

„Man muss auch mal ein bisschen Fantasy einsetzen“ – Eine empirische Untersuchung epistemologischer Überzeugungen von Grundschulkindern in der Domäne Geschichte am Ende der Primarstufe

*In diesem Beitrag wird eine Studie vorgestellt, die die epistemologischen Überzeugungen von Grundschulkindern in der Domäne Geschichte erforscht und nach Einsichten in Grundprinzipien historischer Erkenntnisgewinnung fragt. Das empirische Vorgehen folgt dabei der Fragestellung, inwiefern Schüler*innen am Ende der Grundschulzeit über ein Verständnis der zentralen epistemologischen Prinzipien von Konstruktivität und Perspektivität verfügen. Die qualitative Exploration einschlägiger Überzeugungen geschieht im Rahmen eines Untersuchungssettings, das eine exemplarisch gegenstandsbezogene Reflexion über Prinzipien des historischen Erkenntnis- und Wissensprozesses initiiert. Die Viertklässler*innen (n=16) äußern sich in vielfältiger und überwiegend reflektierter Weise zu epistemologischen und methodischen Aspekten der Geschichtsforschung und reflektieren über die Rolle von Quellen im Konstruktionsprozess von Geschichte.*

1 Einleitung

Die Forderung, dass historisches Lernen in der Primarstufe nicht als erste Einübung träger Wissensanhäufung misszuverstehen ist, gehört mittlerweile zu den unstrittigen Postulaten geschichtsdidaktischer Perspektiven im Diskurs um das frühe historische Lernen. Vielmehr wird Kindern genuin historisches Denken und Lernen zugetraut, somit nicht zuletzt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, „sinnhafte und intersubjektiv überprüfbare Erzählungen [zu] bilden“ (GDSU 2013, S. 60). Die anspruchsvolle und vielschichtige Kompetenz des historischen Erzählens setzt Einsichten in zentrale epistemologische Prinzipien wie Konstruktivität und Perspektivität voraus. Das Verständnis geschichtstheoretischer Prinzipien steht folglich in wechselseitiger Verbindung zur narrativen Kompetenz. Gleichzeitig können individuelle epistemologische Erklärungsmuster und Zugangsweisen nicht als homogene Eigenschaften angesehen werden. Im Hinblick auf historisches Lernen bedeutet das in diesem Zusammenhang, dass Überzeugungen zur Herkunft und Sicherheit historischen Wissens, zur historischen Methode oder zum Verhältnis von Vergangenheit und Geschichte individuell ausgeprägt sind. Die epistemologische Kognition im Bereich von Geschichte umfasst folglich ungleichartige Beliefs, die sich in ihrer spezifischen Ausprägung adaptiv oder inkompatibel zu vertieftem historischen Verständnis verhalten (VanSledright & Maggioni 2016, p. 128). Geschichtsdidaktische Studien, die Erkenntnisse über die epistemischen Einsichten von Grundschulkindern bereithalten, sind noch immer rar, wenngleich diese notwendig wären, um die daraus resultierenden Befunde für die Planung, Durchführung und Reflexion eines kompetenzorientierten Sachunterrichts an Grundschulen berücksichtigen zu können. Vor diesem Hintergrund drängt sich die in dieser Studie fokussierte Frage nach der Eigenart epistemologischer Überzeugungen von Grundschulkindern im Kontext frühen historischen Lernens auf.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Epistemologische Überzeugungen und Metakonzepte

Einsichten in zentrale epistemologische Prinzipien wie Konstruktivität gelten als Voraussetzung und Folge historischen Denkens (Fenn 2018, S. 148f.; Erdmann 2012, S. 193). Die spezifische Qualität und Entwicklung der epistemologischen Dimension des historischen Denkens von Individuen kann auf Grundlage verschiedener Theorieansätze systematisiert und erforscht werden. Die Berücksichtigung grundlegender Entstehungsbedingungen und Limitationen von Wissen im Umgang mit komplexen intellektuellen Anforderungen betrifft im dreistufigen Modell kognitiver Prozesse von Kitchener (1982, pp. 225) den Bereich der epistemischen Kognition, der in Form von Stufenmodellen wie dem *Reflective Judgment Model* (King & Kitchener 2002, pp. 38) oder den *Levels of Epistemological Understanding* (Kuhn & Weinstock 2002, p. 124) weiter systematisiert und ausdifferenziert wurde. Im Mittelpunkt dieses von vielfältigen terminologischen und definitorischen Zugängen geprägten Forschungsbereichs stehen „beliefs about the nature of knowledge and knowing“ (Hofer & Pintrich 1997, p. 88). Mit der Frage nach Einsichten in den Konstruktcharakter von Geschichte, nach Herkunft und Sicherheit historischen Wissens stehen somit einschlägige Überzeugungen im Fokus der vorzustellenden Studie. Davon ausgehend bestehen Verbindungen zu verwandten theoretischen Ansätzen. So beziehen sich *meta concepts* bzw. *second order concepts* (als Gegenstück zu inhaltlich konkreten *substantive concepts*) auf übergeordnete Kern- und Leitprinzipien von Geschichte wie „Veränderung“, „Zeit“ und „Kausalität“, aber auch auf epistemologisch methodische Konzepte wie „Quelle“, „Beweis“ und „Narration“ (Lee & Shemilt 2003, p. 14; van Drie & van Boxtel 2007, pp. 101; Fenn 2018, S. 148). Auch Christoph Kühbergers Wissensmodell (2012, S. 39) des historischen Denkens basiert auf netzwerkartigen und übergreifend anwendbaren „Konzepten, die den Kernbereich des Historischen beschreiben können“. Auf der Ebene der epistemischen Basiskonzepte sind „Belegbarkeit“, „Auswahl“, „Bauplan“ und „Perspektive“ jene Konzepte, die erkenntnistheoretisches Reflektieren konkretisieren (ebd., S. 53ff.).

2.2 Das Forschungskonstrukt in Kompetenzmodellen und Lehrplänen

Mit dem Blick auf die normativen Ansprüche von Fachdidaktik und Bildungsadministration an historisches Lernen zeigt sich die Verflechtung zwischen Kompetenzen des historischen Denkens und dem Verständnis zugrundeliegender epistemologischer Fachprinzipien. Theoretische Modellierungen des kompetenzorientierten historischen Denkens und Lernens beinhalten und bedingen Einsichten in den historischen Erkenntnisprozess. Im Bereich der die operational strukturierten Kompetenzen (Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz) überlappenden Sachkompetenz verorten die Autorinnen und Autoren des FUER-Modells die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen anhand theoretischer, kategorialer und methodischer Prinzipien, Konzepte und Scripts zu strukturieren (Schreiber et al. 2006, S. 27ff.). Demgemäß schränken adäquate Vorstellungen über genuin historische Konzepte „die Möglichkeit *a priori* ein, durch Geschichte eine vergangene ‚Wirklichkeit‘ abzubilden“ (ebd., S. 28). Analog zum FUER-Modell koppelt der „Perspektivrahmen Sachunterricht“ die methodisch systematisierte Bearbeitung historischer Fragen an die „Erkenntnis von Perspektivität“, Einblicke in „den Konstruktionscharakter von Geschichte“ sowie die primarstufenrelevante „Förderung der grundlegenden Einsicht, dass [...] Erkenntnisse über die Vergangenheit nur über die Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen möglich sind“ (GDSU 2013, S. 57ff.).

Die curriculare Relevanz historischer Metakonzepte zeigt sich exemplarisch im baden-württembergischen Bildungsplan für den Sachunterricht. Die dort im Kompetenzbereich „Zeit und Wandel“ formulierten Kompetenzen betreffen die Kenntnis verschiedener Quellenarten und deren vergleichende Nutzung zur Darstellung von Geschichte – beschränken sich jedoch

auf die dritte und vierte Klassenstufe (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 52f.). Kompetenzzugehörige „Denkanstöße“ verweisen überdies auf die Notwendigkeit, Lerngelegenheiten zur Erfahrung von Perspektivität in Quellen und zur Sensibilisierung für den Unterschied zwischen Fiktion und rekonstruierter Geschichte zu schaffen (ebd.).

Die wichtige Stellung, die die Förderung epistemologischer Überzeugungen im Kontext frühen historischen Lernens einnimmt, steht im Zusammenhang mit der Dominanz der Förderung methodischer Kompetenzen im Primarbereich. Kompetenzmodelle und Lehrpläne zielen in diesem Sinne nicht auf die Erarbeitung einer auf abstrakter Ebene explizierten historischen Erkenntnistheorie, sondern binden Einblicke in die „*nature of history*“ (Limón 2002, p. 274) an die konkrete, methodisch geleitete Auseinandersetzung mit historischen Fragen. Als „Bedingung und Folge des Umgangs mit Geschichte“ (Schreiber et al. 2006, S. 30) ist die in der Sachkompetenz beschriebene Systematisierung von Domänenspezifischem anhand konstitutiver epistemologischer Fachprinzipien wesentlicher Bestandteil historischen Denkens und Lernens. Im Verständnis des narrativistischen Paradigmas bedeutet dies: Erst wenn Geschichtsbewusstsein ein Bewusstsein um die Epistemologie des Faches selbst umfasst, kann narrative Sinnbildung im Lichte argumentativen Denkens als eigener, genuin historischer Rationalitätstypus (Rüsen 1996, S. 507) begriffen werden. Die Vorstellung von Geschichte als Ausdruck absoluter Wahrheiten oder willkürlicher Fiktion kann auf dieser Ebene nicht aufrechterhalten werden.

Überzeugungen zu historischem Wissen betreffen folglich die fachspezifischen Bedingungen historischer Erkenntnis und weisen damit einen Bezug zu den Fragen und Problemen der Geschichtstheorie auf. Reflektierte Überzeugungen leiten sich aus geschichtstheoretischem Wissen um die genuin historische Relevanz von Quellenarbeit, Erzählung und Deutung ab. Sofern die Schulung historischen Denkens der lebensweltlichen Orientierung Lernender dienen und zur kompetenten Diskursteilnahme in historischer Perspektive befähigen soll (Pandel 2015), zählt die Untersuchung und Förderung epistemologischer Überzeugungen zu den wichtigen Aufgabenbereichen geschichtsdidaktischer Forschung und Praxis.

Der im nachfolgenden Kapitel dargestellte Forschungsstand zu epistemologischen Überzeugungen legt nahe, dass sich die Entwicklung der epistemischen Kognition nicht linear, sondern pendelschlagartig vollzieht. Bezieht man den wichtigen Konnex zwischen reflektierten epistemologischen Überzeugungen und Kompetenzen historischen Denkens auf den konstitutiven Anspruch des Sachunterrichts, als Schnittstelle im Spannungsfeld zwischen kindlich alltäglicher Welterschließung und wissenschaftlich normativen Rationalitätsforderungen zu fungieren (GDSU 2013, S. 9ff.), konkretisiert sich dieser Anspruch dahingehend, die Überzeugungen und *second order concepts* von Grundschulkindern zu beleuchten und jene Präkonzepte¹ auszumachen, die einen reflektierten Umgang mit Geschichte erschweren und dem Erwerb historischer Kompetenzen im Wege stehen. Um Konzeptwechsel hin zu geschichtstheoretisch haltbaren Überzeugungen gezielt anzuregen, müssen die epistemischen Krisen- und Umbruchsphasen Lernender untersucht und verstanden werden. Dabei gewonnene Erkenntnisse sind folglich von hoher Wichtigkeit für die Planung und Durchführung von Sachunterricht in seiner historischen Perspektive.

¹ Dem in diesem Beitrag verwendeten Präkonzept-Begriff liegt ein Verständnis zugrunde, nach dem Präkonzepte sich nicht auf den Bereich der Kognition (Wahrnehmung, Memorierung und Verarbeitung von Information) beschränken, sondern auch subjektive Theorien, Einstellungen und Überzeugungen berühren. Vgl. hierzu Robert Baar (2013).

2.3 Forschungsstand

Die disziplinenübergreifende Forschungsdomäne der *personal epistemology* beschäftigt sich mit der Eigenart epistemologischer Überzeugungen und deren Einfluss auf die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten (Hofer 2002, p. 5). Nach dem aktuellen Stand dieser Forschung bilden epistemologische Überzeugungen ein individuelles internes Netzwerk aus Beliefs über die Natur des Wissens („*nature of knowledge*“) und über Prozesse des Wissens („*nature of knowing*“) (Hofer & Pintrich 1997, pp. 119). Im modellübergreifenden Blick von Hofer und Pintrich (ebd., pp. 118) kristallisieren sich vier Kerndimensionen des Forschungsgegenstands heraus. Epistemologische Beliefs im Bereich der *nature of knowledge* beziehen sich auf die Sicherheit des Wissens („*certainty of knowledge*“) und den Komplexitätsgrad des Wissens („*simplicity of knowledge*“). Der Bereich der *nature of knowing* bezieht sich auf die Herkunft und Entstehung von Wissen („*source of knowledge*“) und die Rechtfertigung von Wissen („*justification for knowing*“).

Überzeugungen und Wissen lassen sich als aufeinander angewiesene Gegensatzpaare beschreiben (Nitsche 2016, S. 161). Epistemologische Beliefs beziehen sich auf Wissen, unterscheiden sich in ihrer Charakteristik als subjektive und unregulierte, mental verflüssigte Annahmen über Prozess und Eigenart des Wissens aber grundsätzlich von methodisch geregelt erzeugtem und fachlich legitimiertem Wissen. Als „geistig präsente Aussagestrukturen“ (ebd., S. 162) oder „*theories in action*“ (Kuhn & Weinstock 2002, p. 134) prägen epistemologische Überzeugungen die Beurteilung und Verarbeitung neuer Informationen in unterschiedlichsten Lebensszenarien. Die Adäquatheit der Beliefs bestimmt dabei die Art der Bedeutungs- und Sinnzuschreibung (Hofer 2002, p. 3).

In Bezug auf die innere Kohärenz und die Domänenabhängigkeit lassen sich keine idealtypischen Strukturmerkmale der Beliefnetzwerke beschreiben. So können elaborierte und naive Überzeugungen potenziell koexistieren, gleichzeitig kann eine Synchronität der Beliefs zwischen den Dimensionen nicht ausgeschlossen werden (Schommer-Aikins 2002, pp. 106). Ähnliches gilt für die Frage der Domänenspezifität: Die Metaanalyse einschlägiger Studien durch Muis, Bendixen & Haerle (2006, pp.) deutet auf eine überwiegende Domänenspezifität, die aber nicht auf alle untersuchten Überzeugungsdimensionen zutrifft. Im Verweis auf die Komplexität des Forschungskonstrukts wirbt Schommer-Aikins (2002, pp. 110) für eine balancierte Betrachtung epistemologischer Überzeugungen in einer Polarität aus Zusammenhang und Unabhängigkeit sowie Domänenspezifität und Domänengeneralität.

Theoretische Modellierungen der Entwicklung des epistemologischen Denkens richten den Fokus auf fachspezifische und fachunspezifische Modelle, die diese Entwicklung als stufenweisen Prozess beschreiben, dessen Entwicklungsphasen mit charakteristischen Merkmalen des epistemologischen Verständnisses korrespondieren (King & Kitchener 2002, pp. 38; Kuhn & Weinstock 2002, p. 124; Maggioni, VanSledright & Alexander 2009, pp. 194; Lee & Shemilt 2003, p. 21). Die grundsätzliche Entwicklungslogik, die Kuhn und Weinstock ihren *Levels of Epistemological Understanding* zugrunde legen, kann als gemeinsame Grundstruktur der Stufenmodelle betrachtet werden. Jene Grundstruktur lässt sich als wandelnde mentale Koordination der subjektiven und objektiven Dimension des Wissens präzisieren. Während zunächst die objektive Wissensdimension im Glauben an absolutes Wissen und an die Zugänglichkeit unmittelbarer Realität dominiert („*realist/absolutist level*“), erschüttert die Entdeckung der subjektiven Wissensdimension diese Überzeugung fundamental und ersetzt das Konzept objektiven und absoluten Wissens durch ein solches, das demgegenüber Unsicherheit und Limitation zu Hauptmerkmalen des Wissens erhebt („*multiplist level*“). Die Reintegration der objektiven Wissensdimension kennzeichnet im Sinne der Stufenmodelle die Schwelle zu höheren Stufen des epistemologischen Denkens, das in der Balance der Dimensionen den kriterial fundierten Vergleich divergenter Aussagen und Theorien im Lichte ihres argumentativen und empirischen Gehalts ermöglicht („*evaluativist level*“, Kuhn & Weinstock 2002, p. 123).

Die niedrigsten Stufen der dezidiert auf die Domäne Geschichte bezogenen Modelle kennzeichnen sich durch die Überzeugung aus, dass ein direkter und unmittelbarer Zugriff auf die Vergangenheit möglich sei. Geschichte wird als deckungsgleiches Abbild der Vergangenheit („*Pictures of the past*“) oder als extern gelagerte, von Autoritäten vermittelte, zweifelsfreie und faktische Information („*Information*“) verstanden (Lee & Shemilt 2003, p. 21). Als „Kuriere“ zwischen Vergangenheit und Gegenwart erzeugen Historikerinnen und Historiker in diesem Sinne Geschichte als Kopie der Vergangenheit („*copier stance*“, Maggioni et al. 2009, pp. 188). Unklarheiten und Ambiguitäten, die auf einer uneindeutigen Quellenlage und abweichenden Interpretationen beruhen, könne man im Verweis auf unstrittige Lehrbuchwahrheiten austilgen (VanSledright & Maggioni 2016, p. 138).

Auf dem mittleren „*Testimony*“-Niveau akzentuieren Lernende, dass Geschichte als Zeugnis auf die Berichte von Augen- und Zeitzeugen angewiesen ist und entwickeln in diesem Zusammenhang eine Vorstellung von Perspektivität, Lückenhaftigkeit und Trübung. Schüler*innen gelingt es auf diesem intermediären Niveau nicht, die subjektive Qualität der Geschichtszeugnisse produktiv zu bewältigen. Geschichte kann auf dieser Ebene lediglich eklektisch und willkürlich zusammengesetzt („*Scissors and Paste*“, Lee & Shemilt 2003, p. 21) oder präferenzgesteuert „geliehen“ werden („*borrower stance*“, Maggioni et al. 2009, pp. 194). Studienergebnisse unterstreichen das Krisenhafte dieser Phase: „Students [...] found themselves quickly stuck in a relativistic quagmire, faced by the sudden realization that nothing could be known with certainty“ (VanSledright & Maggioni 2016, p. 140).

Anspruchsvolle Überzeugungen, die mit den höchsten Entwicklungsstufen der Modelle korrespondieren, überwinden den naiven Objektivitätsglauben und das desillusionierte Willkürkonzept der vorausgehenden Phasen. Der Fokus rückt auf die Rolle der geschichtskonstruierenden Akteur*innen, die mit spezifischen Fragen und unter Berücksichtigung des historischen Kontextes („*Evidence in context*“, Lee & Shemilt 2003, p. 21) an historische Quellen herantreten und diese im vielperspektivischen Blickwinkel analysieren und interpretieren. Lernende auf den höchsten Niveaustufen begreifen, dass Historikerinnen und Historiker über ein methodisches Repertoire verfügen und dem Anspruch empirischer Fundierung und argumentativer Nachvollziehbarkeit folgen („*criticalist stance*“, Maggioni et al. p. 195). Die Aussicht auf absolute und unveränderliche Geschichte ist dabei aufgrund der Mittelbarkeit des Vergangenheitskontakts und der konstitutiv partikularen, perspektivischen und retrospektiven Qualität der narrativen Geschichtskonstruktion ausgeschlossen. Somit begreifen Lernende Quellen fortan nicht als statische Informationsträger, sondern erkennen, dass deren Zuverlässigkeit und empirische Funktion nicht unabhängig von spezifischen historischen Fragen beurteilt werden kann (Lee & Shemilt 2003, p. 20). Geschichte ist nun weder Fakt oder Meinung, noch kann sie „aus dem historischen Material herauspräpariert werden“ (Barricelli 2005, S. 21) – demgegenüber korrespondieren reflektierte epistemologische Beliefs mit der Einsicht, dass Geschichte als mentales Konstrukt zutage tritt.

In jüngeren Forschungen wird das Niveau der historischen Metakonzepte von Grundschulkindern durchaus optimistisch eingeschätzt. Die Befunde aus dem Forschungsprojekt „HisDeKo“ (Historisches Denken Kompetenzorientiert) deuten darauf hin, dass Kinder verschiedene Quellenarten – besonders Sachquellen – kennen und ihnen bewusst ist, dass diese von „Expertinnen“ und „Experten“ untersucht und erforscht werden müssen (Becher & Gläser 2018, S. 75ff.). Monika Fenn (2018, S. 146ff.) zeigte überdies, dass Interventionsmaßnahmen einen *conceptual change* in Bezug auf epistemologische Konzepte und Einblicke in den Konstruktcharakter von Geschichte einleiten können. Im Gegensatz zu Kindern einer Kontrollgruppenklasse äußerten sich die Grundschul*innen einer Interventionsklasse, in der Studierende einer Experimentalgruppe empirisch validierte Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung epistemologischer Überzeugungen vornahmen, in reflektierter Weise zu epistemologischen Aspekten der Rekonstruktion eines historischen Phänomens (ebd., S. 161ff.). Lisa Bendixens Studienüberblick (2016, pp. 287) zeigt, dass zunehmende Forschungsbefunde na-

helegen, dass Kinder im Grundschulalter anspruchsvolle Einsichten und Strategien in der Auseinandersetzung mit epistemischen Besonderheiten historischen Denkens und Wissens entwickeln. Bendixen bezieht sich in diesem Zusammenhang auf eine Studie von Greene, Torney-Purta, Azevedo und Robertson (2010, pp. 368): Während mathematisches Wissen von Schüler*innen als objektiv und faktisch charakterisiert wurde, zeigten Probandinnen und Probanden im höheren Grundschulalter konträre Überzeugungen in Bezug auf historisches Wissen, dessen subjektive und perspektivische Dimension betont wurde. Studienergebnisse von Beate Sodian (2018, S. 134ff.), die das allgemeine Wissenschaftsverständnis von Kindern fokussiert, deuten darauf hin, dass die Wissenschaftskonzepte von Grundschulkindern die Voraussetzungen für basale Verständnisleistungen eines konstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses erfüllen und durch Unterricht gefördert werden können.

3 Fragestellung

Auf Grundlage des dargestellten Zusammenhangs zwischen historischen Kompetenzen und epistemologischen Überzeugungen stellt sich die Frage, ob und in welcher Form die historischen Präkonzepte von Grundschulkindern über den geschichtskulturellen Kontakt mit Geschichte hinaus auch Konzepte zum Konstruktionsprozess von Geschichte umfassen. Der Umstand, dass erkenntnistheoretische Vorstellungen über Geschichte eine relative Unabhängigkeit zu allgemeinen intellektuellen Fortschritten im Kindesalter aufweisen², unterstreicht die Relevanz der Exploration eines dezidiert historischen Konstruktivitätsbegriffs von Grundschulkindern. Theoriebasiert wurden für die hier vorzustellende Studie folgende Fragen generiert:

- Erkennen Grundschulkindern, dass Geschichtsschreibung auf Quellen angewiesen ist und stets als narratives Konstrukt zutage tritt?
- Vertrauen die jungen Geschichtslernenden auf eine absolute Aussagefähigkeit von Geschichte oder erkennen sie den Prozess der mittelbaren Rekonstruktion unter Berücksichtigung von Perspektivität?

4 Stichprobe und Methode

In der hier vorzustellenden Studie wurden die epistemologischen Überzeugungen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern (n=16, davon 7 weiblich) an einer Grundschule in Heidelberg untersucht. Ziel der explorativen Pilotstudie war die Generierung von Hypothesen im Rahmen einer größeren, längsschnittlichen Studie, die pandemiebedingt nicht umgesetzt werden konnte. Vor dem Hintergrund der explorativen Studienausrichtung wurden keine soziodemographischen Daten erhoben. Aufgrund des Schulstandorts ist jedoch von einem akademisch geprägten sozio-ökonomischen Hintergrund der Probandinnen und Probanden im Alter von neun und zehn Jahren auszugehen. Die Wahl der Altersgruppe ermöglicht einen resümierenden Blick auf die Grundschulzeit und markiert gleichzeitig die Ausgangslage vor dem Übergang zur Sekundarstufe. Die Daten wurden mit einem teilstandardisierten Verfahren erhoben. Die Erhebung erfolgte zweischrittig und teilte sich in einen schriftlichen Befragungsteil und mündliche Einzelinterviews. Die Reflexion über fachspezifische theoretische Erkenntnisprinzipien erfolgte am Beispiel des frühsteinzeitlichen Steinkreises Stonehenge, der

² Von besonderem Interesse ist diesbezüglich das Verhältnis von epistemologischer Kognition und der *Theory of Mind*. Wildenger, Hofer und Burr (2010, S. 220) zeigten, dass jüngere Kinder mit schwach ausgeprägter *Theory of Mind* eher zu relativistischen Urteilen in Bezug auf konfligierende Aussagen neigen, während ältere Kinder parallel zur ausgeprägteren *Theory of Mind* zunehmend zu absoluten Urteilen tendieren. Entgegen älterer Auffassungen kann das epistemologische Denken von Kindern somit nicht als Nebenprodukt der *Theory of Mind* betrachtet werden, schließlich zeigen sich schon vor der Ausbildung einer *Theory of Mind* frühe Anzeichen multiplistischer Wissenskonzepte (ebd., S. 236).

als exemplarisch illustrierender Referenzpunkt diene. Die Wahl eines inhaltlichen Gegenstands, der mit nicht abschließend zu klärenden Fragen verbunden ist („problems that offer no unique solution“/„ill-structured problems“, Maggioni et al. 2009, S. 191), ermöglicht die Besprechung epistemologischer Fachprinzipien in der Analogie zu den Besonderheiten der Arbeitsweise einer Historikerin oder eines Historikers. Die Fragen des schriftlichen Erhebungsteils (Tab. 1) thematisieren den Konstruktionscharakter von Geschichte (Frage 1: „Wissen wir heute ganz genau und sicher, was die Menschen am Stonehenge gemacht haben?“/Frage 3: „Ist Geschichte wie eine Zeitmaschine, die uns alles verrät oder gibt es auch Fragen, die unterschiedlich beantwortet werden?“). Die quellenbezogenen Konzepte der Kinder werden beleuchtet, indem nach unterschiedlichen Quellenarten (Frage 2: „Woher weiß man, wie es früher war? Wie kann man das rausfinden? Was hilft uns dabei?“) und deren Bedeutung und Besonderheiten gefragt wird. Darüber hinaus wird das Verhältnis von Vergangenheit und Geschichte problematisiert. In diesem Kontext wird explorativ erkundet, ob Kinder den Sachverhalt, dass Historikerinnen und Historiker potenziell divergierende Geschichtskonstruktionen erzeugen, verstehen und einordnen können.

Tab. 1: Einordnung der Erhebungsfragen in die Entwicklungsstufen und die Dimensionen epistemologischer Überzeugungen

Dimensionen epistemologischer Überzeugungen nach Hofer & Pintrich (1997) und Fragen des schriftlichen Erhebungsteils	Entwicklungsstufen nach Kuhn & Weinstock (2002), Lee & Shemilt (2003), Maggioni et al. (2009)		
	„ <i>absolutist</i> “ „ <i>information</i> “ „ <i>copier</i> “	„ <i>multiplist</i> “ „ <i>scissor and paste</i> “ „ <i>borrower</i> “	„ <i>evaluativist</i> “ „ <i>evidence in isolation/context</i> “ „ <i>criteria</i> list“
„ <i>nature of knowledge</i> “ Frage 1	Geschichte ist absolut und einfach strukturiert.	Geschichte ist unsicher und fragmentarisch.	Geschichte ist ein komplexes und un abgeschlossenes Konstrukt.
	Wissen wir heute ganz genau und sicher, was die Menschen am Stonehenge gemacht haben?		
„ <i>nature of knowing</i> “ Frage 2	Geschichte ist extern gelagert, wird beobachtend erschlossen und von Autoritäten vermittelt.	Geschichte entsteht durch unüberprüfbare Fiktion.	Geschichte als Gegenstand eines methodisch geregelten und diskursiven Konstruktionsprozesses
	Woher weiß man, wie es früher war? Wie kann man das herausfinden? Was hilft uns dabei?		
Verhältnis von Vergangenheit und Geschichte	Die Vergangenheit ist problemlos zugänglich.	Die Vergangenheit ist unerreichbar. Objektive Aussagen über diese sind unmöglich.	Auf Grundlage von Quellen ist eine mittelbare Verbindung zur Vergangenheit möglich.
Frage 3	Ist Geschichte wie eine Zeitmaschine, die uns alles verrät oder gibt es auch Fragen, die unterschiedlich beantwortet werden?		
Beispiel	„Dann hat man halt nicht richtig geforscht.“	„Ist wie ein Märchen, ist nicht echt.“ „Ich glaube, die haben sich das alles nur ausgedacht.“	„Man kann schauen was erhalten ist und daraus Annahmen nehmen.“/„Es gibt Theorien dazu, wie es gewesen sein könnte.“

Die rund zehnminütigen Einzelinterviews ($n=8^3$) basieren auf der Bearbeitung des schriftlichen Erhebungsteils und vertiefen die Reflexionen abhängig vom individuellen Gesprächsverlauf. Das Analyseraster (Tab. 1) wurde als Mix aus Stufen- und Dimensionsmodell deduktiv hergeleitet und dient als heuristische Folie und Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertung mit evaluativem Schwerpunkt (Kuckartz 2018, S. 123ff.). Die Dimensionen epistemologischer Überzeugungen bilden dazu Kategorien, für die drei theoriebasierte Ausprägungen angenommen wurden.

5 Ergebnisse

5.1 Konzepte über Quellen

Die Viertklässlerinnen und Viertklässler zeigen valide Konzepte zur Herkunft und Entstehung historischen Wissens (Bezug zu Frage 2 des schriftlichen Befragungsteils). Ihnen ist bewusst, dass die Rekonstruktion von Vergangenheit auf Quellen beruht. Insgesamt beziehen sich 12 der 16 Kinder entweder anhand konkreter Beispiele oder durch die Nennung einer übergeordneten Gattung auf mindestens eine adäquate Quellenart. Dabei gelingt es den Probandinnen und Probanden, eine Spannbreite verschiedener Quellenarten zusammenzutragen. Sachquellen dominieren das Spektrum der von den Kindern erwähnten Quellenarten:

„Heute sind manche Bauwerke und Sachen von früher geblieben. So kann man es herausfinden wie es vielleicht früher war.“ (Schüler T., Zeile 5-7), „Man findet Sachen wie Gabeln und Teller, Kleidungsstücke... ganz kleine Fetzen Kleidungsstücke, da sieht man dann auch, was die getragen haben.“ (Schüler B., 1:58-2:14), „Wenn man ein Sarg ausgräbt und man findet Vasen oder andere Sachen.“ (Schülerin Mi., Zeile 5-7), „Man weiß es daher, weil noch Gebäude aus dieser Zeit stehen.“ (Schüler B., Zeile 5-6), „Durch alte Starturen und Gebäude“ (Schülerin L., Zeile 5-6)

Sechs Probandinnen und Probanden erwähnen in diesem Kontext archäologische Ausgrabungen:

„Es lohnt sich an bestimmten Stellen ausgrabungen zu machen. Wo man glaubt, dass etwas ist was einem hilft etwas heraus zu finden.“ (Schüler T., Zeile 5-8), „Man kann Ausgrabungen machen und schau was noch erhalten ist.“ (Schülerin S., Zeile 5-6)

Den Kindern ist offensichtlich bewusst, dass Artefakte gezielt gesucht und weiterführend untersucht werden müssen, so zum Beispiel Schülerin T.:

„Die ausgegrabenen Sachen kann man mit untersuchugen identifizieren.“ (Zeile 6-7)

Die Schüler*innen nennen zahlreiche weitere Beispiele für Sachquellen:

„Tempelsplitter“ (Schüler T., 4:01-4:03), eine „alte tote Katze von den Ägyptern“ (Schülerin M., 1:48-1:51), „Steinzeitmaschinen“ (Schülerin E., Zeile 5) oder „übrig gebliebene teile z.B. Mamuthorn“ (Schülerin L., Zeile 5-6)

Insgesamt betreffen 45% der quellenbezogenen Äußerungen gegenständliche Quellen. Zu einem kleineren Anteil von 14% erwähnen die Viertklässlerinnen und Viertklässler Schriftquellen:

„Die Römer haben zum Beispiel – wie bei Tagebüchern – Sachen aufgeschrieben [...]. Julius Caesar, der hatte, glaube ich, auch eins.“ (Schüler Fe., 1:20-1:43), „Alte Aufzeichnungen [...], Menschen haben ja früher auch geschrieben [...]. Die Ägypter haben ja so eine Art Zeichenschrift gehabt. Wenn man die entziffert, weiß man, was die gemacht haben.“ (Schüler Fi., 1:40-2:00)

³ Für acht der sechzehn Probandinnen und Probanden lag eine Einverständniserklärung zur Teilnahme an den Einzelinterviews vor.

Zur Frage, ob bei der Entstehung einer Schriftquelle eine Überlieferungsabsicht bestanden haben könnte, äußert sich Schüler Fe. skeptisch:

„Ich glaube, eher für den Moment, nicht für später. So weit haben die wahrscheinlich noch nicht gedacht.“ (2:02-2:08)

Schüler Fi. vertritt eine andere Sicht und berührt damit den Bereich grundlegender historischer Orientierungsfunktionen:

„Die wollten es in Erinnerung halten, so wichtige Momente [...]. Man hat alles zusammengetragen, damit man sich immer dran erinnert.“ (2:08-2:17)

Ebenfalls zu einem Anteil von 14% nennen die Kinder Darstellungen als Grundlage und Herkunft historischen Wissens, so zum Beispiel Schüler A.:

„Dann braucht man einen Text über die Römer“ (2:00-2:10) oder „Wissenschaftsbücher“ (Schüler Fe., 3:58-4:00)

Als weiteres Mittel historischer Erkenntnisgewinnung betrachten die Befragten das Internet (14%). Außerdem sehen zwei Kinder in der Konsultation von Fachexpertinnen und Fachexperten ein adäquates Mittel, um etwas über die Vergangenheit zu erfahren. Konzepte zur Herkunft und Entstehung von geschichtlichem Wissen beschränken sich folglich nicht auf Quellen, sondern betreffen auch Darstellungen und unterschiedliche „Informations(ver)mittler“ (Becher & Gläser 2018, S. 80), für die die in der Erhebung relevanten Prinzipien ebenso konstitutiv sind.

„Ganz einfach: Computer nehmen, [in das] Internet eingeben“ (Schüler Fe., 3:48-3:51), „Ins Internet kann man ja auch gehen. Nachgucken, was man dazu findet. Wenn man da was findet, hilft das ja.“ (Schüler T., 4:30-4:40), „Historika helfen uns dabei“ (Schülerin M., Zeile 5-6), „Die, die Geschichte studiert haben“ (Schüler A., 2:50-2:54)

Nur ein Schüler ergänzt, dass Wissen über die Vergangenheit auf mündlicher Tradierung beruhe. Schüler Fe. in diesem Sinne lautmalerisch:

„Die einen Menschen sagen es den anderen weiter, die anderen denen weiter [...] und bap bap bap bap bap...“ (4:35-4:49)

5.2 Konzepte zum Konstruktionscharakter und zur Perspektivität

Die Schüler*innen zeigen ein anfängliches Bewusstsein für epistemologische Besonderheiten des Faches. Fragen zur Sicherheit historischen Wissens (Fragen 1 und 3 des schriftlichen Befragungsteils sowie deren geschäftsbasierte Vertiefung) beantwortet eine Mehrheit der Kinder mit Verweisen auf die Unmöglichkeit des unmittelbaren Vergangenheitszugriffs und den nicht-absoluten, konstruierten Charakter von Geschichte. Die Rekonstruktion von Vergangenen beschreiben die Befragten als lückenhaften und hypothetischen Prozess:

„Weil wir uns nicht in die Zeit zurückversetzen können. Deshalb gibt es Theorien [Theorien] dazu. Doch die genaue Antwort wissen wir nicht.“ (Schüler B., Zeile 1-4), „Man braucht etwas [...]. Man kann ja nicht einfach in den Computer <Vergangenheit> eingeben und dann spielt er das ab.“ (Schüler Fe., 6:36-6:44), „Die Historiker haben verschiedene Antworten.“ (Schüler Th., Zeile 1-2), „Es gibt auch Lücken.“ (Schüler T., 10:10-10:12), „Man kann schauen was erhalten ist und daraus Annahmen nehmen.“ (Schülerin S., 1:21-1:32)

Die sprachensible Formulierung „Annahmen nehmen“ akzentuiert den hypothetischen Charakter historischer Rekonstruktionen. Sie entspricht der grundsätzlichen Einsicht des *criticalist*, dass historische Fragen empirisch und argumentativ gestützt, aber nicht in absoluter Form beantwortet werden können. Schülerin T. sieht in diesem Zusammenhang im Zustand und der Beschaffenheit der Quellen den entscheidenden Faktor für deren Aussagefähigkeit:

„Man kann nicht alles genau wissen, weil manche Sachen ja schon beschädigt sind. Wenn man Ausgrabungen macht, können manche Sachen beschädigt sein [...] und dann kann man nicht genau bestätigen, wie das war.“ (1:25-1:43)

Die Schüler*innenkonzepte zu methodischen Aspekten der Geschichtsforschung (Frage 2) sind von der Einsicht geprägt, dass Quellen keinen unmittelbaren Vergangenheitszugang bieten und nicht als statische Informationsträger adressiert werden können, sondern in Rekonstruktionstheorien eingebunden werden müssen. Die Probandinnen und Probanden betonen die aktive Rolle von Geschichtskonstruierenden und beschreiben die Rekonstruktion historischer Phänomene als beweglichen und diskursiven Forschungsprozess mit potenziell divergierenden Theoriebildungen:

„Es gibt Theorien dazu, wie es gewesen sein könnte [...]. Man kann aus einer Theorie eine zweite Theorie entwickeln [...]. Die [Historikerinnen und Historiker] suchen Sachen und wenn die Sachen gefunden haben [...], dann können sie ein bisschen nachdenken und sagen [...], dass es zum Beispiel so sein könnte.“ (Schüler B., 2:37-3:43), „Es könnte sein, dass sie [die Historikerinnen und Historiker] sich unterschiedlich [unterschiedlicher Meinung] sind. Wenn die jetzt zum Beispiel ein Werkzeug finden, dann könnte ja der eine sagen: ‚Es könnte zum Beispiel sein, dass das hier mal ein Steinhaus war [...] und dass das hier eine Werkstatt war.‘ Und der andere sagt... hmmm, was weiß ich was.“ (Schülerin S., 4:23-4:43)

Zwar fällt der Schülerin spontan kein zweites Beispiel ein, jedoch gibt sie zu verstehen, dass der empirische Gehalt von Quellen diesen nicht selbst inhärent ist, sondern der Einbindung in Rekonstruktionstheorien unterliegt. Ähnlich äußert sich Schüler Fe., der im Rahmen eines Gedankenspiels einen weit entfernten Rückblick auf sein in die Zukunft katapultiertes Hier-und-Jetzt vornimmt:

„Man findet einen Computer [deutet auf einen Computer im Computerraum; hier fand das Interview statt]. Für was wurde der verwendet? Für eine Schule? Oder für was ganz anderes? Da hat man dann verschiedene Meinungen.“ (1:00-1:10)

Schüler T. betont den diskursiven und un abgeschlossenen Charakter von Geschichte, die sich im Lichte neuer Forschungsergebnisse verändere:

„Man redet ja viel darüber und man kann sich auch streiten darüber, wie es dann gewesen war. (2:05-2:16) [...] Sie bringen unterschiedliche Ergebnisse, weil es muss ja auch nicht sein, wenn sie den gleichen Gegenstand haben, weil man findet ja vielleicht andere Sachen [...]. Es kann oft verändert werden, man findet ja auch neue Sachen zur Antike.“ (6:27-7:32)

Schüler T. erkennt folglich, dass die empirische Grundlage von Geschichtsschreibung durchaus lückenhaft ist. Er schlussfolgert, dass Historikerinnen und Historiker die Lücken zwischen bruchstückhaften Spuren der Vergangenheit imaginativ schließen müssen:

„Man muss auch mal ein bisschen Fantasy einsetzen.“ (Zeile 12–13)

Als Reaktion auf die Nachfrage, ob Historikerinnen und Historiker folglich willkürlich imaginieren dürften, ergänzt er:

„[Die Historikerinnen und Historiker] würden denken, was logisch sein kann“ (5:48-5:52)

Derartige Überzeugungen erfüllen Merkmale der hohen Stufen der oben beschriebenen Modelle (*evaluativist level, criterialist stance*). Der Proband verbindet die subjektive und objektive Dimension von Geschichte, indem er diese als Imagination mit Quellenbezug beschreibt, die Objektivität auf dem Wege argumentativer Nachvollziehbarkeit beansprucht. Damit berührt der Schüler den Konstruktionscharakter von Geschichte und die Notwendigkeit intersubjektiven Konsenses bzw. normativer Triftigkeit. Schüler A. und Fe. vertreten demgegenüber Überzeugungen, die mit ihrer Überbetonung der Unsicherheit und Subjektivität historischen Wissens dem *borrower*-Niveau zugeordnet werden können. So begreifen sie Geschichte als einen Modus willkürlicher Fiktion oder als Ausdruck reiner Meinungsäußerung:

„Ich glaube, die haben sich das alles nur ausgedacht. (1:08-1:10) [...] Geschichte verrät viel, aber nicht alles [...]. Weil vielleicht gibt es ja eine Geschichte: Der älteste Römer war 100 Jahre. Aber vielleicht war der älteste Römer 110 oder so. Und Dann ist das ja nicht richtig und verrät dann ja nicht alles [...]. Ist wie ein Märchen, ist nicht echt.“ (3:31-3:52), „Jeder hat seine eigene Meinung für die Sache.“ (Schüler Fe., 5:55-5:57)

Ein Viertel der schriftlich befragten und eines der zusätzlich interviewten Kinder beantworten die Fragen in einer Weise, die am ehesten den niedrigen Niveaustufen (*absolutist, information, copier stance*) entspricht. Während Schülerin E. und Schüler R. lediglich eine *Stonehenge*-Theorie für denkbar halten, vertritt Schülerin Tu. die positivistische Überzeugung, dass divergierende Geschichtsdarstellungen einzig durch mangelnde Sorgfalt bei der Methodenbefolgung erklärt werden können:

„Manches wird halt nicht richtig untersucht.“ (2:10-2:13)

Die Probandinnen und Probanden reflektieren über das Verhältnis von Vergangenheit und Geschichte. Schüler A. bezieht sich in diesem Kontext auf das Prinzip der Retrospektivität, so antwortet er auf die Frage nach dem Unterschied von Vergangenheit und Geschichte:

„Es gibt Unterschiede. Man kann Geschichte in [über] Vergangenheit schreiben. Du schreibst sie aber nicht am gleichen Tag, an welchem Tag du meinstest damit. Zum Beispiel schreibst du: ‚1912 war der erste Mensch auf dem Mond.‘ Und dann hast du die Geschichte ja nicht 1912 geschrieben, sondern heute.“ (6:08-6:29)

Schüler B. bezieht sich auf die Partialität von Geschichte. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass Geschichte stets in Form einer Erzählung vorliegt:

„Vergangenheit ist alles was passiert, aber Geschichte sind halt nur bestimmte Teile.“ (5:45-5:50), „Wenn man Opa ist und man erzählt es seinen Enkeln, dann ist es Geschichte. Wenn es immer als Vergangenheit bleibt und niemand es erzählt, dann ist es halt Vergangenheit, nicht Geschichte.“ (7:17-7:27)

Auch Schüler T. reflektiert über den Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte und spürt einen kategorialen Unterschied, den er jedoch nicht näher konkretisieren kann:

„Es gibt schon Unterschiede, weil wenn man jetzt ‚Geschichte‘ sagt... Es hat schon einen sehr starken Zusammenhang. Irgendwas ist da noch, was anders ist. Wenn es einmal war, dann war es auch so [...]. Geschichte will uns zeigen, was früher war [...]. Es gibt ganz viele Antworten und Fragen, die noch nicht beantwortet sind.“ (7:54-9:44)

6 Diskussion

Insgesamt zeigen die Befunde der vorgestellten Studie, dass elaborierte Einsichten in epistemologische Prinzipien im Rahmen des frühen historischen Denkens und Lernens möglich sind. Nahezu allen Probandinnen und Probanden gelingt es, mindestens eine adäquate Quellenart zu benennen. Übereinstimmend mit den HisDeKo-Befunden (Becher & Gläser 2018, S. 82) nehmen Sachquellen in diesem Kontext eine zentrale Stellung ein. Interessant ist dies mit Blick auf die Frage, ob Kinder über ein Bewusstsein um die konstruktive Beschaffenheit historischen Wissens verfügen, schließlich sind gegenständliche Quellen in besonderem Maße „stumm“, wenn sie nicht unter gezielter Befragung in Rekonstruktionen eingebunden werden.

Positivistische Auffassungen, nach denen Quellen unmittelbar objektive, durch Beobachtung erschließbare Vergangenheitsinformation innewohne, vertreten die mündlich und schriftlich interviewten Primarkinder überwiegend nicht. Eine Mehrheit der Probandinnen und Probanden zeigt demgegenüber elaborierte und reflektierte Vorstellungen zur Rolle von Quellen im historischen Erkenntnisprozess. So widersprechen sie einer Absolutheit historischen Wissens, betonen die aktive Rolle von Geschichtskonstruierenden und exemplifizieren divergente Theoriebildung über Vergangenheitspartikel. Bemerkenswert ist dabei ein hohes Maß an sprachlicher Sensibilität und begrifflicher Kompetenz (z.B. in Form der Konjunktivverwendung, „Theorien“ statt Fakten, „Annahmen nehmen“ statt Informationen sammeln...). Die

niedrigsten Stufen der oben beschriebenen Modelle scheinen überwunden. Lediglich vier Schüler*innen zeigen einen naiven Objektivitätsglauben (z.B. indem sie nur eine einzige *Stonehenge*-Theorie für denkbar halten). Die Entdeckung der subjektiven Wissensdimension korrespondiert bei anderen vier Kindern mit einer epistemischen Krise, die für intermediäre Entwicklungsstufen idealtypisch beschrieben wird (z.B.: „Ist wie ein Märchen, ist nicht echt“). Mehr Befragte betonen, dass Historikerinnen und Historiker den Bezug zu einer erfahrungsbezogenen Tatsächlichkeit herstellen – dies jedoch nur über den mittelbaren und lückenhaften Weg des Quellenbezugs bewerkstelligen können. Der von den Kindern vertretene Konstruktivitätsbegriff bezieht sich somit schwerpunktmäßig auf die empirische, erfahrungsbezogenen prä-narrative Dimension historischer Sinnbildung. Dabei zeigen die Kinder ein anfängliches Bewusstsein für die epistemologische Sonderstellung der Geschichtswissenschaft. Da historisches Erkenntnisinteresse nicht in der Form an Dinglichem gestillt werden kann, wie es Forschenden anderer Domänen möglich ist, beruht die Konstruktion von Geschichte immer auf Imaginationen oder – mit den Worten eines Kindes – „ein bisschen Fantasy“. Gleichwohl muss an den explorativen Charakter der Studie erinnert werden, die wohl weniger generalisierbare Ergebnisse zeigt, sondern eher den oberen Bereich des Möglichkeitsspektrums illustriert.

Die Ergebnisse dieser Studie replizieren jüngste Forschungsbefunde, die im Blick auf die Chancen des frühen historischen Lernens durchaus zuversichtlich stimmen. Für die geschichtsdidaktische Erschließung des Primarbereichs lässt sich bilanzieren, dass es hinlänglich gelungen ist, in Form von Kompetenzmodellen zu bestimmen, welche Ausprägungen historischer Kompetenz im Primarbereich wünschenswert sind. Die empirische Forschung (siehe Forschungsstand 2.3) konnte mittlerweile bestätigen, dass geschichtstheoretische Einsichten auch im Grundschulalter möglich und erreichbar sind. Unklar bleibt dabei jedoch, welche Entwicklungsprozesse und -logiken elaborierten Metakzepten vorausgehen. Weder ist die Eigenart der Entwicklung des frühen historischen Denkens hinlänglich beleuchtet, noch wurden entsprechende Kompetenzförderungs- oder Kompetenzentwicklungsmodelle entwickelt (von Borries 2018, S. 28). Bezogen auf historische Metakonzepte stellt sich die zentrale Frage, ob der für das Jugend- und Erwachsenenalter angenommene sequenzinvariable Dreischritt, der den einschlägigen Modellen zugrunde liegt, auch auf das Grundschulalter übertragen werden kann. Das frühe historische Lernen, das Zweifel an seiner Legitimität kennt, sähe sich zudem mit der Gefahr einer neostufenlogischen Normsetzung konfrontiert, wenn neuere, nicht primarstufenspezifische Stufenmodelle unkritisch adaptiert werden, ohne die Eigenart und Entwicklung des historischen Denkens in frühen Lebensphasen empirisch hinreichend beleuchtet zu haben. Die Absenz einschlägiger Forschungsergebnisse wird in Form von unterrichtspraktischen Unklarheiten auf der Praxisebene wirksam: Ob Schüler*innen, die den objektiven Gehalt ihres Wissens verabsolutieren, zunächst in eine epistemische Krise geführt werden müssen oder zieloffen und ohne notwendige Umwege elaborierte Überzeugungen entwickeln können, hat maßgeblichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung. Größere, längsschnittliche Forschungsbemühungen und Interventionsstudien sind diesbezüglich unverzichtbar, denn die adäquate und systematische Förderung epistemologischer Überzeugungen im Kontext frühen historischen Lernens kann nur dann plausibel konkretisiert werden, wenn zugrundeliegende Entwicklungsprozesse und Fördermaßnahmen näher verstanden werden.

Literatur

- Baar, Robert (2013): „Also, ´ne Familie ist, da haben sich alle lieb“. SchülerInnenvorstellungen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Eva Gläser & Gudrun Schönknecht (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule: entwickeln – gestalten – reflektieren. Frankfurt a.M., S. 249-260.
- Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.

- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2018): Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz: Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts „HisDeKo“. In: Monika Fenn (Hrsg.): Frühes historisches Lernen: Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M., S. 75-88.
- Bendixen, Lisa D. (2016): Teaching for epistemic change in elementary classrooms. In: Jeffrey A. Greene, William A. Sandoval & Ivar Bråten (Eds.): Handbook of Epistemic Cognition. New York, pp. 281-299.
- Borries, Bodo von (2018): Streiflichter auf ältere Erkundungen „Frühen historischen Lernens“: Alltagserfahrungen, Forschungszugriffe, Deutungskontroversen. In: Monika Fenn (Hrsg.): Frühes historisches Lernen: Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M., S. 21-40.
- Drie, Jannet van & Boxtel, Carla van (2008): Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. In: Educational Psychology Review, 20, pp. 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Erdmann, Elisabeth (2012): Historisches Lernen ohne die Fähigkeit zur Orientierung und zeitlichen Einteilung? In: Christoph Kühberger (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach, S. 189-211.
- Fenn, Monika (2018): Conceptual change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschülerinnen und -schülern fördern? Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie. In: Monika Fenn (Hrsg.): Frühes historisches Lernen: Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M., S. 146-199.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausg. Bad Heilbrunn.
- Greene, Jeffrey Alan, Torney-Purta, Judith, Azevedo, Roger & Robertson, J (2010): Using cognitive interviewing to explore elementary and second school students' epistemic and ontological cognition. In: Lisa Bendixen & Florian C. Feucht (Hrsg.): Personal epistemology in the classroom: Theory, research and implications for practice. Cambridge, pp. 368-406.
- Hofer, Barbara K. (2002): Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct: An Introduction. In: Barbara K. Hofer & Paul R. Pintrich (Hrsg.): Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing. Mahwah, pp. 3-14.
- Hofer, Barbara K. & Bendixen, Lisa D. (2012): Personal Epistemology: Theory, Research, and future directions. In: Educational Psychology Handbook, 1, pp. 227-256. <https://doi.org/10.1037/13273-009>
- Hofer, Barbara K. & Pintrich, Paul R. (1997): The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. In: Review of Educational Research, 67 (1), pp. 88-140.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- King, Patricia M. & Kitchener, Karen Strohm (2002): The Reflective Judgment Model: Twenty Years of Research on Epistemic Cognition. In: Barbara K. Hofer & Paul R. Pintrich (Hrsg.): Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing. Mahwah, pp. 37-61.
- Kitchener, Karen Strohm (1983): Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition: A Three-Level Model of Cognitive Processing. In: Human Development, 26 (4), pp. 222-232.
- Kühberger, Christoph (2012): Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In: Christoph Kühberger (Hrsg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Schwalbach, S. 33-74.
- Kuhn, Deanna & Weinstock, Michael (2002): What Is Epistemological Thinking and Why Does it Matter? In: Barbara K. Hofer & Paul R. Pintrich (Eds.): Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing. Mahwah, pp. 121-144.
- Lee, Peter & Shemilt, Denis (2003): A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. In: Teaching History, 113, pp. 13-23.
- Limón, Margarita (2002): Conceptual Change in History. In: Margarita Limón & Lucia Mason (Eds.): Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice. New York, pp. 259-289.
- Maggioni, Liliana, VanSledright, Bruce & Alexander, Patricia A. (2009): Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. In: The Journal of Experimental Education, 77 (3), pp. 187-213.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan Grundschule: Sachunterricht. Stuttgart.
- Muis, Krista R., Bendixen, Lisa D. & Haerle, Florian C (2006): Domain-Generality and Domain-Specificity in Personal Epistemology Research: Philosophical and Empirical Reflections in the Development of a Theoretical Framework. In: Educational Psychology Review, 18, pp. 3-54. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6>
- Nitsche, Martin (2016): Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen: Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel. In: Martin Buchsteiner & Martin Nitsche (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen: Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden, S. 159-196.

- Pandel, Hans-Jürgen (2015): Geschichtstheoretische Kenntnisse: Mangelhaft. In: *Public History Weekly* 3 (24), DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2015-4422](https://doi.org/10.1515/phw-2015-4422).
- Rüsen, Jörn (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählen: Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 18 (4), S. 501-543.
- Schommer-Aikins, Marlene (2002): An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. In: Barbara K. Hofer & Paul R. Pintrich (Eds.): *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Mahwah, pp. 103-118.
- Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas, v. Borries, Bodo, Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sibylla & Ziegler, Béatrice (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. 2. Aufl. Neuried.
- Sodian, Beate (2018): Entwicklung und Förderung von Wissenschaftsverständnis bei Kindern im Grundschulalter. In: Monika Fenn (Hrsg.): *Frühes historisches Lernen: Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*. Frankfurt a.M., S. 134-145.
- VanSledright, Bruce & Maggioni, Liliana (2016): Epistemic Cognition in History. In: Jeffrey A. Greene, William A. Sandoval & Ivar Bråten (Eds.): *Handbook of Epistemic Cognition*. New York, S. 128-146.
- Wildenger, Leah K., Hofer, Barbara K. & Burr, Jean E. (2010): Epistemological development in very young knowers. In: Lisa D. Bendixen & Florian C. Feucht (Eds.): *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice*. Cambridge, S. 220-257. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691904.008>.