

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Solothurn

Kinder konstruieren Geschichte

Ein Plädoyer für historisches Lernen in der Primarschule

Paolo Trevisan

*Diplomarbeit Nachdiplomlehrgang der Universität Freiburg
zum Dozenten an Pädagogischen Hochschulen*

Schrift Nr. 7

PH Solothurn 

**UNIVERSITÄT FREIBURG
NACHDIPLOMLEHRGANG ZUM DOZENTEN ODER ZUR DOZENTIN
AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN**

Kinder konstruieren Geschichte

Ein Plädoyer für historisches Lernen in der Primarschule

DIPLOMARBEIT

eingereicht bei

**Prof. Dr. Fritz Oser
Prof. Dr. Jean-Luc Gurtner**

5. Mai 2002

Paolo Trevisan
Olten

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Was ist Geschichte?	5
2.1	Balsthal errichtet eine Gedenktafel	5
2.2	Die drei „Geschichten“	9
3.	Das Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie historischen Denkens	12
3.1	Was heisst historisch Denken?	12
3.2	Rätselhaftes Geschichtsbewusstsein	15
3.3	Zwei Modelle von Geschichtsbewusstsein	17
3.3.1	Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen	17
3.3.2	Sieben Dimensionen von Geschichtsbewusstsein	22
4.	Die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins	27
4.1	Die Ansätze von Roth und Piaget und ihre Auswirkungen auf die Lehrpläne	27
4.2	Neue Sichtweisen	32
4.3	Stufenmodelle des Geschichtsbewusstseins	34
4.3.1	Die Entwicklung des politischen Urteils	35
4.3.2	Vier Typen der historischen Sinnbildung	36
4.3.3	Fünf Stufen des Geschichtsbewusstseins	38
4.4	Das Geschichtsbewusstsein von acht- bis zehnjährigen Kindern	43
4.5	Fazit	45
5.	Die Primarschule – ein „Paradiesgärtchen“ für historisches Lernen	47
5.1	Historisches Lernen in der Primarschule – fast kein Thema	47
5.2	Geschichte ist keine Registrierkasse für Vergangenes	48
5.3	Historisches Lernen hat Bildungspotential	52
5.4	Ziele historischen Lernens in der Primarschule	54

6.	Eine eigene Untersuchung zum historischen Lernen von Viertklässlern: Die Personennamen von Strassen und Plätzen in Olten	57
6.1	Fragestellung	57
6.2	Rahmenbedingungen	57
6.2.1	Der Lehrplan für die 3./4. Klasse	57
6.2.2	Das Projekt	58
6.2.3	Vorgehen	59
6.2.4	Strassennamen als Denkmäler	60
6.3	Resultate	62
6.3.1	Der Unterricht	62
6.3.2	Der Fragebogen	66
6.4	Reflexion und Anmerkungen	68
7.	Schlusswort	71
	Literatur	72

1. Einleitung

Geschichte hat in unserer Welt Hochkonjunktur. Betrachtet man die Angebote an geschichtlichen Themen in Form von Dokumentationen und Debatten am Fernsehen, unzähligen Computerspielen mit historischem Hintergrund, gut besuchten Ausstellungen zu den Hethitern oder Karl dem Grossen, historischen Jubiläumsreden von Politikern usw., könnte man dies durchaus meinen. Geschichte fasziniert und zieht an. Beschäftigung mit Geschichte als menschliche Befriedigung einer Sehnsucht nach Tradition und Heimat in einer scheinbar immer „geschichtsloser“ werdenden Gesellschaft?

Geschichte bereitet vielen Menschen aber auch grosse Mühe. Besonders wenn sie liebgewonnene und identitätsstiftende Mythen in Frage stellt. So wünschten sich viele, so schnell als möglich einen Deckel über die ganze Affäre um die Rolle der Schweiz während des Zweiten Weltkriegs zu legen. Die heute immer noch sehr grosse Macht der Mythen lässt sich am deutlichsten bei ausserpolitischen Abstimmungen beobachten, wo weniger geschichtliche Argumente als vielmehr Wilhelm Tell und Niklaus von der Flüe überzeugen. Unglückliche ertragen scheinbar keine historische Besinnung ... (von Borries).

Keine Hochkonjunktur hat Geschichte hingegen als Schulfach, wo seit einiger Zeit eher ein Image- und Bedeutungsverlust festzustellen ist. Während die neue Maturitätsverordnung Geschichte aus der Liste der Schwerpunktfächer ausgeschlossen hat, wird in der Primarschule gar die Existenzberechtigung historischen Lernens bezweifelt. Ist das die Quittung dafür, dass Geschichte vielerorts nur in Form unreflektierter und unpersönlicher Inhalte vermittelt wurde? Am fehlenden Interesse der Kinder an historischen Fragen kann es jedenfalls nicht liegen.

Ich gehe in meiner Arbeit davon aus, dass Kinder nicht weniger, sondern mehr historisches Wissen brauchen, um die Welt, in der sie leben zu verstehen und sich darin orientieren zu können. Und sie brauchen einen Geschichtsunterricht, der ihre Fragen aufnimmt und sie beim Aufbau eines reflektierten historischen Bewusstseins unterstützt.

Um mein Plädoyer für historisches Lernen in der Primarschule zu untermauern, sollen drei Bereiche thematisiert werden: Zunächst stehen die Fragen im Vordergrund, was unter Geschichte alles zu verstehen ist und wozu die Menschen sie überhaupt benötigen. Dann interessiert mich, wie bei Kindern Geschichtsbewusstsein entsteht und wie es sich im Laufe der Zeit entwickelt. Und schliesslich geht es darum, danach zu fragen, welche Bildungspotentiale historisches Lernen in der Primarschule besitzt. Eine eigene kleine Fallstudie mit Viertklässlern stellt einen möglichen Zugang zu konkretem historischen Lernen vor. An dieser Stelle möchte ich Frau Beatrice Frey und ihrer Klasse herzlich für die Mitarbeit und die freundliche Aufnahme danken.

2. Was ist Geschichte?

Viele Menschen würden auf diese Frage wohl auf ihren Geschichtsunterricht zurückgreifen und an einen klar definierten chronologisch aufgebauten Wissenskanon denken – Steinzeit, die Römer, mittelalterliche Ritter und Burgen. Sie würden vielleicht auch bemängeln, dass sie nur Fakten auswendig lernen mussten und die neuere Geschichte kaum durchgenommen worden sei. Für den Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann hingegen ist Geschichte schlicht Erinnerung, und „Erinnerung ist ein menschliches Bedürfnis, eine menschliche Fähigkeit und eine Notwendigkeit“ (Bergmann/Rohrbach 2001, 8).

Die folgenden Ausführungen sollen in anschaulicher Art den Einstieg erleichtern in die Frage, was eigentlich Geschichte und historisches Denken ausmachen. Sie gehen aus von einem in der „Neuen Mittelland Zeitung“ vom 31. Juli 2001 erschienenen ganzseitigen Artikel mit dem Titel „Vor 75 Jahren stand Balsthal unter Wasser“ (vgl. Abb. 1).

2.1 Balsthal errichtet eine Gedenktafel

Das obere Drittel der Seite nehmen fünf Originalfotos von der am 22. Juni 1926 stattgefundenen Überschwemmung ein. Sie zeigen die Flut und ihre Auswirkungen in verschiedenen Dorfteilen, Menschen, die im Wasser gehen oder auf Stelzen im Wasser stehen, Menschen in einem Automobil und Menschen bei der Aufräumarbeit. Mit Namen identifizieren lassen sich zwei Geschäfte: „Ruths Möbelhandlung“ und „F. Johner. Coiffeur“. Der Text im mittleren Drittel ist der eigentliche von Peter Wetzel verfasste Artikel vom 31. Juli 01. Er fasst zunächst das Ereignis von 1926 kurz zusammen und erklärt, wie es dazu gekommen ist und wer dafür verantwortlich ist, dass Balsthal eine neue Gedenktafel und eine neue Publikation erhalten hat. Die neue Inschrift wurde anlässlich einer kleinen Feier öffentlich eingeweiht, eine Fotografie in der Seitenmitte hält diesen Anlass fest: Die Mitglieder der Ortsbild- und der Archivkommission sowie ein Zeitzeuge und der Hersteller der Gedenktafel sind



Verheerende Folgen: Am 22. Juni 1926 wälzte sich ein reissender Wasserstrom durch den Dorfkern von Balsthal und schwemmte alles weg, was nicht niet- und nagelfest war.

Fotos: vjg

Vor 75 Jahren stand Balsthal unter Wasser

Neue Gedenktafel und neue Publikation

Die Ortsbildkommission der Einwohnergemeinde Balsthal liess aus Anlass des 75. Gedenktages des Balsthaler Hochwassers von 1926 eine neue Gedenktafel erstellen. Die Archivkommission der Bürgergemeinde präsentierte an der Einweihung der Tafel ihre Publikation zu diesem folgenschweren Ereignis.

PETER WETZEL

Am Freitag, dem 22. Juni, vor 75 Jahren verflüchtete sich der Himmel über Balsthal schwarzgrün, obwohl die Wettervorhersage kein Gewitter in Aussicht gestellt hatte. Bald folgte ein fürchterliches Unwetter, welches in Holderbank und Mülliswil, aber vor allem in Balsthal grosse Verheerungen anrichtete. Ein reissender Wasserstrom wälzte sich durch den Dorfkern von Balsthal und schwemmte alles weg, was nicht niet- und nagelfest war. Eine Hochwasser-marke an der Ecke Herrengasse / Goldgasse zeigte bis heute den Wasserstand dieser Katastrophe an.

Der Zahn der Zeit nagte im Laufe der Jahre an dieser Markierung, sodass sie langsam unansehnlich wurde. Die Ortsbildkommission (OBK) von Balsthal

liess von Bildhauermeister Norbert Eggeneschwiler eine Gedenktafel anfertigen, welche am gleichen Ort befestigt wurde. Die in Solothurner Kalk gebaute

Inschrift wurde am 75. Jahrestag mit einer kleinen Feier eingeweiht. Der Präsident der OBK, Markus Eggenberger, freute sich zusammen mit den ge-

ladenen Gästen über das gelungene Werk und dankte dem Bildhauer.

Vierte Publikation

Der Zufall wollte es, dass sich die Archivkommission der Bürgergemeinde dem gleichen Thema gewidmet hatte und am gleichen Abend ihre neueste Publikation «Balsthal – Hochwasser 22. Juni 1926» vorstellen konnte. Kurt Heutschi erläuterte, dass die vierte Publikation der Archivkommission in dieser Art sehr viele Bilder enthalte. Speziell begrüsste er den Zeitzeugen Edi Dobler (Jahrgang 1911), welcher in der Broschüre nebst Ernst Allemann (1911) zu Wort kommt. In den Schaufenstern der Geschäfte, welche sich in der Nähe der Gedenktafel befinden, können während der nächsten Zeit Bilder der Hochwasserkatastrophe besichtigt werden.

Kurt Heutschi erwähnte, dass ihm beim Durcharbeiten der Dokumente aufgefallen sei, dass früher die gegenseitige Hilfe im Vordergrund gestanden sei. Heute suche man bei solchen Ereignissen immer zuerst nach den Ursachen und den Schuldigen...

Die historischen Fotos wie auch der antwortende Bericht sind in der erweiterten Publikation zu finden.



Die Ortsbildkommission (von links Romy Stauffer-Zimmermann, Markus Eggenberger, Heidi Schneider-Dobler, Thomas Flury, der Zeitzeuge Edi Dobler, Bildhauermeister Norbert Eggeneschwiler und die Archivkommission (Kurt Heutschi, Erich Altewasser, Claudio Favaro und Ursula Winstörfer) neben der neuen Hochwasser-Gedenktafel.

Foto: pwb

«Die Gegend glich einem wild reissenden Strome»

In der Lokalpresse wurde die Balsthaler Hochwasser-Katastrophe vom 22. Juni 1926 anschaulich geschildert:

Bei den ersten Häusern der Klus liess es Halt machen, die Strassen war nicht mehr passierbar. Kurz entschlossen wählten wir den Fussweg zum Kluserschloss. Von der Höhe des Schlosses blickte sich uns zum ersten Male ein grauenhaftes Bild der Zerstörung. Die ganze Gegend in der Balsthaler Schale glich einem wild reissenden Strom, der seine schmutzigen, trüben Fluten unbarmherzig durch die schönsten Kulturen ergoss. Über die Eisenbahnbrücke wälzten sich riesige Wasserfluten, die uns an ein Bild von Stromschnellen des Mississippi erinnerten. Von den lärmenden in den Hofstätten ragten nur noch die Kronen über das Wasser empor. Ein Mädchen sagte uns, dass die Flut von einer Sekunde auf die andere gekommen sei. Von der grossen Säperei wurden merkwürdige Stämme wie Bohlenstangen von den Fluten mitgenommen.

Doch wir müssen weiter, dem bedrohlichen Balsthal zu. Auf Umwegen über Felder und Äcker gelangen wir zum Ostausgang des Dorfes, dem von Westen, von der Klus her hereinzukommen, ist undenkbar, die Fluten bedecken mannshoch die Strassen. Der Bahnhof ist abgeschlossen und vom Wasser umspült, Kähle sind lose an der Rampe angehängt, die noch knapp getretet werden konnten. Bei der Cellulose- und Papierfabrik bietet sich das erste Bild fürchterlicher Zerstörung. Die Fabrik liegt im Wasser. Eine Arbeiterin, die in den unteren Räumen beschäftigt ist, erzählt uns, wie das Wasser des Augbachs über die Ufer gestoben, die Strassen überschwemmt und im Nu so gewachsen sei, dass die Fluten die Fensterscheiben eindrückten und mit unaufhaltsamer Gewalt in die unteren Fabrikäle eindrang, so dass den Arbeitern nur die schleuesten Fluchtflucht blieb. Gegenüber liegt ein kleines, altes Häuschen einer Familie Spielmann mitten im Wasserlauf. Das Wasser ergiesst sich vorne durch die

Fenster und verlässt durch die hinteren Fenster das Häuschen, das über Nacht in Trümmer fallen kann. Das gleiche Schicksal ereifte eine Arbeiterkolonie von vier Häusern mit schönen Gemäsgärten, die vom Wasser, Schlamm und Holzstücken vollständig eingedeckt sind. Ackerlei Geräte nimmt das Wasser mit Karrenschiffen, Bienenkassen, was da um die Wohnungen herumliegen und stehen kann, nichts wurde vom Element verschont. Gerade unterhalb des erwähnten Hauses steht ein anderes in dem reissenden Fluten, das von den Eltern Grünwald mit zwei Söhnen bewohnt war. Nur mit Mühe konnte man den 60-jährigen Vater retten und einem mutigen Mädchen ist es zu verdanken, dass der Mann nicht von den Fluten mitgerissen worden ist. Hoch im Wasser stehend hat das tapfere Mädchen den Vater aus dem verlorenen Haus in Sicherheit gebracht. Die Fenster sind mit Gras und Holzspänen verstopft, eine Mauer der kleinen Scheune ist vom Wasser auseinandergerissen worden.

Je weiter wir in das Dorf selbst kommen, ein umso tröstlicheres Bild bietet sich unserem Auge. Bis hinunter zum «Rissli» ein einziger Strom, die ganze Strassenbreite umfassend. Das Wasser ergoss sich hier in alle Wohnungen, Verkaufsläden, Magazine; kein Haus, dessen Keller nicht mit dem schmutzigen Wasser gefüllt ist. In dem Laden des Josef Jeker steht das Wasser einen halben Meter hoch, der Bach hinter dem Hause hat den Weg durch das Haus hindurch gefunden und bahnt sich durch die Hausitze wieder ins Freie. Ein jammervolles Bild der Zerstörung bietet einige Verkaufsgeschäfte, wo die Ware kurz und klein im Wasser herumschwimmt, die Kästen zusammengestürzt, alles wie durcheinandergeworfen und was zerbrechlich ist, zerschlagen. Jammernd rafften die Leute einzelne Sachen zusammen und wälzten sich in einer stillen Ecke aus, dortwo die Mädchen und Knaben das Wasser und den furchtbaren Schmutz aus den Läden, Gängen, Zimmern auf die Strasse hinaus schöpften.

Angenommen wurde auch das Balsthaler Amtshaus, in den Schalterräumen der Post und des Telegraphen steht das Wasser immer noch 20 Zentimeter hoch, und so sieht es in sämtlichen Büroräumen aus. Im Telegraphenbureau wartet ein Angestellter, die Hosen bis an die Knie hinaufgestülpt, barfuss im Wasser herum, während die Telefonistin mit ruhiger Miene eine Verbindung nach der anderen gibt. Als ihr die Sturmflut bis an die Knie reichte, stieg sie auf den Apparat selbst und stellte so in höchster Gefahr die Verbindungen her, um die Hilfsbeschaffen und Hilferufe den Mitmenschen mitzuteilen. Durch das Kellerfenster in der Amtschreiberei sahen wir auch ganze Aktenbündel auf dem Wasser herumerschweben. Ein Mann, der auf der Strasse von der Flut überrascht wurde, hielt sich am Bürraucher fest, von wo er mittels dem Hydrantschlauch in den ersten Stock hinaufgezogen werden konnte, ansonst er unrettbar verloren gewesen wäre...

Abb. 1: Die Flutkatastrophe in Balsthal von 1926 (Neue Mittelland Zeitung vom 31.7.2001)

vor der neuen Inschrift abgebildet. Im weiteren geht der Text auch auf die neue Publikation der Archivkommission ein, die sich, „der Zufall wollte es“ (vgl. Artikel), ebenfalls dem Thema der Überschwemmung widmet. Sie enthält nebst vielen Fotografien des Ereignisses Aussagen zweier Zeitzeugen. In den Schaufenstern der Geschäfte in der Nähe der Gedenktafel kann man zudem Bilder der Hochwasserkatastrophe betrachten. Der Artikel schliesst mit der Äusserung eines Mitglieds der Archivkommission, der einen Vergleich zieht zwischen den Reaktionen der Menschen damals und heute. Das untere Drittel schliesslich ist ein (gekürzter) Text vom 22. Juni 1926 aus der Lokalpresse, der wohl von Peter Wetzels mit dem Titel „Die Gegend glich einem wild reissenden Strome“, einem gekürzten Zitat aus dem Artikel von 1926, versehen wurde.

Was lässt sich nun anhand dieser Seite zum Thema „Geschichte“ sagen? Zunächst einmal kann man feststellen, dass verschiedene Ebenen angesprochen werden. Da sind einmal Quellen des Ereignisses in Form von Fotografien und einem Zeitungsartikel, dazu werden zwei Zeitzeugen genannt, die in der Broschüre zu Wort kommen. Mit Hilfe dieser (und anderer, im Artikel nicht explizit erwähnter) Quellen wird versucht, die vergangene Wirklichkeit der Hochwasserkatastrophe von 1926 zu rekonstruieren und zu erzählen. Sowohl Ortsbild- als auch Archivkommission übernehmen die Aufgabe, diese Erinnerungsleistung zu vollziehen. Dadurch wird diese Gedenktafel für Balsthal zu einem *lieu de mémoire*, einem Ort des Gedächtnisses, der die offizielle Erinnerung symbolisiert (vgl. Tanner 1999 und Kapitel 6.2.4). Anlass dazu ist ein geläufiges Jubiläumsritual in Form von 3 x 25 Jahren und „der Zahn der Zeit“, der an der alten Gedenktafel genagt hat. Die Tatsache, dass es eine frühere Gedenktafel gab, zeigt, dass offensichtlich schon vorher das Bedürfnis vorhanden war, eine in Stein gemeisselte Erinnerung an die Katastrophe zu gestalten. Aus dem Artikel wird aber nicht klar, an welchem Anlass dies geschah und inwiefern diese alte Gedenktafel dann in Vergessenheit geriet.

Warum fanden und finden Menschen in Balsthal dieses Ereignis (im Vergleich zu vielen anderen Ereignissen und *non-lieux de mémoire*) erinnerungswürdig? Die allermeisten von ihnen haben das Hochwasser gar nicht miterlebt. Gerade heute sind wir durch den Klimawandel aber wieder vermehrt konfrontiert mit Hochwasserkatastrophen, macht uns das sensibler für vergangene Unwetter? Liefert uns das Verhalten vergangener Generationen vielleicht Hinweise, wie wir mit zukünftigen Ereignissen

dieser Art umgehen können? Geht es darum, Lehren zu ziehen für die eigene Gegenwart und Zukunft? Oder ist es eine Form, unser Leben als Kontinuität darzustellen, als Teil eines Vorher und Nachher? Steht die Wahrung einer kollektiven (Dorf-)Identität, einer „Erinnerungsgemeinschaft“ im Zentrum der Balsthaler Erinnerungsanstrengungen? Aber gibt es in einer zunehmend globalisierten Welt noch so etwas wie eine „Erinnerungsgemeinschaft“? Wie gehen zugezogene Schweizer und Ausländer, jüngere und ältere Menschen, Frauen und Männer mit dieser Gedenktafel um? Werden die Gedenktafel, die Broschüre, die ausgestellten Bilder bei ihnen überhaupt etwas auslösen, welche Geschichten werden sie darüber erzählen? Gedenkveranstaltungen sind auch dazu da, moralische Wertungen über die Gegenwart und Zukunftserwartungen zu formulieren, wie Kurt Heutschi dies tut, indem er meint, „dass früher die gegenseitige Hilfe im Vordergrund gestanden sei. Heute suche man bei solchen Ereignissen immer zuerst nach den Ursachen und den Schuldigen“ (vgl. Artikel). Schliesslich könnte man auch fragen, wie lange dieses Ereignis bei einem Teil der Balsthaler Bevölkerung die ihm heute zugewiesene Bedeutung beibehalten wird bzw., wann die Erinnerung daran, trotz Gedenktafel, verblasst.

Dieses Beispiel zeigt, dass Erinnern (und Vergessen) nicht nur eine individuelle Tätigkeit ist. Jahrestage und andere öffentliche Erinnerungstage und -orte stiften Identitäten. Laut Paul Ricoeur ist ein kollektives Gedächtnis eine „Spurensammlung der für den historischen Verlauf einer bestimmten Gruppe markanten Ereignisse“ mit der Fähigkeit, „diese gemeinsamen Erinnerungen anlässlich von Festen, Riten und öffentlichen Feiern wieder aufleben zu lassen“ (Ricoeur 1997, 439). Ricoeur stellt jedoch auch die Frage, ob unsere Kultur nicht ein „Defizit an Gedächtnis und ein Übermass an Vergessen“ aufweise (ebd., 433). Die Debatten um die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg könnten hier als Beispiel genommen werden. Schliesslich geht es auch immer um die Frage, wer bestimmt, was erinnert werden soll und zu welchem Zweck, d. h., wann wird „Erinnerung“ zur „Geschichte“, die als kulturelles System, zum Beispiel in Form von Lehrplänen und Lernzielen, an die jüngere Generation tradiert wird?

2.2 Die drei „Geschichten“

Geschichtstheoretiker betrachten „Geschichte“ nicht als etwas Einheitliches, sondern sie gehen von drei Ebenen aus:

- die vergangene Wirklichkeit als „gewesene Geschichte“ (die Flutkatastrophe),
- die von dieser vergangenen Wirklichkeit übriggebliebenen Quellen als „referierte Geschichte“ (die Fotos, der Artikel) und
- die rekonstruierte und erzählte Geschichte als „dargestellte Geschichte“ (der heutige Artikel, die Broschüre, die verschiedenen Erzählungen der Balsthalerinnen und Balsthaler).

Entscheidend ist, dass „dargestellte Geschichte“, d. h. also die von Historikern und andern rekonstruierte vergangene Wirklichkeit, nicht eine genaue Wiedergabe eben dieser Wirklichkeit ist. Zum einen setzt die Quellensituation (Überlieferungsverluste, Perspektivität der Quellen) der Rekonstruktion Grenzen, zum andern basiert die historische Darstellung auf den Fragen, die aus der Sicht der jeweiligen Gegenwart gestellt werden. Deshalb wird Geschichte immer wieder neu geschrieben und interpretiert, und sie ist niemals definitiv und abschliessend festgesetzt, sondern veränderbar und Veränderungen unterworfen (vgl. Rösen 1990, Straub 1998a, Schreiber 1999a). Nach Goertz hat Geschichte „keinen Gegenstand, sie hat nur Probleme, vor allem das Problem, das die Geschichte selber für uns darstellt, uns auf unerbittliche Weise darauf stösst, dass alles, was wir denken, tun und sind, sich im Modus der Veränderlichkeit befindet“ (Goertz 1995, 92). Die „realgeschichtliche Tatsache, die Geschichte an sich“ (ebd.) kann nicht mehr erreicht werden; was wir können, ist darüber nachdenken und uns Urteile machen. Aber dies gelingt nur auf hypothetischer Ebene: „Man kann nicht sagen, wie es *eigentlich* gewesen ist, sondern nur, wie es gewesen sein könnte. Geschichte wird, strenggenommen, im Konjunktiv geschrieben“ (ebd.).

Diese drei „Geschichten“ werden also erst durch unsere nachträgliche Rekonstruktion und Deutung zu dem, was wir gemeinhin unter Geschichte verstehen. Wobei diese Rekonstruktion aus der Perspektive der Gegenwart erfolgt mit dem Ziel „in Gegenwart und Zukunft die eigene Fähigkeit zum Verständnis der gesellschaftlichen und individuellen Prozesse zu vertiefen und Handlungskompetenz zu gewinnen“ (von Reeken 1999, 7). Dadurch entsteht ein enger Zusammenhang zwischen den drei Zeitdimensionen „Vergangenheit“, „Gegenwart“ und „Zukunft“. Dieses Verständnis

von Geschichte macht deutlich, dass die Beschäftigung mit ihr einem menschlichen Bedürfnis nach Orientierung und Sinnggebung und im Bewusstsein der eigenen Geschichtlichkeit entspringt. Der Ursprung des geschichtlichen Denkens liegt denn auch darin, sich im individuellen und kollektiven Leben zurechtzufinden, „im Hier und Dort, im Vorher und Nachher“ (Goertz 1995, 19).

Historische Erinnerungsarbeit ist demnach auch als Sinnbildungsprozess zu betrachten. Für Rüsen ist historischer Sinn „gedeutete Zeit, die in Orientierung und Motivation des menschlichen Handelns eingeht“ (Rüsen 1997c, 29). Sinn erfüllt eine Vermittlungsfunktion, indem durch Vergangenheitsdeutung und Zukunftserwartung „die Gegenwart verstanden und die aktuelle Lebenssituation praktisch bewältigt werden kann“ (ebd.). Historischer Sinn realisiert sich dabei in Form von Sprache, oder genauer durch das Erzählen von Geschichten: Vergangenheit ist deshalb ein kommunikatives Konstrukt oder eine symbolische Repräsentation ehemaliger Wirklichkeiten, „ein spezifischer Modus, Wirklichkeit als eine symbolisch repräsentierte Welt zu bilden, kommunikativ auszuhandeln und zu regeln“ (Straub 1998a, 83). Die so repräsentierte Wirklichkeit darf aber nicht als beliebig, als rein fiktional missverstanden werden, da bestimmte kommunikative und soziale Regeln eingehalten werden müssen (vgl. Schreiber 1999a).

Vergangenheit kann die Menschen auch berühren und betroffen machen: Wenn Grosseltern ihren Enkelkindern aus ihrem Leben erzählen, wenn Menschen unter der Last der Vergangenheit leiden oder in der Vergangenheit Orientierung und Trost suchen, wird uns die Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz voll bewusst (vgl. Goertz 1995).

Schliesslich müsste „Geschichte“ nicht nur im Konjunktiv, sondern auch im Plural geschrieben werden, weil wir heute von einer Vielzahl von „Geschichten“ auszugehen haben. „Die Universalgeschichte ist tot, weil sie ein europäisches Trugbild war“, schreibt Ferro (1991, 279), sie ist auch tot, weil neben der offiziellen Geschichte eine Vielzahl anderer Geschichtsversionen hörbar geworden sind (vgl. Oelmüller 1997). Vielleicht ist nach dem Ende des Ost-West-Konflikts – wie einige Autoren der „Post-historie“ behaupten – gar *die* „Geschichte“ tot, weil wir am „Ende der Geschichte“ stehen, in der das Individuum geschichtlich nicht mehr relevant ist und Geschichtlichkeit als Gestaltungsprinzip von Wirklichkeit ausscheidet. Unter einer solchen Perspektive würde es keinen Sinn mehr machen, „Geschichte als Orientierungshilfe in

der Wirrnis der Gegenwart anzubieten“ (Goertz 1995, 12). „Geschichte“ als Bildungsmacht gäbe es dann nicht mehr (ebd., 9f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass hier „Geschichte“ oder „Vergangenheit“ nicht, wie vielfach üblich, lediglich als das entsprechende Schulfach, ein wie auch immer definierter Wissensbestand an historischen Fakten oder als einfaches Abbild vergangener Wirklichkeiten zu verstehen ist. Geschichte wird vielmehr von uns immer wieder von neuem (re-)konstruiert, und zwar aufgrund individueller und kollektiver Deutungs- und Verstehensleistungen. Dabei verknüpfen wir Erinnerungen an Vergangenes mit unseren Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen.

Für den Geschichtsunterricht hat dies bedeutsame Konsequenzen: Geschichte lehren und lernen kann nicht darin bestehen, kanonisierte Inhalte als immerwährende Wahrheiten an bloss rezipierende Schülerinnen und Schüler weiterzugeben. So wie Geschichte als Konstrukt zu verstehen ist, so müssen wir unsere Schülerinnen und Schüler als eigenständige Konstrukteure „ihres“ Geschichtsbewusstseins ernst nehmen.

Nach diesen knappen geschichtstheoretischen Ausführungen wird es im folgenden Kapitel darum gehen, speziell danach zu fragen, welches die Kategorien historischen Denkens und Lernens sind. Gibt es so etwas wie eine „historische Basisstruktur“, aus der sich geschichtsdidaktische Folgerungen in Bezug auf die Entwicklung historischen Lernens ziehen lassen?

3. Das Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie historischen Denkens

Speziell wenn das historische Lernen in der Schule angesprochen wird, stellen sich Fragen wie: Was sollen Schülerinnen und Schüler im Fach Geschichte lernen, wozu sollen sie es tun und wie könnte dies ermöglicht werden (vgl. Gautschi 1999)? Diese Fragen setzen ihrerseits die Frage voraus, was denn die Qualität des spezifisch Geschichtlichen ausmacht, oder anders gesagt, welches die zentralen historischen Kategorien oder Bestimmungsgrößen historischen Erkennens und Lernens sind. Hier kommt die für Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik zentrale Kategorie des „Geschichtsbewusstseins“ (oder „Historisches Bewusstsein“) ins Spiel.

3.1 Was heisst historisch Denken?

Für Rüsen sind historische Kategorien „Antworten auf die Frage, welche Prinzipien die Zeiterfahrung als Geschichte erfahrbar, erkennbar, erforschbar, darstellbar und brauchbar (im Kontext menschlicher Daseinsorientierung) machen. Sie stellen Grundbegriffe des historischen Denkens dar, mit denen Zeiterfahrung in historisches Wissen verwandelt werden kann“ (Rüsen 1997a, 147). Für Pandel sind sie „kategoriale Universalien“, die in allen Kulturen und Zeiten aufzufinden sind (Pandel 1997a, 308f.). Am Beispiel der drei Autoren Rüsen, Bergmann und Seixas soll nun der Aspekt der „Geschichtlichkeit“ etwas konkretisiert werden:

Rüsen identifiziert drei kategoriale Orientierungen historischen Denkens (Rüsen 1997a, 147ff.). Die Umwandlung von Zeiterfahrung in historisches Wissen erfolgt dabei auf drei Ebenen: inhaltlich, formal und funktional (vgl. Tab. 1).

Auf der *Ebene des Inhalts* geht es darum, durch Kategorien wie „Fortschritt“ oder „Wandel“ zeitlichen Abläufen Sinn abzugewinnen: Wir sind so geworden, weil in der Vergangenheit dieses und jenes so oder anders geschehen ist; auch Gedenktafeln können Kontinuität bedeuten, indem dadurch der stattgefundene Wandel dokumentiert wird. *Formal* realisiert sich diese Operation durch historische Erzählungen. Da-

durch werden Aussagen zur Vergangenheit zu sinn- und bedeutungsvollen Geschichten. Es kann sich dabei um die Erzählung von Zeitzeugen, um einen Artikel

	Inhalt historischen Denkens	Form historischen Denkens	Kulturelle Funktion historischen Denkens
Beschreibung	Erfahrungen der zeitlichen Veränderungen	Verschiedene Formen („Erzählungen“) des historischen Wissens	Orientierung in der Lebenspraxis
Kriterium der Sinnbildung	Kontinuität: Zeiterfahrung als Synthese von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Medium der Erinnerung	Narrativität: Grundmuster des historischen Erzählens	Identitätsbildung
Beispiele	Historische Universalien wie „Fortschritt“ (und „Rückschritt“), „Wandel“, „Prozess“, „Evolution“	Traditionale, exemplarische, kritische, genetische Erzählmuster (vgl. Kap. 4.3.2)	Individuelle und kollektive Identität, nationale Identität

Tab. 1: Schema der Kategorisierung des historischen Denkens nach Rüsen (1994a, 1997a)

oder um den Text einer wissenschaftlichen Broschüre handeln, entscheidend ist, dass alle drei „Quellen“ zeitliche Veränderungen sprachlich zu deuten versuchen. Die *kulturelle Funktion* bezieht das historische Denken auf die Orientierung in der menschlichen Lebenspraxis. Zentral ist dabei der Gesichtspunkt der sich im zeitlichen Wandel verändernden sozialen und personalen Identität. Rüsen geht davon aus, dass seine Kategorien hilfreich sein könnten bei der Beantwortung der Frage, was historisches Denken eigentlich ausmacht. So fordert er die Geschichtsdidaktik auf, die Entstehung und Entwicklung der genannten historischen Kategorien zu erforschen.

Auf sieben Kategorien historischen Denkens oder „Grunderfahrungen menschlichen Lebens in der Zeit“ kommt Bergmann (2001, 28f.), der seine Kategorien ebenfalls als Grundlage und Orientierung im Hinblick auf historisches Lernen entwickelt:

- *Veränderung*: Früher war es anders als heute, und morgen wird es anderes sein als heute und früher.
- *Veränderung durch menschliches Handeln*: Menschen lösen durch ihr Handeln Veränderungen aus.
- *Veränderung durch Unterlassen von Handeln*: Auch (bewusstes oder unbewusstes) Nicht-Handeln führt zu Veränderungen.
- *Macht und Herrschaft*: Ökonomisch und politisch Mächtige haben grösseren Einfluss auf die Veränderung bzw. Bewahrung von Verhältnissen.
- *Mitverantwortlichkeit aller Beteiligten*: Folgt aus den obigen Kategorien.
- *Absicht und Wirkung menschlichen Handelns*: Absicht und Ergebnis menschlichen Handelns sind nicht immer identisch, es gibt oft unbeabsichtigte Wirkungen oder Nebenwirkungen.
- *Dauer*: Nicht alles ist leicht veränderbar, es gibt Dinge (Strukturen, Mentalitäten), die sich über Generationen halten (*longue durée*).

Der Kanadier Peter Seixas identifiziert ebenfalls sieben Probleme oder Kernfragen, die sich einem stellen, wenn man historisch denkt (Seixas 1998, 237ff.). Zunächst geht es um die *historische Epistemologie* und um das Wissen, dass die Vergangenheit als solche nicht mehr existiert. Hier stellt sich demnach die Frage, welches Verhältnis Kulturen und Individuen zur Vergangenheit besitzen. Als zweite Kernfrage benennt Seixas die Frage nach der *historischen Bedeutsamkeit*: Welche Ereignisse werden weiter erzählt? Welche Themen interessieren uns und warum gerade diese und nicht andere (vgl. Balsthaler Gedenktafel)? Ein weiterer Bereich betrifft *Kontinuität und Wandel*, das heisst, die Fähigkeit, historischen Wandel aber auch Kontinuitäten erkennen und beurteilen zu können. Die nächste Dimension in Seixas' Modell umfasst die Kategorien *Fortschritt und Verfall*. Glauben wir an eine kontinuierliche Entwicklung zum Besseren hin? Gehen wir davon aus, dass Institutionen entstehen, eine Blütezeit erleben und dann wieder zerfallen? Dann ist für Seixas das *moralische Urteil* eine Grunddimension historischen Denkens. Geschichtliches Wissen, „das nicht zu moralischer Orientierung und moralischen Urteilen führt“, ist für ihn „nutzlose Historie“ (ebd., 240). Die Frage nach der *historischen Handlungsfähigkeit* greift einen

weiteren Aspekt des geschichtlichen Denkens auf. Sie fragt nach „historischer Verursachung“ in Bezug auf die Verantwortung für den historischen Wandel. Schliesslich führt Seixas „Empathie“ als letzte Dimension des historischen Verstehens auf. Unter diesem Begriff versteht er die Fähigkeit, „die Motive, Gründe und Handlungen eines fernen Akteurs zu verstehen, der eine von der unsrigen sehr verschiedene Welt bewohnt(e)“ (ebd.). Es geht hier darum, von der eigenen Perspektive abstrahieren zu können, um sich anderen (Denk-)Systemen annähern zu können.

Veränderung und Dauer, das Ineinandergreifen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die Orientierungs- und Identitätsfunktion und die menschliche Handlungsfähigkeit sind für alle drei Autoren zentrale Komponenten von Geschichtlichkeit und historischem Denken . Zudem beziehen sie sich alle auf die Fundamentalkategorie „Geschichtsbewusstsein“.

3.2 Rätselhaftes Geschichtsbewusstsein

„Geschichtsbewusstsein“ (oder „Historisches Bewusstsein“) ist ein Schlüsselbegriff, eine Fundamentalkategorie in der Geschichtsdidaktik und in der Geschichtstheorie, die sowohl einen sehr komplexen Bewusstseinsinhalt als auch vielschichtige Bewusstseinsprozesse umfasst (vgl. Rüsen 2001). Uffelmann (2001, 186ff.) sieht „Geschichtsbewusstsein“ als übergeordnete Kategorie innerhalb von drei zentralen Bereichen der Geschichtsdidaktik:

- Geschichtsbewusstsein: Komplexe Kombination von Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen einer Gesellschaft
- Historische Identität: Die historische Selbstvergewisserung des Individuums bzw. des Kollektivs als Subsystem des Geschichtsbewusstseins
- Geschichtskultur: Praktische Umsetzung der Aktivitäten des Geschichtsbewusstseins in all seinen kulturellen Ausprägungen

Schwierig wird es, wenn der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ inhaltlich gefüllt werden soll, da er im Alltag so inflationär gebraucht wurde, dass er zur „Leerformel“ wurde, auch fehlt ein gemeinsamer Sprachgebrauch (vgl. Jeismann 1997, von Borries 1997, Straub 1998a). Die folgende Auswahl an Definitionen soll die Vielfalt der Zugänge in Bezug auf das Phänomen „Geschichtsbewusstsein“ etwas illustrieren.

„Geschichtsbewusstsein“ umfasst nicht nur „Kenntnisse und Interessen, sondern auch Deutungen und Parteinahmen, Urteile und Identifikationen, Folgerungen und Orientierungen“ (von Borries 1997, 45) und es integriert Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen (vgl. Jeismann 1997, Rüsen 1994a). In dieser Hinsicht kann es als eine psychische oder mentale Struktur dargestellt werden (vgl. Billmann-Mahecha 1998). Für Straub ist es hingegen eine historisch-narrative kognitive Kompetenz, um historisch zu denken und argumentieren zu können (vgl. Straub 1998a).

Bergmann seinerseits rückt den Erwerb des Geschichtsbewusstseins ins Zentrum, wenn er schreibt, dass es „aus bestimmten Wahrnehmungsweisen und Unterscheidungsvermögen“ bestehe, „die auf unterschiedlichen Wegen erworben werden“, und zwar a) durch eigene Erfahrungen (lebensgeschichtlicher Zugang, b) durch von anderen erzählten Geschichten und c) durch historisches Lernen in der Schule (Bergmann 2001, 19).

Bei Létourneau ist Geschichtsbewusstsein nicht bloss eine „Kiste für Erinnerungen“, kein blosser Speicher, sondern „der Ausdruck einer Suche nach Sinn“ im Zeitzusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dadurch wird es Ausdruck und Resultat „eines aktiven und qualitativen Prozesses der Selbstreflexivität“. Geschichtsbewusstsein ist für Létourneau auch Handlung und soziale Tätigkeit, da es sich aus der Interaktion vom Selbst zum Anderen realisiert, und es beinhaltet eine moralische Dimension, eine Wertung der eigenen Person, da es „für das Subjekt eine Rechtfertigung oder eine Kritik seiner Person [ist], die Folgen für die Zukunft nach sich zieht“. Létourneau sieht im Geschichtsbewusstsein, ähnlich wie Straub, die „narrative Einheit der Person“, durch die sich das Individuum als „sinnvolles Ganzes“ erzählt oder, anders gesagt, seine Identität konstituiert (Létourneau 2001, 177ff.). Historisches Bewusstsein im Sinne Létourneaus ist „nicht das Bewusstsein der Zeit, der Veränderung oder der Geschichte“, sondern „der aktive Vorgang der Zurückspiegelung des Individuums in eine materielle Welt, die es zum Zwecke seiner Identitätskonstitution einsetzt, und das mit Blick auf einen zukünftigen Horizont, den es antizipiert. Ein *back-up to the future* (...)“ (ebd., 180).

Laut Billmann-Mahecha (1998, 269) sind Modelle des Geschichtsbewusstseins normative Modelle mit „pädagogischen Implikationen, die einen als ideal begründeten Zugang des Individuums zur Geschichte auf der Basis bestimmter Welt- und Men-

schenbildmodelle formulieren“. Manche Autorinnen und Autoren bezweifeln deshalb die Universalität des Geschichtsbewusstseins und betonen seine kulturelle Eigenart (vgl. von Borries 1997, Alavi 2000).

3.3 Zwei Modelle von Geschichtsbewusstsein

Neuere Einführungen in die Geschichtsdidaktik sind sich einig in der Aussage, dass historisches Lernen in der Schule primär das Ziel hat, das Geschichtsbewusstsein der Kinder zu fördern, aber von welcher Definition des Geschichtsbewusstseins soll dabei ausgegangen werden? Zwei Modelle scheinen mir dazu am besten geeignet.

3.3.1 Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen

Von Borries (2001) sieht in seinem soziologisch-politologischen Zugang Geschichtsbewusstsein als ein „System von Gleichgewichten und Transformationen“ innerhalb von und zwischen vier Ebenen:

- Schichten der Codierung
- Figuren der Sinnbildung
- Verknüpfungen der Zeitebenen und Geschichtsoperationen
- Dimensionen der Geschichtsverarbeitung

Schichten der Codierung

Von Borries geht von vier Schichten der Codierung aus: Die biographische Erfahrung, das soziale Gedächtnis, die kulturelle Überlieferung und die methodisierte Wissenschaft.

Die „*biographische Erfahrung*“ ist an die eigene Lebenszeit gekoppelt und besteht darin, die eigene Geschichte als kohärente Erzählung weiterzugeben.

Erst mit dem „*sozialen Gedächtnis*“ greift das Individuum über seine eigene Lebenserfahrung hinaus und vollzieht damit den „Schritt zur vollen ‚Historizität‘“ (von Borries 2001, 242). Das „soziale Gedächtnis“ entfaltet sich innerhalb der eigenen sozialen Netze (Familie, Freundeskreis, Vereine), zum Beispiel wenn Kinder Fotos ihrer

Grosseltern betrachten, oder ihren Eltern zuhören, wie sie aus ihrem Leben erzählen. Damit wird Vergangenheit über die eigene Lebenszeit hinaus tradiert. In modernen Gesellschaften geht diese Art der Erinnerung kaum über eine oder zwei Generationen zurück: Wer weiss noch Genaueres über die eigenen Grosseltern oder gar Urgrosseltern zu erzählen? Dennoch beinhaltet das „soziale Gedächtnis“ eine wichtige Funktion für kollektive Identifikationen (mit einer Familie, einem Beruf). In gewisser Weise gehört die Balsthaler Gedenktafel in diese Kategorie. Wie andere Formen der Erinnerung besitzt es Konstruktionscharakter, ist also nicht ein 1:1 Abbild der vergangenen Wirklichkeit.

Die dritte Schicht der Codierung betrifft die „*kulturelle Überlieferung*“. Ihr wichtigster Ort der Vermittlung ist heute die Schule mit ihren Lehrplänen, in der die „sozial erwünschten, gewissermassen offiziösen Selektionen und Deutungen von Vergangenheit zwecks Identifikation und Legitimation, Abgrenzung und Abschreckung andererseits“ vorgenommen werden (von Borries 1997, 46). Wie bereits erwähnt, betrachten die meisten Jugendlichen und Erwachsenen diese Codierungsebene als *die* Geschichte schlechthin. Am Beispiel der in den letzten Jahren geführten Diskussionen um die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg wird deutlich, dass auch die „kulturelle Überlieferung“ Veränderungen unterworfen ist: Alte Deutungen und kanonisierte Inhalte (die Funktion des Réduits, die Rolle General Guisans, die neutrale Schweiz als Hort von Freiheit und Humanität) werden in Frage gestellt oder als falsch deklariert. Da dabei vorherrschende Interpretationen durch vorher von Minderheiten eingenommene Positionen ersetzt werden können, laufen diese Veränderungen nicht ohne grosse und heftige Auseinandersetzungen um die Frage der „richtigen und wahren“ Interpretation der Vergangenheit ab. Es kann auch vorkommen, dass „soziale“ und „kulturelle“ Erinnerung nicht deckungsgleich sind, was zur Folge haben kann, dass „Gegenerzählungen“ entstehen.

Die „*methodisierte Wissenschaft*“ als letzte Form der Codierung meint die eigentliche Geschichtswissenschaft mit ihren methodischen Standards wie Quellenkritik oder Multiperspektivität und Kontroversität. Wie die drei anderen Erinnerungsebenen bleiben auch wissenschaftliche Geschichtswerke „Narrationen“ bzw. Konstruktionen und sind nicht blosser Abbilder der beschriebenen vergangenen Wirklichkeiten, sie verfügen aber über einen universalistischeren und pluralistischeren Anspruch als kulturspezifische Überlieferungen.

Das vorgestellte Codierungskonzept zeigt für die Thematik von Konstruktion und Entwicklung von historischem Denken einige interessante Aspekte auf. Der Übergang von einer Ebene auf die andere bedeutet eine zunehmende Distanzierung, Abstraktion und Verallgemeinerung in Bezug auf historisches Denken. Die verschiedenen Ebenen lösen sich jedoch dabei nicht einfach ab, sondern sie überlappen und integrieren sich. Veränderungen auf der einen Ebene können somit auch Anpassungen oder gar Konflikte auf anderen Ebenen auslösen. So könnten „Aktivdienstler“ aufgrund der öffentlich ausgetragenen Diskussionen um die Rolle der Schweizer Armee für die Nichteroberung der Schweiz im Zweiten Weltkrieg ihre biographischen Erfahrungen oder ihr auf der offiziellen kulturellen Überlieferung fussendes Geschichtsbild zu revidieren beginnen. Wahrscheinlich ist aber eher das Gegenteil der Fall: Die neuen Deutungen werden als Bedrohung und Infragestellung des eigenen Lebens wahrgenommen, die Folge kann Verleugnung und Abbruch der Gesprächsbereitschaft bedeuten, während die neu entstehende kulturelle Überlieferung als Phantasieprodukt von jungen Kritikastern vollständig abgelehnt wird.

Figuren der Sinnbildung

Es war schon die Rede davon, dass Geschichte als Sinnbildungsprozess verstanden werden kann, sei es, weil Geschichte erst durch die spätere (Re-)Konstruktion der Vergangenheit entsteht, sei es, weil sie das Resultat einer Sinnsuche ist, die durch das Geschichtsbewusstsein realisiert wird (vgl. Schreiber 1999a). Von Borries bezieht sich bei seinen „Figuren“ (oder „Typen“ oder „Modi“) auf die von Rüsen beschriebenen vier Lernformen oder Typen der historischen Sinnbildung: die „traditionale“, die „exemplarische“, die „kritische“ und die „genetische“ (vgl. Tab. 1). Für die vorliegende Arbeit ist besonders von Interesse, dass Rüsen diese vier Lernformen als ein Schema der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein „als zeitlich geordnete Abfolge typologisch unterscheidbarer narrativer Kompetenzen“ betrachtet (Rüsen 1994b, 55). Ich werde im Kapitel „Entwicklung des Geschichtsbewusstseins“ diese vier Lernformen eingehender besprechen.

Verknüpfungen der Zeitebenen

Der dritte Bereich in von Borries' Theoriemodell des Geschichtsbewusstseins betrifft das Geflecht von Wechselwirkungen zwischen Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen. Zur Konkretisierung kann nochmals auf das Balsthaler Fallbeispiel und die Äusserung des Archivkommissionsmitglieds Kurt Heutschi zurückgegriffen werden: Ausgangspunkt der Beschäftigung mit der Vergangenheit könnte für die einen die gegenwärtige Betroffenheit in Bezug auf den Klimawandel sein, für andere wirkt das Vergangene vielleicht als Mahnmal oder als Vorbild (Solidarität!) für Gegenwart und Zukunft. Es ist aber auch denkbar, dass es jemandem lediglich um eine „museale Wertschätzung der Vergangenheit“ (von Borries) ging. Es wäre interessant zu untersuchen, inwiefern das Thema „Flutkatastrophe 1926“ auch zur Reflexion über Ursachen und Gegenmassnahmen geführt hat, zum Beispiel, was die Kanalisierung offener Bäche betrifft.

Auch die gegenwärtig etwas abgeflaute Debatte um die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg ist ein anschauliches Beispiel dafür, wie ein Thema zu so gegensätzlichen Geschichtsbildern wie denjenigen von SVP- oder SP-Anhängern führen kann. Ein Ereignis – verschiedene Analysen und Deutungen, wie kommt es dazu?

Das Ineinandergreifen der drei Zeitebenen, wie in Tabelle 2 dargestellt, wird analytisch als idealtypische mentale Operation historischen Erkennens beschrieben: Durch die „Sachanalyse“ (oder „Historische Erfahrung“ oder „Sachverhaltsklärung“) wird

Zeitebene	Rüsen (1994)	Jeismann (1997)	v. Borries (2001)
Vergangenheit	„Hist. Erfahrung“	„Sachanalyse“	„Wahrnehmung“ / „Sachverhaltsklärung“
Gegenwart - Vergangenheit	„Hist. Deutung“	„Sachurteil“	„Deutung“
Gegenwart - Zukunft	„Hist. Orientierung“	„Werturteil“	„Orientierung“

Tab. 2: Drei Modelle von Verknüpfungen der Zeitebenen

aufgrund des vorhandenen Quellenmaterials und mittels definierter Regeln (z. B. Quellenkritik) versucht, Tatbestände zu rekonstruieren. Diese Rekonstruktion erfolgt

aber stets aus der Perspektive, mit den Fragen und mit dem Wissen der Gegenwart, was in der Regel zu unterschiedlichen inhaltlichen Beurteilungen, Deutungen oder Interpretationen der Quellenbestände führt („Sachurteil“, „Historische Deutung“, „Deutung“). Schliesslich kommen verschiedene Wertmassstäbe ins Spiel, durch die die gedeutete Geschichte im Lichte zukünftiger Erwartungen beurteilt wird („Werturteil“, „Historische Orientierung“, „Orientierung“). Zwischen diesen drei Stufen bestehen Wechselwirkungen, auch laufen diese Stufen nicht automatisch und geradlinig ab, sondern vermischen und überlagern sich mit den verschiedenen Sinnbildungsfiguren (Tradition, Exemplarik, Kritik, Genese; vgl. Kap. 4.3.2).

Dimensionen der Geschichtsverarbeitung

Der letzte von Bodo von Borries angesprochene Aspekt des Geschichtsbewusstseins beleuchtet die Art und Weise, wie Geschichte psychisch verarbeitet wird, nämlich als „prekäres Gleichgewicht“ zwischen kognitiver Einsicht, moralischer Entscheidung, emotionaler Bewegtheit und ästhetischer Anschauung. Von Borries betont, dass in jedem Menschen alle vier Dimensionen der Geschichtsverarbeitung – zum Teil in widersprüchlicher Form – gleichzeitig wirksam sein können.

Ich möchte diese verschiedenen Dimensionen wiederum am Beispiel „Zweiter Weltkrieg“ etwas konkretisieren: Der Zweite Weltkrieg kann Kinder wie Erwachsene faszinieren, es gibt solche, die alle Flugzeug- oder Panzertypen kennen und die entsprechenden Modelle sammeln, andere kennen alle Details von Schlachten. Der Zweite Weltkrieg wird aber auch als grösste Katastrophe und Barbarei der Menschheit empfunden, die Abscheu und Trauer verursacht und keine Faszination mehr ausübt. Man kann auf abstrakter Ebene über Kriegsursachen sprechen und der Meinung sein, Kriege wird es immer geben, oder man wird Kriege als Problemlösungsstrategien ablehnen...

Von Borries vergleicht zusammenfassend sein theoretisches Modell als Mobile, in dem die vier angesprochenen Ebenen des Geschichtsbewusstseins (Schichten der Codierung, Figuren der Sinnbildung, Verknüpfung der Zeitebenen und Dimensionen der Geschichtsverarbeitung) sich in komplexen Wechselwirkungsprozessen gegenseitig beeinflussen. Die Stärke dieses Modells liegt darin, Erklärungen zu liefern für die Frage, warum die Beschäftigung mit Geschichte je nach Zeit, Ort und daran beteiligten Menschen zu so unterschiedlichen Resultaten führt. In Bezug auf die Schule

liefert es sowohl Instrumente zur Analyse des „aktuellen“ Geschichtsbewusstseins von Schülerinnen und Schülern als auch Ansatzpunkte für eine neue Ausrichtung und Schwerpunktsetzung im Fach Geschichte.

3.3.2 Sieben Dimensionen von Geschichtsbewusstsein

Eine konkretere Umschreibung von Geschichtsbewusstsein liefert der Ansatz von Hans-Jürgen Pandel, nach Bergmann die „bislang überzeugendste theoretische Bestimmung und Ausfaltung“ (Bergmann 2001, 19). Pandel (1991) geht von sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins aus (vgl. Tab. 3): Drei Dimensionen – das Temporalbewusstsein, das Wirklichkeitsbewusstsein und das Historizitätsbewusstsein – umfassen den engeren Bereich der Geschichtlichkeit oder Zeitlichkeit, vier Dimensionen – das Identitätsbewusstsein, das politische Bewusstsein, das ökonomisch-soziale Bewusstsein und das moralische Bewusstsein – den Bereich der Gesellschaftlichkeit. Andere Autoren fügen den vier gesellschaftlichen Dimensionen,

Geschichtlichkeit / Zeitlichkeit	
Dimensionen	Kategorien
1. Umgang mit Zeit: <i>Zeit- oder Temporalbewusstsein</i>	gestern – heute – morgen
2. <i>Wirklichkeits- oder Realitätsbewusstsein</i>	real – fiktiv
3. Umgang mit Kultur: <i>Historizitätsbewusstsein</i>	statisch – veränderlich
Gesellschaftlichkeit	
Dimensionen	Kategorien
4. Umgang mit Gesellschaft: <i>Identitätsbewusstsein</i>	ich/wir – ihr/sie
5. Umgang mit Herrschaft: <i>Politisches Bewusstsein</i>	oben – unten
6. Umgang mit Wirtschaft: <i>Ökonomisch–soziales Bewusstsein</i>	arm – reich
7. <i>Moralisches Bewusstsein</i>	richtig – falsch

Tab. 3: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel

meiner Meinung nach zu Recht, noch weitere Dimension hinzu, etwa das Geschlechtsbewusstsein (vgl. Bergmann 2001) und das Raumbewusstsein (vgl. Gautschi 1999). Jede Dimension enthält ihrerseits je zwei Doppelkategorien wie arm -

reich oder oben - unten. Im Laufe seiner kognitiven Entwicklung differenziert das Kind diese grundlegenden Kategorien aus und erwirbt dadurch ein kognitives Bezugssystem, „ohne das es weder Geschichte verstehen noch Geschichte erzählen könnte“ (Pandel 1991, 3). Die drei Dimensionen der „Geschichtlichkeit“ stellen die Basiskomponenten des Modells dar, die allen anderen vorausgehen:

Beim *Temporalbewusstsein* geht es um die Unterscheidung von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft und um die Wahrnehmung der zwischen diesen drei Zeitebenen existierenden Zusammenhänge (gestern, heute, morgen). Diese Dimension kann also als eine zentrale Voraussetzung für geschichtliches Denken betrachtet werden und wird von den Kindern schon früh erworben: „Sie lernen, sich an ‚früher‘ zu erinnern, sich Vergangenes zu erschliessen, es auf ‚heute‘ zu beziehen und für ‚morgen‘ zu planen. Sie erkennen und lernen unter kundiger Anleitung, dass es ‚früher‘ nicht schlechter oder besser, sondern bemerkenswert anders war“ (Bergmann 2001, 21). „Zeit“ ist aber je nach Epoche oder Kultur unterschiedlich. Unsere Kultur versteht „Zeit“ als lineare Entwicklung und als Fortschrittserwartung. Frühere agrarische Kulturen empfanden die Zeit hingegen als etwas Zyklisches (vgl. Levine 1999).

Temporalbewusstsein ist in diesem Sinne deutlich zu unterscheiden vom physikalischen Zeitbegriff im Sinne Piagets und von der naturalen oder biologischen Zeit: Während Temporalbewusstsein sich auf die von Menschen und ihrer Kultur geschaffene Zeit bezieht (vgl. Elias 1994) und deshalb auch mit der eigenen Lebensgeschichte zu tun hat, ist die physikalische Zeit inhaltsleer und die naturale Zeit (Naturzyklen, z. B. Jahreszeiten, Mondzyklen) eine nicht von Menschen gestaltete Realität. Für Bergmann hängen Zeitbewusstsein und Persönlichkeitsentwicklung eng zusammen, da sie die Voraussetzung für die Fähigkeit bilden, Zeit selbst zu gestalten und sich in Gegenwart und Zukunft orientieren zu können. Deshalb ist es für ihn fraglich, ob das Erlernen des Zeitbewusstseins, so wie in Lehrplänen üblich, über das Erlernen der physikalischen und naturalen Zeit gefördert werden kann. (vgl. Bergmann 2001, 21).

Temporalbewusstsein auf der Basis einer historischen Zeit konstituiert sich nach Pandel in fünf Komponenten (Pandel 1991, 5ff.):

- Die Länge der Zeitausdehnung (wie weit denkt das Geschichtsbewusstsein in die Vergangenheit zurück bzw. in die Zukunft voraus?),

- die Vorstellung von der Dichtigkeit der Ereignisse in der Zeit (wieviel Wissen ist für welche Epochen abrufbar?),
- die Akzentuierung der Zeitdimensionen (welche Zeitdimensionen stehen im Vordergrund?),
- das Zäsurbedürfnis (wie wird unser Zeitzusammenhang in unserem Bewusstsein gegliedert?) und
- die Narrativierung von Zeit (wie werden wahrgenommene und gelernte Ereignisse narrativ umstrukturiert?).

Das *Realitätsbewusstsein* umschreibt die Fähigkeit, zwischen Fakten und Fiktionen unterscheiden zu können, das heisst z. B. historische Aussagen quellenkritisch zu hinterfragen. Für Pandel ist es gerade diese Dimension, die Denken erst zu historischem Denken macht. Warum gab es Asterix und Obelix nicht, wenn es doch Caesar und Kleopatra wirklich gegeben hat? Und wie steht es mit Wilhelm Tell und Winkelried? Kinder und Jugendliche treten im Alltag in vielen Bereichen zunehmend mit historischen Themen in Kontakt, sei es z. B. beim Fernsehen, im Internet oder bei Computerspielen, aber wie lernen sie zwischen „wirklich“ und „erfunden“ zu unterscheiden? Die Folge unkritischen Wissens kann auch im Erwachsenenalter ein naives Geschichtsbild sein, das eher durch Mythen als durch reflektiertes historisches Wissen bestimmt ist. Das Wirklichkeitsbewusstsein stellt sich aber nicht automatisch mit der Zunahme historischen Wissens ein, sondern muss bewusst entwickelt und gefördert werden: „Wenn Kinder zum ersten Mal in Kontakt mit dem kulturellen System Geschichte kommen, haben sie nur wenige Kenntnisse und Anschauungen. Sie kompensieren ihr Defizit durch Phantasie. Dass es sprachlich verfügbare Personen und Handlungen gibt, die erfunden (fiktiv) sind, muss das Kind erst lernen“ (ebd., 8). Pandel betont auch, dass die Unterscheidung von historisch und imaginär eine Denkleistung ist, die nicht in der frühen Jugend abgeschlossen wird, sondern eine lebenslange Bewährung darstellt, da selbst in der historischen Wissenschaft die Grenzen zwischen Fiktion und Wirklichkeit fließend sind.

Historizitätsbewusstsein meint das Bewusstsein von der Geschichtlichkeit und Veränderbarkeit von Strukturen, Institutionen, Mentalitäten etc. Aussagen wie „Kriege wird es immer geben“ oder „es war immer schon so“ zeigen, dass Menschen viele Dinge als naturgegeben oder gottgewollt betrachten. Historizitätsbewusstsein befähigt hingegen, die verschiedenen Aspekte der Gegenwart als Resultat von histori-

schen Veränderungen zu begreifen. Historizitätsbewusstsein wird als eine komplexe Syntheseleistung betrachtet, die aus den zwei ersteren Dimensionen des Temporal- und Wirklichkeitsbewusstseins gebildet wird. Diese Denkleistung beinhaltet vier Bereiche:

- Die Fähigkeit, das Gegensatzpaar statisch - veränderlich zu unterscheiden: Wissen, dass einige Dinge um uns sich verändern, andere aber statisch bleiben.
- Die Wahrnehmung von unterschiedlichen Veränderungsgeschwindigkeiten bei Personen, Dingen und Ereignissen.
- Das Wissen um die eigene Geschichtlichkeit: Nicht immer ging man von Veränderbarkeit der menschlichen Natur aus, wie z. B. in zyklischen Geschichtsvorstellungen.
- Das Wissen um die Historizität der Erde und aller Lebewesen.

Auf die Primarschule bezogen meint Historizitätsbewusstsein, bei Kindern die Fähigkeit zu fördern, zwischen „veränderlich“ und „dauerhaft“ zu unterscheiden, wobei hier auf vielerlei eigene Erfahrungen der Kinder zurückgegriffen werden kann, z. B. auf die Erfahrung der Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns (vgl. Bergmann 2001).

Geschichtsbewusstsein ist aber nicht bloss Bewusstsein von Geschichtlichkeit, sondern auch von Gesellschaftlichkeit: Nach Pandel geht es beim *Identitätsbewusstsein* darum, die historische Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen zu erkennen und – falls notwendig – kritisch zu reflektieren. Es beeinflusst persönliche und kollektive Haltungen und Entscheidungen, z. B. in Fragen des Zusammenlebens in multikulturellen Gesellschaften. Die Kategorien „oben – unten“ stehen für das *politische Bewusstsein* und die Fähigkeit, Macht- und Herrschaftsstrukturen in der Gesellschaft zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Ähnlich führt das *ökonomisch-soziale Bewusstsein* dazu, wirtschaftliche und soziale Realitäten in einer Gesellschaft wahrzunehmen und beurteilen zu können. Schliesslich umfasst das *moralische Bewusstsein* die Kategorien richtig und falsch und die Kompetenz, „zwischen den Normen der Vergangenheit und der Gegenwart zu differenzieren und damit Urteile aus der Zeit heraus zu versuchen und gleichzeitig dennoch universale, möglicherweise im Wesen des Menschen mitbegründete Werte nicht zu missachten“ (Schreiber 1999a, 32). Das *Geschlechtsbewusstsein* führt zur Frage, wie früher das Verhältnis zwischen Frauen und Männern geregelt war, und das *Raubewusstsein* vergleicht die zeitlich unter-

schiedlichen Vorstellungen und Umgangsweisen in Bezug auf die räumliche Dimension.

Versuchen wir nun einige Schlüsse zu ziehen: Die verschiedenen Deutungen des Geschichtsbewusstseins haben, trotz ihrer unterschiedlichen Ansätze, meiner Meinung nach etwas gemeinsam: Sie schälen historisches Denken als eine besondere und zentrale Dimension des menschlichen Denkens heraus. Historisches Denken kann so als eine eigenständige individuelle, dynamische und komplexe Verstehensleistung betrachtet werden. Lehrkräfte erhalten durch von Borries „Mobile“ ein sehr differenziertes und fundiertes Modell des Geschichtsbewusstseins, das ihnen ermöglicht, historisches Lehren und Lernen auf eine solide theoretische Basis zu stellen. Die sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins von Pandel sind hingegen handlungsorientierter ausgelegt, da sie sich als Referenz für jede Unterrichtslektion eignen. Ein auf dieser Grundlage basierender Geschichtsunterricht geht nicht von beliebigen Inhalten und Zielen aus, sondern hat die Entwicklung eines mehrdimensionalen bzw. reflektierten Geschichtsbewusstseins der Kinder im Auge.

Offen bleibt die Frage, wie sich das Geschichtsbewusstsein individuell entwickelt, da es, wie Bergmann betont, „nicht das eine, ‚richtige‘ und verbindliche zu machende Geschichtsbewusstsein“ gibt (Bergmann 2001, 20).

4. Die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins

Um historisches Lernen pädagogisch zu begründen, müsste erstens bekannt sein, welche Vorstellungen und welches Wissen über Vergangenes Kinder in die Primar-schule mitbringen und zweitens müsste eine Entwicklungslinie festgelegt werden, in welche Richtung sich historisches Denken und historisches Bewusstsein zu entfalten hat (vgl. Seixas 1998).

4.1 Die Ansätze von Roth und Piaget und ihre Auswirkungen auf die Lehrpläne

Ab den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Kritik an jenen Theorien immer lauter, die die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins als endogene Reifung bzw. als naturhaften, in Phasen verlaufenden Wachstumsprozess begriffen. Als Beispiel für diese Theorien kann hier die von Heinrich Roth postulierte Phasenfolge im Ablauf des historischen Lernens dienen (vgl. Klose 1997). Für Roth erfolgte die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins auf verschiedenen Altersniveaus – angefangen vom Märchenalter über das Sagen-, Abenteuergeschichts- und Geschichtsalter zum Politikalter. Mit dieser Reihenfolge sollte eine „Verfrühung“, das heisst ein entwicklungspsychologisch zu frühes Einsetzen des eigentlichen historischen Lernens, verhindert werden (vgl. von Reeken 1999).

An Stelle der Reifungsthese trat in den 70er Jahren zunehmend die Vorstellung in den Vordergrund, dass exogene Faktoren, sprich Sozialisation, für die Entwicklung verantwortlich seien. Für den Lernbereich Geschichte und Politik wurde daraufhin die Forderung nach einem so früh wie möglich anzubahnenen Geschichtsbewusstsein auf der Grundlage von Aufklärung, Demokratie und Emanzipation laut (vgl. Sauer 2001). Während also die Entwicklungspsychologie die Umwelteinflüsse unberücksichtigt liess, ignorierte die Sozialisationsthese das Problem des Lernalters. Ein Ausgleich zwischen diesen zwei Positionen drängte sich auf, was die Geschichtsdidaktiker dazu veranlasste, sich wieder den Theorien zur kognitiven Entwicklung von Jean Piaget anzunähern (ebd.). Heute besteht in der Geschichtsdidaktik Konsens darüber, dass Kinder in verschiedenen Bereichen anders ablaufende Entwicklungsprozesse

durchlaufen, diese aber auch von äusseren Einwirkungen abhängig sind (vgl. von Reeken 1999).

Es kann hier im Folgenden nicht darum gehen, Piagets Ansatz in aller Breite vorzustellen, sondern ihn lediglich im Hinblick auf die gegenwärtige geschichtsdidaktische Diskussion anzusprechen und sehr vereinfachend in Erinnerung zu rufen. Ich stütze mich dabei auf die Ausführungen von Schaub (1999) und Krieger (2001).

Nach den Untersuchungen Piagets aus den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts erfolgt die kognitive Entwicklung nicht kontinuierlich, sondern in Stufen, die aufeinander aufbauen (vgl. Tab. 4). Dadurch werden immer höhere Stufen der kognitiven Entwicklung erreicht, wobei die höhere Stufe jeweils die Elemente der tieferen Stufen integriert. Deshalb kann bei der Entwicklung keine Stufe ausgelassen werden. Höhere Stufen werden dabei nicht durch endogene Reifung erreicht, sondern durch die aktive lernende Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt (Assimilations- und Akkommodationsprozesse): Das heisst, dass Kinder keine Trichter sind, die man

Altersstufen	Stufen der kognitiven Entwicklung	Entwicklung des Zeitbegriffs
0 bis etwa 2 Jahre	Sensomotorische Phase	Von der „praktischen psychologischen Zeit“ zur „objektiven Zeit“
Etwa 2 bis 7 Jahre	Präoperative Phase	Die anschauliche Zeit
Etwa 7 bis 12 Jahre	Konkret-operative Phase	Der logische oder operative Zeitbegriff
Etwa 12 bis 15 Jahre	Formal-operative Phase	

Tab. 4: Der strukturgenetische Ansatz von Jean Piaget (nach Schaub 1999)

mit Wissen füllen kann, sondern dass sie ihr Wissen selbst konstruieren müssen (vgl. Flammer 1999).

Piagets Theorien zur Stufenfolge der menschlichen Entwicklung hatte grossen Einfluss auf viele andere Entwicklungspsychologen (ebd., 131ff.). In Bezug auf die Auswirkungen in der Geschichtsdidaktik sind vor allem Lawrence Kohlberg (Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils), David Selman (Stufenfolgen der Perspektivenübernahme) und James W. Fowler (Entwicklungsstufen des Glaubens) zu nennen. Auf zwei Versuche, die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins im Sinne Piagets

als Folge verschiedener Stufen zu betrachten, werde ich in einem besonderen Kapitel näher eingehen.

Was sagen Piagets Untersuchungen in Bezug auf die Entwicklung des Zeitbegriffs? Der Zeitbegriff entwickelt sich in den ersten drei Phasen der kognitiven Entwicklung (vgl. Tab. 4). In der *sensomotorischen Phase* (0 bis etwa 2 Jahre) ist „Zeit“ ein Beziehungssystem, das sich parallel zu den Kategorien des Raumes, des Objektes und der Kausalität aufbaut. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres, mit dem Erwerb der Sprache, befreit sich das Kind von den unmittelbaren Wahrnehmungen, und es beginnt Vergangenheit aktiv zu rekonstruieren, ein entscheidender Schritt auch in Bezug auf das geschichtliche Denken: „Indem das Kind durch das ‚Hervorrufen von Erinnerungen‘ im Geiste Ereignisse der Vergangenheit miteinander verbinden und ‚dadurch in eine Zeit einordnen kann, die die ganze Geschichte seines Universums umspannt‘, sind bereits am Ende der ersten beiden Lebensjahre die intellektuellen Voraussetzungen zur Anbahnung von Geschichtsverständnis gegeben“ (Schaub 1999, 227).

In der *präoperativen Phase* zwischen etwa zwei bis sieben Jahren erwirbt das Kind das Konzept der „anschaulichen“ Zeit. Das Kind erfährt den zeitlichen Ablauf der Ereignisse nicht mehr nur auf der konkreten Handlungsebene, sondern kann ihn mit Hilfe seiner Vorstellungen und seiner Sprache geistig repräsentieren. Dennoch bleibt das zeitliche Denken anschauungsbezogen und an die räumliche Wahrnehmung gebunden, so dass das Kind noch nicht die Erkenntnis besitzt, „dass Zeit überall in der Welt eine Rolle spielt und kontinuierlich verstreicht“ (ebd., 228). Krieger (2001, 37) nennt einige Beispiele von charakteristischen „Denkfehlern“, die Kindern in diesem Alter unterlaufen:

- Die Zeit vergeht, solange man wächst.
- Ich bin älter, weil ich grösser bin.
- Eine Arbeit, bei der viel hergestellt wurde, muss auch länger gedauert haben als eine Arbeit mit geringerer Produktion.
- Wer eine grössere Strecke zurückgelegt hat, muss auch mehr Zeit gebraucht haben als jemand, der weniger weit gekommen ist.

Ebenfalls von Bedeutung für das Geschichtsverständnis der präoperativen Phase ist Piagets Konzept des Egozentrismus. Nach Piaget sind Kinder unter sieben Jahren

noch nicht fähig, Dinge aus der Sicht anderer zu sehen. Damit wäre Fremdverstehen, eine zentrale Komponente des Geschichtsbewusstseins, auf dieser Stufe noch nicht möglich.

Der Übergang zum operativen Zeitbegriff erfolgt dann während *der konkret-operativen Phase* zwischen etwa sieben bis zwölf Jahren, wobei hier „operativ“ ein geistiges Tun bezeichnet, das nicht mehr, wie in der vorangehenden Phase, an direkte Anschauungen gebunden ist. Vorbedingung dazu ist das Verständnis der Gleichzeitigkeit oder der zeitlichen Reihenfolge von Ereignissen und das Verständnis der zeitlichen Dauer und der Geschwindigkeit. Der operative Zeitbegriff umfasst dabei zwei Ebenen: die Ebene der physikalischen und die Ebene der psychologischen Zeit. Bei der physikalischen Zeit geht es um die Wahrnehmung von Ereignissen, die unabhängig von der eigenen Handlung ablaufen (z. B. ein 100-Meter-Rennen), bei der psychologischen Zeit handelt es sich um äusserlich und / oder innerlich erlebte Ereignisse (z. B. die in den Ferien verbrachte Zeit). Bereits Sieben- oder Achtjährigen gelingt es, „Zeit zu gliedern und sich eine Abfolge von Ereignissen nicht nur von der Vergangenheit in die Zukunft vorstellbar zu machen, sondern sie auch umgekehrt in die Vergangenheit vorstellungsmässig zu verfolgen“ (Schaub 1999, 229). Für historisches Lernen ist dies eine grundlegende Kompetenz, da dadurch erst die Verknüpfung der drei Zeitebenen Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft ermöglicht wird.

Die Theorien von Heinrich Roth und vor allem die entwicklungspsychologischen Ansätze aus den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts von Jean Piaget haben eine enorme Auswirkung auf die Geschichtsdidaktik gehabt. Viele heute noch geltenden Lehrpläne im Bereich Heimat- und Sachkunde der Primarschule basieren auf den Erkenntnissen Piagets (vgl. Klose 1997, Schaub 1999). Die einschneidendste Folgerung aus Piagets Untersuchungen war wohl, dass historisches Lernen erst nach dem Erlernen des physikalischen Zeitbegriffs möglich sei. Aufgrund dieser Folgerung wurden deshalb in den siebziger und achtziger Jahren Lehrpläne im Heimat- und Sachunterricht entwickelt, die einen Bruch zwischen den Inhalten der ersten zwei und der darauffolgenden Schuljahre aufwiesen: In den zwei ersten Schuljahren ging es hauptsächlich um die Anbahnung des Zeitbewusstseins des Kindes. Durch die Beschäftigung mit der eigenen Zeiterfahrung anhand von Themen wie „Meine Tageseinteilung“ oder „die Uhrzeit und der Kalender“ sollte das Zeitbewusstsein entwickelt und gefördert werden. Erst ab dem dritten Schuljahr wurde dann, darauf aufbauend, mit

dem eigentlichen historischen Lernen begonnen. Ziel und Schwerpunkt des Unterrichts in Sach- und Heimatkunde war nun der Aufbau des Geschichtsbewusstseins und von historischem Wissen. Entsprechend lauteten die konkreten Themen etwa „Wohnen früher und heute“ oder „Leben im Mittelalter“ (vgl. Schaub 1999).

Ausgehend von diesen Aussagen zu deutschen Lehrplänen analysierte ich den Volksschullehrplan des Kantons Solothurn aus dem Jahr 1992 in Bezug auf den Bereich „Zeit“ (vgl. Tab. 5): Ist der „Bruch“ zwischen Unter- und Mittelstufe auch hier festzustellen, oder anders gefragt, gingen die Autoren dieses Teils des Lehrplans auch von der Annahme aus, dass die Beschäftigung mit Geschichte erst erfolgen kann, nachdem die Kinder mit dem physikalischen Zeitbegriff klarkommen? Beim Lesen der Auswertung ist erstens zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz ein Jahr später als in Deutschland eingeschult werden, und zweitens die Aussagen nicht einzelne Schuljahre, sondern Schulstufen betreffen, da

	1. und 2. Schuljahr	3. und 4. Schuljahr	5. und 6. Schuljahr
Zeitraum	Natürliche Zeitabschnitte: Tag, Nacht, Jahr	Vorgeschichte und Antike	Mittelalter
Anbahnung	Physikalisches Zeitbewusstsein; Geschichtsbewusstsein (historisches Zeitbewusstsein)	Geschichtsbewusstsein (historisches Zeitbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein)	Geschichtsbewusstsein (wie 3. und 4. Schuljahr)
Schwerpunkt des Unterrichts	Erleben persönlicher Zeiterfahrung und von Dauer; Einführung in Vergangenheit mit Hilfe von Sagen, Legenden und historischen Bildern, aber noch ohne reale Zeitvorstellungen	Spuren der näheren Umgebung erkunden; früher und heute miteinander vergleichen; Längsschnitte; Hinführung zur allgemeinen Geschichte	Wie 3. und 4. Schuljahr, aber nun auf Kanton, Region und Schweiz bezogen; methodische Aspekte der Geschichte
Themenbeispiele	Tageseinteilung; Berufe einst und jetzt; Feste und Bräuche	Unser Dorf / unsere Stadt im Laufe der Jahrhunderte; Wohnen heute, früher; Urgeschichte und die Römer in der Schweiz (obligatorisch)	Die Völkerwanderungszeit; Mittelalter und die Entstehung der achtörtigen Eidgenossenschaft (obligatorisch)

Tab. 5: Analyse des Volksschullehrplans des Kantons Solothurn zum Bereich „Zeit“

der Solothurner Lehrplan nur Stufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe) berücksichtigt.

Der Einfluss Heinrich Roths („Märchen- und Sagenalter“) und Jean Piagets (Aufbau des Zeitbegriffs) ist in der Gestaltung des Solothurner Lehrplans deutlich spürbar. Andererseits ist kein eigentlicher „Bruch“ zwischen Anbahnung des Zeitbegriffs und Anbahnung des Geschichtsbewusstseins festzustellen: Bereits in den ersten zwei Klassen der Primarschule steht nicht nur die Entwicklung und Förderung des physikalischen Zeitbegriffs im Zentrum, die Kinder sollen auch erste historische Zeiterfahrungen machen können, die etwas mit ihrer Lebenswirklichkeit zu tun haben. Im Vergleich zur Unterstufe setzt auf der Mittelstufe die Beschäftigung mit der allgemeinen Geschichte ein. Ein Ziel dabei ist, dass die Kinder „Ereignisse der Vergangenheit in der richtigen Reihenfolge [sehen], ohne dass Jahreszahlen und Daten eine wesentliche Rolle spielen“ (Grobziele „Zeit“ zur 3./4. Klasse). Die Unterschiede zwischen Mittel- und Unterstufe liegen dann eher in der zeitlichen und geographischen Ausdehnung der vorgeschlagenen oder vorgegebenen Themen. Neu ist auf der Oberstufe die Beschäftigung mit methodischen Aspekten der Geschichte (Ausgrabungen, Funde in Museen etc.) und die stärkere Betonung des fachspezifischen Wissens. Allgemein fällt auf, dass ein klarer und gezielter Aufbau der verschiedenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins fehlt. Vor allem Aspekte der „Gesellschaftlichkeit“ (Identitätsbewusstsein, sozio-ökonomisches, moralisches Bewusstsein) werden nicht explizit aufgeführt.

4.2 Neue Sichtweisen

Die moderne Geschichtsdidaktik verdankt viel der von Piaget entwickelten Theorie der kognitiven Entwicklung. Neuere entwicklungspsychologische Studien (Sodian, Weinert) haben aber dazu geführt, dass auch in der Geschichtsdidaktik einige ältere Annahmen revidiert oder zumindest in Frage gestellt werden. In diesem Kapitel geht es mir darum, einige kritische Thesen in Bezug auf den Erwerb des Zeitbegriffs und die sich darauf stützenden Folgerungen für das historische Lernen zusammenzufassen (vgl. Schaub 1999, von Reeken 1999, Krieger 2001):

- Die Studien Piagets beziehen sich grundsätzlich auf den physikalischen Zeitbegriff (Zeitmessung). Das Wissen der Kinder über physikalische Zeit ist kein Gradmesser für ihr Verständnis von historischer Zeit.
- Es besteht kein kausaler Zusammenhang zwischen dem Erwerb des Zeitbegriffs und der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins. Demzufolge ist die Warnung vor einer „Verfrühung“ (zu frühes Einsetzen des historischen Lernens) nicht länger haltbar (vgl. Bergmann 2001).
- Bei der Entwicklung des Zeitbegriffs müssen die Altersstufen nach unten korrigiert werden. Offenbar besitzen schon Vorschulkinder Fähigkeiten im Umgang mit Zeit, die Piaget erst für ältere Kinder postuliert. Schaub kommt deshalb zum Schluss: „Eine alterstypische Zuordnung der Kinder zu bestimmten Entwicklungsphasen in der Zeitbegriffsbildung ist jedenfalls nicht mehr unreflektiert möglich“ (Schaub 1999, 231). Von Reeken (1999) weist in diesem Zusammenhang auf den Aspekt der „veränderten Kindheit“ hin, wonach Wissen und Fähigkeiten der Kinder heute unter anderem viel umfassender und differenzierter sind als früher.
- Neuorientierungen in der kognitiven Entwicklungspsychologie kritisieren grundsätzlich die Stadientheorien Piagets und indirekt die damit verbundenen Aussagen zu Zeit und Geschichte. Diese neueren Studien betonen stärker die Bedeutung des Erwerbs fach- oder bereichsspezifischen Wissens für die kognitive Entwicklung des Kindes.

In diesem Zusammenhang liefert die Erhebung von Helmut Beilner an 82 zehnjährigen bayerischen Schülerinnen und Schülern bemerkenswerte Resultate. Beilner ging es in seiner Untersuchung vor allem um den Geschichtsbegriff, die historischen Imaginationen und das Ausmass des Geschichtsinteresses der Probanden. Welche Vorstellungen haben 10-jährige von Geschichte? Die von Beilner ausgewerteten Interviews bringen Erstaunliches zu Tage: Zehnjährige besitzen durchaus Voraussetzungen, „nicht nur geschichtliche Handlungen, Ereignisse und Zustände zu verstehen“, sondern sie denken auch darüber nach, „was Geschichte denn eigentlich sei und was sie für die Menschen bedeuten kann“ (Beilner 1999a, 124). Insbesondere können viele der befragten Kinder in diesem Alter die verschiedenen zeitlichen Dimensionen klar unterscheiden, die Bedeutung von Wandel und Entwicklung erkennen, Geschichte als vielschichtiges wirkliches Geschehen wahrnehmen und zwischen Geschichte als vergangener Realität und dargestellter Geschichte als narrativer Konstruktion unterscheiden. Sie begreifen zudem, dass Geschichte etwas mit ihrer eige-

nen Person zu tun hat. Dies sind Kompetenzen, die von älteren entwicklungspsychologischen und geschichtsdidaktischen Untersuchungen frühestens für die Sekundarstufe I erwartet wurden! (Für weitere Resultate dieser Studie vgl. Kap. 5).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Wissen über die Entstehung und Entwicklung des Geschichtsbewusstseins noch sehr gering ist (vgl. von Reeken 1999). Gerade für den Bereich des Kindergartens und der Primarschule fehlen entsprechende Studien, während die Sekundarstufe I vor allem durch die Arbeiten von Bodo von Borries besser erforscht ist. Die Gründe sind wahrscheinlich darin zu sehen, dass, wie oben dargelegt, Geschichtsbewusstsein ein sehr komplexes Konstrukt darstellt und seine Erforschung interdisziplinäre Ansätze verlangt (vgl. Klose 1997, Rösen 2001). Neuere Untersuchungen weisen jedenfalls darauf hin, dass Kinder viel früher als vorher angenommen Wissen über das physikalische Weltbild erwerben, oder dass dieses gar angeboren ist (vgl. Schaub 1999). Auch scheint, dass dem inhaltsbezogenen und metakognitiven Wissen eine weit grössere Beachtung geschenkt werden muss als bisher. Diese neuen Erkenntnisse werden jedenfalls einschneidende Konsequenzen für das historische Lernen in der Primarschule haben, wie im letzten Teil der Arbeit aufgezeigt werden wird. Ob sie auch, wie Krieger meint, eine „endgültige Abkehr von Piaget und allen Vorstellungen von altersgemäss platzierten Themen [darstellen]“ (Krieger 2001, 46), wage ich jedoch zu bezweifeln. Meiner Meinung nach lohnt es sich, danach zu fragen, inwiefern die entwicklungspsychologische Stufentheorie auch auf die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins übertragen werden kann.

4.3 Stufenmodelle des Geschichtsbewusstseins

Ich habe schon darauf hingewiesen, wie Piagets Theorie der kognitiven Entwicklungsstufen viele andere angeregt hat, Entwicklungsstufen zu anderen Bereichen ausfindig zu machen (eine kurze Übersicht bei Flammer 1999, 131f.). Es stellt sich nun die Frage, ob sich die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins ebenfalls als Stufenmodell charakterisieren lässt. Unter den Geschichtsdidaktikern herrscht diesbezüglich viel Uneinigkeit.

Pandel zweifelt generell an der Übertragbarkeit von Stufenmodellen auf das geschichtliche Denken und sieht die Versuche, die Entwicklung des Geschichtsbeusstseins nach einem solchen Muster festzustellen als wahrscheinlich „prinzipiell aussichtslose Unterfangen“ und „zum gegenwärtigen Zeitpunkt [als] völlig verfrüht“ (Pandel 1997b, 345). „Die differenzierte Untergliederung des intellektuellen Wachstums des Kindes in sechs oder mehr Stufen“, so Pandel weiter, „ist für geschichtsdidaktische Schlussfolgerungen meist ohne Belang“ (ebd., 346). Für ihn wäre bei einer Berücksichtigung der Stufeneinteilung in Bezug auf den Geschichtsunterricht sowie so lediglich die Phase von 11. bis zum 16. Lebensjahr, also die formaloperative Stufe, von Interesse. Dies entspricht auch jenen Schuljahren, in denen wohl in den meisten Lehrplänen Geschichte als Fach überhaupt erstmals auftaucht.

Von Borries ist da anderer Meinung. Er bezeichnet die Unterschiede von Phasen und Stufen in der Entwicklung der kognitiven Denkstrukturen als zentral und auch für den Geschichtsunterricht gültig (Schaub 2001, 221).

Im Folgenden werden drei Stufenmodelle vorgestellt. Sie sollen dazu beitragen, das historische Denken von Kindern in Bezug auf ihre kognitive Entwicklung analysieren zu können und die sich daraus ergebenden Entwicklungschancen wahrzunehmen.

4.3.1 Die Entwicklung des politischen Urteils (Fritz Oser)

Von Interesse aus geschichtsdidaktischer Sicht sind neuere Untersuchungen Fritz Osers zur Entwicklung des politischen Urteils. Oser beschreibt in Anlehnung an Kohlberg fünf Stufen des politischen Bewusstseins. Er geht dabei von vier Kriterien des politischen Urteils aus: „Macht“, „Öffentlichkeit versus Privatsphäre“, „Entstehung und Einsatz von Gesetzen und Erlassen“ und schliesslich „Gleichheit versus Freiheit“. Auf der ersten Stufe (ca. 5 bis 9 Jahre) stehen Macht und Freiheitsgrad in einem direkten Verhältnis: Je mehr Macht eine Person hat, desto freier ist sie. Gesetze sind einzuhalten, aber nicht alle Menschen haben die gleichen Rechte, da diese an die Funktion bzw. Macht gebunden sind. Auf der nächsten Stufe (ca. 9 bis 12 Jahre) wird Macht als Teil eines öffentlichen Amtes betrachtet. Freiheit ist jetzt persönliche Freiheit, sie hat nichts mehr mit der Macht zu tun. Alle Menschen sind, mit Ausnahmen, gleich. Auf Stufe drei (ca. 13 bis 16 Jahre) erhält Macht eine soziale Dimension: „Macht hat mit Einfluss auf eine bestimmte oder verschiedene Gruppen zu tun. Sie

beruht auf einer Unterstützung durch die Mehrheit. Demokratie heisst Konsens herstellen oder einen Kompromiss schliessen“ (Oser 2000, 180). Der Freiheitsraum ist nicht grenzenlos, sondern durch Gesetze bestimmt. Auch die Gleichheit ist sozial bestimmt – sie variiert je nach Zugehörigkeit zu dieser oder jener Gruppe. Die vierte Stufe (ca. 17 bis 25 Jahre und älter) wird dadurch gekennzeichnet, dass sowohl Macht als auch Freiheit als Teil einer politischen Auseinandersetzung innerhalb eines demokratischen Systems gesehen werden. Die demokratische Gesetzgebung garantiert ihrerseits die persönliche Freiheit. Auf der fünften und letzten Stufe (Erwachsenenalter) steht Macht „im Dienst des Ganzen“, denn sie ist „ein Mittel zur Durchsetzung von Gerechtigkeit und Freiheit“ (ebd.). Gleichheit wird durch die demokratische Herrschaftsform garantiert. Die Demokratie ihrerseits ist nichts Festes, sondern konstituiert sich in der ständigen Auseinandersetzung konkurrierender Ansichten und Interessen. Freiheit und Gleichheit schliessen sich dabei nicht aus, sondern bedingen sich gegenseitig.

4.3.2 Vier Typen der historischen Sinnbildung (Jörn Rüsen)

Es war schon die Rede davon, dass Geschichte als Sinnbildungsprozess verstanden werden kann, sei es, weil Geschichte erst durch die spätere (Re-)Konstruktion der Vergangenheit entsteht, sei es, weil sie das Resultat einer Sinnsuche ist, die durch das Geschichtsbewusstsein realisiert wird (vgl. Schreiber 1999a). Jörn Rüsen geht von vier Typen historischer Sinnbildung aus: der „traditionale“, der „exemplarische“, der „kritische“ und der „genetische“ Typus. Dabei versteht er sein Schema der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein „als zeitlich geordnete Abfolge typologisch unterscheidbarer narrativer Kompetenzen“ (Rüsen 1994b, 55). Für die vorliegende Arbeit ist besonders von Interesse, dass Rüsen diese vier „Typen“ oder „Lernformen“ entwicklungslogisch als mögliche Lernstufen oder Lernniveaus auffasst, wobei die jeweils untere Stufe die Voraussetzung für die nächste Stufe bildet. So ist die traditionale Lernform die Voraussetzung aller anderen, während die genetische Lernform als komplexester Typus alle anderen integriert (ebd., 96f.). Nach Rüsen lassen sich mit diesen vier Figuren der Sinnbildung gar die „Vielfalt aller Manifestationen von Geschichtsbewusstsein erschliessen“ (ebd., 40).

Ursprungsmythen oder Geschichtsdeutungen von Religionsgemeinschaften sind als „*traditional*“ zu bezeichnen, weil sich in ihnen Ursprünge und andere Ereignisse im-

mer wieder erneuern und die Gegenwart bestimmen. In diesen Erzählungen kann es keinen historischen Wandel geben, „Vergangenheit und Zukunft sind zu einer Dauer gegenwärtig wirksamer Lebensordnungen verschmolzen, die vom Fluss der Zeit getragen und der Vergänglichkeit enthoben sind. Durch traditionales Erzählen wird Zeit als Sinn verewigt“ (ebd., 38). Historisches Lernen auf dieser Ebene ist nichts anderes als Traditionsaneignung.

Der „*exemplarische*“ Modus hingegen begreift Vergangenheit als Fundus von Lehrstücken (*historia magistra vitae*), die für die Gegenwart im positiven wie negativen Sinn berücksichtigt werden können. Es werden in der Geschichte allgemeine Orientierungsregeln gesucht. So möchte der Balsthaler Kurt Heutschi das (reale?) solidarische Verhalten der Menschen anlässlich der Flutkatastrophe von 1926 für die Gegenwart zum Vorbild nehmen. Für Rüsen kondensiert exemplarisches Lernen „die Erfahrung der Vergangenheit zur praktischen Lebensklugheit eines auf die Zeiterfahrung der Gegenwart und auf Zukunftsaufgaben applizierbaren Regelwissens“ (ebd., 88). Von Borries vermutet, dass in der Schule vor allem dieser Modus vermittelt und gefördert wird (von Borries 2001, 251).

„War es wirklich so, wie es geschrieben steht bzw. erzählt wird?“ ist die Leitfrage des „*kritischen*“ Modus. Damit werden offizielle Geschichtsversionen und die dahinter liegenden Herrschafts- und Machtstrukturen hinterfragt, z. B. bei der Diskussion um die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg. Dadurch eröffnen sich neue Erfahrungs- und Deutungsmuster.

Der „*genetische*“ Modus als höchste Stufe historischer Sinnbildung versteht Geschichte als steten Wandel und Veränderung. Dieser Modus „stellt Kontinuität als Entwicklung vor, in der sich Lebensordnungen ändern, um sich (dynamisch) auf Dauer zu stellen“ (Rüsen 1997d, 60ff.). Historisches Wissen wird konstruiert und verändert sich deshalb im Laufe der Zeit. Das Andere und Fremde ist konstitutiver Teil der (eigenen) Geschichte.

Obschon diese vier Typen historischer Sinnbildung offensichtlich eine Hierarchie darstellen, kommen sie jeweils nicht allein vor, sondern sie kombinieren und beeinflussen sich in einem komplexen Wechselwirkungsverhältnis. Höhere Ebenen schliessen niedrigere ein oder heben sie auf. Von Borries geht davon aus, dass sich im Laufe der Moderne der Schwerpunkt von der „*traditionalen*“ und „*exemplarischen*“ zur „*kriti-*

schen“ und „genetischen“ Figur verschiebt, obschon, wie gesagt, gerade im schulischen Bereich noch stark mit „exemplarischen“ Modellen gearbeitet wird (von Borries 2001, 250f.). In Rüsens Modell werden keine Altersangaben gemacht, wann welche „Lernform“ erreicht wird. In diesem Zusammenhang führte aber eine Untersuchung Ingetraud Rüsens mit zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern zum Ergebnis, dass alle Kinder in diesem Alter mit den vier verschiedenen historischen Deutungsmustern umgehen können (vgl. Rösen 1994b, 141ff.). Auf das historische Lernen in der Primarschule bezogen bedeutet dies, dass bereits auf der Unterstufe damit begonnen werden kann, die Entwicklung historischer Lernformen im Sinne Jörn Rüsens gezielt zu fördern.

4.3.3 Fünf Stufen des Geschichtsbewusstseins (Christian Noack)

Noack betrachtet Geschichtsbewusstsein als Teil des Gesamtbewusstseins und fragt danach, worin es sich von anderen Bewusstseinsformen unterscheidet. Sein Ziel besteht darin, die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins in den allgemeinen Prozess der Ich-Entwicklung zu integrieren. So ist für ihn „die Einbeziehung der eigenen Geschichtlichkeit und der Geschichtlichkeit der Welt“ gerade ein Merkmal höherer Stufen auch in anderen Entwicklungsmodellen (Noack 1994, 11f.). Dazu stützt er sich auf die Arbeiten von James Fowler zu den „Glaubensstufen“ und von Robert Kegan zur Ich-Entwicklung und zur Sinnbildung. Interessant sind dabei gewisse Parallelen zu den oben vorgestellten vier Typen der historischen Sinnbildung Jörn Rüsens. Im Anschluss an die Stufen Fowlers schlägt Noack fünf Stufen des Geschichtsbewusstseins vor:

Stufe 1: Intuitiv-projektiv

Diese Stufe kann in verschiedenen Gesellschaften bei Kindern zwischen zwei bis sechs Jahren festgestellt werden. Auf dieser Stufe besitzen die Kinder noch kein eigentliches Geschichtsbewusstsein. Da kausale Vorstellungen von Zeit und Raum fehlen, hat das Kind noch kein klares Vergangenheitsbewusstsein, das Hier-und-Jetzt stehen im Vordergrund. Meinungen werden noch ausnahmslos von den Eltern übernommen, wobei Familiengeschichten episodisch wahrgenommen werden und das spätere Geschichtsbild stark prägen können. Auch kann das Kind in diesem Alter noch kaum zwischen historischen Personen und Phantasiegestalten unterscheiden: „Viele Märchen vermitteln eindruckliche Bilder von Königen, Prinzen und Prinzessin-

nen, einfachen Bürgern, Räubern, Knechten, guten Feen und bösen Hexen, die im späteren Alter als Klischees ihre Wirkung behalten“ (ebd., 29).

Stufe 2: Konkret-narrativ

Die zweite Stufe betrifft Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren, kann aber selbst noch bei Jugendlichen und Erwachsenen angetroffen werden. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sich ein narratives Geschichtsbewusstsein zu entwickeln beginnt, d. h. „erzählend wird der Welt Gestalt und Kohärenz gegeben“ (ebd.). Geschichtsbewusstsein ist hier noch primär „Geschichtenbewusstsein“. Man kann auf dieser Stufe von einem Temporalbewusstsein sprechen, da das Kind die drei Bereiche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterscheidet. Hingegen ist das Historizitätsbewusstsein (Wissen um die Gewordenheit unserer Welt) noch kaum ausgebildet. Für das Kind in diesem Alter ist Geschichte noch kein abstrakter Begriff, sondern eine einfache Kette konkreter Ereignisse. Mythische Erzählungen erklären die Welt. Dennoch werden reale und fiktive Gestalten und Personen unterschieden (vgl. bei Pandel Wirklichkeits- oder Realitätsbewusstsein). Die Leistungen starker grosser Persönlichkeiten („Helden“) faszinieren.

Identität entsteht aus der Zugehörigkeit zu kleineren Gruppen (Familie, Spielgruppe), das heisst, man kann in dieser Beziehung noch kaum von echtem Fremdverstehen sprechen. Soziale Kategorien wie arm und reich (das ökonomisch-soziale Bewusstsein nach Pandel) werden stereotyp vertreten. Das moralische Bewusstsein fusst auf der instrumentellen Reziprozität: Ich tue für dich das, was du für mich tust. Eltern und Lehrer werden als Autoritäten wahrgenommen, deren Anweisungen man Folge leistet. Noacks zweite Stufe entspricht in vielem dem Typus des traditionellen Erzählens bei Rösen und der konkret-operationalen Stufe bei Piaget (siehe oben).

Stufe 3: Konventionell-affirmativ – exemplarisch – synthetisch-interpersonal

Im Unterschied zur vorangehenden Stufe ist das Kind nun fähig, „aus dem Fluss der Geschichten auszusteigen und über die Erzählungen nachzudenken, eine Lehre aus ihnen zu ziehen (...)“ (ebd., 17). Die dritte Stufe wird im Laufe der Pubertät erreicht (14-16 Jahre), wobei ein grosser Teil der Menschen schliesslich auf dieser Stufe bleibt. Geschichtswissen dient hier der Ausformung einer Gruppenidentität. Geschichtsbilder werden daher noch nicht kritisch reflektiert. In der Geschichte werden allgemeine Verhaltensmuster gesucht, Regeln, die für die Gegenwart nützlich sein könnten. Dies erinnert an Rösens exemplarischem Erzählmuster, wonach die Ge-

schichte als grosse Lehrmeisterin empfunden wird. Historisches Verstehen gelingt durch Personalisierung historischer Ereignisse und durch emotionales Einfühlen in historische Vorbilder.

Auf dieser Stufe kann Vergangenheit deutlich von der Gegenwart abgegrenzt und unterschiedliche historische Ereignisse können miteinander in Verbindung gebracht und verglichen werden. Dem Jugendlichen gelingt es nun, abstrakte Denkleistungen zu erbringen (formal-operationales Denken bei Piaget). Er kann „systemische historische Entwürfe nachvollziehen, aber nicht kritisch überprüfen oder gar produzieren. Vor allem gelingt es ihm noch nicht, gesamtgesellschaftliche Prozesse in ihrer Wechselwirkung zu begreifen“ (ebd., 18).

In Bezug auf das moralische Bewusstsein übertragen Jugendliche in diesem Alter aktuelle gültige Normen und Wertvorstellungen auf vergangene Epochen. Noack spricht ihnen deshalb die Fähigkeit zum Fremdverstehen weitgehend noch ab (ebd., 20). Die bereits angesprochene konventionelle und unkritische Aneignung der Vergangenheit kann zur Ausformung eines starren Geschichtsbilds, zu Ideologisierung führen: Jugendliche begeistern sich für Symbole, Uniformen usw. Für Jugendliche auf dieser Stufe sind Personen mit Autorität und Macht und nicht abstrakte Strukturen die Gestalter historischer Prozesse. Deshalb besteht „noch kein Bewusstsein für ‚Geschichtsbilder‘, weil eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis der Vergangenheit noch fehlt“ (ebd., 20f.).

Stufe 4: Kritisch-reflektierend, historisch-individualisierend, genetisch-systemisch

Die vierte Stufe beginnt ab 17 Jahren, laut Noack (S. 32) findet der Prozess zur vollen Stufe 4 aber meist erst nach Abschluss der Mittelschulzeit statt. Neu auf dieser Stufe ist, dass nun das eigene Geschichtsbild kritisch hinterfragt und reflektiert wird (vgl. kritischer Erzähltypus bei Rüsen). Tradierte Erzählungen und traditionelle Interpretationen werden überprüft und gegebenenfalls über Bord geworfen und alternative Deutungen treten an deren Stelle. Historische Personen und Ereignisse können in ihre Zeit eingeordnet werden. Auch die vergangene Entwicklung der eigenen Welt wird erkannt und die eigene Identität geschichtlich erklärt (vgl. Historizitätsbewusstsein bei Pandel). Dadurch gewinnt „die eigene Individualität (...) an Profil bei gleichzeitiger Wahrnehmung fremder Individualität und Originalität“ (ebd., 30). Da die eigene Weltanschauung noch im Vordergrund steht, ist Fremdverstehen jedoch nur

bedingt möglich. Man unterstellt geschichtlichen Personen, dass sie nach unseren Wertmassstäben und Vorstellungen zu handeln hätten.

Auf dieser Stufe können sich auch die von Pandel beschriebenen zwei gesellschaftlichen Dimensionen des politischen und sozialen Bewusstseins entwickeln und entfalten, indem zum Beispiel Herrschaft nicht mehr allein an Personen gebunden erscheint, sondern auch strukturell wahrgenommen wird. Die verschleiende Funktion von Symbolen und Mythen wird erkannt: „Komplexere Modelle erklären die Geschichte. Wandel und Änderung, Entwicklung und Fortschritt werden jetzt aufgrund der Fähigkeit, strukturell zu denken, deutlich erkannt und explizit zum Thema gemacht. Quellen werden historisch-kritisch hinterfragt. Im Vordergrund steht das kontrollierende Erklären der Vergangenheit und ihrer Veränderung“ (ebd.).

Stufe 5: Selbstreflektiv-verbindend, historisch-universal, genetisch-prozessual

Die fünfte Stufe Noacks erinnert an den vierten und letzten Typ historischer Sinnbildung bei Rösen, dem „genetischen“. Die Erfahrung zeitlicher Veränderung ist hier Teil eigener flexibler und dynamischer Orientierungsmuster. Geschichte ist nicht mehr für alle Zeiten festgeschrieben und unveränderbar, sondern das Resultat konkurrierender Geschichtsbilder. Es existiert deshalb nicht *die* Vergangenheit, sondern verschiedene Interpretationen von ihr: „Die Pluralität von Geschichtstheorien und -bildern wird als Bereicherung empfunden. Man ist bereit, sich im Dialog mit der Vergangenheit zu verändern. Jeder Zeitepoche und Zivilisation wird ihre eigene Würde gelassen. Die Stimmen der Benachteiligten und Vergessenen der Geschichte werden wiederentdeckt“ (ebd., 30f.).

Das Bewusstsein der Einzigartigkeit der eigenen Individualität verbindet sich mit einer universalen Geschichtsdeutung, wodurch echtes Fremdverstehen erst möglich wird. Ein Mensch auf dieser Stufe ist sich der eigenen Geschichtlichkeit voll bewusst. Dabei ist er fähig, „aus der historischen Perspektive die eigene Gegenwart und Person zu hinterfragen und zu relativieren“ und dadurch zu einem „historisch vertieftem Weltbürgertum“ zu gelangen (ebd., 26). Der Prozesscharakter der Geschichte wird erkannt: Komplexe Prozesse werden als „Motor“ des geschichtlichen Wandels begriffen, Prozesse, „die nicht nur die Geschichte, sondern auch die eigene Identität ständig wandeln“ (ebd., 31). Im Bereich des moralischen Bewusstseins werden auf Stufe 5 Werte nicht verabsolutiert, sondern man weiss, dass sie wie alle anderen Dinge eine Geschichte besitzen. So können eigene Werte nicht einfach auf andere ge-

schichtliche Epochen übertragen werden. Entsprechend ist hier auch eine offene Haltung gegenüber Werten anderer Kulturen anzutreffen.

Allgemein ist diese Stufe dadurch gekennzeichnet, dass nicht ein Wertsystem, eine Theorie, eine Bezugsgruppe, eine Zugangsweise usw. die historische Realität kennzeichnet, wie Noack zusammenfasst: „Es gibt unterschiedliche Zugangsweisen und deren Ergebnisse und Methoden können sich durchaus widersprechen. Verschiedene Methoden eruieren unterschiedliche Aspekte. Aber es gibt kein Supersystem, das diese wiederum vereinigt. Die Zugangsweisen bleiben in Spannung zueinander“ (ebd., 27f.). Ein Geschichtsbewusstsein der Stufe 5 soll erst durch ein abgeschlossenes Studium oder nach langjähriger Berufserfahrung mit intensiver Weiterbildung zu erreichen sein (schade für den Rest der Welt...).

In der geschichtsdidaktischen Diskussion ist Noacks Stufenmodell eher auf Kritik gestossen: Seine Aussagen seien zu global und zu wenig empirisch fundiert; es fehlten auch Überlegungen zu konkreten Unterrichtsinhalten, die auf die verschiedenen Stufen bezogen werden könnten (vgl. Sauer 2001). Ich kann mich dieser Einschätzung zum Teil anschliessen. Gerade für die Primarschule ist Noacks Modell zu wenig aussagekräftig, auch weil er eigene konkrete Unterrichtsbeispiele lediglich auf den Geschichtsunterricht mit Kindern ab 11 Jahren bezieht. Trotz dieser Einschränkungen finde ich aber das vorliegende Stufenmodell für Lehrkräfte durchaus anregend und nützlich. Es vermittelt eine Vorstellung, in welchen Schritten sich historisches Bewusstsein entwickelt und sensibilisiert für die Äusserungen von Kindern über Vergangenes. Dies wiederum bildet die Voraussetzung dafür, die eigenen Lernarrangements in Bezug auf Entwicklungsangemessenheit und Entwicklungsmöglichkeiten zu konzipieren und zu evaluieren (vgl. Klose 1994).

Im nächsten Kapitel sollen im Hinblick auf die eigene Untersuchung (vg. Kap. 6) einige konkretere Aussagen zum Geschichtsbewusstsein von acht- bis zehnjährigen Kindern gemacht werden. Auffallend ist dabei die Tatsache, dass nur wenig empirisches Material zum Thema vorliegt.

4.4 Das Geschichtsbewusstsein von acht- bis zehnjährigen Kindern

Die Stufentheorie der kognitiven Entwicklung Piagets liefert formale Bedingungen in Bezug auf das historische Lernen. Acht- bis zehnjährige Schülerinnen und Schüler befinden sich in der konkret-operativen Phase (etwa sieben bis zwölf Jahre). Die Kinder erreichen hier die kognitiven Fähigkeiten zum Erwerb des „logischen bzw. operativen Zeitbegriffs“ (vgl. Kap. 4.1).

Was weiss man zu anderen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins? Noacks Stufenmodell (vgl. Kap. 4.3.3) bleibt diesbezüglich noch etwas vage. Seine zweite, als „konkret-narrativ“ bezeichnete Stufe umfasst Kinder vom sechsten bis zum zwölften Altersjahr. Kennzeichen dieser Stufe sind, kurz zusammengefasst: Die grosse Bedeutung von Erzählungen (Noack spricht von „Geschichtenbewusstsein“), ein noch wenig ausgebildetes Wissen um die Gewordenheit unserer Welt, die beginnende Unterscheidung von Fiktivem und Realem, die Faszination, die von „grossen“ Persönlichkeiten ausgeht.

Die Studien von Renate El Darwich (1991) und Helmut Beilner (1999a) liefern in diesem Zusammenhang konkretere Hinweise. El Darwich untersuchte – gestützt auf das Modell von Pandel (vgl. Kap. 3.3.2) – Fallbeispiele zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins bei achtzehn Kindern im Alter von fünf bis vierzehn Jahren. Trotz geringer Repräsentativität, aber mangels anderer Daten werden im Folgenden ihre Resultate in Bezug auf Kinder zwischen acht und zehn Jahren zusammengefasst.

Im Hinblick auf das Zeitbewusstsein stellt El Darwich bereits situationsunabhängigere, d. h. nicht nur selbsterlebte Vergangenheitsvorstellungen fest. Die Kinder beginnen, abstraktere Zeitbegriffe zu kennen, obschon sie noch Schwierigkeiten haben, diese auch anzuwenden. Es gelingt ihnen kaum, Ereignisse und Personen chronologisch einzuordnen: Geschichtliche Ereignisse können noch nicht datiert werden. Dennoch verfügen sie schon über beträchtliches zeitgeschichtliches Detailwissen. Im Widerspruch zu den Aussagen Noacks, scheinen sich die befragten Kinder wenig für grosse historische Persönlichkeiten zu interessieren (sie nennen nur Hitler und Jesus), um so mehr fasziniert sie das Alltagsleben der Menschen früher. El Darwich ortet deshalb allgemein einen Bedarf an Personen- und Sozialgeschichte.

Welche Aussagen können zu den Kategorien „fiktiv“ bzw. „real“ gemacht werden (vgl. auch Langer-Plän 1999)? Laut der Studie bekunden Kinder grosse Mühe, diese Kategorien auseinanderzuhalten (v. a. wenn es um Sagen und Mythen geht). El Darwich kommt deshalb zum Schluss, dass dies ein langwieriger und mühsamer Lernprozess ist, der sich zudem auch individuell unterschiedlich entwickelt. Es besteht aber ein grosser Wunsch, die Welt zu entdecken und zu erforschen: „Ich möchte wissen, wie es wirklich war“, sagt ein neunjähriges Mädchen zur Autorin der Studie (El Darwich 1991, 37).

Die Antworten der Kinder zeigen ein beträchtliches Wissen in Bezug auf die Dimension der Veränderbarkeit und Gewordenheit der Gegenwart (Historizitätsbewusstsein). Sie umgebende natürliche und menschliche Veränderungen werden wahrgenommen, während grössere Umwandlungen noch unvorstellbar erscheinen. Für El Darwich ein Zeichen dafür, dass Kinder dieser Altersstufe noch eher gegenwartsbezogen leben.

Beim Identitätsbewusstsein (Herausbildung eines Wir-Gefühls) fragte El Darwich nach den Einstellungen der Kinder zu Ausländern: Die andere Sprache, Hautfarbe oder fremdländisches Aussehen werden von ihnen als Merkmale von Anderssein wahrgenommen. Etwas ältere Kinder thematisieren auch ethnische Merkmale, um die eigene unterschiedliche Identität hervorzuheben.

Wo und wie nehmen Kinder Macht wahr (politisches Bewusstsein)? Durch das Fernsehen kennen sie bereits die Namen von aktuellen Politikern, die sie mit staatlicher Macht assoziieren. Die befragten Kinder verstehen Herrschaft deshalb als etwas, das mit Menschen zu tun hat, die man aus den Nachrichten kennt. Diese Aussagen können ergänzt werden mit den Angaben Osers zur ersten Stufe des politischen Bewusstseins: Nicht alle Menschen haben die gleichen Rechte, und wer mehr Macht hat, ist auch entsprechend freier (vgl. Kap. 4.3.1).

Die Kategorien „arm“ und „reich“ umschreiben die Dimension des ökonomisch-sozialen Bewusstseins. Diese werden von den Kindern sehr wohl wahrgenommen, jedoch nicht kritisch hinterfragt. El Darwich vermutet, dass diese Kategorien für die Kinder noch keine zentrale Rolle spielen.

Bleibt noch das Moralbewusstsein mit den Kategorien „falsch“ und richtig“ bzw. „gerecht“ und „ungerecht“. Als Teil eines reflektierten historischen Denkens ist dies eine sehr anspruchsvolle Kompetenz, die es ermöglicht zwischen den Normen der Vergangenheit und der Gegenwart zu differenzieren und damit Urteile aus der Zeit heraus zu formulieren. In Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteilens (vgl. Flammer 1996) würde dies den höchsten Stufen entsprechen. Nach den Erfahrungen El Darwachs sind Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren dazu noch nicht in der Lage.

In Bezug auf gesellschaftliche Sachverhalte stellte Helmut Beilner (1999a) bei 10-jährigen fest, dass sie Prinzipien und Kriterien gesellschaftlicher Hierarchien erfassen und – zumindest für das von ihm untersuchte Thema – über ein reichhaltiges Wissen über vergangene Lebensverhältnisse verfügen (ebd., 138ff.). Interessante Resultate liefert auch die Erhebung von Beilner (1999b) zum Zeitbewusstsein zehnjähriger Schülerinnen und Schülern. Beilner interessierte, inwiefern Kinder in diesem Alter vergangene Ereignisse und Prozesse zeitlich und chronologisch einordnen können und welche Strategien sie dabei anwenden. Die Resultate seiner Untersuchung bestätigen einmal mehr, dass schon die zeitliche Reihung vergangenen Geschehens (etwas in eine richtige zeitliche Abfolge bringen) eine anspruchsvolle Tätigkeit darstellt, die einiges historisches Vorwissen bezüglich Ereignissen und Abläufen verlangt. Noch schwieriger wird es für Kinder, wenn sie historische Ereignisse und Prozesse nicht nur in eine richtige Reihung bringen sollten, sondern sie auch chronologisch datieren müssen. Gründe für diese Schwierigkeiten ortet Beilner im fehlenden Kontextwissen und in formal-mathematischen Defiziten (ebd., 160).

4.5 Fazit

Mich interessierte, welches Verständnis Primarschulkinder von Geschichte haben, wie ihr Geschichtsbewusstsein entsteht und wie es sich im Laufe ihrer Entwicklung verändert. Aus der Sicht von Praktikern fallen die Antworten auf diese Frage recht dürftig aus. Selbst neuere entwicklungspsychologische Studien, die die Stufentheorie Piagets in Frage stellen, äussern sich kaum zur Entwicklung des Zeitbewusstseins bzw. Geschichtsbewusstseins und zu dessen Bedeutung für die allgemeine kognitive Entwicklung des Kindes. Gewisse Untersuchungen lassen zwar vermuten, dass sich

das Geschichtsbewusstsein stufenmässig entwickelt, es fehlen aber meines Wissens empirische Belege dazu. Allgemein habe ich nur wenige neuere Hinweise zur Genese und Entwicklung des historischen Denkens bei Vorschul- und Primarschulkindern gefunden. Dabei ist es gerade bei Kindern in diesem Alter wichtig zu wissen, mit welchen Bildern von der Vergangenheit sie in die Schule kommen und welche Massnahmen und Impulse sie in Bezug auf die Entwicklung ihres Geschichtsbewusstseins weiterbringen bzw. behindern. Im Bereich des historischen Lernens wissen wir noch entschieden zu wenig über das Spannungsverhältnis Lernalter – Lernanforderungen.

Dennoch sind für das historische Lernen in der Schule vor allem die Erkenntnisse von Bedeutung, dass einerseits dem relevanten inhaltlichen Wissen, den bereichsspezifischen Strategien und den speziellen kognitiven Kompetenzen mehr Beachtung geschenkt werden muss, und dass andererseits bereits Vorschulkinder ein beträchtliches „intuitives“ Wissen über Zeitphänomene besitzen. Man muss also davon ausgehen, dass Kinder, die in die Primarschule eintreten, verschiedene Grundlagen des Geschichtsbewusstseins schon mitbringen.

Die folgenden Ausführungen gehen von der Überzeugung aus, dass historisches Lernen in der Primarschule aus pädagogischer Sicht durchaus legitim und sinnvoll ist. In diesem Sinne verstehe ich die folgenden Überlegungen als ein Plädoyer, Kinder bereits in der Primarschule auf ihrem Weg zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein zu fördern.

5. Die Primarschule – ein „Paradiesgärtchen“ für historisches Lernen

5.1 Historisches Lernen in der Primarschule – fast kein Thema

Das Bildungspotential der Geschichte wird sowohl von der Primarschulpädagogik als auch von der Primarschuldidaktik nicht wahrgenommen. Das hat sich unter anderem so ausgewirkt, dass der Aspekt des historischen Lernens innerhalb des Sachunterrichts nur einen marginalen Stellenwert besitzt. Für Kahlert hat sich gar „die geschichtliche Perspektive (...) im Sachunterricht der Grundschule nicht verankern können“ (Kahlert 1999, 79). Analysen didaktischer Konzeptionen und Rahmenlehrpläne des Sachunterrichts in Deutschland der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts bestätigen die Feststellung, dass historisches Lernen in der Primarschule im Vergleich zu anderen wichtigen Bereichen wie Philosophieren mit Kindern, interkulturellen Aufgaben oder mathematischen Problemen keinen Platz gefunden hat (vgl. Bergmann 1996, Kahlert 1999).

Eine Untersuchung in Deutschland aus dem Jahre 1997 ergab, dass nur knapp 5 % der Sachunterrichtsstunden für historisches Lernen aufgewendet, in den meisten Schulen gar nur während 0 – 3 Stunden im ganzen Schuljahr historische Themen aufgegriffen wurden (von Reeken 1999, 26). Bergmann und Thurn (1998) weisen darauf hin, dass in den deutschen Lehrplänen historisches Lernen lediglich in der Dimension des Zeitbewusstseins eine Erwähnung findet, wie wir wissen nur eine von mindestens sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins bei Pandel. Der Solothurner Lehrplan von 1992 ist in dieser Beziehung etwas umfassender (vgl. Kap. 4.1).

In Kontrast dazu stehen die Resultate einer neueren Untersuchung, die das Interesse an historischen Sachverhalten von 82 neun- bis zehnjährigen Kindern aus Regensburg zum Thema hatte (Beilner 1999a). Die Werte der Tabelle 6 zeigen, dass mehr als 80 % der befragten Kinder ein sehr hohes Interesse an historischen Themen haben, für Beilner ein Hinweis, „dass eine grosse Erwartungshaltung an ein Angebot historischer Themen in der Grundschule und ein hohes Potential für den Einstieg in den systematischen Geschichtsunterricht der Sekundarstufe vorhanden zu sein [scheint]“ (ebd., 129).

Grad des Geschichtsinteresses		
	von tot. 82 Sch.	in %
überhaupt nicht	0	0
wenig	3	4
mittelmässig	12	14
sehr	43	53
am meisten unter allen Themen	24	29

Tab. 6: Grad des Geschichtsinteresses bei neun- bis zehnjährigen Primarschülerinnen und Schülern (Beilner 1999a, S. 129)

Eine entsprechende Schweizer Studie für den Bereich der Sekundarstufe I zeigt, dass 52,7 % der Knaben Geschichte gern oder eher gern haben, während es bei den Mädchen nur noch 29,1 % sind (Barth u. a. 2000, 22f.).

Auf der einen Seite hohes Interesse der Kinder an historischen Fragen, auf der anderen Seite kaum Angebote an historischen Themen im Bereich des Sachkundeunterrichts, wie ist das zu erklären?

5.2 Geschichte ist keine Registrierkasse für Vergangenes

Die Legitimationsprobleme und die Vernachlässigung von historischem Lernen in der Primarschule sind auf einige heute noch stark verbreitete Vorbehalte bzw. Vorurteile zurückzuführen:

Der erste Vorbehalt betrifft die in Kap. 4.1 angesprochene entwicklungspsychologische Sorge um Verfrühung, dass Kinder im Vorschul- und Primarschulalter kognitiv noch nicht fähig seien historisch zu lernen. Primarschulkinder haben nach dieser Einschätzung noch kein Verständnis für komplexe historische Zusammenhänge. Die Konsequenzen einer solchen Einstellung sind, wie oben gezeigt, Lehrpläne, die unter der Rubrik „Zeit“ lediglich die Einführung des physikalischen Zeitbegriffs auflisten.

Ein zweiter Vorbehalt gegenüber historischem Lernen in der Primarschule ist auf den alten heimatkundlichen Unterricht zurückzuführen (vgl. Bergmann 2001). Dieser Unterricht gilt heute zu Recht als ideologisch belastet: Innerhalb der „Heimatkunde“ kam

dem geschichtlichen Unterricht bei uns unter anderem die Aufgabe zu, den Kindern Personen und Ereignisse aus der Region und der allgemeinen Schweizer Geschichte als exemplarische Zeugen und Vorbilder für die eigene Gegenwart vorzustellen und in ihnen die Liebe zum Vaterland erwachen zu lassen. „Die Heimat kennen! Die Heimat lieben!“ war bis vor wenigen Jahren die Begründung für die Beschäftigung mit der Schweizergeschichte in der Schule, denn „[w]ir haben eine herrliche Heimat. Wir lieben sie und bleiben ihr treu“ (Meyer 1966, Umschlag und S. 8).

Neben der Heimatverbundenheit reduzierte sich Geschichtsunterricht im Rahmen der traditionellen Heimatkunde oft auf Themen aus der näheren Umgebung der Kinder (vgl. Voit 1996). Einige Beispiele aus dem Solothurner Lehrplan von 1992: Unser Dorf feiert ein Jubiläum; unser Dorf, unsere Stadt im Laufe der Jahrhunderte; die ersten Siedler in unserer Region; Haustypen im Kanton. Vergleicht man zudem die Themen von der ersten zur sechsten Klasse, so hat man den Eindruck, dass sie nach dem Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ ausgewählt worden sind.

Ein dritter Grund für die Geringschätzung historischen Lernens dürfte auf traumatische Erfahrungen von Primarschullehrkräften mit dem erlebten Geschichtsunterricht während ihrer Ausbildung zurückgehen. Wie oft hört man den Vorwurf, der Geschichtsunterricht habe nur aus dem sturen Auswendiglernen und Reproduzieren von sinnlosen Daten und Fakten bestanden, die nichts mit der eigenen Person zu tun hatten. Aus einer solchen Perspektive ist Geschichte tatsächlich nichts anderes als eine „Registrierkasse für Vergangenes“ (Bergmann 2001, 14).

Eine weitere Ursache für die geringe Beachtung historischen Lernens in der Primarschule mag wohl auch darin liegen, dass es hohe fachliche und didaktische Anforderungen an die Lehrkräfte stellt. Geschichte ist eine hochkomplexe Rekonstruktion von nicht mehr Bestehendem. Kinder können deshalb nicht immer aus eigener unmittelbarer Erfahrung zu historischem Verständnis gelangen, sondern müssen durch materialintensive und methodisch vielfältige Lernarrangements unterstützt werden (vgl. Schreiber 1999a).

Was ist von diesen Vorbehalten gegenüber frühem historischem Lernen zu halten? Ich habe in Kapitel 4.2 bereits darauf hingewiesen, dass der Vorbehalt der „Verfrühung“ aufgrund neuerer Untersuchungen nicht mehr haltbar ist. Kinder wachsen heute in einer Gesellschaft auf, die eine Vielzahl von Angeboten zur Geschichte bereit-

stellt. Bergmann (2001) spricht von einer „wuchernden Geschichtskultur“, mit der die Kinder schon früh konfrontiert werden. Historisches Lernen geschieht grundsätzlich bei jeder Begegnung mit Geschichte: Auf der Strasse (Denkmäler, alte Häuser), in Comics und Spielfilmen, in der Werbung, in Gesprächen mit älteren Menschen, auf Reisen mit den Eltern, in Bilderbüchern. Jegliche historischen Angebote können aber Stereotype, Unwahrheiten, Vorurteile und Feindbilder enthalten (vgl. Voit 1996, Bergmann 2001). Für Klaus Bergmann spricht dies für eine frühe bewusste Förderung eines reflektierten und kritischen Geschichtsbewusstseins schon in der Primarschule: „Wer sich sträubt oder weigert, Kinder der Grundschule und der ersten beiden Jahre der Sekundarstufe I an historisches Denken heranzuführen, riskiert, dass diese ‚ungeschulten‘ Kinder gesellschaftlich verbreitete, krude historische Klischees, Legenden oder Mythen aufsaugen und als Deutungsschemata verwenden (...). Wer aus Angst vor einer ‚Verfrühung‘ historisches Lernen bis auf weiteres von auserschulischen Mächten bestimmen lässt, muss mit einer für historisch-politische Bildung höchst bedenklichen ‚Verspätung‘ rechnen, die kaum je noch aufzuholen ist (...)“ (Bergmann 2001, 16; vgl. auch Barth u. a. 2000).

Auch Bedenken vor einem heimatkundlich begründeten historischen Unterricht können aus heutiger Sicht nicht länger überzeugen. So wie Geschichte nicht mehr Werkzeug des Staates oder herrschender Machtgruppen ist, so legitimiert sich historisches Lernen nicht mehr durch den Rückgriff auf die Heimat- und Vaterlandsliebe (vgl. Bergmann 1996). Wie in den ersten Kapiteln der vorliegenden Arbeit gezeigt worden ist, zielt historisches Lernen vielmehr darauf, die verschiedenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins altersgemäss zu entwickeln und zu fördern.

Selbst die räumliche Begrenzung der Themen kann allein nicht mehr als ein kindgemässer Zugang zu historischen Themen betrachtet werden: Die räumliche Wirklichkeit der Kinder in der Primarschule reicht heute weit über die eigene Umgebung hinaus. Voit spricht in diesem Zusammenhang von einem „Modell der subjektiven oder individuellen Regionalität“ (Voit 1996, 167), wodurch die heutigen Erfahrungen und das Wissen der Kinder die räumlichen und zeitlichen Grenzen der traditionellen Heimatkunde sprengen. In diesem Zusammenhang ist auch an die zunehmend multikulturelle Zusammensetzung der Klassen zu denken, die den Kindern neue und vielfältigere Erfahrungen und Erkenntnisse ermöglicht. Der historische Sachunterricht muss

dieser veränderten Situation Rechnung tragen (vgl. auch obige Aussagen zur Geschichtskultur).

Die bereits erwähnte empirische Untersuchung von Helmut Beilner zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulabgängern unterstützt Voits Überlegungen. Aufgrund seiner Befragung von neun- bis zehnjährigen Schülerinnen und Schülern kommt er zum Schluss, dass die in vielen Lehrplänen vorkommende Beschränkung der historischen Inhalte auf heimatgeschichtliche Themen nur zum Teil die Interessen der Kinder abdeckt. Laut seiner Studie interessieren sich Kinder nicht nur für regionalgeschichtliche Fragestellungen, sondern auch besonders für Themen, die die ganze Welt umfassen. Nach den Motiven für das Interesse an Geschichte gefragt, erhielten die Gründe „Andersartigkeit“, „Weltgeschichte“ (v. a. Vorgeschichte), „Geheimnis/Abenteuer“ und „Vergangenheit des Heimatortes“ von den Kindern am meisten Zustimmung (Beilner 1999a, 130ff.). Geschichtliche Aspekte des eigenen Ortes, der eigenen Region müssten aus diesem Wissen heraus mit universalen Themen in Verbindung gebracht werden, auch weil der Erfahrungshorizont oder die Lebenswelt der heutigen Kinder ganz andere geworden sind. Damit entscheidet mehr die psychische oder soziale und weniger die räumliche Nähe zum Kind über die Auswahl der Inhalte. Die ausgewählten Themen müssten zudem realitätsgerecht und für das Leben der Kinder bedeutsam sein (vgl. Voit 1996).

Bleibt als letztes noch die von vielen geteilte Erfahrung, dass Geschichte in der Schule nichts anderes gewesen ist als ein Auswendiglernen von chronologisch geordneten, bedeutungslosen Jahreszahlen und Ereignissen, von „ich-gleichgültigen“ Wissensbeständen (Bergmann). Obschon sich in den letzten Jahren ein mehr problemlösender und fragend-entwickelnder als ein bloss darstellender Geschichtsunterricht durchzusetzen beginnt (vgl. Hadorn 2001), besteht tatsächlich oft noch eine Kluft zwischen dem praktizierten Geschichtsunterricht und den Erkenntnissen in Bezug auf Inhalte und Entwicklung des Geschichtsbewusstseins. Oft genug wird „träges“ oder „totes“ Wissen vermittelt, das nichts mit der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu tun hat.

5.3 Historisches Lernen hat Bildungspotential

In der Primarschule ist historisches Lernen Bestandteil des Unterrichts im Bereich Natur-Mensch-Mitwelt (NMM), auch Heimat- und Sachunterricht, Natur-Mensch-Umwelt, Realien etc. genannt, der sich an verschiedenen Bezugsfächern orientiert (in der Regel Biologie, Physik, Geographie, Geschichte, Religion). Frühes historisches Lernen ist demnach vom chronologischen Geschichtsunterricht auf den Sekundarstufen deutlich abzugrenzen. Da er im Rahmen des NMM-Unterrichts eine eigenständige Zielsetzung verfolgt, ist er zudem nicht als bloße Einführung oder Vorbereitung des späteren Fachunterrichts zu betrachten.

Im Fachprofil Heimat- und Sachunterricht des 2001 in Kraft getretenen bayerischen Lehrplans für die Grundschule werden folgende drei Ziele als Beitrag des Faches NMM zum Bildungsauftrag der Grundschule genannt:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen ihrer Entwicklung gemäss befähigt werden, Aspekte ihrer Lebenswelt „zunehmend differenziert wahrzunehmen, zu begreifen und begrifflich zu fassen, sie in wichtigen Zusammenhängen gedanklich zu durchdringen, zu deuten und zu werten“ (Bayerischer Lehrplan 2000, 35).
- Die Kinder sollen durch den Sachkundeunterricht in der Entwicklung ihrer Identität und Persönlichkeit unterstützt und gefördert werden, indem sie ein besseres Verständnis von sich und ihrer Welt entwickeln.
- Den Schülerinnen und Schülern sollen neue Interessengebiete eröffnet werden durch zunehmend objektivierende und fachliche Sichtweisen.

Somit werden das Kind, die Welt, in der es lebt, gesellschaftliche Anforderungen und wissenschaftsnahe Sachlichkeit als zentrale Bezugspunkte des NMM-Unterrichts definiert. Dadurch soll eine ausgewogene Kind- und Sachorientierung gewährleistet sein: Bei der Kindorientierung stehen der Entwicklungsstand der Kinder, ihre Lebens- und Lernformen, Themenangebote aus ihrer Lebenswirklichkeit, emotionale und motivationale Dimensionen im Vordergrund. Was die Sachorientierung betrifft, strukturiert der NMM-Unterricht die ausgewählten Inhalte, geht methodisch sachgemäss vor, stellt erste fachliche Bezüge her und vermittelt spezifische Arbeitsweisen. Dabei zeigt sich die Verbindung von Kind- und Sachorientierung vor allem in altersgemässen Lehr- und Lernmethoden, die das Kind vom anschaulichen zum formalen Denken führen sollen.

Historisches Lernen trägt nun als Teil des NMM-Unterrichts dazu bei, den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Primarschule zu erfüllen. Welches ist aber sein ganz spezifisches Bildungspotential?

Der Stellenwert des historischen Lernens im Rahmen des NMM-Unterrichts lässt sich auf verschiedene Weise legitimieren (vgl. von Reeken 1999):

- Der Geschichte kommt eine wichtige Funktion zu, da nur durch eine historische Analyse gegenwärtige und zukünftige Schlüsselprobleme in ihrer Entstehung und Entwicklung deutlich und verstanden werden können. Auch lassen sich viele gegenwärtige Konflikte wie z. B. der Nahostkonflikt nur dann verstehen, wenn seine historischen Ursachen untersucht werden.
- Die Allgegenwart von Geschichte in unserer Gesellschaft (Stichwort „Geschichtskultur“) führt dazu, dass Geschichte Teil der kindlichen Lebenswirklichkeit ist. Wie bereits erwähnt wurde, kann bewusstes schulisches historisches Lernen zum Entstehen eines reflektierten und kritischen Geschichtsverständnisses beitragen.
- Historisches Lernen hat ebenfalls eine grosse Bedeutung für eine Erziehung zur politischen Mündigkeit. Schülerinnen und Schüler werden durch ein besseres Wissen in Geschichte zu kritischerem Umgang mit undemokratischem und gewalttätigem Verhalten befähigt (vgl. Barth u. a. 2000).

Für Joachim Kahlert (1999) kann die bewusste Beschäftigung mit Vergangenheit die allgemeine kognitive Entwicklung des Kindes fördern. Er konkretisiert seine Aussage an drei Beispielen: Zeitbewusstsein und Zukunftsperspektive, Wahrnehmung von Perspektiven anderer und reflektiertes Verhältnis zum Wissen:

- Ein gezielt geschultes Zeitbewusstsein hilft einerseits, ein Verständnis für die Entstehung heutiger Lebensumstände zu entwickeln und andererseits mit dem beschleunigten Wandel aller Lebensbereiche zurechtzukommen. Kahlert meint dazu: „Wer in einer durch hohen Veränderungsdruck sozial und zeitlich verdichteten Welt Verantwortung für Entscheidungen in der Gegenwart tragen soll, benötigt kritisches Bewusstsein für mögliche Konsequenzen in der Zukunft. (...) Wenn Aufklärung von Vergangenheit Zeitbewusstsein fördert, kann Geschichte dazu beitragen, einen verantwortlichen Umgang mit der Ungewissheit von Zukunft zu finden“ (ebd., 82).

- Kinder sind zu Beginn der Primarschule noch kaum fähig, sich in die Lage anderer zu versetzen, es dominiert noch eine stark ichbezogene Sicht der Dinge. Historisch Denken bedeutet aber, sich in andere Lebensumstände und Denkformen einzufühlen. Historisches Lernen kann diese Entwicklung zum Fremdverstehen unterstützen und fördern, da die Auseinandersetzung mit Geschichte lehrt, die eigene Perspektive zu relativieren und die Handlungsbedingungen früher lebender Menschen zu berücksichtigen.
- Als drittes fördert historisches Lernen die Entwicklung der Fähigkeit, zwischen einem subjektiven und einem intersubjektiv gültigen Wissen zu unterscheiden. Kahlert meint damit, dass die Kinder in der Schule immer mehr damit konfrontiert werden, dass es ein übergeordnetes Wissen gibt, das auf geteilten Erfahrungen beruht. Die historische Methode der Quellenkritik kann die Kinder dazu befähigen, die Bedingungen und Grundlagen unseres Wissens kritisch zu hinterfragen. Es geht nicht zuletzt auch darum, sie zu lehren, zwischen Fakten und Fiktionen zu unterscheiden.

Wie wir gesehen haben, kann und soll historisches Lernen im Rahmen des NMM-Unterrichts die Schülerinnen und Schüler ihrer Entwicklung gemäss unterstützen und fördern. Im nächsten Kapitel wird es darum gehen, die Ziele historischen Lernens etwas genauer zu formulieren.

5.4 Ziele historischen Lernens in der Primarschule

Ziel und Aufgabe historischen Lernens ist, nicht nur in der Primarschule, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein bzw. das Denken in historischen Kategorien zu entwickeln und zu fördern (vgl. Schreiber 1999a, Bergmann 2001). In der Primarschule geschieht dies, wie wir gesehen haben, im Rahmen des NMM-Unterrichts. Im Folgenden wird ein Konzept zum Aufbau historischer Sinnbildungskompetenzen in der Primarschule vorgestellt, das einerseits die Ergebnisse der geschichtsdidaktischen Reflexion zum Geschichtsbewusstsein einbezieht und andererseits die beiden Pole Kind und Sache berücksichtigt (vgl. Schreiber 1999a, Bergmann 2001).

Das Konzept basiert auf der Entwicklung von folgenden Teilkompetenzen: a) die Kompetenz historisch zu fragen und auf historische Erfahrungen zurückzugreifen, b) die Kompetenz fachwissenschaftliche Methoden anzuwenden, c) Sachkompetenz, d) die Kompetenz im Umgang mit Präsentationen von Geschichte.

a) Kinder sind neugierig und haben viele Fragen an die Umwelt, die sie umgibt. Sie wollen wissen, was früher war, wer etwas gebaut hat, wie alt etwas ist, wie Kinder früher gelebt haben. Mittels solcher Fragen können geschichtliche Spuren wie Denkmäler, Strassennamen (vgl. unten eigene Untersuchung), Wegkreuze, alte Kleider und Spielsachen usw. zum Thema gemacht und damit unterschiedliche Dimensionen des Geschichtsbewusstseins angesprochen werden. Kinder werden dadurch selbst zu kleinen Geschichtsforschern und können so versuchen, mit Hilfe historischer Fragen „das Besondere, das Andere, das völlig Unverständliche zu erschliessen, das im Heimatraum geschehen ist“ (Schreiber 1999a, 45). Historisch zu fragen heisst deshalb immer auch Fremdverstehen zu fördern. Gleichzeitig kann Kindern durch Fragen wie „Wie hast du das früher gemacht, gelöst, erlebt?“ gezeigt werden, wie gegenwärtige Probleme durch Rückgriff auf Vergangenes erfolgversprechend angegangen werden können. Historische Fragen können so zur Lebensorientierung beitragen und den Kindern bewusst machen, dass die eigene Lebenswelt eine Geschichte besitzt. Nicht zuletzt kann auf diese Weise ein positives Verhältnis zur Beschäftigung mit Vergangenen aufgebaut werden.

b) Mit Hilfe der historischen Methode lernen die Kinder ihre historischen Fragen gezielt anzugehen, dabei orientieren sie sich an der fachwissenschaftlichen Vorgehensweise (Bergmann 2001, 24):

- Kinder suchen selbständig oder mit Hilfe der Lehrkräfte nach Materialien
- Kinder untersuchen und befragen die vorliegenden Materialien
- Kinder deuten und interpretieren die erhaltenen Informationen

Es versteht sich von selbst, dass je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, desto mehr die Lehrerin, der Lehrer den Lernprozess begleiten und mitgestalten muss. Der Aufbau einer Methodenkompetenz ist denn auch als Prozess zu verstehen, der sich über die gesamte Schulzeit zieht.

- c) Neben den fachspezifischen Methoden darf die Sachkompetenz nicht zu kurz kommen. Historische Sachkompetenz hat mit dem Erwerb von „intelligentem Wissen“ (Weinert) zu tun. Nach Weinert bezeichnet intelligentes Wissen „ein wohl geordnetes, disziplinar, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“ (in Schreiber 1999a, 58). Voraussetzung dafür sind die lehrergesteuerte Vermittlung einer sachlogischen Systematik und der Aufbau von Sachkompetenz. In der Primarschule könnte dies z. B. in Form von altersgerechten und auf die Lebenswelt der Kinder bezogenen Übungen zur zeitlichen Einordnung und durch den Aufbau eines sachlogisch strukturierten Wissens über den Heimatort geschehen.
- d) Ein Merkmal der historischen Rekonstruktion ist, dass sie auf viele unterschiedliche Arten erfolgen kann: durch Gedenktafeln, Fotografien, Gespräche mit Zeitzeugen, Filme, Lieder usw. Schülerinnen und Schüler müssen deshalb lernen, den Aussagewert und die Absichten der verschiedenen historischen Darstellungsmodi zu verstehen und zu vergleichen. Am besten gelingt dies, wenn sie selbst dazu angeleitet werden, die Resultate ihrer historischen Nachforschungen auf vielfältige Weise darzustellen und dabei feststellen, dass nicht nur eine, sondern viele verschiedene „Geschichten“ zu einem Thema erzählt werden können.

Wenn sich diese Ziele im Rahmen eines altersgerechten und lebensweltbezogenen Unterrichts bewegen, sind sie für Primarschülerinnen und Schüler nicht zu hoch gesteckt. Dass historisches Lernen auf dieser Basis in den ersten Primarschulklassen möglich und erfolgreich sein kann, zeigen die Unterrichtsbeispiele von Rita Rohrbach (vgl. Rohrbach 1998 und 2001). Sie kommt dabei zum Schluss, „dass historisches Lernen in der Grundschule möglich, nötig und äusserst befriedigend ist. Es ist, wird es als lustvolles Lernen erlebt, prägend für das zukünftige Lernen und Leben und macht offen und kritikfähig für die Geschichte und damit auch für die Auseinandersetzungen mit den politischen Herausforderungen unserer Zeit“ (Rohrbach 1998, 31). Das frühe historische Lernen kann so, um mit Klaus Bergmann zu sprechen, zum „Paradiesgärtchen“ des Geschichtsunterrichts werden.

Ein kleine eigene Untersuchung mit Viertklässlern möchte diese Aussage unterstützen.

6. Eine eigene Untersuchung zum historischen Lernen von Viertklässlern: Die Personennamen von Strassen und Plätzen in Olten

6.1 Fragestellung

Es ging mir bei der vorliegenden Untersuchung darum, ein konkretes Unterrichtsprojekt im Bereich historisches Lernen mitzugestalten, zu begleiten und auszuwerten. Auf der einen Seite interessierte mich der inhaltliche Bereich: Wie komme ich zu einem historischen Thema, das die beiden Aspekte Kind und Sache berücksichtigt? Auf der anderen Seite war es für mich eine erste Annäherung in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern: Was bringen Schülerinnen und Schüler einer vierten Primarschulklasse bezüglich Geschichtsbewusstsein mit? Welche Dimensionen des Geschichtsbewusstseins können durch die Beschäftigung mit dem ausgewählten Thema angesprochen und gefördert werden?

6.2 Rahmenbedingungen

6.2.1 Der Lehrplan für die 3./4. Klasse

Es geht auf dieser Schulstufe im Bereich „Zeit“ allgemein darum, dass sich Schülerinnen und Schüler in vergangene Zeiten zurückversetzen können. Nimmt man die sieben Dimensionen historischen Lernens von Pandel als Bezugspunkt (vgl. Kap. 3.3.2), so lassen sich im Lehrplan folgende Dimensionen erkennen:

- Zeitbewusstsein: Schülerinnen und Schüler beginnen, ein Gefühl für die Einordnung vergangener Ereignisse in der richtigen Reihenfolge zu entwickeln (relative Chronologie). Als konkrete und obligatorische Unterrichtsstoffe werden Urgeschichte und die Römer in der Schweiz explizit genannt.
- Historizitätsbewusstsein: Schülerinnen und Schüler nehmen in ihrer Lebenswelt Spuren wahr, die den historischen Wandel illustrieren. Sie stellen anhand heimatkundlicher Themen, wie z. B. Häusern, Geräten etc., Vergleiche an zwischen ihrer Gegenwart und der Vergangenheit.

- Politisches Bewusstsein: Die Kinder befassen sich mit politischen Entscheidungen der Gemeinde, die sie betreffen.

Weiter werden als allgemeine didaktische Prinzipien im Bereich „Sachkunde“ Lebensweltbezug, Handlungsorientierung und Exemplarität genannt.

6.2.2 Das Projekt

Das von der Klassenlehrerin Beatrice Frey und mir vorbereitete Thema lautete „Personennamen von Strassen und Plätzen in Olten“. Es war Teil einer grösseren Unterrichtseinheit zum Thema „Die Stadt Olten“. Schülerinnen und Schüler hatten bereits im Verlauf diverser Exkursionen eigene Entdeckungen in der Altstadt gemacht und dabei einiges über Oltner Persönlichkeiten erfahren.

Auf den Lehrplan bezogen deckte das ausgewählte Unterrichtsthema besonders den Bereich der Spurensuche in der eigenen Umgebung gut ab. Als allgemeine didaktische Prinzipien kamen vor allem Lebensweltbezug und Handlungsorientierung zum Zuge.

Beim Thema „Strassennamen“ ging es um folgende Ziele:

- Die Kinder finden heraus, welche Oltner Strassen und Plätze die Namen von Personen tragen.
- Sie versuchen zu begründen, warum gerade diese Personen ausgewählt wurden und warum nur eine Frau (die Ärztin Maria Felchlin) diese Ehre erhalten hat.
- Sie kennen die Biographie dieser Frau.
- Sie kennen gängige Kriterien für die Auswahl von Strassennamen.
- Sie erfragen die Berufswünsche und die Berufe der eigenen Grosseltern und vergleichen sie mit eigenen Berufsvorstellungen.

Inhaltlich wurde das Vorgehen so geplant:

- Die Kinder geben einem fiktiven Stadtteil eigene Strassennamen.
- Sie untersuchen den Oltner Stadtplan in Bezug auf die Namengebung (Was wissen wir über diese Menschen? Welche Berufe hatten sie? Wie viele leben noch? Wie viele Frauen bzw. Männer kommen vor? Warum kommen nicht mehr Frauen vor?).

- Anhand verschiedener Materialien lernen sie das Leben von Maria Felchlin kennen (Ausbildung, Beruf, kulturelles Engagement, politische Aktivitäten etc.).
- Die Schüler und Schülerinnen finden die Berufswünsche und Berufe ihrer Grosseltern heraus (Interviews durchführen als Hausaufgabe: Name, Geschlecht, Geburtsjahr, effektiver Beruf, Berufswunsch notieren und wenn möglich Fotos und Gegenstände dieser Personen mitbringen).
- Auswertung (Ergebnisse der Interviews sammeln, Vergleich mit heute anstellen, Berufe auf Papierstreifen ordnen nach „typischen“ Frauen- und Männerberufen)

6.2.3 Vorgehen

Für mein Vorgehen stützte ich mich methodisch auf eine Studie von Markus Kübler, der in einer dritten Klasse in Wimmis eine Untersuchung über die gesellschaftlichen Vorstellungen von Drittklässlern bezogen auf die Steinzeit durchgeführt hat.

Ich besuchte die vierte Primarschulklasse der Lehrerin Beatrice Frey im Bifangschulhaus in Olten an zwei Vormittagen während insgesamt sieben Lektionen. Es handelt sich um eine kleine Klasse bestehend aus neun Mädchen und drei Knaben. Meine Rolle war vornehmlich die eines „teilnehmenden Beobachters“: Während der Plenumsdiskussionen machte ich schriftliche Notizen und liess ein kleines Tonbandgerät laufen, bei Gruppenaufträgen hörte ich vor allem zu. Am Schluss der Unterrichtseinheit legte ich den Kindern noch einen Fragebogen mit sechs Fragen vor:

- Was hat dir am Thema „Personennamen von Strassen und Plätzen in Olten“ gefallen? Was hat dir nicht gefallen? Schreibe auch, warum dir etwas gefallen oder nicht gefallen hat!
- Was denkst du, warum man gewisse Plätze und Strassen nach Personen benennt? Findest du das gut?
- An welche Personennamen von Strassen und Plätzen in Olten erinnerst du dich? Findest du, dass die Stadt Olten dabei eine gute Wahl getroffen hat? Begründe deine Antwort kurz!
- Welche Personen sollte man deiner Meinung nach auf keinen Fall bei der Benennung von Strassen und Plätzen in Olten berücksichtigen? Warum nicht?
- Stell dir vor, du dürftest jetzt selbst drei Namen von Personen vorschlagen. Wen würdest du dann vorschlagen und warum?

- Vergleiche die Berufswünsche und Berufe deiner Grosseltern mit deinen Wünschen und Möglichkeiten: Schreibe auf, was sich verändert hat!

6.2.4 Strassennamen als Denkmäler

Im Folgenden geht es darum, das gewählte Unterrichtsthema unter fachspezifischen Aspekten zu betrachten und bezüglich der vom Lehrplan angesprochenen Dimensionen zu befragen. Hingegen soll an dieser Stelle nicht mehr auf die verschiedenen Facetten des Geschichtsbewusstseins von Viertklässlern eingegangen werden, da dies bereits in Kapitel 4.4 ausführlich gemacht worden ist.

Bezeichnungen von Strassen und Namen können zur Kategorie der Denkmäler zugerechnet werden. Denkmäler werden nach Weigand gesetzt, „um ganz bewusst Erinnerung zu initiieren, zu bewahren, zu verändern usw.“ (Weigand 1999, 405). Sie sind auf der einen Seite "Überreste" aus einer vergangenen Zeit, andererseits aber und vor allem "Traditionen", denen eine Überlieferungsabsicht innewohnt (Denk-Male). Deshalb kann man davon ausgehen, dass Denkmälern (und damit auch Strassennamen) eine Erinnerungsfunktion zukommt (vgl. Abschnitt über Erinnerungstafel in Balsthal).

Allgemein erstrecken sich die Funktionen von Denkmälern über alle drei Zeitebenen: "Sie verweisen keineswegs nur auf die Vergangenheit, wenngleich das mit ihrer Aufstellung eng verknüpfte Motiv, Erinnerung an eine Person oder an ein Ereignis zu stiften, für den Betrachter das vertrauteste und das offensichtlichste sein dürfte. Gleichzeitig wohnt aber Denkmälern ein starker Bezug zu Gegenwart ihrer eigenen Entstehung inne. Denn indem man sich bemüht, Erinnerung zu stiften oder wach zu halten, spricht man über Personen, Ereignisse und Ideen ein Werturteil aus und befindet, dass sie der Erinnerung würdig sind. Als dritte temporale Ebene ist darüber hinaus die Zukunft in jedes Denkmalprojekt einbezogen. Schliesslich soll noch auf lange Zeit das einmal gesetzte Denkmal Erinnerung gewährleisten" (ebd., 406). Hinzu kommt, dass diese Erinnerung nicht privat, sondern öffentlich vollzogen wird. "Das Ziel ist", so Weigand weiter, "persönliches Credo, Werthaltungen, Urteile über die Vergangenheit usw. im Medium des Denkmals einerseits öffentlich zu machen und andererseits der Nachwelt zu überliefern" (ebd.).

Denkmäler, in unserem Fall Strassennamen, die an Personen erinnern, greifen selektiv auf die Vergangenheit zurück, da eine bestimmte Auswahl (ein Werturteil) getroffen wurde. Diese Auswahl erfolgte ihrerseits in einem ganz bestimmten zeitlichen und politischen Umfeld. Aus diesem Grund geht im Laufe der Zeit die Bedeutung und der Sinn solcher Denkmäler verloren, und die Menschen vergessen zum Beispiel, warum eine Strasse, ein Platz überhaupt den Namen dieser oder jener Person trägt. Denkmäler können also unter diesem Gesichtspunkt als in Stein gemeisselte oder auf Tafeln festgehaltene Quellen politischer und gesellschaftlicher Einstellungen und Mentalitäten betrachtet werden. Inwiefern lassen sie sich auch für den Geschichtsunterricht in der Primarschule nutzen?

In einem traditionellen Verständnis von Heimatkunde konnten Denkmäler früher eine exemplarische Funktion spielen: Offizielle Erinnerungen etwa an Ereignisse, "heilige" Orte, Helden aus der nationalen Geschichte, als Vorbilder für die heranwachsende Jugend. Heute können sie den Schülerinnen und Schülern den Zugang zur Geschichte und historisches Lernen ermöglichen: "Staunen über Denkmäler, verweilendes Betrachten gehören zum Lernprozess des Kindes ebenso wie die fachspezifische Arbeitsweise des In-Beziehung-Setzens eines Denkmals zu den Lebensumständen der Menschen in der Vergangenheit" (Hoderlein-Rein 1999, 413). So müssen die Lernenden u. a. fähig sein, die Gründe zu verstehen, weshalb man früher gewisse Menschen für die Bezeichnung von Strassen oder Plätzen berücksichtigt hat und andere nicht.

Inhaltlich kann es bei diesem Thema aber weniger darum gehen, eine historische Person und ihre Leistung in den Mittelpunkt zu stellen, als vielmehr einen Bezug zur Lebenswirklichkeit und zur Lebensumwelt der Kinder zu schaffen. Für Hoderlein-Rein liegt es darum an der Lehrkraft, "ein Denkmal so in den thematischen Kontext des Heimat- und Sachunterrichts einzubinden, dass es dem Schüler nicht losgelöst von historischen Zusammenhängen seines Heimatortes (...) erscheint, sondern Aufforderungscharakter für die kritische Auseinandersetzung damit besitzt" (ebd., 414f.). Hürlimann und Bazzigher betonen in diesem Zusammenhang die Chancen, die das Thema für die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler bietet: "Warum heisst eine Strasse zum Beispiel 'Am Bach', wenn gar kein Bach zu sehen ist? Hier lohnt es sich zu stöbern, weitere Hinweise zu sammeln, um der Sache auf den Grund zu gehen.

Hinweise können Namen auf Strassenschildern oder Hauszeichen sein" (Hürli-mann/Bazzigher 2001, 10).

Das Thema bietet deshalb Ausgangspunkte für weitere Forschungen auch ausserhalb der Schule an. Solche Spuren der Vergangenheit können dazu anregen, "genauer hinzusehen, eine Weile stehen zu bleiben. (...) Das Staunen über die Vielfalt der Spuren, welche die menschliche Kulturentwicklung hinterlassen hat, die echte Begegnung mit Objekten der Vergangenheit ist nur mit wachen Sinnen zu erfahren" (ebd., 6). Kinder können dadurch lernen, dass unsere Gegenwart eine Art Puzzle ist, das aus vielen "Vergangenheitsteilen" besteht. Diese Teile zu rekonstruieren und in Beziehung zur Gegenwart zu stellen bedeutet, die Gegenwart als Resultat einer geschichtlichen Entwicklung zu verstehen.

Welche Dimensionen des Geschichtsbewusstseins können durch die Beschäftigung mit einem solchen Thema angesprochen und gefördert werden? Die obigen Ausführungen lassen erkennen, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema „Namen von Strassen und Plätzen“ durchaus vielfältige Anknüpfungspunkte für differenziertes historisches Lernen bieten kann. Alle im Lehrplan angesprochenen Dimensionen (Zeitbewusstsein, Historizitätsbewusstsein und Politisches Bewusstsein) werden dadurch berücksichtigt. Hoderlein-Rein (1999) vermutet, dass durch die Beschäftigung mit diesem Thema auch ein Verständnis für Fremdes und das Ausbilden von Toleranz angebahnt werden können.

6.3 Resultate

6.3.1 Der Unterricht

In einem ersten Teil ging es darum, gruppenweise (eine Jungengruppe und drei Mädchengruppen) auf einem leeren Stadtplan Strassen und Plätze zu benennen. Vorgegeben war, dass mindestens sechs Namen von Personen vorzuschlagen waren und die Resultate begründet werden mussten. Alle Gruppen taten sich relativ schwer damit, Personen zu finden, die für die Namengebung in Frage kämen. Vor allem die Begründung führte zu einigen hitzigen Diskussionen.

Am Ende der Gruppenarbeit wurden 54 Namen vorgeschlagen. Die eigentlichen Personennamen lassen sich in folgende Kategorien zusammenfassen:

- Figuren aus Märchen, Legenden und Kindergeschichten: Rapunzel, Harry Potter, Tschipo (ein Junge aus einer Geschichte von Franz Hohler), Metzina (Oltner Lokalheldin aus dem Mittelalter);
- Autoren von Kinderbüchern und andere Autoren: Kate Andrews, Franz Hohler, Astrid Lindgren, Mani Matter, Miguel de Cervantes (die Familie eines Jungen besitzt eine Wohnung in Spanien, die an einer Strasse mit diesem Namen liegt);
- Sportler: Sven Hannawald (Skispringer), Giovane Elber (Fussballspieler), André Bucher (Leichtathlet). Elber und Bucher wurden von den Jungen genannt;
- Politiker: George W. Bush (von den Jungen genannt);
- Historische Persönlichkeiten, die mit Olten zu tun hatten (eine Gruppe holte sich als Ideenbörse ein Oltner Geschichtsbuch aus dem Regal): Ein früherer „Bischof von Basel“, Josef Wyss (Autofabrikant), Graf Eberhart (Froburger);
- Noch lebende Personen aus dem eigenen Bekanntenkreis (eine „nette“ Schulzahnärztin, zwei „nette“ Pfarrer, eine „gute“ Kindergartenschwester, ein Nachbar, „der mir viel gegeben hat“, die jetzige Klassenlehrerin und ich selbst).

Bei den anderen Bezeichnungen, die nicht an Personennamen gebunden waren, wurden einige historische Bezüge gemacht: Da gab es, „als Erinnerung“ an eine nicht mehr vorhandene Fabrik einen „Fabrikplatz“; mit ähnlichen Argumenten wurde auch ein „Gefängnisplatz“ vorgeschlagen. Eine Gruppe ging bei der Namensuche in die Vorgeschichte zurück: Sie wollte einen „Jurassicpark“ und einen „Versteinerungspark“. Mit einem „Computerweg“ kamen bei der gleichen Gruppe aber auch Gegenwart und Zukunft nicht zu kurz.

Erwartungsgemäss griffen die Kinder bei der Lösung dieser Aufgabe auf ihre Alltagswelt zurück: Bekannte Gestalten aus Erzählungen und deren Autorinnen und Autoren und Menschen aus ihrem Umfeld kamen am häufigsten zur Sprache, während sie sich aus dem Heimat- und Sachunterricht in der Schule an einige bedeutende Oltner Persönlichkeiten erinnerten. Erstaunlicherweise wurden nicht viele Sportler genannt, ein Grund dafür könnte sein, dass es fast eine reine Mädchenklasse ist. Auch die heute Mächtigen kamen schlecht weg: Nur der amerikanische Präsident erhielt die Ehre eines Strassennamens, wobei ein Mädchen dazu kritisch meinte, er werde doch einmal von seinem Amt zurücktreten, ob er es dann immer noch verdie-

ne, in einem Strassennamen verewigt zu werden (*sic transit gloria mundi*)! Mit Ausnahme der Jungengruppe schlugen alle Gruppen auch Namen von Frauen vor.

Wie begründeten die Kinder ihre Entscheide? Sie argumentierten vor allem damit, dass die genannten Personen einen Bezug zu ihnen haben (jemand hat „ein schönes Buch“ geschrieben oder eine spannende Romanfigur erfunden, sie ist eine nette Zahnärztin, er ist ein lieber Nachbar etc.) und „berühmt“ sind. Dazu spielte eine Rolle, dass die genannten Personen etwas mit Olten zu tun haben. Vorschläge zu Nichtoltnern wurden bei der Besprechung in der Klasse gerade mit dem Argument zurückgewiesen, sie hätten nichts mit Olten zu tun. Bei einer Person meinte ein Mädchen, er sei zwar nicht aus Olten, aber immerhin ein Schweizer.

Als Kriterium galt auch die Bedeutung einer Person für die Gemeinschaft. So wurde der deutsche Skispringer Hannawald mehrheitlich abgelehnt, erstens, weil er nicht Oltner ist und zweitens, weil er das Skispringen „für sich macht, nicht für andere“, deshalb sollte man eher einen Berg nach ihm benennen. Allgemein war den Kindern wichtig, durch Strassennamen an bedeutende und verdienstvolle Oltner Persönlichkeiten und an alte, heute nicht mehr vorhandene Gebäude zu erinnern. Das zeigt, dass den Kindern die Erinnerungs- bzw. Denkmalsfunktion von Strassennamen deutlich bewusst ist.

Allgemein war der Aspekt der Berühmtheit für die Schülerinnen und Schüler zentral. Die Kinder zogen im Zweifelsfall auch heute bekanntere Personen historisch älteren Personen vor, so zum Beispiel Franz Hohler gegenüber dem Grafen Heinrich, da mehr Leute ihn kennen, und auch sonst sei es beim Grafen schwierig, weil man dann ja gerechterweise alle Grafen berücksichtigen müsste! Wenn die neun Schülerinnen und die drei Schüler zwischen der beliebten Schulzahnärztin und dem nicht mehr lebenden Autofabrikanten zu wählen hätten, würden sechs Mädchen und ein Junge die Frau wählen – auch wenn darauf hingewiesen wurde, dass sie weniger berühmt als der Autofabrikant ist und im Vergleich zu ihm noch lebt. Wichtig war für die Kinder, dass sie sie persönlich kennen, nett und gut ist. Ein Diskussionspunkt unter den Kindern war noch die Frage, was denn eigentlich wertvoller sei, Autos oder Zähne?

In einem zweiten Unterrichtsschritt ging es dann darum, das Oltner Strassenverzeichnis nach Personennamen zu durchsuchen und nach Auffälligem zu hinterfragen. Verschiedene Namen waren von früheren Unterrichtsstunden bekannt, wie z. B.

Martin Disteli, Heinrich Pestalozzi oder Josef Munzinger. Bei unbekannteren Namen wurden Vermutungen geäussert: Ein Kind fragte sich, ob die Reiserstrasse mit den Nachbarn mit Namen „Reiser“ zu tun hat? Wohl kaum, meinte es dann, aber vielleicht mit einem von deren Vorfahren! Den Kindern fiel auf, dass es alles Namen von Personen sind, die in ihrem Leben etwas Spezielles gemacht haben. Ein Mädchen vermutete, dass diese Leute zu Lebzeiten noch nicht so geehrt wurden, erst nach ihrem Tod habe man sie mit einem Strassennamen geehrt.

Nachdem wir die Kinder nochmals dazu aufgefordert hatten, die Liste genauer anzuschauen, merkten einige Mädchen empört, dass unter den aufgeführten Personen nur eine Frau (die Ärztin Maria Felchlin) zu finden war. Auf unsere Frage, warum dies so sei, antwortete ein Mädchen, früher sei das halt so gewesen, dass die Frauen den Haushalt gemacht hätten und Männer die Arbeit (!), „die Frauen waren fast Untertanen“. Warum gerade Maria Felchlin? Weil sich der „Maria-Felchlin-Platz“ in unmittelbarer Nähe einer Kirche befindet, vermuteten einige Kinder, die Frau habe etwas mit der Kirche zu tun oder sei vielleicht eine Heilige, weil die Kirche St. Marien heisst. Der Hinweis, sie sei Ärztin gewesen, provozierte ein Mädchen zu einer bemerkenswerten Aussage: „Am Anfang des 19. Jahrhunderts fing man an mit Operieren, mit Narkose, vielleicht war sie eine Art Wissenschaftlerin, damit Schmerzmittel (!) nicht mehr so viel tun“. „Vielleicht hat sie die Chemie erfunden?“ doppelte eine Kollegin nach.

Im Anschluss an diese Diskussion bekamen die Kinder die Hausaufgabe, die Berufe, und wenn möglich auch die Berufswünsche ihrer Grosseltern herauszufinden, um sie dann mit den eigenen beruflichen Vorstellungen zu vergleichen. Was fiel den Kindern bei der Auswertung der Resultate auf? Zunächst, dass bei ihren Grossmüttern Berufswunsch und Beruf häufig nicht übereinstimmten. Ein grosser Teil der Grossmütter konnte überhaupt keinen Beruf erlernen, viele gaben „Hausfrau“ als ihre Tätigkeit an. Anders die Grossväter, die häufig ihren Beruf auch als ursprünglichen Berufswunsch betrachteten.

Nach einer Erklärung dieser Unterschiede zwischen Frauen und Männern gefragt, wusste ein Mädchen, dass die Frauen früher viel weniger Auswahlmöglichkeiten hatten und auch nicht so frei waren in ihren Entscheidungen. Das sei auch so, ergänzte ein anderes Mädchen, weil die Frauen halt zu den Kindern schauen müssen. Diese Feststellung liess ein Mädchen aber nicht gelten, da es bei ihr Zuhause gerade um-

gekehrt sei, ihr Vater sei nämlich Hausmann, während die Mutter arbeite. Und das sei heute nichts Aussergewöhnliches mehr, schliesslich sei das in 20 % aller Familien so. Von einem weiteren Mädchen wurde Maria Felchlin wieder in Erinnerung gerufen, um darauf hinzuweisen, dass auch Frauen das Recht hätten, selbst über ihren Beruf zu bestimmen. „Heute sieht man, dass auch die Frauen schaffen und nicht nur die Männer“, betonte ein anderes Mädchen. Hausarbeit sei zwar auch Arbeit, aber eben ohne Lohn, wurde präzisiert.

Dass die Berufswahl auch eine soziale und kulturelle Seite hat, wurde deutlich, als zwei Mädchen, deren Eltern aus dem Kosovo stammen, darauf hinwiesen, dass es in ihrem Land so etwas wie eine Berufslehre gar nicht gab; ihre Mütter hätten ihre Fertigkeiten von ihren Müttern mitbekommen.

Um die häufig festgestellte fehlende Übereinstimmung zwischen Berufswunsch und Beruf der Grosseltern zu erklären, meinte ein Knabe, dass damals halt Krieg war und es nur eine Scheibe Brot gab zu essen, deshalb hätten sie nichts lernen können. Auf eigene Berufswünsche angesprochen, nannten die Mädchen dreimal Lehrerin, zweimal Krankenschwester und je einmal Autorin und Tierärztin, ein Knabe war noch unentschieden zwischen Polizist und Schreiner (wie der Grossvater), der Rest wollte sich noch nicht festlegen. Keines der Mädchen äusserte aber den Wunsch, Hausfrau zu werden.

6.3.2 Der Fragebogen

Während den sieben von mir besuchten Lektionen waren die Kinder sehr engagiert und bei der Sache. Ausnahmslos gaben sie auf die erste Frage des Fragebogens die Rückmeldung, dass ihnen das Thema gefallen hätte, vor allem das eigene Vorschlagen von Strassennamen fanden sie spannend und lustig.

Bei der zweiten Frage, warum man Plätze und Strassen nach Personen benennt, betonten elf von zwölf Kindern nochmals die Funktion der Erinnerung: Durch eine solche Massnahme würden für Olten wichtige Personen nicht in Vergessenheit geraten. Ein Kind schrieb, dass eine solche Namengebung „wie ein Denkmal für einen berühmten Menschen“ sei.

Die dritte Frage wollte eine begründete Beurteilung der Frage, inwiefern die Behörden der Stadt Olten die „richtigen“ Personen für die Benennung der Strassen ausgewählt haben. Erwartungsgemäss bereitete die Beantwortung den Kindern etliche Mühe. Die meisten übersprangen diese Frage, einige meinten, sie seien mit der getroffenen Auswahl einverstanden.

Die Fragen vier und fünf auf dem Fragebogen (wen sollte man vorschlagen bzw. nicht vorschlagen) wurden fast ausnahmslos so beantwortet, dass nur berühmte Menschen die Ehre bekommen sollten, einen eigenen Strassennamen zu bekommen. Berühmt kann man für die Kinder auf unterschiedliche Weise werden, nämlich durch

- ein hohes politisches Amt (z. B. Bundesrat Josef Deiss)
- eine bedeutende Tat für Olten (z. B. Josef Baltenschwiler, der Oltner Brückenbauer)
- eine grosse persönliche Leistung (z. B. Maria Felchlin, die erste Ärztin in Olten)
- eine hohe mediale Präsenz (z. B. DJ Bobo)
- eine herausragende sportliche Leistung (z. B. Michael Schumacher)
- einen hohen Bekanntheitsgrad bei den Kindern (z. B. die eigene Zahnärztin).

Nicht berühmte Menschen, wie z. B. Kinder, sollten (noch) keinen Strassennamen erhalten. Nur ein Mädchen wollte das Argument der Berühmtheit nicht gelten lassen. Sie schlug Vornamen von Mitschülerinnen vor, weil sie fand, „dass man Strassen und Plätze nicht nur nach Berühmten nennen soll“.

Dem Aspekt reale bzw. fiktive Person scheinen die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl hingegen kaum eine grosse Bedeutung beizumessen. Dennoch fällt auf, dass sie bei der abschliessenden Beantwortung des Fragebogens keine fiktiven Namen mehr vorschlugen. Anlässlich der einleitenden Gruppenarbeiten waren noch einige Namen fiktiver Gestalten im Gespräch gewesen (vgl. oben). In ihren schriftlichen Begründungen spielten jedoch die Kategorien real – fiktiv keine Rolle, sie fanden eher, dass Namen wie Schneewittchen „doof“ seien und einfach nicht zur Stadt Olten passten.

Eine Analyse der Antworten auf die letzte Frage des Fragebogens (Vergleich der Berufswünsche und der Berufe der Grosseltern mit eigenen Wünschen und Vorstellungen

gen) zeigt, wie deutlich den Kindern die stattgefundenen Veränderungen in diesem Bereich bewusst sind: Mit Ausnahme eines Kindes gingen alle explizit auf die zentralen Kategorien „früher“ und „heute“ ein. Speziell thematisiert wurden der Wandel in Bezug auf die berufliche Gleichstellung von Frauen und das veränderte Rollenverständnis zwischen Frau und Mann. „Früher“ waren die Frauen zu Hause und kochten, wuschen und sorgten für die Kinder, während die Männer auswärts arbeiteten. Frauen hatten wenig Auswahl. Die Gründe dafür lagen für die Kinder bei der fehlenden Schulbildung und bei der wenig entwickelten Technik (Schreibmaschinen statt Computern). „Heute“ ist das anders: Die Mädchen sind der Überzeugung, dass sie wie die Knaben alles lernen und sich alle Berufswünsche erfüllen können. Auch das Rollenverständnis hat sich deutlich verändert – der eigene Vater macht's vor, indem er Erziehungs- und Hausarbeiten übernimmt.

Allgemein wurde der Fragebogen von den Kindern als sehr anspruchsvoll betrachtet. Sie brauchten viel Zeit zum Beantworten der Fragen und hatten Mühe, Begründungen für ihre Antworten zu formulieren. Deshalb wurden nicht alle Fragen beantwortet. Als Alternative kämen Gruppendiskussionen in Frage, die unter Umständen geeigneter wären, die historische Imagination der Kinder und ihre Einstellungen, Orientierungen und Deutungsmuster zu erheben (vgl. Billmann-Mahecha 1998).

6.4 Reflexion und Anmerkungen

Das ausgewählte Thema bestätigte meine Erwartungen: Die Kinder hatten offensichtlich grossen Spass, sich aufs Thema einzulassen. Strassennamen gehören zur ihrer Alltagswelt, und es interessierte sie zu erfahren, woher diese Namen stammten und warum man gerade sie ausgewählt hat. Besonders spannend fanden die Kinder die Möglichkeit, eigene Namen vorzuschlagen und miteinander zu vergleichen. Auch sonst wurden von der Lehrerin spielerische Elemente eingeflochten, wie zum Beispiel bei der Vorstellung der Berufe der Grosseltern, wo die Kinder die herausgefundenen Berufe mimisch darstellen oder sprachlich umschreiben konnten.

Historisch gelernt haben die Schülerinnen und Schüler, als es darum ging, die tatsächlichen Personennamen von Oltnen Strassen und Plätzen genauer zu untersuchen. Es war für mich eindrücklich zu sehen, wie die Schülerinnen und Schüler die

Denkmalfunktion der Strassennamen erkannten. Sie fragten danach, was diese Menschen geleistet haben, warum man gerade sie ausgewählt hat, warum, mit Ausnahme von Maria Felchlin, die Frauen fehlen. Am Beispiel der Biographie von Maria Felchlin konnten sie nachvollziehen, wie schwierig es für Frauen gewesen ist, gleiche Anerkennung und gleiche Rechte wie die Männer zu erkämpfen. Der anschliessende Vergleich der Berufswünsche und Berufe ihrer Grosseltern mit ihren eigenen Möglichkeiten führte die Kinder dazu, historischen Wandel wahrzunehmen und zu reflektieren.

Festzuhalten ist, dass die neun- und zehnjährigen Schülerinnen und Schüler klar erkannten, dass sich gesellschaftliche Strukturen verändern (Historizitäts- und Geschlechtsbewusstsein), auch wenn die heutige Gleichberechtigung von Frauen und Männern allzu rosig und unkritisch wahrgenommen wurde. In diesem Zusammenhang könnte eine vertiefte Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation ansetzen, zum Beispiel durch eine Befragung Jugendlicher, die kurz vor der Berufswahl stehen.

Schwierig wurde es für die Kinder dann, wenn es darum ging, etwas zu begründen, so bei der Frage, warum man früher gewisse Menschen für die Bezeichnung von Strassen ausgewählt hat und andere nicht. Hier ist ein Verständnis für Fremdes und Anderes gefragt, das auf dieser Stufe wohl erst in Ansätzen anzutreffen ist (Identitätsbewusstsein). Auffallend war in dieser Hinsicht, wie stark fast alle Kinder beim Thema der Namengebung den Bezug zu Olten gewichteten: Nicht-Oltner haben auf Oltner Strassenschildern nichts zu suchen. Auch sollten nur diejenigen mit einem Strassenschild belohnt werden, die „etwas Gutes“ für die Stadt geleistet haben oder Menschen, die die Kinder aus persönlicher Erfahrung als gut und nett empfinden.

Allgemein bestätigten die Ergebnisse der Untersuchung die Aussagen von El Darwich und Beilner zum Geschichtsbewusstsein von neun- bis zehnjährigen Kindern (vgl. Kap. 4.4): Die Kinder legen noch keinen grossen Wert darauf, die Kategorien „fiktiv“ bzw. „real“ auseinanderzuhalten (Realitätsbewusstsein). Wichtig ist ihnen hingegen der Bezug zu ihrer Umwelt und zu ihrer Person. In Bezug auf die Dimension der Veränderbarkeit und der Gewordenheit unserer Welt besitzen sie ein differenziertes Wissen (z. B. im Bereich des Geschlechtsbewusstseins), ohne jedoch kritisch zu hinterfragen, warum es früher anders gewesen ist als heute. So werden auch die Kategorien „arm“ – „reich“ oder „oben“ – „unten“ von den Kindern nicht ins Spiel gebracht, um zu erklären, warum gewisse Menschen Strassennamen erhalten und an-

dere nicht (politisches und sozio-ökonomisches Bewusstsein). Wie wir gesehen haben, ist für sie vor allem entscheidend, ob diese Personen berühmt waren oder nicht. Hier anknüpfend könnten gewisse Aspekte vertieft werden, zum Beispiel die Frage, wer denn eigentlich berechtigt ist, Strassennamen zu vergeben. Die Klasse könnte einen eigenen Vorschlag an die Behörden eingeben und verfolgen, was damit geschieht.

Die Frage, auf welcher Stufe des Geschichtsbewusstseins sich die zwölf Schülerinnen und Schüler befinden, war nicht Teil meiner Untersuchung. Aufgefallen sind mir gleichwohl grosse Unterschiede hinsichtlich Wissen und Argumentationsmustern. Ich vermute, dass eine gezieltere Studie feststellen würde, dass innerhalb dieser Klasse unterschiedliche Stufen des Geschichtsbewusstseins vorzufinden sind. Die Äusserungen einiger Kinder v. a. in Bezug auf das Thema Frau-Mann lassen darauf schliessen, dass sie, um mit Rügen zu sprechen, bereits auf höheren Sinnbildungsebenen argumentieren (vgl. Kap. 4.3.2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Unterrichtseinheit „Personennamen von Plätzen und Strassen“ verschiedene Dimensionen des Geschichtsbewusstseins anspricht und für neun- bis zehnjährige Kinder ein anspruchsvolles und interessantes Thema für historisches Lernen darstellt.

7. Schlusswort

Kann und soll in der Primarschule historisch gelernt werden? Allgemein herrscht diesbezüglich viel Skepsis und Unbehagen. Mir ging es in dieser Arbeit deshalb darum aufzuzeigen, wie sinnvoll und bereichernd frühes historisches Lernen für Kinder ist.

Für Kinder stellt historisches Lernen in der Schule nur einen geringen (und wohl nicht immer spannenden) Teil ihrer historischen Lernmöglichkeiten dar. Früh kommen sie in Kontakt mit einer grossen Vielfalt interessanter medialer Angebote, die sich auf die eine oder andere Weise mit Geschichte beschäftigen. Gerade in diesem Bereich kann es sich die Schule nicht leisten, abseits zu stehen, will sie nicht, dass die Kinder naive und falsche Geschichtsbilder aufnehmen, die eher durch Mythen als durch ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein geprägt sind.

Frühes historisches Lernen beschränkt sich nicht auf das Erlernen des physikalischen Zeitbegriffs, und es ist auch nicht stures und sinnloses Auswendiglernen irgendwelcher Daten und Fakten. Historisches Lernen in der Primarschule hat sich vielmehr im Rahmen eines altersgerechten und lebensweltbezogenen Sachkunde- oder NMM-Unterrichts zu bewegen, der sowohl die Entwicklung des Kindes als auch die Sache im Auge behält. Es ist sozusagen ein Lernen, das sich im Spannungsfeld befindet zwischen der Erfahrung des Wandels, die Kindern zugänglich ist und den inhaltlichen und methodischen Grundlagen der Geschichtswissenschaft.

Die Entwicklung und die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins schon ab der Primarschule soll die Kinder und Jugendlichen später dazu befähigen, gegenwärtige und zukünftige Probleme und Entwicklungen kritisch und kompetent analysieren und beurteilen zu können. Historisches Lernen in der Schule liefert in diesem Sinne einen wichtigen Beitrag zur Erziehung zur politischen Mündigkeit, denn, wie Dagmar Klose unterstreicht, „‘die drängendsten Probleme der Welt‘ sind nicht auf dem Wege der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forcierung zu lösen“ (Klose 1998, 77).

Literatur

- Alavi, B. / Borries, B. v.: Geschichte, in: Reich, H. H. u. a. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen 2000, S. 55-91.
- Barth, J. u. a.: Warum fuhr Kolumbus nicht nach Afrika? „Geschichte und Politik“ messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen, Bildungsplanung Zentralschweiz (Hrsg.), Ebikon 2000.
- Beilner, H (1999a): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 1999, S. 117-151.
- Beilner, H. (1999b): Zum Zeitbewusstsein bei Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 1999, S. 153-194.
- Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997.
- Bergmann, K. (2001): „Papa, erklär‘ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“. Frühes Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I, in: Bergmann, K. / Rohrbach, R. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2001, S. 8-31.
- Bergmann, K. / Rohrbach, R. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2001.
- Bergmann, K. / Thurn, S.: Beginn des Geschichtsunterrichts, in: Geschichte lernen, Heft 62, 1998, S. 18-25.
- Bergmann, K.: Historisches Lernen in der Grundschule, in: George, S. / Prote, I. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts. 1996, S. 319-342.
- Billmann-Mahecha, E.: Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern, in: Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/Main 1998, S. 266-297.
- Borries, B. v.: Geschichtsbewusstsein – Empirie, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 45-51.
- Borries, B. v.: Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Rüsen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln, Weimar, Wien 2001, S. 239-280.
- El Darwich, R.: Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewusstseins bei Kindern im Alter von 5 bis 14 Jahren, in: Borries, B. v. u. a. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 24-52.

- Elias, N.: Über die Zeit, Frankfurt/Main 1994⁵.
- Ferro, M.: Geschichtsbilder. Wie Vergangenheit vermittelt wird. Beispiele aus aller Welt, Frankfurt/Main 1991.
- Flammer, A.: Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung, Bern 1999.
- Gautschi, P.: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Aarau 1999.
- Goertz, H.-J.: Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Reinbek bei Hamburg 1995.
- Hadorn, R.: Verschwindet der Geschichtsunterricht?, in: VSGs Bulletin 2/2001, S. 6-9.
- Hoderlein-Rein, M.: Denkmäler II, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 1999, S. 413-418.
- Hürlimann, F. / Bazzigher, L.: Spuren der Kultur und der Geschichte, Elgg 2001.
- Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 42-44.
- Kahlert, J.: Die historische Dimension und der Heimat- und Sachunterricht, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 1999, S. 15-76.
- Klose, D.: Geschichtsbewusstsein – Ontogenese, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 51-56.
- Krieger, R.: Mehr Möglichkeiten als Grenzen – Anmerkungen eines Psychologen, in: Bergmann, K. / Rohrbach, R. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2001, S. 32-50.
- Kübler, M.: Werken wie in der Steinzeit. Eine Untersuchung über die gesellschaftlichen Vorstellungen von Drittklässlern bezogen auf die Steinzeit. Eine explorative Studie, Spiez 2000 (Manuskript).
- Langer-Plän, M.: „Also geben tut's sie schon, aber geben tut's es nicht.“ Überlegungen zum Realitätsbewusstsein bei Grundschulkindern, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 1999, S. 195-213.
- Lehrplan für Bayerische Grundschulen 2000, Heimat- und Sachunterricht: Beitrag des Faches zum Bildungsauftrag der Grundschule.
- Lehrplan für die Volksschule Kanton Solothurn 1992: Sachunterricht.
- Létourneau, J.: Die Selbst-Erzählung, in: Rüsen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln, Weimar, Wien 2001, S. 177-238.
- Levine, R.: Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen, München 1999.
- Meyer, F.: Wir wollen frei sein, Aarau 1966².

- Müller, K. E. / Rüsen, J. (Hrsg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien, Reinbek bei Hamburg 1997.
- Neue Mittelland Zeitung vom 31. Juli 2001.
- Noack, C.: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein, in: Borries, B. v. / Pandel, H.-J. (Hrsg.): Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1993/94: Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge, Pfaffenweiler 1994, S. 9-46.
- Oelmüller, W.: Geschichtsphilosophie, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 119-126.
- Oser, F.: Zur Entwicklung des politischen Urteils, in: Reichenbach, R. / Oser, F.: Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz, Freiburg 2000, S. 166-183.
- Pandel, H.-J. (1997a): Moralische Entwicklung, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 308-314.
- Pandel, H.-J. (1997b): Psychologie und Geschichtsunterricht, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 343-347.
- Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries, B. v. u. a. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 1-23.
- Reeken, D. v.: Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise, Seelze-Velber 1999.
- Ricœur, P.: Gedächtnis – Vergessen – Geschichte, in: Müller, K. E. / Rüsen, J.: Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien, Reinbek bei Hamburg 1997, S. 433-454.
- Rohrbach, R.: Historisches Lernen im Sachunterricht der Grundschule – Ein erprobtes Curriculum, in: Bergmann, K. / Rohrbach, R. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2001, S. 51-70.
- Rohrbach, R.: Vom Zeitbewusstsein zum Historizitätsbewusstsein: Die Entwicklung historischen Lernens in einer Grundschulklasse, in: Geschichte lernen, Heft 62, 1998, S. 26-32.
- Rüsen, J. (1994a): Historische Orientierung, Köln, Weimar, Wien 1994.
- Rüsen, J. (1994b): Historisches Lernen, Köln, Weimar, Wien 1994.
- Rüsen, J. (1997a): Historische Kategorien, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 147-150.
- Rüsen, J. (1997b): Historisches Lernen, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 261-265.
- Rüsen, J. (1997c): Was heisst: Sinn der Geschichte? (Mit einem Ausblick auf Vernunft und Widersinn), in: Müller, K. E. / Rüsen, J. (Hrsg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien, Reinbek bei Hamburg 1997, S. 17-47.

- Rüsen, J. (1997d): Historisches Erzählen, in: Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 57-63.
- Rüsen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln, Weimar, Wien 2001.
- Sauer, M.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber 2001.
- Schaub, H.: Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 1999, S. 215-252.
- Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Bde., Neuried 1999.
- Schreiber, W. (1999a): Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 1999, S. 15-76.
- Seixas, P.: Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter, in: Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/Main 1998, S. 234-265.
- Straub, J. (1998a): Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung, in: Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt a. M. 1998, S. 81-169.
- Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Frankfurt/Main 1998.
- Straub, J.: Über das Bilden von Vergangenheit. Erzähltheoretische Überlegungen und eine exemplarische Analyse eines Gruppengesprächs über die ‚NS-Zeit‘, in: Rüsen, J. (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln, Weimar, Wien 2001, S. 45-113.
- Tanner, J.: Die Krise der Gedächtnisorte und die Havarie der Erinnerungspolitik. Zur Diskussion um das kollektive Gedächtnis und die Rolle der Schweiz während des Zweiten Weltkriegs, in: traverse, Zeitschrift für Geschichte 1999/1, S. 16-37.
- Uffelmann, U.: Die Disziplin Geschichtsdidaktik, in: Bayrhuber u. a. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken, Innsbruck, Wien, München 2001.
- Voit, H.: Elementare Formen des historischen Lernens, in: Glumpler, E. / Wittkowske, S. (Hrsg.): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug, Bad Heilbrunn 1996, S. 159-170
- Weigand, K.: Denkmäler I, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1, Neuried 1999, S. 405-411.

PH Solothurn
Pädagogische Hochschule Solothurn
Direktion

Obere Sternengasse 7
Postfach 1360
4502 Solothurn
Telefon 032 627 92 20
Fax 032 627 92 12

direktion@ph-solothurn.ch
www.ph-solothurn.ch