

Wie Grundschul Kinder über das Geschichtszimmer von Playmobil© nachdenken

Christian Mathis und Sebastian Barsch

In 2018, Playmobil launched a “History Class” as an addition to its “Furnished School Building”. The materiality of this toy, and the selection of teaching media represented in colored plastic, convey an idea of history education based on hands-on learning, a variety of methods, original encounters, and work with historical sources. This paper presents results of an international research project in which 12 children in Germany and Switzerland were interviewed with the help of this toy as a stimulus. The aim was to find out to what extent children can deconstruct the toy as a historical-cultural product. In addition, the interviews should grasp their views on the ideal teaching of history. The data are evaluated using grounded theory methodology. The results show that the pupils express clear wishes as to how history teaching should be structured. A critical distance to the toy was not taken.

1. Einleitung

2018 lancierte Playmobil ein „Klassenzimmer Geschichtsunterricht“.¹ Die Materialität dieses Spielzeugs und die Auswahl der darin enthaltenen Unterrichtsmedien sowie die Bilder auf der Schachtel vermitteln eine Idee von Geschichtsunterricht, der sich an handlungsorientiertem und entdeckendem Lernen, einer Vielzahl von methodischen Zugängen und der Arbeit mit historischen Quellen orientiert. Mit dieser geschichtskulturellen Manifestation prägt Playmobil einerseits das Geschichtsbewusstsein der Kinder (Schönemann 2014) und andererseits deren Vorstellungen von Geschichtsunterricht (Barsch & Mathis 2020).²

Im Folgenden präsentieren wir Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt, in dem Kinder dritter Grundschulklassen in Deutschland und der Schweiz in problemzentrierten Interviews befragt wurden (Witzel & Reiter 2012). Das „Geschichtszimmer“ diente zuerst als Gesprächsstimulus. Zunehmend wurde es jedoch als geschichtskulturelles Produkt auch zum Gesprächsgegenstand gemacht. Ziel war es erstens, herauszufinden inwieweit Kinder in der Lage sind, das Spielzeug als geschichtskulturelles Produkt oder Darstellung zu dekonstruieren (Becher & Gläser 2018). Zweitens dienten die Interviews dazu, die Erwartungen und Vorstellungen der Kinder zu ihrem künftigen Geschichtsunterricht zu erfassen.

Wir präsentieren zuerst den theoretischen Rahmen. Dabei wird der Begriff der Geschichtskultur definiert. Anschließend werden internationale Forschungsergebnisse zum historischen Denken von Kindern referiert, wobei der Schwerpunkt auf der Dekonstruktionskompetenz liegt. Darauf folgt der methodische Teil, mit Forschungsfragen sowie der Beschreibung der Stichprobe und der Forschungsmethoden. Insbesondere wird der besondere Gesprächsstimulus des

¹ <https://www.playmobil.de/klassenzimmer-geschichtsunterricht/9455.html>

² Das Modular aufgebaute Playmobil-Schulhaus orientiert sich am Fachraumprinzip, welches in deutschsprachigen Schulen seltener zu finden ist. Gleichwohl – dies scheinen auch die Interviews mit den Kindern zu bestätigen – mag es eine vertraute Situation für den Sachunterricht sein, dass Unterrichtsmedien auch im Klassenraum ausgebreitet werden.

„Playmobil-Geschichtsunterrichts“ beschrieben und diskutiert. Schließlich werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und kritisch eingeordnet.

2. Geschichtskultur und historisches Lernen

Geschichte ist überall! Das ist kein trivialer Slogan. Kinder werden in eine bestimmte historische Kultur mit ihren Erscheinungsformen und Objektivierungen hineingeboren. So wird Geschichte nicht nur an der Universität „gemacht“, sondern ist insbesondere auch Teil des gesellschaftlichen Alltags, und damit auch der Populärkultur. Nach Rösen (1994) lässt sich Geschichtskultur mit folgender Frage definieren: Wie beeinflusst die Geschichte das kulturelle Leben einer Gesellschaft? Schönemann (2014) definiert Geschichtskultur als ein soziales System der kulturell geprägten Kommunikation über die Vergangenheit. Es geht also um die Frage, wie Gesellschaften sowohl mit ihrer eigenen Vergangenheit als auch mit der Vergangenheit im Allgemeinen umgehen. Rösen (2013) unterscheidet vier Dimensionen der Geschichtskultur – die kognitive, politische, moralische und ästhetische – die ineinander verwoben sind. Dieses integrale Verständnis umfasst neben Geschichtskultur auch die Erinnerungskultur (Assmann 2010). Folglich kann Geschichtskultur sowohl materielle oder immaterielle als auch akademische oder populäre Artikulationen umfassen (Grever & Adriaansen 2017). Insofern kann auch Spielzeug mit Geschichts- oder Vergangenheitsbezug als ein Teil der Geschichtskultur angesehen werden (Kühberger 2018a).

Beim Spielen mit solchem Spielzeug erwerben Kinder geschichtskulturelle Vorstellungen, Ideen und Werte. Dabei kommt es zum Beispiel auch zu kultureller Aneignung von sozialen Praktiken (Beardsley & Harnett 1998; Larrea, Muela, Miranda & Barandiaran 2019). Spielzeug hat hier eine doppelte Funktion: Einerseits ermöglicht es Kindern, frei und ohne Zweck zu spielen. Andererseits vermittelt es den Kindern Werte und Normen der Erwachsenenwelt (Wilkie 2000), zum Beispiel darüber, was „richtiger Geschichtsunterricht“ in der Grundschule sein soll. Denn Spielzeug wird von Erwachsenen für Kinder hergestellt. Dabei präsentieren sie ihnen mögliche Interpretationsangebote und implizit deren Grenzen (Betz & Eßer 2016).

Als Teil der materiellen Geschichtskultur repräsentiert der „Geschichtsunterricht“ von Playmobil einerseits eine spezifische Kinderkultur. Er wurde andererseits von Erwachsenen für Kinder geschaffen (Hiemesch 2020). Eine so verstandene Kinderkultur (als Teil der Geschichtskultur) offenbart folglich die Handlungsmöglichkeiten, die den Kindern zugeschrieben werden. In unserer Studie verstehen wir Kinder als autonome und aktive Subjekte. Deshalb können sie diese Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten des Spielzeugs entweder annehmen oder nicht. Sie können das Spielzeug und dessen Botschaften auch uminterpretieren und es mit eigener Bedeutung versehen (Wilkie 2000).

Dieser Artikel konzentriert sich hauptsächlich auf die ästhetische Dimension der Geschichtskultur (Rösen 2013), die sich in kommerziellen Produkten wie Playmobil-Spielzeug manifestiert (Kühberger 2012).

Darüber hinaus haben wir das „Geschichtsunterrichtszimmer“ als Stimulus für die Interviews verwendet, weil es auch auf die kognitive und politische Dimension der Geschichtskultur verweist. So orientiert sich das historische Lernen im Sachunterricht einerseits an der Geschichtswissenschaft, es soll das historische Denken fördern (Levstik & Barton 2015; Becher, Gläser

& Pleitner 2016). Andererseits ist es bildungspolitisch legitimiert (und umstritten). Die Lehrpläne – in der Schweiz und in Deutschland – sind das Produkt politisch gesteuerter Prozesse (Künzli u.a. 2013). So ist der Sachunterricht also einerseits von politischen Intentionen geprägt, zum Beispiel von Identitätszielen, andererseits prägt er die Identität der Gesellschaft oder die Sicht auf Geschichte und die Vergangenheit. Die Art und Weise, wie Geschichte gelehrt wird, spiegelt also auch die Geschichtspolitik und damit die politische Dimension der Geschichtskultur wider. Das „Geschichtszimmer“ eignet sich somit gut als Gesprächsstimulus, weil es das Nachdenken über die verschiedenen Dimensionen der Geschichtskultur provozieren kann.

3. Das Geschichtsunterrichtszimmer von Playmobil

Schauen wir uns die Verpackung des Spielzeugs genauer an, zeigt sich ein koedukativer Sachunterricht, in dem – typisch für die Schweiz und Deutschland – eine Lehrerin unterrichtet. Sie steht vor einer Wandtafel mit einem Zeitstrahl. In ihrer Hand hält sie einen Zeigestock. Zusätzlich hängt links von ihr ein Monitor mit Informationen zum Alten Ägypten. Die Lehrerin wird wohl über eine historische Abfolge sprechen. Das Herstellen einer chronologischen Orientierung mittels Zeitleiste gilt als didaktische Standardforderung (Becher u.a. 2016; von Reeken 2017). Dass die Kinder der Lehrerin nicht zuhören, ist eine ungewollte Pointe. Tatsächlich zeigt das Bild alle Aktivitäten im Klassenzimmer zur gleichen Zeit. Die Schüler*innen sitzen freudig an ihrem Pult. An den Stühlen hängen ihre Schulranzen. Relevant für unsere Forschungsfragen sind die Dinge, die auf den beiden Tischen, in den Händen der Kinder und im Regal rechts zu finden sind. Es sind materielle, schriftliche und ikonische Quellen und Darstellungen. Neben Steinmesser und Steinaxt liegt auf dem Pult ein bebildertes Sachbuch, daneben eine Lupe zum Betrachten. Der Junge hält eine Urkunde mit einem Siegel. Auf dem Kopf trägt er einen römischen Helm mit roten Federn. Auf dem Pult daneben befindet sich ein aufgeschlagenes Buch mit Bildern einer Burg, ebenso ein weißer Gipskopf, der eine goldene Krone trägt. Auf dem Regal liegen ein mittelalterlicher Ritterhelm mit blauem Federschmuck, Waffenspitzen, ein Faustkeil und eine Versteinerung.

Diese Präsentation von Materialien könnte nicht nur originale Begegnungen, sondern auch kooperatives, entdeckendes Lernen ermöglichen. Neben instruktiven Phasen zeigt sich hier ein schüler*innenzentrierter und handlungsorientierter Unterricht. Für den deutschsprachigen Sachunterricht sind dies gängige Inhalte und geteilte normative Vorstellungen (Becher u.a. 2016; von Reeken 2017). Aber diese Darstellung repräsentiert nicht die Realität des Sachunterrichts, wo noch immer das Abarbeiten von Arbeitsblättern vorherrscht (von Reeken 2018).

Im Hinblick auf historische Epochen handelt es sich bei den Materialien um die «kanonischen» oder vorgeschlagenen Epochen der Grundschullehrpläne: Erdgeschichte, die Urgeschichte, die Steinzeit, das alte Ägypten, die römische Antike und das Mittelalter (D-EDK 2016). Hier zeigt sich eine geschichtskulturelle Vorstellung des historischen Lernens in der Grundschule, die von den normativen Vorstellungen der aktuellen deutschsprachigen Sachunterrichtsdidaktik abweicht, wo insbesondere auch zeitgeschichtliche Inhalte propagiert werden (Becher u.a. 2016; von Reeken 2017).

4. Historische Dekonstruktionskompetenz

In der Sachunterrichtsdidaktik herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass historisches Lehren und Lernen einem narrativen Paradigma folgen. Außerdem ist Geschichte bzw. das historische Erzählen stets perspektivisch (Rüsen 2013). Im Sachunterricht soll folglich ein solches Geschichtsverständnis gefördert werden. Dazu sollen die Lernenden die Gelegenheit erhalten, selbst historische Erzählungen zu konstruieren. Diese sollen auf historischen Quellen und Darstellungen basieren. Van Boxtel und Van Drie (2013) betonen, dass mit den Kindern darüber nachgedacht werden soll, welche historischen Quellen als Belege für das, was in der Vergangenheit passiert ist, beigezogen werden können.

Neben dem oben genannten quellenbasierten Ansatz soll im Sachunterricht auch die Geschichtskultur zum Gegenstand des historischen Lernens werden. Kinder sollen lernen, Geschichtsdarstellungen, mit denen sie in Schule und Alltag konfrontiert sind, kritisch zu hinterfragen (von Reeken 2004; 2005). Die dabei nötige Dekonstruktionskompetenz wird als ein wesentlicher Bestandteil eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins verstanden (Körper 2015).

In den letzten zwei Jahrzehnten wurden mehrere Modelle historischer Kompetenzen entwickelt (Schreiber u.a. 2007; Gautschi 2015; Körper 2011). Alle Modelle teilen sowohl die Idee einer „historischen Fragekompetenz“ (Michalik 2016) und einer „historischen Methodenkompetenz“ (Becher & Gläser 2016; Zabold & Schreiber 2016). Diese wurden auch in den Perspektivrahmen Sachunterricht aufgenommen (GDSU 2013). Erstere betrifft die Fähigkeit, eine historische Frage über die Vergangenheit zu stellen. Die zweite beginnt nach der Formulierung der Frage. Wenn die Frage auf eine Erzählung auf der Grundlage von Quellen und Darstellungen abzielt, wird ein „Rekonstruktionsprozess“ ausgelöst. Umgekehrt, wenn die Frage von einer bestehenden Erzählung ausgeht, wird der analytische Prozess als „Dekonstruktion“ aktiviert. Die Fähigkeit, beide Prozesse durchzuführen, wird als „historische Methodenkompetenz“ bezeichnet. Kinder sollen lernen, Spielzeug, das Geschichte und Vergangenheit oder den Geschichtsunterricht thematisiert, zu befragen und zu dekonstruieren.

5. Verständnis der Geschichtskultur bei Kindern

Die Forschung zum geschichtskulturellen Verständnis von Kindern hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. In vielen Ländern untersuchte man das konzeptionelle Verständnis von Geschichte sowie geschichtliche Kompetenzen der Kinder (Foster, Hoge & Rosch 1999; Fenn 2018; Kübler 2018). Zum epistemischen Verständnis von Geschichte, also zu deren Konstruktivität, gibt es nur wenige Studien (z.B. Barton 1997; 2008; VanSledright 2002). Relevant für den deutschsprachigen Kontext unserer Studie sind die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt HisDeKo (Historisches Denken und Kompetenzentwicklung) (Becher & Gläser 2018). Es zeigte sich dort, dass bereits siebenjährige Kinder in der Lage sind, verschiedene Arten von Quellen zu identifizieren, und dass sie verstehen, dass man durch Quellen etwas über die Vergangenheit erfahren kann. Außerdem gibt es Kinder zwischen sieben und zehn Jahren, die verstehen, dass Erzählungen konstruiert sind und daher perspektivisch sind.

Wenig erforscht ist die Dekonstruktionskompetenz von Kindern im Zusammenhang von geschichtskulturellen Phänomenen. Eine Schweizer Studie (Mathis & Gollin 2018) zeigt, dass

Primarschüler*innen Schwierigkeiten haben, ein Denkmal systematisch zu betrachten und zu beschreiben. Zudem neigen sie dazu, Vermutungen über die Bedeutung des Denkmals durch Assoziieren und Raten anzustellen. Dabei vernachlässigen sie weitgehend die geschichtskulturelle Perspektive; d.h., dass das Denkmal nicht primär ein Ereignis zeigt, sondern eine Deutung mit mehr oder weniger eindeutiger Botschaft vermittelt. Nur mit Anleitung des Interviewers gelingt es ihnen, ihr Vorwissen gezielt zu aktivieren. In diesem angeleiteten Prozess erkennen sie schließlich, dass aus dem Denkmal eine Erzählung «abgeleitet» werden kann.

Die Wahrnehmung der Kinder des Geschichtsunterrichts als Teil der Geschichtskultur ist bisher nur indirekt mittels Interviews mit Lehrpersonen rekonstruiert worden, in denen diese erzählten, was ihre Schüler*innen wohl dazu denken (VanSledright 2002; Barton, McCully & Marks 2004). Spielzeug als Teil der Geschichtskultur ist ebenfalls kaum erforscht. Insbesondere Kühbergers (2018a; 2018b) ethnografische Forschungen untersuchen Spielzeug als Teil der Geschichtskultur sowie die Beziehung, die Kinder mit der Vergangenheit allgemein und mit ihrer eigenen Vergangenheit durch Spielzeug haben. Er kann zeigen, dass Kinder oft nicht die von den Spielzeugmachern angebotenen historischen Deutungen übernehmen, sondern diese umdeuten, indem sie beispielsweise mittelalterliche Ritter in «Star Wars-Soldaten» «umwandeln» (Kühberger 2018a). Dennoch können mit Kühberger Spielsachen mit historischen Bezügen als informelle Lernangebote verstanden werden (Kühberger 2018a; 2018b).

6. Empirischer Teil – Forschungsfrage, Sample, Methoden

Weder der Wert sowie die Bedeutung von Spielzeug als Teil der Geschichtskultur noch die Dekonstruktionskompetenz von Schüler*innen hinsichtlich der von den Spielzeughersteller*innen präsentierten historischen Narrative wurde bislang erforscht. Auch gibt es keine Untersuchungen über die Vorstellungen und Erwartungen von Grundschulkindern an ihren idealen, zukünftigen, Geschichtsunterricht.

Da zum historisch kompetenten Denken das Erkennen und Hinterfragen von Deutungen von Geschichte gehört (Körber 2015), wollen wir wissen, ob und in welcher Qualität Kinder im Alter von zehn Jahren die Deutungen von Spielzeug erkennen, verstehen und dekonstruieren können. Unsere Forschungsfragen für die empirische Untersuchung lauten daher: (1) Inwieweit und in welcher Qualität erkennen sie, dass Produkte der Geschichtskultur – konkret das Geschichtsunterrichtszimmer von Playmobil – von gegenwärtigen sozio-kulturellen ökonomischen Vorstellungen westlicher Gesellschaften geprägt sind? (2) Inwieweit verstärkt dieses zeitgenössische geschichtskulturelle Produkt die Vorstellungen der Kinder sowie deren Erwartungen an einen idealen (künftigen) Geschichtsunterricht? Welche Medien, Darstellungen und Quellen, sollen dabei verwendet und welche Unterrichtsmethoden angewendet werden?

In unserer Studie haben wir das «Geschichtsunterrichtszimmer» von Playmobil als Anregung für die Diskussion verwendet. Die Wahl des Spielzeugs als Stimulus wirkt auf die untersuchte Gruppe motivierend. Spielzeug ist für Kinder einerseits alltäglich (Kühberger 2018b), und das dargestellte Unterrichtszimmer spricht zudem ihren Schulalltag an. Wir wählten dazu halbstrukturierte, problemzentrierte Gruppeninterviews (Witzel & Reiter 2012). Erstens wollten wir es den Kindern leicht machen, frei über den Geschichtsunterricht, die Geschichte, die Quellen

und Darstellungen zu sprechen. Zweitens wollten wir, dass der Stimulus selbst sowohl als kommerzielles Produkt als auch geschichtskulturelle Manifestation reflektiert wird.

Die Daten wurden in sechs Gruppendiskussionen ($N = 12$) erhoben, drei Gruppen in Deutschland und drei in der Schweiz. Die Geschlechter waren gleichmäßig repräsentiert. Die Stichprobe wurde aufgrund einer von den Lehrpersonen eingeschätzten guten Mischung aus Schulleistungen und kulturellem Kapital gewählt. Alle Schüler*innen gehörten der Mittelschicht an. Die zuerst sehr offenen Gruppeninterviews wurden mit je zwei zehnjährigen Kindern durchgeführt und dauerten zwischen 30 und 45 Minuten. Diese offene und moderat strukturierte Methode gibt den Kindern viel Handlungsspielraum. Sie ermöglicht es ihnen, relativ selbstständig Themen für die Diskussion zu finden (Bohnsack 2010).

Diese Methode erlaubt es, die Bedeutung, die die Kinder den Begriffen, Ideen und Vorstellungen beimessen, zu erheben. Der Interviewer machte sich Notizen. An bestimmten Stellen hakte er nach. So konnten die Schüler*innen ihre Aussagen präzisieren. Zudem redeten die Kinder auch miteinander und regten sich gegenseitig zu Themen, Aspekten sowie Präzisierungen an. Nach einer gewissen Zeit ließ die Lebendigkeit der Gruppendiskussion nach und der Interviewer ging zu einem problemzentrierten Partnerinterview über (Witzel & Reiter 2012). Diese Methode konzentriert sich auf die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen der Befragten zu einem ganz bestimmten Problem oder Thema und folgt einem semistrukturierten Interviewleitfaden. So werden die Argumente, Begründungen und Erklärungen der Kinder mittels einer „between methods triangulation“ (Denzin 2009) erhoben. Die Schweizer Kinder kamen in den Raum und setzten sich nebeneinander an einen Tisch. Die deutschen Kinder wurden in ihren Kinderzimmern besucht. Vor ihnen lag jeweils das «Geschichtsunterrichtszimmer» mit seinen Teilen und Figuren. Wenn die Kinder nicht von sich aus begannen, das Klassenzimmer einzurichten, wurden sie dazu aufgefordert, jedoch ohne eine Anleitung. Es ging in erster Linie um die haptische Begegnung mit dem Spielzeug. Damit begann die Gruppendiskussion. Die Gespräche und Interviews wurden mit zwei synchronisierten Kameras aufgezeichnet. Eine Kamera zeichnete frontal auf, die andere von oben (siehe Abb. 1). Auf diese Weise konnte die Interaktion der Kinder mit dem Spielzeug, ihr Greifen und Hantieren aufgezeichnet werden. Dies ermöglicht es uns, sowohl den Aufforderungscharakter des Spielzeugs und sein Anregungspotenzial zu interpretieren.



Abbildung 1: Kinder beim Hantieren mit dem Spielzeug, gefilmt mit synchronisierten Kameras, © Christian Mathis

Die Interviews wurden entsprechend dem Codierparadigma der Methode der reflexiven Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris 2017) ausgewertet. Diese lehnt sich stark an die traditionelle Grounded-Theory-Methode (Corbin & Strauss 2015) an, berücksichtigt aber das Vorhandensein theoretischer Annahmen der Forscher beim Kodieren. Bei den hier vorgestellten Ergebnissen handelt es sich um teilweise noch nicht gesättigte Ergebnisse (a.a.O.). Zunächst wurden die Interviews wörtlich transkribiert und sprachlich geglättet. Anschließend wurden die Transkripte in mehreren Zyklen mit Hilfe der Software MAXQDA offen kodiert, um die Vorstellungen der Kinder zum Spielzeug, dessen Intention und Materialität zu identifizieren. Die so gefundenen Kategorien wurden durch die Kategorien ergänzt, die wir aus den oben beschriebenen theoretischen Grundlagen abgeleitet haben.

7. Ergebnisse

Die Forschungsfrage, ob zehnjährige Kinder die Deutungen des Spielzeugs dekonstruieren können, kann nur ansatzweise beantwortet werden. Keines der Kinder äußerte, dass die Playmobil-Geschichtsklasse ein kommerzielles Spielzeug ist und daher vielleicht nicht die Realität abbildet. Die Schüler*innen reflektierten nicht direkt über die Eigenschaften des Objekts als zeitgenössisches Plastikspielzeug, sondern vielmehr über dessen symbolischen Charakter bzw. darüber, was es darstellt.

In einem Interview dachten Kinder anhand von einzelnen Teilen des Spielzeugs über deren reale Gegenstücke nach. In Bezug auf den Helm des Spielzeugritters bemerkte ein Kind, dass dieser «in echt» ziemlich schwer sei (S2_mf_f). In einer weiteren Gruppe wurde zunächst diskutiert, was das Spielzeug eigentlich darstellt. Schnell wurde klar, dass es sich um ein Objekt handelt, das eine Situation darstellt, in der man etwas über die Vergangenheit lernen kann. Allerdings war zunächst noch unklar, ob es sich um ein Museum oder eine Schule handelt (C3_mf).

In einigen Gruppendiskussionen ging es um historischen Wandel oder Kontinuität. Anhand des Objekts wurde erklärt, welche Gegenstände sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart verwendet werden und welche Gegenstände keine Funktion mehr haben: «Also, nicht so wie der hier, aber wir haben eine Hütte. Da müssen wir manchmal Holz hacken, weil das noch mit der Hand gemacht wird und ich hatte schon so eine [Axt] in der Hand.» Und: «Früher war es eigentlich nicht möglich zu fliegen und jetzt kann man es auf viele verschiedene Arten machen. Mit dem Flugzeug, mit dem Fallschirm, mit dem Gleitschirm, mit verschiedenen «Sachen» (beide Zitate: C3_mf_f).

In einigen der Interviews sprachen die Kinder über Geschlechterrollen in der Vergangenheit und Gegenwart. Die Vorstellungen darüber, wie Frauen und Männer aussehen sollten, waren jedoch von der Gegenwart geprägt: «Der Junge bekommt die Axt, das Mädchen bekommt die Schriftrolle zum Anschauen» (S1_mm_m2). Und: «Früher hatte man oft lange Haare, damit man im Winter nicht so friert [...] Naja, und das sieht eher wie eine Krone für eine Frau aus, oder?» (S1_mm_m1).

Insgesamt sprachen viele der Kinder über Kontinuität und Wandel. Sie bemerkten, dass einige der Objekte, die in der Playmobil-Geschichtsklasse enthalten sind, in der Vergangenheit verwendet wurden und heute noch in Gebrauch sind, andere hingegen nicht. Alle Interviews

zeigten deutlich, dass die Kinder ein Konzept für zeitliche Veränderungen haben. Es wurde jedoch wenig darüber gesagt, inwieweit die Geschichtsvorstellungen durch zeitgenössische Ansichten geprägt sind. Insbesondere äußerten sich die Kinder nicht dazu, dass sowohl die Darstellung historischer Artefakte im Spielzeug als auch der Geschichtsunterricht von zeitgenössischen Vorstellungen beeinflusst sind. Das Spielzeug wurde nicht als Modell erkannt. Wir können daher noch nichts über die Qualität der Kompetenz der Kinder sagen, das Spielzeug als Ausdruck der Geschichtskultur zu dekonstruieren.

Auf die Frage, wie sich die Vorstellungen und Erwartungen an einen idealisierten Geschichtsunterricht im Spielzeug manifestieren, finden sich in den Interviews recht viele Antworten. Auch zu den Erwartungen, welche Medien, Quellen und Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht eingesetzt werden sollen.

Die Kinder konnten leicht benennen, woher ihr Geschichtswissen stammt. Entweder wurde es privat erworben (zum Beispiel durch Museumsbesuche) oder durch den Schulunterricht. Besonders auffällig ist, dass sowohl die deutschen als auch die schweizerischen Kinder den Erwerb von historischem Wissen mit dem Religionsunterricht in Verbindung bringen: «Wir hatten im Religionsunterricht auch einige Schriftrollen, die Bibel von früher» (C3_mf_m).

Aufschlussreich war, wie die einzelnen Teile des Spielzeugs den verschiedenen Schulfächern zugeordnet wurden. Daraus lässt sich auf Vorstellungen der Kinder zum Geschichtsunterricht schließen. Einige Schüler*innen waren zum Beispiel von den Fossilien irritiert. Die meisten Kinder wussten, dass Fossilien zur Naturgeschichte gehören:

S1: «Ich würde sagen, die Fossilien, die gehören nicht dazu. | S2: Andererseits, es kommt darauf an/ | S1: Kommt darauf an, welches Tier man hat. | S2: Auf der anderen Seite sind die Fossilien mehr in der Naturwissenschaft, wenn man das so sieht.» (S1_mm)

Zudem schien es den Kindern klar, dass nur sehr wenige Grundschullehrer*innen materielle Quellen und Darstellungen in den Unterricht mitbringen. Einige Schüler*innen würden sich dies wünschen: «Ein Brief [...] ein Helm oder so, das wäre interessant, etwas, von dem man weiß, welche Geschichte es hat» (S1_mm_m1). Ein anderes Kind wünscht sich zum Beispiel, dass seine Lehrperson mehr Anschauungsmaterial in den Geschichtsunterricht mitbringt, zum Beispiel einen Bauplan von Gebäuden, die es nicht mehr gibt (S1_mm_m2). Auch historische Fotos und weitere Sachquellen wurden genannt.

Im Hinblick auf ihren zukünftigen Geschichtsunterricht erwarten die Schüler*innen, selbst etwas erforschen zu können: «Also, ich bin mir sicher, dass wir das [künftig] ein bisschen mehr erforschen können [...] Dass wir etwas anfassen dürfen» (S2_mf_f). Die Kinder äußerten auch ihre Vorstellungen und Erwartungen zu den Inhalten des künftigen Geschichtsunterrichts. Dabei empfinden die Kinder vor allem solche Inhalte als interessant, die einen starken Bezug zu ihren eigenen Interessen und Spielwelten haben. Dazu gehören vor allem das Mittelalter, die Steinzeit und das alte Ägypten.

Eine Schülerin sah den Wert des Geschichtsunterrichts darin, dass man aus der Geschichte lernen kann:

«Ich denke zum Beispiel, dass der Zweite Weltkrieg wichtig ist. Man muss denken, dass so etwas nie wieder passieren darf. Dass man weiß, was es ist und nicht vergisst, dass es in ein paar Jahren wieder passieren kann, wie die vielen Kriege im Mittelalter.» (S1_mm_m1)

Auch die Erfahrungen mit lehrer- und schüler*innenzentrierten Unterrichtsmethoden kamen zur Sprache: «Wir müssen auch selber Sachen lesen oder so. Aber eigentlich erklärt die Lehrerin [die Aufgabe] sowieso zuerst» (C3_mf_m).

Mit Blick auf die Zukunft wünschen sich die Schüler*innen einen Geschichtsunterricht, in dem sie selbst die Vergangenheit erforschen können, zum Beispiel durch die Arbeit mit „echten“ und „rätselhaften“ Objekten. Sie erwarten auch, selbständig Informationen über Objekte und deren Kontexte – die Zeit, die Lebensweise usw. – recherchieren und erarbeiten zu lernen. Die Aufgabe der Lehrkräfte sei es, den Kindern beizubringen, wie diese selbst Geschichte erforschen können.

8. Diskussion und Schluss

Wir konnten zeigen, dass die befragten Kinder das Spielzeug nicht als Teil der zeitgenössischen, populären Alltagskultur verstehen. Weiter wird es nicht als Objektivierung oder Manifestation der zeitgenössischen Geschichtskultur gesehen, sondern als eine Darstellung der (zukünftigen) Realität.

Die Darstellung des Geschichtsunterrichts im Playmobil-Geschichtsunterricht entsprach weitgehend den Vorstellungen der Kinder zu ihrem künftigen Geschichtsunterricht. Es zeigt sich in unserer Stichprobe folglich ein Verständnis von Geschichtsunterricht, das gesellschaftlich (und kommerziell) geteilt wird. Zudem vermittelt das Spielzeug auch eine bestimmte Vorstellung von „gutem“ Unterricht und stellt somit eine soziale Realität dar. Der Playmobil-Geschichtsunterricht bildet also das ideale Abbild dieser gesellschaftlichen Vorstellungen, wonach Geschichtsunterricht etwas „mit Anfassen“ und Schüler*innenaktivität zu tun hat.

Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die befragten Kinder noch keinen systematischen Geschichtsunterricht erlebt haben. Es ist daher verständlich, dass die Erzählungen des Spielzeugs nicht hinterfragt werden, auch weil der Prozess der Dekonstruktion bei den befragten Kindern nicht gelehrt und geübt worden war. Auch Interviewfragen, die explizit nach der geschichtskulturellen Prägung des Spielzeugs fragten (z.B. Warum ist das denn so dargestellt? Warum wurde das und jenes ausgewählt?), führten nicht zu einer tieferen Reflexion über geschichtskulturelle Einflüsse. Daraus lassen sich keine generellen Schlüsse ziehen, ob Kinder in diesem Alter in der Lage sind, geschichtskulturelle Erscheinungsformen zu dekonstruieren, kritisch zu befragen oder nicht. Vielmehr ist die Frage zu stellen, ob der verwendete Stimulus geeignet ist, solche Überlegungen auszulösen. Nichtsdestotrotz bietet die vorliegende Studie einen ersten Einblick in die Vorstellungen von Grundschulkindern über den Geschichtsunterricht, was eine wichtige Ergänzung zu den bekannten Untersuchungen über die Wahrnehmung des Geschichtsunterrichts durch ältere Schüler*innen darstellt.

Spielzeug, verstanden als Teil der Geschichtskultur, rückt zunehmend in den Fokus der geschichtsdidaktischen Forschung. Wie andere Produkte der Geschichtskultur sind sie Ausdruck zeitgenössischer, normativ aufgeladener Vorstellungen über die Vergangenheit. Historisch zu denken, bedeutet auch, solche Geschichtsdeutungen kritisch befragen zu können. Deshalb ist die Erweiterung der Forschung zur Dekonstruktionskompetenz von Kindern nötig.

Als wesentliches Ergebnis zeigt diese Studie jedoch, dass die Kinder ein großes Interesse an einem Geschichtsunterricht zu haben scheinen, der ihnen entdeckend-forschendes Lernen,

selbstgesteuertes und handlungsorientiertes Lernen, originale Begegnungen mit Sachquellen ermöglicht. Hier zeigt sich das Bedürfnis der Kinder nach Autonomie und Selbstständigkeit in Bezug auf das historische Lernen. Zudem wollen sie eine Lehrperson, die nicht nur begleitet, sondern als Expert*in historische Zusammenhänge kindgerecht erklären kann.

Die vorliegende Studie liefert nur erste Ergebnisse. Die Stichprobe war klein und insbesondere die Diversität des Sample lässt keine Verallgemeinerungen zu. Methodisch stellt sich für unsere weitere Forschung die Frage nach dem geeigneten Stimulus, der das geschichtskulturelle Denken der Kinder anregen kann, ohne gleichzeitig normativ aufgeladene, gesellschaftlich geteilte Narrative zu verfestigen oder „überzustülpen“.

Literatur

- Assmann, A. (2010): Re-framing memory: Between individual and collective forms of constructing the past. In: Tilmans, K. (Hrsg.): *Performing the Past: Memory, history, and identity in modern Europe*. Amsterdam, S. 35-50.
- Barsch, S. & Mathis, C. (2020): With these exhibits many interesting things can be learned about past times: Playmobil's History Class – representations, reflections and expectations. *History Education Research Journal*, 17 (2).
- Barton, K.C. (1997): "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25 (4), S. 407-30.
- Barton, K.C. (2008): Research on students' ideas about history. In: Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (Hrsg.): *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York, S. 239-58.
- Barton, K.C. & Levstik, L.S. (2004): *Teaching History for the Common Good*. New York.
- Barton, K.C., McCully, A.W. & Marks, M.J. (2004): Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies: An inquiry project with beginning teachers in Northern Ireland and the United States. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 70-90.
- Beardsley, G. & Harnett, P. (1998): *Exploring Play in the Primary Classroom*. London.
- Becher, A. & Gläser, E. (2018): HisDeKo: A study about the historical thinking of primary school children. *History Education Research Journal*, 15 (2), 264-75.
- 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* (Bd. 2). Bad Heilbrunn, S. 40-52.
- Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.) (2016): *Die historische Perspektive konkret*. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Betz, T. & Eßer, F. (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11 (3), 301-314.
- Bohnsack, R. (2010): Documentary method and group discussions. In: Bohnsack, R., Pfaff, N. & Weller, W. (Hrsg.): *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Opladen, S. 99-124.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2017): *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden: Springer.
- Corbin, J.M. & Strauss, A.L. (2015): *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 4. Aufl. Los Angeles.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [D-EDK] (2016): *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*. Luzern.
- Denzin, N.K. (2009): *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick.
- Fenn, M. (Hrsg.) (2018): *Frühes Historisches Lernen: Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*. Frankfurt.

- Foster, S.J., Hoge, J.D. & Rosch, R.H. (1999): Thinking aloud about history: Children's and adolescents' responses to historical photographs. *Theory & Research in Social Education*, 27 (2), 179-214.
- Gautschi, P. (2015): *Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU] (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht Vollständig überarb. und erw. Ausg.* Bad Heilbrunn.
- Grever, M. & Adriaansen, R.-J. (2017): Historical culture: A concept revisited. In: Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (Hrsg.): *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London, S. 73-89.
- Hiemesch, W. (2020): Kinderkulturen und ihre Materialitäten: Artefakte als Quellen einer "Geschichte der Kinder". In: Barsch, S. & van Norden, J. (Hrsg.): *Historisches Lernen und Materielle Kultur*. Bielefeld.
- Körber, A. (2011): German history didactics: From historical consciousness to historical competencies – and beyond? In: Bjerg, H., Lenz, C. & Thorstensen, E. (Hrsg.): *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II*. Bielefeld, S. 145-64.
- Körber, A. (2015): Historical Consciousness, Historical Competencies – and Beyond? Some conceptual development within German history didactics. http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf [05.07.2020].
- Kübler, M. (2018): '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, S. 231-252.
- Kühberger, C. (2012): 'Geschichtsmarketing als Teil der Public History'. In: Kühberger, C. & Pudlat, A. (Hrsg.): *Vergangenheitsbewirtschaftung: Public History zwischen Wirtschaft und Wissenschaft*. Innsbruck, S. 14-53.
- Kühberger, C. (2018a): 'Toys with historical references as part of a material culture: An ethnographic study on children's bedrooms'. Paper presented at the 8th International Toy Research Association World Conference, Paris, July.
- Kühberger, C. (2018b): 'Dragons in historical culture'. *Public History Weekly: The international blogjournal*, 6 (39). Online. <https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-39/dragonshistorical-culture/> [05.07.2020].
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W. & Rosenmund, M. (2013): *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim.
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N. & Barandiaran, A. (2019): 'Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27 (2), 185-94.
- Levstik, L.S. & Barton, K.C. (2015): *Doing History: Investigating with children in elementary and middle schools*. 5th ed. New York.
- Mathis, C. & Gollin, K. (2018): 'How Swiss primary students interpret a national monument'. *History Education Research Journal*, 15 (2), 369-78.
- Michalik, K. (2016): *Historisches Lernen - Fragekompetenz*. In: Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): *Die historische Perspektive konkret: Bd. 2*. Bad Heilbrunn. S. 13-26.
- Rüsen, J. (1994): 'Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art über Geschichte nachzudenken'. In: Füssmann, K., Grütter, H.T. & Rüsen, J. (Hrsg.): *Historische Faszination: Geschichtskultur heute*. Köln, S. 3-26.
- Rüsen, J. (2013): *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln.
- Schönemann, B. (2014): 'Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft'. In: Günther-Arndt, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. Aufl., Berlin, S. 11-23.
- Schreiber, W., Körber, A., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A., von Borries, B. & Ziegler, B. (2007): 'Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)'. In: Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried, S. 17-53.

- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2013): 'Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?' *The History Teacher*, 150, 44-52.
- VanSledright, B. (2002); *In Search of America's Past: Learning to read history in elementary school*. New York.
- von Reeken, D. (2004): 'Geschichtskultur im Geschichtsunterricht: Begründungen und Perspektiven'. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 55 (4), 233-40.
- von Reeken, D. (2005): 'Eine ganz normale Epoche?' Überlegungen zur Zeitgeschichte in *Geschichtskultur und Geschichtsunterricht*. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History*, 2, 280-286.
- von Reeken, D. (2017): *Historisches Lernen im Sachunterricht: Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*. 6. Aufl. Baltmannsweiler.
- von Reeken, D. (2018): 'Sachquellen im Unterricht – sträflich ignoriert und unterschätzt?' *Lernen aus der Geschichte*. Online. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13863> [05.07.2020].
- Wilkie, L. (2000): 'Not merely child's play: Creating a historical archaeology of children and childhood'. In: Sofaer Derevenski, J. (Hrsg.): *Children and Material Culture*. New York, 100-13.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012): *The Problem-Centred Interview: Principles and practice*. London.
- Zabold, S. & Schreiber, W. (2016): So oder so erzählt—Um das gleiche Früher geht es immer! Zur Auseinandersetzung von Grundschülerinnen und -schülern mit der Gemachtheit von Geschichte — Förderung von De-Konstruktionskompetenz. In: Becher, A. Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): *Die historische Perspektive konkret: Bd. 2* Bad Heilbrunn. S. 65-99.