

Lernen mit historischen Narrationen in der Grundschule

Anne-Seline Moser

1. Einleitung

Historische Narrationen und Sinnbildungen sowie der Konstruktionscharakter von Geschichte sind zentrale Bestandteile des historischen Lernens, welche bis anhin mit Bezug auf die Umsetzung in der Grundschule aber noch wenig erforscht wurden. Der Konstruktionscharakter von Geschichte soll im historischen Lernen in einer für die Stufe angemessenen und gleichzeitig herausfordernden Form nachvollziehbar gemacht werden. In diesem Beitrag werden erste Beschreibungen und Erkenntnisse aus meinem Dissertationsprojekt vorgestellt, in dem ich in einem Design-based-research dem Lernen und dem Umgang mit dem Konstruktionscharakter sowie historischen Narrationen und Sinnbildungen in der Grundschule nachgegangen bin. Ich werde hier aufzeigen, welche Schwerpunkte die Schüler/innen in der Bearbeitung historischer Narrationen gesetzt haben, wie sie mit Quellen und dem Konstruktionscharakter von Geschichte umgegangen sind und welche Aussagen sich zu historischen Sinnbildungen herausarbeiten lassen.

Im zweiten Teil werde ich auf die theoretischen Hintergründe des Projektes eingehen und einerseits das für das historische Lernen grundlegende Prinzip der Konstruktivität und Narrativität von Geschichte skizzieren, andererseits werde ich den Entstehungsmythos, als eine Form der historischen Narration, kurz erläutern: Der Entstehungsmythos der Schweiz liefert die Grundlage für das im Projekt entwickelte Lern-Lehrarrangement. Im dritten Teil werde ich die Vorstellungen von Schüler/innen zu Geschichte, Quellen sowie Fakten und Fiktion in historischen Narrationen und den Forschungsstand zur Grundschule umreißen. In einem vierten Teil schildere ich das Forschungsdesign sowie das Lern-Lehrarrangement und dessen zentrale Aufgabenstellungen. An die theoretischen Ausführungen im dritten Teil werde ich im fünften Teil anknüpfen, wo ich erste Ergebnisse der Analyse darstellen und kommentieren werde. Abschließen werde ich mit einem Zwischenfazit und einem Ausblick.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Kinder sind umgeben von Geschichte und begegnen historischen Erzählungen, Ereignissen und Personen in ihrem Alltag. Sie sind interessiert an und neugierig auf Vergangenes und entwickeln Vorstellungen zu früher (Kübler 2018a, 310). Kinder kommen in ihrem Alltag mit Geschichtskultur in Berührung und erwerben ihre Vorstellungen zu historischen Themen und Methoden aus ihrer Lebenswelt. Diese Erfahrungen und Vorstellungen verdichten sich zu einem individuellen Geschichtsbewusstsein, weshalb es laut aktuellen empirischen Untersuchungen gut begründbar ist, das historische Lernen schon in der Grundschule zu beginnen (Becher & Gläser 2018, 80; Pandel 2013, 137ff.; Pape 2008; Reeken 2017a, 113). Die Aufgabe des frühen historischen Lernens ist es, das alltagsweltlich entstandene Geschichtsbewusstsein zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein weiterzuentwickeln und den Schüler/innen damit einen Anschluss an ihre lebensweltlichen Vorstellungen und eine Weiterentwicklung derselben zu ermöglichen (GDSU 2013, 56).

2.1 Geschichte als (Re)Konstruktion

Geschichte ist das, was Archäolog/innen und Historiker/innen aus ausgewählten Quellen (re-)konstruieren. Dies geschieht in der Form historischer Erzählungen oder Narrationen als Antworten auf Fragen. Diese Fragen werden aus der Perspektive der Gegenwart heraus formuliert und sind durch das jeweils spezifische Orientierungsbedürfnis und das Erkenntnisinteresse der Fragenden geprägt (Historische Fragekompetenz). Die Beantwortung erfolgt methodisch kontrolliert. Es werden Antworten in Quellen gesucht und in der Auseinandersetzung mit bereits vorliegenden wissenschaftlichen Darstellungen (Historische Methodenkompetenz) zu einer sinnvollen, empirisch und narrativ triftigen Erzählung zusammengefügt (Historische Narrationskompetenz) (Reeken a.a.O., 106).

Dieser Konstruktionscharakter von Geschichte soll im historischen Lernen in einer für die Stufe angemessenen und gleichzeitig herausfordernden Form nachvollziehbar gemacht werden. Die Lernenden sollen Erfahrungen mit der historischen Methode sammeln und ihre historische Frage-, Methoden- und Narrationskompetenz weiterentwickeln (a.a.O., 107). Die historische Methode basiert auf Quellenkritik und Quelleninterpretation: Quellen werden je nach Perspektive und Fragestellung der Forschenden und ihrer Verfügbarkeit ausgewählt und befragt. Zentral für die Arbeit mit Quellen ist die Erkenntnis, dass Quellen nicht

einfach nur Abbilder der Realität sind. Sie sind partiell und perspektivisch, sie geben die Perspektive im Sinne des Wahrnehmungshorizonts sowie Intentionen, Gedanken und Gefühle der Urheber/innen der Quellen wieder. Die Ergebnisse aus der Quellenarbeit werden von Forscher/innen bewertet, gewichtet und interpretiert und mit bereits vorliegenden wissenschaftlichen Darstellungen verglichen und ergänzt, bevor daraus historische Narrationen (Texte, Bilder, Ausstellungen etc.) gestaltet werden. Historische Narrationen sind also Konstrukte, die bestimmte Teile der Vergangenheit innerhalb der Grenzen von Quellen, Fragestellungen und Methoden sowie den Setzungen, Einordnungen und Interpretationen der Forscher/innen darstellen (Reeken 2017b, 107). Diese Narrationen enthalten auch immer Angebote zur Sinnbildung und Orientierung, die durch quellenkritisches Arbeiten, Vergleiche mit anderen Narrationen und durch wissenschaftliche Diskurse und in Diskussionen dekonstruiert und offengelegt werden können (Rüsen 2013; Schreiber, Körber & Schöner 2007). Auch diesen Teilschritt der historischen Methode sollen Schüler/innen nachvollziehen lernen. Um die Dekonstruktion, also das Offenlegen der Intentionen von Narrationen, systematisch betreiben zu können, bieten sich die Triftigkeitskriterien von Jörn Rüsen (1983, 2013) an: Plausibel ist eine historische Narration nur dann, wenn die empirische, normative und narrative Triftigkeit als erfüllt anerkannt werden kann¹.

2.2 Entstehungsmythen

Ein Beispiel für historische Narrationen, die immer noch und immer wieder in einer alltäglichen Geschichtskultur Aufmerksamkeit erhalten, sind Entstehungs- oder Gründungsmythen. Es sind Erzählungen, die erklären wollen, wie Nationen und Staaten entstanden sind und welche Grundwerte dabei prägend waren und weiterhin sein sollen. Mythen legitimieren politische Ordnungen und stiften kol-

¹ Dies gilt dann, wenn die historische Narration erstens nicht im Widerspruch zu Quellaussagen steht (empirische Triftigkeit), zweitens die in der Erzählung angebotene Sinnbildung, Identitätspräsentation und damit Orientierung zustimmungsfähig ist (normative Triftigkeit) und drittens der Sinnzusammenhang zwischen erzählten Einzelheiten aus der Vergangenheit und Sinnbildungen für die Zukunft und damit die „roten Fäden“ der Narration plausibel erscheinen (narrative Triftigkeit) (Bernhard, Grindel, Hinz & Meyer-Hamme 2017, 20).

lektive Identitäten (Bernhard et al. a.a.O., 12) und beinhalten Aspekte von Faktizität und Fiktionalität, die sie nicht nur über Texte, sondern auch in Bildern und Denkmälern symbolisch verdichten und die durch Rituale und Gedenkfeiern immer wieder inszeniert und aktualisiert werden (Kotte 2010, 124). Mit diesem sich wandelnden Aussehen und den unterschiedlichen Funktionen für vielfältige gesellschaftliche und politische Anliegen werden Mythen von verschiedensten Akteur/innen eingesetzt (Kreis 2010, 37). Sie sind Teil der Geschichtskultur und sollten deshalb von Schüler/innen kritisch bearbeitet werden, damit sie zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und der DeKonstruktionskompetenz beitragen können. Entscheidend ist dabei immer, einerseits nach der Plausibilität der historischen Narration und andererseits nach der Funktion der Erzählung im Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft zu fragen (Bernhard et al. a.a.O., 20).

In der Schweiz ist der prägende Entstehungsmythos die Erzählung um den Schützen Wilhelm Tell, von einem Aufstand („Burgenbruch“) gegen die ungerechte Fremdherrschaft und dem Bundesschwur der drei Urkantone. Schon zu Beginn der schriftlichen Überlieferung im „Weissen Buch von Sarnen“ (1470) stand das Bedürfnis nach einem gestärkten Gemeinschaftsbewusstsein der führenden Eliten des lockeren, durch innere Konflikte gefährdeten eidgenössischen Bündnissystems im Vordergrund. Die Ablehnung der habsburgischen Herrschaft sollte als legitime Notwehr der „frommen, edlen Bauern“ gegen deren Willkürherrschaft dargestellt werden. Daraus sind höchst tragfähige und weit verbreitete Leitbilder einer schweizerischen Staatsideologie entstanden, deren Ausrichtung und Bedeutung sich in den letzten 500 Jahren immer wieder verändert haben. Die Erzählung ist in der alltäglichen Geschichtskultur nach wie vor präsent und mit einem Anspruch auf Orientierung für Gegenwart und Zukunft verbunden (Maissen 2015, 52; Marchal 1990, 320; 2007, 255). In der Fachwelt wurde die reale Existenz des Schützen Tell bereits seit dem 18. Jh. diskutiert und ist spätestens mit den quellenkritischen Arbeiten von Joseph Eutyck Kopp 1845 als empirisch nicht plausibel bzw. nicht belegbar geklärt worden (Marchal 2007, 118). Dies tat der Popularität der Erzählung jedoch keinen Abbruch, auch weil Mythen meist „schön“ im Sinne von eingängig sind und auch deshalb rezipiert werden (Bernhard et al. a.a.O., 25). In den Schweizer Schulen wird nach wie vor mit der Erzählung um den Wilhelm Tell gearbeitet, wobei der aktuelle Stand der Fachwissenschaft häufig außer Acht gelassen wird (Kübler 2005, 103). Die Sage

von Wilhelm Tell wird auch als Beispiel im aktuellen Deutschschweizer Lehrplan 21 genannt (D-EDK 2016, 9.4d).

Wie oben ausgeführt, unterstützt die kritische Auseinandersetzung und Dekonstruktion von historischen Narrationen und Mythen Schüler/innen dabei, Geschichtskultur und damit ihre Lebenswelt besser zu verstehen. Entstehungsmythen sind dazu besonders geeignet, weil sich an ihnen Sinnbildungs- und Orientierungsangebote und als konstitutiv konstruierte Elemente von (kollektiven) Identitäten herausarbeiten lassen (Kreis 1998; Maissen a.a.O.; Meyer-Hamme 2013). Auch lassen sich daran grundlegende Prinzipien von Quellenarbeit wie Perspektivität und Partialität zeigen und Fragen nach Bedingungen narrativer, normativer und empirischer Triftigkeit von Erzählungen wie z.B. das Vorhandensein von Quellen stellen (Bernhard et al. a.a.O.; Rösen 1983, 2013; Trautwein et al. 2017). Mit der kritischen Bearbeitung von Mythen kann auch eine Sensibilisierung dahingehend angestrebt werden, dass historische Narrationen immer faktische und fiktive Anteile enthalten (Kotte a.a.O., 124; Kübler 2016, 189). Ohne diese sinnbildende Imagination ist ein Nachdenken über Geschichte nicht möglich (Bernhard et al. a.a.O., 24). Wenn die Forderung nach historischem Lernen in der Grundschule ernst genommen wird, muss mit diesen Auseinandersetzungen schon in der Grundschule in angepasster Form begonnen werden, was in dem hier vorgestellten Projekt explorativ in zwei vierten Klassen versucht wurde.

2.3 Forschungsstand zu Vorstellungen von Schüler/innen zu Geschichte: Lebensweltbezug, Quellen, Fakten und Fiktion, Konstruktionscharakter von Geschichte

In den letzten Jahren haben verschiedene Untersuchungen zu Vorstellungen, historischem Wissen, Interessen und Kompetenzen von Schüler/innen gezeigt, dass diese grundsätzlich sehr interessiert an historischen Themen sind und das Wissen und Kompetenzen im Verlauf der Grundschule zunehmen (Kölbl 2004; Kübler, Bietenhader, Bisang & Stucky 2014; Pape a.a.O.). Lernende verwenden in den Äußerungen zu ihren historischen Vorstellungen ihre Gegenwart und ihre Erfahrungen als Erklärungshorizont, indem beispielsweise Handlungsmotive oder moralische Vorstellungen dieselben sind wie heute – sie projizieren die aus ihrer Lebenswelt gewonnenen Erklärungsmuster in die Vergangenheit (Bietenhader & Bisang 2013, 104; Kübler 2018b, 235).

Bezüglich Vorstellungen zu Quellen, ihren Funktionen sowie dem Konstruktionscharakter von Geschichte bei Schüler/innen zeigte sich, dass diese schon im Anfangsunterricht vorhanden sind und darauf aufgebaut werden kann. Kinder haben Vorstellungen darüber, woher wir heute etwas über die Vergangenheit wissen und nennen dabei sowohl Sach- und Textquellen wie auch mündliche Überlieferung, wobei die Überlieferung der Quellen sowohl unbewusst, als auch bewusst stattgefunden haben kann (Becher & Gläser 2015a, 47). Quellen werden allerdings häufig als unmittelbares Zeugnis der Vergangenheit gesehen, sie werden mit der vergangenen Realität gleichgesetzt und als Belege für die Triftigkeit von Darstellungen gesehen, es wird also noch wenig kritisch z.B. über die Perspektivität von Quellen nachgedacht (a.a.O., 49; Kübler 2018b, 243). Schüler/innen bringen in ihren Erklärungen auch den Konstruktionscharakter von Geschichte zum Ausdruck, indem sie deutlich zwischen Vergangenheit und Geschichte unterscheiden (Kübler 2018b, 242).

Ältere Grundschüler/innen sind in der Lage, historische Narrationen als bewusstes und willentliches Erzählen von Geschichte in Texten und Bildern durch menschliche Akteure zu erklären und als zeit-, interessens- oder perspektivengebunden zu dekonstruieren (Becher & Gläser 2018, 83; Kübler 2018b, 237). Schüler/innen können erkennen, dass nicht jede Erzählung gleich wahr ist und sowohl fiktive wie auch reale Anteile enthalten kann und auch, dass Erzählungen absichtlich nicht realitätsgetreu dargestellt werden, zum Beispiel um sie spannender zu machen. Die Unterscheidung von Fakten und Fiktion in historischen Narrationen gelingt Schüler/innen häufig noch nicht (Kübler 2016, 184; 2018b, 243).

Zum Rekonstruktionscharakter von Geschichte haben die Untersuchungen von Kübler (Kübler et al. 2018b, 236) gezeigt, dass in der 4. Klasse bei über der Hälfte der Kinder Einsichten in den Rekonstruktionscharakter vorhanden sind (Niveau 3). Das Niveau 4, bei dem es um die Dekonstruktionskompetenz und die Einsicht geht, dass Geschichte zeit-, perspektiven- und interessensgebunden ist, erreichten in den untersuchten 4. Klassen nur 12,3% aller Schüler/innen. Es kann aber vermutet werden, dass dies auch an fehlenden Lernanregungen zum kritischen Umgang mit Narrationen liegt (Reeken 2017a, 116). Die Schüler/innen, die erste Einsichten in den Dekonstruktionscharakter zeigen, beschränken sich beim Hinterfragen von historischen Narrationen auf die empirische Stimmigkeit und lebensweltliche Plausibilität (Kübler 2018b, 243). Dazu,

wie Schüler/innen mit Orientierungs- und Sinnbildungsangeboten umgehen, fehlen bis jetzt empirische Befunde.

3. Forschungsdesign und Lern-Lehrarrangement

3.1 Forschungsfrage

Im Anschluss und aufbauend auf die oben beschriebenen Erkenntnisse, gehe ich in meiner Forschung der Frage nach, wie Schüler/innen mit historischen Narrationen, insbesondere mit den darin enthaltenen Orientierungs- und Sinnbildungsangeboten umgehen. Damit verknüpft sind Fragen des Erkennens des Rekonstruktionscharakters von Geschichte, der Triftigkeiten, des Umgangs mit Quellen und Darstellungen und der Fiktionalität.

3.2 Forschungsdesign

Ich habe mich zur Beantwortung meiner Forschungsfrage für ein exploratives Design entschieden, denn um die Frage nach dem Umgang der Schüler/innen mit unterschiedlichen historischen Narrationen beantworten zu können, mussten sie sich zuerst mit solchen beschäftigen können. Dabei habe ich mich am Modell der Dortmunder FUNKEN-Gruppe orientiert, dessen iteratives und gegenstandsorientiertes Vorgehen dafür besonders geeignet ist (FUNKEN 2017; Hußmann, Thiele, Hinz, Prediger & Ralle 2013; Prediger et al. 2013). Das in dessen Kontext in Zusammenarbeit mit der Lehrperson entstandene Lern-Lehrarrangement (LLA) soll in der Folge ausgeführt werden. Hier dienen der Forschungsweg (Kalcsics 2016, 2019) und die Geschichtsforscher-Lupen (Becher & Gläser 2015b, 2016) als didaktische Grundlagen. Es ist zentral für die Transparenz des Forschungsprozesses, dass es beim vorliegenden Projekt nicht um eine klassische Präkonzepterhebung geht, sondern um eine Erhebung der Vorstellungen, Aussagen und Argumentationen der Schüler/innen, nachdem sie zu verschiedenen historischen Narrationen über Wilhelm Tell gearbeitet hatten.

3.3 Lern-Lehrarrangement

Das gesamte Design war auf 20-25 Lektionen angelegt, was den im Stundenplan vorgesehenen Sachunterrichts-Stunden für vier Wochen im Kanton Bern entspricht. Vor der Durchführung des LLA wurden in Form eines Kreisgespräches (Heinzel 2012) Vorstellungen von Schüler/innen zu Quellen erhoben und mit

ihnen an einem „Quellenmorgen“ die Arbeit mit Quellen geübt. Zum Einstieg in die Arbeit mit den Tell-Geschichten wurden Vorstellungen zu und Merkmale von Held/innen gesammelt und gemeinsam diskutiert. Anschließend wurde die älteste Textquelle von 1470 im „Weissen Buch von Sarnen“ mit quellenkritischen Fragen bearbeitet und dekonstruiert: Art, Urheber, Ort und Zeit der Herstellung der Quelle. In einem zweiten Schritt wurde der Inhalt der Erzählung, Adressaten und Intentionen des Urhebers in einem angeleiteten Setting geklärt. Die Schüler/innen arbeiteten mit der Quelle sowie zur Kontextualisierung mit einem Info-Text, in dem die wichtigsten fachwissenschaftlichen Erkenntnisse in einer der Klasse angepassten Sprache zusammengefasst waren. Dieser Teil der LLA wurde von der Lehrperson relativ eng begleitet. Die Ergebnisse wurden im Forschungsjournal festgehalten, welches nach den Schritten des Forschungsweges und durch die Fragen der Geschichtsforscher-Lupen strukturiert war. Die einzelnen Schritte der Erarbeitung wurden sowohl in den Gruppen wie auch im Plenum diskutiert. Damit die Lernenden auch den Umgang mit einer Bildquelle üben konnten, setzten sie sich mit der ersten bildnerischen Darstellung des Tell in der Chronik des Luzerners Petermann Etterlin von 1507 auseinander. Wichtige Schwerpunkte bei diesen zwei Narrationen von Schriber und Etterlin waren die Erarbeitung des Tell als importierte Wandersage, die fehlende empirische Triftigkeit, die Intentionen der Autoren und die Problematik von mündlicher Überlieferung sowie die Funktion der Erzählung als Identifikationsfolie für die Alte Eidgenossenschaft (Garovi 2013; Groebner & Blatter 2016; Marchal a.a.O.).

Vertieft und erweitert haben die Schüler/innen ihre Auseinandersetzung in einer zweiten Phase mit drei weiteren Narrationen des Entstehungsmythos um Wilhelm Tell in Gruppenarbeiten. Dies waren das Theaterstück „Wilhelm Tell“ von Friedrich Schiller (1804), das Bild „Wilhelm Tell“ von Ferdinand Hodler (1897) und ein Text über Tell aus einem Geschichtsbuch von Karl Meyer (1942). Dabei wurde eine Erzählung von zwei Gruppen von drei bis vier Lernenden mit den Instrumenten der Quellenkritik bearbeiteten, die sie bei der gemeinsamen Arbeit mit der ältesten Text- und Bildquelle kennengelernt hatten. Die Textquellen wurden gekürzt und sprachlich leicht angepasst. Anschließend wurden die Quellen und die festgehaltenen Antworten mit der Hilfe von Info-Texten kontextualisiert und erweitert. Alle Ergebnisse wurden im Forschungsjournal festgehalten. Zum Abschluss der LLA stellten die Gruppe ihre Erkenntnisse auf einem Plakat zusammen. Dazu fassten sie das, was sie in den Forschungsjournals festgehalten

hatten, nach vier vorgegebenen Aspekten zusammen. Dies waren (1) die „Tell-Beschreibung“: Hier wurden die Quelle, der Protagonist der Erzählung und seine Taten beschrieben. Es wurde also in eigenen Worten eine Narration mit eigenen Schwerpunkten basierend auf der Arbeit mit der Quelle erstellt. Unter (2) „Neuheiten“ wurde die eigene Erzählung mit den Erzählungen bei Schriber und Etterlin in Bezug auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten verglichen. Auch hier entschieden die Schüler/innen selbst, welche für sie relevant waren. Unter (3) „Mission“ wurde die Intention der Erzählung bzw. des Autors der Quelle aus der Sicht der Schüler/innen und schließlich wurde unter (4) dem „Kommentar“, die eigene Meinung zu der von ihnen erstellten Narration festgehalten. Die Präsentationen wurden im Plenum diskutiert und verglichen.

4. Beschreibungen und Kommentierung erster Ergebnisse

Aus den Gruppeninterviews, die ich nach dem Abschluss der Lerneinheit durchgeführt habe, sollen nachfolgend erste Ergebnisse dargestellt werden. Der Einstieg in die Gruppeninterviews erfolgte mit der Aufforderung an die Schüler/innen, ihr vorliegendes Plakat zu beschreiben. Im Hauptteil des Interviews habe ich die Schüler/innen gebeten, die für sie wichtigsten Aspekte ihrer Erzählung zu schildern. Anschließend stellte ich Fragen nach der Funktion solcher Erzählungen und der Bedeutung für die Schüler/innen selbst. Ebenso fragte ich nach ihrem Umgang mit den darin enthaltenen Orientierungs- und Sinnbildungsangeboten. Abschließend habe ich nach ihren Erfahrungen in der Arbeit in den Gruppen und mit den Materialien gefragt. Ich analysierte die Gruppeninterviews mit einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016; Schreier 2012) und werde in der Folge auf vier Aspekte genauer eingehen, welche sich im Laufe der Analyse als besonders ergiebig herauskristallisiert haben. Diese werde ich anhand von Aussagen der Schüler/innen beschreibend zusammenfassen und mit Bezug auf die oben eingeführten theoretischen Grundlagen und den Forschungsstand kommentieren. Die Analyse ist noch nicht abgeschlossen, deshalb sind die folgenden Ausführungen als erste Einblicke zu verstehen.

4.1 Inhaltlicher Schwerpunkte: Taten des Tell und Familie

Der Apfelschuss und der Mord am tyrannischen Landvogt Gessler sind für die Schüler/innen die zentralen Topoi der Erzählungen:

„Der zentrale Punkt ist... der Apfelschuss ist eigentlich der Dreh- und Wendepunkt in der Geschichte.“ (Schiller_1_Franz: 73).

Auch bei den Gruppen, die sich mit dem Bild von Ferdinand Hodler oder mit dem Text von Meyer beschäftigt hatten, ist der Apfelschuss ein wichtiger Topos, auch wenn er in den Quellen nicht vorkommt. Der Mord an Gessler ist im Gegensatz dazu vor allem bei den Bild-Gruppen ein Thema und wird ausführlich beschrieben. Zu den am häufigsten genannten und ausgeführten Aspekten gehört die Rolle des Tell als Beschützer und Retter seiner Familie. Die Frau, vor allem aber der Sohn, sind für alle Gruppen ein relevanter Aspekt, der in allen Interviews zur Sprache kommt. So bringt eine Bild-Gruppe die Anregung ein, dass es zur Ergänzung des Bildes von Hodler und der Skizze noch ein weiteres Bild geben könnte, welches den Tell im Kreise seiner Familie zeigt:

„[...] es könnte auch noch so ein zweites Bild geb-, ein drittes, weil es gibt ja die Skizze und das Bild. Ein Bild würde (noch) mit der Familie drauf (...) [...]dann weiß man, er hat ein Kind, er hat eine Frau, eine Ehefrau“ (Hodler_1_Mimi: 278).

4.2 Kommentar: narrative Triftigkeit und Lebensweltbezug

Dass der Apfelschuss und der Mord an Gessler als zentrale Topoi genannt werden, weist darauf hin, dass die Schüler/innen von der narrativen Triftigkeit der Erzählungen soweit überzeugt sind, dass sie die in den Erzählungen als relevant dargestellten Aspekte als solche akzeptieren und wiedergeben (Waldis, Marti & Nietzsche 2015). Der Apfelschuss war auch der zentrale Topos in der gemeinsam erarbeiteten Erzählung im Weißen Buch, die Gruppen ergänzten ihre Geschichte also vermutlich aus dieser Erzählung. Der Mord an Gessler wird im Weissen Buch aber nur beiläufig erwähnt. Dieser wurde jedoch schon während der gemeinsamen Arbeitsphase von den Schüler/innen engagiert diskutiert, wobei sie einen engen Bezug zu den eigenen Familien und Erfahrungen herstellen.

Die verschiedenen Aussagen der Schüler/innen zur Familie und zur Rolle des Tell als Beschützer verweisen auf die große Bedeutung, welche dieser Aspekt für die Lernenden einnimmt. Aufgrund ihrer Aussagen kann man vermuten, dass sie mit den Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt gut an dieses zentrale Argument des Autors anschließen können:

„Ja, also, es ist, (...), schön, dass er so seine Familie beschützt, das ist, (...), das ist wirklich auch wichtig, dass er eben, (...), schaut, dass es, dass, dass es der Familie gut geht“ (Schiller_2_Ben: 52).

Hier verwenden die Schüler/innen wiederum ihre eigenen Erfahrungen und ihren Gegenwartskontext als Erklärungshorizont (Bietenhader & Bisang 2013, 104). Eine Bild-Gruppe erklärte die Abwesenheit des Kindes im Bild mit der lebensweltlichen Plausibilität (Kübler 2018b, 243):

„Tell würde ja den Vogt nicht erschießen, wenn er ein Kind dabei hätte, dem etwas passieren könnte. Ein weiteres Beispiel für das Argumentieren mit der lebensweltlichen Plausibilität ist die Gruppe, welche die Geschichte mit dem Apfelschuss diskutierte, als wenig realistisch ablehnte und dies als weiteren Beweis dafür ansah, dass es den Tell nicht gegeben hat“ (Meyer_1: 156-158).

4.3 Quellen und Darstellungen

Die Lernenden nehmen vielfach konkret Bezug auf die Quellen, mit denen sie gearbeitet haben, betonen deren Bedeutung und unterscheiden zwischen Quelle und Darstellung. Sie verwenden dafür in der Regel die konkreten Bezeichnungen (z.B. „das Bild von Hodler“, „den Info-Text“) und nicht die Begriffe „Quelle“ und „Darstellung“. Die Gruppen beziehen sich meist auf die Quelle, mit der sie jeweils gearbeitet haben: Dabei wird die Skizze „Gesslers Tod“ von einer Bild-Gruppe als zentral für das Verstehen der Narration bezeichnen:

„Johnny: //Das ist ja// etwa, das ist genau etwa der Ausschnitt ((zeigt auf die Skizze Gesslers Tod)). Und dann der schon (.) Mimi: Du weißt ja nicht, was passiert ist.“ (Hodler_1:76-77).

Diese Gruppen unterscheiden klar zwischen dem Bild und dem Kontext, den sie durch den Info-Text gewinnen konnten. Alle Gruppen betonen, dass die Darstellungen für das Verständnis sehr wichtig gewesen seien, vor allem die Hodler-Gruppen waren auf den Info-Text und die darin enthaltene Skizze angewiesen, um sich das Bild zu erschließen. Eine Gruppe stellt dann auch im Gespräch Vermutungen an, warum Frau und Kind nicht auf dem Bild dargestellt wurden und ob das bedeute, dass der Tell keine Familie hatte (Hodler_1: 266-292).

Auf das Weiße Buch von Hans Schriber mit der ältesten Geschichte des Wilhelm Tell verweisen wiederum verschiedene Gruppen. Diese gemeinsam erarbeitete Quelle wird als autoritativ angesehen, wenn bei der eigenen Interpretati-

on zum Beispiel des Bildes Fragen auftauchen, z.B. ob der Hodler-Tell eine Familie hatte:

„Das gehört zur Geschichte und da weiß man es nicht. Weil es hat kein Bild, es hat, eh. Es hat kein, keine Geschichte darüber, also, (.), vielleicht steht es im Weißen Buch von Sarnen?“ (Hodler_1_Mimi: 280).

4.4 Kommentar: Original und Kontextwissen

In den Kreisgesprächen am Quellenmorgen zu Beginn der LLA konnte festgestellt werden, dass die Schüler/innen über Vorstellungen dazu verfügen, woher wir heute etwas über die Vergangenheit wissen. Sie nennen dabei Sach-, Textquellen sowie mündliche Überlieferung, wobei die Quellen unbewusst oder bewusst für die Nachwelt hinterlassen worden sein können. Ähnliche Vorstellungen haben Becher und Gläser festgestellt (2015a, 47). Die Gruppen differenzieren zwischen Quelle und Darstellung, dem Schritt der Arbeit mit Quellen und der Kontextualisierung und benannten diese konkret. Erste Einsichten in den Konstruktionscharakter von Geschichte werden erkennbar und die Schüler/innen können in Ansätzen die historische Methode nachvollziehen, ohne dass sie deswegen notwendigerweise diese Unterscheidung abstrahieren und übertragen könnten. Die Autoren der Quellen werden benannt und zum Teil wird auch über ihre Intentionen und damit über die Perspektivität der Quellen gesprochen. Die Schüler/innen sind also zumindest teilweise in der Lage, historische Narrationen als bewusstes und willentliches Erzählen von Geschichte in Texten und Bildern durch menschliche Akteure zu benennen und damit ein Stück weit zu dekonstruieren (Becher & Gläser 2018, 83).

Dass die Skizze von „Gesslers Tod“ von den Bild-Gruppen als zentral für das Verstehen der Narration bezeichnet wird, ist ein Hinweis darauf, dass Bildquellen für Schüler/innen nicht leichter zu bearbeiten sind als Textquellen. Dies ist ein Umstand, der in der Geschichtsdidaktik schon mehrfach festgestellt wurde (u.a. Grafe, Günther-Arndt & Hinrichs 2018, 101). Die gleiche Gruppe stellt im Gespräch Vermutungen zur Zuverlässigkeit der Quelle an, was die Abbildung der Kleidung des Tell angeht: Sie diskutieren darüber, dass sie solche Kleidung heute nicht mehr kennen würden und ob es sie früher überhaupt in dieser Form gegeben habe – sie hinterfragen die Quelle bzw. deren Autorität (Hodler_1: 187-193). Die gleiche Gruppe diskutiert aber auch den Aspekt, warum Hodler weder Ehefrau noch Kinder abbildet und ob das bedeutet, dass dieser Tell keine Fami-

lie hatte. Hier wird möglicherweise der Anspruch sichtbar, dass die Quellen abbilden „wie es tatsächlich war“ (Becher & Gläser 2015a, 49; Kübler 2018b, 243). Es könnte aber auch sein, dass sie hier im Sinne einer narrativen Triftigkeit bzw. der Nachvollziehbarkeit der Erzählung argumentieren (Waldis et al. 2015). Ein interessanter Aspekt ist, dass verschiedene Gruppen das Weiße Buch als autoritativ ansehen, wenn bei der eigenen Interpretation Fragen auftauchen. Im LLA wurde thematisiert, dass sich Schiller für sein Theaterstück indirekt am Weißen Buch orientiert hat, dies konnten die Schüler/innen auch im Info-Text nachlesen. Möglicherweise stützten sich die Schüler/innen bei ihren Überlegungen darauf und betonen damit die Bedeutung von Quellen für das historische Arbeiten.

4.5 Narrationen und Konstruktionen

Eine der Bild-Gruppen geht im Gespräch ausführlich darauf ein, wie sie darüber nachgedacht hätten, wie man die Geschichte vom Tell spannender erzählen könnte. Sie führen Beispiele dafür an, wie man schon mit dem Abändern einiger Wörter oder Aussagen die Geschichte und „das Bild im Kopf“ verändern könne (Hodler_1: 194-219). Auch thematisieren die Mitglieder der Gruppe, dass sie für ihre eigene Erzählung des Tell in der Präsentation zuerst eigene Worte finden mussten. Das begründen sie damit, dass das bei anderen Neu-Erzählungen des Tell auch so gemacht worden sei. Für sie und die anderen Schüler/innen seien einige Wörter nicht verständlich gewesen, deswegen hätten sie diese angepasst (Hodler_1: 343-352).

4.6 Kommentar: Konstruktionscharakter von Geschichte

Eine erste Einsicht in den Konstruktionscharakter von Geschichte zeigt sich in der oben geschilderten Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung. Weitere interessante Einblicke ermöglichen die Überlegungen zur Narration in eigenen Worten (Hodler_1: 194-219), die Einordnung der eigenen Erzählung in den Kontext der Überlieferung von Geschichten und dem damit verbundenen Aufzeigen, wie einfach es ist, Geschichte selbst als Narrator/in zu verändern. Die Verwendung eigener Worte begründen sie damit, dass einige Begriffe für sie und ihre Mitschüler/innen nicht verständlich gewesen seien. Die eigenen Narrationen werden also nicht nur durch die Schwerpunktsetzung, sondern auch sprachlich an die eigenen Bedürfnisse angepasst. Die Gruppe stellt darüber hinaus Überlegungen an und verwendet diese auch als Begründung für eigene Ver-

änderungen in der Narration: Die Menschen früher könnten – ähnlich wie sie selbst – die Geschichte während des Erzählens oder Abschreibens verändert haben (Hodler_1: 362-365). Hier werden erste Überlegungen zur Zuverlässigkeit von Quellen, Perspektivität sowie möglichen Intention von Autor/innen (Bernhard et al. 2017, 20) sowie von historischen Narrationen als bewusster und willentlicher Akt des Erzählens sichtbar (Becher & Gläser 2018, 83).

4.7 Einschätzung der Erzählungen um den Wilhelm Tell

In ihrer Einschätzung des Tell als Protagonist der Erzählungen waren alle Gruppen ambivalent: Den meisten Lernenden war „ihr“ Tell nicht wirklich sympathisch und sie grenzten sich von der Figur ab. Zum Teil beziehen sie sich auf äußerliche Merkmale wie Aussehen und Kleidung. Auch der Tyrannenmord wurde in diesem Zusammenhang erwähnt und von vielen Schüler/innen abgelehnt. Auf der anderen Seite wurde der Tell als Held bezeichnet, weil er seine Familie und unschuldige Menschen gerettet habe. Sie betonen aber auch, dass Tell sie nicht beeinflussen würde und sie keinen Bezug zu ihm hätten (Schiller_1_Franz: 81-90). Die Gruppen machen aber teilweise eine Unterscheidung zwischen sich selbst und anderen. So betonte eine Schülerin:

„Also nicht nur für mich, aber (..) Zum Beispiel etwas für uns jetzt macht, dann wäre schon er ein Held. Aber wenn er würde, wenn ich, ja. (.). Aha. Eigentlich nicht so (..) ein Held“ (Hodler_1_Alessia: 141).

Das Argument, dass ein Held etwas „Heldenhaftes“ für die eigenen Person oder Gruppe tun muss, kommt in verschiedenen Gruppen zur Sprache – Melanie fasst dies mit den Worten zusammen:

„Er ist kein Macher mehr“ (Meyer_2: 42).

Für die Menschen früher kann der Tell aber durchaus ein Held gewesen sein, wie Mimi einräumt:

„Ja, Nein. [...] Für mich jetzt nicht. Aber (...) für die (früheren) Menschen, wo man dargestellt hat, war er ein Held. Weil er hat ja die Vögte umgebracht. Und er hat beschützt“ (Hodler_1_Mimi: 135).

In der gleichen Gruppe wird die Meinung vertreten, dass die Menschen, die sich die Geschichte früher erzählten, möglicherweise glaubten, dass es den Tell wirklich gab und dadurch weniger Angst vor den Vögten und um ihre Familien gehabt hätten. Im Zusammenhang mit der Frage, warum solche Narrationen weiter erzählt werden, wird von einer Schiller-Gruppe die Bedeutung für die Eidgen-

nossen oder die Menschen früher als Held und Sinnbild der Einigkeit oder auch als eine Art „Chef für die Schweiz“ hervorgehoben. Für sie selbst würde das aber keine Rolle mehr spielen (Schiller_1: 209-231). In einer Meyer-Gruppe wird im Zusammenhang mit der Heldenhaftigkeit des Tell die Fiktionalität ausführlich diskutiert: Sie diskutieren, woher man denn wissen könne, ob eine der Tell-Geschichten wahr sei. Eine Schülerin betont dann die Fiktionalität der Figur des Tell: Ihn hätte es nicht wirklich gegeben, die Geschichten dagegen schon. Sie debattieren – wie schon oben erwähnt – auch die Zuverlässigkeit der Quellen. Hier wird spezifisch das Weiße Buch genannt. Sie stellen auch die Plausibilität der Geschichte mit dem Apfelschuss in Frage – ein weiterer Beweis für sie, dass es den Tell nicht gegeben hat (Meyer_1: 141-158). Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Bedeutung für sie selbst, spielt bei einer Gruppe wieder die Fiktionalität eine Rolle. Johnny bemerkt mehrfach, „den hat es in echt ja auch gar nicht gegeben“ (Hodler_1: 129), man könne deshalb die Frage nach der Heldenhaftigkeit des Tell auch nicht wirklich beantworten. Mimi tut das dann doch mit dem Verweis, dass zu der Zeit, wo man die Geschichte „dargestellt“ hätte, der Tell ein Held gewesen sei, da er die Vögte umgebracht und die Menschen beschützt hätte. Dass hätten die Menschen früher so gelesen und weitererzählt und deshalb weniger Angst um ihre Familien gehabt (Hodler_1: 135).

4.8 Kommentar: Fiktionalität und Sinnbildungsangebot

Die Fiktionalität des Tell – welche auch im Zusammenhang mit der Zuverlässigkeit der Quelle diskutiert wird – scheint für die Einschätzung seiner Bedeutung durch die Schüler/innen eine Rolle zu spielen. Sie können zumindest zum Teil benennen, dass die Geschichte fiktive und reale Anteile enthält und dass eine Geschichte auch absichtlich nicht realitätsgetreu dargestellt werden kann, z.B. um sie spannender zu machen (Kübler 2018b, 243). Zur Hinterfragung der historischen Narration und deren Orientierungsangebots beziehen sie sich einerseits auf die empirische Stimmigkeit und z.B. beim Apfelschuss auf die lebensweltliche Plausibilität (Kübler 2018b, 243), unterscheiden aber auch zwischen der Orientierung bzw. Sinnbildung für sie selbst und für die Menschen früher (Pandel 2014, 177). Die ambivalente Einschätzung und Haltung der meisten Schüler/innen zum Tell als Helden zeigte sich in einer Abgrenzung von der Figur z.B. dadurch, dass der Tyrannenmord als moralisch problematisch kritisiert

wurde. Betont wird auch, dass man – auch wenn man den Tell möglicherweise als Helden bezeichnen würde – dieser einen nicht beeinflussen würde und man keinen Bezug zu ihm hätte. Die meisten Schüler/innen stellen sich also ambivalent bis kritisch der als Orientierungsangebot in den Erzählungen vorhandenen Heldenhaftigkeit und Vorbildfunktion des Tell gegenüber und beziehen diese meist auf sich selbst als Individuen oder als Klasse. Die Aussage der Hodler-Gruppe ist aber auch ein Beispiel dafür, dass die auch an Kollektive gerichteten Orientierungs- oder Sinnbildungsangebote und damit ihre Funktion in der Geschichtskultur und im Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft schon in Ansätzen erschlossen werden können (Bernhard et al. 2017, 20).

5. Zwischenfazit und Ausblick

Mit den obigen Ausführungen schließt sich der Bogen zu der oben aufgestellten Forderung, mit Entstehungsmythen schon in der Primarstufe im historischen Lernen Sinnbildungs- und Orientierungsangebote herauszuarbeiten. Es wird ersichtlich, dass Schüler/innen in der Primarstufe erste Erfahrungen mit historischen Methoden sammeln und historische Narrationen als Konstrukte sowie angeleitet Sinnbildungs- und Orientierungsmuster erkennen können. Die Aussage eines Schülers aus dem Projekt ist stellvertretend für diese positive „Zu-Mutung“: Die zum Abschluss des Interviews gestellte Frage danach, was sie zum Tell jetzt noch interessieren würde, wurde von Johnny wie folgt beantwortet:

„Mich hat’s jetzt, (.), bevor wir dieses Thema hatten, auch nicht interessiert. Mich hat es dann erst interessiert, als ich alles erfahren habe“ (Hodler_1: 370).

Die oben ausgeführten Beschreibungen und Kommentare werden in der weiteren Analyse und Interpretation noch vertieft und mit den Daten aus der zweiten Durchführung verglichen, ergänzt und erweitert. Der Umgang mit der De-/ Rekonstruktivität von historischen Narrationen, Triftigkeitskriterien und die Orientierungs- und Sinnbildungsangebote, welche die Schüler/innen formulieren, sollen differenzierter herausgearbeitet werden.

Literatur

Becher, A. & Gläser, E. (2015a): Historisches Denken und Kompetenzentwicklung im Elementar- und Primarbereich (HisDeKo) – Ein Projektbericht. In: Waldis, M. & Ziegler, B.

- (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung „geschichtsdi-
daktik empirisch 13“. Bern: hep, 41-51.
- Becher, A. & Gläser, E. (2015b): Mit historischen Quellen Geschichte begreifen lernen. His-
torische Medienkompetenz vermitteln. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 67, 7-9,
12-13.
- Becher, A. & Gläser, E. (2016): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung
historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: Becher, A.; Gläser,
E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspek-
tivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 40-52.
- Becher, A. & Gläser, E. (2018): Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Metho-
denkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes „HisDeKo“. In: Fenn, M.
(Hrsg.): Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung.
Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 75-88.
- Bernhard, R.; Grindel, S.; Hinz, F. & Meyer-Hamme, J. (2017): Was ist ein historischer My-
thos? Versuch einer Definition aus kulturwissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer
Perspektive. In: Bernhard, R.; Grindel, S.; Hinz, F. & Kühberger, C. (Hrsg.): Mythen in
deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag. Göt-
tingen: V&R unipress, 11-31.
- Bietenhader, S. & Bisang, U. (2013): Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern –
Was wissen Kinder über das Mittelalter? In: Beiträge zur Lehrerbildung, 31, 1, 100-106.
- D-EDK, D. E.-K. (2016): Lehrplan 21. NMG (1./2. Zyklus). 9.4 Die Schülerinnen und Schü-
ler können Geschichte und Geschichten voneinander unterscheiden. URL: [https://be.lehr-
plan.ch/index.php?code=a|6|1|9|0|4](https://be.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|1|9|0|4) [02.06.2020].
- FUNKEN (2017): Fachdidaktische Entwicklungsforschung zu diagnosegeleiteten Lehr- und
Lernprozessen. Inhaltlicher und methodischer Rahmen/ Entwicklungsforschung. URL:
<http://www.funken.tu-dortmund.de/cms/de/Gforschung/entwicklungsforschung.html>
[02.06.2020].
- Garovi, A. (2013): Hans Schriber – Landschreiber und Verfasser der Chronik des Weissen
Buches von Sarnen. Bemerkungen und Nachforschungen zum Weissen Buch. In: Ob-
waldner Geschichtsblätter, 27, 9-31.
- GDSU (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht: Gesellschaft für Didaktik des Sa-
chunterrichts. (Vollst. überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grafe, E.; Günther-Arndt, H. & Hinrichs, C. (2018): Bildliche Quellen und Darstellungen. In:
Günther-Arndt, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch
für die Sekundarstufe I und II. (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen, 100-131.
- Groebner, V. & Blatter, M. (2016): Wilhelm Tell, Import – Export. Ein Held unterwegs. Ba-
den: Hier und Jetzt.
- Heinzel, F. (2012): Gruppendiskussionen und Kreisgespräch. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Metho-
den der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Per-
spektive. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, Juventa, 104-115.
- Hußmann, S.; Thiele, J.; Hinz, R.; Prediger, S. & Ralle, B. (2013): Gegenstandsorientierte
Unterrichtsdessigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung

- im Dortmunder Modell. In: Komorek, M. & Prediger, S. (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann, 25-42.
- Kalcsics, K. (2016): „Die hatten noch kein Handy?“ Dauer und Wandel erkennen und verstehen. In: Becher, A.; Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 156-167.
- Kalcsics, K. (2019): Zeitreise – Von Dauer und Wandel erzählen. In: Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (Hrsg.): Lernwelten. NMG Weiterbildung Praxisbuch. Bern: Schulverlag plus, 68-89.
- Kölbl, C. (2004): Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern. In: Journal für Psychologie, 12, 1, 25-49.
- Kotte, E. (2010): Geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Mythenforschung. In: Joachimsthaler, J. & Kotte, E. (Hrsg.): Kulturwissenschaft(en). Konzepte verschiedener Disziplinen. München: Martin Meidenbauer, 103-125.
- Kreis, G. (1998): Nationalpädagogik in Wort und Bild. In: Flacke, M. (Hrsg.): Mythen der Nationen: ein europäisches Panorama. Begleitband zur Ausstellung [des Deutschen Historischen Museums] vom 20. März 1998 bis 9. Juni 1998 [in Berlin]. Berlin: Deutsches Historisches Museum, 446-475.
- Kreis, G. (2010): Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swisness. Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.
- Kübler, M. (2005): Historisches Lernen in der Grundschule zwischen nationaler Identitätsbildung und fachwissenschaftlicher Rationalität – ein Schweizer Beispiel. In: Cech, D. & Giest, H. (Hrsg.): Sachunterricht in Praxis und Forschung. Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 103-116.
- Kübler, M.; Bietenhader, S.; Bisang, U. & Stucky, C. (2014): Historisches Denken bei 4- bis 10jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Sauer, M.; Bühl-Gramer, C.; John, A.; Demantowsky, M. & Kenkmann, A. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. 20. Zweijahrestagung der „Konferenz für Geschichtsdidaktik“ in Göttingen. Göttingen: V&R unipress, 271-287.
- Kübler, M. (2016): Fakten und Fiktion unterscheiden. In: Becher, A.; Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 184-195.
- Kübler, M. (2018a): Historisches Lernen von vier- bis zwölfjährigen Kindern im Deutschschweizerischen Lehrplan 21. In: Fenn, M. (Hrsg.): Frühes Historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 296-314.
- Kübler, M. (2018b): Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden – Historisches Denken bei 4-bis 11-jährigen Kindern. In: Adamina, M.; Kübler, M.; Kalcsics, K.; Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 231-252.

- Kuckartz, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden.* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz; Juventa.
- Maissen, T. (2015): *Schweizer Heldengeschichten – und was dahintersteckt.* Baden: Hier und Jetzt.
- Marchal, G.P. (1990): Die „Alten Eidgenossen“ im Wandel der Zeit. Das Bild der frühen Eidgenossen im Traditionsbewusstsein und in der Identitätsvorstellung der Schweiz vom 15. bis ins 20. Jahrhundert. In: Historischer Verein der Fünf Orte (Hrsg.): *Innerschweiz und frühe Eidgenossenschaft. Jubiläumsschrift 700 Jahre Eidgenossenschaft.* Band 2, Gesellschaft, Alltag, Geschichtsbild. Olten: Walter-Verlag, 309-403.
- Marchal, G.P. (2007): *Schweizer Gebrauchsgeschichte. Geschichtsbilder, Mythenbildung und nationale Identität.* (2. Aufl.). Basel: Schwabe.
- Meyer-Hamme, J. (2013): „I Never Liked History at School“ – Identitäten und Emotionen beim historischen Lernen. In: Brauer, J. & Lücke, M. (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven.* Göttingen: V&R unipress, 125-137.
- Pandel, H.-J. (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis.* Forum historisches Lernen. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Pandel, H.-J. (2014): Sinnbildung. In: Mayer, U.; Pandel, H.-J.; Schneider, G. & Schöne-mann, B. (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik.* (3. Aufl.). Schwalbach Ts: Wochenschau-Verlag, 176-177.
- Pape, M. (2008): *Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie.* In: widerstreit-sachunterricht, 11. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/historisch/bewusst.pdf> [02.06.2020].
- Prediger, S.; Komorek, M.; Fischer, A.; Hinz, R.; Hußmann, S.; Moschner, B.; Ralle, B. & Thiele, J. (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In: Komorek, M. & Prediger, S. (Hrsg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme.* Münster: Waxmann, 9-23.
- Reeken, D. von (2017a): 2.4 Historisches Lehren und Lernen. In: Hartinger, A. & Lange, K. (Hrsg.): *Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule.* Berlin: Cornelsen, 105-122.
- Reeken, D. von (2017b): *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht.* (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider. (Dimensionen des Sachunterrichts Bd. 2).
- Rüsen, J. (1983): *Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft.* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1489).
- Rüsen, J. (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft.* Köln: Böhlau.
- Schreiber, W.; Körber, A.; Borries, B.; Krammer, R.; Leutner-Ramme, S.; Mebus, S.; Schöner, A. & Ziegler, B. (2007): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell.* In: Schreiber, W.; Körber, A. & Schöner, A. (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik.* Neuried: ars una, 17-53.
- Schreier, M. (2012): *Qualitative Content Analysis in Practice.* London: Sage.

- Trautwein, U.; Bertram, C.; Borries, B.; Brauch, N.; Hirsch, M.; Klausmeier, K.; Körber, A.; Kühberger, C.; Meyer-Hamme, J.; Merkt, M.; Neureiter, H.; Schwan, S.; Schreiber, W.; Wagner, W.; Waldis, M.; Werner, M.; Ziegler, B. & Zuckowski, A. (2017): Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster: Waxmann.
- Waldis, M.; Marti, P. & Nietsche, M. (2015): Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). Zur Kontextabhängigkeit historischer Narrationen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14, 1, 63-86.