

Präkonzepte von Grundschulkindern zur Zeitzeug*innenbefragung

Eine empirische Untersuchung zu Kompetenzen
historischen Denkens

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr.ⁱⁿ phil.)

in der Sachunterrichtsdidaktik

an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

Erstgutachterin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Becher (Universität Paderborn)

Zweitgutachterin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Gläser (Universität Osnabrück)

von

Julia Diederich

Disputation: 05.02.2021

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis.....	V
Danke	VII
1 Einleitung.....	1
2 Frühes historisches Lernen	6
2.1 Zur historischen Perspektive: Zeit – Wandel	6
2.2 Förderung von Kompetenzen historischen Denkens.....	8
2.3 Präkonzepte von Grundschulkindern zum historischen Lernen.....	10
3 Zeitzeug*innen im Kontext des historischen Lernens	19
3.1 Mehrdimensionales Verständnis von Zeitzeug*innenschaften	19
3.1.1 Präzisierung des Zeitzeug*innenbegriffs	21
3.1.2 Exkurs: Wahrnehmen, Erinnern und Vergessen	29
3.1.3 Zeitzeug*innen im geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Kontext.....	35
3.2 Oral History: Konzeption und Genese der geschichtswissenschaftlichen Methode.....	37
3.2.1 Entstehungsgeschichte der Oral History	37
3.2.2 Oral History als geschichtswissenschaftliche Methode	40
3.2.3 Kritik, Reichweite und Chancen der Oral History	47
3.3 Zeitzeug*innenbefragung: Systematisierung der geschichtsdidaktischen Methode.....	49
3.3.1 Zeitzeug*innenbefragung als Methode historischen Lernens	50
3.3.2 Zeitzeug*innenbefragung in den Lehrplänen des deutschsprachigen Sachunterrichts.....	66
3.3.3 Projekte zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode	76
4 Aktueller Forschungsstand und -desiderate.....	81
4.1 Befunde zur Zeitzeug*innenbefragung im geschichtsdidaktischen Kontext	81
4.2 Befunde zur Zeitzeug*innenbefragung im Kontext des historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule.....	86
4.3 Forschungsdesiderate zur Zeitzeug*innenbefragung im Kontext des historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule	89
4.4 Diskussion zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode sowie Fragestellungen und Zielsetzungen der vorliegenden Studie.....	91
5 Design der empirischen Untersuchung	96
5.1 Methodologische Verortung.....	97
5.1.1 Qualitative Forschung mit Kindern: Einordnung der vorliegenden Studie.....	98
5.1.2 Auswahl der Stichprobe und Samplingstrategie	99

5.2	Erhebungsdesign.....	101
5.2.1	Auswahl und Begründung des Erhebungsinstruments	101
5.2.2	Leitfadenkonstruktion.....	103
5.2.3	Durchführung der Haupterhebung.....	127
5.3	Auswertungs- und Analyseverfahren	128
5.3.1	Methodologische Auseinandersetzung mit der <i>Qualitativen Inhaltsanalyse</i>	129
5.3.2	Festlegung des Datenmaterials	139
5.3.3	Umsetzung des Analyse- und Auswertungsverfahrens	141
5.4	Gütekriterien qualitativer Forschung.....	157
5.4.1	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Indikation des Forschungsprozesses	158
5.4.2	Empirische Verankerung	160
5.4.3	Reflektierte Subjektivität.....	162
5.4.4	Limitation, Kohärenz und Relevanz.....	163
5.4.5	Ethik bei der methodischen Durchführung sowie Information und Anonymisierung	165
6	Forschungsmethodische Reflexion und Limitationen der Arbeit.....	168
6.1	Reflexion des Erhebungsdesigns	168
6.1.1	Reflexion der Leitfadenkonstruktion und der Impulse.....	168
6.1.2	Reflexion der Sampleauswahl und Stichprobengröße.....	172
6.1.3	Reflexion der Erhebungssituation auf der Ebene der Proband*innen.....	173
6.1.4	Reflexion der Erhebungssituation auf der Ebene der Interviewerin....	175
6.2	Reflexion des modifizierten Analyse- und Auswertungsverfahrens	175
7	Darlegung und Interpretation der Ergebnisse	179
7.1	Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Vergangenheit aus der Sicht interviewter Grundschulkinder.....	179
7.1.1	Historische Quellen, Darstellungen und „Informations(ver)mittler“ als Zugänge zur Vergangenheit.....	180
7.1.2	Befragung von Personen als Informant*innen als Zugang zur Vergangenheit.....	186
7.1.3	Digitale Sprachassistenten als Zugang zur Vergangenheit.....	196
7.2	Präkonzepte zu Zeitzeug*innen als historische Quelle	198
7.2.1	Präkonzepte zu Zeitzeug*innen und deren Auswahl.....	199
7.2.2	Präkonzepte zu Kriterien, die zum Ausschluss von Personen dienen	227
7.2.3	Präkonzepte zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren: (Interviewte) Kinder als Zeitzeug*innen ...	239
7.2.4	Präkonzepte zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 und 200 Jahren: Zeitzeug*innen als Zugang zur Zeitgeschichte.....	255
7.2.5	Verwendung des Zeitzeug*innenbegriffs durch interviewte Grundschulkinder	269
7.3	De-Konstruktion zweier Aussagen durch interviewte Grundschulkinder	278

7.4	Präkonzepte zur (wissenschaftlichen) Befragung von Zeitzeug*innen.....	291
7.4.1	Präkonzepte zur Re-Konstruktion von Geschichte durch Wissenschaftler*innen	292
7.4.2	Präkonzepte zur Arbeitsweise eines*r Wissenschaftler*in mit der Zeitzeugenaussage von Lasse B.	302
7.5	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und Einordnung in den aktuellen Forschungsstand	325
8	Gesamtresümee und Ausblick	336
	Literaturverzeichnis.....	345
	Anhang	367

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau- und Strukturprinzip des Interviewleitfadens (in Anlehnung an Helfferich 2011, 186; Kruse 2015, 213; Vogl 2015, 125f.).....	107
Abbildung 2: Impulse zur Re-Konstruktion ‚früher‘ (eigene Darstellung; Bilder der Bilderdatenbank NiBis entnommen).....	116
Abbildung 3: Geschlechtsspezifische Impulse zur Re-Konstruktion ‚Spielen vor __ Jahren‘ ..	120
Abbildung 4: Steckbrief der interviewten Person (eigene Darstellung).....	122
Abbildung 5: Impuls zur De-Konstruktion unterschiedlicher Erfahrungen von Zeitzeug*innen (eigene Darstellung; Bilder der Bilderdatenbank NiBis entnommen)	124
Abbildung 6: Leitendes Ablaufmodell der <i>inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse</i> der vorliegenden Arbeit (vgl. Kuckartz 2018, 100ff; modifiziert und erweitert; eigene Darstellung).....	138
Abbildung 7: Ausdifferenzierung des Codebaums im Laufe des Codierungsverfahrens (eigene Darstellung; Screenshots aus MAXQDA-2018).....	149
Abbildung 8: Exemplarische Darlegung der Baumstruktur „Umgang mit einer Zeitzeug*innenaussage“ (eigene Darstellung).....	150

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: „Versuch einer Typologie der Zeitzeug[*inn]enschaft“ (Zusammenfassung nach Behrens, Ciupke und Reichling 2012, 51f.).....	27
Tabelle 2: Grundelemente der Oral History (eigene Darstellung in Anlehnung an Geppert 1994, 309ff).....	47
Tabelle 3: Berücksichtigung der Methode der Zeitzeug*innenbefragung in bundesdeutschen Lehrplänen für das Fach Sachunterricht der Grundschule (eigene Darstellung)	73
Tabelle 4: Grobstrukturierung des Interviewleitfadens (eigene Darstellung)	113
Tabelle 5: Konkrete Nachfragen zur Vertiefung von Sachquellen unter Berücksichtigung eines antizipierten Gesprächsverlaufs (eigene Darstellung)	117
Tabelle 6: Konkrete Nachfragen zur Vertiefung von Museen unter Berücksichtigung eines antizipierten Gesprächsverlaufs (eigene Darstellung).....	118
Tabelle 7: Weiterführende Nachfragen zum Kontext „Was ist ‚früher‘?“ (eigene Darstellung).....	118
Tabelle 8: Sample der zweiten Klasse (eigene Darstellung).....	139
Tabelle 9: Sample der vierten Klasse (eigene Darstellung)	140
Tabelle 10: Transkriptionssystem (in Anlehnung an Fuß, Karbach 2014, 37ff; Gropengießer 2008, 175ff; Kuckartz 2018, 167ff)	145
Tabelle 11: Notationssystem (in Anlehnung an Fuß, Karbach 2014, 37ff; Gropengießer 2008, 175ff; Kuckartz 2018, 167ff)	146
Tabelle 12: Exemplarische Kategoriendefinition „Auswahlkriterien Zeitzeug*in“ (eigene Darstellung).....	151
Tabelle 13: Übersicht über Analyseschritte und Entscheidungen im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung (angelehnt an Schreier 2014, 14f., adaptiert für das vorliegende Projekt).....	157
Tabelle 14: Eigene Umsetzung der Gütekriterien <i>intersubjektive Nachvollziehbarkeit</i> und <i>Indikation des Forschungsprozesses</i> (eigene Darstellung in Anlehnung an Steinke 2017, 324ff).....	160
Tabelle 15: Eigene Umsetzung des Gütekriteriums <i>empirische Verankerung</i> (eigene Darstellung in Anlehnung an Steinke 2017, 328f.).....	162
Tabelle 16: Eigene Umsetzung des Gütekriteriums <i>reflektierte Subjektivität</i> (eigene Darstellung in Anlehnung an Steinke 2017, 320f.).....	163
Tabelle 17: Eigene Umsetzung der Gütekriterien <i>Limitation</i> , <i>Kohärenz</i> und <i>Relevanz</i> (eigene Darstellung in Anlehnung an Steinke 2017, 329f.)	165
Tabelle 18: Eigene Umsetzung der Gütekriterien <i>Ethik im Rahmen methodischer Durchführung</i> und <i>Information und Anonymisierung</i> (eigene Darstellung in Anlehnung an Einsiedler et al. 2013b, 20f.).....	167
Tabelle 19: Auswahlkriterium „Zu der Zeit gelebt“ (eigene Darstellung)	202
Tabelle 20: Auswahlkriterium „Kind zu der Zeit“ (eigene Darstellung).....	202
Tabelle 21: Auswahlkriterium „Akteur*in“ (eigene Darstellung).....	204
Tabelle 22: Auswahlkriterium „Ereignis selbst miterlebt“ (eigene Darstellung)	205
Tabelle 23: Auswahlkriterium „Ereignis gesehen“ (eigene Darstellung)	205
Tabelle 24: Auswahlkriterium „(Mindest-)Alter“ (eigene Darstellung).....	208
Tabelle 25: Auswahlkriterium „(Fortgeschrittene) Lebensdauer“ (eigene Darstellung).....	208
Tabelle 26: Auswahlkriterium „Erinnern“ (eigene Darstellung).....	210
Tabelle 27: Ausschlusskriterium „Alter“ (eigene Darstellung).....	228
Tabelle 28: Ausschlusskriterium „Nicht zu der Zeit gelebt“ (eigene Darstellung)	229
Tabelle 29: Ausschlusskriterium „Nichtwissen“ (eigene Darstellung)	229

Tabelle 30: Ausschlusskriterium „ <i>Nicht als Kind zu der Zeit gespielt</i> “ (eigene Darstellung) .	230
Tabelle 31: Ausschlusskriterium „ <i>(Sprach-)Entwicklung</i> “ (eigene Darstellung).....	230
Tabelle 32: Ausschlusskriterium „ <i>Vergessen</i> “ (eigene Darstellung).....	232
Tabelle 33: Ausschlusskriterium „ <i>Erinnerungsvermögen an eigene Kindheit</i> “ (eigene Darstellung).....	237
Tabelle 34: Ausschlusskriterium „ <i>Ereignis nicht miterlebt</i> “ (eigene Darstellung)	238
Tabelle 35: Kriterien interviewter Grundschulkinder zur Auswahl zu befragender Personen (eigene Darstellung).....	326
Tabelle 36: Kriterien interviewter Grundschulkinder, die zum Ausschluss von Personen (-gruppen) dienen (eigene Darstellung).....	329

Danke

Eine Dissertation gleicht einem Marathon. Jede*r, der*die bereits einen gelaufen ist, weiß um die Anstrengungen und Strapazen, aber auch um das Gefühl es geschafft zu haben. Bekanntlich sind die letzten Kilometer die längsten, wobei weder ein Umkehren noch ein Aufgeben eine Option sind. Zugleich ist ein Marathon nicht ohne die Unterstützung durch Dritte leistbar. Demzufolge möchte ich herzlich allen Personen, die mich auf meinem Dissertations-Marathon und damit auf meinem Weg zur Promotion begleitet und unterstützt haben, danken.

An erster Stelle danke ich herzlich Frau Prof. Dr. Andrea Becher für die Betreuung, die Erstellung des Erstgutachtens, die konstruktiven Gespräche, die Ermöglichung von Teilnahmen an zahlreichen Fortbildungen und Tagungen sowie für das stetige Vertrauen. Daran anschließend gilt mein Dank Prof. Dr. Eva Gläser sowohl für die konstruktiven Rückmeldungen, Diskussionen und offenen Worte insbesondere im Rahmen des Doktorand*innenkolloquiums in Osnabrück als auch für die Erstellung des Zweitgutachtens.

Weiterhin haben mich meine Kolleg*innen durch fachliche und methodische Anregungen, aber auch persönliche Gespräche unterstützt. Dabei bedanke ich mich besonders bei Dr. Michael Mayer, der mich immer wieder zuversichtlich stimmte, mich motivierte und mich an die schönen Dinge des Lebens erinnerte.

Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei meiner Freundin Jimena Lesmann, die immer für mich ein offenes Ohr hatte, an mich geglaubt hat und mich durch kleine und große Aufmerksamkeiten unterstützte. Auch Dr. Franziska Kehne danke ich für die gemeinsamen Schreibzeiten sowie Lauf- und Spinningeinheiten und die damit verbundene Unterstützung und Ablenkung. Insbesondere möchte ich mich bei Dr. Theresa Mester bedanken, die nicht nur meine Gleichgesinnte und Kollegin war, sondern im Laufe der Promotionszeit zur Freundin geworden ist. Ich erinnere mich gerne an unsere Schreibwochen im Haus Berkenkamp zurück, welche wir als Urlaubswochen wiederholen sollten. Demnach hat sich während meiner Dissertationszeit folgende Redewendung bewahrheitet: *Es heißt Freundschaft, weil man mit Freunden alles schafft*. Ich danke Euch!

Ohne die Bereitschaft der Schüler*innen an den Interviews teilzunehmen, wäre diese Studie nicht möglich gewesen – vielen Dank!

Meine Familie, die sich während meiner Promotionszeit vergrößert hat, hat über Jahre die Promotion mitgetragen, mir Mut und Zuversicht zugesprochen und an mich geglaubt.

Zuletzt möchte ich mich bei Lasse bedanken, der nicht nur 2016 meinen Marathon in Köln begleitet hat, sondern auch diesen. Wie du mir den Rücken freigehalten hast, mir immer mit deinem Rat und positiver Einstellung geholfen hast, stets verständnisvoll an meiner Seite warst und in jedem Augenblick an mich geglaubt hast, ist unbeschreiblich. Du bist sowohl Zeitzeuge meiner Promotionsjahre als auch Element meines Erhebungsdesigns – aber darüber hinaus das Größte für mich.

1 Einleitung

„Das könnte dann vielleicht stimmen und dann wüssten dann, dann könnten die das Spielen noch ein bisschen verbessern. Man weiß ja nicht so ganz recht, ob es wirklich stimmt oder nicht. [...] (5) Heute können wir ja den Computer fragen oder unser Handy. [...] (..) Falls man Siri oder OK Google hat, könnte man da drüber sprechen und vielleicht kriegt man dann die richtige Antwort. [...] Dann kann man überprüfen, dass es richtig ist.“ (Leo, 8 Jahre, Z. 220-236)

Auf Grundlage einer auf Tonband aufgezeichneten Zeitzeugenaussage zum Spielen vor 20 Jahren beurteilt der Zweitklässler Leo in der Erhebungssituation die Narration eines Zeitzeugen kritisch-konstruktiv und zweifelt dessen Triftigkeit an. Als weitere Vorgehensweise führt er begründend den kontrastierenden Vergleich mit zusätzlichen Darstellungen aus dem Internet an: den Computer bzw. Siri oder OK Google fragen. Die Aussagen lassen erkennen, dass der achtjährige Leo im Sinne der De-Konstruktion anhand zusätzlicher Darstellungen die ihm vorliegende Zeitzeugenaussage verifizieren möchte. Diesen Ausführungen des Probanden im Anfangsunterricht der Grundschule stehen Erfahrungsberichte und empirische Befunde von schulischen Zeitzeug*innenbefragungen¹ im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe entgegen. Diese zeigen auf, dass Zeitzeug*innen gegenüber Lernenden „sehr mitreißend reden, sodass es für alle interessant war“ und dass diese „überzeugt[en]“ (Ernst 2012, 2). Die direkte Begegnung mit Personen, die „dabei“ (Henke-Bockschatz 2014, 28) waren und in ihren Erzählungen über das damalige Geschehen in seiner Bedeutung für das eigene Leben berichten, wirkt für Rezipient*innen häufig „authentisch und faszinierend“ (Henke-Bockschatz 2000c, 19), sodass Lernende Schwierigkeiten u.a. im Erkennen der Perspektivität von Zeitzeug*innenaussagen zeigen (vgl. u.a. Bertram 2017, 141; Obens, Geißler-Jagodzinski 2009, 52f.; Sabrow 2012, 27).

Insgesamt sind die Erfahrungen mit und Meinungen über den schulischen Einsatz von Zeitzeug*innen sehr vielfältig. Diese changieren zum einen zwischen „kindgemäße[n] Zugänge[n] zum Leben in der Vergangenheit und zu historischem Denken“ (Michalik 2017, 47), „pädagogisch besonders geeignete[r] Zugang“ (Köbler 2007, 176), der Möglichkeit zur Wahrnehmung und Erfassung individueller Gefühle und Empfindungen durch die „Froschperspektive des [*der] Zeitzeug[*in]“ (Koerber 2000, 27) und der Hervorhebung der Potenziale zur Förderung von Kompetenzen historischen Denkens mittels der Methode der Zeitzeug*innenbefragung (vgl. Schreiber 2009a, 17f.). Zum anderen

¹ Die Begriffe ‚Zeitzeugenbefragung‘ und ‚Zeitzeuge‘ gelten als Eigennamen, werden allerdings im Rahmen dieser Arbeit gendert. Demnach liegt der gesamten Arbeit eine gendersensible Sprache zugrunde, sodass dies sowohl für alle synonymen Begriffe (bspw. ‚Zeitzeugeninterview‘, ‚Zeitzeugengespräch‘) als auch für weitere Eigennamen wie ‚Schülvorstellungen‘ entsprechend gehandhabt wird.

wird der Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung als „Jung interviewt Alt – ein Lehrstück des Scheiterns“ (Apel 2012, 298) betitelt. Insbesondere wird die hohe Intensität und der Anspruch einzelner Phasen der Methode kritisiert (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 357). Ebenso wird die Arbeit mit Zeitzeug*innen als „Problem“ (Moller 2014, 113) deklariert: „Die vielbeschworene Bedeutung der unmittelbaren Begegnung mit Zeitzeug[*inn]en ist nämlich nur auf den ersten Blick ein produktiver Moment. Selten geht er über Ehrfurcht, Scheu, Identifikation und im Extrem Überwältigung hinaus“ (Wierling 2008, 35f.). Entsprechend konstatiert Ernst (2012), „dass Zeitzeug[*inn]en sehr wirkmächtig sein können [...] [und] dass sie bestimmte Rollen in Lernarrangements einnehmen“ (ebd., 2).

Die Methode der Zeitzeug*innenbefragung hat im Kontext des historischen Lernens trotz ausstehender „didaktische[r] Systematisierung und Elementarisierung“ (Henke-Bockschatz 2016, 355) „weitgehend Anerkennung gefunden“ (ebd., 356), was sich bspw. durch eine bildungspolitische Verankerung der Methode bereits im Anfangsunterricht des Sachunterrichts sowie durch fachdidaktische Empfehlungen und Lehrerhandreichungen zeigt. In der Geschichtswissenschaft und Unterrichtspraxis wird die Komplexität der Methode betont, sodass diese als eine der „anspruchsvollsten didaktisch-methodischen Hochformen überhaupt“ (Erbar 2012, 18) gilt. Für ein gelingendes Gespräch benötigen Lernende Fähigkeiten und Fertigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen:

„[U]mfassende Sachkompetenz, die sie überhaupt in die Lage versetzt, historisch relevante Fragen zu stellen und die Antworten darauf richtig einzuordnen. Sie benötigen das richtige Gespür und die erforderliche Sensibilität, um mit einem Menschen, der auch, aber nicht nur Quelle ist, angemessen umzugehen; sie müssen konzentriert zuhören, Widersprüche oder Lücken, die ‚verstohlenen Schnitte‘ in den Augen erkennen und in angemessener Form nachfragen. Erst dann ist das Ziel eines Zeitzeug[*inn]engesprächs, das seinen Namen verdient, erreicht.“ (Erbar 2012, 18)

Die Ausführungen unterstreichen die spezifischen Potenziale und Probleme im Rahmen der Arbeit mit Zeitzeug*innen im schulischen wie außerschulischen Kontext. Erbar (2012) benennt die Arbeit mit „erinnerter Geschichte“ (ebd., 16) unter Berücksichtigung der Potenziale und Grenzen der Methode zugleich als „Reiz und Herausforderung“ (ebd., 16) sowohl für Lernende als auch Lehrende (vgl. ebd., 16). Die Befunde Bertrams Interventionsstudie zur Wirksamkeit schulischer Zeitzeug*innenbefragungen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe belegen, dass „die Arbeit mit lebendigen Zeitzeug[*inn]en das mit Abstand größte Motivationspotenzial für den Unterricht [bietet]“ (ebd., 144), dennoch „nicht [als] uneingeschränkt [...] positiv beurteilt“ (Bertram 2017, 141) werden

kann.² Es wurde aufgezeigt, dass die Proband*innen „die Wirksamkeit der Arbeit mit Zeitzeug[*inn]eninterviews in inhaltlicher, methodischer und motivationaler Hinsicht [...] in einem hohem Maße positiver [beurteilten]“ (Bertram 2017, 140). Diese Befunde decken sich zudem mit denen von Lanman (1987), welcher die Befragung von Zeitzeug*innen zur Vermittlung von thematisch gebundenen Kenntnissen als geeignet beschreibt (vgl. ebd., 128ff). Hingegen zeigen Befunde, dass Lernende den Konstruktcharakter von Zeitzeug*innenaussagen bzw. von Geschichte(n) nicht erkennen (vgl. Bertram 2017, 141; Galda 2013, 251ff; Obens, Geißler-Jagodzinski 2009, 63f.), was sich u.a. mit der Wirkung der „Aura der Authentizität“ (Sabrow 2012, 27) der Zeitzeug*innen begründet (vgl. Bertram 2017, 141; Obens, Geißler-Jagodzinski 2009, 52f.; Wierling 2014, 102).

Neben der Etablierung der Zeitzeug*innenbefragung im Geschichtsunterricht weiterführender Schulen gilt diese als „fester methodischer Bestandteil“ (Michalik 2017, 47) im historischen Lernen des Sachunterrichts. Trotz einer bildungspolitischen Einforderung der Zeitzeug*innenbefragung bereits im Anfangsunterricht des Sachunterrichts (vgl. u.a. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 238; Niedersächsisches Kultusministerium 2017a, 27), liegen bislang keine Studien vor, welche die Methode als Lernarrangement für das historische Lernen in der Grundschule untersuchen und die Eignung dieser (wider-)belegen. Kübler (2018a) verweist zwar auf eine Zunahme von empirischen Arbeiten zur Erforschung des historischen Denkens und Lernens von Kindern und Jugendlichen in der jüngsten Zeit (vgl. ebd., 41), doch trotz einer langen Forschungstradition zum historischen Lernen von Lernenden liegen aktuell nur wenige internationale empirische Arbeiten vor, die die Präkonzepte und Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern zum historischen Lernen fokussieren und sich mit dem Kompetenzerwerb historischen Denkens befassen (vgl. u.a. Barton 2008a; Becher, Gläser 2018; Bietenhader, Kübler 2012; Kölbl, Faber, Tiedemann, Billmann-Mahecha 2012; Levstik, Barton 2008). Im (inter-)nationalen Raum finden sich keine Studien, welche die Kinderperspektive auf die Methode der Zeitzeug*innenbefragung untersuchen und die Präkonzepte von Kindern zu Zeitzeug*innen und deren Aussagen als historische Quellen erfassen. Diesem Forschungsdesiderat begegnet die im Folgenden vorzustellende Studie.

² Bertram (2017) fokussiert in ihrer explorativen Studie die Wirksamkeit der Zeitzeug*innenbefragung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe, in welcher die Chancen und Risiken der Arbeit mit Zeitzeug*innen empirisch überprüft und zugänglich gemacht wurden (vgl. ebd., 139; siehe Kap. 4.1).

Das vorliegende Forschungsprojekt ist eine Teilstudie des Projekts „HisDeKo“ (Historisches Denken Kompetenzorientiert) von Prof. Dr. Andrea Becher und Prof. Dr. Eva Gläser und fokussiert sowohl die Präkonzepte von Grundschulkindern zu Zeitzeug*innen und deren Aussagen als historische Quellen als auch zur Zeitzeug*innenbefragung als Methode des historischen Lernens. In Anknüpfung dessen lautet die leitende Fragestellung dieser Arbeit: *Welche Präkonzepte haben Grundschul Kinder zur Zeitzeug*innenbefragung?*

Die vorliegende Studie verfolgt als zentrale Zielsetzungen zum einen die Erfassung, Analyse und Interpretation von Präkonzepten von Grundschulkindern zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung, zum anderen die Erfassung von Facetten eines Wissenschaftsverständnisses in Bezug auf historische Quellen – dabei speziell von Zeitzeug*innen als historische Quellen.

Nach dem Aufzeigen der Relevanz des Forschungsprojekts und der übergeordneten Fragestellung wird daran anknüpfend der Aufbau der Forschungsarbeit näher skizziert:

Im Rahmen des *Kapitels 2* ‚Frühes historisches Lernen‘ werden zentrale Merkmale des frühen historischen Lernens erläutert sowie der aktuelle Forschungsstand zu den Präkonzepten von Grundschulkindern zum historischen Lernen des Sachunterrichts der Grundschule gebündelt dargelegt und diskutiert.

In *Kapitel 3* ‚Zeitzeug*innen im Kontext des historischen Lernens‘ erfolgt die Darlegung definitorischer Grundlagen, um darauf aufbauend den*die Zeitzeug*in und die Befragung ebendieser in den Kontexten der Geschichtswissenschaft (Oral History) und Geschichtsdidaktik (Zeitzeug*innenbefragung) zu beleuchten. Vertiefend wird die Unterrichtsmethode der Zeitzeug*innenbefragung betrachtet, indem diese in ihren Grundzügen erläutert, die bildungspolitische Verankerung im deutschsprachigen Sachunterricht und die Korrespondenz zur geschichtswissenschaftlichen Methode der Oral History diskutiert wird. Zudem werden grundschulspezifische Projekte zum Einsatz der Methode der Zeitzeug*innenbefragung fokussiert, um daraus Konsequenzen für die vorliegende Studie abzuleiten.

Im darauffolgenden *Kapitel 4* ‚Aktueller Forschungsstand und -desiderate‘ werden vorliegende nationale wie internationale Studien und deren Befunde zum schulischen Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung in der Sekundarstufe und der Grundschule kritisch beleuchtet und diskutiert. Damit verbunden werden die Forschungsdesiderate zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung als Methode des historischen Lernens aufgezeigt. Anknüpfend

an den aktuellen Forschungsstand und -desiderate sowie an die theoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit, folgt eine zusammenfassende Diskussion hinsichtlich der Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik, in der sowohl Konsequenzen als auch Forschungsfragen und -ziele der vorliegenden Studie abgeleitet werden.

Das Design der empirischen Untersuchung wird in *Kapitel 5* umfassend dargelegt. Ziele des Kapitels sind u.a. die Offenlegung und Begründung der Auswahl der Erhebungsmethode (*leitfadengestützte teilstandardisierte Einzelinterviews*) und der Konzeption des Interviewleitfadens. Zudem erfolgt die Offenlegung des Auswertungs- und Analyseverfahrens. Dabei wird eine inhaltsanalytische Auswertung der gewonnenen Interviewdaten fokussiert. Als Ausgangspunkte dienen sowohl eine methodologische Auseinandersetzung mit der *Qualitativen Inhaltsanalyse* als auch eine Diskussion von Varianten der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse*. Um die Präkonzepte von Grundschulkindern umfassend analysieren und interpretieren zu können, wird eine für das vorliegende Projekt modifizierte und erweiterte Variante der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* angewandt. Das Kapitel leitet mit einer Reflexion des Forschungsprozesses anhand der Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2017) und zweier ergänzter Kriterien der empirisch-pädagogischen Forschung (Schwerpunkt Grundschulforschung) nach Einsiedler, Fölling-Albers, Kelle und Lohrmann (2013) aus.

Anknüpfend an die Gütekriterien und rückblickend auf die Erhebungs- und Auswertungsverfahren erfolgt in *Kapitel 6* eine forschungsmethodische Reflexion. Zentral sind die Reflexionen der Erhebungsmethode mit Blick auf dessen Entwicklung, Pilotierung und Anwendung sowie des modifizierten Analyse- und Auswertungsverfahrens und dessen Anwendung, die mittels qualitativer und inhaltsanalytischer Gütekriterien erfolgt. Ziele sind, Stärken und Schwächen und damit verbundene Limitationen der Arbeit aufzuzeigen.

Das *Kapitel 7* ‚Darlegung und Diskussion der Ergebnisse‘ umfasst die Analyse und Interpretation der Befunde der explorativen Interviewstudie, die weiterführend kritisch in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden.

Die Arbeit schließt mit dem *Kapitel 8* ‚Resümee und Ausblick‘, in welchem die für die Fragestellungen zentralen Befunde fokussiert und mögliche Implikationen für Lehr- und Lernsettings, weitere Forschungsfragen und -ansätze sowie fachdidaktische Entwicklungsaufgaben abgeleitet werden.

2 Frühes historisches Lernen

In der vorliegenden Dissertation stehen die Präkonzepte von Grundschulkindern zur geschichtsdidaktischen und -wissenschaftlichen Methode der Befragung von Zeitzeug*innen im Fokus des Interesses. Aufgrund dessen ist die Arbeit in das historische Lernen des Sachunterrichts der Grundschule zu verorten. Daher wird im Rahmen des Kapitels eingangs die historische Perspektive in ihren Grundzügen und Zielen erläutert, um darauf aufbauend die Förderung von Kompetenzen historischen Denkens im Sachunterricht der Grundschule zu fokussieren und bekannte Befunde zu den Präkonzepten von Grundschulkindern zum historischen Lernen zu diskutieren. Diese Darlegungen stellen neben denen zu Zeitzeug*innen im Kontext des historischen Lernens (siehe Kap. 3) die theoretische Ausgangslage der vorliegenden Arbeit dar und dienen u.a. zur Konkretisierung der leitenden Fragestellungen und Zielsetzungen der empirischen Arbeit (siehe Kap. 4.4) sowie zur Einordnung und Diskussion der eigenen Befunde (siehe Kap. 7, Kap. 8).

2.1 Zur historischen Perspektive: Zeit – Wandel

Zeit und *Geschichte* bilden unwidersprochen wesentliche Erfahrungsbereiche der Lebenswelt von Kindern, die bereits in der Grundschule aufzugreifen sind und als integraler Bestandteil des Sachunterrichts gelten (vgl. GDSU 2013, 56ff; Michalik 2004, 17; von Reeken 2017, 33f.). Kinder im Grundschulalter werden in ihrem Alltag mit vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert und sind zugleich in zeitliche Prozesse eingebunden, sodass Geschichte für Kinder allgegenwärtig ist. Die Begegnung mit Geschichte findet bewusst und unbewusst in unterschiedlichen Situationen des Alltags (u.a. in der Familie, im lokalen und regionalen Umfeld) oder durch Medien (u.a. Fernsehsendungen, Bücher) statt (vgl. Becher, Gläser, Pleitner 2016, 9). Bedingt durch die „geschichtsgesättigte Umwelt“ (GDSU 2013, 56) erzeugen Kinder „Fragen, Unverständlichkeiten, [...] möglicherweise auch falsche Informationen oder einseitige Deutungen“ (ebd., 56). Die „Klärung des Un- und Missverstandenen [...] [stellt] eine zentrale Aufgabe des historischen Lernens in der Grundschule [dar]“ (ebd., 56). Diese liegt in der Wahrnehmung des vorhandenen Geschichtsbewusstseins von Kindern, um dieses auszubauen und zu fördern, damit sich Kinder „zu mündigen Erwachsenen [...], die ihren Platz in der demokratischen Gesellschaft einnehmen und verteidigen können“ (Rohrbach 2009, 12), entwickeln (können). Das historische Lernen knüpft an die konkrete Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern an und bereitet diese auf fachlich-methodisches Denken im Bereich der Geschichtswissenschaften vor (vgl. Buck 2012, 161). Für historische Lehr-

und Lernprozesse gilt es als Prämisse die „methodisch angeleitete und zunehmend systematische [...] gemeinsame Auseinandersetzung mit historischen Fragen, Inhalten, Problemen und Gegenständen“ (GDSU 2013, 56) anzubahnen. Es soll unabhängig verschiedener Schulformen und -stufen in erster Linie nicht um den Erwerb von Faktenwissen und die Anhäufung von Daten im Unterrichtsgeschehen gehen (vgl. u.a. ebd., 56; Buchberger 2020, 7; von Reeken 2014, 99).

In der historischen Perspektive des Sachunterrichts (Zeit – Wandel) wird als zentrale Zielsetzung die Förderung der Fähigkeit zum historischen Denken – die Entstehung und Entwicklung eines *reflektierten Geschichtsbewusstseins* – postuliert (vgl. GDSU 2013, 56). Diese Zielsetzung wird unabhängig verschiedener Schulformen und -stufen als Ziel aller historischen Bildungsprozesse deklariert (vgl. u.a. Buck 2012, 161; von Reeken 2015, 164). Von Reeken (2011) unterstreicht die Zielsetzung explizit für den Primar- und Elementarbereich, indem er die Relevanz und Möglichkeit der Förderung ebendieser betont (vgl. ebd., 120). Für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen des historischen Lernens gilt, dass die für die Sachunterrichtsdidaktik spezifischen Ziele, Inhalte, Methoden und Begründungsmuster im gleichen Maße Berücksichtigung finden sollten wie die inhaltsbezogenen, methodischen und fachpropädeutischen Überlegungen der Geschichtsdidaktik (vgl. Hartmann 2019, 15). Im Weiteren besteht Konsens darüber, dass das historische Lernen im Sachunterricht der Grundschule nicht allein zur Vorbereitung auf den späteren Geschichtsunterricht der Sekundarstufe dient, sondern vielmehr „eine methodisch wie inhaltlich völlig eigenständige Lernform“ (Buck 2017, 369) bildet (vgl. Bergmann 2005, 9f.; Michalik 2004, 17). Der Blick auf Empfehlungen aktueller bundesdeutscher Rahmen- und Lehrpläne der Grundschule zeigt, dass historische Inhalte, Kompetenzbeschreibungen und Zielsetzungen bereits im Anfangsunterricht des Sachunterrichts implementiert sind (vgl. u.a. Niedersächsisches Kultusministerium 2017a, 26f.; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2015, 21), „wenn auch [insgesamt] in höchst unterschiedlichem Maße und mit sehr differenten Schwerpunktsetzungen [...]“ (von Reeken 2015, 163; vgl. zudem Schreiber 2007, 9). Übergeordnet gilt, dass die Zielsetzung der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens entsprechend an die Möglichkeiten und Grenzen von Kindern im Primar- und Elementarbereich anzupassen ist. Daraus folgt, dass die zentralen Kompetenzen historischen Denkens auf einem Niveau, welches den Lernvoraussetzungen von Kindern angemessen ist, zu erwerben sind. Einer systematischen Kompetenzförderung wird ein sogenanntes Wechselspiel zwischen der

Konzeption und Entwicklung entsprechender Lehr- und Lernprozesse sowie den Präkonzepten der Lernenden vorausgesetzt (vgl. von Reeken 2014, 106), sodass die folgenden Darlegungen zunächst die Förderung von Kompetenzen historischen Denkens fokussieren (siehe Kap. 2.2), ehe die empirischen Befunde hinsichtlich der Präkonzepte von Grundschulkindern zum historischen Lernen erörtert werden (siehe Kap. 2.3).

2.2 Förderung von Kompetenzen historischen Denkens

Becher und Gläser (2018) zeigen in ihrem Beitrag die Ausgangslage hinsichtlich der „Kompetenzorientierung aus fachdidaktischer Sicht“ (ebd., 77) auf, worauf in den folgenden Erläuterungen Bezug genommen wird. Als Folge der PISA-Studie (2001) gilt das Primat der Kompetenzorientierung, was die Entwicklung unterschiedlicher fachspezifischer Kompetenzmodelle in allen Fachdidaktiken birgt (vgl. Becher, Gläser 2018, 77). Zugleich wird empfohlen, dass die darin aufgezeigten „Aussagen über die Dimensionen und Stufen von Kompetenzen prinzipiell [...] empirisch überprüft werden können“ (Klieme, Avenarius, Blum, Döbrich, Gruber, Prenzel, Reiss, Riquarts, Rost, Tenorth, Vollmer 2007, 22). Im Weiteren verweisen Becher und Gläser (2018) – unter Bezugnahme von Klieme et al. (2007) – darauf hin, dass bislang noch keine Aussagen über die Entwicklung einzelner Kompetenzen im Hinblick auf entsprechende Kontexte, Altersstufen und Einflüsse getroffen werden können (vgl. Becher, Gläser 2018, 77; zudem Klieme et al. 2007, 23). Es wird aufgezeigt, dass für die Geschichtsdidaktik sowie im Hinblick auf eine Operationalisierung historischen Lernens neben dem FUER-Modell nach Schreiber, Körber, von Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler (2006) weitere Kompetenzmodelle entwickelt und diskutiert wurden bzw. werden (vgl. u.a. Gautschi 2011; Pandel 2012; Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 2011). Ziel ist, dass sowohl die Rahmung, Planung, Durchführung als auch Evaluation historischer Lehr- und Lernprozesse auf allen Ebenen intentionalen Lernens handhabbarer werden (vgl. von Reeken 2014, 103). Nach Rothgangel, Klose, Martens und Hartmann (2010) stellen die Modelle historischen Verstehens im Wesentlichen eine Übersetzung des bisherigen theoretischen Diskurses innerhalb der Geschichtsdidaktik in die kompetenzorientierte Terminologie und Logik des neuen Paradigmas dar (vgl. ebd., 241; Becher, Gläser 2018, 77). So ist nach Becher und Gläser (2018) zu kritisieren, dass die domänenspezifischen Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik „nicht auf der Systematisierung empirischer Forschungsergebnisse zum historischen Lernen [rekurrieren]“ (Rothgangel et al. 2010, 241; zit. nach Becher, Gläser 2018, 77). Im Weiteren wird aufgezeigt, dass bislang besonders

schematische Darstellungen von Konzepten und Kategorien sowie deren angenommene Zusammenhänge und Abhängigkeiten entwickelt wurden, welche sich „an einem idealtypischen Nachvollzug historischen Denkens auf der Grundlage von Geschichtstheorien orientieren [...]“ (Rothgangel et al. 2010, 241; zit. nach Becher, Gläser 2018, 77). Becher und Gläser (2015) formulieren für das historische Lernen zum einen explizit als Desiderat fehlende Kompetenzentwicklungsmodelle, die sich „in Bezug auf einzelne Kompetenzbereiche und Kompetenzen Lernstände nachzeichnen lassen“ (ebd., 41). Zum anderen stellen sie als Desiderat die Entwicklung und Überprüfung auf empirischen Daten beruhender Festlegung von Anforderungen heraus, welche für Kinder im Grundschulalter „zumutbar und begründbar“ (Klieme et al. 2007, 22) sind (vgl. Becher, Gläser 2018, 77).³

Ein Kompetenzmodell historischen Denkens, welches eine Förderung von Kompetenzen im Rahmen des historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule explizit und bewusst einbindet, ist das bereits erwähnte Kompetenzstrukturmodell der Gruppe *FUER Geschichtsbewusstsein* nach Schreiber et al. (2006). Für dieses Modell gilt, dass die zentralen Kompetenzen (historische Fragekompetenz, historische Sachkompetenz, historische Methoden- bzw. Medienkompetenz und historische Orientierungskompetenz) bereits von Grundschulkindern auf einem Niveau, welches den entsprechenden Lernvoraussetzungen angemessen ist, erworben werden können. Auch in der jüngeren Kompetenzdebatte der Geschichtsdidaktik zeigen sich Anknüpfungspunkte für ein frühes historisches Lernen (vgl. u.a. von Reeken 2011, 120). Angesichts der Rahmenbedingungen des Sachunterrichts, der Anschlussfähigkeit historischen Lernens und anknüpfend an die spezifischen Lernvoraussetzungen und Interessen von Grundschulkindern, werden im historischen Lernen des Sachunterrichts laut GDSU (2013) insbesondere die Kompetenzen der historischen Fragekompetenz, historischen Methoden- bzw. Medienkompetenz sowie historische Narrationskompetenz fokussiert, die es mittels entsprechend konzipierter Lehr- und Lernprozesse systematisch zu fördern gilt (vgl. ebd., 57f.). Durch die Förderung der genannten Kompetenzen werden als Ziele die Entwicklung des historischen Denkens von Grundschulkindern und die Annäherung an eine wissenschaftlich tragfähige

³ Von Reeken plädierte bereits 2008, dass künftige empirische Forschungen „die Rezeption der Quellen prägendes Interesse, Erwartungen, Vorkenntnisse und Vorstellungen“ (ebd., 16) von Schüler*innen erfassen sollten. Becher und Gläser (2018) stellen heraus, dass ein Hauptinteresse der Forschung zum historischen Denken weiterhin auf der „Altersgemässheit [sic!] der Unterrichtsgestaltung“ (Gautschi 2007, 44) liegt. Dennoch sind derzeit gesicherte Aussagen über historische Lehr- und Lernprozesse für Kinder im Grundschulalter nur bedingt möglich, sodass die derzeitige Forschungslage für den Kompetenzerwerb historischen Denkens im Elementar- und Primarbereich trotz vereinzelter internationaler und nationaler Studien jedoch noch unzureichend ist – insbesondere, wenn eine Kompetenzorientierung zugrunde gelegt wird (vgl. u.a. Becher, Gläser 2018, 76; Kölbl et al. 2012; Kübler 2015).

und bewährte Konvention genannt (vgl. von Reeken 2014, 105). Zentral ist die Anbahnung elementarer fachspezifischer Arbeitsweisen neben der Anleitung zu einem zunehmend selbstständigen Umgang mit historischen Quellen wie Sach-, Bild- und Textquellen sowie Zeitzeug*innen und deren Aussagen im Sinne der historischen Methodenkompetenz (vgl. Buchberger 2020, 7f.; Michalik 2004, 20). Vor dem Hintergrund einer „doing history“ (Lee, Ashby 2000, 199) bzw. „Geschichte denken statt pauken“ (Schreiber 2007, 10) betonen Becher und Gläser (2018) die Relevanz des Kompetenzbereichs der historischen Methodenkompetenz bereits für den Grundschulbereich: „Zentral für die Methodenkompetenz ist die Arbeit im Unterricht an und mit Quellen“ (ebd., 77), sodass die nachstehenden Ausführungen die Präkonzepte sowohl zum historischen Lernen im Allgemeinen als auch zu historischen Quellen im Speziellen fokussieren.

Diese Ausführungen sind für die vorliegende Studie insofern von Relevanz, als dass die Befunde zur Konkretisierung der eigenen Forschungsfragen und -ziele zu berücksichtigen sind. Diese sind insbesondere durch die Schwerpunktsetzung auf den*die Zeitzeug*in als historische Quelle in Anlehnung an die Studie nach Becher und Gläser (2018) sowie aufgrund bislang ausstehender empirischer Untersuchungen von Interesse (siehe Kap. 4.2). Ebenso sind die Befunde im Rahmen der Leitfadenentwicklung heranzuziehen, bspw. zur Antizipation von erwartbaren Kinderantworten (siehe Kap. 5.2.2.1). Ferner sind diese an eigenen Ergebnissen zu eruierten Präkonzepten von interviewten Grundschulkindern zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle zu spiegeln, z.B. im Hinblick auf eine Quellenkritik und „Aura der Authentizität“ (Sabrow 2012, 27; siehe Kap. 7).

2.3 Präkonzepte von Grundschulkindern zum historischen Lernen

Die Erforschung von Wissensbeständen, alltäglichen Theorien und Erfahrungen von Grundschulkindern ist grundlegend für eine didaktische Perspektive, bei der die besonderen kindlichen Lebenswelten zum Ausgangspunkt schulischen Lernens gemacht werden sollen (vgl. GDSU 2013, 9f.). Dementsprechend stellen Forschungsbefunde zu Präkonzepten bzw. Schüler*innenvorstellungen⁴ eine wesentliche Grundlage didaktischer Strukturierungen dar (vgl. Murmann 2013, 1). Die Bedeutung von Präkonzepten

⁴ Im Zuge der Entwicklung der Forschung zu Schüler*innenvorstellungen, welche im deutschen und englischen Sprachraum stattfindet, etablierten sich zahlreiche miteinander verwandte Begriffe, die dennoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen beinhalten (vgl. Gläser 2002, 58ff; Gläser 2013, 115). Im Rahmen dieser Arbeit werden die Begriffe *Präkonzepte* und *Schüler*innenvorstellungen* u.a. nach Gläser (2013) und Möller (2018) als Oberbegriffe für die Subsumierung unterschiedlicher Ansätze und Be-

für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ist in der lernpsychologischen und fachdidaktischen Forschung sowie Diskussion mittlerweile unbestritten (vgl. u.a. Adamina, Kübler, Kalcsics, Bietenhard, Engeli 2018a, 10; Gläser 2013, 116). Ebenso hat sich die bereichsspezifische Lehr- und Lernforschung in allen Fachdidaktiken etabliert und bildet innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik einen elementaren (Forschungs-)Schwerpunkt (vgl. Becher, Gläser 2018, 75; Hartinger 2015, 48f.).

Zur Erfassung sachunterrichtsspezifischer Schüler*innenvorstellungen liegen interdisziplinäre und perspektivenverbindende Forschungen vor, welche verschiedene Bereiche des Sachunterrichts fokussieren.⁵ Bislang bestehen vermehrt Forschungen zu den Präkonzepten der Lernenden zu verschiedenen, insbesondere naturwissenschaftlichen, Konzepten und Perspektiven, bspw. sind für die naturwissenschaftlich-technische Perspektive die umfangreichen Forschungen von Möller zum ‚Schwimmen und Sinken‘ anzuführen (vgl. u.a. Möller 1997; Möller, Jonen 2005). Dagegen wurden Präkonzepte zu Inhalten des politischen, historischen, ökonomischen und sozialen Lernens bislang in einem deutlich geringeren Umfang erforscht. Exemplarisch sind die Forschungen von Hempel und Hartmann (1995) zur Lebens- und Berufsorientierung von Grundschulkindern, von Kaiser (1997) zu didaktischen Schlüsselproblemen im Sachunterricht, von Gläser (2002) zur didaktischen Relevanz von Alltagstheorien mit dem Fokus auf Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern, von Holl-Giese und Hamann (2002) zu Landwirtschaft und Nachhaltigkeit, von Becher (2009) zur Zeit des Holocaust in den Vorstellungen von Grundschulkindern anzuführen sowie von Becher und Gläser (2020) zum politischen Wissen von Grundschulkindern (vgl. zudem Gläser 2013, 113f.). Trotz einer langen Forschungstradition zum historischen Lernen von Schüler*innen liegen aktuell „nur wenige empirische Arbeiten [vor], die bestenfalls grobe Anhaltspunkte zur Entwicklung von Geschichtsinteresse“ (Kölbl et al. 2012, 64) und „zur Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins geben können“ (Becher, Gläser 2018, 75).

Für die Geschichtsdidaktik ist seit über drei Jahrzehnten bekannt, dass Kinder und Jugendliche über bereichsspezifisches historisches Wissen verfügen (vgl. Günther-Arndt

zeichnungen betrachtet und verwendet: „[S]o lassen sich Schüler[*innen]vorstellungen als enaktiv, ikonisch oder symbolisch repräsentierte Bewusstseinsinhalte verstehen, die Schüler[*innen] vor, im und nach dem Unterricht innehaben“ (Möller 2018, 37; vgl. zudem Gläser 2002, 59ff; Gläser 2013, 115f.).

⁵ Exemplarisch sind Forschungen zu Präkonzepten zu naturwissenschaftlich-geographischen Phänomenen und Themen nach Schubert (2018), zur Erde, zu fernen Räumen und zu Lebensweisen von Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde nach Adamina (2018) sowie zu Inhalten Politischer Bildung nach Becher und Gläser (2020) anzuführen. Ferner ist in diesem Zusammenhang auf den Sammelband von Adamina, Kübler, Kalcsics, Bietenhard und Engeli (2018b) zu Präkonzepten von Schüler*innen zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft zu verweisen.

1981, 12f.). Nach von Reeken (2011) spielen Theorien, welche die Entwicklung des genannten bereichsspezifischen Wissens betonen, vermehrt eine Rolle (vgl. ebd., 117). Forschungsbefunde aus Studien zu naiven Theorien von Kindern u.a. in der Physik, Biologie und Psychologie zeigen, dass „Kinder mehr oder weniger brauchbare ‚naive‘ Theorien über Wissensbereiche (domains) haben“ (Krieger 2005, 47). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die im Geschichtsunterricht vorliegenden Wissensstrukturen durch den Unterricht grundlegend verändert werden können, womit das Alltagswissen durch neue Erkenntnisse gegebenenfalls berichtigt und/oder vertiefend ergänzt werden kann (vgl. ebd., 47). Sodian (2004) verweist auf eine deutliche Veränderung und Entwicklung psychologischer Kenntnisse: „Die neuere entwicklungspsychologische Forschung hat [...] gezeigt, dass Piaget die kognitiven Kompetenzen des Vorschulkindes gravierend unterschätzte und dass insgesamt sehr viel weniger fundamentale, qualitative Unterschiede zwischen dem Denken des vierjährigen und dem des siebenjährigen Kindes bestehen, als Piaget annahm“ (ebd., 13; vgl. zudem Kübler 2015, 336f.; von Reeken 2011, 116). Von Reeken (2011) ergänzt diese Aussage um Parallelen „für die vermeintlich gravierenden Unterschiede zwischen dem siebenjährigen und dem zwölfjährigen Kind“ (ebd., 117). In diesem Zusammenhang ist die didaktische Perspektive zu nennen, welche besonders „die Bedeutung von früheren Lerngelegenheiten für späteren Wissenserwerb betont“ (ebd., 117). Zugleich ist zu berücksichtigen, dass „die fehlende Kontrollmöglichkeit an einer zuhandenen Wirklichkeit [...] alle ‚historischen Denkprozesse‘ per se zu ‚formalen Operationen‘ im Sinne Piagets [macht]“ (von Borries 2002, 43). Dieses erschwert nach von Borries (2002) das „Geschichtslernen für Jüngere natürlich massiv“ (ebd., 43). Dem gegenüber steht die in Studien aufgezeigte Varianz an Heterogenität der Lernvoraussetzungen im Kontext des historischen Lernens: „Einzelne beherrschen schon in der 2. Klasse Denkformen, die die Mehrheit auch in der 8. Klasse noch nicht erreicht hat“ (ebd., 24). Dennoch finden sich bis in die Gegenwart in einzelnen Rahmen- und Lehrplänen der Grundschule die in den 1950er und 1960er Jahre entwickelten Stufenmodelle historischen Denkens (vgl. Küppers 1966, 122f.; Roth 1968, 127f.) und somit eine starre Zweiteilung des historischen Lernens. In diesem Zusammenhang sind die Lehrpläne der Bundesländer Nordrhein-Westfalen (2008) und Saarland (2010) zu nennen, welche in der Schuleingangsphase lediglich das Themenfeld Zeit und dabei bspw. das Nutzen von Zeitbegriffen sowie Strukturieren von Tagesabläufen fokussieren (vgl. Ministerium für Bildung Saarland 2010, 17; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, 49). Dem entgegen steht die Aussage von Holl-Giese,

welche bereits 2004 betonte, dass Kinder in Kindheitsforschung „nicht mehr als reine ‚Gegenwartswesen‘, ohne Zeitbewusstsein oder Zukunftsbezug betrachtet [werden dürfen]“ (Holl-Giese 2004, 16).

Empirische Befunde u.a. nach Adamina (2008), Pape (2008) und Kölbl et al. (2012) zeigen auf, dass Kinder im Primarbereich bereits eine hohe Lernmotivation und Interesse für historische Inhalte und Themen besitzen (vgl. Adamina 2008, u.a. 226ff; Kölbl et al. 2012, 71ff; Pape 2008, 1; zudem von Reeken 2017, 21). Bereits Grundschul Kinder sind zunehmend in der Lage, die Vergangenheit auf die Gegenwart zu beziehen und zu verstehen, „dass Geschichte ihre Gegenwart prägt und etwas mit ihnen zu tun hat“ (Rohrbach 2009, 12). Darüber hinaus gelingt ihnen bereits eine (erste) Reflexion eigener Veränderungen durch Erinnerungen an Erfahrenes, ein Lernen aus den Erinnerungen sowie das Üben in Deutungen, sodass „Kinder ihr statisches Geschichtsbild ab[legen] und [...] auf ihrem eigenen Weg zu einem individuellen Geschichtsbewusstsein [sind], aus dem sie ihr Selbstkonzept und ihre Identität entwickeln“ (ebd., 12; vgl. zudem Schreiber 2001, 58f.).

Zur Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und konkret zu der Arbeit mit historischen Quellen bzw. zur historischen Methodenkompetenz liegen bereits Forschungsarbeiten vor (vgl. u.a. Barton 2008a; Becher, Gläser 2018; Lee, Ashby 2000). Becher und Gläser (2018) verweisen darauf, dass bislang jedoch nur wenige Studien vorliegen, die sich mit dem Kompetenzerwerb historischen Denkens befassen (vgl. u.a. Barton 2008a; Becher, Gläser 2016b; Bietenhader, Kübler 2012; Kölbl et al. 2012; Levstik, Barton 2008; Schreiber 2004). Die geschichtsdidaktische Forschung zu Präkonzepten von Grundschulkindern über den Konstruktcharakter historischer Erkenntnisse steht bislang insgesamt noch am Anfang (vgl. Becher, Gläser 2018, 76ff). Dennoch ist anzunehmen, dass ein Großteil von Kindern im Grundschulalter bereits Vorstellungen über epistemologische Prinzipien des historischen Erkenntnisprozesses entwickelt haben, dieses aber nicht unmittelbar an das Alter der Lernenden gekoppelt ist (vgl. Günther-Arndt 1981, 12ff; Holl-Giese 2004, 22ff; Streicher, Fenn 2018, 200f.). In empirischen Befunden u.a. nach Bietenhader und Kübler (2012) sowie Becher und Gläser (2018) zeigt sich, dass Grundschul Kinder in vielfältiger Weise mit Geschichte in Berührung kommen. Von Reeken (2014) spricht den „Erfahrungen in der Familie“ (ebd., 107) eine besondere Bedeutung zu: In Gesprächen mit Familienmitgliedern über ‚früher‘ werden unterschiedliche Perspektiven offeriert, sodass diese als Quellen für (differente) Erinnerungen und Erzählungen dienen. Die genannten lebensweltlich-geschichtskulturellen Einflüsse bergen unterschiedliche Absichten und historische Triftigkeiten, welche nach Popp (2004) wie folgt

differenziert werden: „[Die] Spannbreite [reicht] [...] vom seriös informierenden Kindersachbuch über ‚identitätsstiftende‘ ‚Oral history‘-Traditionen in den Familien bis hin zu historischen Events, Comics und Computerspielen“ (Popp 2004, 41). Die Befunde der HisDeKo-Studie nach Becher und Gläser (2018), welche die Erforschung von Präkonzepten von Kindern zum historischen Denken fokussiert,⁶ zeigen ebenso wie u.a. Körber, Schreiber und Schöner (2007) sowie Bietenhader und Kübler (2012), dass das historische Wissen von Kindern im Grundschulalter insbesondere lebensweltlich-geschichtskulturell geprägt ist (vgl. Becher, Gläser 2016b, 315; Bietenhader, Kübler 2012, 154; Körber, Schreiber, Schöner 2007, 459). Es wird aufgezeigt, dass für das historische Wissen von Kindern im Anfangsunterricht „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) bedeutsam sind. Die interviewten Kinder benannten als solche Gespräche mit Verwandten (bspw. Eltern, Großeltern, Geschwister) und Freund*innen, die Nutzung von Medien (bspw. Sachbücher, Fernsehsendungen, Internetauftritte) sowie vielfältige außerschulische Aktivitäten (bspw. Museums- und Theaterbesuche, Urlaube) (vgl. Becher, Gläser 2016b, 313f.; zudem Kübler 2018b, 238; Solcher 2008, 179ff). Darüber hinaus geben die Befunde Hinweise darauf, dass „junge Kinder historisches Wissen nicht nur von unterschiedlichen Informations(ver)mittlern erfahren, sondern es auch in Bezug auf historische Kontexte benennen und einordnen können“ (Becher, Gläser 2015, 45), sodass davon auszugehen ist, dass Kinder bereits wissen, dass „Vergangenheit mittels verschiedener Medien überliefert und zugänglich wird“ (ebd., 49).

Ein weiteres Forschungsinteresse der HisDeKo-Studie liegt auf den Präkonzepten und Differenzierungen von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren im Bereich der historischen Re-Konstruktionskompetenz. Im Fokus stehen Präkonzepte von Kindern im Anfangsunterricht zu „*Überlieferungsarten von Vergangenheit, zur Bedeutung von Quellen sowie zur Deutung von Geschichte als (Re-)Konstruktion*“ (ebd., 45; Hervorhebung im Original). Becher und Gläser (2016b) zeigen auf, dass nahezu alle Proband*innen deren Samples historische Quellen in ihre Erzählungen einbeziehen. Es kann folglich angenommen werden, dass Kinder „bereits zu Beginn des Grundschulalters [...] um die Überlieferung von Vergangenem“ (ebd., 315) wissen und damit verbunden verschiedene Quellenarten, wie Sach- und Textquellen sowie die mündliche Tradierung von Geschichte,

⁶ Das Forschungsinteresse des Forschungsprojekts „Historisches Denken und Kompetenzentwicklung“ (HisDeKo) liegt auf den Kompetenzen historischen Denkens von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Als Forschungsziel wird das Anstreben von empirisch überprüften Aussagen über Kompetenzniveaus durch die Re-Konstruktion von Schüler*innenvorstellungen zum historischen Denken formuliert (vgl. Becher, Gläser 2015, 44).

angeben können.⁷ Diese Ergebnisse wurden an den Befunden von Barton (2008a) zu den Vorstellungen von Kindern hinsichtlich historischer Evidenz gespiegelt, denn dieser hält fest, dass nahezu alle Proband*innen der vierten und fünften Klassen seines Samples die mündliche Überlieferung und Tradierung von Verganem im Sinne einer „oral transmission“ (ebd., 212) benennen. Dementgegen führen die Proband*innen der HisDeKo-Studie vorwiegend Sachquellen als Mittler von Vergangenheit an, insbesondere in Verbindung mit Ausgrabungen und Funden (vgl. Becher, Gläser 2015, 46). Zudem wird ersichtlich, dass „Quellen überwiegend als Überreste und nicht im Sinn von Traditionen eingeordnet werden“ (Becher, Gläser 2016b, 314). Becher und Gläser (2015) erläutern, dass sich lediglich einzelne Kinder – im Gegensatz zu den Befunden nach Barton (2008a) – auf die mündliche Weitergabe und Tradierung von Verganem beziehen (vgl. Becher, Gläser 2015, 46). Da im Rahmen der vorliegenden Studie die Präkonzepte von Grundschulkindern zu Zeitzeug*innen als historische Quelle in den Blick genommen werden, steht im Fokus des Interesses, ob und inwiefern Proband*innen diese sowohl als Möglichkeit zur Re-Konstruktion von Vergangenheit anführen als auch in eigene Erläuterungen einbeziehen. Dazu sind, in Anlehnung an die Studie von Becher und Gläser, im Leitfaden Fragestellungen zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Vergangenheit zu implementieren (siehe Kap. 5.2.2.3). Die eigenen Befunde sind wiederum mit denen von Barton (2008), Kübler und Bietenhader (2012) sowie Becher und Gläser (u.a. 2018) in Beziehung zu setzen und zu diskutieren (siehe Kap. 7).

Als weiterer Befund der HisDeKo-Studie wird aufgezeigt, dass Kindern bereits im Anfangsunterricht die Funktionen von Quellen bewusst sind, indem bspw. Proband*innen äußern, dass Sachquellen als eindeutige und konkrete Beweise fungieren (vgl. Becher, Gläser 2018, 49). Diese Befunde sind darüber hinaus mit denen von Lee und Ashby (2000) zu verknüpfen, welche in ihrer Studie zur Entwicklung des historischen Verständnisses als Befund aufzeigen, dass Proband*innen im Alter von sieben bis vierzehn Jahren Probleme beim kritischen Umgang mit historischen Quellen haben (vgl. ebd., 210).⁸ Anhand deren Befunde von Lee und Ashby (2000) wird deutlich, dass ein größerer Anteil

⁷ Damit verbunden zeigt Schreiber (2004a) auf, dass Kinder im Anfangsunterricht „erkennen, dass die einzelnen Quellentypen die Erinnerungen auf je spezifische Weise tragen“ (ebd., 66).

⁸ Lee und Ashby (2000) untersuchen die Entwicklung historischen Denkens bei Kindern im Alter zwischen sieben und vierzehn Jahren. Dabei liegt das Erkenntnisinteresse insbesondere auf dem prozeduralen Wissen Lernender. Im Rahmen der Hauptuntersuchung wurden 320 Proband*innen mit einem Fragebogen befragt, welcher drei Aufgabenblöcke zu den Kompetenzbereichen historischen Denkens umfasste. Anschließend wurden Proband*innen der weiterführenden Schule interviewt, um die Antworten des Fragebogens zu überprüfen. Darauf folgten zwei Folgestudien zur Überprüfung von Auswirkungen

der Proband*innen der zweiten Klasse im Vergleich zu den Proband*innen der fünften Klasse als Zugänge zur Vergangenheit – vergleichend u.a. zu Bietenhader und Kübler (2012) sowie Becher und Gläser (2018) – Bücher, Objekte oder Geschichten benennen. Außerdem erläutern die Proband*innen Probleme beim Zugang zur Vergangenheit: Insbesondere Zweitklässler*innen beschreiben eine sogenannte „impossibility of access to the past“ (Lee, Ashby 2000, 210). Diesen Aspekt nennen zwar ebenfalls Proband*innen der fünften, sechsten und achten Klasse, dennoch ist nach Lee und Ashby (2000) anzunehmen, dass dieser insbesondere von Kindern im Anfangsunterricht dargelegt wird. Ebenfalls wird erkennbar, dass sich lediglich ein geringer Teil der Proband*innen kritisch gegenüber historische Quellen äußert: „Only a small proportion of students mentioned transmission errors, mistakes, and inaccuracies or intentional distortion (bias or lies) in the sources“ (ebd., 210). Damit verbunden wird darauf verwiesen, dass wenige Proband*innen der sechsten Klasse (10%) diese Herausforderungen mit „differences in accounts“ (ebd., 210) verknüpfen. Dabei wird insbesondere die Rolle des*r Autor*in als (Ausgangs-)Punkt sowohl von Proband*innen der sechsten als auch achten Klasse angeführt, sodass daraus abzuleiten ist, dass Lernende in bzw. ab dieser Altersgruppe zu verstehen beginnen, dass Unterschiede in historischer Evidenz durch Interpretation(en) ursächlich sind: „[S]tudents began to explain differences by pointing out that evidence needs interpretation“ (ebd., 210). Weiterführend zeigen Lee und Ashby (2000) Erklärungsansätze von Proband*innen hinsichtlich der Differenzen und Absichten von Autor*innen. Proband*innen der zweiten Klasse benennen insbesondere Fehler durch unzureichende Kenntnis: „When second-grade students mentioned author issues, they tended to explain differences in terms of the mistakes authors must have made (usually through inadequate knowledge)“ (ebd., 211). Mit zunehmenden Alter der Proband*innen werden von diesen Hinweise sowohl auf absichtsvolle Verzerrungen als auch auf verschiedene Standpunkte gegeben: „[R]eferences to intentional distortion by authors (dogmatism, lies, and bias), but also to the importance of authors' viewpoints (without any intentional desire to mislead)“ (ebd., 211). Wenige Proband*innen, davon zwei Zweitklässler*innen, beschreiben weiterführend Folgendes: „[S]ophisticated ideas about authors making interpretations and operating selection criteria or having theories and social standpoints“ (ebd., 211). Diese Befunde sind im Rahmen der Auswertung des eigenen Datenmaterials heranzuziehen, um diese u.a. im Hinblick auf einen quellenkritischen Umgang

unterschiedlicher Lehrsituationen auf die Entwicklung historischen Denkens (vgl. Lee, Ashby 2000, 201ff).

von (interviewten) Grundschulkindern im Kontext der Zeitzeug*innenbefragung zu vergleichen und zu diskutieren, bspw. um angeführte Gründe von Proband*innen für differente Erzählungen von Zeitzeug*innen zu identifizieren (siehe Kap. 7.3).

Die Rekonstruktion eines Wissenschaftsverständnisses in Bezug auf historische Quellen ist im Rahmen des HisDeKo-Projekts ein weiterer Analyseschwerpunkt. Die Befunde von Becher und Gläser zeigen, dass bereits Kindern im Anfangsunterricht bewusst ist, dass die „Re-Konstruktion von Geschichte (unter anderem) von Expert[*inn]en vorgenommen wird, die (speziellen) Fragestellungen nachgehen, die sie beantworten (möchten)“ (Becher, Gläser 2015, 48). Interviewte Kinder erläutern, dass Geschichte erforscht wird. Die Aussagen der Proband*innen geben Hinweise darauf, dass diese bereits über ein Verständnis zur wissenschaftlichen Vorgehensweise der Re-Konstruktion verfügen und zudem ein erstes Verständnis zur Vorgehensweise zur Historischen Methode vorliegt (vgl. Becher, Gläser 2016b, 315). Die Aussagen verweisen aber auch auf eine Varianz von Vorstellungen, die „von einem zufälligen Finden und/oder einem gezielten Suchen bis hin zu einem bewussten Arbeiten bzw. Forschen mit Quellen reicht“ (Becher, Gläser 2015, 49). Auffällig ist, dass diese Varianz sowohl bei Kindern im Anfangsunterricht als auch zum Ende der Grundschulzeit vorliegt (vgl. ebd., 49). Da die vorliegende Studie die Präkonzepte von Grundschulkindern zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle sowie zur Zeitzeug*innenbefragung als geschichtsdidaktische wie -wissenschaftliche Methode fokussiert, sind die Befunde für die Analyse und Interpretation der Daten von Relevanz (bspw. das Aufzeigen von Präkonzepten zur Vorgehensweise eines*r Wissenschaftler*in im Rahmen einer Zeitzeug*innenbefragung; siehe Kap. 7.4). Zur Kontrastierung der Befunde fließen diese in die Konzeption des Erhebungsdesigns ein, sodass Fragestellungen und Impulse zu Wissenschaftler*innen und deren Arbeit im Allgemeinen und im Kontext der Geschichtswissenschaft Berücksichtigung finden (siehe Kap. 5.2.2.3).

Der Vergleich von Studien und deren Befunden zur Erfassung bzw. Förderung von (geschichts-)theoretischem Wissen von Kindern im Elementar- sowie Primarbereich deutet darauf hin (vgl. u.a. Becher, Gläser 2018; Sodian 2018; Streicher, Fenn 2018; Zabold 2018), dass Grundschulkindern „in der Lage sind, historisch zu denken und auf der Metaebene über Vergangenheit, Geschichte und theoretische Erkenntnisprozesse im Fach zu reflektieren“ (Fenn 2018b, 318). Aus den Befunden lässt sich eine große Varianz der fachlichen Angemessenheit aufzeigen, welche wiederum mit den Befunden nach Lee und Ashby (2000) gespiegelt werden können: Einerseits zeigt ein Großteil der Lernenden kein Bewusstsein für den Konstruktcharakter historischer Erkenntnisse. Historische Quellen

werden als eindeutige Beweise betrachtet, mit deren Hilfe vermeintlich sicheres Wissen über die Vergangenheit gewonnen werden kann. Andererseits verweisen die Befunde darauf, dass mit steigender Altersstufe eine zunehmende Anzahl von Kindern über ein basales Verständnis für den Konstruktcharakter historischer Erkenntnisse verfügt (vgl. Lee, Ashby 2000, 213f.; Streicher, Fenn 2018, 200f.). Ferner wird in Daten u.a. von Kübler, Eckstein, Bietenhader, Stucky, Bisang, Pappa und Ammann (2013) sowie Becher und Gläser (2015) deutlich, dass Kinder im Anfangsunterricht erkennen, dass Geschichte rekonstruiert wird. Wobei Kübler et al. (2013) im Rahmen ihrer Studie resümieren, „dass die kritische Reflexion über Geschichte (Dekonstruktion) erst in der späteren Kindheit [einzusetzen scheint]“ (ebd.).

Bereits 2008 stellte von Reeken mit Blick auf bis dahin vorliegende empirische Befunde zusammenfassend heraus, dass zum einen Lernende aller Alters- und Klassenstufen Schwierigkeiten im Rahmen einer erkenntnisorientierten Arbeit an sowie mit historischen Quellen zeigen und zum anderen Befunde auf Tendenzen und Verweise auf Potenziale der Quellenarbeit verweisen (vgl. ebd., 16). Die angeführten Studien u.a. von Lee und Ashby (2000), Kübler et al. (2013) sowie Becher und Gläser (2018) belegen diese Aussagen nach von Reeken (2008). Insgesamt kristallisiert sich auf Grundlage vorliegender Befunde eine sehr große Heterogenität an Vorstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten von Grundschulkindern im Kontext des historischen Lernens heraus (vgl. Fenn 2018b, 318; von Reeken 2014, 110), wobei die Befunde zu Vorstellungen von Grundschulkindern zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle bislang ausstehen. Becher und Gläser (2016b) resümieren, dass vorliegende Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass frühes historisches Lernen bereits im Anfangsunterricht möglich ist und entsprechende Kompetenzen historischen Denkens von Anfang an im historischen Lernen des Sachunterrichts zu fördern sind. Daraus abgeleitet wird hervorgehoben, dass die Förderung der historischen Methodenkompetenz im Sinne einer *historical literacy* bereits ab der ersten Klasse der Grundschule durchgeführt werden kann und sollte, da diese für die Befähigung zum kritisch-reflektierten Hinterfragen des Gewordenen grundlegend und notwendig ist (vgl. ebd., 315). Demzufolge sind den vorliegenden Befunden die Präkonzepte von Grundschulkindern sowohl zu Zeitzeug*innen als historische Quelle als auch zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode zu ergänzen, um (erste) Aussagen hinsichtlich des Einsatzes der Methode als auch der Potenziale der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens mittels dieser im Anfangsunterricht der Grundschule und darüber hinaus zum Ende der Grundschulzeit treffen zu können.

3 Zeitzeug*innen im Kontext des historischen Lernens

Vorliegende Studien fokussieren die Präkonzepte von Grundschulkindern zu historischen Quellen im historischen Lernen der Grundschule (siehe Kap. 2.3). Bislang blieb der*die Zeitzeug*in als historische Quelle sowie die Zeitzeug*innenaussage als historische Quelle und Darstellung für den Primarbereich unberücksichtigt, sodass im Rahmen der vorliegenden Dissertation die Präkonzepte von Grundschulkindern zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung umfassend erfasst, analysiert und interpretiert werden. Somit werden in diesem Kapitel die definitorischen Grundlagen zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle und der Befragung ebendieser erörtert.⁹ Hierzu wird eingangs aufgrund des mehrdimensionalen Verständnisses von (Zeit-)Zeug*innenschaften der Zeitzeug*innenbegriff erläutert, da sich dieser Begriff u.a. bedingt durch kulturelle Traditionen von Zeug*innenschaften in einem kontinuierlichen Wandel befindet. Ebenso wird der*die Zeitzeug*in in den Kontexten der Geschichtsdidaktik sowie -wissenschaft fokussiert betrachtet, um einerseits die Methoden der Oral History und der Zeitzeug*innenbefragung auszudifferenzieren und andererseits die Rolle und Funktionen von Zeitzeug*innen in beiden Kontexten darzulegen. Diese Ausführungen sind sowohl im Hinblick für die Konkretisierung der leitenden Fragestellungen und Zielsetzungen der empirischen Untersuchung als auch für die Entwicklung des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens relevant. Diese bilden u.a. im Rahmen des Erhebungsdesigns die Grundlage zur Entwicklung des Interviewleitfadens (bspw. Entwicklung der inhaltlichen Kategorie ‚Zeitzeug*in‘ und der damit verknüpften Fragen und Impulse; siehe Kap. 5.2.2.3).

3.1 Mehrdimensionales Verständnis von Zeitzeug*innenschaften

„Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält“, sage ich, „oder eine ganze Reihe von Geschichten“, sage ich.“ (Frisch 1964, 45; zit. nach Bertram 2017, 7)

Das von Bertram (2017) im Rahmen ihrer Forschungsarbeit zu den Potenzialen und Risiken der Zeitzeug*innenbefragung im Geschichtsunterricht gewählte Zitat von Max Frisch verdeutlicht, dass in den Lebensgeschichten von Zeitzeug*innen die eigene Sicht der (weit) entfernten Vergangenheit sichtbar wird bzw. werden kann. Zuhörende erfahren

⁹ Im Rahmen dieser Arbeit wird die Befragung von Zeitzeug*innen im geschichtswissenschaftlichen Kontext (Oral History) und im geschichtsdidaktischen Kontext (Zeitzeug*innenbefragung) fokussiert (siehe Kap. 3.2, Kap. 3.3). Erläuterungen zu interdisziplinären Kontexten (u.a. Biografieforschung, Zeitzeug*innen in Erinnerungskultur) und deren Arbeit mit Zeitzeug*innen sind tiefergehend u.a. Bertram (2017), Ernst und Schwarz (2012) sowie Justen (2014) zu entnehmen.

die subjektive Sicht auf die Vergangenheit und die individuelle Wahrnehmung und Verarbeitung von Momenten. „Geschichte wird personifiziert, damit gleichzeitig emotionalisiert und darum vermeintlich greifbarer“ (Justen 2014, 13). Zugleich gelten die genannten Aspekte als Potenziale der Arbeit mit Zeitzeug*innen, sodass diese verstärkt „gerade wegen ihrer *Erinnerung, Subjektivität/Individualität, Emotionalität* und der *persönlichen Perspektive* auf historische Ereignisse eingesetzt und produktiv gemacht“ (Schwarz 2012, 25; Hervorhebungen im Original) wurden. Erzählungen von Zeitzeug*innen wirken sehr mitreißend, authentisch und überzeugend (vgl. Ernst 2012, 2). Doch muss – unabhängig des Kontextes – berücksichtigt werden, dass die (eigene) Lebensgeschichte stets eine Konstruktion und einen Teil der Identitätsausbildung darstellt (vgl. Assmann 2006, 105).

Zeitzeug*innen gelten als integraler und „selbstverständlicher Bestandteil in der heutigen ‚Erinnerungs‘- und ‚Geschichtskultur‘“ (Ernst, Schwarz 2012, 25) und „sind aus dem Geschichtsunterricht, der außerschulischen politischen Bildung, der Museumsarbeit, aus dem Fernsehen und Internet, aus der NS-, Vergangenheitsbewältigung“ wie auch aus der DDR-Aufarbeitung nicht mehr wegzudenken“ (Schwarz 2012, 9; vgl. Ernst, Schwarz 2012, 25; Moller 2014, 108).

Studien zeigen die Komplexität und Vielschichtigkeit der Zeitzeug*innenarbeit in unterschiedlichen disziplinären Kontexten (vgl. u.a. Behrens, Ciupke, Reichling 2006; Bertram 2017; Schwarz 2012). Die Rolle und Funktion von Zeitzeug*innen ist jedoch je nach disziplinärem Kontext zu unterscheiden, sodass „schwer von *der* Figur des[*r] Zeitzeug[*in] gesprochen werden [kann]“ (Schwarz 2012, 44; Hervorhebung im Original) und es ebenso wenig „*den einen* Herkunftskontext von Zeitzeug[*inn]enschaft“ (ebd., 44; Hervorhebung im Original) gibt. Im Weiteren führt Schwarz (2012) an, dass „die vielschichtigen und vielgestaltigen Begriffe ‚Zeitzeug[*in]‘ und ‚Zeugnis‘“ (ebd., 10) nicht eindeutig definiert werden können, wodurch eine geschlossene Definition des Begriffs normativ wäre und zugleich nicht die Multiperspektivität des*r Zeitzeug*in widerspiegeln würde (vgl. ebd., 44; Ernst, Schwarz 2012, 44; Justen 2014, 13f.). Demzufolge erscheint eine Differenzierung des Zeitzeug*innenbegriffs von Relevanz – „nicht nur für die historische Analyse von Zeitzeug[*inn]enschaft, sondern auch für die praktische Arbeit mit Zeitzeug[*inn]en“ (Ernst, Schwarz 2012, 44).

Die Wortkonstruktion *Zeitzeug*in* gilt als „typisch deutsches Konzept“ (Ernst 2014, 10). In anderen Sprachen existieren keine adäquaten Übersetzungen des Zeitzeug*innenbegriffs. Englische Übersetzungen wie *historical witness*, *contemporary witness*, *surviving*

witness oder *interviewee* sowie französische Übersetzungen wie *témoin de l'époque* treffen – ebenso wenig wie die deutsche Wortkonstruktion – den Bedeutungsinhalt des Begriffs (vgl. zudem Bertram 2017, 16).¹⁰ Zur begrifflichen Präzisierung müssen die jeweiligen „soziale[n] und kulturelle[n] Praxen“ (Schwarz 2012, 11) sowie die damit verbundenen komplexen sozialen Interaktionen berücksichtigt werden, um das *mehrdimensionale Verständnis von (Zeit-)Zeug*innenschaft* aufzuzeigen (vgl. ebd., 10; Bertram 2017, 16). Die folgenden Erläuterungen dienen zur Klärung des Zeitzeug*innenbegriffs, indem grundlegende Charakteristika unter Berücksichtigung der Dimensionen und Traditionen von (Zeit-)Zeug*innenschaften sowie des Entstehungskontextes herausgearbeitet und zusammengeführt werden. Diese Aspekte sind im Rahmen der empirischen Untersuchung insbesondere in der Auswertung zur Identifikation von den Proband*innen angeführten Merkmalen von Zeitzeug*innen zentral. Dabei sind u.a. die Aussagen dieser dahingehend auszudifferenzieren, ob diese das (Be-)Fragen von Personen als Informant*innen oder als Zeitzeug*innen im Sinne einer historischen Quelle anführen (siehe Kap. 7). Neben der Präzisierung des Zeitzeug*innenbegriffs im Allgemeinen wird die Präsenz von Zeitzeug*innen in den Kontexten der Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik sowie des (frühen) historischen Lernens im Speziellen dargelegt, da im Rahmen der empirischen Untersuchung die Präkonzepte von Grundschulkindern zur geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Methode erhoben und analysiert werden.

3.1.1 Präzisierung des Zeitzeug*innenbegriffs

Der Begriff *Zeitzeug*in* hat eine eigene, junge Begriffs- und Bedeutungsgeschichte. Das Komposita aus den Worten *Zeit* und *Zeug*in* ist „eine sprachliche Neubildung, sie kommt allerdings keineswegs aus dem Nichts“ (Schwarz 2012, 9; vgl. zudem Ernst, Schwarz 2012, 25). Erstmals sichtbar wurde dieser im medienwirksamen Eichmannprozess 1961 in Jerusalem und in den Auschwitz-Prozessen 1963 bis 1968 in Frankfurt. Die ersten nachweisbaren Verwendungen lassen sich auf Hans Hellmut Kirst (1975) und Hagen Schulze (1977) im Zusammenhang mit einer Buchbesprechung im Spiegel zurückführen (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 25f.; Henke-Bockschatz 2014, 17; Schwarz 2012, 9). Der Begriff fand 1991 Eingang in die 20. Auflage des Einheitsdudens und wurde lexikalisiert (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 25; Justen 2014, 14; Schwarz 2012, 9).

¹⁰ Hier wurde exemplarisch zur englischen und französischen Sprache Bezug genommen, da der Ursprung der Oral History in den angelsächsischen Ländern liegt. Die Etablierung in Frankreich prägte die Entstehung der Oral History in (West-)Europa, sodass u.a. die USA, England und Frankreich als Vorreiter der deutschen Oral-History-Forschung gelten (vgl. u.a. von Plato 2007, 141; siehe zudem Kap. 3.2.1).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts werden mit dem Begriff diejenigen Menschen bezeichnet, „die von ihren Erfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg erzählen, [...] [sodass] diese Bedeutungszuschreibung aus der Entwicklung des Begriffes und dessen sozialpolitischer Kontexte zu verstehen [ist]“ (Justen 2014, 13f.). Der Begriff und die damit verbundenen mannigfaltigen „Erscheinungsformen und Praxen von ‚Zeitzeug[*inn]enschaft sind heterogen und befinden sich im kontinuierlichen Wandel. Sie bauen auf jahrhundertelangen kulturellen Traditionen von Zeug[*inn]enschaft auf [bspw. juristische, religiöse und moralische Zeug*innen]“ (Ernst, Schwarz 2012, 26; vgl. Schwarz 2012, 12f.). Sowohl der Begriff als auch die Erscheinungsformen von Zeitzeug*innen wurden „im Rahmen zeitgeschichtlicher Diskurse seit 1945 durch Wechselwirkungen zwischen den Bereichen Forschung, Justiz, Medien und Pädagogik ausgeformt und differenziert“ (Ernst, Schwarz 2012, 25). Entwicklungslinien zeigen, wie die Arbeit mit Zeitzeug*innen von Mustern der NS-Erinnerungskultur geprägt ist und sich insbesondere seit 1989/90 gewandelt hat. Beispielsweise lag nach dem Kriegsende 1945 der Fokus auf der „wissenschaftliche[n] Aufarbeitung des Nationalsozialismus“ (ebd., 28), welche sich u.a. mittels der Befragung von Zeitzeug*innen und der (gewünschten) Generierung von Fakten kennzeichnet (vgl. ebd., 28). Nach Erbar (2012) standen u.a. „[s]ystematische Befragung[en] von der Vernichtung entkommene[r] J[üd*innen]“ (ebd., 16) im Mittelpunkt. Bedingt durch „Offizialisierungsprozesse der ‚Erinnerungskultur‘ bei gleichzeitiger Differenzierung im Zeichen des Medienwandels im ‚digitalen Zeitalter‘“ (Ernst, Schwarz 2012, 25) haben sich die Funktionen, Rollen und Formen von Zeitzeug*innen stark verändert (bspw. Erfassung individueller Erfahrungen, Ablegen eines Zeugnisses), obwohl sich zugleich Parallelen zeigen (bspw. Erfassung der Perspektive der „kleinen Leute“ (Brüggemeier 1984, 199)) (vgl. Schwarz 2012, 25). Zudem liegt die Schwierigkeit der Präzisierung des Zeitzeug*innenbegriffs darin, dass sich dieser in massenmedialen Kontexten kontinuierlich weiterentwickelt. Gegenwärtig ist dieser „leider, zur generellen Bezeichnung für alles persönliche Sprechen über Vergangenheit geworden [...]“ (Wierling 2014, 100). Oberflächlich betrachtet ist diese Bezeichnung zutreffend, jedoch – und so deutet Wierling (2014) bereits mit dem Begriff „leider“ (ebd., 100) darauf hin – zeigt diese weder die Vielschichtigkeit noch Charakteristika von Zeitzeug*innen und deren Aussagen, sodass die nachstehenden Darlegungen diese Präzisierung zum Ziel haben:

Präzisierung des Zeitzeug*innenbegriffs unter Berücksichtigung der Traditionen und Dimensionen von (Zeit-)Zeug*innenschaften (in Anlehnung an Ernst, Schwarz 2012, 26ff)

Begründet durch die letzteren Ausführungen werden zur begrifflichen Präzisierung die einzelnen Bestandteile der Wortkonstruktion *Zeit* und *Zeug*in* im Folgenden fokussiert. Eingangs erfolgt dazu eine Zuordnung des Wortbestandteils *Zeit* zur Epoche der Zeitgeschichte. Im Weiteren werden die Begriffe *Zeug*in* und *Zeugnis* unter Berücksichtigung der Traditionen und Dimensionen von Zeug*innenschaften eingeordnet und diskutiert. Die zunächst separate Betrachtungsweise der Wortbestandteile ermöglicht in einer Zusammenführung der diskutierten Aspekte eine abschließende Annäherung an den Zeitzeug*innenbegriff und ein Ableiten einzelner Charakteristika desselbigen.

Durch das vorangestellte Lexem *Zeit* wird der zentrale Bezug zur Zeitgeschichte deutlich, welche als „Epoche der Mitlebenden und ihrer wissenschaftlichen Behandlung“ (Rothfels 1953, 2) definiert ist (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 27). In den Medien sowie in gesellschaftlichen und politischen Debatten wird die Darstellung der Epoche der Mitlebenden durch die persönliche Erinnerung dieser charakterisiert. Zeitgeschichte ist eine nicht abgeschlossene Epoche, sondern durch ein ständig verschiebendes, beidseitig offenes Zeitintervall gekennzeichnet (vgl. ebd., 27; Bertram 2017, 16). Zeitzeug*innen sind zentrales Element der Zeitgeschichte, denn: „[K]eine Zeitgeschichte ohne Zeitzeug[*inn]en“ (Ernst, Schwarz 2012, 27). Ebenso wird die Epoche der Zeitgeschichte mit einer bestimmten Geschichtskultur, speziell der Erinnerungskultur, verbunden, die in einem „dynamischen Wechselverhältnis“ (ebd., 28) zur Zeitzeug*innenschaft steht (vgl. ebd., 28).

Zudem beinhaltet die Wortkonstruktion *Zeitzeug*in* die „vielschichtigen und vielgestaltigen Begriffe ‚*Zeug[*in]*‘ und ‚*Zeugnis*‘“ (Schwarz 2012, 10; Hervorhebung im Original), „die seit der antiken Philosophie Gegenstand erkenntnistheoretischer Debatten sind“ (Ernst, Schwarz 2012, 26). Mit dem Wortbestandteil „*Zeug[*in]*“ in *Zeitzeug[*in]* [...] [wird] eine tief wurzelnde Begriffsgeschichte und komplexe soziale Praxen aufgerufen“ (Schwarz 2012, 10). Der Begriff *Zeug*in* verweist auf den „besonderen Wissensstatus eines Zeugnisses“ (Bertram 2017, 16). Dieses impliziert, dass der*die „*Zeitzeug[*in]* [...] etwas Bestimmtes bezeugen [soll] – ein Ereignis und in der Regel zugleich auch die Deutung dieses Ereignisses“ (Wierling 2014, 100). In diesem Fall wird der*die *Zeitzeug*in* als eine Person, die von erlebten (historischen) Ereignissen ein Zeugnis ablegt, repräsentiert (vgl. Bertram 2017, 16). Zeug*innenschaft ermöglichen zwar aufgrund individueller Erfahrungen und Wahrnehmungen die (mündliche) Weitergabe von Informationen, dennoch lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass „*Zeug[*inn]*enschaft konstitutiv

[...] für kulturelle Prozesse wie Rechtsprechung, Traditionsbildung oder Wissensvermittlung [ist]“ (Ernst, Schwarz 2012, 26).

Die Ursprünge der Zeug*innenschaft liegen allgemein in den Bereichen Recht und Religion, aus welchen Assmann (2007) vier Grundtypen von Zeug*innenschaft idealtypisch ableitet: juristische, religiöse, historiografische und moralische Zeug*innen (vgl. ebd., 35; zudem Ernst, Schwarz 2012, 26). Die Grundtypen bzw. „Traditionen von Zeug[*inn]enschaft erlauben wesentliche Annäherungen an die Figur de[s*]r [...] Zeitzeug[*in]“ (Schwarz 2012, 14), sind aber „abstrakte Generalisierungen von historischen Fällen, die in der Realität meist nicht in dieser Trennschärfe vorzufinden sind“ (Assmann 2007, 35).

Der*die *juridische Zeug*in* zeichnet sich durch einen Informations- und Wissenscharakter aus, ist „in eine formalisierte Prozedur der Wahrheits- und Urteilsfindung eingebunden“ (Ernst, Schwarz 2012, 26) und steht als „*soziale Institution des Wissens*“ (Schwarz 2012, 12; zit. nach Schmidt o.A., 14f.; Hervorhebung im Original). Dabei übernimmt der*die Zeug*in als Augen- oder Ohrenzeug*in eine ihm*ihr zugewiesene Rolle in einem übergeordneten Verfahren und dient auf Grundlage seines*ihres Wissens einer (nachträglichen) Wahrheitssuche und -findung (vgl. Assmann 2007, 35f.).

Neben der juristischen Tradition von Zeug*innenschaft, steht im religiösen Kontext der*die *religiöse Zeug*in* als Märtyrer*in, welche*r sein*ihr Leben für seinen Glauben gibt und das Sterben für eine göttliche Instanz ansieht (vgl. Schwarz 2012, 13). Die Verbindung zur Zeug*innenschaft liegt in der Weitergabe des Märtyrertodes und der damit verbundenen Entstehung des Martyriums durch eine*n weitere*n Augenzeug*in (vgl. Assmann 2007, 36).

Durch die Differenzierung des*r *historiografischen bzw. historischen Zeug*in* wird eine weitere Verbindung zum*r Zeitzeug*in explizit deutlich. Assmann (2007) beschreibt die Charakteristik dieses Zeug*innentyps als Überlebende*n und zugleich als Noch-Lebende-Person, welche*r eigene Erfahrungen und Erinnerungen (wichtiger) vergangener Ereignisse weitervermittelt (vgl. u.a. ebd., 40; Ernst, Schwarz 2012, 26; Justen 2014, 14). Die Beschreibung impliziert eine Doppeleigenschaft: *Historiografische bzw. historische Zeitzeug*innen* fungieren in der Geschichtsschreibung zugleich als „*Wissens-Quelle* wie auch „*subjektiv gespiegelte[r] Weitervermittler[*in]*“ vergangener historischer Ereignisse“ (Schwarz 2012, 13; Hervorhebung im Original; vgl. Ernst, Schwarz 2012, 26).

Der vierte Grundtyp, *moralische*r Zeug*in*, kennzeichnet sich durch die Zusammenführung der Eigenschaften der beschriebenen Grundtypen und unterscheidet sich zugleich

maßgeblich in einigen Aspekten. Die zentrale Gemeinsamkeit liegt in der Notwendigkeit von Adressat*innen. Grundsätzlich ist „der [*die] paradigmatische, moralische Zeug[*in] [...] jemand, der [*die] seinem [*ihrem] Zeugnis einen inneren Wert zuschreibt, unabhängig davon, wozu es letztlich dienen wird“ (Sepp 2008, 79). Der*die Überlebende wird „durch die Rezeption seiner [*ihrer] Erinnerungen überhaupt zu einem[*r] (Zeit-)Zeug[*in], zu einer Vermittlerfigur zwischen Vergangenheit und Gegenwart, und erst so werden seine [*ihre] Erinnerungen zu einem Zeugnis“ (Schwarz 2012, 13).

Die vier Grundtypen von Zeug*innenschaft verweisen als gemeinsamen Kern auf die Notwendigkeit eines*r Adressat*in bzw. eines*r „sekundären Zeug[*in]“ (Assmann 2007, 41), welche*r sowohl als Zuhörer*in und Rezipient*in der Entstehung des Zeugnisses dient (vgl. Justen 2014, 16; Schwarz 2012, 14). Diese Notwendigkeit ist für die Arbeit mit und Befragung von Zeitzeug*innen in unterschiedlichen Kontexten zutreffend. Nach Henke-Bockschatz (2018a) wird durch den Zeitzeug*innenbegriff impliziert, dass es eine Instanz geben muss, die ein Ereignis oder einen Sachverhalt mittels einer Befragung von Personen, die bei dem Geschehen dabei waren, aufklären möchte. Zugleich gilt, dass niemand mit seinen*ihren persönlichen Erinnerungen und durch die Erzählung über ein früheres Ereignis oder Geschehen ein*e Zeitzeug*in ist: „Man wird dies erst dadurch, dass die eigene Erinnerung von jemand anderen [...] nachgefragt wird, der wissen und zeigen will, was sich ereignet hat“ (ebd., 3). Somit ist niemand von sich aus Zeitzeug*in, sondern wird durch eine Befragung bzw. in einem kommunikativen Diskurs zu einem*r Zeitzeug*in (gemacht) (vgl. ebd., 3f.; Justen 2014, 16). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es ein (unbestimmtes) Gegenüber geben muss, welches als Zuhörer*in, Rezipient*in sowie als zu befragende Person agiert und so „ein Wissen entsteh[en] [lässt], das in dieser Form noch nicht existierte“ (Laub 2000, 68; vgl. zudem Schwarz 2012, 14). Ferner geben die skizzierten Traditionen von Zeug*innenschaft Anhaltspunkte zur Charakterisierung von Zeitzeug*innen, welche sowohl für Zeitzeug*innen in den Kontexten der Geschichtswissenschaft als auch -didaktik zutreffend sind. Insbesondere durch den Bezug zu *historiografischen* bzw. *historischen* Zeug*innen werden die Funktionen und zwei wesentliche Charakteristika des*r Zeitzeug*in deutlich: Ein*e Zeitzeug*in ist demnach eine „*Wissens-Quelle* für die Geschichtsschreibung“ (Schwarz 2012, 14; Hervorhebung im Original) und hat eine „*Vermittlungsfunktion* zwischen Vergangenheit und Gegenwart mittels seiner [*ihrer] Persönlichkeit und Biografie“ (Schwarz, 2012, 14; Hervorhebung im Original). Zeitzeug*innen gelten durch „ihre individuelle Erinnerung und das verkörperte Wissen vergangener historischer Ereignisse“ (Ernst, Schwarz 2012, 33)

„als Brücke zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Bertram 2017, 27; Hervorhebung im Original): Sie „berichten von der Vergangenheit, erzählen in der Gegenwart und geben Orientierungsangebote für die Zukunft“ (ebd., 27; vgl. Justen 2014, 53). Zeitzeug*innen bieten als „Träger[*innen] von Wissen“ (Schwarz 2012, 14) in mündlichen Überlieferungen Einblicke in „Gefühle, Eindrücke, Erfahrungen, Werthaltung [und sprechen] über [...] [die] eigene Sicht der Vergangenheit“ (Fenn 2010, 29). Die zurückliegenden subjektiven Erfahrungen, Eindrücke und Meinungen des*r Einzelnen stehen im Mittelpunkt der Erzählungen (vgl. ebd., 29; Henke-Bockschatz 2000b, 79). Entsprechend gilt der*die Zeitzeug*in als „Expert[*in] des Alltags“ (Henke-Bockschatz 2000b, 79), welche*r – im Gegensatz zu Tat- oder Augenzeug*innen – weder Geschehnisse beglaubigt noch zwangsläufig (also entgegen als es Justen (2014) definiert) „ein zeitgeschichtliches Ereignis von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung miterlebt haben [muss]“ (ebd., 20). Demzufolge ist eine Abgrenzung des Zeitzeug*innenbegriffs zum eingeschränkten Begriff *Augenzeug*in* erforderlich: Denn dieser Begriff impliziert, bei einem Geschehen aktiv oder passiv dabei gewesen zu sein, es selbst erlebt oder wahrgenommen zu haben. Ein*e Zeitzeug*in war entweder selbst in das (berichtete) Geschehen involviert oder hörte von anderen Personen darüber, muss also folglich nicht unmittelbar vor Ort gewesen sein (vgl. Fenn 2010, 29; Justen 2014, 14). Ausschlaggebend sind „die persönliche Betroffenheit und das Miterleben [eines] zeitgeschichtlichen Ereignisses“ (ebd., 14). Der Kontakt mit Zeitzeug*innen stellt somit eine Begegnung mit „verkörperter Geschichte“ (von Reeken 2012, 110) dar (vgl. zudem Classen 2014, 54). Dabei steht der*die Zeitzeug*in

„für den Menschen ‚wie du und ich‘. [...] [E]s handelt sich eben nicht um eine[n] Wissenschaftler[*in], der [*die] distanziert-analytisch über das Geschehen nachdenkt, sondern um einen Menschen, der innerhalb des Geschehens, über das er [*sie] berichtet, sein [*ihr] Leben geführt hat und es weiter führen musste, nachdem das Geschehen vergangen war.“ (Henke-Bockschatz 2014, 19)

Die Darlegungen zur Charakterisierung des Zeitzeug*innenbegriffs sind zum einen im Rahmen der Konkretisierung der leitenden Fragestellungen und Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit zentral, da u.a. der Fokus auf den Präkonzepten von Grundschulkindern auf den*die Zeitzeug*in als Personen liegt. In diesem Zusammenhang sind Präkonzepte von Grundschulkindern zum Zeitzeug*innenbegriff zu erfassen, bspw. das Nutzen des Begriffs und das Verständnis über die Bedeutung des Begriffs. Zum anderen sind die Darlegungen im Rahmen der qualitativen Auswertung zur Identifikation von Merkmalen und Eigenschaften von Zeitzeug*innen in den Aussagen der Proband*innen leitend.

Praxen und Erscheinungsformen von Zeitzeug*innen (Fokus Geschichtsdidaktik)

Zeitzeug*innen sind in (außer-)schulischen Bildungskontexten omnipräsent: „[I]n direkter Begegnung (Zeitzeug[*inn]engespräch), in historischer Projektarbeit (Zeitzeug[*inn]eninterviews) und in ihren medialisierten Erscheinungsformen (Zeitzeug[*inn]en z.B. in Filmen und Ausstellungen)“ (Ernst, Schwarz 2012, 33). Zeitzeug*innen kommunizieren in unterschiedlichen Kontexten und in (öffentlichen) Befragungen ihre (persönliche) Sicht der Vergangenheit. In diesem Zusammenhang ist der „Versuch einer Typologie der Zeitzeug[*inn]enschaft“ (Behrens, Ciupke, Reichling 2012, 51) in Verbindung mit Funktionen und Spezifika von Zeitzeug*innen nach Behrens, Ciupke und Reichling (2012) anzuführen (siehe Tab. 1).

Typisierung	Funktionen und Spezifika
Zufällige*r oder beiläufige*r Zeitzeug*in	- Passant*innen bspw. im Rahmen von Straßenbefragungen als zufällige Zeitzeug*innen - Eltern und Großeltern als beiläufige Zeitzeug*innen
Sendungsbewusste*r Zeitzeug*in	- Personen, die ein Zeugnis ablegen und sich in der Verantwortung sehen, eigene Erfahrungen zu vermitteln - Vereinigung von mehreren Aufgaben und Funktionen: Führungen in Gedenkstätten, dabei die Weitergabe persönlicher Erfahrungen mit der Erläuterung objektiver historischer Sachverhalte
Spezialist*in in der Sache	- Zeitzeug*in als Expert*in für ein bestimmtes Ereignis, an welchem diese*r z.B. selbst teilgenommen hat
Literarische*r Zeitzeug*in	- bspw. Einzelveranstaltungen mit Literat*innen, welche mit eigener dokumentierten Geschichte Zeug*innenschaft bekunden und öffentlich kommunizieren
Routinierte*r Zeitzeug*in	- Zeitzeug*innenberichte als biografischer Dreh- und Angelpunkt und Vollzeitbeschäftigung
Alltagszeitzeug*in	- „die eher unspektakulären Dimensionen des Lebens“ (Behrens, Ciupke, Reichling 2012, 52) und somit das Alltagswissen der Zeitzeug*innen fokussierend - Zeitzeug*in ist sich über Ambivalenzen und Relativitäten bewusst, reflektiert diese und stellt sich konkurrierenden Deutungen und Quellengrundlagen
Mehrdimensionale*r Zeitzeug*in	- Zeitzeug*in mit „doppeltem Zugang zum Thema“ (ebd., 52), bspw. als Mitlebende*r, Publizist*in und Wissenschaftler*in
Störende*r Zeitzeug*in	- Kommunikation und Vermittlung von bspw. unerwünschten Einflüssen der DDR

Tabelle 1: „Versuch einer Typologie der Zeitzeug[*inn]enschaft“
(Zusammenfassung nach Behrens, Ciupke und Reichling 2012, 51f.)

Ernst und Schwarz (2012) präferieren zur Erfassung der Verständnisse und Kontexte sowie zur Verdeutlichung der Praxen und vielfältigen Erscheinungsformen von Zeitzeug*innen eine Differenzierung zwischen *impliziter* und *expliziter Zeitzeug*innenschaft* (vgl. ebd., 44): *Implizite Zeitzeug*innen* können Personen sein, welche über direkte oder indirekte Erinnerungen zu zurückliegenden Ereignissen, einer historischen Phase oder einem politischen System verfügen. Entscheidend ist, dass diese Zeitzeug*innenschaft nicht als solche (öffentlich) auftritt und als solche bezeichnet werden. Dagegen stehen *explizite Zeitzeug*innen* als öffentlich agierende Personen, „die in einem bestimmten Diskurszusammenhang [...] auftreten oder präsentiert und als Zeitzeug[*inn]en bezeichnet werden oder deren öffentliche Präsentation durch Rekurs auf geschichtskulturelle Muster eine solche Bezeichnung nahelegt“ (ebd., 44). Abhängig vom Kontext können sich einzelne Faktoren wie „Äußerungsposition (z.B. prominent vs. unbekannt), Äußerungssituation (z.B. Präsenz vs. Medialisierung, Vortrags-, Gesprächs- oder Interviewsituation), Perspektive (z.B. Täter*in vs. Opfer, Funktionsträger*in vs. Privatmensch, politische Einstellung) und Darstellungsweise (z.B. vorbereitet vs. spontan, routiniert vs. ersterzählend) erheblich unterscheiden“ (ebd., 44).

Aus den vorherigen Darlegungen ist abzuleiten, dass der Auswahl von Zeitzeug*innen – unter Berücksichtigung der genannten Faktoren – entsprechende *Ein- und Ausschlusskriterien* unterliegt. Für die Arbeit mit Zeitzeug*innen gilt also, dass in den jeweiligen Kontexten entschieden wird, welche Personen, mit welcher Funktion und Rolle, in welchem Rahmen sowie zu welchem Thema Zeitzeug*innen sein können (vgl. ebd., 44). Diese Aspekte sind im Rahmen der leitenden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit aufzugreifen. Zudem sind diese insbesondere im Rahmen der Auswertung und Analyse von Aussagen interviewter Proband*innen hinsichtlich der Beschreibung und Charakterisierung von Zeitzeug*innen und der Auswahl von Relevanz.

Nach Moller (2010) gilt jede Person als potenzielle*r Zeitzeug*in, denn „[e]gal wann und wo er [*sie] geboren wird, er [*sie] erlebt Geschichte“ (ebd.). Durch das eigene Erleben von Geschichte im Sinne von „Primärerfahrungen“ (Fröhlich 2009, 80) wird ein grundlegender Zugang zur Zeitgeschichte eröffnet. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass jeder Mensch unterschiedliche, subjektiv bedeutsame Ausschnitte des Erlebten und der Wirklichkeit wahrnimmt und diese zugleich vor dem Hintergrund der eigenen bisherigen sozialen Erfahrungen Sinn beiträgt und einordnet (bspw. Zeitzeug*innenaussagen zu vermeintlichen Tieffliegerangriffen im Zuge der Luftangriffe auf Dresden im Frühjahr 1945 (vgl. dazu u.a. Erbar 2012, 8ff; Schnatz 2005, 18f.)). Durch unterschiedliche Einflüsse

können individuell sozial bedeutsam erscheinende Geschehnisse an Prägnanz gewinnen, wobei andere Aspekte des Geschehens in den Hintergrund treten können (vgl. Moller 2010; siehe zudem Kap. 3.1.2). Befunde der neurowissenschaftlichen Gedächtnisforschung zeigen, dass die Präzision der „Erinnerungsarbeit aber aus vielerlei Gründen doch arg begrenzt ist“ (Welzer 2011, 21), womit die Aussagen eines*r Zeitzeug*in kein repräsentatives Bild der Vergangenheit ergeben (vgl. Fenn 2010, 29; Henke-Bockschatz 2018a, 8f.).

3.1.2 Exkurs: Wahrnehmen, Erinnern und Vergessen¹¹

Im Rahmen der Zeitzeug*innenbefragung wird „nicht nur das *Was*, sondern auch das *Wie* der Erinnerung zur Quelle“ (Fried 2005, 53f.; zit. nach Schwarz 2012, 20; Hervorhebung J.D.). Die von Zeitzeug*innen verbalisierten Erinnerungen stellen aufgrund ihrer Subjektivität kein Abbild der Vergangenheit dar (vgl. Fenn 2010, 29; Henke-Bockschatz 2018a, 8f.). Dem Umgang mit Erinnerungszeugnissen liegt demzufolge das „Dilemma der Authentizität“ (Köbler 2007, 189) von Erinnerungen quer (vgl. u.a. Assmann 2006, 107; Bosshart-Pfluger 2013, 140f.; Frölich 2007, 230). Zugleich gilt als zentraler Kritikpunkt von Zeitzeug*innen die „ungenauere Erinnerungsleistung des Gedächtnisses“ (Bertram 2017, 29). Das Gedächtnis gilt als „wenig vertrauenswürdige Instanz“ (von Plato 2000, 8; zit. nach Bertram 2017, S. 29; siehe Kap. 3.2.3). Unter dem Gesichtspunkt der Dynamik von Erinnerungen, bspw. bedingt durch Vergessen und Umformen von Erinnerungen u.a. durch Hinzunahme von Elementen des kommunikativen Gedächtnisses in eigene Erinnerungen, sind diese Aspekte hinsichtlich eines Erinnerungsvermögens sowie der Authentizität zu berücksichtigen und zu reflektieren (vgl. Henke-Bockschatz 2018a, 8). Demnach ist zur Einordnung, Analyse und Interpretation von Zeitzeug*innenaussagen neben der Anwendung (text-)kritischer Verfahren, die Kenntnis über neuronale und psychische Gedächtnisprozesse grundlegend (vgl. Schwarz 2012, 20).

Um einen dezidierten Einblick in die umfassenden Bereiche Erinnerung und Gedächtnis im Kontext der Arbeit mit Zeitzeug*innen zu geben, werden im diesem Teilkapitel die Aspekte des *Wahrnehmens*, *Erinnerns* und *Vergessens* in Anlehnung an Singer (2010) in den Mittelpunkt gestellt. In diese Ausführungen fließen die markantesten Dysfunktionen

¹¹ Die Wahl des Titels erfolgte in Anlehnung an Singer (2010). Diese Erläuterungen stellen einen Exkurs dar, der sich u.a. an dem von Bertram (2017) orientiert. Weiter- und tiefergehende Ausführungen sind u.a. Assmann (2018a), Assmann (2018b), Singer (2010) und Welzer (2011) zu entnehmen. Ebenso nimmt Bertram (2017) in ihren Erläuterungen zur Erinnerung und Gedächtnis Bezug zum autobiografischen und kollektiven Gedächtnis (vgl. ebd., 29ff.).

des Gedächtnisses nach Schacter (1999) und Welzer (2008) ein (vgl. Schacter 1999, 184ff; Singer 2010, 332ff; Welzer 2008, 17ff). Diese Darlegungen dienen dazu, eventuell vorhandene Parallelen in den Aussagen interviewter Kinder bspw. hinsichtlich der Herausforderungen und der Grenzen von Zeitzeug*innen bzw. deren Befragung (u.a. einseitige Wahrnehmung einer Situation, Erinnern als Gedächtnisleistung, Vergessen und Verdrängen von Erinnerungen) in der Auswertung und Analyse identifizieren zu können.

Subjektive und selektive Wahrnehmung

Der Moment der Einspeicherung von Erfahrungen stellt eine Herausforderung im Zusammenhang mit der Erinnerung an diese Erfahrung dar (vgl. Welzer 2008, 17). Dabei dienen die Primärerfahrungen, im Sinne des eigenen Erlebens, als grundlegender Zugang zur Zeitgeschichte (vgl. Fröhlich 2009, 80). Im Rahmen der Arbeit mit Zeitzeug*innen stehen die Erfahrungen der Einzelnen und somit die Erinnerungen an diese Erfahrungen im Erkenntnisinteresse, welche zugleich subjektive sowie höchst selektive Wahrnehmungen darstellen (vgl. Moller 2010; Welzer 2008, 17): „Gleichwohl wird ein Ereignis, dem mehrere Menschen am selben Ort zur gleichen Zeit beiwohnen, nicht gleichförmig Eingang in ihre Erinnerung finden“ (Moller 2010). Daraus folgt, dass „Aussagen verschiedener Zeitzeug[*inn]en zum gleichen historischen Ereignis [...] häufig voneinander ab[weichen]“ (Bertram 2017, 28). Zeitzeug*innengespräche bieten somit einerseits einen individuellen Zugang zu zurückliegenden Ereignissen und andererseits „einen Einblick in die Perspektivität von Geschichte“ (ebd., 28).

Wahrnehmung ist ein „hochaktiver, hypothesengesteuerter Interpretationsprozess“ (Singer 2010, 332), wobei nur das wahrgenommen wird, wofür Sensoren vorhanden sind und greifen. Lediglich die situativen Momente, die im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, werden in das Langzeitgedächtnis überführt (vgl. ebd., 330; Welzer 2008, 17). Zudem wird die Wahrnehmung durch „vorhandene Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Menschen und Situationen“ (ebd., 19) beeinflusst. Lücken werden dabei durch Konstruktionen ergänzt, denn der Wahrnehmungsapparat strebt danach, „stimmige, in sich geschlossene und in allen Aspekten kohärente Interpretationen zu liefern und für alles, was ist, Ursachen und nachvollziehbare Begründungen zu suchen“ (Singer 2010, 333). Demnach ist „die von [...] erlebte Vergangenheit nur in vielfach gebrochener und überformter Erinnerung präsent“ (Henke-Bockschatz 2018a, 4). Somit stellt Wahrnehmung „alles andere als ein[en] detailgetreue[n] Abbildungsprozess [dar]“ (Singer 2010, 332).

Zeitzeug*innen ist nicht mittelbar bewusst, dass eigene Erfahrungen „von einem bestimmten Standpunkt und aus einer bestimmten Perspektive heraus erlebt [wurden]“ (Henke-Bockschatz 2018a, 4).

Erinnern als Übersetzen und Verschieben

Das Erinnern an die eigenen Erfahrungen geschieht in der Gegenwart, sodass im Zuge des Erinnerungsprozesses der Kontext, in welchem das Erinnern stattfindet, berücksichtigt werden muss: Es ist nicht „auszuschließen, dass die alte Erinnerung dabei in neue Zusammenhänge eingebettet und damit aktiv verändert werden könnte“ (Singer 2010, 339). Da Erinnerungen aus der Perspektive der Gegenwart entstehen, stellen diese Rekonstruktionen der Vergangenheit dar (vgl. Justen 2014, 27; Singer 2010, 338). Nach Welzer (2008) dient das Gedächtnis der „Bewältigung von Gegenwartsanforderungen“ (ebd., 17), sodass der Bezugspunkt der Erinnerungen weniger in der Vergangenheit liegt, sondern in der Gegenwart und Zukunft. Dies fasst Bertram (2017) wie folgt zusammen: „Das Vergangene wird als Geschichte vom Ende her bzw. aus der Gegenwart erzählt (*Retroperspektivität*), dabei werden viele Einzelheiten ausgeblendet (*Selektivität*), sodass die erzählte Geschichte in ihrer räumlichen und zeitlichen Erstreckung begrenzt ist (*Partialität*)“ (ebd., 28; Hervorhebungen im Original). Erinnerungen können zum einen durch selektive Wahrnehmungen sowie durch Kategorisierungen und Erinnerungen verzerrt werden, zum anderen werden „Fehlerinnerungen“ (Welzer 2008, 18) durch den Import von ‚falschen‘ Erinnerungen in die eigene Lebensgeschichte produziert (vgl. ebd., 18f.). Diese Fehlerinnerungen können ebenfalls aufgrund von „Quellen-Amnesien und -Verwechslungen [in Form einer] Suggestibilität“ (ebd., 18) hervorgerufen werden, womit die Funktionsweisen des individuellen und kollektiven Erinnerns Fragen zur Zuverlässigkeit des menschlichen Erinnerungsvermögens offen lassen. Der Vorgang des Erinnerns ist vergleichbar selektiv wie das Wahrnehmen: „Auch hier treten vor dem aktuellen Erfahrungshintergrund zum Zeitpunkt der Erinnerung bestimmte Aspekte des Geschehens in den Hintergrund, während andere, die jetzt sozial bedeutsam erscheinen, in der Erinnerung an Prägnanz gewinnen“ (Moller 2010). Entsprechend ist das Erinnern als Übersetzen zu charakterisieren „und impliziert damit zugleich immer Verschiebungen“ (Assmann 2006, 99). Nach Welzer (2011) bedeutet ‚sich zu erinnern‘ eine Aktivierung von assoziativen Mustern, wobei sich im Rahmen des komplexen Erinnerungsvorgangs der Erinnerungsinhalt verändern kann, womit ein Bewusstsein für die Distanz und Diskrepanz zwischen Erfahrung und Erinnerung zentral ist (vgl. ebd., 21; Assmann 2006, 99; Fried 2004, 111). Der Erinnerungsprozess unterliegt im Sinne einer Vervollständigung von Mustern

vielfältigen internen und externen Einflüssen „[so]daß [sic!] von einer authentischen Erinnerung an die Situation und das Geschehen, die sich bei jemandem als eine Erfahrung niedergeschlagen haben, nur im seltenen Grenzfall auszugehen ist“ (Welzer 2011, 21).

Das menschliche Gedächtnis ist nicht auf eine exakte Speicherung ausgelegt, sondern auf die Anpassung an eine veränderte Umwelt und repräsentiert somit neben Spuren von faktischen Geschehnissen ebenso Aspekte, die in der kommunikativen Existenz von Einzelnen aufgenommen wurden (vgl. ebd., 21; Singer 2010, 333f.). Subjektive Erinnerungen kreuzen sich mit objektivem Wissen und Vorstellungsbildern, welche bspw. durch Medien oder Text- und Bildquellen erfasst wurden. Das Selbst-Erfahrene wird durch weitere Quellen gestützt, kann aber auch verändert oder verdrängt werden (vgl. Bertram 2017, 35; Welzer 2008, 18). Entsprechend finden Aspekte, die erlebt wurden und „über die man nur gesprochen hat, die man geträumt oder die man sich lediglich vorgestellt hat“ (ebd., 17) Eingang in das Gedächtnis.¹² Daraus ergibt sich einerseits die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen erlebten sowie erworbenen Erinnerungen, andererseits die Reflexion hinsichtlich dessen, dass individuelle Erinnerungen „sozial gerahmt und vernetzt sind“ (Justen 2014, 23) und innerhalb sozialer Netzwerke entstehen (vgl. ebd., 23ff; Assmann 2006, 106; Fried 2004, 111).

Nach von Plato (2012b) sind insbesondere die Gültigkeit der Erinnerungen und der Einfluss auf diese (bspw. durch Medien) als problematisch einzuordnen (vgl. ebd., 7): „Sogar wenn sich das selbst Erlebte mit den Berichten anderer oder Schilderungen aus den Medien vermischen sollte, nehmen die Individuen meist das auf, was sich mit ihren Erinnerungen deckt oder in die eigenen Erinnerungen ‚integrieren‘ lässt“ (ebd., 7). Entsprechend umschreibt Singer (2000) Erinnerungen als „datengeschützte Erfindungen“ (ebd., 12), die demnach als fragmentarisch, flüchtig unzuverlässig zu charakterisieren sind (vgl. zudem Assmann 2018a, 24f.; Frölich 2007, 230; Köppel 2012, 21; Welzer 2008, 17f.). Das Gehirn leistet eine komplexe und konstruktive Arbeit, die die Erinnerung „anwendungsbezogen modelliert“ (Welzer 2011, 21). Dies lässt sich u.a. damit begründen, dass Zeitzeug*innen „nach dem Ereignis, über das sie berichten, weitergelebt [haben]“ (Schreiber 2009b, 23), sodass sich „Folgeerfahrungen auf die Erinnerungen der damaligen Erfahrungen auswirken“ (ebd., 23). Diese Folgeerfahrungen stehen in einem Zusammenhang mit denen von Welzer (2011) genannten internen und externen Einflüssen (vgl. ebd., 21).

¹² Der „sogenannte *Fehlinformationseffekt* (misinformation effect)“ (Bertram 2017, 35; Hervorhebung im Original) wurde bislang mehrfach in gerichtspsychologischen Studien nachgewiesen. Weitere Ausführungen finden sich in Bertram (2017) und Welzer (2008) (vgl. ebd., 20ff; Bertram 2017, 35f.).

Als weitere Fehlleistung des Gedächtnisses gilt die (temporäre) Blockade im Zuge des Abrufens von Erinnerungen (vgl. Schacter 1999, 188; Welzer 2008, 18), die als „TOT (tip-of-the-tongue)-Phänomen“ (ebd., 18) umschrieben wird. Dabei wird der Erinnerungsabruf durch ein Interferieren von Assoziationen und durch weitere Erinnerungspartikel verhindert. Im Kontrast dazu steht das „Problem der Persistenz von Erinnerungen“ (ebd., 19). Die Persistenz tritt häufig in Verbindung mit „traumatische[n] Erfahrungen oder depressive[n] Erkrankungen auf“ (ebd., 19) und kann eine Übergeneralisierung von (schlechten) Erinnerungen zur Folge haben (vgl. ebd., 19).

Ferner ist als Problematik die Festigung von Erinnerungen durch die Wiederholung von Erzählungen über die eigenen Erfahrungen anzuführen (vgl. Bertram 2017, 7f.; Bridge, Paller 2012). Die Folge ist ein Verschieben von Erinnerungen (vgl. Bertram 2017, 32; Singer 2010, 339; Welzer 2008, 19). Durch die Reproduktion eigener Erfahrungen wird Einfluss auf die Erinnerungen selbst genommen, denn „[j]e öfter man etwas erzählt, desto weniger erinnert man sich an die Erfahrung selbst und desto mehr erinnert man sich an die Worte, mit denen man zuvor davon erzählt hat“ (Assmann 2006, 103; vgl. zudem Bertram 2017, 31f.; Singer 2010, 339). Geschichten werden durch die häufige Reproduktion „blank poliert“ (Wolf 1987, 479). Der*die Erzähler*in nimmt diese neuen Erinnerungen dennoch als „authentische Ersterinnerungen“ (Singer 2010, 339) wahr, sofern diese*r selbst nicht erkennt, „dass seine [*ihre] Erinnerung beim Erinnern labil wurde in dem neu definierten Kontext wieder – allerdings neue – Erinnerung konsolidiert wird“ (ebd., 339). Ebenso haben Erzählende „das Bedürfnis, die erinnerten Ereignisse und Gefühle in einen logischen und emotionalen und logischen Zusammenhang zu bringen“ (Bertram 2017, 32). Offen bleibt bislang, ob die angeführte Labilisierung von Erinnerungen durch das (erneute) Erinnern für alle Gedächtnisinhalte greift (vgl. Singer 2010, 339). Erinnerungen, die nicht verbalisiert und somit nicht reproduziert werden, gehen verloren (vgl. Assmann 2006, 103; Schacter 1999, 184; Welzer 2008, 17).

„Zeitzeug[*inn]en vergessen [...] und ordnen neu“ (Erbar 2012, 6ff)

Die Komponente ‚sich erinnern‘ kann nicht getrennt von ‚vergessen‘ diskutiert werden (vgl. Bertram 2017, 7; Fried 2004, 112). Das Erinnern als aktiver und konstruktiver Prozess bedarf das Gedächtnis als Voraussetzung (vgl. ebd., 113; Bertram 2017, 29). Als Fehlleistung des Gedächtnisses gilt das „Verblassen von Erinnerungen“ (Welzer 2008, 17). Diese Dysfunktion wird u.a. durch ein Nicht-Abrufen von Erinnerungen hervorgerufen (vgl. ebd., 17; Schacter 1999, 184). Zugleich gilt, dass „Vergessen [...] aber nicht

gleich vergessen [ist]“ (Erbar 2012, 8). Dieses stellt „weit mehr als ein defizienter Modus des Erinnerns“ (Assmann 2018b, 11) dar. Demzufolge umschreibt Assmann (2018b) Vergessen als pauschalen Sammelbegriff, welcher in unterschiedliche Handlungen, Verfahren und Strategien zu differenzieren ist. Es wird zwischen Techniken wie Löschen, Neutralisieren, Verbergen und Überschreiben unterschieden, „mit denen Vergessen in praktischen und symbolischen Akten umgesetzt wird“ (ebd., 21). Dabei hat die Art des Vergessens unmittelbare Auswirkungen auf die Erinnerung (vgl. Erbar 2012, 8). Nach Köppel (2012) erfüllt das Vergessen mehrere Funktionen, indem sich bspw. von (schmerzhaften) Erfahrungen gelöst oder Konflikte überwunden werden können (vgl. ebd., 21). Ebenso gilt Vergessen als „gezielte kulturelle Strategie“ (Assmann 2018a, 52) und dient im Kontext des individuellen sowie kollektiven Gedächtnis als „absichtsvolle Strategie und Ressource“ (Köppel 2012, 22). Fried (2004) stellt heraus, dass Vergessen zum einen das Gedächtnis entlastet und zum anderen „Geschehenes – partiell, nie unvollständig – ungeschehen [macht], verformt“ (ebd., 113), Erinnertes gewichtet und das Wissen paralyisiert (vgl. ebd., 113). Demnach stehen Erinnerungen „in einem direktem Bezug zu Prozessen vom Vergessen, Verdrängen und Verschweigen“ (Justen 2014, 27).

Die Darlegungen zum Wahrnehmen, Erinnern und Vergessen von Zeitzeug*innen verdeutlichen die charakteristische Herausforderung und zentralen Kritikpunkt der Methode der Befragung von Zeitzeug*innen im geschichtsdidaktischen sowie -wissenschaftlichen Kontext (siehe Kap. 3.2.3). Folglich muss sich ein*e Zuhörer*in „bewusst machen das zwar nicht das, was war ‚anders‘ wird, dass aber die Narration, in der die Erfahrung weiterlebt, sich verändern kann“ (Schreiber 2009b, 23), d.h., dass sowohl eine subjektive wie selektive Wahrnehmung als auch Fehlleistungen des Gedächtnisses Einfluss auf die Erinnerungen und daher auf die Narration nehmen können. Diese Aspekte gilt es grundlegend im Rahmen der Durchführung der Methode zu berücksichtigen (siehe Kap. 3.3.1.1). Bertram (2017) führt dieses zugleich als Lerngelegenheit an, bei der Lernende die individuelle Sichtweise auf die Vergangenheit und „die lückenhafte und fehlerbehaftete Erinnerung“ (ebd., 37) bewusst werden kann. Somit werden im Rahmen des Lehr- und Lernprozesses „Charakteristika angesprochen, die für die narrativ verfasste Geschichte überhaupt gelten: (Retro-)Perspektivität, Selektivität und Partialität“ (ebd., 37).

3.1.3 Zeitzeug*innen im geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen Kontext

Die Arbeit mit Zeitzeug*innen kann grundsätzlich in die Kontexte der Geschichtswissenschaft und Bildungspraxis differenziert werden (vgl. Justen 2014, 36). Zeitzeug*innen fanden im Rahmen von Zeitzeug*innenbefragungen in den 1980er Jahren Eingang in die Bildungspraxis, insbesondere im schulischen Kontext als Unterrichtsmethode im Anfangsunterricht des Geschichtsunterrichts (fünfte und sechste Klasse). Dagegen ist die geschichtswissenschaftliche Methode der Oral History seit den 1970er Jahren in Europa etabliert und lässt sich als hermeneutische, geschichtswissenschaftliche Forschungsmethode charakterisieren (vgl. Bosshart-Pfluger 2013, 135f.; Geppert 1994, 304).

Dem Aufschwung der Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode ging die Oral History als geschichtswissenschaftliche Methode voraus (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 355). Somit hat die Oral History für das forschende Lernen in außerschulischen wie schulischen (Bildungs-)Kontexten einen besonderen Stellenwert, da die Methode der Zeitzeug*innenbefragung in „Korrespondenz mit dem fachwissenschaftlichen Vorgehen der Oral-History-Forschung“ (Dehne 2003, 440) steht. Im Sinne eines wissenschaftsorientierten (Geschichts-)Unterrichts werden Forschungsansätze im Rahmen der Unterrichtsmethode berücksichtigt, wobei es sich um „keine Fortsetzung der Oral History mit anderen Mitteln, sondern um einen didaktisch eigenständigen Vorgang [handelt]“ (ebd., 440; vgl. zudem Kößler 2007, 176).

Unter Oral History und Zeitzeug*innenbefragung werden im Allgemeinen „Quellentypus und Methode“ (Ernst, Schwarz 2012, 30; zit. nach Wierling 2003, 81) verstanden. Im Fokus steht das Generieren und Auswerten von historischen Quellen mittels Erinnerungsinterviews, wobei „beiden das Interesse an lebensgeschichtlichen Perspektiven und Informationen gemeinsam ist“ (Dehne 2003, 440; vgl. zudem Kaminsky 2011, 483). Im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit mit Zeitzeug*innen (Oral History) stehen die Erhebung sowie Analyse von subjektiven Erfahrungen mittels Erinnerungsinterviews im Interesse. Ziele sind die Generierung neuen Wissens, die Analyse und Interpretation subjektiver Verarbeitung von lebensgeschichtlichen Ereignissen sowie das Entdecken von gesamtbiografisch entwickelten Deutungs- und Handlungsmustern. Durch Zeitzeug*innenaussagen soll der „Erhalt spezieller, aber zu verallgemeinernder historischer Erkenntnisse“ (Dehne 2003, 440) ermöglicht werden. In der Bildungspraxis (Zeitzeug*innenbefragung) findet der*die Zeitzeug*in insbesondere in historisch-politischen Kontexten Be-

rücksichtigung und ermöglicht Lernenden eine Auseinandersetzung mit zeitgeschichtlichen Thematiken (vgl. Justen 2014, 36). Dabei ist die „Rolle und Funktion von Interviewpartner[*innen] in der Oral History [...] nicht deckungsgleich mit der von Zeitzeug[*inn]en in der Erinnerungskultur (z.B. bei Gedenkveranstaltungen oder in den Medien)“ (Bertram 2017, 10; siehe zudem Kap. 3.2.2).

Auffallend ist, dass in der fachdidaktischen Literatur die Begriffe Oral History und Zeitzeug*innenbefragung häufig synonym bzw. fließend verwendet werden (vgl. u.a. bei Bosshart-Pfluger 2013, 135; Michalik 2017, 46; Siegfried 2005, 65). Dies ist auf die Auswirkungen und Verbreitung der Oral-History-Forschung durch öffentliche Veranstaltungen und Begegnungen mit Zeitzeug*innen in Kontexten von Geschichtswerkstätten, Projekten in Schulen und der Gedenkstättenpädagogik zurückzuführen. Die Folge dessen ist, dass „Gespräche mit Zeitzeug*innen oft unter dem Begriff der Oral History subsumiert werden und umgekehrt der Begriff des[*r] Zeitzeug[*in] Einzug in die Oral-History-Forschung [...] [erhielt]“ (Ernst, Schwarz 2012, 30). Zum anderen wird die Methode der Oral History mit dem Begriff der Zeitzeug*innenarbeit gleichgesetzt (vgl. Justen 2014, 37). Deshalb ist es notwendig, dass die Begrifflichkeiten voneinander abgegrenzt werden, um beide Methoden sowie die Rolle und Funktion von Zeitzeug*innen in den jeweiligen Kontexten differenzieren zu können (vgl. Dehne 2003, 440; Erbar 2012, 5).

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Erkenntnisinteresse sowohl auf der Erhebung von Präkonzepten von Grundschulkindern zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode als auch auf der Erfassung von Facetten eines Wissenschaftsverständnisses liegt, dabei insbesondere in Verbindung mit der geschichtswissenschaftlichen Befragung von Zeitzeug*innen (Oral History), werden in den folgenden Kapiteln die genannten Aspekte ausdifferenziert. Ziel ist, die Methode in beiden Kontexten zu charakterisieren, zugleich aber auch Parallelen und Unterschiede aufzuzeigen. Die Darlegungen fließen wiederum im Rahmen der Konzeption des Erhebungsdesigns ein, indem u.a. Impulse und Fragestellungen sowohl zum Kontext der geschichtsdidaktischen als auch -wissenschaftlichen Methode Berücksichtigung finden (siehe Kap. 5.2.2.3). Übergeordnet gilt es die Korrespondenz zwischen beiden Methoden in der Projektanlage aufzugreifen, um so die diesbezüglichen Präkonzepte von Grundschulkindern erfassen zu können.

3.2 Oral History: Konzeption und Genese der geschichtswissenschaftlichen Methode

Die Oral History stellt ein interdisziplinäres Forschungsfeld und einen anerkannten Zweig der Geschichtswissenschaft dar. Die Geschichte dieser Disziplin begann in den 1930er Jahren in den USA (vgl. Heitzer 2004, 509). Dagegen zeichnet sich die deutschsprachige Oral History durch eine eigene, spezielle Ausrichtung aus, die in dieser Arbeit fokussiert wird: Die Intention der Oral History als „Geschichte von unten“ (Schmidt 1989, 26) liegt u.a. in der „Hinwendung zum Alltag und zu den Erfahrungen der ‚kleinen Leute‘, die in den herkömmlichen archivalischen Quellen sprachlos geblieben sind“ (Michalik 2017, 46; vgl. zudem Jordan 2018, 162; Obertreis 2012, 7). Als zentrales Merkmal der Oral History gelten gezielte Gespräche mit Zeitzeug*innen, wobei die Rolle und Funktion der interviewten Person im Rahmen der Oral-History-Forschung einen besonderen Stellenwert einnimmt. Assmann (2019) betont, dass „Zeitzeug[*inn]en [...] in der Geschichtswissenschaft längst eine wichtige, wenn auch immer noch umstrittene Rolle [spielen]“ (ebd., 43). Demnach haben die folgenden Darlegungen vorab die Entstehungsgeschichte der geschichtswissenschaftlichen Methode zum Ziel, ehe die Grundlegung der Methode sowie die Kritik an dieser fokussiert werden.¹³

3.2.1 Entstehungsgeschichte der Oral History

Die Oral History gilt als spezifisches Verfahren der Zeitgeschichte, dennoch ist diese oftmals verschriftliche Quellengattung mündlicher Überlieferung auch in früheren Epochen der Geschichte (u.a. Antike, Mittelalter) zu finden und lässt sich auf eine lange Tradition in der Geschichtswissenschaft zurückführen, denn: „All history was at first oral“ (Boswell 1785/2002, 47; zit. nach Bertram 2017, 11). Berichte von Augenzeug*innen oder Interviews mit Augenzeug*innen als Quelle zur Re-Konstruktion von Abläufen oder Ereignissen wurden bereits seit der „Antike und im Mittelalter“ (Bertram 2017, 11) für die Geschichtsschreibung verwendet (vgl. ebd., 17f.; Bosshart-Pfluger 2013, 135; von Plato 2011, 130).¹⁴ Der Ursprung der Tradition der Oral History, die Entstehung des Begriffs

¹³ Da sich der Begriff Zeitzeug*in durch seine Omnipräsenz auch in den Geschichtswissenschaften durchgesetzt hat, wird dieser häufig in diesem Zusammenhang verwendet. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff nicht in Verbindung mit der Oral History genutzt, da die Charakteristika sich nicht mit den Erkenntniszielen der Oral-History-Forschung und der fokussierten Erfassung und Verarbeitung subjektiver Geschichte der interviewten Person bzw. des/r Interview*in deckt. Demnach wird die Umschreibung Interviewpartner*in im Kontext der Oral History verwendet (siehe zudem Kap. 3.2.2, Kap. 3.3.1).

¹⁴ Ausführliche Darstellungen und Erläuterungen zu den Traditionen der Oral History in der Geschichtswissenschaft sind u.a. Bertram (2017) und Schwarz (2012) zu entnehmen.

und die Durchführung erster Projekte liegt in den USA, allerdings mit anderen Zusammenhängen und Zielen als solche, die von der deutschsprachigen Oral History verfolgt wird (vgl. Jordan 2018, 162; Obertreis 2012, 7). Ursprünglich galt die Oral History als Teil demokratischer Volkskultur und als Weg zur Konservierung nichtschriftlicher Überlieferungstraditionen sowie als Instrument sozialwissenschaftlicher Elitenforschung und politischer Rezeptionsanalysen (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 355; Herbert 1984, 211). Im Schatten eines elitebiografischen Ansatzes entwickelte sich eine alltagsgeschichtliche Richtung der Oral History als gängige Form der Quellengewinnung in der Forschung amerikanischer Universitäten (vgl. Bosshart-Pfluger 2013, 137; Heitzer 2004, 509).¹⁵ Mit Hilfe der initiierten Zugangsweise des Journalisten und Historikers Allan Nevins wurde 1930 ein erster systematischer Versuch vollzogen, „aus dem Munde und Dokumenten noch lebende[r] Amerikaner[*innen], die auf ein bedeutsames Leben zurückblicken können, eine vollständigere Beschreibung ihrer Teilnahme am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben der letzten sechzig Jahre zu erhalten“ (Nevins 1938; zit. nach Starr 1985, 39f.). Als Beispiel ist anzuführen, dass im Rahmen der Wirtschaftskrise und des New Deals, Lebenserinnerungen ehemaliger Sklav*innen (bspw. in Kentucky zwischen 1934–1935) gesammelt wurden, indem betroffene Personen – unabhängig ihrer Hautfarbe – über ihr Leben befragt wurden (vgl. Köbler 2007, 176; Niethammer 1978, 468ff).

England war neben den USA ein „weiterer Vorreiter“ (Obertreis 2012, 8) der Oral History (vgl. ebd., 8). Auch die Etablierung dieser Forschungsrichtung und Methode in Frankreich prägte die Entstehung der Oral History in (West-)Europa (vgl. von Plato 2019, 181). Die Oral History in den USA, Großbritannien und Frankreich hat gemeinsam als Ziel, „die Geschichtsschreibung zu demokratisieren und herrschaftsferne Gesellschaftsgruppen oder Minderheiten ihre Geschichte als gleichsam emanzipatorischer Akt erzählen zu lassen“ (Obertreis 2012, 9). Insgesamt wandte sich die Oral History verstärkt den „kleinen Leuten“ (Brüggemeier 1984, 199) sowie „diskriminierte[n] Minderheiten“ (Henke-Bockschatz 2016, 355) zu, um diese zu ihrem historischen Recht kommen zu lassen (vgl. ebd., 355). Parallel zu der sozialen Umorientierung gelangte insbesondere die Alltags- und Mentalitätsgeschichte dieser Leute in den Mittelpunkt des historischen Interesses (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 355; Köbler 2007, 176). Die Oral History fand erst nach dem

¹⁵ Die Oral History etablierte sich bis in die 1960er Jahre als „gängige Form der Quellengewinnung in der Forschung amerikanischer Universitäten“ (Bosshart-Pfluger 2013, 137). Für die amerikanische Entwicklung der Oral History gilt – im Gegensatz zur europäischen Entwicklung – grundlegend, dass „Bibliotheken und Archive eine führende Rolle in der Generierung dieser Quellengattung in den 1960er und frühen 1970er Jahren übernahmen“ (ebd., 137). Für die europäische Entwicklung ist die Durchführung im Zusammenhang mit Forschungsprojekten kennzeichnend (vgl. ebd., 137).

Zweiten Weltkrieg Eingang in die Geschichtswissenschaft und wurde in den 1970er Jahren in Deutschland im Kontext der Zeitgeschichte zum „wichtigsten Bindeglied zwischen professioneller und Lai[*inn]en-Historiographie“ (von Plato 2012a, 78; vgl. zudem Ernst, Schwarz 2012, 36). Dabei lag das „programmatische Ziel der Oral History in der Bundesrepublik [...] zunächst, ‚diejenigen ins Geschichtsbild zu holen, die nicht im Rampenlicht gestanden haben‘, z.B. Arbeiter[*innen]“ (ebd., 29). Durch die Durchführung von Erinnerungsinterviews mit Betroffenen und Beteiligten zeitgeschichtlicher Prozesse wurden einerseits Lücken in der bislang mangelhaft erforschten Zeit des Nationalsozialismus erforscht, andererseits wurden Bereiche der ‚Großen Politik‘ ergänzt, bspw. indem nicht nur Informationen über die politischen Gründe des Baus der Berliner Mauer kommuniziert wurden, sondern auch durch Aussagen bspw. in Form von Erfahrungen, Eindrücken und Meinungen von unmittelbar und mittelbar betroffenen Personen. Durch deren Aussagen wurde die Innensicht der Einzelnen erfahren. Die Darstellungen der ‚Großen Politik‘ wurden durch die Betrachtung der Geschichte ‚von unten‘ ergänzt, sodass die jeweilige historische Forschung um Quellen erweitert wurde, welche bislang in Archiven unberücksichtigt blieben (vgl. Assmann 2019, 43; Heitzer 2004, 509). Durch die Einnahme der Perspektive der „kleinen Leute“ (Brüggemeier 1984, 199) wurden weitere Bereiche der Geschichte, bspw. die Alltags- und Mentalitätsgeschichte, für die Wissenschaft und somit auch für den Unterricht geöffnet (vgl. Erbar 2012, 5; Jordan 2018, 163). Denn zugleich „wirkte die Oral History mittels der Geschichtswerkstätten durch öffentliche Veranstaltungen und Begegnungen mit Zeitzeug[*inn]en sowie durch Projekte mit Schulen auch auf die pädagogische Praxis und nicht zuletzt in die Gedenkstättenpädagogik“ (Ernst, Schwarz 2012, 30). Dabei gilt es zu betonen, dass die Übertragung in die Geschichtsdidaktik nicht primäres Ziel war.

Einen entscheidenden Anteil an der Etablierung des Forschungsansatzes hatten wissenschaftliche Großprojekte wie LUSIR¹⁶, die Foren der ‚Geschichtswerkstätten‘ und die ‚Schüler[*innen]wettbewerbe des Bundespräsidenten‘ als wissenschaftsorientierte Projekte im Schulkontext (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; Jordan 2018, 165; Michalik 2017, 46; von Plato 2012a, 78f.; Siegfried 1995, 107). Mittlerweile gilt die Oral History als etablierte geschichtswissenschaftliche Methode im Kontext der Zeitgeschichte, wobei „[ü]ber

¹⁶ Zu Beginn der 1980er Jahre wurde das Forschungsprojekt LUSIR (‚Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960‘) von Niethammer und Peukert zum Kristallisationspunkt für die Oral History in Deutschland. Ziel des Projekts war u.a. die Untersuchung und Erläuterung von Kontinuitäten von der Weimarer Republik bis in die Nachkriegszeit (vgl. Obertreis 2012, 10).

die Aussagekraft und Belastbarkeit der Selbstzeugnisse [...] in der Geschichtswissenschaft gestritten [wurde und wird]“ (Bertram 2017, 13; siehe Kap. 3.2.3).

3.2.2 Oral History als geschichtswissenschaftliche Methode

„Nicht nur die Methode ‚Oral History‘ ist umstritten, sondern auch ihre Benennung [...]“ (Geppert 1994, 303). Der Begriff Oral History gilt als ein Fremdwort, welches Assoziationen wie „Geschichte von unten“ (Schmidt 1989, 26), „Alltagsgeschichte“ (Herbert 1984, 211; Schmidt 1989, 26) und „mündliche Geschichte“ (Heitzer 2004, 509; Herbert 1984, 211; vgl. Heer, Ullrich 1985a, 25) hervorruft. Versuche einer wörtlichen Übersetzung in die deutsche Sprache zeigen die geringe Aussagekraft des Begriffs. Diese gelingt nur unter der Zuhilfenahme von Attributen und münden in Übersetzungen „wie ‚subjektive‘, ‚erinnerte‘, ‚erfragte‘ Geschichte“ (Heitzer 2004, 509). Diese Umschreibungen sind insgesamt „wenig aussagekräftig“ (ebd., 509) und implizieren einen zu engen Blick auf die Bedeutung des Begriffs, der sich dennoch in der deutschen Sprache durchgesetzt hat (vgl. ebd., 509). Entsprechend gilt der Begriff „im Deutschen als reiner Verlegenheitsbegriff“ (Geppert 1994, 304; vgl. Vorländer 1990, 7). Es wird lediglich die kommunikative Besonderheit des Mediums, mit welchem Vergangenheit vermittelt wird, und somit die äußere Form der Weitergabe von Vergangenen deutlich. Die wesentlichen Charakteristika der Oral History als wissenschaftliche bzw. historische Methode werden insgesamt nur marginal dargelegt (vgl. ebd., 7; Geppert 1994, 304). Nach Bosshart-Pfluger (2013) ist die Präzisierung des Begriffs in seiner Verwendung entscheidend. Denn durch die Uneindeutigkeiten des Begriffs haben sich Missverständnisse in der Bedeutung sowie im Gebrauch entwickelt und durchgesetzt. Zur Konkretisierung werden im Folgenden zwei Missverständnisse exemplarisch aufgezeigt: Der Begriff Oral History enthält eine Zweideutigkeit, welcher sowohl für die *spezifische Forschungsmethode* als auch für die *stimulierte Quelle*, das Interview, steht und verwendet wird. Diese Zweideutigkeit bleibt oftmals unberücksichtigt (vgl. ebd., 135; Wierling 2014, 99). Ein weiteres Missverständnis benennt von Plato (2012a) durch Übersetzungsversuche des Begriffs bspw. in ‚mündliche Geschichte‘ und kritisiert dieses wie folgt: „[A]ls ob ein ganzer Zweig der Historiographie über eine, die mündliche, Quelle definiert werden sollen [...]“ (ebd., 73). In diesem Zusammenhang ist die Diskussion zur Verortung der Oral History anzuführen. In dieser bleibt unklar, ob diese als Forschungsmethode oder Erfahrungswissenschaft gilt. Heitzer (2004) hebt hervor, dass die Oral History einerseits „nicht auf eine Forschungstechnik reduziert werden kann“ (ebd., 511), indem diese lediglich als Datenerhebungsmethode

betrachtet wird. Auf der anderen Seite dürfe „aber auch nicht geschichtstheoretisch [...] [ein] Anspruch einer eigenständigen (Sub-)Disziplin im Sinn einer historischen Erfahrungswissenschaft“ (Heitzer 2004, 512) erhoben werden (vgl. zudem Niethammer 2012, 34). Als entscheidender Aspekt zeigt sich, dass die Oral History ein Teil historischer Forschung ist bzw. synonym für eine Forschungsrichtung steht, in der die „subjektive Erfahrung und Verarbeitung“ (Wierling 2014, 99) zentral sind. Von Plato (2012a) präferiert, dass der Begriff Oral History durch „Erfahrungsgeschichte“ (ebd., 74) oder „Erfahrungswissenschaft“ (ebd., 74) ersetzt werden sollte, um so das Forschungsfeld und die zugehörige methodische Vielfalt aufzuzeigen (vgl. ebd., 74).

Oral History: Grundelemente und Definition

Der Begriff Oral History hat sich, nicht nur in Deutschland, aufgrund mangelnder, adäquater alternativer Begrifflichkeiten dennoch durchgesetzt, wobei durch die Problematik der Bezeichnung eine genaue Klärung der wesentlichen Merkmale von Oral History notwendig erscheint. „Obgleich (oder gerade weil) es keine allgemein anerkannte Definition von ‚Oral History‘ gibt [...]“ (Geppert 1994, 313) nahm Geppert selbst einen Vergleich bestehender Definitionsversuche vor und berücksichtigte dabei u.a. die Ziele und Richtlinien der Oral History Association sowie den Definitionsversuch der Historikerin Gittins (vgl. Gittins 1979, 82; Samuel 1985, 71). Aus diesen Definitionsversuchen leitete er vier Grundelemente ab, welche in nahezu allen von ihm betrachteten Definitionen Berücksichtigung fanden: „Oral History wird *erstens* beschrieben als historische Methode, bei der *zweitens* mündliche Interviews durchgeführt werden, um *drittens* Informationen über die Vergangenheit zu erhalten, die *viertens* auf Tonband mitgeschnitten werden“ (Geppert 1994, 313; Hervorhebungen im Original). Diese Elemente überführte Geppert in eine Definition von Oral History:

„‚Oral History‘ ist eine **geschichtswissenschaftliche Methode [1]**, **mündliche Erinnerungsinterviews mit Beteiligten und Betroffenen historischer Prozesse durchzuführen [2]** und (in der Regel) gleichzeitig in reproduzierfähiger Weise auf einem **Tonträger festzuhalten [4]**, um auf diese **Weise retrospektive Informationen über mündliche Überlieferungen, vergangene Tatsachen, Ereignisse, Meinungen, Einstellungen, Werthaltungen oder Erfahrungen [3]** zu sammeln und auszuwerten.“ (Geppert 1994, 313; Hervorhebungen und Nummerierungen J.D.)¹⁷

¹⁷ Die Nummerierungen wurden in Anlehnung an die im Vorfeld dargelegte Auflistung der Grundelemente nach Geppert (1994) vorgenommen.

Im Folgenden stehen die vier in der Definition berücksichtigten Grundelemente der Oral History nach Geppert (1994) im Mittelpunkt, um diese zu konkretisieren und hinsichtlich ihrer Aktualität zu überprüfen – u.a. begründet durch weitere, aktuellere Publikationen z.B. von Leh und Niethammer (2007), Obertreis (2012) und von Plato (2012a), die neben der Geschichte und Konzeption die Kritik gegenüber der Oral History darlegen.

Grundelement 1
Geschichtswissenschaftliche Methode

Ein Grundelement der Oral History ist, dass sich diese im Kern als eine geschichtswissenschaftliche Methode zur Produktion, Bearbeitung und Interpretation historischer Quellen u.a. in der Zeitgeschichtsforschung charakterisiert (vgl. Heitzer 2004, 510; Herbert 1984, 211; Jordan 2018, 162; Kaminsky 2011, 483; Wierling 2014, 99). Ebenso gilt sie als „spezifisch zeitgeschichtliche Forschungstechnik“ (Niethammer 1985, 106) bzw. „Methode geschichtlichen Forschens“ (Vorländer 1990, 8). Wissenschaftliche Erkenntnisziele der Oral-History-Forschung sind die Erfassung von „Muster[n] und Mechanismen subjektiver Erfahrungsverarbeitung“ (Henke-Bockschatz 2016, 355) von Geschichte sowie die Exploration bestimmter zeitgeschichtlicher Teilbereiche (vgl. ebd., 355; von Plato 2012b, 7; Wierling 2014, 99). In diesem Zusammenhang wird häufig der Begriff der „Erinnerten Geschichte“ (Vorländer 1990, 7) genutzt. Das Berichtete des*r Interviewpartner*in liegt (weit) vor dem Interview und läuft „erst durch [...] [den] Filter der Erinnerung“ (ebd., 7). Schlussfolgernd ergibt sich daraus, dass Oral History „also nicht auf einen unmittelbaren, sondern auf einen durch Erinnerung und Weiterverarbeitung gefilterten Zugang zur Geschichte [abzielt]“ (Wierling 2014, 99). Das Erkenntnisinteresse der Oral History liegt weniger auf der Re-Konstruktion realer vergangener Geschehnisse, sondern *wie* persönliche Erfahrungen von den jeweiligen Personen verarbeitet und mündlich tradiert werden (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 355; Wierling 2014, 99). Konkret bedeutet das, dass sich „die Aufmerksamkeit [...] auf das Verhältnis zwischen den früheren Erfahrungen und ihrer Integration in die Identität des Individuums“ (Henke-Bockschatz 2016, 355) richtet. Entsprechend geht es „nicht um die Wahrheit dieser Erzählung im Sinne faktischer Zuverlässigkeit, sondern um ihre Wahrhaftigkeit, also eine Erzählung, an deren Wahrheit der [*die] Erzähler*in selbst glaubt“ (Wierling 2014, 99). Demnach ist die Oral History ebenfalls „im Kontext der Selbstzeugnisse zu verorten“ (Bertram 2017, 22; vgl. Wierling 2014, 99).

Grundelement 2
Durchführung „mündliche[r] Erinnerungsinterviews mit Beteiligten und Betroffenen historischer Prozesse“ (Geppert 1994, 313)

Das Grundelement verweist zugleich auf zwei Merkmale der Oral History: Mündliche Erinnerungsinterviews und beteiligte und betroffene Personen als Interviewpartner*innen. Beide Aspekte werden in den folgenden Ausführungen näher betrachtet. Wie bereits angeführt, steht in der Oral History die Erfassung von „Muster[n] und Mechanismen subjektiver Erfahrungsverarbeitung“ (Henke-Bockschatz 2016, 355) von Geschichte sowie die Exploration bestimmter zeitgeschichtlicher Teilbereiche im Fokus, welche im Rahmen von Erinnerungs- bzw. Erfahrungsinterviews rekonstruiert werden. Die Erinnerungs- bzw. Erfahrungsinterviews gelten zugleich als ein kennzeichnendes Element der Oral History, welche lebensgeschichtlich orientiert oder auf ausgewählte zeitgeschichtliche Aspekte begrenzt sind und sich durch eine offene Interviewverfahrensweise auszeichnen (vgl. Geppert 1994, 310). Mittels gezielter Interviews mit Zeitzeug*innen als Interviewpartner*innen werden u.a. „retrospektive Informationen über mündliche Überlieferungen [...]“ (ebd., 313) zugänglich, die im Erkenntnisinteresse der Forschung stehen und zudem mit Quellen wie Text-, Sach- und Bildquellen nicht oder nur peripher zu rekonstruieren sind (vgl. Bertram 2015, 180; Bosshart-Pfluger 2013, 135; Heitzer 2004, 510). Die erzeugten ausführlichen und offenen Erzählungen der Interviewpartner*innen sind historische Narrationen, die einen Einblick in die „subjektive Erfahrung und Verarbeitung“ (Wierling 2014, 99) des*r Interviewten geben. Somit gilt die Oral History sowohl als wissenschaftliche Methode als auch Quellentypus (vgl. ebd., 99; Ernst, Schwarz 2012, 30). Diese Doppelung muss insbesondere hinsichtlich des Zeitzeug*innenstatus und dessen Quellencharakter berücksichtigt werden. Der*die Interviewpartner*in ist in der Oral History als „Partner[*in] der Quellenproduktion‘ Subjekt, aber als ‚Gegenstand der Beobachtung des Interviewers‘ auch Objekt“ (ebd., 30; vgl. Leh 2000, 68). In der Oral-History-Forschung gilt nicht der*die Interviewpartner*in, sondern das qualitative Interview als historische Quelle. Damit stellen Erinnerungen von Interviewpartner*innen nicht nur eine Quelle dar, sondern werden darüber hinaus zum Forschungsgegenstand (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 30; Thomson 2007, 23).

Das zentrale Moment der Oral History ist die Innenperspektive der befragten Personen. Irritierend ist, dass in der Literatur keine konkreten Bezeichnungen oder Definitionen der befragten Interviewpersonen zu finden sind. Diese werden mit „Interviewpartner[*in]“

(Vorländer 1990, 14; Wierling 2014, 100), „Gesprächspartner[*in]“ (Schaffner 1988, 345), „Zeitzeug[*in]“ (Obertreis 2012, 7), „sich erinnernde Person“ (Geppert 1994, 309) oder „Beteiligte und Betroffene historischer Prozesse“ (ebd., 313; Heitzer 2004, 510; Niethammer 1985, 8) unterschiedlich titulierte und umschrieben. Nach Wierling (2014) war der Ausdruck Interviewpartner*in lange leitend, wurde allerdings durch die Omnipräsenz der Zeitzeug*innen abgelöst und ersetzt (vgl. ebd., 100). Bei beiden Begriffen handelt es sich um unterschiedliche Phänomene, welche zu differenzieren sind, denn: „[D]er [*die] Zeitzeug[*in] [gilt] als Gegenfigur zum[*r] Interviewpartner[*in] der Oral History“ (ebd., 100). Interviewpartner*innen „nehmen eine andere Rolle und Funktion ein als die Zeitzeug[*inn]en in der Erinnerungskultur“ (Bertram 2015, 180). Bedingt durch die fehlende Konkretisierung der Bezeichnung der interviewten Person sowie Unstimmigkeiten und Widersprüchen verwendeter Termini, aber bei hohem Stellenwert der interviewten Personen im Rahmen der Oral-History-Forschung, ist es (m.E.) erforderlich, dass eine Diskussion, Präzisierung und Vereinheitlichung der Begrifflichkeit erfolgt. An dieser Stelle wird (für die vorliegende Arbeit) – abgeleitet aus den Erkenntniszielen und der methodischen Vorgehensweise der Oral History – als Bezeichnung der interviewten Person *Interviewpartner*in* gesetzt und somit die Bezeichnung des vorliegenden Grundelements angepasst: *Mündliche Erinnerungsinterviews mit Interviewpartner*innen*.

Grundelement 3
Erhalt „retrospektive[r] Informationen über mündliche Überlieferungen, vergangene Tatsachen, Ereignisse, Meinungen, Einstellungen, Werthaltungen oder Erfahrungen“ (Geppert 1994, 313)

Oral History gilt als „ein Kind der Alltagsgeschichte“ (Herbert 1984, 211) bzw. wird als „Fachwissenschaft der Alltagsgeschichte“ (Siegfried 1995, 107) bezeichnet, wobei nicht nur dieser Bereich eine hohe Bedeutung erfährt. Neben diesem Bereich und der „Regional- und Lokalgeschichte [...], der Minderheitenforschung, der Frauenforschung, der Arbeitergeschichte, der Jugendgeschichte sowie der Diktaturforschung von Nationalismus und Stalinismus“ (Kaminsky 2011, 484) stehen insbesondere erfahrungsgeschichtliche Untersuchungen im Fokus des Interesses – „die subjektive ‚Lebenswelt‘ der [E]inzeln“ (ebd., 484). Zur Explikation der subjektiven Lebenswelt können durch die Oral History Bereiche wie Lebens-, Alltags-, Mentalitäts- und Erfahrungsgeschichte erfasst werden (vgl. Bertram 2017, 22; Niethammer 2012, 35f.). Zur Erfassung „lebensgeschichtlicher

Erinnerungen“ (Heitzer 2004, 510) und zeitgeschichtlicher Inhaltsbereiche spielen mündliche Quellen eine entscheidende und wesentlich heuristische Rolle, wobei diese „spezielle Anforderungen an und Möglichkeiten für die Interpretation bieten“ (Bertram 2017, 22). Insgesamt wird eine quellenkritische Analyse und Gegenüberstellung hinsichtlich des Entstehungskontextes oder der Standortgebundenheit mit weiteren Quellen wie Tagebüchern und Briefen gefordert, um quellenkritischen Ansprüchen und dem Zugang zur Erschließung spezifischer zeitgeschichtlicher Forschungsgegenstände zu genügen (vgl. ebd., 22; Geppert 1994, 309; Heitzer 2004, 512; Kaminsky 2011, 483; Niethammer 1985, 106; von Plato 2012a, 74). Diese Vorgehensweise – Interpretation der Quellen hinsichtlich der Perspektive eines historischen Subjekts und Auswertung weiterer Quellen – ermöglicht eine „multiperspektivische Darstellung“ (Wierling 2014, 100) historischer Sachverhalte (vgl. ebd., 100). Demnach sind die Endprodukte von Oral-History-Interviews „selbsterzeugte Primärquellen in schriftlicher Form“ (Geppert 1994, 309), wobei dies m.E. als charakteristisches Grundelement anzusehen ist. Dabei ist das „Kommunikations-Produkt“ (Vorländer 1990, 20) eine durch den*die Interviewpartner*in und den*die Interviewer*in als „Oral Historian“ (Heitzer 2004, 513) gemeinsam erzeugte Quelle, die nicht mit *der* Geschichte gleichgesetzt werden kann (vgl. Vorländer 1990, 20): „Im Unterschied zu schriftlichen Quellen wird im Rahmen des Erinnerungsinterviews im Zusammenwirken von Zeitzeug[*in] und Forscher[*in] eine mündliche Quelle produziert“ (Heitzer 2004, 513). Durch den Einsatz lebensgeschichtlicher Erinnerungsinterviews, der Durchführung, Auswertung und Interpretation ebendieser durch den*die Interviewer*in selbst (im Rahmen der geschichtswissenschaftlichen Forschung der*die Historiker*in, andernfalls der*die Lai*in), ist diese*r aktiv an der Entstehung und Analyse der Quellen beteiligt. Diese*r nimmt dabei auf unterschiedlichste Art und Weise einen direkten Einfluss auf die erzeugte Quellen (vgl. ebd., 513; Geppert 1994, 310; Vorländer 1990, 20; Wierling 2014, 100). Als mögliche Einflussfaktoren seitens der beteiligten Person(en) sind z.B. die in der Vorbereitung und Durchführung des Interviews gewählte Vorauswahl und Art der Fragestellungen, das Einwirken von persönlichen Interessenschwerpunkten und das historische Vorwissen hinsichtlich der Gesprächsinhalte zu nennen (vgl. Heitzer 2004, 513). Der zentrale Aspekt der aktiven Beteiligung, welcher zugleich einen fortwährenden Kritikpunkt der Oral History darstellt (siehe Kap. 3.2.3) und entsprechende Konsequenzen hinsichtlich der Umsetzung der Methode in der Geschichtswissenschaft und -didaktik birgt (vgl. u.a. ebd., 513), ist als weiteres charakteristisches Grundelement der Oral History anzusehen. Entsprechend wird dieses in der vorliegenden Arbeit als *Aktive*

*Beteiligung des*r Oral Historian in Produktion, Auswertung und Interpretation der Quelle‘* zusammengefasst.

Grundelement 4
Aufnahme mittels Tonträger

In der Oral History ist die biografische Kommunikation in Form von diachronen Erinnerungsinterviews des*r Interviewer*in (i.d.R. der*die Historiker*in, zudem Lai*innen) mit dem*r Interviewpartner*in zentral. Kennzeichnend für die Methode ist die Dokumentation der Interviews mit Tonträgern, welche die Aufzeichnung (neben der Protokollierung) von Aussagen ermöglicht. Diese technische Errungenschaft, u.a. neben dem Telefon und Radio, prägt die heutige Oral History. Mittels eines Aufnahmegeräts können Erzählungen festgehalten werden, die in Form von Transkripten als Auswertungsgrundlage dienen (vgl. Bosshart-Pfluger 2013, 136). Ein Vergleich von Konzeptualisierungen verschiedener Oral-History-Projekte zeigt, dass das methodische Vorgehen i.d.R. dreischrittig gegliedert ist: (1) die Vorbereitung und Durchführung diachroner Interviews, dabei gleichzeitige Aufnahme auf einem Tonträger, (2) die ganze oder ausschnittsweise Transkription und (3) die gezielte Auswertung des Datenmaterials (vgl. u.a. Geppert 1994, 309). Hier wird deutlich, dass das Grundelement ‚Aufnahme mittels Tonträger‘ im methodischen Verfahren bereits inbegriffen ist. Im Weiteren ist die Diskussion um die Notwendigkeit und der gleichzeitigen Schwierigkeit der Archivierung subjektiver und mündlicher Quellen nach von Plato (2012a) anzuführen (vgl. ebd., 86ff). Denn dieser weist darauf hin, dass Oral-History-Projekte erst nach der Archivierung abgeschlossen sind und diskutiert damit verbundene „Archivierungsnotwendigkeiten“ (ebd., 86). Folglich ist die Archivierung an das Auswertungsverfahren als vierter Schritt anzuschließen. Somit ist der vierschriftige Ablauf (einschließlich der Tonbandaufnahme) charakteristisch für Oral-History-Projekte. Dieser Aspekt findet weder in den Grundelementen noch in der Definition von Oral History nach Geppert (1994) Berücksichtigung, sodass dieser (im Rahmen dieser Arbeit) als Grundelement *‚Vierschriftige Vorgehensweise diachroner Erinnerungsinterviews‘* ergänzt wird.

Zusammenführend zeigt sich, dass den Grundelementen nach Geppert (1994) drei Elemente zu ergänzen sind und ein bestehendes Element zu modifizieren ist. Daraus ergibt sich die folgende Übersicht über die (für diese Arbeit leitenden) Grundelemente von Oral History. Die Veränderungen und Ergänzungen sind kursiv gekennzeichnet (siehe Tab. 2):

Grundelemente der Oral History
Geschichtswissenschaftliche Methode
„Mündliche Erinnerungsinterviews“ (Geppert 1994, 313) mit <i>Interviewpartner*innen</i>
<i>Aktive Beteiligung des*r Oral Historian in Produktion, Auswertung und Interpretation der Quelle</i>
Aufnahme mittels Tonträger
<i>Vierschrittige Vorgehensweise diachroner Erinnerungsinterviews</i>
Erhalt „retrospektive[r] Informationen über mündliche Überlieferungen, vergangene Tatsachen, Ereignisse, Meinungen, Einstellungen, Werthaltungen oder Erfahrungen“ (ebd., 313)
<i>Endprodukte sind „selbsterzeugte Primärquellen in schriftlicher Form“ (ebd., 309)</i>

Tabelle 2: Grundelemente der Oral History (eigene Darstellung in Anlehnung an Geppert 1994, 309ff)

Anhand der aufgezeigten Grundelemente ist die Definition von Geppert (1994) zu erweitern, sodass die Oral History im Rahmen dieser Arbeit wie folgt zu charakterisieren ist:

„Oral History ist eine geschichtswissenschaftliche Methode, mündliche Erinnerungsinterviews mit *Interviewpartner*innen* durchzuführen, um auf diese Weise retrospektive Informationen über mündliche Überlieferungen, vergangene Tatsachen, Ereignisse, Meinungen, Einstellungen, Werthaltungen oder Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten, *die im Erkenntnisinteresse der (geschichtswissenschaftlichen) Forschung stehen und mit herkömmlichen Quellen nicht oder nur peripher zu rekonstruieren sind. Kennzeichnend für den Forschungsprozess ist eine vierschrittige Vorgehensweise, verbunden mit der Aufzeichnung der Interviews in reproduzierfähiger Weise auf einem Tonträger. Das Endprodukt stellt eine Primärquelle in schriftlicher Form dar. Der*die Oral Historian ist aktiv an der Produktion, Bearbeitung und Auswertung der selbst erzeugten Quelle beteiligt.*“ (in Anlehnung an Geppert 1994, 313)¹⁸

3.2.3 Kritik, Reichweite und Chancen der Oral History

Die Oral History gilt mittlerweile in unterschiedlichen Kontexten als etablierte geschichtswissenschaftliche Forschungsmethode und hat sich in den letzten Jahrzehnten international verbreitet, dennoch steht diese fortwährend in der Historikerzunft starker Kritik gegenüber (vgl. Geppert 1994, 303; Niethammer 1985, 106; von Plato 2012a, 73): „Über die Aussagekraft und Belastbarkeit der Selbstzeugnisse wurde und wird in der Geschichtswissenschaft gestritten“ (Bertram 2017, 13). Als zentraler Vorwurf wird die

¹⁸ Zur Differenzierung der ursprünglichen Zitatanteile von Geppert (1994) und der von der Autorin ergänzten Anteile, wurden die von der Autorin vorgenommenen Veränderungen und Ergänzungen durch eine kursive Schriftweise gekennzeichnet.

„mangelnde Wissenschaftlichkeit“ (Heitzer 2004, 510) genannt, welche durch eine fehlende „theoretisch fundierte Methodenlehre“ (ebd., 510) infrage gestellt wird (vgl. zudem Geppert 1994, 303). Des Weiteren werden als Kritikpunkte und methodische Probleme u.a. die *Subjektivität* als Inhalt und die ihrer Betreiber*innen (Historiker*in/Lai*in als Interviewer*in sowie Interviewpartner*in), die *Tücken des Gedächtnisses* im Sinne des Erinnerns und Vergessens (vgl. Heer, Ullrich 1985, 25; siehe Kap. 3.1.2), die fragwürdige bzw. „nicht erreichbar[e]“ (Heitzer 2004, 512) *Repräsentativität*, die *Reliabilität und Validität* sowie die problematischen *Auswertungs- und Kontrollmöglichkeiten* angeführt (vgl. ebd., 512f.; Bertram 2017, 14; Geppert 1994, 313ff; Kaminsky 2011, 484ff; von Plato 2019, 188f.; Vorländer 1990, 15ff). Nach Assmann (2019) sind die Kritikpunkte wie folgt zu bündeln: Zeitzeug*innen gelten als umstritten, „denn subjektive Erfahrungen haben emotionales Gewicht, sind aber oft mit Deutungen und Ansprüchen verbunden, die mit den Perspektiven der Gegenwart in Konflikt geraten können“ (ebd., 43). Vor diesem Hintergrund wurde der*die Zeitzeug*in u.a. als „[natürliche*r] Feind[*in] des[*r] Historiker[*in]“ (Kraushaar 1999, 49) bzw. als „beste[r] Freund[*in] und schlimmste[r] Feind[*in] des[*r] Historiker[*in]“ (Wippermann 2016) diskutiert (vgl. zudem Henke-Bockschatz 2014, 19). Auf der anderen Seite wird die Oral History als relevante Ergänzung für die Geschichtsforschung betrachtet, „denn lebendige Stimmen können etwas vermitteln, was schriftliche und andere Quellen nicht können: [S]ie reichern die subjektive Perspektive mit Individualität, Emotionalität und dem Gewicht sinnlicher Erfahrung an“ (Assmann 2019, 43). Trotz dieser zentralen Vorwürfe wurde die Oral History als „amerikanische Innovation“ (Geppert 1994, 320) unter extremen Vorbehalten in die (bundesdeutsche) Geschichtswissenschaft aufgenommen – als vergleichbares Beispiel dafür gilt die Etablierung der Alltagsgeschichte (vgl. ebd., 320).

Wird die Oral History als Forschungstechnik in den Blick genommen, so stellt diese eine anspruchsvolle Methode und Forschungsrichtung dar, die einerseits zahlreiche theoretische und praktische Probleme aufweist. Exemplarisch ist darzulegen, dass es sich dabei um „retroperspektive Befragungen von meist älteren Menschen“ (Heitzer 2004, 512) handelt und in diesem Zusammenhang Gedächtnisprobleme auftreten (können), „zumal der zeitliche Abstand zum historischen Gegenstand in der Regel verhältnismäßig groß ist“ (ebd., 512; siehe Kap. 3.1.2). Andererseits birgt die Oral History gegenüber anderen geschichtswissenschaftlichen Techniken und Methoden „zwar andersartige, aber nicht prinzipiell schwierigere theoretische Probleme“ (Geppert 1994, 320): Geppert (1994) führt u.a. das Problem der Genauigkeit im Zusammenhang mit schriftlichen Quellen an, „deren

schwarz-auf-weiß-gedruckter Zustand oftmals über ihre Unfertigkeit, Unzulänglichkeit und eben Ungenauigkeit hinwegtäuscht“ (Geppert 1994, 320). Zudem wird hervorgehoben, dass die Oral History „vor allem heuristischen Wert [hat], indem sie neue Fragestellungen und Erkenntnisfelder erschließt [u.a. aus der Lebenswelt Einzelner], die in der traditionellen Historiographie unbeachtet und unbearbeitet geblieben sind“ (ebd., 320).

Nach Justen (2014) ist anzunehmen, dass Forschende, „die sich mit Oral History befassen, [...] sich dieser Kritik bewusst [sind] und [...] um die Reichweite sowie die Chancen und Gefahren einer erinnerungswissenschaftlichen Interviewstudie [wissen]“ (ebd., 39). Auf Grundlage bestehender Kritikpunkte gegenüber der Oral History (u.a. methodische Probleme, Gewährleistung von Reliabilität und Validität) leitet Heitzer (2004) Maßnahmen ab, die diesen Kritikpunkten entgegenwirken sollen: Z.B. wird zur Gewährleistung der Validität von Zeitzeug*innenaussagen empfohlen, diese durch einen Vergleich mit weiteren Quellen (bspw. Textquellen) zu überprüfen. Im Sinne einer Reflexion der Reliabilität einer Zeitzeug*innenaussage wird das Hinterfragen der Rolle des*r Zeitzeug*in (bspw. Augenzeug*in, Zeug*in von Erzählungen Dritter, Berichterstatter*in eigener Erinnerungen) angeführt (vgl. Heitzer 2004, 512f.; siehe Kap. 3.1.1). Darüber hinaus werden diese Maßnahmen auf die Zeitzeug*innenbefragung im geschichtsdidaktischen Kontext übertragen. Heitzer (2004) hat u.a. Konsequenzen und Möglichkeiten zur „Umsetzung der grundsätzlichen Überlegungen in der Grundschule“ (ebd., 513ff) abgeleitet.¹⁹

3.3 Zeitzeug*innenbefragung: Systematisierung der geschichtsdidaktischen Methode

Die folgenden Teilkapitel dienen der Erläuterung der Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode. Diese sind für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung, da die Präkonzepte zu Zeitzeug*innen und der Befragung ebendieser erhoben und analysiert werden. Dazu wird eingangs ist Methode in ihren Grundzügen erläutert, wobei diesen Darlegungen sowohl Aspekte der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens quergelegt als auch Bezüge zu der wissenschaftlichen Methode der Oral History hergestellt werden. Im sich anschließenden Teilkapitel ist der

¹⁹ Zur Verdeutlichung von subjektiver und selektiver Erinnerung ist nach Heitzer (2004) als exemplarische Umsetzungsmöglichkeit die Erinnerung an den ersten Schultag anzuführen: Anhand verbalisierter Erinnerungen von den Kindern selbst als Zeitzeug*innen können diese erkennen, „dass mehrere Zeitzeug[*inn]en, die sich an den ersten Schultag erinnern, ein genaueres Bild der vergangenen Wirklichkeit vermitteln als die Erinnerung eines[r] einzelnen Schüler[*in]“ (ebd., 514). Im Weiteren ist diese Erfahrung auf die Methode der Zeitzeug*innenbefragung zu übertragen (vgl. ebd., 514).

Blick auf die bildungspolitische Einforderung der Zeitzeug*innenbefragung im Kontext der Grundschule durch die Curricula der bundesdeutschen Bundesländer sowie der Länder Schweiz und Österreich zentral. Anhand dieser Darlegungen soll aufgezeigt werden, inwiefern die Methode bildungspolitisch im Sachunterricht der Grundschule verankert ist. Neben den bildungspolitischen Empfehlungen der Methode liegt der Fokus auf grundschulspezifisch-orientierten Projekten, die die Zeitzeug*innenbefragung im Sachunterricht der Grundschule bzw. in Form von Arbeitsgemeinschaften berücksichtigen. Aus diesen Ausführungen sind weiterführend Konsequenzen für die eigene Studie abzuleiten, bspw. sind Erkenntnisse aus Zeitzeug*innenprojekten (z.B. Umgang von Proband*innen mit Thematiken aus ihrer Alltags- und Lebenswelt, Erkenntnisse zur Verständlichkeit von Zeitzeug*innen und deren Aussagen bspw. hinsichtlich der Ausdrucksweise und Wortwahl) auf das Erhebungsdesign zu übertragen (siehe Kap. 5.2.2).

3.3.1 Zeitzeug*innenbefragung als Methode historischen Lernens

Die Befragung von Zeitzeug*innen gilt im schulischen Kontext als etablierte Verfahrensweise, um Informationen über (bestimmte) zeitgeschichtliche Ereignisse, Situationen bzw. Entwicklungen einzuholen (vgl. Michalik 2017, 47; Schreiber 2009b, 21). In den „curricularen Vorgaben und fachdidaktischen Empfehlungen“ (Bertram 2017, 23) zur Methode im Geschichtsunterricht (bspw. des Anne Frank Zentrums (vgl. Bor, Große, Nagel, Perabo 2012) sowie von Henke-Bockschatz (2018a)) der weiterführenden Schule werden die Vorteile der Arbeit mit Zeitzeug*innen und deren Aussagen im Motivationspotenzial gesehen, wobei die Methode „darüber hinaus die Chance, historisches Denken zu initiieren“ (Bertram 2017, 23) birgt (vgl. zudem Schreiber 2009b, 22ff). Die Zeitzeug*innenbefragung ermöglicht mit ihren methodischen Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen insgesamt ein forschend-entdeckendes Vorgehen (vgl. Henke-Bockschatz 2018a, 2; Michalik 2017, 47).

Als Ausgangspunkte der Zeitzeug*innenbefragung dienen, wie auch bei der Oral History, die persönlichen Erinnerungen und Erfahrungen der Zeitzeug*innen, welche „die verbreitetste und wirksamste Form sind, in der vergangene Erfahrungen verarbeitet und überliefert werden“ (Henke-Bockschatz 2016, 358). Befragungen und Gespräche mit Zeitzeug*innen eröffnen „gerade auch jenen Schüler[*innen] einen Zugang zur Geschichte, die ihn über Lektüre nicht finden“ (Schmidt 1989, 26). Dem Einbezug mündlich überlieferter Erinnerungen in den Lernprozess wird eine große Bedeutung (u.a. hinsichtlich der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens) zugeschrieben, welcher zugleich

„potenzielle Risiken“ (Bertram 2017, 26) (u.a. Nicht-Erkennen der Subjektivität bzw. der Perspektivität von Zeitzeug*innen) birgt (vgl. u.a. ebd., 26; Michalik 2017, 47; Schneider 2009, 92ff).

Im Rahmen der Methode werden Erinnerungsinterviews als historische Quelle produziert und ausgewertet, sodass diese eine Erkenntnisquelle für die Vergangenheit darstellen, womit sich Parallelen zur Oral History zeigen (vgl. Michalik 2017, 46; Wierling 1997, 236; siehe Kap. 3.2.2). Das vorrangige Interesse richtet sich auf die jeweilige Person mit ihren individuellen Erlebnissen und Erfahrungen (vgl. Bertram 2017, 28; Dehne 2003, 440; Michalik 2017, 46; von Reeken 2012, 110). Eine Zeitzeug*innenbefragung macht demnach „erst aus Erinnerungen Quellen“ (Henke-Bockschatz 2016, 363), die „im Erkundungsprozess selbst [entstehen und] nicht als schriftliche Quelle im Archiv oder als archäologisches Relikt im Erdreich vorgefunden [werden]“ (Henke-Bockschatz 2000c, 19). Zugleich werden die Zeitzeug*innen selbst zu einer historischen Quelle und sind als solche zu interpretieren, sodass im Sinne der Förderung historischer Methoden- und Medienkompetenz verschiedene Quellenarten erschlossen werden können (vgl. GDSU 2013, 60). Im Weiteren können Lernende erkennen, dass „[d]er Zugang zu Vergangenen [...] ausschließlich über Medien möglich [ist]“ (ebd., 59), Geschichte mündlich tradiert wird und sich in sinnhaften Erzählungen niederschlägt (vgl. ebd., 60). Dass sowohl die Zeitzeug*innen als auch ihre Erzählungen historische Quellen sind, stellt für den Lehr- und Lernprozess eine immense Komplexität dar und eröffnet zugleich Potenziale der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens, insbesondere der Förderung historischer Fragekompetenz sowie der Re- und De-Konstruktionskompetenz (vgl. ebd., 57f.; Bertram 2017, 27; Schreiber 2009b, 22f.). Mittels der Methode der Zeitzeug*innenbefragung wird Lernenden die Möglichkeit eröffnet, sich bewusst wie unbewusst sowohl mit dem Alltag der Zeitzeug*innen als auch mit ihrem eigenen Alltag auseinanderzusetzen und diese miteinander zu vergleichen. Daraus resultiert das Potenzial der Förderung von Aspekten historischer Alteritäts- und Identitätserfahrungen, von Dauer und Wandel sowie der Identifizierung von Fakten und Fiktionen (vgl. GDSU 2013, 61f.). Im Sinne der historischen Orientierungskompetenz können Lernende erfahren, „dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammenhängen“ (ebd., 56) und dass somit „ein Orientierungsbedürfnis, das sowohl gesellschaftlich bzw. kollektiv als auch persönlich bzw. individuell geprägt sein kann“ (GDSU 2013, 57), entstehen kann.

Übergeordnet ist im Rahmen des schulischen Einsatzes der Zeitzeug*innenbefragung zu berücksichtigen und zu reflektieren, dass die Methode im Zusammenhang einer ‚Überwältigung‘ eine Sonderrolle einnimmt (vgl. u.a. Ernst, Schäffner 2014, 285f.; Justen 2014, 50). Gemäß dem Prinzip des *Überwältigungsverbots* des Beutelsbacher Konsens ist der Einsatz von Zeitzeug*innen bspw. zur Provokation erwünschter Meinungen nicht erlaubt: „Gerade im Feld der Schule mit Abhängigkeits- und Hierarchiestrukturen oder in der historisch-politischen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ist darauf zu achten, dass die Lernenden sich selbst ein Urteil bilden können und eben dazu in die Lage versetzt werden“ (ebd., 50), sodass diese Aspekte explizit in den Phasen der Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Reflexion der Zeitzeug*innenbefragung zu berücksichtigen sind. Unabhängig des gewählten Einsatzes von Zeitzeug*innen in Form einer Live-Befragung, der Arbeit mit digitalisierten Befragungen oder Transkripten, ist demzufolge im Rahmen der Reflexion der intergenerationalen Begegnung die unreflektierte Übernahme von Meinungen und Sichtweisen der Zeitzeug*innen zu vermeiden, was zugleich „im diametralen Gegensatz zu den Zielen eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts wie auch der politischen Bildung [steht]“ (Bertram 2017, 144; vgl. Ernst, Schäffner 2014, 285f.). Zudem ist eine mögliche emotionale Überwältigung bereits im Vorfeld, bspw. durch altersgerechte Thematiken, abzuwenden. Dies begründet sich damit, dass Zeitzeug*innengespräche auf der Seite der Zuhörenden und der Seite der Zeitzeug*innen selbst „eine sehr persönliche (und manchmal belastende) Wirkung haben [können]“ (ebd., 50). Diese Aspekte liegen den folgenden Erläuterungen zur Methode der Zeitzeug*innenbefragungen zugrunde.

*3.3.1.1 Ziele, Inhalte und Formen von Zeitzeug*innenbefragungen*

Nach Schreiber (2009a) besteht eine zentrale Aufgabe des Sachunterrichts darin, Kinder in der Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu unterstützen, d.h. auf der Unterrichtsebene sind Methoden und Ergebnisse historischen Forschens auf eine kindgemäße Weise einzusetzen. Ein wesentliches Ziel liegt darin, Lernenden die Relevanz von Geschichte für die eigene Person und für das Umfeld aufzuzeigen (vgl. ebd., 9). Mittels der methodischen Zugangsweise der Befragung von Zeitzeug*innen, bspw. von Bezugspersonen oder Personen aus dem eigenen, nahen Umfeld, können sie die enge Verbindung zwischen Geschichte und ihrem eigenen Leben erkennen (vgl. Hempel, Pech 2016, 150). Lernende können also „hautnah [erfahren], dass Ge-

schichte etwas mit dem wirklichen Leben zu tun hat“ (Schmidt 1989, 29). Ebenso begegnet Geschichte Lernenden „in solchen Gesprächssituationen unmittelbarer als im gewöhnlichen Geschichtsunterricht“ (Henke-Bockschatz 2000c, 19). Zugleich kann mittels der Methode das außerschulische Lernen mit dem historischen Lernen vernetzt werden, indem u.a. Verwandte, Bekannte, Ortsangehörige herangezogen werden und als Quellen fungieren. Ebenso ist anzunehmen, dass durch die Befragung das Interesse Lernender an Erfahrungen der Älteren gestärkt und die Kommunikation zwischen den Generationen gefördert werden kann (vgl. ebd., 19; Holl 1987, 552).

Der (schulische) Einsatz der Methode fordert und fördert sowohl im Sinne der „Historische[n] Methode“ (GDSU 2013, 57) als auch in Anlehnung an die geschichtswissenschaftliche Methode der Oral History eine Vielzahl an fachlichen und sozialen Kompetenzen, z.B. „das Festlegen der übergeordneten Forschungsfrage, Recherchen zum historischen Kontext, die Quellenanalyse und -interpretation wie auch die adressatengerechte Ergebnispräsentation“ (Bertram 2017, 25). Übergeordnet liegt das inhaltliche Ziel schulischer Zeitzeug*innenbefragungen, analog zur Oral History, zwischen zwei Polen: Die *Erfassung der gesamten Lebensgeschichte* von Zeitzeug*innen im Rahmen biografischer Erinnerungsinterviews und die Ermittlung von *Erfahrungen der Zeitzeug*innen zu einem in der Vergangenheit liegendem Geschehen* mittels thematischer Erinnerungsinterviews (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 360f.; Justen 2014, 38f.; Kaminsky 2011, 488f.; siehe Kap. 3.2.2).²⁰ Anhand der Differenzierung der Erinnerungsinterviews in ihre inhaltlichen Schwerpunkte, ergeben sich Unterschiede in den jeweiligen Interviewformen und damit Strukturen im Rahmen des schulischen Einsatzes der Methode. Im Zuge dessen liegt der Fokus auf der sogenannten „active oral history“ (Lanman 1987, 123; siehe Kap. 3.3.1.2). Bezugnehmend zu den angesprochenen biografischen und thematisch strukturierten Interviews, werden diese in den folgenden Ausführungen sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, Kommunikationsstruktur als auch Interviewvorbereitung und -durchführung erörtert: Biografische und thematisch strukturierte Erinnerungsinterviews sind zum einen hinsichtlich ihrer *inhaltlichen Schwerpunktsetzungen* zu differen-

²⁰ Um u.a. eine synonyme Verwendung auszuschließen und Unterschiede aufzuzeigen, ist in diesem Zusammenhang einerseits zwischen *Zeitzeug*innenerzählungen* und *-berichten* zu differenzieren. Beide Varianten kennzeichnen sich als einseitige Kommunikationssituation. In diesen berichten Zeitzeug*innen offen bspw. aus ihrer Biografie oder über thematische Schwerpunkte. Dagegen stellen *Zeitzeug*innengespräche* und *-befragungen* eine interaktive Gesprächssituation dar. Diese können offene bzw. unstrukturierte Gespräche oder gezielte Befragungen sein (vgl. Bertram 2017, 26; siehe Kap. 3.3.1.2).

zieren: Biografische Erinnerungsinterviews stellen Ereignisse, Verhältnisse und Entwicklungen aus der Lebensgeschichte der Interviewten in den Mittelpunkt. Diese Ereignisse, Verhältnisse und Entwicklungen sind aus der Sicht der Zeitzeug*innen von besonderer Bedeutung und „es kommt primär darauf an, Lebensläufe auf ihre subjektiven und objektiven Determinanten hin zu untersuchen und miteinander zu vergleichen“ (Henke-Bockschatz 2016, 360f.). Thematisch strukturierte Erinnerungsinterviews lassen sich nach Michalik (2017) in vier Inhaltsbereiche untergliedern, in welchen jeweils bestimmte inhaltliche Aspekte fokussiert werden: alltagsweltlicher Inhaltsbereich (z.B. Fragen nach Tagesabläufen, Familien- und Wohnsituationen), lebensgeschichtlicher Inhaltsbereich zur Erfassung von Erlebnissen und Erfahrungen von bestimmten zeitlichen Perioden (z.B. Fragen zur Nachkriegszeit), lokalgeschichtlicher Inhaltsbereich (z.B. Fragen nach lokalen Ereignissen wie Brände, Unruhen oder zur Erkundung örtlicher Einrichtungen) sowie gegenwärtig-aktueller Inhaltsbereich (z.B. Fragen zur aktuellen Flüchtlingssituation oder zu Erfahrungen und Erlebnissen von Menschen mit Migrationshintergrund) (vgl. ebd., 48).

Hinsichtlich der Kommunikationsstruktur, der Interviewvorbereitung und -durchführung kennzeichnen sich biografische Interviews durch eine erzählgenerierende Gestaltung, um der erzählenden Person einen größtmöglichen Freiraum für die Erzählungen bspw. über die eigene Lebensgeschichte zu ermöglichen. In diesem Fall werden insbesondere narrative Interviews verwendet (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 361). Der Ablauf biografischer Erinnerungsinterviews ist in der Regel zweischrittig gegliedert: Einleitend wird eine Stegreifzählung durch eine thematisch zugeschnittene oder biografisch orientierte Erzählauforderung initiiert. Im anschließenden Nachfrageteil können Rückfragen bzw. vertiefende Fragen gestellt werden. Durch diese (offene) Vorgehensweise soll ermöglicht werden, „dass die Interviewten ganz in ihre Erinnerungen eintauchen und diese aus ihren Sinnstrukturen heraus rekonstruieren“ (Justen 2014, 39). Im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung von biografischen Erinnerungsinterviews bieten diese aufgrund der offenen Interviewführung Grundschulkindern – insbesondere Kindern der Schuleingangsphase – „unabhängig ihrer Lesekompetenz Zugang zu einer fremden, zeitlich entfernten und nicht mehr existierenden Wirklichkeit“ (Michalik 2017, 47). Dagegen werden thematisch strukturierte Erinnerungsinterviews in der Regel als Leitfadeninterviews konzipiert. Diese kennzeichnen sich dadurch, dass Fragen oder Stichworte vorab entwickelt und festgehalten werden, wobei in der Interviewsituation die Formulierung und Reihenfolge der Fragen in einem unterschiedlichem Maß flexibel gehandhabt werden kann (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 360f.). Neben der Konstruktion von Leitfadeninterviews sind

im Kontext thematisch strukturierter Erinnerungsinterviews in Anlehnung an Schreiber (2009b) zwei weitere Interviewformen zu ergänzen: Die Arbeit mit Stichwortsammlungen und die Vorstrukturierung der Interviews durch „Fragelandschaften“ (ebd., 25; vgl. Becher, Diederich 2016, 34), welche im Folgenden ausdifferenziert werden: Die drei Interviewformen Leitfadeninterview, Stichwortsammlung und „Fragelandschaft“ (Schreiber 2009b, 25) lassen sich im Grad der Vorstrukturiertheit und der entsprechenden (offenen) Handhabung in der Interviewdurchführung unterscheiden. Gemeinsam ist ihnen die inhaltliche Vorbereitung im Sinne der Förderung historischer Methoden-, Frage-, Sach- sowie Orientierungskompetenz (vgl. GDSU 2013, 57ff). Die Interviewformen setzen Techniken der Gesprächsführung, Frage-, Moderations- und Sozialkompetenz sowie schriftsprachliche Kompetenzen (bspw. zur Erstellung des Leitfadens, zur Dokumentation der Gesprächsinhalte, zur Aufbereitung der Ergebnisse) voraus (vgl. Henke-Bockschatz 2000a, 32; Justen 2014, 54; Lange 2000, 29; Schreiber 2009b, 25). Das Leitfadeninterview ist in der Regel bis ins Detail vorstrukturiert, dagegen kennzeichnen sich die Stichwortsammlungen und „Fragelandschaften“ (ebd., 25) durch eine Offenheit in der Erarbeitung und Anwendung. Bei der Stichwortsammlung werden die im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalte fokussiert und entsprechende Kategorien, mit welchen das Thema erschlossen werden kann, erarbeitet (bspw. können im Rahmen des Inhalts ‚Schule früher‘ u.a. folgende Kategorien fokussiert werden: Schulkleidung, Unterrichtsfächer, Strafen, Klassenraum). Diese werden als Stichpunkte dokumentiert und stellen die Gesprächsgrundlage dar. Dagegen werden bei der Vorstrukturierung von Interviews mittels „Fragelandschaften“ (ebd., 25) zentrale Fragen ausformuliert, mögliche Gesprächsrichtungen antizipiert und in einem Schaubild, z.B. einer Mind Map, dokumentiert (vgl. Becher, Diederich 2016, 34).²¹ Die beiden offenen Varianten der Stichwortsammlung und „Fragelandschaft“ (Schreiber 2009b, 25) erfordern in der Gesprächssituation von den Interviewenden ein entsprechendes Maß an Flexibilität im Umgang mit (ungeplanten) Gesprächsinhalten.

Im Zusammenhang mit den Darlegungen u.a. zu unterschiedlichen Interviewformen und -ausrichtungen im Rahmen der Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode sind an dieser Stelle Schnittstellen zur Oral History als geschichtswissenschaftliche Methode aufzuzeigen: Parallel zur Zeitzeug*innenbefragung gelten Erinnerungs- bzw. Erfahrungsin-

²¹ Eigens in der Unterrichtspraxis entwickelte und erprobte „Fragelandschaft[en]“ (Schreiber 2009b, 25) u.a. zur Thematik „Sport und Spiele“ sind Becher und Diederich (2016) zu entnehmen (vgl. ebd., 35).

interviews ebenso als ein kennzeichnendes Element der geschichtswissenschaftlichen Methode. Darüber hinaus sind diese, wie bei der Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode, lebensgeschichtlich orientiert und/oder auf ausgewählte zeitgeschichtliche Aspekte fokussiert. Im Gegensatz zu der schulischen Zeitzeug*innenbefragung produziert die Oral History Material insbesondere für öffentliche Darstellungen (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 45). Weitere Unterschiede zeigen sich u.a. in den Verfahrensweisen der Interviews: Interviews in der Oral History kennzeichnen sich i.d.R. als offene Interviews, wobei sich Interviews im geschichtsdidaktischen Kontext im Grad der Offenheit und Strukturierung unterscheiden, z.B. bei den „Fragelandschaften“ (Schreiber 2009b, 25; vgl. zudem Gepfert 1994, 309; Kap. 3.2.2). In größeren Oral-History-Projekten erfolgt die Durchführung mehrerer Erinnerungsinterviews, um diese „in ihrer Zusammenschau auf kollektive Muster hinsichtlich der Erinnerung und Weiterverarbeitung historischer Ereignisse oder Epochen“ (Bertram 2017, 14f.) zu untersuchen. Demzufolge nimmt der*die Zeitzeug*in in der Geschichtsdidaktik eine andere Rolle als der*die Interviewpartner*in in der Geschichts- und Erinnerungskultur ein: „Der [*die] Interviewpartner[*in] [in der Oral History] wird in der Regel anonymisiert und erzählt seine Lebensgeschichte lang, gewunden, oft widersprüchlich und vor allem ergebnisoffen“ (ebd., 15), dagegen steht bei der Zeitzeug*innenbefragung die Person und dessen individuellen Erfahrungen im Mittelpunkt (siehe zudem Kap. 3.1.3).

3.3.1.2 „Passive and active oral history“²²

Lanman (1987) differenziert für den schulischen Einsatz von Zeitzeug*innenbefragungen zwischen der „passive and active oral history“ (ebd., 123).²³ Dabei liegt der Fokus seiner Darlegungen auf dem Einsatz der Methode in High Schools. Im Weiteren präferiert Lanman (1987) eine Reihung beider Formen: „[P]assive oral history is often first used to introduce and instruct, while active oral history follows to teach higher level skills and objectives involving analysis, synthesis, and evaluation“ (ebd., 123). Diese Differenzierung hat eine Verlagerung der Qualitäten beider Varianten, der Potenziale zur Förderung von Kompetenzen historischen Denkens, von Arbeitsschwerpunkten und hinsichtlich des

²² (Lanman 1987, 123).

²³ Lanman (1987) nimmt die Differenzierung für den schulischen Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung vor, sodass in den folgenden Ausführungen die Ausdrucksweisen *active oral history* und *passive oral history* übernommen werden, wobei der Bezug auf der Unterrichtsmethode liegt. Die Verwendung der Begrifflichkeit der geschichtswissenschaftlichen Methode wird auf diese Arbeit übertragen, da keine adäquaten Begrifflichkeiten in der deutschen Sprache vorliegen und werden kursiv dargelegt. Die Umschreibung „ready made sources“ (ebd., 123) wird aus den genannten Gründen adäquat gehandhabt.

zeitlichen, methodischen sowie organisatorischen Aufwandes zur Folge (vgl. Bertram 2017, 25f.; Henke-Bockschatz 2018a, 4f.; Kößler 2007, 187; Schwarz 2012, 36). Beide Zugangsweisen sind für den Einsatz der Methode im historischen Lernen des Sachunterrichts der Grundschule von Relevanz. Jedoch liegt in bildungspolitischen Empfehlungen (siehe Kap. 3.3.2) und in (fachdidaktischen) Veröffentlichungen zur Zeitzeug*innenbefragung im Kontext des Grundschulunterrichts (siehe Kap. 3.3.3) gegenwärtig der Fokus auf der *active oral history*, sodass die folgenden Ausführungen die Differenzierung der *active* und *passive oral history* sowie die Potenziale der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens mittels beider Formen fokussieren.

Active oral history

Im Rahmen der *active oral history* ist die forschende Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der durchführenden Personen zentral und kennzeichnet sich durch die Planung, Durchführung und Analyse von Erinnerungs- und Erfahrungsinterviews mit Zeitzeug*innen (vgl. Michalik 2017, 47). Für diese Vorgehensweise ist in der Literatur ein „methodischer Vier-Schritt“ (Witt 2018, 12) aus den Phasen der Planung, Durchführung, Auswertung und Reflexion üblich, welcher in der Betrachtung schulischer Zeitzeug*innenprojekte deutlich wird (vgl. ebd., 12; Henke-Bockschatz 2018a, 2; Schreiber 2009b, 25f.; Vaupel 2018, 10f.). Als fünften Schritt ist die Präsentation und Archivierung der Ergebnisse und Zeitzeug*innenaussagen, u.a. im Sinne einer Wertschätzung der Zeitzeug*innen, zu ergänzen (vgl. Becher, Diederich 2016, 36).

Michalik (2017) benennt für den schulischen Einsatz einer *active oral history* drei Formen von Zeitzeug*inneninterviews, welche abhängig der inhaltlichen Schwerpunkte, Befragungsinteressen und Lernvoraussetzungen der Durchführenden einzusetzen sind: Individuelle Befragung (bspw. von Familienmitgliedern als Hausaufgabe), Aufsuchen von Zeitzeug*innen vor Ort (bspw. in der Wohnung der Zeitzeug*innen) von den Lernenden sowie die Einladung der Zeitzeug*innen in die Schule und die entsprechende Durchführung der Befragung im Schulalltag sowie -gebäude (vgl. ebd., 48f.).

Die Durchführung der Methode bedarf, unabhängig der gewählten Form von Zeitzeug*inneninterviews, einer umfassenden Vor- und Nachbereitung seitens aller am Lehr- und Lernprozess beteiligten Personen, was zugleich als Kritikpunkt der Methode gilt, bspw. bzgl. des zeitlichen Umfangs und dem Anspruch einzelner Phasen (vgl. u.a. Henke-Bockschatz 2016, 357). Die Notwendigkeit einer inhaltlichen wie methodischen Einbettung der Methode in ein Unterrichtsvorhaben setzt zugleich eine Sensibilisierung und

Qualifizierung der Lehrkräfte hinsichtlich eines sorgsam und reflektierten Einsatzes von Zeitzeug*inneninterviews voraus (vgl. Kößler 2007, 182). Für ein gelingendes Gespräch benötigen Lehrende und Lernende Fähigkeiten und Fertigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen, bspw. Fremdverstehen, Empathiefähigkeit, kommunikative Kompetenzen (vgl. Erbar 2012, 18; Henke-Bockschatz 2000c, 19; Michalik 2017, 47f.). Henke-Bockschatz (2018a) erläutert die mit einer Umsetzung eines Zeitzeug*inneninterviews verbundenen methodischen Anforderungen und Potenziale der Förderung zentraler Operationen historischen Denkens, welche ferner in den folgenden Ausführungen, orientiert an den einzelnen Phasen der Zeitzeug*innenbefragung, ausdifferenziert werden:

„[Kinder und Jugendliche] müssen sich für ihr forschend-entdeckendes Vorgehen ein gewisses thematisches Vorwissen erarbeiten, müssen Leitfragen entwickeln, müssen überlegen, wen man zu einem Thema überhaupt befragen kann und will, müssen das Interview vorbereiten und durchführen, müssen es anschließend analysieren, interpretieren und kontextualisieren und müssen es anschließend auf das anfängliche Erkenntnisinteresse zurückbeziehen.“ (Henke-Bockschatz 2018a, 2)

Planung und Vorbereitung der Zeitzeug*innenbefragung

Im Rahmen der Vorbereitung und Konzeption der Erhebungssituation der Zeitzeug*innenbefragung können Lernende erfahren, dass der Zugang zu Vergangenheit fragegeleitet ist (vgl. GDSU 2013, 58), denn die Re-Konstruktion von Vergangenen benötigt die Beantwortung von Fragen an die Geschichte, die „immer aus der Gegenwart heraus gestellt werden und damit einem aktuellen Erkenntnisinteresse dienen“ (ebd., 58). Fragen stellen die Grundlage der Methode dar (vgl. Becher, Diederich 2016, 34). Dabei gilt es in Abhängigkeit des Erkenntnisinteresses und der Ausrichtung der Zeitzeug*innenbefragung (thematische bzw. biografische Erinnerungsinterviews) Fragestellungen zu generieren und zu strukturieren – u.a. unter Berücksichtigung der Gesprächsphasen Einstieg, Vertiefung, Ausstieg und Abschluss im Gesprächsverlauf sowie zur Aufrechterhaltung des Gesprächs und Vertiefung von Inhalten – und aufzuarbeiten, bspw. in Form von „Fragelandschaften“ (Schreiber 2009b, 25; vgl. zudem Henke-Bockschatz 2016, 360). Dabei sind „Fragen nach Veränderungen menschlichen Zusammenlebens in der Zeit“ (GDSU 2013, 58) zentral, welche insbesondere im Rahmen von Zeitzeug*innenbefragungen gestellt und erörtert werden können. Im Weiteren können Lernende so eine Verknüpfung mit anderen Zeitdimensionen erfahren: „Obwohl die Vergangenheit unwiederbringlich vorbei und ‚abgeschlossen‘ ist, kann sie ausschließlich von der Gegenwart her erschlossen werden“ (Schreiber 2009a, 7). Neben der inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung

der Zeitzeug*innenbefragung ist die gezielte Auswahl, Suche und Kontaktaufnahme „geeignete[r] Interviewpartner[*innen]“ (Bertram 2017, 25) (u.a. in Zeitzeug*innenbörsen, sozialen Medien, Flyern, Aufrufe in Zeitungen) ein wesentliches Element dieser Phase (vgl. Becher, Diederich 2016, 33; Koerber 2000, 25f.; von Reeken 2017, 132; Siegfried 2005, 68ff; Vaupel 2018, 10). Im Rahmen der Gewinnung von Zeitzeug*innen sind ebenfalls Lernende einzubeziehen, indem bspw. Zeitzeug*innenbörsen gesichtet und anhand von Kriterien adäquate Zeitzeug*innen ausgewählt und anschließend kontaktiert werden (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 360; Kaminsky 2011, 490; Rox-Helmer 1999, 58).

Durchführung der Zeitzeug*innenbefragung

Im Rahmen der Durchführung der Zeitzeug*innenbefragung liegt der Schwerpunkt auf der Gesprächsführung. Nach Erbar (2012) ist die folgende Prämisse leitend: „Je jünger die Lerngruppe und je niedriger deren Bildungsniveau, desto kürzer sollte das Gespräch sein“ (ebd., 15), sodass für eine Grundschulklasse eine Gesprächsdauer von nicht mehr als 30 Minuten präferiert wird (vgl. ebd., 15).

Im Zuge der Befragung gilt es in Anlehnung an den entwickelten Fragenkatalog das Gespräch zu leiten, aber auch Ad-hoc Fragen einzubringen sowie Kommunikationsregeln und -techniken (bspw. aktives Zuhören) anzuwenden, sodass grundlegende Elemente einer Kommunikationskompetenz (bspw. sach- und adressatengerechte Kommunikation) angebahnt werden können. Zugleich sind „Momente der Sympathie, der Ablehnung, der Rührung und der Erkenntnis zwischen den Personen, die sich begegnen“ (Köbler 2007, 187) auszuhandeln, welche zwischen allen am Interview Beteiligten entstehen können (vgl. zudem Kaminsky 2011, 490f.). Neben der Gesprächsführung sind (sofern möglich und notwendig) kritische Nachfragen seitens der Interviewenden einzubringen, ohne dabei die „Aussagen von Zeitzeug[*inn]en [als] per se falsch, schief oder unglaubwürdig“ (Erbar 2012, 16) erscheinen zu lassen. Demzufolge umschreibt Erbar (2012) ein Zeitzeug*innengespräch als einen „vorsichtigen Drahtseilakt, bei dem Distanz und Nähe mit jedem Schritt, sprich: [M]it jeder Frage und Antwort, neu ausbalanciert werden müssen“ (ebd., 16). In diesem Zusammenhang ist auf die Befunde von Bertram (2017) zu verweisen, die in ihrer Studie die Herausforderung von Lernenden, die Zeitzeug*innen selbst und deren Aussagen infrage zu stellen, resümiert (vgl. ebd., 28). Diese Herausforderung wird damit begründet, dass „Zeitzeug[*inn]en vermutlich authentisch berichten“ (ebd., 28). Somit ist anzunehmen, dass ein*e Zeitzeug*in als „Autorität, die ‚dabei war‘ [...]“

aufgrund seines [*ihres] Erfahrungsvorsprungs über einen Glaubwürdigkeitsbonus [verfügt]“ (Erbar 2012, 16; vgl. zudem Henke-Bockschatz 2014, 17; Welzer 2012, 33). Demnach kann die Begegnung mit Zeitzeug*innen für Zuhörende als „soziale Wirklichkeit“ (Kößler 2007, 187) gelten. Zudem kann für Lernende die Unterschiedlichkeit zwischen der Zeitzeug*innenerzählung und Inhalten aus weiteren Quellen und/oder Darstellungen irritierend sein, sodass nach Schneider (2009) das „Glaubwürdigkeitsdilemma“ (ebd., 92) sowohl in dieser Phase als auch in der Phase der Auswertung und Interpretation mitzudenken und aufzugreifen ist. Damit verbunden steht die Herausforderung, dass Lernende Zeitzeug*innen als die „besseren Historiker[*innen]“ (Sauer 2006, 238) wahrnehmen, was wiederum durch die vermeintlich authentischen Zeitzeug*innenaussagen begründet wird. Demnach „fällt es den Lernenden schwer, die Aussagen infrage zu stellen, wie sie es im quellenorientierten Geschichtsunterricht gelernt haben sollten“ (Bertram 2017, 28).

Parallel zur Gesprächsführung erfolgt die Dokumentation des Erzählten. Dieses kann bspw. durch stichwortartiges Mitschreiben und/oder einer Ton- und Bildaufnahme erfolgen (vgl. u.a. Henke-Bockschatz 2016, 360; Kaminsky 2011, 492).

Übergeordnet ist nach Erbar (2012) in der Phase der Durchführung leitend, dass über die gesamte Dauer einer Zeitzeug*innenbefragung von allen am Interview beteiligten Personen „nicht vergessen werden [darf], dass Zeitzeug[*inn]en im Gegensatz zu schriftlichen, bildlichen oder gegenständlichen Quellen mehr sind, nämlich *lebende Menschen*, deren Würde zu achten ist“ (ebd., 16; Hervorhebung J.D.). Demzufolge kommt im Zuge dieser Phase eine „ethische[...] Dimension“ (Justen 2014, 50) zum Tragen, welche von allen Beteiligten zu berücksichtigen und zu reflektieren ist (vgl. ebd., 50; siehe Abschnitt zur Reflexion der Zeitzeug*innenbefragung).

Auswertung und Interpretation der Zeitzeug*innenaussagen

Erbar (2012) verweist – in Anlehnung an die Korrespondenz zwischen der geschichtsdidaktischen Methode der Zeitzeug*innenbefragung zur geschichtswissenschaftlichen Methode der Oral History (siehe Kap. 3.1.3) – auf das didaktische Potenzial der Methode der Zeitzeug*innenbefragung, welches insbesondere im Rahmen der Auswertung von Zeitzeug*innenaussagen zum Tragen kommen kann:

„[W]issenschaftlich betrachtet, weil hier mit der Frage der Entstehung und Glaubwürdigkeit von schriftlichen und mündlichen Quellen eine der historischen Grundfragen in einem konkreten Kontext berührt wird. Didaktisch methodisch gesehen, weil für die Einordnung des Gehörten nicht selten Kompetenzen mehrerer Fächer erforderlich sind,

sodaß [sic!] fächerverbindendes Denken und Arbeiten praktisch unabdingbar wird.“
(Erbar 2012, 17)

Der Auswertungsprozess kann nach Schreiber (2009b) in die Phasen „(1) Das Interview als Ganzes strukturieren, (2) Den [*die] Zeitzeug[*in] als Quelle nutzen, (3) Zeitzeug[*inn]engespräche de-konstruieren“ (ebd., 26f.) strukturiert werden: Im Rahmen der Strukturierung des Interviews sollte ein „Rückbezug auf eine eingangs gestellte historische Frage [erfolgen, um dabei] [...] relevante von irrelevanten Informationen [zu] unterscheiden“ (GDSU 2013, 60). Ebenso sind aus Aussagen und Erzählungen von Zeitzeug*innen „Informationen [zu] entnehmen, die für die Beantwortung einer spezifischen historischen Frage wichtig sind“ (ebd., 60). Daran schließt sich die Analyse und Auswertung der generierten Zeitzeug*innenaussagen an: Dabei gilt es zum einen „die Erinnerung durch Quellen anderer Gattungen zu ergänzen“ (Schreiber 2001, 59) und zum anderen die Zeitzeug*innenaussagen zu überprüfen. Diese sind bspw. mit weiteren Zeitzeug*innenaussagen oder Textquellen zu kontrastieren, um die notwendigerweise einseitige Perspektive der Zeitzeug*innenaussage zu verdeutlichen und parallel weitere Perspektiven aufzudecken (vgl. Falkson 2007, 138; Henke-Bockschatz 2016, 360; Kaminsky 2011, 492f.). Diese Vorgehensweise dient der Identifikation von „(Un-)Stimmigkeiten, Plausibilität und Triftigkeit in den Aussagen“ (Becher, Diederich 2016, 35). Dabei ist die „Offenlegung der multiperspektivischen Sicht auf die Vergangenheit“ (Bertram 2017, 145) zentral (vgl. u.a. ebd., 145; Michalik 2017, 48; Wille 2010, 30). Die Lernenden können somit „auf Grundlage der Erkenntnis von Perspektivität schließen, dass Quellen und Darstellungen nicht als neutrale Information [dienen], sondern immer kritisch betrachtet werden müssen“ (GDSU 2013, 60). Ferner ermöglicht die Begegnung mit und Befragung von mehreren Zeitzeug*innen zu demselben Themenbereich einen Vergleich von Quellen und Darstellungen (vgl. Bertram 2017, 27; Michalik 2017, 47). Heer und Ullrich (1985) führen dazu an: „Wenn das Gespräch beginnt, wird [...] eine Quelle produziert, ein Material, das es bisher nicht gab. Die beiden Gesprächspartner[*innen] produzieren einen neuen Sinnzusammenhang, sie produzieren Geschichte“ (ebd., 26). Da die Zeitzeug*innenaussage als Selbstzeugnis und Quelle betrachtet wird und die verbalisierten Erfahrungen als Darstellung verstanden werden, kann durch den Einsatz der Methode „das Changieren zwischen Darstellung und Quelle anschaulich vermittelt werden, denn die Zeitzeug[*inn]en erzählen in der Gegenwart eine *Geschichte* über die *Vergangenheit*“ (Bertram 2017, 27; Hervorhebung im Original). Daher besteht das Potenzial zur Differenzierung von Vergangenheit und Geschichte sowie Quelle und Darstellung (vgl. ebd., 27). Im Sinne eines Wissenschaftsverständnisses können Lernende erkennen, dass „Geschichte

mit Fragen an die Vergangenheit entsteht und sie können so wichtige Erfahrung machen, dass sie selbst Geschichte bzw. Quellen produzieren können“ (Michalik 2017, 47).

Den Potenzialen der Auswertungsphase stehen die Befunde von Bertram (2017), die auf die Schwierigkeiten für Lernende in dieser Phase (z.B. der weniger kritische Umgang mit Live-Zeitzeug*innen im Vergleich zu videografierten bzw. verschriftlichten Zeitzeug*innenaussagen) verweisen, gegenüber (vgl. ebd., 123; siehe Kap. 4.1).

Reflexion der Zeitzeug*innenbefragung

In Anlehnung an Schreiber (2009b) sind Lernende im Rahmen der Reflexionsphase anzuregen, eigene Gedanken und Sichtweisen, welche während der Durchführung des Interviews aufgekommen sind, zu verbalisieren. Dazu wird als konkrete Umsetzungsmöglichkeit die Kombination der Methode des lauten Denkens mit dem Anhören des (z.B. auf einem Tonträger aufgenommenen) Interviews benannt (vgl. ebd., 26). Exemplarisch ist die folgende Fragestellung darzulegen: „Was ist Dir an den entsprechenden Stellen des Zeitzeug[*inn]engesprächs durch den Kopf gegangen?“ (ebd., 26).

Mittels dieser Vorgehensweise können bspw. individuelle Rückfragen, Irritationen und Erkenntnisse aufgezeigt und als Grundlage der Reflexionsphase genutzt werden. Anhand der Methode kann Lernenden einerseits die „Vernetzung von Komplexität von Leben und Welt [...] sichtbar“ (Schreiber 2001, 59) gemacht werden. Zum anderen können sie auch „[a]ls entscheidenden Unterschied zum Heute [...] erkennen, dass wir jetzt ‚nicht wissen, wie’s weitergeht‘“ (ebd., 59), dieses jedoch für vergangene Gegenwarten rekonstruiert werden kann. Diese Aspekte sind im Rahmen der Reflexion u.a. hinsichtlich einer Grenze der Methode aufzugreifen. Im Weiteren gilt es sowohl den Gesprächsverlauf zu reflektieren und Konsequenzen für weitere Zeitzeug*innenbefragungen abzuleiten als auch die Methode kritisch-konstruktiv zu hinterfragen (vgl. Becher, Diederich 2016, 35). Ferner ist zum einen die Reflexion des Erinnerungsvermögens von Zeitzeug*innen zu ergänzen, denn „[d]ie erzählten Lebensgeschichten sind immer standpunktgebunden und selektiv, heben mit Blick auf den Interviewer bzw. die Zuhörer manches besonders hervor und verdrängen und verschweigen anderes“ (Henke-Bockschatz 2018a, 8). Dabei gilt es mit den Lernenden die Dynamik der Erinnerungen zu thematisieren, Aspekte von Erinnern und Vergessen aufzugreifen sowie ein Bewusstsein für Distanz und Diskrepanz zwischen Erinnerung und Erfahrung anzubahnen (vgl. ebd., 8f.; Assmann 2006, 99; siehe Kap. 3.1.2). Zum anderen ist die benannte *ethische Dimension* u.a. nach Erbar (2012) und der

damit verbundene Umgang mit den Zeitzeug*innen und deren Aussagen in allen Phasen der Methode mit den Lernenden zu reflektieren (vgl. Erbar 2012, 16; Justen 2014, 50).

Präsentation und Archivierung u.a. von Ergebnissen der Zeitzeug*innenbefragung

An die Auswertung und Reflexion der Zeitzeug*innenbefragung ist die Präsentation und Archivierung der gewonnenen Erkenntnisse sowie erzeugten Materialien (wie bspw. Tonbandaufnahmen, Plakate, Verschriftlichungen) anzuschließen. Sowohl im Sinne einer Wertschätzung der Zeitzeug*innen und der Bereitschaft dieser zur Teilnahme als auch einer „wissenschaftlichen Kontrollierbarkeit und Ernsthaftigkeit eigener Forschung“ (Kaminsky 2011, 493), ist abschließend die angemessene Archivierung des neu erstellten Quellenmaterials bspw. im Schularchiv, Stadtarchiv oder bei lokalen Geschichtswerkstätten notwendig (vgl. Becher, Diederich 2016, 36). Denn zu „schade wäre es, sollte das mit viel Arbeit und Zeitaufwand erstellte Material verloren gehen“ (Kaminsky 2011, 493). Ebenso können Video- und/oder Tonbandaufnahmen sowie Transkripte zu einem späteren Zeitpunkt für weitere Re-Konstruktionsschritte (bspw. unter anderen Interpretationsschwerpunkten) erneut aufgegriffen werden, sodass diese Materialien „zukünftig von Schülerinnen und Schülern zur Beantwortung ihrer Fragen an die Vergangenheit genutzt werden [können] – bspw. zur Kontrastierung mit anderen Zeitzeug[*inn]enbefragungen oder aber auch, wenn keine Zeitzeug[*inn]en direkt (mehr) befragt werden können“ (Becher, Diederich 2016, 36).

Passive oral history

Neben der eigenen Befragung von Zeitzeug*innen wird insbesondere die Arbeit der *passive oral history* in Form einer Arbeit mit bspw. videografierten Zeitzeug*innenberichten präferiert und kennzeichnet sich durch die Arbeit mit „ready made sources of oral history“ (Lanman 1987, 123). Im Fokus steht die Arbeit mit Video- und Audioaufnahmen sowie Transkripten. Diese Formen dienen als „sinnvolle Alternative[n] [...] und biete[n] insbesondere für den Fall, dass es keine Zeitzeug[*inn]en mehr gibt, unterrichtliche Chancen“ (Bertram 2017, 146). Mittels digitaler Video- und/oder Tonaufnahmen, den Transkriptionen und Notizen bleibt das „im Gespräch Gesagte [...] auch noch Jahre später für Re-Konstruktionsschritte zugänglich“ (Becher, Diederich 2016, 36), welches nachträglich bearbeitet, ausgewertet und interpretiert werden kann (vgl. ebd., 36).

Durch die Arbeit mit *ready made sources* verlagern sich die Arbeitsschwerpunkte im Unterricht, sodass diese „verstärkt auf das Dekonstruieren durch Analyse und Interpretation und durch Vergleich mit anderen Interviews und Darstellungen in anderen Medien“

(Henke-Bockschatz 2018a, 5) liegen (vgl. Kühberger 2007, 3). Justen (2014) begründet, dass „[e]rst die kritische Auseinandersetzung mit dem Material und ein darauf gerichteter multiperspektivischer Blick [...] adäquate Bildungsprozesse [ermöglichen], die historische Kompetenz anregen können“ (ebd., 40). Für die Analyse und Interpretation ist die Einsicht über den Entstehungsprozess der Zeitzeug*inneninterviews als Kommunikationssituation relevant und offenzulegen (vgl. Henke-Bockschatz 2018a, 3).

Die Möglichkeit der Arbeit mit *ready made sources* nimmt insbesondere in der aktuellen medialen Geschichtskultur eine zentrale Rolle ein, sodass die Arbeit mit Zeitzeug*innen über (digitale) Medien verstärkt Berücksichtigung findet (vgl. Justen 2014, 43). Durch den*die Zeitzeug*in als „omnipräsenter Medientyp“ (Henke-Bockschatz 2018a, 3) bzw. als „mediatisierte[r] Zeitzeug[*in]“ (Welzer 2012, 36) liegen zahlreiche Fernsehdokumentationen im Kontext zeitgeschichtlicher Thematiken oder Ausstellungen mit Einbezug von Zeitzeug*innen vor. Darüber hinaus sind vermehrt ältere wie aktuelle, digital archivierte Zeitzeug*inneninterviews zugänglich, die über das Internet oder weitere digitale Medien bezogen werden können. Exemplarisch ist die Internetpräsenz ‚Zeitzeug*innen-Portal‘²⁴ anzuführen (vgl. Henke-Bockschatz 2018a, 2f.; Kößler 2007, 187f.).²⁵ Für den Einsatz von *ready made* Zeitzeug*inneninterviews im (Geschichts-)Unterricht präferiert Henke-Bockschatz (2018a) – aufgrund der Vielzahl digital archivierter Aufzeichnungen von Zeitzeug*innenbefragungen – die Auswahl geeigneter Interviews anhand der folgenden, exemplarisch aufgezeigter Kriterien zu treffen: Entstehungskontext des Interviews, Interviewaufzeichnung möglichst ohne Kürzungen, Alter der Aufzeichnung, Adressat*in des*r Zeitzeug*in und Themenkontext (z.B. Zeitzeug*inneninterview mit Überlebenden des Holocaust) (vgl. ebd., 6f.). Bedingt durch den hohen methodischen Aufwand der Durchführung von Zeitzeug*inneninterviews im Sinne einer *active oral history* und der Verlagerung von Potenzialen zur Förderung von Kompetenzen historischen Denkens (bspw. liegt in der *active oral history* ein Schwerpunkt auf der Vorbereitung und Durchführung der Zeitzeug*innenbefragung, wobei dieser in der *passive oral history* entfällt und u.a. auf der De- und Re-Konstruktion einer Zeitzeug*innenaussage liegt), ist nach Henke-Bockschatz (2018a) die Arbeit mit *ready made* Zeitzeug*inneninterviews und Transkriptionen in den Unterricht zu integrieren (vgl. ebd., 4). Barricelli (2012) hebt zur gewinnbringenden Arbeit von videografierten, biografischen Selbsterzählungen die

²⁴ Die Internetpräsenz des Zeitzeug*innenportals lautet: <https://www.zeitzeugen-portal.de> (zuletzt aufgerufen am 26.02.2020).

²⁵ Dem Beitrag von Henke-Bockschatz (2018b) ist eine Übersicht an ausgewählten Zeitzeug*innenportalen mit Hinweisen zu deren Nutzung zu entnehmen (vgl. ebd., 48ff).

Notwendigkeit der „Beherrschung sowohl von fachspezifisch historisch-hermeneutischen wie überfachlichen sprach- und textverbundenen Verfahren, dazu immenser Sachkenntnis, Gattungskompetenz sowie (theoretisch, da praktisch nicht vorhanden) Lebenserfahrung [...], gewisse Kenntnisse parasprachlichen Verhaltens und nonverbaler Codes [hervor]“ (Barricelli 2012, 45). Die „Konservierung des[*r] Zeitzeug[*in]“ (Wierling 2014, 103) bzw. die „Digitalisierung der Erinnerung“ (Kühberger 2007, 2) birgt als Potenzial die Vermittlung eines quellen- und medienkritischen Umgangs (vgl. Abenhausen, Apostolopoulos, Körte-Braun, Nägel 2012a, 3; Wierling 2014, 103f.).²⁶ Die damit verbundenen hohen Ansprüche der Methode an den Unterricht (bspw. neben der De-Konstruktion von Zeitzeug*innenaussagen das kritische Hinterfragen von passgenauen Ausschnitten von Zeitzeug*innenaussagen in TV-Dokumentationen) sind bislang umstritten, sodass „über diesbezüglichen Lernvoraussetzungen wenig Einigkeit besteht“ (Barricelli 2012, 45; siehe zudem Kap. 4.1). Als weiterer Kritikpunkt ist nach Erbar (2012) zu ergänzen, dass Zeitzeug*inneninterviews „nicht beliebig oft in historische Dokumentationen montiert werden [können], denn auch sie altern und sind medientechnisch gezeichnet“ (ebd., 12). Als mögliche Folgen können Verluste an Ausstrahlungskraft und Wirksamkeit beschrieben werden (vgl. ebd., 12). Ebenfalls ist kritisch anzumerken, dass Zeitzeug*innenaussagen bspw. im Rahmen von Fernsehdokumentationen „passgenau zugerichtet“ (ebd., 12) und immer neu kontextualisiert werden (vgl. Blanke 2009, 72f.): „Kennzeichen des[*r] Zeitzeug[*in] ist also vor allem dessen [*deren] Instrumentalisierung und dessen [*deren] Implementierung in einem Ensemble reicher Bildsprache“ (Erbar 2012, 12). So fungieren Zeitzeug*innen in vielen Fernsehdokumentationen als „eine Art Stichwortgeber[*in]“ (Blanke 2009, 67) für Aspekte, die redaktionell gewünscht sind, sodass diese gemeinsam mit Lernenden kritisch zu erörtern und reflektieren sind (vgl. zudem Kühberger 2007, 4). Die Arbeit mit Transkripten von Zeitzeug*innenbefragungen gleicht der klassischen Analyse und Interpretation von (Text-)Quellen (vgl. Barricelli 2012, 45; Henke-Bockschatz 2018a, 5): „Bei der Narration von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen hat man es mit einer neuen (oralen) Textsorte zu tun, für die eigene Techniken der einfühlsamen Erschließung, Analyse und multiperspektivischen Evaluierung erforderlich sind“ (Barricelli 2012, 45), bspw. die quellenkritische Betrachtung und Analyse von Zeitzeug*innenaussagen unter Berücksichtigung des Entstehungskontextes sowie die Berücksichtigung der Perspektive

²⁶ Exemplarisch ist in diesem Zusammenhang das Projekt „Zeug[*inn]en der Shoah. Das Visual History Archive in der schulischen Bildung“ anzuführen. Dieses Projekt wurde zur Nutzung und nachhaltiger Integration von lebensgeschichtlichen, videografierten Zeitzeug*inneninterviews im Schulkontext initiiert und veröffentlicht (vgl. Abenhausen, Apostolopoulos, Körte-Braun, Nägel 2012b).

der verschriftlichten Zeitzeug*innenaussagen. Zugleich zeigen Bertrams Befunde, dass für Lernende der weiterführenden Schule insbesondere die Arbeit mit Transkripten zur Förderung von Kompetenzen historischen Denkens – im Vergleich zu der Arbeit mit Videoaufnahmen und der Durchführung von Zeitzeug*innenbefragung im Sinne einer *active oral history* – gewinnbringender ist (vgl. Bertram 2017, 136ff; siehe Kap. 4.1).

Im Rahmen der Arbeit mit digitalen Aufzeichnungen und Transkripten von Zeitzeug*inneninterviews findet, im Vergleich zur Durchführung von Zeitzeug*innenbefragungen, keine unmittelbare, persönliche Begegnung statt. Damit wird der Bericht des*r Zeitzeug*in zum Arbeitsgegenstand. Dieser löst sich von der Person, womit Aspekte wie Unmittelbarkeit, Authentizität und Spontanität verloren gehen (vgl. Henke-Bockschatz 2018a, 5; Kühberger 2007, 3). Bei den Aufzeichnungen handelt es sich somit „nicht mehr um soziale und kommunikative Ereignisse, sondern um archivierte historische Quellen“ (Kößler 2007, 187), sodass die nach Ricœur (2000) vorgenommene Pointierung abschließend darzulegen ist: „Eine archivierte Erinnerung hat aufgehört, eine Erinnerung im eigentlichen Sinne des Wortes zu sein. [...] Sie ist in den Status einer dokumentarischen Spur übergegangen“ (ebd., 119).

3.3.2 Zeitzeug*innenbefragung in den Lehrplänen des deutschsprachigen Sachunterrichts

Neben der außerschulischen Bildungsarbeit zählen Zeitzeug*innenbefragungen zu den anerkannten und methodischen Verfahren im schulischen Kontext. Die Zeitzeug*innenbefragung wird seit mehr als dreißig Jahren in der Schule eingesetzt, „um Schülerinnen und Schüler für Geschichte zu interessieren und sie ihre Eingebundenheit in Geschichte erleben zu lassen“ (Bertram, Wagner, Trautwein 2013, 108). Zeitzeug*innengespräche bieten Einblicke in individuelle Erfahrungen, bspw. zum Nationalsozialismus sowie Fluchtgeschichte, von mittelbar und unmittelbar Beteiligten und Betroffenen. Zudem ermöglichen diese, dass bestimmte Bereiche der Geschichte, bspw. die Alltagsgeschichte, für Wissenschaft und Unterricht erschlossen werden können (vgl. Erbar 2012, 6). Die damit verbundene Verzahnung von Wissenschaft und Unterricht hatte zugleich eine „didaktische Akzentverlagerung im Unterricht [zur Folge], die auch aus den Lehrplänen und Schulbüchern hervortritt“ (ebd., 6). Nach Barricelli (2009) hat die Arbeit mit Zeitzeug*innen „Eingang ins Standardrepertoire eines methodisch fortschrittlichen handlungs- und problemorientierten [...] Geschichtsunterricht gefunden“ (ebd., 198). Ferner wurde der

Einbezug von Zeitzeug*innen im Hinblick auf die Aufarbeitung der NS- und DDR-Geschichte durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ eingefordert (vgl. Sekretariat der ständigen Vertretung der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009). Ergänzend fordert Henke-Bockschatz (2016), dass Lernende „von der Grundschule bis zum Abitur Schritt für Schritt in die Lage gebracht werden [sollten], die methodischen Elemente der Zeitzeug[*inn]enbefragung zunehmend bewusst und differenziert zu handhaben“ (ebd., 359). Für das frühe historische Lernen in der Grundschule ist die Forderung nach von Reeken (2011) leitend, welcher hinsichtlich der Methodenwahl „bezogen auf Kinder im Alter von vier bis acht Jahren, die ja noch nicht über ausreichende Lesekompetenzen verfügen“ (ebd., 121) andere Methoden zur Begegnung mit Geschichte „als im traditionellen Geschichtsunterricht und zum Teil auch als in der dritten und vierten Klasse“ (ebd., 121) fordert. Für den grundschulpädagogischen Diskurs wird die Begegnung mit Geschichte durch die „Befragung von Menschen, z.B. von Erwachsenen, die vor 20 Jahren im gleichen Kindergarten oder der gleichen Schule waren, von Großeltern, von Senioren aus Gesprächskreisen, [...] usw.“ (ebd., 121) empfohlen.

Aktuell ist die Methode bildungspolitisch in den Rahmenlehrplänen der Primar- und Sekundarstufe fest verankert (vgl. Barricelli 2009, 198; Bertram 2017, 24).²⁷ Neben der normativen Einforderung der Methode berücksichtigen und empfehlen zahlreiche Schulbücher, fachdidaktische Handbücher (vgl. u.a. Günther-Arndt, Zülsdorf-Kersting 2018; Mayer, Pandel, Schneider 2013) und didaktische Handreichungen (vgl. u.a. Bor et al. 2012; Henke-Bockschatz 2014; Lanman, Wendling 2006; Sauer 2014; Schreiber, Árkossy 2009) den Einsatz der Methode insbesondere im Kontext des zeitgeschichtlichen Lernens des Geschichtsunterrichts der weiterführenden Schule (vgl. Bertram 2017, 24; Henke-Bockschatz 2016, 354). Bedingt durch die üblicherweise chronologische Ausrichtung der Lehrpläne, findet die Methode häufig erst im Geschichtsunterricht am Ende der Sekundarstufe I und/oder in der Sekundarstufe II Berücksichtigung (vgl. Schreiber 2009b, 21). Nach Schreiber (2009b) bieten sich weitere Phasen der Schulzeit an, in welcher die Arbeit mit Zeitzeug*innen sinnvoll und gewinnbringend ist: Exemplarisch ist die Einführung

²⁷ Exemplarisch sind folgende Rahmen- und Lehrpläne für das Fach Geschichte (Sek I/II) zu nennen: Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2016, 41); Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2018, 4); Niedersächsisches Kultusministerium (2017b, 17, 49). Hinsichtlich der Berücksichtigung der Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Sachunterricht der Grundschule sind die folgenden Lehrpläne exemplarisch darzulegen: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014, 238); Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2015, 21).

der Methode in der Anfangsphase des Geschichtsunterrichts (Klasse fünf und sechs) zu nennen. Die Ziele der Methode stellen zu diesem Zeitpunkt das Erfahren von „exemplarisch[en] Prinzipien historischen Denkens, Grundsätze historischer Forschung und Chancen wie Probleme historischer Orientierung [dar]“ (Schreiber 2009b, 21). In geschichts-didaktischen Publikationen wird die Methode erst ab dem Anfangsunterricht des Geschichtsunterrichts präferiert (vgl. u.a. ebd., 21; Witt 2018, 12).²⁸

Die Zeitzeug*innenbefragung gilt ebenfalls als etablierte Methode im historischen Lernen des Sachunterrichts und wird zudem in zahlreichen Rahmen- und Lehrplänen für das historische Lernen in der Primarstufe empfohlen (vgl. Michalik 2017, 47; Zabold 2018, 53). Um offenlegen zu können, inwieweit die Methode in den Rahmen- und Lehrplänen der Primarstufe Berücksichtigung findet, wurde seitens der Autorin eine hermeneutische Analyse ebendieser durchgeführt. Schwerpunkte und Ziele dieser Analyse waren das Herausfiltern von empfohlenen *Zeitpunkten* des Einsatzes der Methode (Ende Schuleingangsphase und/oder Ende Grundschulzeit), des *Kontextes* sowie weiterführender Angaben zum *Einsatz* der Methode, z.B. die Ziele der Methode oder die Arbeit mit weiteren historischen Quellen (u.a. Vergleich von Quellenarten). Dazu fokussieren die folgenden Erläuterungen die Analyseergebnisse der bundesdeutschen Rahmen- und Lehrpläne, ehe die Vorgaben der Curricula der Länder Österreich und Schweiz ergänzend hinzugezogen und vergleichend diskutiert werden, deren Auswahl mit der Interdisziplinarität des Faches Sachunterricht zu begründen ist.

Analyseergebnisse bundesdeutscher Rahmen- und Lehrpläne

Die Ergebnisse der Analyse der aktuellen bundesdeutschen Rahmen- und Lehrpläne können die Aussage nach Michalik (2017) hinsichtlich der Etablierung der Methode der Zeitzeug*innenbefragung in den bundesdeutschen Curricula bekräftigen (vgl. ebd., 47). Denn der Großteil der bundesdeutschen Curricula (zwölf von sechzehn Bundesländern) fordert die Zeitzeug*innenbefragung bzw. die Arbeit mit Zeitzeug*innen zu mindestens einem Zeitpunkt der Grundschulzeit (Ende der Schuleingangsphase und/oder Ende der Grundschulzeit) für den Sachunterricht ein. Die Rahmen- und Lehrpläne der Bundesländer

²⁸ U.a. benennt Witt (2018) als historischen Anfangsunterricht den Beginn des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe, indem beschrieben wird, dass Lernende, „die nach der Grundschule in die Sekundarstufe wechseln und *erstmalig* im Fach Geschichte oder einem integrierten gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich unterrichtet werden“ (ebd., 12; Hervorhebung J.D.), über Interesse u.a. an der Vergangenheit verfügen, welches es zu nutzen gilt (vgl. ebd., 12; Zabold 2018, 53).

Nordrhein-Westfalen (2008), Hessen (2010), Sachsen-Anhalt (2019) und Schleswig-Holstein (1998) berücksichtigen die Methode nicht in ihren Ausführungen und stellen darüber hinaus keinen Bezug zur Arbeit mit historischen Quellen her.²⁹ Das Hessener Kerncurriculum (2010) benennt in den Bildungsstandards und Inhaltsfeldern lediglich das Einordnen und Auswerten von Text- und Bildquellen im jeweiligen historischen Kontext, wobei der*die Zeitzeug*in unberücksichtigt bleibt (vgl. Hessisches Kultusministerium 2010, 17). Dagegen führen die Rahmen- und Lehrpläne der Bundesländer Bayern (2014), Rheinland-Pfalz (2006/2015), Thüringen (2015), Sachsen (2004/2009/2019), Baden-Württemberg (2016)³⁰, Berlin (2015) und Brandenburg (2015) explizit den Einsatz von Zeitzeug*innen als historische Quelle bzw. die Befragung ebendieser für die gesamte Grundschulzeit an: Die Lernenden nutzen „Quellen zur eigenen Lebensgeschichte (z. B. Sachquellen, Bilder, Erzählungen, geschriebene Texte, Befragung von Zeitzeug[*inn]en)“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 238). Ebenso kennen und vergleichen die Lernenden verschiedene historische Quellen als Grundlage des Wissens über Vergangenheit sowie nutzen ausgewählte historische Quellen sachgerecht und vergleichen „Dokumente und Berichte aus früheren Zeiten mit Gegenwärtigem [...] (Museumsbesuch, Unterrichtsgänge, Internet, Literatur, Zeitzeug[*inn]en)“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2006/2015, 29). Ebenfalls kann „der [*die] Schüler[*in] [...] in Gesprächen mit Zeitzeug[*inn]en Informationen sammeln“ (Thüringer Ministerium

²⁹ In diesem Zusammenhang ist Bezug zur Sichtung der Bildungsserver sowie Internetpräsenzen der Bundesländer hinsichtlich der Berücksichtigung der Zeitzeug*innenbefragung im Grundschulkontext zu nehmen: Die Sichtung ergab, dass lediglich die Bildungsserver der fünf Bundesländer Berlin-Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Hessen die Zeitzeug*innenbefragung anführen, indem explizit auf Unterrichtsvorschläge und -materialien (z.B. Aufgabenbeispiele und Transkripte (vgl. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung Sachsen-Anhalt 2007), Zeitzeug*innenprojekte wie -börsen (z.B. „Zeug[*inn]en der Zeit“ (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz) und Projekttag an Brandenburger Grundschulen zur Zeitzeug*innenbefragung (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2010)) sowie Hin- und Verweise bspw. auf Lernplattformen (z.B. SUPRA durch die Hessische Lehrkräfteakademie verwiesen wird (vgl. u.a. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2010). Auffällig ist, dass in den Sachunterrichtslehrplänen der Bundesländer Hessen (2010) und Sachsen-Anhalt (2007) die Methode der Zeitzeug*innenbefragung unberücksichtigt bleibt, dagegen aber auf den Internetpräsenzen der jeweiligen Bildungsserver angeführt werden, indem bspw. die SUPRA-Lernplattform aufgelistet wird (vgl. ebd.; Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt).

³⁰ Die Standards inhaltsbezogener Kompetenzen des Baden-Württemberger Bildungsplans (2016) benennen die Arbeit mit unterschiedlichen Quellen und Darstellungen, welche zur Beantwortung von Fragestellungen entsprechend gesichtet, verglichen und beurteilt werden sollen (vgl. ebd., 7). In den konkreten Ausführungen zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen für den Anfangsunterricht wird als Denkanstoß im Kontext ‚Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft‘ formuliert: „Wie werden die Kinder beim Erfassen persönlich bedeutsamer Ereignisse und den damit verbundenen Veränderungen unterstützt (zum Beispiel durch Fotopaare, Interviews, Aufsuchen von Orten, Auswerten von Filmen)?“ (ebd., 28). Durch die Benennung von Interviews in dem historischen Kontext kann der Bezug zur Arbeit mit Zeitzeug*innen hergestellt werden, ohne dass dieser konkret benannt wird.

für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2015, 21). Die genannten Rahmen- und Lehrpläne empfehlen die Arbeit mit Zeitzeug*innen ausdrücklich in den Kompetenzerwartungen sowohl zum Ende der Schuleingangsphase als auch zum Ende der Grundschulzeit. In diesem Zusammenhang ist das Kerncurriculum für Niedersachsen (2017a) anzuführen: In diesem wird das Vorbereiten, Durchführen und Auswerten von Personen- und Quellenbefragungen als Methode benannt und explizit in der Schuleingangsphase eingefordert, indem Lernende anhand von historischen Quellen (z.B. Bildquellen, Zeitzeug*innen) u.a. zu zurückliegenden Ereignissen, Personen, Lebensphasen recherchieren. Zum Ende der Grundschulzeit wird die Arbeit mit historischen Quellen im Allgemeinen angeführt, so dass weder Zeitzeug*innen als historische Quelle noch die Methode der Zeitzeug*innenbefragung explizit angegeben werden. Da diese Aspekte bereits in der Schuleingangsphase thematisiert wurden, ist anzunehmen, dass diese ebenso – z.B. im Sinne eines Spiralcurriculums – in höheren Klassenstufen Berücksichtigung finden (sollen) (vgl. ebd., 8, 27). In den Rahmen- und Lehrplänen der Bundesländer Saarland (2010) und Hamburg (2011) wird die Zeitzeug*innenbefragung erst ab der dritten Klasse konkret benannt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, 21; Ministerium für Bildung Saarland 2010, 35). In der Schuleingangsphase findet die Arbeit mit historischen Quellen keine Berücksichtigung. Im Kontext des frühen historischen Lernens sind vor allem die Themenfelder ‚Zeit‘ (u.a. Zeitbegriffe, Tages- und Jahresablauf, Zeitmessung) (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, 21; Ministerium für Bildung Saarland 2010, 17) bzw. ‚Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft‘ (u.a. Erkennen von Entwicklungen und Veränderungen menschlicher Lebensbedingungen) zu fokussieren (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, 21).

Demgegenüber steht die bildungspolitische Einforderung der Methode bereits und ausschließlich im Anfangsunterricht des Sachunterrichts: Die Rahmen- und Lehrpläne der Bundesländer Bremen (2007) und Mecklenburg-Vorpommern (2004) benennen die Arbeit mit und die Befragung von Zeitzeug*innen für den Anfangsunterricht Sachunterricht: „[D]ie eigene Lebensgeschichte anhand geeigneter Quellen (z.B. Fotos, Gegenstände, Erzählung von Familienangehörigen) darstellen“ (Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2007, 26) und der Vergleich von Vergangenem mit Gegenwärtigem, indem u.a. Interviews mit Zeitzeug*innen geführt werden (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin,

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2004, 36). Zum Ende der Grundschulzeit wird in den genannten Rahmen- und Lehrplänen kein weiterer Bezug zur Methode hergestellt. Nur im Rahmenplan von Mecklenburg-Vorpommern (2004) werden zusätzliche Angaben zum Bereich ‚Zeit und Geschichte verstehen‘ formuliert und die Arbeit mit unterschiedlichen historischen Quellen, Medien sowie Zeitzeug*innen- und Expert*innengespräche angeführt (vgl. ebd., 29).

Zusammenfassend ist darzulegen, dass in zwölf Bundesländern die Methode der Zeitzeug*innenbefragung zu mindestens einem Zeitpunkt der Grundschulzeit eingefordert wird. Darüber hinaus wird diese von zehn Bundesländern (zwei davon ausschließlich) für den Anfangsunterricht des Sachunterrichts benannt. Wiederum führen zehn Bundesländer (zwei davon ausschließlich) den Einsatz erst zum Ende der Grundschulzeit an. Auffällig ist, dass insbesondere die Rahmen- und Lehrpläne ab 2014 – Bayern (2014), Rheinland-Pfalz (2006/2015), Thüringen (2015), Berlin (2015), Brandenburg (2015), Baden-Württemberg (2016), Niedersachsen (2017) und Sachsen (2019) – die Methode sowohl im Anfangsunterricht als auch zum Ende der Grundschulzeit in den Kompetenzerwartungen berücksichtigen (vgl. u.a. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 238; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 29, 53; Niedersächsisches Kultusministerium 2017a, 27; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2015, 21). Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang der Thüringer Lehrplan (2015), welcher Interpretationsspielraum über die Ausführungen im Sinne eines Spiralcurriculums zulässt: Am Ende der Schuleingangsphase können Schüler*innen im Rahmen der historischen Methodenkompetenz „in Gesprächen mit Zeitzeug[*inn]en Informationen sammeln“ (ebd., 21). Die Kompetenz soll bis zum Ende der Grundschulzeit weiter angebahnt und gefördert werden, sodass die Lernenden „durch Interviews von Zeitzeug[*inn]en zusätzliche Informationen“ (ebd., 21) gewinnen können. Im Anfangsunterricht sollen zunächst Gespräche mit Zeitzeug*innen im Sinne einer *active oral history* geführt werden, um *erste Informationen* zu generieren. Dieses Vorgehen lässt sich als Hinführung zur Methode deuten. Zum Ende der Grundschulzeit sollen (Zeitzeug*innen-)Interviews und Gespräche, auch als *active oral history*, allein oder in Gruppen vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden können, um *zusätzliche Informationen* zu erlangen (vgl. ebd., 21).

Ein weiterer Analyseschwerpunkt stellt das Herausfiltern der Zielsetzungen der Rahmen- und Lehrpläne bzgl. der Arbeit mit bzw. der Befragung von Zeitzeug*innen in der Pri-

marstufe dar. Es lassen sich im Allgemeinen drei Zielsetzungen ableiten: Neun bundesdeutsche Lehrpläne – Mecklenburg-Vorpommern (2004), Saarland (2010), Hamburg (2011), Bayern (2014), Thüringen (2015), Sachsen (2019), Berlin (2015), Brandenburg (2015) und Niedersachsen (2017) – führen die Befragung von Zeitzeug*innen an, um Informationen zu gewinnen (bspw. über Ereignisse, Personen und Lebensphasen) sowie Aspekte von Dauer und Wandel zu erfahren (bspw. über das Leben früher und heute) (vgl. u.a. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 238; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2015, u.a. 31; Ministerium für Bildung Saarland 2010, 35; Niedersächsisches Kultusministerium 2017a, 27; Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen 2019, u.a. 12; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2015, 21). Ebenso sollen Grundschulkinder mittels der Arbeit mit Zeitzeug*innen sowie weiteren historischen Quellen und Darstellungen den Unterschied zwischen rekonstruierter und erfundener Darstellung von Geschichte im Sinne von Fakten und Fiktionen erfahren (z.B. in Hörspielen, durch Zeitzeug*innen) (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 53; Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2007, 26f.). Als weiteres Ziel einzelner Rahmen- und Lehrpläne zeigt sich die Arbeit mit historischen Quellen im Sinne der „Historische[n] Methode“ (GDSU 2013, 57): Kinder sollen das sachgerechteste Nutzen, Vergleichen und Auswerten von Quellen und Darstellungen bereits in der Primarstufe anbahnen und Quellen als Grundlage historischen Wissens heranziehen, z.B. Text-, Bild- und Sachquellen sowie Zeitzeug*innen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 246; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz 2006/2015, 29; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 53; Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2007, 14).

Da die Methode der Zeitzeug*innenbefragung von zehn Rahmen- und Lehrplänen bereits für den Anfangsunterricht des Sachunterrichts empfohlen wird, wurden abschließend die Zielsetzungen der Arbeit mit bzw. der Befragung von Zeitzeug*innen im Anfangsunterricht fokussiert. Die Analyse zeigt, dass die Methode im Anfangsunterricht insbesondere dazu eingesetzt werden soll, um Informationen zu sammeln (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2015, 21), diese zu nutzen, um Vergangenes mit Gegenwärtigem zu vergleichen (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2004, 36) sowie die eigene Lebensgeschichte anhand geeigneter Quellen darzustellen, z. B. anhand

von Sachquellen, Bildern, Erzählungen, Zeitzeug*innenbefragung. Im bayerischen LehrplanPLUS (2014) wird die Methode der Zeitzeug*innenbefragung explizit benannt (vgl. ebd., 238; zudem Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2007, 26).

Die nachstehende Tabelle dient als zusammenfassende Darstellung der Analyseergebnisse der bundesdeutschen Rahmen- und Lehrpläne unter Berücksichtigung einer Forderung einer Implementierung der Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Sachunterricht der Grundschule (siehe Tab. 3):³¹

Bundesland	Kompetenzerwartungen Ende Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen Ende Grundschulzeit
Nordrhein-Westfalen (2008)	-	-
Bayern (2014)	xx	xx
Hessen (2010)	-	-
Niedersachsen (2017)	xx	x
Baden-Württemberg (2016)	x	xx
Bremen (2007)	x	-
Saarland (2010)	-	xx
Hamburg (2011)	-	xx
Rheinland-Pfalz (2006/2015)	xx	xx
Thüringen (2015)	xx	xx
Sachsen (2019)	x	x
Sachsen-Anhalt (2007)	-	-
Berlin (2015)	xx	xx
Brandenburg (2015)	xx	xx
Mecklenburg-Vorp. (2004)	xx	-
Schleswig-Holstein (1998)	-	-

Tabelle 3: Berücksichtigung der Methode der Zeitzeug*innenbefragung in bundesdeutschen Lehrplänen für das Fach Sachunterricht der Grundschule (eigene Darstellung)

³¹ Erläuterung der Symbole: - = keine Angabe; x = indirekter Bezug kann zur Zeitzeug*innenbefragung hergestellt werden (z.B. Arbeit mit Erzählungen von Familienmitgliedern) bzw. es wird angegeben, dass Kinder geeignete Quellen auswählen (Voraussetzung: zu einem früheren Zeitpunkt der Grundschulzeit werden Zeitzeug*innen als Quelle thematisiert); xx = explizite Benennung der Methode der Zeitzeug*innenbefragung und/oder der Arbeit mit Zeitzeug*innen.

Analyseergebnisse der Rahmen- und Lehrpläne der Länder Schweiz und Österreich

Neben den bundesdeutschen Lehrplänen wurden die Rahmen- und Lehrpläne der Länder Schweiz und Österreich und damit des deutschsprachigen Sachunterrichts gesichtet:

Im Schweizer Lehrplan 21 (2016) wird die Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Fachbereich Natur-Mensch-Gesellschaft (Sachunterricht) in der inhaltlichen Perspektive „Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden“ (ebd., 112) lediglich für Lernende im dritten Zyklus, d.h. für Lernende der ersten bis dritten Klasse der Sekundarstufe I (9. bis 11. Schuljahr: 7. bis 9. Klasse bzw. Sekundarstufe I; Alter etwa zwischen 13 und 15 Jahre) explizit angeführt.³² Dabei wird Bezug zur *active oral history* genommen: Lernende führen „zu einem geschichtlichen Ereignis oder Phänomen ein Zeitzeug[*inn]eninterview durch [...]“ (ebd., 112). Im Weiteren wird konkretisiert, dass die Schüler*innen aus „Gesprächen mit Zeitzeug[*inn]en Erkenntnisse über die Vergangenheit gewinnen [können]“ (ebd., 112) sowie „ein selber durchgeführtes Zeitzeug[*inn]eninterview mit anderen Quellen anreichern (z.B. mit Fotografien, Zeitungsberichten, Statistiken) und in einen geschichtlichen Zusammenhang stellen [können]“ (ebd., 112), sodass konkret die Förderung der Historischen Methoden- bzw. Medienkompetenz und Historischen Narrationskompetenz einbezogen wird (vgl. GDSU 2013, 59f.). Dagegen bleibt die Methode der Zeitzeug*innenbefragung für den Primarstufenbereich unberücksichtigt. Für den Primarstufenbereich wird die Arbeit mit historischen Quellen und das Sammeln von Informationen aus Geschichten und Erzählungen benannt, wobei der*die Zeitzeug*in nicht explizit angeführt wird. Dazu wird im Kontext ‚Geschichte als Rekonstruktion von Vergangenheit‘ für das Ende des ersten Zyklus der Primarschule (1. bis 4. Schuljahr: Kindergarten bzw. 1. und 2. Klasse der Primarstufe; Alter etwa zwischen vier und acht Jahre) darauf verwiesen, dass sich Schüler*innen „aus Geschichten, Erzählungen, Bildern ein Bild über eine vergangene Kultur machen [können]“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, 56). Als exemplarische Kulturen werden u.a. China, Altes Ägypten, Römisches Imperium angeführt, sodass die Befragung von Zeitzeug*innen als methodische Zugangsweise hier auszuschließen ist. Für den zweiten Zyklus (5. bis 8. Schuljahr: 3. bis 6. Klasse der Primarstufe; Alter etwa zwischen neun und

³² In der Schweiz bildet die Primarschule den ersten Teil der obligatorischen Schulzeit und setzt sich aus zwei Jahren Kindergarten und einer sechsjährigen Eingangsstufe zusammen, sodass Kinder acht Jahre die Primarstufe besuchen (im Kanton Tessin sieben Jahre). In der Regel sind Kinder mit Beginn der Schulpflicht vier Jahre alt, sodass das Alter der Kinder in der Primarschule etwa zwischen vier und zwölf Jahre liegt. Die Sekundarschule I schließt sich als zweiter Teil der obligatorischen Schulzeit an, dabei beträgt die Dauer – mit Ausnahme des Kantons Tessin – drei Jahre. Das Alter der Lernenden in der Sekundarschule I beträgt etwa zwölf bis 15 Jahre (vgl. Schweizerische Bundeskanzlei 2013).

zwölf Jahre) wird benannt, dass sich Schüler*innen „aus Sachtexten, Karten, Quellen ein differenziertes Bild einer historischen Epoche erarbeiten [können]“ (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016, 56). Auch hier wird kein Bezug zum*r Zeitzeug*in hergestellt.

Im österreichischen Lehrplan der Volksschule (2010) wird im Bereich ‚Erfahrungs- und Lernbereich Zeit‘ und konkret im Kontext ‚Durch Erlebnisse und Erfahrungen zu einem altersgemäßen Geschichtsverständnis gelangen‘ für Lernende der Grundstufe I der Primarschule (1. und 2. Schulstufe; Alter etwa sechs und sieben Jahre) das Erfragen von und Berichten über „Erinnerungen und Erfahrungen anderer Personen aus der Umwelt des Kindes“ (ebd., 89) benannt. Für die Grundstufe II der Primarschule (3. und 4. Schulstufe; Alter etwa acht und neun Jahre) wird explizit die Befragung von Zeitzeug*innen empfohlen, um erste Einsichten über Veränderungen durch fachspezifische Arbeitstechniken zu gewinnen: Durchführen von „Befragungen (z.B. Fachleute, Zeitzeuginnen, Zeitzeugen)“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010, 98). Im Weiteren wird als Lern- und Arbeitsform die „Begegnung mit Zeitzeug[*inn]en [sowie] anderen Quellen der Vergangenheit“ (ebd., 104) angeführt, um an bedeutsamen Zeitbildern aus der Erlebnis- und Erfahrungswelt den historischen Raum zunehmend zu erfassen (vgl. ebd., 104). Die Darlegungen der Analyse des österreichischen Lehrplans (2010) verweisen auf die bildungspolitische Empfehlung der Zeitzeug*innenbefragung über die gesamte Grundschulzeit.

Insgesamt zeigt die Analyse ausgewiesener Lehrpläne, dass die Befragung von Zeitzeug*innen im Sinne einer *active oral history* ab der ersten Klasse der Primarschule normativ eingefordert und somit Kindern im Anfangsunterricht zugetraut wird. Nach Empfehlungen der Rahmen- und Lehrpläne sollen Grundschulkinder mittels der Zeitzeug*innenbefragung bspw. Erkenntnisse aus der Vergangenheit gewinnen und diese zur Rekonstruktion der (eigenen) Familiengeschichte nutzen (vgl. u.a. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 238; Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010, 89ff). Wird die Arbeit mit Zeitzeug*innen nicht explizit benannt, so verweist bspw. der Schweizer Lehrplan 21 (2016) dennoch auf die Arbeit mit historischen Quellen ab der ersten Klasse der Primarschule, wobei der*die Zeitzeug*in in diese Kategorisierung fallen kann (vgl. ebd., 56). Die Ergebnisse der Lehrplananalyse fließen insofern in die vorliegende Forschung ein, als dass diese im Rahmen der Festlegung und Rekrutierung des Samples leitend sind. Unter anderem wer-

den aufgrund der normativen Empfehlung der Zeitzeug*innenbefragung im Anfangsunterricht des Sachunterrichts Proband*innen aus der zweiten Klassen, also am Ende der Schuleingangsphase, herangezogen (siehe Kap. 5.1.2).

3.3.3 Projekte zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode

Die Sichtung und Recherche nach didaktisch-methodischen Hin- und Verweisen zum Einsatz und zur Implementierung der Zeitzeug*innenbefragung im grundschulpädagogischen Diskurs ergab, dass diese in zwei (ausgehend von veröffentlichten) Projekten Berücksichtigung findet: „Jung fragt Alt im Kiez: Leben im 20. Jahrhundert“ (Blankenhorn, Karnetzki, Pech 2014) und „Alte Menschen erzählen Kindern“ (Holl 1987). In Publikationen und Internetpräsenzen werden Unterrichtsvorschläge zum Einsatz der Methode im schulischen sowie außerschulischen Kontext offeriert, wobei in diesen (zumeist) Lernende ab der Sekundarstufe I fokussiert werden,³³ sodass das historische Lernen im Sachunterricht der Grundschule weitestgehend unberücksichtigt bleibt.³⁴ In den folgenden Ausführungen werden die angeführten grundschulspezifisch-orientierten Projekte erörtert, welche Hinweise auf Potenziale sowie Schwierigkeiten der Methode geben und Implikationen für den Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung im Kontext der Grundschule ableiten lassen. Diese Aspekte sind insbesondere im Hinblick auf die Konzeption des Erhebungsdesings von Relevanz (siehe Kap. 5.2.2).

Projekt „Alte Menschen erzählen Kindern“ (Holl 1987)

Holl (1987) fokussierte in Grundschulprojekten die Methode der Zeitzeug*innenbefragung und veröffentlichte ihre Erkenntnisse in Form von Erfahrungsberichten. In Baden-Württemberg wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren Unterrichtsversuche zu his-

³³ Exemplarisch ist die Internetpräsenz „Zeitzeug[*inn]enbüro“ der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur (2009) anzuführen, auf welcher u.a. Unterrichtsmaterialien (z.B. Tipps zur Durchführung eines Zeitzeug*innengesprächs), Themenvorschläge (z.B. „Jugend in der SED-Diktatur“) und eine Zeitzeug*innensuche bzw. -börse zur Verfügung stehen. Des Weiteren ist das Projekt „Wie war das früher bei dir?“ (Witt 2018, 12), konzipiert und durchgeführt im inklusiven Geschichtsunterricht, zu nennen. Im Rahmen der Veröffentlichung werden u.a. einzelne Projektphasen erläutert (vgl. ebd., 13f.).

³⁴ In diesem Zusammenhang ist auf das gemeinnützige Projekt ‚Zweitzeug[*inn]en‘ des gleichnamigen Vereins Zweitzeugen e.V. zu verweisen, welches (jungen) Menschen ab zehn Jahren eröffnet, eine aktive Rolle in der Erinnerungskultur einzunehmen. Durch das immer weniger werden von Zeitzeug*innen des Holocaust und Nationalsozialismus, wird den Teilnehmer*innen die Begegnung mit und Befragung von Zeitzeug*innen ermöglicht, womit sie als Zeug*innen die (Über)Lebensgeschichten der Zeitzeug*innen hören, diese in ihre Bildungsbiographie aufnehmen und sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus auseinandersetzen können. Konkrete Hinweise u.a. zur Bildungsarbeit sind der Internetpräsenz www.zweitzeugen.de zu entnehmen (letzter Zugriff am 26.09.2020).

torischen Thematiken (bspw. Ortsgeschichte), kombiniert mit der Methode der Zeitzeug*innenbefragung, durchgeführt. Die Methode wurde zum einen in den Unterricht eingebettet, dort vorbereitet, innerhalb der Schule (bspw. im Klassenraum) und außerhalb der Schule (bspw. in Werkstätten, Mühlen, Wohnküchen) durchgeführt und anschließend ausgewertet (vgl. Holl 1987, 547). Zum anderen erfolgte die Anwendung der Methode in Projektwochen. Die teilnehmenden Grundschulkinder dritter und vierter Klassen waren in alle Phasen des Projekts involviert (vgl. ebd., 542). In den einzelnen Projekten variierte die Anzahl der interviewenden Kinder, sodass Kleingruppen, aber auch die Gesamtklasse als Interviewende fungierten. Das Erkenntnisinteresse der Projekte lag zum einen auf der Befragung von Zeitzeug*innen zur Rekrutierung von Informationen (u.a. zum alten Handwerk, Kontinuität und Wandel von Koch- und Essgewohnheiten). Dazu wurden thematische und lebensgeschichtlich-orientierte Zeitzeug*innenbefragungen durchgeführt. Zu einzelnen Themenbereichen gehörten u.a. „Schulerfahrungen von Großmüttern“ (ebd. 545), Dauer und Wandel von Handwerk und Ortssagen. Zudem wurde ein „lebensgeschichtliches Interview mit dem ältesten Dorfbewohner“ (ebd., 543) vorbereitet und durchgeführt. Zum anderen wurden die Potenziale und Schwierigkeiten der Methode in der direkten Umsetzung fokussiert, sodass Konsequenzen für den Einsatz der Methode mit Grundschulkindern abgeleitet werden konnten (u.a. Gruppengröße, Auswahl von Zeitzeug*innen) (vgl. ebd., 542ff).

Aufgrund der Forschungsdesiderata zur Zeitzeug*innenbefragung im grundschulpädagogischen Diskurs (siehe zudem Kap. 4.2, Kap. 4.3) sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere die Potenziale und Grenzen der Methode von Interesse, sodass im Folgenden einzelne Aspekte der Projekte von Holl (1987) fokussiert werden: Auffallend ist, dass die Durchführung der Methode sehr stark variierte. Ebenfalls wurden die Zeitzeug*innenbefragungen in einzelnen Projekten unterschiedlich ausgearbeitet (bspw. vorab Entwicklung eines schriftlichen Fragenkatalogs, offener Erzählimpuls) und zugleich von unterschiedlichen Personen(-gruppen) vorbereitet (u.a. nur Lehrperson, Lehrperson mit Kleingruppen, Lehrperson mit Schulklasse, nur Kleingruppe) (vgl. ebd., 542). Offen bleibt die konkrete Umsetzung und Erarbeitung einzelner Leitfragenkataloge. Die Zeitzeug*innengespräche erfolgten im Dialog zwischen allen am Gespräch Beteiligten und im Monolog seitens der Zeitzeug*innen, worauf sowohl die Kinder als Interviewer*innen als auch die Zeitzeug*innen als Erzähler*innen Einfluss nahmen. Holl (1987) umschreibt in diesem Zusammenhang die Grenzen der Methodenaneignung für Grundschulkinder: Die Erfahrungen in den Interviewvorhaben zeigten, dass Grundschulkindern

die Handhabe von vorgegebenen Frageanleitungen schwer gelingt, sodass diese auf die Fragensammlung fixiert und nicht in der Lage waren, situativ zu handeln und Fragen flexibel zu stellen. Ebenso zeigten sich Schwierigkeiten in der Übernahme und Umsetzung von Gesprächsregeln in offenen Interviews (vgl. Holl 1987, 549). Das Frageverhalten der Kinder wurde in allen Interviewsituationen als „wahlloses Ping-Pong-Fragespiel“ (ebd., 547) beobachtet. Unabhängig von dem Aufwand der Vorbereitung der Befragungen (bspw. mittels Filmbeispielen als Modellsituationen oder Rollenspiele zur Befragungssituation) wurden diese Verhaltensmuster der Interviewführung unwesentlich verändert. Darüber hinaus war zu beobachten, dass das eigene Mitteilungsbedürfnis der Grundschulkinder so groß war, dass diese selbst erzählten und nicht nur fragten (vgl. ebd., 547). Holl (1987) vermutet: „Kindlicher Forscherdrang und die Fähigkeit zum Zuhören widersprechen sich wohl in dieser Altersstufe“ (ebd., 549). Als Konsequenz wurde in diesem Zusammenhang die Relevanz einer möglichst kleinen Interviewgruppe abgeleitet, „weil dann die Kommunikationssituation für alle Beteiligten überschaubar und offen bleibt“ (ebd., 548). In den einzelnen Projekten wurde ebenfalls deutlich, dass die Interviewpartner*innen durch (sehr) lange Monologe die Interviewsituation in eine einseitige Erzählung wandelten, bspw. berichtete eine Zeitzeugin im Unterricht 90 Minuten über Ortssagen (vgl. ebd., 546). Interessant ist, dass die Kinder sich in diesem Fall über die gesamte Zeitspanne aufmerksam zuhörten und sich leise verhielten. Dieses kann mit dem Ort der Befragung (Räume im Schulgebäude) in Verbindung gebracht werden: „In der Schule entsprach das Schüler[*innen]verhalten am ehesten dem üblichen Unterrichtsverhalten“ (ebd., 547). Zugleich wurde durch die Wahl des Ortes die Teilnahme der gesamten Klasse an der Zeitzeug*innenbefragung ermöglicht. Als weitere Schwierigkeit wurden die Aspekte Sprache und Verständigung zwischen den beiden Interviewparteien angeführt. Dabei konnten Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen ausgemacht werden: Zum einen zeigten die Erfahrungen aus den Projekten, dass es älteren Menschen Probleme bei der Wahrnehmung hoher Kinderstimmen bereitet und somit Einfluss auf die Verständlichkeit der Fragestellungen und Aussagen nimmt. Zum anderen wurde als Schwierigkeit „das oberflächliche, unstrukturierte Wissen der Kinder über die Umwelt und historische Sachverhalte“ (ebd., 548) angegeben. In den Projekten zeigte sich, dass das Wissen der Kinder durch historische oder vermeintlich historische Informationen insbesondere aus Fernsehfilmen geprägt war und zugleich von groben Bewertungen durchdrungen war. Im Zuge der Erzählungen war nicht nur die Decodierung abstrakter Begriffe herausfordernd, sondern auch bereits das Verständnis über (einfache) Wortbedeutungen.

Im Weiteren wurde von Holl (1987) abgeleitet, dass „Wortbedeutungen aus vergangenen Alltags- und Lebenswelten selbst auf der gegenständlichen Ebene Schwierigkeiten bereiten“ (ebd., 549), sodass der Einsatz der Methode eine didaktisch-methodisch aufbereitete Interviewsituation und/oder entsprechende Fähigkeiten des*r Zeitzeug*in bedarf.

Holl (1987) resümiert auf Grundlage der über zwei Jahre begleiteten Grundschulprojekte, dass sich „handlungsbezogene Interviews mit historischer Thematik für die Grundschule eignen“ (ebd., 552). Die Projekte geben Hinweise auf die Eignung von Interviews zur Erschließung vergangener Lebens- und Arbeitswelten sowie von (historischen) Gebäuden, sodass insbesondere Thematiken aus der Lebenswelt und den Interessen der Kinder als adäquat gelten. Zugleich entspricht die Kombination aus inhaltlicher Thematisierung sowie praktischen Darstellungs- und Handlungsformen der Altersstufe von Kindern, sodass Zeitzeug*innenbefragungen bspw. eine entsprechende Ergänzung zu thematisierenden Inhalten darstellen (vgl. ebd., 552). Die sowohl von Holl (1987) aufgezeigten Potenziale und Grenzen als auch abgeleiteten Konsequenzen für den unterrichtspraktischen Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung im grundschulpädagogischen Diskurs sind dahingehend für das vorliegende Forschungsprojekt von Relevanz, als dass sie im Rahmen der Leitfadenentwicklung tragend sind. Exemplarisch sind die Auswahl von Inhalten aus der Lebenswelt der Proband*innen und der Nutzen von verständlichen, altersgerechten Aussagen von Zeitzeug*innen anzuführen (siehe dazu Kap. 5.2.2).

Projekt „Jung fragt Alt im Kiez. Leben im 20. Jahrhundert“ (u.a. Blankenhorn, Karnetzki, Pech 2014)

Das drei-Jahresprojekt „Jung fragt Alt im Kiez: Leben im 20. Jahrhundert“ (Mai 2015-April 2018) dient als Modell für generationsübergreifende Nachbarschaftsarbeit. Dabei befragten neun- bis dreizehnjährige Kinder Menschen ab 80 Jahren aus der Nachbarschaft mit den Zielen der Erfassung von Lebenserinnerungen und der Erschließung (regionaler) Zeitgeschichte. Den organisatorischen Rahmen des in zwei Durchgängen gestaffelte Projekts (Dauer jeweils ein Jahr) bildete ein Dreieck aus Kinder- und Senioreneinrichtung sowie eines ‚Kiez-Teams‘ aus Haupt- und Ehrenamtlichen sowie Studierenden. Dabei wurde das Projekt durch die Projektwerkstatt im Kinderring Berlin e.V. begleitet, mit dem Ziel der Entwicklung und Verschriftlichung eines Leitfadens für Dritte, um ein ähnliches Projekt durchführen zu können (vgl. Karnetzki 2015). Dem Projekt liegen drei Pilotprojekte zugrunde: ‚Journalisten von Morgen auf Zeitreise im Kiez: Kriegs- und Nachkriegsgeschichte(n)‘, ‚Jung fragt Alt im Kiez: Kriegserinnerungen‘ sowie ‚Jung fragt Alt

im Kiez: Geschichte wird lebendig‘. Die Projekte ‚Journalisten von Morgen auf Zeitreise im Kiez: Kriegs- und Nachkriegsgeschichte(n)‘ und ‚Jung fragt Alt im Kiez: Kriegserinnerungen‘ werden auf der Internetpräsenz kurz vorgestellt, dagegen liegen zu dem Pilotprojekt ‚Jung fragt Alt im Kiez: Geschichte wird lebendig‘ weitere Informationen im Rahmen einer Veröffentlichung vor, sodass dieses Projekt im Folgenden fokussiert wird: Das Pilotprojekt „Jung fragt Alt im Kiez: Geschichte wird lebendig“ (Blankenhorn, Karnetzki, Pech 2014) wurde als konkretisierender Ansatz als Möglichkeit zur Arbeit von Grundschulkindern mit Zeitzeug*innen durchgeführt. Die Kinder erarbeiteten im Rahmen einer freiwilligen Nachmittags-AG die Phasen der Zeitzeug*innenbefragung und führten diese selbst durch (vgl. ebd., 16). Als Ziele des Projekts wurden deklariert, dass Kinder die Methode erarbeiten und diese im Rahmen von Befragungen älterer Menschen (ab 70 Jahren) in der Nachbarschaft zur Lokal-, Zeit- und Lebensgeschichte erproben, um sich somit geschichtliches Wissen anzueignen sowie soziale Kompetenzen (z.B. Empathie, Einfühlungsvermögen, Wertschätzung) zu erweitern. Mittels der Zeitzeug*innenbefragung sollte für die teilnehmenden Grundschulkindern sichtbar werden, dass geschichtliche Ereignisse und gesellschaftliche Prozesse mit individuellen Erlebnissen verbunden sind. Blankenhorn, Karnetzki und Pech (2014) benennen den Zugang zum zeitgeschichtlichen Lernen als Potenzial der Methode der Zeitzeug*innenbefragung. Zudem wurde eruiert, dass Lernende mittels der Methode der Zeitzeug*innenbefragung Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen sammeln, wie bspw. die Auseinandersetzung mit historischen Quellen, das Erkennen einer Perspektivität von Erzählungen sowie das Einschätzen einer Reichweite von Erzählungen (vgl. ebd., 19). Diese Erkenntnisse des Projekts (bspw. das Erkennen von Perspektivität von Erzählungen von Zeitzeug*innen) sind im Rahmen der Analyse und Interpretation der eigenen Daten zu berücksichtigen und heranzuziehen (siehe Kap. 7). Im Weiteren werden im Zusammenhang mit den Befunden des Projekts Potenziale von *Projektarbeiten* im Kontext der Grundschule (bspw. intensive inhaltliche und methodische Vor- und Nachbereitung) fokussiert, sodass sich diese Befunde nur bedingt auf die vorliegende Dissertation übertragen lassen.

4 Aktueller Forschungsstand und -desiderate

Das Kapitel dient zur Einordnung der eigenen Studie in den internationalen und nationalen Forschungsstand und der Verortung dieser in den empirischen Kontext. Einführend werden die vorliegenden Studien zum Einsatz von Zeitzeug*innen sowohl in der Geschichtsdidaktik als auch zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode dargelegt (siehe Kap. 4.1, Kap. 4.2).³⁵ Anhand der Befunde können für die vorliegende Untersuchung zum einen Konsequenzen für die Konstruktion des Erhebungsdesigns zur Rekonstruktion von Präkonzepten zur Zeitzeug*innenbefragung abgeleitet werden. Zum anderen ermöglichen die Befunde Rückschlüsse im Rahmen der Interpretation und Diskussion eigener Befunde. Des Weiteren werden auf Grundlage bestehender Untersuchungen Forschungsperspektiven und -desiderate abgeleitet, welche im sich anschließenden Teilkapitel aufgezeigt werden (siehe Kap. 4.3). Dem schließt sich eine Diskussion zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Kontext des historischen Lernens im Sachunterricht an, welche die Darlegungen der theoretischen Fundierung aufgreift und mit vorliegenden Forschungsbefunden und -desideraten verknüpft. Davon ausgehend werden die für diese Arbeit leitenden Forschungsfragen und -ziele abgeleitet. Schlussfolgernd erfolgt die Verortung der eigenen Studie in den Diskursen zur Forschung im historischen Lernen, der fachdidaktischen Forschung sowie der Forschung zu Schüler*innenvorstellungen im Kontext des Sachunterrichts der Grundschule (siehe Kap. 4.4). Mittels der Erarbeitung und Offenlegung des Forschungsstands sowie der Einbettung der Forschungsfragen und -ziele wird insbesondere das Gütekriterium der *empirischen Verankerung* gewährleistet. Im Weiteren unterstreicht dieses Vorgehen die *Relevanz* der eigenen Forschung und gewährleistet die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (vgl. Steinke 2017, 324ff; siehe Kap. 5.4.1, Kap. 5.4.2, Kap. 5.4.4).

4.1 Befunde zur Zeitzeug*innenbefragung im geschichtsdidaktischen Kontext

Im internationalen wie nationalen Raum liegen Befunde zum Einsatz von Zeitzeug*innen in unterschiedlichen interdisziplinären Kontexten vor (vgl. u.a. Bertram 2017; Lanman, Wendling 2006; Obens, Geißler-Jagodzinski 2009). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stehen empirische Untersuchungen aus dem geschichtsdidaktischen Kontext im Fokus. Dies ist mit der Verortung der Methode der Zeitzeug*innenbefragung in diesem Kontext

³⁵ Ein Überblick über den Forschungsstand hinsichtlich der Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode für die Sekundarschule ist zudem Bertram (2017) zu entnehmen (vgl. ebd., 37ff).

zu begründen (siehe Kap. 2). Vorliegende Studien lassen sich nach Bertram (2017) in vier inhaltliche Schwerpunktsetzungen differenzieren: (1) Studien zum Motivationspotenzial von Zeitzeug*innengesprächen, (2) Studien zu Funktionen und Rollen von Zeitzeug*innen in interdisziplinären Kontexten, (3) Studien zu Einsatzbereichen und Verbreitung der Methode und (4) Studien zur Wirksamkeit von Zeitzeug*innen im (außer-)schulischen Kontext (vgl. ebd., 37ff).

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der Studien zunächst entlang der Schwerpunktsetzungen und in Anlehnung an Bertram (2017) angeführt, um daran anknüpfend die Befunde, die im engen Zusammenhang mit der eigenen empirischen Untersuchung stehen, ausdifferenzieren. Dabei liegt der Fokus auf Befunden hinsichtlich des Einsatzes der Methode, Eignung sowie Potenziale und Grenzen der Zeitzeug*innenbefragung im historischen Lernen.

In der geschichtsdidaktischen Literatur und in vorliegenden Studien zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung wird insbesondere das *Motivationspotenzial* von Gesprächen mit Zeitzeug*innen in Wissenschaft und Unterricht hervorgehoben und untersucht. Dieses schlägt sich nach Bertram (2017) „in der direkten Kommunikation mit Zeitzeug[*inn]en“ (ebd., 37) nieder (vgl. zudem Erbar 2012; Lanman, Wendling 2006; Whitman 2004). Die Befunde werden von Bertram (2017) insofern bestätigt, als dass für die Befragung von Live-Zeitzeug*innen das größte Motivationspotenzial für den Unterricht resümiert wird (vgl. ebd., 144). Im Weiteren sind nationale Studien und Veröffentlichungen zur kritischen Betrachtung der *Funktion und Rolle* von Zeitzeug*innen in der Geschichtskultur und Geschichtsdidaktik zu nennen.³⁶ In diesem Kontext bleibt die Wirksamkeit von und die Arbeit mit Zeitzeug*innen im Unterricht unberücksichtigt (vgl. ebd., 38). In den Vereinigten Staaten wurde der „*schulische und universitäre Einsatz* der Oral-History-Methode [...] im Auftrag der Oral History Association (OHA) mehrmals empirisch untersucht“ (ebd., 38; Hervorhebung J.D.; vgl. u.a. Lanman, Wendling 2016). Die Studien fokussieren allerdings lediglich die Einsatzbereiche und Verbreitung der Methode im schulischen Kontext. Die Befunde dieser Studien verweisen auf eine „zunehmende Beliebtheit“ (Bertram 2017, 38) und Verbreitung der Oral History-Methode für die Vereinigten Staaten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. ebd., 38f.). Oral-History-Projekte fanden sowohl im Grundschul- und High-School-Bereich als auch in Colleges und Universitäten vermehrt Berücksichtigung (vgl. Lanman, Ritchie 1990, 127).

³⁶ Bertram (2017) verweist in diesem Zusammenhang u.a. auf Assmann (2013), Ernst (2014), Henke-Bockschatz (2014), Sabrow (2012), Sauer (2013) und Wierling (2014) (vgl. ebd., S. 38).

Die Durchführung verlief i.d.R. in Kooperation mit öffentlichen Einrichtungen wie Museen oder TV-Sendern. Es lässt sich jedoch resümieren, dass die Arbeit mit Zeitzeug*innen im schulischen Kontext selten für die Vermittlung grundlegender geschichtstheoretischer Erkenntnisse in Betracht gezogen wird. Des Weiteren liegen einzelne, insbesondere quantitative, Studien zur *Wirksamkeit von Zeitzeug*innen* im schulischen sowie außerschulischen Kontext vor (vgl. u.a. Bertram 2017; Klages 1999; Koons; Lanman 1984), welche im Folgenden mit dem Fokus auf den schulischen Kontext dargelegt werden:³⁷

Befunde zur Wirksamkeit von Zeitzeug*innenbefragungen

Insgesamt liegen für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I/II nur wenige Befunde zum Einsatz und der Wirksamkeit der Methode der Zeitzeug*innenbefragung vor (vgl. Bertram 2017; Galda 2013; Obens, Geißler-Jagodzinski 2008, 2009; Wille 2010). Die Befunde der randomisierten Interventionsstudie von Bertram (2017)³⁸ zu den Chancen und Risiken der Zeitzeug*innenbefragung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe bestätigen für eine *active oral history* „das mit Abstand größte Motivationspotenzial für den Unterricht“ (ebd., 144). Die Proband*innen, die im Rahmen einer direkten Zeitzeug*innenbefragung und in die Vorbereitung und Durchführung dieser involviert waren, nannten eine deutlich positivere Einschätzung im Hinblick auf inhaltliche und methodische Lernmöglichkeiten sowie auf das motivierende Potenzial der Zeitzeug*innen (vgl. ebd., 144; Erbar 2012, 6ff; Henke-Bockschatz 2014, 10; Lanman 1987, 128ff). Ebenso zeigen die Ergebnisse der qualitativen Mikrostudie zur Rezeption von Zeitzeug*innengesprächen mit Lernenden der elften Jahrgangsstufe nach Obens und Geißler-Jagodzinski (2008),³⁹ dass die Lernenden Zeitzeug*innengesprächen eine große Bedeutung zuschreiben: „Dann sind wir ja auch die letzte Generation, die davon profitieren kann“ (ebd., 1;

³⁷ Die Studien von Klages (1999) sowie Koons (1985) wurden nicht veröffentlicht. Lediglich die Studien von Lanman (1984) wurden als Artikel veröffentlicht und konnten entsprechend herangezogen werden.

³⁸ Bertram (2017) fokussierte in ihrer Interventionsstudie die Wirksamkeit der Zeitzeug*innenbefragung im Geschichtsunterricht. Im Rahmen dessen wurde eine Unterrichtseinheit zur „Friedlichen Revolution in der DDR“ mit Proband*innen achter Klassen durchgeführt. Zentrales Element der Unterrichtseinheit war die Methode der Zeitzeug*innenbefragung. Dazu arbeiteten Proband*innen entweder in der direkten Begegnung mit Zeitzeug*innen, mit videografierten Zeitzeug*innenberichten oder mit den Transkripten. Im Erkenntnisinteresse stand u.a., inwieweit die Arbeit mit (medialen) Repräsentationen der Zeitzeug*innen zu einer Förderung von u.a. Kompetenzen historischen Denkens führt (vgl. ebd., 70ff).

³⁹ Im Erkenntnisinteresse der Mikrostudie nach Obens und Geißler-Jagodzinski stand die Rezeption von Zeitzeug*innengesprächen bei Schüler*innen einer elften Jahrgangsstufe. Dabei wurde die Wirkung von Zeitzeug*innengesprächen und die Bedeutung eines Zeitzeug*innengesprächs für die Proband*innen untersucht. Ebenso standen der Einfluss von Zeitzeug*innengesprächen auf die Einstellungen Lernender und Formen empathischer Annäherung an die Zeitzeug*innen im Erkenntnisinteresse. „Die Rezeption wurde durch eine Triangulation aus teilnehmender Beobachtung, (themenzentrierter) Gruppendiskussion, leitfadengestützten Einzelinterviews und einem Kreuzdesign (vergleichende Untersuchung der Rezeption zweier Gruppen) erfasst“ (ebd., 11).

vgl. zudem Bertram 2017, 40). Die Befunde hinsichtlich eines Interesses von Lernenden an der lebendigen Begegnung mit der Vergangenheit sowie der positiven Einschätzung von Lern- und Erkenntnismöglichkeiten mittels der Zeitzeug*innenbefragung bestätigen einerseits die Erwartungen der fachdidaktischen Forschung (vgl. u.a. Erbar 2012; Henke-Bockschatz 2014; Lanman, Wendling 2006; Sauer 2013; Siegfried 2005; Whitman 2004) und andererseits die bereits vorliegenden Befunde älterer Studien u.a. nach Lanman (1987) und Galda (2013), wobei hier lediglich Aussagen für Lernende der Sekundarstufe I und II getroffen werden können. Im Weiteren decken sich diese Befunde mit den bildungspolitischen und ministeriellen Vorgaben (vgl. u.a. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2018, 4; Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 17, 49; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2016, 41).

Neben den Potenzialen der Methode wird auch deutlich, dass „Live-Zeitzeug[*inn]en im Unterricht nicht uneingeschränkt als positiv beurteilt“ (Bertram 2017, 141) werden können. Wie die in Kapitel 3.3.1.2 bereits dargelegten Herausforderungen im Rahmen einer *active oral history*, geben Bertrams Befunde ebenfalls Hinweise darauf, dass Lernende, die direkten Kontakt zu Zeitzeug*innen hatten, „größere Schwierigkeiten hatten, Narrationen und Zeitzeug[*inn]enaussagen kritisch zu hinterfragen“ (ebd., 123). Ferner verweisen weitere „Studien zur Rezeption von Live-Zeitzeug*innen“ (ebd., 123) auf die Schwierigkeiten von Lernenden bei der Wahrnehmung der Konstruktivität von Zeitzeug*innenaussagen (vgl. Galda 2013, 254f.; Obens, Geißler-Jagodziniski 2008, 63f.; Wille 2010, 30).

Als weiteres Ergebnis ist anzuführen, dass Lernende ab der achten Klasse „intuitiv zu begreifen scheinen, dass der Status der Zeitzeug[*inn]enaussage zwischen Quelle und Darstellung changiert“ (Bertram 2014, 42). Der weniger kritische Umgang von Jugendlichen mit Zeitzeug*innenaussagen und Narrationen korrespondiert mit der von Sabrow (2012) formulierten „Aura der Authentizität“ (ebd., 27; vgl. zudem Bertram 2017, 141). Die Proband*innen zeigten „eine geringere Einsicht [...] in die Notwendigkeit [...], Zeitzeug[*inn]enaussagen und Darstellungen zu dekonstruieren, d.h. als Narrationen [...] zu erkennen und kritisch zu reflektieren und zu kontextualisieren“ (ebd., 123). Die Befunde von Obens und Geißler-Jagodziniski (2008) sowie Wille (2010) stimmen mit den genannten Studienergebnissen nach Bertram (2017) überein: Nach Obens und Geißler-Jagodziniski (2008) zeigten die Proband*innen, bedingt durch strukturelle und methodische Schwierigkeiten, dass diese durch den Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung lediglich

„eine nicht beschreibbare emotionale Ergriffenheit aus den Gesprächen [mitnahmen]“ (Obens, Geißler-Jagodzinski 2008, 59). Durch die „emotionale Ergriffenheit“ (ebd., 59) erkannten die Lernenden weder die spezifische Perspektivität der Zeitzeug*innenaussagen noch die Widersprüche zu ihrem in der Familie tradierten Geschichtsbild (vgl. ebd., 59). Nach Wille (2010) gilt das Erkennen von subjektiv erinnelter Geschichte in Zeitzeug*innenaussagen als Herausforderung und Schwierigkeit. In ihrer Studie zeigten lediglich einzelne Proband*innen der fünften Klasse dahingehend ein Reflexionsvermögen. Daher ist anzunehmen, dass diese Proband*innen weder ein Verständnis für die Widersprüchlichkeit von Quellen und ihren Darstellungen entwickelten, noch erkannten diese die Notwendigkeit und Relevanz, dass familiär tradierte Geschichtsbilder mit Aussagen von Zeitzeug*innen verglichen oder überprüft werden sollten (vgl. ebd., 30). Da im Rahmen der genannten Untersuchungen als Proband*innen Lernende ab der fünften Klasse herangezogen wurden, bleibt die Frage offen, inwiefern sich in diesem Zusammenhang die gleichen Herausforderungen und Schwierigkeiten im Rahmen der Arbeit mit Lernenden im Primarschulalter zeigen. Demzufolge besteht eine Diskrepanz zu den aufgezeigten bildungspolitischen Vorgaben, welche den Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung im Anfangsunterricht der Grundschule einfordern (siehe Kap. 3.3.3). Dies ist vor dem Hintergrund, als dass, wie erwähnt, Schüler*innen der fünften Klassen große Schwierigkeiten mit dem kritischen Umgang mit Zeitzeug*innen hatten, umso bemerkenswerter. Demnach wird dieses in der vorliegenden Arbeit untersucht.

Im Weiteren verweisen Befunde u.a. nach Bertram (2017) darauf, dass im Vergleich zur Arbeit mit Live-Zeitzeug*innen der kritischere Umgang mit Video- sowie Textmaterial für die Proband*innen vertrauter und leichter zu dekonstruieren ist (vgl. ebd., 141). Demzufolge wird von Bertram (2017) als Hypothese formuliert, dass die kritischere Arbeit der Lernenden mit dem Video- und Textmaterial auf die Vertrautheit mit (digitalen) Medien und deren Umgang zurückzuführen ist (vgl. ebd., 123). Diesbezüglich sind die Befunde von Kühberger (2013) zu ergänzen, welcher im Rahmen seiner empirischen Untersuchung erörtert, „dass Lernende [der Sekundarstufe I] mit einem erhöhten Medienkonsum und einer Vielzahl an medialen Erfahrungen eher den Konstruktcharakter von filmischen Darstellungen der Vergangenheit wahrnehmen“ (ebd., 139). Mit Blick auf Theorien der Mediensozialisation würde das bedeuten, dass sich „ein TV- und Internetkonsum [...] positiv auf die Ausprägung einer kritischen Grundhaltung gegenüber filmischen Darstellungen über die Vergangenheit [auswirkt]“ (ebd., 139). In diesem Zusammenhang berücksichtigt die vorliegende Studie ebenfalls die Befunde der aktuellen KIM-Studie

(2019). Diese zeigen auf, dass der Großteil der sechs bis 13-jährigen Proband*innen (98%) potentiell die Möglichkeit hat, zu Hause das Internet über ein breites Medienrepertoire (u.a. Smartphone, Computer/Laptop, Tablet) zu nutzen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, 9, 31). Gegenüber der Vorgängeruntersuchung ist zudem „der Anteil der Kinder, die regelmäßig Videos im Internet, z.B. bei YouTube, ansehen, und der Teil der regelmäßigen Tablet-Nutzer etwas gestiegen (vgl. ebd., 13). Bei der Betrachtung der Befunde zu alltäglichen Aktivitäten von Kindern fällt auf, dass Videos über YouTube sowie der Gebrauch von (Kinder-)Suchmaschinen von Interesse sind. Daraus lässt sich ableiten, dass Kinder – bedingt durch den technischen Zugang und der dynamischen Entwicklung der Internetnutzung der letzten Jahre – mit der Nutzung des Internets über digitale Medien vertraut sein werden (vgl. ebd., 30ff). Dieser Befund ist m.E. mit der Hypothese von Bertram (2017) in Beziehung zu setzen. Dennoch bleibt fraglich, inwieweit die Befunde u.a. von Kühberger (2013) und Bertram (2017) für Grundschulkinder zutreffen. Um erste Aussagen zum (kritischen) Umgang mit *ready made sources* von Grundschulkindern treffen und Bezüge zu den oben angeführten Forschungsbefunden herstellen zu können, werden in dieser Studie die Präkonzepte von Grundschulkindern bezüglich der De- und Re-Konstruktion einer auf Tonband aufgezeichneten Zeitzeug*innenaussage erfasst.

4.2 Befunde zur Zeitzeug*innenbefragung im Kontext des historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule

Im (inter-)nationalen Raum liegen keine empirischen Studien zur Zeitzeug*innenbefragung im Kontext der Grundschule vor.⁴⁰ Bislang findet die Methode nur in einzelnen universitären Abschlussarbeiten Berücksichtigung (vgl. Hempel 2015; Wille 2010),⁴¹ sodass in diesem Teilkapitel auf das grundschulspezifisch-orientierte Projekt von Wille (2010)⁴²

⁴⁰ Die Literaturrecherche umfasste die Sichtung nationaler wie internationaler Literatur aus unterschiedlichen Bereichen und Blickwinkeln, u.a. aus den Perspektiven der Geschichts- und Sachunterrichtsdidaktik sowie empirischer Grundschulforschung.

⁴¹ Die Befunde der Masterarbeit von Hempel aus dem Jahr 2015 lassen sich nur marginal auf das eigene Forschungsprojekt übertragen, sodass die Arbeit in Kürze präsentiert wird: Hempel fokussierte die Methode der Zeitzeug*innenbefragung und die DDR. Im Rahmen der explorativen Studie war die Befragung von Zeitzeug*innen zum Thema „Deutsche Teilung“ zentral. Das Erkenntnisinteresse lag auf dem Gegenstand der Fragen und der Gesprächsstruktur, sodass Kinder vierter Klassen in Berlin eine Zeitzeug*innenbefragung ohne methodische Vorbereitung durchführten. Die Befunde geben Hinweise auf Potenziale der Methode im Kontext des historischen Lernens der Grundschule, „sowohl hinsichtlich ihres Förderpotenzials zeitgeschichtlicher Lernprozesse, der Ausbildung eines individuellen, historischen Gedächtnisses als auch ihres sprachlichen Potentials“ (Hempel, Pech 2016, 159).

⁴² Siehe dazu die Veröffentlichung von Wille in Grundschule 7/8 aus dem Jahr 2010.

Bezug genommen wird. Die Befunde ihrer Masterarbeit sind für die vorliegende Untersuchung insofern von Relevanz, als dass anhand derer Konsequenzen für das eigene Erhebungsdesign abzuleiten sind: Im Rahmen ihrer Masterarbeit erörtert Wille (2010) durch das parallele Erfassen des Einsatzes der Methode der Zeitzeug*innenbefragung und dem gleichzeitigen Durchdringen einer zeitgeschichtlichen Thematik, wie bspw. der DDR (dabei bspw. die Rolle von Mitgliedern in der FDJ), die dadurch entstehenden Schwierigkeiten und Herausforderungen für Lernende einer fünften Klasse. Die Befunde zeigen erstens, dass „Erzählungen eines[*r] Zeitzeug[*in] von einer Vielzahl politischer Begriffe gekennzeichnet sind“ (ebd., 29). Ohne eine (vorherige) Einbettung in politische Zusammenhänge konnten diese von den Proband*innen nur schwer verstanden werden. Diese Herausforderung tritt zudem in Verbindung mit der Thematisierung von Alltagsgeschichten von Zeitzeug*innen (bspw. Nahrungsangebot und Essgewohnheiten in der DDR) auf. Zweitens wird das Erkennen subjektiv erinnelter Geschichte als Schwierigkeit der Methode deklariert. In diesem Zusammenhang ist die Relevanz einer inhaltlichen und methodischen Nachbereitung der Methode hervorzuheben.

Wille (2010) resümiert, dass im Rahmen einer methodischen Nachbereitung u.a. die Ein-dimensionalität von Zeitzeug*innenaussagen zu fokussieren ist: „Im Sinne einer Multiperspektivität und einer ‚Vervollständigung‘ der Vergangenheit ist aber die Gegenüberstellung mit Erlebnissen anderer Personen, Quellen oder Sachtexten notwendig“ (ebd., 30). Dagegen steht in der inhaltlichen Nachbereitung die Aufbereitung des gewählten (politischen) Themenkomplexes im Fokus. Somit bestätigt sie die „theoretische, aber bis dahin nicht empirische Annahme der Geschichtsdidaktik [...], dass Zeitzeug[*inn]engespräche intensiv nachbereitet werden müssen [...]“ (ebd., 30). Zugleich ist nach Wille (2010) fraglich, „inwieweit Grundschüler[*innen] in der Lage sind, die Komplexität solcher Inhalte [z.B. DDR] zu verstehen und wie diese vermittelt werden können“ (ebd., 30).

Die Befunde der Masterarbeit verweisen auf die Herausforderung für Grundschul Kinder hinsichtlich der parallelen inhaltlichen Auseinandersetzung u.a. mit Alltagsgeschichten von Zeitzeug*innen in der DDR und der methodischen Arbeit im Kontext der Zeitzeug*innenbefragung. Da im Rahmen der vorliegenden Studie die Präkonzepte von Grundschulkindern zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Fokus des Interesses stehen, ist für die Konzeption des Erhebungsdesigns leitend, dass Fragestellungen und Impulse zur Zeitzeug*innenbefragung mit Inhaltsbereichen, die aus der Lebenswelt von Kindern stammen (z.B. Spielen, Fernsehen), zu kombinieren sind. Diese Vorgehensweise soll einen Zugang sowie eine schwerpunktmäßige Auseinandersetzung mit der Methode

der Zeitzeug*innenbefragung gewährleisten, ohne dass sich Proband*innen mit einem (unbekannten, komplexen) Inhaltsbereich auseinandersetzen müssen (siehe Kap. 5.2.2.3).

Auf Grundlage veröffentlichter Projekte (bspw. Blankenhorn, Karnetzki, Pech 2014; Holl 1987), Abschlussarbeiten (bspw. Hempel 2015; Wille 2010) und Materialien (bspw. durch die Bildungsserver einzelner Bundesländer), lässt sich zusammenfassend herausstellen, dass die Methode der Zeitzeug*innenbefragung im (Sach-)Unterricht und in Form von Arbeitsgemeinschaften in der Grundschule Berücksichtigung findet. Dieses Bild unterstreicht die Befunde zur Erfassung der Einsatzbereiche und Verbreitung der Methode in den USA nach Lanman und Wendling (2006) (siehe Kap. 4.1). Dies verweist darauf, dass die Methode bereits Grundschulkindern im Rahmen einer intensiven methodischen Begleitung, trotz fehlender empirischer Fundierung, zugetraut wird. Dennoch bleibt die Frage offen, ob und inwieweit die Zeitzeug*innenbefragung für das historische Lernen in der Grundschule als didaktisches Arrangement geeignet ist. Die genannten grundschulspezifisch-orientierten Projekte geben zumindest Hinweise darauf, dass „sich handlungsorientierte Interviews mit historischer Thematik für die Grundschule eignen“ (Holl 1987, 552; siehe Kap. 3.3.3). Andererseits unterstreichen die Studienergebnisse Bertrams (2017) das didaktische Potenzial der Methode, aber auch die Schwierigkeiten und Probleme selbst für Proband*innen der weiterführenden Schule. Im Weiteren offerieren die vorliegenden Befunde von Bertram (2017) Implikationen für die Unterrichtspraxis des Geschichtsunterrichts – dabei bleibt das historische Lernen im Sachunterricht der Grundschule unberücksichtigt. Lediglich im Zusammenhang mit den angeführten Projekten von Holl (1987), Wille (2010) und Hempel (2015) werden Implikationen für die Unterrichtspraxis in der Grundschule abgeleitet. Der Einsatz von Live-Befragungen ermöglicht zwar das genannte Motivationspotenzial, ist jedoch bereits hinsichtlich der Distanzierungsfähigkeit der Lernenden höherer Altersstufen problematisch (u.a. im Sinne einer „Aura der Authentizität“ (Sabrow 2012, 17)). Die zuvor dargelegten Studienergebnisse lassen sich demnach nur bedingt auf den Einsatz der Methode im historischen Lernen des Sachunterrichts der Grundschule übertragen (siehe zudem Kap. 4.3).

Aus den bislang vorliegenden Befunden lässt sich für die vorliegende Arbeit ableiten, dass insbesondere mögliche Schwierigkeiten der Proband*innen im Hinblick auf die De-Konstruktion zu erfassen sind. Dabei erscheint es insbesondere von Relevanz, dass diese Aspekte im Rahmen der Erhebung von Vorstellungen von Grundschulkindern zu berücksichtigen sind, da die Arbeit mit Zeitzeug*innen normativ ab der ersten Klasse in Rahmen- und Lehrplänen des Sachunterrichts der Grundschule eingefordert wird (siehe Kap.

3.3.2). Darüber hinaus zeigt die inhaltsanalytische Auswertung der erhobenen Präkonzepte nach Becher und Gläser (2018) eine Bandbreite an Vorstellungen zu einzelnen Facetten der historischen Methodenkompetenz (siehe Kap. 2.3). Es wird deutlich, „dass frühes historisches Lernen im Sachunterricht schon im Anfangsunterricht beginnen könnte und daher Kompetenzen historischen Denkens von Anfang an im Sachunterricht zu fördern sind“ (ebd., 85). Es ist daher von Interesse die Vorstellungen von Grundschulkindern zu Zeitzeug*innen als historische Quelle diesen Befunden zu ergänzen. Im Weiteren ist nach Kübler (2018a) die bislang schwerpunktmäßige Erhebung von Wissensbeständen und Interessen von Kindern bezüglich Geschichte als kritisch und zugleich als Forschungsdesiderat anzusehen: „Die Versuche, die kindlichen Prozesse und Strukturen hinsichtlich Geschichte empirisch zu erschließen, sind vor dem Hintergrund zu sehen, dass die theoretische Fundierung von historischem Denken beziehungsweise Geschichtsbewusstsein noch lange nicht abgeschlossen ist“ (ebd., 42). Neben der geforderten Erschließung kindlicher Prozesse und Strukturen gehört nach von Borries (2009) „[z]u den Theoriefragen – und zwar zu den weithin ungeklärten – [...] die Schlüsselfrage, was eigentlich als ‚historisches Lernen‘ angesehen wird“ (ebd., 313). Dieses bedingt eine Operationalisierung und ein Aufgliedern der Tiefenstrukturen historischen Verstehens (vgl. Günther-Arndt 2006, 6). Darüber hinaus ist es forschungsmethodisch der Anspruch und die Herausforderung die Tiefenstrukturen historischen Verstehens von Kindern im Elementar- wie Primarbereich zu erheben. Dies inkludiert zugleich die Erfassung der Präkonzepte von Grundschulkindern zu Zeitzeug*innen als historische Quelle und zur Zeitzeug*innenbefragung als Methode historischen Lernens, sodass diese Aspekte im Rahmen der vorliegenden Studie umfassend erfasst, analysiert und interpretiert werden.

4.3 Forschungsdesiderate zur Zeitzeug*innenbefragung im Kontext des historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule

Im internationalen wie nationalen Raum liegen aktuell nur wenige Studien zur Erfassung von Kompetenzen historischen Denkens von Grundschulkindern, zur Erhebung von Präkonzepten von Kindern im Elementar- und Primarbereich zur historischen Methodenkompetenz sowie zum Wissenschaftsverständnis im Hinblick auf das historische Lernen im Sachunterricht vor (vgl. u.a. Adamina 2008; Adamina et al. 2018a; Becher, Gläser 2018; Kübler 2018b; Kübler et al. 2013). In bisherigen Untersuchungen wurden die Präkonzepte zu historischen Quellen, zum Wissenschaftsverständnis im Hinblick auf die Arbeit mit historischen Quellen (vgl. Becher, Gläser 2018) und zur historischen Evidenz

(vgl. Becher, Gläser 2018; Barton 2008a) erfasst (siehe Kap. 2.3). Dabei blieben die Präkonzepte von Grundschulkindern zu Zeitzeug*innen als historische Quelle und die Rekonstruktion des Wissenschaftsverständnisses hinsichtlich der Arbeit mit Zeitzeug*innen als historische Quelle unberücksichtigt, sodass sich hieraus ein erstes Forschungsdesiderat ableiten lässt. Im Weiteren fokussierten Forschungen die Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Kontext des Geschichtsunterrichts weiterführender Schulen. Die vorherigen Explikationen zu den vorliegenden Studien zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode (siehe Kap. 4.1, Kap. 4.2) zeigen insgesamt Schwerpunktsetzungen auf drei Ebenen: (1) dem Forschungsinteresse, (2) den forschungsmethodischen Zugangsweisen und (3) der Auswahl des Samples. Das Forschungsinteresse galt bislang – neben der Erfassung der Verbreitung der Methode und der Erhebung des Motivationspotenzials von schulischen Zeitzeug*innengesprächen – insbesondere der Wirksamkeit von Zeitzeug*innenbefragungen sowie dem (kritisch-reflektierten) Umgang Lernender mit Zeitzeug*innen und deren Aussagen. Ebenso zeigt sich, dass in bisherigen Studien, mit Ausnahme der genannten Masterarbeiten und der Mikrostudie nach Obens und Geißler-Jagodzinski (2008), als methodische Zugangsweisen insbesondere quantitative Zugänge gewählt und als Proband*innen Lernende der Sekundarstufen I/II herangezogen wurden. Exemplarisch sind hier die Interventionsstudien von Bertram (2017) und von Lanman (1987) sowie die Studie zur Erfassung von Einstellungen Lernender der Hauptschule bis Gymnasium mittels einer Fragebogenerhebung von Galda (2013) anzuführen. Zudem fokussierten Forschungen zur Zeitzeug*innenbefragung bislang den Geschichtsunterricht weiterführender Schulen (siehe Kap. 4.1, Kap. 4.2). Somit lässt sich als weiteres Forschungsdesiderat die ausstehende empirische Überprüfung der Eignung der Methode als Lehr- und Lernarrangement im Sachunterricht der Grundschule ableiten. Damit verbunden bleibt die Frage der Wirksamkeit nach der Zeitzeug*innenbefragung im Kontext der Grundschule offen. In diesem Zusammenhang steht zudem die Erfassung von Chancen und Risiken, welche mit dem Einsatz der Methode im historischen Lernen des Sachunterrichts verbunden sind, aus. Folglich ist es ebenfalls von Relevanz, die Chancen und Risiken hinsichtlich des Einsatzes von Live-Zeitzeug*innen, von videografierten Zeitzeug*innenberichten sowie der Arbeit mit Transkripten im Sinne einer *active* und *passive oral history* in verschiedenen Phasen der Grundschulzeit (z.B. zum Ende der Schuleingangsphase und Ende der Grundschulzeit) zu erfassen und auszudifferenzieren. Zum aktuellen Zeitpunkt können keine empirisch überprüften Aussagen über Möglichkeiten der

Förderung von Kompetenzen historischen Denkens im historischen Lernen der Grundschule mittels der Methode der Zeitzeug*innenbefragung getroffen werden. Die Eignung und Wirksamkeit von (sachunterrichtsspezifischen) Unterrichtsmethoden, bspw. dem Experimentieren und Concept Maps, wurde bislang in wenigen Forschungsprojekten fokussiert (vgl. u.a. Dunker 2010; Gottfried 2019; Möller, Jonen 2005; Schniotalle 2003), womit hier ein weiterer Forschungsbedarf aufzuzeigen ist. Dabei steht im Weiteren die Perspektive von Kindern im Primarschulalter auf (sachunterrichtsspezifische) Methoden aus. Zusammenführend können für das historische Lernen im Sachunterricht der Grundschule unter Fokussierung des*r Zeitzeug*in als historische Quelle und der Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode folgende Forschungsdesiderate abgeleitet werden:⁴³

- Präkonzepte von Grundschulkindern zu Zeitzeug*innen als historische Quelle sowie zum Wissenschaftsverständnis hinsichtlich des*r Zeitzeug*in als historische Quelle.
- Präkonzepte von Grundschulkindern zu Unterrichtsmethoden im Sachunterricht, konkret im historischen Lernen des Sachunterrichts (u.a. zur Zeitzeug*innenbefragung).
- Eignung der Zeitzeug*innenbefragung als Lehr- und Lernarrangement im Sachunterricht der Grundschule. Dieses Desiderat inkludiert die Wirksamkeit der Methode im Sachunterricht der Grundschule und damit verbundene Potenziale und Risiken.

4.4 Diskussion zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode sowie Fragestellungen und Zielsetzungen der vorliegenden Studie

Die Arbeit mit Zeitzeug*innen wird in der Geschichtswissenschaft und -didaktik als eine der „anspruchsvollsten didaktisch-methodischen Hochformen überhaupt“ (Erbar 2012, 18) charakterisiert. Bertram (2017) betont die „Akzeptanz der Methode“ (ebd., 24) der Zeitzeug*innenbefragung und beruft sich auf ministerielle Vorgaben, fachdidaktische Empfehlungen der Methode für den Geschichtsunterricht und Umschreibungen der Methode als „Hochform des Lernens im Geschichtsunterricht überhaupt“ (Erbar 2012, 18; vgl. Bertram 2017, 24). Zugleich wird die Methode kritisiert und u.a. als „Lehrstück des Scheiterns“ (Apel 2012, 298) beschrieben (siehe Kap. 1). Insgesamt steht die „didaktische

⁴³ Als übergeordnetes Forschungsdesiderat ist nach Becher und Gläser (2018) die ausstehende Überprüfung von Kompetenzentwicklungsmodellen – insbesondere für das historische Lernen – anzuführen. Als Ziel wird deklariert, dass es Lehrenden und Fachdidaktiker*innen ermöglicht werden soll, „in Bezug auf einzelne Kompetenzbereiche und Kompetenzen Lernstände nach[zu]zeichnen“ (Becher, Gläser 2015, 41). Somit gilt als bestehendes Forschungsdesiderat die fehlende Überprüfung von Kompetenzen über für Grundschulkindern „zumutbare und begründbar[e]“ (Klieme et al. 2007, 22) Anforderungen (vgl. Becher, Gläser 2018, 77; siehe Kap. 2.3).

Systematisierung und Elementarisierung der Benutzung von Erinnerungsinterviews im Geschichtsunterricht“ (Henke-Bockschatz 2016, 364f.) und im historischen Lernen des Sachunterrichts aus (siehe Kap. 4.3). Diese ist durch den vielfältigen schulischen Einsatz in allen Altersstufen und durch die normative Einforderung der Methode der Zeitzeug*innenbefragung in nahezu allen Klassenstufen der Grundschule zwingend nachzuholen (vgl. ebd., 358; siehe Kap. 3.3.2). Im Weiteren gilt, dass „viele [...] Methoden noch nicht systematisch auf ihre Praktikabilität im Hinblick auf Kinder im Alter von vier bis acht Jahren geprüft [wurden]“ (von Reeken 2011, 122). Diese Überprüfung stellt „eine wichtige Forschungs- und Entwicklungsaufgabe der kommenden Jahre [dar]“ (ebd., 122). Um diesen Forderungen im Kontext des historischen Lernens der Grundschule in einem ersten Schritt nachzugehen, fokussiert die vorliegende Studie die Präkonzepte von Grundschulkindern zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung. Dabei ist die aufgezeigte Korrespondenz zwischen der fachdidaktischen Methode der Zeitzeug*innenbefragung und der geschichtswissenschaftlichen Methode der Oral History leitend und aufzugreifen (siehe Kap. 3.1.3). Daher werden im Rahmen dieser Studie Facetten eines Wissenschaftsverständnisses von Grundschulkindern erfasst und analysiert. Diese Aspekte fließen zugleich in die Konkretisierung der Fragestellungen und Zielsetzungen der Arbeit und in die Konzeption des Erhebungsdesigns ein. Weitere Forschungen u.a. mit Blick auf die Wirksamkeit von Zeitzeug*innenbefragungen im historischen Lernen der Grundschule, z.B. in Anlehnung an die Studie von Bertram (2017), sind m.E. dieser Studie anzuschließen, um der Forderung der Einbettung der Methode in eine umfassendere Didaktik und Methodik nachkommen zu können (siehe Kap. 4.3, Kap. 8).

Im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe sind Zeitzeug*innen im Rahmen von sozial- und alltagsgeschichtlichen Themen „in allen Rahmenlehrplänen fest verankert“ (Barricelli 2009, 198). Die Methode der Zeitzeug*innenbefragung gilt im grundschulpädagogischen Diskurs – trotz bislang ausstehender empirischer Fundierung und Prüfung – als „fester methodischer Bestandteil des Sachunterrichts“ (Michalik 2017, 47). Demnach wird ein reflektierter Einsatz der Methode im Sachunterricht der Grundschule gefordert (vgl. ebd., 47). Durch die Analyse bundesdeutscher, österreichischer und schweizer Rahmen- und Lehrpläne der Primarstufe konnte gezeigt werden, dass der Einsatz der Methode in zehn bundesdeutschen Rahmen- und Lehrplänen (zwei davon ausschließlich) für den Anfangsunterricht des Sachunterrichts benannt wird, sodass die Befragung von Zeitzeug*innen insbesondere im Sinne einer *active oral history* ab der ersten Klasse der Grundschule normativ eingefordert wird (siehe Kap. 3.3.2). Bislang liegen jedoch keine

Studien vor, die die Eignung der Methode im Kontext des frühen historischen Lernens wider- oder belegen (siehe Kap. 4.2, Kap. 4.3). Diesem Desiderat begegnet die vorliegende Studie, in welcher die Präkonzepte von Grundschulkindern zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung und zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle erhoben und analysiert werden. Nach Lanman (1987) und Schreiber (2009b) ist der Einsatz der Methode der Zeitzeug*innenbefragung inhalts-, theorie- und methodenbezogen zu begründen und birgt auf unterschiedlichen Ebenen Potenziale zur Förderung von Kompetenzen historischen Denkens (vgl. ebd., 21; Lanman 1987, 123). Die Zeitzeug*innenbefragung findet in Form einer *active* und *passive oral history* Eingang in den Unterricht. Dabei überwiegt der Einsatz der *active oral history*. Nach Henke-Bockschatz (2018a) sollte der Einsatz der *passive oral history* vermehrt Berücksichtigung finden (vgl. ebd., 4). Insgesamt wird die Methode in Form beider Varianten und ihrer jeweiligen methodischen Schwerpunktsetzungen eingesetzt, was zugleich differente Potenziale der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens birgt (vgl. Lanman 1987, 123; Bertram 2017, 24; siehe Kap. 3.3.1.2). Die nach Lanman (1987) vorgenommene Differenzierung erscheint m.E. insbesondere durch die Verlagerung der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens und denkbaren Schwerpunktsetzungen im Unterricht ebenfalls für den grundschulpädagogischen Diskurs wertvoll. Bislang liegt in Veröffentlichungen und bildungspolitischen Empfehlungen der Primarstufe der Fokus auf der Durchführung von Zeitzeug*innenbefragungen in Form einer *active oral history* (vgl. u.a. Michalik 2017, 47f.; Wenzel 2016, 179f.; siehe Kap. 3.3.2, Kap. 3.3.3, Kap. 4.2). Die Befunde von Bertram (2017) zeigen zum einen die Schwierigkeiten von Lernenden der Sekundarstufe im Rahmen der Re- und De-Konstruktion von Live-Zeitzeug*innenaussagen im Zuge einer *active oral history*. Zum anderen verweisen sie auf Potenziale zur Förderung von Kompetenzen historischen Denkens im Rahmen der Arbeit mit Transkripten im Vergleich zu der Arbeit mit Videoaufnahmen im Sinne einer *passive oral history* (vgl. ebd., 136ff; siehe Kap. 4.1). Für den Sachunterricht bleibt hingegen offen, inwiefern die Arbeit mit Live-Zeitzeug*innen, videografierten Zeitzeug*innenaussagen und Transkripten möglich und gewinnbringend ist. Aufgrund dessen sind im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Forschungsfragen dahingehend zu konkretisieren. Bedingt u.a. durch bildungspolitische Empfehlungen und insbesondere *active oral history*-orientierter Unterrichts- und Forschungsprojekte im Sachunterricht der Grundschule liegt der Fokus dieser Studie auf der Erfassung von Präkonzepten zur Zeitzeug*innenbefragung im Sinne einer *active oral history* (vgl. u.a. Blankenhorn, Karnetzki, Pech 2014; Hempel 2015; Holl 1987; Wille 2010; siehe Kap.

3.3.3, Kap. 4.2). Dennoch sind Aspekte der *passive oral history* in das Erhebungsdesign der vorliegenden Untersuchung einzubinden, um diesbezügliche Befunde erzielen zu können. Dies soll u.a. durch die Implementierung einer auf einem Tonträger dokumentierten Zeitzeug*innenaussage gewährleistet werden (siehe Kap. 5.2.2.3).

Aus den Darlegungen zeigt sich zusammenführend eine Diskrepanz zwischen dem aktuellen Forschungsstand und dem durch die Lehrpläne eingeforderten Einsatz der Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Sachunterricht der Grundschule. Obwohl die Eignung der Methode in Studien bislang nicht empirisch überprüft wurde, gilt die Zeitzeug*innenbefragung bereits im Anfangsunterricht des Sachunterrichts als festes methodisches Element in den Rahmen- und Lehrplänen des Sachunterrichts (siehe Kap. 3.3.2). Demzufolge fokussiert die vorliegende Studie die Rekonstruktion von Präkonzepten zum historischen Denken unter der speziellen Berücksichtigung von Zeitzeug*innen als historische Quelle und der Zeitzeug*innenbefragung als Methode. Neben der Erfassung, Analyse und Interpretation der Präkonzepte von Grundschulkindern zum Kontext der Methode der Zeitzeug*innenbefragung werden auch Facetten eines Wissenschaftsverständnisses in Bezug auf historische Quellen, speziell dem*r Zeitzeug*in als historische Quelle, erfasst und rekonstruiert. Ferner liegt das Forschungsinteresse auf der Generierung empirisch überprüfter Aussagen hinsichtlich der Kompetenzausprägungen historischen Denkens von (interviewten) Grundschulkindern. Anknüpfend an die Forschungsziele lautet die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden empirischen Untersuchung:

*Welche Präkonzepte haben Grundschul Kinder zur Zeitzeug*innenbefragung?*

Diese leitende Forschungsfrage wird durch die folgenden drei Subfragen spezifiziert:

*Fragestellung 1: Welche Präkonzepte haben Grundschul Kinder zu Zeitzeug*innen?*

Die Frage fokussiert die Facetten des*r Zeitzeug*in als Person sowie als historische Quelle. Im Erkenntnisinteresse stehen die Präkonzepte von Grundschulkindern zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle (z.B. Zugang zur Zeitgeschichte, Zeitzeug*innen und deren Erinnerungen als historische Quellen), der Konkretisierung von Zeitzeug*innen als Personen (z.B. Auswahl von Zeitzeug*innen unter Berücksichtigung einer Thematik, Erinnern an und Vergessen von Erfahrungen), zum Zeitzeug*innenbegriff (z.B. Nutzen des Begriffs, Verständnis über die Bedeutung des Begriffs) sowie zu Erzählungen von Zeitzeug*innen (z.B. Erzählung als selbst verfasste Darstellung, Perspektivität von Zeitzeug*innenaussagen).

*Fragestellung 2: Welche Präkonzepte haben Grundschulkinder zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung?*

Im Fokus des Interesses stehen die Präkonzepte zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung als Zugang zur Vergangenheit (z.B. Präkonzepte zur Zugangsweise zur Vergangenheit durch Befragung von Zeitzeug*innen, Befragung von Zeitzeug*innen als geschichtswissenschaftliche Methode), Präkonzepte zu Zielen der Zeitzeug*innenbefragung (z.B. Erfassen individueller Erfahrungen und Erlebnisse), Einschätzungen zu Chancen (z.B. Zugang zur Zeitgeschichte, Erfassung individueller und unterschiedlicher Perspektiven) und Grenzen der methodischen Zugangsweise (z.B. Subjektivität von Zeitzeug*innen, Erinnern an und Vergessen von Erinnerungen), eigene Erfahrungen mit der Methode (z.B. bereits durchgeführte Zeitzeug*innenbefragungen) sowie die aus Kinderperspektive für eine Zeitzeug*innenbefragung adäquate Auswahl von Inhalten (z.B. Auswahl von Themen und entsprechenden Zeitzeug*innen, thematische Interessen von Kindern).

Fragestellung 3: Welche Präkonzepte haben Grundschulkinder zu historischen Quellen und der Arbeit mit historischen Quellen?

Die breiter gefasste Fragestellung zu den Präkonzepten von Grundschulkindern zu historischen Quellen und zur Quellenarbeit lehnt sich an eine zentrale Zielsetzung der Studie nach Becher und Gläser (2018) an (siehe Kap. 2.3). Ergänzend zu den bisherigen Befunden stehen folgende Aspekte im Erkenntnisinteresse, wobei der*die Zeitzeug*in zentral ist: Präkonzepte zu Quellenarten und Funktionen von historischen Quellen, zum methodischen Vorgehen im Rahmen der Arbeit mit historischen Quellen (z.B. Heuristik, Interpretation, Wissenschaftsorientierung), zu historischer Evidenz sowie zu Aspekten einer Quellenkritik (z.B. Zeitzeug*innenaussage als Beweis).

Somit stellt die vorliegende Untersuchung eine *explorative Studie* dar, die als Erkenntnisinteresse eine Gegenstandsbeschreibung visiert. Es werden im Rahmen dieser Untersuchung keine vorab formulierten Hypothesen geprüft, sondern vielmehr aus dem Datenmaterial abgeleitet und entwickelt (vgl. Bortz, Döring 2016, 192). Des Weiteren ist diese Studie als *fachdidaktische Untersuchung* zu charakterisieren, die einen Mehrwert sowohl in der Didaktik als auch in der Forschung zum historischen Lernen des Sachunterrichts der Grundschule zum Ziel hat (vgl. Leuders 2015, 224; Wiesemann, Wille 2014, 1f.). Insgesamt ist davon auszugehen, dass diese Untersuchung als Bindeglied die Kontexte der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens und der Erfassung von Präkonzepten von Grundschulkindern zu Unterrichtsmethoden bedient.

5 Design der empirischen Untersuchung

Dieses Kapitel fokussiert das Design der empirischen Untersuchung und dient sowohl der transparenten und nachvollziehbaren Darlegung und Erläuterung als auch der forschungsmethodischen Reflexion der Untersuchungsanlage samt eingesetzter Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Diese Vorgehensweise gewährleistet die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* und die *Indikation des Forschungsprozesses*, dabei insbesondere die Indikation des qualitativen Vorgehens, der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie sowie der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung (vgl. Steinke 2017, 326ff).

In einem ersten Schritt wird die vorliegende Untersuchung methodologisch verortet und begründet. Da im Rahmen der Arbeit Präkonzepte von Kindern im Primarschulalter im Erkenntnisinteresse stehen, werden die Kinder selbst als Forschungssubjekte und Expert*innen ihrer Lebenswelt herangezogen, um die individuellen Sichtweisen zu erfassen (vgl. Fuhs 2012, 81; Mey, Schwentesius 2019, 7f.; Trautmann 2010, 46). Das Verständnis von Kind und Kindheit sowie die Annahmen des*r Forschenden über Kinder beeinflussen sowohl die Datengewinnung als auch -evaluation und stehen daher in einem engen Zusammenhang mit der Operationalisierung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden (vgl. Heinzel 2012, 24). Somit wird in den folgenden Ausführungen das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Kind und Kindheit offengelegt, um zugleich daraus resultierende Zusammenhänge und Konsequenzen für das Forschungsprojekt abzuleiten. Zur Konkretisierung ist exemplarisch anzuführen, dass die Haltung des*r Forschenden zu Kindern und Kindheit u.a. das Gesprächsverhalten und die Interviewführung beeinflussen kann, was parallel die Relevanz einer Reflexivität des*r Forschenden verdeutlicht (vgl. ebd., 23; Schultheis, Hiebl 2016, 68; siehe Kap. 5.3.3). Im Weiteren steht die Erhebungsmethodik im Fokus des Interesses, ehe das angewandte Auswertungs- und Analyseverfahren erörtert wird. Das Kapitel zur Datenerhebung und -auswertung schließt mit der Reflexion der Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2017) und zweier ergänzter Kriterien der empirisch-pädagogischen Forschung (Schwerpunkt Grundschulforschung) nach Einsiedler, Fölling-Albers, Kelle und Lohrmann (2013b), womit eine Transparenz über die Qualität des empirischen Forschungsprozesses ermöglicht wird (siehe Kap. 5.4).

5.1 Methodologische Verortung

Im Rahmen der methodologischen Verortung muss entschieden werden, „wie man den interessierenden Weltausschnitt erforschen kann, das heißt, welche Schritte gegangen werden müssen und wie die Schritte gegangen werden sollten“ (Gläser, Laudel 2010, 29). Das Forschungsanliegen ist die Erschließung von Schüler*innenvorstellungen. Diese „hat zwar längst Geschichte, über geeignete Methoden dazu besteht jedoch wenig Einigkeit“ (Murmann 2013, 1). Bedingt durch die in der Literatur diskutierten Herausforderungen bei der Erhebung und vorstellungsorientierten Analyse von Präkonzepten bedarf es zur Erfassung und Interpretation ebendieser einer adäquaten, abgestimmten Auswahl von Erhebungs- sowie Auswertungsmethoden (vgl. u.a. ebd., 5; Schultheis, Hiebl 2016, 67). Ebenso ist das Bewusstsein grundlegend, dass mit der Entscheidung „für einen bestimmten methodischen Zugang zugleich auch die Wahl einer bestimmten Perspektive, die Einblicke in einen bestimmten Realitätsausschnitt ermöglicht, andere Ausschnitte dagegen ausblendet“ (Köster 2016, 31), gegeben ist (vgl. Froschauer, Lueger 2020, 19).

Zur Erfassung von Schüler*innenvorstellungen eignen sich sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren, dennoch werden insgesamt qualitative Verfahren zur Erfassung von Schüler*innenvorstellungen präferiert (vgl. u.a. Günther-Arndt 2004, 220). Nach Becher (2009) kann davon ausgegangen werden, dass quantitative Verfahren mit einem didaktisch konturierten Fokus nur einen begrenzten Nutzen haben (vgl. ebd., 133). Ebenso führt Seitz (2005) an, dass quantitative Forschungen zwar

„allgemeine Aussagen über die Relationen von Kindern zu ausgewählten Lernfeldern im Sinne einer Grundlagenforschung liefern und Hinweise für das Lernen von Kindern auf allgemeiner, vorunterrichtlicher Ebene geben [können, dennoch sei] der Aussagewert für eine didaktische Fragestellung, die auf konkrete, unterrichtsbezogene Aussagen zielt, [...] vermutlich eher gering.“ (Seitz 2005, 37)

Somit ist für die vorliegende Studie die Aussage von Murmann (2013) zutreffend:

„Wenn es aber, wie im Sachunterricht, für den noch zu vielen Inhaltsbereichen keine Schüler[*innen]vorstellungen erschlossen sind, tatsächlich zunächst darum geht, Schüler[*innen]perspektiven in Form von Wissenselementen oder Eigentheorien zu einem Inhaltsgebiet grundlegend zu erfassen und zu beschreiben, sind offene Antwortformate, Gesprächs- und Handlungssituationen bei der Erhebung und damit relativ kleine Stichproben sowie eine qualitative Analyse unvermeidlich.“ (Murmann 2013, 4)

Demnach wurde zur Beantwortung der Fragestellungen ein *qualitatives Forschungsdesign* gewählt. Die Wahl des qualitativen Forschungsdesigns ist mit dem explorativen Charakter dieser Untersuchung zu begründen. Da bislang keine Studien zu diesem Bereich und somit keine erklärenden Theorien vorliegen (siehe Kap. 4.2, Kap. 4.3), eignen

sich zur grundlegenden Erfassung von Schüler*innenvorstellungen insbesondere qualitative Forschungsmethoden mit offenen Antwortformaten (vgl. Brüsemeister 2008, 47; Murmann 2013, 4). Damit ist die vorliegende Untersuchung im Bereich der qualitativen bzw. interpretativen Sozialforschung zu verorten.

Qualitative Sozialforschung erhebt den Anspruch „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, Kardoff, Steinke 2017, 14). Der gewählte Ansatz ermöglicht eine „möglichst dichte und authentische Beschreibung des zu untersuchenden Feldes“ (Köster 2016, 12), mit dem Ziel des Verstehens der individuellen Perspektiven der Proband*innen. Im Rahmen qualitativer Forschung ist die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen zentral: „Ihr Forschungsauftrag ist *Verstehen*“ (Helfferich 2011, 21; Hervorhebung im Original). Demzufolge können nach von Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme (2005) die Mikrostrukturen sowohl von fachbezogener Kommunikation als auch von fachbezogener Lernprozesse fokussiert in den Blick genommen werden (vgl. ebd., 302).

Für das entwickelte Forschungsdesign dieser Arbeit ist leitend, dass die Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern stets ineinandergreifen (vgl. Murmann 2013, 1). Dabei ist das Bewusstsein bedeutend, dass „[e]ine Entscheidung in einem der Bereiche [...] dabei auch Einfluss auf mögliche Entscheidungen im anderen Bereich [nimmt]“ (Köster 2016, 34). Im Rahmen des gesamten Forschungsprozesses wurden methodische (Auswahl-)Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen getroffen, zwischen denen eine hohe Interdependenz besteht: Diese Auswahlkriterien waren bei der Erhebung von Daten (z.B. Fallauswahl), der Interpretation der Daten (z.B. Auswahl des Materials und Auswahl im Material) sowie der Darlegung der Ergebnisse (z.B. Präsentation des Materials) leitend (vgl. Flick 2017, 262; Merrens 2017, 286; zudem Kap. 5.3). Um die *Intersubjektivität* des Forschungsprozesses sicherzustellen, wurden jegliche Entscheidungen und Schritte offengelegt und begründet (vgl. Steinke 2017, 324; zudem Kap. 5.4).

5.1.1 Qualitative Forschung mit Kindern: Einordnung der vorliegenden Studie

Nach Andresen und Hurrelmann (2010) muss im Rahmen von Untersuchungen mit Kindern und über Kinder zwischen den Forschungszweigen der *Kinderforschung* sowie *Kindheitsforschung* differenziert werden (vgl. ebd., 55). Da das Erkenntnisinteresse in der vorliegenden Untersuchung auf den individuellen Sichtweisen von Kindern liegt, ist diese dem Forschungsfeld der *Kinderforschung* zuzuordnen (vgl. Schultheis 2016, 11f.).

Die Kinderforschung fokussiert neben der Selbst- und Körperwahrnehmung von einzelnen Kindern die subjektive Einschätzung der eigenen Erfahrungs- und Lebenswelt (vgl. Andresen, Hurrelmann 2010, 55). Befunde der empirischen Kinder- und Kindheitsforschung belegen, dass „gerade Kinder selbst zu den Rahmenbedingungen und Vorstellungen von Kindheit befragt werden müssen und auch befragt werden können“ (ebd., 70). Somit steht im Blickpunkt des Forschungsprojekts die Perspektive der Kinder, welchen eine aktive Rolle im Forschungsprozess zugeschrieben wird. Demnach wurden Kinder selbst als Proband*innen herangezogen und zugleich als „aktiv Handelnde und (Mit-) Gestaltende“ (Fuhs 2012, 82) betrachtet (vgl. zudem Heinzl 2013, 707). Dieser Arbeit wird demzufolge der aktuelle sozialisationstheoretische Ansatz zugrunde gelegt, sodass Kinder als „Expert[*inn]en ihrer Lebenserfahrungen“ (Schultheis 2016, 19) und als „eigenständige Personen“ (Fuhs 2012, 81) angesehen werden, die als „vollwertige Subjekte“ (Andresen, Hurrelmann 2010, 64) ihr alltägliches Leben unter Berücksichtigung eigener Interessen, Meinungen und Rechte konstruieren (vgl. ebd., 64; Fuhs 2012, 81).

5.1.2 Auswahl der Stichprobe und Samplingstrategie

Die Auswahl und Rekrutierung von Proband*innen der Interviewstudie wurde durch im Vorfeld festgelegte Kriterien gestützt, welche zugleich die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprozesses gewährleisten (vgl. Merrens 2017, 286; Steinke 2017, 324ff). Die gezielte Auswahl der Stichprobe nach erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten ist nach Lamnek (2010) als „Theoretical Sampling“ (ebd., 125) zu beschreiben und gilt als „Königsweg für qualitative Studien“ (Flick 2017, 262):

„Das Theoretical Sampling setzt voraus, dass der [*die] Forscher[*in] weiß, worauf er [*sie] seine [*ihre] Aufmerksamkeit zu richten hat. Danach wählt er [*sie] seine [*ihre] Versuchspersonen aus. Er [*sie] sucht sich insoweit repräsentative Fälle heraus, als diese geeignet erscheinen, seine [*ihre] Forschungsfrage zu beantworten.“ (Lamnek 2010, 237)

Das Sample wurde zur Erfassung der Präkonzepte von Grundschulkindern so zusammengestellt, „dass das zu untersuchende Phänomen in möglichst unterschiedlichen Ausprägungen vertreten ist“ (Köster 2016, 32), um Verzerrungen bzgl. der Untersuchungsergebnisse zu vermeiden und lediglich zur Beantwortung der Fragestellung relevante Fälle einzubeziehen (vgl. Kelle, Kluge 2010, 42). Entsprechend waren für das Sample folgende Auswahlkriterien leitend, welche anschließend erläutert werden:

- (1) eine Gleichverteilung von Grundschulkindern der Klassenstufen zwei und vier,
- (2) innerhalb der Klassenstufen eine Gleichverteilung des Geschlechts und

(3) das Vorliegen von Einwilligungserklärungen seitens der Erziehungsberechtigten zur Durchführung von Einzelinterviews.

Der Versuch einer ausgewogenen Verteilung des Geschlechts lag der Rekrutierung des Samples zugrunde. Im Weiteren sollten im Rahmen der Rekonstruktion der Schüler*innenvorstellungen unterschiedliche Altersstufen berücksichtigt werden. Zum einen standen die Präkonzepte von Kindern am Ende des Anfangsunterrichts im Erkenntnisinteresse, „da bisherige Studien zeigen, dass innerhalb dieses Altes von entscheidenden Kompetenzzuwächsen auszugehen ist“ (Becher, Gläser 2018, 79; vgl. zudem Kübler et al. 2013). Darüber hinaus wird die Methode der Zeitzeug*innenbefragung bildungspolitisch zu diesem Zeitpunkt der Grundschulzeit in zahlreichen Rahmen- und Lehrplänen eingefordert (siehe Kap. 3.3.2). Zur Kontrastierung der Daten wurden ebenfalls die Präkonzepte von Kindern zum Ende der Grundschulzeit erfasst. Als Argument ist hier u.a. die Etablierung der Methode zum Anfangsunterricht des Geschichtsunterrichts in der weiterführenden Schule anzuführen (siehe Kap. 3.3.1).

Bei der Auswahl von Proband*innen blieben Aspekte wie Migrationshintergrund, Schulleistungen und sonderpädagogischer Förderbedarf unberücksichtigt, da diese unabhängig der Präkonzepte von Grundschulkindern zu betrachten sind (vgl. Kelle, Kluge 2010, 41f.).

Neben den Merkmalen, die der Beschreibung der Stichprobe dienen, wurde die Vorgehensweise zur Rekrutierung der Stichprobe festgelegt, um die Qualität der Stichprobe und ethische Aspekte im Rahmen der methodischen Durchführung zu gewährleisten (vgl. Einsiedler, Fölling-Albers, Kelle, Lohrmann 2013, 20; Helfferich 2011, 175; Merkens 2017, 293). Die Kontaktaufnahme mit der Schule erfolgte über die Schulleitung als „gatekeeper“ (ebd., 288), welche der Forschenden bereits aus der eigenen Schulpraxis bekannt war. In persönlichen Gesprächen mit der Schulleitung sowie des Kollegiums wurden das Forschungsvorhaben, die Erhebungsmethode und das geplante Vorgehen im Rahmen der Datenerhebung begründet erläutert und offengelegt. Ferner wurde das Projekt durch die Forscherin selbst den Klassen – sowohl den Kindern als auch Lehrpersonen – zur Rekrutierung von Proband*innen vorgestellt, um eine größtmögliche Transparenz für alle Beteiligten sicher zu stellen (vgl. Reichertz 2016, 163; siehe Kap. 5.4). So gewährleistete die Rekrutierung eine Proband*innengruppe von insgesamt 22 Kindern: Zwölf Proband*innen der zweiten Klasse, davon sieben Mädchen und fünf Jungen sowie zehn Proband*innen der vierten Klasse, davon drei Mädchen und sieben Jungen (siehe Kap. 5.3.2).

5.2 Erhebungsdesign

Qualitative Forschungsmethoden dienen der Erschließung und Analyse sozialer Phänomene in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen (vgl. Flick, Kardoff, Steinke 2017, 20ff; Uhlendorff, Prengel 2013, 146). Die Erforschung von Schüler*innenvorstellungen unterscheidet sich nach Murmann (2013) davon wesentlich. Schüler*innenvorstellungen sind aus Sicht der Fachdidaktik weder als soziale noch als psychologische Phänomene von Interesse. Dagegen steht im Fokus des Interesses, „in welcher Weise sie sich inhaltlich auf etwas jenseits der Vorstellung liegendes beziehen“ (ebd., 5). Daraus folgt, dass bei der Forschung zu Präkonzepten ein indirekter Forschungsgegenstand zugrunde liegt, was entsprechende Konsequenzen für die Adaptation des Erhebungsverfahrens birgt. Grundsätzlich sei nach Kübler (2018a) im Rahmen von Forschungen mit vier- bis zehnjährigen Kindern „die ganze Palette von Erhebungsmethoden möglich und denkbar“ (ebd., 42). Klassische Befragungsmethoden der (allgemeinen) empirischen Sozialforschung (bspw. schriftliche Befragung, Beobachtung) können u.a. durch entwicklungsspezifische Voraussetzungen von Kindern nur bedingt auf Forschungen mit Kindern übertragen werden und müssen entsprechend adaptiert und modifiziert werden (vgl. u.a. Andresen, Hurrelmann 2010, 70; Kübler 2018a, 43; Mey, Schwentesius 2019, 6; Vogl 2015, 12). Daraus resultiert die Notwendigkeit der *Gegenstandsangemessenheit* der Methodenauswahl mit entsprechender Modifikation, da das gewählte Instrumentarium den explizierten Bedingungen auf Ebenen beider Interviewpartner*innen erfüllen soll (vgl. ebd., 68; Andresen, Hurrelmann 2010, 81; siehe Kap. 5.2.2). Daher fokussieren die folgenden Teilkapitel das Erhebungsinstrument der vorliegenden Untersuchung. Die Darlegungen inkludieren die Konzeption und die im Rahmen der Pilotierung vorgenommene Modifikation des Erhebungsverfahrens, die Dokumentation der konkreten methodischen Umsetzung sowie die Semantik der Forschungsdokumentation.

5.2.1 Auswahl und Begründung des Erhebungsinstruments

Um umfassende Präkonzepte von Grundschulkindern erfassen zu können, wurden der Auswahl der Erhebungsmethode und der Entwicklung des gesamten methodischen Forschungsdesigns mehrere Kriterien zugrunde gelegt, was zugleich die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprozesses gewährleistet (vgl. Steinke 2017, 324f.): Leitend war, dass die gewählte Erhebungsmethode individuelle Schüler*innenvorstellungen umfassend erfasst (*Offenheit trotz Fokussiertheit*), dass sie sowohl für Grundschulkindern der zweiten als auch vierten Klasse nutzbar ist und dass sie dem entsprechenden

Entwicklungsstand angemessen sein sollte (*Passung*). Die Erhebungsmethode sollte flexibel in der jeweiligen Erhebungssituation gehandhabt werden können (*Flexibilität*), aber zugleich gewährleisten, die Ergebnisse miteinander vergleichen und in Beziehung setzen zu können (*Vergleich und Kontrastierung*).

Im Rahmen der Erhebung von Präkonzepten muss davon ausgegangen werden, „dass die Proband[*inn]en im Hinblick auf den zu untersuchenden Sachverhalt schon außerschulische Erfahrungen mit diesem gemacht haben und sei es, dass es nur mediale Eindrücke zu diesem Gegenstand sind“ (Becher 2009, 133). Diese als unreflektiert einzuordnenden Erfahrungen beruhen auf individuelle Erlebnisse, Begegnungen sowie Beobachtungen und sind weder naiv noch unwissenschaftlich (vgl. ebd., 133; Jonen, Möller, Hardy 2003, 93ff). Mittels dieser Untersuchung sollte demzufolge nicht bereits Bekanntes überprüft, sondern Neues entdeckt und damit empirisch begründete Theorien entwickelt werden (vgl. Flick, Kardoff, Steinke 2017, 24; Hopf 2017b, 350). Dabei gilt grundlegend, dass die Erhebungsmethode stets im „*Modus des Erfragens, nicht im Modus des Abfragens*“ (Kruse 2015, 213; Hervorhebung im Original) operiert. Im Rahmen der Auswahl und Entwicklung des Erhebungsinstruments ist das Primat der Gewährleistung von Qualitätskriterien und Prinzipien qualitativer Forschung maßgebend (vgl. Einsiedler et al. 2013b, 17ff; Friebertshäuser, Langer 2013, 438; Steinke 2017, 324ff; siehe Kap. 5.4).

Wie bereits erläutert, eignen sich Interviews zur Erfassung von Schüler*innenvorstellungen im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns, um „die persönliche Sicht einer Person [...] zu erheben“ (Eid, Gollwitzer, Schmitt 2017, 57). Diese Erhebungsform wird als „Königsweg“ zur Ermittlung des subjektiven Sinns der Akteur[*innen] angesehen“ (Reichert 2016, 184).⁴⁴ Ebenso bietet sie den Vorteil, dass die gewonnenen Daten „unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“ (Lamnek 2010, 329). Nach Helfferich (2011) existiert nicht „das“ qualitative Interview“ (ebd., 9; Hervorhebung J.D.), sodass entsprechende Formen von Interviews mit den jeweiligen Forschungsinteressen zu differenzieren sind. Neben dem Forschungsinteresse ist die Entscheidung über das Spannungsfeld *Strukturierung versus Offenheit* relevant, wobei dieses Dilemma in Leitfadeninterviews scheinbar eine unlösbare Problematik darstellt (vgl. Kruse 2015, 212). Um also das Primat der *Gegenstandsangemessenheit* der Methodenauswahl zu gewährleisten, wurde für das vorliegende Projekt berück-

⁴⁴ In Anlehnung an Hartinger und Murmann (2018) ist zu ergänzen, dass in Untersuchungen zur Erfassung von Schüler*innenvorstellungen die Mehrheit der Studien mit Interviews arbeiten (vgl. ebd., 53).

sichtigt, dass „[d]ie Entscheidung für eine spezifische Interviewform [...] aus dem jeweiligen Forschungsdesign, dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung, der zu befragenden Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie [resultiert]“ (Friebertshäuser, Langer 2013, 439):⁴⁵ Zur Erfassung von Präkonzepten wurden im Rahmen dieser Studie *halb-standardisierte-impulsgesteuerte Einzelinterviews* konzipiert, pilotiert und durchgeführt (vgl. Fuhs 2012, 92; Helfferich 2011, 36; Kruse 2015, 203f.). Diese kennzeichnen sich durch eine im Leitfaden implementierte Kombination aus unterschiedlichen Frageformen und Stimuli (vgl. Helfferich 2011, 36). Die Auswahl der Interviewart lässt sich zum einen durch die Thematik und Fokussierung von Zeitzeug*innen als historische Quelle, zum anderen durch die spezifischen Rahmenbedingungen in Bezug auf Forschung mit Kindern begründen (vgl. u.a. Andresen, Hurrelmann 2010, 70; Froschauer, Lueger 2020, 45f.; Mey, Schwentesius 2019, 6). Die Wahl der Interviewform wird zudem dadurch gestützt, dass Studien, die mit verschiedenen Varianten leitfadengestützter Interviews als Erhebungsmethode gearbeitet haben, zeigen, dass diese aufgrund ihrer inhaltlichen Flexibilität und Passfähigkeit mit unterschiedlichen Forschungsdesigns anschlussfähig an geschichtsdidaktische Erkenntnisinteressen sind (vgl. Köster 2016, 35). In der vorliegenden Studie wurde die Kommunikation in der Interviewsituation mittels eines Leitfadens strukturiert, welcher im Fokus des folgenden Teilkapitels steht.

5.2.2 Leitfadenkonstruktion

Zur Gewährleistung der Qualität der Daten wurde die Kommunikationssituation mittels eines Leitfadens gestützt, sodass der Interviewverlauf zugleich einer Themenstruktur und einer Phasendynamik folgte (vgl. Kruse 2015, 203). Um dem Dilemma zwischen Strukturierung und Offenheit in Leitfadeninterviews entgegenzuwirken und die Kommunikationssituation möglichst „*offen zu strukturieren*“ (ebd., 212; Hervorhebung im Original), waren bei der Konstruktion des Interviewleitfadens zwei Aspekte leitend: Zum einen folgte die differenzierte Ausarbeitung des Interviewleitfadens einem bestimmten Aufbau- bzw. Strukturprinzip, wodurch nach Kruse (2015) „eine flexible sowie dynamische Handhabung von Strukturierung und Offenheit möglich wird“ (ebd., 212). Zum anderen wur-

⁴⁵ Die Diskussion zur Kombination verschiedener Methoden im Rahmen der Forschung mit Kindern zeigt die Eignung und Präferenz der Methodentriangulation (vgl. Schultheis, Hiebl 2016, 80). Dennoch wurde sich für das vorliegende Projekt bewusst gegen die Triangulation entschieden, denn „Formen der Methodentriangulation [sind] nur begrenzt auf die Pädagogische Kindheitsforschung anwendbar, wenn die Innenperspektiven der Kinder untersucht werden [...]“ (ebd., 80).

den Bedingungen für die Gestaltung der Interviewsituation auf Ebene der Kommunikation und die für die eigene Erhebung folgenden Konsequenzen berücksichtigt (siehe Kap. 5.2.2.2). Diese Vorgehensweise ist aus zwei Perspektiven zu begründen: Einerseits soll im Rahmen dieser Arbeit die „Qualität der qualitativen Daten“ (Helfferich 2011) gewährleistet werden, die sich nach Helfferich (2011) mit der Qualität der Interaktion bedingt. Andererseits wird in dieser Studie die qualitative Interviewforschung mit Grundschulkindern als Proband*innen durchgeführt, sodass die Interviewsituation einer entsprechenden altersangemessenen Kommunikationssituation und Gesprächsrahmung bedarf (vgl. ebd., 24; Vogl 2015, 99ff). Auf dieser Grundlage fokussieren die nachstehenden Darlegungen in einem ersten Schritt die Vorgehensweise im Rahmen der Leitfadenentwicklung sowie das leitende Aufbauprinzip des Interviewleitfadens, ehe in einem zweiten Schritt die Gestaltung der Kommunikationssituation dargelegt wird. Daraus abgeleitet folgt die Offenlegung und Erörterung des Leitfadens zur Erhebung von Präkonzepten von Grundschulkindern zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung. Der Leitfaden wurde im Vorfeld der Haupterhebung mit sechs Kindern beider Altersstufen und Geschlechter pilotiert und nachgangs modifiziert, sodass auch die Konsequenzen der Pilotierung erörtert werden.

5.2.2.1 Leitfadenentwicklung und Aufbauprinzip

Um das Grundprinzip der Offenheit und zugleich die für das Forschungsinteresse notwendige Struktur zu wahren, wurde für die Leitfadenentwicklung das *SPSS-Prinzip* (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) nach Helfferich (2011) angewandt (vgl. ebd., 182ff; zudem Kruse 2015, 227ff). Diese Vorgehensweise dient der „Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen“ (Helfferich 2011, 182f.) sowie der methodischen Kontrolle im Sinne der *reflektierten Subjektivität* (vgl. Kruse 2015, 226; Steinke 2017, 330f.; siehe Kap. 5.4.3). Ferner sollte anhand dieser Vorgehensweise gewährleistet werden, dass die Fragen aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder stammen und unterschiedliche Ausdrucksformate kombiniert werden (vgl. Andresen, Hurrelmann 2010, 72; Fuhs 2012, 80ff; Lamnek 2010, 647).

Übergeordnet sollte der Interviewleitfaden den kognitiven Entwicklungen, kindlichen Vorstellungswelt und sprachlichen Ausdrucksfähigkeit Rechnung tragen (vgl. Schultheis, Hiebl 2016, 73). Dazu wurde in einem *ersten Schritt*⁴⁶ in Form einer Bestandsaufnahme

⁴⁶ Um das *SPSS-Verfahren* verständlich darlegen zu können, wird dieses in einem abarbeitenden Charakter in Form einzelner Schritte dargelegt. In der konkreten Anwendung des Verfahrens wurden die einzelnen

eine Vielzahl möglicher Fragestellungen, die im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse stehen, zusammengetragen. Die Frageliste umfasste etwa 40 Fragen unterschiedlichster Art, wie z.B.: „*Zu welchen Thematiken können Zeitzeug*innen befragt werden?*“, „*Was ist ein*e Zeitzeug*in?*“, „*Wie geht man vor, wenn man etwas über ‚früher‘ herausfinden möchte?*“, „*Wen kannst du zum Spielen vor 20 Jahren befragen?*“.

Im Anschluss an die Sammlung der Fragestellungen folgte im *zweiten Schritt* die Prüfung dieser Fragen mit den Zielen der Reduktion, Strukturierung und Bewertung hinsichtlich der Eignung. Die Revision der Fragensammlung erfolgte anhand mehrerer Prüffragen angelehnt an Helfferich (2011), um bspw. Fragen zu streichen, die der Besonderheit des Forschungsgegenstandes keine Rechnung tragen, keine offenen Antworten oder Erzählungen erzeugen, Aspekte bereits vorgeben und ein Vorwissen zur Beantwortung der Fragestellung voraussetzen (vgl. ebd., 182ff). Diese Prüffragen eliminierten Fragestellungen wie „*Hat die Zeitzeug*innenbefragung Vorteile?*“ oder „*Was ist ein*e Zeitzeug*in?*“. Ebenso wurden einzelne, ähnliche Fragestellungen zu übergeordneten Fragestellungen gebündelt, bspw. wurden die Fragen „*Wie geht man vor, wenn man etwas über ‚früher‘ herausfinden möchte?*“ und „*Wie findet man etwas über die Vergangenheit heraus?*“ in die Fragestellung „*Wie kann man herausfinden, wie es ‚früher‘ war?*“ überführt. Zentral war die Anpassung der Formulierungen der Fragestellungen. Dazu wurden vorliegende Fragestellungen kritisch geprüft und modifiziert, um u.a. uneindeutige und missverständliche Formulierungen, aber auch geschlossene oder suggestive Fragestellungen zu vermeiden (bspw. „*Kann man anhand der Aussage der Person etwas über das Spielen vor 20 Jahren herausfinden?*“). Zudem wurde die Perspektive der Fragestellungen überprüft: „*Wie findest **du** etwas über ‚früher‘ heraus?*“ sowie „*Wie findet **man** etwas über ‚früher‘ heraus?*“, sodass im Interviewleitfaden beide Perspektiven Berücksichtigung finden. Dies dient sowohl der Erfassung der Vorstellungen von Grundschulkindern hinsichtlich allgemeiner Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Vergangenheit als auch von eigenen Vorgehensweisen. Daher werden im Interviewverlauf eingangs im Allgemeinen Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Vergangenheit erfasst (,man‘), ehe die Perspektive des Kindes im Fokus steht (,du‘).

Phasen miteinander zirkulär verbunden, wobei die Phase des Sammelns den Beginn des Entwicklungsprozesses darstellte. Die weiteren Phasen wurden in selbstreflexiver Weise angeknüpft (vgl. zudem Kruse 2015, 227ff).

Im sich anschließenden *dritten Schritt* wurden die restlichen Fragen sortiert. Die Sortierung und Strukturierung erfolgte zum einen nach inhaltlichen Kriterien, sodass thematische Bündel und Themenbereiche herausgearbeitet wurden.⁴⁷ Zur inhaltlichen Sortierung und Strukturierung wurden zunächst drei Bündel gebildet: *Quellen(-arbeit)*, *Zeitzeug*innen* und *Zeitzeug*innenbefragung*. Diese Bündel und Themenbereiche wurden im Rahmen der Leitfadenkonzeption ausdifferenziert, sodass sich der gesamte Interviewleitfaden in sechs inhaltliche Teilbereiche gliedert. Diese Teilbereiche spiegeln zugleich die Dimensionen des Forschungsgegenstands und der Fragestellungen wider (siehe Kap. 4.4): (1) *Quellen(-arbeit)* ‚früher‘, (2) *Quellen(-arbeit)* Zeitgeschichte, (3) *Zeitzeug*innen*, (4) *Zeitzeug*innenbefragung*, (5) De-Konstruktion einer *Zeitzeug*innenaussage* und Wissenschaftsverständnis sowie (6) De-Konstruktion verschiedener Erfahrungen von *Zeitzeug*innen*. Die thematischen Themenblöcke bilden das Grundaufbauprinzip des Interviewleitfadens (vgl. Helfferich 2011, 182ff; Kruse 2015, 213).

Gerahmt wird der Leitfaden durch die Phasen des Ein- und Ausstiegs sowie der Reflexion der Erhebungssituation seitens der Proband*innen, welche im Teilkapitel zur Darlegung und Erläuterung des Interviewleitfadens konkretisiert werden (siehe Kap. 5.2.2.3). Zudem wurde im Hinblick auf offene Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Fragestellungen sortiert und strukturiert.

Die inhaltlichen Fragestellungen wurden wiederum in einem *vierten Schritt* des Subsumierens in eine logische Reihenfolge geordnet, welche zugleich als thematische Abfolge im Rahmen des Interviewleitfadens dienen. Die Reihung der thematischen Blöcke folgt dabei dem Prinzip ‚vom Offenen zum Strukturierenden‘ (vgl. ebd., 224f.), bspw. erfolgte eine Reihung folgender Fragestellungen: (1) „*Was ist ein*e Wissenschaftler*in?*“, (2) „*Was macht ein*e Wissenschaftler*in?*“, (3) „*Wie gehen Wissenschaftler*innen vor, wenn sie etwas über ‚früher‘ herausfinden wollen?*“ und (4) „*Wieso wollen Wissenschaftler*innen herausfinden, wie es ‚früher‘ war?*“ (siehe Kap. 5.2.2.3). Diese Reihung dient der Gewährleistung einer umfassenden Erhebung von Präkonzepten, sodass – in Anlehnung an die Fragestellungen hinsichtlich eines Wissenschaftsverständnisses – zunächst Vorstellungen im Allgemeinen zum*r Wissenschaftler*in zu erheben sind, um daran anknüpfend die Re-Konstruktion von Vergangenheit durch Wissenschaftler*innen im Speziellen zu fokussieren.

⁴⁷ Im Rahmen der Konzeption der inhaltlichen Teilbereiche wurden zugleich (erste) Ideen für Kategorien zur Analyse und Auswertung der gewonnenen Daten antizipiert und im Forschungstagebuch dokumentiert (siehe Kap. 5.3).

Aufbau- und Strukturprinzip des Interviewleitfadens

Zur offenen Strukturierung der Kommunikationssituation wurde der Interviewleitfaden nach einem festgelegten Aufbau- und Strukturprinzip konzipiert. Dabei war das Aufbauprinzip nach Kruse (2015) leitend, welches für das eigene Forschungsprojekt modifiziert und erweitert wurde (vgl. ebd., 213). Als ergänzende Elemente wurden die Bereiche *erwartbare Schüler*innenantworten*, *weiterführende Fragen* sowie *Bezug zu Forschungsfragen* hinzugefügt, sodass eine differenzierte Darstellung des gesamten Leitfadens ermöglicht wurde. Der Bereich zu den *Aufrechterhaltungsfragen* liegt quer zu dem gesamten Interviewleitfaden. Die nachfolgende Abbildung zeigt das allgemeine Aufbau- und Strukturprinzip des eigenen Interviewleitfadens einschließlich der Ziele der einzelnen, ergänzten Bereiche (siehe Abb. 1; Anhang A). Das Aufbau- und Strukturprinzip wird nachfolgend, unter Bezugnahme konkreter Beispiele, erläutert.

Fokussierter Teilbereich				
z.T. erste Gedanken zu möglichen Kategorien im Rahmen der Analyse und Auswertung				
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Fragen und Impulse	Erwartbare Antworten der Kinder	Weiterführende Fragen	Bezug zu Forschungsfragen
- Inhaltliche Aspekte, die angesprochen werden sollen - Überschneidungen sind möglich, z.T. unumgänglich	- Zur Vertiefung der inhaltlichen Aspekte - Diese Fragen sollen immer zur Sprache kommen	- Vorabüberlegungen zu möglichen Schüler*innenantworten - Flexibilität für Interviewer*in	- Zur Vertiefung einzelner Aspekte, die vom interviewten Kind angesprochen wurden	- Absicherung: Wozu dient diese Frage/ dieser Impuls?
Aufrechterhaltungsfragen				
- Dienen der Aufrechterhaltung des Gesprächs und fordern um Weitererzählen auf - Keine inhaltliche Steuerung des Gesprächs				

Abbildung 1: Aufbau- und Strukturprinzip des Interviewleitfadens
(in Anlehnung an Helfferich 2011, 186; Kruse 2015, 213; Vogl 2015, 125f.)

Die *inhaltlichen Aspekte* stellen diejenigen Topics dar, die im Erkenntnisinteresse der eigenen Forschung stehen. Diese dienen der Zergliederung der übergeordneten Teilbereiche in feinere Facetten. Bspw. wird mittels dieser Vorgehensweise in Anlehnung an das Erkenntnisinteresse und Befunde der HisDeKo-Studie nach Becher und Gläser (2018) der Teilbereich *Quellen(-arbeit) ‚früher‘* u.a. in folgende weitere inhaltliche Aspekte gesplittet: *Quellenarten*, *Funktion(en) historischer Quellen*, *methodisches Vorgehen bei der Arbeit mit historischen Quellen* und *De-Konstruktion historischer Quellen*.

Als *konkrete Fragen* dienen diejenigen Fragestellungen und Impulse, die in allen Interviewsituationen zum Tragen kommen. Diese sind als exmanente Fragen zu charakterisieren (vgl. Kruse 2015, 214; Przyborski 2004, 67f.) und folgen dem Prinzip ‚vom Offenen zum Strukturierenden‘ (vgl. Kruse 2015, 224f.). Den einzelnen Themenblöcken wird jeweils ein offener Grundreiz an den Anfang gestellt, sodass das jeweilige Themenfeld offen und stellenweise vage eröffnet wird, bspw. erfolgt der Einstieg in den Teilbereich *Quellen(-arbeit)* ‚früher‘ mit dem Impuls „*Ein Kind hat sich mal gefragt: Wie kann man herausfinden, wie es ‚früher‘ war? ‘*“. Durch diese Vorgehensweise wird der Erzählperson eine eigenstrukturierte Positionierung und Thematisierung ermöglicht (vgl. ebd., 213). Bei der Entwicklung der konkreten Fragestellungen war die Berücksichtigung der alters- und entwicklungsabhängigen Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne von Kindern grundlegend (vgl. Schultheis, Hiebl 2016, 74). Um die Konzentration und Aufmerksamkeit der Proband*innen (möglichst) über die gesamte Interviewdauer zu gewährleisten, liegt eine Varianz an Stimuli und Impulsen vor. Zudem belegen Forschungsbefunde den positiven Effekt von implementierten, unterschiedlichen Impulsarten in Interviewsituationen (vgl. u.a. Fuhs, Schneider 2012, 127; Heinzel 1997, 406; Petermann, Windmann 1993, 128). Demnach wurden im Leitfaden sowohl visuelle (u.a. Steckbrief eines Zeitzeugen) als auch auditive Interviewimpulse (Audioaufnahme einer Zeitzeug*innenaussage) ergänzt sowie Phasendynamiken durch wechselnde Impulsmaterialien und Inhalte variiert (vgl. Vogl 2015, 69ff; siehe Kap. 5.2.2.3). Nach Schultheis und Hiebl (2016) ist anzunehmen, dass Kinder im mittleren Grundschulalter über komplexe Denk- und Verhaltensmuster verfügen und die Fähigkeit zur Metakognition angebahnt bzw. ausgebildet haben, sodass im Leitfaden zu unterschiedlichen Inhaltsbereichen ein Austausch auf der Metaebene visiert wurde (vgl. ebd., 74). Dazu wurde den Proband*innen bspw. im Einstieg des Interviews in Anlehnung an Delfos (2015) die Gesprächsziele verdeutlicht (u.a. Erfassung individueller Sichtweisen, Befragung von Kindern als Expert*innen). Zudem wurden in der abschließenden Reflexion des Interviews mittels offener Fragestellungen Rückmeldungen zur persönlichen Einschätzung und Meinung des Gesprächs eingeholt (u.a. „*Wie war das Gespräch für dich? ‘*“) (vgl. ebd., 187f.).

Unter Berücksichtigung der inhaltlichen Aspekte sowie konkreten Fragestellungen und Stimuli wurden im Vorfeld *erwartbare Kinderantworten* u.a. auf Grundlage vorliegender Befunde antizipiert. Exemplarisch ist für den Teilbereich *Quellen(-arbeit)* anzuführen, dass auf Grundlage der Befunde u.a. von Becher und Gläser (2018) sowie Barton (2008a)

erwartbare Kinderantworten verbunden mit der Re-Konstruktion von Vergangenheit abgeleitet wurden (bspw. Textquellen, „oral transmission“ (Barton 2008a, 212), außerschulische Lernorte; siehe Kap. 2.3). Ergänzend wurden Schaubilder erstellt, die mögliche Gesprächsverläufe visualisieren. Diese wurden neben den erwartbaren Kinderantworten sowohl im Forschungstagebuch als auch im Aufbau- und Strukturprinzip des Leitfadens dokumentiert (siehe Anhang A). Diese Vorgehensweise wirkt der Herausforderung entgegen, dass der*die Forschende in der Datenerhebung stets individuell und situativ agieren muss, um „der kognitiven Entwicklung, von der kindlichen Vorstellungswelt [...], und vor allem der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der [einzelnen] Kinder“ (Schultheis, Hiebl 2016, 73) gerecht zu werden. Durch spezifische Denk- und Verarbeitungstechniken von Kindern hervorgerufene und daraus resultierende unerwartete bzw. von Erwachsenen abweichende Reaktionen können so im Vorfeld antizipiert werden, sodass auf diese in der Interviewsituation angemessen reagiert werden kann (vgl. Trautmann 2010, 14).

Im Weiteren dienten *weiterführende Fragen* zur Vertiefung der spezifischen Themenfelder und Inhalte. Für die Handhabung der weiterführenden Nachfragen galt, dass diese in einzelnen Interviewsituationen situativ einzusetzen sind, da sie in Abhängigkeit zu den Kinderantworten stehen. Demzufolge wurden die weiterführenden Fragen im Interviewverlauf eingesetzt, um tiefergehende und anknüpfende Explikationen der Proband*innen zu erfragen. Im Themenbereich *Quellen(-arbeit)* ‚früher‘ sind bspw. weiterführende Fragestellungen vertiefend zur Nutzung von Textquellen eingearbeitet. Sie finden Einsatz, sofern Textquellen von Proband*innen benannt und in das Gespräch einbezogen werden (bspw. „Warum kann man in Büchern etwas über ‚früher‘ herausfinden?“).

Der Bereich *Bezug zu Forschungsfragen* bildet, zur Absicherung der eigenen Vorgehensweise, die Rückkopplung der inhaltlichen Aspekte und konkreten Interviewfragen zu den eigenen Forschungsfragen der Untersuchung ab. Zugleich wurden an dieser Stelle vorliegende Forschungsprojekte und deren Fragestellungen sowie Befunde aufgegriffen, gegenübergestellt und in einen Zusammenhang mit dem eigenen Forschungsprojekt gebracht. Diese Vorgehensweise dient der Einbettung eigener Befunde in vorliegende Forschungen, um u.a. Parallelen zwischen den Befunden aufzeigen zu können. Bspw. wurde im Teilbereich *Quellen(-arbeit)* der Bezug u.a. zur Studie nach Becher und Gläser (2018) genommen, leitende Forschungsfragen aufgeführt und Zusammenhänge zum vorliegenden Forschungsprojekt aufgezeigt (in Anlehnung an Kap. 2.3, Kap. 4.2; siehe Anhang A).

Dem Interviewleitfaden liegen *Aufrechterhaltungsfragen* quer (vgl. Helfferich 2011, 187; Kruse 2015, 214). Diese stellen zum einen Fragestellungen dar, die den Erzählfluss des*r Proband*in aufrechterhalten und zum Weitererzählen auffordern sollen (bspw. „*Was fällt dir dazu noch ein?*“, „*Welche weiteren Ideen hast du?*“). Diese Nachfragen steuern das Gespräch nicht inhaltlich. Zum anderen wurden immanente Nachfragen formuliert. Diese wurden eingesetzt, sofern die Ausführungen und Themensetzungen von den interviewten Grundschulkindern vertieft werden sollten (bspw. „*Kannst du das noch genauer beschreiben?*“, „*Hast du dafür ein Beispiel?*“). Ebenso wird durch den Einsatz von Aufrechterhaltungsfragen das Interesse und Verstehen des Interviewenden im Sinne des aktiven Zuhörens widerspiegelt (vgl. Helfferich 2011, 187).

5.2.2.2 Gestaltung der Kommunikationssituation

Dieses Teilkapitel fokussiert die Entwicklung und Gestaltung der Interviewsituation, denn „[d]ie Situation des Interviews [...] ist für junge Kinder eine ziemlich unbekannte Situation“ (Delfos 2015, 45). Um das „Prinzip der Offenheit“ (Helfferich 2011, 24) der qualitativen Interviewforschung zu gewährleisten, wurde mittels der Gestaltung der Kommunikation für die Proband*innen ein „offene[r] Äußerungsraum, der gefüllt werden kann mit dem, was für *sie selbst* wichtig ist, und in der Art und Weise, wie *sie selbst* sich ausdrücken möchten“ (ebd., 24; Hervorhebungen im Original) ermöglicht:

Um unabhängig der heterogenen Voraussetzungen allen Proband*innen eine erfolgreiche Teilnahme zu ermöglichen, wurde im Rahmen der Leitfadenkonzeption bewusst auf Elemente verzichtet, die schriftsprachliche Fähigkeiten oder fachliche Kenntnisse voraussetzen. Die konkreten Fragestellungen und Impulse wurden so erarbeitet, dass diese die unterschiedlichen Anforderungsbereiche berücksichtigen. Daraus folgt, dass in möglichst jedem Teilbereich des Leitfadens Fragen und Impulse auf den Ebenen der Reproduktion, der Reorganisation und des Transfers sowie der Reflexion und der Problemlösung ergänzt wurden. Als Beispiel ist die Berücksichtigung der Anforderungsbereiche im Bereich *Quellen(-arbeit)* ‚früher‘ anzuführen: das Benennen von historischen Quellen, das (selbstständige) Erläutern der Auswahl der angeführten historischen Quellen sowie das Anwenden dieser auf andere Sachverhalte und die Beurteilung sowie Reflexion von Handlungsoption(en).

Insgesamt umfasst der Interviewleitfaden eine Vielzahl an dezidierten Fragestellungen und Stimuli, welche erzählgenerierend bzw. explikationsförderlich und hörer*innenorientiert formuliert sind (bspw. „*Wie gehen Wissenschaftler*innen vor, wenn sie etwas*

über ‚früher‘ herausfinden wollen?“). Die offenen Erzähl- und Explikationsaufforderungen sowie Fragestellungen dienten der thematischen Fokussierung, sodass diesen keine schließende Wirkung im Sinne eines Abfragens oder Ausfragens der Proband*innen zugesprochen werden kann (vgl. Froschauer, Lueger 2020, 84ff; Kruse 2015, 213). Dazu wurden Erzählanlässe durch visuelle (bspw. Steckbrief eines Zeitzeugen, Bildimpulse) und auditive Impulse (Aussage eines Zeitzeugen) geschaffen. Der Einsatz kommunikationsunterstützender und -anregender Hilfsmittel lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen begründen: Zum einen wurden so entwicklungsspezifischen Voraussetzungen von Kindern Rechnung getragen, die es u.a. nach Schultheis und Hiebl (2016) in qualitativen Interviews mit Kindern zu berücksichtigen gilt (bspw. psychologische Grenzen der Kommunikationsfähigkeit, kognitive Voraussetzungen, Denk- und Verarbeitungstechniken, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen von Kindern) (vgl. ebd., 73f.; zudem Kübler 2018a, 43; Trautmann 2010, 13; Vogl 2015, 17). Demzufolge wurden bspw. wechselnde Erzählanlässe geschaffen, um die Motivation zu erhöhen und die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne der Kinder aufrecht zu erhalten (vgl. Mey, Schwentessius 2019, 12f.). Auch um dem herausfordernden Umgang mit schüchternen und zurückhaltenden Kindern angemessen begegnen zu können, wurden im Leitfaden sowohl unterschiedliche Gesprächsanlässe geschaffen (wie bspw. der Impuls *„Ein Mädchen möchte herausfinden...“*) als auch Handlungsmöglichkeiten zur Interaktion in der Situation entwickelt (wie bspw. das Anhören einer Audiodatei). Durch die in der Kindheitsforschung geringe Forschungslage zur Entwicklung geeigneter Methoden im Umgang mit schüchternen und zurückhaltenden Kindern konnten Handlungsstrategien, Interviewimpulse und -fragestellungen im Rahmen der Datenerhebung lediglich antizipiert werden. Zum anderen ermöglicht diese Vorgehensweise die Reduktion des Verbalanteils der Interviewerin, die Initiierung von Kommunikation und die Vertiefung der einzelnen Themenkomplexe (vgl. Vogl 2015, 69ff). Insgesamt dient diese Vorgehensweise der Relativierung der „Erwachsenenzentriertheit von Forschung und Forschenden“ (Heinzel 2013, 710). In Anlehnung an Kübler (2018a) wurde so der Sprachanteil der interviewten Grundschulkinder in der Erhebungssituation der Aufmerksamkeitsspanne angepasst. Zur Aktivierung von *deep structures* galt es ebenso nicht-sprachliche Erhebungsanteile zu berücksichtigen, da insbesondere jüngere Kinder in einer Befragungssituation eine angemessene Denk- und Vorlaufzeit benötigen (vgl. ebd., 43). Dazu wurden ferner, neben erzählgenerierenden und explikationsförderlichen Fragestellungen und Impulsen zur Vermeidung

einer Überforderung, Pausen im Rahmen des Erhebungssettings eingeplant (bspw. zwischen Inhalten zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung und Aspekten zum Wissenschaftsverständnis) (vgl. Mey, Schwentesius 2019, 11).

Darüber hinaus wurde im Vorfeld der Erhebung der eigene Umgang mit Schweigen der Proband*innen antizipiert, denn nach Delfos (2015) gilt: „Schweigen ist eine Stille, die interpretiert werden muss“ (ebd., 128). Somit wurden vorab zum einen die Gründe sowie Interpretationsmöglichkeiten des Schweigens (z.B. Verarbeitung des Gesagten, Nichtverstehen der Frage, Nichtwissen der Antwort) und zum anderen die Umgangsweisen damit (z.B. Abwarten, Wiederholung der Fragestellung) gesammelt und im Forschungstagebuch dokumentiert. Dies gewährleistete ein einheitliches Vorgehen und Interpretieren im Rahmen der Interviewsituationen (siehe zudem Kap. 6.1.3). Zur Klärung von Undeutlichkeiten und Vermeidung von Missverständnissen in der Kommunikationssituation wurden die Proband*innen (situationsabhängig) um Erklärungen und Rückmeldungen gebeten. Dabei wurde sich an die Formen der Bitten um Verdeutlichung nach Shatz und O'Reilly (1990) orientiert: Bitte um spezifische und nicht spezifische Wiederholung, Bitte um Bestätigung sowie Bitte um Spezifizierung der Antworten (vgl. ebd., 163ff).

5.2.2.3 Darlegung und Erläuterung des Interviewleitfadens

Bei der Leitfadenkonstruktion galt es dem Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung gerecht zu werden und es entsprechend auszugestalten. Bedingt durch die inhaltliche Spezifizierung und das Forschungsinteresse wurde der Interviewleitfaden im Vorfeld differenziert ausgearbeitet, pilotiert und z.T. modifiziert, um umfassende Schüler*innenvorstellungen erfassen zu können. Der Interviewleitfaden zeichnet sich durch seine differenzierte Strukturierung in unterschiedliche inhaltliche, gegenseitig korrespondierende Themenblöcke und durch erzählgenerierende und dezidiert formulierte Fragestellungen und Impulse aus. Insgesamt lässt sich der Leitfaden im Grad der Offenheit als *eng* bezeichnen, was den Vergleich mehrerer Interviews mit Kindern unterschiedlicher Altersstufen begünstigt (vgl. Kruse 2015, 209). Der Strukturierungsgrad lässt sich als eine *Mischform* beschreiben, da verschiedene Interviewformen phasendynamisch kombiniert wurden, die es ermöglichten, den Forschungsgegenstand adäquat zu erfassen. Diese Vorgehensweise gewährleistete einerseits einen im Interviewverlauf vorgegebenen Themenweg, andererseits eine entsprechende Vergleichbarkeit sowie Kontrastierung der durchgeführten Interviews (vgl. ebd., 149). Anhand des Rasters des Leitfadens – in Anlehnung an das Aufbau- und Strukturprinzip (siehe Kap. 5.2.2.1) – wurde im Vorfeld der Erhebung

eine Art ‚Choreographie‘ (Drehbuch) für die Interviewdurchführung entwickelt, welche nicht als ‚Korsett‘ zu verstehen ist, sondern als formgebendes Schema. Dieser wurden die antizipierten Kinderantworten sowie die notwendige Reihenfolge der inhaltlichen Konkretionen zugrunde gelegt. Für die Durchführung der Erhebung wurde letztendlich eine zweiseitige Kurzdarstellung des Leitfadens konzipiert, die Elemente zur eigenen Verschriftlichung von bspw. verwendeten Formulierungen von Kindern sowie Kästchen zum Ankreuzen von genannten, zu vertiefenden Elementen, beinhaltet (vgl. Froschauer, Lueger 2020, 88; siehe Anhang B). Mittels dieser umfassenden, kleinschrittig dokumentierten Darstellungsweisen wird zum einen die *Indikation* der Einzelfallentscheidungen im Kontext des Erhebungsinstruments sowie der *intersubjektive Nachvollzug* über die Anwendung des Erhebungsverfahrens gewährleistet und zum anderen eine Replikation der Interviewstudie ermöglicht (vgl. Einsiedler et al. 2013b, 19; Steinke 2017, 326f.).

Der Interviewleitfaden ist insgesamt in acht Phasen untergliedert (siehe Tab. 4). Die Ausführungen, die an die tabellarische Darstellung der Grobstrukturierung der Interviewphasen anschließen, dienen der Erörterung, Darlegung der Intention sowie der methodischen Begründung der einzelnen Phasen.⁴⁸

Phase	Inhalte
1	Einstieg und Eröffnung der Erhebungssituation
2	Quellen(-arbeit) (,früher‘)
3	Quellen(-arbeit) (Spielen vor zwei, 20 und 200 Jahren)
4	Zeitzeug*in als historische Quelle
5	Zeitzeug*innenbefragung
6	De-Konstruktion einer Zeitzeug*innenaussage und Wissenschaftsverständnis
7	De-Konstruktion verschiedener Erfahrungen von Zeitzeug*innen
8	Abschluss und Reflexion der Erhebungssituation

Tabelle 4: Grobstrukturierung des Interviewleitfadens (eigene Darstellung)

⁴⁸ Sofern nicht anders gekennzeichnet, wurden die Fragestellungen und Impulse von der Autorin eigens entwickelt, erprobt und im Rahmen der Datenerhebung angewandt.

Phase 1: Einstieg und Eröffnung der Erhebungssituation

Die Einstiegsinteraktion dient übergeordnet der Metakommunikation. Im Weiteren liegt am Interviewanfang der Fokus auf organisatorischen und formellen Informationen sowie der kognitiven Aktivierung und Strukturierung, sodass in dieser Phase auf inhaltliche Stimuli verzichtet wird (vgl. Kruse 2015, 271). Nach Delfos (2015) stellt der Einstieg einen wesentlichen Bestandteil einer guten Gesprächsführung dar und entscheidet über den weiteren Gesprächsverlauf (vgl. ebd., 123). Denn Forschung mit Kindern gilt als Konstrukt generationaler Verhältnisse, sodass im Kontext von Erhebungssituationen mit jüngeren Kindern nach Kübler (2018a) „der Beziehungsaspekt mit den Befragenden nicht zu vernachlässigen [ist]“ (ebd., 43; vgl. zudem Fuhs 2012, 83; Mey, Schwentesius 2019, 32; Vogl 2015, 100). Dazu wird eingangs die eigene Person und ihre berufliche Tätigkeit von der Interviewerin vorgestellt. Es folgen die Erläuterung des Gesprächsrahmens, die Begründung der digitalen Aufnahme des Gesprächs, die Benennung des Leitfadens als Gedächtnisstütze bzw. ‚Spickzettel‘ und die Offenlegung der eigenen Forschungsabsichten und -interessen. Für die Qualität der Gesprächsführung ist nach Delfos (2015) zentral, dass der Gesprächsrahmen verdeutlicht wird. Denn diese hängt im Rahmen von Interviews mit (jungen) Kindern „sehr von dem Wissen [...] [ab], das ein Kind über die Art des Gesprächs hat“ (ebd., 43). Durch die Verdeutlichung der Gesprächsziele und der Offenlegung der eigenen Absichten wird speziell die Gleichwertigkeit beider Interviewpartner*innen angebahnt. Zudem wird einerseits die Motivation für das Gespräch erhöht, andererseits die Spannung verringert (vgl. ebd., 124f.; Trautmann 2010, 69).

Im Weiteren wird den Kindern mitgeteilt, dass sie als Expert*innen wahrgenommen und aus diesem Grund interviewt werden („*Ich möchte herausfinden was Kinder denken, deshalb frage ich dich: Du bist der*die Expert*in*“). Mittels der transparenten Darlegung der Aufgaben und Rollen des Kindes im Rahmen der Forschung werden die Kinder als Expert*innen für ihre Erfahrungen angesprochen, welche durch ihre Ausführungen einen Einblick in ihr Akteur*innenwissen für die Forschende bieten und als Quelle der Informationen dienen (vgl. Andresen, Hurrelmann 2010, 72; Vogl 2015, 99; siehe Kap. 5.2.2.2). Diese Vorgehensweise zeigt einerseits eine sensible Behandlung und Wertschätzung gegenüber den*r Proband*innen und andererseits kann so die Problematik einer (pädagogischen) Schulsituation relativiert werden. Da Forschungen im Schulkontext häufig als Erziehungs- oder Schulsituation wahrgenommen werden, sind Reaktionen und Antworten von Kindern im Sinne einer sozialen Erwünschtheit möglich, welchen somit entgegen gewirkt werden soll (vgl. u.a. ebd., 18; Andresen, Hurrelmann 2010, 71f.;

Schultheis, Hiebl 2016, 75). Ebenfalls sind das Alter der Kinder, Geburtsdatum sowie die Familienverhältnisse zu erfassen, um diese Aspekte im Rahmen der Datenauswertung einbeziehen zu können. Folgende Fragestellungen sind in diesem Zusammenhang leitend:

- „*Es gibt Kinder, die wissen nicht genau, wann sie Geburtstag haben. Weißt du, wann du Geburtstag hast? Wann denn?*“
- „*Manche Kinder leben zusammen mit Mama, Papa und einer Katze. Wie ist es bei dir?*“⁴⁹

Die Antworten werden entsprechend auf dem Leitfaden unter ‚Sonstiges‘ eingetragen. Abschließend wird auf einen Phasenwechsel hingewiesen, indem angekündigt wird, dass der inhaltliche Teil des Interviews beginnt, bspw. „*Jetzt starten wir mit dem ersten inhaltlichen Teil des Interviews*“.

Phase 2: Quellen(-arbeit) (,früher‘)

In der Phase *Quellen(-arbeit)* sind die Präkonzepte der Proband*innen zu historischen Quellen von Interesse. Dabei wird eingangs als historischer Kontext ‚früher‘ fokussiert. Durch das hier zugrunde liegende Erkenntnisinteresse und anhand der eingesetzten Fragestellungen lehnt dieser Teilbereich an das Forschungsprojekt von Becher und Gläser (2018) an und ermöglicht die Spiegelung der eigenen Befunde mit denen der HisDeKo-Studie (siehe Kap. 2.3). Durch die gewählte Eingangsfrage: „*Wie kann man herausfinden, wie es früher war?*“ erhalten die Proband*innen einen Einblick in das übergeordnete Gesprächsthema sowie in die Art der Fragen, die im Rahmen des Interviews gestellt werden (vgl. Delfos 2015, 179). Dazu werden die Kinder mit einem visuellen, geschlechtsspezifischen Impuls⁵⁰ konfrontiert. Als Ergänzung erfolgt die Aussage: „*Ein Kind hat sich mal gefragt...*“. Parallel wird der Impuls hingelegt und die Fragestellung vorgelesen: „*Wie kann man herausfinden, wie es früher war?*“ (siehe Abb. 2).⁵¹

⁴⁹ Diese Fragestellung wurde von Prof. Dr. Eva Gläser entwickelt und bereits im Rahmen von Forschungsprojekten genutzt. Diese wurde für die vorliegende Forschung nach Rücksprache übernommen.

⁵⁰ Die Bilder wurden der Bilderdatenbank des Niedersächsischen Bildungsservers (NiBiS) entnommen: <https://bidab.nibis.de/picture.php?/151/search/39> (letzter Zugriff am 13.11.2019).

⁵¹ Die Fragestellungen der zweiten Phase orientieren sich an den Fragen und Impulsen des HisDeKo-Projekts von Prof. Dr. Andrea Becher und Prof. Dr. Eva Gläser und wurden für die vorliegende Forschung nach Rücksprache übernommen bzw. modifiziert.

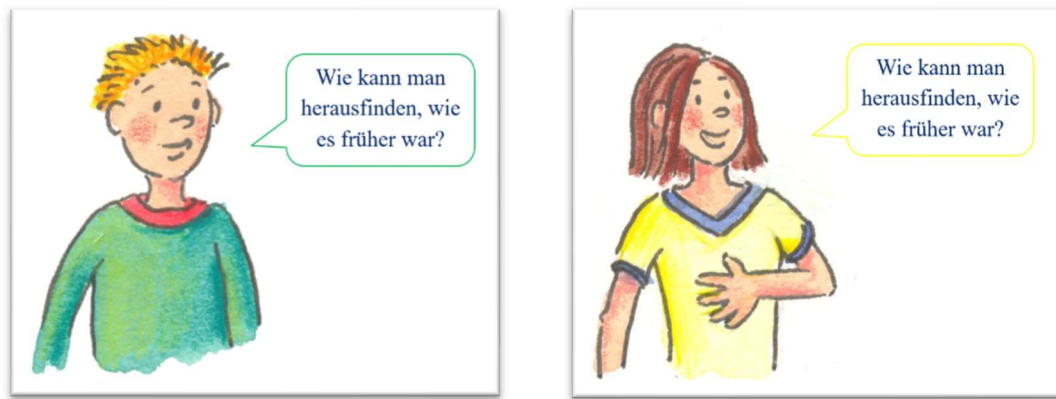


Abbildung 2: Impulse zur Re-Konstruktion ‚früher‘
(eigene Darstellung; Bilder der Bilderdatenbank NiBis entnommen)

Mittels Aufrechterhaltungsfragen werden die interviewten Kinder auf der Ebene der Reproduktion angehalten, weitere Antworten zu geben. Nach der Möglichkeit historische Quellen, Darstellungen und/oder „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) zu benennen, werden nur die angesprochenen Bereiche *Recherche im Internet*, *Nutzen von Textquellen*, *Sachquellen* und *Museum* vertieft, sodass sich der weitere Gesprächsverlauf in Abhängigkeit der Kinderantworten entwickelt:

Nutzen von Textquellen (bspw. Buch) bzw. des Internets⁵²

- „Warum kann man in Büchern etwas über ‚früher‘ herausfinden?“
- „In welchen Büchern erfährt man etwas über ‚früher‘? Warum?“
- „Wer hat das Buch geschrieben? Warum?“
- „Woher weiß der*die, der*die das Buch geschrieben hat, wie es ‚früher‘ war?“
- „Welche Bücher, in denen man etwas über ‚früher‘ erfährt, kennst du?“
- „Welche Bücher hast du selbst benutzt, um etwas über ‚früher‘ herauszufinden?“

Museum als außerschulischer Lernort⁵³

- „Warum kann man im Museum etwas über ‚früher‘ herausfinden?“
- „Nicht alle Kinder wissen was ein Museum ist. Wie kannst du es erklären?“
- „Warst du schon selbst einmal in einem Museum? In welchem? Mit wem?“
- „Wozu gibt es ein Museum?“
- „Was kann man in einem Museum erfahren? Was ist in einem Museum?“

⁵² Die Darlegungen fokussieren die Fragen zum Nutzen von Textquellen. Da sich die Fragen zur Recherche im Internet weitestgehend mit denen zur Arbeit mit Textquellen decken, werden diese nicht aufgelistet.

⁵³ Insbesondere die Aspekte „Museum als außerschulischer Lernort“ und „Nutzen von Sachquellen“ stehen in einem engen Zusammenhang, sodass die Darlegungen mögliche Gesprächsverläufe darstellen.



Proband*innen stellen einen Bezug zu Sachquellen (z.B. alte Dinge) her:	Proband*innen stellen einen Bezug zu Bildern (z.B. Portraits, Gemälde) her:
- „Warum denkst du, dass man über Sachquellen (alte Sachen o.ä.) etwas über ‚früher‘ herausfinden kann?“ - „Was sind Sachquellen (alte Sachen o.ä.)?“ - „Woher weiß man, dass diese von ‚früher‘ sind?“ - „Was kann man darüber herausfinden? Was nicht?“ - „Hast du selbst schon Sachquellen gefunden? Welche? Wo?“ - „Woher wusstest du, dass diese von ‚früher‘ sind?“ - „Was konntest du damit herausfinden? Was nicht?“ - „Wo findet man sonst noch Sachquellen (z.B. alte Gegenstände)?“	- „Hast du noch weitere Ideen?“ - Werden hier Sachquellen genannt, dann wird dieser Bereich vertieft - Ansonsten: kurzes Eingehen auf die von Proband*innen genannten Gegenstände, die im Museum ausgestellt werden (z.B. Bilder) - „Woher weiß man, dass diese (z.B. Bilder) von ‚früher‘ sind?“ - „Was kannst du darüber herausfinden? Was nicht?“ - Im Weiteren: Vertiefung der weiteren Bereiche in dieser Phase (bspw. Textquellen) oder nächster Impuls ‚früher‘

Tabelle 5: Konkrete Nachfragen zur Vertiefung von Sachquellen unter Berücksichtigung eines antizipierten Gesprächsverlaufs (eigene Darstellung)

Nutzen von Sachquellen (z.B. Spielzeug)

- „Du hast gesagt, man kann über Sachquellen/Funde (z.B. alte Sachen) etwas über ‚früher‘ herausfinden. Warum denkst du das?“⁵⁴
- „Was sind Sachquellen (z.B. alte Sachen, Funde, Gegenstände, Dinge)?“
- „Woher weiß man, dass diese von ‚früher‘ sind?“
- „Was kann man darüber herausfinden? Was nicht?“
- „Hast du selbst schon Sachquellen gefunden? Welche? Wo?“
- „Woher wusstest du, dass diese von ‚früher‘ sind?“
- „Was konntest du damit herausfinden? Was nicht?“
- „Wo findet man sonst noch Sachquellen (z.B. alte Sachen, Funde, Gegenstände, Dinge)?“

⁵⁴ Es sind stets die verwendeten Begrifflichkeiten der Proband*innen zu nutzen (bspw. ‚alte Sachen‘ als Umschreibung für Sachquellen).



Proband*innen stellen einen Bezug zum Museum her:	Proband*innen stellen einen Bezug zu sonstigen Orten (z.B. Dachboden) her:
- „Warum kann man im Museum etwas über ‚früher‘ herausfinden?“ - „Nicht alle Kinder wissen was ein Museum ist. Wie kannst du es erklären?“ - „Warst du selbst schon mal dort?“ - „In welchem/wo warst du? Mit wem?“ - „Wozu gibt es ein Museum?“ - „Was kann man in einem Museum erfahren?“ - „Was in denn in einem Museum?“	- Das Kind nennt Dachboden o.ä.: - „Warum denkst du das?“ - „Hast du noch weitere Ideen?“ - Wenn Museum genannt wird, dann diesen Aspekt vertiefen - Im Weiteren: Vertiefung der weiteren Bereiche in dieser Phase (bspw. Textquellen) oder nächster Impuls ‚früher‘

Tabelle 6: Konkrete Nachfragen zur Vertiefung von Museen unter Berücksichtigung eines antizipierten Gesprächsverlaufs (eigene Darstellung)

Sofern keine weiteren Explikationen in diesem Zusammenhang erfolgen, wird der Bildimpuls gegen ein Kärtchen mit dem Begriff ‚früher‘ ausgetauscht, welcher mit der Fragestellung „Was ist früher?“ kombiniert wird. Die folgenden Fragestellungen ermöglichen die Erfassung von Präkonzepten von Grundschulkindern im Kontext des Temporal- und Zeitbewusstseins. Im Vorfeld wurden in diesem Zusammenhang erwartbare Kinderantworten antizipiert (bspw. Benennen einer Epoche oder eines Zeitraums, Beschreibung von Gegenständen z.B. als ‚alte Sachen‘), sodass in Abhängigkeit der Kinderaussagen anknüpfende Fragestellungen folgen (siehe Tab. 7).

Epoche	Zeitraum	Gegenstände	Alte Leute	Filme	Sonstiges/ohne Antwort
„Wie lange ist das her?“ „Warum ist das das ‚früher‘?“	„Wieso? Warum ist das das ‚früher‘?“	„Woher weiß man, dass diese von ‚früher‘ sind?“	„Warum?“	„Warum? Was ist daran ‚früher‘?“	„Wie kannst du das Wort noch erklären?“

Tabelle 7: Weiterführende Nachfragen zum Kontext „Was ist ‚früher‘?“ (eigene Darstellung)

Im Anschluss an die Beantwortung der Fragestellungen erfolgt die Aufforderung den Begriff ‚früher‘ mit eigenen Worten zu erläutern: „Stell dir vor, jemand hätte das Wort ‚früher‘ noch nie gehört. Wie würdest du es erklären?“. Diese Formulierung leitet die Kinder dazu an, diesen abstrakten Begriff anhand selbst gewählter Worte und Beispiele zu explizieren. Als abschließende Ergänzung wird nach der eigenen Verwendung des Begriffs

gefragt: „*Wann benutzt du das Wort ‚früher‘? “*“ Das Wechseln des Impulsmaterials leitet die nachfolgende Interviewphase ein.⁵⁵

Phase 3: Quellen(-arbeit) (Spielen vor zwei, 20 und 200 Jahren)

In der dritten Phase wird der Fokus auf die Re-Konstruktion des aus der Lebenswelt der Kinder stammenden Inhaltsbereichs ‚Spielen‘ zu unterschiedlichen, zurückliegenden Zeitpunkten gelegt. Nach von Reeken (2011) wird als Zugang für das frühe historische Lernen präferiert, dass gewählte Themenbereiche „einerseits an den Interessen der Kinder und andererseits an ihren Erfahrungswelten orientieren [sollten]“ (ebd., 120; vgl. zudem Holl 1987, 548f.; Wille 2010, 29f.; siehe Kap. 4.2). Ebenso plädieren Schultheis und Hiebl (2016) für eine Passung zwischen Forschungsthema sowie Erfahrungs- und Lebenswelt der Proband*innen, womit dieser Themen- und Inhaltsbereich ebenfalls zu begründen ist (vgl. ebd., 74; Mey, Schwentesius 2019, 12). Wenzel (2016) charakterisiert das Spielen als „den integralen Bestandteil menschlichen Lebens“ (ebd., 169). Ein weiterer Fokus liegt auf den unterschiedlichen Zeitebenen. Eingangs ist das Spielen im Kontext der Zeitgeschichte (zunächst vor 20 Jahren und dann vor zwei Jahren) zentral, ehe das Spielen vor 200 Jahren thematisiert wird. Es wurden mit dem Spielen vor zwei und 20 Jahren Kontexte gewählt, in denen eine Zeitzeug*innenbefragung möglich ist. Darüber hinaus können die Proband*innen zum Spielen vor zwei Jahren selbst als Zeug*innen fungieren. Anhand des Spielens vor 200 Jahren wird ein Zeitraum thematisiert, in dem die Befragung von Zeitzeug*innen nicht möglich ist. Entsprechend stehen die von den Kindern angeführten Quellen(-arten) unter Berücksichtigung des historischen Kontextes und die Begründung der Auswahl ebendieser im Erkenntnisinteresse. Leitender Impuls ist: „*Ein anderes Kind interessiert sich für ein ganz spezielles ‚früher‘ und möchte herausfinden: ‚Wie haben Kinder vor ____ Jahren gespielt? “*“. Als Stimuli dienen Bildimpulse (Kind und Sprechblase)⁵⁶, wobei der zu rekonstruierende Kontext (vor zwei, 20 und 200 Jahren) durch Plättchen zu visualisieren und wechseln ist (siehe Abb. 3). Diese Vorgehensweise gewährleistet eine flexible Handhabung des eingesetzten Impulsmaterials sowie (visuelle) Veränderung der Kontexte und damit verbundenen Fragestellungen.

⁵⁵ Diese Fragestellungen orientieren sich an den Impulsen des HisDeKo-Projekts von Prof. Dr. Andrea Becher und Prof. Dr. Eva Gläser und wurden für die vorliegende Forschung nach Rücksprache übernommen bzw. modifiziert.

⁵⁶ Die Bilder wurden der Bilderdatenbank des Niedersächsischen Bildungsservers (NiBiS) entnommen: <https://bidab.nibis.de/picture.php?/152/search/39> und <https://bidab.nibis.de/picture.php?/153/search/39> (letzter Zugriff am 13.11.2019).



Abbildung 3: Geschlechtsspezifische Impulse zur Re-Konstruktion ‚Spielen vor __ Jahren‘

Analog zur vorherigen Phase gilt es, die Auswahl von Zeitzeug*innen als historische Quelle oder das Fragen von Personen im Sinne von Informant*innen durch die Proband*innen begründen zu lassen. Sofern sich das interviewte Kind im Zusammenhang mit dem Spielen vor zwei Jahren selbst als Zeitzeug*in anführt, wird es um Erläuterung und weitere Explikationen dieser Aussage gebeten.

Phase 4: Zeitzeug*in als historische Quelle

Nach der Thematisierung des Spielens vor zwei, 20 und 200 Jahren wird der Blick wiederholend auf den Impuls „*Ein Mädchen*Junge möchte herausfinden: ‚Wie haben Kinder vor 20 Jahren gespielt?‘*“ gelenkt. Der Gesprächsverlauf ist hier abhängig von den vorherigen Ausführungen der Proband*innen. Sofern in der dritten Phase der*die Zeitzeug*in als historische Quelle benannt wurde, wird eingangs nach einer weiteren Erläuterung sowie Begründung der Eignung dieser gefragt (u.a. „*Warum denkst du das?‘*“). Die Verwendung von Begrifflichkeiten seitens der Forscherin gleicht denen der interviewten Kinder. Verwenden die Proband*innen selbst den Begriff *Zeitzeug*in*, wird dieser von der Interviewerin ebenfalls genutzt, andernfalls werden die Formulierungen der Kinder (z.B. jemanden fragen, eine Person fragen) übernommen. Im Weiteren wird der*die Zeitzeug*in als historische Quelle vertieft (siehe Kap. 3.1). Leitende Fragestellung sind:

- „*Wen kann man zum Spielen vor 20 Jahren fragen? Warum?‘*“
- „*Woher weiß die Person etwas über das Spielen vor 20 Jahren?‘*“
- „*Wen kann man zum Spielen vor 20 Jahren nicht fragen?‘*“

Es ist anzunehmen, dass die interviewten Kinder Umschreibungen des Begriffs nutzen und Formulierungen wie ‚jemanden fragen‘ verwenden, sodass dieser Bereich ebenfalls thematisiert wird: „*Wie nennt man eine Person, die man zum Spielen vor 20 Jahren/ ‚früher‘ fragen kann?‘*“. Falls der*die Proband*in auf die Frage keine Antwort geben

kann, ist eine eigene Namensgebung bzw. Umschreibung des Begriffs möglich (u.a. „*Wie würdest du die Person (mit einem Wort) benennen?*“) (siehe Kap. 3.1.1).

Wurde im Rahmen des bisherigen Interviewverlaufs kein Bezug zu Zeitzeug*innen von den interviewten Kindern hergestellt, wird mit einer konkreten Hilfestellung gearbeitet, um das Interview auf die im Erkenntnisinteresse stehende historische Quelle des*r Zeitzeug*in zu lenken: „*Einer hat dem Kind einen Tipp gegeben. Man könnte auch fragen. Was denkst du?*“ Die darauffolgende Einschätzung der Proband*innen ist stets begründen zu lassen (u.a. „*Warum denkst du das?*“, „*Warum kann man zum Spielen vor 20 Jahren (nicht) fragen?*“). Der weitere Gesprächsverlauf steht in Abhängigkeit der Ausführungen und Erläuterungen der interviewten Grundschulkinde: Stimmen die interviewten Kinder dem Tipp zu, so sind die oben dargelegten Fragestellungen zur Person des*r Zeitzeug*in sowie des Begriffs anzuschließen. Lehnen die Kinder den Tipp ab und erläutern, dass ‚fragen‘ keine Option ist, erfolgt der Übergang in den folgenden inhaltlichen Teilbereich des Interviews der Zeitzeug*innenbefragung (siehe Phase 5).

Phase 5: Zeitzeug*innenbefragung

Die Phase fokussiert eingangs das historische Interesse der interviewten Grundschulkinde („*Zu welchem Thema zu ‚früher‘ würdest du gerne etwas erfahren?*“, „*Was interessiert dich an diesem Thema?*“) und lenkt aufbauend auf die Perspektive der eigenen Vorgehensweise verbunden mit eigenen, interessierenden Themenkomplexen („*Wie würdest du zu diesem Thema etwas herausfinden?*“). Sofern in diesem Zugang die Befragung von Zeitzeug*innen als methodische Zugangs- und Vorgehensweise angeführt wird, ist diese zu fokussieren, andernfalls sind die von den Proband*innen benannten Zugangs- und Vorgehensweisen zentral (bspw. Recherche im Internet; siehe Phase 2):

- „*Wen würdest du dazu befragen? Warum diese Person(en)?*“
- „*Wen würdest du nicht befragen? Warum nicht?*“
- „*Wenn du dir jemanden wünschen könntest, wen würdest du noch fragen? Warum?*“
- „*Du hast gesagt, du möchtest xy (z.B. die Urgroßeltern) zu dem Thema z (z.B. zum Zweiten Weltkrieg) fragen. Was würdest du sie*ihn genau fragen?*“
 - „*Zu welchem Thema kann man die Person noch fragen? Warum?*“

Phase 6: De-Konstruktion einer Zeitzeug*innenaussage und Wissenschaftsverständnis

Im Rahmen der sechsten Phase stehen sowohl das Wissenschaftsverständnis von Grundschulkindern im Allgemeinen als auch speziell in der historischen Perspektive des Sachunterrichts im Fokus des Interesses (siehe Kap. 3.1.3, Kap. 3.2). Mittels des offenen, verbalen Impulses „*Auch Wissenschaftler*innen wollen herausfinden, wie Menschen ‚früher‘ gelebt haben*“⁵⁷ und einer kurzen Wartezeit, ob und inwiefern die interviewten Kinder bereits zu dieser Aussage Bezug nehmen, erfolgt die Verlagerung auf das Wissenschaftsverständnis. Anschließende Fragestellungen fokussieren zunächst den*die Wissenschaftler*in als Person und dessen Tätigkeitsbereiche, ehe mögliche Vorgehensweisen von Wissenschaftler*innen zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ und die Relevanz dessen erfragt werden. Folgende Fragestellungen sind leitend:

- „*Was ist ein*e Wissenschaftler*in?*“
- „*Was macht ein*e Wissenschaftler*in?*“
- „*Wie gehen Wissenschaftler*innen vor, wenn sie etwas über ‚früher‘ herausfinden wollen?*“
- „*Wieso wollen Wissenschaftler*innen herausfinden, wie es ‚früher‘ war?*“

Zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne werden im weiteren Verlauf visuelle und auditive Impulse eingesetzt, welche zugleich zum Kontext der Befragung von Zeitzeug*innen als wissenschaftliche Methode überleiten. Dazu erfolgt als Grundimpuls: „*Es gibt einen Wissenschaftler, der wollte auch die Frage ‚Wie haben Kinder vor 20 Jahren gespielt?‘ beantworten. Um diese Frage beantworten zu können, hat der Wissenschaftler Lasse befragt.*“ Ergänzend wird ein Steckbrief vorgelegt, dem Daten zur Person sowie ein Bild zu entnehmen sind (siehe Abb. 4).



Abbildung 4: Steckbrief der interviewten Person (eigene Darstellung)

⁵⁷ Aus Gründen einer einfacheren Handhabung wird in den Interviewsituationen der Begriff *Wissenschaftler*in* nicht geändert. Trotz Verwendung der maskulinen Form sind alle Geschlechter inbegriffen.

Nach einer kurzen gemeinsamen Erörterung des Steckbriefs und Klärung von Fragen rund um die interviewte Person als Zeitzeuge des Spielens vor 20 Jahren ist die dazugehörige Audio-Datei zentral. Diese wurde im Vorfeld auf einem Anybook-Reader aufgenommen und mit einem Button in der Sprechblase auf dem Steckbrief gekoppelt, sodass diese im Rahmen dieser Interviewphase unbegrenzt zugänglich ist. Dabei wird den interviewten Kindern die autonome Handhabung des Anybook-Readers überlassen, damit diese eigenständig mit den Impulsen agieren können. Den Proband*innen ist freigestellt, wie oft sie die Audio-Datei samt der folgenden Zeitzeugenaussage anhören:

„Vor 20 Jahren war ich acht Jahre alt. Wenn gutes Wetter war, haben wir fast ausschließlich draußen gespielt. Das heißt wir haben an dem Bach, der geht direkt neben unserem Haus langgelaufen ist, Dämme gebaut oder Gräben gegraben, um das Wasser umzuleiten. Das hat uns immer sehr viel Spaß gemacht, aber wir waren, wenn wir abends nach Hause gekommen sind, immer total dreckig und verschmiert. Eine andere Möglichkeit war, dass wir im Garten Fußball gespielt haben.

Bei schlechtem Wetter waren wir oft im Haus. Wir haben mit unseren eigenen Spielsachen gespielt, das waren oft Trecker oder Playmobil-Gegenstände. Am liebsten waren wir aber draußen. Das Spielen im Haus hat uns nicht so viel Spaß gemacht, weil es uns da nach kurzer Zeit sehr schnell langweilig geworden ist.

Im Gegensatz zu heute hatten wir keine Computer. Das heißt wir konnten nicht alleine spielen, wir mussten uns immer – egal ob wir draußen oder drinnen waren – einen Freund zum Spielen einladen. Das hat den Vorteil gehabt, dass wir uns in der Schule und auch nach der Schule gesehen haben und so eine viel bessere Beziehung zu unseren Freunden aufbauen konnten als die Kinder heute.“ (Lasse B.)

Der sich anschließende Impuls impliziert die Reproduktion der Zeitzeugenaussage durch die interviewten Kinder. Dieser dient der Erfassung der Reproduktionsleistungen und des Aufnahmevermögens von Grundschulkindern sowie der Gewährleistung der gemeinsamen Informationsgrundlage.

Mittels der folgenden Fragestellungen werden die Präkonzepte der Grundschul Kinder zur methodischen Vorgehensweise und Arbeitsweise eines*r Wissenschaftler*in im Kontext der Zeitzeug*innenbefragung erfasst:

- *„Der Wissenschaftler wollte herausfinden, wie Kinder vor 20 Jahren gespielt haben. Mhhh (Pause). Was macht der Wissenschaftler jetzt damit?“*
- *„Wie geht der Wissenschaftler vor?“*

Es folgt ein Gedankenszenario, welches gestaffelt aufgebaut wird und in Abhängigkeit der Tiefe der vorherigen Kinderäußerungen einzusetzen ist:

- „Der Wissenschaftler hält auf einer Konferenz einen Vortrag und erzählt den anderen Wissenschaftlern wie Kinder vor 20 Jahren gespielt haben. Ein anderer Wissenschaftler ist ganz kritisch. Was denkst du? Warum?“
- „Ein anderer Wissenschaftler sagt: ‚Ich würde das anders machen.‘ Was denkst du? Warum? (Was könnte man anders machen?)“
- „Der andere Wissenschaftler sagt auch: ‚Das Interview mit Lasse reicht nicht aus.‘ Was denkst du?“

Phase 7: De-Konstruktion verschiedener Erfahrungen von Zeitzeug*innen⁵⁸

Die letzte Phase fokussiert die De-Konstruktion zweier Aussagen.⁵⁹ Die Impulse werden eingesetzt, um die Proband*innen mit unterschiedlichen Erfahrungen zweier Personen zu konfrontieren und sie zu einer Stellungnahme anzuregen (siehe Abb. 5):

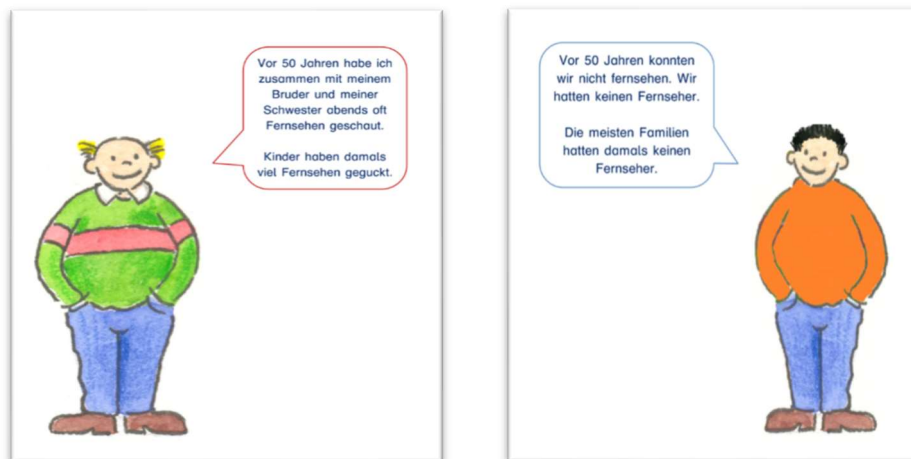


Abbildung 5: Impuls zur De-Konstruktion unterschiedlicher Erfahrungen von Zeitzeug*innen
(eigene Darstellung; Bilder der Bilderdatenbank NiBiS entnommen)

Phase 8: Abschluss und Reflexion der Erhebungssituation

Das Interview wird, unter Berücksichtigung des Prinzips der Offenheit, mit einem gemeinsamen Ausstieg aus der Erhebungssituation abgerundet, sodass die interviewten Kinder über das Ende des Interviews selbst entscheiden können. Dieses wird durch folgende Fragen gewährleistet: „Wir sind schon am Ende des Interviews angekommen. Haben wir noch etwas vergessen? Gibt es noch etwas, was du noch zu dem Thema sagen

⁵⁸ Dieser Impuls wurde erst im Anschluss an die Pilotierung im Leitfaden ergänzt, da sich bei der Durchsicht des Datenmaterials zeigte, dass mit einem weiteren Impuls die Vorstellungen von Grundschulkindern zur De-Konstruktion zu erfassen sind, sodass dieser nachträglich ergänzt wurde (siehe Kap. 5.2.2.4).

⁵⁹ Das Bild wurde der Bilderdatenbank des Niedersächsischen Bildungsservers (NiBiS) entnommen, zum einen übernommen und zum anderen bearbeitet: <https://bidab.nibis.de/picture.php?/158/search/178> (letzter Zugriff am 13.11.2019).

möchtest?“. Die Vorgehensweise ermöglicht den Proband*innen Aspekte und Themengebiete, die im Interview kaum oder noch nicht zur Sprache gekommen sind, vorzubringen und das für sie Relevante bilanzierend zu betonen und zu vertiefen (vgl. Delfos 2015, 187f.; Kruse 2015, 273). Es schließen sich zwei Fragestellungen an, welche insbesondere hinsichtlich der Analyse der Interviews und für die eigene Reflexion von Relevanz sind, aber auch für eine evtl. notwendig werdende Optimierung des Interviewleitfadens sowie der Interviewdurchführung im Interesse stehen:

- Nachfrage bzgl. der Herkunft des Wissens der Proband*innen: *„Du hast mir viel erzählt. Woher weißt du das alles?“*
- Aufforderung zur Reflexion der Interviewsituation mittels offener Fragestellungen zur persönlichen Einschätzung und Meinung des Gesprächs: *„Wie war das Gespräch für dich? Wie waren die Fragen?“*

Das Interview schließt mit dem Dank zur Teilnahme sowie der Verabschiedung des interviewten Kindes (vgl. Delfos 2015, 190). Das Ausschalten des Aufnahmegeräts markiert zusätzlich das Ende des Interviews (vgl. Vogl 2015, 108).

5.2.2.4 Erprobung der Leitfadenkonstruktion

Die Pilotierung der Leitfadenkonstruktion erfolgte im Vorfeld an die Haupterhebung zur Gewährleistung der Qualität des erarbeiteten Settings (vgl. Vogl 2015, 108f.). Der Pretest wurde mit sechs Kindern durchgeführt (jeweils drei Kinder der zweiten und vierten Klasse, Mädchen und Jungen). Dieser diente zur Erprobung der Leitfadenkonstruktion hinsichtlich folgender Aspekte (in Anlehnung an Schnell, Hill, Esser 2018, 317):

- Verständlichkeit der Instruktionen und Informationen,
- Verständlichkeit und Variation der Fragestellungen und Impulse,
- Schwierigkeit der Fragen und Impulse sowie Anwendbarkeit für beide Altersgruppen,
- Interviewführung (z.B. Kommunikationsstruktur, Pausen),
- Kontinuität des Interviewablaufs (z.B. Wechsel der Interviewphasen),
- Handhabung der Kurzform des Leitfadens (z.B. Anwendung, Übersichtlichkeit)
- Prüfung der Fragestellungen und Impulse hinsichtlich des Erkenntnisinteresses der eigenen Forschung,
- Dauer der Interviews und
- Interesse, Aufmerksamkeit und Belastung der Proband*innen (u.a. Konzentration).

Im Rahmen der Pilotierung wurde deutlich, dass sich die Konzeption des Leitfadens im Form der ‚Choreographie‘ sowie der Kurzdarstellung zur Erfassung von Präkonzepten zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung sowohl für Kinder der zweiten Klasse als auch der vierten Klasse eignet und dem Forschungsgegenstand Rechnung trägt. Dieses zeigte sich einerseits durch die inhaltlichen Ausführungen der interviewten Grundschulkinder, andererseits durch die in der Pilotierung implementierten Impulse zur Reflexion und Einschätzung der Fragestellungen und Impulse durch die interviewten Kinder. Um das Verständnis der Fragen zu garantieren, wurden für die Pilotierung in einzelnen Phasen des Leitfadens kurze Rückfragen auf der Metaebene zur Verständlichkeit der Frageformulierungen ergänzt und anschließend ausgewertet (vgl. Heinzel 1997, 407).

In der Reflexion und Auswertung der Pretests wurde zudem die Gestaltung der Kommunikationssituation fokussiert betrachtet, um in der Haupterhebung Missverständnisse und Unklarheiten durch eine zu komplexe Sprachwahl und nicht kindgerechten Begrifflichkeiten (weitestgehend) zu vermeiden. Ebenso eröffneten sich in den Pretests Anhaltspunkte für mögliche, kleinere Pausen für die Proband*innen. Diese dienen insbesondere zur Aufrechterhaltung der Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne und wurden bspw. mit Phasenwechseln kombiniert. Zudem wurde deutlich, dass darüber hinaus über die Dauer und Anzahl von Pausen situationsabhängig und individuell zu entscheiden ist.

Die Pilotierung zeigte ebenfalls eine Passung zwischen der vorgenommenen Ausdifferenzierung des Interviewleitfadens in einzelne Themenkomplexe und dem Aufbau dieser in eine ineinandergreifende, logische Struktur und dem Forschungsanliegen. Der Trichter der Inhalte und Fragestellungen – vom Allgemeinen zum Speziellen – hat sich weitestgehend bewährt. Zur Vertiefung des im Erkenntnisinteresse stehenden Themenkomplexes der Zeitzeug*innenbefragung wurde nachgangs die Phase sieben zur De-Konstruktion verschiedener Erfahrungen von Zeitzeug*innen hinzugefügt (siehe Kap. 5.2.2.3). Diese Veränderung stellt die wesentliche Anpassung und Modifikation des Leitfadens dar.

Im Zuge der Auswertung der Pilotierung wurde der Leitfaden – nach Rücksprache u.a. im Doktorand*innenkolloquium – an einzelnen Stellen modifiziert, wobei hier der Fokus auf der kommunikativen Ebene lag. Dementsprechend wurden die sechs Interviews aus der Pilotierung im Rahmen der Auswertung und Analyse genutzt, dennoch gesondert gekennzeichnet, um in der Analyse und Interpretation die explizierten Kinderantworten in Verbindung mit der Erhebungssituation zu berücksichtigen und entsprechend einzuordnen (siehe Kap. 5.3.2).

5.2.3 Durchführung der Haupterhebung

Im Rahmen der Haupterhebung wurden insgesamt sechzehn Einzelinterviews durchgeführt. Der Erhebungszeitraum lag in den Monaten Februar und März des Jahres 2017. Die Interviews fanden während des Schulvormittags in separaten und den Proband*innen vertrauten Räumlichkeiten der Grundschule statt (u.a. Besprechungsraum, Lernraum) und wurden in den Schulalltag integriert.⁶⁰ Als Kriterium zur Wahl der Räumlichkeiten galt, neben der Vertrautheit der Räume, insbesondere der Faktor einer geringen Ablenkung, was zugleich eine (weitestgehend) ungestörte Aufmerksamkeit, gute Akustik und Ermöglichung einer verständlichen digitalen Aufnahme zur Folge hatte (vgl. Heinzel 2012, 29; Helfferich 2011, 177; Mey, Schwentesius 2019, 11). Im Vorfeld wurden die Kinder von der Interviewerin zum Interview abgeholt und zu den Räumlichkeiten begleitet. Die Interviews erfolgten an einem Gruppentisch, an welchem die Stühle über Eck und somit schräg gegenüber angeordnet wurden. Durch diese Sitzordnung wurde „eine eher Unsicherheit auslösende, offene Sitzhaltung“ (Helfferich 2011, 177) vermieden. Ebenso wurde dieselbe (Augen-)Höhe eingenommen, womit ein insgesamt eher symmetrischer Austausch simuliert und das ehrliche Interesse an der kindlichen Sichtweise unterstützt wurde (vgl. Delfos 2015, 98f.; Vogl 2015, 101). Im Anschluss an die Erhebungssituationen wurden die Kinder um Zurückhaltung bzgl. der Kommunikation der Gesprächsinhalte gebeten, um andere Kinder des Samples nicht im Vorfeld inhaltlich zu beeinflussen. Nach Rücksprache mit den Klassenlehrerinnen kristallisierte sich heraus, dass diese Absprache seitens der teilnehmenden Kinder eingehalten wurde.

Die Kinder wurden persönlich zurück in die Unterrichtsräume begleitet, ehe die Interviewerin die Entstehungssituation analysierte, reflektierte und im Forschungstagebuch dokumentierte. Es wurde für jede Interviewsituation detailliert festgehalten, unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde. Neben der Beschreibung der Interviewatmosphäre und der personalen Beziehung zwischen der Interviewerin und des*r Proband*in wurden Aspekte der Interviewbeziehung und ihrer Dynamik beschrieben. Dieser Vorgang umfasst das (systematische) Niederschreiben von erlebten, geschehenen und gedachten Momenten im Zuge des Forschungsprozesses durch die forschende Person selbst (vgl. Mayring 2015, 55). Das übergeordnete Ziel war das detaillierte Protokollieren von augenscheinlich relevanten sowie von noch nicht als relevant einstuftbaren Eindrücken und Ereignissen (vgl. Helfferich 2011, 158f., 193; Hug, Poscheschnik 2015, 137f.). Die

⁶⁰ An den einzelnen Tagen fanden maximal drei Interviews statt, um die Konzentrationsfähigkeit der Interviewerin während der Erhebungssituationen zu gewährleisten (vgl. zudem Vogl 2015, 94).

Gesprächsinhalte, die auf den Wegen zwischen dem Klassenzimmer und dem Ort der Erhebung gemeinsam mit den Kindern thematisiert wurden, wurden ebenfalls dokumentiert. Einzelne Kinder fragten bereits auf dem Hinweg nach Inhalt und Dauer der Interviews (bspw. Malin, 7 Jahre; Eva, 7 Jahre; Max, 8 Jahre). Die Beschreibung und Reflexion der Entstehungssituationen wurden am Ende jeden Transkripts beigefügt und in der Auswertungssoftware MAXQDA-2018 in Form von Memos eingepflegt. Letztendlich wurden diese im Rahmen der Auswertung im Nachhinein auf ihre Auswirkungen hin untersucht und so bewusst in den Erkenntnisprozess eingebunden (siehe zudem Kap. 6).

5.3 Auswertungs- und Analyseverfahren

„Schüler[*innen]vorstellungen kann man nicht erheben, erheben lassen sich nur Schüler[*innen]äußerungen.“ (Hartinger, Murmann 2018, 56)

Nach Hartinger und Murmann (2018) gilt diese Feststellung als Ausgangspunkt „jeder methodisch reflektierten Auswertung, durch die Schüler[*inn]envorstellungen [...] erschlossen werden“ (ebd., 56). Weiterführend erläutern sie die Schwierigkeiten des Verstehens und Missverstehens von Äußerungen zu einem Lerngegenstand: „Das Verstehen oder Missverstehen einer Äußerung [...] ist letztlich immer ein aktiver Prozess, nämlich eine Rekonstruktion dessen, was die Äußerung meint bzw. gemeint haben könnte“ (ebd., 56). Darüber hinaus ist die Festlegung der Analyse- und Auswertungsmethode abhängig von dem vorliegenden Datenmaterial, den dargelegten Fragestellungen und dem theoretischen Hintergrund zu betrachten (vgl. Mayring, Gläser-Zikuda 2008, 323f.; Schreier 2012, 37). Zur Auswertung von Interviews werden allgemeine qualitative Datenanalyseverfahren bzw. Textanalysemethoden in den Sozialwissenschaften präferiert, „die relativ breit für unterschiedliches qualitatives Datenmaterial und für unterschiedliche inhaltliche Fragestellungen einsetzbar sind“ (Döring, Bortz 2016b, 601). Um den Zielen des eigenen Forschungsprojekts gerecht zu werden (siehe Kap. 4.4), wurde zur Auswertung der erhobenen Daten eine für Lehr- und Lernforschung adaptierte Vorgehensweise in Anlehnung an die *Qualitative Inhaltsanalyse*⁶¹ gewählt (vgl. Kuckartz 2018; Mayring 2015; Schreier 2012). Die Begründung für diese Methode ist auf die Passung zwischen dem vorliegenden Datenmaterial, den dargelegten Fragestellungen und Zielsetzungen sowie dem theoretischen Hintergrund zurückzuführen (vgl. Mayring, Brunner 2013, 323f.). Demzufolge lei-

⁶¹ In der Literatur wird der Begriff der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse‘ unterschiedlich dargestellt (bspw. qualitative Inhaltsanalyse, Qualitative Inhaltsanalyse), sodass für die vorliegende Forschungsarbeit eine einheitliche Form der Verschriftlichung festgelegt wurde: *Qualitative Inhaltsanalyse*.

tet das vorliegende Kapitel ‚Auswertungs- und Analyseverfahren‘ mit einer methodologische Auseinandersetzung mit der *Qualitativen Inhaltsanalyse* ein, um Merkmale und Charakteristika dieser darzustellen und zugleich das eigene Grundverständnis offenzulegen. Es folgt eine Diskussion von Varianten der für das vorliegende Forschungsprojekt leitenden Auswertungs- und Analysetechnik, der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse*, um Konsequenzen für das eigene Projekt abzuleiten und die Passung zu den Forschungsfragen und -zielen zu gewährleisten. Das Kapitel schließt mit der konkreten Darlegung der eigenen Vorgehensweise im Rahmen des Analyse- und Auswertungsprozesses.

5.3.1 Methodologische Auseinandersetzung mit der *Qualitativen Inhaltsanalyse*

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* ist ein Forschungsansatz der empirisch-qualitativen Sozialforschung und gilt als regelgeleitetes, systematisches und auf Gütekriterien beruhendes Verfahren zur Bearbeitung und Auswertung schriftlich fixierten Datenmaterials (vgl. Mayring 2015, 50; Steigleder 2008, 11). Im Allgemeinen wird das Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen genutzt, „indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien des Kategoriensystems zugeordnet werden“ (Schreier 2012, 3).

Nach Schreier (2012) ermöglicht das Verfahren der *Qualitativen Inhaltsanalyse* die Auswertung eines breiten Spektrums an Material: Interviews, Gruppendiskussionen, Lehrbücher u.v.m. (vgl. ebd., 2f.). Um das Verfahren der *Qualitativen Inhaltsanalyse* sowohl von der quantitativen Variante des Verfahrens als auch gegenüber anderen qualitativen Auswertungsverfahren abzugrenzen, ist eine Konkretisierung des Verfahrens in zentralen Punkten notwendig, denn „die Qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was die Qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ (Schreier 2014, 2; Hervorhebung J.D.). Der *Qualitativen Inhaltsanalyse* liegt eine lange Forschungstradition zugrunde (vgl. u.a. Kracauer 1952; Lamnek 2010; Seale 1999). Dies hat zur Folge, dass nicht nur Unstimmigkeiten in der begrifflichen Bestimmung in der Literatur vorliegen, sondern auch unklar ist, wie sich verschiedene Varianten der *Qualitativen Inhaltsanalyse* differenzieren lassen (vgl. Schreier 2014, 2f.). Um diesen Unklarheiten eine (erste) Struktur zu geben, erfolgt im Weiteren eine kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Varianten der *Qualitativen Inhaltsanalyse*, welche eine Präzisierung der Merkmale und Charakteristika dieser als Ergebnis hat.

5.3.1.1 Merkmale und Charakteristika der Qualitativen Inhaltsanalyse

Zur Präzisierung des Analyse- und Auswertungsverfahrens wurde eine kritische Auseinandersetzung und ein Vergleich mit vorliegenden Varianten der *Qualitativen Inhaltsanalyse* vorgenommen. Um im Kern die Merkmale und Charakteristika herausarbeiten zu können, wurden dazu von der Autorin die „Bestimmungen der Techniken der Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2015), die „Charakteristika der Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Kuckartz (2018) sowie die „Merkmale der Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Schreier (2014) miteinander verglichen, um Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge herauszuarbeiten. Diese drei Varianten der *Qualitativen Inhaltsanalyse* wurden u.a. bedingt durch die Aktualität der Verfahren, häufige Verwendung und Etablierung in der fachdidaktischen Lehr- und Lernforschung sowie vorliegenden Zusammenhängen zwischen den einzelnen Verfahren (z.T. in Anlehnung aneinander entwickelt, bspw. Steigleder (2008) sowie Mayring (2015)) ausgewählt. Die folgenden Darlegungen zeigen das Ergebnis dieses analytischen Vorgangs, sodass im Weiteren die Merkmale und Charakteristika der *Qualitativen Inhaltsanalyse* gebündelt und stellvertretend für die gewählten Varianten zusammengefasst werden:

(1) *Kategorienbasierte Vorgehensweise*: Ein wesentliches Merkmal der *Qualitativen Inhaltsanalyse* ist die kategorienbasierte Vorgehensweise sowie die Zentralität der Kategorien für die Analyse: Das Kategoriensystem ist der zentrale Punkt – „the heart of the QCA“ (Schreier 2012, 1). Es ist leitendes Ziel, dass die Kategorien über ein vorab festgelegtes System konkretisiert werden. Dadurch wird das Kategoriensystem zum wesentlichen Element der Analyse. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Kategorienkonstruktion und deren Begründung. Die Orientierung an Kategorien kennzeichnet sich als eine analytisch-zergliedernde Vorgehensweise. Kuckartz (2018) präferiert in diesem Zusammenhang eine Klassifizierung und Kategorisierung des gesamten Datenmaterials, ohne dabei einzelne Teile auszusparen (vgl. ebd., 26). Sowohl die Erstellung als auch Anwendung des Kategoriensystems kennzeichnet sich durch eine interpretative Vorgehensweise und ermöglicht zugleich einen Einbezug latenter Bedeutungen (vgl. Schreier 2014, 3). Das Kategoriensystem ermöglicht das Nachvollziehen der Analyse für Andere, es zeigt die intersubjektivität des Vorgehens. Zudem leistet die Arbeit mit einem Kategoriensystem einen entscheidenden Beitrag zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse (vgl. ebd., 3; Kuckartz 2018, 38f.). Mayring (2015) benennt die Theoriegeleitetheit der Analyse als zentrale Technik der *Qualitativen Inhaltsanalyse*, dagegen stehen für Kuckartz (2018) und Schreier (2014) die induktive Entwicklung der Kategorien am Material im Fokus,

welche für das vorliegende Projekt zur Gewährleistung einer datensensiblen Auswertung und Analyse individueller Präkonzepte präferiert wird (vgl. Kuckartz 2018, 26; Mayring 2015, 52f.; Schreier 2014, 3).

(2) *Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen*: Alle Varianten der *Qualitativen Inhaltsanalyse* zeichnen sich durch ein systematisches, regelgeleitetes Vorgehen aus. Dieses Vorgehen ermöglicht eine strukturierte Arbeitsweise anhand festgelegter Regeln für einzelne Schritte im Zuge des Auswertungsprozesses (z.B. feste Reihung der Interviews im Rahmen des Auswertungsprozesses, Codierung des gesamten Datenmaterials, Codierung von Sinneinheiten, Probecodierungen und Rücklaufschleifen an festen Punkten des Auswertungsprozesses) (vgl. ebd., 2; Kuckartz 2018, 26; Mayring 2015, 50f.).

(3) *Passung und Modifikation*: Diesem Merkmal ist eine große Relevanz zuzuschreiben, da das Datenmaterial ein speziell zugeschnittenes textanalytisches Auswertungsverfahren bedarf (vgl. ebd., 52). Die gewählte Verfahrensweise darf nicht als bloße Technik verstanden werden, sondern muss stets auf die vorliegende Studie hin modifiziert werden. Zentral ist, dass Erhebungs- und Auswertungsverfahren immer in Abhängigkeit leitender Forschungsfragen zu konzipieren sind (vgl. Kuckartz 2018, 24; siehe Kap. 5.1).

(4) *Pilotstudien und Rücklaufschleifen*: Im Zuge des Auswertungs- und Analyseprozesses ist die Überprüfung der spezifischen Instrumente und der vollzogenen Schritte durch sogenannte Pilotstudien notwendig: Mayring (2015) hebt – anders als Kuckartz (2018) und Schreier (2014) – die Notwendigkeit von Pilotstudien hervor, in denen alle gewählten und begründeten Verfahren getestet werden sollten. Diese Notwendigkeit gilt für die grundlegende Verfahrensweise und für das spezifische Kategoriensystem, d.h. es sind Rücklaufschleifen einzuarbeiten und zu kennzeichnen. Um *Transparenz* über die eigene Vorgehensweise und einen *intersubjektiven Nachvollzug* zu gewährleisten, sollten alle Probendurchläufe stets dokumentiert, offengelegt sowie die daraus resultierenden Modifizierungen begründet dargelegt werden (vgl. Mayring 2015, 52; siehe zudem Kap. 5.3.1.2).

(5) *Reflexion des Auswertungsprozesses anhand (inhaltsanalytischer) Gütekriterien*: Die sozialwissenschaftliche Methodenlehre beansprucht für sich, dass einzelne Schritte der empirischen Forschung auf ihre Tauglichkeit hin eingeschätzt werden können (vgl. ebd., 53f.; Kuckartz 2018, 26; Schreier 2014, 3). Neben den klassischen Gütekriterien, werden für die qualitative Forschung eigene Gütekriterien diskutiert (vgl. u.a. Kuckartz 2018, 201ff; Mayring 2015, 124f.; Steinke 2017, 319ff), sodass die *spezifisch inhaltsanalyti-*

schen Gütekriterien nach Krippendorff (1980) (bspw. *semantische Gültigkeit, Stichprobengültigkeit, Stabilität*) die Ausgangsbasis zur Reflexion des Analyse- und Auswertungsprozesses darstellen und im Kapitel 6.2 separat fokussiert und kritisch-konstruktiv diskutiert werden.

(6) *Daten- und Sprachsensibilität*: Die Bewahrung einer daten- und sprachsensiblen Auswertung liegt in diesem Projekt quer zu den herausgearbeiteten Merkmalen und Charakteristika der *Qualitativen Inhaltsanalyse*. Der Vergleich verschiedener Varianten der *Qualitativen Inhaltsanalyse* zeigt, dass die Vorgehensweisen nach Gropengießer (2008), Mayring (2015) und Schreier (2012) als Ziel gemeinsam haben, dass das Datenmaterial auf die wesentlichen Inhalte heruntergebrochen und entsprechend reduziert wird, denn: „QCA is systematic, flexible, and it *reduces data*“ (ebd., 5; Hervorhebung J.D.). Nach Mayring (2015) ist das Ziel der *Qualitativen Inhaltsanalyse* sprachliches Datenmaterial systematisch zusammenzufassen (vgl. ebd., 49). Hier ist exemplarisch die Technik der ‚Zusammenfassung‘ anzuführen, welche in erster Linie bezweckt, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd., 67). Gropengießer (2008) präferiert eine dreischrittige Transkription des Datenmaterials: (1) das Selegieren bedeutungstragender Aussagen, (2) die Wortprotokollierung sowie (3) die Kommentierung der Transkription (vgl. ebd., 176f.). Im Zuge des Selegierens wird „nach mehrfachem Abhören der Äußerungen [...] entschieden, welche Passagen Inhalt tragend sind. Nur diese – und darin besteht eine [...] erste Reduktion des Materials – werden für die weitere Bearbeitung in eine Textfassung überführt“ (ebd., 176). Dementsprechend werden Passagen, die keinen Gewinn für die Inhaltsanalyse versprechen, bestimmt, nicht transkribiert und von der weiteren Auswertung ausgeschlossen (vgl. ebd., 176). Um umfassende Präkonzepte von Grundschulkindern ableiten zu können, bedarf es einer stark an den Kinderaussagen orientierten Arbeit am Datenmaterial. Demzufolge gilt es in Anlehnung an Kuckartz (2018) die Auswertung und Analyse am gesamten, (möglichst) unveränderten Datenmaterial vorzunehmen (vgl. ebd., 26). Neben dem Inhalt der Kinderaussagen im Sinne wortsemantischer Merkmale und performativer Aspekte, stehen die von den Proband*innen genutzten Umschreibungen und Begrifflichkeiten im Erkenntnisinteresse (vgl. Kruse 2015, 343; Przyborski 2004, 25f.). Entsprechend wird das Merkmal der Sprach- und Datensensibilität im Rahmen der Aufbereitung und bei der Analyse und Interpretation des Datenmaterials zugrunde gelegt und als eigenes Merkmal der *Qualitativen Inhaltsanalyse* ergänzt (siehe zudem Kap. 5.3.3).

Die aufgezeigten Merkmale und Charakteristika sind zentral für das vorliegende Forschungsprojekt und legen zugleich das eigene Grundverständnis der *Qualitativen Inhaltsanalyse* offen. Grundsätzlich kennzeichnet sich die *Qualitative Inhaltsanalyse* durch eine regelgeleitete Textinterpretation. Diese hat sich mit dem Vorwurf auseinandersetzen müssen, dass das damit verbundene zergliedernde Vorgehen verhindere, latente Sinnstrukturen zu finden. Im Rahmen von Forschungen zu Schüler*innenvorstellungen ist jedoch das Auffinden latenter Sinnstrukturen grundlegend. Entsprechend ist es erforderlich und in dieser Arbeit grundlegend, Analyseeinheiten weit zu definieren und Interpretationsregeln zu formulieren, die Interpretationen nicht nur zulassen, sondern fordern (vgl. u.a. Mayring 2015, 61f.). Murmann (2013) erläutert, dass „prinzipiell [...] dennoch zwischen explorativen Forschungsanliegen und starker Regelerorientierung und Systematik ein Konflikt [besteht], der sich nicht sinnvoll überbrücken lässt“ (ebd., 5). Umso bedeutsamer erscheint es, für das eigene Forschungsprojekt ein möglichst stimmiges Auswertungsverfahren zu finden. Somit stellen die dargelegten Merkmale die Basis zur Auswahl und Modifikation der für die vorliegende Studie leitenden, kategorienbasierten Auswertungs- und Analysetechnik – der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* – dar:

5.3.1.2 Inhaltlich strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse: Diskussion von Varianten und Konsequenzen für das eigene Projekt

In der Praxis der Sozialforschung lassen sich verschiedene Ansätze und Techniken der *Qualitativen Inhaltsanalyse* identifizieren (vgl. Schreier 2014, 3f.). Diese zeichnen sich durch unterschiedliche Vorgehensweisen systematischen Textverstehens sowie Interpretierens aus (vgl. Mayring 2015, 65). „Gleichgültig welcher Weg eingeschlagen wird, ob man bspw. eher thematische, eher bewertende oder eher analytische Kriterien bildet, sollten doch bei einer *[Q]ualitativen Inhaltsanalyse* die inhaltliche Arbeit am Kategoriensystem und der reflektierte Umgang mit den Kategorien eine zentrale Rolle spielen“ (Kuckartz 2018, 83; Hervorhebung J.D.). Die Bestimmung der eigenen Analysetechnik wurde unter Berücksichtigung des vorliegenden Datenmaterials, der Fragestellung der Analyse und der Ziele des Forschungsprojekts vorgenommen, sodass als leitende Auswertungs- und Analysetechnik ein mehrstufiges Verfahren gewählt wurde: Die *inhaltlich strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse*. Diese verbindet Ansätze der deduktiven wie induktiven Kategorienbildung und Codierung. Diese Form der *Qualitativen Inhaltsanalyse* eignet sich sowohl zur Auswertung problemorientierter, leitfadenorientierter sowie fokussierter Interviews als auch zur Auswertung von Gruppendiskussionen und

narrativen wie episodischen Interviews u.v.m. (vgl. Kuckartz 2018, 96). Zudem ermöglicht das Verfahren eine mehrstufige Entwicklung der Kategorien und zeichnet sich dadurch aus, dass am Material inhaltliche Aspekte identifiziert und konzeptualisiert werden sowie das Material im Hinblick auf diese Aspekte systematisch beschrieben wird (vgl. Schreier 2014, 4). Die gewählte Analysetechnik dient als Vorgehensweise zum systematischen, d.h. theorie- und regelgeleiteten Textverstehen und -interpretieren und verlangt als systematisches Verfahren eine vollständige Codierung des gesamten Materials, wobei bspw. größere Veränderungen des Kategoriensystems nach Pilotphasen einen erneuten Durchgang des Materials bedeuten (vgl. Kuckartz 2018, 53; Mayring 2015, 65).

Vergleich von Modellen und Ablaufschemata der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse*

Es existieren unterschiedliche Modelle und Ablaufschemata der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse*: Mayring (2015), Steigleder (2008), Schreier (2014) sowie Kuckartz (2018) entwickelten – neben Boyatzis (1998), Hsieh und Shannon (2005) und Rustemeyer (1992) – Ablaufmodelle ebendieser Vorgehensweise(n).⁶² Um eine adäquate Variante zur Auswertung der eigenen Interviewdaten begründet auswählen zu können, erfolgte durch die Autorin ein Vergleich der Modelle nach Kuckartz (2018), Mayring (2015), Schreier (2014) und Steigleder (2008). Die Auswahl lässt sich damit begründen, dass bspw. die gewählten Verfahren aufeinander aufbauen (z.B. Mayring (2015) und Kuckartz (2018)), Verfahren eine Weiterentwicklung bzw. Modifikation darstellen (z.B. Steigleder (2008) und Mayring (2015)) sowie Anwendung der Verfahren nach Mayring (2015) und Kuckartz (2018) im Rahmen der Lehr- und Lernforschung etabliert sind. Im Rahmen der Analyse diente das Ablaufmodell nach Kuckartz (2018) (u.a. aufgrund der Aktualität, der deduktiven sowie induktiven Kategorienentwicklung, der Kategorisierung des gesamten Datenmaterials) als Ausgangspunkt, sodass ausgehend von diesem Modell die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Verfahrensweisen herausgearbeitet wurden.

Der Vergleich der Modelle zeigt, dass diese analog zu den grundlegenden Zielen der *Qualitativen Inhaltsanalyse* einen gemeinsamen Kern aufweisen: Allen ist gemeinsam, dass bestimmte Themen, Aspekte, Inhalte aus dem Material herausgefiltert werden, dass

⁶² Die *inhaltlich strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse* gilt als zentrale Variante der *Qualitativen Inhaltsanalyse* (vgl. Schreier 2014, 8). Dieser entsprechen die explizit als solche benannten Verfahren von Kuckartz (2018, 48), Mayring (2015, 68), Steigleder (2008, 189) sowie die „Konventionelle und Gerichtete Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Hsieh und Shannon (2005), die „Thematische Inhaltsanalyse“ nach Boyatzis (1998, 29ff), die „Komplexe Inhaltsanalyse“ nach Rustemeyer (1992, 83) und die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Schreier (2012, 1).

(theoriegeleitet) Kategorien und ein Kategoriensystem entwickelt werden sowie Themen, Aspekte und Inhalte im Hinblick auf die Forschungsfrage(n) systematisch beschrieben und interpretiert werden. Dagegen lassen sich wesentliche Unterschiede zwischen den Modellen erkennen, was die Einzeleinheiten des Vorgehens betrifft. Es handelt sich um Unterschiede hinsichtlich der Umsetzungsstrategien, jedoch nicht um grundsätzliche Differenzen. Die nachfolgenden Aspekte verdeutlichen die Unterschiede zwischen den einzelnen Verfahren:

Fundierung der Kategorien: Es existieren verschiedene Varianten der Methode, abhängig davon, ob die Kategorien deduktiv und/oder induktiv entwickelt werden. Steigleder (2008) entwickelte eine modifizierte Variante, die explizit eine kombiniert deduktiv-induktive Fundierung von Ober- und Unterkategorien vorsieht (vgl. ebd., 189). Dagegen lassen Kuckartz (2018), Schreier (2012) und Rustemeyer (1992) offen, in welchem Ausmaß Kategorien theoriegeleitet oder induktiv am Material entwickelt werden, solange ein Teil der Kategorien aus dem Material stammt und eine Passung des Kategoriensystems an das Material sichergestellt ist (vgl. ebd., 43; Kuckartz 2018, 32; Schreier 2012, 115). Konkret bedeutet dies, dass grundsätzlich unterschiedliche Kombinationen eines gemischt deduktiv-induktiven Vorgehens möglich sind. Zudem ist denkbar, dass Ober- bzw. Hauptkategorien induktiv ergänzt werden. Ebenso ist die Entwicklung eines gesamten Kategoriensystems aus dem Material heraus möglich, wobei dieses Vorgehen unüblich ist (vgl. ebd., 85). Für das vorliegende Auswertungsverfahren wurde für eine daten- und sprachensible Auswertung und Analyse individueller Präkonzepte eine gemischt deduktiv-induktive Vorgehensweise angestrebt, wobei Ober- bzw. Hauptkategorien stets induktiv ergänzt werden konnten.

Überarbeitung der Kategorien bzw. des Kategoriensystems: Die Verfahrensweisen zeigen unterschiedliche Möglichkeiten zur Überarbeitung der Kategorien bzw. des Kategoriensystems. Es wird einerseits eine kontinuierliche Anpassung der Kategorien am Material vorgeschlagen, womit die Notwendigkeit einer Probecodierung und Überarbeitung des Materials entfällt (vgl. Steigleder 2008, 189). In dem Modell nach Mayring (2015) wird mit einer einmaligen Überarbeitung des Kategoriensystems im Rahmen einer Probecodierung gearbeitet (vgl. ebd., 68). In dem Ablaufmodell nach Kuckartz (2018) werden an ausgewählten Stellen (bspw. das Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem) Rücklaufschleifen zur Überprüfung und Überarbeitung inkludiert (vgl. Kuckartz 2018, 100). Entsprechend erfolgten im Rahmen des vorliegenden Projekts in Anlehnung an Kuckartz (2018) mehrere und an ausgewählten Stellen

Pilotschleifen, wie bspw. im Anschluss an das (erste) Zusammenstellen des Kategoriensystems sowie Codierleitfadens, welche u.a. die Präzisierung der Kategoriendefinitionen zur Folge hatten (vgl. Kuckartz 2018, 100).

Implementierung zusätzlicher Schritte: Die Modelle unterscheiden sich zudem in einzelnen Analyseschritten, indem bspw. bei Steigleder (2008) zusätzliche Schritte zur Pilotierung und Überarbeitung des Kategoriensystems implementiert werden (vgl. ebd., 189). Anders als bei Mayring (2015) wird als zusätzlicher Schritt bei Kuckartz (2018) die Arbeit mit resümierenden Fallzusammenfassungen hinzugenommen, welche keine allgemein beschreibenden Zusammenfassungen darstellen, „sondern gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage(n)“ (ebd., 58) entwickelt werden. Ein weiterer Unterschied, der durch die Implementierung von Schritten deutlich wird, ist die Art der Aufbereitung der Codierungen, welche nachfolgend erläutert werden:

Art der Kategorien: Grundsätzlich eignet sich das Grundmodell der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* für die Entwicklung unterschiedlicher Arten von Kategorien, sodass zugleich ein breites Spektrum an Kategorien möglich ist, womit ferner – neben u.a. der deduktiven wie induktiven Kategorienbildung und Codierung – die Wahl des Auswertungsverfahrens zu begründen ist. Exemplarisch sind als Arten von Kategorien „natürliche Kategorien“ (ebd., 35), auch „in-vivo-codes“ (Strauss, Corbin 2010, 17) genannt, die sich eng an das Datenmaterial anlehnen, bis hin zu stark konzeptualisierend-abstrahierenden Kategorien, die sogenannten „analytischen Kategorien“ (Kuckartz 2018, 34) anzuführen. Zugleich wird in den Verfahrensweisen der verschiedenen Vertreter*innen der *Qualitativen Inhaltsanalyse* die Generierung inhaltlich-thematischer Kategorien sowie weiterer Kategorien, wie bspw. evaluativer und formaler Kategorien, ermöglicht (vgl. u.a. ebd., 34f.).

Strategien zur Entwicklung von Kategorien aus dem Material heraus: In den Verfahrensweisen zeigen sich unterschiedliche Strategien zur Entwicklung von Kategorien aus dem Material heraus. Dabei finden sich folgende Strategien: Strategie der *Zusammenfassung* (vgl. Mayring 2015, 67), Strategie der *Subsumtion* (vgl. ebd., 87; Schreier 2012, 115), *Adaption des offenen Codierens* (vgl. u.a. Mayring 2015, 86), Strategie zur *Kontrastierung zweier Vergleichsgruppen* (vgl. Boyatzis 1998, 54ff). Diese Strategien sind in Abhängigkeit der Arbeit zugrundeliegenden Forschungszielen und -fragen zu bestimmen, sodass für die vorliegende Arbeit offene Verfahrensweisen ausgewählt wurden.

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts dient das Ablaufschema der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (2018) als Grundstruktur (vgl. ebd., 100). Aufgrund der im Vorfeld erläuterten Merkmale und Verfahrensweise ist davon auszugehen, dass sich dieses für eine sprach- und datensensible Analyse und Interpretation von Vorstellungen von Grundschulkindern eignet. Unter Berücksichtigung der dargelegten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Varianten der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* wurde das gewählte Verfahren modifiziert, indem fünf zusätzliche Schritte implementiert wurden, welche aus Gründen der *Vergleichbarkeit*, *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* und *methodischen Kontrolle* im Folgenden offengelegt und erläutert werden:⁶³

Einleitend wurde der Schritt der *Transkription* der verbalen Daten hinzugefügt. Dies ist damit zu begründen, dass die Form der Transkription über die Möglichkeiten der (inhaltsanalytischen) Auswertung entscheidet (bspw. durch Glätten der Sprache, Zusammenfassen von Aussagen). Durch die Übersetzung des Gehörten in die Schriftsprache werden bereits erste Interpretationen des Datenmaterials vorgenommen (vgl. u.a. Fuß, Karbach 2014, 25f.). Dementsprechend wurde die Transkription als erster Teilschritt in das Auswertungs- und Analyseverfahren implementiert (siehe (1) „Aufbereitung des Datenmaterials“). Im Weiteren wurden zwei Schritte zur *Offenlegung des Kategoriensystems* hinzugefügt. Diese Schritte wurden für zwei unterschiedliche Zeitpunkte im Zuge des Analyse- und Auswertungsprozesses festgelegt – zu Beginn und zum Abschluss. So wurde eingangs ein erstes Kategoriensystem erstellt, welches im Prozess iterativ erweitert, pilotiert und modifiziert wurde (siehe (4) „(Erste) Zusammenstellung des Kategoriensystems und des Codierleitfadens“). Vor der Codierung des gesamten Datenmaterials war das erarbeitete und modifizierte Kategoriensystem zum *intersubjektiven Nachvollzug* offenzulegen (siehe (9) „Offenlegung des Kategoriensystems“). Zur *Modifikation und Kontrolle des entwickelten Kategoriensystems* wurden zwei Zeitpunkte ergänzt. Somit erfolgte zum einen im Anschluss an die deduktive wie induktive Kategorienentwicklung und der Zusammenstellung des leitenden Kategoriensystems die Modifikation des Kategoriensystems (siehe (8) „Modifikation des Kategoriensystems“). Zum anderen wurde nach Abschluss der Analyse der gesamte Auswertungsprozess kontrolliert (siehe (11) „Kontrolle der bisherigen Auswertung“). Zudem wurden im Ablaufmodell zusätzliche Pilotschleifen inkludiert (bspw. im Anschluss an die induktive Kategorienentwicklung).

⁶³ Die zusätzlichen Schritte wurden in dem Ablaufmodell der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* grau hinterlegt und kenntlich gemacht (siehe Abb. 6).

Unter Berücksichtigung der ergänzten Schritte gliedert sich das leitende Analyse- und Auswertungsmodell in zwölf Schritte, die sich in drei übergeordnete Phasen zusammenfassen lassen (siehe Abb. 6): Die Schritte eins bis vier dienen der Vorbereitung der deduktiven wie induktiven Arbeit am Material. Das Ziel dieser vier Schritte liegt in der Aufbereitung und Strukturierung des Materials und der Entwicklung eines ersten, vorläufigen Kategoriensystems, welches anschließend pilotiert wird. Diese Schritte bilden die Phase *Aufbereitung und Strukturierung des Datenmaterials* (rot). Es folgt die Hauptphase der *Analyse und Interpretation des Datenmaterials* (grün), in welcher die deduktive wie induktive Entwicklung von Kategorien am Material zentral ist. Diese Phase dient der Entwicklung, Erprobung und Anwendung des leitenden Kategoriensystems und des Codierleitfadens sowie der Analyse des gesamten Datenmaterials. Die letzten zwei Schritte des Analyse- und Auswertungsmodells *Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse* (gelb) umfassen zum einen die abschließende Kontrolle, u.a. der Codierungen, der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse, zum anderen die Aufbereitung, Verschriftlichung sowie Präsentation.

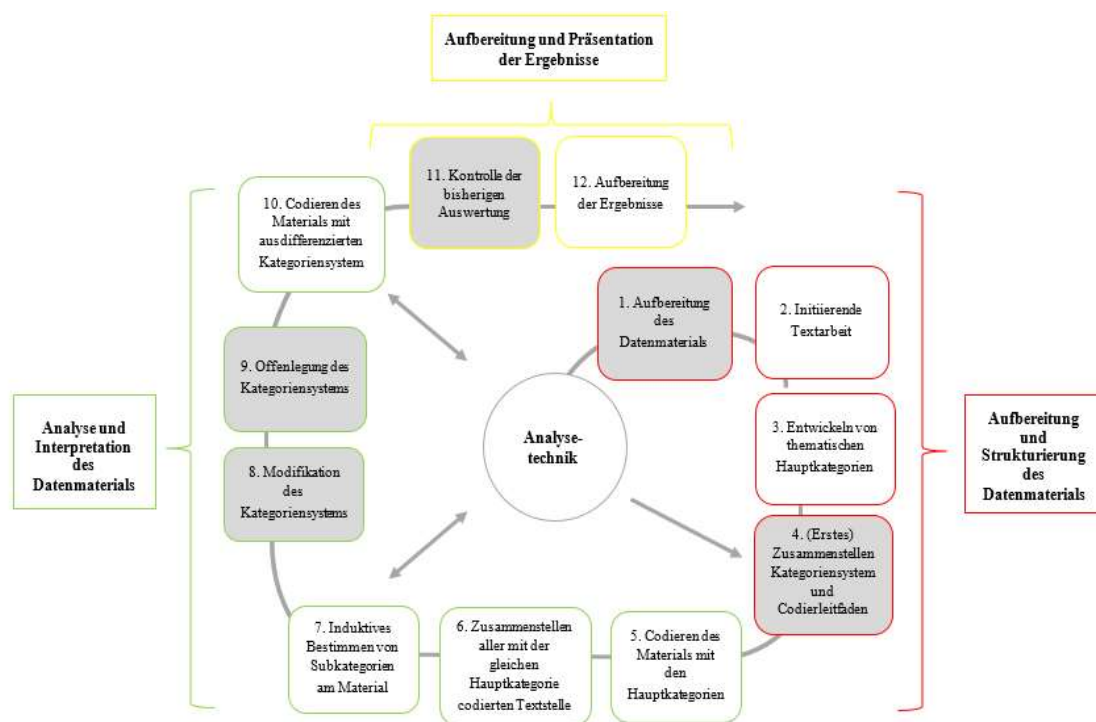


Abbildung 6: Leitendes Ablaufmodell der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* der vorliegenden Arbeit (vgl. Kuckartz 2018, 100ff; modifiziert und erweitert; eigene Darstellung)

5.3.2 Festlegung des Datenmaterials

Zu Beginn der qualitativen Auswertung ist die Definition des Datenmaterials, welches der Untersuchung zugrunde liegt, offenzulegen. Denn die Definition des Datenmaterials ermöglicht Rückschlüsse auf das entsprechende Sample und deren Vorstellungskonstruktionen (vgl. Mayring 2015, 54). Da im Rahmen der vorliegenden Studie eine möglichst breite Varianz an Präkonzepten von Kindern der zweiten und vierten Klasse erfasst werden soll, stehen der Analyse und Auswertung *alle* Einzelinterviews zur Verfügung, sodass keine Datenselektion vorgenommen wurde (vgl. Schnell, Hill, Esser 2018, 241).⁶⁴

Das Datenmaterial umfasst insgesamt 22 Einzelinterviews. Dabei liegen zwölf Interviews mit Kindern der zweiten Klasse (fünf Jungen und sieben Mädchen) und zehn Interviews mit Kindern der vierten Klasse (sieben Jungen und drei Mädchen) vor. Die folgenden Tabellen zeigen neben den Namen, Alter und Geschlecht der interviewten Kinder die Dauer der Einzelinterviews und das Erhebungsdatum (siehe Tab. 8, Tab. 9):

Übersicht über die Interviews der Zweitklässler*innen

Name	Lebensalter (Jahr, Monat)	Geschlecht	Interviewdauer	Erhebung
Leo	8,5 Jahre	männlich	41.20 Min.	19.01.2017
Mia	7,5 Jahre	weiblich	33.44 Min.	03.02.2017
Timo	8,4 Jahre	männlich	39.43 Min.	03.02.2017
Lea	7,6 Jahre	weiblich	33.17 Min.	02.02.2017
Paul	8,2 Jahre	männlich	35.14 Min.	02.02.2017
Malin	7,5 Jahre	weiblich	45.50 Min.	20.02.2017
Max	8,0 Jahre ⁶⁵	männlich	47.22 Min.	20.02.2017
Eva	7,12 Jahre	weiblich	23.22 Min.	20.02.2017
Lia	7,8 Jahre	weiblich	27.12 Min.	21.02.2017
Kaja	7,6 Jahre	weiblich	27.56 Min.	12.01.2017
Tim	8,2 Jahre	männlich	34.45 Min.	12.01.2017
Emma	7,9 Jahre	weiblich	20.39 Min.	12.01.2017

Tabelle 8: Sample der zweiten Klasse (eigene Darstellung)

⁶⁴ Im Rahmen der Auswertung wurden ebenfalls die Interviews aus der Pilotierung berücksichtigt, die in den Tabellen kursiv gekennzeichnet sind. Aufgrund geringer Modifikationen und Erweiterungen des Leitfadens wurden diese Interviews in der Datenauswertung und -interpretation herangezogen, wobei stets berücksichtigt wurde, dass einzelne Fragestellungen abweichen (können) (siehe Kap. 5.2.2.4).

⁶⁵ Da Max kurz vor dem Interview – also im selben Monat des Interviews – Geburtstag hatte, ist dieser 8,0 Jahre alt. Eva hat wenige Tage nach dem Interview Geburtstag, sodass sie 7,12 Jahre alt ist.

Übersicht über die Interviews der Viertklässler*innen

Name	Lebensalter (Jahr, Monat)	Geschlecht	Interviewdauer	Erhebung
Lilli	9,4 Jahre	weiblich	41.33 Min.	01.02.2017
Tom	10,2 Jahre	männlich	42.38 Min.	01.02.2017
Anna	10,3 Jahre	weiblich	39.21 Min.	01.02.2017
Lenn	9,6 Jahre	männlich	48.46 Min.	08.02.2017
Fynn	9,9 Jahre	männlich	40.09 Min.	21.02.2017
Lucas⁶⁶	8,3 Jahre	männlich	45.02 Min.	01.03.2017
Hannes	9,8 Jahre	männlich	31.28 Min.	01.03.2017
Mats	11,2 Jahre	männlich	28.54 Min.	11.01.2017
Jule	10,6 Jahre	weiblich	40.58 Min.	11.01.2017
Malte	9,8 Jahre	männlich	47.39 Min.	13.01.2017

Tabelle 9: Sample der vierten Klasse (eigene Darstellung)

Die Interviews der zweiten Klassen dauern zwischen 20.39 Minuten und 47.22 Minuten. Die Spannbreite der Interviewdauer in den vierten Klassen liegt zwischen 28.54 Minuten und 48.46 Minuten. Auffällig ist, dass die längste Dauer der Interviews bei beiden Altersstufen fast identisch ist. Nach Delfos (2015) ist die Gesprächsdauer abhängig von unterschiedlichen Punkten, wie bspw. dem Alter der Kinder, dem Schwierigkeitsgrad der Thematik oder der Bedeutung des Gesprächsgegenstands aus der Sicht der interviewten Kinder. Bislang blieb die ‚optimale‘ Dauer eines Interviews mit Kindern unerforscht, dennoch wird als Interviewdauer mit Kindern unter acht Jahren eine halbe Stunde (spielend und redend) als sehr lange erachtet und bedarf optimaler Begleitumstände (vgl. ebd., 159). Bei etwas älteren Kindern ist ein Gespräch, ebenfalls unter ‚optimalen‘ Bedingungen, durchaus länger als eine halbe Stunde möglich, dennoch führt Delfos (2015) an, dass Interviews maximal eine Stunde dauern sollten (vgl. ebd., 159f.). An dieser Stelle wird deutlich, dass scheinbar das Alter und Geschlecht der Proband*innen in keinem Zusammenhang mit der Dauer der Interviews stehen (biologisches Alter vs. Entwicklungsalter).

⁶⁶ Lucas hat die dritte Klasse übersprungen und nahm somit am Unterricht der vierten Klasse teil.

5.3.3 Umsetzung des Analyse- und Auswertungsverfahrens

Anknüpfend an die Darlegungen zur Modifikation des leitenden Auswertungs- und Analyseverfahrens sind im folgenden Teilkapitel die einzelnen Arbeitsschritte zentral. Somit dienen diese Darlegungen der Erläuterung der konkreten Vorgehensweise im Rahmen der drei Phasen *Aufbereitung und Strukturierung des Datenmaterials*, *Analyse und Interpretation des Datenmaterials* sowie *Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse* des adaptierten Ablaufmodells (siehe Kap. 5.3.1.2; Abb. 6). Dazu werden im Folgenden die einzelnen Phasen einleitend erörtert, um auf die konkrete Umsetzung im Forschungsprojekt Bezug zu nehmen und im Hinblick auf eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* nach Steinke (2017) mit Beispielen zu konkretisieren (siehe zudem Kap. 6.2).

Phase 1: Aufbereitung und Strukturierung des Datenmaterials

Den ersten Schritt im Rahmen des Auswertungsprozesses stellt die Aufbereitung des Datenmaterials in Form der Transkription dar. Das Transkript ist, neben der Gesprächssituation und dessen Audioaufzeichnung, die Auswertungsbasis der wissenschaftlichen Analyse (vgl. Fuß, Karch 2014, 14f.; Kowal, O'Connell 2017, 438). Jede Transkription stellt eine Konstruktion verbaler Daten dar und kann nur einen Bruchteil der relevanten Informationen wiedergeben. Bedeutsam ist, dass diese Aspekte bereits im Zuge der Auswertung mitgedacht werden, denn es entsteht „keine originalgetreue Kopie des aufgezeichneten Gesprächs, sondern auf spezifische Weise eine Transformation der Daten [...], denn Schrift erzeugt eine bestimmte Sicht auf Dinge“ (Langer 2013, 516). Insgesamt wird durch die Übertragung der Audio-Daten in die schriftliche Form eine methodisch systematische und umfassende Auswertung ermöglicht (vgl. Kruse 2015, 341). Der Grad der Detailliertheit sowie der Fokus der Aufmerksamkeit der Transkripte werden wesentlich durch den Forschungsgegenstand, die Ziele und Fragen bestimmt (vgl. Langer 2013, 516; Vogl 2015, 123). Somit wird vor und während der Transkription ein entscheidender Einfluss auf das Datenmaterial und die Tiefe der Auswertung genommen, was grundlegend über den gesamten Prozess mitgedacht und im Rahmen der Reflexion des inhaltsanalytischen Auswertungsprozesses kritisch reflektiert wurde (siehe Kap. 6.2). Die Erarbeitung und Offenlegung der Transkriptionsregeln dient der Sicherung eines transparenten Vorgehens und der Nachvollziehbarkeit durch Dritte (vgl. Steinke 2017, 324ff).

Wie bereits in Kapitel 5.3.1.1 erläutert, wird eine möglichst daten- und sprachensible Analyse und Auswertung visiert. Damit ist eine umfassende Konservierung der sprachlich-kommunikativen Informationen anzustreben, die über eine reine (wort-)semantische

Ebene hinausgeht (vgl. Kruse 2015, 342). Es soll also im gesamten Auswertungsprozess möglichst nah an und mit den Aussagen der interviewten Grundschulkinder gearbeitet werden, ohne dass eine Reduktion des Datenmaterials auf die Inhalte erfolgt. Die Bewahrung der Sprach- und Datensensibilität gelingt nach Kruse (2015) durch das Bewusstsein um die Konstruktivität von Transkripten, dem theoretischen Interesse in Verbindung mit der leitenden Fragestellung der Auswertung und der daraus resultierenden, konkreten Festlegung von Transkriptionssystemen und -regeln (vgl. ebd., 342). Demzufolge wurden zur Erarbeitung adäquater Transkriptionsregeln vier Leitlinien in Anlehnung u.a. an Fuß und Karbach (2014), Döring und Bortz (2016a) sowie Langer (2013) theoriebasiert erarbeitet und der Arbeit zugrunde gelegt. Diese werden Folgenden erläutert:

Leitlinien zur Konzeption von Transkriptionsregeln und eines Transkriptionssystems

(1) *Passung zwischen Transkriptionssystem und Forschungsvorhaben:* Die Entscheidung über den Grad der Detailliertheit und der Übertragung von sprachlich-kommunikativen Informationen werden wesentlich durch den Forschungsgegenstand sowie der Ziele und Fragestellungen der Studie bestimmt (vgl. Langer 2013, 516). Diese Aspekte stehen in Wechselwirkung zueinander. Die Passung und durchgängige Umsetzung sind wesentlich, um eine tiefgehende Analyse und Interpretation der Interviews zu ermöglichen und eine Nachvollziehbarkeit durch Dritte zu gewährleisten (vgl. Döring, Bortz 2016b, 583).

(2) *Distanz für Forschende:* Das Interview wird durch die Gestalt des Transkriptes gegenständlich gemacht, denn dieses entzieht dem Gespräch seine Kontextualität und ermöglicht dem*r Forscher*in (im Vergleich zur tatsächlich erlebten Gesprächssituation) einen distanzierten und objektiven Umgang mit dem verschriftlich vorliegenden Datenmaterial. Folglich wird ein ‚neutraler Blick‘ auf die Interviews zur Bearbeitung, Analyse und Interpretation ermöglicht (vgl. Fuß, Karbach 2014, 16).

(3) *Form der Transkription entscheidet über Möglichkeiten der Auswertung:* Transkripte stellen eine spezifische wissenschaftliche Konstruktion dar. Durch die Verschriftlichung entsteht eine Transformation der Gesprächssituation. Die Festlegung der Transkriptionsregeln beeinflusst die spätere Auswertung – bspw. durch den Grad der Detailliertheit oder das Vornehmen erster Interpretationen durch Hervorhebungen (vgl. Langer 2013, 515). Zur Analyse und Interpretation von Schüler*innenvorstellungen erscheint es notwendig, dass mit dem möglichst genauen Wortlaut der Grundschulkinder gearbeitet wird und dass keine Veränderungen der Daten vorgenommen werden. Denn anhand der verbalisierten

Kinderäußerungen, den Umschreibungen und den genutzten Begrifflichkeiten werden die Präkonzepte deutlich, welche die Auswertungsgrundlage darstellen.

(4) *Berücksichtigung der Konstruktion sprachlich-kommunikativer Bedeutungen:* Ein sprachlich-kommunikativer Sinn wird weniger darüber erzeugt, ‚was‘ gesagt wird, (wortsemantische Merkmale der menschlichen Sprache), sondern vielmehr darüber, ‚wie‘ es gesagt wird (performative Aspekte, insbesondere Prosodie und Melodie, Interpunktion, paraverbale Merkmale) (vgl. Kruse 2015, 343; Przyborski 2004, 25f.). Die ‚eigentliche Bedeutung‘ wird erst durch den sprachlich-kommunikativen Vollzug, also durch die performativische Formung, generiert. Durch die Übersetzung des Gehörten in die Schriftsprache werden bereits erste Interpretationen vorgenommen (vgl. Langer 2013, 515). Werden die Ebenen ‚was‘ und ‚wie‘ nicht oder nur unzureichend berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass der kommunikative Sinn, der durch die spätere Analyse rekonstruiert werden soll, verfälscht wird (vgl. Kruse 2015, 344). Demnach ist für diese Studie leitend, dass beide Ebenen berücksichtigt werden, um eine sprach- und datensensible Auswertung der Interviews zu gewährleisten.

Da das Forschungsinteresse dieser Studie auf dem Inhalt der Schüler*innenäußerungen und dem Erhalt sprachlich-kommunikativer Aspekte liegt, ist aus den vier Leitlinien zu schließen, dass es für das vorliegende Projekt nicht ausreicht, vereinfachte Abschriften‘ anzufertigen, die bspw. nur lexikalische Informationen enthalten (vgl. Langer 2013, 516). Daher wurde – unter Berücksichtigung der Leitlinien – zur Verschriftlichung der Primärdaten ein für das Forschungsprojekt abgestimmtes Transkriptionssystem in Anlehnung an Fuß und Karbach (2014), Kuckartz (2018) sowie Gropengießer (2008) entwickelt und angewandt, welches den nachfolgenden Tabellen zum Transkriptions- (siehe Tab. 10) und Notationssystem (siehe Tab. 11) zu entnehmen ist. Durch beide Systeme soll gewährleistet werden, dass das Datenmaterial nahezu ‚unverfälscht‘ bleibt und eine potentiell erreichbare Analysetiefe von vornherein eröffnet wird (vgl. Langer 2013, 516).

Transkriptionsregeln	
Transkriptionskopf	- Datum und Dauer und des Interviews - Name, Alter und Geschlecht⁶⁷ der Proband*innen - ggfs. weitere relevante Informationen zum Interviewten⁶⁸
Text	- Die interviewende Person wird durch „I“ kenntlich gemacht, die Proband*innen werden durch den Anfangsbuchstaben des jeweiligen Vornamens gekennzeichnet, z.B. „T“ bei Timo. Der eingesetzte auditive Impuls wird mittranskribiert und mit „L“ gekennzeichnet. Bei Kindern mit dem Anfangsbuchstaben L wird dieser mit „LA“ abgekürzt. - Die einleitende Phase (Begrüßung, Vorstellung, Erklärung des Ablaufs, Erfassen der personenbezogenen Daten) wird der Vollständigkeit halber verschriftlicht. Die Einleitung verlief bei allen Proband*innen identisch und verspricht insgesamt keinen Gewinn für die inhaltsanalytische Auswertung (vgl. Gropengießer 2008, 176). - Die in der Pilotierung implementierten Impulse zur Reflexion und Einschätzung der Fragestellungen und Impulse werden nicht transkribiert, da sie zu Zwecken der Pilotierung eingesetzt wurden und keinen Gewinn für die inhaltsanalytische Auswertung haben (siehe Kap. 5.2.2.4). - Es wird vollständig und wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Syntaktische Fehler werden nicht behoben und umgangssprachliche Ausdrücke beibehalten, um den Sprechstil der Kinder möglichst genau abzubilden. - Vorhandene Dialekte, Dialektfärbungen, Wortverschleifungen und ähnliches werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau ins Hochdeutsch übersetzt (u.a. zur besseren Verständlichkeit). - Der Stil wird nicht geglättet, ebenso wenig werden Satzbaufehler behoben. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler

⁶⁷ Diese Aspekte sind wesentlich, um die Interviews im Anschluss vergleichen und Analyseergebnisse hinsichtlich des Geschlechts und Alters der Proband*innen in Beziehung setzen zu können.

⁶⁸ Als zusätzliche Informationen werden Aspekte aufgeführt, die sich bspw. auf das familiäre Umfeld beziehen (bspw. Pflegefamilie, Wohnort Kinderdorf, Anzahl der Geschwister).

	enthalten, um möglichst getreu an der Sprache der Kinder zu bleiben (Sprach- und Datensensibilität). - Die Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert, z.B. aus "Ich hab" wird „Ich habe“. - (Emotionale) Lautäußerungen und Handlungen der interviewten oder der interviewenden Person, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen, werden in Klammern notiert, z.B. (lacht), (atmet laut). - Es werden Rezeptionssignale wie „Mhh“ und lange Pausen notiert, da diese „Hinweise auf die Gesprächssituation geben können und besser einschätzbar machen, inwieweit eine Vorstellung dem[*r] Interviewpartner[*in] vertraut ist“ (Gropengießer 2008, 177). - Störungen werden unter Angabe der Ursachen in Klammern notiert, z.B. (Pausenglocke ertönt).
Anonymisierung	- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die interviewte Person ermöglichen, werden anonymisiert, z.B. mit XXX (siehe Kap. 5.4.5). - Jedes Kind wird umbenannt. Auf Kennungen, bspw. Kennziffer, Geschlecht und Alter wurde aus Gründen der Lesbarkeit verzichtet.
Zeitmarken	Zeitmarken werden angegeben, um den Abgleich der transkribierten Äußerungen mit der Audio-Datei zu gewährleisten.
Analyse der Entstehungssituation	Nach Abschluss jeder Interviewdurchführung erfolgt schriftlich die Darstellung und Reflexion der einzelnen Interviewsituation. Diese Darlegungen werden anschließend in MAXQDA-2018 übertragen, um zur Auswertung und Analyse herangezogen werden zu können.

Tabelle 10: Transkriptionssystem (in Anlehnung an Fuß, Karbach 2014, 37ff; Gropengießer 2008, 175ff; Kuckartz 2018, 167ff)

Notationssystem	
(unv.)	Unverständliche Äußerungen
(.)	Pausen werden in Abhängigkeit ihrer Länge durch Auslassungspunkte in Klammern gesetzt: steht für eine Sekunde
(..)	steht für zwei Sekunden
(...)	steht für drei Sekunden
(Zahl)	steht für mehr als drei Sekunden, z.B. vier Sekunden (4)
„Mein Opa hat gesagt: ,Er fragt jemanden.““	Zitat innerhalb der Rede
Gegen-	Satz- bzw. Wortabbrüche, hier als abgebrochenes Wort „Gegen-satz“
<u>Betont</u>	Auffällige und sinntragende Betonung von Äußerungen bzw. Wörtern

Tabelle 11: Notationssystem (in Anlehnung an Fuß, Karbach 2014, 37ff; Gropengießer 2008, 175ff; Kuckartz 2018, 167ff)

Mit Hilfe der f4-Transkriptionssoftware wurde das gesamte Material transkribiert und anschließend mehrmals von zwei unabhängigen Personen überprüft, indem die Transkripte mit der Audiodatei und dem Transkriptions- und Notationssystem abgeglichen wurden. Nach Lange (2008) wird dem Prüfen der Transkripte eine hohe Bedeutung zugeschrieben, denn durch mehrmaliges Korrekturlesen wird die Transformation der Daten erhöht, das Einhalten der *Reliabilität* gesteigert und der *intersubjektive Nachvollzug* gewährleistet (vgl. ebd., 49; Langer 2013, 517). Zudem wurde bereits in dieser Phase das Material entsprechend formatiert, um im Zuge der Analyse und Auswertung die Software MAXQDA-2018 unterstützend heranzuziehen.

Parallel zur Erstellung der Transkripte wurden erste Memos und Gedankenprotokolle angefertigt, in welchen bspw. Auffälligkeiten, erste Ideen für Kategorien zur Auswertung und Assoziationen verschriftlicht und gesammelt wurden. Diese stellen einen integralen Bestandteil im gesamten Forschungsprozess dar (vgl. ebd., 517). Dieser hermeneutisch-interpretativ orientierte Teilschritt bereitet den nächsten Schritt der Auswertung vor. Aus Gründen der *Vergleichbarkeit*, *methodischen Kontrolle* und *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* wurde dieser Schritt im Zuge der Anwendung der Analysetechnik weitergeführt und vertiefend angewandt (vgl. Kuckartz 2018, 56). Die insgesamt deskriptiv angelegten Arbeitsschritte, der initiierenden Textarbeit und des Schreibens von Memos dienen

dem „Sich-Vertraut-Machen mit dem Material“ (Schreier 2014, 5). Die formale Betrachtung und Vorstrukturierung des Materials ermöglichten die Entwicklung eines Gesamtverständnisses für den jeweiligen Text auf Basis der Forschungsfragen. Dazu wurden in einem ersten ‚Paper and Pencil‘-Verfahren an drei Interviews zentrale Begriffe hervorgehoben, inhaltliche Sinnabschnitte gekennzeichnet und beschriftet, unverständliche Passagen markiert, Argumente und Argumentationslinien betrachtet und die formale sowie inhaltliche Struktur beschrieben (vgl. Kuckartz 2018, 57; Steigleder 2008, 186ff). Um die Gesprächsinhalte möglichst vollständig und realitätsnah zu erfassen, wurde mehrmals das schriftlich fixierte Datenmaterial intensiv gelesen und die Audio-Datei angehört (vgl. ebd., 87). Die vorgenommenen Markierungen, verschriftlichten Gedanken und entwickelten Ideen wurden anschließend in MAXQDA-2018 übertragen und festgehalten. Die initiierte Textarbeit wurde für die restlichen Interviews wie zuvor geschildert vorgenommen. Zusätzlich wurde die initiierte Textarbeit an ausgewählten Interviews⁶⁹ dialogisch (u.a. im Doktorand*innenkolloquium) durchgeführt, sodass weitere Ideen und Anregungen zu Auffälligkeiten aufgenommen und eigene Gedanken zu den Interviews diskutiert wurden. Dieses Vorgehen ermöglichte einen breiten und tiefergehenden Blick auf die Interviews und gewährleistet die *kommunikative Validierung* (vgl. Steinke 2017, 328f.). Ferner wurden die Ergebnisse aus dieser Phase in einen Zusammenhang mit der Analyse der Entstehungssituation gebracht und reflektiert, um parallel dem Gütekriterium der *reflektierten Subjektivität* standzuhalten (vgl. ebd., 330f.).

Die *inhaltlich strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse* ermöglicht eine Strukturierung der Daten auf inhaltlicher Ebene mittels der Definition und Zuordnung von Kategorien. Dazu wurden u.a. Themen und Subthemen als Auswertungskategorien genutzt, z.B. Zeitzeug*in als Thema und Zeitzeug*innenbegriff als Subthema (vgl. Kuckartz 2018, 101). Die inhaltlichen Hauptkategorien wurden deduktiv aus der Struktur des Leitfadeninterviews, aus den leitenden Forschungsfragen und theoriegeleitet aus den theoretischen Vorarbeiten erarbeitet (vgl. ebd., 101; Schreier 2014, 5; Steigleder 2008, 186): Der Leitfaden differenziert zentrale Teilaspekte der Methode der Zeitzeug*innenbefragung, der Arbeit mit historischen Quellen und eines Wissenschaftsverständnisses, welche im Rahmen der fachlichen Klärung und unter Bezugnahme von Studien hergeleitet wurden, sodass diese Aspekte bereits bei der Datenerhebung leitend waren (siehe Kap. 5.2.2.3). Die inhaltlichen Hauptkategorien wurden in einer sogenannten *Oberflächenstruktur* (Abk.: OFS) in

⁶⁹ Die Auswahl der Interviews erfolgte anhand unterschiedlicher Kriterien, wie bspw. Dichte der Kinderaussagen, Auftreten von Irritationen und Unklarheiten, breiter Interpretationsspielraum.

MAXQDA-2018 angelegt, welche die folgenden Kategorien umfasst: *Re-Konstruktion ‚früher‘*, *‚früher‘*, *Re-Konstruktion Spielen vor 20 Jahren*, *Re-Konstruktion Spielen vor zwei Jahren*, *Re-Konstruktion Spielen vor 200 Jahren*, *Zeitzeug*in als historische Quelle und Person*, *Zeitzeug*innenbefragung*, *Wissenschaftsverständnis im historischen Lernen* und *Vergleich zweier Aussagen*. Nachdem die inhaltlichen Hauptkategorien angelegt wurden, erfolgte die Zuordnung der Textstellen zu den entsprechenden Kategorien der *Oberflächenstruktur*. Diese Vorgehensweise ermöglichte eine Strukturierung und Gliederung der Interviews in die inhaltlichen Hauptkategorien, welche zugleich die Struktur der Interviews widerspiegeln. Um einen breiten Blick auf das Datenmaterial zu ermöglichen und nicht erwartete Themen zu identifizieren, wurde offen codiert. Dementsprechend wurden (Kurz-)Bezeichnungen für (mögliche neue) Themen an die Transkripte geschrieben, um alle relevanten und auffälligen Aspekte zu dokumentieren. Auf Grundlage der inhaltlichen Sinnabschnitte und Schlagworte im Transkript folgte die induktive Bildung weiterer (Haupt-)Kategorien am Material, welche in einer sogenannten *Tiefenstruktur* (Abk.: TS) in MAXQDA-2018 angelegt wurden. Diese Vorgehensweise der Entwicklung der *Oberflächen-* und *Tiefenstruktur* begründet sich damit, dass das Kategoriensystem für beide Interviewgruppen anwendbar sein sollte, um eine Vergleichbarkeit der Auswertungs- und Analyseergebnisse zu gewährleisten. Zudem unterstützte dieses Vorgehen die Analyse und Interpretation der Daten: Durch Anzeigen gewünschter Kombinationen in MAXQDA-2018 (z.B. Mädchen, zweite Klasse, OFS Zeitzeug*in, TS Befragung von Zeitzeug*innen) war eine fokussierte Analyse und Auswertung möglich und der Blick konnte gezielt auf entsprechend ausgewählte Strukturen gelegt werden.

Der Kategorienbildung liegt das gesamte Datenmaterial zugrunde. Als Abbruchkriterium wurde die sogenannte *Sättigung* gewählt. Diese tritt ein, sofern durch die Bildung neuer Kategorien keine neuen Erkenntnisse gewonnen werden können (vgl. Kuckartz 2018, 85f.). Im Sinne der *kommunikativen Validierung* wurden in sogenannten ‚Codierkonferenzen‘ (u.a. kollegialer Austausch, Doktorand*innenkolloquium) gebildete Kategorien mehrfach diskutiert und somit das bestehende System von Beginn an modifiziert und angepasst (siehe Kap. 5.4, Kap. 6.2). Das Kategoriensystem unterlag entsprechend einem stetigen Entwicklungs- und Kontrollprozess. Sowohl der kommunikative Austausch als auch die Anwendung von Rücklaufschleifen dienten als Kontroll- und Prüfstellen.

Die nachstehenden Abbildungen zeigen die Differenzierung und Weiterentwicklung des Codebaums in MAXQDA-2018 im Laufe des Codierungsverfahren (siehe Abb. 7). Zur Verdeutlichung des Entwicklungsprozesses wurden zwei unterschiedliche Zeitpunkte gewählt (zu Beginn und in der Mitte des Analyse- und Auswertungsprozesses).

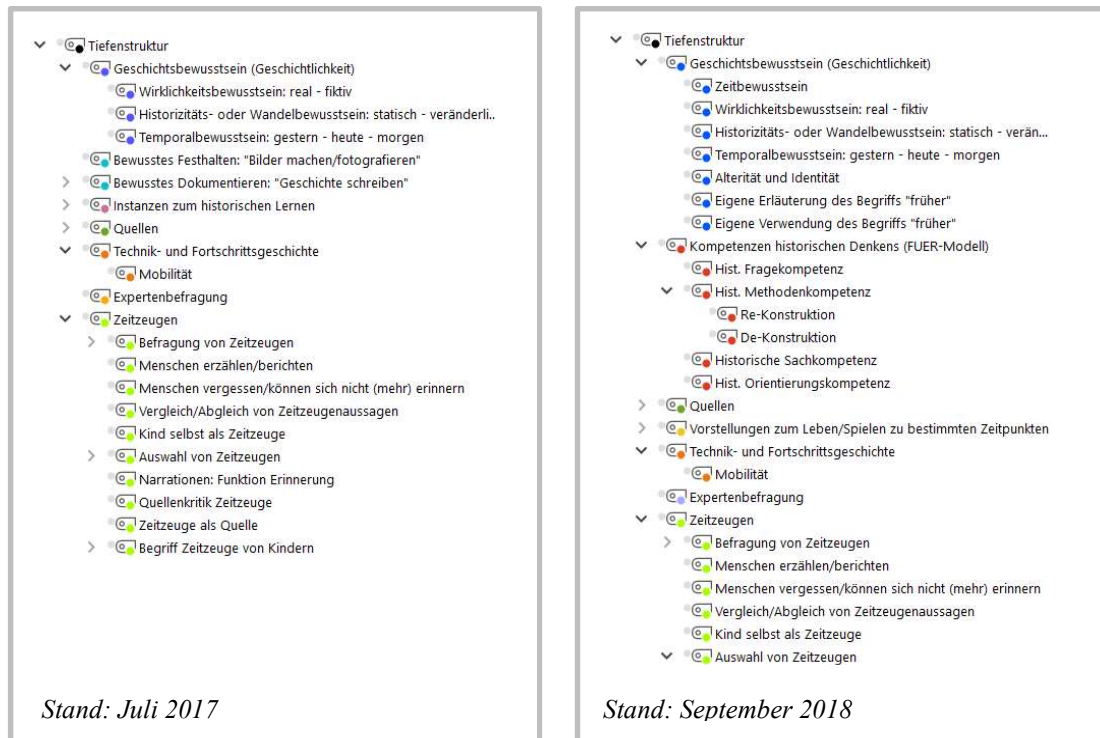


Abbildung 7: Ausdifferenzierung des Codebaums im Laufe des Codierungsverfahrens
(eigene Darstellung; Screenshots aus MAXQDA-2018)

Im Rahmen der weiteren Vorgehensweise lag aufbauend auf den vorherigen Schritten der Fokus auf der (ersten) Zusammenstellung des Kategoriensystems und Codierleitfadens (vgl. Steigleder 2008, 186f.). Das Kategoriensystem umfasst die Gesamtheit aller Kategorien der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse*. Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde eine hierarchische Organisation des Kategoriensystems gewählt, wodurch die Unterteilung in Haupt- und Subkategorien und somit die verschiedenen über- und untergeordneten Ebenen verdeutlicht werden (vgl. Kuckartz 2018, 38). Anhand der entwickelten Hauptkategorien wurde zu diesem Zeitpunkt der Analyse und Auswertung ein (erstes, aber vorläufiges) Kategoriensystem erstellt. Zur Veranschaulichung der konkreten Umsetzung im vorliegenden Projekt zeigt die folgende Abbildung eine exemplarische Baumstruktur, in welcher deduktive wie induktive Kategorien zum Code „Umgang mit einer Zeitzeug*innenaussage“ hierarchisch organisiert sind (siehe Abb. 8):

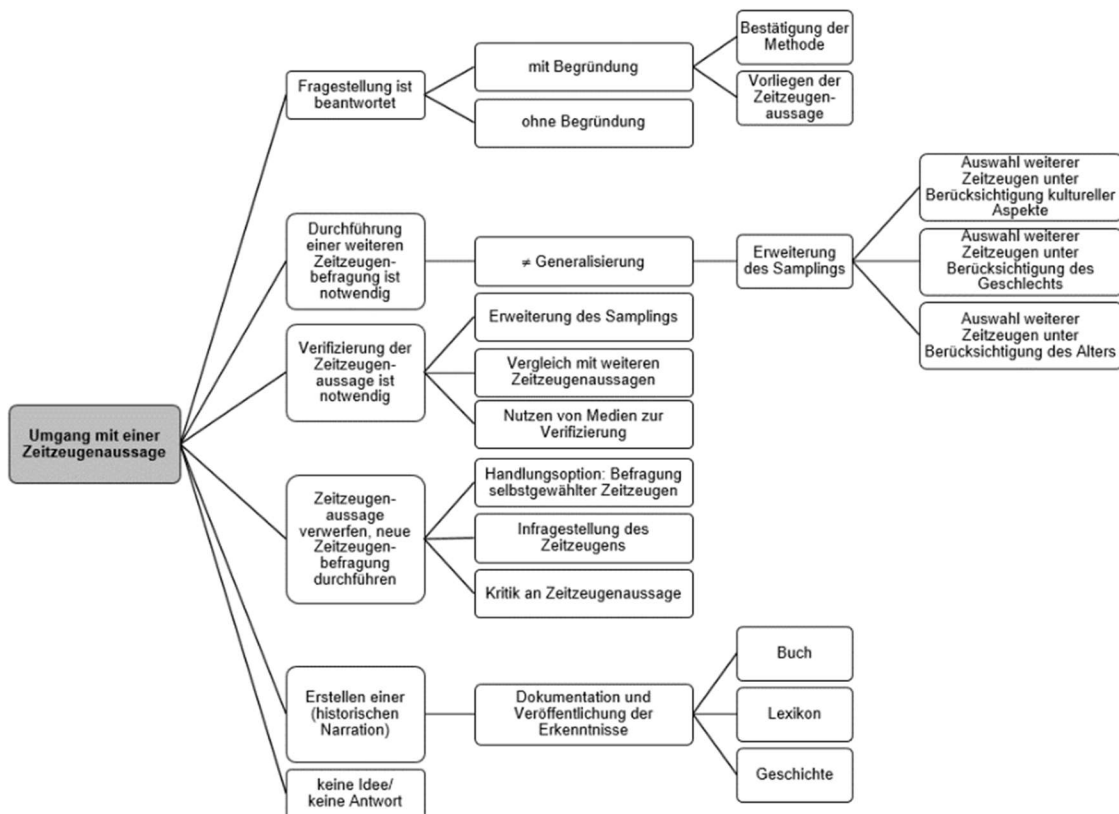


Abbildung 8: Exemplarische Darlegung der Baumstruktur „Umgang mit einer Zeitzeug*innenaussage“
(eigene Darstellung)

Neben der Konstruktion des Kategoriensystems erfordert das regelgeleitete Verfahren der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* die Definition der Kategorien. Als Kriterien für die Entwicklung der Kategorien galt, dass diese *disjunkt* und *erschöpfend* sein sollen (vgl. Kuckartz 2018, 67). Für die vorliegende Studie haben die Kategoriendefinitionen eine doppelte Funktion: Einerseits dienen die Kategoriendefinitionen als grundlegende Elemente der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* und ermöglichen eine nachvollziehbare und schlüssige Interpretation der Ergebnisse (vgl. Mayring 2015, 51). Andererseits stellen die Kategoriendefinitionen eine Art Codierleitfaden für die Forscherin und deren unabhängige Codierer*innen dar, welche zur Gewährleistung der *Reliabilität* herangezogen wurden. Für eine möglichst präzise Formulierung der Kategoriendefinitionen wurde für jede Kategorie eine *inhaltliche Beschreibung*, *Anwendung der Kategorie*, *Beispiele für die Anwendung (Ankerzitate)* sowie die *Abgrenzung zu anderen Kategorien* schriftlich festgehalten (formale Anlehnung an Kuckartz 2018, 107). Die nachstehende Tabelle zeigt zur Konkretisierung exemplarisch die Definition der Kategorie „Auswahlkriterien Zeitzeug*in“ (siehe Tab. 12):

Auswahlkriterien Zeitzeug*in	Prägnante Beschreibung der Kategorie
Inhaltliche Beschreibung	Zu dieser Kategorie gehören ausschließlich Aussagen, die sich auf die Auswahl von Personen als Zeitzeug*innen beziehen.
Anwendung der Kategorie	Die Kategorie wird codiert, wenn folgende Aspekte berücksichtigt werden: - Die Aussagen fokussieren Charakteristika von Zeitzeug*innen als historische Quelle (z.B. zu der Zeit gelebt, als Akteur*in selbst zur der Zeit z.B. gespielt, Ereignis gesehen, Ereignis miterlebt; siehe Kap. 3.1.1) - Die Anwendung erfolgt in allen Kontexten des Interviews („früher“, Spielen vor 2/20/200 Jahren, Fernsehen vor 50 Jahren, wissenschaftliche Re-Konstruktion von Geschichte; siehe Kap. 5.2.2.3)
Beispiele für die Anwendung	- „Einer, (.) der da so gelebt hat. [...] <i>Den könnte er dann fragen. [...] Weil er so auch so gespielt hat.</i>“ (Tim, 8 Jahre, Z. 154-158; Hervorhebung J.D.) - „(4) Um etwas vor 20 Jahren herauszufinden, müssen die 40 oder 30 sein.“ (Leo, 8 Jahre, Z. 148; Hervorhebung J.D.) - „(.) Die Eltern (.) die die F- (.) wenn man große Geschwister hat, die schon über 20 sind, die Oma und Opa, die Tante, alle die über 20 sind (lachend). [...] Die haben es selber miterlebt, also die wissen selber wie es da war.“ (Lucas, 8 Jahre, Z. 131-133; Hervorhebung J.D.) - „(4) Oder so wie ein Opa Hermann [fragen], der ist schon 90 Jahre alt, (..) den kann man auch fragen, der hat ja schon [...], lebt ja schon sehr lange.“ (Anna, 10 Jahre, Z. 192; Hervorhebung J.D.)
Weitere Anwendung	keine
Abgrenzung zu anderen Kategorien	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn Bedingungen genannt werden, die eine Person (als Zeitzeug*in) <i>nicht</i> infrage kommen lassen. In diesem Fall wird die Kategorie „Ausschlusskriterien für Personen“ verwendet.

Tabelle 12: Exemplarische Kategoriendefinition „Auswahlkriterien Zeitzeug*in“ (eigene Darstellung)

Durch die Kategoriendefinition wurde der *Inhalt* der jeweiligen Kategorie festgelegt. Zur *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* und Transparenz über die Entwicklung des Kategoriensystems wurde durch Codierregeln die *Reichweite* der jeweiligen Kategorie bestimmt,

sodass im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand weder Überschneidungen noch Lücken entstanden sind. Zur Erstellung des Kategoriensystems und zum Vorgehen im Zuge des Codierprozesses waren die Regeln nach Kuckartz (2018) leitend (vgl. ebd., 102ff).⁷⁰

Um die Präzision der *Qualitativen Inhaltsanalyse* zu erhöhen, wurden die Analyseeinheiten – Codiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit – festgelegt, welche im Folgenden charakterisiert und im Hinblick auf die Anwendung im vorliegenden Forschungsprojekt offengelegt werden: Die *Codiereinheit* umfasste die Festlegung des Materialbestands, der ausgewertet wurde, d.h. der Textteil, der unter eine Kategorie fällt. In diesem Fall wurden als minimaler Textteil einzelne Wörter sowie sinntragende Phrasen herangezogen (z.B. „*Alte Menschenbücher*“, Paul, 8 Jahre, Z. 23). Im Gegensatz dazu beschreibt die *Kontexteinheit* die Festlegung des Textbestands, der unter eine Kategorie fallen konnte. Das einzelne Interview und eigene Gedankenprotokolle, die bspw. die Reflexion der Entstehungssituationen und Gespräche mit Lehrkräften umfassen, wurden als Textbestandteile berücksichtigt. Abschließend wurde durch die *Auswertungseinheit* festgelegt, welche Textteile jeweils nacheinander auszuwerten waren. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wurden alle Interviews ausgewertet, wobei vorab eine Reihenfolge der zu analysierenden Interviews festgelegt wurde: Eingangs erfolgte die Auswertung der Interviews der Zweitklässler*innen, daran anschließend die der Viertklässler*innen. Zudem wurden jeweils zunächst die Interviews der Mädchen und dann die der Jungen ausgewertet (vgl. Mayring 2015, 61; siehe Kap. 5.3.2).⁷¹

Die Kategoriendefinitionen und Codierregeln wurden kontinuierlich theorie- und empiriegeleitet geprüft und bei Bedarf überarbeitet (vgl. ebd., 61). Die theorie- und empiriegeleiteten Kategorien wurden im Sinne einer ersten Kontrolle in auf inhaltliche Kongruenz, Passung, mögliche Überschneidungen und Unstimmigkeiten überprüft und modifiziert (vgl. Steigleder 2008, 186). Da der Großteil der inhaltlichen Hauptkategorien direkt aus dem Leitfaden abgeleitet wurde, konnte im ersten Codierdurchgang leichter über die

⁷⁰ Exemplarisch sind folgende Regeln zur Erstellung des Kategoriensystems nach Kuckartz (2018) darzulegen: Das Kategoriensystem steht in einer Verbindung zu den Fragen und Zielen der Studie. Ebenso soll das Kategoriensystem nicht zu feingliedrig und umfangreich sein und an einer Teilmenge des Materials getestet werden sodass zugleich eine flexible Anpassung und Modifikation des Kategoriensystems (jederzeit) möglich ist. Im Sinne der Codierregeln gilt u.a., dass Sinneinheiten codiert werden (jedoch mindestens ein vollständiger Satz), dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich sein muss und dass es nur in Ausnahmefällen (Eigennamen, Orte, o.ä.) ausreicht, wenn nur diese Begriffe codiert werden (vgl. ebd., 102f.).

⁷¹ Diese Reihung wurde lediglich zur einheitlichen Vorgehensweise festgelegt.

passende Anwendung einer Kategorie entschieden werden. Der Umfang des Testmaterials zur Erprobung des Kategoriensystems lag bei etwa 36% des gesamten Materials. Um die Präzision der Kategoriendefinition, die Zuordnung des Textmaterials zu den Kategorien und somit die *Reliabilität* zu erhöhen, wurde das Kategoriensystem in regelmäßigen ‚Codierkonferenzen‘ diskutiert (dabei bspw. Diskussion über Kategoriendefinitionen, Arbeit am Material mit Kategoriensystem). Ziel war, dass im Dialog Zweifelsfälle und Unsicherheiten gelöst und bspw. explizite Kategoriendefinitionen verbessert wurden (vgl. Kuckartz 2018, 102ff). Zur Gewährleistung sowohl der *empirischen Verankerung* als auch des *intersubjektiven Nachvollzugs* wurde kontrolliert, ob unabhängige Codierer*innen den Interviews anhand des erarbeiteten Kategoriensystems die entsprechenden Kategorien zuordnen. Dazu wurden acht Interviews (jeweils vier Interviews der zweiten und vierten Klasse, von männlichen und weiblichen Proband*innen) von weiteren Personen codiert. In Nachbesprechungen wurden die Codierungen verglichen und auf Passungen sowie Unstimmigkeiten geprüft. Entsprechende notwendige Änderungen, bspw. von Kategoriendefinitionen, konnten demgemäß direkt vorgenommen werden.

Phase 2: Analyse und Interpretation des Datenmaterials

Der gesamte Analyse- und Interpretationsprozess des Datenmaterials kennzeichnet sich als iterativer Prozess, d.h. es besteht eine Interdependenz zwischen allen Schritten des Prozesses. Die erste, sehr umfangreiche Phase zur Aufbereitung und Strukturierung des Datenmaterials diente als Fundament der Datenanalyse und -interpretation. Ziel dieser zweiten Phase war die Analyse und Interpretation der eigenen Befunde, ehe diese in einer abschließenden Phase aufbereitet und präsentiert wurden. Dazu wurden mehrere Schritte durchlaufen, welche nicht linear angewandt wurden, da sich einzelne Teilschritte gegenseitig beeinflussen und zudem Rücklaufschleifen zur Modifikation inkludiert waren. Den Anfang dieser Phase bildete das Codieren des gesamten Materials mit den im Vorfeld entwickelten Hauptkategorien im Sinne eines ersten Codierprozesses und der Anlegung der *Oberflächenstruktur*. Dieser erste Codierprozess umfasste die sequenzielle Bearbeitung aller Transkripte. Konkret bedeutet das, dass die Transkripte Zeile für Zeile bearbeitet und die Textabschnitte den jeweiligen Kategorien zugewiesen wurden. In diesem ersten Codierprozess wurde sämtliches Material codiert, also das gesamte Datenmaterial wurde entsprechend in die theorie- und empiriegeleitet entwickelten Kategorien eingeteilt. Im Rahmen der Datenanalyse wurden stets (erste) Bezüge zur theoretischen Rahmung und bereits vorliegenden Forschungsergebnissen in Form von Memos und Gedan-

kenprotokolle vermerkt. Ebenso wurden Ideen zu Interpretationen schriftlich festgehalten, um auf diese Gedanken zu einem späteren Zeitpunkt zurückgreifen zu können. Nach dem Anlegen der inhaltlichen Hauptkategorien, wurde im weiteren Prozess offen codiert. Dazu wurden (mögliche) neue Themen vermerkt, um alle angesprochenen Aspekte zu dokumentieren. Auf dieser Grundlage wurden weitere Kategorien induktiv am Material gebildet und in der *Tiefenstruktur* festgehalten. Die inkludierten Rücklaufschleifen gewährleisteten eine stetige Modifikation und Überarbeitung der Kategoriendefinitionen und -zuordnungen, ehe dieses in Gänze entwickelt und als Analysegrundlage diente. Zum Abschluss erfolgte das Codieren des gesamten Datenmaterials anhand des ausdifferenzierten Kategoriensystems.

Phase 3: Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse

Diese abschließende Phase hat zwei Funktionen: Zum einen die Kontrolle der gesamten Auswertung mit Option einer Rücklaufschleife zur Modifikation der vorgenommenen Schritte und Entscheidungen, zum anderen die Aufbereitung der Ergebnisse, um diese im Sinne der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* durch einen rationalen Austausch in der Scientific Community über Methoden und Ergebnisse des eigenen Forschungsprojekts zu präsentieren (vgl. Einsiedler et al. 2013b, 19). Dazu erfolgte die objektive und vollständige Darstellung der Forschungsergebnisse. Im Weiteren wurden, in Anlehnung an die Gütekriterien der *Limitation* und *Kohärenz*, erwartete sowie unerwartete Ergebnisse beschrieben. Zudem wurden Leerstellen, Uneindeutigkeiten und Widersprüche in den Daten sowie Interpretationen und Untersuchungsbefunde offengelegt (siehe Kap. 6, Kap. 7).

Zusammenfassung der Entscheidungen und Verfahrensschritte im leitenden Auswertungs- und Analyseverfahren

Die nachstehende Tabelle dient der abschließenden Zusammenfassung der eigenen Vorgehensweise im Rahmen der modifizierten Variante der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* (siehe Tab. 13). Dazu wurde der „Werkzeugkasten der Inhaltsanalyse“ (Schreier 2014, 14) mit seinen Schritten und damit verbundenen Optionen zur Einordnung der vorliegende Studie genutzt. Bedingt durch die Modifikation des leitenden Analyse- und Auswertungsverfahrens fließen in diesen die Hinweise zur Umsetzung der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (2018), Mayring (2015) und Steigleder (2008) ein. Folglich visualisiert die Tabelle die eigene Umsetzung einzelner Analyseschritte, womit zugleich die *Indikation des Forschungsprozesses* nach Steinke (2017) gestützt wird (siehe zudem Kap. 5.4.1):

Analyseschritt	Optionen und Entscheidungen	Umsetzung im eigenen Forschungsprojekt
Festlegung der Forschungsfragen (vgl. Mayring 2015, 59f.; Schreier 2014, 14)	Welche Forschungsfragen sind leitend für die Auswertung des Datenmaterials?	Welche Präkonzepte haben die Proband*innen zur Zeitzeug*innenbefragung? ... zu Zeitzeug*innen? ... zu historischen Quellen und der Arbeit mit diesen? (Fokus Zeitzeug*in als historische Quelle) (siehe Kap. 4.4)
Auswahl des Materials (vgl. Mayring 2015, 54f.; Schreier 2014, 14)	Welches Material? (z.B. visuelles oder verbales Material, Dokumente oder Interviews)	gesamtes Datenmaterial, d.h. Transkripte, Audiodateien, Memos, Gedankenprotokolle, Einträge im Forschungstagebuch (siehe Kap. 5.3.2)
	Welche Auswahlstrategie? (z.B. absichtsvolle Auswahlstrategie, Zufallsverfahren)	keine, da alle Einzelinterviews und damit das gesamte Datenmaterial ausgewertet wurde (siehe Kap. 5.3.2)
Erstellung des Kategoriensystems (vgl. Kuckartz 2018, 38f.; Mayring 2015, 61; Schreier 2014, 7f.)	Welche Basisstrategie? (z.B. deduktiv, induktiv oder deduktiv und induktiv)	deduktiv und induktiv (siehe Kap. 5.3.1)
	Wenn induktiv: Welche Strategie? (z.B. Subsumtion, Zusammenfassung, offenes Codieren, Kontrastierung)	offenes Codieren
	Welche Aspekte des Materials? (z.B. Inhalte allg., Handlungen, Emotionen, Werte, Formaspekte)	Codieren inhaltlicher Themen und Inhalte
	Wer war beteiligt? (z.B. Forschende*r alleine, gemeinsam mit anderen Forschenden)	Forscherin selbst zudem Ab- und Rücksprache mit Betreuerinnen und Kolleg*innen bspw. im Doktorand*innenkolloquium
	Wie viel Material wird einbezogen? (Spektrum von wenigen Prozent bis 100%)	100%
	Abbruchkriterium? (z.B. vorher festgelegt oder Sättigung)	Sättigung
Unterteilung des Materials in Einheiten (vgl. Mayring)	Wie wurden Einheiten festgelegt? (z.B. Festlegung der Codiereinheit, Kontexteinheit sowie Auswertungseinheit)	- <i>Codiereinheit (Festlegung des kleinsten Materialbestandteils)</i> , d.h. konkret einzelne Wörter sowie sinntragende Phrasen

2015, 61; Schreier 2014, 14)		- <i>Kontexteinheit (größter Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann)</i>, d.h. konkret alle Einzelinterviews (insgesamt 22) und eigene Gedankenprotokolle, die z.B. die Beschreibung und Reflexion der Entstehungssituationen umfassen - <i>Auswertungseinheit (Auswahl und Reihenfolge der Interviews im Zuge der Auswertung)</i>, d.h. konkret Auswertung aller Interviews mit vorab festgelegter Reihenfolge, dabei zunächst Auswertung der Interviews der Zweitklässler*innen (♀→♂), anschließend die der Viertklässler*innen (♀→♂)
	Wie wurde konkret vorgegangen? (z.B. systematische Vorgehensweise, explizites Markieren, Markieren und Codieren in einem Schritt)	Zweischrittige Vorgehensweise: - ‚Erstes Vertrautmachen‘ und Vorstrukturierung des Materials, Verschriftlichen u.a. von Auffälligkeiten, Irritationen, im Paper-and-Pencil-Verfahren - anschließende Digitalisierung und computergestützte Analyse und Auswertung mittels MAXQDA-2018
	Wer war beteiligt? (z.B. Forschende*r alleine, gemeinsam mit anderen Forschenden)	Forscherin selbst zudem Ab- und Rücksprache mit Betreuerinnen und Kolleg*innen bspw. im Doktorand*innenkolloquium
Probecodierung (Schreier 2014, 14; vgl. Steigleder 2008, 189)	Erfolgte eine Probecodierung? (ja/nein)	Ja, zusätzlichen wurden im Ablaufmodell an mehreren Punkten Pilot-schleifen inkludiert und durchgeführt (bspw. Schritt 8 im Ablaufmodell; siehe Abb. 6)
	Wer war beteiligt? (z.B. Forschende*r alleine, gemeinsam mit anderen Forschenden, zwei Personen unabhängig voneinander)	Forscherin selbst zudem Ab- und Rücksprache mit Betreuerinnen und Kolleg*innen, Codierung von sechs Interviews von zwei weiteren Personen unabhängig voneinander

Evaluation und Modifikation des Kategoriensystems (vgl. Schreier 2014, 14; Steigleder 2008, u.a. 130f.)	Wie wurde das Kategoriensystem evaluiert und modifiziert? (z.B. Art des Codiervergleichs, Codierbesprechung, Berechnung eines Interrater-Koeffizienten)	Es sind in mehreren Punkten Pilot-schleifen inkludiert und durchgeführt worden (siehe Abb. 6; Kap. 5.3.1.2), zusätzliche Codierkonferenzen bspw. im Doktorand*innenkolloquium, Codierung von zwei weiteren Personen unabhängig voneinander
Hauptcodierung (vgl. Kuckartz 2018, 102ff; Mayring 2015, 127f.; Schreier 2014, 15)	Wer war beteiligt? (z.B. Forschende*r alleine, gemeinsam mit anderen Forschenden, zwei Personen unabhängig voneinander; zudem: wie wurde mit unterschiedlichen Codierungen bei unterschiedlichem Textverständnis umgegangen?)	Forscherin selbst zudem Rücksprachen im Doktorand*innenkolloquium, Codieren des Datenmaterials durch weitere Personen mit ausdifferenzierten Kategoriensystem, anschließender Abgleich der Ergebnisse und Modifizierung(en) (bspw. der Kategoriendefinitionen) und bei Bedarf Rücksprache im Doktorand*innenkolloquium
Weitere Auswertung und Ergebnisdarstellung (vgl. Kuckartz 2018, 117ff; Schreier 2014, 15)	Was geschieht mit den Codierungen? (z.B. Anfertigen von Fallbeschreibungen, beschreibende Darstellung des Kategoriensystems)	Beschreibung und Offenlegung des Kategoriensystems (siehe Kap. 5.3.1), Aufbereitung, Darlegung und Diskussion der Ergebnisse (siehe Kap. 7, Kap. 8), Reflexion des Analyse- und Auswertungsverfahrens und -prozesses (siehe Kap. 6.2)

Tabelle 13: Übersicht über Analyseschritte und Entscheidungen im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung (angelehnt an Schreier 2014, 14f., adaptiert für das vorliegende Projekt)

5.4 Gütekriterien qualitativer Forschung

Die vorliegende Arbeit erhebt den Anspruch der Erfüllung der Gütekriterien qualitativer Forschung und der Reflexion zur Umsetzung ebendieser. Ebenso strebt die empirische Grundschulforschung die Einhaltung wissenschaftlicher Standards an, damit „die Redlichkeit der Forschungstätigkeit und damit das Vertrauen in methodisch gewonnene wissenschaftliche Erkenntnisse sichergestellt werden“ (Einsiedler et al. 2013b, 18). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden adäquate Kriterien, u.a. Gütekriterien qualitativer Forschung, „unter Berücksichtigung der jeweiligen Fragestellung, Methode der Spezifik des Forschungsfeldes und des Untersuchungsgegenstands“ (Steinke 2017, 323) ausgewählt und durch die Forscherin selbst in ihrer Umsetzung grundlegend und gezielt beeinflusst. Bereits die Dokumentation und Offenlegung von Kriterien, denen die Arbeit genügen soll, ist ein Weg zur Sicherung und Prüfung der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit*, sodass im Rahmen der Entwicklung des empirischen Designs die für die vorliegende

Arbeit leitenden Gütekriterien erarbeitet und Optionen zu Gewährleistung dieser antizipiert sowie festgelegt wurden. Zudem erfolgte begründet die separate Reflexion des Auswertungsprozesses anhand allgemeiner qualitativer Gütekriterien sowie inhaltsanalytischer Gütekriterien (siehe Kap. 6.2). Damit bildet diese Reflexion mit Blick auf den gesamten Forschungsprozess den Abschluss der Datenerhebung und -auswertung.

Zur Erfassung, Analyse und Interpretation von Schüler*innenvorstellungen zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung wurde eine forschungsmethodische Vorgehensweise favorisiert, die sich in der qualitativen Sozialforschung verortet. Um den Zielsetzungen der vorliegenden Studie gerecht zu werden (siehe Kap. 4.4), wurden qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden begründet ausgewählt, hinsichtlich der Forschungsziele modifiziert und angewandt (siehe Kap. 5.2, Kap. 5.3). In der qualitativen Forschung gelten die Kriterien nach Steinke (2017) zur Reflexion und Gewährleistung der Güte empirischer Arbeiten als leitend, sodass diese im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung die Grundlage des Kriterienkatalogs bilden. Dieser Kriterienkatalog wurde unter Berücksichtigung der leitenden Fragestellungen sowie der Erhebungs- und Auswertungsmethoden dieser Studie *untersuchungsspezifisch* erweitert. Dazu wurden zwei sich gegenseitig beeinflussende Kriterien der empirisch-pädagogischen Forschung (Schwerpunkt Grundschulforschung) nach Einsiedler et al. (2013) ergänzt: „Ethik bei der methodischen Durchführung“ (ebd., 20) und „Information und Anonymisierung“ (ebd., 21). Im Folgenden werden die für die vorliegende Studie leitenden Gütekriterien erläutert und hinsichtlich ihrer Übertragung auf die vorliegende Untersuchung konkretisiert:

5.4.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Indikation des Forschungsprozesses

Das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* lässt sich als querliegendes Kriterium beschreiben und steht in Korrespondenz zu weiteren Gütekriterien, insbesondere zur *Indikation des Forschungsprozesses*, welche die Angemessenheit des gewählten methodischen Vorgehens und der Methodenauswahl widerspiegelt (vgl. Steinke 2017, 324ff). Die Sicherung und Prüfung der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* erfolgte in dieser Arbeit auf drei Wegen: (1) Dokumentation des Forschungsprozesses, (2) Interpretationen der Interviews in Gruppen und (3) Anwendung kodifizierter Verfahren⁷² im Zuge

⁷² „Kodifizieren“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass explizit und offengelegt wird, „was der [/die] Forscher[*in] eigentlich tut, und dies dann einer systematischen Analyse [...] und gefestigter Erkenntnisse unterzieht“ (Barton, Lazarsfeld 1979, 41; vgl. zudem Flick 1987, 249ff).

des Forschungsprozesses. Konkret wurde das Kriterium mittels einer möglichst transparenten, objektiven Darstellung und Begründung der Einbettung des Forschungsansatzes in den Gesamtkontext, der Skizzierung des zugrundeliegenden Forschungsparadigmas qualitativer Forschung und im weiteren Verlauf durch die Offenlegung und Erläuterung der ausgewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden gewährleistet (siehe Kap. 5.2, Kap. 5.3, Tab. 14). Ebenso wurde die Entwicklung des Erhebungsdesigns und die Datenerhebung mittels qualitativer Interviews begründet und dabei auf besondere Berücksichtigungsfaktoren, Entscheidungskriterien und Probleme eingegangen (siehe Kap. 5.1.1, Kap. 5.3.3). Diese Vorgehensweise würde zugleich eine Replikation der explorativen Studie ermöglichen (vgl. Einsiedler et al. 2013b, 19). Die Grundlage für diese Ausführungen stellt das Forschungstagebuch dar, welches während des gesamten Forschungsprozesses geführt wurde und „de[n] Prozess der Annäherung an ein Feld, die Erfahrungen und Probleme im Kontakt mit dem Feld oder Interviewpartner[*innen][,] [...] [die] Anwendung der Methode(n)“ (Flick 2016, 377), zentrale Gedankengänge und Teilergebnisse umfasst. Des Weiteren erfolgte unmittelbar im Anschluss an jedes Interview die Bearbeitung eines vorstrukturierten Interviewprotokollbogens, um die unmittelbaren Eindrücke des Interviews zu fixieren und bereits zu reflektieren. Ideen, Auffälligkeiten und Eindrücke wurden in Form von Memos während des Auswertungsprozesses in der Auswertungssoftware festgehalten, die zur Orientierung und als Eckpfeiler während des Interpretationsvorgangs dienten. Im Rahmen dieser Ausführungen wurde zugleich die *Indikation des Forschungsprozesses* gesichert, indem alle methodischen Einzelentscheidungen im gesamten Forschungsprojekt beschrieben und hinsichtlich ihrer Gegenstandsangemessenheit diskutiert wurden (vgl. Steinke 2017, 326ff). Dazu wurden konkret die Indikation des qualitativen Vorgehens, die Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die Transkriptionsregeln zur Gewährleistung einer daten- und sprachsensiblen Analyse und Auswertung sowie die Samplingstrategie mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand und Zielsetzungen begründet und gegenüber methodischen Alternativen abgewägt (siehe Kap. 5.3.1). In einem weiteren Schritt wurde die Indikation der methodischen Einzelfallentscheidungen im Kontext des gesamten Untersuchungsdesigns betrachtet. Dabei wurde u.a. die Passung der Methoden zur Erhebung und Auswertung von Schüler*innenvorstellungen fokussiert sowie die Gewährleistung von Qualitätskriterien diskutiert, sodass bei Einzelfallentscheidungen ebenso deren Konsequenzen für die gesamte Projektanlage betrachtet und mitbedacht wurden. Im Weiteren objektivieren die verwendeten Methoden den Untersuchungsansatz und die Ergebniserhebung (vgl. Einsiedler et al. 2013b, 19).

Gütekriterien	Eigene Umsetzung
Intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (vgl. Steinke 2017, 324ff)	- Umfassende Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses - Objektive Darstellungen im Rahmen der wissenschaftlichen, eigenen Arbeit, d.h. vollständige Beschreibung unabhängig einer normativen Voreingenommenheit von Forschungsstand, -prozess und -ergebnissen → ermöglicht zugleich eine Replikation dieser Studie - Anwendung kodifizierter Verfahren (siehe Kap. 5.2, Kap. 5.3) - Interpretationsschleifen in Gruppen - Diskussion der Forschungsergebnisse, zudem Differenzierung zwischen Ergebnisaussagen und bildungspolitischen bzw. didaktisch-pädagogischen Empfehlungen (siehe Kap. 8) - Mehrmaliger, kontinuierlicher Austausch in der Scientific Community über Methoden und Ergebnisse des Projekts
Indikation des Forschungsprozesses (vgl. Steinke 2017, 326ff)	Begründete und transparente Indikation... ... des qualitativen Vorgehens (u.a. anhand spezifischer Fragestellungen) (siehe Kap. 5.1). ... der Methodenwahl, dabei theoriegeleitetes Vorgehen bei der Auswahl von Methoden, d.h. angewandte Methoden ermöglichen Objektivierung des Untersuchungsansatzes und der Ergebnisergebnisgewinnung (siehe Kap. 5.2, Kap. 5.3). ... der methodischen Entscheidungen in der gesamten Studie. ... der Samplingstrategie (siehe Kap. 5.1.2). ... von Transkriptionsregeln (siehe Kap. 5.3.3).

Tabelle 14: Eigene Umsetzung der Gütekriterien *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* und *Indikation des Forschungsprozesses* (eigene Darstellung in Anlehnung an Steinke 2017, 324ff)

5.4.2 Empirische Verankerung

Das Qualitätskriterium der *empirischen Verankerung* wurde in dieser Arbeit wie folgt gewährleistet: Zum einen wurde die empirische Verankerung durch die Erarbeitung des aktuellen Forschungsstands und der Offenlegung daraus resultierender Forschungsdesiderata verfolgt. Das Forschungsprojekt wurde somit in seiner gesamten Anlage in den

aktuellen Forschungsstand eingebettet (siehe Kap. 4). Zum anderen wurde durch die Verwendung kodifizierter Methoden im Rahmen der Erhebung (*leitfadengestützte Einzelinterviews*) sowie der Auswertung (*inhaltlich strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse*) die empirische Verankerung ermöglicht (vgl. Steinke 2017, 328; siehe Kap. 5.2, Kap. 5.3). Ebenso zentral ist die *kommunikative Validierung* im Kontext des Gütekriteriums der empirischen Verankerung (vgl. ebd., 329; siehe Tab. 15). Diese dient u.a. zur Absicherung einzelner Interpretationen und um die Angemessenheit von Entscheidungen zwischen verschiedenen konkurrierenden Interpretationen zu stützen. Die *kommunikative Validierung* umfasst die dialogische Rücksprache und Diskussion mit eigenen Proband*innen über Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen der empirischen Untersuchung sowie der Prüfung und Bewertung hinsichtlich der Gültigkeit durch diese selbst (vgl. ebd., 320; Lamnek 2010, 139). Auf diese Elemente wurde im Forschungsprozess begründet verzichtet, sodass keine Rückbindung der im Forschungsprozess entwickelten Befunde mit den interviewten Kindern erfolgte. Da im Rahmen dieser Forschung Präkonzepte von Grundschulkindern im Fokus des Interesses standen und Alltags- bzw. Vorerfahrungen nicht unmittelbar bewusst sind, erscheint eine *kommunikative Validierung* problematisch. Ebenso sei dies nach Steinke (2017) „[u]nangemessen [...], wenn die generierte Theorie jenseits der Zustimmungsfähigkeit der untersuchten Personen liegt“ (ebd., 329). Um dem Gütekriterium dennoch standzuhalten, wurde zum einen das Erhebungsdesign so angelegt, dass den Proband*innen die Explikation ihrer eigenen Sicht ermöglicht wurde (siehe Kap. 5.2.2). Zum anderen wurde das Forschungsprojekt mehrmals und zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Scientific Community sowohl in Doktorand*innenkolloquien als auch auf Fachtagungen zur Diskussion gestellt. Eine *kommunikative Validierung* erfolgte somit nicht durch die Proband*innen selbst, sondern durch Mitglieder der Scientific Community. Durch die Präsentation des Forschungsvorhabens und die anschließende Diskussion u.a. auf Fachtagungen konnten Rückmeldungen zur grundsätzlichen Anlage des Forschungsvorhabens eingeholt und in die Konzeption integriert werden. Die begründete Auswahl von Tagungsformaten und -kontexten ermöglichte domänenspezifische, inhaltliche Rückmeldungen durch fachaffine und fachfremde Wissenschaftler*innen. Zudem wurde hinsichtlich der methodischen Zugangsweisen (qualitative Interviews sowie *Qualitative Inhaltsanalyse*) der Austausch mit anderen Wissenschaftler*innen angestrebt, die ebenfalls diese Zugänge im Einzelnen oder auch in der Kombination nutzen, bspw. im Rahmen eines Workshops zur *Qualitativen Inhaltsanalyse*, geleitet von Prof. Dr. Philipp Mayring. Ferner wurde der Interviewleitfaden in den

Phasen der Entwicklung, Pilotierung, Modifikation und Durchführung der Haupterhebung im Doktorand*innenkolloquium der Universitäten Paderborn und Osnabrück, geleitet durch Prof. Dr. Andrea Becher und Prof. Dr. Eva Gläser, mehrmals präsentiert und diskutiert. Aus diesen Beispielen zeigen sich zugleich Hinweise für ein weiteres Gütekriterium qualitativer Sozialforschung, der *reflektierten Subjektivität*, welches im Teilkapitel 5.4.3 erläutert wird.

Gütekriterium	Eigene Umsetzung
Empirische Verankerung (vgl. Steinke 2017, 328f.)	- Erarbeitung des Forschungsstands sowie Einbettung der Forschungsfragen und -ziele, dabei Orientierung an Theorien und Forschungsbefunden (siehe. Kap. 4) - Verwendung kodifizierter Methoden (siehe Kap. 5.2, Kap. 5.3) - Inhaltsanalytisches Auswertungsverfahren für die fachdidaktische Lehr- und Lernforschung adaptiert und modifiziert (siehe Kap. 5.3.3) - Introspektiv angelegte Validierung durch Ergebnisdokumentation orientiert an der Auswertungsmethodik (siehe Kap. 7) - Externe kommunikative Validierung - (Möglichst) objektive Darstellung der Forschungsarbeit

Tabelle 15: Eigene Umsetzung des Gütekriteriums *empirische Verankerung*
(eigene Darstellung in Anlehnung an Steinke 2017, 328f.)

5.4.3 Reflektierte Subjektivität

Das Kriterium der *reflektierten Subjektivität* zielt auf die Selbstreflexion der Forschenden ab (vgl. Steinke 2017, 330). Um trotz der unumgänglich subjektiv geprägten Position eine objektive Perspektive auf den Forschungsprozess zu gewähren, wurde sowohl das eigene Verhältnis zum Forschungsgegenstand und zu den Proband*innen reflektiert als auch Entscheidungen sachlich begründet. Der Umgang der eigenen Forscherinnenrolle und die damit verbundenen subjektiven Perspektiven im Forschungsprozess wurden im Rahmen dieser Arbeit durch die Dokumentation individueller Voreinstellungen, persönlicher Voraussetzungen und eigener Beziehungen zum Untersuchungsfeld beschrieben (u.a. im Forschungstagebuch). Dabei galt es, die eigene Haltung sowohl als Annäherung und als Distanzierung zum Untersuchungsgegenstand zu verstehen und zu reflektieren. Um das Subjektivitätspotenzial zu mindern, wurde das vorliegende Forschungsprojekt u.a. auf Tagungen der GDSU und GDfE vorgestellt und diskutiert. Auch das bereits angeführte

Forschungstagebuch diene als Reflexionsgrundlage, um über den gesamten Forschungsprozess Entscheidungen fortlaufend zu reflektieren und zu überdenken, weitere Möglichkeiten in Erwägung zu ziehen und/oder bewusst Stellung zu spezifischen Entscheidungen und Maßnahmen zu beziehen. Ferner diene das reflexive Forschungstagebuch zur Strukturierung der eigenen Vorgehens- und Arbeitsweise im Sinne des Selbst- und Zeitmanagements. Darüber hinaus wurde u.a. für die Interviewdurchführung die eigene Rolle im Forschungsfeld bedacht und die Fremdwahrnehmung durch die Interviewpartner*innen antizipiert und dokumentiert. Durch die stetige Dokumentation wurde die intendierte Selbstbeobachtung im gesamten Forschungsprozess beschrieben (siehe Kap. 6.1.4). Die *reflektierte Subjektivität* wurde im Rahmen der Ausführungen zur Entwicklung der Methodik und Durchführung der Untersuchung deutlich herausgestellt (siehe Tab. 16). Ebenso zentral ist diese in der abschließenden Diskussion der Arbeit (siehe Kap. 8).

Gütekriterien	Eigene Umsetzung
Reflektierte Subjektivität (vgl. Steinke 2017, 330f.)	- Reflexion der konstituierenden Rolle der Forscherin als Subjekt mit eigenen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationszielen, usw. (insb. im Forschungstagebuch) - Umfassende Dokumentation aller am Forschungsprozess beteiligten Personen (siehe Kap. 5.1.2) - Reflexion der Erhebungssituation mit Fokus auf Beziehung zwischen Forscherin und Proband*innen (siehe Kap. 6.1.1) - Einordnung der eigenen Befunde in Befunde bisheriger Forschungsarbeiten, um so die Anschlussfähigkeit der eigenen Studie zu eröffnen (siehe Kap. 7, Kap. 8) - Entwicklung von spezifischen Erhebungs- und Auswertungsverfahren, um den Forschungszielen und -fragen gerecht zu werden (siehe Kap. 5.2, Kap. 5.3)

Tabelle 16: Eigene Umsetzung des Gütekriteriums *reflektierte Subjektivität*
(eigene Darstellung in Anlehnung an Steinke 2017, 320f.)

5.4.4 Limitation, Kohärenz und Relevanz

Im Rahmen der Diskussion der Forschungsergebnisse kommen – neben der *reflektierten Subjektivität* – die Gütekriterien *Limitation*, *Kohärenz* und *Relevanz* zum Tragen (siehe Tab. 17). Während das Gütekriterium der *Limitation* die Frage fokussiert, inwieweit die Forschungsergebnisse verallgemeinerbare und kontextübergreifende Gültigkeit aufwei-

sen, ist für das *Kohärenzkriterium* die Stimmigkeit der gebildeten Theorie bzw. der Interpretationen zentral (vgl. Steinke 2017, 329f.). Dazu wurden mögliche Widersprüche bearbeitet und offen gebliebene Unstimmigkeiten transparent gemacht (siehe Kap. 6, Kap. 7). Es gilt, dass für qualitative Studien und die daraus gewonnenen Erkenntnisse kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann. Dennoch ist zu überprüfen, wo „die Grenzen des Geltungsbereichs“ (ebd., 329) liegen. Zur Gewährleistung eines hohen Maßes an Verallgemeinerbarkeit der empirischen Befunde, ist nicht die „*lückenlose Erfassung* aller identifizierbare[n] Erscheinungsformen des zu untersuchenden Gegenstandes notwendig, sondern vielmehr eine Generierung von Kategorien mit konzeptioneller Tragweite“ (Becher 2009, 136; Hervorhebung im Original).

Das Gütekriterium der *Relevanz* fragt neben der Bedeutsamkeit der Fragestellung nach dem Beitrag, den die Ergebnisse der Untersuchung für die Forschung und/oder Praxis leisten können, was im Rahmen der Kapitel zum aktuellen Forschungsstand (siehe Kap. 4) und der Diskussion der Ergebnisse (siehe Kap. 7, Kap. 8) konkret zum Tragen kommt (vgl. Steinke 2017, 330). Ebenso wird dieses Gütekriterium durch die Entwicklung eines kindgerechten und alltagsnahen Erhebungsinstruments und entsprechender Gestaltung der Untersuchungssituation gewährleistet (siehe Kap. 5.2). Darüber hinaus erlauben die Forschungsergebnisse einerseits Aussagen über mögliche didaktische Implikationen für den Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung im Kontext des historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule und andererseits Impulse für weitere, sich ggfs. dieser explorativen Studie anschließenden Forschungsvorhaben (siehe Kap. 8). Die Ausführungen eröffnen eine Anschlussfähigkeit der Forschung, womit die vorliegende Studie einen originären Beitrag zur Weiterentwicklung des eigenen Faches leistet.

Gütekriterien	Eigene Umsetzung
Limitation (vgl. Steinke 2017, 329f.)	- Detaillierte Beschreibung des Forschungsprozesses und der Untersuchungskontexte - Transparenz über Durchführungsprobleme (siehe Kap. 6, Kap. 8) sowie über erwartete und unerwartete Befunde (siehe Kap. 7) - Aufzeigen der Dimensionen der Vorstellungen der interviewten Grundschulkinder sowie Darlegung und Diskussion ebendieser (siehe Kap. 7)

Kohärenz (vgl. Steinke 2017, 330)	- Prüfung der Kohärenz generierter Theorien (siehe Kap. 7, Kap. 8) - Offenlegung von Widersprüchen in den Daten und Interpretationen (siehe Kap. 7, Kap. 8) - Aufzeigen von Leerstellen, Uneindeutigkeiten und Widersprüchen in den Untersuchungsergebnissen sowie Darlegung von offenen Fragen (siehe Kap. 7, Kap. 8)
Relevanz (vgl. Steinke 2017, 330)	- Aufzeigen des Forschungsdesiderats und Einbettung der eigenen Studie in den nationalen und internationalen Forschungsstand (siehe Kap. 4) - Forschen mit Kindern: Kindgerechte, alltagsnahe Gestaltung sowie Durchführung des Erhebungsdesigns (siehe Kap. 5.2) - Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich didaktisch-methodischer Konsequenzen für das historische Lernen im Sachunterricht (siehe Kap. 7, Kap. 8) - Diskussion der Relevanz der vorliegenden Studie u.a. hinsichtlich Fragestellung, Beitrag, Zugänglichkeit, Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (siehe Kap. 8) - Gewährleistung der Anschlussfähigkeit der Forschungsarbeit: Eigene Forschung stellt originären Beitrag zur Weiterentwicklung des eigenen Faches dar → Dazu wurden entsprechende Darlegungen des Forschungskontextes, Studien und deren Befunde sowie die Beschreibung des aktuellen Forschungsstandes vorgenommen und die eigene Untersuchung eingebettet

Tabelle 17: Eigene Umsetzung der Gütekriterien *Limitation*, *Kohärenz* und *Relevanz*
(eigene Darstellung in Anlehnung an Steinke 2017, 329f.)

5.4.5 Ethik bei der methodischen Durchführung sowie Information und Anonymisierung

Der Kriterienkatalog nach Steinke (2017) wurde für die vorliegende Arbeit um die Aspekte *Ethik bei der methodischen Durchführung* sowie *Information und Anonymisierung* nach Einsiedler et al. (2013) erweitert, welche in einem engen Zusammenhang stehen. Insbesondere im Rahmen der Forschung mit und über Kinder ist ein Bewusstsein über die besondere soziale Verantwortung grundlegend (vgl. ebd., 20; siehe Tab. 18). Zugleich gilt nach Fuhs (2012), dass für die qualitative Interviewforschung mit Kindern neben dem

Gebot der Offenheit auch „eine ethische Orientierung am Schutz der Persönlichkeitsrechte der Erforschten und eine grundlegende Akzeptanz der erzählten Erfahrungen und Einstellungen“ (Fuhs 2012, 83) zentral sind. Entsprechend wurde die Einhaltung einer moralischen Verantwortung der Forscherin fokussiert (vgl. Vogl 2015, 88). Im Weiteren wurde die Offenlegung und Vermittlung zentraler Informationen zur Forschungsarbeit sowie die *Anonymisierung* aller am Erhebungsprozess Beteiligter gewährleistet (vgl. Helfferich 2011, 191): Die Anonymisierung der Proband*innen wurde gewahrt, indem personenbezogene Daten bspw. mit Pseudonymen anonymisiert wurden (siehe Kap. 5.3.3). Dritte können also weder aus Namensangaben noch Auswertungsdaten auf die Identität der interviewten Kinder schließen (vgl. Hopf 2017a, 595ff).

Die Informationsvermittlung und Beschreibung des Forschungsinteresses sowie der Forschungsmethoden erfolgte auf mehreren Ebenen. Eingangs wurden in einem persönlichen Gespräch mit der Schulleitung das Forschungsvorhaben, die Erhebungsmethode und das geplante Vorgehen im Rahmen der Datenerhebung begründet erläutert. Mit dem Vorliegen der Einverständniserklärung der Schulleitung zur Durchführung von Einzelinterviews in den zweiten und vierten Klassen, wurde das gesamte Kollegium im Rahmen einer Lehrerkonferenz durch die Forscherin selbst über das Forschungsprojekt informiert. Dadurch konnten die Vorgehensweise offengelegt, offene Fragen seitens des Kollegiums geklärt und zugleich die Klassen zur Durchführung der Einzelinterviews rekrutiert werden. In weiteren persönlichen Gesprächen mit den Klassenlehrerinnen wurde die konkrete organisatorische Vorgehensweise, die insbesondere Zeitplanung, abgestimmt, welche zugleich der Schulleitung zur Verfügung gestellt wurde. Um eine größtmögliche Transparenz für alle Beteiligten zu gewährleisten, wurde das Forschungsinteresse (u.a. Erfassung individueller Sichtweisen) sowie die Erhebungsmethode durch die Forscherin selbst den Klassen vorgestellt, in denen Proband*innen zur Studie rekrutiert werden sollten (siehe Kap. 5.1.2). Im Weiteren erhielten die Eltern und Erziehungsberechtigten im Vorfeld der Durchführung ein Anschreiben mit Informationen über das Erkenntnisinteresse und die Methode der Datenerhebung, welches zugleich die Bitte um Einverständniserklärung umfasste. Im Anschreiben wurde zunächst das Untersuchungsziel verschwiegen, sodass der Fokus auf dem allgemeinen Erkenntnisinteresse und der Erhebungsmethode lag. Die Zurückhaltung der Informationen ist mit dem Erkenntnisinteresse der Forschung zu begründen. Die Präkonzepte sollten ohne vorherige Interventionen erfasst werden. Im Anschluss an die Datenerhebung erfolgte zeitnah die Mitteilung der Ziele der Untersuchung (Erfas-

sung von Präkonzepten zur Zeitzeug*innenbefragung) samt Begründung der anfänglichen Informationszurückhaltung. Diese Vorgehensweise ermöglicht die Forderung, dass „Betroffene [...] über Ziele, Methoden und Ergebnisse der Untersuchung informiert werden [sollen]“ (Einsiedler et al. 2013b, 21).

Gütekriterien	Eigene Umsetzung
Ethik im Rahmen methodischer Durchführung (vgl. Einsiedler et al. 2013b, 20)	- Bewusstsein über besondere soziale Verantwortung, insbesondere im eigenen Forschungsfeld, Reflexion dessen u.a. im Forschungstagebuch - Einhaltung einer moralischen Verantwortung, indem keine Verschleierung unerwarteter Forschungsverläufe und widersprüchlicher oder erwartungswidriger Forschungsergebnisse stattfand, sondern eine Offenlegung und Reflexion ebendieser erfolgte (siehe Kap. 7, Kap. 8)
Information und Anonymisierung (vgl. Einsiedler et al. 2013b, 21; Reichertz 2016, 162ff)	- Elternbrief mit Informationen über Erkenntnisinteresse und Methode der empirischen Untersuchung, zudem Einverständniserklärung (siehe Kap. 5.1.2, Kap. 5.4.5) - Nachträgliches Mitteilen der Untersuchungsziele (Erfassung von Präkonzepten zur Zeitzeug*innenbefragung) und Offenlegung und Begründung der anfänglichen Informationszurückhaltung (Informationsschreiben mit dem Fokus zunächst auf das allgemeine Erkenntnisinteresse und Methode) - Anonymisierung der Proband*innen: Dritte können aus Namensangaben, Auswertungsdaten, o.ä. nicht auf die Identität der Proband*innen schließen (siehe Kap. 5.3.2) - Veröffentlichung von Ergebnissen stets ohne Personenbezug - Gewährleistung der Datensicherheit (Transkripte, Audio-dateien, Memos, Aufzeichnungen, usw.)

Tabelle 18: Eigene Umsetzung der Gütekriterien *Ethik im Rahmen methodischer Durchführung* und *Information und Anonymisierung* (eigene Darstellung in Anlehnung an Einsiedler et al. 2013b, 20f.)

6 Forschungsmethodische Reflexion und Limitationen der Arbeit

Eine Interpretation sprachlichen Materials mittels einer *Qualitativen Inhaltsanalyse* ist „immer prinzipiell unabgeschlossen [...] [und birgt somit] [...] immer die *Möglichkeit der Re-Interpretation*“ (Mayring 2015, 38; Hervorhebung im Original; vgl. Barsch 2016, 208; Strübing 2008, 14). Zum (derzeitigen) Abschluss der Analyse wurden im vorangestellten Kapitel die Befunde der vorliegenden Studie offengelegt, diskutiert, mit vorliegenden Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Daran anknüpfend dient dieses Kapitel der umfassenden Reflexion der Entwicklung und Anwendung der Erhebungs- und Auswertungsverfahren unter Berücksichtigung der Befunde der vorliegenden Untersuchung. Ziele der forschungsmethodischen Reflexion sind, einzelne Entscheidungen, Maßnahmen und Handlungsschritte im Hinblick auf deren Auswirkungen zu reflektieren, um somit Stärken und Schwächen der vorliegenden Studie aufzuzeigen und mögliche Konsequenzen für weitere (anschließende) Forschungsarbeiten abzuleiten (siehe zudem Kap. 8).

6.1 Reflexion des Erhebungsdesigns

Die vorliegende Untersuchung hat die Gewährleistung der nach Prengel, Friebertshäuser und Langer (2013) geltenden Prämisse zum Ziel: Qualitative Forschung lässt sich als ein „in der Mikroperspektive angesiedelter[,] komplexe Aspekte von Einzelfällen analysierender[,] an Akteur[*innen]perspektiven orientierter[,] offener[,] iterativ-zirkulärer Forschungsprozess“ (ebd., 32) charakterisieren. Die Reflexion des Erhebungsdesigns orientiert sich an dieser Prämisse und wird im Folgenden unter Berücksichtigung einzelner Facetten (u.a. hinsichtlich der Leitfadenkonstruktion und Samplingstrategie) kritisch-konstruktiv analysiert und diskutiert. Die Darlegungen dienen der Gewährleistung der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* sowie der *reflektierten Subjektivität* (vgl. Steinke 2017, 324ff; siehe Kap. 5.4.1, Kap. 5.4.3).

6.1.1 Reflexion der Leitfadenkonstruktion und der Impulse

Das entwickelte Erhebungsdesign wurde hinsichtlich der Prämissen der Offenheit, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit entwickelt, pilotiert und angewandt (vgl. Fuhs 2012, 83; Schultheis, Hiebl 2016, 66f.). Die Datenerhebung lässt sich insgesamt als iterativ-zirkulärer Forschungsprozess beschreiben (vgl. Prengel, Friebertshäuser, Langer 2013, 32). Dies wurde auf unterschiedlichen Ebenen im Rahmen der Konzeption und Durchführung

der Datenerhebung gewährleistet und unterstützt. Zentral können in diesem Zusammenhang die Entwicklung und Erprobung der Leitfadenskonstruktion angeführt werden. Die Konzeption des Interviewleitfadens und die Ergebnisse der Pilotierung wurden u.a. in Doktorand*innenkolloquien regelmäßig zur Diskussion gestellt, sodass im Sinne einer *Gegenstandsangemessenheit* sowie einer *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* einzelne Entscheidungen und Zwischenschritte diskutiert und abgewägt wurden (vgl. Steinke 2017, 324ff; siehe Kap. 5.4.1).

Das Erhebungsdesign ist insgesamt bedingt durch die inhaltliche Strukturierung des Leitfadens sowie der implementierten Fragestellungen und Impulse als *eng* zu beschreiben (vgl. Flick 2017, 261; Kruse 2015, 209). Diese Entscheidung inkludierte Konsequenzen auf den Ebenen der Datenerhebung und -auswertung: Auf der Ebene der Datenerhebung lässt sich diese Entscheidung insbesondere aus inhaltlicher Perspektive begründen. Um individuelle Präkonzepte von Grundschulkindern zur Re-Konstruktion von Vergangenheit erfassen zu können, wurde zunächst der Blick auf alle von den Proband*innen genannten historischen Quellen und Darstellungen gerichtet, ehe der*die Zeitzeug*in als historische Quelle fokussiert wurde. Dabei wurde u.a. im weiteren Interviewverlauf differenziert, inwiefern das Fragen von Personen im Sinne von Zeitzeug*innen als historische Quelle bzw. Informant*innen angeführt wird (siehe Kap. 7.1.2, Kap. 7.2.1). Diese Vorgehensweise ermöglichte einerseits einen offenen Umgang mit den Präkonzepten interviewter Grundschulkinde, ohne dass der*die Zeitzeug*in als Gesprächsinhalt vorgegeben wurde. Andererseits beinhaltete diese enge Vorgehensweise zugleich ‚didaktische Momente‘ im Rahmen der Erhebungssituation. Insgesamt wurde dem breiten Spektrum an Fragestellungen und Impulsen mittels des Interviewleitfadens eine Rahmung gegeben, sodass diese eine ausführliche und flexible Anwendung fanden. Zugleich wurde so auf der Ebene der Datenauswertung ein (hoher) Grad an Standardisierung und Kontrolle ermöglicht (vgl. Schnell, Hill, Esser 2018, 296). Demzufolge wurden die Entscheidungen über die Auswahl von für die Untersuchung relevanter Daten erleichtert. Ferner wurde damit eine Zusammenfassung und ein Vergleich der Daten im Rahmen der Diskussion und Interpretation der Befunde ermöglicht (vgl. Flick 2017, 261; Kruse 2015, 224f.; siehe Kap. 7).

Insgesamt dienten die eingesetzten Impulse der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themenbereichen und einer fokussierten Gesprächsführung und -teilnahme beider Interviewpartner*innen. Die visuellen Impulse standen den Proband*innen als laminierte Farbkopien in einer handlichen Größe zur Verfügung. Die abgebildeten Kinder auf den

Impulsen zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion ‚früher‘ (Phase 2 des Leitfadens) und zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Phase 3 des Leitfadens) lagen sowohl in männlicher als auch in weiblicher Form vor (siehe Kap. 5.2.2.3). Entsprechend des Geschlechts des interviewten Kindes wurde der Impuls desselben Geschlechts ausgewählt und genutzt. Dies zeigte insbesondere bei den interviewten Mädchen insofern eine Wirkung, als dass diese in einer empathischen Art und Weise dem Mädchen helfen wollten, dessen Fragestellungen zu beantworten. In den Aussagen einzelner Proband*innen des Samples wird deutlich, dass diese das auf dem Impulsmaterial abgebildete Kind in ihren Aussagen einbeziehen: *„Ja so ungefähr, weil (.) vor zwei Jahren war ich ungefähr sieben Jahre und der da sieht auch so aus als ob der sieben wäre. Und dann war ich ja fast in dem Alter von dem Jungen“* (Malte, 9 Jahre, Z. 84). Ferner führten Proband*innen das abgebildete Kind als Zeitzeug*in zum Spielen vor zwei Jahren an (vgl. u.a. Malin, 7, Jahre, Z. 126; siehe Kap. 7.2.3).

Mittels der Nutzung eines Anybook Readers konnte der auditive Impuls – je nach Bedarf mehrmals – angehört werden (Phase 6 des Leitfadens). Den meisten Proband*innen war der Umgang mit einem Anybook Reader oder einem vergleichbaren Vorlesestift (z.B. Tellimero) bekannt, andernfalls konnte mit Hilfe weniger Worte die Anwendung erläutert werden, sodass alle Proband*innen selbstständig mit den Impulsen arbeiten konnten. Insbesondere interviewte Zweitklässler*innen hörten sich die Audioaufnahme mindestens zweimal (maximal dreimal) an (vgl. u.a. Mia, 7 Jahre; Eva, 7 Jahre; Max, 8 Jahre).

Anhand der gewählten kommunikationsunterstützenden und -anregenden Impulse konnte sowohl eine Phasendynamik erreicht als auch eine Verschiebung von Inhaltsbereichen vorgenommen werden. Durch das Weglegen und Nutzen neuer Impulse konnten die in der Interviewstruktur vorgesehenen inhaltlichen Teilbereiche ein- und ausgeleitet werden und somit der Fokus auf die einzelnen Themenbereiche gelenkt werden. Zudem wurde so die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspanne der Proband*innen aufrechterhalten und eine sogenannte „Erwachsenenzentriertheit“ (Heinzel 2013, 710) vermieden. Insgesamt verweisen die Interviews auf einen positiven Effekt von implementierten, unterschiedlichen Impulsarten in den Interviewsituationen, sodass dies mit vorliegenden Forschungsbefunden korrespondiert (vgl. u.a. Fuhs, Schneider 2012, 127; Heinzel 1997, 406; Petermann, Windmann 1993, 128; siehe zudem Kap. 5.2.2.2).

Wie bereits im Kapitel 7.3 benannt, ist der Impuls zur De-Konstruktion zweier Aussagen kritisch zu reflektieren und einzuordnen (Phase 7 des Leitfadens). Die Erläuterungen der

Proband*innen lassen erkennen, dass sowohl das Impulsmaterial als auch die formulierten Fragestellungen der Interviewerin nicht eindeutig waren. Demzufolge schätzten die Proband*innen auf Grundlage zweier abgebildeter Männer, visualisiert als Cartoons, deren Aussagen ein. Diese waren in Form von Sprechblasen abgebildet und wurden von der Interviewerin und/oder den Proband*innen vorgelesen. Dabei gilt es zu kritisieren, dass weder anhand des Impulsmaterials noch der verschriftlichten Aussagen, die abgebildeten Personen (eindeutig) als Zeitzeug*innen zu identifizieren sind. Im Gegensatz dazu gelang dies mit den Impulsmaterialien der Audioaufnahme und dem dazugehörigen Steckbrief (Phase 6 des Leitfadens). Das Setting der siebten Phase stellt insgesamt zwei Personen mit konträren Aussagen zum selbigen Aspekt dar, was mehrere Proband*innen des Samples veranlasste, die Aussagen in die Kategorien *stimmt/stimmt nicht* bzw. *hat recht/hat nicht recht* einzuordnen. Demzufolge sind die Aussagen der Proband*innen unter Berücksichtigung des Settings zu interpretieren. Infolgedessen sind bei einer weiteren, zu ergänzenden Erfassung diesbezüglicher Präkonzepte von Grundschulkindern bzw. einer Replikation dieser Studie die Impulsmaterialien sowie Fragestellungen des*r Interviewer*in anzupassen, indem bspw. analog zur sechsten Phase des Leitfadens ergänzend zu dem Impulsmaterial mit Steckbriefen gearbeitet wird, auf welchem das Alter der Personen und deren Herkunftsort ersichtlich wird. Dabei sollte das Alter ebendieser ähnlich und der Herkunftsort identisch sein. Diese Vorgehensweise würde ein Setting ermöglichen, in welchem beide Personen ein Ereignis zu derselben Zeit, im gleichen Ort und im ähnlichen Alter erlebt haben, dieses jedoch – so würde es über die Sprechblasen verdeutlicht werden – unterschiedlich erlebt haben (siehe zudem Kap. 8).

Auf inhaltlicher Ebene wird in den Erläuterungen der Proband*innen des vorliegenden Samples ersichtlich, dass sie zu den Bereichen *Spielen* und *Fernsehen* Stellung beziehen können. Ebenso kann der Großteil der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen Möglichkeiten zur Re-Konstruktion beider Aspekte zu unterschiedlichen Zeitpunkten anführen, sodass insgesamt individuelle Präkonzepte hinsichtlich der Methode der Zeitzeug*innenbefragung und zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle eruiert wurden (siehe u.a. Kap. 7.2, 7.4). Damit zeigt sich in Anlehnung an die Befunde von Wille (2010), dass die Methode unabhängig eines komplexen (historischen) Inhalts fokussiert werden sollte, um bspw. Kernelemente ebendieser anbahnen zu können (siehe zudem Kap. 4.2).

Die Interviews der Proband*innen lassen insgesamt erkennen, dass das Erhebungssetting so konzipiert wurde, dass weder schriftsprachliche Kenntnisse vorausgesetzt oder abgefragt wurden, noch inhaltliches (Vor-)Wissen oder Fähigkeiten der Proband*innen von

Relevanz waren. Durch die Entwicklung der konkreten Fragestellungen unter Berücksichtigung der drei Anforderungsbereiche (Reproduktion, Reorganisation und Transfer sowie Reflexion und Problemlösung), konnten alle Proband*innen des Samples auf individueller Ebene eigene Sichtweisen anführen und formulieren. Daraus resultiert, dass sich das entwickelte Erhebungsdesign für Proband*innen unabhängig des Alters (am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Grundschulzeit), eigener (z.B. fachlicher) Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie individueller Voraussetzungen (u.a. Förderschwerpunkt Lernen und/oder emotionale soziale Entwicklung)⁷³ eignet, die Erfassung individueller Präkonzepte zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung ermöglicht und den Forschungsfragen und -zielen Rechnung trägt.

6.1.2 Reflexion der Sampleauswahl und Stichprobengröße

Das Erhebungsdesign hatte die Erfassung individueller Präkonzepte zum Ziel, sodass, neben der Konzeption des Erhebungsinstruments, die Entscheidungen zur Auswahl der Proband*innen leitend war. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung verfolgt die qualitative Forschung nicht das Ziel einer statistischen Repräsentativität, sondern eine möglichst vielfältige inhaltliche Repräsentation des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Helfferich 2011, 172; Köster 2016, 32; Schnell, Hill, Esser 2018, 278; Schultheis, Hiebl 2016, 67). Demzufolge wurde die Stichprobe interessengeleitet, bewusst und nach erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten ausgewählt, um Präkonzepte von Grundschulkindern an Einzelfällen sowie an Akteur*innenperspektiven orientiert zu erfassen, zu analysieren und zu interpretieren (vgl. Prengel, Friebertshäuser, Langer 2013, 33; Uhlendorff, Prengel 2013, 146): „Der Schwerpunkt der Analyse liegt *nicht* allein darauf, dass ‚Massen von Daten‘ erhoben und geordnet werden, sondern darauf, daß [sic!] die *Vielfalt von Gedanken*, die dem[*r] Forscher[*in] bei der Analyse der Daten kommen, *organisiert werden*““ (Strauss 1998, 51; Hervorhebungen im Original). Im Weiteren ist anzuführen, dass die gewünschte Gleichverteilung des Geschlechts in beiden Altersgruppen nicht erreicht werden konnte (fünf Jungen und sieben Mädchen der zweiten Klasse sowie sieben Jungen und drei Mädchen der vierten Klasse; siehe Kap. 5.1.2, Kap. 5.3.2). Dies ist eine Folge der gegebenen bzw. nicht gegebenen Einverständniserklärungen durch die Erziehungsberechtigten. Bedingt durch die Anzahl der gegebenen Einverständniserklärungen (zwölf für die zweite Klasse, zehn für die vierte Klasse) wurde der Fokus auf die Größe der

⁷³ Eine Probandin der zweiten Klasse hatte den Förderbedarf Lernen, ein Proband der vierten Klasse die Förderbedarfe Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung.

Stichprobe und nicht auf die Gleichverteilung der Geschlechter gelegt. So liegt der Umfang der Stichprobe bei insgesamt 22 Einzelinterviews. Ferner kann die ungleiche Verteilung des Geschlechts als Limitation der Arbeit angesehen werden, sodass in anzuschließenden Studien – neben der Erfassung weiterer Schüler*innenvorstellungen zum diesbezüglichen Aspekt – die Gleichverteilung des Geschlechts zu berücksichtigen ist.

6.1.3 Reflexion der Erhebungssituation auf der Ebene der Proband*innen

Im Rahmen der Reflexion der Erhebungssituation auf der Ebene der Proband*innen wird im Folgenden zwischen *internen* und *externen Einflussfaktoren* differenziert. Die *internen Einflussfaktoren* sind in der Person des interviewten Kindes begründet und umfassen bspw. den Umgang mit Nervosität bei Proband*innen im Rahmen der Erhebungssituation. Die *externen Faktoren* inkludieren Störungen, bspw. durch Dritte, und die Reaktionen der interviewten Kinder auf diese.

Den interviewten Kindern war häufig eine anfängliche Nervosität anzumerken. Diese konnte durch die einleitenden Worte gemindert werden, sodass sich die Anspannung in der zweiten Phase des Interviews, nachdem der inhaltliche Einstieg geschaffen war, legte. Die Aufregung zeigte sich u.a. durch Räuspern, Verhaspeln sowie Stottern und durch rote Wangen oder unruhiges Sitzen. Ähnliche Merkmale ließen sich ebenfalls bei langandauernden Interviews (ab ca. 35-40 Minuten) mit Proband*innen der zweiten Klasse erkennen, welche als Anstrengung zu interpretieren waren. Dennoch zeigten die Ausführungen der interviewten Kinder keine Hinweise auf eine zu lange Dauer oder Überanstrengung der Proband*innen. Im Weiteren ließen sich zu Beginn des Interviews unsicher wirkende Verhaltensweisen (z.B. unruhiges Sitzen, Vermeidung von Blickkontakt), als Fragen formulierte Antworten oder langes Schweigen bei Unsicherheit oder Nichtwissen bzgl. der Antworten als Wahrnehmung einer Prüfungssituation interpretieren. Dazu wurde unmittelbar in der Befragungssituation von der Interviewerin angemerkt, dass im Kontext des Interviews keine im schulischen Sinne richtigen oder falschen Antworten seitens der Proband*innen genannt werden können, sondern deren individuelle Sichtweise im Fokus des Interesses steht. Dem wirkten zudem die in der Gesprächssituation berücksichtigten Kommunikationsbedingungen nach Delfos (2015) entgegen (siehe Kap. 5.2.2.2). Unter diese fallen bspw. Tätigkeiten wie dieselbe (Augen-)Höhe des Kindes einnehmen, Blickkontakt herstellen und aufrecht erhalten sowie das Kind zu Erzählungen oder Erläuterungen, bspw. mittels Aufrechterhaltungsfragen, zu ermutigen (vgl. ebd., 98ff).

In vier Interviews – jeweils zwei jeder Klassenstufe – liegen Aussagen von Proband*innen vor, an denen deutlich wird, dass die Interviewsituation als Lernsituation erlebt wurde. So kommentierten bspw. die siebenjährige Malin „[w]eil ich jetzt ein bisschen weiß über die Welt, was früher passiert ist [...]“. (Malin, Z. 227) und der elfjährige Mats „[w]eil dann konnte ich auch ein bisschen lernen.“ (Mats, Z. 204) die Erhebungssituation (vgl. zudem Kaja, 7 Jahre, Z. 131; Tom, 10 Jahre, Z. 214).

Zudem zeigte sich in den Erhebungssituationen, dass interviewte Kinder stellenweise sehr lange über eine Antwort nachdachten (z.B. 51 Sek. bei Timo, 8 Jahre, Z. 28; 37 Sek. bei Leo, 8 Jahre, Z. 136; 31 Sek. bei Mia, 7 Jahre, Z. 27; 30 Sek. bei Timo, 8 Jahre, Z. 54; Emma, 7 Jahre, Z. 28; 28 Sek. bei Paul, 8 Jahre, Z. 49; Leo 8 Jahre, Z. 46, Z. 92). Diese Phasen können zum einen hinsichtlich der Schwierigkeit der Fragestellungen und Thematik gedeutet werden. Zum anderen wird erkennbar, dass sich die interviewten Kinder Zeit nahmen und diese auch bekamen, um ihre Antworten zu formulieren und diese zu begründen, womit vorschnelle Antworten vermieden wurden. Zugleich resultierte daraus die Herausforderung für die Interviewerin, diese Pausen zu interpretieren und situationsangemessen zu handeln, ohne bspw. vorschnell zu reagieren und die nächste Fragestellung anzuschließen. In diesen Interviewsituationen wurde von denen im Vorfeld der Erhebung antizipierten und im Forschungstagebuch dokumentierten Gründe und Interpretationsmöglichkeiten des Schweigens von Proband*innen sowie dem damit verbundenen eigenen Umgang profitiert (siehe Kap. 5.2.2.2).

Als *äußere Einflussfaktoren* sind insbesondere akustische Signale (bspw. Schulklingel) sowie Störungen durch Dritte (bspw. Lehrkräfte) anzuführen. Die Länge der Interviews liegt zwischen 20 und knapp 50 Minuten, sodass eine zeitliche Anpassung der Gespräche an die 45 Minuten-Taktung der Schulstunden nicht in allen Fällen gewährleistet werden konnte. Demzufolge wurden sieben Interviewsituationen durch akustische Signale der Schulglocke unterbrochen (bei Malin, 7 Jahre, Z. 180; Leo, 8 Jahre, Z. 237; Lucas, 8 Jahre, Z. 210; Malte, 9 Jahre, Z. 204; Fynn, 9 Jahre, Z. 183; Mats, 11 Jahre, Z. 194 und Tom, 10 Jahre, Z. 185). Einzelne Proband*innen fragten in diesem Zusammenhang nach der weiteren Dauer der Interviews und ob sie bspw. noch in die Pause gehen dürfen (vgl. u.a. Malin, 7 Jahre, Z. 194: „Kann ich heute überhaupt in die Pause?“). Trotz Absprache der Raumnutzung, der Bitte um Vermeidung von Störungen und einem Hinweisschild an der Tür, traten externe Störungen durch Lehrende in einzelnen Interviews auf (u.a. durch Öffnen der Tür und/oder Hereintreten in den Raum, um sich bspw. Material zu nehmen).

Diese Störungen wurden von beiden Interviewseiten registriert und stellenweise kommentiert, wobei diese keine Unterbrechung des Gesprächs- und Redeflusses zur Folge hatten (vgl. z.B. Eva, 7 Jahre, Z. 126).

6.1.4 Reflexion der Erhebungssituation auf der Ebene der Interviewerin

Qualitative Interviews haben die Erfassung subjektiver Sichtweisen von Kindern zum Ziel, dabei steht die Gewinnung der Kinderperspektive stets vor dem pädagogischen Auftrag. Demzufolge ist „eine konsequente Reflexion des Forschungshandels der Erwachsenen während der gesamten Untersuchung“ (Heinzel 2013, 714) unerlässlich: Die Interviews lassen erkennen, dass die vorliegende Forschung weder mit pädagogischen Absichten verbunden war, noch die Forschende die Rolle einer „pädagogisch Verantwortliche[n]“ (Fuhs 2012, 85) trug. Damit lag das Erkenntnisinteresse dezidiert auf der Gewinnung der (Innen-)Perspektive der interviewten Grundschulkinder. Lediglich einige Reaktionen der Interviewerin auf die Antworten Proband*innen geben Hinweise darauf, dass die Kinderantworten mit (positiven) Äußerungen zur Aufrechterhaltung des Gesprächs unterstützt wurden. Die im Rahmen der Interviews genutzten Äußerungen, wie bspw. „*Mhm (bejahend)*“ oder „*Aha, spannend*“ (u.a. bei Max, Z. 23; Malte, Z. 27; Anna, Z. 91), dienten als unterstützende Kommentare im Sinne des aktiven Zuhörens (vgl. Vogl 2015, 103). Mittels der eigenen, stetigen Reflexion (u.a. im Forschungstagebuch) bzgl. der eingenommenen Gesprächsrolle und -haltung in einzelnen Interviewphasen wurde ermöglicht, dass der Grad der Interviewsteuerung insgesamt als flexibel und gesprächsangemessen zu beschreiben ist. Demnach konnten durch gezielt eingesetzte Fragestellungen und Impulse, einer offenen Gesprächsführung und -haltung, Vermeidung von bspw. Suggestivfragen, einem offenen Umgang mit unterschiedlichen Situationen während der Erhebungssituationen und einer stetigen Selbstreflexion insgesamt umfassende Präkonzepte von Grundschulkindern zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung erhoben werden.

6.2 Reflexion des modifizierten Analyse- und Auswertungsverfahrens

„[Forschende sind] nie allein neutrale Beobachter[*innen], sondern zwangsläufig als Interpreten ihrer Daten und als Entscheider über den konkreten Gang der theoretischen Argumentation immer auch Subjekte des Forschungsprozesses.“ (Strübing 2008, 16)

Diese Aussage unterstreicht die Notwendigkeit der kritischen Reflexion des Auswertungs- und Analyseprozesses durch die Forschende selbst, sodass als Abschluss der Auswertung die Anwendung qualitativer sowie inhaltsanalytischer Gütekriterien mit Blick auf den gesamten Auswertungsprozess erfolgt. Die Notwendigkeit ist insbesondere durch

die Modifizierung der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* zur Auswertung der leitfadengestützten Einzelinterviews zu begründen (siehe Kap. 5.3.1, Kap. 5.3.3). Demzufolge wird im Folgenden das leitende Analyse- und Auswertungsverfahren sowohl anhand qualitativer als auch inhaltsanalytischer Gütekriterien reflektiert:

Reflexion des Analyse- und Auswertungsverfahrens anhand qualitativer Gütekriterien

Für das vorliegende modifizierte Analyse- und Auswertungsverfahren wurden übergeordnet die qualitativen Gütekriterien der *Verfahrensdokumentation*, *argumentative Interpretationsabsicherung* sowie *Regelgeleitetheit* grundgelegt, welche im Fokus der folgenden Ausführungen stehen (vgl. Lamnek 2010, 131).

Die *Verfahrensdokumentation* wurde durch die ausführliche und transparente Darstellung des methodischen Vorgehens gewährleistet. Neben den Darlegungen zur Aufbereitung der Interviews in Form eines Transkriptions- und Notationssystems, wurde der gesamte Analyse- und Auswertungsprozess begründend und erläuternd dokumentiert (siehe Kap. 5.3.3). Methodische Qualität zeigt sich hier in *Transparenz*, d.h. in dokumentierten Vorgehensweisen und der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* (vgl. Steinke 2017, 324; siehe Kap. 5.4.1). Dazu erfolgte die methodologische Auseinandersetzung mit der *Qualitativen Inhaltsanalyse* sowie der Vergleich verschiedener Formen der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse*, um anhand dieser das leitende Auswertungsverfahren zu konzipieren. Die Offenlegung der Verfahrensdokumentation zeigt sich in diesem Zusammenhang durch die Visualisierung des leitenden Auswertungsverfahrens in Form eines Ablaufmodells sowie der Erläuterung der einzelnen Phasen des Modells, welche durch das Aufzeigen exemplarischer Auszüge zur konkreten Umsetzung gestützt werden. Ferner wurde das Kategoriensystem auszugsweise unter Berücksichtigung u.a. der Regeln zur Kategoriendefinition und einem Umsetzungsbeispiel dargelegt (siehe Kap. 5.3.3). Diese Vorgehensweise zeigt die *Indikation* methodischer Einzelfallentscheidungen im Rahmen des Auswertungsprozesses und gewährleistet den *intersubjektiven Nachvollzug* der Analyse und der Interpretation (vgl. ebd., 324ff). Im gesamten Auswertungsprozess fand die reflexive Arbeit im Forschungstagebuch Berücksichtigung. Mittels der kontinuierlichen Dokumentation bspw. von Beobachtungen und Überlegungen sowie der eigenen Selbstbeobachtung konnte insbesondere die *reflektierte Subjektivität* gewährleistet werden (vgl. ebd., 330f.; siehe Kap. 5.4.3).

Die *argumentative Interpretationsabsicherung* wurde durch die regelgeleitete, systematische Analyse der Transkripte anhand des modifizierten Verfahrens der *inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse* gewahrt. Beispiele aus der Kategorienentwicklung zeigen die eigene Vorgehensweise im Rahmen des Auswertungsprozesses (siehe Kap. 5.3.3). Um die Qualität der im Forschungsprozess angestellten Analysen und Interpretationen zu stützen, wurden eigene Ergebnisse nicht gesetzt formuliert, sondern argumentativ begründet (siehe Kap. 7, Kap. 8).

Um das Gütekriterien der *Regelgeleitetheit* standzuhalten, wurden die einzelnen Schritte im Rahmen des eigenen Analyse- und Auswertungsverfahrens erläutert, systematisch und schrittweise durchgeführt und reflektiert. Bedingt durch die zusätzliche Durchführung der Codierung zweier externer Codierer*innen ist anzunehmen, dass das modifizierte Ablaufmodell den Merkmalen der *Theorie-* und *Regelgeleitetheit* standhält. Diese Passung zeigt zugleich die Transparenz des Analyse- und Auswertungsverfahrens.

Reflexion des Analyse- und Auswertungsverfahrens anhand inhaltsanalytischer Gütekriterien

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurden neben den genannten qualitativen Gütekriterien, wie bspw. *semantische Gültigkeit* sowie *Stabilität*, inhaltsanalytische Gütekriterien nach Krippendorff (1980) berücksichtigt und sukzessive umgesetzt (vgl. ebd., 158). Demzufolge wird in den nachstehenden Erläuterungen anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien der gesamte Analyse- und Auswertungsprozess hinsichtlich einer Tauglichkeit, Passung und Stimmigkeit eingeschätzt und reflektiert:

Um der *Validität* im engeren Sinne standzuhalten, wurden Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen vorgenommen. Auf der Ebene der Materialorientierung wurde zum einen die *semantische Gültigkeit* mittels der Überprüfung von Textstellen im Rahmen des Analyseinstruments berücksichtigt. Dazu wurden ausgewählte, kategorienbasierte Textstellen bezüglich ihrer Passung und Zuordnung kontrolliert. Die Homogenität und Passung der Textstellen geben Hinweise auf die Stimmigkeit der Bedeutungsrekonstruktionen sowie der Angemessenheit der Kategoriendefinitionen (vgl. Mayring 2015, 126; siehe Kap. 5.3.3). Der *Stichprobengültigkeit* wurde im Rahmen der Auswahl des Samples und der Offenlegung der Samplingstrategie Rechnung getragen. Dabei liegt die gesamte Stichprobe der Analyse zugrunde (siehe Kap. 5.3.2).

Auf der Ebene der Ergebnisorientierung wurde die *korrelative Gültigkeit* gestützt, indem Bezug zu Forschungen zur Erfassung von Präkonzepten im historischen Lernen des Sachunterrichts genommen wurde (siehe Kap. 2.3). In diesem Zusammenhang konnten die Studien u.a. nach Becher und Gläser (2018) sowie Barton (2008a) in Teilen hinzugezogen werden, da in diesen Studien bspw. der*die Zeitzeug*in als historische Quelle unberücksichtigt blieb. Dieser Bezug war aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Studie nur begrenzt realisierbar, denn die Validierung durch Korrelation mit einem Außenkriterium ist erst möglich, sofern Ergebnisse einer Untersuchung mit einem vergleichbaren Erkenntnisinteresse vorliegen. Ebenfalls konnte aus diesem Grund die *Vorhersagegültigkeit* nur eingeschränkt umgesetzt werden. Denn diese ist nur gültig, wenn aus dem untersuchten Material sinnvolle Prognosen getroffen werden können (vgl. Mayring 2015, 126). Da bislang keine weiteren Studien zur Zeitzeug*innenbefragung im Kontext der Grundschule vorliegen, konnten nur wenige Vorhersagen zu möglichen Ergebnissen prognostiziert werden (siehe Kap. 4.2, Kap. 4.3). Diese Herausforderung ist darüber hinaus auf die *Konstruktgültigkeit* auf der Ebene der Prozessorientierung zu übertragen.

Dem Gütekriterium der *Reliabilität* konnte dagegen Rechnung getragen werden. Es ist in die Kriterien der *Stabilität*, *Reproduzierbarkeit* und *Exaktheit* zu differenzieren (vgl. Krippendorff 1980, 158). Das Gütekriterium der *Stabilität* wurde mittels der Implementierung und Anwendung von Kontroll- und Rücklaufschleifen im Zuge des Analyse- und Auswertungsprozesses gewahrt, welche wiederholende Anwendungen und Überprüfungen des Analyseinstruments durch die Forschende selbst zur Folge hatte (siehe Kap. 5.3.3). Die *Reproduzierbarkeit* der Forschung wird auf mehreren Ebenen begünstigt. Zum einen wird diese im Kontext der Auswertung durch die kontinuierliche und erläuternde Dokumentation und Reflexion aller im Auswertungsprozess getroffenen Entscheidungen sowie Vorgehensweisen unterstützt, bspw. mittels der Offenlegung des Transkriptionssystems und des Analyseverfahrens sowie einzelner Phasen. Zum anderen ist die Codierung des Materials durch unabhängige Personen dem Gütekriterium der *Reproduzierbarkeit* dienlich. Anhand dieser Vorgehensweise wurde geprüft und zugleich belegt, dass das entwickelte Ablaufmodell sowie Kategoriensystem reproduzierbar und intersubjektiv anwendbar sind. Das Kriterium der *Exaktheit* setzt die Gütekriterien der Stabilität und Reproduzierbarkeit voraus, deren Gewährleistung im Vorfeld dargelegt wurde. *Exaktheit* wird im Sinne einer präzisen und regelgeleiteten Vorgehensweise verstanden, was ebenfalls durch übereinstimmende Codierung weiterer Personen und den Austausch bspw. in ‚Codierkonferenzen‘ und Doktorand*innenkolloquien umgesetzt wurde.

7 Darlegung und Interpretation der Ergebnisse

Dieses Kapitel dient der Dokumentation und Interpretation der zentralen Befunde der Interviewstudie. Es wird aufgezeigt, über welche Präkonzepte die Proband*innen der zweiten und vierten Klasse zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle, zur geschichtswissenschaftlichen Methode der Oral History sowie zur fachdidaktischen Methode der Zeitzeug*innenbefragung verfügen. Die im Erkenntnisinteresse stehenden Schwerpunkte werden in Anlehnung an die Forschungsfragen in den Teilkapiteln fokussiert. Eingangs werden dabei jeweils die eruierten Präkonzepte der interviewten Zweitklässler*innen und daran anknüpfend die identifizierten Präkonzepte der interviewten Viertklässler*innen dargelegt, um diese dann in eine zusammenfassende Betrachtung und Diskussion zu überführen. Die Darlegung der Befunde und deren Diskussion sowie Interpretation bilden den Abschluss des qualitativen Auswertungsprozesses (siehe Kap. 5.3.3). Das Kapitel schließt mit der Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und der Einbettung dieser in den aktuellen Forschungsstand (siehe Kap. 7.5).

7.1 Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Vergangenheit aus der Sicht interviewter Grundschulkinder

Nachstehend wird entsprechend der dritten Forschungsfrage geklärt, welche Möglichkeiten die Proband*innen des vorliegenden Samplings zur Re-Konstruktion von Vergangenheit anführen. Demnach stehen die folgenden Fragen im Erkenntnisinteresse: Welche historischen Quellen, Darstellungen und/oder „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) nennen die Proband*innen des vorliegenden Samplings? Welche Funktionen schreiben sie diesen zu? Inwiefern erläutern die Proband*innen die Befragung von Personen? In welcher Funktion und Rolle würden sie die Personen zur Re-Konstruktion von Vergangenheit befragen – als Zeitzeug*in und/oder als Informant*in?⁷⁴ Diese Fragen sind von Relevanz, um die Präkonzepte der interviewten Grundschulkinder zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Vergangenheit im Allgemeinen zu eruieren und damit verbunden ihre Präkonzepte zu Zeitzeug*innen als historische Quellen im Speziellen zu identifizieren und in den anschließenden Darlegungen zu fokussieren (siehe Kap. 7.2).

⁷⁴ Unter Informant*innen fallen in dieser Studie Personen, die von den Proband*innen in Bezug auf die mündliche Weitergabe von Informationen über Geschichte genannt werden und ihnen somit eine Vermittlungsfunktion zugeschrieben wird, z.B.: „(4) *Lehrer fragen. [...] (.) Weil die Lehrer das meistens wissen.*“ (Anna, 10 Jahre, Z. 68-70; siehe Kap. 7.1.2). Zeigen sich in den Erläuterungen der Proband*innen Charakteristika, die auf die Befragung von Zeitzeug*innen hinweisen, sind diese entsprechend einzuordnen, z.B.: „[...] *[V]ielleicht seine Großeltern zu fragen. [...] Weil die ja auch mal eine Zeit, die schon (.) die schon her ist, lange her ist miterlebt haben.*“ (Max, 8 Jahre, Z. 98-100; siehe Kap. 7.2.1).

7.1.1 Historische Quellen, Darstellungen und „Informations(ver)mittler“⁷⁵ als Zugänge zur Vergangenheit

Eine leitende Forschungsfrage dieser Studie ist, welche historischen Quellen und/oder Darstellungen die interviewten Grundschulkinder als Möglichkeit zur Re-Konstruktion von Vergangenheit (Kontext ‚früher‘ im Allgemeinen und Spielen vor 200 Jahren im Speziellen) sowie von Zeitgeschichte (Spielen vor zwei und 20 Jahren) nennen und welche Funktion(en) sie diesen zuschreiben. Im Weiteren steht in Anlehnung an die Befunde von Becher und Gläser (2018) „die Herkunft des historischen Wissens von Kindern, d.h. von wem bzw. auf welche Weise Kinder im Grundschulalter etwas über Geschichte erfahren“ (ebd., 80), im Interesse. Folglich gliedert sich dieses Teilkapitel in die angeführten Bereiche, ehe eine zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte erfolgt:

Präkonzepte interviewter Grundschulkinder zu historischen Quellen und Darstellungen

Die Analyse und Auswertung des Datenmaterials zeigt, dass die interviewten Grundschulkinder zu den Fragestellungen wie etwas zu ‚früher‘ sowie zum Spielen vor zwei, 20 und 200 Jahren herausgefunden werden kann, eine Bandbreite an historischen Quellen und Darstellungen nennen. Zu diesen gehören bspw. Texte, Bilder, Videos, mündliche Überlieferungen und das Fragen von Personen als Zeitzeug*innen sowie Informant*innen (vgl. u.a. Malin, Z. 42; Tim, Z. 36; Mats, Z. 33-38; Lenn, Z. 14; Fynn, Z. 63, Z. 109). Als Belege dienen die exemplarischen Aussagen der Zweitklässler*innen Malin (7 Jahre), Leo (8 Jahre) und Tim (8 Jahre) sowie der Viertklässler Lenn (9 Jahre) und Mats (11 Jahre) zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion von ‚früher‘: Leo führt als Möglichkeit Bücher an und deutet in seiner Aussage zugleich auf eine Tradition der Geschichtsschreibung hin: „(5) Weil man in Bücher Sachen reinschreibt. Das ist schon sehr lange her. Und wo es noch Pyramiden gab, hat man zwar, hat man das Papier Papyrus genannt.“ (Leo, Z. 62). Die Aussagen von Tim zeigen die Recherche im Internet als Möglichkeit der Re-Konstruktion von ‚früher‘: „Man kann das im Internet gucken.“ (Tim, Z. 36). Damit verweisen die Zitate der Zweitklässler Leo und Tim zusammenfassend auf die Nutzung von vorliegenden Narrationen zur Re-Konstruktion von Vergangenheit (vgl. Buchberger 2020, 7). Malin erläutert als Zugangsweise das Fragen der eigenen Eltern. Dies begründet sie mit deren höheren Lebensalter und merkt zugleich an, dass durch deren Befragung Informationen über die Vergangenheit erlangt werden können, indem ein (Mehr-)Wissen generiert wird: „(.) Man fragt einfach **seine Eltern**, was früher passiert

⁷⁵ (Becher, Gläser 2018, 80).

ist, *weil die ja schon vor uns gelebt haben und dann weiß man ein bisschen mehr über früher.*“ (Malin, Z. 42; Hervorhebung J.D.). Anhand ihrer Begründung sind die Eltern als Zeitzeug*innen einzuordnen (vgl. Fenn 2010, 29; Justen 2014, 14), denn diese fungieren, wie von Malin angedeutet, „als *Wissens-Quelle* wie auch *subjektiv gespiegelter Weitervermittler*“ vergangener historischer Ereignisse“ (Schwarz 2012, 13; Hervorhebung im Original; siehe Kap. 3.1.1). Analog zu Malin begründet auch der Viertklässler Mats (11 Jahre) die Befragung der eigenen Eltern (vgl. Mats, Z. 34) und darüber hinaus den Rückgriff auf „*alte Videos*“ (Mats, Z. 33) und Fotografien: „*Wenn man **Fotos** gemacht hat, dann kann man in einem **Bilderbuch** gucken. [...].*“ (Mats, Z. 38; Hervorhebung J.D.). Hier wird erkennbar, dass Mats Bildquellen in Form von z.B. Fotos zur Re-Konstruktion heranziehen würde (vgl. Baumgärtner 2004, 401f.; Tremml 2004, 417f.), welche scheinbar in einem „*Bilderbuch*“ (Mats, Z. 38) bewusst für die Nachwelt festgehalten werden. Die Erläuterungen von Lenn (9 Jahre) lassen mehrere Möglichkeiten, um etwas über ‚früher‘ herausfinden zu können, erkennen:

*„Also durch Bücher? Ägyp- (.) Bei den Ägyptern, die haben ja auch diese die Sachen, die, die früher wussten oder ja was sie früher erlebt haben, haben die auf dieses **Papyrus geschrieben**. Das hat man ja dann auch **gefunden**. Und schreibt man ja manchmal in Lexi (.) in ein Lexikon oder so. Oder ja durch Bücher. Die Opas und Omas wissen die meisten Sachen und ja (.) dann **erzählt man ja immer die meisten Sachen weiter**, ne?“*
(Lenn, Z. 14; Hervorhebung J.D.)

Es wird ersichtlich, dass Lenn eingangs in Form einer Frage Bücher als Möglichkeit der Re-Konstruktion von ‚früher‘ anführt und er sich im Weiteren auf bewusste Verschriftlichungen von Wissen, Erfahrungen und Erlebtem auf Papyrus, vermutlich zu der Zeit des Alten Ägypten, bezieht. Diese Verschriftlichungen sind als Textquellen und (absichtsvolle) Überlieferungen zu deuten (vgl. Baumgärtner 2004, 403; Sauer 2020, 30f.). Es folgt der Nachsatz, dass diese schließlich von weiteren Personen gefunden wurden. Dies deutet darauf hin, dass aus Lenns Perspektive aus den gefundenen Textquellen Erkenntnisse über die Vergangenheit gewonnen werden können bzw. konnten. Zum anderen wird von Lenn sowohl die Verschriftlichung in einem Lexikon als auch Bücher im Allgemeinen, die als Darstellungen einzuordnen sind (vgl. GDSU 2013, 59; Mathis 2015, 9), benannt. Dies korrespondiert mit den Befunden von Lee und Ashby (2000), die als Befund aufzeigen, dass Proband*innen ihrer Studie Bücher und Geschichten als Zugänge zur Vergangenheit benennen (vgl. ebd., 210; siehe Kap. 2.3). Im Weiteren werden in den Aussagen von Lenn zwei weitere Möglichkeiten der Re-Konstruktion von ‚früher‘ ersichtlich: Das Wissen der Großeltern und die mündliche Weitergabe von Vergangenem.

Indem die Großeltern als Übermittler von Informationen über Geschichte beschrieben werden, sind diese als Informant*innen zu deuten. Ob diese zudem Zeitzeug*innen sind, bleibt in diesem Zusammenhang ohne weitere Konkretisierung durch Lenn offen.

Insgesamt zeigen sich in den Aussagen der angeführten Zweit- und Viertklässler*innen unterschiedliche Quellenarten, u.a. Textquellen, Zeitzeug*innen und Sachquellen (vgl. Malin, 7 Jahre, Z. 42; Tim, 8 Jahre, Z. 36; Lenn, 9 Jahre, Z. 14; Fynn, 9 Jahre, u.a. Z. 63; Mats, 11 Jahre, Z. 33-38), womit sich ein Bezug zu den Befunden von Becher und Gläser (2016a) ziehen lässt. Deren Studie belegt, dass Kinder in der Schuleingangsphase „verschiedene Quellenarten – von Texten über Bilder bis zur mündlichen Überlieferung kennen“ (ebd., 43; siehe Kap. 2.3).

Neben der aufgezeigten Varianz an historischen Quellen und Darstellungen benennen Proband*innen der zweiten und vierten Klasse, vergleichend zu den Befunden von Barton (2008a) sowie Becher und Gläser (2018), die mündliche Weitergabe von Informationen über die Vergangenheit. Dies ist im Sinne einer „oral transmission“ (Barton 2008a, 212) zu deuten: „(10) *Die Eltern fragen. [...] (4) Weil denen-, weil von deren Eltern, von Mama und Papa, **denen wurde das schon von deren Eltern bestimmt schon einmal gesagt.***“ (Tim, Z. 78-88; Hervorhebung J.D.). Der Zweitklässler Tim erläutert, dass er gezielt seine Eltern fragen würde, um etwas über ‚früher‘ herauszufinden. Die Auswahl der Eltern, die hier als Informant*innen benannt werden, begründet Tim (8 Jahre) damit, dass diesen Informationen über deren eigene Eltern im Sinne einer „oral transmission“ (ebd., 212) mündlich tradiert wurden. Dabei wird die mündliche Weitergabe entlang der Generationen beschrieben. Auch die Zweitklässlerin Malin bezieht sich in ihren Ausführungen auf die mündliche Überlieferung von Vergangenem und dass dieses von bestimmten Personen, hier älteren Personen, mittels Nachfrage(n) an sie herangetragen werden kann:

*„(.) Also da könnte man zum Beispiel eine **ältere Frau fragen**, was zum Beispiel ihre Mutter getan hat. Vielleicht hat die Mutter von der älteren Frau ihr das bestimmt **erzählt.** [...] Weil, weil die, ihre Mutter hat da bestimmt **schon gelebt** und deswegen könnte die Mutter von der älteren Frau ihr das bestimmt erzählt haben [...].“* (Malin, Z. 102-106; Hervorhebung J.D.)

Malin (7 Jahre) würde zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren zum einen eine „*ältere Frau*“ (Malin, Z. 102) fragen, bei der sie vermutet, dass ihr Wissen auf einer mündlichen Überlieferung von Vergangenem beruht. Zum anderen beschreibt sie die Mutter der älteren Frau als Informantin und begründet dies damit, dass diese zu dem im Erkenntnisinteresse stehenden Zeitpunkt „*bestimmt bereits gelebt [hat]*“ (Malin, Z. 106). Indem Malin diese als „Miterlebende“ (Bertram 2017, 17; vgl. zudem Welzer 2012, 33)

des Spielens vor 20 Jahren beschreibt, ist sie ebenso als Zeitzeugin einzuordnen (vgl. Fenn 2010, 29; Justen 2014, 14; siehe Kap. 3.1.1). Folglich wird als Ausgangspunkt der mündlichen Überlieferung eine Zeitzeugin benannt, sodass Malins Aussage mit dem Befund von Kübler (2018b) in Beziehung zu setzen ist: Denn dieser zeigt im Rahmen seiner Studie zum historischen Denken bei vier- bis elfjährigen Kindern auf, dass von den Proband*innen „[d]ie Kette der mündlichen Überlieferung [...] auf jemanden [zurückgeführt wird], der [*die] dabei war und es gesehen hat“ (ebd., 243). Zudem können die Befunde von Becher und Gläser (2018) sowie Barton (2008a) dahingehend bestätigt werden, als dass Proband*innen im Anfangsunterricht angeben, dass Informationen über die Vergangenheit im Sinne einer „oral transmission“ (ebd., 212) mündlich weitergegeben wurden bzw. werden (vgl. ebd., 212f.; Becher, Gläser 2018, 81; siehe Kap. 2.3). Diesen Erläuterungen sind die Aussagen des Viertklässlers Lenn (9 Jahre) zu ergänzen, die er im Zusammenhang mit Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren äußert:

*„Weil die Kinder, die leben dann ja noch nicht so lange wie die Oma und Opa oder wie Mama und Papa. Sonst hab- und die wissen dann immer mehr. Zum Beispiel **die Eltern wissen was von den Omas, was die Omas denen erzählt haben** (..) und (...) kann man (husten). Ja die Eltern fragen, wie es dann früher war.“ (Lenn, Z. 120; Hervorhebung J.D.)*

Das Zitat verweist darauf, dass die Großmutter, bedingt ihre längere Lebenszeit, als Zeitzeugin zum Spielen vor 20 Jahren Auskunft geben kann (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; siehe Kap. 3.1.1). Damit verbunden sind ihre Erzählungen als Beginn der Kette der mündlichen Überlieferung zu deuten (vgl. Kübler 2018b, 243). Ferner wird in der Aussage eine „oral transmission“ (Barton 2008a, 212) ersichtlich, indem Lenn die mündliche Überlieferung von Vergangenem von der Großmutter an die eigenen Eltern beschreibt. Auffallend ist hier, dass sich lediglich der Viertklässler Lenn auf die mündliche Tradierung in unterschiedlichen historischen Kontexten bezieht (bspw. ‚früher‘, zum Spielen vor 20 Jahren; vgl. Lenn, Z. 14, Z. 120).

Insgesamt wird in den vorliegenden Interviews deutlich, dass einzelne interviewte Kinder die mündliche Tradierung von Vergangenem in ihre Aussagen einbinden. Auch bei Becher und Gläser (2018) waren es lediglich einzelne Proband*innen, die die mündliche Tradierung von Vergangenem benennen (vgl. ebd., 81). Hingegen wird im Rahmen der Studie von Barton (2008a) von einem Großteil der Proband*innen die mündliche Tradierung beschrieben (vgl. ebd., 212f.). Dabei sind die Settings der jeweiligen Studien mitzudenken, die sich u.a. durch leitende Fragestellungen und Impulse unterscheiden, womit die Befunde der Studien nur unter Vorbehalt vergleichbar sind (siehe Kap. 2.3).

„Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) interviewter Grundschul kinder

Neben der Benennung von historischen Quellen und Darstellungen verweisen die Ausführungen der Proband*innen des vorliegenden Samples darauf, dass für deren historisches Wissen „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) bedeutsam sind. Dabei wird ersichtlich, dass sowohl die interviewten Zweitklässler*innen Malin (7 Jahre), Leo (8 Jahre), Max (8 Jahre), Paul (8 Jahre) und Tim (8 Jahre) als auch die interviewten Viertklässler*innen Anna (10 Jahre), Jule (10 Jahre), Lucas (8 Jahre)⁷⁶, Fynn (9 Jahre), Lenn (9 Jahre), Malte (9 Jahre), Tom (10 Jahre) und Mats (11 Jahre) „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) in ihre Erläuterungen einbinden (vgl. Malin, Z. 22, Z. 64, Z. 94-96, Z. 136; Leo, Z. 98, Z. 108; Max, Z. 110, Z. 148; Paul, Z. 27-29, Z. 200; Tim, Z. 128-140; Anna, Z. 54-64; Jule, Z. 24-26; Lucas, Z. 48-54; Fynn, Z. 54, Z. 68; Lenn, Z. 74; Malte, Z. 68, Z. 96; Tom, Z. 148; Mats, Z. 194).

Exemplarisch für die Proband*innen der zweiten und vierten Klasse dienen die folgenden Zitate: *„Hmm, (5) hmm. (11) **Wenn Opa mir das erzählt.** (5) Wenn ich ihn frage, ob er mir darüber manchmal auch etwas erzählen kann, weil er dann ja manchmal nicht einfach so anfängt.“* (Max, Z. 110; Hervorhebung J.D.). Max' Erläuterungen lassen den Großvater als „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) erkennen, indem er ihn als Ver- bzw. Übermittler von Informationen in Form von Erzählungen zu ‚früher‘ beschreibt. Dabei zeigt sich zum einen der Verweis auf die Erzählungen seitens des Großvaters selbst und zum anderen das bewusste Nachfragen durch Max (vgl. Max, Z. 110). Im Weiteren sind die Aussagen von Malin (7 Jahre) darzulegen, die sich im Rahmen ihrer Beschreibung zu ‚früher‘ auf (Kinder-)Filme als „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) bezieht und anhand derer ihr diesbezügliches Wissen begründet: *„Weil, (.) wenn ich mir auf dem **Tablet** immer so **Filme** angucke, dann sagen die immer so etwas darüber, Jessie sagt das immer, das ist ein Kinderfilm, und die sagt da immer manchmal so Sachen drüber.“* (Malin, Z. 22; Hervorhebung J.D.). Hier wird deutlich, dass Malin Filme in ihre Aussagen einbindet und deren Inhalte auf die Interviewsituation überträgt. Zudem zeigt sich das Tablet als Medium, mit welchem sie Zugriff auf die Filme erhält. Bei der Durchsicht des Gesamtinterviews fällt auf, dass die siebenjährige Malin in unterschiedlichen inhaltlichen und zeitlichen Kontexten (u.a. ‚früher‘, Spielen vor 20 Jahren) Bezug auf (Kinder-)Filme wie bspw. „Phineas und Ferb“ als „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) nimmt (vgl. Malin, u.a. Z. 32-40, Z. 94-96).

⁷⁶ Lucas hat die dritte Klasse übersprungen und nahm somit am Unterricht der vierten Klasse teil.

Exemplarisch für die interviewten Viertklässler*innen dienen die Aussagen von Jule (10 Jahre), Lenn (9 Jahre) und Malte (9 Jahre):

*„Weil ich schon oft im **Museum** war. [...] Ähm (..) im (...) **Hexenbürgermeisterhaus** und in (5) ganz viele andere.“ (Jule, Z. 24-26; Hervorhebung J.D.)*

*„Ich hatte so eine **CD von ‚Was ist was?‘-Ägypten** und da wurde auch gesagt, dass (..) dass es sehr, dass die Kinder Huckepack gespielt haben oder (.) viel mehr Sachen oder dass sie auch etwas geschnitzt haben. So (.)“ (Lenn, Z. 74; Hervorhebung J.D.)*

*„Weil, weil meine **Eltern haben mir da ganz viel drüber erzählt** und weil ich sie ganz **oft gefragt habe** wie das so ist. (...) Und (...) ja, weil ich ganz viele **Bücher**, also, wenig, nicht so viel Bücher, aber ich habe da ein paar Sachen drüber gelesen und im **Internet** nachgeguckt.“ (Malte, Z. 68; Hervorhebung J.D.)*

Die Zitate der drei Viertklässler*innen lassen eine Bandbreite an „Informations(ver)mittlern“ (Becher, Gläser 2018, 80) erkennen. Während Jule das Museum als außerschulische Aktivität bzw. Lernort und Lenn eine CD als Medium nennt, führt Malte die Erzählungen seiner Eltern sowie das Nutzen von Medien in Form von Büchern und des Internets an. Damit wird deutlich, dass die interviewten Viertklässler*innen außerschulische „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) nennen und in ihre Aussagen einbinden. Dies konnte ebenso in den Studien von Becher und Gläser (2018) sowie Kübler (2018b) gezeigt werden (vgl. ebd., 238; Becher, Gläser 2018, 80f.; siehe Kapitel 2.3).

Zusammenführend lässt sich in den Zitaten der Proband*innen des vorliegenden Samples eine Varianz an Medien und Personen, „die von den Kindern in Bezug auf die Überbringung oder auch Vermittlung von Informationen über Geschichte benannt werden“ (Becher, Gläser 2018, 80) erkennen: Hingegen die interviewten Zweitklässler*innen Verwandte (u.a. Eltern und Großeltern) und Medien (Bücher, Filme, CDs, Fernsehen und Internetauftritte) in ihren Aussagen erkennen lassen, benennen die interviewten Viertklässler*innen ebenso Verwandte (dabei ausschließlich Eltern) und Medien (Bücher, CDs und Internetauftritte). Im Vergleich zu den Proband*innen der zweiten Klasse führen die Proband*innen der vierten Klasse weder das Fernsehen noch (Kinder-)Filme als „Informations(ver)mittler“ (ebd., 80) an. Darüber hinaus wird von den interviewten Viertklässler*innen das Museum (u.a. Freilichtmuseum) als außerschulische Aktivität und Lernort genannt. Diese Bandbreite an (außerschulischen) „Informations(ver)mittlern“ (ebd., 80) korrespondiert mit den Befunden von Becher und Gläser (2018), Kübler (2018b) sowie Solcher (2008), welche eine vergleichbare Varianz an „Informations(ver)mittlern“ (Becher, Gläser 2018, 80) resümieren (vgl. ebd., 80; Kübler 2018b, 238; Solcher 2008, 179ff; siehe Kap. 2.3).

Zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte interviewter Grundschulkinder

In den Interviews der Proband*innen des vorliegenden Samples zeigt sich übereinstimmend mit Befunden u.a. nach Solcher (2008), Bietenhader und Kübler (2012), Becher und Gläser (u.a. 2018) sowie Kübler (2018b), dass interviewte Grundschulkinder mittels „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) in vielfältiger Weise mit Geschichte in Berührung kommen. Ebenso verweisen die Aussagen der Proband*innen des vorliegenden Samples darauf, dass das „historische Wissen von Kindern im Grundschulalter [...] vor allem lebensweltlich-geschichtskulturell geprägt [ist]“ (Becher, Gläser 2016b, 315; siehe Kap. 2.3). Dies lässt sich an der Bandbreite der Medien und Personen erkennen, die von den interviewten Kindern angeführt wird, da sie über diese bzw. von diesen Informationen über Geschichte vermittelt bekommen. Damit können die Befunde von Becher und Gläser (2018) sowie Bietenhader und Kübler (2012) dahingehend bestätigt werden, dass die „Geschichtskultur außerhalb der Schule“ (ebd., 154) entsprechend „sehr bedeutsam für die Entwicklung des historischen Wissens für Kinder ist“ (Becher, Gläser 2018, 80).

7.1.2 Befragung von Personen als Informant*innen als Zugang zur Vergangenheit

Um im Hinblick auf die erste und zweite Forschungsfrage die Präkonzepte der interviewten Grundschulkinder zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle und der Befragung eben-dieser aufzuzeigen, gilt es die Aussagen der interviewten Grundschulkinder dahingehend ausdifferenzieren, inwieweit sich diese auf das Fragen von Personen als Informant*innen und/oder als Zeitzeug*innen als historische Quelle beziehen. Als Informant*innen sind diejenigen Personen zu identifizieren, welche von den Proband*innen in Bezug auf die mündliche Weitergabe von Kenntnissen und Informationen über Geschichte genannt werden, womit ihnen eine Vermittlungsfunktion zugeschrieben wird. Sofern von den interviewten Grundschulkindern Kriterien angeführt werden, die auf Charakteristika von Zeitzeug*innen hinweisen (z.B. *Ereignis miterlebt* (vgl. u.a. Henke-Bockschatz 2014, 18) und Person als „*Wissens-Quelle*“ (Schwarz 2012, 13; Hervorhebung im Original) vergangener historischer Ereignisse), werden diese Personen als Zeitzeug*innen eingeordnet und im Teilkapitel 7.2.1 analysiert und interpretiert.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung benennen 18 von 22 interviewte Grundschulkinder das Fragen von Personen als Zugang zur Vergangenheit im Allgemeinen und zur Re-Konstruktion von Zeitgeschichte im Speziellen. Im Folgenden werden die Aussagen

der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen bzgl. des Fragen von Personen als Informant*innen dargelegt, ehe die Proband*innen, die in ihren Aussagen weder einen Bezug zum Fragen von Personen als Informant*innen noch als Zeitzeug*innen erkennen lassen, fokussiert werden.

Vorstellungen interviewter Zweitklässler*innen zu Personen als Informant*innen

Unter Informant*innen fallen diejenigen Personen, die zur Generierung von Informationen befragt werden würden. Die Interviews der Zweitklässler*innen zeigen, dass diese das Fragen von Informant*innen als Möglichkeit zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ sowie des Spielens vor 20 Jahren benennen (vgl. Malin, Z. 102-106; Lia, Z. 44-46, Z. 72-78; Lea, Z. 18-20, Z. 26-28; Tim, Z. 78; Timo, u.a. Z. 65-67, Z. 71-75; Leo, Z. 20-22). Dies wird am folgenden Zitat von Lia verdeutlicht: „(17) *Die Eltern fragen, weil die wissen schon mehr als Kinder. [...] (6) Weil die schon sehr, sehr viel mehr wissen als Kinder.*“ (Lia, Z. 72-74). Lia begründet die Auswahl der Eltern mit der Vermutung, dass diese im Allgemeinen über ein (Mehr-)Wissen verfügen und somit Auskunft geben können. In Verbindung mit der Begründung von Personen anhand der Zuschreibung bzw. Vermutung über ein Wissen über den erfragten Aspekt, ist die Aussage von Timo (8 Jahre) zu ergänzen, welcher ebenfalls seine Eltern zum Spielen vor 20 Jahren befragen würde: „*Mhh (7) Weil. (15) Weil die Eltern waren auch ein bisschen schlau.*“ (Timo, Z. 72). Timo begründet im Weiteren die Auswahl seiner Freund*innen und Schwestern als Informant*innen mit demselben Argument:

*„T: (...) Kann man auch die **Freunde fragen**?“*

I: Warum?

*T: Weil vielleicht die Freunde **weißen** das. [...] Oder kann man die Schwestern fragen?*

I: Warum?

*T: Mhh. (..) Vielleicht auch **weißen** das.“ (Timo, Z. 86-92; Hervorhebung J.D.)*

Neben den genannten Personen führt Timo das Fragen von Forscher*innen an, wobei hier die Begründung anhand der Zuschreibung über ein Wissen erfolgt: „*Weil Forscher (..) fast alles wissen!?*“ (Timo, Z. 66). Auch Lia (7 Jahre) äußert das Fragen von Expert*innen als Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren: „*(5) Hmm man (6) man könnte irgendwelche **Experten fragen**, die das genau wissen. [...] (..) Weil Experten (..) **genau wissen**, was Kinder vor ein paar Jahren gespielt haben.*“ (Lia, Z. 44-46; Hervorhebung J.D.). Dabei fällt auf, dass Lia den zu fragenden Expert*innen ein explizites

Wissen zuschreibt. Anhand der Auswahl von Expert*innen und Forscher*innen als Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren ist anzunehmen, dass Timo und Lia wissen, dass Geschichte erforscht wird. Dies korrespondiert mit dem diesbezüglichen Befund von Becher und Gläser (2015), denn diese zeigen auf, dass „Kindern im Anfangsunterricht bereits bewusst ist, dass die Re-Konstruktion von Geschichte (unter anderem) von Expert[*inn]en vorgenommen wird“ (ebd., 48; siehe Kap. 2.3). Zusammenfassend wird anhand der aufgezeigten Zitate der Proband*innen ersichtlich, dass die interviewten Zweitklässler*innen (gezielt) Personen als Informant*innen auswählen, bei denen sie ein (Mehr-)Wissen über dem im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt vermuten, z.B. Eltern, Geschwister, Freund*innen, Expert*innen bzw. Forscher*innen.

Im Weiteren wird an dieser Stelle ein Aspekt ergänzt, der bei der Auswertung auffallend war: Lediglich Leo (8 Jahre) und Tim (8 Jahre) benennen in unterschiedlichen Kontexten das Fragen sowohl von Informant*innen *als auch* von Zeitzeug*innen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit – konkret zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ und dem Spielen 20 Jahren. Die übrigen interviewten Zweitklässler*innen führen lediglich das Fragen von Informant*innen an oder beziehen sich in ihren Aussagen auf den*die Zeitzeug*in als historische Quelle. Leo führt zum einen als Möglichkeit zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ das Fragen von Informant*innen an und bezieht sich dabei auf ein anderes Kind, den eigenen Freund und Bruder (vgl. Leo, Z. 20-22). Zum anderen wird das Fragen der Großeltern benannt, um etwas über ‚früher‘ herausfinden zu können: „(.) *Sie fragen, ob sie sich noch daran **erinnern** können.*“ (Leo, Z. 38; Hervorhebung J.D.). Da Leo sich bereits in seinen vorherigen Aussagen auf die Großeltern bezieht, werden diese in der angeführten Aussage nicht konkret benannt. Die Aussage verweist darauf hin, dass die Großeltern als Zeitzeug*innen befragt werden würden, da mit Hilfe ihrer Erinnerung Informationen über ‚früher‘ generiert werden sollen (vgl. Henke-Bockschatz 2014, 18f.; Sabrow 2012, 15). Die Großeltern dienen als „*Wissens-Quelle*“ (Schwarz 2012, 13; Hervorhebung im Original) aufgrund ihrer Erfahrungen vergangener historischer Ereignisse (vgl. zudem Welzer 2012, 33). Damit würden die Großeltern als „Träger von Wissen“ (Schwarz 2012, 14) befragt werden, wobei Leo sie im Vorfeld fragen würde, ob sie sich noch an den relevanten Aspekt erinnern. In dieser Aussage findet sich zudem der Aspekt des „Verblässen[s] von Erinnerungen“ (Welzer 2008, 17; siehe Kap. 3.1.2), was einer möglichen Fehlleistung des Gedächtnisses entspricht. Demnach denkt der Zweitklässler Leo diesen Aspekt im Rahmen einer Befragung seiner Großeltern mit und würde sich durch eine konkrete Nachfrage absichern (vgl. Leo, Z. 38). Ebenfalls führt Leo das Fragen

der Großeltern an, um etwas über das Spielen vor 20 Jahren herauszufinden: „*Man könnte seinen Opa oder seine Oma fragen, weil die **lebten ja schon sehr lange**. [...] (.) Weil sie **zu der Zeit** bestimmt noch gelebt haben, weil die meisten sind bestimmt schon **sehr alt**.*“ (Leo, Z. 138-140; Hervorhebung J.D.). Anhand dieser Begründung sind die Großeltern auch in diesem Kontext als Zeitzeug*innen zu charakterisieren: Aufgrund ihres hohen Alters haben diese bereits zum im Erkenntnisinteresse stehenden Zeitpunkt gelebt und somit das Spielen selbst miterlebt (vgl. Bertram 2017, 17; Henke-Bockschatz 2014, 17f.; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1).

Auch der achtjährige Tim benennt als Möglichkeiten zur Re-Konstruktion von Vergangenheit sowohl das Fragen von Informant*innen als auch von Zeitzeug*innen. Dabei wird, wie bereits dargelegt, das Fragen der Mutter als Informantin begründet, um etwas über ‚früher‘ herausfinden zu können (vgl. Tim, Z. 78-88). Im Weiteren wird als Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren das Befragen einer Person beschrieben, welche als Zeitzeug*in zu deuten ist: „***Einer**, (.) der da so gelebt hat. [...] Weil er so auch so gespielt hat.*“ (Tim, Z. 154-158; Hervorhebung J.D.). Bei der Auswahl der Person werden zwei Bedingungen kombiniert: Sie muss *zu der Zeit gelebt* und als *Akteur*in* selbst gespielt haben. In der Aussage von Tim ist „die persönliche Betroffenheit und das Miterleben“ (Justen 2014, 14; vgl. zudem Sabrow 2012, 27f.) des Spielens vor 20 Jahren kennzeichnend. Im Weiteren wählt Tim eine Person aus, die personenspezifisch nicht konkretisiert wird, welcher aber Bedingungen auf der Ebene des eigenen Erlebens im Sinne von „Primärerfahrungen“ (Fröhlich 2009, 80) zugeschrieben wird (vgl. Bertram 2017, 17; Moller 2010; siehe zudem Kap. 7.2.1).

Zusammenfassend zeigt sich in den Aussagen der Proband*innen der zweiten Klassen eine Bandbreite an Personen, die befragt werden können, um Informationen über den im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt zu erhalten: Es werden insbesondere Familienmitglieder benannt. Dabei werden konkret die Eltern (vgl. Lia, Z. 72-78; Lea, Z. 18-20; Timo, Z. 71-75; Tim, Z. 78), Großeltern (vgl. Lea, Z. 26-28), Geschwister (vgl. Leo, Z. 22) und die Tante (vgl. Lea, Z. 32) angeführt. Zudem finden andere Kinder bzw. Freund*innen (vgl. Leo, Z. 20-22; Timo, Z. 87-95), Forscher*innen bzw. Expert*innen (vgl. Lia, Z. 44-46; Timo, Z. 65-67) und eine „*ältere Frau*“ (Malin, Z. 102) Berücksichtigung. Lea (7 Jahre) gibt zudem als Möglichkeit das Fragen von Gott an und begründet dies mit einer Allwissenheit: „*Weil Gott ja alles weiß.*“ (Lea, Z. 122). Insgesamt benennen nur einzelne interviewte Kinder ihnen fremde Personen. Dabei beziehen sich die Proband*innen Lia, Malin und Timo auf die Befragung von Forscher*innen bzw. Expert*innen und einer

„ältere[n] Frau“ (Malin, Z. 102; vgl. Lia, Z. 44-46; Timo, Z. 65-67). Dies kann damit erklärt werden, dass für Kinder im Grundschulalter Familienmitglieder und Gleichaltrige die (Haupt-)Bezugspersonen darstellen (vgl. Holodynski 2007, 32ff).

Hingegen Leo (8 Jahre) und Tim (8 Jahre) als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit das Fragen sowohl von Informant*innen als auch von Personen anführen, die aufgrund ihrer Erläuterungen als Zeitzeug*innen einzuordnen sind (siehe Kap. 7.2.1), beschreiben die restlichen Proband*innen der zweiten Klasse entweder das Fragen von Personen als Informant*innen oder als Zeitzeug*innen.

Vorstellungen interviewter Viertklässler*innen zu Personen als Informant*innen

Die interviewten Viertklässler*innen nennen u.a. neben Sachquellen und der Befragung von Zeitzeug*innen ebenfalls Personen als Informant*innen zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ und dem Spielen vor 20 Jahren. Im Gegensatz zu den interviewten Zweitklässler*innen führen sie die Befragung von Informant*innen auch zum Spielen vor 200 Jahren an (siehe zudem Kap. 7.2.4). Als Beleg dienen exemplarisch die Aussagen des neunjährigen Fynn, welcher sowohl die Befragung eines Informanten als auch weitere Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren erläutert:

*„F: (.) Da müsste man schon ein **Buch lesen** oder im **Internet gucken**. Oder (.) **man fragt**. (..) Weil ich glaube, ich habe irgendwie gehört (.) schon mal, dass die da (..) draußen immer gespielt haben. (..) Also dass die fast nicht (...) so wie wir zum Beispiel jetzt in bisschen Tablet spielen, sondern immer nur draußen mit Freunden getroffen.*

I: Man fragt?!

*F: (...) Ehm ja, zum Beispiel meinen Großvater, der hat vielleicht auch mal seine Eltern gefragt und die haben noch viel später gelebt. **Und dann ja (..) könnte man schon wieder mehr herausfinden.**“ (Fynn, Z. 74-76; Hervorhebung J.D.)*

Fynn führt eingangs das Lesen eines Buches sowie das Nachschauen im Internet als Möglichkeiten an und greift somit zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren auf Narrationen zurück (vgl. Buchberger 2020, 7). Als weitere Möglichkeit nennt er das Fragen. Erst auf Rückfrage der Interviewerin wird diese Möglichkeit konkretisiert, wobei der Großvater als Informant zu deuten ist, da dieser befragt werden würde, um Informationen zum interessierten Inhalt zu erhalten. Zudem wird die Auswahl des Großvaters mit der mündlichen Weitergabe von Informationen über die Vergangenheit im Sinne einer „oral transmission“ (Barton 2008a, 212) begründet. In diesem Zusammenhang fällt die Aussage „Und dann ja (..) könnte man schon wieder **mehr** herausfinden.“ (Fynn, Z. 76; Hervorhebung J.D.) auf. Diese verweist in Verbindung mit der Befragung seines Großvaters

darauf, dass Fynn eine Grenze der Befragung beschreibt bzw. dass mittels der Befragung kein vollständiges Wissen generiert wird. Demzufolge ist die Befragung als eine Möglichkeit, neben weiteren Zugangsweisen, zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren zu deuten (siehe Kap. 7.2.4). Neben den unterschiedlichen Zugängen zur Re-Konstruktion erläutert Fynn Unterschiede im Spielen vor 200 Jahren zum heutigen Spielen, sodass die Aussagen Aspekte im Sinne von Dauer und Wandel erkennen lassen (vgl. GDSU 2013, 61f.). Ebenso beschreibt Fynn einen technischen bzw. medialen Unterschied, indem das Tablet als aktuell genutztes Medium angegeben wird. Damit zeigt sich ein Bezug zu den „mediatisierte[n] Kinderwelten“ (Neuß 2012, 6). Die von Fynn erläuterte Unterschiedlichkeit des Spielens kann durch die Befunde der KIM-Studie (2018) gestützt werden. Denn im Rahmen dieser wird aufgezeigt, dass 25% der Proband*innen der Studie jeden/fast jeden Tag bzw. ein- oder mehrmals pro Woche das Tablet als Freizeitaktivität nutzen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, 12).

Zusammenfassend ist aufzuzeigen, dass von den interviewten Viertklässler*innen, analog zu den Proband*innen der zweiten Klasse, als Informant*innen Familienmitglieder angeführt werden. Konkret werden Eltern (vgl. Fynn, Z. 20; Lenn, Z. 98; Jule, Z. 12), Großeltern (vgl. Fynn, Z. 20, Z. 77; Lenn, Z. 14; Jule, Z. 12, 108), Urgroßeltern (vgl. Lenn, Z. 122) bzw. „Großgroßgroßeltern“ (Jule, Z. 108) sowie „die Onkel und Tanten“ (Lenn, Z. 118) ausgewählt. Dabei bleiben im Gegensatz zu den interviewten Zweitklässler*innen Geschwister und Gleichaltrige unberücksichtigt. Wie auch von den Zweitklässler*innen Lia und Timo benannt, wird von dem Viertklässler Lucas das Heranziehen von Wissenschaftler*innen bzw. Forscher*innen als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren angegeben:

*„L: Man kann ja, da kann man jetzt keine Leute fragen, die schon 200 Jahre alt sind, aber (.) man kann wieder ins Museum gehen, man kann **Leute fragen, die sich damit beschäftigen**, die vielleicht andere Leute kennen, die schon mal da gelebt haben und dann ehm der (.) der eine oder man guckt (..) ja man fragt andere Leute, die sich mit (.) älteren Sachen (.) ehm also was zu tun haben.*

I: Was sind das für Leute?

*L: **Wissenschaftler, Forscher** (..) ehm ja.“ (Lucas, Z. 118-120; Hervorhebung J.D.)*

Die erste Aussage lässt erkennen, dass Lucas (8 Jahre) eine Grenze von Befragungen aufzeigt, indem er erläutert, dass keine aktuell lebenden Personen aufgrund der Lebenserwartung von unter 200 Jahren befragt werden können. Demzufolge führt er alternative Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren an: Der Besuch von Museen und die Befragung von Personen, wie Wissenschaftler*innen und Forscher*innen,

die sich mit der Thematik auseinandersetzen (siehe zudem Kap. 7.2.4). Anhand der Personenauswahl ist anzunehmen, dass Lucas weiß, dass Geschichte erforscht wird. Dieser Aspekt ist mit den Befunden von Becher und Gläser (2018) zu verknüpfen, welche aufzeigen, dass Kinder um die Erforschung von Geschichte u.a. von Wissenschaftler*innen, Forscher*innen und Expert*innen wissen (vgl. ebd., 83f.). Ergänzend zu der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Geschichte ist Fynns Aussage hinsichtlich der interessen-geleiteten Auseinandersetzung mit Geschichte durch Lai*innen darzulegen:

*„(..) Hmm, (14) hmm. (8) Einen fragen, **der sich mit diesem Thema beschäftigt**, zum Beispiel Onkel, (.) Cousin oder (.) irgendwie so. (..) Wenn man noch mehr herausfinden will, als (.) zum Beispiel, **wenn man einen fragt, der früher in der Schule war**, (..) dann könnte man auch zu so einem gehen.“ (Fynn, Z. 42; Hervorhebung J.D.)*

Das Zitat zeigt, dass Fynn (9 Jahre) eine Person befragen würde, von der er annimmt, dass diese sich mit der Thematik befasst. Dazu benennt er konkret den Onkel und den Cousin. Die Auswahl der Personen deutet darauf hin, dass diese sich aus eigenem Interesse mit dem Sachverhalt beschäftigen. Demnach ist anzunehmen, dass der Viertklässler Personen ein Interesse an der Re-Konstruktion von und Beschäftigung mit Vergangenheit zuschreibt. Neben der Benennung von Informant*innen ergänzt Fynn das Fragen von Personen, die als Zeitzeug*innen zu deuten sind: Bereits im Vorfeld bezieht sich Fynn auf den im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt ‚Schule früher‘ (vgl. Fynn, Z. 36-40) und erörtert das Fragen seiner Großeltern mit folgender Begründung: *„Weil die in einer nicht in so einer Schule waren, sondern in einer älteren, also wo man mit Stöcken geschlagen wurde und alles (.) andere, weil die einfach nicht jetzt in die Schule gehen, sondern viel früher-später.“* (Fynn, Z. 40). Im Weiteren wird das Fragen um Personen, *„[die] früher in der Schule waren“* (Fynn, Z. 42) ergänzt. Die Aussagen lassen erkennen, dass die Personenauswahl damit konkretisiert wird, dass diese selbst zu dem Zeitpunkt als „Miterlebende“ (Bertram 2017, 17) die Schule erfahren und demnach besucht haben. Damit weisen die Personen ein charakteristisches Merkmal von Zeitzeug*innen auf (vgl. zudem Henke-Bockschatz 2014, 17; Welzer 2012, 33; siehe Kap. 3.1.1). Zudem fällt die Formulierung *„Wenn man noch mehr herausfinden will“* (Fynn, Z. 42) auf, die in Verbindung mit der erstgenannten Möglichkeit der Befragung von Informant*innen auf eine weiterführende Informationsgewinnung durch die Befragung von Zeitzeug*innen hindeutet.

Von drei Viertklässlerinnen wird das Fragen von Lehrpersonen als Möglichkeit zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ und zum Spielen vor 200 Jahren angeführt (siehe zudem Kap. 7.2.4). Dabei begründen Lilli (9 Jahre), Anna (10 Jahre) und Jule (10 Jahre) die Auswahl der Lehrpersonen mit einem vermeintlichen (Mehr-)Wissen ebendieser:

„(4) Lehrer fragen. [...] (.) Weil die Lehrer das meistens wissen.“ (Anna, Z. 68-70)

„[...] Und auch ähm (..) mal die Lehrerin fragen, vielleicht weiß sie das ja auch. [...].“
(Jule, Z. 108)

„(6) Ehm die Lehrer fragen? [...] (..) Weil die ja auch viel wissen.“ (Lilli, Z. 108-110)

Wie bereits dargelegt, nennen die Proband*innen der zweiten Klasse ebenfalls das Argument eines (Mehr-)Wissens zur Auswahl von Personen. Dabei wurde diese Begründung zur Auswahl u.a. von Eltern, Geschwister, Freund*innen und Expert*innen bzw. Forscher*innen angeführt. Im Gegensatz dazu geben die drei Viertklässlerinnen dieses Argument ausschließlich im Rahmen der Befragung von Lehrpersonen an. Dies kann mittels der Befunde von Kübler (2018b) erklärt werden, welcher resümiert, dass aus der Sicht von Kindern Aussagen „von sogenannten Zeitzeug[*inn]en sowie vertrauenswürdigen Erwachsenen wie Eltern und Lehrpersonen als Augenzeug[*inn]en oder Autoritätspersonen“ (ebd., 243) als verlässlich eingeschätzt werden. Dem ergänzend sind die Aussagen von Lilli zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren aufzuzeigen. Sie benennt ebenfalls das Fragen von Lehrpersonen, welche hier als Zeitzeug*innen einzuordnen sind: „Die Lehrer. [...] (..) **Die haben ja auch schon vor 20 Jahren gelebt.**“ (Lilli, Z. 126-128; Hervorhebung J.D.). Das Zitat zeigt, dass die Auswahl der Lehrpersonen damit begründet wird, dass diese zum rekonstruierenden Zeitpunkt bereits gelebt haben und folglich gefragt werden können (vgl. Schwarz 2012, 14). Lilli wählt das Fragen von Lehrpersonen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von ‚früher‘, des Spielens vor 20 und 200 Jahren aus. Dabei fällt auf, dass lediglich in Bezug auf die Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren die Lehrpersonen als Zeitzeug*innen einzuordnen sind, indem sie erläutert, dass diese zu dem Zeitpunkt gelebt haben. Zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ und des Spielens vor 200 Jahren werden Lehrperson als Informant*innen befragt, welchen von ihr ein diesbezügliches (Mehr-)Wissen zugeschrieben wird (vgl. Lilli, Z. 108-110). Dies deutet darauf hin, dass Lilli weiß, dass z.B. zum Spielen vor 200 Jahren keine Zeitzeug*innen befragt werden können (siehe Kap. 7.2.4).

Insgesamt lässt sich, vergleichend zu den Aussagen der interviewten Zweitklässler*innen, eine Bandbreite an Personen erkennen, die zur Re-Konstruktion von Vergangenheit als Informant*innen von den interviewten Viertklässler*innen herangezogen werden würden. Im Gegensatz zu den interviewten Zweitklässler*innen bleibt bei den interviewten Viertklässler*innen das Fragen einer „ältere[n] Frau“ (Malin, Z. 102), von Geschwistern und anderen Kindern bzw. Freund*innen als Informant*innen unberücksich-

tigt. Dabei fällt auf, dass die interviewten Viertklässler*innen keine Personen ihrer eigenen Generation als Informant*innen zur Re-Konstruktion von Vergangenheit anführen. Hingegen nennen die interviewten Viertklässler*innen neben ihnen bekannten Personen, wie Verwandte und Lehrpersonen, ebenfalls Wissenschaftler*innen bzw. Forscher*innen auch Personen, die sich vermutlich aus Interesse mit der Vergangenheit und der Re-Konstruktion dieser beschäftigen. Dies ist mit den Befunden von Kübler (2018b) zu verknüpfen, welcher aufzeigt, dass Grundschulkinder „grundsätzlich den Erwachsenen bzw. Autoritäten [vertrauen]“ (ebd., 246). Auch Barton (2008a) weist in seinen Befunden darauf hin, dass Lernende insbesondere Familienmitglieder zur Re-Konstruktion von Vergangenheit befragen würden (vgl. ebd., 213).

Proband*innen ohne Bezug zum Fragen von Personen als Informant*innen und/oder Zeitzeug*innen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit

In den vorherigen Abschnitten wurde deutlich, dass der Großteil der Proband*innen des vorliegenden Samples das Fragen von Personen als Informant*innen und/oder als Zeitzeug*innen beschreiben (18 von 22 Proband*innen). Lediglich drei Mädchen der zweiten Klasse (Mia, Eva und Emma) und ein Junge der vierten Klasse (Hannes) beziehen sich in ihren Ausführungen *nicht* auf das Fragen bzw. Heranziehen von Personen.⁷⁷ Demzufolge erfolgte in diesen vier Interviews im Kontext zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren der unterstützende Impuls seitens der Interviewerin „*Einer hat dem Kind einen Tipp gegeben. Man könnte auch fragen. Was denkst du?*“ (bei Mia, 7 Jahre, Z. 61; Eva, 7 Jahre, Z. 69; Emma, 7 Jahre, Z. 101; Hannes, 9 Jahre, Z. 114). Dieser Hinweis war von Relevanz, um im weiteren Interviewverlauf die Schüler*innenvorstellungen zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle und zur Befragung ebendieser erfassen zu können (siehe dazu Kap. 5.2.2.3). Die diesbezüglichen Antworten und Reaktionen der vier Proband*innen werden im Folgenden dargelegt und eingeordnet:

Emma führt als Reaktion auf den Hinweis der Interviewerin Namen von Freundinnen an. Es folgt weder eine Erläuterung noch Begründung (vgl. Emma, Z. 104-114). Auf die Frage nach einer möglichen historischen Fragestellung an die genannten Freundinnen zur Re-Konstruktion eines historischen Kontextes formuliert Emma: „*Ehm (5). Wollen wir zusammen spielen?*“ (Emma, Z. 116). Insgesamt lassen die Aussagen der Zweitklässlerin

⁷⁷ Der Interviewleitfaden wurde so konzipiert, dass zunächst die Präkonzepte zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion unterschiedlicher historischer Kontexte im Allgemeinen thematisiert wurde, ehe das ‚Fragen von Personen‘ im Speziellen vertieft bzw. vorgegeben wurde (siehe Kap. 5.2.2.3).

vermuten, dass diese in diesem Zusammenhang bislang über wenige bzw. keine Vorstellungen verfügt. Mit Blick auf das Gesamtinterview zeigt sich, dass Emma keine Möglichkeiten zur Re-Konstruktion von Vergangenheit anführt. Die diesbezüglichen Fragen werden mit „*Weiß ich nicht.*“ (Emma, u.a. Z. 30) und „*Mir fällt nichts ein.*“ (Emma, u.a. Z. 26) beantwortet oder bleiben unkommentiert (vgl. Emma, u.a. Z. 38, Z. 53). Zudem finden sich im Gesamtinterview keine „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80), die auf die Herkunft ihres historischen Wissens schließen lassen können.

Eva (7 Jahre) bezieht sich auf Grundlage des Hinweises durch die Interviewerin auf das Fragen von Eltern und begründet deren Auswahl: „(..) *Hmm. Weil die vor 20 Jahren auch lebten.*“ (Eva, Z. 72; Hervorhebung J.D.). Ebenso erläutert sie, dass „[a]uch andere Leute. [...] Zum Beispiel Männer oder Frauen.“ (Eva, Z. 74-76) gefragt werden können. Die Auswahl der Eltern wird damit begründet, dass diese vor 20 Jahren, also zum Erkenntnisinteresse stehenden Zeitpunkt, bereits gelebt haben. Somit versteht Eva die Eltern als „Miterlebende“ (Bertram 2017, 17) des Spielens vor 20 Jahren, womit sie als „als Wissens-Quelle wie auch [...] ‚Weitervermittler[*innen]‘ vergangener historischer Ereignisse“ (Schwarz 2012, 13; Hervorhebung im Original) und damit als Zeitzeug*innen zu deuten sind (vgl. zudem Sabrow 2012, 13). Neben den Eltern berücksichtigt Eva nicht nur Personen aus dem Familienkreis, sondern benennt im Allgemeinen andere erwachsene Personen und Geschlechter – „*Männer oder Frauen*“ (Eva, Z. 76).

Die siebenjährige Mia zieht zur Befragung ebenfalls die Eltern, Großeltern und Schwestern heran und beruft sich in allen drei Fällen auf dieselbe Begründung wie Eva:

„(8) *Hmm* (5) *Die Eltern?* [...] *Weil die das wissen.* [...] (4) *Weil die da schon gelebt haben.*“ (Mia, Z. 64-68)

„*Die Oma.* [...] *Weil die hat da auch gelebt?* (Mia, Z. 70-72)

„*Die Schwestern?* [...] (4) *Vielleicht waren die da schon, also, wenn die jetzt schon groß sind, können die da schon gelebt haben.*“ (Mia, Z. 74-76)

Die Aussagen lassen erkennen, dass Mia verschiedene Familienmitglieder angibt, deren Auswahl damit begründet wird, dass diese (vermutlich) bereits vor 20 Jahren gelebt haben. Entsprechend geben die Ausführungen Hinweise darauf, dass hier – parallel zu Eva (7 Jahre) – Zeitzeug*innen zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren herangezogen werden würden (vgl. Moller 2010; Welzer 2012, 33). Dabei fällt auf, dass Mia das Fragen verschiedener Generationen – konkret der Großeltern, Eltern, Geschwister – formuliert.

Der Viertklässler Hannes führt nach dem Hinweis der Interviewerin allgemein das Fragen von Personen als Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren an und

zugleich eine vermeintliche Schwierigkeit hinsichtlich dessen: „(.) *Da gab es Menschen und da könnte man irgendwen fragen, aber das ist gar nicht so einfach, da- muss man einfach sagen. [...].*“ (Hannes, Z. 115; Hervorhebung J.D.). Das Fragen einer Person wird wie folgt erläutert: „[...] *[W]eil die da auch mal gespielt hat in seiner Kindheit.*“ (Hannes, Z. 117). Die Begründung zeigt, dass Hannes die Person als *Akteur*in* des Spielens vor 20 Jahren beschreibt und sich somit auf deren (Mit-)Erleben der im Erkenntnisinteresse stehenden Situation bezieht. Dies lässt weiterführend vermuten, dass die Person Auskunft geben kann, sodass diese zusammenführend als *Zeitzeug*in* zu deuten ist (vgl. u.a. Justen 2014, 14; Moller 2010; siehe zudem Kap. 7.2.1). Mit Blick auf den gesamten Interviewverlauf ist auffallend, dass Hannes lediglich in diesem Zusammenhang und auf Grundlage eines Hinweises seitens der Interviewerin Bezug auf die Möglichkeit zur Re-Konstruktion von Vergangenheit mittels der Befragung von *Zeitzeug*innen* nimmt.

Abschließend ist festzuhalten, dass von den interviewten Kindern, die im Vorfeld in ihren Erläuterungen weder das Fragen von Personen im Sinne von Informant*innen noch von *Zeitzeug*innen* anführen, mit Hilfe eines Tipps Bezüge zur Befragung von *Zeitzeug*innen* herstellen – mit Ausnahme der siebenjährigen Emma. In den Begründungen zur Auswahl von Personen werden Charakteristika von *Zeitzeug*innen* ersichtlich: Indem bspw. beschrieben wird, dass die zu befragenden Personen zum genannten Zeitpunkt *gelebt* und/oder als *Akteur*in* vor 20 Jahren gespielt haben und somit Auskunft über eigens Erlebtes geben können, sind sie als *Zeitzeug*innen* zu deuten (vgl. u.a. Henke-Bockschatz 2014, 23; siehe Kap. 3.1.1, Kap. 7.2.1). Demnach zeigt sich, dass interviewte Grundschulkinder auf Grundlage einer Hilfestellung in Form eines verbalen Impulses, welcher beinhaltet, dass zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren *gefragt* werden kann, charakteristische Merkmale von *Zeitzeug*innen* in ihren Erläuterungen finden lassen.

7.1.3 Digitale Sprachassistenten als Zugang zur Vergangenheit

Im Rahmen der Analyse des Datenmaterials hinsichtlich der Nutzung bzw. Befragung von Personen als Zugang zur Vergangenheit findet sich auch das Fragen von *digitalen Sprachassistenten*. Dieser im Vorfeld nicht berücksichtigte Aspekt findet in Form einer induktiven Kategorie Eingang in die Auswertung und Analyse der vorliegenden Arbeit.

Die Viertklässlerinnen Anna (10 Jahre) und Jule (10 Jahre) führen als Möglichkeit zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ das *Fragen von Google* an (vgl. Anna, Z. 22, Z. 53-66; Jule, Z. 10): „*Hmm, wenn man in Büchern liest und wenn und dann, ähm, auch mal Google*

fragt. “(Jule, Z. 10; Hervorhebung J.D.). Indem Jule als Möglichkeiten zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ das Lesen von Büchern und das Fragen von Google benennt, greift sie auf vorliegende Narrationen zurück (vgl. Buchberger 2020, 7; Sauer 2020, 30). Diese Optionen werden von ihr weder erläutert noch begründet.

Auch Anna benennt als Option „(..) *Google fragen.*“ (Anna, Z. 22), welche erläutert wird, indem sie sich auf ihre eigenen Erfahrungen im Rahmen einer Recherche zu einem Unterrichtsvorhaben im Sachunterricht zur Steinzeit beruft:

„A: (lacht) **Weil ich das schon mal gefragt habe.**

I: Und was hast du gefragt?

A: Ehm. ,Warum also- wie war die Steinzeit früher? ‘

I: Kannst du das genauer erklären? [...]

A: **Und dann zeigt der Bilder an.** [...] (.) Ehm, wie die Menschen aussahen, (..) ehm, wie die Häuser aussahen. Das waren ja gar keine richtigen Häuser (lachend). (.) Ja was die gegessen haben.“ (Anna, Z. 54-62; Hervorhebung J.D.)

Hier wird Annas Vorgehensweise im Rahmen einer Internetrecherche ersichtlich, welche darauf hindeutet, dass diese mittels eines digitalen Sprachassistenten eingeleitet wird. Dies zeigt sich daran, dass sie in ihrer Beschreibung ihrer Vorgehensweise eine konkrete Frage zum im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt formuliert, die den Ausgangspunkt ihrer Recherche darstellt. Es zeigt sich, dass ausschließlich Bilder als Informationsquelle benannt werden. Anhand der Benennung von Bildern ist anzunehmen, dass die Nutzung des digitalen Sprachassistenten bspw. über einen PC, Laptop oder ein Tablet erfolgt.

Abschließend sind die Aussagen von Tom (10 Jahre) darzulegen, welcher neben der Befragung seines Vaters ebenfalls die Internetrecherche als Möglichkeit zur Re-Konstruktion von ‚früher‘ beschreibt. In seinen Erläuterungen zur eigenen Vorgehensweise wird ersichtlich, dass er die Nutzung eines digitalen Sprachassistenten einbindet:

„T: (4) Vater fragen. (7) Auf Google lesen. (7) Weiß nicht mehr.

I: (.) Und bei Google lesen. Warum erfährst du dort etwas über früher?

T: (11) **Weil Google alles weiß.**

I: Wie funktioniert das? [...] (.) Bei Google?

T: (.) Ich mache **Sprachaudio** und sage: ,Wie war es früher in der Schule? ‘

I: Und was passiert dann?

T: Dann kommen ganz viele **Webseiten, Bilder, Videos.**“ (Tom, Z. 12-22; Hervorhebung J.D.)

Tom begründet die Nutzung von Google, indem er dieses als allwissend beschreibt. Im weiteren Gesprächsverlauf erläutert der Viertklässler seine konkrete Vorgehensweise im Rahmen der Recherche und Nutzung von Google. Dabei bezieht er sich zum einen auf die Verwendung der „*Sprachaudio*“ (Tom, Z. 20), die als digitaler Sprachassistent einzuordnen ist. Die Zitate zeigen vergleichend zu Anna, dass er eine konkrete historische Fragestellung formuliert, um etwas über ‚früher‘ herauszufinden. Zum anderen beschreibt er verschiedene Möglichkeiten, die durch die Recherche generiert und genutzt werden können: „*Webseiten, Bilder, Videos*“ (Tom, Z. 22). Anhand dieser Auflistung ist auch hier davon auszugehen, dass die Nutzung des digitalen Sprachassistenten bspw. über einen PC, Laptop oder Tablet erfolgen würde.

Insgesamt lassen die Aussagen von Anna, Jule und Tom vermuten, dass die Re-Konstruktion von ‚früher‘ über eine Internetrecherche erfolgt, welche wiederum durch die Befragung von Google mittels digitaler Sprachassistenten eingeleitet wird. In diesem Zusammenhang ist auf die aktuellen Befunde der KIM-Studie (2018) zu verweisen: Diese verdeutlichen, dass Kinder mit einem breiten Medienrepertoire aufwachsen. So ist bei 81% der Proband*innen der KIM-Studie ein Computer bzw. ein Laptop im Haushalt verfügbar, bei sechs Prozent sind digitale Sprachassistenten wie bspw. Alexa im Haushalt vorhanden (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, 8f, 81).

7.2 Präkonzepte zu Zeitzeug*innen als historische Quelle

Im vorherigen Teilkapitel wurde dargelegt, dass von den interviewten Grundschulkindern sowohl historische Quellen als auch Darstellungen zur Re-Konstruktion von Vergangenheit herangezogen werden würden. Im Zuge dessen wird von den Proband*innen des vorliegenden Samples das Fragen von Personen als Zugang zur Vergangenheit angeführt. Dabei konnte bereits aufgezeigt werden, dass die interviewten Grundschul Kinder in unterschiedlichen historischen Kontexten das Fragen von Informant*innen sowie von Personen, die als Zeitzeug*innen einzuordnen sind, benennen (siehe Kap. 7.1.2). Daran anknüpfend werden in diesem Teilkapitel entsprechend der ersten Forschungsfrage die eruierten Präkonzepte der Proband*innen hinsichtlich des*r Zeitzeug*in als historische Quelle fokussiert. Die Ergebnisse zu den Präkonzepten von Kindern zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle und deren*dessen Befragung können nicht mit anderen Befunden verglichen werden, da bislang die Präkonzepte von Grundschulkindern dahingehend noch nicht in Forschungsarbeiten erhoben wurden (siehe Kap. 4.2, Kap. 4.3).

7.2.1 Präkonzepte zu Zeitzeug*innen und deren Auswahl

Sowohl die interviewten Zweit- als auch Viertklässler*innen erläutern in ihren Ausführungen zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Vergangenheit das Fragen von Personen, die als Zeitzeug*innen zu deuten sind. Im Folgenden werden die dahingehend identifizierten Präkonzepte der Proband*innen der zweiten Klasse fokussiert, um daran anknüpfend die der interviewten Viertklässler*innen zu erörtern. Das Teilkapitel schließt mit einer zusammenfassenden Betrachtung der eruierten Präkonzepte.

Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen zu Zeitzeug*innen und deren Auswahl

Die interviewten Zweitklässler*innen führen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit das Fragen von Personen an und begründen deren Auswahl. Anhand der Begründungen zur Personenauswahl, die zum im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt und Zeitpunkt befragt werden können, lassen sich Zuschreibungen bzw. Charakteristika identifizieren, die auf das Fragen von Personen als Zeitzeug*innen verweisen:

*„P: (9) Mhh. Man kann die **Eltern fragen**.*

I: Warum denkst du das?

*P: Weil die Eltern **länger als wir, als die Kinder gelebt haben**. [...] Opa und Oma [fragen].*

I: Warum kannst du die auch fragen?

*P: Weil die vor 20 Jahren **noch gelebt haben**.“ (Paul, Z. 101-113; Hervorhebung J.D.)*

Pauls Aussagen zeigen, dass er seine Eltern und Großeltern zum Spielen vor 20 Jahren (be-)fragen würde. Während die Auswahl der Eltern mit einer längeren Lebenszeit, im Vergleich zu Kindern, begründet wird, erfolgt die Begründung der Auswahl der Großeltern damit, dass diese zum erfragten Zeitpunkt bereits gelebt haben. Dies deutet darauf hin, dass diese das Spielen als „Miterlebende“ (Bertram 2017, 17) selbst erfahren haben, womit sie als Zeitzeug*innen zu deuten sind (vgl. Justen 2014, 14; Moller 2010).

Eva (7 Jahre), Lea (7 Jahre) und Mia (7 Jahre) führen ebenso als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren das Fragen der Eltern an. Auch sie begründen deren Auswahl damit, dass sie zu der zu rekonstruierenden Zeit bereits gelebt haben, so dass sie als Zeitzeug*innen entsprechend „zurückliegende Ereignisse miterlebt ha[ben]“ (Bünting 1996, 1336; vgl. Henke-Bockschatz 2014, 17f.):

„Die Eltern. [...] (..) Weil die vor 20 Jahren auch lebten.“ (Eva, Z. 70-72)

„[...] Die Eltern. [...] Weil die ja dann schon da waren und sie wissen das wie es davor war.“ (Lea, Z. 120-124)

„(8) Hmm. (5) Die Eltern? [...] Weil die das wissen. [...] (4) Weil die da schon gelebt haben.“ (Mia, Z. 64-68)

Neben den Eltern benennt Mia die Großeltern und Schwestern und begründet deren Auswahl mit demselben Argument (vgl. Mia, Z. 71-75), womit diese ebenfalls als Zeitzeug*innen einzuordnen sind (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1).

Malin (7 Jahre) führt begründet das Fragen der eigenen Eltern als Möglichkeit der Rekonstruktion von ‚früher‘ an:

„(.) Man fragt einfach seine Eltern (.) was früher passiert ist, weil die ja schon **vor uns gelebt** haben und dann weiß man **ein bisschen mehr über früher**. [...] (.) Weil die ein bisschen mehr wissen als wir, weil die **da schon gelebt haben** bestimmt, da waren die bestimmt schon drei (.) als es, als die meisten Leute noch Kleider getragen haben.“ (Malin, Z. 42-44; Hervorhebung J.D.)

In Malins Erläuterungen zur Auswahl ihrer Eltern lassen sich Charakteristika von Zeitzeug*innen identifizieren: Indem sie Personen auswählt, die zum rekonstruierenden Zeitpunkt gelebt haben und folglich Auskunft über den erfragten Inhalt geben können, fungieren die Eltern als „Mittler[*innen]“ (Sabrow 2012, 27) zwischen der Vergangenheit und Gegenwart (vgl. zudem Justen 2014, 14; Schreiber 2009b, 22). Demnach werden diese herangezogen, damit sie über ihre Erlebnisse und Erfahrungen der Vergangenheit berichten, womit sie „in der Gegenwart eine *Geschichte* über die *Vergangenheit* [erzählen]“ (Bertram 2017, 27; Hervorhebung im Original). Zudem schreibt Malin den Eltern ein (Mehr-)Wissen auf Grund ihres höheren Alters zu. Des Weiteren fällt in ihren Erläuterungen auf, dass durch die Befragung der Eltern zwar Informationen über ‚früher‘ generiert werden, aber scheinbar unvollständig: „[D]ann weiß man **ein bisschen mehr über früher**.“ (Malin, Z. 42; Hervorhebung J.D.). Die Aussage zeigt einen Aspekt, der in einem Zusammenhang mit der Methode der Zeitzeug*innenbefragung steht, die die Subjektivität der Erzählungen und Erfahrungen Einzelner visiert. Mittels der Erzählungen von Zeitzeug*innen werden im Rahmen der Methode Einblicke in einen individuell erlebten Ausschnitt der Vergangenheit generiert, jedoch kein Gesamtbild. Ferner liegt das Ziel der Zeitzeug*innenbefragung darin, dass Lernende u.a. die Perspektivität von Zeitzeug*innenaussagen erkennen und hinterfragen (vgl. ebd., 28; Michalik 2017, 46f.; von Reeken 2017, 131f.), wobei in Malins Aussage sichtbar wird, dass sie diesen Aspekt als Grenze der Befragung assoziiert. Ebenso zeigt Kübler (2018b) auf, dass Kinder im Rahmen seiner Studie erläutern, „dass das Wissen über die Vergangenheit [...] unvollständig und vorläufig ist“ (ebd., 242), womit die Erläuterungen von Malin mit diesen Befunden in Be-

ziehung zu setzen ist. Da sich Malin in ihren Ausführungen auf die Befragung von Personen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von ‚früher‘ bezieht und damit ein unbestimmter Zeitraum vorliegt, gilt es ihre Erläuterungen zu ‚früher‘ zu betrachten:

*„M: (...) Das ist die Zeit, **bevor wir alle gelebt haben.***

I: (...) Und wie lange ist das her?

M: Bestimmt (4) 500 Jahre?

I: (...) Und warum ist genau das früher?

*M: (...) Weil da **wir noch nicht gelebt haben** und weil **die Menschen, die da gelebt haben, nicht mehr leben.**“ (Malin, Z. 48-52; Hervorhebung J.D.)*

Malin beschreibt zum einen ‚früher‘ als einen Zeitraum vor etwa 500 Jahren. Zum anderen erläutert sie, dass diesen keine aktuell lebenden Personen miterlebt haben können, da diejenigen, die in diesem Zeitraum lebten, mittlerweile verstorben sind. Demzufolge stehen diese Erläuterungen im Gegensatz zu ihrer Begründung zur Auswahl ihrer Eltern als Option zur Re-Konstruktion von ‚früher‘. Damit wird insgesamt ersichtlich, dass Malin einerseits als Möglichkeit der Re-Konstruktion von ‚früher‘ die Befragung der Eltern als Zeitzeug*innen begründet, indem diese zum im Erkenntnisinteresse stehenden Zeitraum bereits gelebt haben. Andererseits zeigt sich, dass ihre zeitliche Einordnung von ‚früher‘ als einen Zeitraum vor 500 Jahren von der Begründung ihrer Personenauswahl abweicht.

Insgesamt wird in den Aussagen der Proband*innen Paul, Eva, Lea, Mia und Malin, erkennbar, dass diese die Auswahl einer Person anhand des Kriteriums *zu der Zeit gelebt* begründen und damit eine Person auswählen, die „innerhalb des Geschehens, über das er [*sie] berichtet [oder berichten soll], sein [*ihr] Leben geführt hat [...]“ (Henke-Bockschatz 2014, 19; vgl. Schreiber 2009b, 23; siehe Kap. 3.1.1). Hinsichtlich der Nennung der Bedingung *zu der Zeit gelebt* fällt auf (siehe Tab. 19), dass diese Zuschreibung von den Proband*innen sowohl im Kontext des Spielens vor 20 Jahren als auch verbunden mit der Befragung der Eltern angeführt wird. Darüber hinaus verweisen die Beschreibungen der interviewten Grundschulkinder zum Spielen vor 20 Jahren darauf, dass sie die Eltern bzw. deren Kindheit mit dem genannten Zeitraum verknüpfen können. Dies wird im Folgenden an dem exemplarischen Zitat von Paul (8 Jahre) verdeutlicht:

*„(13) Die, vor 20 Jahren haben die Kinder immer geholfen und die haben gearbeitet. [...] Vor 20 Jahren haben die Kinder nur so welche Sachen gespielt, wo man rechnen - Sachen gespielt, wo man rechnen kann. [...] **Meine Mutter hat mir erzählt**, wie die immer gespielt hat. Wo sie noch klein war.“ (Paul, Z. 61-65; Hervorhebung J.D.)*

Hier zeigt sich, dass Paul die Erzählungen seiner Mutter in seine Erläuterungen einbindet. Dabei ist die Mutter als Zeitzeugin einzuordnen, da sie ihm über das eigene Spielen im Sinne einer *Akteurin* berichtet (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; Moller 2010; siehe Tab. 21). Im Umkehrschluss ist anzunehmen, dass Paul um das Fragen der Eltern als Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens zu diesem Zeitpunkt weiß und diese als Zugang zum im Erkenntnisinteresse stehenden Aspekt erkennt.

Zusammenführend verweisen die Aussagen von Eva, Lea, Mia, Malin und Paul auf die Befragung von Personen, denen Charakteristika von Zeitzeug*innen zugeschrieben werden. Die genannten Proband*innen begründen ihre Personenauswahl damit, dass sie *zu der Zeit gelebt* haben, sodass diese Begründung in ein *Auswahlkriterium* für zu befragende Personen überführt wird und in der folgenden Tabelle gebündelt dargelegt wird:

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Zu der Zeit gelebt	„Die Eltern [fragen]. [...] Weil die vor 20 Jahren auch lebten.“ (Eva, Z. 70-72)	Person hat zu dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt gelebt.

Tabelle 19: Auswahlkriterium „Zu der Zeit gelebt“ (eigene Darstellung)

Im Folgenden ist wiederholend Bezug zu dem oben angeführten Zitat von Paul zu nehmen, welches neben der Zuschreibung, dass die Mutter zu der Zeit gespielt hat, darauf verweist, dass sie ein Kind zu der zu rekonstruierenden Zeit war: „Wo sie noch **klein** war.“ (Paul, Z. 65; Hervorhebung J.D.). Diese Zuschreibung deutet darauf hin, dass die Mutter das Spielen als Kind selbst erlebt hat und somit als eine Zeitzeugin dessen einzuordnen ist (vgl. Sabrow, Frei 2012, 14f.; Welzer 2012, 33). Die Zuschreibung *Kind zu der Zeit* wird demnach als weiteres Kriterium zur Auswahl und Befragung von Personen zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren gefasst. Dieses Kriterium findet sich nur in dieser Aussage von Paul (siehe Tab. 20):

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Kind zu der Zeit	„Meine Mutter hat mir erzählt, wie die immer gespielt hat. Wo sie noch klein war.“ (Paul, Z. 65)	Person, die zum rekonstruierenden Zeitpunkt selbst ein Kind war.

Tabelle 20: Auswahlkriterium „Kind zu der Zeit“ (eigene Darstellung)

Der achtjährige Tim führt, im Gegensatz zu den oben aufgezeigten Beispielen, keine Person im Speziellen an, sondern benennt Voraussetzungen, die die zu fragende Person erfüllen sollte: „Einer, (.) der da so **gelebt** hat. [...] Weil er so auch so **gespielt** hat.“ (Tim, Z. 154-158; Hervorhebung J.D.). Damit benennt Tim ebenfalls das Kriterium *zu der Zeit*

gelebt, kombiniert dieses darüber hinaus mit der Begründung, dass die Person zum rekonstruierenden Zeitpunkt im Sinne eines*r *Akteur*in* selbst gespielt hat. Diese Zuschreibung verweist auf ein weiteres Charakteristikum von Zeitzeug*innen, denn Zeitzeug*innen „haben etwas mit eigenen Augen gesehen, mit eigenen Ohren gehört, es geschmeckt, gerochen oder am eigenen Leib erfahren“ (Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1). Des Weiteren bezieht sich Tim im Zusammenhang mit der Frage nach den eigenen Interessen an historischen Inhalten bzw. Fragestellungen auf den Schlafort seiner Großeltern und bindet auch hier den Aspekt des*r *Akteur*in* ein: „(7) *Wo die früher so geschlafen haben. [...] (4) Hmm, Opa und Oma.*“ (Tim, Z. 194-196). Auf die Rückfrage, wie er etwas darüber herausfinden kann, werden die Großeltern als Zugangsweise benannt und deren Auswahl begründet: „(..) *Eigentlich nur meine Oma und Opa, weil die wissen das bestimmt ganz genau. [...] Weil die in dem Bett geschlafen haben.*“ (Tim, Z. 206-208; Hervorhebung J.D.). Indem Tim die Großeltern als *Akteur*innen* beschreibt, sind diese aufgrund ihrer Erfahrungen als „*Wissens-Quelle*“ (Schwarz 2012, 13; Hervorhebung im Original) und somit als Zeitzeug*innen zu deuten (siehe Kap. 3.1.1). Zusammenführend zeigt sich der Aspekt, dass Zeitzeug*innen „[f]ür die Angelegenheiten ihres Lebensalltags [...] Expert[*inn]en [sind]“ (Siegfried 2005, 66), womit sie demzufolge zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen werden können (vgl. u.a. Moller 2010; Sabrow 2012, 26f.).

Auch Max (8 Jahre) wählt als Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren seine Eltern aus: „(5) *Ich denke auch, dass die Eltern dafür noch was (...) sagen können. [...] (..) Weil die ja auch mit den Sachen gespielt haben.*“ (Max, Z. 120-122). Da die Personenauswahl damit begründet wird, dass sie selbst als *Akteur*innen* mit den (Spiel-) Sachen gespielt haben, waren sie „unmittelbar dabei“ (Henke-Bockschatz 2018a, 4) und weisen folglich ein Charakteristikum von Zeitzeug*innen auf (vgl. zudem Ernst, Schwarz 2012, 26). Dieses Argument führt Max ebenfalls im Kontext der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren an, sodass auch hier die ausgewählten Personen aufgrund des „individuell Erlebtem und Erfahrenem“ (Dehne 2003, 444) im eigenen Spielen befragt werden und als Zeitzeug*innen agieren würden (vgl. Max, Z. 136-142; siehe Kap. 7.2.3).

Kaja (7 Jahre) und Malin (7 Jahre) beziehen sich – vergleichend zu Max (8 Jahre) – im Zusammenhang von Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren auf das (eigene) Spielen als *Akteur*innen*. So wird in Kajas Aussagen deutlich, dass sie als Option die Befragung von Geschwistern benennt und diese zugleich als *Akteur*innen* beschreibt: „*Man kann zum Beispiel Geschwister fragen. [...] (10) Die wissen wie - wie sie vor zwei Jahren gespielt haben.*“ (Kaja, Z. 68-70). In Anlehnung an die im Vorfeld

dargelegten Erläuterungen sind die Geschwister durch das eigens Erlebte als Zeitzeug*innen des eigenen Spielens vor zwei Jahren einzuordnen (vgl. u.a. Henke-Bockschatz 2014, 17f.; siehe Kap. 3.1.1).

Im Weiteren sind die Aussagen von Malin (7 Jahre) zu ergänzen, welche selbst zum Spielen vor zwei Jahren Auskunft geben kann und dieses wie folgt begründet: „**Weil ich da ja schon gelebt habe und da habe ich ja auch schon ganz viel mit Barbies gespielt und (.) mit meiner Babypuppe, (..) deswegen weiß ich das alles.**“ (Malin, Z. 124; Hervorhebung J.D.). In ihrer Begründung lassen sich zwei Argumente identifizieren, anhand derer Malin selbst als Zeitzeugin des Spielens vor zwei Jahren zu interpretieren ist: Sie erläutert, dass sie *zu der Zeit gelebt hat* (siehe Tab. 19) und im Sinne einer *Akteurin* gespielt hat, sodass sie folglich über ein Wissen zum Spielen vor zwei Jahren verfügt und selbst über den interessierten Inhalt Auskunft geben kann (siehe zudem Kap. 7.2.3). Zudem wird deutlich, dass Malin zwei Kriterien miteinander kombiniert.

Die Aussagen von Tim, Max und Kaja lassen erkennen, dass sie zur Re-Konstruktion von Vergangenheit Personen befragen würden, die als *Akteur*innen* im Sinne aktiv Handelnder bspw. das Spielen selbst erfahren haben. In den Aussagen von Malin findet sich darüber hinaus der Aspekt, dass sie selbst im Sinne einer Zeitzeug*in Auskunft geben kann, da sie als *Akteurin* in der zu rekonstruierenden Zeit gespielt hat. Damit nehmen die genannten Proband*innen Bezug zum „eigene[n] Erleben“ (Moller 2010) bzw. zum Erleben Dritter, wodurch diejenigen Personen als „Brücke zwischen Heute und Damals“ (Sabrow 2012, 27) agieren und Auskunft zum interessierten Inhalt geben können (siehe Tab. 21).

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Akteur*in	„(5) Ich denke auch, dass die Eltern dafür noch was (...) sagen können. [...] (..) Weil die ja auch mit den Sachen gespielt haben.“ (Max, Z. 120-122)	Person hat den erfragten Aspekt im Sinne eines aktiven Handelns selbst erfahren (bspw., indem sie selbst gespielt hat).

Tabelle 21: Auswahlkriterium „Akteur*in“ (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden weitere Aussagen von Max interpretiert, welcher als Möglichkeit, um etwas über ‚früher‘ herausfinden zu können, das Fragen seiner Großeltern erläutert:

„M: Hmm, (13) hmm, (...) vielleicht seine Großeltern zu fragen.

I: Warum denkst du das?

M: Weil die ja auch mal eine Zeit, die schon (.) die schon her ist, lange her ist **miterlebt** haben.“ (Max, Z. 98-100; Hervorhebung J.D.)

In den Zitaten zeigt sich, dass Max die Auswahl der Großeltern damit begründet, dass diese eine (weit) zurückliegende Zeit selbst miterlebt haben. Interessant ist die Verwendung des Begriffs „*miterlebt*“ (Max, Z. 100). Durch dessen Verwendung lassen sich Parallelen zum Zeitzeug*innenbegriff aufzeigen, denn der*die Zeitzeug*in gilt als „Miterlebende[r]“ (Bertram 2017, 17) vergangener Ereignisse (vgl. Schreiber 2009b, 22f.). Zudem ist in Anlehnung an die Darlegungen von Classen (2014) anzunehmen, dass durch die Person, die selbst ‚dabei gewesen ist‘ „eine direkte Verbindung zur Geschichte suggeriert [wird]“ (ebd., 54; vgl. Bertram 2017, 28; Henke-Bockschatz 2014, 28). Das Argument des *Miterlebens* wird ausschließlich von Max angeführt, der dieses wiederum nur hinsichtlich der Möglichkeiten der Re-Konstruktion von ‚früher‘ benennt. Zusammenfassend ist die Begründung des *Miterlebens*, welche ebenfalls als Auswahlkriterium zu deuten ist, wie folgt zu definieren (siehe Tab. 22):

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Ereignis selbst miterlebt	„Weil die ja auch mal eine Zeit, die schon (.) die schon her ist, lange her ist miterlebt haben.“ (Max, Z. 100)	Person, die das zu rekonstruierende Ereignis selbst miterlebt hat.

Tabelle 22: Auswahlkriterium „Ereignis selbst miterlebt“ (eigene Darstellung)

Im Weiteren ist Bezug zu den Erläuterungen von Paul (8 Jahre) zu nehmen, der als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren das Fragen der Eltern und Großeltern begründet: „(5) Weil die **gesehen** haben, wie man da - wie - **weil die als erstes gewusst haben**, wie man diese Spiele spielt.“ (Paul, Z. 109; Hervorhebung J.D.). Die Aussagen verweisen darauf, dass er die Großeltern als Augenzeug*innen beschreibt (vgl. Assmann 2007, 35f.; Justen 2014, 14): Da von ihnen „gesehen“ (Paul, Z. 109) wurde, wie vor 20 Jahren gespielt wurden, scheint Paul ihnen ein diesbezügliches Wissen zuzuschreiben und leitet ab, dass diese befragt werden können. Anhand dieser Begründung sind die Großeltern als Zeitzeug*innen zu deuten, da sie in die zu rekonstruierende Situation zumindest als Augenzeug*innen involviert waren (vgl. Fenn 2010, 29; Moller 2010). Von den interviewten Zweitklässler*innen führt lediglich Paul dieses Argument zur Personenauswahl an, welches wie folgt zusammenfasst wird (siehe Tab. 23):

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Ereignis gesehen	„Oma und Opa. [...] Weil die gesehen haben, [...], wie man diese Spiele spielt.“ (Paul, Z. 107-109)	Person hat den interessierten Aspekt im Sinne eines*r Augenzeug*in selbst gesehen.

Tabelle 23: Auswahlkriterium „Ereignis gesehen“ (eigene Darstellung)

Neben den Zuschreibungen, dass Personen zu dem Zeitpunkt des zu rekonstruierenden Ereignisses *bereits gelebt* haben, dieses *selbst miterlebt* und/oder *gesehen* haben, finden sich in den Aussagen der Proband*innen der zweiten Klasse darüber hinaus Hinweise auf ein entsprechendes Alter der ausgewählten Personen als Voraussetzung: „(4) *Um etwas vor 20 Jahren herauszufinden, müssen die **40 oder 30** sein.*“ (Leo, Z. 148; Hervorhebung J.D.). Der achtjährige Leo benennt zum einen ein konkretes Alter, welches die Personen, die zum Spielen vor 20 Jahren zu befragen sind, erreicht haben müssen. Zum anderen liegt das Alter der Personen *über* dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt, hier zehn bzw. 20 Jahre. Anhand dieser Voraussetzung ist anzunehmen, dass Leo eine Person auswählt, die zum Zeitpunkt bereits gelebt hat und somit aufgrund eigener Erfahrungen befragt werden kann. Diesen Erläuterungen sind die von Kaja (7 Jahre) anzuknüpfen, welche die Auswahl von Personen ebenfalls mit einem *Mindestalter* begründet:⁷⁸

„K: Man kann andere fragen, **die schon älter sind.**

I: Wen kannst du fragen?

K: (.) Zum Beispiel ältere Geschwister.

I: Warum kannst du die fragen? Warum denkst du das?

K: Wenn die **älter als 20** sind, dann wissen die, **wie die früher gespielt haben.**“ (Kaja, Z. 38-42; Hervorhebung J.D.)

Anhand Kajas Erläuterungen wird ersichtlich, dass die zu fragenden Personen, bspw. die Geschwister, zum einen älter als 20 Jahre sein sollten. Auch hier liegt dementsprechend das angegebene *Mindestalter* über dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt. Zum anderen schreibt Kaja den Personen auf Grundlage dieser Voraussetzung ein Wissen über das eigene Spielen zu (vgl. Kaja, Z. 42). Anhand dieser Zuschreibung sind die Geschwister bzw. die Personen, die älter als 20 Jahre sind und daher auf die Erinnerungen an das eigene Spielen zurückgreifen können, als Zeitzeug*innen zu deuten (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 26f.). Dieses Argument nennt Kaja ebenfalls im Rahmen der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren: „(7) *Man muss dafür aber auch **älter als zwei** sein.*“ (Kaja, Z. 70; Hervorhebung J.D.). Im Vorfeld erläutert Kaja, wie etwas über das Spielen vor zwei Jahren herausgefunden werden kann: „Oder man kann **selbst herausfinden**, wie man vor zwei Jahren gespielt hat. [...] **Man überlegt**, wie man das dann früher gemacht hat.“ (Kaja, Z. 56-58; Hervorhebung J.D.). Um etwas über das Spielen vor zwei Jahren herauszufinden, würde sie sich auf ihre eigenen Überlegungen – im Sinne von Erinnerungen an das eigene Spielen – berufen. Im Weiteren lässt das Zitat erkennen, dass sie selbst als

⁷⁸ Ein äquivalentes Beispiel findet sich bei Lea (vgl. Lea, Z. 100-106).

Akteurin gespielt hat. Demzufolge würde sie auf Grundlage eigener Erfahrungen und Erinnerungen Auskunft geben können, sodass sie als Zeitzeugin des Spielens vor zwei Jahren einzuordnen ist (vgl. Dehne 2003, 440; Moller 2010). Darüber hinaus gibt sie hier ein *Mindestalter* von über zwei Jahren an (vgl. Kaja, Z. 60; siehe Kap. 7.2.3).

Insgesamt wird deutlich, dass die interviewten Zweitklässler*innen Malin, Kaja, Lea und Leo ein (*Mindest-*)Alter zur Auswahl von Personen anführen. Dabei fällt auf, dass in den dargelegten Aussagen das Alter *über* dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt liegt. Daran sind die Erläuterungen der siebenjährigen Mia anzuschließen, welche als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren das Fragen der Schwestern erläutert, deren Alter dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt entspricht:

„M: Die Schwestern?

I: Warum die Schwestern?

M: (4) Vielleicht waren die da schon, also, wenn die jetzt schon groß sind, können die da schon gelebt haben.

I: Mhh. Jetzt schon groß!?

M: Hmm. **Zum Beispiel 20.**“ (Mia, Z. 74-78; Hervorhebung J.D.)

Mia vermutet, dass die Schwestern vor 20 Jahren bereits gelebt haben, womit sich eine Verbindung zum Kriterium *zu der Zeit gelebt* ziehen lässt (siehe Tab. 19). Im Weiteren lassen die Zitate erkennen, dass sich die Altersangabe bzw. -vorgabe der ausgewählten Personen mit der zurückliegenden Zeitspanne deckt. Die ausgewählten Personen würden demnach zu dem Zeitraum, über den sie Auskunft geben sollen, geboren werden bzw. Kleinkinder sein. Demzufolge können die Schwestern in diesem Fall aus entwicklungspsychologischer Sicht nicht als Zeitzeug*innen herangezogen werden, da keine Erinnerungen zum Beginn des eigenen Daseins vorliegen, was zugleich „für so gut wie alle unmittelbar folgenden Ereignisse in den ersten Lebensjahren“ (Straub 2013, 112) gilt.

In den Aussagen der Proband*innen Malin, Kaja, Lea, Mia und Leo lässt sich zusammenfassend das *Alter* der Personen als Kriterium identifizieren (siehe Tab. 24). Dabei werden Voraussetzungen auf der Ebene eines (*Mindest-*)Alters formuliert, da einzelne Proband*innen der zweiten Klasse bspw. eine konkrete Altersvorgabe benennen (vgl. u.a. Leo, Z. 148-150). Zudem fällt auf, dass die Aussagen der interviewten Zweitklässler*innen auf zwei Altersstufen der Personen hinweisen: Das Alter *entspricht* dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt (vgl. Mia, Z. 78) oder *liegt über* diesem (vgl. Kaja, Z. 38-40, Z. 60; Leo, Z. 148-150; Lea, Z. 100-106, Z. 248-254; Malin, Z. 126). Zudem zeigt sich, dass

die Proband*innen den Personen auf Grundlage ihres *(Mindest-)Alters* ein Wissen über den interessierten Zeitpunkt bzw. Inhalt zuschreiben (vgl. u.a. Lea, Z. 100-106).

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
(Mindest-)Alter	„(4) Um etwas vor 20 Jahren herauszufinden, müssen die 40 oder 30 sein.“ (Leo, Z. 148)	Der Person wird ein (Mindest-) Alter vorausgesetzt.

Tabelle 24: Auswahlkriterium „(Mindest-)Alter“ (eigene Darstellung)

Im Folgenden ist Bezug zu den Erläuterungen von Leo (8 Jahre) zu nehmen, anhand derer sich ein weiteres Auswahlkriterium identifizieren lässt: „Man könnte seinen Opa oder seine Oma fragen, weil die lebten ja schon sehr lange. [...] (.) Weil sie zu der Zeit bestimmt noch gelebt haben, weil die meisten sind **bestimmt schon sehr alt**.“ (Leo, Z. 140-144; Hervorhebung J.D.). Das Zitat verdeutlicht, dass die Befragung der Großeltern als Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren zum einen mit dem Kriterium *zu der Zeit gelebt* begründet wird (siehe Tab. 19). Zum anderen beschreibt Leo, dass diese im Sinne einer *fortgeschrittenen Lebensdauer* bereits lange leben, womit ihnen zugleich ein hohes Lebensalter zugeschrieben wird. Dabei fällt das Wort „bestimmt“ (Leo, Z. 144) auf, welches er zweimal nutzt und eine Vermutung bzw. Einschätzung des Alters darstellt. Zudem beinhaltet die Aussage, dass das Alter der Großeltern *über* den zu rekonstruierenden Zeitraum von 20 Jahren liegt. Ferner begründet Leo im selbigen Kontext das Fragen seiner Tante: „(.) Weil man, also sie lebt eigentlich auch schon ganz schön, ganz lange.“ (Leo, Z. 144; vgl. Paul, Z. 103-105). Es wird erkennbar, dass zur Begründung der Personenauswahl die *fortgeschrittene Lebensdauer* angegeben wird. Aufgrund der langen Lebensdauer und der damit verbundenen Erfahrungen über vergangene Ereignisse sind die benannten Personen als Zeitzeug*innen zu deuten (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 26). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Personenauswahl von den Zweitklässlern Leo und Paul über eine *(fortgeschrittene) Lebensdauer* argumentiert wird (vgl. Leo, Z. 138-144; Paul, Z. 103-105; siehe Tab. 25). Dabei fällt auf, dass diese Zuschreibung ausschließlich im Rahmen der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren benannt wird und somit nicht in den übrigen Kontexten ‚früher‘, Spielen vor zwei und 200 Jahren.

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
(Fortgeschrittene) Lebensdauer	„Man könnte seinen Opa oder seine Oma fragen, weil die lebten ja schon sehr lange.“ (Leo, Z. 138)	Person mit einer langen Lebensdauer.

Tabelle 25: Auswahlkriterium „(Fortgeschrittene) Lebensdauer“ (eigene Darstellung)

In den Aussagen der Zweitklässler*innen Malin (7 Jahre) und Leo (8 Jahre) lässt sich als weiteres Kriterium das *Erinnern* an eigene Erfahrungen erkennen: „(.) *Sie fragen, ob sie sich noch daran **erinnern** können.*“ (Leo, Z. 38; Hervorhebung J.D.). An diesem Zitat wird deutlich, dass Leo eingangs die Personen – hier die Großeltern – fragen würde, ob ihrerseits Erinnerungen hinsichtlich des rekonstruierenden Inhalts vorliegen. Dies wird auf Nachfrage der Interviewerin von ihm näher erläutert: „*Falls sie noch wissen, wie es in der Schule dann war. [...] (15) Weil manche können sich **daran noch nicht ganz wieder erinnern.***“ (Leo, Z. 48-50; Hervorhebung J.D.). Das Erfragen, ob sich die Großeltern noch erinnern können, deutet darauf hin, dass Leo die Fähigkeit des *Erinnerns* voraussetzt, um Auskunft geben können. Demnach zeigt sich, dass er ein „Verblassen von Erinnerungen“ (Welzer 2008, 17) als Fehlleistung des Gedächtnisses im Rahmen der Befragung der Großeltern berücksichtigt (vgl. ebd., 17f.; Assmann 2018b, 30ff; Singer 2010, 340f.; siehe Kap. 3.1.2). Damit wird in Leos Aussagen ein Zusammenhang zwischen dem *Erinnern* und *Vergessen* ersichtlich. Diese Verbindung ist nach Fried (2004) damit zu erläutern, dass das Erinnern als aktiver und konstruktiver Prozess das Gedächtnis als Voraussetzung bedarf (vgl. ebd., 112f.). Somit gilt aus Leos Perspektive, dass die Großeltern, „[f]alls sie [es] noch wissen“ (Leo, Z. 48), zur Re-Konstruktion von Vergangenheit befragt werden können – unter Berücksichtigung eines vorherigen Fragens, „*ob sie sich noch daran erinnern können.*“ (Leo, Z. 38). Auch die Erläuterungen der siebenjährigen Malin weisen das *Erinnern* in Verbindung mit dem Lebensalter von Personen als Voraussetzung, um über das Spielen vor zwei Jahren berichten zu können, auf:

„(.) *Wenn die zum Beispiel neun ist, dann müsste sie das eigentlich wissen und wenn, **vielleicht hat ihre Mutter sich daran erinnert** und dann kann die Mutter ihr das sagen, dann kann sie ein Buch davon machen, wie sie vor zwei Jahren gespielt hat und dann **kann sie sich immer daran erinnern.***“ (Malin, Z. 126; Hervorhebung J.D.)

Malins Erläuterungen zeigen einerseits – vergleichend zu Leo – einen Bezug zum *Erinnern*. Andererseits wird die Benennung der Dokumentation des Erlebten bzw. Geschehenen deutlich. Als Ziel dessen ist die bewusste Erstellung einer historischen Narration zu erkennen, um Geschichte in Form eines Buches zu übertragen und festzuhalten. Anhand der Aussage „*dann kann sie sich immer daran erinnern*“ (Malin, Z. 126) wird ersichtlich, dass die Narration der Mutter sowohl der Erinnerung als auch der Erschließung von Geschichte dienen kann. Dies ist mit den Befunden nach Becher und Gläser (2018) in Beziehung zu setzen: Denn die HisDeKo-Studie belegt, dass sich für Proband*innen am Ende der Schuleingangsphase Geschichte „nicht nur in zufällig überdauernden dinglichen Überresten manifestiert“ (ebd., 83), sondern auch in historischen Narrationen. Dabei wird

von einzelnen Proband*innen der HisDeKo-Studie – analog zu Malin – „das bewusste [...] Übertragen von Geschichte durch Menschen in schriftliche Texten [...]“ (Becher, Gläser 2018, 83) erläutert. Demzufolge zeigt sich, dass Malin „Menschen als Akteur[*innen] der Narration von Geschichte“ (ebd., 83) benennt, was mit dem aufgezeigten Befund von Becher und Gläser (2018) korrespondiert (siehe Kap. 2.3). Zusammenfassend lassen Malins Aussagen erkennen, dass sie das *Erinnern* an die eigenen Erfahrungen voraussetzt, um über in der Vergangenheit liegende Aspekte berichten zu können.

Insgesamt werden in den Aussagen von Malin (7 Jahre) und Leo (8 Jahre) sowohl Zusammenhänge zwischen dem Erinnern und Vergessen als auch Hinweise auf die „unge-naue Erinnerungsleistung des Gedächtnisses“ (Bertram 2017, 29) deutlich. Diese Aspekte stellen zugleich eine charakteristische Herausforderung und zentralen Kritikpunkt der Methode der Zeitzeug*innenbefragung im geschichtswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Kontext dar (vgl. ebd., 29; von Plato 2000, 8; siehe Kap. 3.2.3). Indem von beiden Proband*innen das *Erinnern* als Voraussetzung einer Befragung bzw. einer Kommunikation von Informationen zum interessierten Inhalt angeführt wird, ist dieses als Auswahlkriterium zu ergänzen (siehe Tab. 26):

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Erinnern	„(.) Sie fragen, ob sie sich noch daran erinnern können.“ (Leo, Z. 38)	Person kann sich z.B. an den erfragten Inhalt und/oder Zeitpunkt erinnern.

Tabelle 26: Auswahlkriterium „Erinnern“ (eigene Darstellung)

Zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen zu Zeitzeug*innen als historische Quelle und deren Auswahl

Die Interviews zeigen, dass ein Großteil der interviewten Zweitklässler*innen als Möglichkeit zur Re-Konstruktion von Vergangenheit die Befragung von Personen anführt (siehe zudem Kap. 7.2.4). Lia (7 Jahre) und Timo (8 Jahre) erläutern zwar als Möglichkeit das Fragen von Personen, dabei sind diese Personen auf Grundlage der Erläuterungen jedoch eher als Informant*innen und nicht als Zeitzeug*innen einzuordnen (siehe Kap. 7.1.2). Folglich bleibt bei den beiden Proband*innen das Fragen von Personen im Sinne von Zeitzeug*innen unberücksichtigt. Wie bereits in Kap. 7.1.2 dargelegt, werden von der siebenjährigen Emma weder „Informations(ver)mittler“ (Becher, Gläser 2018, 80) noch historische Quellen und Darstellungen im gesamten Interviewverlauf benannt. Die übrigen neun Proband*innen der zweiten Klasse benennen und begründen Personen als

Zugang zur Re-Konstruktion von Vergangenheit und lassen darüber hinaus in den Begründungen ihrer Personenauswahl Charakteristika von Zeitzeug*innen erkennen. So erläutert z.B. Paul (8 Jahre), dass die zu fragenden Personen das Spielen vor 20 Jahren selbst *gesehen* haben (sollten) und folglich Auskunft geben können (vgl. Paul, Z. 107-109). Anhand der Erläuterungen der Proband*innen der zweiten Klasse konnten insgesamt acht Kriterien induktiv herausgearbeitet werden, welche in sogenannte *Auswahlkriterien für Personen als Zeitzeug*innen* überführt wurden: *Zu der Zeit gelebt*, *Kind zu der Zeit*, *Akteur*in*, *Ereignis miterlebt*, *Ereignis gesehen*, *(Mindest-)Alter*, *(fortgeschrittene) Lebensdauer* und *Erinnern*. Diese Kriterien werden von den interviewten Zweitklässler*innen einzeln angeführt und/oder kombiniert, z.B. lassen Evas Erläuterungen das Kriterium *zu der Zeit gelebt* erkennen (vgl. Eva, Z. 70-72), hingegen wird in denen von Tim die Verknüpfung der Kriterien *zu der Zeit gelebt* und *Akteur*in* ersichtlich (vgl. Tim, Z. 154). Des Weiteren zeigt sich in den Daten, dass die interviewten Zweitklässler*innen – mit der Ausnahme von Lea – die Kriterien lediglich in einem zeitlichen wie inhaltlichen Kontext angeben, z.B. dem Spielen vor 20 Jahren. Die siebenjährige Lea führt hingegen als einzige Probandin das Kriterium der *(fortgeschrittenen) Lebensdauer* in den Kontexten des Spielens vor zwei und vor 20 Jahren an. Somit überträgt sie dieses Kriterium auf zwei zeitliche Kontexte (vgl. Lea, Z. 100-106, Z. 222-224).

Insgesamt ist eine Varianz hinsichtlich der Vorstellungen der interviewten Zweitklässler*innen zur Befragung von Personen im Sinne von Zeitzeug*innen festzustellen: Diese Varianz reicht von den Kindern des vorliegenden Samples, deren Aussagen keinen Bezug zur Befragung von Personen im Allgemeinen erkennen lassen (Emma, Timo und Lia), über Kinder, die einzelne Kriterien zur Personenauswahl, anhand derer sich Charakteristika von Zeitzeug*innen erkennen lassen, anführen (Eva, Max, Malin und Lea), bis zu den Kindern, die mehrere Kriterien zur Auswahl von Personen als Zeitzeug*innen benennen (Mia, Leo, Kaja und Paul) und/oder denen, die einzelne Kriterien miteinander kombinieren (Mia, Tim, Leo und Paul).

Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zu Zeitzeug*innen und deren Auswahl

Die Viertklässler*innen des vorliegenden Samples erläutern analog zu den interviewten Zweitklässler*innen als Möglichkeit zur Re-Konstruktion von Vergangenheit das Fragen von Personen, welche aufgrund ihrer angeführten Begründungen als Zeitzeug*innen einzuordnen sind, z.B. „(.) Ich würde wieder **die Leute fragen**, die vielleicht das **miterlebt**

haben [...].“ (Lucas, 8 Jahre, Z. 158; Hervorhebung J.D.). Dabei zeigt sich, dass die interviewten Viertklässler*innen in ihren Begründungen zur Auswahl von Personen dieselben Auswahlkriterien der interviewten Zweitklässler*innen anführen: *Zu der Zeit gelebt, Kind zu der Zeit, Akteur*in, Ereignis miterlebt, Ereignis gesehen, (Mindest-)Alter, (fortgeschrittene) Lebensdauer und Erinnern.* Demnach werden die Auswahlkriterien der interviewten Viertklässler*innen in den folgenden Ausführungen aufgezeigt und erläutert:

Die Aussagen der Viertklässler*innen Lilli (9 Jahre), Malte (9 Jahre) und Lenn (9 Jahre) zeigen auf, dass diese die Auswahl von Personen anhand des Kriteriums *zu der Zeit gelebt* begründen (vgl. Lilli, Z. 126-128; Malte, Z. 142-144; Lenn, Z. 60; siehe Tab. 19). Als Beleg dienen exemplarisch die Erläuterungen von Lilli und Lenn. Die neunjährigen Lilli würde Lehrpersonen zum Spielen vor 20 Jahren befragen: *„Die Lehrer. [...] (..) Die haben ja auch schon vor 20 Jahren gelebt.“* (Lilli, Z. 126-128; Hervorhebung J.D.). Lenn würde seine Großeltern befragen, um etwas über ‚den‘ Krieg herauszufinden – ein Inhalt, der von Lenn selbst in das Interview eingebracht wurde: *„Weil die haben ja, die meisten haben ja schon beim Krieg gelebt und dann wissen die sehr viel über den Krieg meistens.“* (Lenn, Z. 60; Hervorhebung J.D.). Das Zitat von Lenn verdeutlicht, dass er die Großeltern befragen würde, da sie zu Kriegszeiten gelebt haben. Damit sind diese „als ‚Überlebende‘ und zugleich ‚Noch-Lebende‘ [...] vergangener historischer Ereignisse“ (Ernst, Schwarz 2012, 26; vgl. zudem Assmann 2007, 40) zu charakterisieren, womit sich Parallelen zur Zeitzeug*innenschaft zeigen (vgl. Schreiber 2009b, 23; siehe Kap. 3.1.1). Auffallend ist, dass die Viertklässler*innen Lilli, Mats und Malte – analog zu den Zweitklässler*innen Eva, Mia, Malin, Lea, Tim und Paul – das Kriterium *zu der Zeit gelebt* ausschließlich im Zusammenhang mit der Re-Konstruktion von Zeitgeschichte anführen und *nicht* bspw. zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren (vgl. Malte, Z. 70; Lilli, Z. 78-82, Z. 122-128; Lenn, Z. 60). Dies deutet darauf hin, dass die genannten Proband*innen im Kontext der Zeitgeschichte eine begründete Auswahl von Personen unter Berücksichtigung einer Einschätzung des Lebensalters und -spanne vornehmen können (siehe zudem Kap. 7.2.4).

Im Rahmen der Begründung zur Auswahl von Personen, die zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei und 20 Jahren befragt werden können, wird von den Viertklässler*innen Lilli (9 Jahre), Hannes (9 Jahre), Fynn (9 Jahre), Malte (9 Jahre) und Mats (11 Jahre) erläutert, dass die ausgewählten bzw. auszuwählenden Personen als *Akteur*innen* zum entsprechenden Zeitpunkt bspw. selbst gespielt haben sollten (vgl. Lilli, Z. 80; Hannes, Z. 100; Mats, Z. 108-112; Fynn, Z. 104-109; Tom, Z. 16; Malte, Z. 174; siehe Tab. 21).

Dies wird anhand der Zitate von Mats und Malte belegt: „[...] (..) *Kann meine Mutter selbst fragen [...]. Weil meine Mutter hat ja dann selber das gespielt.*“ (Mats, Z. 108-110; Hervorhebung J.D.). Während Mats seine Mutter als *Akteurin* des Spielens beschreibt, führt Malte das Kriterium im Rahmen der Re-Konstruktion der eigens genannten Thematik ‚Fußball früher‘ an. Indem er seine Personenauswahl (hier Leute im Allgemeinen, Verwandte und eine Fußballlegende) damit begründet, dass diese vor 20 Jahren selbst als *Akteur*innen* Fußball gespielt haben, haben sie den im Erkenntnisinteresse stehende Inhalt selbst erfahren und miterlebt. Dementsprechend sind sie als Zeitzeug*innen zu deuten (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1):

„Ehm. (..) Leute von denen ich weiß, dass die früher gespielt haben, (...) dass die früher gespielt haben. Und Verwandte zum Beispiel, mein Onkel, der hat ja früher Fußball gespielt. Den würde ich dann fragen. [...] [E]in alter Fußballstar, sozusagen eine Legende, die früher gespielt hat.“ (Malte, Z. 174-176)

In Maltes Ausführungen wird ersichtlich, dass das Kriterium *Akteur*in* in Verbindung mit alltagsweltlichen Inhalten herangezogen wird, hier Spielen und Fußball. Dies zeigt sich ebenfalls in den Aussagen der Zweitklässler*innen Kaja, Malin, Tim und Max (vgl. Kaja, Z. 68-70; Malin, Z. 124; Tim, Z. 158, Z. 194-196; Max, Z. 120-122).

In den Erläuterungen von Fynn (9 Jahre) zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren finden sich neben dem Kriterium *Akteur*in* noch weitere Auswahlkriterien:

„(..) Ehm also (.) ich denke immer, dass (.) welche, wenn zum Beispiel neun- und mein Cousin ist 29. (.) Und wenn ich den frage, das sind ja ungefähr 20 Jahre, nicht ungefähr, sondern **20 Jahre Unterschied** und dann würde der sowas wissen, weil der ja mit solchen **Sachen gespielt hat.**“ (Fynn, Z. 104; vgl. zudem Z. 219; Hervorhebung J.D.)

Fynn begründet die Auswahl seines Cousins anhand des *Alters*. Zudem schließt er auf Grundlage des Alters des Cousins, dass dieser mit den (Spiel-)Sachen im Sinne eines *Akteurs* gespielt haben müsste. Ergänzend fügt er hinzu, dass im Allgemeinen Personen befragt werden können, „[...] die also (..) noch **als sie klein waren**, mit solchen Sachen gespielt haben.“ (Fynn, Z. 106; Hervorhebung J.D.). Die Zuschreibung „als sie klein waren“ (Fynn, Z. 106) deutet darauf hin, dass die auszuwählende Person selbst *ein Kind* vor 20 Jahren gewesen sein sollte (siehe Tab. 20). Folglich lassen Fynns Aussagen drei Kriterien erkennen: *zu der Zeit gelebt*, *Akteur*in* und *Kind zu der Zeit*. An dieser Stelle sind die Aussagen von Mats (11 Jahre) zu ergänzen, welcher das Fragen seiner Mutter als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren ebenfalls damit begründet, dass sie zu dieser Zeit selbst *ein Kind* war: „(...) Vor 20 Jahren (.) da war i-, ma-, meine Mutter auch glaube ich (.) noch ein Kind (...) und (.) dann könnte ich sie ja fragen.“

(Mats, Z. 62). Anhand der Begründungen von Mats und Lenn, dass die auszuwählenden bzw. gewählten Personen *Kinder zu der Zeit* waren, sind die Personen als Zeitzeug*innen einzuordnen, da sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen im Kindesalter Auskunft über den im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt geben können (vgl. Bosshart-Pfluger 2013, 135; Henke-Bockschatz 2014, 19). Weitere Beispiele finden sich bei Lilli (9 Jahre), Jule (10 Jahre) und Malte (9 Jahre) (vgl. Lilli, Z. 78-82; Jule, Z. 84; Malte, Z. 70, Z. 82).

Im Folgenden ist Bezug zu den Erläuterungen von Tom (10 Jahre) und Mats (11 Jahre) zu nehmen. In den Ausführungen beider Probanden findet sich das Auswahlkriterium *Ereignis gesehen* (siehe Tab. 23). Mats äußert, dass die Großmutter zum Spielen vor 20 Jahren befragt werden kann, da diese *gesehen* hat, wie vor 20 Jahren gespielt wurde (vgl. Mats, Z. 64-68, Z. 112). Dabei lassen sich Parallelen zu den Aussagen des Zweitklässlers Paul erkennen, der die Auswahl von Personen, die befragt werden können, mit demselben Argument begründet (vgl. Paul, Z. 65):

„M: (7) Hmm. (4) Man könnte zum Beispiel ja auch die Oma fragen, weil die war ja dann die Mutter vom Kind, von meiner Mutter.“

I: Und warum kannst du die beiden fragen?

M: Weil sie ja die Mutter von meiner Mutter ist (.) und dann (..) weiß die ja, was die gespielt haben.

I: Woher, woher weiß sie das?

M: (...) Meine Mutter hat ja auch (.) **oft im Garten gespielt**, hat sie mir erzählt und (.) mei- meine Oma hat, kann, hat es dann bestimmt **gesehen**, was sie gespielt hat.“
(Mats, Z. 64-68; Hervorhebung J.D.)

Die Formulierung „*meine Oma hat, kann, hat es dann bestimmt gesehen*“ (Mats, Z. 68) zeigt, dass Mats' Vermutung, dass die Großmutter gesehen hat, wie vor 20 Jahren gespielt wurde. Demzufolge ist die Großmutter als Augenzeugin des Spielens zu deuten, womit diese zugleich als Zeitzeug*in interpretiert werden kann (vgl. Bertram 2017, 17; Moller 2010; Schwarz 2012, 14). Zudem verweist Mats' Aussage „*Meine Mutter hat ja auch (.) oft im Garten gespielt*“ (Mats, Z. 68) darauf hin, dass seine Mutter als *Akteur*in* zu der Zeit gespielt hat. Demzufolge ist zu vermuten, dass sie ein *Kind zu der Zeit* war. Zusammenführend zeigen sich in den Erläuterungen von Mats Bezüge zur Zeitzeug*innenschaft, indem er die Möglichkeit der Befragung seiner Großmutter mit dem Auswahlkriterium *Ereignis gesehen* argumentiert und seine Mutter als *Akteur*in* und *Kind zu der Zeit* beschreibt. Den Erläuterungen von Mats sind die von Tom anzuschließen, denn Toms Aussagen lassen neben dem Auswahlkriterium *Ereignis gesehen* das (Mindest-)Alter als Kriterium erkennen: „*Weil sie das wissen, weil die waren, also meine Mutter ist jetzt 40.*“

*Und die war dann da 20 und die hat dann bestimmt **gesehen** auch wie die Kinder gespielt haben da. [...]*“ (Tom, Z. 98; Hervorhebung J.D.). Anhand des Zitats wird ersichtlich, dass Tom mittels des *Alters* der Mutter erläutert, dass sie *gesehen* haben müsste, wie Kinder vor 20 Jahren gespielt haben. Demnach ist auch sie als Augenzeugin des Spielens zu deuten (vgl. u.a. Assmann 2007, 36). Die Altersangabe als Argument verweist auf das Kriterium des (*Mindest-*)*Alters* (siehe Tab. 24). Dieses Kriterium lässt sich ebenso in den Aussagen der Viertklässler*innen Lilli (9 Jahre), Anna (10 Jahre), Lucas (8 Jahre), Fynn (9 Jahre) und Tom (10 Jahre) identifizieren (vgl. Lilli, Z. 240-242; Anna, Z. 132-134; Lucas, Z. 130; Fynn, Z. 104; Tom, Z. 100, Z. 202). Als Belege dienen neben einer weiteren Aussage von Tom die Aussagen von Anna und Lilli:

*„(...) Man würde jetzt einen **58-Jährigen fragen**, weil der wüsste das dann ja vor 50 Jahren mit acht Jahren, ob die immer **Fernsehen geguckt haben**. [...].“* (Tom, Z. 202; Hervorhebung J.D.)

*„[...] (10) Zum Beispiel, wenn jetzt, Marita ist ja ein- **51, die hat ja schon vor 20 Jahren gelebt**, dann Marita fragen [...] (.) Weil die ja, die Marita ist 51 (.) und ein **51 ist höher als 20**.“* (Anna, Z. 132-134; Hervorhebung J.D.)

*„(...) **Die Älteren** auch fragen, die älter sind als die. [...] (4) **60 oder 70**.“* (Lilli, Z. 204-242; Hervorhebung J.D.)

Die Zitate der drei Proband*innen verdeutlichen, dass sie ihre Personenauswahl mit einem notwendigen (*Mindest-*)*Alter* begründen. Zudem fällt auf, dass sie das Kriterium in Verbindung mit unterschiedlichen Zeitpunkten angeben: Während sich Anna auf das Spielen vor 20 Jahren bezieht (vgl. zudem Fynn, Z. 104; Lucas, Z. 130), führen Lilli und Tom das Kriterium in Verbindung von Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Fernsehens vor 50 Jahren an. Tom nennt das Kriterium ebenso im Kontext der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren, sodass er dieses in unterschiedlichen inhaltlichen wie historischen Kontexten nennt (vgl. Tom, Z. 126). Damit zeigt sich, dass er einzelne Kriterien auf unterschiedliche inhaltliche wie zeitliche Kontexte überträgt.

Weiterhin lässt sich in den Begründungen zur Auswahl von Personen die Bedingung der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* finden (vgl. Anna, Z. 132, Z. 192; Jule, Z. 112-114; Lilli, Z. 78-82; Lucas, Z. 88-92; Malte, Z. 70; siehe Tab. 25). Die Aussagen der interviewten Viertklässler*innen verweisen parallel zu denen der Zweitklässler*innen Lea, Kaja, Leo und Paul darauf, dass das Kriterium ausschließlich zur Auswahl und Begründung von Personen angeführt wird, welche zum Spielen vor 20 Jahren befragt werden können (siehe zudem Kap. 7.2.4). So erläutert bspw. die zehnjährige Anna, dass zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren im Allgemeinen jemand gefragt werden kann, „[...],

der schon länger lebt“ (Anna, Z. 132) und benennt im Speziellen „[...] andere alte Personen, die schon Opa und Oma sind. (...)“ (Anna, Z. 192). Zudem konkretisiert sie ihre Personenauswahl, indem sie eine bestimmte Person angibt: „(4) Oder so wie **ein Opa Hermann, der ist schon 90 Jahre alt**, (...) den kann man auch fragen, der hat ja schon ist, **lebt ja schon sehr lange**.“ (Anna, Z. 192; Hervorhebung J.D.). Jule (10 Jahre) begründet die Befragung der Großeltern und der Lehrerin, da diese zu dem Zeitpunkt bereits (lange) lebten, sodass sich hier die Kriterien *Akteur*in* und (*fortgeschrittene*) *Lebensdauer* zeigen. Darüber hinaus schreibt sie den Personen aufgrund ihrer (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* ein (Mehr-)Wissen zum Spielen vor 20 Jahren zu: „*Hmm, man kann die Oma fragen, den Opa, die Lehrerin. [...] Weil die schon viel länger gelebt hat als das Kind. Ähm und die halt dann auch wissen, was die gespielt haben und so.*“ (Jule, Z. 112-114; Hervorhebung J.D.). Auch Lucas (8 Jahre) berücksichtigt das Kriterium der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer*, wobei er weitere Kriterien mit diesem kombiniert:

„L: (.) Im Museum. Oder (.) man lässt es sich von anderen **Leuten, die schon länger leben**, erzählen.“

I: Warum kann man das machen?

L: Weil die es ja **selbst erlebt** haben und die **wissen es dann wahrscheinlich besser als die anderen**.

I: Warum? Wer sind die anderen?

L: Also die **Leute, die jetzt schon etwas älter sind**, so wie **meine Eltern, die haben auch schon vor 20 Jahren gelebt** und da kann man die halt fragen: „Wie war es vor 20 Jahren? Was gab es da alles schon?“ (Lucas, Z. 78-82; Hervorhebung J.D.)

Um etwas über das Spielen vor 20 Jahren herausfinden zu können, benennt Lucas neben dem Museum das Fragen von Personen, deren Auswahl er begründet. Er führt das Kriterium der *fortgeschrittenen Lebensdauer* an, indem er Personen, „die schon länger leben“ (Lucas, Z. 78), angibt. Im Weiteren begründet Lucas seine Personenauswahl damit, dass sie sowohl zum zu rekonstruieren Zeitpunkt bereits gelebt haben – „so wie meine Eltern, die haben auch schon vor 20 Jahren gelebt.“ (Lucas, Z. 82) als auch den im Erkenntnisinteresse stehenden Aspekt „selbst erlebt“ (Lucas, Z. 80) haben (siehe Tab. 22). Demzufolge werden von ihm die Kriterien *Ereignis selbst miterlebt*, *zu der Zeit gelebt* und (*fortgeschrittene*) *Lebensdauer* kombiniert. Dabei fällt auf, dass Lucas – analog zu Jule – den ausgewählten Personen ein Mehrwissen über das Spielen vor 20 Jahren gegenüber anderen Personen zuschreibt, die es vermutlich nicht selbst erlebt haben: „Weil die es ja selbst erlebt haben und die wissen es dann wahrscheinlich **besser** als die anderen.“ (Lucas, Z. 80; Hervorhebung J.D.). Die Zuschreibung eines Mehrwissens kann in Anlehnung an

Classen (2014) damit erklärt werden, dass den teilhabenden bzw. miterlebenden Personen, eine „direkte Verbindung zur Vergangenheit“ (ebd., 54; vgl. zudem Henke-Bockschatz 2014, 17) zugesprochen wird. Des Weiteren wird mit Personen, die „dabei“ (Henke-Bockschatz 2014, 28) waren, ein Bericht „aus erster Hand“ (ebd., 28) suggeriert. Demnach kann resümiert werden, dass Lucas in seinen Begründungen zur Personenauswahl die Kriterien *Ereignis miterlebt*, *zu der Zeit gelebt* und *(fortgeschrittene) Lebensdauer* nennt, anhand derer die Personen als Zeitzeug*innen zu deuten sind. Zudem zeigt sich, dass er das Kriterium *Ereignis miterlebt* in einem weiteren Kontext anführt: Er führt dieses ebenfalls in seinen Überlegungen zu Möglichkeiten, um etwas über den Ersten Weltkrieg herausfinden zu können, an. Dieser Inhalt wurde eigens von ihm in das Interview eingebracht. Als Möglichkeit zur Re-Konstruktion führt Lucas begründet das Fragen von Personen an, wobei er eingangs das Fragen seiner Eltern ausschließt:

„(...) [...] [W]enn man jetzt nach früher fragt: ‚Wie war es denn früher (.) als (.) der Erste Weltkrieg war?‘ Dann kann man nicht fragen, (..) ehm meine Eltern, wei- ‚Wie war es im Ersten Weltkrieg?‘, ja das weiß ja- **die waren nicht dabei**, sondern, wenn ich jetzt (.) meinen Uropa frage, **der war dabei** und dann kann er mir viel mehr erzählen als (.) die anderen.“ (Lucas, Z. 148; Hervorhebung J.D.)

Die Erläuterungen zeigen als Begründung zum Ausschluss seiner Eltern das Argument, dass das zu rekonstruierende Ereignis nicht miterlebt wurde: „[D]ie waren nicht dabei.“ (Lucas, Z. 148; siehe zudem Kap. 7.2.2). Ferner begründet er das Fragen seines Urgroßvaters damit, dass dieser „dabei“ (Lucas, Z. 148) war und folglich das *Ereignis miterlebt* hat. Damit ist dieser als Augen- bzw. Zeitzeuge einzuordnen (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; Henke-Bockschatz 2014, 17). Demzufolge nennt Lucas das Kriterium des Miterlebens, um sowohl die Auswahl von Personen zu begründen als auch im Umkehrschluss nicht geeignete Personen auszuschließen. Außerdem wird anhand Lucas' Aussagen ersichtlich, dass er dem Urgroßvater ein (Mehr-)Wissen über den Ersten Weltkrieg zuschreibt, weil er – im quantitativen Sinne – „viel mehr erzählen [kann] als (.) die anderen.“ (Lucas, Z. 148). Offen bleibt, welche Personen unter „die anderen“ (Lucas, Z. 148) fallen. In Anlehnung an den Ausschluss seiner Eltern sind die Personen zu vermuten, die den zu rekonstruierenden Inhalt bzw. Zeitpunkt nicht miterlebt haben. Demnach ist anzunehmen, dass er seinem Urgroßvater auf Grundlage des (Mit-)Erlebens der Epoche eine „Aura der Authentizität“ (Sabrow 2012, 27) zuschreibt. Im Weiteren erläutert Lucas die Auswahl weiterer Personen, die aus seiner Perspektive zum Ersten Weltkrieg Auskunft geben können. Folglich würde Lucas diejenigen Personen auswählen,

„L: [...] die vielleicht das **miterlebt** haben [...] Ja, Dann wäre es (...) wenigstens einer, der **überlebt** hat (4) und (..) es wäre, es müsste einer sein, der auch (.) **nicht (4) gekämpft hat**, sondern eher gesagt hat: ‚Ne, ich will nicht kämpfen. Ich halte da nichts von.‘ Und hat sich zurückgezogen (.) oder also, dass die nicht nochmal mitkämpfen würden.

I: Kannst du das genauer erklären?

L: Also, wenn man jetzt, (.) wenn das jetzt nochmal kommen würde und (.) man hat sich den, man weiß mehr darüber, aber dann ganz viele Menschen oder so, wenn man sich jetzt einen wünschen könnte, der würde da mitkämpfen und (.) ehm würde dann vielleicht noch (.) Leute verletzen, töten (.) und dass man halt **verhindern** kann, dass man das kei- also so welche Leute nicht mehr so viel gibt. “ (Lucas, Z. 158-164; Hervorhebung J.D.)

Anhand der Zitate wird ersichtlich, dass die ausgewählte Person den Ersten Weltkrieg nicht nur miterlebt, sondern auch überlebt haben sollte, womit diese von Lucas „als ‚Überlebende[...]' und zugleich ‚Noch-Lebende[...]'“ (Ernst, Schwarz 2012, 26; vgl. zudem Assmann 2007, 40) beschrieben wird. Anhand dieser Zuschreibung sind die zu befragenden Personen in Anlehnung an Schwarz (2012) als „*Wissens-Quelle* wie auch „*subjektiv gespiegelte[r] Weitervermittler[*in]*“ vergangener historischer Ereignisse“ (ebd., 13; Hervorhebung im Original) einzuordnen (siehe Kap. 3.1.1). Zudem differenziert Lucas seine Auswahl aus, indem er betont, dass diese „*nicht (4) gekämpft hat*“ (Lucas, Z. 162). Somit formuliert er mehrere Voraussetzungen. Insgesamt zeigt sich, dass Lucas seine Personenauswahl damit begründet, dass diese das *Ereignis miterlebt* haben. Darüber hinaus berücksichtigt er Funktionen und Rollen ebendieser im Ersten Weltkrieg.

Der neunjährige Lenn bezieht sich ebenfalls auf den Ersten Weltkrieg, aber auch auf den Zweiten Weltkrieg. Ferner formuliert er im Erkenntnisinteresse stehende historische Fragestellungen und erläutert als Möglichkeit zur Beantwortung dieser das Fragen von Personen, die anhand seiner Begründungen als Zeitzeug*innen zu deuten sind:

„L: (..) Den Krieg oder (..) ja.

I: Was interessiert dich an diesem Thema?

L: (.) Ja wann der Krieg begonnen hat (.), wo der Krieg am meisten war. (...) Ehm (4), ja wie lange der Krieg ging. Wie viele Leute in einer Armee waren. (...) Von wann bis wann der Erste und Zweite Weltkrieg war. (..) Wurde auch auf dem (.) hier, unter Wasser gekämpft? (4) Solche Sachen.

I: Wie würdest du dazu etwas herausfinden?

L: (.) Oma und Opa wissen sehr viel über den Krieg, hat mein Vater gesagt. Oder in so einem Buch, gibt es auch was (hustet) (..) und (.) Leute haben ja, ehm, mein Opa zum Beispiel, der hat auch in einer Mili- (.) ja auch (.) hie- ehm bei (.) in einer Militär gearbeitet, bei dem Militär gearbeitet. (.) Der kann, kann man ihn fragen. Und dann

(.) gibt es noch, eh ich (...) die Uroma und Uropa. Meine Uroma war zum Beispiel beim Weltkrieg **dabei**. Also die ist dann geflüchtet, immer hin und her. (...) (lautes Ausatmen) (...) Ehm. Die (.) also meine Uroma hat das dann meinem Vater erzählt und dann (...).“ (Lenn, Z. 134-138; Hervorhebung J.D.)

Als Möglichkeiten, um etwas über seine Fragestellungen herausfinden zu können, benennt Lenn neben einem Buch mehrere Personen, die sowohl als Informant*innen als auch als Zeitzeug*innen zu deuten sind. Dabei ist der Vater als Informant einzuordnen, der zum einen Auskunft über die Personen – hier die Großeltern – gibt, die ein Wissen dahingehend ver- bzw. übermitteln können. Zum anderen beschreibt er, dass seine Urgroßeltern seinem Vater im Sinne einer „oral transmission“ (Barton 2008a, 212) vom Krieg erzählt haben, sodass der Vater auf Grundlage der mündlichen Tradierung von Geschichte Auskunft geben könnte. Demnach ist der Vater auch in diesem Zusammenhang als Informant zu deuten. Die Urgroßeltern fungieren hingegen als Zeitzeug*innen: Lenn beschreibt, dass seine Urgroßmutter „beim Weltkrieg dabei war“ (Lenn, Z. 138) und dass diese „dann geflüchtet [ist], immer hin und her“ (Lenn, Z. 138). Diese Erläuterungen weisen darauf hin, dass die Urgroßmutter den Krieg und dessen Folgen *selbst miterlebt* hat, womit sich das Charakteristika eines*r Zeitzeug*in als „Miterlebende“ (Bertram 2017, 17) zeigt (vgl. zudem Classen 2014, 54f.; Fenn 2010, 29; Justen 2014, 14).⁷⁹

Zusammenführend lassen die Erläuterungen von Lucas und Lenn erkennen, dass sie die Auswahl zu befragender Personen, um bspw. etwas über den Ersten oder Zweiten Weltkrieg herauszufinden, damit begründen, dass diese das *Ereignis selbst miterlebt* haben (sollten) (vgl. Lenn, Z. 136-138; Lucas, Z. 149-162). Ebenso benennt Lenn dieses Kriterium im Zusammenhang mit der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren (vgl. Lenn, Z. 86). Lucas führt dieses ferner zur Begründung im Kontext des Spielens vor 20 Jahren an (vgl. Lucas, Z. 78-82). Die Begründung *Ereignis selbst miterlebt* zeigt Zusammenhänge zu Charakteristika von Zeitzeug*innen, da diese als Personen beschrieben werden, die selbst in ein Geschehen involviert waren und/oder es „oder am eigenen Leib erfahren [haben]“ (Moller 2010; vgl. zudem Fenn 2010, 29; Justen 2014, 14). Somit deuten die Aussagen beider Probanden auf die Berücksichtigung der „persönliche[n] Betroffenheit und das Miterleben“ (Justen 2014, 14) von Ereignissen ausgewählter Personen

⁷⁹ Anhand der Aussage zur Flucht der Urgroßmutter ist zu schließen, dass es sich um den Zweiten Weltkrieg handelt, denn die Kriegsfolgen der Flucht und des vermehrten Flüchtlingsaufkommens gelten vor allem als Kennzeichen des Zweiten Weltkrieges. Demnach ist die Urgroßmutter als Zeitzeugin des Zweiten Weltkrieges einzuordnen (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; siehe Kap. 3.1.1).

hin. Es gilt also aus der Perspektive von Lucas und Lenn „Menschen zu befragen, die das, was erforscht werden soll, selbst erlebt haben“ (Siegfried 2005, 66; siehe Kap. 3.1.1).

Im Weiteren ist Bezug zu den Aussagen der Viertklässler Fynn und Malte zu nehmen, welche analog zu den Zweitklässler*innen Leo und Malin das Kriterium des *Erinnerns* erkennen lassen (vgl. Fynn, Z. 219; Malte, Z. 144, Z. 158; siehe Tab. 26). Dazu sind exemplarisch die Darlegungen von Malte (9 Jahre) aufzuzeigen, welcher das Kriterium in verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichen Schwerpunkten in seine Erläuterungen einbindet: „*Wie sie früher, wie sie noch ehm also muss noch wissen, wie sie früher gespielt haben, wie sie ehm, (...) wie sie. Und sich noch an die Spiele **erinnern**. Und noch viel darüber wissen.*“ (Malte, Z. 158; Hervorhebung J.D.). Maltes Aussage zeigt, dass er neben einer Quantität an Wissen und dem eigenen Spielen als *Akteur*in* die Fähigkeit sich zu *erinnern* der zu fragenden Person voraussetzt. Die folgende Aussage von Malte zeigt ebenfalls das Erinnern als Voraussetzung auf, um Auskunft über das Spielen vor 20 Jahren geben zu können:

„*Weil, die da ja auch früher Kinder waren vor 20 Jahren. Und dann wissen die ja, (..) dann glauben die ja, also wissen die ja, wie sie früher gespielt haben, **weil man sich halt daran erinnert**, wie man früher gespielt hat.*“ (Malte, Z. 144; Hervorhebung J.D.)

Malte begründet seine Personenauswahl damit, dass diese *Kinder zu der Zeit* waren und als *Akteur*innen* selbst gespielt haben. Die Aussage „*weil man sich halt daran erinnert*“ (Malte, Z. 144) verweist im Allgemeinen auf die Fähigkeit des *Erinnerns* – hier dahingehend, „*wie man früher gespielt hat*“ (Malte, Z. 144). Diese Fähigkeit und zugleich Voraussetzung des Abrufens von Erinnerungen ist als Argument für die Befragung von Personen als Option der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren zu deuten.

An dieser Stelle ist verbunden mit dem Auswahlkriterium des *Erinnerns* ein weiterer Aspekt zu ergänzen, welcher im Rahmen der Analyse und Auswertung auffallend war: Die Proband*innen beider Altersstufen führen das *Erinnern* als Voraussetzung an, um (selbst) Auskunft geben zu können (vgl. Malin, Z. 126, Z. 160; Leo, Z. 38, Z. 48-50 (zweite Klasse) und Malte, Z. 144-146, Z. 158; Fynn, Z. 70, Z. 219 (vierte Klasse)). Darüber hinaus benennen interviewte Grundschulkinder – die Zweitklässler*innen Malin und Leo und die Viertklässler*innen Jule, Lilli, Lenn, Hannes und Fynn – in unterschiedlichen Kontexten, dass u.a. in Geschichten und Büchern dokumentiert wird, wie bspw. Menschen früher gelebt haben (vgl. Malin, Z. 104, Z. 118; Leo, Z. 80; Lilli, Z. 48; Jule, Z. 160-162; Lenn, Z. 108-112; Hannes, Z. 162; Fynn, Z. 32). Zur Verdeutlichung sind exemplarisch die Aussagen der siebenjährigen Malin anzuführen:

„M: (.) Also da könnte man zum Beispiel eine ältere Frau fragen, was zum Beispiel ihre Mutter getan hat. Vielleicht hat die Mutter von der älteren Frau ihr das bestimmt erzählt und dann kann das den Leuten sagen, die das wissen wollen, kann sie das dann erzählen und dann können die das **aufschreiben**.“

I: Warum aufschreiben?

M: **Damit sie es nicht vergessen.**

I: Und warum eine ältere Frau fragen?

M: Weil, weil die, ihre Mutter hat da bestimmt schon gelebt und deswegen könnte die Mutter von der älteren Frau ihr das bestimmt erzählt haben und dann könnte zum Beispiel die ältere Frau sagen: ‚Ja, (.) so war das.‘ (.) Und dann können die sich das aufschreiben, **damit sie es nicht mehr vergessen** und dann können sie sich das (.) dem Chef zeigen und dann können die das auf-, dann kann der Chef sich das in ein großes Buch schreiben. [...] Damit man sich immer **daran erinnern** kann, wie es früher war.“ (Malin, Z. 102-118; Hervorhebung J.D.)

Malins Erläuterungen lassen erkennen, dass sie zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren eine „ältere Frau“ (Malin, Z. 102) befragen würde. Im Weiteren sind die Aussagen dahingehend zu deuten, dass die Ergebnisse der Befragung an Personen weitergegeben werden können, die ein Interesse daran haben und wiederum die Aussagen verschriftlichen (vgl. Malin, Z. 102). Diese Aussage korrespondiert mit den Befunden von Barton (2008a), welcher aufzeigt, dass Lernende ebenfalls die Verschriftlichung von mündlich tradierten Inhalten benennen: „[...] [T]hey nonetheless thought those [books] were based directly on accounts that had themselves been handed down through word of mouth“ (ebd., 212). Als Ziel der Narration, welche u.a. in einem Buch erfolgt, zeigt sich das Festhalten der Erinnerung, damit es zum einen „*nicht mehr vergessen [wird]*“ (Malin, Z. 106) und zum anderen „*man sich immer daran erinnern kann*“ (Malin, Z. 118). Neben diesen exemplarischen Aussagen von Malin wird ebenfalls in den Aussagen weiterer Proband*innen des vorliegenden Samples ersichtlich, dass die Erstellung historischer Narrationen sowohl von unabhängigen Personen wie Familienmitgliedern als auch von Wissenschaftler*innen erfolgt (vgl. u.a. Malin, Z. 106-116; Jule, Z. 160-162; Lenn, Z. 108-112). Dabei fällt auf, dass unabhängig des zu dokumentierenden Inhaltes als Begründung und Ziele der Konservierung die Weitergabe und Vermittlung von Wissen (vgl. u.a. Lilli, Z. 48) sowie das Festhalten von Erinnerungen und von Gedanken benannt werden (vgl. Malin, Z. 104, Z. 118; Leo, Z. 80 (zweite Klasse) und Jule, Z. 160-162; Hannes, Z. 162; Fynn, Z. 32 (vierte Klasse)). Dies deutet darauf hin, dass die benannten Proband*innen, in Anlehnung an die Befunde von Mathis (2007), zu bedenken geben, „dass es sinnvoll sein kann, historische Sachverhalte (multi-)medial an nächste Generationen weiter zu geben, beispielsweise im Fernsehen, in Büchern oder mündlicher Form“ (ebd., 32).

Zugleich lassen die Aussagen der Proband*innen vermuten, dass sie Menschen als Akteur*innen der Narration von Geschichte beschreiben – was wiederum mit den Befunden von Becher und Gläser (2018) zu verknüpfen ist (vgl. ebd., 83). Dabei lassen die Aussagen der Proband*innen des vorliegenden Samples „das bewusste und wissenschaftliche Übertragen von Geschichte durch Menschen in schriftlichen Texten [...]“ (ebd., 83) erkennen, sodass dahingehend die diesbezüglichen Befunde von Becher und Gläser (2018) bestätigt werden können (siehe Kap. 2.3).

*Zusammenfassende Betrachtung eruieter Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zu Zeitzeug*innen als historische Quelle und deren Auswahl*

Insgesamt wird in den Aussagen der interviewten Viertklässler*innen hinsichtlich der Möglichkeiten zur Re-Konstruktion von Vergangenheit ersichtlich, dass diese das Fragen von Personen, die anhand ihrer Begründungen als Zeitzeug*innen zu deuten sind, erläutern. Dabei benennt der Großteil der Proband*innen des vorliegenden Samples das Fragen von Familienmitgliedern und/oder von Personen aus dem Bekanntenkreis. Konkret benennen sie dabei das Fragen von Familienmitgliedern, wie der Eltern und Erziehungsberechtigten bzw. der Mutter (vgl. Anna, Z. 132-134; Mats, u.a. Z. 34-36, Z. 108-110; Fynn, Z. 58; Lenn, Z. 118-120; Lucas, Z. 92; Tom, Z. 96-100; Malte, Z. 142), Großeltern (vgl. Jule, Z. 82-84; Lilli, Z. 78-84; Tom, Z. 36-40; Lenn, Z. 118; Malte, Z. 142-144; Mats, Z. 64, Z. 108), Urgroßeltern bzw. „Großgroßgroßeltern“ (Jule, Z. 112-114; vgl. Lenn, Z. 122), älteren Geschwistern (vgl. Tom, Z. 100) und sonstigen Familienmitgliedern wie Neffen, Cousin, Onkel, Tante (vgl. Fynn, Z. 59; Lenn, Z. 118). Ferner werden ältere Freund*innen (vgl. Tom, Z. 126) und die Lehrerin (vgl. Jule, Z. 112-114) angeführt.

Die Begründungen zur Auswahl der angeführten Bandbreite an Personen lassen Kriterien erkennen, anhand derer die ausgewählten bzw. auszuwählenden Personen als Zeitzeug*innen einzuordnen sind (siehe zudem Kap. 3.1.1). Dabei lassen sich dieselben Kriterien identifizieren, die von den interviewten Zweitklässler*innen erläutert wurden: *Zu der Zeit gelebt*, *Kind zu der Zeit*, *Akteur*in*, *Ereignis selbst miterlebt*, *Ereignis gesehen*, *(Mindest-)Alter*, *(fortgeschrittene) Lebensdauer* und *Erinnern*. Mit Blick auf die Nennung der Auswahlkriterien zeigen sich weitere Parallelen zu den interviewten Zweitklässler*innen: Neben der Einzelnennung werden die Auswahlkriterien ebenfalls kombiniert. Während bei den Proband*innen der zweiten Klasse lediglich Lea das Kriterium der *(fortgeschrittenen) Lebensdauer* in unterschiedlichen, zeitlichen Kontexten (Spielen vor zwei und 20 Jahren) anführt, findet sich dieser Aspekt bei den Viertklässler*innen Anna, Jule,

Lenn, Tom und Lucas. So nennt bspw. Anna das Kriterium des (*Mindest-*)*Alters* in den Kontexten des Spielens vor zwei und vor 20 Jahren (vgl. Anna, Z. 132-134, Z. 146-148).

Zusammenführung eruiertter Präkonzepte interviewter Grundschulkinder zu Zeitzeug*innen als historische Quelle und deren Auswahl

Zusammenfassend zeigt die Analyse und Interpretation des Datenmaterials der Proband*innen der zweiten und vierten Klasse, dass sie – mit der Ausnahme der Zweitklässler*in Emma – zur Re-Konstruktion von Vergangenheit Personen fragen würden, deren Auswahl sie begründen. In ihren Begründungen zeigen sich mehrere Voraussetzungen der zu fragenden Personen (bspw. *Ereignis miterlebt*, *Ereignis gesehen*, *zu der Zeit gelebt*), die zugleich Charakteristika von Zeitzeug*innen widerspiegeln (vgl. u.a. Bertram 2017, 26ff; Ernst, Schwarz 2012, 26ff; Henke-Bockschatz 2014, 17ff; siehe Kap. 3.1.1). Daher wird ersichtlich, dass die interviewten Grundschulkinder die Befragung als Zeitzeug*innen als Möglichkeit der „Informations- und Erkenntnisgewinnung über vergangene historische Ereignisse und Verhältnisse“ (Bosshart-Pfluger 2013, 135) anführen. Die in den Aussagen identifizierten Charakteristika bzw. Zuschreibungen für die auszuwählenden bzw. ausgewählten Personen sind wie folgt zusammenzufassen:

Die Person...

... hat zu der Zeit gelebt.

... war ein Kind zu der Zeit.

... war selbst Akteur*in, bspw. des Spielens.

... hat das Ereignis selbst miterlebt.

... hat das Ereignis selbst gesehen.

... hat ein entsprechendes (Mindest-)Alter erreicht.

... verfügt über eine (fortgeschrittene) Lebensdauer.

... erinnert sich an die im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalte.

Bemerkenswert ist, dass die interviewten Zweit- und Viertklässler*innen – trotz des Altersunterschiedes – dieselben Begründungen zur Auswahl von Personen formulieren, die auf die Befragung von Personen als Zeitzeug*innen hindeuten.

Ebenfalls deuten die Aussagen der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen darauf hin, dass sie den ausgewählten Personen ein Wissen über den zu rekonstruierenden Inhalt sowie Zeitpunkt zuschreiben. Dieser Aspekt zeigt sich insbesondere in Verbindung mit

der Befragung von Familienmitgliedern, deren Auswahl anhand der Kriterien *Akteur*in*, (*Mindest-)Alter*, *zu der Zeit gelebt* und *Ereignis gesehen* begründet wird (vgl. Kaja, 7 Jahre, Z. 38-42, Z. 68-70; Tim, 8 Jahre, Z. 206-208; Paul, 8 Jahre, Z. 109; Fynn, 9 Jahre, Z. 104; Lilli, 9 Jahre, Z. 78-82; Lenn, 9 Jahre, Z. 60; Tom, 10 Jahre, Z. 98). Dies ist zum einen mit den Erläuterungen von Dehne (2003) zu verknüpfen, die aufzeigt, dass „Mädchen und Jungen [...] ihr personales Umfeld [nutzen], um über Vergangenes zu kommunizieren“ (ebd., 441). Zudem resümiert Kübler (2018b), dass Kinder „grundsätzlich den Erwachsenen beziehungsweise den Autoritäten [vertrauen]“ (ebd., 246). Zum anderen kann dies damit erklärt werden, dass die Familienmitglieder von einer sogenannten „Sympathie-Aura“ (Dehne 2003, 444) umgeben sind. Im Weiteren fällt auf, dass die Zuschreibung von Wissen insbesondere im Rahmen der Auswahl der (eigenen) Großeltern erfolgt (vgl. Tim, 8 Jahren Z. 206-208; Paul, 8 Jahre, Z. 109; Lilli, 9 Jahre, Z. 78-82; Lenn, 9 Jahre, Z. 60). Befunde zeigen, dass den Erzählungen von Großeltern von Lernenden eine besondere Relevanz und Gewichtung zugeschrieben wird. So zeigen neben Dehne (2003) auch Welzer, Moller und Tschuggnall (2002) auf, dass explizit die Erzählungen des Großvaters nicht durch „hundert anderslautende Belege“ (Dehne 2003, 444) relativiert werden können. Hingegen „verblassen“ (ebd., 444) Belege neben den Erzählungen des Großvaters und können in den meisten Fällen nicht negiert werden (vgl. ebd., 444; vgl. Welzer, Moller, Tschuggnall 2002, 24). Dies zeigt erste Erklärungsansätze dafür, dass die interviewten Kinder den (eigenen) Großeltern ein (Mehr-)Wissen zuschreiben.

Indem die Proband*innen des vorliegenden Samples die eruierten Kriterien in ihren Begründungen zur Auswahl von Personen(-gruppen) nennen und/oder kombinieren und darüber hinaus in einigen Fällen in unterschiedlichen inhaltlichen wie historischen Kontexten anführen, ist anzunehmen, dass interviewte Kinder zur Beantwortung historischer Fragen (geeignete) Quellen, hier den*die Zeitzeug*in als historische Quelle, auswählen können. Dieser Vorgang entspricht der *Quellensuche*, einer Teilkompetenz historischer Methodenkompetenz (vgl. u.a. Becher, Gläser 2016a, 45). Demnach deuten die Aussagen der Proband*innen des vorliegenden Samples darauf hin, dass die interviewten Kinder bereits am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Grundschulzeit das Fragen von Personen im Sinne von Zeitzeug*innen zur Re-Konstruktion von Vergangenheit – insbesondere der Zeitgeschichte – anführen und deren Auswahl begründen können. Dieser Aspekt ist in Folgestudien zu konkretisieren, wobei anzunehmen ist, dass im (Sach-)Unterricht daran angeknüpft werden kann (siehe zudem Kap. 8).

Exkurs: Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zu einer Befragung im Allgemeinen

Neben den im Vorfeld aufgezeigten Auswahlkriterien für Personen, die zur Re-Konstruktion von Vergangenheit befragt werden können, werden in den Aussagen der interviewten Viertklässler*innen weitere Erwartungen an ausgewählte bzw. auszuwählende Personen deutlich: „(...) *Der muss **nett** zu anderen sein (.) und (..) müssen **wissen, wie man sich verhält.** (..) Wissen was man isst und was man nicht isst, so wie keine giftigen Pilze sowie Fliegenpilze. (..) Ja.*“ (Anna, Z. 196; Hervorhebung J.D.). Das Zitat zeigt, dass Anna von der Person sowohl eine gewisse Sympathie als auch Wissen über Verhaltensweisen im Sinne einer Verantwortung gegenüber anderen Personen erhofft und/oder erwartet. Diese Zuschreibungen sind als gewünschte *soziale Kompetenzen* zu deuten. Auch die zehnjährige Jule führt Erwartungen an die zu befragende Person an. Dazu erläutert sie, dass „[...] ***richtige** Antworten*“ (Jule, Z. 124; Hervorhebung J.D.) gegeben werden sollen. Des Weiteren bezieht sie sich auf die Art der Formulierungen der Antworten: „*Und auch, dass die jetzt sagen, **ganz lieb** sagen und **nicht so böse.***“ (Jule, Z. 126; Hervorhebung J.D.). Indem Jule beschreibt, wie die Antworten formuliert sein sollen, lässt sich dieses auf eine *kommunikative Kompetenz* der zu fragenden Person schließen. Das Erwarten von „*richtige[n] Antworten*“ (Jule, Z. 124) weist darauf hin, dass Jule bei der Person ein Wissen über den zu erfragenden Inhalt voraussetzt. Zum anderen ist anzunehmen, dass die Befragung der Person erfolgt, um ein (Fakten-)Wissen zu erhalten. Jules Aussage sind mit den Erläuterungen von Dehne (2003) in Beziehung zu setzen, welche darlegt, dass selbst Lernende der weiterführenden Schule „ein dringendes Bedürfnis nach Klarheit, Eindeutigkeit, ja Wahrheit geschichtlicher Aussagen [haben]“ (ebd., 444). Im Umkehrschluss leitet Dehne (2003) ab, dass Lernende „Unklares, Verschiedenartiges, vor allem dann noch die Gewichtung des Uneindeutigen“ (ebd., 444) eher ablehnen. Demnach deuten Jules Erläuterungen darauf hin, dass sie zwar Personen befragen würde, um etwas über die Vergangenheit herauszufinden, diese Befragung jedoch zu triftigen, möglichst wahrheitsgetreuen Aussagen führen sollte.

Im Folgenden sind neben weiteren Aussagen von Jule (10 Jahre) ebenfalls Aussagen von Tom (10 Jahre) darzulegen, welchen gemeinsam ist, dass sie ihnen fremde Personen zur Befragung ausschließen:

„*Und ein **fremder Mensch.** [...] Weil ich ja den Menschen nicht kenne, ob er lieb oder böse ist und vielleicht lädt er mich ja zu sich ein und dann wissen ja die Eltern nicht Bescheid und so.*“ (Jule, Z. 148-150; Hervorhebung J.D.)

„Weil viele möchten das halt wissen und man kann ja nicht einen Menschen fragen, der das nicht weiß und außerdem kann man ja nicht einfach zu einem **Fremden** gehen und etwas fragen. [...] [A]ber man weiß ja nicht, wie der ist, ob der keine Kinder mag, ob der gerade schlecht gelaunt ist oder so.“ (Tom, Z. 110-112; Hervorhebung J.D.)

„[...] [U]nd **fremde Leute** würde ich jetzt auch nicht fragen.“ (Tom, Z. 132; Hervorhebung J.D.)

In den jeweiligen Aussagen wird eine skeptische Haltung gegenüber fremden Personen ersichtlich, womit im Umkehrschluss auf eine gewünschte Vertrautheit zwischen den Proband*innen und der zu befragenden Person(en) zu schließen ist. Zudem fällt bei der Durchsicht der Interviews von Jule und Tom auf, dass sie sich in unterschiedlichen Kontexten und Zusammenhängen stets auf Familienmitglieder, dabei u.a. Eltern (vgl. Jule, Z. 12; Tom, Z. 96-98), Großeltern (vgl. Jule, Z. 12, 82-84, 108; Tom, Z. 124) und Geschwister (Tom, Z. 132), auf andere Kinder (vgl. Jule, Z. 88; Tom, Z. 104-106) und auf ihnen bekannte Personen wie die Lehrerin (vgl. Jule, Z. 112) beziehen. Demzufolge benennen Jule und Tom ausschließlich mit ihnen verwandte sowie bekannte Personen, die für eine Befragung ausgewählt werden würden. Dies korrespondiert mit den Befunden von Kübler (2018b). Dieser resümiert, dass Kinder „grundsätzlich den Erwachsenen beziehungsweise den Autoritäten [vertrauen]“ (ebd., 246).

Des Weiteren schließt der achtjährige Lucas begründet Personen aus,

„[...] die, mit denen ich **nicht gerne spiele** oder mit denen ich **nicht gerne Zeit verbringe**, (.) sondern eher mit welchen, (.) mit denen ich gerne Zeit verbringe, die mir noch was erzählen. Oder Leute, die (.) nicht, nicht, **sich nicht konzentrieren**, sondern erzählen ganz kurz was eine Minute und gehen dann wieder weg und ehm anstatt andere Leute, die ehm schon (.) **etwas richtig bewusst (.) erklären** (.) ehm sowas. Also die Lehrer, die erzählen ja auch viel und andere (.) Leute oder (.) die wissen das auch. Und andere Leute, die sagen einfach: ‚Ja das war, das denke ich so.‘ Und dann würde ich lieber die Lehrer fragen als irgendwer, der es gar nicht weiß.“ (Lucas, Z. 134; Hervorhebung J.D.)

Die Erläuterungen beinhalten verschiedene Erwartungen an die auszuwählenden Personen. Lucas nimmt ebenfalls Bezug zur bereits benannten Sympathie, indem er beschreibt, dass er mit diesen Personen gerne Zeit verbringen würde. Im Weiteren bezieht er sich auf *kommunikative Kompetenzen* und erläutert, dass die Personen „etwas richtig bewusst (.) erklären“ (Lucas, Z. 134) können sollten. Zudem lassen sich gewünschte Voraussetzungen hinsichtlich eines erforderlichen *fachlichen Wissens* der Personen identifizieren. In diesem Zusammenhang erläutert Lucas, dass er Lehrpersonen als Informant*innen heranziehen würde, ehe er jemanden, „der es gar nicht weiß“ (Lucas, Z. 134).

Zusammenfassend zeigen die Erläuterungen der Viertklässler*innen Anna, Jule, Lucas und Tom, dass sie zu den Bedingungen zur Auswahl von Personen auf einer zwischenmenschlichen Ebene formulieren, indem sie sich auf gewünschte bzw. erwartete *soziale* und *kommunikative Kompetenzen* beziehen (vgl. Anna, Z. 196; Jule, Z. 126; Lucas, Z. 134). Konkret benennen sie dabei bspw. ein Wissen über soziale Verhaltensregeln und Umgangsformen (vgl. Anna, Z. 196), zu anderen werden Ausschlussprinzipien der interviewten Viertklässler*innen deutlich, anhand derer sie die Auswahl von Personen eingrenzen (siehe zudem Kap. 7.2.2). Demnach verweisen die Aussagen zusammenfassend darauf, dass sie fremde Personen und Personen ohne fachliche sowie kommunikative Kompetenzen nicht befragen würden und formulieren somit übergeordnet Erwartungen im Rahmen einer Befragung von Personen (vgl. Tom, Z. 110-112; Lucas, Z. 134).

7.2.2 Präkonzepte zu Kriterien, die zum Ausschluss von Personen dienen

Sofern von den Proband*innen des vorliegenden Samples das Fragen von Personen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit angeführt wird, sollte diese begründet werden. In diesen Begründungen lassen sich Kriterien finden, die auf die Auswahl von Zeitzeug*innen verweisen (siehe Kap. 7.2.1). Im Weiteren nennen und erläutern die interviewten Grundschulkinder ebenfalls Personen, die sich ihrer Ansicht nach *nicht* zur Befragung im Rahmen der Re-Konstruktion von Vergangenheit eignen. Die in diesem Zusammenhang formulierten Begründungen wurden induktiv in sogenannte *Ausschlusskriterien* überführt. Diese lassen sich in den Aussagen der Proband*innen der zweiten und der vierten Klasse finden und sind im Rahmen des vorliegenden Teilkapitels zentral.

Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen zu Ausschlusskriterien von Personen

Kaja (7 Jahre), Lea (7 Jahre) und Leo (8 Jahre) erläutern als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren das Fragen von Personen und konkretisieren ihre Personenauswahl u.a. anhand der Kriterien *Akteurin*in* und *zu der Zeit gelebt* (siehe Kap. 7.2.1). Neben der begründeten Personenauswahl werden Personen angeführt, die ihrer Ansicht nach *nicht* zu diesem Aspekt befragt werden können:

„(...) Jüngere Geschwister, die **noch nicht 20** sind.“ (Kaja, Z. 86; Hervorhebung J.D.)

„(...) Seinen kleinen Cousin. [...] Weil der **lebt ja noch nicht so ganz lange**. Der könnte zwei oder drei sein.“ (Leo, Z. 152-154; Hervorhebung J.D.)

„(...) Freunde. [...] Weil die **ja fast so alt sind wie wir**. Also können sie es erstrecht nicht wissen.“ (Lea, Z. 132-138; Hervorhebung J.D.)

Die Zitate zeigen, dass der Ausschluss von Personen zum einen damit begründet wird, dass die benannten Personen (hier jüngere Geschwister, Cousin und Tante) noch nicht lange (genug) leben (vgl. bspw. Leo, Z. 152-154). Zum anderen wird beschrieben, dass die ausgewählten Personen nicht zum Spielen vor 20 Jahren befragt werden können, da diese noch keine 20 Jahre alt sind (vgl. bspw. Kaja, Z. 86). Demnach ist zu folgern, dass diese Personen nicht zu dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt gelebt haben und diese somit nicht von den drei Proband*innen befragt werden würden. Im weiteren Interviewverlauf schließt Lea das Fragen ihrer Eltern als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Fernsehens vor 50 Jahren aus: „*Aber die meisten sind ja jünger als 50.*“ (Lea, Z. 248). Die beiden Zitate von Lea zeigen, dass sie das *Alter* als Argument in unterschiedlichen inhaltlichen sowie historischen Kontexten anführt (vgl. Lea, Z. 132-138, Z. 248).

Insgesamt wird ersichtlich, dass in den Begründungen von Kaja, Leo und Lea das Alter der zu befragenden Personen als Argument gemeinsam ist. In deren Erläuterungen werden die Personen aufgrund eines zu geringen Alters ausgeschlossen, sodass dieses Argument in ein Ausschlusskriterium für Personen überführt wurde. Die nachstehende Tabelle stellt zusammenfassend das Ausschlusskriterium *Alter* dar (siehe Tab. 27):

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Alter	„(.) <i>Jüngere Geschwister, die noch nicht 20 sind.</i> “ (Kaja, Z. 86)	Person wird aufgrund ihres Alters ausgeschlossen, bspw. eines zu geringen Alters.

Tabelle 27: Ausschlusskriterium „Alter“ (eigene Darstellung)

Im Folgenden ist wiederholend die Begründung von Lea darzulegen, mit welcher sie die Befragung ihrer Tante zum Spielen vor 20 Jahren ausschließt: „[...] *Weil die [...] meistens jünger als 20 ist.*“ (Lea, Z. 134). Die Aussage verweist darauf, dass die Tante zum rekonstruierenden Zeitpunkt *nicht gelebt* hat. Ebenfalls lässt sich dieses Argument in den Aussagen von Mia (7 Jahre), Max (8 Jahre) und Paul (8 Jahre) zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren finden: „*Andere Kinder. [...] Weil (.) die ja da noch gar nicht gelebt haben. So wie man selbst.*“ (Max, Z. 164-166; Hervorhebung J.D.). Max würde demzufolge keine anderen Kinder befragen. In seiner Begründung bezieht er sich zum einen darauf, dass diese noch nicht gelebt haben, zum anderen überträgt er diesen Aspekt auf sich selbst (vgl. Max, Z. 166). Diese Argumentation findet sich auch bei Mia, indem sie durch die Nennung ihrer jüngeren Schwestern ebenso Kinder begründet ausschließt: „*Die kleinen Schwestern. [...] Weil die haben da noch nicht gelebt.*“ (Mia, Z. 82-84; Hervorhebung J.D.).

Zusammenführend zeigen die Begründungen von Mia und Max, dass im Rahmen der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren Personen ihrer Generation ausgeschlossen werden, da sie nicht zum zu rekonstruierenden Zeitpunkt gelebt haben (vgl. Mia, Z. 82-84; Max, Z. 164-166; Paul, Z. 115). Demzufolge dient das Argument *nicht zu der Zeit gelebt* als ein Ausschlusskriterium (siehe Tab. 28). Damit steht dieses Ausschlusskriterium in Korrespondenz zu dem Auswahlkriterium *zu der Zeit gelebt* (siehe Tab. 19). Bei der Betrachtung der Anwendung beider korrespondierender Kriterien zeigt sich, dass die Proband*innen Mia, Lea und Paul ihre Personenauswahl ebenso mittels des Kriteriums *zu der Zeit gelebt* begründen (siehe Kap. 7.2.1). Folglich lässt sich in ihren Aussagen das Auswahl- und Ausschlusskriterium finden. Dagegen begründet der achtjährige Max seine Personenauswahl nicht mit dem Kriterium *zu der Zeit gelebt*, sondern nennt lediglich das Argument *nicht zu der Zeit gelebt* als Ausschlusskriterium (vgl. Max, Z. 164-166).

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Nicht zu der Zeit gelebt	„Kinder, die nicht vor 20 Jahren gelebt haben.“ (Paul, Z. 115)	Person hat zu dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt (noch) nicht gelebt.

Tabelle 28: Ausschlusskriterium „Nicht zu der Zeit gelebt“ (eigene Darstellung)

Im Weiteren ist Bezug zu den Aussagen von Eva (7 Jahre), Lia (7 Jahre) und Paul (8 Jahre) zu nehmen, die das Fragen von Kindern als Personengruppe zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren begründet ausschließen (vgl. Eva, Z. 78; Lia, Z. 80-82; Paul, Z. 115-117). Als Belege dienen die folgenden Zitate von Eva und Paul, in welchen sich weitere Ausschlusskriterium *Nichtwissen* zeigt (vgl. zudem Tim, Z. 162; siehe Tab. 29):

„Die Kinder, weil die Kinder das ja **noch nicht wissen**.“ (Eva, Z. 78; Hervorhebung J.D.)

„Kinder, die **nicht vor 20 Jahren gelebt** haben. [...] **Weil die das nicht wissen**.“ (Paul, Z. 115-117; Hervorhebung J.D.)

Während Eva als Begründung das *Nichtwissen* anführt, wird in den Aussagen von Paul zunächst das Kriterium *nicht zu der Zeit gelebt* ersichtlich, anhand dessen er folgert, dass die Kinder über kein Wissen zum Spielen vor 20 Jahren verfügen und somit nicht von ihm befragt werden würden.

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Nichtwissen	„Die Kinder, weil die Kinder das ja noch nicht wissen.“ (Eva, Z. 78)	Person verfügt über kein bzw. wenig Wissen über den interessierten Inhalt.

Tabelle 29: Ausschlusskriterium „Nichtwissen“ (eigene Darstellung)

Neben dem Ausschlusskriterium des *Nichtwissens* findet sich in den Erläuterungen von Tim (8 Jahre) das weitere Ausschlusskriterium *nicht als Kind zu der Zeit gespielt*, welches am folgenden Zitat verdeutlicht wird: „(4) *Der, (...) der sich überhaupt nicht damit so gut auskennt und der sich, **der noch nicht so (...) gespielt hat als kleines Kind.***“ (Tim, Z. 162; Hervorhebung J.D.). Hier zeigt sich eine Kombination zweier Argumente, die zum Ausschluss von Personen führt: Dabei wird das Kriterium *Nichtwissen* mit dem Kriterium *Nichtspielen im Kindesalter* verknüpft. Mit Blick auf das Kriterium *nicht als Kind zu der Zeit gespielt* schreibt Tim der auszuwählenden Person im Umkehrschluss zwei Voraussetzungen zu: Diese war *ein Kind zu der Zeit* und hat im Sinne eines*r *Akteur*in* gespielt (siehe Tab. 20, Tab. 21). Demzufolge wird diese Argumentation in ein Ausschlusskriterium übertragen, welches wie folgt definiert ist (siehe Tab. 30):

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Nicht als Kind zu der Zeit gespielt	„[D]er noch nicht so (...) gespielt hat als kleines Kind.“ (Tim, Z. 162).	Person hat zu dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt nicht als Kind gespielt.

Tabelle 30: Ausschlusskriterium „*Nicht als Kind zu der Zeit gespielt*“ (eigene Darstellung)

In Timos Erläuterungen wird ein nächstes Kriterium erkennbar: „(...) *Die Babys? [...] Weil, (10) weil die sind **klein** und die kann **nicht reden.** Und das, **das weiß das nicht.***“ (Timo, Z. 98-102; Hervorhebung J.D.). Es wird deutlich, dass Timo (8 Jahre) keine Babys befragen würde, deren Ausschluss er anhand mehrerer Argumente begründet. Eingangs beschreibt er, dass die Kinder „*klein*“ (Timo, Z. 102) sind. Diese Zuschreibung im Sinne von ‚jung sein‘ verweist auf das *Alter* und das dazugehörige Ausschlusskriterium (siehe Tab. 27). Im Weiteren beinhaltet die Aussage das Argument des *Nichtwissens*: „*Und das, das weiß das nicht.*“ (Timo, Z. 102; siehe Tab. 29). Neben den zwei Kriterien *Alter* und *Nichtwissen* zeigt sich ein drittes Kriterium, welches sich ausschließlich in den Aussagen von Timo finden lässt: Die *(Sprach-)Entwicklung* von Kleinkindern (siehe Tab. 31). In dem Timo erläutert, dass Kinder nicht befragt werden können, da diese „*nicht reden*“ (Timo, Z. 100) können, wird ein Bezug zum Sprachvermögen von Kleinkindern sichtbar, sodass dieses Argument als Kriterium zum Ausschluss von (Klein-)Kindern dient.

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
(Sprach-) Entwicklung	„(...) <i>Die Babys? [...] Weil (10) weil die sind klein und die kann nicht reden.</i> “ (Timo, Z. 98-102)	Person verfügt bspw. (noch) nicht über sprachliche Fähigkeiten

Tabelle 31: Ausschlusskriterium „*(Sprach-)Entwicklung*“ (eigene Darstellung)

In den folgenden Ausführungen von Malin (7 Jahre) wird deutlich, dass sie zwar das Fragen von Personen als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren nennt, aber zugleich gegen die Befragung als Zugangsweise argumentiert:

*„M: Also **fragen** wäre auch ganz gut, aber jetzt gibt es **keine Menschen** mehr, die darüber etwas wissen. Manche davon sind schon **ganz schön alt** und die können sich nicht mehr gut an so etwas **erinnern**. Und deswegen **bringt fragen auch nichts**, finde ich.*

I: Mhh. (15) Also können wir keinen fragen zum Spielen vor 20 Jahren?

*M: Nein, weil die Menschen, die das noch wissen, haben das schon **vergessen**. Viele wissen das nicht mehr.*

I: (4) Hast du schon mal jemanden gefragt, um etwas über früher herauszufinden?

*M: (..) Meine Oma habe ich ein einziges Mal gefragt und da hat sie gesagt: ‚Ich weiß es nicht mehr. Ich kann mich **nicht mehr daran erinnern**, weil ich schon ein bisschen **alt** bin.‘“ (Malin, Z. 146-150; Hervorhebung J.D.)*

Die Zitate zeigen als ein Argument, dass es „*keine Menschen mehr [gibt], die darüber etwas wissen*“ (Malin, Z. 146), was Malin wiederum mit einem hohen Lebensalter und einer „ungenauen Erinnerungsleistung des Gedächtnisses“ (Bertram 2017, 29) begründet. Auf die geschlossene Fragestellung der Interviewerin, ob demzufolge keine Person zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren befragt werden kann, äußert sie das *Vergessen* von Erinnerungen im Sinne einer Fehlleistung des Gedächtnisses (vgl. Assmann 2018b, 30ff; Welzer 2008, 17f.). Zudem lässt sich in den Zitaten ein Zusammenhang zwischen dem Erinnern und Vergessen erkennen – zwei Aspekte, die nach Assmann (2018b) „auf[s] Engste ineinandergreifen“ (ebd., 16; siehe Kap. 3.1.2). Indem Malin beschreibt, dass sich (alte) Personen „*nicht mehr gut an so etwas erinnern*“ (Malin, Z. 146) nimmt sie Bezug zur menschlichen Erinnerungsleistung, welche das Gedächtnis als Voraussetzung bedarf (vgl. Assmann 2018b, 11ff; Bertram 2017, 29). Die Aussagen deuten demnach darauf hin, dass Malin das mögliche „Verblässen von Erinnerungen“ (Welzer 2008, 17) von Personen eines hohen Lebensalters erkennt und demzufolge die Befragung ebendieser zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren als nicht geeignet einschätzt. Es ist anzunehmen, dass sie die benannten Aspekte aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen aus den Gesprächen ihrer Großmutter ableitet (vgl. Malin, Z. 150). Demzufolge stützt sich die siebenjährige Malin auf eigene Erfahrungen und nimmt Bezug auf diese. Ebenso bindet sie die Aussage der Großmutter als Zitat in das Interview ein und argumentiert davon ausgehend gegen die Befragung von Personen zur Re-Konstruktion von Vergangenheit anhand des *Vergessens von Erinnerungen* von Personen in einem hohen Lebensalter.

Während die Aussagen von Malin das Vergessen in einem hohen Lebensalter erkennen lassen, bezieht sich Max auf das (eigene) Vergessen im Kindesalter: „(..) *Andere Kinder fragen. [...] (.) Weil, wenn man es vielleicht vergessen hat, (.) wissen die es ja vielleicht noch.*“ (Max, Z. 136-138; Hervorhebung J.D.; siehe Kap. 7.2.3). Die Aussagen von Max verweisen darauf hin, dass er als Option zur Re-Konstruktion des Spielens die Befragung anderer Kinder anführt, welche er mit dem *Vergessen* eigener Erinnerungen begründet (vgl. Max, Z. 136-138). Demnach ist das Befragen anderer Kinder als eine alternative Möglichkeit für den Fall des eigenen Vergessens zu interpretieren. Auch mit Bezug auf die Befragung weiterer Kinder geht er davon aus, dass diese „*es ja vielleicht noch [wissen]*“ (Max, Z. 138), was wiederum im Sinne von Erinnerung und Gedächtnis zu deuten ist (siehe Kap. 3.1.2). Die Erläuterungen von Max und Malin zeigen als Gemeinsamkeit auf, dass sie im Zusammenhang mit der Befragung von Personen den Aspekt des *Vergessens* von (eigenen) Erinnerungen berücksichtigen (siehe Tab. 32). Während Malin die Befragung zur Re-Konstruktion von Vergangenheit als nicht geeignet einschätzt, wägt Max eine alternative Möglichkeit für den Fall des eigenen Vergessens ab: Andere Kinder fragen, sofern diese es noch wissen (vgl. Malin, Z. 146-150; Max, Z. 136-138).

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Vergessen	„[D]ie Menschen, die das noch wissen, haben das schon vergessen.“ (Malin, Z. 148)	Person kann sich nicht erinnern bzw. hat im Sinne eines „Verblasens von Erinnerungen“ (Welzer 2008, 17) im Erkenntnisinteresse stehende Aspekte vergessen.

Tabelle 32: Ausschlusskriterium „*Vergessen*“ (eigene Darstellung)

Zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen zum Ausschluss von Personen

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Interviews der Zweitklässler*innen unterschiedliche Kriterien (z.B. *Alter, nicht zu der Zeit gelebt, vergessen*) erkennen lassen, anhand derer die Proband*innen der zweiten Klasse einerseits begründen, welche Personen ihrer Ansicht nach *nicht* zur Re-Konstruktion von Vergangenheit befragt werden können. Zum anderen lässt die oben aufgezeigte Aussage von Malin erkennen, dass sie die Möglichkeit der Befragung von Personen zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren als ungeeignet beschreibt, was sie mit einer (unzureichenden) Erinnerungsleistung von Personen eines hohen Lebensalters begründet (vgl. Malin, Z. 146-150). Die von den interviewten Zweitklässler*innen erläuterten Begründungen dienen somit als *Ausschlusskriterien* von

Personen(-gruppen) und als Argument gegen den Einsatz einer Befragung zur Re-Konstruktion von Vergangenheit. Insgesamt lassen sich in den Erläuterungen der Proband*innen der zweiten Klasse sechs Ausschlusskriterien identifizieren: *Alter, nicht zu der Zeit gelebt, Nichtwissen, nicht als Kind zu der Zeit gespielt, (Sprach-)Entwicklung sowie Vergessen*. Dabei fällt auf, dass die Ausschlusskriterien *Alter, nicht zu der Zeit gelebt, nicht als Kind zu der Zeit gespielt* und *Vergessen* in Verbindung mit den Auswahlkriterien *(Mindest-)Alter, zu der Zeit gelebt, Akteur*in* und *Erinnern* stehen (siehe Kap. 7.2.1). Diese stellen das jeweilige Pendant bzw. Gegenpol dar. In diesem Zusammenhang soll ein weiterer Aspekt erwähnt werden, der bei der Auswertung auffallend war: Proband*innen, die im Rahmen ihrer Begründungen zur Auswahl von Personen ein Kriterium angeführt haben (Mia, Kaja, Lea, Paul, Tim und Malin), haben, mit Ausnahme von Max, auch das gegensätzliche Kriterium im Zuge des Ausschlusses von Personen benannt. So hat z.B. Mia (7 Jahre) zum einen die Auswahl von Personen damit begründet, dass diese bereits vor 20 Jahren *gelebt* haben, zum anderen schließt sie das Fragen von Kindern mit der entgegengesetzten Begründung aus, dass diese *nicht zu der Zeit gelebt* haben (vgl. Mia, Z. 42-44, Z. 82-84; Kaja, Z. 38-40, Z. 86; Lea, Z. 100-106, Z. 132-138; Malin, Z. 126, Z. 146-150; Paul, Z. 61-65, Z. 115-117; Tim, Z. 154-158, Z. 162). Zuletzt wird im Rahmen der Analyse des Datenmaterials ersichtlich, dass alle interviewten Zweitklässler*innen – mit der Ausnahme der siebenjährigen Emma – Personen nennen, die ihrer Ansicht nach *nicht* zur Re-Konstruktion von Vergangenheit, dabei speziell zum Spielen vor 20 Jahren, befragt werden können. Damit schließen sie Personen (-gruppen) zur Befragung aus, deren Ausschluss zudem (z.T. auf Nachfrage) begründet werden kann.

Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zu Ausschlusskriterien von Personen

In den Interviews der Proband*innen der vierten Klasse lässt sich feststellen, dass sich diese im Rahmen ihrer Begründung zum Ausschluss von Personen auf vergleichbare bzw. korrespondierende Kriterien der interviewten Zweitklässler*innen beziehen. Darüber hinaus sind zwei weitere Kriterien in den Aussagen der Proband*innen der vierten Klasse zu finden. Daher fokussieren die folgenden Darlegungen eingangs die vergleichbaren bzw. korrespondierenden Ausschlusskriterien der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen, ehe die beiden weiteren identifizierten Kriterien der interviewten Viertklässler*innen erläutert und eingeordnet werden:

Die Proband*innen Anna (10 Jahre), Jule (10 Jahre), Lenn (9 Jahre), Fynn (9 Jahre) und Tom (10 Jahre) bringen in ihren Erläuterungen – analog zu den Zweitklässler*innen Malin, Lea, Kaja und Leo – zum Ausdruck, dass sie bestimmte Personen aufgrund ihres *Alters* nicht zur Re-Konstruktion von Vergangenheit befragen würden (siehe Tab. 27). Dies wird exemplarisch anhand der Zitate von Anna belegt (vgl. Jule, Z. 118; Lenn, Z. 124; Fynn, Z. 110-112, Z. 126; Tom, Z. 132):

*„(.) Weil, wenn jetzt ein Kind, was fünf ist, kann das ja nicht wissen, **weil es ja noch nicht 20 ist.**“ (Anna, Z. 172; Hervorhebung J.D.)*

*„Ein Kind, was zehn oder fünf ist. [...] (.) Was elf, zwölf, dreizehn ist (..) ja. [...] **Weil die ja noch nicht 20 sind.**“ (Anna, Z. 174-180; Hervorhebung J.D.)*

Die Zitate der zehnjährigen Anna zeigen, dass sie verschiedene Altersangaben von Kindern nennt und diejenigen Kinder, die unter die genannte Altersvorgabe von 20 Jahren fallen, nicht befragen würde. Dies wird damit begründet, dass das Alter der Kinder, die bspw. fünf, zehn oder elf Jahre alt sind, unter dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt von 20 Jahren liegt. Damit schließt Anna Personen aus, die zum erfragten Zeitpunkt noch nicht gelebt haben. In diesem Zusammenhang ist zusätzlich Bezug zu Annas Argumentation im Rahmen ihrer Personenauswahl zur Rekonstruktion des Spielens vor 20 Jahren zu nehmen. Denn dabei zeigt sich, dass sie als geeignete bzw. zu befragende Personen solche auswählt, die älter als 20 Jahre sind: *„Die Erwachsenen (.) oder ein **älteres Kind, was schon 21 ist oder so. (..) Ja, ältere Personen.**“ (Anna, Z. 170; Hervorhebung J.D.).⁸⁰* Damit wird erkennbar, dass Anna zu einen Personen auswählt, deren Alter über dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt liegt. Dies entspricht dem Auswahlkriterium des (*Mindest-*) *Alters* (siehe Kap. 7.2.1; Tab. 24). Zum anderen schließt sie Personen aus, die jünger als 20 Jahre sind, sodass deren Alter unter dem interessierten Zeitpunkt liegt.

Während sich in den Aussagen von Anna, Jule, Lenn und Tom Gründe hinsichtlich eines zu jungen Alters finden lassen, bezieht sich Fynn in seinen Erläuterungen auf ein *zu hohes Alter* von Personen:

*„(.) Meinen Opa. [...] Weil der **alt** ist und glaube ich mit (..) 80 spielt man auch nicht mehr mit (.) so Sachen, (.) die da gerade aktuell waren. Da (.) ja (.) macht man andere Sachen.“ (Fynn, Z. 110-112; Hervorhebung J.D.)*

*„(.) Ehm (.) so Leute, die (.) gerne was herausfinden und (.) ja so (.) also auf jeden Fall **nicht Ältere**, (.) weil ich glaube die würden sowas nicht machen, weil für die das ein*

⁸⁰ Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Kinder, die zu dem Zeitpunkt bspw. ein Jahr alt und somit Kleinkinder waren, u.a. aufgrund von entwicklungs- und kognitionspsychologischen sowie neurophysiologischen Voraussetzungen keine Auskunft zu Aspekten dieser Zeit geben können (vgl. Straub 2013, 112).

bisschen zu anstrengend wäre. Und so Leute mit 40, 30, 40 so in der Art.“ (Fynn, Z. 126; Hervorhebung J.D.)

Im Zuge der Nennung von Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren schließt Fynn die Befragung sowohl speziell seines Großvaters als auch allgemein von „Älteren“ (Fynn, Z. 126) aus. Dabei zeigt sich, dass er ältere Personen nicht befragen würde, da es für diejenigen „ein bisschen zu anstrengend wäre“ (Fynn, Z. 126) und bezieht sich damit auf die Agilität älterer Personen. Er würde vielmehr Personen befragen, die etwa 30 bzw. 40 Jahre alt sind und damit ein *Mindestalter* erfüllen und deren Anstrengung vermutlich gering(er) wäre. Ebenso ist die Aussage „mit (..) 80 spielt man auch nicht mehr mit (..) so Sachen, (..) die da gerade aktuell waren“ (Fynn, Z. 113) dahingehend zu deuten, dass Fynn berücksichtigt, dass der Großvater vor 20 Jahren und folglich in einem Alter von 60 Jahren kein *Akteur* des (kindlichen) Spielens war.

Zusammenfassend wird in den Aussagen von Anna, Jule, Lenn Tom und Fynn deutlich, dass diese zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren Personen ausschließen, die sowohl *zu jung* als auch *zu alt* sind. In diese Begründungen fließt ein, dass zum einen die Personen, die zu jung sind, noch nicht zu dem Zeitpunkt gelebt haben, zum anderen wird bei den älteren Personen vermutet, dass die Erzählung als zu anstrengend für sie wäre und „sowas nicht machen [würden]“ (Fynn, Z. 126). Dabei zeigt sich, dass das Argument eines *zu hohen Alters* in Verbindung mit einer vermeintlichen Anstrengung lediglich von dem Viertklässler Fynn erläutert wird (vgl. Fynn, Z. 126).

Das Kriterium *nicht zu der Zeit gelebt* lässt sich ebenfalls in den Erläuterungen der Proband*innen der vierten Klasse finden (vgl. Lilli, Z. 130; Jule, Z. 118; Malte, Z. 148; siehe Tab. 28): „(4) Ehm (..) meine Freundin. (..) **Sie hat ja auch noch nicht vor 20 Jahren gelebt.**“ (Lilli, Z. 130; Hervorhebung J.D.). Daran anknüpfend ist die Aussage von Malte darzulegen, welcher das Argument explizit anführt:

„(...) Meinen kleinen Bruder wahrscheinlich nicht, weil der hat da ja auch **noch nicht gelebt**. Ehm (...) ja also alle die kleiner als ich sind, die würde ich nicht fragen, **weil die ja noch nicht garantiert noch nicht vor 20 Jahren gelebt haben.**“ (Malte, Z. 148; Hervorhebung J.D.)

Demnach würden Lilli und Malte keine Personen ihrer Altersgruppe (hier Freundin, jüngerer Bruder) fragen, um etwas über das Spielen vor 20 Jahren herauszufinden. Folglich wird in den Aussagen der interviewten Viertklässler*innen – analog zu denen der interviewten Zweitklässler*innen – das Kriterium *nicht zu der Zeit gelebt* deutlich.

In den nachstehenden Erläuterungen der zehnjährigen Jule zeigt sich neben dem Argument *nicht zu der Zeit gelebt* das Ausschlusskriterium der (*Sprach-*)*Entwicklung*:

„Hmm, ich würde kein kleineres Kind als sie da fragen (zeigt auf das Mädchen auf dem Impuls), weil die ja jetzt nicht so lange lebt, dann ist die sprachlos, dann weißt du vielleicht weiß die das- ja und, und ich würde nicht (..) hmm (..) einen unter 20 fragen, weil ähm, die wissen ja nicht, die leben ja noch nicht 30 oder 20 Jahre und (..) dann wissen die das halt auch nicht.“ (Jule, Z. 118; Hervorhebung J.D.)

Diesem ist eine weitere Aussage von Jule zu ergänzen, in welcher der Ausschluss eines Kleinkindes ersichtlich wird: *„[...] [E]in ganz, ganz, ganz kleines Kind, das halt auch noch ein bisschen sprechen kann [...].“ (Jule, Z. 146; Hervorhebung J.D.).* Zusammenfassend verweisen Jules Erläuterungen darauf hin, dass sie – vergleichend zum Zweitklässler Timo – fehlende sprachliche Fähigkeiten von Kleinkindern im Rahmen ihrer Personenauswahl bzw. deren Ausschluss berücksichtigt und damit eine unzureichende (*Sprach-*)*Entwicklung* erläutert. Dies zeigt zugleich das entsprechende Ausschlusskriterium (siehe Tab. 31).

Parallel zu den Aussagen der Zweitklässler*innen Max und Malin lassen die Erläuterungen des zehnjährigen Tom das *Vergessen* von Erinnerungen erkennen (siehe Tab. 32). Als Option der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren benennt er die Befragung von Personen und zählt Familienmitglieder auf, die nicht befragt werden können: *„[...] (...) [J]a Oma und Opa wissen das bestimmt nicht mehr.“ (Tom, Z. 124).* Anhand des Zitats ist zu folgern, dass er seine Großeltern nicht befragen würde, da sie es *„bestimmt nicht mehr [wissen]“ (Tom, Z. 124).* Diese Begründung deutet auf eine abnehmende Erinnerungsleistung hin, sodass diese im Sinne eines Vergessens von Erinnerungen zu interpretieren ist (vgl. Singer 2010, 340f.; Welzer 2008, 17ff; siehe Kap. 3.1.2). Zudem ergänzt Tom, dass er seine Großeltern dennoch fragen würde, sofern ihrerseits Erinnerungen zum interessierten Aspekt vorliegen: *„Doch würde ich, also, wenn sie das noch wissen. Man weiß ja nicht, ob die das noch wissen, wenn man noch nicht gefragt hat. [...]“ (Tom, Z. 126; Hervorhebung J.D.).* In den Erläuterungen wird zum einen ersichtlich, dass Tom seine Großeltern mit der Voraussetzung befragen würde, dass sie *„das noch wissen“ (Tom, Z. 126)* und sich folglich erinnern können. Zum anderen zeigt sich, dass nur durch die Befragung der Personen selbst herausgefunden werden kann, ob sie sich erinnern können. In Abhängigkeit dessen ist zu entscheiden, ob sie befragt werden können.

Wie oben erläutert, schließt der neunjährige Malte das Fragen von Kindern aus, die noch *nicht zu der Zeit gelebt* haben. Ergänzend begründet er den Ausschluss von (Klein-)Kindern anhand des menschlichen *Erinnerungsvermögens* an die eigene Kindheit:

„Mhh, zum Beispiel große Jugendliche, weil die da noch ganz kleine Babys waren und **dann kann man sich ja nicht mehr dran erinnern, was man als Baby so gemacht hat.** [...] Und die würde ich nicht fragen, weil die ja noch ganz klein waren (...) und meistens kann **man sich da nicht mehr so dran erinnern, was man so als Baby gemacht hat.**“ (Malte, Z. 144; Hervorhebung J.D.)

Das Zitat zeigt, dass Malte Schwierigkeiten hinsichtlich des Erinnerns an die Erfahrungen aus der eigenen Kindheit beschreibt. Auffallend ist, dass er diesen Aspekt zweimal anführt. Dies kann im Sinne einer Verstärkung seiner Aussage interpretiert werden. Demnach würde er keine Personen befragen, die zum rekonstruierenden Zeitpunkt „noch ganz kleine Babys“ (Malte, Z. 144) waren. Hier wird die Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Aspekte des autobiografischen Gedächtnisses deutlich. Maltes Aussage hinsichtlich der Erinnerungsleistungen an eigene kindliche Erfahrungen kann durch psychologische Studien bestätigt werden: „Niemand erinnert sich an seine Geburt oder gar an sein vorgeburtliches Leben im Mutterleid [...]“ (Straub 2013, 112). Somit liegen keine Erinnerungen zum Beginn des eigenen Daseins vor, was zugleich „für so gut wie alle unmittelbar folgenden Ereignisse in den ersten Lebensjahren“ (ebd., 112) gilt. Zudem zeigen die Befunde von Hayne (2006), dass „Erwachsene ihre frühesten autobiografischen Erinnerungen für gewöhnlich einem Alter von ungefähr drei bis vier Jahren zuordnen [...] und manchmal sogar noch etwas weiter zurückgehen“ (ebd., 206; siehe Kap. 3.1.2). Damit stellt diese Argumentation ein Ausschlusskriterium dar (siehe Tab. 33):

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Erinnerungsvermögen an eigene Kindheit	„[M]an sich ja nicht mehr dran erinnern, was man als Baby so gemacht hat.“ (Malte, Z. 144)	Es liegen keine autobiografischen Erinnerungen zur frühen Kindheit vor.

Tabelle 33: Ausschlusskriterium „Erinnerungsvermögen an eigene Kindheit“ (eigene Darstellung)

Ferner konnte in den Erläuterungen des achtjährigen Lucas ein weiteres Ausschlusskriterium identifiziert werden: Das Ereignis wurde *nicht miterlebt* (vgl. Lucas, Z. 148; siehe Tab. 34). Dieses stellt das Pendant zum Auswahlkriterium *Ereignis miterlebt* dar, welches er ebenso im Rahmen seiner Personenauswahl nennt (vgl. Lucas, Z. 148; siehe Tab. 22):

„(...) [...] [W]enn man jetzt nach früher fragt: ‚Wie war es denn früher (.) als (.) der Erste Weltkrieg war?‘ Dann kann man nicht fragen, (..) ehm meine Eltern, wei- ‚Wie war es im Ersten Weltkrieg?‘, ja das weiß ja- **die waren nicht dabei**, sondern, wenn ich jetzt (.) meinen Uropa frage, der war dabei und dann kann er mir viel mehr erzählen als (.) die anderen.“ (Lucas, Z. 148; Hervorhebung J.D.)

Hier wird ersichtlich, dass Lucas seine Eltern nicht befragen würde, um etwas über den Ersten Weltkrieg herauszufinden. Er begründet dies damit, dass diese beim Ersten Weltkrieg „*nicht dabei [waren]*“ (Lucas, Z. 148) und wählt demzufolge als zu fragende Person seinen Urgroßvater aus, „*der [...] dabei [war]*“ (Lucas, Z. 148). Dabei fällt auf, dass Lucas den Aspekt des *Miterlebens* sowohl zur Auswahl als auch in gegensätzlicher Sicht zum Ausschluss von Personen in seine Erläuterungen einbezieht. Dieser Aspekt steht im direkten Zusammenhang zu den Charakteristika von Zeitzeug*innen, welche aufgrund des eigenen (Mit-)Erlebens und ihren Erfahrungen und Erinnerungen Auskunft über einen im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt geben können (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; Dehne 2003, 440; Wierling 2014, 101f.; siehe Kap. 3.1.3).

Kriterium	Ankerzitat	Charakteristika
Ereignis nicht miterlebt	„Dann kann man [meine Eltern] nicht fragen, [...] ,Wie war es im Ersten Weltkrieg?‘, [...] die waren nicht dabei.“ (Lucas, Z. 148)	Person, die das zu rekonstruierende Ereignis nicht selbst miterlebt hat.

Tabelle 34: Ausschlusskriterium „Ereignis nicht miterlebt“ (eigene Darstellung)

Zusammenfassende Betrachtung eruieter Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zum Ausschluss von Personen

Zusammenführend ist festzuhalten, dass die interviewten Viertklässler*innen Personen (-gruppen) benennen, die aus der Sicht der Proband*innen nicht zur Re-Konstruktion von Vergangenheit befragt werden können. Eine Ausnahme stellt Mats (11 Jahre) dar, welcher keine Personen ausschließt und damit kein Ausschlusskriterium in seinen Aussagen erkennen lässt.⁸¹ Sofern von den Proband*innen der vierten Klasse Personen zur Befragung ausgeschlossen werden, wird diese Entscheidung begründet, sodass sich in den Erläuterungen Ausschlusskriterien finden lassen (z.B. *nicht zu der Zeit gelebt, Alter*). Dabei fällt auf, dass die interviewten Viertklässler*innen einerseits dieselben Ausschlusskriterien anführen, die in den Aussagen der interviewten Zweitklässler*innen identifiziert wurden. Dabei bleibt lediglich das Kriterium *nicht als Kind zu der Zeit gespielt* unberücksichtigt. Andererseits werden in den Erläuterungen der interviewten Viertklässler*innen zwei weitere Ausschlusskriterien ersichtlich, die den bestehenden Kriterien zu ergänzen

⁸¹ Der elfjährige Mats nennt eingangs seinen Onkel, der nicht zur Re-Konstruktion von Vergangenheit befragt werden kann, korrigiert sich aber unmittelbar danach selbst lässt und argumentiert mittels des Auswahlkriteriums *Kind zu der Zeit*, dass er doch befragt werden kann. Folglich schließt Mats keine Personen(-gruppen) aus und nennt damit kein Ausschlusskriterium (vgl. Mats, Z. 114-120).

sind: *Erinnerungsvermögen an die eigene Kindheit und Ereignis nicht miterlebt*. Damit schließen die Proband*innen der vierten Klasse die Befragung von Personen zur Re-Konstruktion von Vergangenheit mittels folgender Argumente aus: *Alter, nicht zu der Zeit gelebt, Nichtwissen, (Sprach-)Entwicklung, Vergessen, Erinnerungsvermögen an die eigene Kindheit und Ereignis nicht miterlebt*. Demnach wird bei der Betrachtung der Erläuterungen der Proband*innen der zweiten und vierten Klasse des vorliegenden Samples deutlich, dass diese größtenteils – mit der Ausnahme der Ausschlusskriterien *nicht als Kind zu der Zeit gespielt, Erinnerungsvermögen an die eigene Kindheit und Ereignis nicht miterlebt* – dieselben Kriterien zum Ausschluss von Personen nennen.

7.2.3 Präkonzepte zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren: (Interviewte) Kinder als Zeitzeug*innen

Nachdem in den vorangegangenen Teilkapiteln aufgezeigt wurde, welche Personen die interviewten Grundschulkinder zur Re-Konstruktion von Vergangenheit (nicht) befragen würden und welche Begründungen und darin eruierten Auswahl- und Ausschlusskriterien sie diesbezüglich benennen, liegt in diesem Teilkapitel der Fokus auf den Vorstellungen der interviewten Proband*innen der zweiten und vierten Klasse zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren. Im besonderen Erkenntnisinteresse stehen dabei die Präkonzepte zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle und der Befragung ebendieser zum Spielen vor zwei Jahren.

Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren

Die Interviews der Proband*innen der zweiten Klasse verweisen auf eine Bandbreite an Schüler*innenvorstellungen hinsichtlich der Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren, die im Folgenden aufgezeigt wird:

In den Aussagen der Proband*innen Emma (7 Jahre), Lia (7 Jahre) und Timo (8 Jahre) wird ersichtlich, dass diese keine Möglichkeiten benennen können mittels derer etwas über das Spielen vor zwei Jahren herausgefunden werden kann. Während die Frage bei Emma unbeantwortet bleibt (vgl. Emma, Z. 53-55), äußert Timo nach einer langen Phase des Nachdenkens (27 Sekunden), dass er nicht weiß, wie er etwas darüber herausfinden kann (vgl. Timo, Z. 76). Auch Lia denkt sehr lange über die Frage nach und sagt ebenfalls, dass sie es nicht weiß: „(16) *Hmm*, (17) *hmm*, (12) *keine Ahnung*.“ (Lia, Z. 50). Daran anknüpfend weisen die Aussagen von Mia (7 Jahre), Eva (7 Jahre), Leo (8 Jahre) und

Paul (8 Jahre) Parallelen hierzu auf, indem sie auch keine Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren nennen können. Im Gegensatz zu Emma, Timo und Lia berichten sie aus ihren eigenen Erfahrungen über das Spielen vor zwei Jahren (vgl. Mia, 48-52; Eva, Z. 52-58; Leo, Z. 102-110; Paul, Z. 81-87). Zur Verdeutlichung ist in diesem Zusammenhang exemplarisch auf die Aussagen von Leo einzugehen, welcher zunächst den im Erkenntnisinteresse stehenden Zeitpunkt zeitlich einordnet, sein eigenes Alter zu diesem Zeitpunkt benennt und beschreibt, wie Kinder vor zwei Jahren gespielt haben: „(5) *Das war 2014, da wäre ich, glaube ich, gerade mal sechs. Da wären schon einige mehr. Vielleicht im Sandkasten oder fangen, verstecken (.) rutschen.*“ (Leo, Z. 102). Im Weiteren begründet er sein Wissen über das Spielen vor zwei Jahren über die Erzählungen seiner Großmutter: „(5) **Weil meine Oma mir das meiste erzählt hatte.** [...] *(.) Wie die zum Beispiel, ich habe sie auch einmal gefragt, wie man früher mal gespielt hatte.*“ (Leo, Z. 108-110; Hervorhebung J.D.). Hier wird die Befragung der eigenen Großmutter als Zugangsweise zur Re-Konstruktion ersichtlich. Damit ist die Großmutter zum einen als Informantin einzuordnen, da sie befragt wird, um Informationen über Geschichte zu generieren und ihr somit eine Vermittlungsfunktion zukommt. Zum anderen zeigen sich Hinweise nach denen sie als Zeitzeugin des Spielens zu deuten ist. Dazu ist wiederholend Bezug zu einer der oben angeführten Aussagen von Leo zu nehmen: „(.) *Wie die zum Beispiel, ich habe sie auch einmal gefragt, wie **man** früher mal gespielt hatte.*“ (Leo, Z. 110; Hervorhebung J.D.). In dem Zitat wird ein Wechsel der erfragten Perspektive auf das Spielen erkennbar. Die erste Teilaussage verweist auf das Spielen der Großmutter, womit sie als Zeitzeugin einzuordnen ist. Dies ist damit zu erläutern, dass davon auszugehen ist, dass die Großmutter sowohl zum rekonstruierenden Zeitpunkt gelebt hat als auch das Spielen selbst gesehen und/oder erlebt hat (vgl. Sabrow 2012, 26f.; Schwarz 2012, 13f.). Dagegen bezieht sich der zweite Teil seiner Aussage auf das allgemeine Spielen – „*wie **man** früher mal gespielt hatte*“ (Leo, Z. 110; Hervorhebung J.D.).

Die Aussagen von Mia weisen auf, dass sie sich selbst als *Akteurin* und damit verbunden als Zeitzeugin des Spielens vor zwei Jahren beschreibt: „(18) *Mit Kuschartieren? [...]* (10) *Weil ich auch mit Kuschartieren gespielt habe.*“ (Mia, Z. 48-50). Die anschließende Fragestellung zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion wird nach einer Zeit des Nachdenkens wie folgt beantwortet: „(28) *Ich habe keine Ideen.*“ (Mia, Z. 52). Folglich wird erkennbar, dass sich selbst zwar als Zeitzeugin des Spielens darstellt (vgl. Sabrow 2012, 26f.; Schwarz 2012, 12; siehe Kap. 7.2.1), aber keine Möglichkeiten, um etwas über den erfragten Zeitpunkt und Inhalt herausfinden zu können, benennen kann.

Nachdem die vorherigen Darlegungen aufzeigen, dass die genannten Proband*innen der zweiten Klasse keine Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren anführen, beinhalten die Aussagen von Kaja (7 Jahre), Malin (7 Jahre), Lea (7 Jahre) und Max (8 Jahre) Möglichkeiten zur Re-Konstruktion. In diesem Zusammenhang sind eingangs die Erläuterungen der siebenjährigen Lea darzulegen. Vergleichend u.a. zu Mia, Leo und Paul beantwortet Lea zunächst die Fragestellung inhaltlich und beschreibt, wie vor zwei Jahren gespielt wurde (vgl. Lea, Z. 92). Weiterführend begründet sie ihr diesbezügliches Wissen, indem sie angibt, dass sie selbst als *Akteurin* zu der erfragten Zeit gespielt hat: „*Weil ich das auch früher gemacht habe (lacht).*“ (Lea, Z. 94). Damit ist sie analog zu Mia als Zeitzeugin einzuordnen (vgl. u.a. Moller 2010; Sabrow 2012, 26f.; Schwarz 2012, 13; siehe Kap. 3.1.1). Darüber hinaus erläutert sie als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren die Befragung der Eltern und Geschwister:

*„L: Die **Eltern fragen**. [...] Oder auch **Geschwister, die älter sind**.*

I: Was heißt: ‚Die älter sind?‘

*L: Wenn die jüngere Schwester jetzt zum Beispiel **sieben ist und die andere zwölf**, dann kann man die älteren Geschwister fragen.*

I: Warum?

L: Weil die schon älter sind und mehr wissen.“ (Lea, Z. 100-106; Hervorhebung J.D.)

Hingegen die Begründung zur Auswahl der Eltern offen bleibt, wird die der Geschwister begründet. Im Rahmen dessen zeigt sich das Auswahlkriterium des (*Mindest-*)*Alters*, welches hier bei sieben und zwölf Jahren liegt. Demzufolge sind aus Leas Perspektive die Geschwister als Zeitzeug*innen zur Befragung heranzuziehen (vgl. Bunting 1996, 1336; Schwarz 2012, 12). Ein äquivalentes Beispiel findet sich bei Kaja (7 Jahre), die zugleich zwei Optionen zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren beschreibt:

*„K: Man kann da auch **welche fragen**.*

I: Wen denn?

*K: Oder man kann **selbst herausfinden**, wie man vor zwei Jahren gespielt hat.*

I: Wie kann man das machen?

*K: **Man überlegt, wie man das dann früher gemacht hat.***

I: Kannst du das noch genauer erklären? [...]

*K: (7) Man muss dafür aber auch **älter als zwei sein**.“ (Kaja, Z. 54-60; Hervorhebung J.D.)*

Kaja erläutert, dass mittels der eigenen Erinnerung herausgefunden werden kann, wie vor zwei Jahren gespielt wurde. Damit benennt sich Kaja als „Miterlebende“ (Bertram 2017,

17) und zugleich als Zeitzeugin des Spielens vor zwei Jahren (siehe Kap. 3.1.1). Im Weiteren konkretisiert sie ihre Erläuterungen, indem sie als Voraussetzung ein *Mindestalter* formuliert. Als solches benennt sie ein Alter von über zwei Jahren, um Auskunft zum erfragten Inhalt und Zeitpunkt geben zu können (siehe Kap. 7.2.1). Dies deutet darauf hin, dass in Kajas Vorstellung Personen, deren Alter über dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt liegt, anhand ihrer eigenen Erfahrungen und Erinnerungen Informationen zum erfragten Aspekt geben können. Als zweite Möglichkeit erläutert und begründet sie die Befragung der Geschwister: „*Man kann zum Beispiel **Geschwister fragen.** [...] (10) **Die wissen wie- wie sie vor zwei Jahren gespielt haben.**“ (Kaja, Z. 68-70; Hervorhebung J.D.). Die Auswahl der Geschwister wird damit begründet, dass diese vor zwei Jahren als *Akteur*innen* gespielt haben und damit verbunden auf Grundlage eigener Erfahrungen Auskunft über den im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt sowie Zeitpunkt geben können. Somit würden diese von Kaja als Zeitzeug*innen des Spielens vor zwei Jahren hinzugezogen werden (vgl. Dehne 2003, 440; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1).*

Im Weiteren sind die Aussagen des achtjährigen Tim aufzuzeigen, in denen er sich ebenfalls selbst als Zeitzeugen des Spielens vor zwei Jahren beschreibt und darüber hinaus eine weitere Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren angibt:

„T: *Genauso wie heute, glaube ich.*

I: (...) *Das ist genauso wie heute? Warum denkst du das?*

T: (4) *Weil auch mein kleiner Cousin, der ist drei. [...] Und bevor er geboren war, war erst noch eins und dann zwei und **da hatten wir genauso gespielt wie heute, eigentlich.**“ (Tim, Z. 108-112; Hervorhebung J.D.)*

In Tims Erläuterungen zeigt sich, dass er anhand eigener Erfahrungen Parallelen zwischen dem heutigen und damaligen Spielen zieht und somit die Frage inhaltlich beantwortet, jedoch keine Möglichkeiten der Re-Konstruktion des erfragten Aspekts benennt. Hingegen wird ersichtlich, dass seiner Ansicht nach – im Sinne von Dauer und Wandel (vgl. GDSU 2013, 61f.) – keine Unterschiede im Spielen zu beiden Zeitpunkten vorliegen. Diesen Vergleich führt Tim in Anlehnung an das Alter seines Cousins an, bezieht sich dabei u.a. auf die Zeit dessen Geburt und leitet davon ausgehend ab, dass zu dieser Zeit „*genauso gespielt [wurde] wie heute*“ (Tim, Z. 112). Indem Tim äußert, dass „***wir** genauso gespielt hatten*“ (Tim, Z. 112; Hervorhebung J.D.), nennt er sich selbst als Zeitzeugen.⁸² Denn Tim beschreibt sich neben weiteren, unbestimmten Personen als *Akteur* des Spielens. Damit bindet er sein eigenes Erleben, also seine (Primär-)Erfahrungen, in

⁸² Weitere Beispiele finden sich bei Eva und Paul (vgl. Eva, Z. 52-58; Paul, Z. 83-87).

seine Erläuterungen ein (vgl. Fröhlich 2009, 80; Moller 2010). Auf die Frage nach Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren antwortet Tim, dass er dem auf dem Impulsmaterial abgebildeten Jungen ein Buch geben würde: „*Ich könnte ihm sagen, also ich könnte ihm ein Buch geben, (.) das, was darüber was steht.*“ (Tim, Z. 118). Demnach zieht Tim zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren eine Darstellung heran (vgl. GDSU 2013, 59; Mathis 2015, 9; Sauer 2020, 30).

Die nachstehenden Erläuterungen von Malin (7 Jahre) zeigen, dass sie die Fragestellung zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren inhaltlich beantwortet und sich selbst dabei als Zeitzeugin beschreibt:

*„M: **So ähnlich wie heute**, nur jetzt werden neue Sachen erfunden und da gab es auch schon Barbies, da haben die auch mit Barbies gespielt, mit Babypuppen und haben Verkleiden gespielt, (..) mit ihren Freunden sich verabredet, mit denen nach draußen gegangen, ins Schwimmbad gegangen.*

I: (..) Woher weißt du so viel über das Spielen vor zwei Jahren?

*M: **Weil ich da ja schon gelebt habe und da habe ich ja auch schon ganz viel mit Barbies gespielt** und (..) mit meiner Babypuppe. (..) Deswegen weiß ich das alles.“ (Malin, Z. 122-124; Hervorhebung J.D.)*

Vergleichend zu den Aussagen von Tim und Paul setzt Malin das heutige Spielen mit dem vor zwei Jahren in Beziehung. Malins Begründung auf die Frage hinsichtlich der Herkunft ihres Wissens verweist auf zwei Aspekte, anhand derer sie sich selbst als Zeitzeugin darstellt: Zum einen begründet sie, dass sie *zu der Zeit bereits gelebt* hat, zum anderen erläutert sie ihr eigenes Spielen vor zwei Jahren, sodass sie sich als *Akteurin* einordnet. Indem Malin darüber berichtet, „was sie selbst erlebt [hat]“ (Wierling 2014, 102) stellen ihre Erläuterungen zum eigenen Spielen vor zwei Jahren eine Zeitzeug*innenaussage dar (vgl. Henke-Bockschatz 2014, 18).

Im Folgenden ist Bezug zu einer weiteren Aussage von Malin zu nehmen, in der sich zeigt, dass sie sowohl das auf dem Impulsmaterial abgebildete Mädchen als auch deren Mutter in ihre Erläuterungen einbindet:

*„(..) Wenn die zum Beispiel neun ist, dann müsste sie das eigentlich wissen und wenn, vielleicht hat ihre Mutter sich daran **erinnert** und dann kann die Mutter ihr das sagen, dann kann sie ein Buch davon machen, wie sie vor zwei Jahren gespielt hat und dann kann sie sich immer daran **erinnern**.“ (Malin, Z. 126; Hervorhebung J.D.)*

Hier wird deutlich, dass aus Malins Sicht das abgebildete Mädchen aufgrund ihres vermuteten Alters von neun Jahren selbst wissen müsste, wie vor zwei Jahren gespielt wurde. Demzufolge ist diese aufgrund ihres Alters und dem damit verbundenen Aspekt, dass sie

zu der Zeit gelebt hat, als Zeitzeugin einzuordnen (vgl. Bertram 2017, 17; Schwarz 2012, 14). Zudem beschreibt Malin, dass die Mutter des Mädchen auf Grundlage eigener Erinnerungen Auskunft über das Spielen vor zwei Jahren geben kann, womit sie ebenfalls als Zeitzeugin zu deuten ist (vgl. Henke-Bockschatz 2014, 18; Moller 2010). Ferner wird in den Erläuterungen die Dokumentation des Erlebten bzw. Geschehenen ersichtlich. Als Ziel wird die bewusste Erstellung einer historischen Narration benannt, um Geschichte in Form eines Buches zu übertragen und festzuhalten (siehe Kap. 7.2.1).

An Malins Aussagen sind die Erläuterungen von Max (8 Jahre) anzuschließen, da diese das *Vergessen* von Erinnerungen als Dysfunktion des Gedächtnisses erkennen lassen (vgl. Assmann 2018b, 30ff; Welzer 2008; siehe Kap. 3.1.2). So sind wiederholend die Zitate von Max aufzuzeigen, die aber unter einem anderen Blickwinkel interpretiert werden:

„M: (..) *Andere Kinder fragen.*

I: *Warum?*

M: (..) *Weil, wenn man es vielleicht **vergessen** hat, (..) **wissen die es ja vielleicht noch.***

I: *Woher wissen die das?*

M: (..) *Hmm. (7) [...] **Weil sie es ja auch damit gespielt haben mit den Sachen.***“ (Max, Z. 136-142; Hervorhebung J.D.)

Vergleichend zu Malin lassen sich in diesen Aussagen zwei Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren erkennen: Als erste Option wird das Fragen anderer Kinder begründet, deren Auswahl damit erklärt wird, dass diese vor zwei Jahren als *Akteur*innen* gespielt haben. Demzufolge fungieren die Kinder als Zeitzeug*innen (vgl. Sabrow 2012, 26f.; Schwarz 2012, 13f.; siehe Kap. 7.2.1). Als zweite Option wird die *eigene Erinnerung* an das Spielen deutlich. Dabei berücksichtigt Max den Fall, dass er es selbst vergessen haben könnte und leitet als Alternative die angeführte Befragung anderer Kindern ab, sofern diese sich erinnern können (vgl. Max, Z. 140). Dies verweist auf ein „Verblässen von Erinnerungen“ (Welzer 2008, 17) im Sinne einer Fehlleistung des Gedächtnisses (vgl. Halbwachs 2008, 132ff; siehe Kap. 3.1.2). Folglich weisen Max' Aussagen darauf hin, dass er im Rahmen einer Befragung Aspekte von Erinnerung und Gedächtnis mitdenkt und alternative Handlungsmöglichkeiten ableiten kann.

*Zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren*

Zusammenfassend lassen die Aussagen der interviewten Zweitklässler*innen eine Varianz an Präkonzepten hinsichtlich der Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens

vor zwei Jahren erkennen. Während drei Proband*innen (Timo, Emma und Lia) die Fragen in diesem Zusammenhang nicht beantworten können (vgl. Timo, Z. 77-79; Emma, Z. 53-55; Lia, Z. 50-56), zeigen drei weitere Proband*innen (Eva, Paul und Tim) Parallelen zum heutigen Spielen und dem vor zwei Jahren auf und berufen sich dabei auf eigene Erfahrungen, indem sie u.a. erläutern, dass sie selbst *zu der Zeit gelebt* haben bzw. als *Akteur*innen* gespielt haben (vgl. Eva, Z. 52-58; Paul, Z. 83-87; Tim, Z. 108-112). Demzufolge finden sich auch in diesem Kontext identifizierte Auswahlkriterien (siehe Kap. 7.2.1). Dabei fällt auf, dass Eva, Paul und Tim das Kriterium *zu der Zeit gelebt* ebenso im Rahmen der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren nennen und dieses somit in unterschiedlichen Kontexten anführen. Während Tim das Kriterium *Akteur*in* in seinen Erläuterungen auch zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren berücksichtigt, wird das Kriterium von Paul und Eva lediglich im Kontext des (eigenen) Spielens vor zwei Jahren benannt. Im Weiteren zeigen die genannten Proband*innen einerseits Parallelen im heutigen und damaligen Spielen auf und benennen sich selbst als *Zeitzeug*innen* dessen, andererseits können sie keine Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens benennen. Ferner beruft sich Leo auf die Erzählungen der Großmutter, wobei auch er keine Möglichkeit zur Re-Konstruktion anführt (vgl. Leo, Z. 102-108). Dem entgegen stehen die Erläuterungen von Kaja, Mia, Lea, Malin und Max, die einen Bezug zu sich selbst, zu anderen Kindern und/oder dem Mädchen auf dem Impulsmaterial als *Zeitzeug*innen* herstellen und damit verbunden verschiedene Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren aufzeigen (vgl. Kaja, Z. 54-60, Z. 68-70; Mia, Z. 64-68, Z. 70-76; Lea, Z. 91-98; Malin, Z. 122-126; Max, Z. 136-144). Die siebenjährige Malin begründet zudem die Befragung der Generation ihrer Eltern als *Zeitzeug*innen* zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren. Dabei zeigt sich, dass sie sich, analog zu Max, im Zusammenhang mit einer Befragung auf das *Erinnern und Vergessen* bezieht. Daraus folgernd leiten beide Proband*innen Konsequenzen bzw. Folgeschritte ab: Malin erläutert die Überführung der Erinnerung in eine historische Narration, welche sowohl der Erinnerung als auch der Erschließung von Geschichte dient (vgl. Malin, Z. 122-126). Max beschreibt für den Fall des eigenen Vergessens von Erinnerungen als Alternative die Befragung weiterer Kinder. Diesen wird als Voraussetzung zugeschrieben, dass sie als *Akteur*innen* vor zwei Jahren gespielt haben (vgl. Max, Z. 136-142).⁸³

⁸³ Strukturell fällt auf, dass einzelne Proband*innen der zweiten Klasse erst nach längeren Sprechpausen auf die Fragen in diesem Zusammenhang antworten (vgl. Mia, Z. 48-52; Timo, Z. 76; Lia, Z. 50). Dies kann sowohl auf ein überlegtes Antworten als auch auf die Schwierigkeit der Fragestellung hindeuten.

Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren

In den Aussagen der Proband*innen der vierten Klasse zeigen sich unterschiedliche Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren. Dabei benennen und erläutern diese mindestens eine Möglichkeit, wie etwas über das Spielen vor zwei Jahren herausgefunden werden kann. Lediglich der neunjährige Hannes lässt die diesbezüglichen Fragestellungen unbeantwortet (vgl. Hannes, Z. 110-114).⁸⁴ In seinen Aussagen wird ersichtlich, dass er lediglich das Spielen vor zwei Jahren beschreibt:

„Also da war es schon (räuspern) ein bisschen schwer si- schwer ehm so welche Spiel- (.) so spielen zu können, weil da musste man sich auch richtig da durchschlagen (unv.) irgendwie irgendwie spielen konnte, zum Beispiel (.) packen, da muss man auch schon richtig rennen dann und sich dann verstecken, dann muss der andere zählen und dann dann musste der schon dann muss er auch immer was so (.) also das war auch schon ein bisschen auch schon ein bisschen schwer.“ (Hannes, Z. 110)

Hier bleibt offen, aus welcher Perspektive das Spielen erläutert wird. Es ist zu vermuten, dass Hannes anhand seiner eigenen Erfahrungen darüber berichtet, wobei dahingehend auf Grundlage des Datenmaterials keine konkreten Aussagen getroffen werden können.

Im Folgenden liegt der Fokus auf den angeführten Möglichkeiten der Re-Konstruktionen des Spielens vor zwei Jahren der interviewten Viertklässler*innen. Dazu ist eingangs Bezug zu Lillis Erläuterungen zu nehmen, die vergleichend zu den Zweitklässler*innen Tim, Paul und Malin Parallelen zwischen dem heutigen Spielen und dem vor zwei Jahren beschreibt, ehe sie auf Rückfrage ihr diesbezügliches Wissen begründet:

*„L: (..) **Eigentlich wie jetzt.***

I: (6) Warum denkst du das?

*L: (..) Weil ja vor zwei Jahren 2015 war **und da war eigentlich das Spielzeug auch wie heute.***

I: Und woher weißt du das?

*L: (...) **Weil ich ja auch da gespielt habe und jetzt damit auch noch spiele.**“ (Lilli, Z. 90-94; Hervorhebung J.D.)*

Die neunjährige Lilli begründet ihr Wissen damit, dass sie selbst sowohl vor zwei Jahren als auch heute „damit“ (Lilli, Z. 90) spielt, wonach die Aussagen darauf verweisen, dass Lilli als *Akteurin* in der zu rekonstruierenden Zeit gespielt hat. Demzufolge ist sie hier als Zeitzeugin zu deuten (vgl. Fenn 2010, 29; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1).

⁸⁴ Auf zwei Nachfragen der Interviewerin, wie etwas zum Spielen vor zwei Jahren herausgefunden werden kann, folgen weitere Beschreibungen ausschließlich auf inhaltlicher Ebene (vgl. Hannes, Z. 112-114).

Jule (10 Jahre), Malte (9 Jahre), Fynn (9 Jahre), Tom (10 Jahre) und Mats (11 Jahre) berichten ebenfalls über das (eigene) Spielen vor zwei Jahren, wobei sie ihr diesbezügliches Wissen anhand ihres eigenen *Alters* begründen. Während sich Jule und Tom in ihren Begründungen lediglich auf ihr eigenes *Alter* beziehen (vgl. Jule, Z. 94; Tom, Z. 102), werden bei Mats und Malte darüber hinaus weitere Argumente ersichtlich:

„Vor zwei Jahren, da war (.) da (..) da war ich noch ein B-, da war ich (..) noch neun. Da habe ich also (..) draußen mit meinen Freunden Fußball gespielt. [...] (..) Weil ich da ja schon da war und dann weiß ich auch, was ich gespielt habe.“ (Mats, Z. 74-78; Hervorhebung J.D.)

„Weil ich da ja auch gelebt habe. (lacht) [...] Weil ich da ja auch Kind war vor zwei Jahren.“ (Malte, Z. 80-82; Hervorhebung J.D.)

Beide Jungen erläutern, dass sie bereits vor zwei Jahren gelebt haben – ein Argument, welches ebenfalls von Lucas (8 Jahre) angeführt wird und dem Kriterium *zu der Zeit gelebt* entspricht (vgl. Lucas, Z. 96-100; siehe Kap. 7.2.1). Mats bezieht sich im Weiteren auf das eigene Spielen vor zwei Jahren, sodass er sich als *Akteur* dessen beschreibt (vgl. zudem Fynn, Z. 66-68, Z. 219). Die Aussage von Malte lässt neben der Begründung, dass er bereits *zu der Zeit gelebt* hat, das Kriterium *Kind zu der Zeit* erkennen. Somit kombiniert er in diesem Kontext beide Kriterien (vgl. Malte, Z. 80-82).

Zusammenfassend zeigt sich in den Interviews von Lilli, Jule, Mats, Malte, Lucas, Fynn und Tom, dass diese zunächst über das Spielen vor zwei Jahren berichten und ihr Wissen – stellenweise erst auf Nachfrage – begründen. In ihren Begründungen lassen sich Auswahlkriterien identifizieren, anhand derer sie selbst als Zeitzeug*innen des Spielens vor zwei Jahren einzuordnen sind (siehe Kap. 7.2.1). In den Aussagen finden sich die Auswahlkriterien (*Mindest-*)*Alter*, *Akteur*in*, *zu der Zeit gelebt* und *Kind zu der Zeit*. Damit verbunden stellen die Erläuterungen der Proband*innen über ihr eigenes Spielen vor zwei Jahren Zeitzeug*innenaussagen dar (vgl. Henke-Bockschatz 2014, 18). Dem ergänzend sind die Aussagen des neunjährigen Lenn darzulegen, welcher nicht über das Spielen vor zwei Jahren berichtet, sondern unmittelbar Möglichkeiten zur Re-Konstruktion dessen benennt. Dabei nimmt er Bezug auf das eigene (Mit-)Erleben des Spielens: *„[...] [O]der man hat es selbst erlebt.“* (Lenn, Z. 86; Hervorhebung J.D.). Dies ist mit dem gleichnamigen Auswahlkriterium zu verknüpfen (siehe Tab. 22), sodass sich Lenn selbst als Zeitzeuge des Spielens vor zwei Jahren beschreibt (vgl. u.a. Bertram 2017, 17). Bei der Durchsicht des vorliegenden Datenmaterials zeigt sich, dass lediglich Lenn diese Begründung anführt. Dieses Argument nennt er außerdem im Kontext des Fernsehschauens vor

50 Jahren, sodass er dieses sowohl auf unterschiedliche inhaltliche als auch zeitliche Kontexten überträgt (siehe Kap. 7.3). Resümierend verweisen die Aussagen von Lilli, Jule, Mats, Malte, Lucas, Fynn, Tom und Lenn darauf hin, dass sie sich als Zeitzeug*innen des Spielens vor zwei Jahren betrachten und „für die Angelegenheiten ihres Lebensalltags [hier dem Spielen vor zwei Jahren] [...] Expert[*inn]en [darstellen]“ (Siegfried 2005, 66).

Neben den Erläuterungen, anhand derer die interviewten Viertklässler*innen als Zeitzeug*innen zu charakterisieren sind, stellen einige Proband*innen der vierten Klasse einen Bezug zu dem abgebildeten Kind des Impulsmaterials her. Wie bereits bei Malte erkennbar wurde, bezieht er sich auf den abgebildeten Jungen. Dabei vergleicht er sein eigenes Alter mit dem vermuteten Alter des Jungen und schätzt sich etwa gleich alt ein (vgl. Malte, Z. 84). Im Weiteren geht er jedoch nicht näher auf diesen Vergleich ein. Auch die Aussagen der neunjährigen Lilli zeigen, dass sie sich auf das abgebildete Mädchen des Impulsmaterials bezieht, da Lilli sie in ihre Erläuterungen einbindet:

*„L: (...) Ehm gucken wo- **womit sie vor zwei Jahren gespielt hat.***

I: (.) Warum?

*L: (...) Dann kann **sie auch viel herausfinden**, womit sie früher auch so gespielt hat.*

I: (.) Kannst du das genauer erklären?

*L: (6) Also **sie kann mal ihr Spielzeug durchgucken** und dann gucken womit sie vor zwei Jahren noch gespielt hat und so.“ (Lilli, Z. 98-102; Hervorhebung J.D.)*

Indem Lilli das abgebildete Mädchen als Kind einordnet, welches vor zwei Jahren gespielt hat, zeigen sich hier die Kriterien *Kind zu der Zeit* und *Akteurin*. Davon ausgehend ist das abgebildete Mädchen als Zeitzeugin zu deuten (vgl. Moller 2010; Schwarz 2012, 13f.). Zudem leitet Lilli ab, dass das Mädchen selbst anhand ihres eigenen Spielzeugs, welches als Sachquelle einzuordnen ist (vgl. Stadtmüller 2004, 442), herausfinden kann, wie sie vor zwei Jahren gespielt hat. Somit stellt Lilli zum einen den Bezug zum Mädchen des Impulsmaterials her und leitet zum anderen eine Möglichkeit ab, wie sie ihre Fragestellung „*Wie haben Kinder vor zwei Jahren gespielt?*“ eigens beantworten kann.

Die zehnjährige Anna bindet ebenso das abgebildete Mädchen in ihre Erläuterungen ein und zeigt vergleichend zu Lilli begründet eine Möglichkeit auf, wie das Mädchen selbst herausfinden kann, wie vor zwei Jahren gespielt wurde:

*„Das Mädchen ist bestimmt so sieben oder so (.) und (.) die war ja selber mal fünf oder so (..) und da **kann sie sich selber fragen** (lacht). [...] (.) Weil, wenn das Kind jetzt auch zehn ist, dann war es ja (.) auch mal acht und da ja (.) ka- zehn ist ja auch höher als zwei Jahre.“ (Anna, Z. 140-148; Hervorhebung J.D.)*

Anna schätzt das Alter des Mädchens auf etwa sieben oder zehn Jahre, sodass sie davon ausgehend die Möglichkeit ableitet, dass „*sie sich selber fragen [kann]*“ (Anna, Z. 140). Demzufolge schätzt Anna sie als „Miterlebende“ (Bertram 2017, 17) ein, die auf Grundlage eigener Erfahrungen über ein Wissen zum erfragten Inhalt verfügt (vgl. Fröhlich 2009, 80; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1).

Auch Tom (10 Jahre) bezieht sich auf das abgebildete Kind des Impulsmaterials:

„T: (4) Wenn er jetzt selbst so alt wäre, dann würde er das ja wissen, aber wenn er jetzt 30 wäre, (..) müsste er auch fragen, die Kinder dann.“

I: (...) Warum die Kinder?

T: (.) Weil sie das wissen. Weil er weiß ja nicht, also er hat es vielleicht immer vergessen, was er früher da gemacht hat. Ja und die Kinder waren dann bestimmt acht, zehn, eben minus zwei sind ja sechs, acht und da könnte man die dann immer fragen.“ (Tom, Z. 104-106; Hervorhebung J.D.)

Die erste Aussage lässt zwei Altersstufen des abgebildeten Jungen vermuten, anhand derer Tom wiederum Möglichkeiten zur Beantwortung der Fragestellung aufzeigt (vgl. Tom, Z. 104): Der erstgenannte Teil der Aussage deutet auf ein kindliches Alter hin, sodass er dem Jungen folglich ein Wissen hinsichtlich des Spielens vor zwei Jahren zuschreibt, womit anzunehmen ist, dass dieser das Spielen selbst erlebt hat. Somit zeigen sich hier Charakteristika eines*r Zeitzeug*in (vgl. u.a. Bünting 1996, 1336; Henke-Bockschatz 2014, 18; siehe Kap. 3.1.1). Im zweiten Teil der Aussage betrachtet Tom den Fall, dass die abgebildete Person 30 Jahre alt wäre und leitet begründet als Handlungsmöglichkeit das Fragen von Kindern ab. Dabei schreibt Tom den Kindern ein Wissen zum Spielen vor zwei Jahren zu, zudem begründet er die Auswahl ebendieser anhand des *Alters*. Demzufolge ist anzunehmen, dass er diese als Zeitzeug*innen zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren befragen würde. Dabei fällt auf, dass er bereits im Vorfeld die Auswahl von Personen, die zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren befragt werden können, anhand des (*Mindest-*)*Alters* begründet. Zudem wird ersichtlich, dass sich Tom auf das *Vergessen* von Erinnerungen als Fehlleistung des Gedächtnisses bezieht und damit „Begleiterscheinungen des Erinnerungsprozesses wie [...] Lücken der Erinnerung“ (Falkson 2007, 139) beschreibt (vgl. Welzer 2008, 17; siehe Kap. 3.1.2). Damit verbunden nennt er als Alternative die Befragung von Kindern, da diese vermutlich besser in die relevante Altersgruppe des Spielens passen.

Insgesamt ist den Aussagen von Lilli, Anna, Malte und Tom gemeinsam, dass sie Bezug zum abgebildeten Kind des Impulsmaterials nehmen und im Sinne eines Perspektivwechsels Möglichkeiten aufzeigen, wie das Kind selbst herausfinden kann, wie vor zwei Jahren gespielt wurde und somit die Fragestellung eigens beantworten kann. Dabei werden von den genannten vier Proband*innen verschiedene Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren aufgezeigt: Die Aussagen von Malte und Tom deuten darauf hin, dass das Kind aufgrund des Alters über eigene Erinnerungen und Erfahrungen verfügt (vgl. Malte, Z. 80-84; Tom, Z. 104-106). Anna schreibt dem Kind ebenfalls aufgrund des Alters ein Wissen zu und zeigt als Möglichkeit das eigene (Be-)Fragen auf: „[D]a kann sie sich selber fragen (lacht).“ (Anna, Z. 140). Das Lachen von Anna deutet darauf hin, dass sie weiß, dass man sich selbst nicht „fragen“ muss, aber dass man es eben selbst weiß. Lilli nennt als Option das Durchsehen des eigenen Spielzeugs, um die Frage zu beantworten, sodass damit verbunden das abgebildete Kind als Zeitzeug*in interpretiert werden kann (vgl. Lilli, Z. 98-102). Demzufolge lassen die Aussagen der Proband*innen erkennen, dass sie sich selbst und auch andere Kinder als Zeitzeug*innen des Spielens vor zwei Jahren beschreiben. Tom berücksichtigt zudem den Fall des (eigenen) *Vergessens* von Erinnerungen, sodass er eine alternative Handlungsmöglichkeit ableitet: Die Befragung von Kindern, die mittels eines (*Mindest-*)*Alters* von zehn Jahren als Zeitzeug*innen herangezogen werden würden (vgl. Tom, Z. 106; zudem Fynn, Z. 70).

Die Möglichkeit der Befragung von Personen, dabei u.a. von Kindern, zeigt sich ebenfalls in den Aussagen weiterer Proband*innen (vgl. Anna, Z. 142-148; Jule, Z. 88-92, Z. 96-100; Lucas, Z. 96-100):

„Andere fragen. **Andere, die schon älter sind als zwei Jahre.** [...] (.) Zum Beispiel ihre Mutter. [...] (.) Oder (5) ein anderes Kind. [...] (.) Weil, wenn das Kind jetzt auch zehn ist, dann war es ja (.) auch mal acht und da ja (.) ka- zehn ist ja auch höher als zwei Jahre.“ (Anna, Z. 142-148; Hervorhebung J.D.)

Es wird deutlich, dass Anna ihre Personenauswahl anhand eines (*Mindest-*)*Alters* begründet. Damit verbunden wählt sie Personen aus, die zu dem zu rekonstruierenden Zeitpunkt bereits gelebt haben. Als Vorgabe nennt sie ein Alter, das über zwei Jahre liegt (vgl. Anna, Z. 142) und konkretisiert anhand dessen ihre Personenauswahl: Zum einen gibt sie die Befragung „ihre[r] Mutter“ (Anna, Z. 144) an. Die Formulierung verweist auf das abgebildete Mädchen und die Befragung deren Mutter. Zum anderen führt sie vergleichend zu Tom die Befragung eines anderen Kindes an, welches etwa zehn Jahre alt ist, vor zwei Jahren acht Jahre alt war und somit zum erfragten Zeitpunkt gelebt hat. Demnach ist abzuleiten, dass das Kind als Zeitzeug*in herangezogen wird (vgl. Henke-Bockschatz 2014,

19; Schwarz 2012, 13). Diesen Aspekten sind die Ausführungen von Jule hinzuzufügen, welche die Befragung der Großmutter sowie von Kindern erläutert (vgl. Jule, Z. 88-90). Dabei zeigt sich, dass das Fragen eines anderen Kindes und dessen Auswahl anhand des (Mindest-)Alters begründet wird (vgl. Jule, Z. 88-92). Zudem erhöht Jule im Gesprächsverlauf die Anzahl der zu fragenden Kinder: „[E]infach ein anderes Kind fragen oder mehrere Kinder.“ (Jule, Z. 96). Auf die Bitte um Erläuterung begründet sie dieses mit einer Pluralität an Spielen, die es im Rahmen der Befragung zu erfassen gilt:

„J: Weil die dann **mehr** Spiele hat.

I: Kannst du das noch genauer erzählen, wie du das meinst?

J: Weil, (...) wenn sie jetzt zu einem Kind geht und fragt: ‚Wie war es vor zwei Jahren als du gespielt hast?‘, dann sagt das vielleicht: ‚Wir haben Verstecken oder Königsfrau gespielt‘ und dann geht es vielleicht zu einem anderen Kind und fragt: ‚Was hast du vor zwei Jahren gespielt?‘ Und dann sagt das Kind zum Beispiel: ‚Wir haben oft Springseil gespielt- gesprungen und haben halt auch Pferd gespielt.‘ Und dann kann es, dann wird es immer klüger und klüger und dann kann das auch halt spielen **und dann muss man noch mal fragen, wie das geht und so.**“ (Jule, Z. 98-100; Hervorhebung J.D.)

In den Zitaten wird ersichtlich, dass Jule eine mögliche Vorgehensweise des Mädchens antizipiert und eine Befragung mehrerer Kinder beschreibt. Dabei formuliert sie einerseits konkrete Fragestellungen an die zu fragenden Kinder und andererseits mögliche Antworten, die eine Varianz an Spielen bzw. Spielformen erkennen lassen. Die Befragung mehrerer Kinder wird im weiteren Interviewverlauf wiederholend begründet, indem sie erläutert, dass eine Vielzahl an Spielen zu erheben ist, damit „die dann mehr Spiele hat“ (Jule, Z. 98). Anhand der Aussage „weil es ja **mehrere Spiele** gibt“ (Jule, Z. 102; Hervorhebung J.D.) ist zu schließen, dass sie um eine Pluralität an Spielen und Spielformen weiß. Damit verbunden verweisen Jules Aussagen darauf hin, dass ihr die Individualität und die unterschiedlichen Interessen von Kindern bewusst sind, was sie dazu verleitet, mehrere Kinder zu befragen. Als Intention ist zum einen die Erfassung verschiedener Perspektiven auf das Spielen abzuleiten. Zum anderen deuten die Aussagen darauf hin, dass Jule, bedingt durch die Subjektivität Einzelner, eine Repräsentativität mittels der Befragung mehrerer Kinder visiert (vgl. Falkson 2007, 139). Demnach lassen sich hier zusammenführend Charakteristika der (Unterrichts-)Methode der Zeitzeug*innenbefragung erkennen. Denn in Anlehnung an von Reeken (2017) liegt das Ziel der Zeitzeug*innenbefragung u.a. darin, „[m]ögliche – und wegen der subjektiven Perspektive durchaus gewollte – Einseitigkeiten [...] durch mehrere Interviews zu den gleichen Themen“ (ebd., 131; Hervorhebung J.D.) zu erheben (siehe Kap. 3.3.1.1).

Die im Folgenden dargelegten Ausführungen von Lucas (8 Jahre) zeigen auf, dass er zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren – vergleichend zu den Viertklässler*innen Jule, Anna und Tom – Kinder befragen würde. Darüber hinaus berücksichtigt Lucas im Rahmen seiner Personenauswahl den Wohnort der zu befragenden Kinder:

*„L: (..) **Da habe ich ja auch gelebt**, ganz normal also wie jetzt. Da gab es schon Handys und da waren da war man nicht mehr so viel draußen, weil man mehr drinnen war und am Handy war aber ja. Die meisten haben dann in der Stadt gewohnt und dann waren viel mehr Häuser, viel mehr Autos. Dann ist man nicht mehr zu Fuß gegangen oder mit dem Fahrrad, sondern mit dem Auto oder Bus. (..) Und die meisten haben in der Stadt gelebt und konnten da nicht so viel draußen rumlaufen. Dafür die Kinder, die im Dorf oder weiter auswärts gelebt haben, haben dann mehr draußen gespielt, weil sie mehr rumlaufen konnten und waren dann nicht so viel drinnen.*

I: Woher weißt du das alles?

*L: (..) **Das war bei mir so, weil ich lebe ja ich lebe hab- lebe im Dorf** und meine Freunde, wenn ich bei denen mal bin, dann gehen wir auch nicht so viel raus und dann bleiben wir auch eher immer drinnen.*

I: Wie kann man jetzt noch mehr herausfinden?

*L: (..) **Man fragt andere Kinder, die jetzt vielleicht in der Stadt gewohnt, gewohnt haben oder da wohnen.** Oder man guckt selber oder fährt mal wohin und (..) guckt. Also muss sich erkunden.“ (Lucas, Z. 96-100; Hervorhebung J.D.)*

Hier wird erkennbar, dass Lucas aus seiner eigenen Erfahrung um die Unterschiedlichkeit des Spielens von Kindern, die auf dem Dorf bzw. in der Stadt leben, weiß. Demzufolge leitet er ausgehend von dem „individuell Erlebtem und Erfahrenem“ (Dehne 2003, 444) Handlungsmöglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren ab. Neben der eigenen Erkundung benennt er die Befragung weiterer Kinder, deren Auswahl konkretisiert wird: „Kinder, die jetzt vielleicht in der Stadt [...] gewohnt haben oder da wohnen.“ (Lucas, Z. 100), die also im Gegensatz zu ihm eine andere Wohnsituation haben. Demnach ist anzunehmen, dass anhand dieser Vorgehensweise eine Varianz an Spielen und Spielformen unter Berücksichtigung des Wohnortes (Stadt und Land) zu erwarten ist. Indem Lucas sein Wissen mittels der Kriterien *zu der Zeit gelebt* sowie *Akteur* begründet, ist er selbst als Zeitzeuge des Spielens auf dem Land einzuordnen (vgl. Bünting 1996, 1337; Henke-Bockschatz 2014, 18; siehe Kap. 3.1.1). Ferner Lucas fungiert anhand der Erläuterungen zum eigenen Spielen sowohl als „Wissens-Quelle“ (Schwarz 2012, 13; Hervorhebung im Original). Im Weiteren lassen sich in Lucas' Aussagen Ziele der Methode der Zeitzeug*innenbefragung identifizieren: Denn mittels der Zeitzeug*innenbefragung sollen „Einblicke, wie Menschen ihre damalige Gegenwart wahrgenommen haben [und in] das individuelle, subjektive und damit immer auch perspektivische Erleben

bestimmter Ausschnitte der Vergangenheit“ (Michalik 2017, 46) eröffnet werden (siehe Kap. 3.3.1). Dies deckt sich insofern mit Lucas' Erläuterungen, als dass er unter Berücksichtigung des Wohnortes (Stadt und Land) unterschiedliche Perspektiven auf das Spielen erfassen möchte (vgl. Lucas, Z. 96-100). Folglich verweisen seine Aussagen darauf hin, dass er erkennt, „in welch [...] sozialen Geprägtheiten und Abhängigkeiten der Einzelmensch sein Leben verbringt“ (Rohlfes 2010, 244), welche es zu erheben gilt.

Insgesamt zeigt sich in den Erläuterungen von Jule und Lucas, dass auf Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen zum im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt und Zeitpunkt die Befragung mehrerer Kinder als Zugangsweise konkretisiert wird. Die Ausführungen beider Proband*innen lassen als Ziel der Befragung mehrerer Kinder die Erfassung einer Mehrperspektivität auf das Spielen erkennen (vgl. Dehne 2003, 444; Falkson 2007, 138; Siegfried 2005, 66f.), um zugleich eine Quantität an Spielformen zu generieren. Darüber hinaus gilt es in Anlehnung an Lucas die zu befragenden Kinder unter Berücksichtigung ihres Wohnortes auszuwählen, sodass von ihm gezielt die Auswahl der Zeitzeug*innen beeinflusst wird (vgl. Lucas, Z. 96-100).

*Zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren*

Zusammenführend finden sich in den Darlegungen der Proband*innen der vierten Klasse mehrere Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren:⁸⁵ Zum einen zeigen die Erläuterungen der interviewten Viertklässler*innen, dass sie selbst als Zeitzeug*innen Auskunft über den erfragten Inhalt und Zeitpunkt geben können (vgl. Lilli, Z. 90-94; Jule, Z. 94; Mats, Z. 74-78; Malte, Z. 80-82; Lucas, Z. 96-100; Fynn, Z. 66-68; Tom, Z. 102; Lenn, Z. 86). Indem die Proband*innen in ihren diesbezüglichen Erläuterungen und Begründungen die Auswahlkriterien (*Mindest-)Alter, Akteur*in, zu der Zeit gelebt, Ereignis miterlebt und Kind zu der Zeit* anführen, beschreiben sie sich selbst als Zeitzeug*innen. Zum anderen wird ersichtlich, dass die Proband*innen Lilli, Anna, Malte und Tom die auf dem Impulsmaterial abgebildeten Kinder als Zeitzeug*innen des Spielens vor zwei Jahren einordnen, sodass diese dahingehend Auskunft geben bzw. „sich selber fragen“ (Anna, Z. 140) können (vgl. zudem Lilli, Z. 98-102; Malte, Z. 84; Tom, Z. 104-106). Ferner wird von Anna, Jule, Tom, Fynn und Lucas als dritte Option zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren die Befragung von Kindern aufgezeigt,

⁸⁵ Lediglich Hannes führt als einziger interviewter Viertklässler keine Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren an (vgl. Hannes, Z. 110-114).

sodass sie Personen ihrer Generation zur Befragung heranziehen würden (vgl. Anna, Z. 142-148; Jule, Z. 98-100; Tom, Z. 106; Fynn, Z. 70; Lucas, Z. 96-100). Hingegen Anna, Tom und Fynn die Befragung von Kindern mittels des Kriteriums des (*Mindest-*)*Alters* konkretisieren, binden Jule und Lucas darüber hinaus die Kriterien *Akteur*in* und *zu der Zeit gelebt* in ihre Erläuterungen ein. Ebenso zeigen Jule und Lucas auf, dass sie mehrere Kinder befragen würden, um eine Pluralität an Spielen und Spielformen sowie unterschiedliche Perspektiven auf das Spielen zu erfassen, aber auch um Unterschiede aufgrund verschiedener Wohnorte (Stadt und Land) zu berücksichtigen. Folglich finden sich in ihren Antworten Parallelen zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung: Sowohl die Befragung mehrerer Personen zur Erfassung verschiedener Perspektiven und einer Quantität an Spielen und Spielformen als auch die bewusste Auswahl zu befragender Personen, hier unter Berücksichtigung des Wohnortes (vgl. Jule, Z. 98-100; Lucas, Z. 96-100).

Zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte interviewter Grundschulkinder zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren

Die Analyse und Interpretation des vorliegenden Datenmaterials der Kinder der zweiten Klasse verweist auf eine Varianz an Präkonzepten hinsichtlich der Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren. Diese reicht von einer Nichtbeantwortung der Fragestellung über die Nutzung von Spielzeug als Sachquelle sowie eines Buches als Darstellung bis hin zu der Befragung anderer Personen im Sinne von Zeitzeug*innen. Dabei stellen die Zweitklässler*innen Max, Kaja, Lea und Malin – vergleichend zu den interviewten Viertklässler*innen – in ihren Aussagen ebenfalls einen Bezug zu sich selbst, zu anderen Kindern sowie zu dem abgebildeten Kind des Impulsmaterials als Zeitzeug*innen her (vgl. Kaja, Z. 54-60, Z. 68-70; Lea, Z. 91-98; Malin, Z. 122-124; Max, Z. 136-142). Die Aussagen der interviewten Viertklässler*innen lassen insbesondere die Optionen zur Re-Konstruktion erkennen, dass sie selbst bzw. das abgebildete Kind des Impulsmaterials als Zeitzeug*innen Auskunft geben können. Ebenso wird erläutert, dass andere Kinder, die ebenfalls als Zeitzeug*innen einzuordnen sind, befragt werden können. Zugleich sind die Aussagen von Hannes (9 Jahre) zu berücksichtigen, welcher keine Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren benennen kann (vgl. Hannes, Z. 110-114). Neben den Aussagen von Hannes sind die Aussagen der Zweitklässlerinnen Emma (7 Jahre), Mia (7 Jahre) und Eva (7 Jahre) zu bedenken, die – wie bereits in Kapitel 7.1.2 dargelegt – zur Re-Konstruktion von Vergangenheit nicht die Befragung von Personen benennen. Demnach erhielten sie im Laufe des Interviews den Hinweis, dass gefragt werden kann. Auch im Kontext der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei

Jahren binden diese nicht das Fragen als Möglichkeiten zur Re-Konstruktion nicht in ihre Antworten ein. Während bei Emma die diesbezüglichen Fragestellungen unbeantwortet bleiben (vgl. Emma, Z. 53-55), gehen Mia, Eva und Hannes insofern auf die Fragen ein, als dass sie das Spielen vor zwei Jahren beschreiben. Die Fragen hinsichtlich der Möglichkeiten der Re-Konstruktion bleiben unbeantwortet bzw. werden damit beantwortet, dass sie es nicht wissen (vgl. Mia, Z. 47-52; Eva, Z. 52-58; Hannes, Z. 110-114).

Ferner zeigt sich in den Interviews, dass Proband*innen sowohl der zweiten als auch vierten Klasse in ihren Erläuterungen Aspekte des *Erinnerns* und *Vergessen* im Zusammenhang mit der (eigenen) Erinnerung an vergangene Ereignisse beschreiben. Davon ausgehend leiten sie als alternative Handlungsmöglichkeit die Befragung anderer Kinder ab (vgl. Malin, 7 Jahre, Z. 122-126; Max, 8 Jahre, Z. 136-142; Fynn, 9 Jahre, Z. 70; Tom, 10 Jahre, Z. 106). Demnach ist anzunehmen, dass interviewte Grundschulkinder einzelne „Faktoren reflektieren [...] [können], die die persönliche Rekonstruktion der Vergangenheit [...] beeinflussen“ (Falkson 2007, 139; vgl. zudem Halbwachs 2008, 130ff).

7.2.4 Präkonzepte zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 und 200 Jahren: Zeitzeug*innen als Zugang zur Zeitgeschichte

Anknüpfend an das vorherige Teilkapitel zu den Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren, sind in diesem Teilkapitel die Präkonzepte der interviewten Kinder zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 und 200 Jahren zentral. Dabei stehen in Anlehnung an die Forschungsfragen zwei Aspekte im Fokus des Interesses: Die Benennung und Erläuterung von Möglichkeiten der Re-Konstruktion beider historischer Zeitpunkte im Allgemeinen (Forschungsfrage drei) sowie der Einbezug von Zeitzeug*innen als historische Quelle (Forschungsfrage eins) und deren Befragung (Forschungsfrage zwei) im Speziellen durch die interviewten Grundschulkinder.

Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 und 200 Jahren

Die Analyse und Auswertung des vorliegenden Datenmaterials zeigt, dass die interviewten Zweitklässler*innen – mit der Ausnahme der siebenjährigen Emma – Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren nennen und (stellenweise auf Nachfrage) erläutern können. Während Emma die diesbezüglichen Fragestellungen nicht beantworten kann (vgl. Emma, Z. 39-40, Z. 117-122), wird von den restlichen Proband*innen der zweiten Klasse mindestens eine Möglichkeit aufgezeigt, wie etwas über das Spielen vor

20 Jahren herausgefunden werden kann: Lea (7 Jahre) und Tim (8 Jahre) benennen, neben der Befragung von Personen, als Zugangsweise das Lesen von Büchern (vgl. Lea, Z. 66; Tim, Z. 96), wobei weitere Erläuterungen bei beiden Proband*innen ausbleiben. Als weitere Möglichkeit ergänzt Lea das Anhören einer CD (vgl. Lea, Z. 66) und Tim die Recherche im Internet: „*Auch im Internet gucken.*“ (Tim, Z. 94). Die genannten Möglichkeiten (CD, Bücher und Internet) sind als Darstellungen einzuordnen, womit Lea und Timo fertige bzw. bestehende Narrationen heranziehen würden, um etwas über das Spielen vor 20 Jahren herauszufinden (vgl. GDSU 2013, 59; Mathis 2015, 9; Sauer 2020, 30).

Malin (7 Jahre), Max (8 Jahre) und Paul (8 Jahre) erläutern als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren das Nutzen der Spielzeuge der Eltern bzw. Großeltern: „(14) *Wenn, wenn zum Beispiel welche Eltern noch **Spiele von früher** haben, kann man die auch noch spielen.*“ (Paul, Z. 69; Hervorhebung J.D.; vgl. zudem Malin, Z. 64). Die von Paul benannten „*Spiele von früher*“ (Paul, Z. 69) sind als Sachquellen zu deuten, da er sie als „Hinterlassenschaft vergangener Zeiten“ (Sauer 2020, 30) beschreibt, welche er zum eigenen Spielen heranziehen würde (vgl. Stadtmüller 2004, 441f.). An dieser Stelle sind die Erläuterungen von Max anzuschließen, welche ebenfalls eine absichtsvolle Aufbewahrung und Weitergabe von Gegenständen erkennen lassen:

„(..) *Bei Opa auf dem Dachboden ein paar. Der hat so ein **ganz altes** Radio und einen **alten** Fernseher in dem einen Zimmer stehen. (..) Und auch **altes** Spielzeug habe ich dort gefunden und Opas **alten kaputten** Lederball. (.) Da (.) war so ein Nagel drin.*“ (Max, Z. 86; Hervorhebung J.D.)

Das Zitat verweist darauf, dass sich Max selbst als Finder u.a. des „*alte[n] Spielzeug[s]*“ (Max, Z. 86) und des „*alten kaputten Lederball[s]*“ (Max, Z. 86) beschreibt, die als Sachquellen einzuordnen ist (vgl. Stadtmüller 2004, 442). Die angegebenen Sachquellen des Großvaters dienen in diesem Zusammenhang als Mittler von Vergangenheit, anhand derer etwas über das Spielen vor 20 Jahren herausgefunden werden kann. In dieser Aussage bezieht sich Max auf Gegenstände, die zwei Generationen zuvor genutzt wurden. Im weiteren Gesprächsverlauf begründet er sein Wissen zum Spielen vor 20 Jahren mit dem Spielzeug seiner Mutter und greift damit auf das Spielen vor seiner Generation zurück: „*Weil Mama noch so, [...] Mama hat mir so einen großen Sack voller alter Spielzeugautos **geschenkt** hat und (..) außerdem (...) auch Murmeln, (..) so einen Sack voll und (4) und ganz viele andere alte Spielzeuge.*“ (Max, Z. 118; Hervorhebung J.D.). Das Zitat lässt die bewusste Weitergabe von Gegenständen im Sinne einer Tradition erkennen (vgl. Baumgärtner 2004, 403; Sellin 2005, 49). Insgesamt fällt in Max' Formulierungen auf, dass die Gegenstände mittels Attribute wie ‚alt‘, ‚ganz alt‘, ‚kaputt‘ konkretisiert werden

(vgl. Max, Z. 86, Z. 118). Dies ist zum einen mit den Befunden von Mathis (2007) sowie Hofmann-Reiter (2015) zu verknüpfen, welche beide als Befunde ihrer Studien aufzeigen, dass Grundschulkinder „das Alte aufgrund des Äußeren“ (Mathis 2007, 30) erkennen und beschreiben (vgl. Hofmann-Reiter 2015, 127). Zum anderen verweisen die Befunde von Beilner (2004b) ebenso auf „pauschale Charakterisierungen“ (ebd., 206f.) zur Beschreibung einer zeitlichen Differenz anhand einer „Andersartigkeit“ (ebd., 207).

Zusammenführend lassen die Erläuterungen der Zweitklässler*innen Malin, Paul und Max die Suche bzw. das Nutzen von Sachquellen als Möglichkeit erkennen, um etwas über die Vergangenheit herausfinden zu können. Dies korrespondiert mit den Forschungsergebnissen von Barton (2008a) sowie Becher und Gläser (2018). Hingegen die Proband*innen der Studie von Becher und Gläser (2018) „fast ausschließlich Sachquellen an[geben]“ (ebd., 82), beziehen sich in der Studie von Barton (2008a) – vergleichend zu den Proband*innen des vorliegenden Samples – lediglich wenige Kinder auf Sachquellen (vgl. ebd., 213; Becher, Gläser 2018, 82; siehe Kap. 2.3). Damit verbunden ist in Anlehnung an Becher und Gläser (2018) anzunehmen, dass sich für die genannten Zweitklässler*innen Geschichte „in Dingen [manifestiert], die die Zeit überdauern“ (ebd., 83).

Als weitere Möglichkeit beschreiben die interviewten Zweitklässler*innen die Befragung von Personen als Zugangsweise. Dabei fällt auf, dass mit der Ausnahme von Emma (7 Jahre), die keine Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren anführen kann (siehe Kap. 7.1.2), alle interviewten Zweitklässler*innen die Befragung angeben. Dabei ist, wie bereits in Kapitel 7.1.2 und 7.2.1 aufgezeigt, zwischen der Befragung von Personen als Informant*innen und als Zeitzeug*innen zu unterscheiden. Diese Differenzierung erfolgt in den nachstehenden Darlegungen: In den Aussagen von Lia (7 Jahre), Malin (7 Jahre) und Timo (8 Jahre) zeigt sich die Befragung von Informant*innen, was mit einem Zitat von Lia belegt wird: „(17) *Die Eltern fragen, weil die wissen schon mehr als Kinder. [...] (6) Weil die schon sehr, sehr viel mehr wissen als Kinder.*“ (Lia, Z. 72-74; vgl. zudem Malin, Z. 102-106; Timo, Z. 86-92). In diesem Zusammenhang werden von Lia, Malin und Timo die Eltern, Großeltern, Freund*innen, Schwestern und Forscher*innen bzw. Expert*innen als Informant*innen beschrieben (siehe Kap. 7.1.2). Die Aussagen von Eva (7 Jahre), Kaja (7 Jahre), Lea (7 Jahre), Malin (7 Jahre), Mia (7 Jahre), Leo (8 Jahre), Max (8 Jahre), Paul (8 Jahre) und Tim (8 Jahre) verweisen auf die Befragung von Zeitzeug*innen. Indem sie ihre Personenauswahl erläutern, zeigen sich Kriterien, die auf Charakteristika von Zeitzeug*innen schließen lassen. Insgesamt finden sich in den Erläuterungen der genannten Zweitklässler*innen folgende Auswahlkriterien: Zu

der Zeit gelebt (vgl. Eva, Z. 72; Lea, Z. 120-128; Mia, Z. 64-78; Malin, Z. 106; Paul, Z. 113; Tim, Z. 154), *Kind zu der Zeit* (vgl. Paul, Z. 65), *Akteur*in* (vgl. Max, Z. 120-122; Tim, Z. 158), *Ereignis gesehen* (vgl. Paul, Z. 107-109), *(Mindest-)Alter* (vgl. Kaja, Z. 42; Emma, Z. 75-78; Leo, Z. 148) und *(fortgeschrittene) Lebensdauer* (vgl. Kaja, Z. 38; Malin, Z. 102-106; Leo, Z. 138-144; Paul, Z. 103). Dies wird anhand der nachstehenden Zitate belegt, wobei zur Verdeutlichung exemplarische Kinderaussagen gewählt wurden:

<i>Zu der Zeit gelebt:</i>	„Einer, (.) der da so gelebt hat.“ (Tim, Z. 154; Hervorhebung J.D.)
<i>Kind zu der Zeit:</i>	„Meine Mutter hat mir erzählt, wie die immer gespielt hat. Wo sie noch klein war. “ (Paul, Z. 65; Hervorhebung J.D.)
<i>Akteur*in zu der Zeit:</i>	„(5) Ich denke auch, dass die Eltern dafür noch was (...) sagen können. [...] (..) Weil die ja <u>auch</u> mit den Sachen gespielt haben. “ (Max, Z. 120-122; Hervorhebung J.D.)
<i>Ereignis selbst gesehen:</i>	„Opa und Oma [fragen]. [...] (5) Weil die gesehen haben, wie man da - wie - weil die als erstes gewusst haben, wie man diese Spiele spielt.“ (Paul, Z. 107-109; Hervorhebung J.D.)
<i>(Mindest-)Alter:</i>	„(4) Um etwas vor 20 Jahren herauszufinden, müssen die 40 oder 30 sein.“ (Leo, Z. 140; Hervorhebung J.D.)
<i>(fortgeschrittene) Lebensdauer:</i>	„Man könnte seinen Opa oder seine Oma fragen, weil die lebten ja schon sehr lange. [...] (.) Weil sie zu der Zeit bestimmt noch gelebt haben, weil die meisten sind bestimmt schon sehr alt. “ (Leo, Z. 138-140; Hervorhebung J.D.)

Damit wird ersichtlich, dass in diesem Kontext lediglich die Auswahlkriterien *Ereignis selbst miterlebt* und *Erinnern an eigene Erfahrungen* nicht von den Proband*innen der zweiten Klasse des vorliegenden Samples benannt werden.

Zusammenfassend zeigt sich in den Erläuterungen der interviewten Zweitklässler*innen, dass diese als Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren neben Darstellungen, wie CDs, Bücher und des Internets, Sachquellen sowie Zeitzeug*innen als historische Quellen benennen. Demnach ist anzunehmen, dass interviewte Zweitklässler*innen unter Berücksichtigung eines inhaltlichen sowie zeitgeschichtlichen Kontextes geeignete Quellen benennen können (vgl. Becher, Gläser 2016a, 45), wobei hier auffallend häufig – neun von zwölf Proband*innen – der*die Zeitzeug*in als historische Quelle und der Befragung ebendieser als Zugangsweise angeführt wird. Dies verweist darauf, dass die interviewten Zweitklässler*innen den*die Zeitzeug*in als Zugang zur Zeitgeschichte erkennen (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 27; siehe zudem Kap. 7.2.3).

Im Weiteren stehen im Rahmen des vorliegenden Teilkapitels die Präkonzepte der interviewten Zweitklässler*innen zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren im Erkenntnisinteresse. Der Blick auf diesen Zeitpunkt ist insofern von Relevanz, als dass zu eruieren ist, ob Proband*innen im Anfangsunterricht auch hier die Befragung von Zeitzeug*innen anführen bzw. welche (weiteren) historischen Quellen und/oder Darstellungen als Möglichkeit der Re-Konstruktion erläutert werden (siehe zudem Kap. 5.2.2.3).

Die Interviews der neun Zweitklässler*innen Emma (7 Jahre), Eva (7 Jahre), Kaja (7 Jahre), Lea (7 Jahre), Lia (7 Jahre), Mia (7 Jahre), Leo (8 Jahre), Paul (8 Jahre) und Timo (8 Jahre) zeigen, dass sie keine Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren benennen können (vgl. Emma, Z. 96-98; Eva, Z. 60-62; Kaja, Z. 72, Z. 78; Lea, Z. 110-116; Lia, Z. 66; Mia, Z. 58; Leo, Z. 128; Paul, Z. 91, Z. 99; Timo, Z. 80-84). Damit führen lediglich die Proband*innen Malin (7 Jahre), Max (8 Jahre) und Tim (8 Jahre) Möglichkeiten zur Re-Konstruktion an: „(.) *Man kann Bücher lesen. [...] Aber im Internet habe ich auch da etwas drüber geguckt.*“ (Tim, Z. 136-138). Tims Aussagen verweisen auf die Nutzung von Darstellungen und auf seine eigene Recherchetätigkeit im Internet (vgl. GDSU 2013, 59; Mathis 2015, 9; Sauer 2020, 30).

Der achtjährige Max bezieht sich auf das abgebildete Kind des Impulsmaterials und äußert: „*Indem es ins Museum geht?*“ (Max, Z. 150). Die als Frage formulierte Antwort deutet auf eine Unsicherheit hin. Die Option eines Museumsbesuchs erfolgt ohne weitere Erläuterungen. Mit Blick auf das Gesamtinterview zeigt sich, dass Max das Museum bzw. das Freilichtmuseum lediglich im Rahmen der Re-Konstruktion von ‚früher‘ und des Spielens vor 200 Jahren benennt – damit nicht im Kontext der Re-Konstruktion von Zeitgeschichte (vgl. Max, Z. 36, Z. 150). Dies deutet darauf hin, dass er das Museum als einen Informationsort für (weit) zurückliegende historische Kontexte versteht.

Abschließend sind die Erläuterungen von Malin (7 Jahre) darzulegen, welche einerseits direkt benennt, die Fragestellung nicht beantworten zu können. Andererseits erläutert sie zwar keine konkrete Möglichkeit zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren, nimmt dafür aber eine zeitliche Einordnung vor und beschreibt eine Tradierung bzw. das Vererben von „*Sachen*“ (Malin, Z. 132) über mehrere Generationen:

*„Das schaffe ich nicht. (..) Vor 200 Jahren (...) lebten noch (..) die Urururururenkelkinder von den Steinzeitmenschen und die haben immer so **Sachen von ihren Eltern immer geerbt** und diese, dass was sie geerbt haben, das wollen sie ja **immer weiterreichen** und dann können sie sich immer daran erinnern, was mit ihren Eltern - mit ihren Urururururururgroßeltern passiert ist.“* (Malin, Z. 132; Hervorhebung J.D.)

Das Zitat zeigt zum einen, dass Malin versucht den genannten, zurückliegenden Zeitraum einzuordnen und diesen mit den Nachfahr*innen der „*Steinzeitmenschen*“ (Malin, Z. 132) verknüpft. Zum anderen beschreibt sie das Vererben bzw. die Tradierung von Gegenständen im Sinne eines „*[W]eiterreichen[s]*“ (Malin, Z. 132). Demnach sind die „*Sachen*“ (Malin, Z. 132) als Traditionen zu deuten, die bewusst für die Nachwelt hinterlassen wurden (vgl. Baumgärtner 2004, 403; Sellin 2005, 48f.; Stadtmüller 2004, 442). Damit beschreibt sie „bewusste[...] menschliche Akte der Überlieferung“ (Becher, Gläser 2018, 83), was darauf hindeutet, dass die beschriebenen Traditionen zur Erinnerung der späteren Generationen dienen und damit ein Weg zur Re-Konstruktion des Zeitpunktes vor 200 Jahren eröffnet wird. Somit scheint sich für Malin Geschichte „in Dingen [zu manifestieren], die die Zeit überdauern“ (ebd., 83).

Insgesamt wird erkennbar, dass der Großteil der interviewten Zweitklässler*innen keine Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren anführen kann. Lediglich von drei Proband*innen (Malin, Max und Tim) werden Zugangsweisen benannt: Darstellungen (Internet und Bücher) (vgl. Tim, Z. 136-138), Museum (vgl. Max, Z. 150) und das Vererben bzw. die Weitergabe von Sachquellen im Sinne von Traditionen (vgl. Malin, Z. 132). Unberücksichtigt bleibt in diesem Zusammenhang die Befragung von Personen im Allgemeinen und damit verbunden die Befragung von Informant*innen und Zeitzeug*innen im Speziellen. Demnach zeigt sich, dass die interviewten Zweitklässler*innen die methodische Zugangsweise der Zeitzeug*innenbefragung lediglich im Kontext der Zeitgeschichte (u.a. als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei und 20 Jahren) angeben (siehe zudem Kap. 7.2.3). Dies deutet darauf hin, dass die Proband*innen der zweiten Klasse den*die Zeitzeug*in als Zugang zur Zeitgeschichte nennen als auch eine zeitliche Limitation des*r Zeitzeug*in erkennen.

Im Weiteren fällt auf, dass die interviewten Zweitklässler*innen, mit der Ausnahme von Emma, verschiedene Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren anführen können (z.B. altes Spielzeug als Sachquellen sowie Bücher und Internet als Darstellungen). Im Gegensatz dazu können nur wenige Proband*innen der zweiten Klasse Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren angeben. Dies kann damit erklärt werden, dass „Kindern zwar bewusst [ist], dass frühere Zeitepochen vergangen sind, [diese aber] eine adäquate Distanzvorstellung beziehungsweise ein elaboriertes Zeitbewusstsein [...] kaum [entwickeln]“ (Kübler 2018b, 242; vgl. zudem Beilner 2004b, 201). Zudem äußern Kaja (7 Jahre) und Leo (8 Jahre) am Ende des Interviews auf Nachfrage zur eigenen Einschätzung der Fragestellungen und Impulse des Gesamtinterviews,

dass die Fragen zum Spielen vor 200 Jahren eine Schwierigkeit für sie darstellten (vgl. Kaja, Z. 137; Leo, Z. 266).

Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zu Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 und 200 Jahren

Die Interviews der Proband*innen der vierten Klasse zeigen, dass alle Viertklässler*innen des vorliegenden Samples Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren angeben. Dabei wird – vergleichend zu den eruierten Möglichkeiten der interviewten Zweitklässler*innen – das Lesen von Büchern (vgl. Lilli, Z. 74; Anna, Z. 128; Fynn, Z. 63), die Recherche im Internet (vgl. Lilli, Z. 74), das Nutzen z.B. „*alte[r] Spielsachen*“ (Anna, Z. 132; vgl. zudem Lucas, Z. 106-108; Malte, Z. 72) und „*ganz alte[r] Puppen*“ (Anna, Z. 132) und die Aufbewahrung einer „*Märklin-Eisenbahn*“ (Fynn, Z. 62) als Tradition bzw. als Sachquellen (vgl. Baumgärtner 2004, 403; Sellin 2005, 48f.; Stadtmüller 2004, 442) sowie die Befragung von Personen (vgl. Lilli, Z. 78-80; Anna, u.a. Z. 170-172; Jule, u.a. Z. 114; Fynn, u.a. Z. 106; Hannes, Z. 117; Lenn, Z. 118-122; Lucas, Z. 88-92; Malte, u.a. Z. 70; Mats, u.a. Z. 66-68; Tom, u.a. Z. 96-98) erläutert. In Verbindung mit der Befragung von Personen zeigt sich, entsprechend der Interviews der Proband*innen der zweiten Klasse, das Fragen von Personen sowohl als Informant*innen als auch als Zeitzeug*innen. Lediglich die Aussagen des neunjährigen Lenn deuten auf die Befragung von Familienmitgliedern als Informant*innen hin (vgl. Lenn, Z. 118-122). Damit bezieht er sich als einziger Proband der vierten Klasse nicht auf die Befragung von Zeitzeug*innen als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren:

„L: Man könnte die Oma und den Opa fragen, die Eltern, vielleicht noch die Onkel und Tanten, wenn die was wissen. (..)“

I: Warum kann man diese Personen fragen?

*L: Weil die Kinder, die leben dann ja noch nicht so lange wie die Oma und Opa oder wie Mama und Papa. Sonst hab- und die wissen dann immer mehr, zum Beispiel die Eltern wissen was von den Omas, was die Omas **denen erzählt haben** (..) und (...) kann man (husten). Ja die Eltern fragen, wie es dann früher war.“ (Lenn, Z. 118-120; Hervorhebung J.D.; vgl. zudem Lenn, Z. 122)*

Die Zitate verweisen auf eine mündliche Tradierung im Sinne einer „oral transmission“ (Barton 2008a, 212) entlang der Generationen. Davon ausgehend leitet Lenn u.a. die Befragung seiner Eltern ab und beschreibt diese damit als Informant*innen, um etwas über den erfragten Inhalt und Zeitpunkt herausfinden zu können (siehe Kap. 7.1.2).

Die Erläuterungen zur Auswahl der zu befragenden Personen der übrigen interviewten Viertklässler*innen lassen Auswahlkriterien, anhand derer die Personen als Zeitzeug*innen einzuordnen sind, erkennen (siehe Kap. 7.2.1). Dabei fällt auf, dass sich in diesen Interviews alle eruierten Auswahlkriterien finden lassen: *Zu der Zeit gelebt* (vgl. Lilli, Z. 118-128; Anna, Z. 132-134; Malte, Z. 142-144), *Kind zu der Zeit* (vgl. Lilli, Z. 78-80; Jule, Z. 82-84; Fynn, Z. 106; Malte, Z. 70; Mats, Z. 62), *Akteur*in* (vgl. Jule, Z. 82-84; Fynn, Z. 58; Malte, Z. 142-144; Mats, Z. 110; Tom, Z. 100; Hannes, Z. 117), *Ereignis selbst miterlebt* (vgl. Anna, Z. 168; Lucas, Z. 90), *Ereignis selbst gesehen* (vgl. Mats, Z. 66-68; Tom, Z. 96-98), *(Mindest-)Alter* (vgl. Anna, Z. 170-172; Fynn, Z. 104; Tom, Z. 96-100), *(fortgeschrittene) Lebensdauer* (vgl. Lilli, Z. 78-80; Anna, Z. 132, Z. 170; Lucas, Z. 88-92; Fynn, Z. 58; Malte, Z. 70, Z. 142) sowie *Erinnern* (vgl. Jule, Z. 114; Malte, Z. 144). Die Nennung der identifizierten Auswahlkriterien wird im Folgenden anhand exemplarischer Zitate der interviewten Viertklässler*innen belegt:

- Zu der Zeit gelebt:* „[...] (7) Ehm, (...) zum Beispiel, wenn jetzt, Marita ist ja ein 51, **die hat ja schon vor 20 Jahren gelebt** [...].“ (Anna, Z. 132; Hervorhebung J.D.)
- Kind zu der Zeit:* „(...) Vor 20 Jahren (.) da war i-, ma-, meine Mutter auch glaube ich (.) **noch ein Kind** (...) und (.) dann könnte ich sie ja fragen.“ (Mats, Z. 62; Hervorhebung J.D.)
- Akteur*in zu der Zeit:* „(.) Zum Beispiel, da würde man jetzt Eltern fragen, weil die so ungefähr **vor 20 Jahren mit solchen Sachen gespielt haben**. [...]“ (Fynn, Z. 58; Hervorhebung J.D.)
- Ereignis selbst miterlebt:* „[...] Oder (.) man lässt es sich von anderen Leuten, die schon länger leben, erzählen. [...] Weil die es ja **selbst erlebt** haben und die wissen es dann wahrscheinlich besser als die anderen.“ (Lucas, Z. 88-90; Hervorhebung J.D.)
- Ereignis selbst gesehen:* „[...] [M]eine Oma hat, kann, hat es **dann bestimmt gesehen, was sie gespielt hat**.“ (Mats, Z. 68; Hervorhebung J.D.)
- (Mindest-)Alter:* „Die Erwachsenen (.) oder ein älteres Kind, **was schon 21 ist** oder so. [...]“ (Anna, Z. 170; Hervorhebung J.D.)
- (fortgeschrittene) Lebensdauer:* „(.) Ehm die **älteren Leute**, (.) wie meine Oma und Opa. [...] (.) Weil sie ja auch früher als Kind in die- in dieser Zeit gelebt haben.“ (Lilli, Z. 78-80; Hervorhebung J.D.)
- Erinnern:* „Weil, die da ja auch früher Kinder waren vor 20 Jahren. Und dann wissen die ja, [...] wie sie früher gespielt haben, **weil man sich halt daran erinnert**, wie man früher gespielt hat. [...]“ (Malte, Z. 144; Hervorhebung J.D.)

Zusammenfassend zeigt sich, dass die interviewten Viertklässler*innen die Befragung von Zeitzeug*innen – mit der Ausnahme von Lenn, der die Befragung von Informant*innen erläutert (vgl. Lenn, Z. 118-122) – als Zugang zur Zeitgeschichte benennen und erkennen (vgl. u.a. Bertram 2017, 16f.; Henke-Bockschatz 2016, 354; siehe Kap. 3.1.1).

Im Folgenden werden die weiteren, von den interviewten Viertklässler*innen genannten Möglichkeiten zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren erläutert und eingeordnet: Der neunjährige Lenn bezieht sich in seinen Erläuterungen auf zwei weitere Möglichkeiten der Re-Konstruktion: „(.) *Vielleicht haben die ja die Sachen **aufgeschrieben** und dann (...) kann man (.) vielleicht, liegen die ja immer noch im **Boden vergraben** und dann findet man die irgendwann.*“ (Lenn, Z. 76; Hervorhebung J.D.). Das Zitat deutet zum einen darauf hin, dass Lenn „das bewusste [...] Übertragen von Geschichte durch Menschen in schriftliche[...] Texte[...]“ (Becher, Gläser 2018, 83) beschreibt. Dies verweist darauf, dass Lenn „Menschen als Akteur[*innen] der Narration von Geschichte“ (ebd., 83) erkennt und dass die damit verbundene Dokumentation „bei der Erschließung von Geschichte“ (ebd., 83) hilft. Dabei bleibt die Konkretisierung der Autor*innen und Rezipient*innen aus. Neben dem bewussten Übertragen in schriftliche Texte wird zum anderen das Finden von „zufällig überdauernden und nicht bewusst hinterlassenen“ (ebd., 83) Sachquellen als Überreste ersichtlich (vgl. Baumgärtner 2004, 403; Sauer 2020, 31; Stadtmüller 2004, 442). Damit erläutert Lenn Text- und Sachquellen, die sowohl bewusst als auch unbewusst für die Nachwelt hinterlassen wurden, aber bei der Erschließung des Spielens vor 20 Jahren helfen können.

Als weitere Möglichkeit wird von Anna (10 Jahre) und Lucas (8 Jahre) das Museum angeführt: „*In ein Museum [...] zu gehen.*“ (Anna, Z. 130; vgl. Lucas, Z. 88). Hingegen Anna diese Option nicht näher erläutert, wägt Lucas einen Besuch im Museum gegenüber der Befragung von Personen ab, die anhand der Nennung des Auswahlkriterien *fortgeschrittene Lebensdauer* und *Ereignis selbst miterlebt* als Zeitzeug*innen einzuordnen sind (vgl. Bertram 2017, 17; Moller 2010; siehe Kap. 7.2.1). Dazu benennt er eingangs beide Optionen: „(.) *Im Museum. Oder (.) man lässt es sich von anderen Leuten, die schon länger leben, erzählen. [...] Weil die es ja selbst erlebt haben und die wissen es dann wahrscheinlich besser als die anderen.*“ (Lucas, Z. 88-90). Im weiteren Gesprächsverlauf argumentiert Lucas für die Befragung von Zeitzeug*innen als Zugang zur Vergangenheit:

„L: *Weil wahrscheinlich (.) weil, wenn man jetzt ins Museum geht, da sieht man ja gar nicht, da kann man sich das nur angucken und wenn man halt wen fragt, **kann er es erzählen, wirklich wie es war** und dann kann er dir sagen: ,Wir haben da das und das*

gemacht. ‘ Und im Museum ist es, aber nur eine Sa- Sache, da bauen die gerade eine Bude, aber und dann bei, ehm, wenn dir einer was erzählt, kann er sagen wir haben (...) wir haben großes, was gebaut oder (.) ganz viel andere Sachen.

I: (.) Wen kann man fragen? [...]

*L: (.) Die Eltern (.) die die F- (.) wenn man große Geschwister hat, die schon über 20 sind, die Oma und Opa, die Tante. **Alle, die über 20 sind** (lachend).*

I: Warum genau diese Personen, woher wissen die das?

*L: Die haben es **selber miterlebt**, also die wissen selber, wie es da war. Und im Museum ist es vielleicht so, da stellen die einfach irgendwelche Sachen aus und wissen gar nicht, (.) ob die es wirklich so gemacht haben, sondern (.) haben einfach gedacht, das haben die wahrscheinlich gemacht. Und wenn dir das einer erzählt, weiß man: **Okay das war wirklich so und (.) war kein keine Lüge.**“ (Lucas, Z. 126-132; Hervorhebung J.D.)*

Lucas' Erläuterungen lassen den Vergleich einer Güte einer Zeitzeug*innenaussage und einer Ausstellung im Museum erkennen. Dabei zeigt sich, dass er den Repräsentationen in einem Museum vergleichend zu Zeitzeug*innenerzählungen eine geringere Aussagekraft bzw. Verlässlichkeit zuschreibt (vgl. Lucas, Z. 126, Z. 132). Die Triftigkeit von Erzählungen begründet er damit, dass die Personen, die es „*selber miterlebt*“ (Lucas, Z. 132) haben, „*erzählen [können], [...] wie es [wirklich] war*“ (Lucas, Z. 126; Hervorhebung J.D.), sodass anzunehmen ist, dass Lucas diesen Personen, indem diese „selbst noch ,dabei gewesen‘ [sind], [...] eine direkte Verbindung zur Vergangenheit suggeriert“ (Classen 2014, 54; vgl. Henke-Bockschatz 2014, 28). Demnach folgert Lucas, dass deren*dessen Zeitzeug*innenaussage „*keine Lüge*“ (Lucas, Z. 132) ist. Dies deutet zum einen darauf hin, dass Lucas die Aussagen der Zeitzeug*innen, die ein Ereignis selbst miterlebt haben, als Beweis für Vergangenes versteht und sich für ihn darin eine historische Evidenz zeigt. Zum anderen wird durch das eigene Miterleben des*r Zeitzeug*in und der damit verbundenen Erzählung „aus erster Hand“ (Henke-Bockschatz 2014, 28) eine Wirkung dessen*deren im Sinne einer „Aura der Authentizität“ (Sabrow 2012, 27) ersichtlich. Kübler (2018b) zeigt als Befund auf, dass Kinder „Quellen umstandslos mit der vergangenen Realität gleich[setzen]“ (ebd., 243). Zudem resümiert er, dass Kinder Erwachsenen bzw. Autoritäten vertrauen und deren Erzählungen folglich nicht infrage stellen (vgl. ebd., 246). Darauf deuten ebenso Lucas' Erläuterungen hin, indem er beschreibt, dass Erzählungen von Zeitzeug*innen unmittelbar und wahrheitsgemäß zeigen, wie es „*wirklich*“ (Lucas, Z. 126) war. Im Weiteren ist dies mit den Befunden von Barton (2008a) in Beziehung zu setzen, welcher vergleichend aufzeigt, dass Proband*innen seiner Studie Personen eine höhere Verlässlichkeit als historischen Quellen zuschreiben:

„[T]hey suggested that some people were more reliable as sources“ (Barton 2008a, 213; siehe Kap. 2.3). Demnach wird zwar ein erster Ansatzpunkt zur kritischen Auseinandersetzung mit einem Museum als Repräsentations- und Informationsort sichtbar (vgl. Kübler 2018b, 243; Schreiber 2004, 62f.), wobei eine kritisch-konstruktive Einschätzung von Zeitzeug*innen bzw. deren Aussagen ausbleibt, da diese als historische Evidenz beschrieben werden. An dieser Stelle sind die Erläuterungen des zehnjährigen Tom anzuknüpfen, welcher die Option des Museums zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren ausschließt und eine Befragung grundsätzlich bevorzugt:

*„(.) Museum gibt es darüber nicht. (16) **Also ich würde immer fragen**, meine Eltern, meine älteren Geschwister. (..) Also wenn ich es jetzt eine Schwester mit 30 hätte, das wäre aber unlogisch, dann hätte sie mit zehn ja gespielt (.) ja und die wüsste das dann halt, was man da gespielt hat. (..) [...]“ (Tom, Z. 100; Hervorhebung J.D.)*

Hier zeigt sich, dass Tom annimmt, dass es keine Museen zum genannten Inhalt und/oder Kontext gibt. Im Weiteren benennt er seine favorisierte Vorgehensweise der Befragung, welche vergleichend zu Lucas' Erläuterungen (vgl. Lucas, Z. 126-132) und den diesbezüglichen Befunden von Barton (2008a) darauf hindeuten, dass er Erzählungen eine höhere Triftigkeit im Gegensatz zu anderen historischen Quellen zuschreibt (vgl. ebd., 213). Zusammenführend verweisen die Interviews der Proband*innen der vierten Klasse auf eine Vielfalt an Möglichkeiten, um etwas über das Spielen vor 20 Jahren herausfinden zu können. Diese Vielfalt reicht von dem Nutzen von Darstellungen (Internet und Bücher), bewusst wie unbewusst hinterlassenen Sachquellen (z.B. Spielzeug der Eltern), bewusst hinterlassenen Textquellen, Museen und der Befragung von Personen als Informant*innen sowie Zeitzeug*innen. Im Zusammenhang mit der Befragung von Zeitzeug*innen wird deutlich, dass sich in den Erläuterungen der interviewten Viertklässler*innen alle identifizierten Auswahlkriterien identifizieren lassen.

Neben den Präkonzepten der Proband*innen der vierten Klasse zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren, stehen in diesem Teilkapitel die Schüler*innenvorstellungen zu den Möglichkeiten der Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren im Fokus. Die Analyse und Auswertung des Datenmaterials zeigt, dass die interviewten Viertklässler*innen, mit der Ausnahme des neunjährigen Hannes, Möglichkeiten der Re-Konstruktion nennen und erläutern. Lediglich die Aussagen von Hannes lassen eine Beschreibung erkennen, wie Kinder aus seiner Sicht vor 200 Jahren gespielt haben. Damit nennt er keine Option zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren (vgl. Hannes, Z. 122-132). In den Interviews der weiteren Viertklässler*innen wird eine Bandbreite an

Möglichkeiten deutlich: Es werden Bücher (vgl. Lilli, Z. 104; Anna, Z. 158; Jule, Z. 108, Z. 112; Fynn, Z. 74; Lenn, Z. 100), „*Wissensfilme*“ (Lenn, Z. 100), Zeitung (vgl. Anna, Z. 158), Internet (vgl. Lilli, Z. 104; Jule, Z. 108; Tom, Z. 108; Fynn, Z. 74), Museen (vgl. Anna, Z. 158; Fynn, Z. 78; Lucas, Z. 118; Malte, Z. 138; Mats, Z. 88-90), Ausgrabungen (vgl. Lenn, Z. 100), „*alte Geschichten*“ (Lenn, Z. 104) und die Befragung von Personen (vgl. Lilli, Z. 106, Z. 108-110; Anna, Z. 158; Jule, Z. 108-110; Fynn, Z. 74-76; Lenn, Z. 100; Lucas, Z. 118-120; Tom, Z. 108) benannt. Diese Varianz wird anhand der folgenden Zitate zu ausgewählten Möglichkeiten konkretisiert und belegt:

„(.) *Da müsste man schon ein **Buch lesen** oder **im Internet gucken**. [...]*“ (Fynn, Z. 74; Hervorhebung J.D.)

„(.) *Ja also zum Beispiel **ausgraben** oder über **Ausgrabungen** ja, wenn man sowas findet. Oder (...) **im Lexikon nachschlagen**, was die früher gespielt haben. (..) Es gibt ja auch meistens solche **Wissensfilme**, (...) das geht halt auch. [...]*“ (Lenn, Z. 100; Hervorhebung J.D.)

„(.) *Auch **in Büchern gucken**, auch mal **ins Museum gehen**, die **Lehrer fragen**, (.) in die Schule zu gehen (..) ehm (...) vielleicht steht auch mal was in der **Zeitung** darüber.*“ (Anna, Z. 158; Hervorhebung J.D.)

Da in diesem Teilkapitel der Einbezug von Zeitzeug*innen als historische Quellen und deren Befragung verbunden mit der Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren im Fokus steht, ist im Folgenden der*die Zeitzeug*in als historische Quelle zentral.

Die Interviews der Proband*innen Lilli (9 Jahre), Jule (10 Jahre), Anna (10 Jahre), Lucas (8 Jahre), Fynn (9 Jahre), Lenn (9 Jahre) sowie Tom (10 Jahre) lassen erkennen, dass sie als Zugangsweise die Befragung von Personen erläutern (vgl. Lilli, Z. 106, Z. 108-110; Anna, Z. 158; Jule, Z. 108-110; Fynn, Z. 74-76; Lenn, Z. 100; Lucas, Z. 118-120; Tom, Z. 108). Eingangs sind die Aussagen von Lilli und Tom darzulegen, welche auf eine Überlegung zur Befragung der Großmutter bzw. der Großeltern verweisen, diese aber revidiert wird: „(4) *Ich meinte Opa und Oma sag- **aber das ist dann ja zu alt**.*“ (Lilli, Z. 106; Hervorhebung J.D.). Anhand Lillis Zitat wird ersichtlich, dass sie die Befragung der Großeltern als Möglichkeit nennt, aber anschließend dagegen argumentiert. Lillis Formulierung „*aber das ist dann ja zu alt*“ (Lilli, Z. 106) kann nicht konkret eingeordnet werden, denn insbesondere die Begründung „*zu alt*“ (Lilli, Z. 106) ist irritierend. Es ist zu vermuten, dass sich Lilli auf das *Alter* ihrer Großeltern bezieht, womit ein Zusammenhang zum gleichnamigen Ausschlusskriterium ersichtlich wird, jedoch wären sie zur Befragung als Zeitzeug*innen zum Spielen vor 200 Jahren *zu jung*. Bei der Betrachtung des Gesprächsverlaufs zeigt sich, dass diese Aussage erst auf Rückfrage der Interviewerin

von Lilli wiederholt wird. Zuvor nannte sie bereits die Möglichkeiten „[...] *im Internet gucken, Bücher lesen.*“ (Lilli, Z. 104). Demnach ist anzunehmen, dass Lilli die Idee der Befragung der Großeltern verwirft und sich auf die Nutzung von Darstellungen beruft.

Auch der zehnjährige Tom wägt die Befragung seiner Großmutter gegenüber der Nutzung des Internets ab: „(6) *Mit Geschichten aus dem Internet vielleicht. (...) Vor 200 Jahren? (flüstert).* (11) *Vielleicht die Oma fragen, weil sie ihre Oma gefragt hat. Vielleicht das dann noch weiß. (...) **Würden dann aber nicht 200 Jahre alt** (flüstert).* (.) *Ja, ich hätte nur Googlegeschichten.*“ (Tom, Z. 108; Hervorhebung J.D.). Toms Aussagen lassen erkennen, dass er eine Kommunikation zwischen seiner Großmutter und deren Großmutter beschreibt, welche als mündliche Tradierung im Sinne einer „oral transmission“ (Barton 2008a, 212) zu deuten ist.⁸⁶ Indem Tom annimmt, dass seine Großmutter ihre Großmutter befragt hat, würde er seine Großmutter als Informant*in zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren hinzuziehen. Zudem wird erkennbar, dass Tom seiner Großmutter voraussetzt, sich an die Erzählungen ihrer Großmutter erinnern zu können, womit sich ein Bezug zum *Erinnern* und *Vergessen* zeigt (siehe Kap. 3.1.2). Die Aussage „*Würden dann aber nicht 200 Jahre alt*“ (Tom, Z. 108) deutet darauf hin, dass Tom diese Möglichkeit verwirft. Als Begründung lässt sich das gemeinsame Alter beider Personen vermuten, welches addiert keine 200 Jahre ergibt. Anhand dessen folgert der zehnjährige Tom, dass er seine Großmutter nicht zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 befragen kann, womit ihm scheinbar nur eine Zugangsweise bleibt: „*Googlegeschichten*“ (Tom, Z. 108) und damit lediglich der Rückgriff auf bestehende Narrationen. Zusammenfassend lassen die Erläuterungen von Tom erkennen, dass er seine Großmutter, die ihre Großmutter befragt haben könnte, als Zugangsweise verwirft. Als Begründung ist anzunehmen, dass keine Informationen von Personen, die zum zu rekonstruierenden Zeitpunkt gelebt haben, generiert werden können.

Die Analyse und Auswertung des vorliegenden Datenmaterials verdeutlicht zudem, dass die Viertklässler*innen Lilli (9 Jahre), Anna (10 Jahre), Jule (10 Jahre), Lenn (9 Jahre) und Lucas (8 Jahre) die Befragung von Informant*innen als Zugang zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren beschreiben (siehe Kap. 7.1.2). Dabei lassen die Erläuterungen von Lilli, Anna und Jule die Befragung von Lehrpersonen als Informant*innen erkennen (vgl. Anna, Z. 158-160; Jule, Z. 108-110; Lilli, Z. 108-110). Exemplarisch für die

⁸⁶ Ein vergleichbares Beispiel findet sich bei Jule (vgl. Jule, Z. 108-110).

drei Viertklässlerinnen dient die Aussage von Lilli als Beleg: „(6) *Ehm die Lehrer fragen? [...] (..) Weil die ja auch viel wissen.*“ (Lilli, Z. 108-110). Die Befragung der Lehrpersonen wird hier mit einem (Mehr-)Wissen begründet (vgl. Lilli, Z. 108-110; zudem Jule, Z. 108-110). Im Weiteren sind die Aussagen von Lenn anzuschließen, der die Befragung der Großeltern als Möglichkeit erläutert: „[...] *Oma und Opa fragen, (..) die haben aber **bestimmt nicht so lange gelebt.** [...]*“ (Lenn, Z. 100; Hervorhebung J.D.). Lenns Nachsatz verweist auf das Ausschlusskriterium *nicht zu der Zeit gelebt*. Dies deutet darauf hin, dass Lenn seine Großeltern zwar befragen würde, er aber zugleich aufzeigt, dass diese nicht als „Miterlebende“ (Bertram 2017, 17) befragt werden können. Demzufolge würden die Großeltern als Informant*innen von Lenn befragt werden (siehe Kap. 7.1.2).

Die abschließend darzulegenden Erläuterungen des achtjährigen Lucas zeigen, dass seiner Ansicht nach zum erfragten Inhalt und Zeitpunkt keine Zeitzeug*innen befragt werden können. Als Alternative beschreibt er die Befragung von Wissenschaftler*innen und Forscher*innen als Informant*innen:

„L: *Man kann ja, da kann man jetzt keine Leute fragen, **die schon 200 Jahre alt sind,** aber (.) man kann wieder ins Museum gehen, man kann **Leute fragen, die sich damit beschäftigen,** die vielleicht andere Leute kennen, die schon mal da gelebt haben und dann ehm der (.) der eine oder man guckt (..) ja man fragt **andere Leute, die sich mit (.) älteren Sachen (.) ehm also was zu tun haben.***

I: *Was sind das für Leute?*

L: ***Wissenschaftler, Forscher** (..) ehm ja.*“ (Lucas, Z. 118-120; Hervorhebung J.D.)

Hier wird ersichtlich, dass Lucas anhand der menschlichen Lebensdauer begründet, dass zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren keine Personen im Alter von 200 Jahren befragt werden können. Dies verweist auf die Ausschlusskriterien *Alter* sowie *nicht zu der Zeit gelebt* (siehe Tab. 27, Tab. 28), womit Zeitzeug*innen als Zugangsweise ausgeschlossen werden. Alternativ leitet Lucas neben einem Museumsbesuch das Fragen von Informant*innen ab. Die Auswahl der Informant*innen wird anhand der folgenden Zuschreibungen konkretisiert: „*Leute fragen, die sich **damit beschäftigen.***“ (Lucas, Z. 118; Hervorhebung J.D.), *Leute fragen, „die vielleicht andere Leute kennen, **die schon mal da gelebt haben**“* (Lucas, Z. 118; Hervorhebung J.D.) sowie „*andere Leute [fragen], die sich **mit (.) älteren Sachen (.) ehm also was zu tun haben.***“ (Lucas, Z. 118; Hervorhebung J.D.). Als übergeordnete Umschreibung dieser Personen nennt Lucas auf Rückfrage der Interviewerin Wissenschaftler*innen und Forscher*innen, die entsprechend zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren befragt werden können (vgl. Lucas, Z. 120).

Damit zeigt sich ein Bezug zur wissenschaftlichen Re-Konstruktion von Geschichte, womit anzunehmen ist, dass Lucas um diese weiß.

Resümierend lassen die Erläuterungen der Viertklässler*innen Lilli, Anna, Jule, Lenn und Lucas die Befragung von Informant*innen als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren erkennen. Dabei werden Lehrpersonen, Eltern und Wissenschaftler*innen bzw. Forscher*innen als Informant*innen beschrieben. Ebenso zeigt sich, dass Tom die Befragung von Informant*innen nennt, die im Rahmen einer mündlichen Tradierung von Vergangenen Informationen über den im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt und Zeitraum erlangt haben (könnten) (vgl. Tom, Z. 108). Darüber hinaus verweisen die Aussagen von Lucas und Lenn darauf, dass zur Re-Konstruktion eines 200 Jahre zurückliegenden Zeitraums keine Zeitzeug*innen hinzugezogen werden können. Dies wird anhand von Erläuterungen zum *Alter* oder dass Personen zu dem Zeitpunkt *nicht gelebt* haben deutlich (vgl. Lucas, Z. 118-120; Lenn, Z. 100). Damit wird zusammenführend erkennbar, dass die Proband*innen der vierten Klasse – vergleichend zu den Proband*innen der zweiten Klasse – die Befragung von Zeitzeug*innen zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren erläutern, aber nicht zum Spielen vor 200 Jahren benennen. Demnach ist anzunehmen, dass interviewte Grundschulkinder den*die Zeitzeug*in als Zugang zur Zeitgeschichte verstehen und eine damit verbundene zeitliche Limitation dessen*deren erkennen. Diese Annahme ist in Folgestudien zu fokussieren, um diesbezüglich weiterführende Aussagen treffen zu können (siehe zudem Kap. 8).

7.2.5 Verwendung des Zeitzeug*innenbegriffs durch interviewte Grundschulkinder

In diesem Teilkapitel sind die Präkonzepte interviewter Grundschulkinder zum Zeitzeug*innenbegriff zentral. In Anlehnung an die Forschungsfrage „*Welche Vorstellungen haben Grundschulkinder zu Zeitzeug*innen?*“ steht im Erkenntnisinteresse, ob und inwiefern die Proband*innen des vorliegenden Samples den Zeitzeug*innenbegriff kennen und/oder verwenden bzw. wie sie Personen, die zu ‚früher‘ befragt werden können, benennen. In den dementsprechenden Aussagen der Proband*innen spiegeln sich die in Kapitel 7.2.1 dargelegten Auswahlkriterien wider, sodass dieses Teilkapitel in einem engen Zusammenhang zu den vorherigen Erläuterungen steht. Demzufolge dient dieses Teilkapitel als abschließendes Element hinsichtlich der Präkonzepte interviewter Grundschulkinder zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle.

Insgesamt zeigt die Analyse und Auswertung des vorliegenden Datenmaterials, dass die interviewten Zweit- und Viertklässler*innen weder den Zeitzeug*innenbegriff selbst in das Interview einbringen noch mit diesem Begriff auf die Fragestellung „*Wie nennt man eine Person, die man zu ‚früher‘ fragen kann?*“ antworten. Hingegen lassen die Aussagen der Proband*innen auf Nachfrage eine Varianz an *eigenen* Umschreibungen und Benennungen ebendieser Personen erkennen, welche nachfolgend erläutert wird:⁸⁷

Umschreibungen und (eigene) Begrifflichkeiten interviewter Zweitklässler*innen

Eingangs sind die Aussagen der siebenjährigen Probandinnen Mia und Kaja darzulegen, welche zeigen, dass sie die oben benannte Fragestellung nicht beantworten können: „(25) *Ich habe keine Idee.*“ (Mia, Z. 88; vgl. zudem Kaja, Z. 87-89). Eva (7 Jahre) und Timo (8 Jahre) benennen hingegen auf die Frage nach einer Begrifflichkeit Namen von Personen bzw. von Kindern: „(4) *Hmm. (6) Zum Beispiel Julius. [...] (..) Weil der bei mir im Chor ist.*“ (Eva, Z. 82-86). Das Zitat verdeutlicht, dass Eva den Namen eines Jungens aus ihrem Chor anführt, wobei diese Nennung weder erläutert noch begründet wird. Auch Timo gibt einen männlichen Vornamen an, dessen Einordnung ebenfalls offen bleibt:

„T: *Mhh (20) Karl? [...]*

I: *Warum Karl?*

T: (25) *Mhh. Weiß ich nicht.*“ (Timo, Z. 108-112)

Im Weiteren zeigen sich in den Aussagen von Lea (7 Jahre) und Tim (8 Jahre) Umschreibungen und Begrifflichkeiten für Personen, die zu ‚früher‘ befragt werden können. Diese werden darüber hinaus auf Nachfrage erläutert (vgl. Lea, Z. 142-148; Tim, Z. 166-176). Tim äußert sich wie folgt: „[...] (..) *[W]enn der über früher darüber etwas sagen könnte, dann würde ich den einfach ‚Vorsager‘ nennen.*“ (Tim, Z. 166). Zudem erläutert er, dass seine Eltern unter den Begriff fallen: „(..) *Mama und Papa. [...] (..) Weil, wenn ich die etwas frage, beantworten die mir das immer.*“ (Tim, Z. 174-176). Anhand dieser Erläuterung sind die Eltern als Informant*innen einzuordnen, da Tim diese in Verbindung mit der Ver- bzw. Übermittlung von Informationen über Geschichte benennt (siehe Kap. 7.1.2). Dies ist mit der Umschreibung von Lea zu verknüpfen, die den Begriff des „*Fragen-Beantworter[s]*“ (Lea, Z. 142) anführt. Diese können Familienmitglieder, wie die Eltern und Tante, und Freund*innen sein (vgl. Lea, Z. 148). Analog zu Tim sind die „*Fragen-Beantworter*“ (Lea, Z. 142) als Informant*innen zu deuten.

⁸⁷ Bei den Zweitklässlerinnen Emma und Malin sowie bei dem Viertklässler Hannes finden sich im Datenmaterial keine Aussagen zum Zeitzeug*innenbegriff bzw. zur Umschreibung dessen.

Auch der achtjährige Max erläutert einen Begriff für Personen, die zu ‚früher‘ befragt werden können: „(11) *Meinen Opa würde ich dabei (...) ‚Hauswissenschaftler‘ oder so nennen. [...] Der weiß ja auch ganz viel über sein eigenes Haus und alles was da ist, drinnen ist und sowas.*“ (Max, Z. 260-262). Hier zeigt sich, dass Max als eigenen Begriff das Kompositum „Hauswissenschaftler“ (Max, Z. 260) nennt. Diesen Begriff stellt er in einen direkten Zusammenhang mit seinem Großvater. Anknüpfend begründet er das Wissen seines Großvaters und die damit verbundene Verknüpfung zur gewählten Begrifflichkeit: „[...] *[W]eil (..) mein Opa ist in unserem Haus, wo wir jetzt wohnen, schon groß geworden und (..) die (..) Oma von meiner Mama auch.*“ (Max, Z. 164). Die Ausführungen deuten darauf hin, dass Max den Begriff kontextspezifisch nutzt – hier im Zusammenhang mit dem Elternhaus. Offen bleibt hingegen, wieso er den Begriff des*r Wissenschaftler*in einbindet. Zudem ist er der einzige interviewte Zweitklässler, der den Begriff des*r Wissenschaftler*in in diesem Kontext nennt. Es ist zu vermuten, dass der diesen anführt, da er seinem Großvater ein umfassendes Wissen u.a. über das Elternhaus zuschreibt. Im Weiteren beschreibt er seinen Großvater als Informanten: „*Hmm, (5) hmm. (11) Wenn Opa mir das erzählt. (5) Wenn ich ihn frage, ob er mir darüber manchmal auch etwas erzählen kann, weil er dann ja manchmal nicht einfach so anfängt.*“ (Max, Z. 110). Auffällig ist, dass sich Max mehrmals im gesamten Interviewverlauf auf die Erzählungen seines Großvaters bezieht (vgl. Max, u.a. Z. 22-30, Z. 86, Z. 110-114, Z. 148). Dies verweist in Anlehnung an Henke-Bockschatz (2016) darauf, dass Max insbesondere über die „erzählten ‚Familiengeschichten‘“ (ebd., 358) des Großvaters mit tradierter Geschichte in Berührung kommt und somit Informationen über zurückliegende „Ereignisse, Menschen und Verhältnisse“ (ebd., 358) erhält, welche er darüber hinaus in seine Erläuterungen im Rahmen der Interviewsituation einbindet.

Lia (7 Jahre) nennt den Begriff „Experte“ (Lia, Z. 84) und erläutert diesen wie folgt: „*(.) Jemand, der viel über irgendwelche über (..) über früher weiß oder über Tiere, die ausgestorben sind. Ganz viel darüber.*“ (Lia, Z. 86). Der Begriff und die diesbezüglichen Erläuterungen deuten darauf hin, dass Lia einen Bezug zu Historiker*innen sowie Paläontolog*innen herstellt. Dies lässt einen Zusammenhang zu einer wissenschaftliche Beschäftigung mit Geschichte erkennen, womit dieser Aspekt wiederum mit den Befunden der Studie von Becher und Gläser (2018) zu verknüpfen ist. Denn diese zeigen in ihrer Studie auf, dass bereits Kindern im Anfangsunterricht „bewusst [ist], dass die Re-Konstruktion von Geschichte (unter anderem) von Expert[*inn]en vorgenommen wird, die (speziellen) Fragestellungen nachgehen, die sie beantworten (möchten)“ (Becher, Gläser

2018, 83; siehe Kap. 2.3). Zudem fällt auf, dass Lia den „*Experte[n]*“ (Lia, Z. 84) ein Wissen allgemein zu ‚früher‘ und speziell zu ausgestorbenen Tieren zuschreibt (vgl. Lia, Z. 86), womit ein Bezug zu einem (spezifischen) Forschungsinteresse ersichtlich wird – ein Aspekt, der sich ebenfalls in den Befunden von Becher und Gläser (2018) zeigt (vgl. ebd., 82).

Der achtjährige Paul führt fragend als eigenen Begriff „(8) *Alte Menschen?*“ (Paul, Z. 121) an. Dieser Begriff inkludiert die Zuschreibung einer (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* (siehe Tab. 25). Damit verbunden zeigt sich, dass Paul das Kriterium der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* neben der Konkretisierung der Personenauswahl zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren auch in Verbindung mit der Benennung von Personen, die zu ‚früher‘ befragt werden können, einbindet. Zu der Kategorie „*Alte Menschen*“ (Paul, Z. 123) kann auch der von Leo (8 Jahre) vorgeschlagene Begriff „*Ticktack-Oma*“ (Leo, Z. 160) gezählt werden. Denn dieser Begriff ist kennzeichnend für die Urgroßmutter: „*Das bedeutet so etwas wie Uroma. [...] Hat Jonas aus unserer Klasse erzählt. [...] Dass er einmal eine Ticktack-Oma hatte. Dann hat unsere Lehrerin gesagt: ‚Das ist so etwas Ähnliches wie eine Uroma.‘*“ (Leo, Z. 162-166). Hier wird ersichtlich, dass sich Leo auf eine (sehr) alte Person bezieht und damit einen Bezug zur (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* erkennen lässt.

Insgesamt verweisen die Aussagen und Erläuterungen auf eine Varianz an Vorstellungen der Proband*innen der zweiten Klasse: Diese reicht von einer Nichtbeantwortung der Fragestellung, über die Nennung einzelner Namen von Personen (u.a. anderen Kindern) und dem Bezug zu Expert*innen im Sinne einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Geschichte, bis hin zur Nennung von Begrifflichkeiten (z.B. „*Alte Menschen*“, Paul, Z. 121) deren Erläuterungen, durch den Einbezug der Zuschreibung der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer*, Charakteristika von Zeitzeug*innen erkennen lassen.

Umschreibungen und (eigene) Begrifflichkeiten interviewter Viertklässler*innen

Wie bereits im Einstieg des Teilkapitels erwähnt, nennen die Proband*innen der vierten Klasse den Zeitzeug*innenbegriff ebenfalls nicht wortwörtlich, sondern die führen eigene Begrifflichkeiten bzw. Umschreibungen für Personen, die zu ‚früher‘ befragt werden können, an und erläutern diese in den meisten Fällen. Dabei bleiben lediglich bei Mats (11 Jahre) die diesbezüglichen Fragestellungen unbeantwortet (vgl. Mats, Z. 126-128).

Auf die leitende Fragestellung, wie man Personen nennt, die man zu ‚früher‘ fragen kann, führt Lilli (9 Jahre) Familienmitglieder an: „(7) *Oma und Opa und (4) Mama und Papa.*“

(Lilli, Z. 134), deren Auswahl bzw. Benennung nicht erläutert wird (vgl. Lilli, Z. 136). Als eigenen Begriff äußert sie „(8) *Mittelalter?*“ (Lilli, Z. 138) und begründet diesen wie folgt: „*Weil es zum Beispiel, das Mittelalter auch früher war.*“ (Lilli, Z. 140). Das Zitat zeigt, dass Lilli als Begriff eine Epoche nennt, die sie zeitlich einordnet: „*früher*“ (Lilli, Z. 140). Demnach lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Bedingung, dass die Person zu ‚früher‘ befragt werden kann, und der zeitlichen Einordnung des Mittelalters erkennen.

Lenn (9 Jahre) gibt – vergleichend zu der Zweitklässlerin Lia – als eigenen Begriff: „(..) *Experte von früher*“ (Lenn, Z. 130) an. Lenns Erläuterungen weisen auf, dass er im Gegensatz zu Lia nicht die wissenschaftliche Beschäftigung mit Geschichte beschreibt, sondern die mündliche Weitergabe von Informationen über mehrere Generationen im eigenen Familienkontext, die im Sinne einer „oral transmission“ (Barton 2008a, 212) zu deuten ist:

„*Uropa, Oma (..) oder Uroma (..) da gibt es auch, oder von dem Uropa oder Uroma, die wissen ja auch noch was bestimmt von ihren Eltern. (..) Da weiß (..) ehm da (..) oder die Uro- (..) die Oma weiß dann auch was von ihren Freundinnen (..) von deren Oma, von denen (..) die Oma und Opa da (...) kann man ja (räuspert sich) (..) wissen zum Beispiel die Uroma von den (..) ihren Eltern und die Eltern von ihren Eltern wissen auch noch was und haben das dann immer **weitererzählt**. Dann wissen die dann auch schon sehr viel (...).*“ (Lenn, Z. 132; Hervorhebung J.D.)

Barton (2008a), Becher und Gläser (2018) sowie Kübler (2018b) zeigen in ihren Studien auf, dass Lernende „denken, dass Informationen über die Vergangenheit mündlich weitergegeben werden“ (Becher, Gläser 2018, 81; siehe Kap. 2.3, Kap. 7.1.2) – ein Aspekt der sich in dieser Aussage identifizieren lässt und somit den aufgezeigten Studien und deren Befunden entspricht (vgl. zudem Lenn, Z. 138).⁸⁸

Vergleichend zu Lenn binden Anna (10 Jahre) und Tom (10 Jahre) in ihre Begriffsvorschläge das Wort ‚früher‘ ein (vgl. Anna, Z. 188; Tom, Z. 146; Lenn, Z. 130).⁸⁹ Darüber hinaus erläutert Tom, dass der Bezug zu ‚früher‘ in seiner Begriffsbezeichnung grundlegend ist: „(4) **Was mit früher drin dann.** (5) Zum Beispiel ‚Früherpapa‘, weil Papa wusste das dann und dann würde ich ihn nochmal ‚Früherpapa‘ nennen.“ (Tom, Z. 146; Hervorhebung J.D.). Anna führt damit korrespondierend den Begriff „Frühermensch“ (Anna, Z. 188) an. Auf die Bitte um die Erläuterung dessen nennt sie eingangs den Namen

⁸⁸ Weitere Beispiele finden sich bei Mats und Malte (vgl. Mats, Z. 112; Malte, Z. 196).

⁸⁹ Die Berücksichtigung von ‚früher‘ als Wortbestandteil eigener Begriffe sowie Umschreibungen kann mit der im Leitfaden implementierten Fragestellung begründet werden, da explizit nach dem Begriff für eine Person gefragt wird, die Auskunft über ‚früher‘ geben kann (siehe Kap. 5.2.2.3).

ihrer Mutter, begründet ihre Auswahl und führt darüber hinaus weitere Personen an, die unter diesen Begriff fallen:

*„Marita. [...] Weil die 51 ist, die hat ja schon **vor 51 Jahren gelebt**. (4) Oder andere **alte Personen**, die schon Opa und Oma sind. (..) So wie ein Opa Hermann, der ist schon 90 Jahre alt, (..) den kann man auch fragen, der hat ja schon ist, **lebt ja schon sehr lange**.“ (Anna, Z. 190-192; Hervorhebung J.D.)*

In den Erläuterungen zeigt sich das Kriterium der *fortgeschrittenen Lebensdauer*, womit Parallelen zu Charakteristika von Zeitzeug*innen deutlich werden (siehe Tab. 25). Demzufolge lässt sich Annas Begriff mit dem Zeitzeug*innenbegriff in Verbindung setzen, in welchem das genannte Merkmal inkludiert ist (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 26; siehe Kap. 3.1.1). Unter den Begriff „*Frühmensch*“ (Anna, Z. 188) versteht sie sowohl Familienmitglieder als auch im Allgemeinen „*alte Personen, die schon Opa und Oma sind*.“ (Anna, Z. 192; Hervorhebung J.D.). Zur Konkretisierung nutzt sie das Adjektiv *alt*, welches zum einen wiederholend auf das Kriterium (*fortgeschrittene*) *Lebensdauer* verweist, sich zum anderen in den Begrifflichkeiten bzw. Umschreibungen des Zweitklässlers Paul sowie der Viertklässler*innen Jule und Lucas identifizieren lässt: „*Ich würde sie (4) hmm (...) einfach ‚Ältere‘ nennen. [...] Eine ältere Frau, die Tante, die Oma oder halt auch die Mutter (..) den Opa, den Papa (.) und vielleicht auch die Lehrer. (...) Also Ältere, die halt jetzt schon länger leben, zum Beispiel sechzig sind*.“ (Jule, Z. 120-122; Hervorhebung J.D.). In Jules Aussagen findet sich – parallel zu Annas Aussagen – das Kriterium der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer*. Zur Konkretisierung nennt sie Personen, die diesem Kriterium entsprechen: „*[E]ine ältere Frau*“ (Jule, Z. 122), die Eltern und Großeltern sowie die Lehrer*innen (vgl. Jule, Z. 120). In dem Nachsatz „*Also Ältere, die halt jetzt schon länger leben, zum Beispiel sechzig sind*.“ (Jule, Z. 122; Hervorhebung J.D.) zeigt sich zudem das Kriterium des (*Mindest-*)*Alters* (siehe Tab. 24). Demzufolge kombiniert Jule im Rahmen ihrer eigenen Begriffsbenennung und -erläuterung die Kriterien der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* und des (*Mindest-*)*Alters*, mittels derer Bezüge zum Zeitzeug*innenbegriff ersichtlich werden: Die Benennung der Personen als „*Ältere*“ (Jule, Z. 120) und die Berücksichtigung der benannten Kriterien verweisen darauf, dass die Personen zum rekonstruierenden Zeitpunkt bereits gelebt sowie im Erkenntnisinteresse stehende Aspekte miterlebt haben, womit sie als Zeitzeug*innen Auskunft über ‚früher‘ geben können (vgl. Bünting 1996, 1336; Schwarz 2012, 14; siehe Kap. 3.1.1).

Der achtjährige Lucas reagiert auf die Frage hinsichtlich einer Begrifflichkeit zunächst mit einer Gegenfrage: „*[...] [G]ibt es da überhaupt einen richtigen Begriff zu?*“ (Lucas,

Z. 138). Damit hinterfragt er als einziger Proband des vorliegenden Samples, ob eine entsprechende Begrifflichkeit vorliegt. In seinen Beschreibungen derjenigen Personen, die zu ‚früher‘ befragt werden können, berücksichtigt er ebenfalls das Adjektiv *alt* bzw. die Ableitung *Ältere*: „*Ältere Leute, also die mehr Erfahrungen haben.*“ (Lucas, Z. 144). Neben den Zuschreibungen der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* und dass diese „*mehr Erfahrungen*“ (Lucas, Z. 144) haben, lässt sich in seinen anschließenden Erläuterungen ein weiteres Kriterium erkennen – *Ereignis miterlebt*:

*„L: Die müssen, wenn man jetzt fragt: (.) ‚War oder wie ist es in England?‘. Dann müssen die wenigstens schon mal **da gewe- gewesen sein** und wenn man jetzt irgendwen fragt: ‚Warst du schon mal in Spanien?‘ und der noch nie in Spanien war, dann kann er dir auch nicht erzählen, wie es da war und dann (.) kann man halt, dann erfährt man nichts.*

I: (.) Und was müssen die über früher wissen?

*L: (...) Dass sie vielleicht also, wenn man jetzt früher ‚Wie war es denn früher (.) als (.) der Erste Weltkrieg war?‘ Dann kann man nicht fragen, (..) ehm meine Eltern, wei- ‚Wie war es im Ersten Weltkrieg?‘ Ja, das weiß ja, die waren nicht dabei, sondern wenn ich jetzt (.) meinen Uropa frage, **der war dabei** und dann kann er mir viel mehr erzählen als (.) die anderen.“ (Lucas, Z. 146-148; Hervorhebung J.D.)*

In den Zitaten wird deutlich, dass Lucas „Miterlebende“ (Bertram 2017, 17) beschreibt, die unter seine Begriffsumschreibung fallen. Dabei fällt auf, dass er das Kriterium des Miterlebens im alltäglichen und im historischen Kontext nennt. Zudem verweisen die Zitate darauf, dass er den Personen, die den im Erkenntnisinteresse stehenden Aspekt selbst miterlebt haben, „*mehr Erfahrungen*“ (Lucas, Z. 144) zuspricht, was zugleich auf eine „Aura der Authentizität“ (Sabrow 2012, 27) hindeutet. Demzufolge zeigen sich auch hier zwischen der Begriffsumschreibung und dem Zeitzeug*innenbegriff Parallelen auf der Ebene der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* sowie des eigenen *Miterlebens* (zeitgeschichtlicher) Ereignisse (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; siehe Kap. 3.1.1).

Malte (9 Jahre) bezeichnet eine Person, die zu ‚früher‘ befragt werden kann, als „*Hilfemensch*“ (Malte, Z. 152). Darüber hinaus erläutert er seine eigene Begrifflichkeit:

*„Ja, weil die, weil die geben dir ja über die Frage Hilfe sozusagend, weil dann weißt du ja auch wieder was- was wie dann hast du ja sozusagen deine Frage beantwortet und die haben dir halt die Hilfe gegeben. [...] Meine Eltern, Opa und Oma, ehm (...) mein Onkel, meine Tante. Mhh. (...) Leute von denen man denkt, die **halt früher gelebt haben** vor 20 Jahren. Mhhh, (...) mhhh und (...) Sonst fallen mir eigentlich keine mehr ein. [...] Wie sie früher, wie sie noch ehm also muss noch **wissen, wie sie früher gespielt haben**, wie sie ehm (...) wie sie und sich noch an die Spiele **erinnern**. Und noch viel darüber wissen.“ (Malte, Z. 154-158; Hervorhebung J.D.)*

Maltes Erläuterungen zeigen, dass ein „*Hilfemensch*“ (Malte, Z. 152) eine Person ist, die bei Fragen herangezogen werden kann. Zudem werden der Person die Zuschreibungen *zu der Zeit gelebt*, *Akteur*in* und *Erinnern* an eigene Erfahrungen grundgelegt (vgl. Malte, Z. 156-158; siehe Kap. 7.2.1). Damit verbunden wird dieser Person ein umfangreiches Wissen vorausgesetzt. Folglich werden auch hier – analog zu Lucas, Jule und Anna – Parallelen zum Zeitzeug*innenbegriff erkennbar (siehe Kap. 3.1.1).

Abschließend sind die Aussagen von Fynn (9 Jahre) darzulegen, der eingangs Wissenschaftler*in, Geolog*in und Biolog*in ausschließt (vgl. Fynn, Z. 114-116). Ebenso deuten die Aussagen darauf hin, dass er nach einem Begriff sucht – vermutlich Historiker*in: „*Ehm (...) Wissenschaftler nicht. (4) Puuhhh. Habe ich schon mal gehört. [...] Ja ne, Geologe, Biologe ja ne, eig- aber Wissenschaftler, die erfinden was Neues eher. Also forschen an Sachen und nicht so. (.) Puh das ist echt schwer.*“ (Fynn, Z. 114-116). Es wird ersichtlich, dass Fynn wiederholend den Begriff Wissenschaftler*in ausschließt. Der*die Wissenschaftler*in wird hier als Person beschrieben, die Neues, für die Zukunft, entwickelt. Im Fokus des Interesses steht jedoch eine Person die zur Vergangenheit Auskunft geben kann, sodass Fynn nach einem Begriff für jemanden sucht, der zu ‚früher‘ forscht. Auf diese Erläuterungen folgte der Impuls seitens der Interviewerin hinsichtlich einer eigenen Benennung bzw. Umschreibung, woraufhin er den Begriff „*Allzeitforscher*“ (Fynn, Z. 120) nennt und Zuschreibungen für die Personen, die (nicht) unter diesen Begriff fallen, erläutert:

„*(.) Ehm (.) so Leute, die (.) gerne was herausfinden und (.) ja so (.) also auf jeden Fall nicht Ältere, (.) weil ich glaube die würden sowas nicht machen, weil für die das ein bisschen zu anstrengend wäre. Und so Leute mit 40, 30, 40 so in der Art.*“ (Fynn, Z. 126; Hervorhebung J.D.)

Einerseits zeigt sich, dass Fynn einem „*Allzeitforscher*“ (Fynn, Z. 120) sowohl ein Interesse zuschreibt als auch ein *Mindestalter* von etwa 30 oder 40 Jahren voraussetzt. Andererseits deutet die Aussage „*nicht Ältere*“ (Fynn, Z. 126) darauf hin, dass er Personen mit einem *zu hohen Alter* ausschließt, worin sich das Ausschlusskriterium *Alter* zeigt (siehe Kap. 7.2.2; Tab. 27). Bei der Betrachtung der Wortzusammensetzung „*Allzeitforscher*“ (Fynn, Z. 120) lassen sich Zusammenhänge zum Zeitzeug*innenbegriff identifizieren: Beiden Begriffen ist das Lexem *Zeit* gemeinsam. Während das vorangestellte Lexem im Zeitzeug*innenbegriff im Zusammenhang zur Zeitgeschichte steht (vgl. Bertram 2017, 16; siehe Kap. 3.1.1), ist der Terminus ‚*Allzeit*‘ als fortwährender, unbestimmter Zeitbegriff zu deuten, sodass die Zeitgeschichte unter diesen Begriff fallen kann. Indem Fynn als zweiten Bestandteil ‚*Forscher*‘ anführt, wird ein Zusammenhang zur Wissenschaft

ersichtlich. Die Kombination der Begrifflichkeiten ‚Allzeit‘ und ‚Forscher‘ deutet demnach auf eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Geschichte. Diese Annahme wird durch die vorherige Begriffssuche bzw. -abgrenzung in Bezug auf unterschiedliche wissenschaftliche Bereiche (z.B. Biologie) gestützt. Zusammenfassend fallen demnach unter „Allzeitforscher“ (Fynn, Z. 120) Personen, die im Rahmen einer möglichen wissenschaftlichen Beschäftigung mit Geschichte „(..) gerne was herausfinden“ (Fynn, Z. 126) und ein (Mindest-)Alter von etwa 30 oder 40 Jahren erreicht haben.

Zusammenführend verweisen die Ausführungen der interviewten Viertklässler*innen auf eine Bandbreite an verschiedenen, eigenen Begrifflichkeiten bzw. Umschreibungen. Dabei wird zum einen deutlich, dass die Proband*innen Lilli, Anna, Lenn und Tom das Wort ‚früher‘ in ihre Begriffsbenennung bzw. -umschreibung einbinden (vgl. Lilli, Z. 138-140; Anna, Z. 188; Lenn, Z. 130; Tom, Z. 146). Zum anderen wird ersichtlich, dass interviewte Viertklässler*innen (Jule, Anna, Malte, Lucas und Fynn) in ihren eigenen Begrifflichkeiten und Erläuterungen eruierte Auswahlkriterien erkennen lassen, sodass sich ein Zusammenhang zum Zeitzeug*innenbegriff zeigt (vgl. Jule, Z. 120-122; Anna, Z. 190-192; Malte, Z. 154-158; Lucas, Z. 144-148; Fynn, Z. 120-126). Lediglich Lucas hinterfragt, ob eine entsprechende Begrifflichkeit für Personen, die zu ‚früher‘ befragt werden können, vorliegt (vgl. Lucas, Z. 138).

Zusammenfassende Betrachtung der identifizierten Umschreibungen und (eigenen) Begrifflichkeiten der interviewten Grundschulkinder

Insgesamt ist zu resümieren, dass die Proband*innen des vorliegenden Samples den Zeitzeug*innenbegriff nicht angeben. Während die Zweitklässler*innen Mia und Kaja die diesbezüglichen Fragestellungen unbeantwortet lassen, Timo und Eva Namen anderer Personen bzw. Kinder anführen sowie die Viertklässlerin Lilli Familienmitglieder angibt, nennen und erläutern die restlichen Proband*innen der zweiten und vierten Klasse unterschiedliche Umschreibungen bzw. (eigene) Begrifflichkeiten für Personen, die zu ‚früher‘ befragt werden können: z.B. „Frühmensch“ (Anna, Z. 188), „Fragen-Beantworter“ (Lea, Z. 142), „Experte“ (Lia, Z. 84), „Alte Menschen“ (Paul, Z. 121). Dabei finden sich in einzelnen Begrifflichkeiten sowie Erläuterungen eruierte Auswahlkriterien (z.B. (Mindest-)Alter), die somit Parallelen zum Zeitzeug*innenbegriff erkennen lassen (siehe Kap. 3.1.1). Demnach konkretisieren bspw. die Zweitklässler Paul und Leo ihre Begriffsbenennungen und -umschreibungen anhand einer (fortgeschrittenen) Lebensdauer (vgl. Paul, Z. 121; Leo, Z. 166). In den Begriffsbenennungen und -erläuterungen der

Viertklässler*innen Jule, Anna, Malte, Lucas und Fynn zeigen sich neben der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* die Zuschreibungen (*Mindest-*)*Alter*, *Ereignis miterlebt*, *zu der Zeit gelebt*, *Akteur*in* und *Erinnern*. Dabei fällt auf, dass diese fünf Proband*innen alle identifizierten Auswahlkriterien – mit der Ausnahme des Kriteriums *Ereignis gesehen* – in ihre Erläuterungen einfließen lassen. Folglich ist zu schließen, dass die interviewten Grundschulkinder den Zeitzeug*innenbegriff nicht von sich aus in ihre Erläuterungen einbeziehen und/oder auf Nachfrage anführen, dennoch eigene Begriffe nennen können, anhand derer sich Bezüge zu den Merkmalen des Zeitzeug*innenbegriffs widerspiegeln.

7.3 De-Konstruktion zweier Aussagen durch interviewte Grundschulkinder

Nachdem im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurde, welche Präkonzepte die Proband*innen des vorliegenden Samples zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle aufweisen, werden in diesem Kapitel die Präkonzepte zum Umgang mit Zeitzeug*innen und deren Aussagen als historische Quellen fokussiert.⁹⁰ Im Fokus des Interesses steht, inwieweit die interviewten Grundschulkinder zwei konträre Aussagen zum Fernsehen vor 50 Jahren (kritisch) einschätzen und ob z.B. eine Überprüfung der Triftigkeit Berücksichtigung findet. Dazu werden die Erläuterungen der interviewten Grundschulkinder dargelegt und parallel mit den Befunden von Martens (2009) verknüpft, der im Rahmen seiner empirischen Untersuchung „die Vorstellungen von und den (situativen) Umgang [Lernender der Sekundarstufe I] mit zentralen geschichtswissenschaftlichen Prinzipien und Konzepten“ (ebd., 93) fokussiert. In seiner Studie ist die Auseinandersetzung Lernender „mit kontroversen historischen Deutungen bzw. Darstellungen“ (ebd., 93f.) zentral, so dass sich diese Befunde mit denen der vorliegenden Studie in Beziehung setzen lassen.⁹¹

⁹⁰ Der Impuls zur De-Konstruktion zweier Aussagen wurde im Anschluss an die Pilotierung ergänzt, sodass hier nicht auf das gesamte Sample zurückgegriffen werden kann. Insgesamt fließen die Aussagen von sieben Zweitklässler*innen (Lia, Lea, Eva, Mia, Malin, Paul und Max) und sechs Viertklässler*innen (Lilli, Anna, Lucas, Tom, Lenn und Fynn) in die Analyse und Interpretation ein.

⁹¹ In der Studie von Martens (2009) wurden Gruppendiskussionen mit Lernenden der 6., 8. und 10. Klassen durchgeführt. In den Gruppendiskussionen wurden zwei Texte eingesetzt, die sowohl ein historisches Ereignis unterschiedlich darstellen als auch unterschiedliche Positionen bzgl. historischer Konflikte aufzeigen (vgl. ebd., 94). Zudem wurde darauf verwiesen, „dass es sich um von Historikerinnen und Historikern verfasste, geschichtswissenschaftliche Texte handelt“ (ebd., 94). Aufgrund des methodischen Vorgehens und der De-Konstruktion zweier von Historiker*innen verfassten Texte lassen sich die von Martens (2009) eruierten Gründe der Proband*innen für die Unterschiedlichkeit der Darstellungen nur unter Berücksichtigung der methodischen Anlage und der Altersdifferenz der Proband*innen auf das vorliegende Forschungsprojekt übertragen.

De-Konstruktion zweier Aussagen durch interviewte Zweitklässler*innen

Insgesamt weisen die Ausführungen der interviewten Zweitklässler*innen verschiedene Erklärungsversuche für die Unterschiedlichkeit der Aussagen auf. Während die Erläuterungen von Lia (7 Jahre) und Eva (7 Jahre) eine eigene Einschätzung hinsichtlich der Möglichkeit des Fernsehens vor 50 Jahren erkennen lassen (vgl. Lia, Z. 130; Eva, Z. 127-129), zeigen sich in denen der weiteren interviewten Zweitklässler*innen eigene Erklärungs- und Deutungsversuche der Aussagen und eine damit verbundene Positionierung für eine der beiden Aussagen. Als Beleg dienen eingangs die Erläuterungen von Lia, ehe die Erläuterungen der weiteren interviewten Zweitklässler*innen dargelegt werden:

„I: (11) Der Mann sagt: (.) ,Vor 50 Jahren habe ich zusammen mit meinem Bruder und meiner Schwester abends oft Fernsehen geschaut. Kinder haben damals viel Fernsehen geguckt.‘ (4) Der Mann sagt: ,Vor 50 Jahren konnten wir nicht fernsehen. Wir hatten keinen Fernseher. Die meisten Familien hatten damals keinen Fernseher.‘ (.) Hmm. (4) Was denkst du dazu?

*L: (19) Dass ich auch glaube, dass vor 50 Jahren gab es noch kei- **nicht so viele Familien, die einen Fernseher hatten.**“ (Lia, Z. 129-130; Hervorhebung J.D.)*

Das Zitat zeigt, dass Lias Ansicht nach wenige Familien vor 50 Jahren einen Fernseher besaßen, sodass sie der zweiten Aussage zustimmt. Im Weiteren erfolgt weder eine Erläuterung noch Begründung. Damit ordnet sie anhand ihres eigenen Wissens bzw. Vorstellungen über die Möglichkeiten des Fernsehens die vorliegenden Aussagen ein und benennt die Stimmigkeit einer der beiden Aussagen. An Lias Erläuterungen sind die von Mia (7 Jahre), Malin (7 Jahre) und Paul (8 Jahre) anzuknüpfen, die darauf verweisen, dass sie in der Interviewsituation zunächst ihre Sichtweisen und ihr Wissen über die Thematik darlegen. Anhand dessen leiten die Proband*innen weiterführend ab, welche der beiden Aussagen ihrer Ansicht nach stimmig bzw. korrekt ist (vgl. Mia, Z. 132-134; Malin, Z. 200-214; Paul, Z. 176-188):

*„Vor 50 Jahren gab es noch keinen Fernseher. (unv.) Da wo mein Opa und meine Oma noch gelebt haben, da haben die fast, da sind die fast nur nach draußen gegangen und haben und haben die Eltern immer geholfen, keinen Fernseher geguckt oder was Anderes. [...] **Der hier hat recht** (zeigt auf den Impuls kein TV). [...] **Weil vor 50 Jahren haben die Wissenschaftler noch nicht das Strom erschaffen.** Ähm das war glaube ich erst (..) im Jahr tausendneunhundertneunundzeunzig haben die erst das Strom herausgefunden.“ (Paul, Z. 178-184; Hervorhebung J.D.)*

Mit dem Zitat setzt Paul eingangs die Tätigkeiten seiner Großeltern und seine damit verbundene Einschätzung, dass diese bereits vor 50 Jahren gelebt und draußen gespielt haben, in einen Zusammenhang mit dem Impuls zum Fernsehen vor 50 Jahren. Demnach

überträgt er sein diesbezügliches Wissen auf die Interviewsituation und kommt auf dieser Grundlage zu dem Ergebnis, dass diese nicht ferngesehen haben. In seinen Äußerungen fällt die Formulierung „*Der hier hat recht.*“ (Paul, Z. 182) auf, welche auf die Stimmigkeit eine der beiden Aussagen verweist und somit eine Person im Recht bzw. Unrecht ist. Auch Martens (2009) zeigt als Befund auf, dass Lernende bei zwei kontroversen Darstellungen, die aus der gleichen Zeit stammen, „Parteilichkeit“ (ebd., 97) ergreifen, womit sich in Pauls Erläuterungen dieser Aspekt widerspiegelt. Das Ergreifen einer „Parteilichkeit“ (ebd., 97) findet sich ebenso bei Mia, Malin und Lea (vgl. Mia, Z. 132-134; Malin, Z. 200-208; Lea, Z. 240-242):⁹²

*„M: Ich würde sagen, **der hat recht** (zeigt auf den Impuls kein TV).*

I: Warum hat der recht, der mit dem orangenen Pullover?

*M: (9) Weil die mussten **erst einen Fernseher bauen**, also die anderen.“ (Mia, Z. 132-134; Hervorhebung, J.D.)*

Während sich Paul zunächst auf das Leben seiner Großeltern vor 50 Jahren beruft und davon ausgehend Stellung zu einer Aussage bezieht, positioniert sich Mia unmittelbar zu einer der beiden Aussagen und begründet ihre Einschätzung. Dazu benennt sie vergleichend zu Paul, dass zu dem Zeitpunkt das Fernsehschauen im Sinne einer Technikgeschichte (noch) nicht möglich war. Demzufolge bestätigt sie die Aussage der Personen, die noch keinen Fernseher besaß bzw. nicht fernsehen konnte. Zusammenführend deuten die Ausführungen von Mia und Paul durch den Einbezug der Technikgeschichte darauf hin, dass sie die „Dimension [der] geschichtlichen Entwicklung“ (Mathis 2007, 33), welche die Kontinuität und Veränderung von Aspekten inkludiert, in ihre Erläuterungen einbeziehen (vgl. Mia, Z. 132-134; Paul, Z. 184).

Im Gegensatz zu Lia, Paul, Mia und Lea bestätigt Malin die Aussage des Mannes, der vor 50 Jahren fernsehen konnte:

*„Vor 50 Jahren habe ich zusammen mit meinem Bruder und meiner Schwester abends oft Fernsehen geschaut. Kinder haben damals viel Fernsehen geguckt. ‘(.) Also **er ist richtig** (zeigt auf den Impuls TV), **er liegt falsch** (zeigt auf den Impuls kein TV). [...] Weil vor 50 Jahren gab es diese ganz kleinen Fernseher und da konnte man immer noch fernsehen. Und vor 50 Jahren wurden die ersten Handys erfunden, diese großen [Handys]. Und **deswegen liegt er richtig, weil es da schon die kleinen Fernseher gab** und er sagt: ‚Manche Familien hatten keinen Fernseher‘, aber jeder hatte so einen für fünf*

⁹² In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass die Einteilung *hat recht* bzw. *hat nicht recht* von den Proband*innen des vorliegenden Samples selbst vorgenommen wird und nicht Teil des Impulses war bzw. implizit danach gefragt wurde oder diese darum gebeten wurden (siehe Kap. 5.2.2.3).

Euro gekriegt. Beim Flohmarkt. Die gab es für fünf Euro.“ (Malin, Z. 200-208; Hervorhebung J.D.)

Malin nimmt Bezug zu beiden Aussagen und ordnet diese in die Kategorien *richtig* und *falsch* ein. Ihre Sichtweise begründet sie ebenfalls anhand ihrer Vorstellungen zur Technikgeschichte und der damit zusammenhängenden Erfindung von Fernsehgeräten und Handys vor 50 Jahren (vgl. Mathis 2007, 33). Daraus folgert sie, dass die Person, die fernsehen konnte, „*richtig*“ (Malin, Z. 208) liegt. Zudem erläutert sie, dass kleinere Fernseher bereits für „*fünf Euro*“ (Malin, Z. 208) auf Flohmärkten erworben werden konnten. Ihrer Ansicht nach besaß folglich ‚jeder‘ vor 50 Jahren – unabhängig finanzieller Mittel und Voraussetzungen – einen Fernseher. Zusammenfassend nennt die siebenjährige Malin zum einen zwei Gründe für ihre Einschätzung der Aussagen auf: Fernsehgeräte wurden bereits erfunden und konnten auf dem Flohmarkt von jedem (günstig) erworben werden. Zum anderen wird deutlich, dass sie Stellung für eine der beiden Personen bezieht, was mit den Befunden von Martens (2009) korrespondiert (vgl. ebd., 97). Dies zeigt sich ebenfalls bei Lea (7 Jahre), welche die Möglichkeit des Fernsehens vor 50 Jahren ausschließt: „*Weil vor fünfziger Jahren hatten die noch keinen Fernseher, gar keine Familien.*“ (Lea, Z. 252). Ferner ergreift sie auf dieser Grundlage Partei für eine Person:

*„Das **stimmt nicht**, was der sagt (zeigt auf den Impuls TV), es **stimmt**, was der sagt (zeigt auf den Impuls kein TV). Die hatten früher noch keinen Fernseher. Die meisten Familien hatten keinen Fernseher damals oder eher alle Familien. [...] Das was der sagt, **das stimmt nicht**. [...]“ (Lea, Z. 240-242; Hervorhebung J.D.)*

Deutlich wird, dass Lea ihre Feststellung und Einordnung *stimmt* bzw. *stimmt nicht* weiterführend erläutert, jedoch nicht begründet (vgl. Lea, Z. 240-242).

Auch der achtjährige Max erläutert Aspekte der Technikgeschichte und benennt monetäre Gründe als Argument seiner Einschätzung. Darüber hinaus führt er als einziger Proband der zweiten Klasse Argumente für die Stimmigkeit *beider* Aussagen an. Folglich kategorisiert er, im Gegensatz zu Lea, Malin, Mia und Paul, die Aussagen nicht als *richtig* und *falsch* bzw. *stimmt* und *stimmt nicht*:

*„(.) Da waren die Fernseher **schon erfunden**, aber die hatten die waren noch nicht so wie heute. Hatten die noch kein Farbbild, sondern schwarz-weiß und (...) die hatten auch (.) ganz viel Geld gekostet, weil sie ja auch ganz viel Strom verbraucht haben. (...) Und deswegen hatte der vielleicht keinen, weil seine Eltern **nicht genug Geld** hatten und der hatte genug und seine Eltern **hatten genug Geld**.“ (Max, Z. 242; Hervorhebung J.D.)*

Das Zitat verdeutlicht, dass Max zum einen die Erfindung der Fernseher bereits vor 50 Jahren nennt, wobei er im Sinne von Dauer und Wandel Unterschiede zu heutigen Fernsehern beschreibt (vgl. GDSU 2013, 61f.). Zum anderen erläutert er, dass sich aus finanziellen Gründen nicht jede Familie einen Fernseher leisten konnte. Damit bezieht er sich auf beide Aussagen und führt Gründe an, warum Personen fernsehen konnten oder auch nicht konnten. Als Folge ergänzt er: „(5) Das, (4) **dann muss der es ja so hinnehmen**, dass die das (...) man (.) dass das nicht alle konnten.“ (Max, Z. 244; Hervorhebung J.D.). Zusammenführend finden sich Argumente für beide Sichtweisen zum Fernsehen vor 50 Jahren, was darauf hindeutet, dass Max eine Perspektivität von Geschichte erkennt. Dies korrespondiert einerseits mit den Befunden von Martens (2009). Denn dieser zeigt auf, dass Proband*innen seiner Studie die Unterschiedlichkeit in Aussagen mit der Perspektive der Autor*innen begründen: „Sie beschreiben, dass die Autorinnen und Autoren Unterschiedliches schreiben, weil sie je aus einer anderen Perspektive, von einem anderen Standpunkt aus auf das zu beschreibende historische Ereignis blicken“ (ebd., 95). Andererseits verweisen Max‘ Erläuterungen auf Parallelen zu den methodischen Zielen der Zeitzeug*innenbefragung (siehe Kap. 3.3.1.1). Als Zielsetzung wird von Henke-Bockschatz (2016) u.a. die Untersuchung des Erzählten auf seine Perspektiven benannt (vgl. ebd., 360). Zwar wird in Max‘ Aussagen die Untersuchung beider Perspektiven nicht direkt ersichtlich, dafür aber ein Erklärungsansatz für die Schlüssigkeit beider Aussagen, indem er sich auf die Perspektivität Einzelner bezieht. Zudem ist Bezug zu den Erkenntnissen des Projekts von Blankenhorn, Karnetzki und Pech (2014) zu nehmen, welche vergleichend zu den Erläuterungen von Max, resümieren, dass Lernende eine Perspektivität von Erzählungen erkennen und damit deren Reichweite einschätzen können (vgl. ebd., 19; siehe Kap. 3.3.3). An dieser Stelle ist zu betonen, dass diese beiden Aspekte nur von einzelnen Zweitklässler*innen des vorliegenden Samples erkannt und benannt werden.

Im Weiteren lag das Erkenntnisinteresse auf den Präkonzepten der interviewten Grundschulkinder hinsichtlich einer möglichen Weiterarbeit mit den vorliegenden Aussagen. Während Lia, Eva, Malin, Mia und Paul die diesbezüglichen Fragestellungen unbeantwortet lassen bzw. mit einem Nichtwissen kommentieren (vgl. Lia, Z. 132; Eva, Z. 129-131; Malin, Z. 214; Mia, Z. 138-140; Paul, Z. 178) und Max Argumente für die Stimmigkeit beider Aussagen aufzeigt (vgl. Max, Z. 242-244), erläutert Lea als Folgeschritt die Befragung weiterer Personen, deren Auswahl sie darüber hinaus begründet. Dazu verwirft sie zunächst die Idee der Befragung ihrer Eltern, da „[...] *die meisten [...] ja jünger als 50 [sind]*.“ (Lea, Z. 248). Hier zeigt sich das Ausschlusskriteriums des *Alters*, indem sie

diese als zu jung einschätzt (siehe Kap. 7.2.2). Ferner beruft sie sich auf die Befragung ihrer Großeltern unter Berücksichtigung eines (*Mindest-*)*Alters* ebendieser, womit diese als Zeitzeug*innen einzuordnen sind (vgl. Dehne 2003, 440; Moller 2010; siehe Kap. 7.2.1): „*Wenn man die Omas und Opas fragt. Die sind ja meistens jünger als 50, ähhh älter als 50. [...] Und dann könnten die eine Antwort geben.*“ (Lea, Z. 254-256; Hervorhebung J.D.). Es wird ersichtlich, dass Lea im Sinne der De-Konstruktion zweier Aussagen die Generierung zusätzlicher Zeitzeug*innenaussagen anstrebt. Offen bleibt das Ziel der Befragung. Auf Grundlage ihrer Parteilichkeit ist anzunehmen, dass sowohl die beiden Aussagen als auch ihre eigene These, dass eine Aussage *stimmt* und eine *nicht stimmt*, mittels der Zeitzeug*innenaussagen der Großeltern zu überprüfen sind.

Insgesamt verweisen die Erläuterungen der interviewten Zweitklässler*innen darauf, dass sie auf Grundlage eigenen Wissens und/oder Einschätzungen zu den Möglichkeiten des Fernsehens vor 50 Jahren Stellung zu den vorliegenden Aussagen beziehen (vgl. u.a. Eva, Z. 127-129; Lia, Z. 130; Max, Z. 242-244). Darüber hinaus positionieren sich die Zweitklässler*innen Lea, Mia, Malin und Paul, indem sie die Aussagen als (nicht) stimmig bzw. korrekt einschätzen. In diesem Zusammenhang entscheiden sich die vier Zweitklässler*innen für eine der beiden Aussagen, wobei die Proband*innen mit der Ausnahme von Lea ihre Positionierungen begründen (vgl. Lea, Z. 240-252; Mia, Z. 138-140; Malin, Z. 214; Paul, Z. 178). Demnach zeigt sich vergleichend zu den Befunden von Martens (2009), „dass sie ‚Parteilichkeit‘ [einnehmen], bzw. eine persönliche Perspektive in Bezug auf ein historisches Ereignis für ein Kennzeichen von Berichten von Zeitgenoss[*inn]en halten“ (ebd., 97f.). Hingegen sich in der Studie von Lee und Ashby (2000) nur ein geringer Teil der Proband*innen kritisch gegenüber historische Quellen äußert (vgl. ebd., 210; siehe Kap. 2.3), wird hier von dem Großteil der Proband*innen dieser Studie eine Einschätzung der Aussagen vorgenommen. Lediglich Max erläutert Argumente für beide Perspektiven der Aussagen, womit aus seiner Sicht letztendlich „*hin[zu]nehmen [ist], dass die das (...) man (.) dass das nicht alle konnten.*“ (Max, Z. 244), es also Personengruppen mit und ohne eigenem Fernsehgerät gab. Demnach führt er die Unterschiedlichkeit der Aussagen auf individuelle (finanzielle) Voraussetzungen zurück (vgl. GDSU 2013, 60). Ferner nennt lediglich Lea als Folgeschritt die Befragung ihrer Großeltern als Zeitzeug*innen zur Generierung zusätzlicher Aussagen zum Fernsehen vor 50 Jahren, wobei das Ziel der Befragung in ihren Erläuterungen offen bleibt (vgl. Lea, Z. 254-256).

De-Konstruktion zweier Aussagen durch interviewte Viertklässler*innen

In den Aussagen interviewter Viertklässler*innen zur Einschätzung zweier Aussagen finden sich Parallelen zu denen der interviewten Zweitklässler*innen. Demzufolge deuten die Erläuterungen von Fynn (9 Jahre), Lenn (9 Jahre) und Tom (10 Jahre) darauf hin, dass sie anhand finanzieller Gründe ableiten, ob eine Person (nicht) fernsehen konnte. Zudem entscheidet Fynn anhand des Aussehens der abgebildeten Männer über deren finanzielle Mittel und inwieweit sich diese einen Fernseher leisten konnten. Damit zeigt sich ein Wissen um beide Möglichkeiten (fernsehen können und nicht können vor 50 Jahren), wobei er der Person zustimmt, die fernsehen konnte. Diese Einordnung wird mit dem folgenden Zitat belegt:

*„(..) Hmm (..) also (.) **er hat recht** (zeigt auf den Impuls kein TV), weil nicht viele hatten einen Fernseher, nur welche, die **viel Geld** haben, (.) konnten sich sowas leisten. (.) Das kostet in der Art bestimmt früher so viel gekostet, wie (.) heute ein ganz modernes Tablet oder. [...] (5) Hmm (..) also ich glaube **der sieht das so, weil die viel mehr Geld hatten** (zeigt auf den Impuls TV), dass (.) ja (..) ich glaube viele haben ja damals Fernsehen geguckt und (.) der vielleicht in einer **armen Familie** wäre das so, da dachten die (..) ich glaube fast gar kein Kind hatte mal irgendwann einen Fernseher (.) oder das ist der Unterschied einfach.“ (Fynn, Z. 197-201; Hervorhebung J.D.)*

Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass Lenn und Tom die Unterschiedlichkeit der Aussagen analog zu Fynn – also anhand finanzieller Möglichkeiten – begründen (vgl. Lenn, Z. 190-192; Tom, Z. 200-206). Im Weiteren beschreibt Lenn Unterschiede im Spielen beider Personen: *„(21) Oder der (räuspern) (.) hat ein **bisschen mehr draußen gespielt** als der hier. Das würde auch gehen.“ (Lenn, Z. 192; Hervorhebung J.D.).* Demnach begründet Lenn die Unterschiedlichkeit der Aussagen anhand individueller Interessen und bezieht somit weitere Faktoren in seine Positionierung ein. Ferner erläutern Lenn und Tom auf Rückfrage der Interviewerin Möglichkeiten zur Weiterarbeit mit den vorliegenden Aussagen: *„(lautes Ausatmen) (8) Vielleicht (räuspern) (.) vielleicht durch **Bücher** oder (...) vielleicht **andere befragen**, wie (5) ehm (räuspern) (.) oder man schaut in einem **Lexikon** nach. Da gibt es ja immer sehr viel.“ (Lenn, Z. 198; Hervorhebung J.D.).* Lenn benennt zur Weiterarbeit neben der Nutzung von Büchern und einem Lexikon, welche als Darstellungen einzuordnen sind (vgl. GDSU 2013, 59; Mathis 2015, 9), die Befragung von Personen. Offen bleiben sowohl die Auswahl der Personen als auch die Ziele der Befragung und der Nutzung der Darstellungen. Auffallend ist, dass sich Lenn hier im Vergleich zum gesamten Interviewverlauf verhältnismäßig oft räuspert, laut ausatmet und das Wort „vielleicht“ nutzt (vgl. Lenn, Z. 198), was sowohl auf eine Anstrengung und

Unsicherheit des Probanden als auch auf eine vermeintliche Schwierigkeit der Fragestellungen hindeutet.

Die nachstehenden Aussagen von Tom lassen zwei Aspekte erkennen. Zum einen zeigt sich seine Annahme, dass einer der beiden Personen lügt, zum anderen leitet er davon ausgehend – analog zu Lenn – die Befragung einer weiteren Person ab:

*„(...) **Man würde jetzt einen 58-Jährigen fragen**, weil der wüsste das dann ja vor 50 Jahren mit acht Jahren, ob die immer Fernsehen geguckt haben. Weil die, **einer von denen muss ja lügen und der würde dann bestimmt nicht lügen.**“ (Tom, Z. 202; Hervorhebung J.D.)*

Die Personenauswahl wird anhand eines (*Mindest-*)*Alters* konkretisiert. Damit verbunden wird deutlich, dass diese Person mit acht Jahren zu der zu rekonstruierenden Zeit ein *Kind* war, womit diese seiner Einschätzung nach Auskunft zu den Möglichkeiten des Fernsehens vor 50 Jahren geben kann. Damit zieht er eine*n *Zeitzeug*in* zur Befragung heran (vgl. Dehne 2003, 440; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1, Kap. 7.2.1). Im Weiteren schreibt er der selbst gewählten Person zu, nicht zu lügen: *„[D]er würde dann bestimmt nicht lügen.“* (Tom, Z. 202). Dies deutet darauf hin, dass Tom einer selbst gewählten Person eine (höhere) *Verlässlichkeit* zuschreibt und diese somit als vertrauenswürdige Quelle befragt. Daher ist als Ziel der Befragung die Überprüfung der vorliegenden Aussagen anzunehmen. Damit würde die dritte Person die vorliegenden Aussagen bestätigen bzw. widerlegen, sodass folglich ein eindeutiges Ergebnis hinsichtlich der Möglichkeiten des Fernsehens vor 50 Jahren vorliegt. Folglich zeigt sich, dass aus Toms Sicht lediglich eine der beiden Aussagen stimmig ist: Entweder konnte ferngesehen werden oder nicht, denn *„einer von denen muss ja lügen.“* (Tom, Z. 202). Als anschließenden Schritt erläutert er eine zusätzliche Befragung der beiden abgebildeten Männer und antizipiert dabei seine Vorgehensweise: *„(...) Interviewen über, also **hier über Beide** und einer würde dann die **Wahrheit** dann mal sagen. Weil er würde dann sagen: **Ja okay, das stimmt nicht.** Wir haben früher kein Fernsehen geguckt.“* (Tom, Z. 204; Hervorhebung J.D.). Das Zitat unterstreicht Toms Annahme einer Lüge von einem der beiden Männer. Mit der neuen Erkenntnis aus der Befragung der dritten Person sind die beiden Männer des Impulsmaterials erneut in einer Befragung zu konfrontieren, was nach Toms Einschätzung dazu führen würde, dass diese die Wahrheit sagen und die Lüge zugegeben wird. Ebenso verdeutlicht das Zitat, dass Tom bei seiner Vermutung bleibt, dass das Fernsehen vor 50 Jahren noch nicht möglich war (vgl. Tom, Z. 200). Weiterführend sind Toms Erläuterungen hinsichtlich seiner Einschätzung des Lügens im Zusammenhang mit zwei konträren Darstellungen über Geschichte mit den Befunden nach Lee und Ashby (2000), Martens

(2009) sowie Kuhn, Amselm, O'Loughlin, Schauble, Leadbeater und Yotive (1988) in Beziehung zu setzen. Lee und Ashby (2000) zeigen als Befund auf, dass einzelne Proband*innen während eines (kritischen) Umgangs mit historischen Quellen absichtsvolle Verzerrungen im Sinne von Voreingenommenheiten und Lügen in diesen Quellen benennen. Demzufolge resümieren Lee und Ashby (2000), dass vielen Lernenden nicht bewusst ist, dass Darstellungen aus einer subjektiven Sicht heraus verfasst werden (vgl. ebd., 210; siehe Kap. 2.3). Auch Martens' Befunde weisen auf, dass interviewte Lernende der Sekundarstufe I im Rahmen der De-Konstruktion konträrer Darstellungen „den Verdacht [äußern], dass einer der Verfasser sich irre oder lüge“ (Martens 2009, 95). Zudem sind die Befunde von Kuhn et al. (1988) aus der entwicklungspsychologischen Forschung zum wissenschaftlichen Denken anzuknüpfen. Im Rahmen dieser Studie wurden Proband*innen Berichte von Historiker*innen vorgelegt. Im Erkenntnisinteresse stand, inwiefern und wenn ja, welche Unterschiede in den Darstellungen von den Proband*innen erkannt werden und welcher Historiker*in bzw. ob beide Historiker*innen recht haben. Als Befund wird aufgezeigt, dass von jüngeren Proband*innen (ca. elf bis fünfzehn Jahre) keine Unterschiede wahrgenommen werden bzw. dass die Unterschiede – vergleichend zu den Befunden von Martens (2009) und zu den Aussagen der Proband*innen des vorliegenden Samples – mit einer Lüge einer der beiden Personen begründet wird (vgl. Kuhn et al. 1988, 214ff). Zusammenfassend lassen Toms Aussagen erkennen, dass er eingangs die vorliegenden Aussagen anhand seines eigenen Wissens bzw. Vorstellungen zum Fernsehen vor 50 Jahren einschätzt und auf eine Lüge bei einer der beiden Aussagen schließt. Dies deutet darauf hin, dass er die Aussagen „nicht als neutrale Information[en]“ (GDSU 2013, 60) betrachtet. Als ersten Folgeschritt leitet er die Generierung einer zusätzlichen Zeitzeug*innenaussage ab, als dessen Ziel sich die Überprüfung der vorliegenden Aussagen ableiten lässt. Damit zieht Tom „Vergleichsmaterial“ (Falkson 2007, 137) in Form einer weiteren historischen Quelle heran (vgl. Schneider 2009, 93f.). Als zweiten Schritt nennt er die erneute Befragung der Personen des Impulsmaterials, um diese wiederholend mit der Frage zu konfrontieren (Möglichkeiten des Fernsehens vor 50 Jahren) und den Sachverhalt aufzuklären bzw. beide zur Stellungnahme anzuregen – mit dem Ziel, dass einer der beiden Männer seine Lüge gesteht (vgl. Tom, Z. 204).

Die Erläuterungen von Lilli (9 Jahre) und Anna (10 Jahre) lassen erkennen, dass sie die Möglichkeit des Fernsehens nicht kategorisch als *möglich* bzw. *nicht möglich* einschätzen, sondern aufzeigen, dass manche Familien einen Fernseher besaßen, aber nicht alle Familien einen zwangsläufig gehabt haben müssen. Dennoch zeigt sich eine Bewertung

der vorliegenden Aussagen und eine entsprechende Positionierung zu einer der beiden (vgl. Lilli, Z. 228-232; Anna, Z. 268-280). Ferner erläutern beide Probandinnen weitere, sich anschließende Schritte. Dabei verweisen Annas Aussagen auf die Kontaktaufnahme mit den abgebildeten Personen als ersten Schritt. Im Rahmen dieser Kontaktaufnahme gilt es sowohl ihre eigene Einschätzung zum Fernsehen vor 50 Jahren zu kommunizieren, aber auch nach der Herkunft ihres Wissens zu fragen:

*„(...) Wenn es die in echt gäbe, würde ich sagen, dass **das beides eigentlich nicht so richtig stimmt**. [...] (.) Ja (..) ehm (.) sagen, aber ich glaube wirklich, dass manche Familien Fernseher hatten, aber dann auch nur einen.“ (Anna, Z. 282-284; Hervorhebung J.D.)*

*„(.) Ehm (.) **fragen, woher die das wissen**. [...] (.) Wenn es den in echt gäbe, die Beiden.“ (Anna, Z. 290-292; Hervorhebung J.D.)*

Annas Erläuterungen hinsichtlich ihrem Interesse nach der Herkunft deren Wissens deuten darauf hin, dass diese Information Einfluss auf die Güte der Aussagen nehmen kann. Grundsätzlich schätzt sie die Aussagen als nicht bzw. nur teilweise stimmig ein, sodass sie den vorliegenden Aussagen kritisch gegenüber steht und diese „nicht als neutrale Information[en]“ (GDSU 2013, 60) betrachtet. Zudem erläutert sie als anschließende Handlungsschritte eine Recherche im Internet und die Befragung weiterer Personen, wobei sich als Ziel dessen die Generierung verlässlicher Informationen zeigt: *„(...) Ehm, wenn man wissen will, wie das in **echt** war, (.) auch, auch jetzt gibt es ja Internet. Im **Internet** gucken (.) ja oder (.) **andere fragen**. [...] (.) **[Dann] weiß ich, wie es da war**.“* (Anna, Z. 296-298; Hervorhebung J.D.). Die Zitate verdeutlichen, dass Anna den vorliegenden Aussagen keine Triftigkeit zuspricht. Diese scheint sie eher dem Internet und den Aussagen weiterer Personen zuzuschreiben. Vergleichend dazu verweisen auch die Ausführungen von Lilli darauf hin, dass sie der Person begründet zustimmt, die vor 50 Jahren nicht fernsehen konnte: *„(5) Ehm, **der hat recht** (zeigt auf den Impuls kein TV). (..) Weil früher (.) es hat gedauert bis sie den Fernseher erfunden haben.“* (Lilli, Z. 228; Hervorhebung J.D.). Ferner nennt sie ebenfalls Möglichkeiten zur Weiterarbeit, als deren Ziel sich die Überprüfung der vorliegenden Aussagen zeigt: *„(5) Die können ja auch im Internet gucken, **wer recht hat**. [...] (7) Oder auch in Elektrikbüchern gucken, wann der Fernseher erfunden wurde. [...] (...) Die Älteren auch fragen, die älter sind als die (zeigt auf die abgebildeten Personen).“* (Lilli, Z. 234-240; Hervorhebung J.D.). Auf die direkte Nachfrage eines Alters der zu fragenden Personen äußert sie ein *Mindestalter* von *„(4) 60 oder 70 [Jahre]“* (Lilli, Z. 242). Deutlich wird, dass auch für Lilli nur eine Aussage stimmig sein kann, sodass ihrer Ansicht nach zu prüfen ist, *„wer recht hat“* (Lilli, Z.

234). Dabei stützt sie sich analog zu Anna, Lenn und Tom auf das Internet sowie Bücher, die als Darstellungen einzuordnen sind (vgl. GDSU 2013, 59; Mathis 2015, 9), und auf die Befragung weiterer Personen, die anhand der Zuschreibung eines *Mindestalters* als Zeitzeug*innen des Fernsehens vor 50 Jahren zu deuten sind (vgl. Bünting 1996, 1336; Schwarz 2012, 14; siehe Kap. 7.2.1).

Insgesamt wird ersichtlich, dass Lilli, Anna, Lenn und Tom eine Überprüfung der Aussagen anstreben, um eine der beiden Aussagen zu bestätigen bzw. zu widerlegen. Dazu nutzen sie einerseits Darstellungen, indem sie Bücher (u.a. Lexika) und das Internet heranziehen würden. Andererseits benennen sie die Befragung weiterer Personen, wobei diesen zumindest von Tom und Lilli ein *Mindestalter* von 58 Jahren bzw. 60 oder 70 Jahren vorausgesetzt wird (vgl. Tom, Z. 202; Lilli, Z. 240-242), womit sie als Zeitzeug*innen befragt werden würden (vgl. Dehne 2003, 440; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1). Demzufolge korrespondieren die Aussagen von Lilli, Anna, Lenn und Tom mit den Befunden von Kübler (2018b), welcher aufzeigt, dass Kinder „Verlässliches über die Vergangenheit“ (ebd., 242) u.a. aus Büchern und/oder Filmen ziehen sowie dass dieses durch Erwachsene kommuniziert wird (vgl. ebd., 242). Die Auswahl und Befragung der zusätzlichen Personen scheint aus der Sicht der Proband*innen also zu einer verlässlichen Aussage zu führen. Ebenso zeigen weitere Befunde, dass Lernende Darstellungen von Expert*innen in Büchern (vgl. Ashby 2004, 14f.) und im Internet (vgl. Hodel 2013, 227) als „uneingeschränkte Autorität historischen Wissens wahr[nehmen]“ (Fenn 2018a, 157). Somit ist zu folgern, dass Lilli, Anna, Lenn und Tom Büchern, dem Internet und eigens ausgewählten, zu befragenden Personen als Zeitzeug*innen und deren Aussagen eine höhere Stimmigkeit und/oder Verlässlichkeit im Vergleich zu den vorliegenden Aussagen zuschreiben. Ferner lassen die von den vier Proband*innen aufgezeigten Vorgehensweisen Bezüge zur Methode der Zeitzeug*innenbefragung erkennen, welche als Ziel die Überprüfung von Erzähltem hinsichtlich der Triftigkeit und Schlüssigkeit, bspw. durch einen Vergleich mit weiteren Interviews, Quellen und Darstellungen, deklariert (vgl. Falkson 2007, 137; Henke-Bockschatz 2016, 360; siehe Kap. 3.3.1).

Abschließend sind Lucas' Erläuterungen darzulegen, der beide Aussagen als plausibel einschätzt und als einziger interviewter Viertklässler Erklärungsansätze für die Stimmigkeit *beider* Aussagen formuliert. Dabei führt er „unterschiedliche Aussagen in Quellen auf unterschiedliche Interessen, Erfahrungen, Wissen etc. zurück“ (GDSU 2013, 60):

„Man hatte früher einen Fernseher, hatte viele einen Fernseher, das ist auch kein Fernseher, den man heutzutage hatte, sondern einen etwas älterer, so der war schwarz-weiß

*und das waren auch mehr (.) Old Shatterhand-Filme und (.) keine (.) also keine Kinderfilme mehr und es **haben beide theoretisch recht**.*“ (Lucas, Z. 216; Hervorhebung J.D.)

In Anlehnung an die Aussagen des Zweitklässlers Max, deutet das Zitat von Lucas darauf hin, dass er Erzähltes hinsichtlich unterschiedlicher Perspektiven betrachtet und dabei eine Perspektivität von Geschichte erkennt (vgl. GDSU 2013, 60). Dies zeigt sich anhand seiner Erläuterungen, dass die vorliegende Situation von zwei Personen unterschiedlich erlebt wurde. Damit wird zum einen ein Zusammenhang zu den Erkenntnissen des Projekts von Blankenhorn, Karnetzki und Pech (2014) erkennbar, die das Erkennen einer Perspektivität und Reichweite von Erzählungen von Grundschulkindern resümieren (vgl. ebd., 19; siehe Kap. 3.3.3). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich beide Aspekte im Rahmen der vorliegenden Studie lediglich bei einzelnen Proband*innen finden lassen. Zum anderen wird ein Bezug zu einer Zielsetzung der Methode der Zeitzeug*innenbefragung deutlich (siehe Kap. 3.3.1.1), bei der Lernende u.a. Erzählungen auf unterschiedliche Perspektiven untersuchen und dabei z.B. Werte und Normen als Faktoren eines persönlichen Bezugsrahmens feststellen sollen (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 360; Schneider 2009, 93f.) – wobei sich in Lucas' Erläuterungen die benannte Zielsetzungen identifizieren lässt (vgl. Lucas, Z. 216).

Resümierend zeigt sich, dass die Viertklässler*innen Lilli, Anna, Lenn, Tom und Fynn – analog zu den Zweitklässler*innen Mia, Malin, Lea und Paul – die vorliegenden Aussagen als *(nicht) stimmig* bzw. *(nicht) korrekt* einordnen und demnach begründet Stellung für eine der beiden Aussagen beziehen. Hingegen sich in der Studie von Lee und Ashby (2000) nur wenige Proband*innen kritisch gegenüber Aussagen äußern (vgl. ebd., 210; siehe Kap. 2.3), schätzt der Großteil der Viertklässler*innen des vorliegenden Samples die vorliegenden Aussagen kritisch-konstruktiv ein. Lediglich Lucas wägt, vergleichbar zum Zweitklässler Max, die Stimmigkeit beider Aussagen ab und stellt diese nicht in ein Entweder-Oder-Verhältnis.

Zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte interviewter Grundschul Kinder zur De-Konstruktion zweier Aussagen

Die Analyse und Auswertung des vorliegenden Datenmaterials zeigt, dass Proband*innen der zweiten und vierten Klasse Unterschiede in ihnen vorliegenden Aussagen als Ansatzpunkt zur eigenen Beurteilung in der Form *stimmt* und *stimmt nicht* bzw. eine Person *hat recht* und *hat nicht recht* nutzen und/oder eine übergeordnete Zuschreibung der Personen als *arm* bzw. *reich* vornehmen (vgl. u.a. Eva, 7 Jahre, Z. 127-129; Lia, 7 Jahre, Z. 130; Lenn, 9 Jahre, Z. 188-196; Tom, 10 Jahre, Z. 202-204). In den Interviews wird ersichtlich,

dass aus der Sicht der Proband*innen beide Aussagen nicht nebeneinander stehen können und interviewte Grundschulkinder „Parteilichkeit“ (Martens 2009, 97) für eine der beiden Aussagen bzw. Personen einnehmen. Dies kann mit den Befunden von Martens (2010) erklärt werden, welcher in seiner Studie aufzeigt, dass sich selbst für Lernende der Sekundarstufe I Vergangenheit nur in einer einzigen Form abgespielt hat und diese nur in einer einzigen und ‚richtigen‘ Art und Weise als Geschichte präsentiert werden kann (vgl. ebd., 289ff). Als Folgeschritte beschreiben die Zweitklässlerin Lea sowie die Viertklässler*innen Lilli, Anna, Lenn und Tom die Überprüfung der vorliegenden Aussagen mittels verschiedener Darstellungen (Bücher und Internet) sowie die Befragungen weiterer Personen, um eine der beiden Aussagen zu bestätigen bzw. zu widerlegen. Dabei wird der zu fragenden Person ein (*Mindest-*)Alter vorausgesetzt, sodass sie als Zeitzeug*innen zum Fernsehen vor 50 Jahren herangezogen werden würden (vgl. Lea, Z. 254-256; Lilli, Z. 242; Tom, Z. 202). Damit schließen sie zum einen, dass die vorliegenden Aussagen „nicht als neutrale Information[en]“ (GDSU 2013, 60) dienen, zum anderen nennen die genannten Proband*innen die Überprüfung des vorliegenden Sachverhalts „mit Hilfe von Vergleichsmaterial“ (Falkson 2007, 137; vgl. Schneider 2009, 93f.). Dies ist mit den Befunden von Kübler (2018b) in Beziehung zu setzen, welcher aufzeigt, dass „[e]ine nicht kleine Zahl der älteren Kinder [...] ansatzweise imstande [ist], eine vorliegende historische Narration [...] zu hinterfragen [...]“ (ebd., 243).

Lediglich zwei Probanden – jeweils ein Junge der zweiten und einer der vierten Klasse – erläutern Gründe für die Stimmigkeit beider Aussagen, indem sie aufgrund individueller (finanzieller) Möglichkeiten sowie Interessen für beide Perspektiven auf das Fernsehen vor 50 Jahren argumentieren (vgl. Max, Z. 241-248; Lucas, Z. 216-218). Damit zeigen sich Anhaltspunkte für das Erkennen des „persönliche[n] Blick[s] auf das Erlebte“ (Schneider 2009, 93) und dem damit verbundenem individuellen Erleben und Erfahren von unterschiedlichen Sachverhalten zum selbigen Zeitpunkt (vgl. Dehne 2003, 440; Falkson 2007, 137f.; siehe Kap. 3.3.1).

Grundsätzlich zeigt sich in den Interviews, dass die Auseinandersetzung mit zwei konträren Aussagen von unterschiedlichen Personen für die interviewten Grundschulkinder einen hohen Aufforderungscharakter hat. Dies wird darin ersichtlich, dass alle Proband*innen des vorliegenden Samples auf den Impuls reagieren, indem sie bspw. im direkten Anschluss an das (eigene) Vorlesen der Sprechblasen Stellung zu den Aussagen beziehen (vgl. u.a. Mia, 7 Jahre, Z. 132-134; Malin, 7 Jahre, Z. 200-214; Paul, 8 Jahre, Z. 176-188; Anna, 10 Jahre, Z. 296-298; Tom, 10 Jahre, Z. 202).

Abschließend gilt es die eingesetzten Erhebungsimpulse kritisch zu reflektieren und mit den dargelegten Befunden in Beziehung zu setzen. Mittels des eingesetzten Impulsmaterials beurteilen die interviewten Grundschulkinder auf Grundlage von Cartoons mit Sprechblasen zwei Aussagen von Personen, die nicht zwangsläufig als Zeitzeug*innen zu identifizieren sind. Zudem stellt das Impulsmaterial eine Unterhaltung zweier Personen dar, die eine Unterschiedlichkeit und Widersprüchlichkeit des Fernsehens vor 50 Jahren aufzeigt. Der Impuls offeriert scheinbar einen Aufgabencharakter mit einem überprüfenden Duktus, sodass anzunehmen ist, dass interviewte Grundschulkinder dementsprechend die Aussagen (begründet) bestätigen oder widerlegen – was dementsprechend im Zuge der Ergebnisdarlegung und -diskussion dieser Arbeit zu berücksichtigen und reflektieren ist. Dennoch ist in Teilen anhand der Erläuterungen der Proband*innen des vorliegenden Samples anzunehmen, dass aus ihrer Perspektive „nicht jede Darstellung gleich wahr ist, dass Geschichte etwas ‚Gemachtes‘ ist“ (Kübler 2018b, 242f.). Demzufolge lassen sich in den Erläuterungen der interviewten Grundschulkinder, vergleichend zu den Befunden von Kübler (2018b), erste Ansatzpunkte „zur Entwicklung einer *Fähigkeit der Dekonstruktion*, dass also Grund dafür bestehen muss, mit ‚fertigen‘ Geschichten kritisch umzugehen“ (ebd., 243; Hervorhebung im Original) identifizieren. Dies gilt es in Folgestudien, anhand modifizierter Impulse, wiederholend bzw. erweiternd zu erfassen, um entsprechende Befunde erzielen und weitere Aussagen zur De-Konstruktionskompetenz von Grundschulkindern treffen zu können (siehe zudem Kap. 7.1.1).

7.4 Präkonzepte zur (wissenschaftlichen) Befragung von Zeitzeug*innen

Eine leitende Fragestellung dieser Studie ist, welche Präkonzepte interviewte Zweit- und Viertklässler*innen zur wissenschaftlichen Arbeit mit Zeitzeug*innen und deren Aussagen haben. Dazu werden im ersten Teilkapitel die identifizierten Präkonzepte interviewter Kinder hinsichtlich der Vorgehensweise von Wissenschaftler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte dargelegt. Dabei steht im Fokus, inwiefern die Proband*innen die Befragung von Zeitzeug*innen einbinden. Im anschließenden Teilkapitel sind die eruierten Präkonzepte der interviewten Grundschulkinder zur Arbeit von Wissenschaftler*innen mit einer Zeitzeugenaussage in Form einer Audio-Datei zentral.

7.4.1 Präkonzepte zur Re-Konstruktion von Geschichte durch Wissenschaftler*innen

In diesem Teilkapitel stehen folgende Fragestellungen im Fokus: Welche Vorgehensweisen beschreiben interviewte Grundschulkinder von Wissenschaftler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte? Inwiefern berücksichtigen interviewte Grundschulkinder die Befragung von Zeitzeug*innen im Rahmen der wissenschaftlichen Re-Konstruktion von Geschichte?

Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte durch Wissenschaftler*innen

Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass Emma (7 Jahre), Eva (7 Jahre), Kaja (7 Jahre), Mia (7 Jahre), Lia (7 Jahre) und Timo (8 Jahre) – damit die Hälfte der Proband*innen der zweiten Klasse – die Fragestellungen zur Vorgehensweise eines*r Wissenschaftler*in im Rahmen der Re-Konstruktion von Geschichte unbeantwortet lassen oder mit einem Nichtwissen kommentieren (vgl. Emma, Z. 158-162; Eva, Z. 94-96; Kaja, Z. 104; Mia, Z. 94-98; Lia, Z. 108-110; Timo, Z. 134-136). Dagegen verweisen die Erläuterungen der übrigen interviewten Zweitklässler*innen auf verschiedene Vorgehensweisen von Wissenschaftler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte. Zur Verdeutlichung sind eingangs die Darlegungen der siebenjährigen Malin aufzuzeigen, die das Nutzen von Fotoalben beschreibt: „Also erstmal gucken die in **ihre Fotoalben** und dann finden die **vielleicht** ja von früher ein Foto und ja (...). Dann wissen sie **vielleicht**, ob es das gab.“ (Malin, Z. 158; Hervorhebung J.D.). Die Zitate zeigen die (gezielte) Suche nach eigenen Fotos, welche als Bildquellen einzuordnen sind (vgl. Sauer 2020, 31; Trembl 2004, 417). Indem Wissenschaftler*innen aus Malins Sicht nach *eigenen* Bildquellen suchen, lässt sich ein biografischer Duktus erkennen. Damit stellen die Fotoalben absichtsvolle Überlieferungen dar, die (bewusst) aufbewahrt werden und hier „mit der spezifischen Funktion, bei der Erschließung von Geschichte zu helfen“ (Becher, Gläser 2018, 83), Berücksichtigung finden. Demnach ist anzunehmen, dass Malin Menschen als Akteur*innen einer Narration von Geschichte erkennt. Dies korrespondiert mit entsprechenden Befunden der HisDeKo-Studie von Becher und Gläser (vgl. ebd., 83; siehe Kap. 2.3). In Malins Aussagen wird zudem eine wiederholte Nennung des Adverbs „*vielleicht*“ (Malin, Z. 158), u.a. in Bezug auf ein Suchen und Finden von Bildern, deutlich. Dies verweist darauf, dass Malin die Vorgehensweise von Wissenschaftler*innen als einen Versuch beschreibt, womit eine Verbindung zum folgenden Aspekt der Natur der Naturwissenschaften nach Mc Comas

et al. (1998) erkennbar wird: „Naturwissenschaft ist ein Versuch, natürliche Phänomene zu erklären“ (Grygier 2008, 62). Demnach *kann* die Suche nach (eigenen) Bildquellen dazu dienen, etwas über die Vergangenheit herauszufinden. Becher und Gläser (2018) zeigen in ihren Befunden auf, dass Proband*innen erläutern, dass die gezielte Suche nach Objekten der Vergangenheit „von Rückschlägen und Misserfolgen geprägt sein kann“ (ebd., 82), sodass Malins Aussagen mit diesen Befunden in Beziehung zu setzen sind.

Die im Folgenden darzulegenden Aussagen von Paul (8 Jahre) verdeutlichen, dass er als Vorgehensweise von Wissenschaftler*innen das Fragen von Kindern benennt und dieses mit einem (Mehr-)Wissen ebendieser begründet: „*Weil die Kinder mehr wissen?*“ (Paul, Z. 135). Die als Frage formulierte Begründung deutet auf eine Unsicherheit hin. Diese Aussage wird weder näher erläutert noch begründet.⁹³

Die Erläuterungen der achtjährigen Probanden Leo, Max und Tim lassen Elemente eines (natur-)wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses erkennen (vgl. Grygier 2008, 58f.; vgl. Leo, Z. 186-200; Max, Z. 188-192; Tim, Z. 216-224). Dies wird exemplarisch anhand Max' Erläuterungen belegt, welche eine Beschreibung einer wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung im Sinne einer Aktivität und Prozedur beinhalten (vgl. Sodian 2018, 138):

„(.) Hmm. (5) *Indem sie dorthin fahren, wo man schon Sachen gefunden hat und dort **weilersuchen**. (..) Und dann (.) sich mit **anderen zusammensetzen**, die schon was herausgefunden haben und dann (.) **versuchen** sie es herauszufinden. [...]* (4) Hmm. Dass die irgendwie (.) die Skelette von den Menschen mit den heutigen vergleichen und schauen was anders ist.“ (Max, Z. 188-190; Hervorhebung J.D.)

Hier wird ersichtlich, dass Max als wissenschaftliche Vorgehensweise eine Forschungsreise und damit eine (gezielte) Suchbewegung beschreibt. Dies korrespondiert mit den Befunden von Becher und Gläser (2016b). Diese zeigen auf, dass Proband*innen im Anfangsunterricht die „gezielte Suche durch Forscher[*innen] und Expert[*inn]en“ (ebd., 314) darlegen. Zudem deutet Max' Aussage darauf hin, dass die von Wissenschaftler*innen gefundenen Dinge, hier vermutlich Teile eines Skeletts, „zufällig überdauerten und nicht bewusst hinterlassen wurden“ (Becher, Gläser 2018, 83) – ein Aspekt, der sich ebenfalls in den Befunden von Becher und Gläser (2018) zeigt und zugleich auf das Erkennen eines Konstruktcharakters von Geschichte hindeutet. Zudem lässt sich in den Zitaten eine Zusammenarbeit zwischen mehreren Wissenschaftler*innen erkennen. Die Nachfrage hinsichtlich einer diesbezüglichen Begründung wird wie folgt begründet: „(...) *Weil die*

⁹³ Es ist anzunehmen, dass das Fragen von Kindern als wissenschaftliche Vorgehensweise aufgrund der Interviewsituation und des gemeinsamen Intervieweinstiegs benannt wird. Denn dort wird u.a. von der Interviewerin erläutert, dass Kinder als Expert*innen befragt werden (siehe Kap. 5.2.2.3).

vielleicht schon mehr gefunden haben und dementsprechend auch schon andere Knochen und die dann vielleicht eine Figur daraus zusammensetzen können.“ (Max, Z. 192). Somit beinhaltet Max‘ Vorstellung, dass zwischen Wissenschaftler*innen eine Kommunikation und ein Austausch stattfindet. Dies ist nach Gebhard, Hötteke und Rehm (2017) als soziale, wissenschaftliche Praxis einzuordnen (vgl. ebd., 17). Als Ziel der Zusammenarbeit kann in Anlehnung an Kügler (2001) das Herstellen einer Ordnung gesehen werden, indem gemeinsam Material zusammengeführt, gesichtet, sortiert und verglichen wird (vgl. Kügler 2001, 166f.). Die Formulierungen *„versuchen sie es herauszufinden“* (Max, Z. 188), *„vielleicht schon mehr gefunden“* (Max, Z. 192) und *„vielleicht eine Figur“* (Max, Z. 192) verweisen auf mögliche „Rückschläge bzw. Misserfolge“ (Becher, Gläser 2018, 82) im Rahmen einer wissenschaftlichen Re-Konstruktion von Geschichte. Demzufolge ist verknüpfend mit den Befunden von Becher und Gläser (2018) zum einen anzunehmen, dass Max weiß, dass die gezielte Suche nicht zwangsläufig zum Erfolg führt und Objekte gefunden werden (vgl. ebd., 82), zum anderen verweist dies in Anlehnung an Becher und Gläser (2018) auf „ein Wissen über dein denkbare Nichtwissen über Vergangenheit“ (ebd., 82). Zudem lässt sich die Prämisse der Natur der Naturwissenschaft, dass Wissenschaft ein Versuch ist, Phänomene zu erklären, erkennen (vgl. Grygier 2008, 62). Darüber hinaus finden sich in Max‘ Erläuterungen einzelne Ausgrabungsschritte der Archäologie nach Erbstößer und Huber (2016) – Prospektion, Ausgrabung, Analyse und Interpretation, Erkenntnis und Ergebnis sowie Archivierung – identifizieren (vgl. Erbstößer, Huber 2016, 9f.): Indem er anführt, dass Wissenschaftler*innen *„[...] dorthin fahren, wo man schon Sachen gefunden hat [...]“* (Max, Z. 188), wird ersichtlich, dass die Prospektion bereits durch unbestimmte Personen vorgenommen wurde. Demnach wird die Ausgrabung nicht explizit benannt, sodass sich Max ferner auf die Auswertung und Interpretation der Befunde bezieht: *„[...] [U]nd dann versuchen sie es herauszufinden. [...] Dass die irgendwie (.) die Skelette von den Menschen mit den heutigen vergleichen und schauen was anders ist.“* (Max, Z. 188-190). Hier ein Vergleich der Skelette mit dem Ziel einer Kontrastierung deutlich. Zudem kann aus dem Skelett *„vielleicht eine Figur daraus“* (Max, Z. 192) zusammengesetzt werden, welche die Befunde der Ausgrabung visualisieren bzw. repräsentieren würde.

Insgesamt lassen die Aussagen interviewter Zweitklässler*innen eine Varianz an Präkonzepten zur möglichen Vorgehensweise von Wissenschaftler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte erkennen. Einerseits wird ersichtlich, dass die Hälfte der interviewten Zweitklässler*innen (Emma, Eva, Kaja, Mia, Lia und Timo) die Fragestellungen nicht

beantworten kann, andererseits zeigen die Erläuterungen von Lea, Malin, Max, Leo, Tim und Paul, dass sie Vorgehensweisen von Wissenschaftler*innen benennen und erläutern können (z.B. Nutzung eigener Fotoalben, Ausgrabungen). Damit ist anzunehmen, dass die genannten Proband*innen um die Re-Konstruktion von Geschichte durch Wissenschaftler*innen wissen, sodass hier ein Bezug zu den Befunden von Becher und Gläser (2018) herzustellen ist. In der Studie wird belegt, dass bereits „Kindern im Anfangsunterricht [...] bewusst [ist], dass die Re-Konstruktion von Geschichte (unter anderem) von Expert[*inn]en vorgenommen wird, die (speziellen) Fragestellungen nachgehen, die sie beantworten (möchten)“ (ebd., 83). Damit lassen sich in den Aussagen der interviewten Zweitklässler*innen Hinweise auf ein Erkennen eines Konstruktcharakters von Geschichte erkennen. Auch Becher und Gläser (2018) resümieren, dass Kinder im Anfangsunterricht einen Konstruktcharakter von Geschichte beschreiben (vgl. ebd., 83f.). Insgesamt zeigt sich in den Interviews der Zweitklässler*innen eine Bandbreite an Präkonzepten, die von einer Nichtbeantwortung der Fragestellungen bis zur Beschreibung eines nahezu vollständigen zyklischen (natur-)wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses reicht.

Darüber hinaus wird ersichtlich, dass – mit der Ausnahme von Paul, der das Fragen von Kindern benennt – von den Proband*innen der zweiten Klasse als wissenschaftliche Vorgehensweise weder die Befragung von Personen als Informant*innen noch als Zeitzeug*innen angeführt wird. Während diese Vorgehensweise von den interviewten Zweitklässler*innen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit im Allgemeinen – also im Kontext einer Alltagsgeschichte (siehe Kap. 3.3.1) – benannt, erläutert und begründet wird, bleibt diese in Verbindung mit der wissenschaftlichen Re-Konstruktion von Geschichte unberücksichtigt. Dies deutet darauf hin, dass die interviewten Zweitklässler*innen zwar um die Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit mittels der Befragung von Personen, welche anhand identifizierter Auswahlkriterien als Zeitzeug*innen einzuordnen sind, wissen, diese jedoch nicht im Kontext einer wissenschaftlichen Vorgehensweise zur Re-Konstruktion von Geschichte nennen.

Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte durch Wissenschaftler*innen

Im Vergleich zu den Proband*innen der zweiten Klasse kann lediglich ein Proband der vierten Klasse die Fragestellung zur wissenschaftlichen Re-Konstruktion von Geschichte nicht beantworten (vgl. Tom, 10 Jahre, Z. 170). Dagegen beschreiben die übrigen inter-

viewten Viertklässler*innen unterschiedliche Vorgehensweisen von Wissenschaftler*innen, die im Folgenden aufgezeigt werden. Eingangs werden die Aussagen von Hannes (9 Jahre) fokussiert, der mehrere Handlungen und Vorgehensweisen zugleich anführt:

„I: Was macht ein Wissenschaftler?“

*H: Wissenschaftler, der **denkt immer nach** und er immer **nachschaut**. Der Wissenschaftler **geht auch mal in die frühere Zeit wieder hin** und dann schaut er nochmal nach, wie das so war. Dann hat er natürlich **sehr viel zu sagen** und dann hat er es eben auch gesagt und ja, da war es schon. Richtig schwer.*

I: Und wenn ein Wissenschaftler herausfinden möchte, wie es früher war, wie geht er vor?

*H: (.) Er geht vor, er **schaut eben nach** und (unv.) und dann **weiß er, was er machen muss**. Dann sagt er zum Beispiel, dass mit Feuer, dass zum Beispiel, dass man das richtig reiben muss, wenn (unv.) damit Holz brennt und das man das dann angebrannt hat und einfach ja, Feuer war.“ (Hannes, Z. 168-171; Hervorhebung J.D.)*

Hannes' Aussagen deuten darauf hin, dass er als Tätigkeiten eines*r Wissenschaftler*in das Nachdenken, Nachschauen und Zurückgehen in die frühere Zeit beschreibt, die auf analytische Überlegungen und Recherchen verweisen (vgl. Felt 2001, 19). Ebenso verweisen die Erläuterungen auf eine Kommunikation des*r Wissenschaftler*in mit Dritte. Damit zeigt sich als Folgeschritt eine (verbale) Verbreitung von Erkenntnissen und Wissen (vgl. Hannes, Z. 169, Z. 171), sodass Parallelen zu dem Aspekt „Über neues Wissen muss klar und offen berichtet werden“ der Natur der Naturwissenschaften nach Mc Comas et al. (1998) erkennbar werden (vgl. Grygier 2005, 216).

In der Beschreibung der Vorgehensweise von Wissenschaftler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte des neunjährigen Lenn zeigt sich die Redewendung ‚Etwas unter die Lupe nehmen‘: *„(.) Dann nehmen sie das bestimmt genau unter die Lupe [...].“* (Lenn, Z. 154). Demnach ist anzunehmen, dass er Wissenschaftler*innen eine gründliche und vertiefte Arbeitsweise und Auseinandersetzung mit im Erkenntnisinteresse stehenden Aspekten zuschreibt. Als anschließenden Schritt wird die Kommunikation und Verbreitung von Erkenntnissen an bzw. mit Dritte(n) benannt: *„[U]nd ja (.) dann (.) ja machen (räuspert) (.) ma- ver- wer- ja, erzählen das dann weiter bestimmt.“* (Lenn, Z. 154). Diese Vorgehensweise entspricht – vergleichend zu den Erläuterungen von Hannes – dem Aspekt des offenen und klaren Berichtens von Wissen nach Mc Comas et al. (1998). Offen bleibt hier die Zielgruppe des kommunikativen Austausches. Die Kommunikation von Erkenntnissen lässt sich ebenfalls in den Aussagen von Malte (9 Jahre) identifizieren:

*„Damit die anderen Leute wissen, ehm, wie, (...) **damit andere Leute wissen, wie es halt früher war**. Und damit die das dann **weitererzählen** können und damit man das*

*dann halt weiß, wie das früher war und dass man das dann sozusagen halt irgendwie Nachspielen könnte oder so. In irgendeinem **Film** oder in einem **Theaterstück**. Dann könnte man das nämlich Nachspielen, wenn die das genau, wenn die das jetzt wissen, wie die früher gelebt haben, zum Beispiel, dass die Feuer mit einem Feuerstein gemacht haben oder so. Oder wie die halt - was in die Wand geschrieben haben mit einem Stein oder mit einem Stock. Das könnte man dann ja herausfinden. Das würden Wissenschaftler, **Wissenschaftler beschäftigen sich ja damit, was man nicht weiß**.“ (Malte, Z. 196; Hervorhebung J.D.)*

In dem Zitat wird deutlich, dass er als Zielgruppe der Kommunikation andere Personen beschreibt, womit sowohl Lai*innen als auch weitere Wissenschaftler*innen gemeint sein können. Dabei zeigt sich, dass in Maltes Vorstellung diese Personen die Erkenntnisse wiederum „weitererzählen“ (Malte, Z. 196), sodass diese Erkenntnisse darüber hinaus in Filmen und/oder Theaterstücken Berücksichtigung finden. Im Umkehrschluss ist abzuleiten, dass aus Maltes Perspektive Filme und Theaterstücke auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Zum anderen wird eine direkte Charakterisierung von Wissenschaftler*innen und deren Erkenntnisinteressen erkennbar, was mit der Prämisse, dass Wissenschaft neues Wissen schafft (vgl. Felt 2001, 11f.), übereinstimmt: „**Wissenschaftler beschäftigen sich ja damit, was man nicht weiß**.“ (Malte, Z. 196).

Die Erläuterungen der zehnjährigen Anna zeigen, dass sie ebenfalls die Kooperation zwischen Wissenschaftler*innen beschreibt: „*Vielleicht erst unter einer Lupe gucken, (.) wie die Knochen richtig aussehen. [...] „(.) Dann (.) **fragt der vielleicht auch noch andere Wissenschaftler**, (.) welcher Dinosaurier das sein kann, (...) ja.*“ (Anna, Z. 218-220; Hervorhebung J.D.). Das von Anna benannte Nachfragen bei anderen Wissenschaftler*innen verweist auf den Aspekt „Naturwissenschaftler*innen benötigen [...] gegenseitige Begutachtung“ nach Mc Comas et al. (1988) (vgl. Grygier 2005, 216). Demnach wird hier die Kooperation zwischen Wissenschaftler*innen – analog zu den Erläuterungen des Zweitklässlers Max – als soziale, wissenschaftliche Praxis deutlich (vgl. Gebhard, Höttecke, Rehm 2017, 17). Zugleich zeigen sich Bezüge zur Redewendung von Lenn, indem Anna ebenfalls anführt, dass Wissenschaftler*innen eine Lupe als Hilfsmittel zur Begutachtung und Untersuchung der Knochen nutzen (vgl. Anna, Z. 218).

Die Nutzung verschiedener Hilfsmittel und Geräte im Kontext wissenschaftlicher Arbeitsweisen findet sich auch in den Aussagen von Jule (10 Jahre), Lucas (8 Jahre) und Mats (11 Jahre) (vgl. Jule, Z. 158-162; Lucas, Z. 172-178; Mats, Z. 156-166). Als Beleg dienen die Erläuterungen von Lucas, welcher den Einsatz von Hilfsmitteln und Geräten verbunden mit einer jahrelangen Vorbereitung einer Forschungsreise beschreibt:

„I: (.) Also wenn Wissenschaftler etwas über früher herausfinden wollen, (.) wie gehen die vor?

L: (.) Erstmal gucken sie, **wo war noch keiner** oder (.) was (.) was ne **wo könnten die Menschen genau gelebt haben**, wo hätten sie genug zu Essen und da war auch noch keiner. Dann wäre, dann hätten die geguckt: **Was braucht man da?** Hät- hätten da einen hingeschickt und hätte geguckt und **der hätte dann geguckt, was braucht man da**. Braucht man da viel zu essen? (.) Oder lieb- oder nicht? W- Kann man da (.) braucht man da ein Boot oder braucht man da kein Boot? Und dann bereiten sich die halt vor, holen, kaufen sich oder leihen sich die ganzen Sachen (.) und fahren dann dahin oder fliegen dahin und bauen erst alles auf. Fahren dann nochmal zurück und dann das dauert wahr- meistens viele Jahre bis sowas (.) erst bis die da überhaupt hinfahren.

I: „Die ganzen Sachen“? Kannst du das genauer erklären?

L: (.) **Autos**, also ein Auto. Ein **Boot** manchmal. (.) **Taschenlampe, Zelte**. (.) **Spitzhacken** (.) ehm so **Seilwinden** zum Abseilen (..) und (4) ja mehr nehmen die nicht. Also **noch andere Sachen** auch.“ (Lucas, Z. 171-174; Hervorhebung J.D.)

Die Zitate des achtjährigen Lucas verweisen auf einen Ort der Forschungsreise, von dem er annimmt, dass Menschen dort gelebt haben könnten. Die Aussagen „*Erstmal gucken sie, wo war noch keiner [war]*“ (Lucas, Z. 172) sowie „*da war auch noch keiner*“ (Lucas, Z. 172) deuten auf eine wissenschaftlich unerforschte Region. Des Weiteren beschreibt er eine Vorexkursion einer Person mit dem Ziel einer Bestandsaufnahme benötigter Materialien, was die Grundlage der eigentlichen Vorbereitung der Forschungsreise darstellt: „*Und dann bereiten sich die halt vor, holen, kaufen sich oder leihen sich die ganzen Sachen*.“ (Lucas, Z. 172). Insgesamt wird in Lucas' Aussagen – vergleichend zu denen von Mats und Jule – erkennbar, dass wissenschaftliche Prozesse unter der Zuhilfenahme von Geräten und Hilfsmitteln erfolgen. Dies ist wiederum mit dem Aspekt der Natur der Naturwissenschaften „Naturwissenschaft und Technik beeinflussen sich gegenseitig“ nach Mc Comas et al. (1988) zu verknüpfen (vgl. Grygier 2005, 216). Lucas benennt unterschiedliche Arten von Hilfsmitteln: Autos und Boote als Transportmöglichkeiten, Essen und Zelte zur Verpflegung und Unterkunft sowie Spitzhacken und Seilwinden als Arbeitsgeräte. Dabei deuten die Gegenstände Spitzhacken, Taschenlampe und Seilwinden auf eine Ausgrabung hin – ein Aspekt, der sich ebenfalls in den Erläuterungen von Lenn (9 Jahre) und Mats (11 Jahre) widerspiegelt (vgl. Lenn, Z. 158-160; Mats, Z. 160-166):

„(..) Bestimmt eine Gruppe **ausgraben**. An einer Stelle, wo man schon viel gefunden hat. [...]“ (Lenn, Z. 158; Hervorhebung J.D.)

„(...) Ähm, jaaa, die, zum Beispiel **Ausgrabungen**. Wenn man die aus-, wenn man Sachen ausgräbt, wie zum Beispiel in Ägypten, (.) da war eine Schatzkammer, die haben,

*da hat ein **Ausgrabungsteam** (.) die ausgegraben. (.) [...]“ (Mats, Z. 160; Hervorhebung J.D.)*

Anhand der Benennung eines „*Ausgrabungsteam[s]*“ (Mats, Z. 160) lässt sich eine Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler*innen und/oder weiteren Personen erkennen. Dies kann mit den Aussagen von Lucas verknüpft werden, welcher im Rahmen der Planung einer Exkursion stets im Plural bezüglich der beteiligten Personen spricht, wie z.B.: „*Erstmal gucken **sie***“, „*dann hätten **die***“ und „*dann bereiten sich **die** halt vor*“ (Lucas, Z. 172; Hervorhebung J.D.). Folglich ist die Arbeit von Wissenschaftler*innen, analog zu Anna, als soziale Praxis zu deuten, in welcher Wissenschaftler*innen mit verschiedenen Personen zusammenarbeiten (vgl. Gebhard, Höttecke, Rehm 2017, 17). Folglich zeigen sich in den Zitaten der interviewten Viertklässler*innen unterschiedliche Formen der sozialen Praxis: Während Annas Darlegungen auf eine gegenseitige Begutachtung und Unterstützung verweisen (vgl. Anna, Z. 218-220), deuten die Erläuterungen von Lucas und Mats auf eine Zusammenarbeit in einem Forschungs- bzw. „*Ausgrabungsteam*“ (Mats, Z. 160; vgl. zudem Lucas, Z. 172).

Hingegen Lucas einen Expeditionsort auswählt, der bislang unerforscht ist (vgl. Lucas, Z. 172), benennt Lenn (9 Jahre), vergleichend zum Zweitklässler Max, als Ausgrabungsort eine Stelle, an welchem bereits, vermutlich durch andere Wissenschaftler*innen, Funde entdeckt wurden (vgl. Lenn, Z. 158; Max, Z. 188). In diesem Zusammenhang sind die Aussagen von Malte (9 Jahre) mit Blick auf die Ausgrabung „*alter Sachen*“ (Malte, Z. 190) und/oder eines Dinosaurierskeletts zu betrachten:

*„Mhh, ehm, halt **alte Sachen suchen**. Zum Beispiel eine Höhle finden, dann würde er **ganz viel Neues herausfinden**. Oder (.) ein Dinosaurierskelett. Da würde dann er ja auch über die Dinosaurier auch was wissen (..) und (..) das Skelett würde er dann **untersuchen** und dann **wüsste** man noch von wem das sozusagen kam das Skelett und so. [...] Dann bringt er das sozusagen zu sich ins **Labor** und dann danach, wenn er das untersucht hat, bringt er es ins **Museum**, damit man **damit sich andere Leute angucken** können, wie das dann, wie sozusagen ein Dinosaurier aussah. (...) Der Skelett, also wie der aussah der Skelett, von dem Dinosaurier.“ (Malte, Z. 190-194; Hervorhebung J.D.)*

Die Aussagen von Malte verweisen zum einen – analog zu denen von Lenn und Lucas – auf eine Ausgrabung, zum anderen wird ein Forschungsprozess beschrieben, in welchem sich einzelne Ausgrabungsschritte der Archäologie nach Erbstößer und Huber (2016) identifizieren lassen: Die Schritte der Prospektion und Ausgrabung werden nicht trennscharf benannt, dennoch zeigen Maltes Erläuterungen, dass „*alte Sachen*“ (Malte, Z. 190) gesucht und gefunden werden. Unter die Kategorie „*alte Sachen*“ (Malte, Z. 190) fällt

ein gefundenes Dinosaurierskelett, welches anschließend untersucht werden würde. Indem er diese als „Überbleibsel aus vergangenen Zeiten“ (Sauer 2020, 30) beschreibt, sind diese als Sachquellen einzuordnen (vgl. Stadtmüller 2004, 441f.). Als Ergebnis der (Labor-)Untersuchungen zeigt sich die Bestimmung der Dinosaurierart. Die abschließende Archivierung erfolgt in einem Museum mit dem Ziel der Verbreitung der Erkenntnisse an Dritte (vgl. Erbstößer, Huber 2016, 9f.). Dabei wird ersichtlich, dass Malte die Vorgehensweise als Suche nach Fakten beschreibt, die scheinbar zum Erfolg führt. Dies deutet darauf hin, dass sich aus seiner Sicht historische Evidenz aus „Tatsachen aus den gesuchten Hinterlassenschaften“ (Fenn 2016, 200) manifestiert, die untersucht sowie analysiert werden und folglich zu einem Wissen über die Vergangenheit führen (vgl. Becher, Gläser 2013, 169). Die Aussagen korrespondieren zum einen mit den Befunden von Becher und Gläser (2013), zum anderen mit denen von Sodian, Thoerner, Kircher, Grygier und Günther (2002). Diese zeigen in ihrer Studie auf, dass die Mehrheit der Kinder „Wissenschaft im Sinne des Sammelns von konkreter faktischer Information“ (ebd., 203; vgl. Becher, Gläser 2018, 83f.) beschreiben. Im Weiteren können die Befunde von Kübler (2018b) und Zabold (2018) hinsichtlich der Präkonzepte zum Konstruktcharakter von Geschichte bestätigt werden. Denn die Proband*innen seiner Studie erläutern vergleichend zu den oben skizzierten Aussagen der Proband*innen dieser Studie, „dass das Wissen über die Vergangenheit aufgrund von Überresten und Überlieferungen [...] rekonstruiert werden kann“ (Kübler 2018b, 242; vgl. Zabold 2018, 69). Außerdem lassen die Erläuterungen von Malte, Mats, Lenn und Lucas Bezüge zu den Befunden von Fenn (2016) erkennen, welche resümiert, dass „sich Kinder Historikerinnen und Historiker als grabende Archäologinnen bzw. Archäologen oder gar Paläontologinnen bzw. Paläontologen vor[stellen], die Gegenstände oder Knochen von Dinosauriern zu Tage fördern und untersuchen“ (ebd., 200; vgl. zudem Barton 2008, 213f.; Samida 2013, 342ff).

Im Weiteren sind die von Lilli (9 Jahre) benannten Vorgehensweisen von Wissenschaftler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte anzuführen: „(.) *Der guckt auch ganz viel in **Büchern**, (...) im **Internet**, (...) der **fragt** auch bestimmt vielleicht. [...]* (.) *Vielleicht weiß er ja selbst noch was von früher und (.) vielleicht seine Mama und Papa?*“ (Lilli, Z. 168-170; Hervorhebung J.D.). Die Aussagen zeigen, dass Lilli, vergleichend zu Lea (7 Jahre), als wissenschaftliche Vorgehensweise das Lesen von Büchern und die Recherche im Internet und damit das Nutzen von Darstellungen anführt (vgl. Sauer 2020, 30). Darüber hinaus benennt sie zwei Aspekte, die bislang in der bisherigen Erläuterung von den

interviewten Proband*innen unberücksichtigt blieben: Sich auf eigenes Wissen zu berufen und das Befragen von Personen. Der erstgenannte Aspekt wird nicht erläutert. Die Befragung wird damit konkretisiert, dass Lilli als zu befragende Personen die Eltern des*r Wissenschaftler*in angibt. Zugleich lässt das Zitat erkennen, dass sie unsicher ist („*vielleicht*“). Da die Personenauswahl nicht begründet wird und im Rahmen dieser Interviewsituation allgemein zur Re-Konstruktion von Geschichte („früher“) gefragt wird (siehe Kap. 5.2.2.3), sind die Eltern als Informant*innen zu deuten (siehe Kap. 7.1.2). Ob die Personen als Zeitzeug*innen zu charakterisieren sind, bleibt ohne weiterer Erläuterungen offen. Dennoch zeigt sich hier die Benennung der Befragung als (methodische) Zugangsweise im Kontext der wissenschaftlichen Vorgehensweise zur Re-Konstruktion von Geschichte (siehe Kap. 3.2.2).

Die Befragung als methodische Zugangsweise wird ebenfalls von Fynn (9 Jahre) angeführt, welcher seine Aussage im Gegensatz zu Lilli erläutert und begründet:

*„(.) Das ist jetzt schwer. Puuhh. (..) Vielleicht fragen die ja einen **alten, sehr alten Mann** (.) oder erstmal, damit die erstmal so ein Bild haben. (.) Und dann können die ja mehr herausfinden. [...] Das war jetzt so ein bisschen, weil ich habe es irgendwie schon mal gehört, dass die einen **alten, weisen Mann fragen**, also.“ (Fynn, Z. 146-150; Hervorhebung J.D.)*

Das Zitat zeigt als Vorgehensweise die Befragung einer männlichen Person, dessen Auswahl begründet wird: „*[V]ielleicht fragen die ja einen **alten, sehr alten Mann***“ (Fynn, Z. 146; Hervorhebung J.D.). In der Aussage wird das Auswahlkriterium der *fortgeschrittenen Lebensdauer* ersichtlich (siehe Kap. 7.2.1), welches auf Charakteristika von Zeitzeug*innen hindeutet (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 26; siehe Kap. 3.1.1). Die Personenauswahl wird darüber hinaus mittels einer weiteren Zuschreibung konkretisiert: „*[E]inen **alten, weisen Mann fragen***“ (Fynn, Z. 150; Hervorhebung J.D.). Die Kombination der Adjektive *alt* und *weise*, lassen die Person als reich an Wissen und Lebenserfahrung interpretieren. Im Weiteren zeigt sich ein Bezug zur Befragung an sich. Fynn erläutert, dass mittels der Befragung einer Person zunächst lediglich ein erstes Bild erfasst wird (vgl. Fynn, Z. 146), womit die generierte Aussage in Fynns Vorstellung scheinbar einen vorläufigen und/oder unvollständigen Charakter aufweist. Ebenso deutet Fynns Aussage „*damit die erstmal so ein Bild haben*“ (Fynn, Z. 146) darauf hin, dass mittels der Zeitzeug*innenbefragung keine Gesamtheit an Informationen erfasst werden kann, womit anzunehmen ist, dass Fynn Aspekte einer Perspektivität und Subjektivität (erlebter) Geschichte erkennt und in diesem Zusammenhang berücksichtigt (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 359f.; Siegfried 2005, 66f.; siehe Kap. 3.1.1).

Zusammenführend lässt sich eine Bandbreite an Präkonzepten interviewter Viertklässler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte durch Wissenschaftler*innen erkennen. Diese reicht – vergleichend zu den interviewten Zweitklässler*innen – von der Nichtbeantwortung der Fragestellung (vgl. Tom, Z. 170) über die Nutzung verschiedener Darstellungen in Form von Büchern und des Internets (vgl. Lilli, Z. 168-170), über die Befragung von Personen (vgl. Lilli, Z. 168-170; Fynn, Z. 146-150), bis hin zur Ausgrabung im Sinne einer Tätigkeit von Archäolog*innen bzw. Paläontolog*innen (vgl. u.a. Lucas, Z. 171-174; Lenn, Z. 158; Mats, Z. 160). Dabei zeigt sich, dass die Viertklässler Malte, Mats, Lucas und Lenn Wissenschaft – analog zu Tim, Leo, und Max aus der zweiten Klasse – als Aktivität und Prozess beschreiben, um Lösungen zu finden und Fakten zu sammeln (vgl. Sodian 2018, 138). In diesem Zusammenhang finden sich in den Aussagen der genannten Viertklässler*innen Aspekte eines Wissenschaftsverständnisses, bspw. Wissenschaft als soziale Praxis durch Kooperation, Kommunikation und gegenseitige Begutachtung unter Wissenschaftler*innen (vgl. Gebhard, Höttecke, Rehm 2017, 17; Grygier, Günther, Kircher 2007, 4). Damit zeigen sich sowohl in den Erläuterungen der Proband*innen der zweiten als auch vierten Klasse Einsichten in den Konstruktcharakter von Geschichte. Dies deckt sich mit den Befunden von Beilner (2004a), Becher und Gläser (2018), Kübler (2018b) sowie Zabold (2018) (vgl. Becher, Gläser 2018, 83f.; Beilner 2004a, 159; Kübler 2018b, 242f.; Zabold 2018, 69; siehe Kap. 2.3).

Im Gegensatz zu den interviewten Zweitklässler*innen wird von den Viertklässler*innen Lilli und Fynn die Befragung von Personen als wissenschaftliche Vorgehensweise der Re-Konstruktion von Geschichte benannt. Hingegen Lillis Aussagen die Befragung der Eltern des*r Wissenschaftler*innen erkennen lassen (vgl. Lilli, Z. 168-170), begründet Fynn seine Personenauswahl u.a. mittels des Kriteriums der *(fortgeschrittenen) Lebensdauer* (vgl. Fynn, Z. 146-150). Demnach ist anzunehmen, dass die Auswahl eines „alten, weisen Mann[es]“ (Fynn, Z. 150) als Zeitzeuge erfolgt, womit zumindest von einem Probanden der vierten Klasse die Befragung von Zeitzeug*innen als wissenschaftliche Vorgehensweise zur Re-Konstruktion von Geschichte angeführt wird (siehe Kap. 3.2.2).

7.4.2 Präkonzepte zur Arbeitsweise eines*r Wissenschaftler*in mit der Zeitzeugenaussage von Lasse B.

In der Interviewsituation schätzten die Proband*innen des vorliegenden Samples im Sinne einer De-Konstruktion eine als Impuls gesetzte, auditive Zeitzeugenaussage zum Spielen im Kontext der Zeitgeschichte ein. Diese Zeitzeugenaussage wurde in ein Setting

integriert, in welchem ein*e Wissenschaftler*in zur Beantwortung seiner*ihrer Forschungsfrage „*Wie haben Kinder vor 20 Jahren gespielt?*“ einen Zeitzeugen (Lasse B.) befragt hat. In diesem Teilkapitel sind die Präkonzepte von Grundschulkindern hinsichtlich der De-Konstruktion der vorliegenden Zeitzeugenaussage und der möglichen Weiterarbeit des*r Wissenschaftler*in zentral. Demnach setzt sich dieses Teilkapitel mit der Frage auseinander, ob interviewte Kinder im Sinne einer De-Konstruktion einer ihnen vorliegenden Zeitzeugenaussage Aspekte wie Emotionen, Absichten der Schilderungen, Subjektivität, Perspektivität des Erlebens und/oder Dysfunktionen des Gedächtnisses erkennen und benennen können (vgl. u.a. Bertram 2017, 42ff; Schreiber 2009b, 23; Welzer 2008, 17ff; siehe Kap. 3.1.1, Kap. 3.1.2). Zudem ist von Interesse, welche Präkonzepte die Proband*innen zu der Arbeitsweise von Wissenschaftler*innen in Verbindung mit der vorliegenden Zeitzeugenaussage haben.

Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen zur Arbeitsweise eines*r Wissenschaftler*in mit einer Zeitzeugenaussage (Audio-Datei)

Vergleichend zu der aufgezeigten Varianz an eruierten Präkonzepten der interviewten Zweitklässler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte durch Wissenschaftler*innen (siehe Kap. 7.4.1) zeigt sich, ebenso wie im Zusammenhang mit der Arbeitsweise von Wissenschaftler*innen mit einer Zeitzeugenaussage, eine Varianz an Präkonzepten der interviewten Zweitklässler*innen, die im Folgenden dargelegt wird.

Eva (7 Jahre) und Lia (7 Jahre) können die Fragestellungen in diesem Kontext nicht beantworten (vgl. Eva, Z. 117-125; Lia, Z. 126-128). Auf die Fragestellungen und Impulse reagieren beide Probandinnen lediglich mit „*Mhm (bejahend)*“ bzw. „*Mhm (verneinend)*“ (Eva, u.a. Z. 117, Z. 119; Lia, Z. 126) sowie „*(5) Ich habe nicht so viele Ideen zu so einem Thema.*“ (Lia, Z. 128). Die siebenjährige Mia äußert ebenfalls, keine Ideen zur weiteren Vorgehensweise des*r Wissenschaftler*in zu haben (vgl. Mia, Z. 112). Auf Grundlage eines Hinweises der Interviewerin zur Weiterarbeit des*r Wissenschaftler*in zu dessen*deren Weiterarbeit⁹⁴ beschreibt Mia, dass ein andere*r Wissenschaftler*in dasselbe Forschungsinteresse hatte: „*Weil der genau das Gleiche machen wollte wie er.*“ (Mia, Z. 114).⁹⁵ Im Weiteren führt sie aus, dass keine weiteren Maßnahmen seitens des*r

⁹⁴ „*Der Wissenschaftler hat mir erzählt, dass er auf einer Konferenz einen Vortrag gehalten hat, vor anderen Wissenschaftlern. [...] Und ein anderer Wissenschaftler war nach dem Vortrag ganz kritisch. Was denkst du?*“ (bei Mia, Z. 113; siehe Kap. 5.2.2.3).

⁹⁵ Im Rahmen der Erhebung wurde der Begriff des/der Wissenschaftler*in nicht gegendert, sodass die Proband*innen i.d.R. die maskuline Form des Begriffs nutzen (siehe Kap. 5.2.2.3).

Wissenschaftler*in erforderlich sind – „*Das reicht*“ (Mia, Z. 128) – und dass andere Wissenschaftler*innen diese Fragestellungen nicht (wiederholend) bearbeiten müssen (vgl. Mia, Z. 130). Damit verweisen Mias Aussagen darauf, dass das Vorhaben des*r Wissenschaftler*in zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren mit der Erfassung der vorliegenden Zeitzeugenaussage abgeschlossen ist.

Kaja (7 Jahre) und Tim (8 Jahre) ebenfalls führen an, dass sie die Fragestellungen nicht beantworten können (vgl. Kaja, Z. 117-119; Tim, Z. 243). Zugleich lassen ihre Aussagen aber erkennen, dass sie Fragestellung des*r Wissenschaftler*in anhand des Vorliegens der Zeitzeugenaussage als beantwortet betrachten: „(4) *Weil (..) er das [Interview] noch behalten hatte.*“ (Tim, Z. 241). Im Weiteren schätzt Tim die Zeitzeugenaussage im Hinblick einer Quellenkritik als „*eigentlich ganz richtig*“ (Tim, Z. 245) ein, wobei diese Einordnung weder erläutert noch begründet wird. Auch Kajas Aussagen verweisen mit demselben Argument auf die Beantwortung der Forschungsfrage und damit auf den Abschluss des Forschungsvorhabens des*der Wissenschaftler*in:

„K: (4) *Er weiß doch, (unv.) wie vor 20 Jahren gespielt wurde.*

I: *Warum weiß der das?*

K: *Er hat das Interview mit Lasse.*“ (Kaja, Z. 123-125; Hervorhebung J.D.)

Zusammenführend lässt sich erkennen, dass aus Kajas und Tims Sicht – vergleichend zu Mia – auf Grundlage der vorliegenden Zeitzeugenaussage keine weiteren Maßnahmen notwendig erscheinen und die Fragestellung des*der Wissenschaftler*in beantwortet ist. Die vorliegende Zeitzeugenaussage wird somit als Quelle angesehen, welche „demnach direkte und objektive Informationen [liefert]“ (Fenn 2016, 200). Dies gibt wiederum Hinweise darauf, dass Kaja, Mia und Tim diese Zeitzeugenaussage als Beweis für Vergangenes ansehen. In Anlehnung an Henke-Bockschatz (2016) kann als Erklärungsansatz herangezogen werden, dass „Schüler[*innen] dazu neigen, Aussagen der Zeitzeug[*inn]en als durch Lebenserfahrung bezeugte Wahrheiten hinzunehmen“ (ebd., 358; vgl. Kaminsky 2011, 492; Kübler 2018b, 246; Schneider 1994, 74f.).

Der achtjährige Paul äußert eingangs: „(7) *Weiß ich nicht, wie die vor 20 Jahren gespielt haben.*“ (Paul, Z. 154). Dies wird im Weiteren nicht erläutert. Ebenfalls antwortet er zunächst auf die Nachfrage hinsichtlich der Weiterarbeit des*r Wissenschaftler*in mit „*[w]eiß ich nicht (flüstert)*“ (Paul, Z. 156), wobei durch das Flüstern seine Unsicherheit verdeutlicht wird. Auf die wiederholte Frage der Interviewerin hinsichtlich einer möglichen Weiterarbeit des*r Wissenschaftler*in ergänzt er dennoch einen Handlungsschritt:

„(11) **Er spielt diese Spiele, die er auch mal früher gemacht hat?** [...] (..) Damit er das länger weiß und damit er es auch gut verstehen kann.“ (Paul, Z. 158-160; Hervorhebung J.D.). Hier zeigt sich, dass der*die Wissenschaftler*in die vom Zeitzeugen benannten Spiele selbst spielen würde, um diese zu verstehen und länger im Gedächtnis behalten zu können. Anschließend leitet Paul ein weiteres Vorgehen ab, indem er erläutert, dass der*die Wissenschaftler*in „selbst herausfinden“ (Paul, Z. 164) kann, wie vor 20 Jahren gespielt wurde: „Weil er das auch **selbst herausfinden** kann. Er kann **nachdenken, was er vor 20 Jahren so gemacht hat.**“ (Paul, Z. 164; Hervorhebung J.D.; vgl. zudem Max, Z. 234-236). Das Zitat verdeutlicht, dass der*die Wissenschaftler*in die Fragestellung anhand eigener Erinnerungen zum Spielen beantworten kann. Dies verweist darauf, dass Paul den*die Wissenschaftler*in als eine*n *Akteur*in* des Spielens vor 20 Jahren beschreibt, wodurch er ihn*sie zugleich als Zeitzeug*in dessen einordnet (vgl. u.a. Ernst, Schwarz 2012, 26; siehe Kap. 3.1.1). Damit verbunden zeigt sich ein Bezug zur Re-Konstruktion von Geschichte „auf biographischer Ebene“ (Falkson 2007, 138). Offen bleibt, inwiefern die eigenen Erinnerungen des*r Wissenschaftler*in an sein*ihr Spielen von Relevanz für seine*ihre Fragestellung sind. Es ist anzunehmen, dass die eigenen Erinnerungen zur Generierung weiterer Informationen und*oder als Alternative zur vorliegenden Zeitzeugenaussage dienen.

Die Aussagen der siebenjährigen Lea, die auf Grundlage unterstützender Hinweise seitens der Interviewerin erfolgen (siehe Kap. 5.2.2.3, vgl. Z. 201-207), lassen eine Kritik ihrerseits gegenüber dem Zeitzeugen und dessen Aussage erkennen:

„L: Der könnte das so machen, er würde (..) er kann ja nicht in die Vergangenheit gucken.
Also kann er es ja auch gar nicht wissen, wie das damals war.

I: Wer kann das nicht wissen?

L: Der Mann (zeigt auf das Bild des Steckbriefes).“ (Lea, Z. 208-210; Hervorhebung J.D.)

Indem Lea beschreibt, dass der interviewte Zeitzeuge (Lasse) nicht weiß, „wie das damals war“ (Lea, Z. 208), deuten ihre Aussagen darauf hin, dass sie die Zeitzeugenaussage anzweifelt. Ferner versetzt sie sich in die Perspektive des*r Wissenschaftler*in und simuliert eine Gesprächssituation mit einem*r weiteren Wissenschaftler*in:

„L: (...) Man könnte einfach sagen: ‚**Nein, ich würde es anders machen**‘ oder man könnte machen: ‚Du, ich würde das so und so machen.‘

I: Aber wie? [...]

*L: Mhm (bejahend). Man kann sagen: ‚Du, man kennt ja nicht die Vergangenheit. Wenn du nicht wüsstest, **wenn es ihn nicht gibt – was würdest du dann machen?**‘*

I: Wenn es wen nicht gibt?

L: Den Mann, der (.).

I: Den Lasse? (nicken)“ (Lea, Z. 214-219; Hervorhebung J.D.)

Die Zitate zeigen, dass Lea nach einer alternativen, methodischen Vorgehensweise fragt, dabei einen Perspektivwechsel vornimmt und zugleich die Existenz des interviewten Zeitzeugen zurückstellt. Als anschließende Vorgehensweise des*r Wissenschaftler*in leitet sie das Fragen von anderen Personen aus dem nahen Familien- bzw. Bekanntenkreis ab. Dabei deuten Leas Erläuterungen zur Konkretisierung der zu befragenden Person „*Man könnte die Eltern fragen, **die waren ja auch da vor 20 Jahren.***“ (Lea, Z. 212; Hervorhebung J.D.) sowie „*Er könnte seinen Freund fragen. Freunde sind ja manchmal fast **immer älter** als ein anderer.*“ (Lea, Z. 222; Hervorhebung J.D.) auf die Kriterien *zu der Zeit gelebt* und *(fortgeschrittene) Lebensdauer* hin, anhand derer die zu befragenden Personen als Zeitzeug*innen einzuordnen sind (siehe Kap. 7.2.1). Auffallend ist, dass Lea als alternative Vorgehensweise des*r Wissenschaftler*in das Fragen von Personen aus den Verwandten- und Bekanntenkreis (eigene Eltern und Freund*innen) vorschlägt. Dies weist darauf hin, dass sie nicht die Zeitzeug*innenbefragung als methodische Zugangsweise infrage gestellt, sondern die Auswahl der befragten, fremden Person. Leas Personenauswahl ist mit den Befunden von Kübler (2018b) in Beziehung zu setzen, welcher belegt, dass für Kinder „Berichte von sogenannten Zeitzeug[*inn]en sowie *vertrauenswürdigen Erwachsenen wie Eltern*“ (ebd., 243; Hervorhebung J.D.) verlässlich sind. Dieser Aspekt ist mit Leas Erläuterungen insofern zu verknüpfen, als dass für sie unter die Zuschreibung der „*vertrauenswürdigen Erwachsenen*“ (ebd., 243) zumindest ihre Eltern fallen und eben diese, neben Freund*innen, zur Befragung heranziehen würde.

Der achtjährige Timo benennt als anschließendes Vorgehen des*r Wissenschaftler*in die Kommunikation mit anderen Wissenschaftler*innen, was als soziale Praktik innerhalb von Wissenschaft zu deuten ist (vgl. Gebhard, Höttecke, Rehm 2017, 17): „*(..) Anderen Wissenschaftlern sagen? [...] (15) Weil andere Wissenschaftler will auch wissen?*“ (Timo, Z. 159-161). Die als Fragen formulierten Antworten lassen eine Unsicherheit des Jungen erkennen. Die angeführte Kommunikation unter Wissenschaftler*innen über die Erkenntnisse des Zeitzeugeninterviews verweist darauf, dass „[ü]ber neues Wissen [...] klar und offen berichtet“ (Grygier, Günther, Kircher 2007, 3) wird und ein Austausch

unter Wissenschaftler*innen stattfindet. Ebenso lässt die benannte, weitere Vorgehensweise des*r Wissenschaftler*in den Abschluss des Forschungsprozesses erkennen, indem vorliegende Erkenntnisse anderen Wissenschaftler*innen im Sinne einer *Scientific Community* kommuniziert werden. Damit gilt aus Timos Sicht die Fragestellung des*r Wissenschaftler*in mittels der Zeitzeugenaussage als beantwortet. An die Timos Aussagen sind die des achtjährigen Leo anzuknüpfen, der zum einen – analog zu Timo – als weiteres Vorgehen die Kommunikation zwischen Wissenschaftler*innen mit dem Ziel einer Verbreitung der Erkenntnisse beschreibt. Zum anderen zeigt sich, dass die vorliegende Zeitzeugenaussage auf ihre Korrektheit zu überprüfen ist:

„L: (5) Er erzählt das **vielleicht seinen anderen Kollegen**, damit sie es dann auch wissen und das könnte dann vielleicht stimmen und dann wüssten dann, dann könnten die das **Spiele noch ein bisschen verbessern**.

I: Warum könnte das vielleicht stimmen? Wie meinst du das?

L: (...) Man weiß ja nicht so ganz recht, **ob es wirklich stimmt oder nicht**.

I: Was Lasse erzählt hat?

L: Ja, das könnte ja **vielleicht auch nicht so ganz stimmen**.

I: Warum nicht?

L: Weil dort gab es die meisten Sachen noch nicht so. [...] (5) **Heute können wir ja den Computer fragen oder unser Handy**. [...] (...) Falls man Siri oder OK Google hat, könnte man da drüber sprechen und **vielleicht kriegt man dann die richtige Antwort**.

I: Und dann hast du die Antwort von dem Computer und die Antwort von Lasse.

L: Ja. [...] Dann kann man **überprüfen, dass es richtig ist**.“ (Leo, Z. 220-236; Hervorhebung J.D.)

Die Zitate verdeutlichen, dass Leo die vorliegende Zeitzeugenaussage kritisch betrachtet und einordnet. Dies ist im Sinne einer Quellenkritik als Teilkompetenz historischer Methodenkompetenz zu deuten (vgl. Becher, Gläser 2016a, 45). Dabei fällt auf, dass seine Einschätzung hinsichtlich einer Stimmigkeit der Zeitzeugenaussage variiert: „[D]as könnte dann **vielleicht stimmen**.“ (Leo, Z. 220; Hervorhebung J.D.), „Man weiß ja nicht so ganz recht, ob es **wirklich stimmt oder nicht**.“ (Leo, Z. 222; Hervorhebung J.D.) sowie „[D]as könnte ja **vielleicht auch nicht so ganz stimmen**.“ (Leo, Z. 224; Hervorhebung J.D.). Demzufolge strebt er einen Ab- bzw. Vergleich im Sinne einer Kontrastierung mit weiteren Darstellungen an (vgl. GDSU 2013, 59; Mathis 2015, 9), indem er das Internet mittels digitaler Sprachassistenten befragen würde (siehe zudem Kap. 7.1.3). Als Ziel wird die Bestätigung bzw. Widerlegung der vorliegenden Zeitzeugenaussage ersichtlich. Somit wertet Leo im Sinne der De-Konstruktion „Quellen und Darstellungen nicht als

neutrale Information“ (GDSU 2013, 60) und leitet entsprechende Folgehandlungen ab. Zugleich wird anhand der Aussagen „*dass es **wirklich richtig** ist*“ (Leo, Z. 242; Hervorhebung J.D.) sowie „*[d]ann kann man überprüfen, dass es **richtig** ist*“ (Leo, Z. 236; Hervorhebung J.D.) erkennbar, dass er die Zeitzeugenaussage insgesamt als stimmig einschätzt und diese mittels zusätzlicher Darstellungen verifizieren möchte. Ferner fällt auf, dass die Befragung digitaler Sprachassistenten nicht zwangsläufig zielführend sein muss: „*[V]ielleicht kriegt man dann die richtige Antwort.*“ (Leo, Z. 232; Hervorhebung J.D.) – womit auch hier ein kritischer Blick auf die Nutzung des Internets deutlich wird. Insgesamt wird ersichtlich, dass Leo den Darstellungen aus dem Internet aber eine entsprechend hohe Triftigkeit zuschreibt, mit denen die vorliegende Zeitzeugenaussage revidiert bzw. bestätigt werden kann. Dieser Aspekt korrespondiert mit den Befunden von Hodel (2013), welcher konstatiert, dass Lernende dem Internet ein historisches Wissen und damit verbunden eine Glaubwürdigkeit zuschreiben (vgl. ebd., 227). Die Annahme hinsichtlich der Verifizierung der Zeitzeugenaussage mittels einer Internetrecherche wird darüber hinaus durch den von Leo an den*die Wissenschaftler*in formulierten Tipp gestützt:

„L: Er sollte erst, er sollte zuerst zur Sicherheit noch einmal nachgucken.

I: Wo?

L: Im Internet.“ (Leo, Z. 244-246)

Im Folgenden ist Bezug zu den Ausführungen von Malin (7 Jahre) zu nehmen, die verdeutlichen, dass sie keine Einschätzung der vorliegenden Zeitzeugenaussage vornimmt, sondern die weitere Verfahrensweise des*r Wissenschaftler*in fokussiert:

*„M: Also er könnte es an einen anderen **Wissenschaftler verschicken** und dann könnten die zum Beispiel in ihrer Firma herausfinden, weil manche Wissenschaftler haben nicht so eine **Maschine** dafür, die könnten dann herausfinden, zum Beispiel was das für ein Spielzeug war. (...) Denn früher sah nicht alles aus wie jetzt.*

I: Also du denkst, der verschickt das erstmal an einen anderen Wissenschaftler.

M: Weil die dann, weil manche Wissenschaftler nicht immer diese Maschinen dafür haben.

I: Und dann?

*M: (...) Und dann würden, wenn die das herausgefunden haben, würden die das wieder **zurückschicken mit dem Brief**, was da drinsteht und dann könnten die es wieder ihm geben und dann könnte er das [...] und dann könnte er das woanders hinbringen, zum Beispiel (...) ja ins **Museum**, dann wissen **die, was früher damit gespielt wurde.**“ (Malin, Z. 170-176; Hervorhebung J.D.)*

Die Zitate weisen darauf hin, dass aus Malins Sicht die Auswertung der Zeitzeugenaussage nicht von dem*r Wissenschaftler*in selbst vorgenommen wird, sondern von anderen

Wissenschaftler*innen, an welche die Aussage verschickt wird und die Analyse mittels „*Maschinen*“ (Malin, Z. 172) durchführen. Dabei nennt sie zum einen eine Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler*innen, die auf eine Kooperation ebendieser hindeutet (vgl. Gebhard, Höttecke, Rehm 2017, 17), zum anderen zeigt sich anhand der maschinellen Auswertung ein Bezug zu dem Aspekt der Natur der Naturwissenschaft, dass sich (Natur-)Wissenschaft und Technik gegenseitig beeinflussen (vgl. Grygier 2008, 62). Im Weiteren wird in Malins Zitaten erkennbar, dass das Vorgehen mit der Archivierung und Präsentation der Erkenntnisse im Museum schließt. Demzufolge werden die im Forschungsprozess generierten Erkenntnisse im Museum der Öffentlichkeit ausgestellt. Als Ziel wird die Verbreitung und damit die Teilhabe von Rezipient*innen an den Erkenntnissen ersichtlich (vgl. Mohr 2008, 21). Im weiteren Interviewverlauf erhält Malin Hinweise zur Weiterarbeit des*r Wissenschaftler*in, indem von der Interviewerin benannt wird, dass dieser auf einer Tagung einen Vortrag hält und ein*e weitere*r Wissenschaftler*in kritisch auf diesen reagierte (vgl. Z. 185-187). Erst dieser Impuls gibt Malin Anlass zur (kritisch-konstruktiven) Einschätzung der vorliegenden Zeitzeugenaussage sowohl aus der Perspektive weiterer Wissenschaftler*innen als auch aus eigener Perspektive:

„(...) Weil er denkt vielleicht, **das stimmt nicht oder es hat ihm nicht gefallen** (...) und (.) oder es würde (.) wenn die es herausfinden würden, **ob es wahr wäre, dass es nicht stimmt** oder zum Beispiel, dass es **stimmt** und er **lag falsch** oder wenn es nicht gestimmt hat und er **lag richtig**, hat der zum Beispiel **recht gehabt** und dann hätte zum Beispiel Lasse, hätte zum Beispiel etwas Falsches erzählt, dann könnte der gefeuert werden. [...] (.) **Also ich denke, das war richtig.**“ (Malin, Z. 188-190; Hervorhebung J.D.)

Hier fallen die Formulierungen *stimmt* bzw. *stimmt nicht*, *wahr*, *richtig* bzw. *falsch* liegen, *recht haben* und *nicht gefallen* auf, mittels derer Malin die Kritik eines*r anderen Wissenschaftler*in sowie die Stimmigkeit der Zeitzeugenaussage erläutert und begründet. Ferner verweisen die Formulierungen auf ein Entweder-Oder-Verhältnis: Entweder ist die Zeitzeugenaussage korrekt oder nicht. Seitens der Interviewerin folgt als direkte Nachfrage, wie herausgefunden werden kann, ob die Zeitzeugenaussage stimmt oder nicht stimmt (vgl. Z. 191). Dazu nimmt die siebenjährige Malin wie folgt Stellung:

„Dann muss man einfach zum Beispiel (...) zum Beispiel einen **32-Jährigen** könnte man fragen, was vor 20 Jahren passiert ist, da war er achtzehn und dann könnte zum Beispiel, dann könnte er erzählen, was man da, was man da so alles machen könnte und wenn das genau das Gleiche war wie Lasse erzählt hätte, **dann wäre er richtig.** [...] (.) Dann hätten die anderen falsch gedacht (.).“ (Malin, Z. 192-194; Hervorhebung J.D.)

In dem Zitat wird ersichtlich, dass Malin eine weitere Person befragen würde, deren Auswahl sie anhand eines *Mindestalters* konkretisiert (siehe Tab. 24). Die Angabe des damaligen Alters der Person gelingt ihr an dieser Stelle nicht. Dennoch ist anzunehmen, dass Malin eine Person auswählt, von der sie denkt, dass diese zum rekonstruierenden Zeitpunkt bereits gelebt hat und daher Auskunft über das Spielen vor 20 Jahren geben kann. Damit ist die zu befragende Person als Zeitzeug*in einzuordnen (vgl. u.a. Schwarz 2012, 13). Als Ziel der Befragung zeigt sich die Überprüfung der Zeitzeugenaussage im Sinne einer Quellenkritik und eines kontrastierenden Quellenvergleichs. Dabei ist auffallend, dass Malin an dieser Stelle ebenfalls den methodischen Rückgriff auf die Zeitzeug*innenbefragung wählt, um anhand der zusätzlich generierten Zeitzeug*innenaussagen die Triftigkeit einer historischen Quelle, hier die vorliegende Zeitzeugenaussage von Lasse, zu überprüfen. Als übergeordnetes Ziel ist – analog zu Leo – das Verifizieren der Zeitzeug*innenaussage zu deuten. Demzufolge zieht Malin zur Überprüfung bzw. Verifizierung der Zeitzeugenaussage „Vergleichsmaterial“ (Falkson 2007, 137) heran (vgl. Schreiber 2001, 59; siehe Kap. 3.3.1.2). Dass Malin im Sinne der Teilkompetenzen historischer Methodenkompetenz sowohl eine Quellenkritik als auch einen Quellenvergleich anstrebt (vgl. Becher, Gläser 2016a, 45), ist wahrscheinlich durch die Interviewfrage provoziert worden, in der explizit nach einer Möglichkeit gefragt wurde, wie die Korrektheit der Zeitzeugenaussage zu prüfen ist (vgl. Z. 191). Dennoch zeigen Malins Erläuterungen, dass ihr bei entsprechender Unterstützung ein quellenkritischer Umgang mit einer Zeitzeugenaussage gelingt.

Abschließend sind die Erläuterungen von Max (8 Jahre) darzulegen, welcher sowohl im unmittelbaren Anschluss an das Anhören der Audioaufnahme als auch im Zuge der Reproduktion der Zeitzeugenaussage, die Erzählungen des Zeitzeugen mit denen seiner Eltern verknüpft, was der Teilkompetenz historischer Methodenkompetenz der „Informationsentnahme“ (Becher, Gläser 2016a, 45) entspricht:

*„M: (.) Mhm (verneinend). (...) Also meine Eltern **waren auch** immer bei gutem Wetter draußen, außer halt wenn es richtig matschig war. [...] **Weil sie mir das oft erzählt hat** und die Ringe und die Schaukel und diese Stange mir schon gezeigt hat. [...]*

I: (..) Erzähl doch nochmal, was Lasse über das Spielen vor 20 Jahren berichtet hat.

*M: Dass sie ganz viel draußen waren und **auch wie meine Eltern**, Und haben (.) immer (4) irgendwelche Sachen draußen gemacht, so wie Fußball spielen und meine Mutter ist ganz o- (.) Schaukeln gegangen und auch den Ringen turnen und sowas alles. Und auf Bäume geklettert und dann hat sie so mit ihrer Mutter in dem einen Baum mal so eine kleine Hütte gebaut.“ (Max, Z. 214-218; Hervorhebung J.D.)*

Die Zitate zeigen, dass er das Spielen der verschiedenen Personen miteinander in Verbindung bringt, deren Erzählungen vergleicht und darüber hinaus Parallelen im Spielen ebendieser nennt. Hinsichtlich der Fragestellung zur Weiterarbeit des*r Wissenschaftler*in erläutert er, dass der*die Wissenschaftler*in mittels der vorliegenden Zeitzeugenaussage bereits Informationen über das Spielen vor 20 Jahren gewinnen konnte, zugleich aber noch weitere Personen zu befragen sind:

*„M: (...) Ehm. Dann weiß er, wie die gespielt haben? (...) Und **schon mehr**, aber er kann ja **nochmal wen anderes fragen**.*

I: (...) Warum denkst du das?

*M: (...) Weil vielleicht (...) hat das andere Kin- hat der andere Erwachsene, der damals Kind war, **ja auch mit ganz anderen Sachen gespielt**, zum Beispiel mit Lego, wie meine Eltern.“ (Max, Z. 220-226; Hervorhebung J.D.)*

Anhand der Erläuterungen ist anzunehmen, dass Max, auf Grundlage des Vergleichs der Aussagen seiner Mutter mit denen des Zeitzeugen und dem daraus resultierenden Wissen über unterschiedliche Aktivitäten und Spielformen, als Folgeschritt das Fragen einer anderen Person ableitet. Dabei verweist seine Aussage „*andere Erwachsene, **der damals Kind war, ja auch mit ganz anderen Sachen gespielt***“ (Max, Z. 226; Hervorhebung J.D.) auf die Auswahlkriterien *Kind zu der Zeit* und *Akteur*in*, mittels derer er seine Personenauswahl konkretisiert. Demnach würde Max zur Befragung eine*n Zeitzeug*in heranziehen (vgl. u.a. Ernst, Schwarz 2012, 26; siehe Kap. 3.1.1). Zudem lässt das Zitat erkennen, dass der*die zu befragende Zeitzeug*in „*mit ganz anderen Sachen gespielt [hat]*“ (Max, Z. 226), womit sich als Ziel der zusätzlichen Zeitzeug*innenbefragung die Generierung weiterer Informationen erkennen lässt. Dabei fällt auf, dass er das Spielen seiner Eltern auch in diesem Zusammenhang einbindet, indem der*die zu befragende Zeitzeug*in, so wie seine Eltern, mit Lego gespielt haben könnte. Zusammenführend deuten Erläuterungen von Max darauf hin, dass er sowohl die Perspektivität der vorliegenden Zeitzeugenaussage erkennt als auch die Individualität und Subjektivität Einzelner berücksichtigt und einbezieht. Demnach benennt er „auf Grundlage der Erkenntnis von Perspektivität“ (GDSU 2013, 60) die Befragung eines*r zusätzlichen Zeitzeug*in. Dabei gilt es aus Max' Perspektive „die Erinnerung durch Quellen [...] zu ergänzen“ (Schreiber 2001, 59; vgl. Schneider 2009, 93f.), um weitere Informationen zu erfassen und parallel verschiedene Perspektiven auf das Spielen zu generieren (vgl. Falkson 2007, 138; Henke-Bockschatz 2016, 360; Kaminsky 2011, 492f.; siehe Kap. 3.3.1.2). Ferner begründet Max auf Grundlage verschiedener Hinweise durch die Interviewerin (siehe Kap. 5.2.2.3; vgl. Z. 227) die Kritik eines*r anderen Wissenschaftler*in wie folgt:

„M: Weil er mit ganz anderen Sachen gespielt hat.

I: Der Wissenschaftler selbst?

M: Ja. [...] (4) Hat er denen gesagt, dass er vi- dass es noch, (...) dass (.) es auch noch andere Sachen gibt, mit denen man dann gespielt hat.“ (Max, Z. 228-232)

Auch hier wird deutlich, dass aus der Sicht des Zweitklässlers weitere Personen wiederum andere Spiele gespielt haben können, die es im Umkehrschluss ebenfalls zur Beantwortung der Fragestellung des*r Wissenschaftler*in zu berücksichtigen gilt. Denn auf Rückfrage der Interviewerin zu möglichen Folgemaßnahmen führt Max an, dass der*die Wissenschaftler*in selbst als Zeitzeug*in zum (eigenen) Spielen fungieren kann und eigene Erinnerungen an die Kindheit einbeziehen sollte: *„Vielleicht (..) **weiß er ja selbst noch was**. (...) Und fra- fragt nicht nur andere. [...] (12) Er könnte sich nochmal an seine **eigene Kindheit erinnern**. [...] (..) **Weiß er ja (.) was (..) er (...) dann (..) selber gemacht hat und kann das ja auch noch **dazu nehmen****.“ (Max, Z. 234-238; Hervorhebung J.D.).* In dem Zitat wird – neben der Befragung weiterer Personen – die eigene Erinnerung des*r Wissenschaftler*in als Zugang zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren benannt. Die Aussage *„er weiß ja (.) was (..) er (...) dann (..) selber gemacht hat“* (Max, Z. 238) deutet darauf hin, dass Max den*die Wissenschaftler*in als *Akteur*in* des Spielens vor 20 Jahren beschreibt, womit sich Charakteristika eines*r Zeitzeug*in erkennen lassen (vgl. u.a. Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1). Ferner fällt Max' Formulierung *„dazu nehmen“* (Max, Z. 238) auf. Die Benennung eines Hinzufügens verweist auf die Generierung weiterer Informationen. Demnach wird erkennbar, dass Max neben seinem Wissen über das Spielen seiner Eltern, welches im Sinne einer „oral transmission“ (Barton 2008a, 212) mündlich weitergegeben wurde, die Befragung einer zusätzlichen, erwachsenen Person, die als Zeitzeug*in einzuordnen ist, anstrebt. Darüber hinaus ergänzt er, die eigenen Erinnerungen des*r Wissenschaftler*in zu berücksichtigen, um in der Gesamtheit Informationen zum Spielen vor 20 Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven zu generieren. Somit ist anzunehmen, dass Max sowohl um die Pluralität von Spielen und Spielformen weiß als auch die Perspektivität und Subjektivität von Zeitzeug*innen erkennt, die er aber nutzt, um eine Bandbreite an Informationen zum Spielen vor 20 Jahren zu erzeugen (vgl. Falkson 2007, 138; Schreiber 2001, 59; siehe Kap. 3.3.1.2).

*Zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte interviewter Zweitklässler*innen*

Insgesamt verweisen die Erläuterungen der interviewten Zweitklässler*innen auf eine Bandbreite an Vorstellungsmustern zur Einschätzung der vorliegenden Zeitzeugenaussage und der Weiterarbeit des*r Wissenschaftler*in. Die Varianz eruiertter Präkonzepte

reicht von einer Nichtbeantwortung diesbezüglicher Fragestellungen (vgl. Eva., Z. 117-125; Lia, Z. 124-128), einer Einschätzung der vorliegenden Zeitzeugenaussage als „[d]as reicht“ (Mia, Z. 128; vgl. zudem Kaja, Z. 117-119; Tim, Z. 241-251; Timo, Z. 159-161), über die Überprüfung bzw. Verifizierung der Zeitzeugenaussage u.a. mittels einer Internetrecherche und der Befragung eine*r weiteren Zeitzeug*in (vgl. Malin, Z. 192; Leo, Z. 222-224), bis zur Befragung weiterer Personen als Zeitzeug*innen zur Generierung zusätzlicher Informationen zum Spielen vor 20 Jahren (vgl. Max, Z. 214-238).

Demzufolge lassen die Aussagen der interviewten Zweitklässler*innen erkennen, dass für einzelne Proband*innen die Befragung von Lasse als einzelnen Zeitzeugen genügt, um die leitende Fragestellung des*r Wissenschaftler*in beantworten zu können (vgl. Mia, Z. 128; Kaja, Z. 117-119; Tim, Z. 243; Timo, Z. 159-161). Dies deutet darauf hin, dass diese Proband*innen die Zeitzeugenaussage als Beweis für Vergangenes verstehen. Becher und Gläser (2018) zeigen als Befund auf, dass Kinder insbesondere Sachquellen als Beweise für Vergangenes erkennen (vgl. ebd., 83f.; siehe Kap. 2.3), wobei hier erkennbar wird, dass einzelne Proband*innen der vorliegenden Studie ebenso eine Zeitzeugenaussage als Beweis ansehen. Zudem korrespondiert dieser Aspekt mit den Befunden von Bertram (2017), welche resümiert, „dass die Lernenden [der Sekundarstufe] in der Live-Gruppe größere Schwierigkeiten hatten, Narrationen und Zeitzeug*innenaussagen kritisch zu hinterfragen“ (ebd., 123). Ebenso zeigen auch die Befunde von Obens-Jagodzinski (2008) und Galda (2013) eine geringere Einsicht Lernender, die Narrationen von Zeitzeug*innen zu de-konstruieren, „d.h. als Narration unter anderen möglichen zu erkennen und kritisch zu reflektieren und kontextualisieren“ (Bertram 2017, 123). Des Weiteren wird in diesen Studien aufgezeigt, dass Lernende die Konstruktivität von Zeitzeug*innenaussagen – ohne Unterstützung durch die Lehrkräfte – nur bedingt wahrnehmen (vgl. ebd., 123; Galda 2013, 251ff; Obens, Geißler-Jagodzinski 2008, 63f; siehe Kap. 4.1), sodass sich diesbezüglich Parallelen zu den Erläuterungen der Zweitklässler*innen des vorliegenden Samples erkennen lassen. Ebenso zeigt Kübler (2018b) auf, dass Kinder im Allgemeinen „ihren Quellen (Erwachsene, Bücher, Filme usw.)“ (ebd., 246) und im Speziellen Erwachsenen bzw. Autoritätspersonen vertrauen (vgl. ebd., 246).

Demgegenüber stehen die Aussagen der Zweitklässler*innen Malin, Leo und Max, welche darauf verweisen, die vorliegende Zeitzeugenaussage im Sinne einer De-Konstruktion durch den Rückgriff auf das Internet und der Befragung weiterer Personen auf ihre Triftigkeit zu überprüfen bzw. zu verifizieren (vgl. Malin, Z. 192-194; Leo, Z. 228-246; Max, Z. 222-226). Die zu befragenden Personen sind darüber hinaus als Zeitzeug*innen

zu deuten, da sich im Rahmen der Konkretisierung der Personenauswahl die Kriterien (*Mindest-)Alter*, *Akteur*in* sowie *Kind zu der Zeit* zeigen (siehe Tab. 20, Tab. 21, Tab. 24). Neben der Nutzung des Internets und der Befragung von Zeitzeug*innen nennen Max und Paul als (zusätzliche) Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren die eigene Erinnerung des*r Wissenschaftler*in, womit diese*r aus der Perspektive der Probanden als Zeitzeug*in Auskunft geben kann (vgl. Max, Z. 234-238; Paul, Z. 166). Ferner führt der achtjährige Max als einziger Zweitklässler des vorliegenden Samples die Generierung zusätzlicher Informationen zum Spielen vor 20 Jahren an, um so eine Pluralität an Aussagen und folglich Informationen zum im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalt bzw. Zeitpunkt zu generieren. Zusammenfassend wird ersichtlich, dass die vorliegende Zeitzeugenaussage von Lasse B. aus der Sicht der Proband*innen sowohl um weitere Zeitzeug*innenaussagen als auch um die eigenen Erinnerungen des*r Wissenschaftler*in zu ergänzen ist (vgl. Max, Z. 222-238). Damit verbunden zeigt sich in Anlehnung an die Befunde von Kübler (2018b), dass für die genannten Zweitklässler*innen „nicht jede Darstellung gleich wahr ist, dass Geschichte etwas ‚Gemachtes‘ ist“ (ebd., 242f.).

Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen zur Arbeitsweise eines*r Wissenschaftler*in mit einer Zeitzeugenaussage (Audio-Datei)

Anknüpfend an die identifizierten Präkonzepte der interviewten Zweitklässler*innen werden im Folgenden die Präkonzepte der interviewten Viertklässler*innen dargelegt. Eingangs sind die Aussagen von Tom (10 Jahre) und Mats (11 Jahre) zentral. Diese zeigen, dass ihrer Ansicht nach die Fragestellung des*r Wissenschaftler*in „*Wie haben Kinder vor 20 Jahren gespielt?*“ mittels der Zeitzeugenaussage von Lasse beantwortet ist: „*Die [Frage] ist ja eigentlich **schon beantwortet**. [...] (.) Man weiß ja wie (.) Lasse, wie Lasse mit seiner Schwester gespielt hat und vor 20 Jahren. **Und dann (.) weiß man das.***“ (Mats, Z. 186-188; Hervorhebung J.D.). Die im Vorfeld von Mats verbalisierten Aussagen deuten darauf hin, dass er die Fragestellungen hinsichtlich einer möglichen Weiterarbeit des*r Wissenschaftler*in nicht beantworten kann (vgl. Mats, Z. 182-184). Erst auf Grundlage des Hinweises durch die Interviewerin, dass andere Wissenschaftler*innen seinem Vortrag über das Spielen vor 20 Jahren kritisch gegenüberstehen (vgl. Z. 185), äußert er, dass die Beantwortung der Fragestellung mittels der vorliegenden Zeitzeugenaussage bereits erfolgte (vgl. Mats, Z. 186). Demzufolge wird erkennbar, dass Mats Lasses Zeitzeugenaussage als Beweis für Vergangenes versteht, sodass ihm keine weiteren Schritte des*r Wissenschaftler*in notwendig erscheinen.

Tom bestätigt ebenfalls die Beantwortung der Fragestellung des*r Wissenschaftler*in unmittelbar und ohne weiteren Impuls der Interviewerin: „(.) **Das hat der eigentlich jetzt ja erfahren von Lasse.** [...] [W]eil der hat ja alles erzählt. (.) Wie auch, wie die, was draußen früher gemacht haben, auch bei schlechtem Wetter. [...]“ (Tom, Z. 182-198; Hervorhebung J.D.). Das Zitat verdeutlicht, dass aus Toms Sicht die auditive Zeitzeugenaussage eine vollständige Darlegung des im Erkenntnisinteresse stehenden Inhalts darstellt. Insbesondere die Aussage mit der auffallenden Betonung „weil der hat ja alles erzählt“ (Tom, Z. 198) verweist auf eine lückenlose und (all-)umfassende Erzählung zum Spielen vor 20 Jahren, welche scheinbar keiner weiteren Ergänzung bedarf. Ferner bestätigt er die methodische Vorgehensweise der Befragung eines Zeitzeugen, indem er diese ebenso wählen würde: „[...] [A]lso ich würde das auch genauso machen.“ (Tom, Z. 194).

Die Erläuterungen von Fynn (9 Jahre) und Hannes (9 Jahre) deuten ebenfalls auf die Beantwortung der Fragestellung der*s Wissenschaftler*in:

„(.) Ehm (.) **schreibt sich das auf** und dann (..) vielleicht guckt er dann nochmal, wie die früher so aussahen die Tipis [...].“ (Fynn, Z. 167; Hervorhebung J.D.)

„Also (.) da geht genau auch so ein Wissenschaftler hin, also der war, der das nicht weiß, wie das geht und dann **fragt er auch demnach ihn und dann hatte er ja viele Antworten**, aber er weiß ja auch so viele und kann dann auch die anderen damit eben beantworten.“ (Hannes, Z. 200; Hervorhebung J.D.)

Beide Viertklässler verweisen auf eine konkrete Weiterarbeit des*r Wissenschaftler*in, die wiederum auf einen Abschluss des Forschungsvorhabens hindeutet. Während Fynn die Verschriftlichung von Erkenntnissen und ein potenzielles Nachschauen benennt – das Ziel bleibt hierbei jedoch offen (vgl. Fynn, Z. 167) –, erläutert Hannes das Kommunizieren von Erkenntnissen an weitere Wissenschaftler*innen (vgl. Hannes, Z. 196-200). Dabei wird eine soziale Praxis zwischen Wissenschaftler*innen ersichtlich, sodass diese Kooperation im Sinne eines Austausches und einer Weitergabe von Erkenntnissen zu deuten ist (vgl. Gebhard, Höttecke, Rehm 2017, 17).

Zusammenführend lässt sich für die Aussagen von Mats, Tom, Fynn und Hannes resümieren, dass mittels der Befragung eines Zeitzeugen und dessen vorliegender Aussage die Fragestellung des*r Wissenschaftler*in beantwortet ist. Während Mats keine Folgehandlungen des*r Wissenschaftler*in anführt, weisen die Aussagen von Fynn und Hannes darauf hin, dass eine Dokumentation (vgl. Fynn, Z. 167) bzw. Verbreitung (vgl. Hannes, Z. 196-200) der mittels der Zeitzeugenbefragung gewonnenen Erkenntnisse folgen.

Auch Jule (10 Jahre) nennt als Folgehandlung des*r Wissenschaftler*in die Verbreitung der gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Jule, Z. 179) und darüber hinaus auf Grundlage eines Hinweises durch die Interviewerin (Vortrag auf einer Konferenz, weitere*r Wissenschaftler*in war kritisch; vgl. Z. 182) das Fragen sowohl von Personen im Allgemeinen als auch von Kindern im Speziellen:

*„Man kann ja auch **andere Kinder fragen**, wie die **jetzt spielen** oder auch, ja, auch **jemand anderes fragen**, wie die **da gespielt haben**. [...] Also, gut, weil, weil dann ja, wie die jetzt gelebt haben und dann kann man ja auch noch andere große fragen und die halt jetzt 30 oder halt auch 28 Jahre alt sind und dann hat man **halt mehr Informationen** und man findet halt mehr raus.“* (Jule, Z. 183-185; Hervorhebung J.D.)

Jules Erläuterungen lassen zum einen die Befragung weiterer Kinder erkennen, was sie mit der Erfassung des heutigen Spielens aus Perspektive der zu befragenden Kinder begründet (vgl. Jule, Z. 183). Demnach sind diese Kinder – durch die in dem Zitat zu findenden Kriterien *Kind zu der Zeit* und *Akteur*innen* – als Zeitzeug*innen zu deuten (vgl. u.a. Moller 2010; Sabrow 2012, 26f.). Zum anderen sind aus Jules Sicht Erwachsene zu befragen, denen sie ein *Mindestalter* von 28 oder 30 Jahren voraussetzt. Diese Zuschreibung verweist darauf, dass diese als „Miterlebende“ (Bertram 2017, 17) und aufgrund ihrer Erfahrungen als Zeitzeug*innen zum Spielen vor 20 Jahren befragt werden würden (vgl. Schwarz 2012, 13; siehe Kap. 3.1.1). Als Ziel der Befragungen der Erwachsenen nennt Jule konkret die Erfassung zusätzlicher Informationen: *„[...] [D]ann hat man halt **mehr Informationen** und man findet halt mehr raus.“* (Jule, Z. 185; Hervorhebung J.D.). Resümierend zeigt sich die Erfassung (historischer) Veränderungen und Kontinuitäten (vgl. GDSU 2013, 62), indem Kinder zum heutigen und Erwachsene zum damaligen Spielen zu befragen sind. An Jules Erläuterungen sind die von Lilli (9 Jahre), Lucas (8 Jahre), Malte (9 Jahre), Lenn (9 Jahre) und Anna (10 Jahre) anzuknüpfen, da diese ebenfalls die Befragung weiterer Personen erläutern:

*„(5) Ehm der **fragt noch andere**. [...] (..) Dann hat der **verschiedene (..) Möglichkeiten**. [...] (.) Weil die anderen sagen, was anderes vielleicht. [...] [W]eil die vielleicht etwas (.) vielleicht **anders gespielt** haben.“* (Lilli, Z. 192-198; Hervorhebung J.D.)

*„(4) Die nächste Zahl. (.) Also erstmal fra- **fragt er noch andere Personen** vielleicht. [...] (.) Vielleicht haben andere **ganz anders gespielt** als er.“* (Anna, Z. 240-242; Hervorhebung J.D.)

Anhand der Zitate von Lilli und Anna ist zu vermuten, dass die beiden Probandinnen um eine Pluralität an Spielen und Spielformen wissen, was der Grund dafür ist, beim Fragen verschiedener Personen *„verschiedene (..) Möglichkeiten“* (Lilli, Z. 194) zu generieren. Ebenso wird ersichtlich, dass Lilli und Anna mehrere Personen befragen würden, wobei

sich hier bei beiden Proband*innen das Auswahlkriterium *Akteur*in* erkennen lässt (siehe Kap. 7.2.1). Weiterhin verweisen die Zitate darauf, dass mittels der Befragungen sowohl unterschiedliche Spiele als auch Perspektiven auf das Spielen zu erfassen sind (vgl. zudem Lenn, Z. 174-176). Im weiteren Interviewverlauf konkretisiert Anna auf Grundlage eines Hinweises der Interviewerin (vgl. Z. 247), ihre Personenauswahl anhand des weiteren Kriteriums der *fortgeschrittenen Lebensdauer*: „(5) Ehm, (4) vielleicht noch eine **andere Person, (.) die ein bisschen älter ist.**“ (Anna, Z. 260; vgl. zudem Z. 264; Hervorhebung J.D.). Anhand der Verknüpfung der Kriterien *Akteur*in* und *fortgeschrittene Lebensdauer* sind die zu befragenden Personen als Zeitzeug*innen einzuordnen, welche zur Generierung zusätzlicher Informationen zum Spielen vor 20 Jahren befragt werden würden (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 26; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1). Diesen Darlegungen sind die Erläuterungen des neunjährigen Lenn zu ergänzen, in welchen sich im Rahmen der Personenauswahl ebenfalls Auswahlkriterien identifizieren lassen: „*Der befragt vielleicht noch andere und (.) vielleicht haben die ja, wissen die ja noch was anderes, was die da, was die zu deren Kinds- was die zu deren Zeit gespielt haben. [...]*“ (Lenn, Z. 174). Die Formulierung „*was sie zu deren Zeit gespielt haben*“ (Lenn, Z. 174) deutet sowohl auf das Kriterium *Akteur*in* als auch *Kind zu der Zeit*. Damit zeigen sich Parallelen zu den Charakteristika von Zeitzeug*innen, womit anzunehmen ist, dass Lenn vergleichend zu Anna zur Befragung eine*n Zeitzeug*in heranziehen würde. Ferner weisen Lenns Aussagen darauf hin, dass das Ziel der Zeitzeug*innenbefragung das Generieren zusätzlicher Informationen und verschiedener Perspektiven auf das Spielen ist, womit sich ein Bezug zu den Zielen der Methode der Oral History zeigt. Denn die Methode visiert die Erfassung „*lebensweltliche[r] Perspektiven des ‚Alltags‘ [...] oder auch der sozialen Praxis von Menschen*“ (Vorländer 1990, 12) mittels Erinnerungs- und Erfahrungsinterviews (siehe Kap. 3.2.2).

Lucas (8 Jahre) und Malte (9 Jahre) erläutern ebenso die Befragung weiterer Zeitzeug*innen. Dabei zeigt sich, dass sie diesen Handlungsschritt des*r Wissenschaftler*in mit der Generierung zusätzlicher Informationen, bedingt durch die Subjektivität und Perspektivität Einzelner, begründen. Zur Konkretisierung werden zunächst die Aussagen von Lucas analysiert und interpretiert, ehe die von Malte folgen:

„(4) Daf- (..) ehm ja (...) er guckt, ob er **noch mehr Informationen** findet oder ob er vielleicht **noch mehr Leute** findet. [...] Weil, wenn man mehr (.) also, wenn man jetzt nur eine (.) also, wenn man jetzt nur **eine Geschichte** erzählt bekommt und ehm dann, wenn man noch eine zweite erzählt bekommt, kann man- **der eine empfindet es so, der andere empfindet es so.** Hier ehm hier ist es genauso, der eine hat vor 20 Jahren dann

*vielleicht lieber drinnen gespielt als draußen und der andere hat lieber draußen gespielt als drinnen. [...] Weil, also **jeder Mensch ist anders** und (.) wenn man jetzt- der eine hat (.) andere (..) Spielzeuge als der andere und ehm dann (.) kann man halt gucken [...].“ (Lucas, Z. 198-202; Hervorhebung J.D.)*

Es wird ersichtlich, dass Lucas um die Pluralität von Spielen und Spielformen weiß und diesen Aspekt nutzt, um die aus seiner Sicht notwendige Befragung weiterer Personen abzuleiten. Darüber hinaus begründet er die anzuschließenden Befragungen mit der Individualität und dem subjektiven Empfinden Einzelner. Dabei fällt die Formulierung „*wenn man jetzt nur eine **Geschichte** erzählt bekommt*“ (Lucas, Z. 200; Hervorhebung J.D.) auf. Diese verweist in Verbindung mit der genannten Subjektivität darauf, dass der achtjährige Lucas die vorliegende Erzählung des Zeitzeugen als eine Narration über Vergangenes erkennt (vgl. Schreiber 2009b, 22). Zudem wird deutlich, dass er den Aussagewert der Zeitzeugenerzählung hinsichtlich der Fragestellungen des*r Wissenschaftler*in im Sinne einer Quellenkritik beurteilt und „auf Grundlage der Erkenntnis von Perspektivität schließ[t]“ (GDSU 2013, 60), dass weitere Perspektiven einzuholen sind (vgl. Sellin 2005, 47f.). Dazu nennt er die Befragung von Personen, deren Auswahl er begründet:

*„(..) Man könnte in **anderen Ländern** gucken (.) und auch gucken, (4) ob sie überhaupt (..) über ehm **wo sie überhaupt gewohnt haben**. Gab es früher schon so moderne Häuser? Haben die in modernen Häusern also in etwas größeren Häusern gelebt und waren nicht viel draußen? Oder waren sie (Pausenklingel) **ein bisschen arm** und ehm nicht so ehm (.) **also nicht so hatten nicht so viel Spielzeug und waren mehr draußen?**“ (Lucas, Z. 210; Hervorhebung J.D.)*

Lucas' Erläuterungen zeigen weiterführende Aspekte auf, die im Rahmen der Auswahl der zu befragenden Personen zu berücksichtigen sind. Dabei fokussiert er im Sinne einer Alterität und Identität das Spielen „*in anderen Ländern*“ (Lucas, Z. 210; vgl. GDSU 2013, 61). Zudem deuten seine Aussagen sowohl auf die Erfassung von Unterschieden zwischen damaligen und heutigen Lebenssituationen als auch darauf, dass Lucas in seinen Erläuterungen eine ökonomische Perspektive einbezieht, indem er monetäre Mittel und einen damit verbundenen Besitz von Spielzeug hinterfragt. Infolgedessen äußert er, dass die einzelne, ihm vorliegende Zeitzeugenaussage nicht ausreicht:

*„Weil es **viel zu wenig ist**, also, wenn man jetzt nur von einer Person, es gibt aber **sooo viele verschiedene** (.) vielleicht war das jetzt (.) es war in Deutschland und in Australien haben die vielleicht **ganz** anders gespielt (.) und dann kann man halt gucken, wie es in anderen anderen Ländern war und ehm **dann findet man noch mehr heraus**.“ (Lucas, Z. 208; Hervorhebung J.D.)*

Das Zitat unterstreicht die aus Lucas' Sicht notwendige Befragung weiterer Personen unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Länder. In diesem Zusammenhang ist Bezug

zu seinen Erläuterungen im Kontext der Re-Konstruktion des Spielens vor zwei Jahren zu nehmen. Denn dort begründet er ebenfalls die Befragung mehrerer Kinder, um regionale Unterschiede des Spielens (Stadt und Land) zu erfassen (vgl. Lucas, Z. 96-100; siehe Kap. 7.2.3). Insgesamt zeigt sich als übergeordnetes Ziel der (wissenschaftlichen) Befragung die Erfassung zusätzlicher Informationen, um einen vielperspektivischen Blick auf das Spielen vor 20 Jahren zu generieren (vgl. Lucas, Z. 208).

Malte (9 Jahre) beschreibt vergleichend zu Lucas die Generierung zusätzlicher Informationen als Folgemaßnahme des*r Wissenschaftler*in:

*„Der, ehm, (..) der das halt sozusagen, (..) ehm, (..) so ins Labor bringen und dann wahrscheinlich haben die dann **ganz viele andere Sachen sammelt und Leute gefragt, die auch vor 20 Jahren gelebt haben** und (...) das packen die dann sozusagen zusammen und können das dann sozusagen auch nachspielen, wie sie früher gelebt haben.“ (Malte, Z. 208; Hervorhebung J.D.)*

Hier wird erkennbar, dass Malte selbst annimmt, dass der*die Wissenschaftler*in parallel zur Befragung des Zeitzeugen Lasse weitere Informationen zum Spielen vor 20 Jahren generiert hat. Die Aussage „**ganz viele andere Sachen**“ (Malte, Z. 208) deutet darauf hin, dass zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren seitens des*r Wissenschaftler*in zusätzliche Quellen und/oder Darstellungen herangezogen werden, die zur Beantwortung der historischen Fragestellung von Interesse und Relevanz zu sein scheinen (vgl. GDSU 2013, 60). Ferner wird als methodische Vorgehensweise die Befragung weiterer Personen ergänzt. Dabei fällt auf, dass durch den*die Wissenschaftler*in bereits Personen befragt wurden, „**die auch vor 20 Jahren gelebt haben**“ (Malte, Z. 208), sodass sich in dieser Aussage das Kriterium *zu der Zeit gelebt* findet, womit die Personen als Zeitzeug*innen befragt werden würden (vgl. u.a. Bertram 2017, 17; Moller 2010; siehe Kap. 3.1.1). Auf die Nachfrage der Interviewerin hinsichtlich einer Begründung der Befragung zusätzlicher Personen äußert Malte Folgendes:

*„Mhh, weil ein Mensch hat zum Beispiel (..) mehr drinne gespielt, lieber drinne gespielt. Ein Mensch hat lieber draußen gespielt oder einer hat lieber was anderes gespielt. (...) [...] **Weil die jeder Mensch mag halt was, mag halt was anderes.** Zum Beispiel Jungs mögen mehr Fußball, mögen, Mädchen mögen mehr Reiten oder so. Und des- deswegen müsste, deswegen müssten die **ja eigentlich ganz viele andere Leute noch fragen, weil ein Mensch alleine kann ja nicht über das ganze Leben von anderen Leuten erzählen.**“ (Malte, Z. 210-212; vgl. zudem Z. 216, Z. 220; Hervorhebung J.D.)*

Vergleichend zu den Aussagen von Lucas zeigt sich auch in denen von Malte das Erkennen einer Subjektivität und Individualität Einzelner. Ebenso wird deutlich, dass aus Mal-

tes Sicht auf Grundlage Lasses Zeitzeugenaussage keine generalisierten Aussagen getroffen werden können: „[W]eil ein Mensch alleine kann ja nicht über das ganze Leben von anderen Leuten erzählen.“ (Malte, Z. 212). Damit findet sich in seinen Erläuterungen der Bezug zur „Subjektivität [...] [als] das zentrale Problem [...] der Oral History“ (Falkson 2007, 138). Darüber hinaus wird erkennbar, dass Malte die mit der Subjektivität verbundene Herausforderung der Oral History „[d]ie Frage nach der Repräsentativität“ (ebd., 139) anführt (Geppert 1994, 313ff; vgl. u.a. Heitzer 2004, 512f.; von Plato 2019, 188; siehe Kap. 3.2.3). Als Folgemaßnahme nennt Malte die Befragung „*ganz viele[r] andere[r] Leute*“ (Malte, Z. 212), wobei sich in seinen Erläuterungen die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer und vermeintlich stereotyper Merkmale zeigt – was ihn infolgedessen dazu veranlasst, die zusätzliche Befragung eines Mädchens abzuleiten: „*Mhh. (.) Ja, der muss ja auch noch eh sozusagen halt ein **Mädchen von früher** befragen, weil die haben ja auch was gespielt, andere Sachen. **Mädchensachen** halt. [...]*“ (Malte, Z. 220; Hervorhebung J.D.). Zusammenführend zeigt sich, dass aus Maltes Sicht zur vorliegenden Zeitzeugenaussagen weitere Befragungen unter der speziellen Berücksichtigung der Auswahl eines Mädchens durchzuführen sind. Als Ziel ist, bedingt durch eine fehlende Repräsentativität einer einzelnen Zeitzeugenaussage, die Erfassung einer Diversität an identitätsstiftenden Merkmalen, dabei u.a. geschlechtsspezifischer bzw. stereotyper Eigenschaften zu deuten. Daher ist anzunehmen, dass der neunjährige Malte „auf Grundlage der Erkenntnis von Perspektivität [...] [schließt], dass Quellen und Darstellungen nicht als neutrale Information, sondern immer kritisch betrachtet werden müssen“ (GDSU 2013, 60) und ferner weitere Perspektiven mittels zusätzlicher Befragungen zu erfassen sind. Die Erläuterungen von Lucas und Malte, die auf ein Erkennen einer Subjektivität und Perspektivität Einzelner hinweisen, korrespondieren mit den Befunden von Zabold (2018). Denn diese zeigt ebenfalls auf, dass Grundschulkinder ihres Samples im Rahmen der Arbeit mit Zeitzeug*innen eine Perspektivität erkennen (vgl. ebd., 69).

Abschließend ist noch ein Aspekt zu ergänzen, der im Rahmen der Datenanalyse auffallend war: Die Viertklässler*innen Anna (10 Jahre) und Fynn (9 Jahre) erläutern als alternative Vorgehensweise des*r Wissenschaftler*in die Nutzung des Internets anstelle einer persönlichen Befragung: „*Hmm (..) **jetzt** würde der [Wissenschaftler] bestimmt **im PC suchen**, wie die gespielt haben. (..) **Früher hat man gefragt**. (.) **Ich**- also er hat gefragt, wie es war und da hat er mehr herausgefunden.*“ (Fynn, Z. 174; Hervorhebung J.D.). Das Zitat verweist auf eine Veränderung methodischer Vorgehensweisen: Aus Fynns Per-

spektive werden aktuell zur (wissenschaftlichen) Re-Konstruktion von Geschichte Medien genutzt, während zu einem früheren Zeitpunkt noch persönlich be-/gefragt wurde. Zugleich wird in der Aussage ein Unterschied hinsichtlich der Güte beider Zugangsweisen erkennbar. Im Zusammenhang mit der persönlichen Befragung führt Fynn an „*da hat er **mehr** herausgefunden*“ (Fynn, Z. 174; Hervorhebung J.D.). Dies ist im Sinne einer Quellenkritik zu deuten, sodass er der Zeitzeugenaussage eine höhere Triftigkeit gegenüber den Darstellungen des Internets zuschreibt. Ferner ist dieser Aspekt mit Annas Aussage mit Blick auf eine mögliche Veränderung der Vorgehensweise des*r Wissenschaftler*in zu ergänzen. Denn sie benennt folgende Alternative: „(4) *[D]ass der keine Person fragt, sondern ein Handy oder so fragt.*“ (Anna, Z. 254). Ergänzende Erläuterungen oder Begründen bleiben aus. Da Anna bereits im Kontext der Re-Konstruktion von ‚früher‘ das Fragen von Google anführt (vgl. Anna, Z. 22), ist anzunehmen, dass sie anhand einer digitalen Sprachfunktion auf das Internet zugreift und somit bestehende Darstellungen nutzt (vgl. GDSU 2013, 59; Mathis 2015, 9; siehe Kap. 7.1.3).

Zusammenfassende Betrachtung eruiertter Präkonzepte interviewter Viertklässler*innen

Die Interviews der Viertklässler*innen des vorliegenden Samples lassen erkennen, dass für vier Probanden (Mats, Tom, Fynn und Hannes) die Fragestellung des*r Wissenschaftler*in mittels der vorliegenden Zeitzeugenaussage beantwortet ist (vgl. Mats, Z. 186-188; Tom, Z. 182-198; Fynn, Z. 167; Hannes, Z. 200). Damit zusammenhängende Formulierungen von Mats und Tom wie „*Und dann (.) weiß man das*“ (Mats, Z. 188) und „*[W]eil der hat ja alles erzählt*“ (Tom, Z. 198) deuten darauf hin, dass sie Lassess Zeitzeugenaussage als Beweis für Vergangenes verstehen. Während Mats und Tom keine weitere Vorgehensweise des*r Wissenschaftler*innen benennen, erläutern Fynn und Hannes die Dokumentation der Erkenntnisse (vgl. Fynn, Z. 167) bzw. die Kommunikation dieser an Dritte (vgl. Hannes, Z. 200; zudem Jule, Z. 179). Dies korrespondiert mit den Befunden von Kübler (2018b), welcher aufzeigt, dass für Kinder seines Samples – vergleichend zu den oben genannten Proband*innen – „Quellen unmittelbar zeigen, wie es damals war“ (ebd., 243) und mit der vergangenen Realität gleichsetzen.

Die übrigen interviewten Viertklässler*innen Jule, Lilli, Anna, Lenn, Lucas und Malte führen als Folgehandlung des*r Wissenschaftler*in die Befragung weiterer Personen an (vgl. Jule, Z. 183-185; Lilli, Z., 192-198; Anna, Z. 240-242; Lenn, Z. 174; Lucas, Z. 198-

202, Z. 208-210; Malte, Z. 208-212, Z. 220).⁹⁶ Zudem wird von den benannten Viertklässler*innen die Auswahl zu befragender Personen konkretisiert. Dabei finden sich in den Aussagen Auswahlkriterien, die auf die Befragung von Personen als Zeitzeug*innen schließen lassen. Insgesamt werden folgende Kriterien ersichtlich: *Akteur*in* (vgl. Anna, Z. 242; Jule, Z. 183-185; Lilli, Z. 198; Lucas, Z. 198-202; Lenn, Z. 174), *Kind zu der Zeit* (vgl. Jule, Z. 183-185; Lenn, Z. 174), *(Mindest-)Alter* (vgl. Jule, Z. 183-185), *fortgeschrittene Lebensdauer* (vgl. Anna, Z. 260) sowie *zu der Zeit gelebt* (vgl. Malte, Z. 208).

Während die zehnjährige Jule Kinder zum heutigen und Erwachsene zum damaligen Spielen befragen würde, nennen die übrigen Proband*innen die Befragung Erwachsener. Dabei spezifizieren Lucas und Malte ihre Personenauswahl anhand zusätzlicher Kriterien: Lucas begründet die Befragung von Personen aus anderen Ländern (bspw. Australien) im Sinne einer Alterität und Identität (vgl. GDSU 2013, 61; Lucas, Z. 210), dagegen berücksichtigt Malte geschlechtsspezifische und vermeintlich stereotypische Merkmale, sodass seiner Ansicht nach ein „*Mädchen von früher*“ (Malte, Z. 220) zu befragen ist (vgl. Malte, Z. 220). Diese Vorgehensweise wird durch beide Probanden mittels der Individualität und Subjektivität Einzelner begründet, wonach sowohl weitere Informationen als auch mehrere Perspektiven zu bzw. auf das Spielen vor 20 Jahren durch zusätzliche Zeitzeug*innenbefragungen zu erfassen sind. Darüber hinaus zeigt sich in Maltes Erläuterungen das Problem der Repräsentativität von (einzelnen) Zeitzeug*innenaussagen, da er eine Generalisierung mittels der vorliegenden Aussage eines Zeitzeugen ausschließt: **„[W]eil ein Mensch alleine kann ja nicht über das Leben von anderen Leuten erzählen.“** (Malte, Z. 212; Hervorhebung J.D.).

In den Erläuterungen von Jule, Anna, Lilli und Lenn wird als Ziel der anschließenden Zeitzeug*innenbefragungen die Generierung zusätzlicher Informationen und die damit verbundene Erfassung unterschiedlicher Perspektiven auf das Spielen vor 20 Jahren deutlich (vgl. Jule, Z. 183-185; Anna, Z. 240-242; Lilli, Z. 192-198; Lenn, Z. 174). Dies verweist auf die Erfassung einer Quantität von Informationen, die auf eine Validitätsmaßnahme hindeutet: Je mehr Informationen generiert werden, desto höher ist der Erkenntnisgewinn und die Güte. Dieser Aspekt ist im Weiteren mit den Befunden von Barton (2008b) in Beziehung zu setzen, welcher aufzeigt, dass Kinder die Zuverlässigkeit einer Darstellung anhand der Menge der Informationen messen (vgl. ebd., 242).

⁹⁶ Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Probandinnen Jule und Anna Hinweise zur weiteren Vorgehensweise des*r Wissenschaftler*in durch die Interviewerin erhalten haben (vgl. Jule, Z. 182; Anna, u.a. Z. 247; siehe Kap. 5.2.2.3).

Zusammenführend lässt sich in den Erläuterungen der interviewten Viertklässler*innen erkennen, dass diese entweder die Forschungsfrage des*r Wissenschaftler*in mittels der vorliegenden Zeitzeugenaussage als beantwortet einschätzen, sodass bspw. eine Dokumentation und Verbreitung der Erkenntnisse folgt, oder die Befragung weiterer Zeitzeug*innen als Folgehandlung erläutern. Dabei wird deutlich, dass die Proband*innen der vierten Klasse mittels anschließender Zeitzeug*innenbefragungen die Informationen zum Spielen vor 20 Jahren erweitern und um weitere Perspektiven auf das Spielen verdichten wollen, indem z.B. Kinder zum heutigen Spielen und Erwachsene zum damaligen Spielen, Personen aus unterschiedlichen Ländern bzw. Mädchen befragt werden würden.

Zusammenfassende Betrachtung eruieter Präkonzepte interviewter Grundschulkinder zur Arbeitsweise eines*r Wissenschaftler*in mit einer Zeitzeugenaussage (Audio-Datei)

Der Vergleich der eruierten Präkonzepte der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen zeigt, dass zwei Probandinnen der zweiten Klasse (Eva und Lia) die Fragestellungen nicht beantworten können (vgl. Eva, Z. 117-124; Lia, Z. 128) – ein Aspekt, der sich bei den interviewten Viertklässler*innen nicht zeigt, da sich diese im Anschluss an das Anhören der Audio-Datei zu der Zeitzeugenaussage äußern, indem diese bspw. eine Einschätzung ebendieser vornehmen. Zudem wird ersichtlich, dass Proband*innen beider Altersgruppen die vorliegende Zeitzeugenaussage als Beweis für Vergangenes ansehen (vgl. u.a. Mia, 7 Jahre, Z. 128; Tim, 8 Jahre, Z. 243; Mats, 11 Jahre, Z. 186-188). Dies korrespondiert insofern mit den Befunden von Becher und Gläser (2018), als dass diese im Zusammenhang mit dem Erkennen von Sachquellen als Beweise für Vergangenes resümieren, dass „der Vergleich mit Interviewdaten von Schülerinnen und Schülern anderer Klassenstufen [...] interessanterweise vermuten [lässt], dass sich diese Argumentation im Laufe der Grundschulzeit nicht oder nur kaum zu verändern scheint“ (ebd., 84).

Während einzelne Proband*innen der zweiten Klasse Lasses Zeitzeugenaussage mittels des Internets bzw. einer weiteren Zeitzeug*innenaussage überprüfen und/oder verifizieren wollen (vgl. u.a. Malin, Z. 170-176, Z. 192-194; Leo, Z. 220-236) und damit zum einen die vorliegende Zeitzeugenaussage „nicht als neutrale Information, sondern [...] kritisch betrachte[n]“ (GDSU 2013, 60) und zum anderen die Glaubwürdigkeit bzw. Plausibilität dieser infrage stellen und entsprechend mittels eines „Vergleichsmaterials“ (Falkson 2007, 137) überprüfen bzw. verifizieren wollen (vgl. Henke-Bockschatz 2016, 360; Schreiber 2001, 59), wird dieser Schritt nicht von den interviewten Viertklässler*innen angeführt. Hingegen erläutern die Viertklässler*innen Jule, Lilli, Anna, Lenn, Lucas

und Malte das Generieren und Erfassen zusätzlicher Informationen und verschiedener Perspektiven als Ziel weiterer Zeitzeug*innenbefragungen und hinterfragen hier nicht die Glaubwürdigkeit bzw. Stimmigkeit der vorliegenden Zeitzeugenaussage. Dabei wird die Auswahl der zu befragenden Personen sowohl anhand der in Kapitel 7.2.1 identifizierten Auswahlkriterien *fortgeschrittene Lebensdauer*, *(Mindest-)Alter*, *Kind zu der Zeit, zu der Zeit gelebt* und *Akteur*in* (vgl. u.a. Anna, Z. 242; Jule, Z. 183-185; Lilli, Z. 198; Lucas, Z. 198-202; Lenn, Z. 174) als auch anhand der Berücksichtigung von Unterschieden des Spielens in unterschiedlichen Ländern (bspw. Australien zu Deutschland; vgl. Lucas, Z. 208) sowie geschlechtsspezifischer Merkmale konkretisiert (vgl. Malte, Z. 220). Die Notwendigkeit der Generierung weiterer Informationen und Perspektiven wird von den Proband*innen der vierten Klasse zum einen damit begründet, dass eine Pluralität an Spielen bzw. Spielformen, u.a. bedingt durch individuelle Interessen, zu erfassen ist. Zum anderen sind Aspekte von Dauer und Wandel des Spielens zu bedenken (vgl. GDSU 2013, 61f.): „*Man kann ja auch andere Kinder fragen, wie die jetzt spielen oder auch, ja, auch jemand anderes fragen, wie die da gespielt haben.*“ (Jule, Z. 183). Im Weiteren begründen interviewte Viertklässler*innen, dass auf Grundlage der vorliegenden Zeitzeugenaussage sowie der Subjektivität jedes*r Einzelnen, keine Generalisierung im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfrage durch den*die Wissenschaftler*in erfolgen kann, womit eine einzelne Zeitzeugenaussage als „zu wenig“ (Lucas, Z. 208) eingeschätzt wird. Dieser Aspekt lässt sich lediglich in den Aussagen des Zweitklässlers Max identifizieren, der vergleichend zu den genannten Viertklässler*innen die Generierung zusätzlicher Informationen beschreibt. Als Vorgehensweise nennt er neben der Befragung weiterer Zeitzeug*innen die Berücksichtigung der eigenen Erinnerungen des*r Wissenschaftler*in als Zeitzeug*in des Spielens vor 20 Jahren (vgl. Max, Z. 222-238). Damit verweisen die Erläuterungen der angeführten Grundschulkinder darauf hin, dass sie die vorliegende Zeitzeugenaussage im Hinblick auf eine Perspektivität betrachten, diese als Erzählung einer „ganz persönlichen Sichtweise“ (Siegfried 2005, 67) ansehen und daraus folgernd die Befragung weiterer Zeitzeug*innen als zusätzliche Informationsquelle ableiten (vgl. GDSU 2013, 59f.; Henke-Bockschatz 2016, 360; Siegfried 2005, 68; siehe Kap. 3.1.1).

Ferner zeigt sich, dass die Viertklässler*innen Jule, Lilli, Hannes, Fynn und Lenn und die Zweitklässlerin Malin als anschließende Vorgehensweise des*r Wissenschaftler*in die Dokumentation und Verbreitung der Erkenntnisse in Form von Darstellungen anführen, womit sich der folgende Aspekt der Natur der Naturwissenschaften nach Mc Comas et al. (1998) zeigt: „Über neues Wissen muss klar und offen berichtet werden“ (Grygier

2008, 62). Als Kommunikationsformen und -mittel werden von den interviewten Viertklässler*innen Bücher im Allgemeinen (vgl. Lenn, Z. 174-176; Lilli, Z. 194) und Lexika im Konkreten (vgl. Lenn, Z. 174-176), Museen (vgl. Tom, Z. 184), Dokumentationen bzw. Verschriftlichungen (vgl. Lilli, Z. 200; Fynn, Z. 167) und Computer bzw. das Internet (vgl. Lilli, Z. 200; Tom, Z. 184) benannt. Im Vergleich dazu wird lediglich von der Zweitklässlerin Malin – vergleichend zum Viertklässler Tom – die Archivierung und Präsentation der Erkenntnisse in einem Museum beschrieben (vgl. Malin, Z. 176).

7.5 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und Einordnung in den aktuellen Forschungsstand

Die folgenden Darlegungen fokussieren die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie hinsichtlich der übergeordneten Fragestellung „*Welche Vorstellungen haben Grundschulkinder zur Zeitzeug*innenbefragung?*“. Im Rahmen dieses Kapitels werden die erzielten Befunde im Hinblick auf die Aspekte (1) Zeitzeug*innen als historische Quelle, (2) (wissenschaftliche) Befragung von Zeitzeug*innen und (3) De-Konstruktion von (Zeitzeug*innen-)Aussagen aufgezeigt und in den aktuellen Forschungsstand eingebettet.

(1) Zeitzeug*innen als historische Quelle

Die interviewten Grundschulkinder erläutern das Fragen von Personen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit.⁹⁷ Die Zugangsweise der Befragung untergliedert sich in das Fragen von Personen, die als Informant*innen und/oder als Zeitzeug*innen zu charakterisieren sind. In dieser Studie sind unter Informant*innen Personen zu verstehen, die von den Proband*innen zur Generierung bzw. Vermittlung von Informationen über Geschichte befragt werden würden (siehe Kap. 7.1.2). Unter diese Zuschreibung können auch Zeitzeug*innen fallen.⁹⁸ Auf die Befragung von Personen als Zeitzeug*innen ist anhand der Erläuterungen und Konkretisierungen der Proband*innen des

⁹⁷ Drei Zweitklässlerinnen benennen in ihren Erläuterungen nicht die Befragung von Personen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit, wobei zwei Probandinnen durch unterstützende Hinweise einen Bezug zur Befragung von Zeitzeug*innen herstellen. Demnach bleibt bei einer Zweitklässlerin die Befragung als Zugangsweise unberücksichtigt (vgl. Emma, Z. 104-116). Alle interviewten Viertklässler*innen führen die Befragung von Zeitzeug*innen und damit als Option der Re-Konstruktion von Zeitgeschichte an. Dabei wurde einem Probanden ein unterstützender Impuls zur Befragung als Zugangsweise durch die Interviewerin gegeben (vgl. Hannes, Z. 114 siehe Kap. 7.1.2).

⁹⁸ Z.B. benennt Jule (10 Jahre) als Möglichkeit der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren die Befragung ihrer Lehrerin, die sie zum einen als Informantin hinzuziehen würde. Ihre Auswahl begründet sie damit, indem sie ihr ein diesbezügliches Wissen zuschreibt (vgl. Jule, Z. 108). Zum anderen beschreibt sie die Lehrerin als Zeitzeugin des Spielens vor 20 Jahren. Dies zeigt sich daran, dass Jule sie u.a. als *Akteurin* des Spielens vor 20 Jahren einordnet (vgl. Jule, Z. 112-114). Demzufolge ist die Lehrerin als zu befragende Person sowohl Informantin als auch Zeitzeugin.

vorliegenden Samples zur Auswahl von Personen, die zur Re-Konstruktion von Vergangenheit befragt werden können, zu schließen, denn der Zeitzeug*innenbegriff wird von den interviewten Grundschulkindern nicht wortwörtlich benannt (siehe Kap. 7.2.5). In den Erläuterungen der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen finden sich sogenannte *Auswahlkriterien*, die in Anlehnung u.a. an Ernst und Schwarz (2012), Bertram (2017) und Justen (2014) Charakteristika von Zeitzeug*innen als historische Quelle widerspiegeln (siehe Kap. 3.1.1). Demnach zeigen sich in den vorliegenden Interviews acht Zuschreibungen bzw. Kriterien für zu befragende Personen, anhand derer diese als Zeitzeug*innen einzuordnen sind: *Zu der Zeit gelebt*, *Kind zu der Zeit*, *Akteur*in*, *Ereignis selbst miterlebt*, *(Mindest-)Alter*, *(fortgeschrittene) Lebensdauer* und *Erinnern* (siehe Kap. 7.2.1). Die Analyse und Auswertung des Datenmaterials zeigt, dass die Erläuterungen der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen, trotz des Altersunterschiedes, dieselben Kriterien zur Personenauswahl beinhalten. Zur Verdeutlichung zeigt die nachstehende Tabelle die identifizierten Auswahlkriterien der interviewten Grundschul Kinder, welche anhand von Ankerzitaten der Proband*innen sowohl der zweiten als auch vierten Klasse veranschaulicht und konkretisiert werden (siehe Tab. 35):

	Auswahlkriterien der interviewten Grundschul Kinder ⁹⁹							
	<i>Zu der Zeit gelebt</i>	<i>Kind zu der Zeit</i>	<i>Akteur*in (zu der Zeit)</i>	<i>Ereignis selbst miterlebt</i>	<i>Ereignis gesehen</i>	<i>(Mindest-) Alter</i>	<i>(fortgeschrittene) Lebensdauer</i>	<i>Erinnern</i>
Ankerzitate interviewter Zweitklässler*innen	„Die Eltern [fragen]. [...] Weil die vor 20 Jahren auch lebten .“ (Eva, Z. 70-72)	„Meine Mutter hat mir erzählt, wie die immer gespielt hat. Wo sie noch klein war .“ (Paul, Z. 65)	„[...] Weil die ja auch mit den Sachen gespielt haben.“ (Max, Z. 122)	„Weil die eine Zeit, die schon [...] lange her ist, miterlebt haben.“ (Max, Z. 100)	„Oma und Opa. [...] Weil die haben gesehen , [...] wie man diese Spiele spielt.“ (Paul, Z. 109)	„Um etwas vor 20 Jahren herauszufinden, müssen die 40 oder 30 sein.“ (Leo, Z. 148)	„Man könnte seinen Opa oder seine Oma fragen, weil die lebten ja schon sehr lange .“ (Leo, Z. 138)	„(.) Sie fragen, ob sie sich noch daran erinnern können.“ (Leo, Z. 38)
Ankerzitate interviewter Viertklässler*innen	„Weil die haben ja [...] schon beim Krieg gelebt .“ (Lenn, Z. 60)	„Vor 20 Jahren [...] war meine Mutter [...] ein Kind .“ (Mats, Z. 62)	„Weil meine Mutter hat ja selber das gespielt .“ (Mats, Z. 110)	„Weil die es ja selbst erlebt haben. [...]“ (Lucas, Z. 80)	„Die hat dann bestimmt gesehen , [...] wie Kinder gespielt haben. [...]“ (Tom, Z. 98)	„Man würde jetzt einen 58-Jährigen fragen [...]“ (Tom, Z. 202)	„Opa Hermann, [...] [der] lebt ja schon sehr lange .“ (Anna, Z. 192)	„Weil man sich halt daran erinnert , wie man früher gespielt hat.“ (Malte, Z. 144)

Tabelle 35: Kriterien interviewter Grundschul Kinder zur Auswahl zu befragender Personen
(eigene Darstellung)

⁹⁹ Die Hervorhebungen in den Zitaten wurden von der Forscherin selbst zur Verdeutlichung zentraler Aspekte vorgenommen und aus Platzgründen nicht separat in der Zitationsangabe angeführt.

In dem vorliegenden Datenmaterial zeigt sich, dass der Großteil der interviewten Zweitklässler*innen zur Konkretisierung der Personenauswahl einzelne Kriterien nennt, z.B. begründet Eva ihre Personenauswahl zur Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren anhand des Kriteriums *zu der Zeit gelebt* (vgl. Eva, Z. 70-72). Darüber hinaus kombinieren die interviewten Zweitklässler*innen Mia, Malin, Lea, Kaja, Paul, Leo und Tim zwei Kriterien miteinander, z.B. verknüpft Mia die Kriterien (*Mindest-*)*Alter* sowie *zu der Zeit gelebt* (vgl. Mia, Z. 76-80). Ferner wird erkennbar, dass die Auswahlkriterien von den Proband*innen der zweiten Klasse, mit der Ausnahme von Lea, in einem zeitlichen und inhaltlichen Kontext angegeben werden. Max führt z.B. das Kriterium *Ereignis miterlebt* ausschließlich im Rahmen seiner Begründung zur Personenauswahl im Kontext der Re-Konstruktion des Spielens vor 20 Jahren an (vgl. Max, Z. 98-100). Lediglich Lea nennt das Kriterium der (*fortgeschrittenen*) *Lebensdauer* in den Kontexten des Spielens vor zwei und vor 20 Jahren und überträgt dieses auf zwei zeitliche Kontexte (vgl. Lea, Z. 100-106, Z. 222-224). Die Aussagen der interviewten Viertklässler*innen lassen Parallelen hinsichtlich der Nennung der Auswahlkriterien erkennen. Denn diese konkretisieren ihre Personenauswahl ebenfalls anhand einzelner Kriterien und/oder mittels einer Kombination aus mehreren Kriterien. Darüber hinaus übertragen einzelne interviewte Viertklässler*innen die Kriterien auf unterschiedliche zeitliche und inhaltliche Kontexte, so gibt z.B. Tom das Kriterium des (*Mindest-*)*Alters* in den Kontexten des Spielens vor 20 Jahren und des Fernsehschauens vor 50 Jahren an (vgl. Tom, Z. 126, Z. 202).

Insgesamt zeigt sich in den Erläuterungen der interviewten Grundschulkinder eine Varianz hinsichtlich der Befragung von Personen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit. Bei den interviewten Zweitklässler*innen reicht diese Varianz von einer Nichtbenennung der (Zeitzeug*innen-)Befragung als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit, über die Konkretisierung der Personenauswahl, die auf die Befragung von Informant*innen bzw. Zeitzeug*innen schließen lässt, bis hin zur Benennung der Befragung von Zeitzeug*innen in unterschiedlichen inhaltlichen und zeitlichen Kontexten, deren Auswahl darüber hinaus anhand mehrerer Kriterien begründet wird. Dagegen wird bei den interviewten Viertklässler*innen eine Bandbreite von der Nennung der Befragung von Zeitzeug*innen als Zugangsweise, begründet anhand einzelner Auswahlkriterien in einem inhaltlichen und zeitlichen Kontext, bis hin zur Kombination mehrerer Auswahlkriterien und deren Übertragung auf unterschiedliche zeitliche und inhaltliche Kontexte ersichtlich. Zudem zeigt die Analyse und Auswertung des Datenmaterials, dass

die Proband*innen der zweiten und vierten Klasse *dieselben Kriterien* zur Auswahl von Personen als Zeitzeug*innen erläutern (siehe Tab. 35).

Mit Blick auf die konkrete Personenauswahl wird deutlich, dass die Proband*innen des vorliegenden Samples zur Befragung insbesondere Familienmitglieder (z.B. Großeltern, Eltern, Geschwister) und/oder ihnen bekannte Personen (z.B. Freund*innen) hinzuziehen würden. Darüber hinaus schließen zwei Viertklässler*innen explizit die Befragung ihnen fremder Personen aus. In den Erläuterungen wird einerseits eine skeptische Haltung gegenüber fremden Personen ersichtlich, andererseits weisen diese auf eine gewünschte Vertrautheit zwischen ihnen und den zu befragenden Personen hin, sodass sich Hinweise zu einer Befragung als methodische Vorgehensweise im Allgemeinen finden lassen.

Die Analyse und Auswertung der Einzelinterviews zeigt neben der Auswahl und Befragung von Zeitzeug*innen als Zugang zur Vergangenheit, dass interviewte Zweit- und Viertklässler*innen erkennen, dass sie selbst Auskunft zum Spielen vor zwei Jahren geben können (siehe Kap. 7.2.3). In diesem Kontext beschreiben sie sich z.B. als *Akteur*innen* des Spielens und erläutern, dass sie anhand ihrer eigenen *Erinnerungen* über das Spielen vor zwei Jahren berichten können, womit sie sich selbst als Zeitzeug*innen des Spielens vor zwei Jahren einordnen. Ebenso beschreiben sie in diesem Kontext Gleichaltrige als Zeitzeug*innen des Spielens vor zwei Jahren. Damit erkennen sie nicht nur andere Kinder und Erwachsene als Zeitzeug*innen, sondern auch sich selbst. Neben den identifizierten Auswahlkriterien finden sich in den Erläuterungen der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen *Ausschlusskriterien*: Die Proband*innen erläutern, dass einzelne Personen bzw. Personengruppen *nicht* zum im Erkenntnisinteresse stehenden Zeitpunkt(en) und/oder Inhalt(en) befragt werden können. Dabei zeigt sich, dass alle interviewten Grundschulkinder, mit der Ausnahme eines interviewten Viertklässlers, Personen(-gruppen) angeben, die ihrer Ansicht nach nicht zur Re-Konstruktion bspw. des Spielens vor 20 Jahren befragt werden können. Auch die interviewten Kinder, die keine Auswahlkriterien in ihren Aussagen erkennen lassen, nennen ungeeignete Personen. Dies deutet darauf hin, dass die Proband*innen im Grundschulalter eher begründen können, welche Personen nicht zur Generierung von Informationen über die Vergangenheit befragt werden können. Vergleichend zu den Auswahlkriterien lassen sich bei beiden Altersgruppen des vorliegenden Samples korrespondierende Kriterien identifizieren: *Alter*, *nicht zur der Zeit gelebt*, *Nichtwissen*, *(Sprach-)Entwicklung* und *Vergessen*. Die Erläuterungen der Proband*innen der zweiten Klasse weisen im Gegensatz zu denen der vierten Klasse auf das Kriterium *nicht als Kind zu der Zeit gespielt* hin. Außerdem erläutern

lediglich die Proband*innen der vierten Klasse die Kriterien *Erinnerung an die eigene Kindheit* und *Ereignis nicht miterlebt* (siehe Kap. 7.2.2). Die eruierten Ausschlusskriterien werden in der nachstehenden Tabelle gebündelt dargelegt und mittels Ankerzitate beider Proband*innengruppen verdeutlicht (siehe Tab. 36):

	Ausschlusskriterien der interviewten Grundschulkinder ¹⁰⁰							
	Alter	Nicht zu der Zeit gelebt	Nichtwissen	Nicht als Kind zu der Zeit gespielt	(Sprach-) Entwicklung	Erinnerung an eigene Kindheit	Ereignis nicht miterlebt	Vergessen
Ankerzitate interviewter Zweitklässler*innen	„Jüngere Geschwister, die nicht 20 sind .“ (Kaja, Z. 86)	„Kinder, die nicht vor 20 Jahren gelebt haben.“ (Paul, Z. 115)	„Die Kinder, weil die Kinder das ja noch nicht wissen .“ (Eva, Z. 78)	„[D]er noch nicht so (...) gespielt hat als kleines Kind .“ (Tim, Z. 162)	„(...) Die Babys? [...] [W]eil die sind klein und die kann nicht reden .“ (Timo, Z. 98-102)	-	-	„[D]ie Menschen, die das noch wissen, haben das schon vergessen .“ (Malin, Z. 148)
Ankerzitate interviewter Viertklässler*innen	„[...] Ein Kind, was fünf ist, kann es ja nicht wissen, weil es noch nicht 20 ist .“ (Anna, Z. 172)	„Weil der hat da ja auch nicht gelebt .“ (Malte, Z. 148)	„[M]ein Bruder der ist jetzt elf, [...] der weiß ja auch noch nicht sooo viel .“ (Lenn, Z. 124)	-	„Ein [...] ganz kleines Kind, das halt auch noch ein bisschen sprechen kann.“ (Jule, Z. 146)	„[M]an sich ja nicht mehr dran erinnern, was man als Baby so gemacht hat.“ (Malte, Z. 144)	„Dann kann man [meine Eltern] nicht fragen, [...] ‚Wie war es im Ersten Weltkrieg?‘, [...] die waren nicht dabei .“ (Lucas, Z. 148)	„Man weiß ja nicht, ob die das noch wissen , wenn man noch nicht gefragt hat.“ (Tom, Z. 126)

Tabelle 36: Kriterien interviewter Grundschulkinder, die zum Ausschluss von Personen(-gruppen) dienen (eigene Darstellung)

Beim Vergleich der identifizierten Auswahl- und Ausschlusskriterien wird ersichtlich, dass sich einzelne Kriterien gegenseitig bedingen, indem sie das entgegengesetzte Merkmal bzw. Pendant darstellen. Darunter sind die folgenden Kriterien zu fassen:

- (Mindest-)Alter und Alter (im Sinne eines zu geringen und hohen Alters),
- zu der Zeit gelebt und nicht zu der Zeit gelebt,
- nicht zu der Zeit nicht als Kind zu der Zeit gespielt und Akteur*in (in Verbindung mit dem Auswahlkriterium Kind zu der Zeit),
- Erinnern und Vergessen sowie
- Ereignis miterlebt und Ereignis nicht miterlebt.

¹⁰⁰ Die Hervorhebungen in den Zitaten wurden von der Forscherin selbst zur Verdeutlichung zentraler Aspekte vorgenommen und aus Platzgründen nicht separat in der Zitationsangabe angeführt.

Verknüpfend mit den identifizierten *Auswahl-* und *Ausschlusskriterien* ist in Anlehnung an Ernst und Schwarz (2012) auf die Komplexität der Einbettung von Zeitzeug*innen-schaften in jeweilige interdisziplinäre Kontexte zu verweisen. Denn Ernst und Schwarz (2012) zeigen auf, dass im Zuge der Planung und Vorbereitung einer Zeitzeug*innenbefragung die Rahmungen, Funktionen und Zuschreibungen von Zeitzeug*innenschaften zu berücksichtigen sind, sodass die Auswahl von Zeitzeug*innen eine zentrale Rolle spielt und jeweiligen Ein- und Ausschlusskriterien unterliegt. So muss für den betreffenden, konkreten Kontext entschieden werden, welche Person mit welcher Funktion und Rolle, in welchem Rahmen sowie zu welchem Thema Zeitzeug*in sein kann (vgl. Ernst, Schwarz 2012, 44; siehe Kap. 3.1.1). Davon ausgehend wird in dem Datenmaterial der vorliegenden Studie ersichtlich, dass die interviewten Kinder der zweiten und vierten Klasse Bedingungen von Zeitzeug*innen bzw. *Auswahl- und Ausschlusskriterien* formulieren können, um anzugeben, welche Personen im vorgegebenen historischen Kontext und Inhalt (nicht) befragt werden können (siehe Kap. 7.2.1, Kap. 7.2.2). Darüber hinaus ist Bezug zu den Zielen der Methode der Zeitzeug*innenbefragung nach Henke-Bockschatz (2016) zu nehmen, welcher im Sinne einer Wissenschaftsorientierung als zu erlernende Fähigkeit von Lernenden folgende Zielsetzung benennt (siehe Kap. 3.3.1.1):

„Gemäß einer historischen Frage adäquate Kriterien für die Suche und Auswahl von Zeitzeug[*inn]en aufstellen: Von der grundsätzlichen Frage ‚Wer kann überhaupt etwas darüber wissen?‘ zu reflektieren, theoriegeleiteten Fragen ‚Welchen sozialen oder sonstigen Gruppen sollten die Zeitzeug[*inn]en angehören (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit etc.)?‘“ (Henke-Bockschatz 2016, 360; Hervorhebung J.D.)

Die Ergebnisse der Analyse und Interpretation der Interviews dieser Studie geben Hinweise darauf, dass an die Frage nach adäquaten Kriterien für die Auswahl und Suche von Zeitzeug*innen bereits im historischen Lernen im Anfangsunterricht des Sachunterrichts der Grundschule angeknüpft werden kann (siehe zudem Kap. 8).

Resümierend zeigt sich, die beiden Altersgruppen des vorliegenden Samples sowohl dieselben Auswahlkriterien als auch – mit drei abweichenden Kriterien – dieselben Ausschlusskriterien anführen. Hingegen wird innerhalb beider Altersgruppen eine Varianz an Präkonzepten hinsichtlich der Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Vergangenheit im Allgemeinen sowie zur Auswahl und Befragung von Personen als Zeitzeug*innen im Speziellen deutlich. Da bislang noch keine Studien zu den Präkonzepten von Grundschul-

kindern zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle und zur Befragung ebendieser vorliegen, können keine Vergleichsdaten herangezogen werden, sodass diese Befunde in Folgestudien verdichten sind (siehe zudem Kap. 8).

(2) (Wissenschaftliche) Befragung von Zeitzeug*innen

Interviewte Kinder der zweiten und vierten Klasse führen dabei ausschließlich im Kontext der *Zeitgeschichte* (u.a. zur Re-Konstruktion lebensweltlicher Inhalte wie Spielen sowie zur Re-Konstruktion des Zweiten Weltkrieges) die Befragung von Zeitzeug*innen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Vergangenheit an (siehe u.a. Kap. 7.2.1, Kap. 7.2.3). Demnach benennen die interviewten Grundschulkinder die Befragung von Zeitzeug*innen nicht zur Re-Konstruktion des Spielens vor 200 Jahren (siehe Kap. 7.2.4). Dies deutet darauf hin, dass interviewte Kinder den*die Zeitzeug*in als Zugang zur Zeitgeschichte verstehen und eine zeitliche Limitation dessen*deren erkennen.

Sofern von den interviewten Grundschulkindern die Befragung von Zeitzeug*innen als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Zeitgeschichte erläutert wird, zeigen sich als Ziele dieser Zugangsweise sowohl die Generierung von Informationen als auch die Erfassung unterschiedlicher Perspektiven auf einen Inhalt bzw. Zeitraum. Im Weiteren erläutern die Proband*innen des vorliegenden Samples die Befragung von Zeitzeug*innen im Zusammenhang mit einer (kritischen) Einschätzung einer ihnen vorliegenden Zeitzeugenaussage (siehe Kap. 7.4.2). Dabei wird von den Proband*innen der zweiten Klasse die Befragung von weiteren Zeitzeug*innen als Folgeschritt erläutert, um im Sinne eines kontrastierenden (Quellen-)Vergleichs die vorliegende Zeitzeugenaussage zu überprüfen bzw. zu verifizieren. Diese Maßnahme bleibt von den interviewten Viertklässler*innen unberücksichtigt. Die Proband*innen der vierten Klasse erläutern die Befragung zusätzlicher Zeitzeug*innen zur Generierung von Informationen. Dies wird von den Proband*innen der vierten Klasse mit einer Subjektivität und Individualität des bereits interviewten Zeitzeugen begründet, sodass aus der Sicht interviewter Viertklässler*innen für weitere Zeitzeug*innenbefragungen unterschiedliche Blickwinkel einzubeziehen sind. Folglich sind aus ihrer Perspektive im Rahmen der Auswahl der zusätzlich zu befragenden Zeitzeug*innen Unterschiede im Alter, bzgl. des Geschlechts bzw. der regionalen Herkunft zu berücksichtigen. An dieser Stelle gilt es zu betonen, dass die Einschätzung einer auditiven Zeitzeugenaussage in ein Setting integriert ist, in welchem ein*e Wissenschaftler*in die Zeitzeugenaussage zur Beantwortung seiner*ihrer Forschungsfrage generiert hat und u.a. Folgehandlungen des*r Wissenschaftler*innen im Erkenntnisinteresse

stehen. Demnach sind die aufgezeigten Befunde unter Berücksichtigung des Settings, verknüpft mit dem aufgezeigten, wissenschaftlichen Duktus, zu betrachten. Zugleich gilt es die aufgezeigten Präkonzepte, losgelöst von einer wissenschaftlichen Arbeits- und Umgangsweise mit Zeitzeug*innen und deren Aussagen, in weiteren Studien (erneut) zu erfassen, um dezidiert die Präkonzepte von Kindern zur De-Konstruktion einer Zeitzeug*innenaussage zu erheben (siehe Kap. 8).

Ferner wird von den interviewten Grundschulkindern im Rahmen der Einschätzung zweier, konträrer Aussagen zu den Möglichkeiten des Fernsehens vor 50 Jahren ebenfalls die Befragung von (zusätzlichen) Zeitzeug*innen angeführt (siehe Kap. 7.3). Dabei zeigt sich, dass sowohl Proband*innen der zweiten Klasse als auch der vierten Klasse die Befragung von weiteren Zeitzeug*innen erläutern, um eine der beiden Aussagen zu bestätigen bzw. zu widerlegen, sodass sie diese als „Vergleichsmaterial“ (Falkson 2007, 137) in Form einer weiteren historischen Quelle heranziehen würden (vgl. Schneider 2009, 93f.).

Wird die Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Kontext einer wissenschaftlichen Arbeits- bzw. Vorgehensweise zur Re-Konstruktion von Geschichte betrachtet, wird deutlich, dass lediglich ein interviewter Viertklässler die Befragung von Zeitzeug*innen als Vorgehensweise von Wissenschaftler*innen zur Re-Konstruktion von Geschichte beschreibt (siehe Kap. 7.4.1). Dagegen deuten die Erläuterungen der Proband*innen des vorliegenden Samples auf eine Bandbreite an anderen wissenschaftlichen Vorgehensweisen und Methoden. Die Varianz an Präkonzepten der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen zeigt sich in der Nichtbeantwortung der Fragestellungen, in der Beschreibung eines zufälligen Findens und/oder einer gezielten Suche bis zum Aufzeigen von (archäologischen) Ausgrabungsprozessen. Fenn (2018a) resümiert auf Grundlage von Befunden von Beilner (1998), Barton (2008a), Kübler et al. (2014), Becher und Gläser (2018) sowie Zabold (2018), dass Grundschul Kinder wissen, „dass Geschichtswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler historisch forschen, wobei jene eher vom archäologischen Forschen ausgehen“ (Fenn 2018a, 154) – ein Aspekt, der sich ebenfalls in dieser Studie zeigt. Zusammenfassend ist für das vorliegende Sample abzuleiten, dass die interviewten Grundschul Kinder der zweiten und vierten Klasse in Anlehnung an die Befunde von Becher und Gläser (2018) „über ein erstes Verständnis der wissenschaftlichen Vorgehensweise der Re-Konstruktion verfügen“ (ebd., 84; siehe Kap. 2.3).

(3) De-Konstruktion von (Zeitzeug*innen-)Aussagen

Die Analyse und Auswertung des vorliegenden Datenmaterials legt dar, dass die interviewten Kinder der zweiten und vierten Klasse eine Bandbreite an historischen Quellen und Darstellungen als Möglichkeiten der Re-Konstruktion von Vergangenheit nennen (siehe Kap. 7.1.1). Damit verbunden lassen die Aussagen von Proband*innen der zweiten und vierten Klasse erkennen, dass historische Quellen als eindeutige Beweise dienen, „mit deren Hilfe sicheres Wissen über die Vergangenheit gewonnen werden kann“ (Streicher, Fenn 2018, 200; vgl. zudem Ashby 2004, 8ff; Becher, Gläser 2015, 46f.; Kübler et al. 2014, 284f.). Dies zeigt sich sowohl bei Sachquellen als auch bei Zeitzeug*innen und deren Aussagen als historische Quellen (siehe zudem Kap. 7.4.2). Dies wird u.a. daran ersichtlich, dass Proband*innen der zweiten und vierten Klasse eine ihnen vorliegende, auditive Zeitzeugenaussage als „eindeutige[n] und konkrete[n] Beweis[...]“ (Becher, Gläser 2018, 84) beschreiben. Dies kann zum einen in Anlehnung an Martens (2010) darauf zurückgeführt werden, dass sich für Lernende Vergangenheit lediglich in einer einzigen Form abgespielt hat, die folglich nur in einer einzigen Art dargestellt werden kann (vgl. ebd., 289ff). Zum anderen wird eine Wirkung des*r Zeitzeug*in im Sinne einer „Aura der Authentizität“ (Sabrow 2012, 27) ersichtlich. Bertram (2017) zeigt ebenfalls in ihrer Studie auf, dass Lernende aufgrund einer authentischen Wirkung von Zeitzeug*innen „den Konstruktcharakter von Geschichte(n) bzw. von Zeitzeug*innenaussagen nicht erkennen“ (ebd., 141). Daraus schließt sie, dass Zeitzeug*innen scheinbar „in der öffentlichen Inszenierung ein vorab definiertes Zeugnis ab[legen], das aufgrund der sie umgebenden Aura und ihrer vermeintlichen Authentizität kaum hinterfragt werden kann“ (ebd., 141). Im Weiteren wird ersichtlich, dass interviewte Grundschulkinder Darstellungen von Expert*innen und in Büchern sowie aus dem Internet „als uneingeschränkte Autorität historischen Wissens wahrnehmen“ (Fenn 2018a, 157; vgl. zudem Ashby 2004, 14f.; Hodel 2013, 227). Dies korrespondiert wiederum mit den diesbezüglichen Befunden.

Dem entgegen stehen Aussagen einzelner interviewter Zweit- und Viertklässler*innen, welche vergleichend zu den Befunden von Becher und Gläser (2016) sowie Kübler (2018b) einen ersten „Ansatzpunkt zur Entwicklung einer *Fähigkeit der Dekonstruktion*“ (Kübler 2018b, 243; Hervorhebung im Original) aufzeigen. Dies wird bspw. daran deutlich, dass bereits einzelne Proband*innen der zweiten Klasse eine vorliegende Zeitzeugenaussage kritisch-konstruktiv beurteilen, sodass sie als zusätzlichen Schritt eine Überprüfung dieser Aussage im Sinne eines kontrastierenden (Quellen-)Vergleichs vorschlagen. Dazu erläutern sie, dass zusätzliche Zeitzeug*innenaussagen zu generieren und/oder

weitere Darstellungen heranzuziehen sind. Eine einzelne Zeitzeugenaussage erscheint aus der Sicht der interviewten Kinder im Anfangsunterricht insoweit verlässlich, als dass der Aussagegehalt zu verifizieren ist: „Dann kann man überprüfen, dass es richtig ist.“ (Leo, 8 Jahre, Z. 236). Interviewte Viertklässler*innen erläutern als Folgehandlungen u.a. die Erhebung weiterer Zeitzeug*innenaussagen, mit dem Ziel zusätzliche Informationen zu generieren und zugleich verschiedene Perspektiven aufzuzeigen, indem die Auswahl der zu befragenden Personen zu variieren ist (z.B. Geschlecht, Alter, regionale Herkunft). Diese Vorgehensweise wird von einzelnen interviewten Viertklässler*innen damit begründet, dass mittels einer einzelnen Zeitzeug*innenaussage keine Generalisierung hinsichtlich des zu rekonstruierenden Aspekts möglich ist und lediglich Teilaspekte sowie individuelle Erfahrungen und Erlebnisse erhoben werden konnten (siehe Kap. 7.4.2). Daraus ist zu folgern, dass Proband*innen des vorliegenden Samples über ein erstes Verständnis zum Konstruktcharakter von Geschichte verfügen – was zugleich mit vorliegenden Befunden von Kübler et al. (2014), Becher und Gläser (2018) sowie Zabold (2018) übereinstimmt (vgl. ebd., 69; Becher, Gläser 2018, 83f.; Kübler et al. 2014, 276). Die eigenen Befunde sind darüber hinaus mit denen von Kübler (2018b) zu verknüpfen, welcher ein rudimentäres Verständnis von Kindern hinsichtlich des Wahrheitsgehaltes unterschiedlicher Gattungen von Darstellungen nachweist, sodass Zeitzeug*innen bzw. Zeitzeug*innenaussagen in dessen Sample scheinbar als verlässliche Darstellungen gelten (vgl. ebd., 243): „Nicht verlässlich aus Sicht der Kinder sind Trickfilme, Comics, Sagen sowie Mythen, märchenartige Erzählungen und zeichnerische Illustrationen im Gegensatz zu Berichten von sogenannten Zeitzeug[*inn]en sowie vertrauenswürdigen Erwachsenen wie Eltern und Lehrpersonen als Augenzeug[*inn]en oder Autoritätspersonen“ (Kübler 2018b, 243). Dieser Befund trifft für einen Teil der interviewten Kinder zu, so dass hier wiederum die aufgezeigte Varianz an Präkonzepten deutlich wird: Während bereits einzelne Proband*innen der zweiten und vierten Klasse Zeitzeug*innen bzw. deren Aussagen quellenkritisch betrachten, verfügen andere Proband*innen über keine Ideen oder Vorstellungen zur Einschätzung einer Zeitzeug*innenaussage bzw. sehen diese als (umfassende) Darlegung eines erfragten Sachverhalts und somit als Beweis für Vergangenes an, sodass sich in diesen aus ihrer Perspektive eine historische Evidenz zeigt.

Die Analyse und Auswertung zeigt zudem, dass die interviewten Grundschulkinder im Rahmen der De-Konstruktion zweier Aussagen unterschiedliche Ansätze im Umgang mit konträren Erzählungen nutzen (siehe Kap. 7.3). Während interviewte Kinder der zweiten und vierten Klasse die Aussagen anhand eigenen Wissens belegen bzw. widerlegen

und/oder als stimmig bzw. nicht stimmig einordnen und diese damit in ein Entweder-Oder-Verhältnis (stimmt bzw. stimmt nicht) stellen, ergreifen andere Proband*innen der zweiten und vierten Klasse Partei für eine Person bzw. für eine Aussage. Die Form der Einschätzung korrespondiert mit den Befunden nach Martens (2009) und verweist auf ein Nichterkennen einer Perspektivität von Geschichte (vgl. ebd., 289ff). Darüber hinaus erläutern Proband*innen des vorliegenden Samples analog zu den Befunden von Kuhn et al. (1988), Lee und Ashby (2000) sowie Martens (2009), dass eine der beiden Personen lüge und demzufolge widersprüchliche Aussagen zum selbigen Aspekt vorliegen (vgl. Kuhn et al. 1988, 214ff; Lee, Ashby 2000, 220; Martens 2009, 95). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird lediglich von zwei interviewten Grundschulkindern, jeweils einem Probanden der zweiten und vierten Klasse, im Zuge des Vergleichs der Aussagen „die (Multi-)Perspektivität“ (Bertram 2015, 188f.) erkannt, welche ein grundlegendes Prinzip von Geschichtlichkeit darstellt. Demnach erläutern die beiden Jungen Gründe für die Unterschiedlichkeit der konträren Aussagen und beziehen sich dabei bspw. auf unterschiedliche Interessen im Spielen. Auch Zabold (2018) resümiert anhand von Kinderaussagen im Zusammenhang mit Zeitzeug*innen und deren Erzählungen als historische Quellen, dass Kinder bereits „Spuren von Perspektivität“ erkennen (vgl. ebd., 69).

Folglich wird auch im Rahmen der De-Konstruktion von Aussagen eine Bandbreite an Präkonzepten der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen deutlich. Die Erläuterungen der Proband*innen des vorliegenden Samples lassen zum einen erkennen, dass diese „Quellen umstandslos mit der vergangenen Realität gleich[setzen]“ (Kübler 2018b, 243) und historische Quellen wie Sachquellen und Zeitzeug*innen und deren Aussagen als Beweise für Vergangenes verstehen, zum anderen die Triftigkeit von historischen Quellen und/oder Darstellungen anzweifeln, sodass deren Aussage- bzw. Wahrheitsgehalt anhand zusätzlicher Quellen und/oder Darstellungen zu überprüfen bzw. zu verifizieren ist. Ebenso wird ersichtlich, dass interviewte Grundschulkindern sowohl „unterschiedliche Aussagen in Quellen [z.B. in Zeitzeug*innenaussagen] auf unterschiedliche Interessen, Erfahrungen, Wissen etc. zurückführen [als auch] auf Grundlage der Erkenntnis von Perspektivität schließen, dass Quellen und Darstellungen nicht als neutrale Information [dienen], sondern immer kritisch betrachtet werden müssen“ (GDSU 2013, 60).

8 Gesamtresümee und Ausblick

Das Kapitel dient der abschließenden Betrachtung und Diskussion der vorliegenden Studie. Dazu werden zunächst die wesentlichen Ergebnisse des Forschungsprojekts aufgezeigt und diskutiert, ehe die Arbeit mit einem Ausblick auf Implikationen für weitere Forschungsfragen und -ansätze sowie fachdidaktische Entwicklungsaufgaben schließt.

Das Ziel der vorliegenden, qualitativ angelegten Studie war die Beantwortung der Fragestellung, über welche Vorstellungen Grundschulkinder zur Zeitzeug*innenbefragung verfügen. Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus den einzelnen Kapiteln zur abschließenden Beantwortung der leitenden Fragestellung pointiert gebündelt und bewertet.

Im *zweiten Kapitel* wurde eingangs das frühe historische Lernen fokussiert, um daran anschließend den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der Präkonzepte von Grundschulkindern zum historischen Lernen darzulegen. Bislang lag das Erkenntnisinteresse in Untersuchungen zu Schüler*innenvorstellungen auf den Präkonzepten von Kindern zu historischen Quellen und zur historischen Methodenkompetenz (vgl. Becher, Gläser 2018). Unberücksichtigt blieben in vorliegenden Studien die Präkonzepte von Grundschulkindern sowohl zu Zeitzeug*innen als historische Quelle als auch zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode, deren Erfassung, Analyse und Interpretation im Fokus dieser Untersuchung stand.

Folglich fand im Rahmen des *dritten Kapitels* eine umfassende, theoriebasierte Auseinandersetzung mit der Person des*r Zeitzeug*in sowie deren*dessen Aufgaben und Rollen in unterschiedlichen interdisziplinären Kontexten statt. Als Kontexte wurden die Geschichtsdidaktik und -wissenschaft fokussiert. Vertiefend erfolgte zum einen – unter Berücksichtigung der Traditionen von Zeitzeug*innenschaften nach Assmann (2007) – die begriffliche Präzisierung des Zeitzeug*innenbegriffs, um anhand dessen die Auswahl von Zeitzeug*innen im Allgemeinen und Arbeit mit Zeitzeug*innen im fachdidaktischen sowie geschichtswissenschaftlichen Diskurs im Speziellen darzulegen. Zum anderen wurde mittels der Erörterung der (subjektiven und selektiven) Wahrnehmung und den Aspekten von Erinnerung und Gedächtnis Herausforderungen der Arbeit mit Zeitzeug*innen und deren Aussagen als historische Quellen aufgezeigt. Zur Definition der geschichtswissenschaftlichen Methode der Oral History erfolgte eine theoriebasierte Erarbeitung und Zusammenstellung zentraler Charakteristika ebendieser, welche in einer für die Arbeit leitenden Definition mündeten. In diesem Zusammenhang ist die Rolle der befragten Personen als Interviewpartner*innen zu betonen, die der Rolle von Personen im Rahmen von

Zeitzeug*innenbefragungen zu differenzieren ist. Die fokussierte Betrachtung der Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode zeigt, dass diese in bundesdeutschen Rahmen- und Lehrplänen bereits für den Anfangsunterricht des Sachunterrichts normativ eingefordert wird – ohne dass eine empirische Überprüfung hinsichtlich der Eignung dieser im Kontext der Grundschule vorliegt. Im Weiteren verweist die kritische Diskussion und Verortung der Methode im grundschulpädagogischen Diskurs auf deren Komplexität und daraus resultierenden Herausforderungen für Lehrende und Lernende. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Differenzierung der Zeitzeug*innenbefragung in die Varianten der „active and passive oral history“ (Lanman 1987, 123). Während die *active oral history* bereits im historischen Lernen der Grundschule Berücksichtigung findet, bleibt die *passive oral history* bislang weitestgehend unberücksichtigt.

Im daran anknüpfenden *vierten Kapitel* wurde zunächst ein Überblick über vorliegende Studien und deren Befunde zur Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode weiterführender Schulen gegeben. In diesen Darlegungen sind die Forschungsbefunde hinsichtlich der Potenziale und Grenzen der Unterrichtsmethode zentral. Ferner wurden inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzungen vorliegender Untersuchungen aufgezeigt, um davon ausgehend Forschungsdesiderate, fokussiert auf das historische Lernen im Sachunterricht der Grundschule, abzuleiten. Als Forschungsdesiderat wurde u.a. die fehlende empirische Überprüfung der Eignung der Zeitzeug*innenbefragung als Lehr- und Lernarrangement im Sachunterricht der Grundschule angeführt, wobei dieses Desiderat darüber hinaus die Wirksamkeit der Zeitzeug*innenbefragung im Sachunterricht der Grundschule und damit verbundene Potenziale und Risiken (insbesondere der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens) inkludiert. Bedingt durch die bestehenden Forschungsdesiderate hinsichtlich der Zeitzeug*innenbefragung als Unterrichtsmethode im Kontext des Sachunterrichts der Grundschule, fokussierte die vorliegende Studie die Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen zum historischen Denken unter der speziellen Berücksichtigung von Zeitzeug*innen als historische Quelle. Neben der Erfassung, Analyse und Interpretation der Präkonzepte von Grundschulkindern zum Kontext der Unterrichtsmethode der Zeitzeug*innenbefragung stand die Erfassung von Facetten eines Wissenschaftsverständnisses in Bezug auf historische Quellen – speziell dem*r Zeitzeug*in als historische Quelle – im Erkenntnisinteresse. Somit wurde mit dieser Untersuchung zur Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen zu einer Unterrichtsmethode des historischen Lernens wissenschaftliches Neuland betreten.

Das *fünfte Kapitel* fokussierte das qualitative Design der empirischen Untersuchung sowie die methodologische Reflexion dessen. Zum einen wurden detailliert die Konstruktion des Erhebungsinstruments sowie die konkrete Durchführung der Interviews offengelegt. Zum anderen wurde das gewählte Analyse- und Auswertungsverfahren in einer methodologischen Auseinandersetzung ausdifferenziert und hinsichtlich der eigenen Forschungsfragen und -ziele, der Prämisse der Gewährleistung einer daten- und sprachsensiblen Auswertung sowie für die fachdidaktische Lehr- und Lernforschung stimmigen Vorgehensweise modifiziert und erweitert. Das Kapitel schließt mit einer Reflexion des gesamten empirischen Forschungsprozesses. Dazu wurden die Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2017) grundgelegt und um zwei Standards der empirisch-pädagogischen Grundschulforschung nach Einsiedler et al. (2013) ergänzt.

Im anschließenden *sechsten Kapitel* erfolgte die forschungsmethodische Reflexion des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens. Daraus resultierend wurden (erste) Limitationen dieser Arbeit aufgezeigt, die im abschließenden Ausblick erneut aufgegriffen werden, um Implikationen bspw. für weitere, sich anschließende Studien abzuleiten.

Im *siebten Kapitel* wurden die Befunde der empirischen Untersuchung dokumentiert, welche zugleich die Forschungsfragen zu den Präkonzepten von Grundschulkindern zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung beantworten lassen.

Zentrale Ergebnisse der Untersuchung sind:

(1) Die vorliegende Studie zeigt auf, dass interviewte Grundschul Kinder die Befragung von Personen als Zugang zur Re-Konstruktion von Zeitgeschichte benennen. In den Erläuterungen der Proband*innen finden sich sogenannte *Auswahlkriterien* für Personen, die zugleich auf Parallelen zu Charakteristika von Zeitzeug*innen schließen lassen. Dabei wurden in den Aussagen der interviewten Zweit- und Viertklässler*innen die folgenden Auswahlkriterien identifiziert: *Zu der Zeit gelebt, Akteur*in, Kind zu der Zeit, Ereignis miterlebt, Ereignis gesehen, (Mindest-)Alter, (fortgeschrittene) Lebensdauer* sowie *Erinnern*. Es wird ersichtlich, dass die Proband*innen beider Altersgruppen dieselben Kriterien nennen. Demnach ist anzunehmen, dass bereits Proband*innen im Anfangsunterricht die Auswahl potenzieller Zeitzeug*innen u.a. als Möglichkeit der Re-Konstruktion von Zeitgeschichte vornehmen und begründen können. Zudem erläutern interviewte Kinder, welche Personen zur Re-Konstruktion von Vergangenheit *nicht* befragt werden können, sodass die in den Erläuterungen identifizierten Argumente in sogenannte *Ausschlusskriterien* überführt wurden. Auch in diesem Zusammenhang zeigen sich korrespondierende

Kriterien beider Altersgruppen, die zum Ausschluss von Personen(-gruppen) dienen. Demzufolge wurden von den Proband*innen des vorliegenden Samples als Ausschlusskriterien *Alter*, *nicht zu der Zeit gelebt*, *Nichtwissen*, *(Sprach-)Entwicklung* und *Vergessen* benannt. Während die interviewten Zweitklässler*innen darüber hinaus das Kriterium *nicht als Kind zu der Zeit gespielt* anführen, ergänzen die interviewten Viertklässler*innen die Kriterien *Erinnerung an die eigene Kindheit* und *Ereignis nicht miterlebt*. Zusammenführend ist für das vorliegende Sample abzuleiten, dass sich einerseits innerhalb beider Altersgruppen eine Varianz an Präkonzepten identifizieren lässt. Andererseits zeigt sich mit Blick auf die Überschneidungen der Auswahl- und Ausschlusskriterien, dass beide Altersgruppen des vorliegenden Samples korrespondierende Elemente im Kontext von Zeitzeug*innen als historische Quelle erläutern. Ferner lassen einzelne interviewte Siebenjährige elaborierte Vorstellungen zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle im Gegensatz zu interviewten Zehnjährigen erkennen – ein Aspekt, der mittels individueller kognitiver Strukturen zu begründen ist und bereits in weiteren Studien, aber in anderen Zusammenhängen im Kontext des historischen Lernens aufgezeigt wurde (vgl. u.a. Lee, Ashby 2000, 212). Im Weiteren erkennen interviewte Grundschulkinder, dass sie selbst als Zeitzeug*innen Auskunft über zurückliegende Ereignisse oder Aspekte mittels eigener Erfahrungen geben können (Spielen vor zwei Jahren), indem sie begründen, dass sie z.B. den im Erkenntnisinteresse stehenden Aspekt eigens *miterlebt* haben, selbst als *Akteur*in* zu der Zeit agiert haben und/oder *zu der Zeit gelebt* haben.

(2) Auf Grundlage der vorliegenden Daten kann ebenso festgehalten werden, dass bereits interviewte Kinder der zweiten Klasse einen kritisch-konstruktiven Ansatz im Umgang mit einer vorliegenden, auditiven Zeitzeugenaussagen im Sinne der De-Konstruktion aufzeigen und erkennen, dass „nicht jede Darstellung gleich wahr ist, dass Geschichte etwas ‚Gemachtes‘ ist“ (Kübler 2018b, 242f.). Im Rahmen der Arbeit mit und Einschätzung von einer Zeitzeugenaussage erläutern interviewte Kinder als Folgehandlungen die Befragung weiterer Zeitzeug*innen und/oder das Hinzuziehen von Narrationen und Sekundärquellen. Dabei zeigen sich bei beiden Altersgruppen unterschiedliche Ziele der Handlungsoptionen: Während die interviewten Zweitklässler*innen insbesondere Maßnahmen zur Überprüfung bzw. Verifizierung der Zeitzeugenaussage benennen und dabei auf Darstellungen (u.a. in Büchern, Internet) und der zusätzlichen Befragung von Zeitzeug*innen zurückgreifen würden, erläutern interviewte Viertklässler*innen die Erhebung zusätzlicher Informationen u.a. mittels der Befragung weiterer Zeitzeug*innen unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven (u.a. regionale Unterschiede) und der Variation der zu

befragenden Personen (u.a. im Geschlecht und Alter). Dabei erkennen interviewte Proband*innen die Perspektivität und Individualität von Zeitzeug*innen. Demnach deuten die Befunde darauf hin, dass der Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung bereits im Anfangsunterricht der Grundschule möglich und hinsichtlich der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens, insbesondere der Förderung der historischen Methodenkompetenz, gewinnbringend sein kann. Dabei gilt es zu betonen, dass die Methode nicht nur „über die Erhebung von Sachinformationen oder Fakten [...] weit hinausgeht“ (Michalik 2017, 46), sondern unter Berücksichtigung aufgezeigter Befunde hinausgehen *muss*. So sind im Zuge des Einsatzes der Methode der Zeitzeug*innenbefragung bereits im Anfangsunterricht des Sachunterrichts Elemente im Sinne einer „active and passive oral history“ (Lanman 1987, 123) sowie mit Blick auf die Anbahnung und Förderung der Kompetenzen historischen Denkens zu implementieren (siehe Kap. 3.3.1).

(3) Im Weiteren ist als Befund die Varianz an Präkonzepten zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung zu nennen, welche sich sowohl bei interviewten Kindern am Ende der Schuleingangsphase als auch am Ende der Grundschulzeit zeigt. Vorliegende Befunde belegen bereits eine Varianz an Präkonzepten von Lernenden in verschiedenen Kontexten historischen Lernens und wurden u.a. von Lee und Ashby (2000) sowie Becher und Gläser (2018) resümiert. Es ist anzunehmen, dass eine Bandbreite an Präkonzepten dem historischen Lernen in der Grundschule querliegt. Demzufolge sind die vorliegenden Befunde in Anlehnung an Becher und Gläser (2018) ebenso „für die Didaktik des Sachunterrichts insbesondere für die Entwicklung eines Kompetenzentwicklungsmodells für das historische Lernen bedeutsam“ (ebd., 85). Zudem deuten die Befunde der vorliegenden Studie, verknüpft mit der Aussage von Streicher und Fenn (2018), darauf hin, „dass der Aufbau angemessener Konzepte über den Konstruktcharakter historischer Ereignisse nicht unmittelbar an das Alter der Lernenden gebunden ist“ (ebd., 201). Ebenso stützen Erkenntnisse der entwicklungspsychologischen und naturwissenschaftsdidaktischen Forschungen diesen Aspekt, sodass „[d]er Aufbau angemessener Konzepte über wissenschaftstheoretische Inhalte [...] stärker vom individuellen domänenspezifischen Wissen der Lernenden abhängig [...] [ist]“ (ebd., 201; vgl. zudem Sodian 1995, 631). Demzufolge gilt es für den Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung im grundschulpädagogischen Diskurs „passende und individuelle Lernangelegenheiten [...] [zu schaffen], um einen Lernfortschritt anzustoßen“ (Fenn 2018a, 157).

Mit Blick auf die erzielten Befunde dieser Studie ist abschließend festzuhalten, dass die interviewten Grundschulkinder Kernelemente der Zeitzeug*innenbefragung benennen

und erläutern können. Sie sind dazu fähig, Personen für eine Befragung als Zugang zur Re-Konstruktion von Vergangenheit – unter Berücksichtigung unterschiedlicher zeitlicher und inhaltlicher Kontexte – begründet auszuwählen, aber auch auszuschließen. Anhand der Begründungen zur Auswahl von Personen zeigen sich Kriterien, die auf die Befragung von Zeitzeug*innen als historische Quelle schließen. Darüber hinaus berücksichtigen Proband*innen im Rahmen sowohl der Auswahl zu befragender Personen als auch der De-Konstruktion von Narrationen Aspekte des Wahrnehmens, Erinnern und Vergessens und binden diese sowohl als Voraussetzungen als auch Herausforderungen in ihre Erläuterungen ein. Ferner erkennen einzelne interviewte Kinder die Perspektivität des Erlebens und damit verbundene Einseitigkeit von Zeitzeug*innenaussagen, sodass ihrer Einschätzung nach mehrere Zeitzeug*innenaussagen mit dem Ziel einer Öffnung der Perspektiven auf den zu rekonstruierenden Sachverhalt zu erheben sind. Zugleich ist die Varianz der Präkonzepte zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung hervorzuheben, welche den aufgezeigten Befunden der vorliegenden Studie querliegt. Insgesamt ist davon auszugehen, dass bereits im Anfangsunterricht des Sachunterrichts, unter Berücksichtigung der Varianz an Präkonzepten, an die aufgezeigten Aspekte angeknüpft werden kann.

Ausblick auf weitere bzw. anschließende Forschungen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie eröffnen weiterführende Forschungsperspektiven. Aufgrund des explorativen Designs der Studie sind den aufgezeigten Befunden qualitative und quantitative Längs- und Querschnittsstudien anzuschließen. Als Ziele sind sowohl die empirische Absicherung und Verdichtung der dargelegten Befunde als auch die Erfassung weiterer Präkonzepte von Grundschulkindern zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung zu nennen. Dabei ist zum einen die Erweiterung und Veränderung des Samples anzudenken – insbesondere die Erweiterung der Stichprobe unter Berücksichtigung einer Gleichverteilung des Geschlechts (siehe Kap. 7.1.2). Zum anderen ist eine Replikation von Teilen des vorliegenden Settings und Modifikation einzelner Facetten denkbar. Damit verbunden ist u.a. die Veränderung der zeitlichen und inhaltlichen Kontexte, d.h. dass eine alternative Inhaltsauswahl zum Spielen und Fernsehen sowie eine Verlagerung der zu rekonstruierenden Zeitpunkte vorzunehmen ist. Ferner ist im Sinne einer *passive oral history* die weiterführende Erfassung einer De-Konstruktionskompetenz von Grundschulkindern in Bezug auf die Einschätzung und dem Umgang mit Zeitzeug*innenaussagen anzustreben. Dies ist durch eine Kontrastierung zweier Zeitzeug*innenaussagen denkbar, wobei eine Modifikation des Impulsmaterials und leitenden Fragestellungen des*r Interviewer*in vorzunehmen ist (siehe Kap. 6.1.1, Kap. 7.3).

Im Rahmen der vorliegenden Studie galt es von den Proband*innen eine auf Tonband aufgezeichnete Zeitzeugenaussage von Lasse B. zu de- und re-konstruieren. Die Zeitzeugenaussage wurde darüber hinaus in ein Setting eingebettet, in welchem der Fokus auf einer wissenschaftlichen Durchführung einer Zeitzeug*innenbefragung lag und weitere Maßnahmen des*r Wissenschaftler*in von den Proband*innen benannt werden sollten. So sind die eruierten Schüler*innenvorstellungen unter Berücksichtigung des Settings und des damit verbundenen Wissenschaftsverständnisses der Proband*innen einzuordnen und zu interpretieren. Folglich ist eine Erfassung von Präkonzepten zur De-Konstruktion einer einzelnen Zeitzeug*innenaussage unabhängig des Kontextes der wissenschaftlichen Durchführung der Zeitzeug*innenbefragung von Interesse, um weiterführende Aussagen zur De-Konstruktionskompetenz von Grundschulkindern treffen zu können.

Überdies steht weiter- und tiefergehend das Wissenschaftsverständnis von Grundschulkindern in Verbindung mit der Methode der Zeitzeug*innenbefragung bzw. Oral History im Erkenntnisinteresse (siehe Kap. 4.4).

Da im Rahmen der explorativen Untersuchung erste Schüler*innenvorstellungen von interviewten Grundschulkindern zum Kontext der Zeitzeug*innenbefragung erfasst und analysiert wurden, ist im Weiteren der Blick auf die Wirksamkeit der Methode im Sachunterricht der Grundschule zu richten. Demzufolge ist eine Adaption des forschungsmethodischen Vorgehens nach Bertram (2017) und die Durchführung einer Interventionsstudie im Sachunterricht der Grundschule anzudenken (siehe Kap. 4.1). Ein entsprechender adaptierter Einsatz im Kontext der Grundschule hätte eine notwendige Modifikation des Settings von Bertram zur Folge: Zum einen wären die Inhalte der Zeitzeug*innenbefragungen an alltagsweltliche Inhalte anzupassen (vgl. zudem Wille 2010, 29f.). Zum anderen ist sowohl eine Erhebung am Ende der Schuleingangsphase als auch am Ende der Grundschulzeit möglich, wobei hier schriftsprachliche Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen sind. Demzufolge ist eine Erhebung im Anfangsunterricht wie folgt denkbar: Einzelne Schüler*innengruppen arbeiten jeweils mit einem*r Live-Zeitzeug*in, einer Video-aufnahme einer Zeitzeug*innenbefragung bzw. in Anlehnung an die vorliegende Studie mit einer Audioaufnahme. Schüler*innengruppen am Ende der Grundschulzeit könnten mit einem*r Live-Zeitzeug*in, einer Videoaufnahme, einer Audioaufnahme einer Zeitzeug*innenbefragung bzw. mit Transkripten arbeiten.

Im Rahmen der Analyse und Interpretation der vorliegenden Untersuchung ist ein Aspekt aufgefallen, welcher ebenfalls in weiteren Studien fokussiert werden kann: Die Proband*innen des vorliegenden Samples benennen sowohl als Möglichkeit der Re-Konstruktion als auch als zur Kontrastierung ihnen vorliegender Zeitzeug*innenaussagen die Befragung digitaler Sprachassistenten (siehe Kap. 7.1.3). Demzufolge ist m.E. eine Erfassung von Präkonzepten von Grundschulkindern bezüglich digitaler Sprachassistenten und der Befragung ebendieser, u.a. im Hinblick auf eine Medienkritik, von Interesse.

Weiterführend lassen sich auf Grundlage der aufgezeigten Befunde der vorliegenden Studie wünschenswerte fachdidaktische wie methodische Konsequenzen hinsichtlich einer Förderung von Kompetenzen historischen Denkens im Sinne einer *historical literacy* aufzeigen und damit verbundene fachdidaktische Entwicklungsaufgaben ableiten:

Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung im Sachunterricht der Grundschule

Die Befunde deuten darauf hin, dass der Einsatz der Zeitzeug*innenbefragung bereits ab dem Anfangsunterricht des Sachunterrichts möglich ist. Demzufolge ist anzudenken, die Methode der Zeitzeug*innenbefragung im Sinne eines Spiralcurriculums im Sachunterricht der Grundschule einzubetten. Dies hätte die Implementierung der Methode über die gesamte Grundschulzeit zur Folge, womit eine schrittweise und kontinuierliche Anbahnung und Förderung von Kompetenzen historischen Denkens und eines Wissenschaftsverständnisses ermöglicht werden könnte. Dabei ist – und darüber hinaus in weiteren Forschungen – die von Lanman (1987) vorgenommene Differenzierung der „active and passive oral history“ (ebd., 123) im Sachunterricht aufzugreifen, was eine entsprechende Verlagerung der Förderung von Kompetenzen historischen Denkens inkludiert (siehe Kap. 3.3.1.2). Unter Einbezug eruiert Vorstellungen des vorliegenden Samples zum*r Zeitzeug*in als historische Quelle ist dabei anzudenken, dass im Rahmen der *active oral history* Lernende in den Phasen der Vorbereitung und Planung von Zeitzeug*innenbefragung involviert werden, indem bspw. gezielt die Auswahl potenzieller Zeitzeug*innen fokussiert wird. Ferner ist im Sinne der Förderung der Re- und De-Konstruktionskompetenz die kritische Auseinandersetzung mit Zeitzeug*innenaussagen anzustreben. Dabei ist in Anlehnung an die Befunde von Wille (2010) die Methode in den Fokus einer Unterrichtseinheit zu stellen und diese in einen Inhaltsbereich, der aus der Lebenswelt der Kinder (bspw. Spielen vor 20 Jahren) stammt, einzubetten. Dies begründet sich damit, dass nach Wille (2010) die Förderung Kompetenzen historischer Kompetenzen mittels der Methode der Zeitzeug*innenbefragung gelingen kann, sofern ein einfacher, weniger

komplexer Inhaltsbereich gewählt wird und somit die Schwerpunktsetzung auf der Methode der Zeitzeug*innenbefragung liegt (vgl. Wille 2010, 30f.; siehe Kap. 3.3.3).

Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen auf, dass interviewte Grundschul Kinder den Zeitzeug*innenbegriff nicht kennen bzw. diesen nicht im Rahmen einer Benennung von Personen, die zu ‚früher‘ befragt werden können, anführen (siehe Kap. 7.2.5). Zugleich benennen die Proband*innen des vorliegenden Samples eine Bandbreite an eigenen Begrifflichkeiten und Umschreibungen, diese darüber hinaus Zuschreibungen und Charakteristika von Zeitzeug*innen erkennen lassen (z.B. *zu der Zeit gelebt, Ereignis miterlebt*). Ferner ist zu schließen, dass im Rahmen des Einsatzes der Methode im Sachunterricht der Grundschule der Zeitzeug*innenbegriff – sofern dieser Verwendung findet – gemeinsam mit den Kindern zu klären ist, denn der Begriff und dessen Auslegung, so zeigt es sich im nachfolgendem Zitat, sind sowohl vielfältig als auch missverständlich: „Der [*die] Zeitzeug[*in] soll etwas Bestimmtes *bezeugen* – ein Ereignis und in der Regel zugleich auf die Deutung des Ereignisses.“ (Wierling 2014, 100; Hervorhebung J.D.; siehe Kap. 3.1.1). Zudem argumentiert Kübler (2018b), dass Kinder Begriffe benötigen, „um überhaupt über bestimmte Aspekte der Vergangenheit zu kommunizieren“ (ebd., 245). Demzufolge sind m.E. die Aufgaben, Rollen und Funktionen von Zeitzeug*innen sowie der Begriff ‚Zeitzeug*in‘ mit den Lernenden gemeinsam zu erarbeiten und zu klären.

Analyse und Weiter(-Entwicklung) von Unterrichtsmaterialien und -medien

Henke-Bockschatz forderte bereits 2016 die Einbettung der Zeitzeug*innenbefragung „in eine umfassendere Didaktik und Methodik der mündlichen Überlieferung als eines Elements des historischen Lernens von der Primarstufe bis hin zum Abitur“ (ebd., 358). Zugleich steht eine „didaktische Systematisierung und Elementarisierung der Benutzung von Erinnerungsinterviews im Geschichtsunterricht“ (ebd., 364f.) und im historischen Lernen des Sachunterrichts der Grundschule aus (siehe Kap. 4.4). Adamina et al. (2018a) zeigen auf, dass „[s]eit mehreren Jahren [...] zunehmend Lehrmittel, Unterrichtshilfen und Handreichungen, die auf der Basis der Forschungsergebnisse von Vorstellungen von Schüler*innen konzipiert wurden“ (ebd., 14), entstehen. Diesen Schritt gilt es m.E. im Weiteren auf die Zeitzeug*innenbefragung als Methode historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule zu übertragen.

Literaturverzeichnis

- Abenhausen, S., Apostolopoulos, N., Körte-Braun, B. & Nägel, V. L. (2012a): Einleitung. In: Abenhausen, S., Apostolopoulos, N., Körte-Braun, B. & Nägel, V. L. (Hrsg.): Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews des USC Shoah Foundation Institute. Berlin, 3–5.
- Abenhausen, S., Apostolopoulos, N., Körte-Braun, B. & Nägel, V. L. (Hrsg.) (2012b): Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews des USC Shoah Foundation Institute. Berlin.
- Adamina, M. (2008): Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern. Dissertation. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=847903#vollanzeige>, 03.03.2020.
- Adamina, M. (2018): Schülerinnen- und Schülervorstellungen zur Erde, zu fernen Räumen und zu Lebensweisen von Menschen in verschiedenartigen Gebieten der Erde. 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, 211–230.
- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (2018a): 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.
- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.) (2018b): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn.
- Alavi, B. & Henke-Bockschatz, G. (Hrsg.) (2004): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft. Idstein.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim und Basel.
- Apel, L. (2012): Jung interviewt Alt – Ein Lehrstück des Scheiterns, In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 25, H. 2, 296–316.
- Ashby, R. (2004): Developing a Concept of Historical Evidence: Students’ Ideas about Testing Singular Factual Claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4, 8–19.
- Assmann, A. (2006): Wie wahr sind unsere Erinnerungen? In: Welzer, H. & Markowitsch, H. J. (Hrsg.): Warum Menschen sich erinnern können: Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart, 95–110.
- Assmann, A. (2007): Vier Grundtypen von Zeugenschaft. In: Elm, M. & Kößler, G. (Hrsg.): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung. Frankfurt am Main, New York, 33–51.
- Assmann, A. (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München.
- Assmann, A. (2018a): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. 3. Aufl. München.
- Assmann, A. (2018b): Formen des Vergessens. Bonn.
- Assmann, A. (2019): Das Zeitzeugengespräch als Quelle und Zugang zur Vergangenheit. Erinnerung, Geschichtsbewusstsein und Geschichtsvermittlung zwischen den Generationen, In: *heiEDUCATION Journal*, H. 4, 35–56.
- Baer, U. (Hrsg.) (2000): „Niemand zeugt für den Zeugen“. Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoah. Frankfurt am Main.

- Barricelli, M. (2009): Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute als geschichtskulturelle Objektivation und seine Verwendung im Geschichtsunterricht – Ein Problemaufriss. In: Oswalt, V. (Hrsg.): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach/Ts., 198–211.
- Barricelli, M. (2012): Das Visual History Archive aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Abenhausen, S., Apostolopoulos, N., Körte-Braun, B. & Nägel, V. L. (Hrsg.): *Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews des USC Shoah Foundation Institute*. Berlin, 44–48.
- Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts., Bd. 1-2.
- Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.) (2017): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts., Bd. 1-2.
- Barsch, S. (2016): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Schwalbach/Ts., 206–228.
- Barton, A. H. & Lazarsfeld, P. F. (1979): Das Verhältnis von theoretischer und empirischer Analyse im Rahmen qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C. & Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart, 41–89.
- Barton, K. C. (2008a): „I just kinda now“. Elementary students' first historical thinking. In: Levstik, L. S. & Barton, K. C. (Hrsg.): *Researching History Education. Theory, Method, and Context*. New York, 209–227.
- Barton, K. C. (2008b): Research on Students' ideas about history. In: Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (Hrsg.): *Handbook of research in social studies education*. New York, 239–258.
- Baumgärtner, U. (2004): Textquellen. In: Schreiber, W. (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. 2. Aufl. Neuried, 401–413.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule/inhalt/fachlehrplaene?w_schulart=grundschule&wt_1=schulart&w_fach=hsu&wt_2=fach, 28.01.2020.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2018): *Fachlehrplan Geschichte (Sek II)*. https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule/inhalt/fachlehrplaene?w_schulart=gymnasium&wt_1=schulart&w_fach=geschichte&wt_2=fach, 28.01.2020.
- Becher, A. (2009): *Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education*. Oldenburg.
- Becher, A. & Diederich, J. (2016): „Erzähl mir von früher!“. Kinder befragen Zeitzeugen, In: *Die Grundschulzeitschrift*, 30, 295/296, 31–37.
- Becher, A. & Gläser, E. (2013): Historisches Denken aus empirischer Sicht – Desiderata und aktuelle Ergebnisse. In: Fischer, H.-J., Giest, H. & Pech, D. (Hrsg.): *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln*. Bad Heilbrunn, 163–171.
- Becher, A. & Gläser, E. (2015): Historisches Denken und Kompetenzentwicklung im Elementar- und Primarbereich (HisDeKo) – Ein Projektbericht. In: Waldis, M. & Ziegler, B. (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 13“*. Bern, 41–51.
- Becher, A. & Gläser, E. (2016a): Geschichte erforschen mit historischen Quellen. Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien. In: Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): *Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht (Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht)*. Bad Heilbrunn, 40–52.

- Becher, A. & Gläser, E. (2016b): 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*. Münster, New York, 313–315.
- Becher, A. & Gläser, E. (2018): Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts „HisDeKo“. In: Fenn, M. (Hrsg.): *Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*. Frankfurt am Main, 75–88.
- Becher, A. & Gläser, E. (2020): Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang der Sekundarstufe. In: Offen, S., Barth, M., Franz, U. & Michalik, K. (Hrsg.): *„Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, 58–65.
- Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.) (2016a): *Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht (Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht)*. Bad Heilbrunn.
- Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (2016b): Einleitung. In: Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): *Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht (Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht)*. Bad Heilbrunn, 9–12.
- Behrens, H., Ciupke, P. & Reichling, N. (2006): *Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung*. Essen.
- Behrens, H., Ciupke, P. & Reichling, N. (2012): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte in der außerschulischen politischen Bildung. Eine Analyse von Angeboten in fünf Bundesländern. In: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW & Zeitpfeil-Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hrsg.): *Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien – Konzepte – Bildungspraxis*. Essen, Berlin, 46–95.
- Beilner, H. (1998): Zum Geschichtsbegriff bei Grundschulabgängern, In: *Geschichte lernen*, H. 62, 4–7.
- Beilner, H. (2004a): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule. In: Schreiber, W. (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. 2. Aufl. Neuried, 153–187.
- Beilner, H. (2004b): Zum Zeitbewusstsein bei Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte. In: Schreiber, W. (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. 2. Aufl. Neuried, 190–231.
- Bergmann, K. (Hrsg.) (1997): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5. Aufl. Seelze-Velber.
- Bergmann, K. (2005): „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“. Frühes historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In: Bergmann, K. & Rohrbach, R. (Hrsg.): *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts., 8–31.
- Bergmann, K., Boldt, W., Kühn, A., Rüsen, J., Schneider, G. & Schörken, R. (Hrsg.) (1984): *Geschichtsdidaktik. Probleme – Projekte – Perspektiven*. Düsseldorf.
- Bergmann, K. & Rohrbach, R. (Hrsg.) (2005): *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Bergold, J. B. & Flick, U. (Hrsg.) (1987): *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. 2. Aufl. Tübingen.
- Bertram, C. (2014): Von der Vergangenheit erzählen oder historisches Denken lernen? Zeitzeugenbefragung im Geschichtsunterricht, In: *Historische Sozialkunde: Geschichte, Fachdidaktik, politische Bildung*, 44, H. 4, 38–43.
- Bertram, C. (2015): Lebendige Erinnerung oder Erinnerungskonserven und ihre Wirksamkeit im Hinblick auf historisches Lernen, In: *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen*, 28, 1/2, 178–199.

- Bertram, C. (2017): Zeitzeugen im Geschichtsunterricht: Chance oder Risiko für kompetenzorientiertes Lernen? Schwalbach/Ts.
- Bertram, C., Erbar, R. & Janowitz, A. (Hrsg.) (2012): Zeitzeugengespräche – Erinnerungskultur. Schwalbach/Ts.
- Bertram, C., Wagner, W. & Trautwein, U. (2013): Chancen und Risiken von Zeitzeugenbefragungen. Entwicklung eines Messinstrumentes für eine Interventionsstudie. In: Hodel, J., Waldis, M. & Ziegler, B. (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 12“. Bern, 108–119.
- Bietenhader, S. & Kübler, M. (2012): Historisches Denken von 4- bis 10- jährigen Kindern – Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Giest, H., Heran-Dörr, E. & Archie, C. (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. Bad Heilbrunn, 151–157.
- Bildungswerk der Humanistischen Union NRW & Zeitpfeil-Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2012): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien – Konzepte – Bildungspraxis. Essen, Berlin.
- Blanke, H. W. (2009): Stichwortgeber. Die Rolle der „Zeitzeugen“ in G. Knopps Fernsehdokumentation. In: Oswalt, V. (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts., 63–74.
- Blankenhorn, R., Karnetzki, M. & Pech, D. (2014): Jung fragt Alt im Kiez: Geschichte wird lebendig, In: Grundschule Sachunterricht, H. 2, 16–19.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.) (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen & Farmington Hills, MI.
- Bor, L., Große, K., Nagel, N. & Perabo, T. (2012): Zeitzeugeninterviews. So leiten Sie Jugendliche an. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwjBoby51PHnAhUGUBUIHcjCfEQFjAEegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.annefrank.de%2Ffileadmin%2FRedaktion%2FThemenfelder%2FZivilgesellschaft_staerken%2FDokumente%2FKriegskinder_Zeitzeugeninterviews_So_leiten_Sie_Jugendliche_an.pdf&usq=AOvVaw0n3NRyChQFh9u42-LrnpU5, 27.02.2020.
- Borries, B. v. (2002): Lehr-/Lernforschung in europäischen Nachbarländern – Ein Stimulus für die deutschsprachige Geschichtsdidaktik? In: Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Münster, 13–49.
- Borries, B. v. (2009): Rückblick und Ausblick. In: Hodel, J. & Ziegler, B. (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07“. Bern, 305–320.
- Borries, B. v., Fischer, C., Leutner-Ramme, S. & Meyer-Hamme, J. (2005): Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002. Neuried.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016): Untersuchungsdesign. In: Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin, 182–190.
- Bosshart-Pfluger, C. (2013): Oral History. Methode und Quelle. In: Furrer, M. & Messmer, K. (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., 135–155.
- Boswell, J. (1785/2002): The Journal of a Tour to the Hebrides with Samuel Johnson, LL.D. <http://www.gutenberg.org/cache/epub/6018/pg6018.html>, 17.05.2019.
- Boyatzis, R. E. (1998): Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development. Thousand Oaks.
- Bridge, D. J. & Paller, K. A. (2012): Neural correlates of reactivation and retrieval-induced distortion. <https://dx.doi.org/10.1523%2FJNEUROSCI.1378-12.2012>, 14.11.2019.

- Brüggemeier, F. J. (1984): Traue keinem über sechzig? Entwicklungen und Möglichkeiten der Oral History in Deutschland, In: Geschichtsdidaktik, H. 3, 199–210.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Buchberger, W. (2020): Mit historischen Quellen arbeiten. Grundlagen der Quellenarbeit im historischen Lernen. In: Buchberger, W., Mattle, E. & Mörwald, S. (Hrsg.): Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe. Salzburg, Wien, 7–14.
- Buchberger, W., Mattle, E. & Mörwald, S. (Hrsg.) (2020): Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe. Salzburg, Wien.
- Buck, T. M. (2012): Historisches Lernen im Sachunterricht der Primarstufe. In: Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Forum historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 160–166.
- Buck, T. M. (2017): Themenbestimmung für historisches Lernen im Sachunterricht der Primarstufe. In: Barricelli, M. & Lücke, M. (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2. Aufl. Schwalbach/Ts., 367–377.
- Budde, G., Freist, D. & Reeken, D. v. (Hrsg.) (2008): Geschichts-Quellen. Brückenschläge zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Hilke Günther-Arndt. Berlin.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2010): Lehrplan der Volksschule. Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe. Grundschule – Sachunterricht. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_7_su_14051.pdf?61ec03, 18.03.2019.
- Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur (2009): Zeitzeugenbüro. www.zeitzeugenbuero.de, 18.02.2020.
- Bünting, K.-D. (1996): Deutsches Wörterbuch. Chur.
- Cech, D. & Schwier, H.-J. (Hrsg.) (2003): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Classen, C. (2014): Zeitzeugen und Medien. Entstehung und Problematik einer populären Figur der Erinnerungskultur. In: Ernst, C. (Hrsg.): Geschichte im Dialog? „DDR-Zeitzeugen“ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts., 54–66.
- Dehne, B. (2003): Zeitzeugenbefragung im Unterricht, In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 54, 7-8, 440–451.
- Delfos, M. F. (2015): „Sag mir mal...“. Gesprächsführung mit Kindern. 4-12 Jahre. 10. Aufl. Weinheim und Basel.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016): Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG). https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1&fb_id=6, 17.02.2020.
- Dittmer, L. (Hrsg.) (2005): Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit. Hamburg.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016a): Datenerhebung. In: Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin, 321–578.
- Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.) (2016b): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin.
- Dunker, N. (2010): Concept maps im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Didaktische Rekonstruktion am Beispiel des Lerngegenstandes Feuer. Oldenburg.
- Eggert, M. K. H. (Hrsg.) (2013): Theorie in der Archäologie. Zur jüngeren Diskussion in Deutschland. Münster.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2017): Statistik und Forschungsmethoden. 5. Aufl. Weinheim, Basel.

- Einsiedler, W., Fölling-Albers, M., Kelle, H. & Lohrmann, K. (Hrsg.) (2013a): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster.
- Einsiedler, W., Fölling-Albers, M., Kelle, H. & Lohrmann, K. (2013b): Zwölf Standards der empirisch-pädagogischen Forschung – Schwerpunkt Grundschulforschung. In: Einsiedler, W., Fölling-Albers, M., Kelle, H. & Lohrmann, K. (Hrsg.): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. Münster, 17–26.
- Elm, M. & Kößler, G. (Hrsg.) (2007): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung. Frankfurt am Main, New York.
- Erbar, R. (2012): Zeugen der Zeit? Zeitzeugengespräche in Wissenschaft und Unterricht. In: Bertram, C., Erbar, R. & Janowitz, A. (Hrsg.): Zeitzeugengespräche – Erinnerungskultur. Schwalbach/Ts., 5–20.
- Erbstößer, S. & Huber, F. (2016): Was und wie arbeiten Archäologen? Wissen kompakt, In: Grundschule Sachunterricht, H. 71, 9–10.
- Ernst, C. (2012): Zeitzeugen in der DDR-Geschichte – Überwältigungsrisiko oder Potenzial für Multiperspektivität? In: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW & Zeitpfad-Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien – Konzepte – Bildungspraxis. Essen, Berlin, 2–6.
- Ernst, C. (Hrsg.) (2014): Geschichte im Dialog? „DDR-Zeitzeugen“ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts.
- Ernst, C. & Schöffner, S. (2014): Arbeit mit Zeitzeugen. Ein Fazit für die außerschulische Bildungspraxis. In: Ernst, C. (Hrsg.): Geschichte im Dialog? „DDR-Zeitzeugen“ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts., 276–292.
- Ernst, C. & Schwarz, P. P. (2012): Zeitzeugenschaft im Wandel. Entwicklungslinien eines (zeit-)geschichtskulturellen Paradigmas in Kontexten von ‚NS-Vergangenheitsbewältigung‘ und ‚DDR-Aufarbeitung‘, In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 25, H. 1, 25–49.
- Falkson, S. (2007): „Warum sollte Herr B. denn nicht die Wahrheit sagen?“ Probleme und Chancen eines Oral-History-Projektes in der Sekundarstufe I. In: Lässig, S. & Pohl, K. H. (Hrsg.): Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule. Schwalbach/Ts., 136–160.
- Felt, U. (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Baltmannsweiler, 11–27.
- Fenn, M. (2010): Von Nissenhütten und Schlüsselkindern. Quellenarbeit zur Kindheit in der Nachkriegszeit, In: Weltwissen Sachunterricht, H. 1, 28–35.
- Fenn, M. (2016): „Das war so. – Ich habe mir das so gedacht.“ – Erweiterung der Vorstellungen von Kindern über Fakten und Fiktionen bei der Rekonstruktion von Vergangenheit. In: Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht (Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht). Bad Heilbrunn, 196–211.
- Fenn, M. (2018a): Conceptual Change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschülerinnen und -schülern fördern? Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie. In: Fenn, M. (Hrsg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt am Main, 146–199.
- Fenn, M. (Hrsg.) (2018b): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt am Main.
- Fenn, M. (2018c): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. In: Fenn, M. (Hrsg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt am Main, 7–20.

- Fenn, M. (2018d): Resümee und Perspektiven empirischer Forschung. In: Fenn, M. (Hrsg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt am Main, 315–324.
- Fischer, H.-J., Giest, H. & Pech, D. (Hrsg.) (2013): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn.
- Flick, U. (1987): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold, J. B. & Flick, U. (Hrsg.): Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. 2. Aufl. Tübingen, 247–262.
- Flick, U. (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U. (2017): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 252–264.
- Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) (2017a): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (2017b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 13–29.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Grundschule Sachunterricht. <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/2481914/sachunterricht-gs/>, 29.01.2020.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel, 437–455.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Fried, J. (2004): Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik. München.
- Fried, J. (2005): Gehirn macht Geschichte, In: Gehirn & Geist, H. 5, 52–57.
- Frisch, M. (1964): Mein Name sei Gantenbein. Frankfurt am Main.
- Fröhlich, M. (2007): Jenseits der Tatsachen und Erinnerungen. Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* als literarisches Zeugnis des Holocaust. In: Elm, M. & Köbler, G. (Hrsg.): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung. Frankfurt am Main, New York, 230–245.
- Fröhlich, M. (2009): Zeitgeschichte. Konstanz.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2020): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 2. Aufl. Wien.
- Fuhs, B. (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim und Basel, 80–103.
- Fuhs, B. & Schneider, S. (2012): Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Probleme für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten, In: Frühe Bildung, 1, H. 3, 125–130.
- Furrer, M. & Messmer, K. (Hrsg.) (2013): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen u.a.
- Galda, M. (2013): Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse: Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/28712>, 26.03.2019.

- Gautschi, P. (2007): Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Gautschi, P., Moser, D. V., Reusser, K. & Wiher, P. (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern, 21–59.
- Gautschi, P. (2011): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Forum Historisches Lernen. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Gautschi, P., Moser, D. V., Reusser, K. & Wiher, P. (Hrsg.) (2007): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern.
- GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Gebhard, U., Höttecke, D. & Rehm, M. (2017): Pädagogik der Naturwissenschaften. Ein Studienbuch. Wiesbaden.
- Gehrmann, A., Hericks, U. & Lüders, M. (Hrsg.) (2010): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Geppert, A. C. T. (1994): Forschungstechnik oder historische Disziplin. Methodische Probleme der Oral History, In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, H. 45.5, 303–323.
- Giest, H., Heran-Dörr, E. & Archie, C. (Hrsg.) (2012): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. Bad Heilbrunn.
- Gittins, D. (1979): Oral History, Reliability and Recollection. In: Moss, L. & Goldstein, H. (Hrsg.): The Recall Method in Social Surveys. London, 82–99.
- Gläser, E. (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn.
- Gläser, E. (Hrsg.) (2011): Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler.
- Gläser, E. (2013): „Und die Knochen machen, dass du dich bewegen kannst.“ Schülervorstellungen zum menschlichen Stütz- und Bewegungsapparat und ihre Bedeutung für Lernprozesse im Sachunterricht. In: Wittkowske, S. & Maltzahn, K. von (Hrsg.): Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen. Bad Heilbrunn, 112–125.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Gottfried, L. M. (2019): Politisches Lernen mit Concept Maps. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Münster, New York.
- Götz, M. & Bülow, K. v. (Hrsg.) (2005): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden.
- Gropengießer, H. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim, Basel, 172–189.
- Grygier, P. (2005): Vermittlung von Wissenschaftsverständnis im Sachunterricht der Grundschule. In: Götz, M. & Bülow, K. v. (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden, 215–220.
- Grygier, P. (2008): Wissenschaftsverständnis von Grundschulern im Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Grygier, P., Günther, J. & Kircher, E. (2007): Über Naturwissenschaften lernen. Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule. 2. Aufl. Baltmannsweiler.
- Günther-Arndt, H. (1981): Psychologische Voraussetzungen historischen Lernens in der Primarstufe. In: Hantsche, I. & Schmid, H.-D. (Hrsg.): Historisches Lernen in der Grundschule. Stuttgart, 12–32.

- Günther-Arndt, H. (2004): Fremdverstehen, Schülervorstellungen und qualitative Forschung. In: Alavi, B. & Henke-Bockschatz, G. (Hrsg.): Migration und Fremdverstehen. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft. Idstein, 215–224.
- Günther-Arndt, H. (2006): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin.
- Günther-Arndt, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.) (2018): Geschichts-Didaktik. 7. Aufl. Berlin.
- Halbwachs, M. (2008): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt am Main.
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.) (2002): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Münster.
- Hantsche, I. & Schmid, H.-D. (Hrsg.) (1981): Historisches Lernen in der Grundschule. Stuttgart.
- Hartinger, A. (2015): Empirische Zugänge. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 47–51.
- Hartinger, A. & Lange, K. (Hrsg.) (2014): Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. 4. Aufl. Berlin.
- Hartinger, A. & Murmann, L. (2018): Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose. 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, 51–62.
- Hartmann, C. (2019): Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenem Sachunterricht. Fachdidaktisches Wissen, motivationale Orientierung und Überzeugungen im Kontext der institutionellen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Hartnack, F. (Hrsg.) (2019): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden.
- Hayne, H. (2006): Die Entwicklungspsychologie des autobiographischen Gedächtnisses. In: Welzer, H. & Markowitsch, H. J. (Hrsg.): Warum Menschen sich erinnern können: Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart, 206–224.
- Heer, H. & Ullrich, V. (1985a): Die „neue Geschichtsbewegung“ in der Bundesrepublik. Antriebskräfte, Selbstverständnis, Perspektiven. In: Heer, H. & Ullrich, V. (Hrsg.): Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung. Hamburg, 9–36.
- Heer, H. & Ullrich, V. (Hrsg.) (1985b): Geschichte entdecken. Erfahrungen und Projekte der neuen Geschichtsbewegung. Hamburg.
- Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 396–413.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim und Basel.
- Heinzel, F. (2013): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel, 707–721.
- Heitzer, H. W. (2004): Oral History. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2. Aufl. Neuried, 509–526.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Hempel, A. & Pech, D. (2016): Kinder erforschen Geschichte. Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung, H. 5, 148–161.
- Hempel, M. & Hartmann, J. (1995): Lebensplanung und Berufsorientierung – ein Thema für die Grundschule? Potsdamer Studien zur Grundschulforschung. Potsdam.

- Henke-Bockschatz, G. (2000a): Frage- und Dokumentationstechnik, In: *Geschichte lernen*, 13, H. 76, 32–33.
- Henke-Bockschatz, G. (2000b): *Lernbox Geschichte: das Methodenbuch*. Seelze-Velber.
- Henke-Bockschatz, G. (2000c): Oral History im Geschichtsunterricht, In: *Geschichte lernen*, 13, H. 76, 18–24.
- Henke-Bockschatz, G. (2014): Oral History im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Henke-Bockschatz, G. (2016): Zeitzeugenbefragung. In: Mayer, U., Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*. 5. Aufl. Schwalbach/Ts., 354–369.
- Henke-Bockschatz, G. (2018a): Zeitzeugeninterviews. Überlegungen zu verschiedenen Formen der Oral History, In: *Geschichte lernen*, H. 184, 2–9.
- Henke-Bockschatz, G. (2018b): Zeitzeugenportale im Netz, In: *Geschichte lernen*, H. 184, 48–50.
- Herbert, U. (1984): Oral History im Unterricht. In: Bergmann, K., Boldt, W., Kühn, A., Rüsen, J., Schneider, G. & Schörken, R. (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Probleme – Projekte – Perspektiven*. Düsseldorf, 211–219.
- Hessische Lehrkräfteakademie: Hessischer Bildungsserver. <https://lernarchiv.bildung.hessen.de/grundschule/Sachunterricht/index.html>, 26.02.2020.
- Hessisches Kultusministerium (2010): Kerncurriculum Hessen Primarstufe. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe. Sachunterricht. https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_sachunterricht_prst_2011.pdf.
- Hodel, J. (2013): Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente – Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Bern.
- Hodel, J. & Waldis, Monika, Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2013): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 12“*. Bern.
- Hodel, J. & Ziegler, B. (Hrsg.) (2009): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07“*. Bern.
- Hofmann-Reiter, S. (2015): *Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik*. Innsbruck.
- Holl, W. (1987): Alte Menschen erzählen Kindern. Erfahrungen in Grundschulprojekten mit historischer Thematik, In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 38, H. 9, 541–552.
- Holl-Giese, W. (2004): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Lernvoraussetzungen für Geschichte im „Spiegel“ der Didaktik-Diskussion – Wege einer Annäherung an kindliche Vorstellungen. In: Schmeinck, D. (Hrsg.): *Forschungen zu Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern. Wie Kinder die Welt sehen*. Norderstedt, 15–38.
- Holl-Giese, W. & Hamann, S. (2002): Nachhaltige Entwicklung und die Grundschule – Schülervorstellungen und Lernvoraussetzungen. In: Seybold, H. & Rieß, W. (Hrsg.): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Methodologische und konzeptionelle Ansätze*. Schwäbisch Gmünd, 131–137.
- Holodynski, M. (2007): *Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen*.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjml6qlwarrAhWllqQKHbqwBQ8QFjACegQIBBAB&url=http%3A%2F%2Fwww.renate-hendricks.de%2Fdl%2FGutachten_-_Prof._Holodynski_-_Bildungsbedeutung_von_Eltern%2C_Familien_und_anderen_Bezugspersonen_fuer_Kinder.pdf&usg=AOvVaw16YJOtwpZjRBuwnfeAs0hf, 20.08.2020.

- Hopf, C. (2017a): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 589–600.
- Hopf, C. (2017b): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 349–360.
- Hopf, C. & Weingarten, E. (Hrsg.) (1979): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005): Three approaches to qualitative content analysis, In: Qualitative health research, 15, No. 9, 1277–1288.
- Hug, T. (Hrsg.) (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Baltmannsweiler.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. 2. Aufl. Konstanz.
- Jonen, A., Möller, K. & Hardy, I. (2003): Lernen als Veränderung von Konzepten – am Beispiel einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Lernen in der Grundschule. In: Cech, D. & Schwier, H.-J. (Hrsg.): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 93–108.
- Jordan, S. (2018): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Orientierung Geschichte. 4. Aufl. Paderborn.
- Justen, N. (2014): Umgang mit ZeitzeugInnen. Ein Leitfaden für die praktische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.
- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2015): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, A. (1997): Forschung über Lernvoraussetzungen zu didaktischen Schlüsselproblemen im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, B., Köhnlein, W. & Lauterbach, R. (Hrsg.): Forschung zum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, 190–207.
- Kaminsky, U. (2011): Oral History. In: Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.): Medien im Geschichtsunterricht. 6. Aufl. Schwalbach/Ts., 483–499.
- Karnetzki, M. (2015): Jung fragt Alt. www.jungfragtalt.de, 19.02.2020.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Klages, C. L. (1999): Secondary social studies students' engagement with historical thinking and historical empathy as they use oral history interviews. Doctoral dissertation. University of Texas, Austin.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf, 01.02.2019.
- Koerber, R. (2000): Wie man Zeitzeugen auswählt und mit ihnen umgeht, In: Geschichte lernen, 13, H. 76, 25–28.
- Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.) (1997): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn.
- Kölbl, C., Faber, G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2012): Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre: die Domäne Geschichte, In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 5, H. 1, 63–75.
- Koons, J. E. B.: Utilization of oral history resources in a classroom setting: A study of impacts. Doctoral dissertation. University of Minnesota.
- Köppel, C. (2012): Kommunikatives Gedächtnis online. Internetforen und historisches Lernen am Beispiel der DDR. München.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.

- Kößler, G. (2007): Gespaltenes Lauschen. Lehrkräfte und Zeitzeugen in Schulklassen. In: Elm, M. & Kößler, G. (Hrsg.): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung. Frankfurt am Main, New York, 176–191.
- Köster, M. (2016): Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung. In: Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts., 9–62.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2017): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 437–447.
- Kracauer, S. (1952): The Challenge of Qualitative Content Analysis, In: Public Opinion Quarterly, 16, 4, Special Issue on International Communications Research, 631–642.
- Kraushaar, W. (1999): Der Zeitzeuge als Feind des Historikers? Neuerscheinungen zur 68er-Bewegung, In: Mittelweg 36, H. 8, 49–72.
- Krieger, R. (2005): Mehr Möglichkeiten als Grenzen – Anmerkungen eines Psychologen. In: Bergmann, K. & Rohrbach, R. (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts., 32–50.
- Krippendorff, K. (1980): Content analysis: an introduction to its methodology. London.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Aufl. Weinheim und Basel.
- Kübler, M. (2015): Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 335–339.
- 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 am Main, 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., Kalsics, 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.
- Kübler, M., Bietenhader, S., Bisang, U. & Stucky, C. (2014): Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Sauer, M., Bühl-Gramer, C., John, A., Demantowsky, M. & Kenkmann, A. (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. Göttingen, 271–288.
- Kübler, M., Eckstein, M., Bietenhader, S., Stucky, C., Bisang, U., Pappa, I. & Ammann, T. (2013): Historisches Denken. Forschungsprojekt – Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern in der deutsch-, italienisch- und romanischsprachigen Schweiz. www.historischesdenken.ch/, 10.01.2019.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Basel.
- Kügler, P. (2001): Was tun Naturwissenschaftler? In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Baltmannsweiler, 160–173.
- Kühberger, C. (2007): Oral History als „fertige Geschichte“ lesen. Zum Umgang mit ZeitzeugInneninterviews in der Gedenkstättenarbeit, In: Didaktisch-methodische Hefte der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik, H. 2.
- Kühberger, C. (2013): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde, diagnostische Tools, methodische Hinweise. Innsbruck.

- Kuhn, D., Amsel, E., O'Loughlin, M., Schauble, L., Leadbeater, B. & Yotive, W. (1988): The development of scientific thinking skills. New York.
- Küppers, W. (1966): Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtsbewusstsein und Geschichtsverständnis bei Schülern. Bern.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim.
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung Sachsen-Anhalt (2007): Niveaubestimmende Aufgaben für die Grundschule. Sachunterricht. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/NbA/niv-gssach.pdf, 26.02.2020.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010a): 20 Jahre Land Brandenburg. Leitfaden für Projekte in der Schule. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/geschichte/20jahrebrandenburg/20_Jahre_Brandenburg.pdf, 09.09.2019.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2010b): 20 Jahre Land Brandenburg ein Leitfaden für Projekte in der Schule. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/geschichte/20jahrebrandenburg/20_Jahre_Brandenburg.pdf, 26.02.2020.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2015): Teil C. Sachunterricht. Jahrgangsstufen 1–4. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sachunterricht_2015_11_16_web.pdf, 30.01.2020.
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt: Schulqualität und Lehrerbildung. <https://lisa.sachsen-anhalt.de/unterricht/lehrplaenerahmenrichtlinien/grundschule/>, 26.02.2020.
- Lange, B. (2008): Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpraxis. In: Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim, Basel, 37–62.
- Lange, D. (2000): Methoden der Gesprächsführung. Interaktions- und Kommunikationsübungen, In: Geschichte lernen, 13, H. 76, 29–31.
- Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel, 515–526.
- Lanman, B. (1984): An analysis of traditional and oral history teaching methods in a high school immigration and black history curriculum. Doctoral dissertation. Temple University: Philadelphia.
- Lanman, B. A. (1987): Oral History as an Educational Tool for Teaching Immigration and Black History in American High Schools: Findings and Queries, In: International Journal of Oral History, H. 8, 122–135.
- Lanman, B. A. & Ritchie, D. A. (1990): Trends der Oral History in den Vereinigten Staaten. In: Vorländer, H. (Hrsg.): Mündliches Erfragen von Geschichte. Göttingen, 120–130.
- Lanman, B. A. & Wendling, L. M. (Hrsg.) (2006): Preparing the next generation of oral historians: An anthology of oral history education. Lanham.
- Lässig, S. & Pohl, K. H. (Hrsg.) (2007): Projekte im Fach Geschichte. Historisches Forschen und Entdecken in Schule und Hochschule. Schwalbach/Ts.
- Laub, D. (2000): Zeugnis ablegen. Oder die Schwierigkeit des Zuhörens. In: Baer, U. (Hrsg.): „Niemand zeugt für den Zeugen“. Erinnerungskultur und historische Verantwortung nach der Shoah. Frankfurt am Main, 68–83.

- Lee, P. & Ashby, R. (2000): Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In: Stearns, P. N. (Hrsg.): *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives.* New York, 199–222.
- Leh, A. (2000): Forschungsethische Probleme in der Zeitzeugenforschung, In: *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen*, 13, H. 1, 64–76.
- Leh, A. & Niethammer, L. (Hrsg.) (2007): *Kritische Erfahrungsgeschichte und grenzüberschreitende Zusammenarbeit.*
- Leuders, T. (2015): Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung, In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, H. 33, 215–234.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (Hrsg.) (2008): *Researching History Education. Theory, Method, and Context.* New York.
- Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (Hrsg.) (2008): *Handbook of research in social studies education.* New York.
- Lichtblau, A., Prontera, G. & Spielbüchler, T. (Hrsg.) (2019): *Außerordentliches. Festschrift für Albert Lichtblau.* Wien.
- Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.) (1993): *Handbuch der Kindheitsforschung.* Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Marquardt-Mau, B., Köhnlein, W. & Lauterbach, R. (Hrsg.) (1997): *Forschung zum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts.* Bad Heilbrunn.
- Martens, M. (2009): Schüler deuten Geschichte(n). Vorstellung empirischen Materials aus Gruppendiskussionen. In: Hodel, J. & Ziegler, B. (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07“.* Bern, 90–99.
- Martens, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen.
- Mathis, C. (2007): „Es geht heute einfach viel schneller“ – Empirische Befunde zum Geschichtsbewusstsein von Schweizer Drittklässlerinnen und Drittklässlern. In: Pfeiffer, S. (Hrsg.): *Sachunterricht im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahmen – Herausforderungen – Visionen.* Oldenburg, 26–37.
- Mathis, C. (2015): Lernen mit historischen Darstellungen, In: *Grundschule Sachunterricht*, H. 67, 9.
- Mayer, U., Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.) (2013): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis.* Forum Historisches Lernen. 4. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Mayer, U., Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis.* 5. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* 12. Aufl. Weinheim und Basel.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebe-Häuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 4. Aufl. Weinheim und Basel, 323–333.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2008): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse.* 2. Aufl. Weinheim, Basel.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger.* Stuttgart.
- Menthe, J., Höttecke, D., Zabka, T., Hamann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.) (2016): *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung.* Münster, New York.
- Merkens, H. (2017): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 286–299.

- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Hartnack, F. (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden, 3–47.
- Michalik, K. (Hrsg.) (2004): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Braunschweig und Bad Heilbrunn.
- Michalik, K. (2017): Befragung und Zeitzeug/innenbefragung. In: Reeken, D. v. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht. 4. Aufl. Baltmannsweiler, 43–51.
- Ministerium für Bildung Saarland (2010): Kernlehrplan Sachunterricht Grundschule. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjRs9CYgKvnAhVWAmMBHRLjDNoQFjAAegQIB-BAB&url=https%3A%2F%2Fwww.saarland.de%2Fdokumente%2Fthema_bildung%2FKLP-SUGS.pdf&usg=AOvVaw1LxngKqFww77xGdaRZZ5S6, 30.01.2020.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin & Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2004): Rahmenlehrplan Grundschule Sachunterricht. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEWjzo6PSg6vnAhUr4YUKHVOYDygQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.bildung-mv.de%2Fexport%2Fsites%2Fbildungsserver%2Fdownloads%2Funterricht%2Frahmenplaene_allgemeinbildende_schulen%2Frp-sachunterricht-gs.pdf&usg=AOvVaw28VQybBjKHqFYmHX2PIFb5, 30.01.2020.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2006/2015): Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Sachunterricht. https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/TRP_Sachunterricht_f_Bildungsserver_2_.pdf, 17.02.2020.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan der Grundschule. Sachunterricht. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/bpExport/3141484/Lde/index.html?_page=0&requestMode=PDF&_finish=Erstellen, 30.01.2020.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/sachunterricht/lehrplan-sachunterricht/kernlehrplan-sachunterricht.html>, 30.01.2020.
- Mohr, H. (2008): Einführung in (natur-)wissenschaftliches Denken. Berlin, Heidelberg.
- Moller, S. (2010): Erinnerung und Gedächtnis. http://docupedia.de/zg/moller_erinnerung_gedaechtnis_v1_de_2010, 15.04.2020.
- Moller, S. (2014): Zeitzeugen und Geschichtsbewusstsein. Familienerinnerung als historische Quelle? In: Ernst, C. (Hrsg.): Geschichte im Dialog? „DDR-Zeitzeugen“ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts., 108–115.
- Möller, K. (1997): Untersuchungen zum Aufbau bereichsspezifischen Wissens in Lehr- und Lernprozessen des Sachunterrichts. In: Köhnlein, W., Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn, 247–262.
- Möller, K. (2018): Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. 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, 34–50.
- Möller, K. & Jonen, A. (2005): Die KiNT-Boxen – Kinder lernen Naturwissenschaft und Technik. Klassenkisten für den Sachunterricht. Paket 1: Schwimmen und Sinken. Essen.
- Moss, L. & Goldstein, H. (Hrsg.) (1979): The Recall Method in Social Surveys. London.

- Murmann, L. (2013): Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus den Interviewdaten zu erfassen, In: *Widerstreit Sachunterricht*, H. 19, 1–15.
- Neuß, N. (2012): *Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017a): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht, 19.11.2018.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017b): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das berufliche Gymnasium das Abendgymnasium das Kolleg – Geschichte. https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ge_go_kc_druck_2017.pdf, 30.01.2020.
- Niethammer, L. (1978): Oral History in USA: Zur Entwicklung und Problematik diachroner Befragungen, In: *Archiv für Sozialgeschichte*, 18, 457–501.
- Niethammer, L. (Hrsg.) (1985): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „oral history“*. Frankfurt am Main.
- Niethammer, L. (2012): Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History. In: Obertreis, J. (Hrsg.): *Oral History*. Stuttgart, 31–71.
- Obens, K. & Geißler-Jagodzinski, C. (2008): "Dann sind wir ja auch die letzte Generation, die davon profitieren kann" Erste Ergebnisse einer empirischen Mikrostudie zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen. https://www.vielfalt-mediathek.de/data/forschungsbericht_zeitzeugengesprache.pdf, 19.02.2020.
- Obens, K. & Geißler-Jagodzinski, C. (2009): Historisches Lernen im Zeitzeugengespräch. Erste Ergebnisse einer empirischen Mikrostudie zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Schülern, In: *Gedenkstätten-Rundbrief*, 151, 11–25.
- Obertreis, J. (Hrsg.) (2012a): *Oral History*. Stuttgart.
- Obertreis, J. (2012b): Oral History – Geschichte und Konzeption. In: Obertreis, J. (Hrsg.): *Oral History*. Stuttgart, 7–30.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (1995): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim.
- Offen, S., Barth, M., Franz, U. & Michalik, K. (Hrsg.) (2020): „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Oswalt, V. (Hrsg.) (2009): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach/Ts.
- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz: Koordinierungsstelle Zeitzeugen- und Gedenkarbeit. <https://zeitzeugen.bildung-rp.de>, 26.02.2020.
- Pandel, H.-J. (2012): *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Pandel, H.-J. & Schneider, G. (Hrsg.) (2011): *Medien im Geschichtsunterricht*. 6. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Pape, M. (2008): *Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht*. Dissertation Universität Hannover. Hannover.
- Petermann, F. & Windmann, S. (1993): Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 125–139.
- Pfeiffer, S. (Hrsg.) (2007): *Sachunterricht im 21. Jahrhundert. Bestandsaufnahmen – Herausforderungen – Visionen*. Oldenburg.

- Plato, A. v. (2000): Zeitzeugen und die historische Zukunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – Ein Problemaufriss, In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 13, H. 1, 5–29.
- Plato, A. v. (2011): Oral History. In: Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen & Farmington Hills, MI, 130–132.
- Plato, A. v. (2012a): Oral History als Erfahrungswissenschaft. Zum Stand der „mündlichen Geschichte“ in Deutschland. In: Obertreis, J. (Hrsg.): Oral History. Stuttgart, 73–95.
- Plato, A. v. (2012b): Oral History oder die erfahrende Geschichte. In: Abenhausen, S., Apostolopoulos, N., Körte-Braun, B. & Nägel, V. L. (Hrsg.): Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews des USC Shoah Foundation Institute. Berlin, 6–8.
- Plato, A. v. (2019): Nachdenken über Oral History heute. In: Lichtblau, A., Prontera, G. & Spielbüchler, T. (Hrsg.): Außerordentliches. Festschrift für Albert Lichtblau. Wien, 181–191.
- Popp, S. (2004): Historisches Lernen im Perspektivrahmen Sachunterricht, In: Grundschule, 7-8, 38–41.
- Prenzel, A., Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel, 17–39.
- Prenzel, M. & Doll, J. (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.
- Reeken, D. v. (2008): „Um an die Quellen zu kommen, muss man gegen den Strom schwimmen“. Geschichts-Quellen in Wissenschaft, Kultur und Unterricht. In: Budde, G., Freist, D. & Reeken, D. v. (Hrsg.): Geschichts-Quellen. Brückenschläge zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Festschrift für Hilke Günther-Arndt. Berlin, 11–19.
- Reeken, D. v. (2011): Zu fremd, zu schwer, zu unwichtig? Geschichte entdecken im Anfangsunterricht. In: Gläser, E. (Hrsg.): Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler, 112–124.
- Reeken, D. v. (2012): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. 4. Aufl. Baltmannsweiler.
- Reeken, D. v. (2014): Historisches Lehren und Lernen. In: Hartinger, A. & Lange, K. (Hrsg.): Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. 4. Aufl. Berlin, 98–116.
- Reeken, D. v. (2015): Historische Aspekte. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 163–168.
- Reeken, D. v. (Hrsg.) (2017a): Handbuch Methoden im Sachunterricht. 4. Aufl. Baltmannsweiler.
- Reeken, D. v. (2017b): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. 6. Aufl. Baltmannsweiler.
- Reichert, J. (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden.
- Ricœur, P. (2000): Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen. 2. Aufl. Göttingen.
- Rohlfes, J. (2010): Geschichte und ihre Didaktik. 3. Aufl. Göttingen.
- Rohrbach, R. (2009): Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber.

- Roth, H. (1968): Kind und Geschichte: psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule. 5. Aufl. München.
- Rothfels, H. (1953): Zeitgeschichte als Aufgabe, In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 1, 1–8.
- Rothgangel, M., Klose, B., Martens, M. & Hartmann, U. (2010): Kompetenzorientierung außerhalb der Kernfächer: Die Fächer Religion und Geschichte. In: Gehrmann, A., Hericks, U. & Lüders, M. (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn, 237–247.
- Rox-Helmer, M. (1999): Zeitzeugenbefragung: Mehr als „Erzähl doch mal?“ Oral History in der Sekundarstufe II, In: Geschichte lernen, 12, H. 68, 54–59.
- Rustemeyer, R. (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Münster.
- Sabrow, M. (2012): Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten. In: Sabrow, M. & Frei, N. (Hrsg.): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945. Göttingen, 13–32.
- Sabrow, M. & Frei, N. (Hrsg.) (2012): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945. Göttingen.
- Samida, S. (2013): Archäologie und Öffentlichkeit: Zum Stand der Reflexion. In: Eggert, M. K. H. (Hrsg.): Theorie in der Archäologie. Zur jüngeren Diskussion in Deutschland. Münster, 337–374.
- Samuel, R. (1985): Oral History in Großbritannien. In: Niethammer, L. (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „oral history“. Frankfurt am Main, 55–73.
- Sauer, M. (2006): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze.
- Sauer, M. (2013): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 11. Aufl. Seelze.
- Sauer, M. (Hrsg.) (2014): Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit. Hamburg.
- Sauer, M. (2020): Quelle oder Darstellung? Quellengattungen erkennen, Quellenarbeit erproben, In: Geschichte lernen, 33, H. 193, 30–34.
- Sauer, M., Bühl-Gramer, C., John, A., Demantowsky, M. & Kenkmann, A. (Hrsg.) (2014): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. Göttingen.
- Schacter, D. (1999): The seven sins of memory, In: American Psychologist, 54, 182–201.
- Schaffner, M. (1988): Plädoyer für Oral History. In: Ungern-Sternberg, J. v. & Reinau, H. (Hrsg.): Vergangenheit in mündlicher Überlieferung. Stuttgart, 345–348.
- Schmeink, D. (Hrsg.) (2004): Forschungen zu Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern. Wie Kinder die Welt sehen. Norderstedt.
- Schmidt, W. (1989): Popanz Oral History oder: Fragen kann man doch mal!, In: Praxis Geschichte, H. 3, 26–29.
- Schnatz, H. (2005): Der Luftkrieg über Absurdistan. Mythenbildung, Rezeption und Augenzeugenreaktionen in der Luftkriegsgeschichte des Zweiten Weltkrieges, In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, H. 70, 16–33.
- Schneider, G. (1994): Über den Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht, In: GWU, 45, 73–90.
- Schneider, G. (2009): Transfer. Ein Versuch über das Behalten und Anwenden von Geschichtswissen. Schwalbach/Ts.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Aufl. Berlin, Boston.
- Schniotalle, M. (2003): Räumliche Schülervorstellungen von Europa. Ein Untersuchungsexperiment zur Bedeutung kartographischer Medien für den Aufbau räumlicher Orientierung im Sachunterricht der Grundschule. Berlin.

- Schreiber, W. (2001): Historisches Lernen mit Grundschulern, In: Sache - Wort - Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule, H. 39, 58–60.
- Schreiber, W. (2004a): Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2. Aufl. Neuried, 47–112.
- Schreiber, W. (Hrsg.) (2004b): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2. Aufl. Neuried.
- Schreiber, W. (2007): Historische Kompetenz. Was Schüler schon mitbringen und was sie noch lernen können, In: Grundschulmagazin, 3, 8–11.
- Schreiber, W. (2009a): Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen – Historische Kompetenz aufbauen. In: Schreiber, W. & Árkossy, K. (Hrsg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen. Neuried, 7–20.
- Schreiber, W. (2009b): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. In: Schreiber, W. & Árkossy, K. (Hrsg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen. Neuried, 21–28.
- Schreiber, W. & Árkossy, K. (Hrsg.) (2009): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen. Neuried.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, B. v., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A. & Ziegler, B. (2006): Historisches Denken – Ein Kompetenz-Strukturmodell. 2. Aufl. Neuried.
- Schreier, M. (2012): Qualitative content analysis in practice. London u.a.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, In: Forum Qualitative Sozialforschung, H. 15, 1–27.
- Schubert, J. C. (2018): Schülervorstellungen zu naturwissenschaftlich-geographischen Phänomenen und Themen. 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, 139–156.
- Schultheis, K. (2016): Was ist pädagogische Kinderforschung? Grundlagen und Bezugstheorien. In: Schultheis, K. & Hiebl, P. (Hrsg.): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart, 11–63.
- Schultheis, K. & Hiebl, P. (2016a): Methodologie der Pädagogischen Kinderforschung. In: Schultheis, K. & Hiebl, P. (Hrsg.): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart, 64–91.
- Schultheis, K. & Hiebl, P. (Hrsg.) (2016b): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart.
- Schwarz, P. P. (2012): Zeit. Zeugen. Zeitzeugen. Zu Traditionen, Entwicklungslinien und Erscheinungsformen in der Zeitzeugenschaft. In: Bildungswerk der Humanistischen Union NRW & Zeitpfahl-Studienwerk Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien – Konzepte – Bildungspraxis. Essen, Berlin, 8–45.
- Schweizerische Bundeskanzlei (2013): Die Schweizer Behörden online. <https://www.ch.ch/de/dauer-obligatorische-schule/>, 18.02.2020.
- Seale, C. (1999): The quality of qualitative research. London, Thousand Oaks.
- Seitz, S. (2005): Lehr-Lernforschung für inklusiven Sachunterricht. Forschungsmethodische Strategien zum Lernfeld Zeit. Oldenburg.
- Sekretariat der ständigen Vertretung der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in

- der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. https://www.kmk.org/fileadmin/.../2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf, 20.11.2018.
- Sellin, V. (2005): Einführung in die Geschichtswissenschaft. Göttingen.
- Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2007): Sachunterricht. Bildungsplan für die Primarstufe. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-08-23_Sachunterricht.pdf, 07.02.2020.
- Sepp, A. (2008): Die Politik des Erinnerns. Aktuelle Anmerkungen zur autobiografischen Zeitzeugenschaft in den Tagebüchern Victor Klemperers. In: Winde, A. de & Gilleir, A. (Hrsg.): Literatur im Krebsgang. Totenbeschwörung und Memoria in der deutschsprachigen Literatur nach 1989. Leiden, 77–93.
- Seybold, H. & Rieß, W. (Hrsg.) (2002): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Methodologische und konzeptionelle Ansätze. Schwäbisch Gmünd.
- Shatz, M. & O'Reilly, A. W. (1990): Conversational or communicative skill? A reassessment of two-year-olds' behaviour in miscommunication episodes, In: Journal of Child Language, 17, H. 1, 131–146.
- Siegfried, D. (1995): Der Reiz des Unmittelbaren. Oral-History-Erfahrungen im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte, In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 8, H. 1, 107–128.
- Siegfried, D. (2005): Zeitzeugenbefragung. Zwischen Nähe und Distanz. In: Dittmer, L. (Hrsg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit. Hamburg, 65–81.
- Singer, W. (2000): Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für den Umgang mit der Geschichte. http://www.brain.mpg.de/fileadmin/user_upload/images/Research/Emeriti/Singer/Historikertag.pdf, 08.11.2019.
- Singer, W. (2010): Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für den Umgang mit der Geschichte, In: Pastoraltheologie, 99, H. 9, 330–342.
- Sodian, B. (1995): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, 621–653.
- Sodian, B. (2004): Die Entwicklung des Denkens. Vom Vorschul- zum Grundschulalter, In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 9/10, 12–16.
- Sodian, B. (2018): Entwicklung und Förderung von Wissenschaftsverständnis bei Kindern im Grundschulalter. In: Fenn, M. (Hrsg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt am Main, 134–145.
- Sodian, B., Thoermer, C., Kircher, E., Grygier, P. & Günther, J. (2002): Vermittlung von Wissenschaftsverständnis in der Grundschule. In: Prenzel, M. & Doll, J. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel, 192–206.
- Solcher, J. (2008): Erdgeschichte in der Grundschule? – Neue Themen und Wege für den Sachunterricht. Dissertation Universität Hamburg. Hamburg.
- Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen (2019): Lehrplan Grundschule Sachunterricht. <https://www2.hu-berlin.de/ws/lehrplaene/Sachsen/2004-2009%20LP.pdf>, 07.02.2020.
- Stadtmüller, W. (2004): Sachquellen. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2. Aufl. Neuried, 441–454.
- Starr, L. M. (1985): Oral History in den USA. Probleme und Perspektiven. In: Niethammer, L. (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „oral history“. Frankfurt am Main, 27–54.
- Stearns, P. N. (Hrsg.) (2000): Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives. New York.
- Steigleder, S. (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg.

- Steinke, I. (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 319–331.
- Straub, J. (2013): Kann ich mich selbst erzählen – und dabei erkennen? Prinzipien und Perspektiven einer Psychologie des Homo narrator. In: Strohmaier, A. (Hrsg.): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Bielefeld, 75–144.
- Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Streicher, F. & Fenn, M. (2018): Modifikation von Präkonzepten über den Konstruktcharakter von Geschichte. Skizze einer explorativen Interventionsstudie in der Primarstufe. In: Fenn, M. (Hrsg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt am Main, 200–214.
- Strohmaier, A. (Hrsg.) (2013): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. Bielefeld.
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Thomson, A. (2007): Eine Reise durch das Gedächtnis unserer Bewegung. Vier paradigmatische Revolutionen in der Oral History. In: Leh, A. & Niethammer, L. (Hrsg.): Kritische Erfahrungsgeschichte und grenzüberschreitende Zusammenarbeit, 21–29.
- Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (Hrsg.) (2016): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2015): Weiterentwickelte Lehrpläne für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule (Heimat- und Sachkunde). <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1264>, 07.02.2020.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2016): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife – Geschichte. http://www.filter.th.schule.de/tip/resources/medien/15749?dateiname=LP_GY_Ge_Fassung_08.06.2016.pdf, 07.02.2020.
- Trautmann, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden.
- Treml, M. (2004): Bildquellen. In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 2. Aufl. Neuried, 415–440.
- Uhlendorff, H. & Prengel, A. (2013): Quantitative und qualitative Methoden. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim und Basel, 137–148.
- Ungern-Sternberg, J. v. & Reinau, H. (Hrsg.) (1988): Vergangenheit in mündlicher Überlieferung. Stuttgart.
- Vaupel, D. (2018): Zeitzeugengespräche vorbereiten, durchführen und auswerten – ein Leitfaden, In: Geschichte lernen, H. 184, 10–11.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2011): Bildungsstandards Geschichte (Sekundarstufe I). Kompetenzmodell und synoptische Darstellung der Kompetenzen und verbindlichen Inhalte des Geschichtsunterrichts. Entwurf.
- Vogl, S. (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim und Basel.
- Vorländer, H. (Hrsg.) (1990a): Mündliches Erfragen von Geschichte. Göttingen.
- Vorländer, H. (1990b): Mündliches Erfragen von Geschichte. In: Vorländer, H. (Hrsg.): Mündliches Erfragen von Geschichte. Göttingen, 7–28.

- Waldis, M. & Ziegler, B. (Hrsg.) (2015): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 13“. Bern.
- Welzer, H. (2008): Die Medialität des menschlichen Gedächtnisses, In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 21, H. 1, 15–27.
- Welzer, H. (2011): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. 3. Aufl. München.
- Welzer, H. (2012): Vom Zeit- und Zukunftszeitzeugen. Vorschläge zur Modernisierung der Erinnerungskultur. In: Sabrow, M. & Frei, N. (Hrsg.): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945. Göttingen, 33–49.
- Welzer, H. & Markowitsch, H. J. (Hrsg.) (2006): Warum Menschen sich erinnern können: Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart.
- Welzer, H., Moller, S. & Tschuggnall, K. (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main.
- Wenzel, B. (2016): Dauer und Wandel am Beispiel „Spiele/n“. In: Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.): Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht (Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht). Bad Heilbrunn, 168–183.
- Whitman, G. (2004): Dialogue with the Past. Engaging Students and Meeting Standards through Oral History. Lanham.
- Wierling, D. (1997): Oral History. In: Bergmann, K. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. Aufl. Seelze-Velber, 236–239.
- Wierling, D. (2008): Zeitgeschichte ohne Zeitzeugen. Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis – drei Geschichten und zwölf Thesen, In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebenslaufanalysen, 21, H. 1, 28–36.
- Wierling, D. (2014): Oral History und Zeitzeugen in der politischen Bildung. Kommentar zu einem Spannungsverhältnis. In: Ernst, C. (Hrsg.): Geschichte im Dialog? „DDR-Zeitzeugen“ in Geschichtskultur und Bildungspraxis. Schwalbach/Ts., 99–107.
- Wiesemann, J. & Wille, F. (2014): Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht, H. 20, 1–6.
- Wille, F. (2010): Erzähl uns was! Zeitzeugengespräche als Möglichkeit für historisches Lernen, In: Grundschule, 7/8, 29–31.
- Winde, A. de & Gilleir, A. (Hrsg.) (2008): Literatur im Krebsgang. Totenbeschwörung und Memoria in der deutschsprachigen Literatur nach 1989. Leiden.
- Wippermann, W. (2016): Zeitzeugen als Geschichtsquelle. Der Zeitzeuge ist der beste Freund und schlimmste Feind des Historikers. <https://causa.tagesspiegel.de/gesellschaft/geschichte-ohne-zeitzeugen/der-zeitzeuge-ist-der-beste-freund-und-schlimmste-feind-des-historikersnbsp.html>, 11.02.2020.
- Witt, D. (2018): Wie war das früher bei dir? Ein Oral-History-Projekt im historischen Anfangsunterricht, In: Geschichte lernen, H. 184, 12–15.
- Wittkowske, S. & Maltzahn, K. von (Hrsg.) (2013): Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen. Bad Heilbrunn.
- Wolf, C. (1987): Die Dimension des Autors. Essays und Aufsätze, Reden und Gespräche. 1959-1985. Darmstadt.
- Zabold, S. (2018): Ausprägungen historischen Denkens vor dem ersten Geschichtsunterricht. In: Fenn, M. (Hrsg.): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt am Main, 53–74.

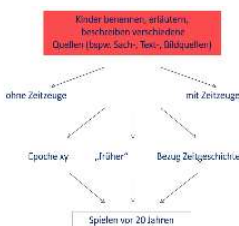
Anhang

Anhang A: Auszug aus dem Aufbauprinzip des Interviewleitfadens

Fokussierter Teilbereich: Quellen(-arbeit)

beinhaltet (möglicherweise) folgende Kategorien:

- Historische Quellen
- Quellenarten
- Funktion(en) historischer Quellen
- Methodisches Vorgehen bei der Arbeit mit historischen Quellen
- De-Konstruktion historischer Quellen
- Reichweite historischer Quellen (u.a. Aussagekraft)
- Potenziale und Grenzen der Arbeit mit historischen Quellen

Fokussierter Teilbereich: Quellen(-arbeit)				
Inhaltlicher Aspekt	Konkrete Fragen und Impulse	Erwartbare Schüler*innen-antworten	Weiterführende Fragestellungen	Bezug zu Forschungsfragen
Historische Quellen	Ein Junge/Mädchen hat sich mal gefragt: „Wie kann man herausfinden, wie es ‚früher‘ war?“  oder 	- Sachquellen - Textquellen - Bildquellen - Unterricht - Medien (z.B. TV, Radio, CDs, Bücher) - Außerschulische Aktivitäten und Lernorte (z.B. Urlaub, Besuche bei Freund*innen) - Außerschulische Lernorte (z.B. Museum) - Mündliche Tradierung von Geschichte - Zeitzeug*innen fragen - Jemanden fragen im Sinne von Informant*innen 	z.B. Vertiefung von Büchern (Auszug): - Warum kann man in Büchern etwas über ‚früher‘ erfahren? - In welchen Büchern erfährt man etwas über ‚früher‘? Warum? - Welche Bücher, in denen man etwas über ‚früher‘ erfährt, kennst du? - Welche Bücher hast du selbst benutzt, um etwas über ‚früher‘ herauszufinden?	- Welche Quellenarten kennen Kinder? - Welche Quellen(-arten) benennen Kinder, um Informationen über Geschichte zu erhalten? (vgl. Barton 2008a; Becher, Gläser 2018)

Anhang B: Kurzdars+tellung des Interviewleitfadens zum Einsatz in der Erhebungssituation

Seite 1

© Julia Diederich

Name: _____ Alter: _____

Sonstiges: _____

Hallo! Schön, dass du da bist. Ich bin Julia Diederich. Ich bin eine Lehrer-Lehrerin und arbeite an einer Universität, das ist sozusagen eine Schule für Lehrer.

Für uns ist es spannend was Kinder wissen und denken – wir sind ja keine Kinder mehr. Und wir wissen nicht, was Kinder denken. Ich möchte das herausfinden, deshalb frage ich dich – du bist der Experte!

Da ich mir nicht alles merken kann, habe ich ein Aufnahmegerät mitgebracht. Damit kann ich mir später nochmal unser Gespräch anhören.

Bevor es losgeht. Manche Kinder leben zusammen mit Mama, Papa und einer Katze. Wie ist es bei dir?

Es gibt sogar Kinder, die wissen nicht genau, wann sie Geburtstag haben. Weißt du wann du Geburtstag hast? Wann denn? (In welchem Jahr wurdest du geboren?)

Jetzt starten wir...

Ein Kind hat sich mal gefragt... Impuls hinlegen und vorlesen „Wie kann man herausfinden wie es früher war?“

Textquelle

- Du hast gesagt, man kann in Büchern etwas über früher erfahren. Warum denkst du das?
- In welchen Büchern erfährst du etwas über früher? Warum in diesen?
- Welche Bücher, in denen du etwas über früher erfährst, kennst du?
- Hast du diese oder andere schon selbst dafür genutzt, um etwas ü. fr. zu herauszufinden?
- Was steht in diesen Büchern?
- Warum kann du, et. ü. fr. genau in diesen Büchern herausfinden?
- Wer hat das Buch geschrieben?
- Warum hat der das aufgeschrieben?
- Woher weiß der, der das Buch geschrieben hat, wie es früher war?

Internet

- Du hast gesagt, man kann im Museum etwas über früher erfahren. Warum denkst du das?
- Nicht alle Kinder wissen was ein Museum ist. Kannst du es erklären? Erklär mal!
- Warst du selbst schon mal dort?
- In welchem/wo warst du? Mit wem?
- Wozu gibt es ein Museum?
- Was kann man in einem Museum erfahren?
- Was in denn in einem Museum?

Museum

- Du hast gesagt, man kann über Sachquellen (alte Sachen o.ä.) etwas über früher erfahren. Warum denkst du das?
- Was sind Sachquellen?
- Woher weiß man, dass diese von früher sind?
- Was kannst du darüber herausfinden? Was nicht?
- Hast du selbst schon Sachquellen gefunden? Welche? Wo?
- Woher wusstest du dass diese von früher sind?
- Was konntest du damit herausfinden? Was nicht?
- Wo findet man sonst noch alte Gegenstände?

Zeitzeuge: Warum denkst du das?

früher

- Impuls weglegen → Kärtchen „früher“ hinlegen
- Was ist früher? Stell dir vor, jemand hätte das Wort noch nie gehört: Wie würdest du es erklären? Wann benutzt du das Wort?
- Hast du eine (weitere) Idee wie man das Wort noch erklären kann?

Epoche (z.B. Mittelalter)	Zeitraum (vor 50 Jahren)	Gegenstände	alte Leute	Filme	
Wie lange ist das her? Warum ist das früher?	Wieso? Warum ist das früher?	Woher weiß man, dass diese von früher sind?	Warum?	Warum? Was ist daran „früher“?	Wie könntest du das noch erklären?

Ein anderes Kind interessiert sich für ein ganz spezielles früher und möchte herausfinden: „Wie haben Kinder vor 20 Jahren gespielt?“ → Mmhmmm. Wie kannst du ihm/ihr helfen?

Kind benennt Quellen (Zeitgeschichte)

- Du hast schon viele spannende Möglichkeiten genannt.
- Welche weiteren Ideen hast du noch? Welche andere Antwort kannst du dem Kind noch geben? Was könnte man dem Kind noch antworten?

Kind beantwortet Frage auf Sachebene

- Das ist spannend... Woher weißt du das?
- Wie findet man noch mehr heraus?

20

20

2

2

200

200

Kind benennt Quellen (Zeitgeschichte)

- Das ist ein gutes Beispiel. Hast du noch ein anderes Beispiel? Welches?
- Welche weiteren Ideen hast du noch? Welche andere Antwort kannst du dem Kind noch geben? Was könnte man dem Kind noch antworten?

Kind sieht sich selbst als Zeitzeuge

- Warum kannst du dem Kind helfen?
- Was kannst du dem Kind sagen?
- Woher weißt du das?
- Zu welchem Thema kannst du dem Kind noch erzählen? Zu welchem Thema nicht?

Kind beantwortet Frage auf Sachebene

- Das ist spannend... Woher weißt du das?
- Wie findet man noch mehr heraus?

Wiederholtes Austauschen der Zahlenkarten – neues Zahlenkärtchen 200

Und nun? Wie kann das Kind das herausfinden? (s.o.)

Zahlenkarten 2 und 200 weglegen

Seite 2

Wir kommen zurück auf die Frage „Wie haben Kinder vor 20 Jahren gespielt?“

Kind nannte bereits Zeitzeuge

- Du hattest die Idee, dass man zu Spielen vor 20 Jahren fragen kann. Was denkst du? Warum denkst du das?

Zeitzeuge

- Wen kann man fragen? Warum diese Person(en)?
- Woher weiß/wissen die Person(en) das?
- Wen würdest du nicht fragen? Wieso nicht?

Begriff Zeitzeuge

- Wie nennt man so eine Person, die man zu früher fragen kann?
- Kind hat keine Idee: Wie würdest du die Person (mit einem Wort) benennen? Tolle Idee, dazu möchte ich mehr erfahren!
- Kind nennt z.B. „Experte“: Wer kann das sein?

Kind hat Zeitzeuge nicht genannt

- Du hast eben gesagt, um etwas über Spielen vor 20 Jahren zu erfahren, kann man in Büchern lesen, usw.
- Gibt es noch einen anderen Weg?
- Zeitzeuge wird nicht genannt: Einer hat dem Kind einen Tipp gegeben. Man könnte auch fragen. Was denkst du dazu?

Kind nutzt Begriff „Zeitzeuge“

- Was ist ein Zeitzeuge?
- Wer kann ein Zeitzeuge sein? Wer nicht?
- Kann jeder ein Zeitzeuge sein?

Zeitzeugenbefragung

- Zu welchem Thema (zu früher) würdest du gerne etwas erfahren?
- Was interessiert dich an diesem Thema?
- Wie würdest du dazu etwas herausfinden?
- Wen würdest du (nicht) fragen? Warum (nicht)?
- Wenn du dir jemanden wünschen könntest, wen würdest du noch fragen? Warum?
- Du hast gesagt, du würdest xy zu dem Thema z fragen. Was würdest du sie/ihn genau fragen?
- Zu welchem Thema kann man die Person noch fragen? Warum?

(Wertschätzung) Hast du noch ein weiteres Thema/Themen?

Zeitzeugenbefragung

Auch Wissenschaftler wollen wissen, wie Menschen früher gelebt haben.

Wissenschaftler

- Was ist ein Wissenschaftler? (Was macht ein Wiss.?)
- Wie gehen Wissenschaftler vor, wenn sie etwas über früher herausfinden wollen?
 - Woher weißt du das?
 - Hast du das schon mal mitbekommen?
 - Welche weitere Möglichkeit fällt dir noch ein?
- Wieso wollen Wiss. herausfinden wie es früher war?

De-Konstruktion

- Der Wissenschaftler hält auf einer Konferenz einen Vortrag und erzählt den anderen Wissenschaftlern wie Kinder vor 20 Jahren gespielt haben.
- 1. Ein anderer Wissenschaftler ist ganz kritisch. Was denkst du? Warum?
- 2. Der Wissenschaftler sagt: „Ich würde das ganz anders machen“ → Was denkst du? Warum? Was könnte man anders machen?
- 3. Der Wissenschaftler sagt: „Das Interview mit Lasse Bracksiek reicht so nicht aus.“ Was denkst du?

Überleitung Audio-Datei

- Es gibt einen Wissenschaftler, der wollte auch die Frage „Wie haben Kinder vor 20 Jahren gespielt?“ beantworten.
- Um die Frage beantworten zu können, hat der Wissenschaftler Lasse Bracksiek gefragt.
- Das hat der Wissenschaftler aufgenommen und mir gegeben. Ich habe es mitgebracht, wir können es uns gemeinsam anhören.

Audio-Datei

- Möchtest du es nochmal hören?
- Erzähl doch nochmal, was Lasse über das Spielen vor 20 Jahren berichtet hat.
- Der Wissenschaftler wollte herausfinden, wie Kinder vor 20 Jahren gespielt haben. Mhhh.
- Was macht der Wissenschaftler jetzt damit? Wie geht er vor?

– Impulse vorlesen.

– Mhhh. Und nun?

– Was denkst du?

– Was macht man jetzt?

– Du hast mir schon so viel erzählt. Woher weißt du das alles?

☐ Du hast vorhin erzählt, dass du schon mal jemanden gefragt hast. Das finde ich sehr spannend und möchte noch etwas mehr darüber erfahren.

- Wen hast du gefragt?
- Zu welchem Thema?
- Würdest du das gerne nochmal machen?

– Wir sind schon am Ende des Interviews angekommen. Haben wir noch etwas vergessen? Möchtest du noch etwas loswerden? Gibt es noch etwas, was du noch zu dem Thema erzählen möchtest?

– Wie war das Gespräch für dich? Wie waren die Fragen?

© Julia Diederich  UNIVERSITÄT PADERBORN
an der Universität der Informationsgesellschaft