

Zur Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen

Heike Krösche

1. Einleitung

Mit seiner Feststellung »Agenda Museum 2020. Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt.« betont Thorsten Heese die anhaltende Bedeutung musealer Objekte für die Geschichtsvermittlung.¹ Auch für die Zukunft sieht er die Arbeit mit den »materielle[n] kulturelle[n] Hinterlassenschaften von Gesellschaften« als wesentliche Aufgabe der Museen.² Dabei nimmt Heese Bezug auf den sozial- und kulturtheoretischen Ansatz des neuen Materialismus, der im Kern Materialität rekonzeptualisiert und den Akzent auf deren spezifische Ereignishaftigkeit und Potenzialität setzt.³ Geschichtsdidaktische Impulse gehen von diesem Ansatz aber nicht nur für das außerschulische Lernen aus, sondern auch für die Begegnung mit Dingen in Form von Sachquellen innerhalb schulischer Lernarrangements. Im Geschichtsunterricht finden Objekte oder Dinge dennoch weiterhin eher selten Verwendung.⁴ Die Möglichkeiten historischer Lernprozesse anhand von Sachquellen werden vor allem für die Primarstufe kaum diskutiert. Dabei hat Rohlfes schon in den 80er-Jahren die didaktische Bedeutung der »sinnlichen Wahrnehmbarkeit« und der unmittelbaren Wirkung auf die »Vorstellungswelt« betont.⁵ Das trifft insbesondere auf Grundschulkinder zu, bei denen für die Geschichtsaneignung aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen und der sich

1 Thorsten Heese: Agenda »Museum 2020«. Brauchen Museen künftig noch Objekte? Ja, unbedingt. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 68 (2017), H. 1/2 S. 5-25; siehe auch Heese in diesem Band.

2 Ebd., S. 16.

3 Andreas Folkers: Was ist neu am neuen Materialismus? Von der Praxis zum Ereignis. In: Tobias Goll/Daniel Keil/Thomas Telios (Hg.): Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus. Münster 2013, S. 17-34, hier S. 18.

4 Gerhard Schneider: Sachüberreste und gegenständliche Unterrichtsmedien. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 188-207, hier S. 189.

5 Joachim Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986, S. 81.

noch entwickelnden Lesekompetenz die optische und haptische Dimension von historischen Objekten eine besondere Rolle spielen.

Geschichte »zum Anfassen« soll zwar den »Aufbau eines positiven Verhältnisses zur Beschäftigung mit Vergangenem« ermöglichen,⁶ aber empirisch belegt ist diese Funktion bislang nicht. Dagegen gilt die Fähigkeit zum historischen Denken auch in der Primarstufe als Ziel historischen Lernens.⁷ Es basiert darauf, dass Schülerinnen und Schüler den Unterschied zwischen »*realer* Vergangenheit und *rekonstruierter* Geschichte« erkennen.⁸ Für den Einsatz von Sachquellen im Geschichtsunterricht ist jedoch »das Dilemma von Motivation und Überwältigung« zu berücksichtigen.⁹ Die Narrativierung historischer Gegenstände, so Jörg van Norden, »können ihre ›Aura‹ relativieren, ohne ihre faszinierende Wirkung zu zerstören.«¹⁰

Vor diesem Hintergrund steht in dem folgenden Beitrag die Bedeutung materieller Dinge für das frühe historische Lernen im Mittelpunkt. Dabei sollen vor allem die besonderen Rahmenbedingungen und Herausforderungen in der Grundschule diskutiert werden. Dazu gehören nicht nur die individuellen Lernvoraussetzungen der noch jungen Schüler*innen, sondern auch die institutionellen Bedingungen und die Besonderheit des Lehrplans für den Sachunterricht. Zunächst werden die zentralen Begriffe »Sache« bzw. »Ding« und »(Sach-)Quelle« zur Diskussion gestellt. Anschließend geht es um die Rahmenbedingungen für das frühe historische Lernen mit Sachquellen, wobei der Fokus auf dem österreichischen Lehrplan für den Sachunterricht liegt. Es folgt eine Auseinandersetzung mit den Vorzügen und Herausforderungen der Beschäftigung mit materiellen Dingen im Klassenzimmer, bevor abschließend ein kurzes Fazit gezogen wird.

2. Materielle Dinge als Sachquellen

In Zusammenhang mit dem neuen Materialismus werden verschiedene Begriffe wie Objekt, Gegenstand, Ding, Artefakt etc. parallel gebraucht. Während van Norden »Gegenstand« zur Bezeichnung von etwas Materiellem bevorzugt,¹¹ sind für diesen Beitrag »Sache« und »Ding« als Schlüsselbegriffe des Sachunterrichts, der

⁶ Dietmar von Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Hohengehren 2012, S. 32.

⁷ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hg.): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2013, S. 56.

⁸ Ebd., S. 57.

⁹ Jörg van Norden: »We do not need certainty?« In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17 (2018), S. 9–26, hier S. 13.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Vgl. van Norden (wie Anm. 9), S. 11.

von »der Unmittelbarkeit menschlichen Umgangs mit den Sachen«¹² ausgeht, essenziell. Was genau die Sache des Sachunterrichts ist,¹³ wird in der Fachdidaktik breit diskutiert. Dabei findet auch eine Verknüpfung mit dem Terminus »Ding« statt, wie beispielsweise bei Walter Köhnlein: »Für die Didaktik des Sachunterrichts ist das *Ding* der Inbegriff des Gegenständlichen, in dem ein Sachbezug unabwiesbar zur Geltung kommt.«¹⁴ Die Intention zu einer breiten Begriffsauslegung wird auch anhand der Begriffsgeschichte deutlich. Mit dem Verweis auf das althochdeutsche Wort *Thing* für Volks- bzw. Gerichtsversammlungen versteht der neue Materialismus Dinge »als vielfältige Versammlungen« und nicht »als einfältige Objekte«.¹⁵

Der Begriff »Quelle« lässt sich nicht auf Schriftstücke beschränken, so die Definition Hans-Jürgen Pandels: »Quellen sind Objektivationen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor.«¹⁶ Dementsprechend handelt es sich bei Text-, Bild- und Sachquellen immer auch um materielle Überlieferungen. Von der historischen Methode aus betrachtet, sind Sachquellen »eine Quelle wie jede andere«.¹⁷ Gleichzeitig bezieht diese Quellenart ihr besonderes Potenzial für das historische Lernen aus den spezifischen Attributen »Materialität und Dreidimensionalität«,¹⁸ woraus sich nach Heese die zentralen Charakteristika Haptik, Ästhetik, Authentizität und Emotionalität ergeben.¹⁹ Er schlägt im Anschluss an Pandel als Definition für das »Sachzeugnis als Quelle« vor: »Gegenständliche Quellen sind materielle Überreste gelebter geschichtlicher Wirklichkeit. Als authentische, da unmittelbar überlieferte Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns zeugen sie von den Lebensumständen derjenigen Menschen, die sie geschaffen, benutzt und bewahrt haben. Sie bedürfen der Quellenkritik und -interpretation.«²⁰ An diesen Vorschlag lehnt sich der folgende

¹² Walter Köhnlein: Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn 2012, S. 159.

¹³ Astrid Kaiser: Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler 2014, S. 174.

¹⁴ Vgl. Köhnlein (wie Anm. 12), S. 181.

¹⁵ Vgl. Folkers (wie Anm. 3), S. 25f.

¹⁶ Hans-Jürgen Pandel: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2006, S. 11.

¹⁷ Dietmar von Reeken: Gegenständliche Quellen und museale Darstellungen. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarbeitete Neuauflage Berlin 2014, S. 144-157, hier S. 145.

¹⁸ Dietmar von Reeken: Sachquellen im Unterricht – sträflich ignoriert und unterschätzt? <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13863> (aufgerufen am 07.06.2019).

¹⁹ Thorsten Heese: Vergangenheit »begreifen«. Die gegenständliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2007, S. 12.

²⁰ Ebd., S. 33.

Beitrag an, verzichtet aber zugleich auf die Verwendung von Synonymen wie Sachzeugnis und Sachüberrest oder gegenständliche und dingliche Quelle etc. Vielmehr wird die Bezeichnung »Sachquelle« bevorzugt, um den Bezug zur Sache als zentraler Dimension des Sachunterrichts aufrechtzuerhalten. Sache bildet als didaktische Kategorie den Rahmen für das historische Lernen in der Primarstufe und damit die Begegnung mit Sachquellen.

3. Rahmenbedingungen für das frühe historische Lernen mit Sachquellen

Im Unterschied zum Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, in dem das historische Lernen eine von insgesamt fünf Perspektiven bildet, werden im aktuellen österreichischen Lehrplan für den Sachunterricht sechs sogenannte Erfahrungs- und Lernbereiche unterschieden.²¹ Historisches Lernen ist hier eingebettet in den Erfahrungs- und Lernbereich »Zeit«, dessen zentrale Bildungs- und Lehraufgabe die Förderung der Fähigkeit ist, »zeitliche Dimensionen zur Orientierung zu nutzen«.²² Zwar werden hier sowohl die Orientierungsfunktion als auch das didaktische Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezuges angesprochen, aber zentrale geschichtsdidaktischen Kategorien wie »Geschichtsbewusstsein« und »historisches Denken« werden nicht explizit genannt. Das liegt u.a. daran, dass der österreichische Lehrplan für den Sachunterricht nicht disziplinär, sondern fächer- und bereichsübergreifend ausgerichtet ist, wie anhand der allgemein gehaltenen Formulierung »Erfahrungs- und Lernbereich Zeit« deutlich wird, die keinen konkreten Verweis auf die Beschäftigung mit Geschichte enthält. Zu den Vorteilen eines solchen Rahmenlehrplans gehört, dass Lehrkräften viel Gestaltungsspielraum und Planungsoffenheit für ihren Unterricht zur Verfügung steht und ihnen die inhaltliche Orientierung an der Lebenswelt der Schüler*innen ermöglicht wird.²³ Auf der anderen Seite besteht das »Risiko, dass einzelne (fachlichen, H.K.) Perspektiven – je nach Ausbildung und persönlicher Gewichtung der

21 Der derzeit geltende Lehrplan für die Volksschule wird überarbeitet. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012, S. 84-104. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html (aufgerufen am 20.12.2019).

22 Ebd., S. 85.

23 Markus Kübler: Disziplinäres oder transdisziplinäres Lernen in Geschichte? Ein Kommentar zum Rahmenlehrplan »Gesellschaftswissenschaften« der Länder Berlin-Brandenburg. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoerung/materialien/2015-02-07_Kommentar_Gewi_Dr_Kuebler_Paedagogischen_Hochschule_Schaffhausen.pdf (aufgerufen am 10.06.2019).

Lehrkräfte – im Unterricht nicht genügend gewichtet werden.²⁴ Ergänzend zu dieser Problematik hat der Nationale Bildungsbericht von 2015 die fehlende »Konzentration auf verbindlich zu vermittelnde Kernkompetenzen« im gesamten Lehrplan der österreichischen Primarstufe kritisiert.²⁵

Das spiegelt sich vor allem in Hinblick auf die historische Methodenkompetenz wider, die als zentrales Ziel kompetenzorientierten historischen Lernens im österreichischen Lehrplan für den Sachunterricht nur vage verankert ist. Kern dieser Kompetenz ist die Arbeit mit Quellen, die laut Podel für historisches Denken konstitutiv ist.²⁶ Das gilt bereits für die Primarstufe, in der Schüler*innen laut dem bundesdeutschen Perspektivrahmen für den Sachunterricht die grundlegende Einsicht gewinnen sollen, dass »Erkenntnisse über die Vergangenheit nur über die Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen möglich sind.«²⁷ Stattdessen wird im österreichischen Sachunterrichts-Lehrplan im Rahmen der didaktischen Grundsätze auf die »Begegnung mit Zeitzeugen« und »andere Quellen der Vergangenheit« als Lern- und Arbeitsform verwiesen,²⁸ ohne jedoch den Umgang mit Quellen methodisch zu präzisieren, wie dies beispielsweise Andrea Becher und Eva Gläser mit ihrer Unterscheidung in acht Teilkompetenzen vorschlagen.²⁹ Entsprechend wird in Österreich im Lehrstoff für die Grundstufe I³⁰ auf den Begriff »Quelle« verzichtet, obwohl die Auseinandersetzung mit Quellen vorgesehen ist. Hier heißt es u.a.: »Alte und neue Gegenstände (Spielsachen, Kleidungsstücke, Gebrauchsgegenstände, Bilder, Schriftstücke, Bücher) mitbringen und in der Klasse

24 Ebd.

25 David Wohlhart/Jan Böhm/Maria Grillitsch/Konrad Oberwimmer/Katharina Soukup-Altrichter/Elisabeth Stanzel-Tischler: Die österreichische Volksschule. 2015, S. 38. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_1.pdf (aufgerufen am 10.06.2019).

26 Vgl. Podel (wie Anm. 16), S. 8f.

27 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (wie Anm. 7), S. 58. Zur Förderung historischer Methodenkompetenz in der Grundschule vgl. auch Andrea Becher/Eva Gläser: Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: Andrea Becher/Eva Gläser/Berit Pleitner (Hg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2016, S. 40–52.

28 Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (wie Anm. 21), S. 104.

29 Vgl. Becher/Gläser (wie Anm. 27), S. 45.

30 Der aktuelle österreichische Lehrplan für die Volksschule gliedert sich in die Grundstufe I, die sowohl die Vorschule als auch die 1. und 2. Klasse umfasst, und die Grundstufe II, die sich auf die 3. und 4. Klasse bezieht. Zur Kritik an einer solchen, an entwicklungspsychologischen Stufenmodellen orientierten Aufteilung des Lernstoffes vgl. Rainer Krieger: Mehr Möglichkeiten als Grenzen – Anmerkungen eines Psychologen. In: Klaus Bergmann/Rita Rohrbach (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2015, S. 32–50.

ausstellen sowie beschreiben und vergleichen« oder »Alte Gebäude, Kulturdenkmäler in unmittelbarer Umgebung des Kindes als Zeugnisse der Vergangenheit aufsuchen, nach den Interessen des Kindes besprechen und einfachste historische Bedingungen erfahren«.³¹ Ohne sie konkret zu benennen, werden in der Beschreibung alle drei klassischen Quellenformen berücksichtigt. Auffällig ist zudem, dass Sachquellen in der Formulierung des Lehrplans besonders stark vertreten sind, und zwar sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers. Die Themenfelder für die Grundstufe II beziehen sich auf »fachspezifische Arbeitstechniken«. Dabei werden wiederum verschiedene Quellenarten, darunter auch Sachquellen einbezogen: »Sammeln und Vergleichen von Bildern und Quellen (z.B. Chroniken, Erzählungen, Sagen und Bilddokumente)« und »Museumsbesuche, Lehrausgänge (z.B. historische Stätten)«. Des Weiteren wird als Lernziel formuliert: »Durch ausgewählte Bilder und andere Quellen aus der Geschichte und Kultur der Heimat einen ersten historischen Überblick gewinnen.«³² An dieser Stelle wird dann auch der Fachbegriff »Quelle« verwendet.

Es gibt also ausreichend Anknüpfungspunkte, die engagierte Lehrkräfte aufgreifen könnten. Aber durch den Verzicht auf klar benannte geschichtsdidaktische Prinzipien und fachspezifische Begriffe im derzeitigen Lehrplan fehlt die curriculare Verbindlichkeit, insbesondere in Hinblick auf die Quellenarbeit. Eine »kontinuierliche Förderung historischer Kompetenzen von Anfang an«³³ kann nur gelingen, wenn didaktische Grundsätze der Bezugsdisziplin »Geschichte« im Lehrplan für den Sachunterricht stärker akzentuiert werden, auch wenn, wie Dietmar von Reeken anmerkt, aufgrund des integrativen Ansatzes eine »realistisch-pragmatische Perspektive« auf das historische Lernen im Rahmen des Sachunterrichts notwendig ist.³⁴ Die Arbeit mit Quellen ist »als klassische Teilkompetenz der Rekonstruktion«³⁵ dafür eine zentrale Voraussetzung. Und Sachquellen bzw. Dinge wie die im Lehrplan für die Grundstufe I benannten Alltagsgegenstände, Bauwerke und Denkmäler werden nicht nur den Prinzipien des Sachunterrichts besonders gerecht, sondern haben gerade in Verbindung mit diesem integrativen Fach eine

31 Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (wie Anm. 21), S. 89.

32 Ebd., S. 98.

33 Stefanie Zabold: Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht. In: Monika Fenn (Hg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M. 2018, S. 53-74, hier S. 54.

34 Vgl. Dietmar von Reeken: Rezension zu Monika Fenn (Hg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M. 2018. www.sehepunkte.de/2019/04/31759.html (aufgerufen am 21.12.2019).

35 Waltraud Schreiber: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, S. 194-235, hier S. 194.

besonderes Bildungspotenzial.³⁶ Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Denkmäler als komplexe Quellen der Erinnerungskultur gelten, deren Konstrukthaftigkeit zu entschlüsseln ist, was selbst für Schüler*innen der Sekundarstufe eine Herausforderung darstellt.³⁷ Dennoch macht der Blick in den österreichischen Lehrplan für den Sachunterricht die Berechtigung von Köhnleins Forderung, »im curricularen Prozess das Eigenrecht der Dingwelt festzuhalten«³⁸ deutlich.

4. Vorzüge und Herausforderungen der Arbeit mit Sachquellen im Unterricht

Für die Arbeit mit diesen Quellen sprechen auch empirische Ergebnisse zu den Lernvoraussetzungen für die frühe Beschäftigung mit Geschichte. Insbesondere Becher und Gläser haben nachgewiesen, dass Kindern schon zu Schulbeginn bewusst ist, dass es unterschiedliche »Überreste aus der Vergangenheit« gibt und sie darüber hinaus die Bedeutung von Quellen für das historische Verständnis erkennen.³⁹ Den jungen Schüler*innen ist die »Funktion von Quellen als Träger von Informationen, die es zu analysieren und zu interpretieren gilt, bekannt.«⁴⁰ Damit einher geht des Weiteren, dass sie schon im Alter von sechs bis acht Jahren ein »erstes Verständnis über die wissenschaftliche Vorgehensweise der Re-Konstruktion« haben.⁴¹ Das belegt auch das Schweizer Forschungsprojekt zum historischen Denken um Markus Kübler.⁴² Interessant an der Studie von Becher und Gläser ist zu-

36 Bernd Wagner/Andreas Nießeler: Das Bildungspotential von Sammlungsobjekten im Sachunterricht – am Beispiel der Vor- und Nachbereitung von Museumsbesuchen mit Sammlungen aus dem gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Bereich. In: Hartmut Giest/Thomas Goll/Andreas Hartinger (Hg.): Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug. Bad Heilbrunn 2016, S. 184–191.

37 Christian Mathis/Kristine Gollin: »...zuoberst ist der Winkelried«.– Das Stanser Winkelried-Denkmal in der Deutung von Schülerinnen und Schülern. In: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung »geschichtsdidaktik empirisch 15«. Bern 2017, S. 87–98.

38 Köhlein (wie Anm. 12), S. 182.

39 Eva Gläser: Leben vor 100 Jahren – Kinder erforschen Geschichte. In: Grundschule Sachunterricht 67 (2015), S. 2–6, hier S. 3.

40 Vgl. Becher/Gläser (wie Anm. 27), S. 43.

41 Andrea Becher/Eva Gläser: Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes »HisDeKo«. In: Monika Fenn (Hg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M. 2018, S. 75–88, hier S. 84.

42 Markus Kübler: Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden – Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern. In: Marco Adamina/Markus Kübler/Katharina Kalcsics/Sophia Bietenhard/Eva Engeli (Hg.): »Wie ich mir das denke und vorstelle...« Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunter-

dem, dass die interviewten Kinder sich in Hinblick auf die Quellenarten in erster Linie auf Sachquellen bezogen, und zwar insbesondere in Zusammenhang mit Ausgrabungen und Funden.⁴³ In diesem Zusammenhang »erklärten die meisten Kinder, dass diese später von Forschern gefunden Dinge zufällig überdauerten und nicht bewusst hinterlassen wurden.«⁴⁴ An diesem Ergebnis fällt auf, dass die Vorstellungen der Schüler*innen vor allem in den ersten drei Jahren, wie bereits mehrfach nachgewiesen,⁴⁵ außerschulisch geprägt sind und Objekte aus dem Alltag darin keine Rolle spielen. Ihr Geschichtsbild ist medial beeinflusst, etwa durch Sachbücher. Becher und Gläser kommen zu dem überaus plausiblen Ergebnis, »dass frühes historisches Lernen im Sachunterricht schon im Anfangsunterricht beginnen könnte und daher Kompetenzen historischen Denkens von Anfang an im Sachunterricht zu fördern sind.«⁴⁶ Diese Forderung unterstreicht auch Kübler und ergänzt kritisch, dass die Schule und die Lehrpläne »das Interesse, die natürliche Neugier und die selbsterworbenen Kenntnisse der Kinder in Geschichte« kaum berücksichtigen würden.⁴⁷

Somit liegt auf der Hand, dass die Auseinandersetzung mit Quellen bereits ab der 1. Klasse angeregt werden kann und muss. Zu diesem Zweck ist es zwar notwendig, verschiedene Quellenarten in den Lernprozess einzubinden, damit Schülerinnen und Schüler deren Spezifika und unterschiedliche Umgangsweise mit ihnen kennenlernen,⁴⁸ aber gleichzeitig sollte an die Interessen der Kinder angeknüpft und das heißt, die Arbeit mit Sachquellen bzw. Dingen vor allem im Klassenzimmer stärker berücksichtigt werden. Anders als in der außerschulischen Begegnung z.B. in einem Museum, in dem Objekte der materiellen Kultur aus konservatorischen Gründen fachgerecht aufbewahrt und präsentiert werden müssen, haben schulische Lernarrangements den Vorteil, dass Kinder die Materialität der Dinge bewusst und mit allen Sinnen erfahren können. Das Erkunden und Erproben der Dinge gehört laut Köhnlein zu den »elementare[n] Formen kindlicher Weltan-eignung«.⁴⁹ Das hohe Motivationspotenzial bzw. wie Stadtmüller es nennt »die besondere Faszination des Objektes«⁵⁰ garantieren an sich jedoch noch keinen nach-

richts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn 2018, S. 231-252, besonders S. 242f.

43 Becher/Gläser (wie Anm. 41), S. 82.

44 Ebd., S. 83.

45 Vgl. beispielswiese Kübler (wie Anm. 42), S. 238.

46 Vgl. Becher/Gläser (wie Anm. 41), S. 85.

47 Markus Kübler: Historisches Lernen von vier- bis zwölfjährigen Kindern im Deutschschweizerischen Lehrplan 21. In: Monika Fenn (Hg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M. 2018, S. 296-314, hier S. 310.

48 Winfried Stadtmüller: Sachquellen. In: Waltraud Schreiber (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd. 1. Neuried 2004, S. 441-454, hier S. 441.

49 Vgl. Köhnlein (wie Anm. 12), S. 191.

50 Vgl. Stadtmüller (wie Anm. 48), S. 444.

haltigen Lernprozess. Dafür braucht es eine »methodisch-systematische Grundlage«⁵¹, die im Bereich des historischen Lernens durch eine schrittweise Heranführung an eine reflektierte Quellenarbeit erfolgen kann, um Sinnbildungsprozesse anzuregen.

Van Norden spricht Sachquellen ein Votorecht ab, weil Wissenschaftler*innen für sie das »Wort ergreifen« müssten, was einer subjektiven Intervention gleichkommt.⁵² Dementsprechend müssen Schülerinnen und Schüler lernen, wie Schneider betont, »hinter das unmittelbar Sichtbare zu schauen«.⁵³ Hinzu kommt gerade für die Verwendung im Klassenzimmer, dass Dinge aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst werden. Zwar kann durch diese »didaktische Isolation« die Aufmerksamkeit ganz auf ihre materielle Beschaffenheit gelenkt werden,⁵⁴ aber in Hinblick auf die historische Erkenntnis wird gleichzeitig auf relevante Informationen verzichtet.

5. Fazit

Im Unterschied zu Bild- und Textquellen sind Sachquellen trotz ihrer Vorzüge im Geschichtsunterricht immer noch unterrepräsentiert – und das obwohl auf dieses Phänomen in den vergangenen Jahren vielfach hingewiesen wurde.⁵⁵ Erstaunlich ist dieser Umstand insbesondere in Hinblick auf die Primarstufe, in der mit dem Sachunterricht ein Fach angeboten wird, das aus dem Realienunterricht im 19. Jahrhundert hervorgegangen ist und damit an das lateinische Wort *res* für Sache, Ding, Gegenstand anknüpft.⁵⁶ Das Initiieren von Zugängen zur dinglichen Umwelt bzw. zur Welt der Materie gehört folglich zu den wesentlichen Bildungszielen des Faches und sollte in historischen Lernprozessen verstärkt berücksichtigt werden. Frühes historisches Lernen schließt in Anlehnung an Klaus Bergmann und

⁵¹ Vgl. Köhnlein (wie Anm. 12), S. 191.

⁵² Vgl. van Norden (wie Anm. 9), S. 13.

⁵³ Gerhard Schneider: Gegenständliche Quellen. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2002, S. 509-524, hier S. 512.

⁵⁴ Andreas Nießeler: Den Sachen begegnen. In: Joachim Kahlert/Maria Fölling-Albers/Margarete Götz/Andreas Hartinger/Susanne Miller/Steffen Wittkowske (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktual. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn 2015, S. 441-448, hier S. 443.

⁵⁵ U.a. durch: Heese (wie Anm. 19), S. 11., Schneider (wie Anm.53) und von Reeken (wie Anm.18).

⁵⁶ Walter Köhnlein: Sache als didaktische Kategorie. In: Joachim Kahlert/Maria Fölling-Albers/Margarete Götz/Andreas Hartinger/Susanne Miller/Steffen Wittkowske (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktual. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn 2015, S. 36-40, hier S. 36.

Rita Rohrbach auch die ersten Jahre der Sekundarstufe⁵⁷ und damit den Übergang zum Fachunterricht ein. Die Relevanz von Dingen der materiellen Kultur für schulische Lernarrangements ist also keineswegs auf junge Schüler*innen beschränkt. So konnte im Zuge einer empirischen Studie, die im Geschichtsunterricht einer 10. Klasse durchgeführt wurde, die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand durch die Arbeit mit Sachquellen intensiviert werden.⁵⁸ Zu der Frage, wie Grundschüler*innen mit Sachquellen bzw. Dingen im geschichtsbezogenen Sachunterricht umgehen, gibt es trotz erster Ansätze noch empirischen Forschungsbedarf.

57 Klaus Bergmann/Rita Rohrbach (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2015.

58 Matthias Martens/Barbara Asbrand/Christian Spieß: Lernen mit Dingen – Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4 (2015). <https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/21314> (aufgerufen am 20.12.2019).