

## Zur Relevanz kindlicher Antikenvorstellungen für den (Sach-)Unterricht

*This article focuses on primary school children's conceptions of antiquity, which were collected as part of a research project on historical thinking and historical consciousness. Interviews with children between the ages of four and twelve show that children's ideas about antiquity are shaped by historical culture. Specifically, the children were asked about Playmobil® figures representing Caesar and Cleopatra. The results show that the children recognize the figures based on their knowledge of historical-cultural personalisation. The results of the interviews are discussed with regard to children's critical thinking and judgment skills. The importance of early historical learning for the development of future skills is emphasized. Finally, a plea is made for a stronger integration of historical culture into primary teaching to support children in critically reflecting on their ideas about history.*

### 1 Antikenvorstellungen und Zukunftskompetenzen

Die historische Perspektive im Sachunterricht zielt auf ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein. An der Relevanz dieser historischen Perspektive für den Sachunterricht ist „nicht zu rütteln“ (Schreiber 1999, 15). Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit lassen sich ausgezeichnet an domänenspezifischen Konkretionen des historischen Denkens aushandeln. Gehört doch das kritische Denken zu den sogenannte *future skills*, welches in enger Korrelation mit reflektiertem Geschichtsbewusstsein zu sehen ist. Konkret sind Reflexionskompetenz (im FUER-Modell als Teil der Orientierungskompetenz, vgl. Schreiber 2008, 205) und Urteilskompetenz (Küster & Bernhardt 2022) wichtige Parameter, die in unterschiedlicher Modellierung sowohl in der Unterrichtspraxis des historischen Lernens als auch in der sachunterrichtsspezifischen Lehramtsausbildung einen Platz haben (Albers & Blank 2022).

Um diese Kompetenzen zu fördern, ist es sicher hilfreich kindliche Präkonzepte bzw. kindliche Vorwissensbestände mit Bezug zur Geschichte im Unterricht aufzugreifen und Unterricht auf deren Grundlage adaptiv zu gestalten. Denn wenn historische Inhalte an den bestehenden kognitiven Strukturen vorbei vermittelt werden, entsteht bestenfalls träges Wissen, das relativ schnell wieder vergessen wird (Möller 1999; Kübler 2018a). Werden geschichtsbezogene Präkonzepte angemessen aufgegriffen, können sie sich zu elaborierten Konzepten entwickeln (Fenn 2016). Da Primarstufenschüler\*innen zur Aktivierung ihres Vorwissens einer Anleitung bedürfen (Mathis & Barsch 2022, 42), ist es notwendig das domänenspezifische Wissen von Lehrpersonen über Vorwissensbestände der Schüler\*innen zu vergrößern. Zumal der Einfluss des Wissens über Vorwissen auf die Lernförderung der Schüler\*innen und die

Lernleistungen belegt ist (Adamina, Kübler, Kalcsics, Bietenhard & Engeli 2018, 12). Da die Antike eine bei Kindern beliebte Epoche darstellt (Beilner 1999; Zabold 2018; Ammerer 2022, 173), die ihnen in Spielzeug, Sach(bilder)büchern und vielen weiteren Objektivationen der Geschichtskultur begegnet (Kübler 2011), bieten Antikenvorstellungen einen aufschlussreichen Fundus für die Erforschung kindlicher Präkonzepte mit Bezug zur Geschichte.

## 2 Antikenbezüge im Kinder- und Klassenzimmer

Inzwischen konnte mehrfach gezeigt werden, dass Schüler\*innen bereits mit historischem Vorwissen sowie einem individuell entwickelten Geschichtsbewusstsein in die Grundschule kommen (Zabold 2018; Kübler 2018a). Dieses Wissen beziehen sie, wie auch unsere Interviews zeigen, aus der Geschichtskultur (Kübler, Bietenhader, Bisang & Stucky 2015; Becher & Gläser 2016; Zabold 2020; Mathis & Barsch 2022). Denn der Markt ist reich gesättigt mit kindgerechten Produkten, die Vergangenheitsbezüge aufweisen. Spielzeug beispielsweise wird als Resonanzraum der Geschichtskultur beschrieben (Kühberger 2020c). Zu den geschichtskulturellen Objektivationen, die kindliche Geschichtsvorstellungen, darunter auch Vorstellungen über die Antike, beeinflussen können, gehört Systemspielzeug wie Playmobil® vom Hersteller Geobra Brandstätter (Kühberger 2021; Mathis & Barsch 2022). Die 7,5 Zentimeter großen Figuren, die laut Empfehlung des Herstellers Kinder ab vier Jahren zu Spielhandlungen einladen, weisen durch bestimmte Kleidungsstücke sowie Accessoires oder Bezeichnungen der einzelnen Figuren, Figurensets oder ganzer Dioramen Bezüge zur Antike auf (Erhard 2022).

Ein Figurenset verbindet das hellenistische Ägypten zur Zeit Kleopatras VII. und das antike Rom zur Zeit Caesars. Das 2016 erschienene, inzwischen aus dem Sortiment genommene Set „Cäsar und Kleopatra“ (5394) versammelte neben einer weiblichen und einer männlichen Figur, die aufgrund ihrer ägyptisch bzw. römisch anmutenden Kleidung (Thurn 2024) und des Settitels als Kleopatra und Caesar gelesen werden können, eine weitere männliche Figur mit Palmwedel in einem einfachen, weißen Gewand sowie einigen Trink- und Speiseaccessoires. Das Set ist eingebettet in die beiden Themenwelten „Römer“ und „Ägypten“, die im Diorama „Römer und Ägypten“ aufgehen. Mit den beiden Figuren, Caesar und Kleopatra, wurden erstmals historische Persönlichkeiten in einer der historisierenden Spielwelten von Playmobil® namentlich benannt (Erhard 2022). Ikonographisch stellen die Spielfiguren eine mehrfach gebrochene Rezeption dar, die auf den epochenmachenden Spielfilm des Jahres 1963 mit Elizabeth Taylor in der Titelrolle zurückgeht und über das Comic Asterix und Kleopatra von Goscinny und Uderzo in einem Medienverbund (1969, französische Erstausgabe 1965) aufgegangen ist.

Um die Playmobil®-Szenerie aber als römisch-ägyptisches Setting zu lesen und die zwei Personalisierungen zu erkennen, bedarf es – sobald sie ohne die Verpackung und damit ohne kontextualisierenden Titel genutzt werden – eines bestimmten Vorwissens. Die Spielfiguren können im Verbund mit Begleitmaterialien bzw. Zusatzinformationen aber auch selbst zur Gestaltung solchen Vorwissens beitragen. Etwa in Form des 16-seitigen „Wissensheftes“ von Playmobil® „Großes Wissen über Römer und Ägypter“<sup>1</sup> oder den Playmobil®-Film „Fluch der Pharaonen“<sup>2</sup>. Es können auch Transferleistungen erfolgen, wenn Sehkonventionen ganz anderer (geschichtskultureller) Provenienz bedient werden und die Spielfiguren Wiedererkennungseffekte erzeugen. Etwa wenn die Kleopatra-Figur als Pharaonin gelesen, als die ikonische Elizabeth Taylor-Kleopatra erkannt oder die Caesar-Figur als römischer Soldat oder Feldherr decodiert wird (Thurn 2024). Auf diese Weise kann ästhetisches kultur- bzw. vergangenheitsspezifisches Vorwissen auf eine Kontextualisierung der Playmobil®-Figuren rückwirken. Gerade die ästhetische Dimension der Geschichtskultur (Rüsen 2013) spielt für Spielzeugfiguren eine dominierende Rolle und bietet dadurch breite, visuelle Bezugsmöglichkeiten (Erhard 2021).

Wenn Spielzeug das historische Denken und das Geschichtsbewusstsein von (jüngeren) Spielenden beeinflusst, findet im Umgang mit Systemspielzeug spielerisches bzw. informelles historisches Lernen statt (Kühberger 2020a; 2020b; Hummer 2021). Je nach Kontextualisierung der Spielhandlungen können mit historisierenden Spielfiguren historische Themen assoziiert werden, auch wenn die Spielfiguren von sich aus keine auf bestimmte Vergangenheiten bezogene, also epochenspezifische *agency* oder *affordance* aufweisen (Thurn 2024). In Spielhandlungen können aber durch die Wahrnehmung von Fremdheit beispielsweise in der Kleidung der Spielfiguren oder unbekannter Accessoires Fragen entstehen. Wenn solche Fragen mehrere Zeitpunkte miteinander in Beziehung setzen, können sie zum Ausgangspunkt historischen Denkens werden (Kühberger 2016). Die historische Fragekompetenz stellt so dann eine der zentralen Kompetenzen im frühen historischen Lernen dar (Michalik 2016). Dass Objektivationen der Geschichtskultur wie Systemspielzeug in den Sachunterricht mit historischer Perspektive integriert werden sollten, leuchtet vor diesem Hintergrund ein (von Reeken 2004).

---

<sup>1</sup> Das Wissensheft aus dem Jahre 2016 ist online abrufbar unter: [http://playmobil.a.bigcontent.io/v1/static/PLAYMOBIL\\_INFO\\_HISTORY\\_ROMANS\\_2016\\_03\\_de](http://playmobil.a.bigcontent.io/v1/static/PLAYMOBIL_INFO_HISTORY_ROMANS_2016_03_de) [08.10.2024].

<sup>2</sup> Der Playmobil®-Film „Fluch der Pharaonen“ des offiziellen Playmobil® YouTube-Channels aus dem Jahr 2016 wurde inzwischen über fünf Millionen Mal angeklickt und ist online abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=BUfsaYirPbo> [08.10.2024].

Da vergangenheitsbezogene Präkonzepte häufig aus der Geschichtskultur stammen, können elaborierte Konzepte nur durch Einbindung von geschichtskulturellen Objektivationen in den Unterricht angebahnt werden. Dass Geschichtskultur im Unterricht behandelt werden soll, ist grundsätzlich keine neue Forderung der Geschichtsdidaktik (Bergmann 2004; Pandel 2005; 2009; Münch 2017; Deile 2023). Sie steht meist im Zusammenhang mit der Ausbildung einer geschichtskulturellen Kompetenz, also der Sensibilisierung für geschichtskulturelle Interpretationen, Inszenierungen und Instrumentalisierungen sowie die Befähigung zu einer kritischen Rezeption der Geschichtskultur (Münch 2017). Epistemisches Ziel ist in der Regel die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte (Münch 2021). Dies gilt für die Sekundarstufe II, für die es in der Geschichtsdidaktik seit langem thematisiert wird, und die Sekundarstufe I (Münch 2021, 45) ebenso wie in anbahnender Form für die Primarstufe. Daneben ist für den historischen Sachunterricht der Lebensweltbezug relevant (Buck 2012; Must 2022). Studien aus mehreren Ländern und für mehrere Schularten zeigen aber, dass der Unterricht dem Anspruch an die Integration von Geschichtskultur sowohl in der Sekundarstufe als auch in der Primarstufe nicht gerecht wird (Münch 2021; Sebening 2021; Brait 2022; Khawaja & Puustinen 2022).

Welche Relevanz die Konfrontation mit der Geschichtskultur wie etwa Spielfiguren hat, zeigen Aussagen aus den in unserem Projekt geführten Interviews.

### 3 Antikenbezüge in Interviews

In halbstandardisierten Einzelinterviews haben wir als Objektivation der Geschichtskultur im Sinne des Lebensweltbezug das oben vorgestellte Playmobil®-Figurenset „Cäsar und Kleopatra“ genutzt, um Sprechkanäle zu erzeugen. Die Figuren wurden in der Regel zu Beginn der Interviews unkommentiert zur Verfügung gestellt. Nur in dem Fall, dass die Proband\*innen nicht von selbst über die Figuren ins Erzählen gefunden haben, wurden sie aufgefordert, die Figuren haptisch zu erfahren oder zu beschreiben.

Im Kontext von universitären Lehrveranstaltungen wurden an mehreren süddeutschen Standorten bisher ca. 250 Interviews geführt. Ausgewertet wurden diese mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) und kodiert anhand deduktiv gebildeterer Kategorien. Die Pilotierung des Instruments sowie des Kodierleitfadens sind publiziert (Thurn, Sénécheau, Degner & Franz 2023a; Thurn, Sénécheau, Franz & Degner 2023b).

In den hier vorzustellenden Interviewausschnitten wird sequenzanalytisch erhoben, welche auf die Antike bezogenen Äußerungen von den interviewten Proband\*innen durch die

Spielfiguren evoziert werden. Zur Auswertung fokussieren wir zwei Forschungsfragen: Erstens wollen wir wissen, welches auf die Antike bezogenes historisches Vorwissen bzw. welche Präkonzepte Kinder und Jugendliche zwischen vier und zwölf Jahren zeigen und zweitens welche Bezüge zu historischem Spielzeug deutlich werden.

Für die Einordnung der Aussagen haben wir uns am Schweizer Projekt zum historischen Denken um Markus Kübler et al. orientiert, die vier sogenannte Komplexitätsniveaus historischen Denkens definiert haben. Die Gruppe hatte Aussagen von Proband\*innen erstens nach ihren Wissensbeständen (in Form von Begriffen, Fakten, Daten etc.), zweitens nach ihrem Verstehen (Knüpfen von funktionalen, zeitlichen und kausalen Zusammenhängen), drittens nach der Fähigkeit, den Rekonstruktionscharakter von Geschichte zu erkennen, sowie viertens nach der Fähigkeit, Quellen und Darstellungen kritisch zu dekonstruieren, unterschieden (Kübler 2011; Kübler, Bietenhader & Pappa 2013).

Die Interviews zeigen, dass Proband\*innen die Playmobil®-Figuren benennen, oder charakterisieren sowie einem bestimmten kulturellen oder politischen Kontext zuordnen können. Dem Komplexitätsniveau Wissen nach Kübler et al. (2013) wäre etwa zuzuordnen, wie eine neunjährige Probandin beim Betrachten der Figuren auf Anhieb äußert: „Ja also, die eine, die sieht aus wie Kleopatra.“ Zur anderen Figur konstatiert sie, dass sie „den“ „nicht wirklich“ erkenne. Auf die Aufforderung hin, die zweite Figur in die Hand zu nehmen und von Nahem zu betrachten, äußert sie dann: „Ist das nicht Cäsar?“ (INT\_9J-w). Einige Proband\*innen können die Kleopatrafigur zwar namentlich benennen, die Caesarfigur aber nicht, und behelfen sich, indem sie die unbekannte Figur der bekannten zuordnen. So äußert eine elfjährige Probandin: „(Ähm) Das ist die Prinzessen Kleopatra und das ist halt irgendein Prinz.“ (INT\_11J-w). Ein neunjähriger Proband kennt ebenfalls Kleopatras Namen: „Das soll, glaube ich, Prinz oder König sein [...] und dann Kleopatra ((stellt die Kleopatrafigur in die Mitte)), das ist ja eine griechische Göttin.“ (INT\_9J-m). Eine sechsjährige Probandin erläutert, warum sie Caesar als Prinzen beschreibt: „Weil der so aussieht wie ein Prinz. Der hat auch eine Krone wie ein Prinz und einen Umhang.“ (INT\_6J-w).

Dem Komplexitätsniveau Verstehen nach Kübler et al. (2013) wären Äußerungen der Proband\*innen zuzuordnen, die politische oder soziale Einordnungen vornehmen. Ein sechsjähriger Proband weist beispielsweise darauf hin: „Der war König oder Kaiser oder so und hat viele Schlachten gewonnen.“ (INT\_6J-m). Eine zehnjährige Probandin äußert: „[...] und der bekannteste römische Kaiser ist Iulius Caesar.“ (INT\_10J-m). Ein zehnjähriger Proband zeigt Anklänge an Verwaltungsstrukturen der römischen Republik: „Ja, Caesar. Der war Chef von

allem. Und der hatte viele Anhänger im Rat. Die Mehrheit hat dann gesagt, coole Idee, so machen wir es.“ (INT\_10J-m). Caesar wird außerdem häufig in Zusammenhang mit kriegerischen Handlungen gebracht wie etwa von einem neunjährigen Probanden: „Hey, es gibt doch keine goldenen Lorbeeren, außer wenn man sie färbt, oder (..)? Iulius Caesar war ein sehr berühmter Feldherr!“ (INT\_9J-m). Auch Kleopatra wird politisch und sozial eingeordnet. Ein zehnjähriger Proband ist sich der korrekten Bezeichnung unsicher: „[...] Es kann sein, dass sie so eine Art Königin – vielleicht gab es das da schon: so was. Also eine Art Boss oder so war. Wenn man es in dieser Zeit sagt, oder Chef oder irgendwas war.“ (INT\_10J-m). Ein siebenjähriger Proband stellt einen Vergleich zum Alten Ägypten an: „Kleopatra war, genau wie Nofretete, eine Prinzessin und Königin der Ägypter.“ (INT\_7J-m). Mit kriegerischen Handlungen wird auch Kleopatra assoziiert, indem ein siebenjähriger Proband eine ebenfalls in den Interviews vorgelegte Abbildung eines Gladiatorenreliefs (vgl. Thurn et al. 2023b) mit Kleopatra in Zusammenhang bringt: „Wenn ich mir das so richtig vorstelle, ist das, glaube ich, die Armee von der da ((zeigt auf die Kleopatrafigur)).“ (INT\_7J-m). Interessant ist, dass zu Gunsten einer Verortung in der Pharaonenkultur aber bei gleichzeitig mangelndem Wissen über die Funktion der als Bauwerke bekannten Pyramiden assoziativ ergänzt wird, wie im Falle eines sechsjährigen Probanden: „Mhm, doch, die war doch so 'ne Königin bei den Ägyptern und hat in einer Pyramide gelebt.“ (INT\_6J-m). Oder im Falle einer siebenjährigen Probandin: „Das ist eine, die in so einer Hütte wohnt ((gestikuliert mit beiden Händen ein Dreieck)), die aus Sand gemacht ist. [...] Pyramide.“ (INT\_7J-w). Dieselbe Assoziation präsentiert auch noch eine zwölfjährige Probandin: „[...] und die hat, glaube ich, in Pyramiden gewohnt.“ (INT\_12J-w). Der oben bereits erwähnte Hinweis auf Kleopatra als Gottheit ist ebenfalls aufschlussreich für die Einordnung der Figur in einen Kulturraum, in dem weibliche Personen als Göttinnen vorgestellt werden. Eine siebenjährige Probandin assoziiert mit der Figur, wohl auf Grundlage des äußeren Erscheinungsbildes: „Ich weiß nicht mehr, wie die heißt, aber sie ist eine Göttin.“ (INT\_7J-w). Die Einordnung der Kleopatrafigur in den griechischen Kulturraum kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass das Gewand ikonographisch eher mit der griechischen Antike als dem hellenistischen Ägypten verbunden wird. Ein neunjähriger Proband zeigt aber auch eine Verbindung mit dem Alten Ägypten, wenn er auf die Frage, ob er den Namen der Kleopatrafigur kenne, antwortet: „Pharao“. (INT\_9J-m).

Beide Figuren werden mit Reichtum assoziiert. Ein achtjähriger Proband äußert: „Der war im Reich der Reichste im ganzen Land. War Caesar.“ (INT\_8J-m). In einer anderen Interviewsituation war die Sprache auf „Diener“ gekommen. Auf die Nachfrage der interviewenden Person, ob die Diener dann machen mussten, was ihnen gesagt wurde, antwortet ein siebenjähriger

Proband: „Ja. Aber nur von jetzt Leuten wie Iulius Caesar, die eher reich waren.“ (INT\_7J-m). Oder ein neunjähriger Proband, der auf die Frage, ob er Caesar kenne, antwortet: „Ja. Ein reicher Typ.“ (INT\_9J-m). In den Aussagen der Proband\*innen fällt auf, dass reich und mächtig häufig zusammengedacht oder gar synonym benutzt werden. So sagt etwa ein zehnjähriger Proband über Kleopatra: „Und sie ist ja schon mächtig, die Kleopatra. Ich würde sie auch fragen, wie sich das so anfühlt so reich zu sein.“ (INT\_10J-m). Ähnlich ein elfjähriger Proband: „Ähm, Kleopatra war eine Königin. Und Könige sind reich und mächtig. Früher waren die Starke immer mächtig.“ (INT\_11J-m).

Ebenfalls dem Komplexitätsniveau Verstehen zuzuordnen sind Aussagen von Proband\*innen, in denen sie Caesar und Kleopatra zueinander in Beziehung setzen. Ein siebenjähriger Proband äußert: „Es heißt, sie wären verliebt.“ (INT\_7J-m). Ein zehnjähriger Proband: „Also die Kleopatra war dem Caesar seine Geliebte und sie hatten wahrscheinlich auch ein gemeinsames Kind namens Caesarion.“ (INT\_10J-m). Im Falle eines anderen zehnjährigen Probanden klingt es so: „Ja, die kannten sich. Ich glaub', die waren sogar verheiratet.“ (INT\_10J-m).

Neben den Wissensbeständen, die anhand der Spielfiguren abgerufen werden können, lassen auch indirekte Interviewaussagen darauf schließen, dass Vorwissen der Proband\*innen aus geschichtskulturellen Objektivationen oder wie in den folgenden Beispielen konkret aus der Playmobil®-Spielwelt entstammt. So erinnern Assoziationen etwa an das Diorama „Römer und Ägypter“: „Aber (.) aber ich glaube nicht, dass die [sc. Kleopatra] gegen den [sc. Caesar] Krieg gemacht hat, weil die sind ja mit Schiffen zu der gefahren [...]“ (INT\_7J-m). Auch Hinweise auf den Playmobil®-Film kommen in den Interviews vor: „[...] da habe ich früher auch immer mal was geguckt [...]. Die kommen aus Afrika, wo es ganz warm ist. Und die haben Soldaten und sogar einen König. Der sagt ‚Entert die Soldaten‘.“ (INT\_5J-m). Oder ganz explizit: „Also, ich habe mal eine Playmobil®-Folge gesehen und dort sind die mit so vielen Schiffen gefahren.“ (INT\_8J-m). Einen deutlichen Zusammenhang zwischen Aussagen eines Probanden, seinem Spielzeug und der Rolle des Vaters zeigt ein sechsjähriger Proband. Er holt während des Interviews drei Spielfiguren des Playmobil®-Gladiatorensets (6590) aus seinem Zimmer und ruft nach seinem Vater: „Uhh Baba, wie heißen die Kämpfer nochmal?“ (INT\_6J-m).

Nicht selten verweisen Proband\*innen auf Nachfrage, woher sie die in den Playmobil®figuren dargestellten historischen Persönlichkeiten kennen, auf Comics aus der Asterix-Serie. So etwa eine zwölfjährige Probandin: „(Ähm) Kleopatra (.) Also ich kenne sie eigentlich nur aus so Comics ähm sonst eigentlich nicht so richtig. [...] Weil ich habe oft [...] die Asterix und Obelix-

Hefte angeschaut.“ (INT\_12J-w). Oder ein zehnjähriger Proband: „Ja, das weiß ich, weil ich es in einem Buch gelesen habe und auch aus dem Comic ‚Asterix und Obelix‘.“ (INT\_10J-m).

## 4 Diskussion und Ausblick

Die oben dargelegten Auswertungen zeigen eine hypothesenkonforme Prägung der verbalisierten Geschichtsvorstellungen durch die antikenbezogene Geschichtskultur insbesondere im Bereich politischer, ökonomischer und sozialer Zuschreibungen. Die Proband\*innen sprechen in den Interviews ähnlich wie von Mathis und Barsch (2022) beobachtet über den symbolischen Charakter der Spielfiguren und ihrer Accessoires oder darüber, was konkret dargestellt wird. Wie zu erwarten und in anderen Studien beobachtet geben Proband\*innen Geschichte stark klischiert bzw. von geschichtskulturellen Inszenierungen geprägt wieder (Kübler 2018b). Deutlich wird dies beispielsweise an Aussagen zur Beziehung zwischen Caesar und Kleopatra, die in moderne, geschichtskulturell verankerte Normen eingebettet wird (vgl. dazu Thurn 2024). Ein „geschichtskulturelles Denken“ (Mathis & Barsch 2022, 47), – mit den Komplexitätsniveaus Küblers et al. (2013) gesprochen, die Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte – kann noch *nicht* nachvollzogen werden.

Daraus leiten wir ab, dass die Figuren dazu geeignet sind, geschichtskulturelle Kompetenz im historischen Sachunterricht zu fördern. Da sie sich in den Interviews als Impulsgeber für Sprechkanäle bewährt haben, bieten sie sich für den Unterricht an, um Vorwissensbestände aufzugreifen. Schüler\*innen können im Sachunterricht dann dabei unterstützt werden, die Spielfiguren als Erzählungen zu erkennen, die entstanden und kein historischer Zustand sind, und ihrem Aussagewert über das 20. und 21. Jahrhundert zu ergründen. Anknüpfungspunkte bieten die Figuren für historisch-politisches Lernen, indem es den Schüler\*innen vermittelt, dass Vergangenheit nicht vornehmlich Kampf war (vgl. Kübler 2018), oder indem es klassische Rollenzuschreibungen zwischen Caesar und Kleopatra aufbricht. Dazu bietet sich das Playmobil-Wissensheft an, das Kleopatra und Caesar auch als Verbündete vorstellt und Caesar als Kleopatras Geliebten einführt (Thurn 2024).

Durch das Aufgreifen klischerter Narrative über die römische Antike und deren Behandlung im Unterricht soll kritisches Denken und Urteilen angebahnt werden, um gegenwärtige Herausforderungen zu begegnen wie zwischen glaubwürdigen, falschen und voreingenommenen Informationen zu unterscheiden (Khawaja & Puustinen 2022). Schüler\*innen sollten dafür sensibilisiert werden, eigenes Vorwissen oder eigene Annahmen als solche zu erkennen und damit umzugehen.

Antikenvorstellungen existieren in den Interviews streng genommen nicht. Wie man Antikenvorstellungen auch definiert – als Epochenprofil, als auf Fachwissen fußendes Sachurteil, als epochenbezogenes Wandelbewusstsein – es treten immer jeweils unterschiedliche Leerstellen in den Blick. Personalisierungen, Personifizierungen, Sachquellen (u.a. im Systemspielzeug) werden von Kindern aber sehr wohl als antik gelesen. Gerade für die Förderung des Wandelbewusstseins – und damit einen Schritt in Richtung der wichtigen Orientierungskompetenz – bietet sich die Antike als Unterrichtsgegenstand für den historischen Sachunterricht an.

## Literatur

- Adamina, M.; Kübler, M.; Kalcsics, K.; Bietenhard, S. & Engeli, E. (2018): Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung. 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, 7-20.
- Albers, S. & Blank, B. (2022): Kritische Reflexivität als Ausgang für Entfaltung von Subjektivität im Grundschullehramtsstudium. In: Gläser, E.; Poschmann, J.; Büker, P.; Miller, S. (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn, 295-300.
- Ammerer, H. (2022): Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte. Frankfurt a. M.
- Becher, A. & Gläser, E. (2016): HisDeKo – Eine Studie zum historischen Denken im Grundschulalter. In: Menthe, J.; Höttecke, D.; Zabka, T.; Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Fachdidaktische Forschungen, Bd. 10. Münster, 313-316.
- Beilner, H. (1999): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1. Neuried, 117-152.
- Bergmann, K. (2004): Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Mayer, U. et al. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts, 91-112.
- Brait, A. (2022): Austrian teachers' understanding and teaching of historical culture: challenges for the implementation of curriculum reforms in Austria. In: History Education Research Journal 19, Nr. 1, 1-13.
- Buck, Th. M. (2012): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Schwalbach am Taunus, 289-301.
- Deile, L. (2023): Geschichtskultur im Unterricht. Informationen zur politischen Bildung, 40, Berlin.
- Erhard, J. (2021): Wandel und Kontinuität von historischen Themen in Spielzeugen von Lego® und Playmobil® Ein geschichtsdidaktischer Blick auf Gestaltung und Inszenierung der Kunststoffspielwelten. In: Kühberger, C. (Hrsg.): Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Bielefeld, 319-338.
- Erhard, J. (2022): Geschichte im Kinderzimmer. Eine Untersuchung von Spielzeug mit historischen Themen als Teil der Geschichtskultur am Beispiel von Produkten von Lego® und Playmobil®. [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/96263/file/Erhard\\_Diss.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/96263/file/Erhard_Diss.pdf) [09.10.2024].
- Fenn, M. (2016): "Das war so. - Ich habe mir das so gedacht." Erweiterung der Vorstellungen von Kindern über Fakten und Fiktion bei der Rekonstruktion von Vergangenheit. In: Becher, A.; Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bd. 2. Bad Heilbrunn, 196-211.
- Gosciny, R. & Uderzo, A. (1969): Asterix und Kleopatra. Stuttgart.

- Hummer, R. (2021): „Rosa war in der Zeit eben eine beliebte Farbe.“ Wie Mädchen im Kindergartenalter mit Geschichte spielen. In: Kühberger, C. (Hrsg.): Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Bielefeld, 137-155.
- Khawaja, A. & Puustinen, M. (2022): Recontextualising history in primary school: discourses in the classroom. In: History Education Research Journal, 19, Nr.1, 1-16.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel.
- Kübler, M. (2011): Frühes Historisches Denken bei jüngeren Kindern – ein Werkstattbericht. In: Giest, H.; Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, 181-185.
- Kübler, M.; Bietenhader, S.; Bisang, U. & Stucky, C. (2015): Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen die Kinder über Geschichte. In: Waldis, M. & Ziegler, B. (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 13«. Bern, 26-40.
- Kübler, M.; Bietenhader, S. & Pappa, I. (2013): Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Wannack, E.; Bosshart, S.; Eichenberger, A.; Fuchs, M.; Hardegger, E. & Marti, S. (Hrsg.): 4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster, 224-231.
- Kübler, M. (2018a): Erhebungsmethoden zum historischen Denken und Lernen bei vier- bis zehnjährigen Kindern. In: Fenn, M. (Hrsg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a. M., 41-52.
- 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, 231-252.
- Kühberger, C. (2016): Historische Fragekompetenz in der Primarstufe. In: Becher, A.; Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 27-39.
- Kühberger, C. (2020a): Toys Mediate Pasts: Das Kinderzimmer als Ort der Geschichtsvermittlung. In: Bareither, C. & Tomkowiak, I. (Hrsg.): Mediated Pasts – Popular Pleasures: Medien und Praktiken populärkulturellen Erinnerns. Kulturen populärer Unterhaltung und Vergnügung, Bd. 5. Würzburg, 141-153.
- Kühberger, C. (2020b): 'Informelles Lernen mit Spielzeug? Ethnographische Beobachtungen zu Geschichtsdarstellungen im Kinderzimmer'. In: Barsch, S. & van Norden, J. (Hrsg.): Historisches Lernen und materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik. Bielefeld, 111-124.
- Kühberger, C. (2020c): Spielzeug. In: Hinz, F. & Körber, A. (Hrsg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft, Göttingen, 282-303.
- Kühberger, C. (2021): Of dragons and dinosaurs: How children's toys and games create ideas of the past, of history and of fiction. In: History Education Research Journal, 18, Nr. 2, 183-198.
- Küster, L. & Bernhardt, M. (2022): Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. Modelle und didaktische Perspektiven. In: Geschichte lernen, 207, 2-9.
- Mathis, C. & Barsch, S. (2022): Wie Grundschulkindern über das Geschichtszimmer von Playmobil® nachdenken. In: GDSU-Journal, 13, 38-49.
- Michalik, K. (2016): Historisches Lernen – Fragekompetenz. In: Becher, A.; Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 13-26.
- Möller, K. (1999): Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts. In: Köhnlein, W. (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 125-191.
- Münch, D. (2017): Geschichtskultur im Geschichtsunterricht – Deutungen reflektieren oder Inhalte vermitteln. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 16, 167-182.
- Münch, D. (2021): Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand. Wie stehen die Lehrer\*innen dazu? Frankfurt a.M.
- Pandel, H.-J. (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.
- Pandel, H.-J. (2009): Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In: Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach, 19-33.
- Reeken, D. von (2004): Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Begründungen und Perspektiven. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 55, Nr. 4, 233-240.

- Rüsen, J. (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln.
- Schreiber, W. (1999): Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern. In: Schreiber, W. (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. Neuried, 15-76.
- Schreiber, W. (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 198-212.
- Sebening, L. (2021): *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Empirische Erkundung eines tradierten Begriffs*, Hannover 2021. <https://doi.org/10.15488/10384>.
- Thurn, A.; Sénécheau, M.; Degner, B. & Franz, E.-K. (2023a): Historisches Denken fördern können als Beitrag zur nachhaltigen Bildung. Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals zum historischen Denken zwischen 4 und 12 Jahren. In: Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, C.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 27. Wiesbaden, 291-296.
- Thurn, A.; Sénécheau, M.; Franz, E.-K. & Degner, B. (2023b): Historisches Denken von Kindern diagnostizieren. Entwicklung und Pilotierung eines materialgestützten Interviewleitfadens. In: *GDSU-Journal*, 14, 58-70.
- Thurn, A. (2024): *Playing with Caesar and Cleopatra. „Anticising“ Play Figures and Historical Thinking in (Young) Children*. In: Gómez, L. U.; Harrison, J. & Lindner, M. (Hrsg.): *Playful Classics. Classical Reception as a creative process. Imagines. Classical Receptions in the Visual and Performing Arts*. London, 21-39.
- Zabold, S. (2018): Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht. In: Fenn, M. (Hrsg.): *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*. Frankfurt a. M., 53-74.
- Zabold, S. (2020): *Vor dem ersten Geschichtsunterricht. Zur empirischen Erschließung des historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner*, Frankfurt a. M.