). The new Age of Anthropocene. *Journal of Contemporary Archaeology*, 1 [1], 98-103.
- Domanska, E. (2006). The Material Presence of the Past. *History and Theory*, 45 [3], 337-348.
- Ebeling, H. (1970). Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts. 4. Aufl. Hannover et al.: Schroedel.
- Fenn, M. (Hrsg.) (2018). Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt/M.: Wochenschau.

- Fenn, M. (2018). Resümee und Perspektiven empirischer Forschung. In M. Fenn (Hrsg.), Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung (315–324). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Friesen, M., Benz, J., Billon-Kramer, T., Heuer, C., Lohse-Bossenz, H., Resch, M. & Rutsch, J. (Hrsg.) (2020). Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven. Basel/Weinheim: Juventa.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geppert, A. C. T. & Kössler, T. (2015). Zeit-Geschichte als Aufgabe. In A. C. T. Geppert & T. Kössler (Hrsg.), Obsession der Gegenwart. Zeit im 20. Jahrhundert (7-36). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Giesinger, Johannes (2011). Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. Zeitschrift für Pädagogik 57 [6], 894–907.
- Gumbrecht, H. U. [1985] (2012). Posthistoire Now. In H. U. Gumbrecht, Präsenz. Hg. v. J. Klein (9–25). Berlin: Suhrkamp.
- Hahn, H. P. (2018). Dinge als Herausforderung – Einleitung. In H. P. Hahn & F. Neumann (Hrsg.), Dinge als Herausforderung. Kontexte, Umgangsweisen und Umwertungen von Objekten (9–32). Bielefeld: Transcript.
- Hartinger, A. (2013). Sachunterricht heute – Konzeptionierung und Befunde aus der Forschung. In E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.), Sachunterricht in der

- Grundschule. Entwickeln -gestalten -reflektieren (24-34). Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- Hengst, H. (2013). Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Heuer, C. (2020a, *im Druck*). „Quo vadis?“ oder die Gatekeeper des Diskurses. Vorüberlegungen zu einer reflexiven Disziplingeschichte in kritischer Absicht. In L. Deile & J. v. Norden (Hrsg.), Brennpunkte des Geschichtsunterrichts - Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Heuer, C. (2020b). „Everyman his own historian“ - Historical thinking and life narrating. Rethinking History. *The Journal of Theory and Practice*, 56-68. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1669292>.
- Heuer, C. (2019). Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel. In C. Kühberger, R. Bernhardt & C. Bramann (Hrsg.), *Das Geschichtsschulbuch. Lernen - Lehren - Forschen* (147-160). Münster, New York: Waxmann.
- Hofmann, K. P. (2015). In Geschichten verstrickt... Menschen, Dinge, Identitäten. In D. Boschung, P. A. Kreuz & T. Kienlin (Hrsg.), *Biography of Objects. Aspekte eines kulturhistorischen Konzepts* (87-123). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Hug, W. (1981). Produktives Lernen im historischen Unterricht der Grundschule. In I. Hantsche & H.-D. Schmid (Hrsg.), *Historisches Lernen in der Grundschule* (59-80). Stuttgart: Klett.
- Huhn, J. (1977). Elementare Formen historischen Lernens. *Geschichtsdidaktik*, 2 [2], 149-165.