

# Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht



Andrea Becher  
Eva Gläser  
Berit Pleitner  
(Hrsg.)

## Die historische Perspektive konkret

Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht

GDSU e.V.

k linkhardt

Becher / Gläser / Pleitner  
**Die historische  
Perspektive konkret**

**Begleitbände zum  
Perspektivrahmen Sachunterricht  
Band 2**



herausgegeben von *Andreas Hartinger*

Andrea Becher  
Eva Gläser  
Berit Pleitner  
(Hrsg.)

# Die historische Perspektive konkret

Begleitband 2 zum  
Perspektivrahmen Sachunterricht

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2016

**k**

Schriftenreihe der  
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V.

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) e.V. ist ein Zusammenschluss von Lehrenden aus Hochschule, Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Schule. Ihre Aufgabe ist die Förderung der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin in Forschung und Lehre sowie die Vertretung der Belange des Schulfaches Sachunterricht.  
[www.gdsu.de](http://www.gdsu.de)

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

2016.K. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Titelillustration: © sunnysideeggs / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2087-5

## **Vorwort für die Reihe „Begleitbände zum Perspektivrahmen“**

Der vorliegende Band ist der zweite von insgesamt fünf Begleitbänden zum 2013 neu gefassten Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. Die besondere Zielsetzung dieser Bände liegt darin, konkrete Beispiele zusammenzustellen, die deutlich machen, wie der Perspektivrahmen Sachunterricht zur Unterrichtsplanung und -vorbereitung effektiv und gewinnbringend genutzt werden kann.

Diese Begleitbände flankieren damit die Weiterentwicklung des Perspektivrahmens Sachunterricht, der seit 15 Jahren und inzwischen in seiner dritten Auflage existiert. Damit kann man ihm bereits jetzt eine gewisse Entwicklungsgeschichte zuschreiben. Bei den ersten beiden Auflagen (2001 und 2002) war es die zentrale Absicht, Tendenzen zu begegnen, die eine zunehmende Abwertung des Faches (in Schule und Studium) befürchten ließen. Zudem soll durch die Benennung inhaltlicher Perspektiven sowie durch die Festlegung auf zentrale Kompetenzen und die Ausgestaltung inhalts- und verfahrensbezogener Beispiele das Bildungspotenzial des Faches dargestellt und zugleich aufgezeigt werden, welche Lernchancen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe aus der Sicht der Didaktik des Sachunterrichts gehabt haben sollten.

Der Erfolg der ersten beiden Auflagen des Perspektivrahmens Sachunterricht ist in vielerlei Hinsicht unstrittig. Dies gilt insbesondere für seinen Einfluss auf alle Lehrpläne bzw. Curricula, die seit seiner Entstehung erschienen sind sowie für seine Orientierungskraft innerhalb der Disziplin „Didaktik des Sachunterrichts“. Ebenso ersichtlich war jedoch, dass er nur kaum in den konkreten Sachunterricht der Grundschule wirken konnte. Verbunden damit ist die Befürchtung, dass die Aussagen des Perspektivrahmens in der Unterrichtspraxis als wenig hilfreich – oder schlimmer noch – als wenig realistisch und umsetzbar gesehen werden könnten.

Auch aus diesem Grund wurden in der dritten Auflage des Perspektivrahmens Sachunterricht für sämtliche Perspektiven sowie für die vier beschriebenen perspektivenvernetzenden Themenbereiche (Mobilität, nachhaltige Entwicklung, Gesundheit/Gesundheitsprophylaxe und Medien) so genannte „beispielhafte Lernsituationen“ ausgearbeitet. In ihnen wird gezeigt, wie die im Perspektivrahmen formulierten Kompetenzen in der Unterrichtspraxis konkret gefördert werden können. Allerdings mussten diese Ausführungen im Perspektivrahmen sehr exemplarisch bleiben, auch wenn in jeder der beispielhaften Lernsituationen mehrere und unterschiedliche Kompetenzen berücksichtigt werden.

Die Reihe „Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht“ setzt hier an. In jedem der fünf Bände der Reihe werden für eine Perspektive des Sachunterrichts weitere Lehr-Lernsituationen beschrieben, die aufzeigen, wie sich die Idee eines bildungswirksamen und kompetenzorientierten Sachunterrichts umsetzen lässt. Sämtliche Beispiele orientieren sich an den theoretischen Überlegungen des Perspektivrahmens Sachunterricht. Zwar ist es auch hier erforderlich, exemplarisch vorzugehen, doch ermöglicht der nun zur Verfügung stehende Platz, dass für alle Perspektiven sowohl die zentralen perspektivenbezogenen Themenbereiche als auch die perspektivenbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen berücksichtigt werden. Zudem finden sich jeweils Beispiele, die explizit die Vernetzung der Perspektiven im Fokus haben.

Ziel der Bände und der in ihnen enthaltenen Unterrichtsbeispiele ist es, sämtlichen Personen, die in der Unterrichtspraxis des Sachunterrichts tätig sind oder die an dieser Unterrichtspraxis interessiert sind, eine tragfähige Brücke zu schlagen. Sie soll verbinden zwischen den Überlegungen des Perspektivrahmens und den dort formulierten Anforderungen an Inhalte und Ausgestaltung eines kompetenzorientierten Sachunterrichts auf der einen Seite und der (eigenen) Unterrichtspraxis auf der anderen Seite.

Durch diese Begleitbände wird die Diskussion um die Ausgestaltung und auch die Konzeptionierung von Sachunterricht sicherlich weitere Impulse erfahren. Dabei werden die hier formulierten Beispiele hoffentlich ermutigend und anregend wirken sowie den konkreten Sachunterricht vor Ort beeinflussen, um somit letztlich die Qualität des Sachunterrichts weiter zu sichern und zu erhöhen.

Andreas Hartinger  
Erster Vorsitzender der GDSU

## Literatur

- GDSU (Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts) (2001): Fünf Perspektiven für den Sachunterricht. Ein Vorschlag der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. In: Grundschule, 33, H.4, 9-14.
- GDSU (Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GDSU (Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Vorwort des Reihenherausgebers Andreas Hartinger

### Inhaltsverzeichnis

<i>Andrea Becher, Eva Gläser und Berit Pleitner:</i>	
Einleitung .....	9
<i>Kerstin Michalik:</i>	
Historisches Lernen – Fragekompetenz .....	13
<i>Christoph Kühberger:</i>	
Historische Fragekompetenz in der Primarstufe .....	27
<i>Andrea Becher und Eva Gläser:</i>	
Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien .....	40
<i>Detlef Pech und Christina Koch:</i>	
(Zeit-)Geschichte mit Hilfe historischer Quellen re- und dekonstruieren – am Beispiel des Materials <i>Nicht in die Schultüte gelegt</i> .....	53
<i>Stefanie Zabold und Waltraud Schreiber:</i>	
<i>So oder so erzählt – um das gleiche Früher geht es immer!</i> Zur Auseinandersetzung von Grundschülerinnen und -schülern mit der Gemachtheit von Geschichte – Förderung von De-Konstruktionskompetenz... 65	
<i>Matthias Martens und Berit Pleitner:</i>	
Historische Narrationskompetenz am Beispiel 'Leben im mittelalterlichen Kloster' .....	85
<i>Andrea Becher und Claudia Schomaker:</i>	
Zeitleiste – Medium und Methode historischen Lernens .....	100
<i>Christian Mathis:</i>	
Historische Orientierungskompetenz am Beispiel der Neolithisierung aufbauen und fördern .....	112
<i>Rita Robrbach:</i>	
Identität und Alterität .....	126

*Dietmar von Reeken:*

Ferne Nähe. Das Alte Ägypten zwischen Fremdheit und Lebensweltbezug ... 142

*Katharina Kalcsics:*

„Die hatten noch kein Handy?“

Dauer und Wandel erkennen und verstehen ..... 156

*Birgit Wenzel:*

Dauer und Wandel am Beispiel „Spiele/n“ ..... 168

*Markus Kübler:*

Fakten und Fiktion unterscheiden ..... 184

*Monika Fenn:*

„Das war so. – Ich habe mir das so gedacht.“ – Erweiterung der  
Vorstellungen von Kindern über Fakten und Fiktion bei der Rekonstruktion  
von Vergangenheit ..... 196

*Bernd Thomas:*

Mobilität und Geschichte –  
das Automobil als epochemachende Erfindung ..... 212

*Berit Pleitner:*

Wie man dem Zahnwurm den Garaus macht.  
Gesundheitsbildung aus historischer Perspektive ..... 233

Autorinnen und Autoren ..... 248

*Andrea Becher, Eva Gläser und Berit Pleitner*

## **Einleitung**

Kinder im Grundschulalter erleben in ihrem Alltag vielfältige gesellschaftliche Veränderungen und sind in zeitliche Prozesse eingebunden. Ihre lebensweltlichen Erfahrungen werden durch unterschiedliche Aspekte aus der Vergangenheit geprägt, die nicht nur ihre aktuellen Lebenssituationen, sondern auch ihre Zukunft entscheidend mit beeinflussen werden. Geschichte ist für Kinder heute allgegenwärtig. Sie werden in diversen Situationen sowohl bewusst als auch unbewusst mit Geschichte konfrontiert, beispielsweise durch Medien, in ihren Familien oder ihrem lokalen und regionalen Umfeld.

Die historische Perspektive des Sachunterrichts (Zeit – Wandel) hat daher die zentrale Zielsetzung, die Fähigkeit zum historischen Denken und damit die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins zu fördern. Grundschülerinnen und -schüler setzen sich mit Vergangenheit auseinander, indem sie gezielt Fragen über frühere Formen menschlichen Handelns und Zusammenlebens formulieren, hierzu recherchieren und ihre Antworten anschließend in einer sinnhaften Darstellung präsentieren. Der Perspektivrahmen Sachunterricht erörtert das Bildungspotenzial und die zentralen Zielsetzungen der historischen Perspektive in einem differenzierten Überblick (GDSU 2013, 56ff.).

Diese grundsätzlichen Erläuterungen zur historischen Perspektive werden durch den vorliegenden Band ergänzt, indem sowohl für die drei perspektivbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) – historische Fragekompetenz, historische Methoden- und Medienkompetenz sowie historische Narrationskompetenz – (ebd., 58ff.) als auch für die vier Themenbereiche (TB) – Orientierung in historischer Zeit, Alterität und Identität, Dauer und Wandel sowie Fakten und Fiktion – (ebd., 60ff.) didaktische Begründungen, Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und unterrichtliche Umsetzungen aufgezeigt werden.

Die Partizipation innerhalb der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft erfordert unter anderem die Kompetenz, Vergangenheit zu rekonstruieren und in sinnhafte Erzählungen, d.h. in Geschichte zu überführen und auch, ebendiese kritisch-konstruktiv zu befragen und einzuordnen. Im Perspektivrahmen Sachunterricht sind die dafür notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften (Kompetenzen) aus heuristischen Gründen in DAHs (prozedurale Komponente) und TBs (deklarative Komponente) differenziert in einer Tabelle dargestellt (ebd., 57):

**Tab. 1:** Überblick über die historische Perspektive: Zeit – Wandel

<b>Historische Perspektive</b>	
Perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen:	
DAH HIST 1:	<i>Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit stellen (Historische Fragekompetenz)</i>
DAH HIST 2:	<i>Mit Quellen und Darstellungen umgehen und ihnen historischen Sinn entnehmen (Historische Methoden- bzw. Medienkompetenz)</i>
DAH HIST 3:	<i>Sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählungen bilden (Historische Narrationskompetenz)</i>
Perspektivenbezogene Themenbereiche:	
TB HIST 1:	<i>Orientierung in der historischen Zeit</i>
TB HIST 2:	<i>Alterität und Identität</i>
TB HIST 3:	<i>Dauer und Wandel</i>
TB HIST 4:	<i>Fakten und Fiktion</i>

Eine zentrale Zielsetzung für das historische Lernen in der Grundschule ist die „methodisch angeleitete und zunehmend systematische gemeinsame Auseinandersetzung mit historischen Fragen, Problemen und Gegenständen, die im kindlichen Interesse sind bzw. für die kindliches Interesse geweckt werden kann“ (ebd., 56). Der Erwerb von „Faktenwissen“ ist dagegen nur bedingt bedeutsam (vgl. ebd.). Von Anfang an gilt es, historisches Lernen zu ermöglichen. Im Anfangsunterricht, den ersten beiden Jahrgangsstufen, sind bereits Begriffe und Fertigkeiten aus den DAHs und TBs in Lehr-Lernsettings bzw. Unterrichtseinheiten einzubinden. In den Klassenstufen drei und vier können die in der Tabelle aufgeführten DAHs und TBs vertieft in den Sachunterricht einbezogen werden. Sie sind zudem – entsprechend dem konkret gewählten Unterrichtsgegenstand – vielfach miteinander kombinierbar. Wenn komplexe Sachverhalte aus der vergangenen Alltagswelt zum Unterrichtsgegenstand historischen Lernens gemacht werden, sind Verknüpfungen sinnvoll. Die Sachverhalte bzw. Phänomene können auf die verschiedenen TBs bezogen werden: „Wann fanden diese statt?“ (TB HIST 1), „Ist das wirklich so passiert?“ (TB HIST 4), „Sind mir die Sachverhalte bekannt oder eher fremd?“ (TB HIST 3), „Sind Veränderungen bzw. Entwicklungen erkennbar?“ (TB HIST 2)

Ein unreflektierter Blick in die Vergangenheit beinhaltet noch keine historische Erkenntnis, denn Geschichte lässt sich erst durch die Historische Methode erschließen: Das bedeutet, dass Fragen zu dem jeweiligen vergangenen Phänomen oder dessen Darstellung gleichzeitig Ausgangspunkte dafür sind, „Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit [zu] stellen“ (DAH HIST 1), die zumeist mittels historischer Quellen und Darstellungen beantwortet werden können (DAH HIST 2), um diese Deutungen und Antworten dann in eine „sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählung“ zu überführen (DAH HIST 3). Diese sollen wiederum auch Auskunft über die jeweiligen Recherchen, Sichtungen, Beurteilungen und schließlich Interpretationen der Überreste, Dokumente bzw. Traditionen geben (vgl. ebd., 57).

Alle Beiträge dieses Bandes fokussieren jeweils einen spezifischen Aspekt. Entweder haben sie eine perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweise (DAH) oder einen Themenbereich (TB) zentral zum Gegenstand. Es finden sich zu jeder DAH und zu jedem TB jeweils zwei Beiträge in diesem Band. Insbesondere in den Aufsätzen zu den TBs wird deutlich, dass diese nicht ohne Bezüge zu den DAHs auskommen können. Die Vielperspektivität des Sachunterrichts verdeutlichen zudem zwei Aufsätze, die die perspektivenvernetzenden Themenbereiche (hier Mobilität und Gesundheit) behandeln.

Die Beiträge dieses Bandes sind als Beispiele zu lesen, die aufzeigen, wie historisches Lernen ausgehend vom Perspektivrahmen Sachunterricht begründet und umgesetzt werden kann. Die einzelnen Beiträge sind inhaltlich ähnlich aufgebaut. Entsprechend des jeweiligen Schwerpunktes wird dieser zunächst in seiner Bedeutung für den Kompetenzerwerb didaktisch begründet bzw. in die fachdidaktische Diskussion integriert. Auch werden zu jeder DAH bzw. TB für verschiedene Jahrgangsstufen entsprechende Unterrichtsgegenstände und -themen erläutert und unterschiedliche Möglichkeiten aufgezeigt, wie diese gefördert werden können.

Ergänzend zu den möglichen Themen und Gegenständen des Unterrichts finden sich fachliche Informationen und/oder Hinweise zur eigenen weiteren Recherche. Darüber hinaus werden exemplarisch Bezüge zum kindlichen Alltag hergestellt, die als Unterrichtsanlässe dienen können. In diesem Zusammenhang sind die Lernausgangslagen und die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Aspekt der konkreten Unterrichtsplanung. Daher werden auch empirische Erkenntnisse, soweit diese vorliegen, aus der Lehr-Lern Forschung mit ausgeführt und einbezogen.

Alle Beiträge zeigen an exemplarischen Lehr-Lern-Settings und Aufgabenbeispielen, wie im konkreten Unterricht Kompetenzen gefördert werden können. Dabei werden auch bereits veröffentlichte Unterrichtsbeispiele, unter anderem aus Fachzeitschriften oder Online-Portalen, mit eingebunden. Eigene Unterrichtsbeispiele bzw. Aufgaben können aus diesen Impulsen heraus entwickelt werden, die an die jeweilige Lerngruppe und die spezifischen Lernumgebungen anzupassen sind.

Somit ist der Band, der grundlegende didaktische Begründungen, aktuelle empirische Befunde und ausgewählte unterrichtliche Planungen umfasst, in seinen unterrichtlichen Darstellungen als exemplarische Auswahl zu verstehen. Weitere Prinzipien und Methoden historischen Lernens im (Sach-)Unterricht der (Grund-)Schule, wie beispielsweise die Erläuterung verschiedener Quellen- und Darstellungsarten, die Ideologiekritik oder das forschend-entdeckende Lernen, sind nicht Gegenstand von Kompetenzmodellen und somit nicht im Perspektivrahmen Sachunterricht zu finden. Ebenso gilt es zu bedenken, dass dieser Band kein grundlegendes Studium zum historischen Lernen ersetzen kann, sondern nur zentrale Ausschnitte präsentiert. Das Ziel des Bandes ist es, fundierte einführende Hinweise und Anregungen zur unterrichtlichen Umsetzung exemplarisch aufzuzeigen und somit sowohl auf der Ebene des Unterrichts als auch auf der Ebene der empirischen Forschung eine Auseinandersetzung mit dem historischen Lernen in der Grundschule zu forcieren.

*Kerstin Michalik*

## Historisches Lernen – Fragekompetenz

*Glaubst du, du bist noch zu klein, um große Fragen zu stellen?  
Dann kriegen die Großen dich klein noch bevor du groß genug bist.  
(Erich Fried, Kleine Frage)*

### 1 Theoretische Fundierungen

#### 1.1 Was ist „Fragekompetenz“? Fachliche Klärungen

„Obne historische Fragen keine Geschichte“ – mit diesem prägnanten Satz bringt die Geschichtsdidaktikerin Waltraud Schreiber die zentrale Bedeutung historischer Fragen und damit auch der Fragekompetenz auf den Punkt (Schreiber 2007, 156). Wie ist dieser Satz zu verstehen? „Geschichte“ ist etwas anderes als „Vergangenheit“. Auf vergangenes Geschehen haben wir keinen unmittelbaren Zugriff, wir können uns vergangene Zeiten nur durch historische Quellen erschließen, auf deren Grundlage wir die Vergangenheit rekonstruieren. „Geschichte“ existiert also nicht, bevor sie nicht rekonstruiert und verfasst worden ist und am Anfang dieses Prozesses steht – die historische Frage. Sie ist der Ausgangspunkt für die Rekonstruktion vergangenen Geschehens und für historisches Denken.

Historisches Denken kann durch verschiedene Momente ausgelöst werden. Das können „Verunsicherungen“ über zu treffende Entscheidungen sein, Irritationen über gegenwärtige Phänomene oder es kann ein Interesse sein, das durch die Wahrnehmung zeitbedingter Veränderungen hervorgerufen wird (vgl. ebd.). Es sind Irritationen oder Interessen, die, wenn sie in historische Fragen münden, der Suche nach Antworten und damit der Geschichtsschreibung zugrunde liegen. Die zentrale Bedeutung der historischen Frage liegt nicht nur darin begründet, dass sie Ausgangspunkt jeder historischen Untersuchung ist, sondern sie ergibt sich auch daraus, dass sie diese Untersuchung auf eine besondere Art und Weise leitet: Sie ist Grundlage dessen, was aus dem vergangenen Geschehen ausgewählt und für die Beantwortung der Frage rekonstruiert wird. Unser Zugriff auf Vergangenheit ist – bedingt durch die jeweilige Frage, die wir an sie stellen – notwendig perspektivisch und selektiv und immer an gegenwärtige Interessen und Bedürfnisse gebunden:

„Historisches Denken setzt ein, wenn eine gegenwärtige Situation zu einer ‚historischen Frage‘ reizt. Eine historische Frage ist eine Frage, die angesichts eines ungelösten Problems oder einer Herausforderung in der gegenwärtigen Gesellschaft an die erkennbare Vergangenheit oder die erforschte Geschichte gerichtet wird.“ (Bergmann 2001, 25)

Da es ohne historische Fragen keine Geschichte gibt, und die Art und Ausrichtung der jeweiligen historischen Frage das, was als Geschichte konstruiert wird, wesentlich bestimmt, ist „Fragekompetenz“ von zentraler Bedeutung für historisches Denken und für den Kompetenzerwerb in der Perspektive des historischen Lernens: „Die Funktion der Fragekompetenz ist es, historisches Denken in Gang zu setzen, aber auch in Gang zu halten.“ (Schreiber 2007, 157)

## 1.2 Was sind „historische Fragen“?

Wie ist der Kompetenzbereich „historisches Fragen“ nun genau definiert? Im Perspektivrahmen Sachunterricht geht es um eine Kompetenz, die dazu befähigt, „historische Fragen (Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit) erkennen und selbst formulieren zu können“ (GDSU 2013, 58).

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- „historische Veränderungen benennen und zielgerichtet nach ihren Ursachen fragen
- interesseliebt konkrete historische Fragen entwickeln und sie sprachlich angemessen formulieren“ (ebd., 59).

Es werden zwei Arten von Fragen unterschieden. Es sind erstens „leitende erkenntnisorientierte Fragen“, die z.B. auf Ursachen gegenwärtiger Erscheinungen abzielen (Warum wurde etwas gebaut?), und Fragen, „die den historischen Kontext erschließen (Wer musste beim Bau mithelfen?)“ (ebd.).

Diese Formulierungen aus dem Perspektivrahmen lassen sich noch ergänzen. Im Kompetenzmodell der Geschichtsdidaktiker Körber, Schreiber und Schöner (2007), das diesen Ausführungen zugrunde liegt<sup>1</sup>, wird Fragekompetenz in einem weiteren Sinne gefasst und daher auch nur im Plural gebraucht. Historische „Fragekompetenzen“ umfassen verschiedene Arten von Fragen, die für historisches Denken und historisches Lernen gleichermaßen zentral sind. Kernkompetenzen der historischen Fragekompetenzen sind hier einerseits die Fähigkeit, historische Fragen an Vergangenheit und/oder Geschichte zu stellen, und andererseits geht es um das Vermögen, Fragestellungen, die vorliegenden historischen Narrationen zugrunde liegen, zu erkennen und auf die eigene Frage beziehen zu können (vgl. Schreiber 2007, 167). Die zweite Kernkompetenz zielt auf eine kritische Betrachtung vorhandener Geschichtsdarstellungen und ist eine Voraussetzung dafür,

---

1 In der Geschichtsdidaktik ist der Bereich der „Fragekompetenzen“ umstritten. Fragekompetenzen gehören nur im Kompetenzmodell von Körber, Schreiber und Schöner zu den historischen Denken und Lernen konstituierenden Kernkompetenzen. In anderen Geschichtsdidaktiken bilden Fragekompetenzen keine eigene Kategorie oder sie sind nur ein Unterbestandteil einer anderen Kategorie (vgl. hierzu im Überblick Werner Heil: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart 2010, S. 47f.).

den Umgang von Menschen mit Geschichte zu erfassen und Möglichkeiten und Grenzen historischer Orientierung zu reflektieren.

Historisches Lernen beginnt mit der Frage an vergangenes Geschehen, die Fragekompetenz ist jedoch keine isoliert zu betrachtende Kompetenz, denn das historische Fragen hat keinen Selbstzweck, sondern zielt auf die Suche nach Antworten. Der Kompetenzbereich „historisches Fragen“ hat daher viele Überlappungen mit anderen für historisches Denken konstitutiven Kompetenzbereichen, speziell den historischen Methodenkompetenzen. Schreiber unterscheidet inhaltsbezogene und verfahrensbezogene Fragen als elementare Bestandteile der Fragekompetenzen (vgl. ebd., 187ff.):

*Inhaltsbezogene historische Fragen:* Hierzu gehören erstens Fragen, die auf Zeit und Zeitlichkeit abzielen. Das sind z.B. Fragen nach Zeitpunkten (Wann wurde das Rad erfunden?), nach Ursprüngen (Woher kommt das Geld?) oder Zeitspannen (Wie lang war das Mittelalter?). Es sind zweitens Fragen, die auf die Erschließung von Entwicklungen und Zusammenhängen abzielen (Warum wurden die Menschen in der Steinzeit sesshaft?, Wie kam es zum Ersten Weltkrieg?).

*Verfahrensbezogene Fragen:* Diese Fragen sind im Kontext der Methoden historischer Forschung grundlegend und beziehen sich auf Basisoperationen des Rekonstruierens von Geschichte aus Quellen sowie des Dekonstruierens von Geschichtserzählungen.

Der Kompetenzbereich „historisches Fragen“ umfasst folglich verschiedene Arten von Fragen, die nicht isoliert betrachtet werden können und sowohl in der Praxis des Geschichtsforschers/der Geschichtsforscherin als auch in der Praxis historischen Lernens, das ja nicht nur in der Formulierung von Fragen, sondern auch in der Suche nach Antworten besteht, ineinandergreifen. Der Informationskasten zu Fragearten (siehe S. 17 und 18) konkretisiert die Vielfalt möglicher historischer Fragen, die noch ergänzt wird um erkenntnistheoretische und philosophische Fragen, deren Bedeutung für das historische Lernen erläutert wird.

### 1.3 Wie entwickelt sich „historische Fragekompetenz“?

Zur historischen Fragekompetenz von Kindern im Bereich des historischen Lernens findet sich im Perspektivrahmen Sachunterricht eine Aussage, die es zu relativieren gilt:

„Historische Fragekompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historische Fragen erkennen und selbst formulieren zu können. Historische Fragen können also von Schülerinnen und Schülern erst dann formuliert werden, wenn ihnen die Kategorien ‚Zeit‘ und ‚Wandel/Kontinuität‘ bewusst sind und sie zumindest ansatzweise damit umzugehen wissen.“ (GDSU 2013, 58)

Diese Formulierung könnte dahingehend missverstanden werden, dass Kinder im Grundschulalter erst nach einem wie auch immer zu bestimmenden Lernprozess oder Stand des Wissens dazu in der Lage sind, historische Fragen zu stellen. Tatsächlich haben Kinder aber nicht nur ein großes Interesse an Geschichte und bringen ein teilweise beträchtliches Vorwissen mit, sondern haben auch viele eigene Fragen an die Geschichte, die es aufzugreifen und gemeinsam zu bearbeiten gilt (vgl. Bergmann & Rohrbach 2001; Rohrbach 2009).

Studien zu Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern zum historischen Lernen zeugen von der erstaunlichen Breite und Vielfalt des Wissens und auch der Fragen von Kindern zu historischen Themen. Sie plädieren eindringlich dafür, von diesem Vorwissen, von den Interessen und den eigenen Fragen der Kinder auszugehen, die im aktuellen Sachunterricht immer noch viel zu wenig berücksichtigt werden (vgl. Holl-Giese 2004, 33f.; Schlundt 2004, 55f.; Pape 2008; Rohrbach 2009, 47f., 60f.; Becher & Gläser 2014a, 43f.). Dies gilt nicht nur für die Grundschule, sondern auch für den Geschichtsunterricht in weiterführenden Schulen, wo das eigene historische Fragenstellen im Unterricht gegenüber dem Aufbau von Sach- und Methodenkompetenzen ebenfalls ein zumeist vernachlässigter Bereich ist (vgl. Schreiber 2007, 162).

Da Geschichte immer auf die Gegenwart bezogen ist und auf gegenwärtigen Fragen und Orientierungsbedürfnissen basiert, ist es wichtig, dieses Prinzip auch zum didaktischen Grundsatz für das historische Lernen zu erheben und von den eigenen Fragen der Kinder auszugehen, wie es Klaus Bergmann formuliert hat:

„Das frühe historische Lernen ist und sollte sein das Paradiesgärtlein des Geschichtsunterrichts. Unbekümmert um inhaltliche Auflagen von historischen Stoffen können Kinder hier ihrer historischen Neugier und ihren Fragen an die Geschichte nachgehen.“ (Bergmann 2001, 19)

Historisches Lernen im Sachunterricht beginnt mit den eigenen Fragen an vergangenes Leben und diese Fragen bringen Kinder bereits mit. Die, wie Rohrbach es formuliert, „natürliche Fragehaltung der Kinder“ (Rohrbach 2001a, 52) ist Voraussetzung und Ausgangspunkt des historischen Lernens, und folglich muss es in erster Linie darum gehen, die historischen Fragen der Kinder „abzurufen und Fragen überhaupt hervorzurufen“ (Bergmann 2001, 26).

Geht man von den beiden Grundformen historischen Fragens, den auf historische Inhalte und auf historische Verfahren bezogenen Fragen, aus, dann bringen Grundschul Kinder zumindest für die erste Art von Fragen bereits eine wesentliche Voraussetzung mit: Sie haben in der Regel ein großes Interesse und teilweise auch ein beträchtliches Vorwissen zu bestimmten historischen Inhalten und Themen (vgl. von Reeken 2011, 16ff.; Rohrbach 2009, 71ff.) Anders ist dies beim zweiten Bereich historischen Lernens. Das Befragen von Quellen, das Befragen und das Hinterfragen von Geschichtsdarstellungen bedarf einer Anleitung. Diese Form der Fragekompetenz, die in aktuellen Lehrwerken für den Sachunterricht immer

noch viel zu wenig Berücksichtigung findet (vgl. Becher & Gläser 2014b, 147f.), muss systematisch angebahnt werden.

Die folgenden exemplarischen Aufgabenbeispiele beziehen sich auf beide historische Fragearten. Während es bei den eigenen historischen Fragen der Kinder vor allem darum geht, Lern- und Unterrichtsarrangements zu bieten, die der Entwicklung und Untersuchung eigener historischer Fragen Impulse und Raum bieten, geht es bei den verfahrensbezogenen Fragen um Unterrichtsbeispiele, die dazu geeignet sind, das kritische Be- und Hinterfragen von Quellen und Geschichtsdarstellungen (Re- und Dekonstruktion) anzuregen und anzuleiten.

### **Fragehorizonte beim historischen Lernen<sup>2</sup>**

Historische Fragen sind vielfältig und bewegen sich auf ganz verschiedenen Ebenen. Sie können sich inhaltlich auf präzise Daten und Fakten und ganz konkrete Sachverhalte beziehen oder komplexe Zusammenhänge zu ergründen suchen. Solche Fragen werden häufig spontan von Grundschulkindern gestellt. Auch Fragen, die einen philosophischen Gehalt haben und auf Grundsätzliches abzielen, können Bestandteil kindlichen Fragens sein. Dies gilt nur begrenzt für die auf historische Arbeitsweisen und Methoden bezogenen Fragen, die jedoch für einen kritischen Umgang mit Geschichte besonders wichtig sind und daher durch geeignete Lernarrangements in den Fragehorizont von Grundschulkindern gerückt werden sollten.

#### **Infokasten – Fragearten:**

##### **Inhaltsbezogene historische Fragen**

- Fragen zur Genese von Dingen und Sachverhalten (Woher kommt die Sprache?, Wer hat die Schule erfunden?)
- Fragen, die dazu dienen, gegenwärtigen Phänomenen in der Vergangenheit nachzuspüren und Erklärungen für Vorhandenes zu finden (Wie kommt es, dass bei uns alle Kinder in die Schule gehen müssen?, Wie hat sich der Beruf des Ingenieurs entwickelt?, Warum gibt es Neonazis?)
- Fragen zu Ursache-Wirkungszusammenhängen (Warum wurde Geld erfunden?)
- Fragen nach den Erfahrungen vergangener Menschen (Wie fanden es die Kinder der Landbevölkerung im 19. Jahrhundert, dass sie während der Erntezeit nicht zur Schule gehen mussten?, Wie war es, im Mittelalter ein Mädchen/ein Junge zu sein?, Wie haben Hamburger den Zweiten Weltkrieg erlebt?)
- Fragen nach den Wertvorstellungen vergangener Menschen (Welchen Wert hatte ein Pferd vor der Erfindung des Autos für die Menschen?, Was war in vorindustrieller Zeit für ein Bauernkind schön und besonders wertvoll?)
- Fragen nach Zeitpunkten, Daten und Fakten (Seit wann gibt es Computer?, Wer hat das Rad erfunden?)

2 Die folgende Zusammenstellung basiert auf Schreiber 2007, Bergmann 2001, S. 25ff., Michalik 2006a.

**Verfahrensbezogene historische Fragen**

- Fragen zur Erschließung von historischen Quellen (Was ist das?, Woher kommt es?, Welche Funktion hatte es?)
- Fragen zur Befragung von Zeitzeugen (Wie haben Sie die Einführung des Handys erlebt?)
- Fragen zum Hinterfragen von Geschichtserzählungen und -deutungen (Werden Fakten oder Vermutungen präsentiert?, Worauf basiert die Darstellung?)

**Erkenntnistheoretische und philosophische Fragen**

- Erkenntnistheoretische Fragen (Was können wir über Vergangenheit wissen?)
- Philosophische Fragen, die auf Sinn und Bedeutung von Geschichte und Geschichtsschreibung abzielen oder sich auf Grundsätzliches beziehen (Wozu dient eigentlich Geschichte?, Gibt es Geschichte überhaupt?)
- Fragen nach Sinn und Bedeutung historischer Überlieferung/Erinnerung (Warum wurden Stolpersteine in das Pflaster verlegt?, Wozu dienen Denkmäler?)
- Fragen zu zukünftigen Entwicklungen des menschlichen Lebens (Werden die Menschen in 100 Jahren auf dem Mars leben?, Wie werden unsere Städte in 100 Jahren aussehen?)

## 2 Exemplarische Aufgabenbeispiele als Basis für die Unterrichtsplanung

### 2.1 Inhaltsbezogene historische Fragen

Kinder sind kompetent, eigene Fragen an die Geschichte zu stellen. Unterricht muss daher Fragen, die Kinder bereits mitbringen, aufgreifen und Lernarrangements bieten, die es Kindern ermöglichen, eigene Fragen an die Geschichte zu entwickeln. Für diese Formen des Umgangs mit Kinderfragen bieten offene und projektorientierte Unterrichtsformen, in denen das eigene, handlungsorientierte Forschen der Kinder im Mittelpunkt steht, einen besonders geeigneten Rahmen. Kinder können eigene Fragen an die Geschichte stellen, es ist jedoch erforderlich, geeignete Rahmenbedingungen für das eigene Fragenstellen zu bieten. Fragen fallen nicht vom Himmel, sie setzen ein gewisses Vorwissen voraus und Inhalte, die für Kinder fragenswert sind, die Bezüge zur eigenen Lebenswelt und zu eigenen Erfahrungen und Interessen haben. Die folgenden Unterrichtsbeispiele zeigen exemplarische Lernarrangements, in denen das Fragenstellen der Kinder von zentraler Bedeutung für das historische Lernen ist.

Es handelt sich um Lernarrangements, die einem bestimmten Ansatz historischen Lernens verpflichtet sind, nämlich einem forschenden Umgang mit Geschichte, der darauf abzielt, im Sinne der historischen Methode (vgl. GDSU 2013, 57) historisches Denken zu fördern: Kinder stellen eigene Fragen an die Geschichte, sie untersuchen diese auf der Basis bereitgestellter oder selbst recherchierter

Materialien, sie formulieren eigene Antworten in Form eigener Geschichtserzählungen und -darstellungen (vgl. Bergmann 2001, 24; Rohrbach 2001b, 71). Die Entwicklung und Förderung von historischen Fragekompetenzen im Sinne der Anregung und Ermutigung zum eigenen Fragenstellen macht nur Sinn, wenn Kinder auch den Raum und die Unterstützung erhalten, selbst nach Antworten zu suchen, wenn der Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit Geschichte und nicht der Erwerb von Wissen im Mittelpunkt steht.

### **2.1.1 Lernen im Geschichtsraum – Eigene Fragen entwickeln und bearbeiten**

Beim Lernen im „Geschichtsraum“, das die Geschichtsdidaktikerin Rita Rohrbach entwickelt hat, steht das gemeinsame Denken und der Aufbau von Methoden- und Handlungskompetenzen im Mittelpunkt des Geschehens. Das Lernen ist fächerübergreifend angelegt und basiert auf offenen Lernformen wie dem Tages- und Wochenplan sowie Thementischen für die selbstständige Erarbeitung von Inhalten. Das eigene Fragenstellen der Kinder ist die Basis für das Arbeiten im Geschichtsraum und wird folgendermaßen inszeniert (vgl. Rohrbach 2001a, 51f.; Rohrbach 2001b, 74ff.; Rohrbach 2009, 102ff.):

#### *Öffnung des Geschichtsraumes*

Zu Beginn der Arbeit erfolgt eine Einführung in das Thema, in deren Rahmen die Lehrkraft eine Geschichte erzählt, die Kinder gemeinsam ein Bild betrachten oder sich auf eine Zeitreise begeben (Informationsphase). Damit werden vorhandenes Wissen oder Emotionen angesprochen und Neugierde geweckt, es kann ein Bezug zur Erfahrungswelt der Kinder hergestellt werden, der die eigene Imagination und das Fragenstellen anregt. Im Anschluss daran werden Fragen der Schülerinnen und Schüler gesammelt, die auf Plakaten in der Klasse ausgehängt werden. Es werden Arbeitsvorschläge der Kinder besprochen und bei der Arbeitsplanung berücksichtigt.

#### *Arbeitsprozesse im Geschichtsraum*

Die Kinder sichten das an vorbereiteten Thementischen bereitgestellte Material, z.B. zur Steinzeit, zum Mittelalter, zur Nachkriegszeit (Orientierungsphase), und entscheiden sich dann für eine eigene konkrete Fragestellung, die sie selbstständig bearbeiten (Wie jagten die Steinzeitmenschen Mammuts?, Was machten Kinder in der Steinzeit?, Hatten die Kinder im Mittelalter Haustiere?, Wie war eine Burganlage gebaut?, Gab es damals schon Ärzte?, Mussten die Menschen nach dem Krieg hungern?, Wie viele Häuser wurden im Krieg zerstört? etc.). Die Thementische, die durch mitgebrachte Materialien ergänzt werden, enthalten Bücher, Bilder, Karten, Filme, Gegenstände und auch Arbeitsblätter mit konkreten Arbeitsaufträgen, z.B. für handlungsorientiertes (Rollenspiele, Verkleidungen) oder produktorientiertes (Plakat, Diorama) Arbeiten. Der Geschichtsraum schließt

mit der gemeinsamen Präsentation der Ergebnisse, d.h. der Antworten, welche die Kinder zu ihren Fragen gefunden haben.

Das Thema ergibt sich jeweils aus der Situation der Lerngruppe, es werden Wünsche und Fragen der Kinder aufgegriffen – Themen, die „in der Luft liegen“ oder auch Inhalte, welche die Lehrkraft für besonders geeignet hält –, um selbstständiges Forschen zu ermöglichen. Rita Rohrbach hat eine Art Kerncurriculum für das historische Lernen in der Grundschule erstellt, das bereits mit der ersten Klasse einsetzt und von Anfang an mit den Fragen der Kinder arbeitet. Während die Kinder in den ersten beiden Jahren den Umgang mit Zeit und Interessensgebieten wie Indianer oder Steinzeit bearbeiten, stehen in der Altersstufe acht bis zwölf die so genannten „stillen Fragen“ der Kinder im Mittelpunkt. Es sind gleichzeitig die „großen Fragen“, die sich auf Themen wie Krieg, Nationalsozialismus, Migration richten, und häufig nicht direkt zur Sprache kommen, weil sie mit besonderen Ängsten und Tabus belegt sein könnten (vgl. Rohrbach 2009, 117f.)

### **2.1.2 Projekte – Fragen als Ausgangspunkt der Projektplanung**

Die Bearbeitung eigener Fragen zu einem Thema kann im Rahmen individueller Arbeitsprozesse wie im Geschichtsraum erfolgen oder aber in Form eines größeren Projektes, das die gesamte Klasse gemeinsam bearbeitet. Ausgangspunkt des Projektes sind Fragen der Kinder zum Thema, die zur Grundlage des Planungsprozesses gemacht werden.

Die folgenden Unterrichtselemente stammen aus einer Unterrichtseinheit zum Thema „Spurensuche“ zur Sturmflut in Hamburg 1962 (vgl. Gernhöfer 2006), die in einer zweiten Klasse durchgeführt wurde. Sie sind auf jedes andere lokalgeschichtliche Ereignis der Geschichtskultur übertragbar und können auch der Arbeitsplanung in den Klassenstufen 3-4 zugrunde gelegt werden.

Das Projekt beginnt mit einer ersten Annäherung an das historische Ereignis, indem Fotos im Erzählkreis betrachtet und von den Kindern kommentiert werden. Die Bilder regen das Nachdenken über das Thema an und bieten Anlass zu eigenen historischen Fragen der Kinder, die für die Arbeit in der Geschichtswerkstatt gesammelt werden: Wo wohnen die Leute jetzt?, Sind Menschen gestorben?, Sind Haustiere gestorben?, Wo überall war Hamburg überflutet?, Wie kalt war das Wasser? Im Zuge der gemeinsamen Materialsichtung entstehen weitere Fragen, die in die Planung aufgenommen werden. Das Projekt geht konsequent von den Fragen und Interessen der Kinder aus, d.h. es werden auch Fragen aufgenommen, die über das historische Lernen im engeren Sinn hinausgehen (Gibt es bei jedem Sturm eine Sturmflut?, Wie können die Deiche brechen?). Die Erstellung einer exakten Chronologie und Ursachenklärung, die Fragen beantwortet, welche die Kinder noch gar nicht gestellt haben, hat demgegenüber eine nachgeordnete Bedeutung. Ein wichtiges Element ist die Befragung von Zeitzeugen, für deren Vorbereitung die Kinder weitere historische Fragen formulieren. Im Gespräch

mit den Zeitzeugen kommen neue Fragen auf. Das Projekt macht für die Kinder sichtbar, dass Geschichte das Ergebnis von Fragen ist.

Elemente des Lehr-Lernsettings sind:

- über Fotos zum Ereignis ins Thema einsteigen
- Fragen der Kinder sammeln
- Zeitdokumente zusammentragen
- Fragen für die gemeinsamen Recherchen formulieren
- Dokumente und Texte auswerten
- Texte verfassen und Zeichnungen erstellen
- Zeitzeugen einladen und Fragen für das Gespräch vorbereiten
- Antworten auf die eigenen Fragen festhalten und in Forscherheften dokumentieren
- Präsentation der Ergebnisse in einer Ausstellung, die in der Schule und/oder auf Elternabenden gezeigt werden kann

### 2.1.3 Das Fragenstellen üben – Stadtteildetektive

Eine gute Möglichkeit, historisches Fragen anzuregen, bietet die Spurensuche im Stadtteil, bei der sich der Blick auf das richtet, was zum Alltag gehört und daher oft nicht wahrgenommen wird. Im Rahmen gezielter Entdeckungs- und Beobachtungsaufgaben im unmittelbaren Wohnumfeld der Kinder werden Dinge in den Aufmerksamkeitshorizont gerückt, die zunächst mit „Geschichte“ nichts zu tun zu haben scheinen, sich beim genaueren Hinsehen jedoch als interessant und fragenswert erweisen (vgl. Petersen 2004; Petersen 2006).

Alte Gegenstände, wie z.B. eine handbetriebene Kaffeemühle, eine Keksdose mit Werbung oder ein großer rostiger Schlüssel, dienen als Einstieg in die historische Stadtteilerkundung. Sie sensibilisieren für „alte Dinge“ und leiten die Beschäftigung mit vergangenen Zeiten ein. Im Anschluss daran wird das Vorwissen der Kinder über ihre Häuser und ihren Stadtteil ermittelt und auf einem Plakat „Was wir schon wissen“ gesammelt. Jedes Kind entwickelt eigene Fragen zum Thema, die auf Zettel geschrieben und auf einem zweiten Plakat mit der Überschrift „Was wir wissen möchten“ ausgestellt werden. Sie sind Grundlage der weiteren Unterrichtsgestaltung.

Im Anschluss erfolgt die Ausbildung zum „Stadtteildetektiv“. Diese lernen, Befragungen durchzuführen und zu dokumentieren. In der „Entdeckungsschule“ üben die Kinder, Jahreszahlen an Gebäuden zu finden und in einem Forscherheft festzuhalten; Grundlage sind Fotos, die nur Details zeigen und den Gebäuden zugeordnet werden müssen. Sie erkunden ihr eigenes Haus und die Häuser in ihrer Straße und werden durch Entdeckungsaufträge zum genauen Hinsehen, Zählen, Zeichnen, Nachdenken und Fragenstellen veranlasst.

Elemente der Unterrichtseinheit:

- alte Gegenstände mitbringen
- Vorwissen der Kinder erheben und Fragen zum eigenen Stadtteil entwickeln
- Stadtteildetektivausbildung: Befragungen durchführen, Entdeckungsaufgaben lösen

Beispiele für Entdeckungsaufträge:

- In welchem/welchen Jahr/en wurde mein Haus gebaut?
- Seit wann wohnt meine Familie in dem Haus?
- Was sieht am/im Haus am ältesten aus?
- Was am/im Haus ist am modernsten?
- Welches Haus in meiner Straße ist am ältesten?
- In welchem Jahr wurde das älteste Haus fertiggestellt?
- Welches Haus auf meinem Schulweg ist das älteste?
- Was bedeutet der Name meiner Straße? (vgl. Petersen 2004, 47; Petersen 2006, 26)

*Allgemeine didaktische Grundsätze für die Anregung historischer Fragen von Kindern*

Um Kinder zur Formulierung eigener historischer Fragen zu ermutigen, ist es wichtig, Inhalte und Themen auszuwählen, die für die Kinder fragenswert sind und Bezüge zur eigenen Lebenswelt und zu eigenen Erfahrungen und Interessen haben. Dabei muss ausreichend Zeit für die Entwicklung eigener Fragen geboten und gezielt eingeplant werden. Es hat sich bewährt, einführende Impulse wie z.B. Geschichtserzählungen, Bildbetrachtungen, einen konkreten Arbeitsauftrag oder auch Realbegegnungen einzusetzen, die dazu geeignet sind, das Vorwissen und die Vorstellungskraft der Kinder zu aktivieren und damit auch das eigene Fragenstellen anzuregen. Auch die Bereitstellung von Materialien sowie die Schaffung von Möglichkeiten für die eigene Materialrecherche bieten Anreize für die Formulierung eigener Forschungsinteressen.

## 2.2 Verfahrensbezogene historische Fragen

Mit dem Fragenstellen beginnt historisches Denken. Sobald man sich jedoch auf die Suche nach Antworten macht, kommen zwei weitere Fragerichtungen ins Spiel, die zu den verfahrensbezogenen historischen Fragen gehören und im Kontext der Methoden historischer Forschung grundlegend sind. Sie beziehen sich auf Basisoperationen des Rekonstruierens von Vergangenheit aus Quellen sowie des Dekonstruierens von Geschichtserzählungen. Das kritische Hinterfragen des Aussagegehalts von Quellen und das Hinterfragen von Geschichtsdarstellungen ist für ein kritisches Geschichtsbewusstsein und einen reflektierten Umgang mit Geschichte besonders wichtig (vgl. Michalik 2003; Michalik 2009a; Michalik 2009b). Beide Arten des Fragens können durch einfache Lernarrangements gezielt angeregt und gefördert werden.

Für eine Einführung in das Fragenstellen, das sich auf historische Quellen oder Geschichtsdarstellungen richtet, ist die Steinzeit ein besonders geeignetes Thema. Die Kinder bringen in der Regel einiges Vorwissen mit und da die Vor- und Frühgeschichte ausschließlich auf Sach- und Bildquellen, einer begrenzten Anzahl archäologischer Fundstücke und Höhlenmalereien, basiert, bietet sich hier ein sehr konkreter und anschaulicher Zugang zur Frage nach der Herkunft unseres Wissens über die Vergangenheit und zu Möglichkeiten und Grenzen historischer Erkenntnisse. Die Arbeit des Archäologen, der den Boden nach Spuren vergangenen Lebens absucht, einzelne Funde mühsam zusammensetzen, datieren und deuten muss und dessen Funde immer nur eine schwache Annäherung an das Leben der damaligen Menschen möglich machen, kann in elementarer Form die Bedeutung des Fragenstellens für historische Erkenntnisse und auch deren Begrenztheit sichtbar machen (vgl. ebd.; Michalik 2006a; Michalik 2006b; Michalik 2008).

### 2.2.1 Fragen an historische Quellen stellen

Kinder können selbst anhand ausgewählter Funde bzw. Abbildungen von Sachquellen (Faustkeile, Pfeilspitzen, Harpunenspitzen etc.) oder auch Höhlenmalereien analog zum fachwissenschaftlichen Vorgehen auf einem altersgemäßen Verständnisniveau das Werden historischer Erkenntnisse aktiv nachvollziehen bzw. sich selbst in der Konstruktion von Wissen über vergangene Zeiten üben. Durch das exemplarische systematische Befragen der Funde kann den Kindern deutlich werden, dass vieles, was wir über die Steinzeit zu wissen glauben, auf Vermutungen basiert. Sie können gleichzeitig auf einer sehr konkreten Ebene über Möglichkeiten und Grenzen historischen Wissens nachdenken, indem der Umgang mit Sach- und Bildquellen kombiniert wird mit Reflexionen über deren Aussagegehalt.

*Materialien:* Bildquellen zu Werkzeugfunden aus der Steinzeit (Faustkeile, Harpunenspitze, Nadeln etc.)

*Arbeitsaufträge:* Stelle dir vor, du bist ein Archäologe oder eine Archäologin. Schau dir die abgebildeten Funde genau an und vermute, was sie über das Leben der Menschen in der Steinzeit berichten.

1. Wozu haben die Gegenstände vermutlich gedient? Was erfährt man aus den Funden darüber, wie die Menschen lebten? Wie haben sie sich vermutlich ernährt?
2. Male zu jedem Fundstück ein Bild. Vergleiche deine Ergebnisse mit den Ergebnissen deiner Mitschülerinnen und Mitschüler. Was stellst du fest?
3. Worüber geben die Gegenstände keine Auskunft? Was kannst du deswegen noch nicht wissen? Überlege dir Fragen hierzu?

### 2.2.2 Geschichtsdarstellungen hinterfragen

Die eigene Befragung von Quellen und Konstruktion von Wissen wird ergänzt durch die Dekonstruktion von Vorstellungsbildern, die für die Vor- und Frühgeschichte in der Form von Rekonstruktionszeichnungen vorliegen und unmittelbar greifbar sind. Die Kinder sollen zwischen Vorstellungen und überprüfbarer Realität unterscheiden lernen, indem Inhalte von Rekonstruktionszeichnungen vor dem Hintergrund der vorhandenen Funde aus der Steinzeit kritisch hinterfragt werden. Die Bearbeitung der in den Arbeitsaufträgen formulierten Fragen kann die Entwicklung von kritischer Fragekompetenz im Hinblick auf Darstellungen von Geschichte anbahnen (vgl. Michalik 2008; Michalik 2006a).

*Materialien:* Rekonstruktionszeichnungen zur Steinzeit, zum Beispiel zum täglichen Leben in einem Steinzeitlager

*Arbeitsaufträge:* Schau dir das Bild genau an und überlege dann zusammen mit einem Partner oder einer Partnerin, was man aus dem Bild über das Leben der Steinzeitmenschen erfahren kann. Erinnert Euch dabei an die Funde, die es aus der Steinzeit gibt und vergleicht diese mit der Darstellung auf dem Bild. Was stellt ihr fest? Welche Fragen habt ihr an das Bild?

Für eine systematisch angeleitete Bildanalyse und anschließende kritische Reflexion können folgende Fragen ergänzend eingesetzt werden:

1. Handelt es sich um ein Foto oder um eine Zeichnung?
2. Ist das Bild in der Zeit, in der die darauf abgebildeten Menschen lebten, entstanden?
3. Beschreibe die Landschaft, die Menschen, ihre Tätigkeiten und ihre Nahrung! Was erfährst du aus dem Bild über das Leben der (frühen) Steinzeitmenschen?
4. Finde auf dem Bild Werkzeuge und Gegenstände wieder, die du bereits als archäologische Funde kennen gelernt hast. Welche Dinge auf dem Bild sind aus der Steinzeit? Welche Dinge hat sich der Zeichner ausgedacht?
5. Kann man sicher sein, dass das Bild das damalige Leben genau wiedergibt? Warum? Warum nicht?
6. Diskutiert folgende Frage: Gibt es über die Steinzeit mehr Wissen oder mehr Vermutungen?

## 3 Philosophische Fragen aufgreifen und ermutigen

Wenn das Fragenstellen von Kindern konsequent in das Zentrum des historischen Lernens rückt, sollte man den Mut haben, auch ungewöhnliche Fragen der Kinder aufzugreifen, die sich nicht mit historischen Methoden und Recherchen bearbeiten lassen, über die aber gemeinsam nachgedacht werden kann und die