

Thurn, Anabelle; Sénécheau, Miriam; Degner, Bettina; Franz, Eva-Kristina Historisches Denken diagnostizieren. Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 291-296. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Thurn, Anabelle; Sénécheau, Miriam; Degner, Bettina; Franz, Eva-Kristina: Historisches Denken diagnostizieren. Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 291-296 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277606 - DOI: 10.25656/01:27760; 10.35468/6035-40*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277606>

<https://doi.org/10.25656/01:27760>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Anabelle Thurn, Miriam Sénécheau, Bettina Degner
und Eva-Kristina Franz*

Historisches Denken diagnostizieren: Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals

Die Förderung historischen Denkens von Kindern und damit eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist für eine nachhaltige Bildung von hoher Bedeutsamkeit. Denn ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein und mit ihm historische Kompetenzen wie die Frage-, Methoden-, Reflexions- und Dekonstruktionskompetenz ermöglichen es Schüler*innen und späteren Erwachsenen, die Welt multiperspektivisch zu betrachten und zu verstehen: Sie bieten die Grundlage für eine reflektierte und selbstreflexive Orientierung in der Zeit und in der Welt, da sie dazu befähigen, Deutungsmuster zu erkennen und zu hinterfragen.

Für eine in die Unterrichtsplanung eingebundene adaptive Förderung von Schüler*innen ist eine immanente Diagnostik, d. h. eine regelmäßige Einschätzung der individuellen Lernvoraussetzungen in Bezug auf das zu unterrichtende Thema, unabdingbar (vgl. Beck, Baer, Guldiman, Bischoff, Brühwiler, Müller, Niedermann, Rogalla & Vogt 2008, Brühwiler 2014, Franz 2019). Im Projekt „Früher gab’s nur kalt“ wurde ein material- und bildgestützter Interviewleitfaden entwickelt und anhand einer Stichprobe von 143 Kindern pilotiert. Im vorliegenden Beitrag wird der Entwurf eines Kodiermanuals vorgestellt, das wir derzeit aus Kodierungen im Rahmen der Interview-Pilotierung erarbeiten. Ziel ist, dadurch sowohl eine immanente Diagnostik als auch eine adaptive Förderung im Sachunterricht mit Schwerpunkt Geschichte zu erleichtern.

1 Historisches Denken und Geschichtsbewusstsein von Kindern

Historisches Lernen zielt auf die Fähigkeit, historisch zu denken (vgl. Lankes & Thünemann 2017) und soll zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins beitragen (vgl. Gläser 2012). Historisches Denken wird als Prozess historischer Sinnbildung verstanden (vgl. Bracke, Flaving, Jansen, Köster, Lahmer-Gebauer, Lankes, Spieß, Thünemann, Wilfert & Zülsdorf-Kersting 2018). Re- und Dekonstruktion stellen die zwei zentralen Basisoperationen historischen

Denkens dar (vgl. Schreiber 2008). Dabei bildet die historische Methodenkompetenz die Basis, solche Prozesse durchzuführen (vgl. Becher & Gläser 2016, Mathis & Barsch 2022).

Da Vergangenheitserfahrung, Gegenwartsverstehen und Zukunftserwartung miteinander verknüpft sind (vgl. Rösen 2008), fördert historisches Denken nachhaltig die Orientierungskompetenz – im Sinne einer Orientierung für Gegenwart und Zukunft in der Welt durch ein breit angelegtes Geschichtsverständnis – und damit die Mündigkeit angehender Bürger*innen.

2 Historisches Denken diagnostizieren

Um das historische Denken von Kindern einschätzen zu können, operationalisieren wir das historische Denken und das Geschichtsbewusstsein anhand dreier didaktischer Ansätze (vgl. Thurn, Sénécheau, Degner & Franz 2023). So legen wir die vier Komplexitätsniveaus nach Kübler, Bietenhader & Pappa (2013), die Geschichtsbewusstseinsdimensionen nach Pandel (1987; 2013) sowie das historische Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht nach Becher, Gläser & Pleitner (2016) unserer Diagnostik zu Grunde.¹

Trotz einer Fülle an Studien zu Teilbereichen historischer Bewusstseinsdimensionen und Kompetenzen bestehen Desiderate. Jüngere Kinder in Vorschule und Schuleingangsstufe wurden bislang wenig beforscht und selten lag der Fokus auf Zusammenhängen zwischen Wissen, Verstehen, Re- und Dekonstruktion, Geschichtsbewusstsein und historischen Kompetenzen. Des Weiteren wurden Einflussfaktoren auf deren Entwicklung noch wenig in den Blick genommen.²

Ein begleitend zu den im Interview eingesetzten Materialien³ situativ eingesetztes Frageninventar bringt alle Kategorien und Kompetenzen der drei ausgewählten Ansätze zusammen. Erhoben werden auch das Alter des Kindes, eine Einschätzung der allgemeinen und sprachlichen Entwicklung, der Beruf der Eltern, der Zugang des Kindes zu Sach(bilder)büchern sowie Spielzeug mit historischem Themenbezug und anderen Medien, die Freizeitgestaltung der Familie und außerdem mögliche institutionelle Berührungen mit historischen Inhalten, etwa im Schulunterricht.

1 Für die graphische Synopse zur Analyse des historischen Denkens siehe Thurn, Sénécheau, Degner & Franz 2023.

2 Für eine Darstellung des Forschungsstandes vgl. Thurn et al., 2023.

3 Für eine Übersicht über die eingesetzten Bilder und Materialien vgl. Thurn et al., 2023.

3 Hypothesen

Im Rahmen der Instrumententwicklung standen für uns drei Arbeitshypothesen im Mittelpunkt:

1. Kinder verfügen bereits vor dem Schuleintritt über ein komplexes Wissen zu historischen Themen. Besonders im Bereich ihrer Interessenschwerpunkte – empirisch belegt sind die Steinzeiten, Ägypten, Rom und das Mittelalter (u. a. Zabold 2017) – überführen Kinder bereitwillig ihr Wissen in Narrationen. Entsprechend haben wir das Material ausgewählt.
2. Wissen beziehen Kinder aus unterschiedlichen Objektivationen der Geschichtskultur. Was dabei prägend auf ihr historisches Denken wirkt – etwa die Freizeitgestaltung der Familie, Erzählungen der Eltern etc. – ist zu erfassen und in die Auswertung mit einzubeziehen.
3. Historisches Denken und Geschichtsbewusstsein können in leitfadengestützten Interviews angemessen erhoben werden. Gegenständig und bildlich vorgelegte Materialien dienen dabei als Gesprächsanlässe.

Erste Interviews wurden und werden durchgeführt und mit einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (u. a. Kuckartz 2018) ausgewertet. Dazu kodieren wir anhand deduktiv gebildeter Kategorien. Wir stellen fest, dass sich für einige Konstrukte, etwa bestimmte Geschichtsbewusstseinsdimensionen nach Pandel, leicht trennscharfe Ankerbeispiele finden lassen, während sich andere Konstrukte, z. B. die Methodenkompetenz, im Moment noch nicht valide in den Interviews abbilden lassen.

4 Entwicklung eines Kodiermanuals

Bei der Entwicklung eines Kodiermanuals gilt es, Definitionen der a priori festgelegten Kategorien zusammenzutragen und in ersten Interviews Beispiele und Gegenbeispiele für Codes, sogenannte Ankerbeispiele, zu finden (u. a. Kuckartz 2018).

Für das *Temporalbewusstsein* können wir in fast allen ausgewerteten Interviews Beispiele identifizieren, so z. B. bei einem 10-jährigen Mädchen: „*Ja, das sind halt Figuren aus (...) früheren Zeiten halt, halt nicht so aus dem Jetzt*“ (INT_10J-w_2022-01-04). Ein 8-jähriger Junge begründet die chronologische Reihung seiner Figuren „*von links nach rechts (...), weil die Römerzeit (...) grob gesagt zwischen Steinzeit und Mittelalter liegt*“ (INT_8J-m_2019-12-09).

Auch das *Historizitätsbewusstsein* zeigt sich an vielen Stellen eindeutig, so etwa bei einem 7-jährigen Jungen, der durch den Vergleich seiner Gegenwart mit der imaginierten Vergangenheit gleichzeitig *Identitätsbewusstsein* erkennen lässt: „*Ja, also damals gab es große Burgen und da haben die Leute gekämpft. Und (...) da*

war es nicht so schön wie heute. Die Städte waren dreckig und es gab auch noch keine Autos oder so, deswegen hatten die Pferde, die die benutzt haben“ (INT_7J-m_2022-06-01).

Bezüglich des *politischen* und des *ökonomisch-sozialen Bewusstseins* lassen sich ebenfalls Aussagen zuordnen, so z. B. die eines 8-jährigen Jungen: *„Also, ich finde der Unterschied ist, der Bundeskanzler hat auch viele Leute neben sich, fast auf seiner Höhe. Und der König war so der Bestimmer, der alles bestimmen darf. Allein! Und der Bundeskanzler, der muss dann sich mit seinen Leuten absprechen, ob das auch wirklich so geht“ (INT_8J-m_2019-12-09).*

Auch im Hinblick auf das *moralische Bewusstsein* können wir Stellen identifizieren: *„Ich finde es gar nicht gerecht, weil ich meine, nur weil man kein Ritter oder halt ein Bauer ist, heißt das ja jetzt nicht, dass der eine nur in so einer kleinen Hütte leben darf und die anderen in einer riesigen Burg. Die Bauern haben ja auch ganz viel gemacht mit den Tieren. Und so Brot gäbe es ja auch nicht ohne die Bauern. (...) Ich hätte es anders gemacht, wenn ich es mir aussuchen dürfte. Also dass jeder eigentlich gleich behandelt werden sollte. Also alle Leute“ (INT_10J-w_2022-01-04).* Diese Aussage steht stellvertretend für mehrere Äußerungen zu moralischen Vorstellungen, nicht aber für ein *historisch-moralisches Bewusstsein*: ein Bewusstsein dafür also, dass sich die damaligen Wertvorstellungen von unseren heutigen unterscheiden.

Über das *Genderbewusstsein* gibt z. B. folgende Äußerung eines 7-jährigen Jungen Auskunft, die zugleich sein Konzept von Rollenteilung (ohne ein Bewusstsein für die ggf. soziale Konstruiertheit von Geschlechterrollen) offenbart: *„Nein, ich glaube, das ist auf einem Turnier. Weil auf dem Schlachtfeld gucken doch keine Frauen zu und jubeln. Die müssen zu Hause bleiben. Das ist doch zu gefährlich auf dem Schlachtfeld“ (INT_7J-m_2022-06-01).* Wie auch beim moralischen Bewusstsein wird an dieser Stelle deutlich, wie die Vergangenheit zur Projektionsfläche gegenwärtiger Vorstellungen werden kann.

Bezogen auf das *Realitätsbewusstsein* lassen sich ebenfalls Ankerbeispiele finden. So äußert ein 8-jähriger Junge zur Sage über den Heiligen Georg: *„Auf jeden Fall hat er halt gegen Drachen gekämpft, was für mich vollkommen unlogisch ist, wenn man es kritisch ansieht. Weil es keine Drachen gibt (...)“ (INT_8J-m_2019-12-09).* In einer anderen Passage aus demselben Interview zeigt sich, wie das Erkennen des Rekonstruktionscharakters von Geschichte eng mit der Methodenkompetenz verknüpft ist. Auf die Frage, woher wir wissen, was Menschen auf einer Burg gemacht haben, antwortet der Junge: *„Das (...) weiß man aus Geschichten und aus so Sachbüchern und von Mönchen, die das aufgeschrieben haben. Und man erkennt auch, dass Ritter im Kampf waren, wenn sie zum Beispiel hier so einen Schwertstich haben. Und das sieht man dann halt auch noch auf den Knochen, (...) die die Archäologen dann ausgegraben“ (INT_8J-m_2019-12-09).*

Dekonstruktionskompetenz äußert sich beispielsweise, wenn Kinder kritisch mit dem Angebot aus der Geschichtskultur umgehen. Der zitierte Junge muss bei

den Playmobilfiguren aus dem Leitfaden an seine (mit Kanonen ausgestattete) Playmobil-Ritterburg denken und betont von sich aus, „*dass die Ritter keine Kanonen*“ gehabt hätten (INT_8J-m_2019-12-09).

Allerdings fassen wir mit beiden Beispielen nur das Wissen um den Rekonstruktionscharakter von Geschichte und um Fehler in geschichtskulturellen Darstellungen, nicht die Fähigkeit, eigenständig aus den Quellen heraus eine triftige Narration über Geschichte zu konstruieren. Das liegt, so vermuten wir, auch daran, dass wir bei der bisherigen Konzeption des Leitfadens zu wenig Fragen entworfen haben, die Rekonstruktion und Dekonstruktion als *Fähigkeit* der Befragten erheben. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen wir bei der Analyse der Interviews in Bezug auf die historische Frage-, Medien- und vor allem Methodenkompetenz. Diese lassen sich mit dem aktuell eingesetzten Leitfaden noch nicht valide einschätzen. Deshalb arbeiten wir vor der abschließenden Finalisierung der Pilotierungsphase nun noch einmal an den Leitfragen und ergänzen die Pilotierungsstichprobe entsprechend. Um zusätzlich die Qualität der den Konstrukten zugeordneten Aussagen einschätzen zu können, wird zudem eine Feinabstimmung ausgearbeitet.

5 Fazit

Eine immanente Diagnostik des historischen Denkens der Schüler*innen ist für uns die Grundvoraussetzung, Sachunterricht mit historischer Perspektive adaptiv gestalten zu können. Für die Unterrichtsplanung als Diagnoseinstrument eingesetzt soll es Lehrkräften mit dem finalen Interviewleitfaden und Kodiermanual möglich werden, im Sinne einer adaptiven Lehrkompetenz historisches Denken einzuschätzen und darauf aufbauend gezielt und an die Klasse angepasst historisches Denken zu fördern. Die Fähigkeit, Narrative und Deutungen im Zusammenspiel aller drei Zeitmodi Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kritisch zu hinterfragen, ist schließlich ein wichtiger Bestandteil nachhaltigen historischen Denkens.

Literatur

- Becher, A. & Gläser, E. (2016): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret (Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bd. 2). Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 40-52.
- Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (2016): Die historische Perspektive konkret (Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bd. 2). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, E., Baer, M., Guldman, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., & Vogt, F. (Hrsg.) (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.

- Bracke, S., Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S., Spieß, C., Thünemann, H., Wilfert, C. & Zülsdorf-Kersting, M. (2018): *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Brühwiler, C. (2014): *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Franz, E.-K. (2019): *Diagnostische Kompetenzen entwickeln – Lernwerkstätten als (Erprobungs)Räume didaktischer Adaptivität*. In: S. Tänzer & G. Mannhaupt (Hrsg.): *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 144-156.
- Gläser, E. (2012): *Lernaufgaben und Kompetenzorientierung im Sachunterricht. Eine Studie zum historischen Lernen in Schulbüchern*. In: U. Carle & J. Kosinár (Hrsg.): *Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 197-208.
- Kübler, M., Bietenhader, S. & Pappa, I. (2013): *Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie*. In: E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Heidegger & S. Marti (Hrsg.): *4- bis 12-jährige und ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster, Waxmann, 225-232.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl., Weinheim et al.: Beltz.
- Lankes, S. & Thünemann, H. (2017): *Historisch denken lernen mit aktuellen Schulgeschichtsbüchern? In: Erziehung & Unterricht*, 167, H. 9/10, 945-953.
- Mathis, C. & Barsch, S. (2022): *Wie Grundschulkindern über das Geschichtszimmer von Playmobil® nachdenken*. In: *GDSU-Journal*, 13, 38-49.
- Pandel, H.-J. (1987): *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins: Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*. In: *Geschichtsdidaktik*, 12, H. 2, 130-140.
- Pandel, H.-J. (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn (2008): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. 2. überarbeitete Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schreiber, Waltraud (2008). *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, H. 2, 198-212.
- Thurn, A., Sénécheau, M., Degner, B. & Franz, E.-K. (2023): *Historisches Denken von Kindern diagnostizieren – Entwicklung und Pilotierung eines materialgestützten Interviewleitfadens*. In: *GDSU-Journal*, 14, 58-70.
- Zabold, S. (2017): *Empirische Erkenntnisse zum historischen Denken Neunjähriger: Das Beispiel der historischen Begriffskompetenz*. In: N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.): *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung*. Münster, Waxmann, 117-125.