



Master of Education

Masterarbeit

Historisches Lernen im Sachunterricht

Zum Zusammenhang von Vergangenheits- und Zukunftsvorstellungen in der Grundschule

vorgelegt von Maren Einnolf

Betreuende Erstgutachterin: Dr. Silke Bakenhus

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Maja Brückmann

Oldenburg, 10.11.2022

Inhaltsverzeichnis

<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>1</u>
<u>1. EINLEITUNG</u>	<u>1</u>
<u>2. HISTORISCHES LERNEN</u>	<u>4</u>
2.1 DIE ENTWICKLUNG DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS	4
2.2 HISTORISCHES LERNEN IM SACHUNTERRICHT	7
<u>3. DIE SCHULE IM WANDEL DER ZEIT</u>	<u>9</u>
3.1 DIE SCHULE FRÜHER	9
3.2 DIE SCHULE HEUTE	15
3.3 DIE SCHULE ZUKÜNFTIG	17
<u>4. LERNVORAUSSETZUNGEN VON GRUNDSCHÜLER*INNEN</u>	<u>23</u>
4.1 ZUM BEGRIFF DER SCHÜLER*INNENVORSTELLUNGEN	24
4.2 SCHÜLER*INNENVORSTELLUNGEN IN DER HISTORISCHEN PERSPEKTIVE	27
<u>5. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODIK</u>	<u>35</u>
5.1 FORSCHUNGSFRAGEN	35
5.2 STICHPROBE	36
5.3 FORSCHUNGSDESIGN	36
5.4 METHODE(N)	38
5.5 VORGEHEN	39
5.6 BESCHREIBUNG DES INTERVIEWLEITFADENS	42
<u>6. AUSWERTUNG</u>	<u>45</u>
6.1 BEGRÜNDUNG DER AUSWAHL DER SCHÜLER*INNENZEICHNUNGEN	45
6.2 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE (EINZELINTERVIEWS)	46
6.2.1 KLASSE 2	46
6.2.2 KLASSE 4	56

6.3	LIMITATION DER ERHEBUNG.....	67
7.	<u>DISKUSSION</u>	70
8.	<u>IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS</u>	85
9.	<u>FAZIT.....</u>	87
10.	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	91
11.	<u>ANHANG</u>	99
11.1	DIE SCHULE FRÜHER (ERGÄNZUNG)	99
11.2	ELTERNBRIEF ZUR ERHEBUNG	105
11.3	INFORMATIONSBLETT: FORSCHUNGSVORHABEN UND DATENSCHUTZINFORMATION	106
11.4	EINWILLIGUNGSERKLÄRUNG ZUR STUDIE „HISTORISCHES LERNEN IM SACHUNTERRICHT“	109
11.5	INTERVIEWLEITFADEN ZUM THEMA „SCHULE IM WANDEL DER ZEIT“	110
11.6	KATEGORIENSYSTEM	113
11.7	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER SCHÜLERZEICHNUNGEN.....	120
11.7.1	KLASSE 2.....	120
11.7.2	KLASSE 4.....	121
11.8	AUSGEWÄHLTE SCHÜLER*INNENZEICHNUNGEN	124
11.9	KURZDARSTELLUNG DER ERGEBNISSE DER AUSGEWÄHLTEN SCHÜLER*INNENZEICHNUNGEN.....	136
	<u>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG</u>	II

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell Geschichtsbewusstsein (von Reeken 2020, S. 10)	5
Abbildung 2: Schüler*innenzeichnung zur Schule früher (S2.4)	46
Abbildung 3: Schüler*innenzeichnung zur Schule früher (S2.6)	47
Abbildung 4: Schüler*innenzeichnung zur Schule früher (S2.1)	47
Abbildung 5: Schüler*innenzeichnung zur Schule früher (S2.2)	48
Abbildung 6: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S2.4)	50
Abbildung 7: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S2.5)	51
Abbildung 8: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S2.3)	51
Abbildung 9: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S2.2)	52
Abbildung 10: Schüler*innenzeichnung zur Schule früher (S4.1)	57
Abbildung 11: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.2)	61
Abbildung 12: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.1)	61
Abbildung 13: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.4)	62
Abbildung 14: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.6)	63
Abbildung 15: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.7)	73
Abbildung 16: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.11)	90

1. Einleitung

Das „historische Lernen“ findet sich im Sachunterricht der Primarstufe unter der „historischen Perspektive“ (Perspektivrahmen) bzw. „Zeit und Raum“ (Kerncurriculum) als eine von fünf Perspektiven wieder. Im Zuge der international vergleichenden Schulleitungsuntersuchung „Trends in Mathematics and Science Study“ (TIMSS), wurde eine *Vernachlässigung der historischen Perspektive* im Sachunterricht festgestellt. Diesbezüglich zeigte eine Lehrkräftebefragung, bei welcher der prozentuale Anteil der Unterrichtsstunden je Perspektive in der 3./ 4. Klasse eingeschätzt wurde, dass die naturwissenschaftliche Perspektive (39,7%) den größten Anteil des Sachunterrichts einnimmt, während die historische (14,4%) und die technische Perspektive (12,1%) am wenigsten Beachtung finden (Steffensky, Scholz, Kasper, Köller 2020, S. 118). Diesbezüglich wird benannt, dass Inhalte des historischen Lernens, im Zuge des Wettbewerbs um fachliche Unterrichtsanteile an der Unterrichtszeit, in den Hintergrund rücken (Kahlert 2004, S 113) und daher gegenüber naturwissenschaftlich-technischen Themen vernachlässigt werden (Pape 2008, S. 283). Die Vernachlässigung und der geringe Umfang dessen, zeigt sich auch im Vergleich mit anderen Ländern. So ist das Fach Geschichte in den USA als eigenständiges Fach etabliert und ein fester Teil des Grundschulcurriculums (von Reeken 2020, S. 29). Zusätzlich erstreckt sich die Grundschulzeit mit dem separaten Fach Geschichte z.B. in Singapur und Dänemark auf sechs Jahre, während geschichtliche Inhalte in Deutschland z. B. in der niedersächsischen vierjährigen Grundschule, lediglich in geringem Umfang, als eine von fünf Perspektiven des Sachunterrichtes, eingebunden werden. Auch in Betrachtung der einzelnen Rahmenpläne der Bundesländer Deutschlands zeigt sich, dass historische Lerninhalte lediglich drei bis fünfzehn Prozent umfassen (Pape 2009, S. 283). Daher stellt sich oftmals die Frage nach der Legitimation der Geschichte als Teil des Sachunterrichtes. Jedoch sind Kinder in allen Lebensbereichen wie der Schule der Freizeit und dem Familienleben bereits von zeitlichen Strukturen umgeben und treffen in ihrer Lebenswelt auf Vergangenes und Zukünftiges.

Dies sollte durch den *Sachunterricht* aufgegriffen werden, um den Kindern über einen „Blick in die Vergangenheit ein Lernen für die Gegenwart und die Zukunft“ zu ermöglichen (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 26). Der Sachunterricht der Primarstufe bereitet die Kinder auf die zukünftige Welt vor und sollte den „Kindern ermöglichen, Wandel zu verstehen und sich darauf vorzubereiten“ (Kaiser 2016, S. 123) sowie den Wandel selbst zu gestalten (ebd. S. 124, 167). Diese Bewusstheit über die Wandelbarkeit der Gesellschaft sowie auch von Bereichen wie der Schule wird als „*Historizitätsbewusstsein*“ bezeichnet. In Bezug darauf bilden sich bereits bei Kindern Vorstellungen zur Zukunft, weshalb die Beschäftigung mit der Vergangenheit nötig ist. Wie Kinder mit

Geschichte und der Vergangenheit umgehen, stellt in der Geschichtsdidaktik einen „weißen Fleck“ dar, da nur wenige Erkenntnisse darüber vorhanden sind (Kühberger 2016, S. 141). Betrachtet werden sollten daher historische Denkprozesse von Schüler*innen in Transfersituationen, also zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (ebd.). Hierbei wird intendiert, dass „ausgehend von der Beschäftigung mit vergangenen Phänomenen Zusammenhänge zur Gegenwart hergestellt und Orientierungen für die Zukunft abgeleitet werden“ (Schreiber 2004, S. 21). Der Sachunterricht soll den Kindern demzufolge eine Orientierungshilfe für ihr zukünftiges Leben geben (Kaiser 2016, S. 198). Die Zukunftswünsche der Kinder sind zudem bei der Planung von Lernarrangements zu berücksichtigen, um eine Individualisierung und Zukunftsorientierung des Lernens zu ermöglichen (Hempel 2013, S. 143).

Das Geschichtsbewusstsein von Kindern, welches unter anderem in der Grundschule gefördert werden soll, wird daher als „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive verstanden“ (Rohrbach 2009, S. 12), weshalb in dieser Arbeit sowohl die Vergangenheits- als auch die Zukunftsvorstellungen der Kinder anhand des exemplarischen Themas „Schule im Wandel der Zeit“ betrachtet werden. Dies wurde ausgewählt, da die Schule einem kontinuierlichen Wandel unterliegt und sich im Zuge gesellschaftlicher oder politischer Veränderungen wandelt und daher hinsichtlich der Betrachtung des Historizitätsbewusstseins Potential bietet (Rahm 2010, S. 3). Außerdem sollen im historischen Lernen Themen gewählt werden, die den Kindern täglich präsent sind, um eine historische Orientierung zu ermöglichen, welches bezüglich der Thematik „Schule“ gegeben ist (Hasberg 2004b, S. 1462).

Ob und wie Schüler*innen gesellschaftliche Gegebenheiten und Probleme wahrnehmen und welches historische Wissen bei Kindern vorhanden ist, wurde in der Literatur bisher kaum betrachtet. Jedoch ist bekannt, dass Schüler*innen mit unterschiedlichen *Schüler*innenvorstellungen* zu Themen, wie der Schule im Wandel der Zeit, in den Unterricht kommen. Dieses „Vorwissen interagiert mit schulisch vermitteltem Wissen“ (Günther-Arndt 2016, S. 93) und dient als Ausgangspunkt historischer Lernprozesse (Kühberger 2016, S. 141). Im Zuge dessen interpretieren Schüler*innen geschichtliche Themen mit dem unreflektierten Vorwissen, welches den Aufbau und die Entwicklung von Kompetenzen historischen Lernens beeinflusst (ebd., S. 108). Daher ist das Vorwissen der Lernenden ausschlaggebend für den Erfolg eines Lernprozesses (Günther-Arndt 2016, S. 93). Um geeignete Lernangebote für einen lernförderlichen Unterricht entwickeln zu können, müssen die Schüler*innenvorstellungen erhoben und mit den wissenschaftlichen Vorstellungen verglichen werden (Kloes 2020, S. 26).

Lange war die *Schüler*innenvorstellungsforschung* Teil der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken, weshalb sich diesbezüglich ein größerer Fundus an Forschungsarbeiten

findet als beispielsweise in der Geschichtsdidaktik. Resultierend aus der Vermutung, dass „viele Unterrichtsprobleme und mangelhafter Lernerfolg mit inadäquater Vernetzung von wissenschaftlichen Vorstellungen und alltagsweltlichen Vorstellungen von Schülern zusammenhängen“ (Günther-Arndt 2016, S. 94), wurde mit Beginn der 1980er Jahre zunehmend eine inter- und nationale Forschung zu Schüler*innenvorstellungen verschiedener Themen und Fachdidaktiken etabliert (ebd., S. 94). Jedoch mangelt es im Bereich des historischen Lernens an Erkenntnissen zu themenbezogenen Schüler*innenvorstellungen. Dies zeigt auch die Tatsache, dass seit den 1980er kaum Publikationen zum historischen Lernen erfolgten (Hasberg 2004b, S. 1449). In Betrachtung der englischen Geschichtslehrausbildung wird das ‚historical understanding‘ vermehrt fokussiert und in Werken der Geschichtsdidaktik aufgegriffen, während dies in deutschen Handbüchern zur Geschichtsdidaktik nichts Vergleichbares findet (ebd., S. 105).

Zudem umfasst die historische Perspektive im *Lehramtsstudium* in Deutschland einen geringeren Anteil (ebd.). Jedoch ist die Erhebung von Schüler*innenvorstellungen vor allem in der Lehramtsausbildung geeignet, um als angehende Lehrperson entsprechende geschichtliche Kompetenzen entwickeln zu können (ebd., S. 110). Diesbezüglich werden inhaltliche und methodische Kompetenzen gegenwärtig nur kaum erworben, obgleich Studierende eher die Möglichkeit haben sich fachwissenschaftlich tiefergehend mit einem Thema auseinanderzusetzen als bereits tätige Lehrkräfte (von Reeken 2020, S. 100-102). Im Rahmen meines Studiums gab es ebenfalls nur wenige Berührungspunkte mit Themen des Bereiches ‚Zeit und Raum‘ im Sachunterricht, weshalb ich mich näher mit dem ausgewählten Thema, der Schule im Wandel, sowie den Schüler*innenvorstellungen hierzu beschäftigen möchte.

Daher soll im Rahmen dieser Arbeit einerseits betrachtet werden, wie Grundschüler*innen sich die Schule früher und zukünftig vorstellen. Andererseits soll reflektiert werden, ob bei Kindern am Ende der zweiten und vierten Klasse bereits ein Historizitätsbewusstsein zu vermuten ist und Wandelprozesse der Gesellschaft berücksichtigt werden. Daraus ergibt sich die Fragestellung dieser Arbeit:

*„Inwiefern lässt sich bei Schüler*innen am Ende der 2. und 4. Klasse Historizitätsbewusstsein hinsichtlich des Themas „Schule im Wandel der Zeit“ feststellen?“*

Hierzu werden Schüler*innenzeichnungen angefertigt und auf dieser Basis halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit je sechs Schüler*innen am Ende der zweiten und vierten Klasse durchgeführt. Daraufhin folgt eine *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring, in welcher die Interviews ausgewertet und das themenspezifische Vorwissen der Zweit- und Viertklässler*innen, vor allem jedoch das Historizitätsbewusstsein miteinander vergli-

chen wird. Zuerst wird jedoch ein Überblick über das historische Lernen (im Sachunterricht), die Entwicklung der Schule im Laufe der Zeit sowie über den derzeitigen Forschungsstand hinsichtlich der Schüler*innenvorstellungen gegeben.

2. Historisches Lernen

Historisches Lernen geschieht mit jeder bewussten und unbewussten Begegnung mit Geschichte, da man in der heutigen Welt von Geschichte umgeben ist. Primär entwickelt sich dabei das sogenannte ‚alltagsweltliche Geschichtsbewusstsein‘, welches häufig „mit richtigen und falschen Informationen, mit Deutungen und Gefühlen“ (von Reeken 2020, S. 9). gefüllt ist. In diesem Geschichtsbewusstsein besteht das Ziel des historischen Lernens (auch: historical thinking und historical understanding) (Kübler 2015, S. 337). Auf die Entwicklung und den Begriff des Geschichtsbewusstseins sowie das historische Lernen im Sachunterricht wird in diesem Kapitel näher eingegangen.

2.1 Die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins

Der *Begriff* „Geschichtsbewusstsein“ etablierte sich in den 80er Jahren. Dieser ist inzwischen zu einem Schlüsselbegriff in der Geschichtsdidaktik geworden (Kübler 2015, S. 337). Die *Entwicklung* dessen erstreckt sich von der frühen Kindheit bis in das Erwachsenenalter hinein und resultiert sowohl aus alltagsweltlichen Erfahrungen als auch aus intentionalen Lernprozessen wie dem Sachunterricht der Grundschule, bei welchem die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins intendiert wird (von Reeken 2020, S. 11-15).

Allgemein versteht man darunter „die Kompetenz eines menschlichen Individuums, seinen Platz in einer sich entwickelnden und fortschreitenden Umwelt relativ zu einem Vorher, Hier und Jetzt und einem Nachher zu definieren“ (Létourneau 2001, S. 177 zit. nach von Reeken 2020, S. 9). Rohrbach (2009) benennt diesbezüglich, dass das Geschichtsbewusstsein als Zusammenhang des Verständnisses von Vergangenheit und Gegenwart sowie der Zukunftsperspektive verstanden werden kann (Rohrbach 2009, S. 12). Diesbezüglich bedeutet Geschichtslernen „[...] in die Zukunft [zu] schauen und zu wissen, zu meinen, zu argumentieren, zu prognostizieren und vor allem zu philosophieren, was denn kommen wird und was denn kommen soll“ (Jeismann 2016, S. 16). Beilner (2004) beschreibt das Geschichtsbewusstsein als „erlebter Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsherstellung und Zukunftserwartung, als Fähigkeit zu Analyse, Sach- und Werturteil über vergangene Dinge“ sowie „mentale Struktur, die von den Dimensionen des Zeit-, Realitäts-, Historizitäts-, Identitäts- sowie des politischen, wirtschaftlich-sozialen und moralischen Bewusstseins gebildet wird“ (Beilner 2004, S. 153).

Hierauf beruht auch das Modell von dem Geschichtsdidaktiker Jürgen Pandel, welches aufzeigt, dass sich das Geschichtsbewusstsein in sieben Dimensionen¹, entwickelt (siehe Abbildung 1). Die drei Basisdimensionen der Geschichtlichkeit bestehen aus dem Temporalbewusstsein, dem Wirklichkeitsbewusstsein und dem Historizitätsbewusstsein. Die weiteren vier Dimensionen beziehen sich auf die Gesellschaftlichkeit: Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökon.-soz. Bewusstsein, moralisches Bewusstsein (von Reeken 2020, S. 20).

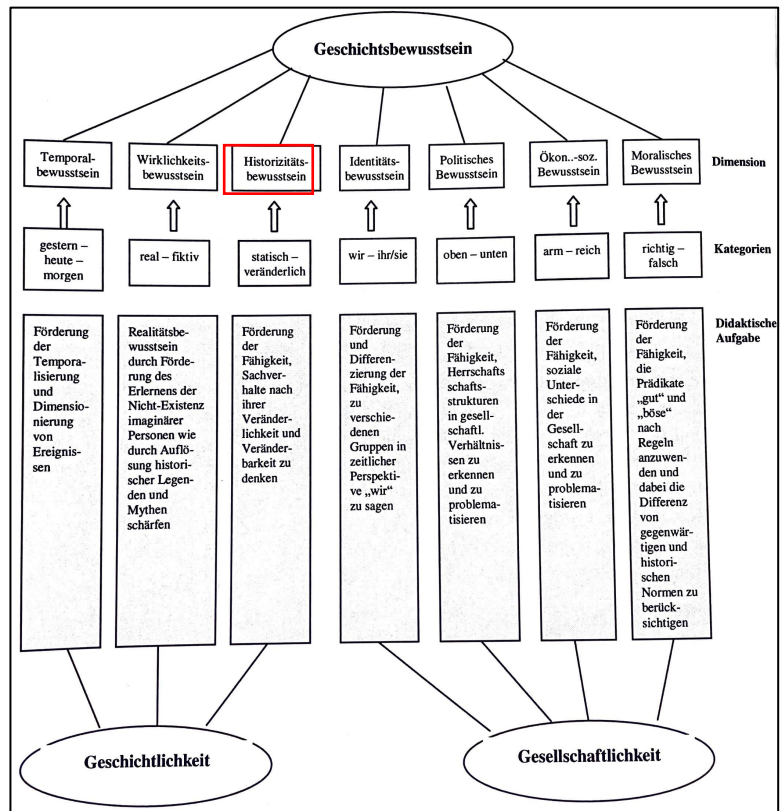


Abbildung 1: Modell Geschichtsbewusstsein (von Reeken 2020, S. 10)

Abbildung 1: Modell Geschichtsbewusstsein (von Reeken 2020, S. 10). Die weiteren vier Dimensionen beziehen sich auf die Gesellschaftlichkeit: Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökon.-soz. Bewusstsein, moralisches Bewusstsein (von Reeken 2020, S. 20).

Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf dem *Historizitätsbewusstsein*, welches auch als Wandelbewusstsein bezeichnet wird. Dieses fußt auf der Erkenntnis, dass sich Institutionen wie die Schule sowie menschliche Denk-, -Lebens- und Verhaltensweisen im Laufe der Zeit verändert haben und weiterhin verändern werden (ebd., S. 11). Darauf bezogen erfolgten vor allem seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ausschlaggebende Veränderungen im Leben der Menschen (ebd., S. 12), wie zum Beispiel dem Schulwesen, welches als exemplarisches Thema in Rahmen dieser Arbeit betrachtet wird.

Man spricht von einem Historizitätsbewusstsein, wenn Kinder „ein Konzept darüber [...] haben, was sich warum verändert, was das mit der eigenen Person zu tun hat und dass man selbst durch das Eingreifen etwas verändern kann und auch nicht verändern kann“ (Rohrbach 2009, S. 14). Folglich sollten Schüler*innen verstehen, dass sich einiges verändert während anderes gleichbleibt. Zudem leben die Kinder in einer wandlungsbeschleunigten Welt, in welcher sie versuchen, sich eine Dauerpräsenz des Vertrauten zu schaffen, indem sie an Dingen wie zum Beispiel einem Teddybären festhalten, welchen

¹ „Manche Geschichtsdidaktiker fügen auch noch eine achte [Dimension] (Geschlechtsbewusstsein) oder weitere hinzu“ (von Reeken 2020, S. 9). Im Rahmen dieser Arbeit wird sich jedoch auf die Dimensionen nach Pandel bezogen, vorrangig auf das Historizitätsbewusstsein.

sie aus der Vergangenheit, über die Gegenwart, mit in die Zukunft nehmen (Rohrbach 2009, S. 14). Zu beachten ist diesbezüglich, dass „Zustände unveränderlich oder im Wandel begriffen sind und dabei auch in einen Fortschritt oder Rückschritt münden können“ (Pape 2008, S. 188). Somit können die Grundbedürfnisse des Menschen wie zum Beispiel nach Nahrung oder Behausung als unveränderlich bzw. statisch gesehen werden (ebd.). Folglich impliziert die Dimension des Historizitätsbewusstseins sowohl die Veränderlichkeit als auch die Statik (von Reeken 2020, S. 10).

Die Voraussetzung für die Entwicklung eines Historizitätsbewusstseins besteht im *Temporalbewusstsein*, bei welchem es um die Unterscheidung der drei historischen Zeitdimensionen Vergangenheit (früher), Gegenwart (heute) und Zukunft (morgen) geht. Dabei wird die Fähigkeit entwickelt, die Zeit mit individuellem- und gesellschaftlichem Geschehen in Verbindung zu bringen (ebd.). Außerdem „ist die Förderung von Temporalbewusstsein die Voraussetzung für die Fähigkeit, Zeit zu gestalten, Zukunftsperspektiven zu entwickeln und sich überhaupt in der Zeit zu orientieren“ (ebd., S. 11). Diese beiden Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (Temporal- und Historizitätsbewusstsein) sind folglich zusammenhängend zu betrachten, da die Vorstellungen von Kindern über Veränderungen und Entwicklungen eng mit der zeitlichen Dimension und der Fähigkeit, sich in der Zeit zu orientieren, verknüpft sind (Beilner 2004, S. 157).

Im Zuge des historischen Lernens und der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein sollen den Kindern eine Orientierung zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sowie die Erkenntnis darüber, dass unser Wissen über die Vergangenheit rekonstruiert ist, vermittelt werden (Rohrbach 2009, S. 8). Im Hinblick auf die Vergangenheit werden die Gegenwart und die Zukunft verbunden, wobei das Vergangene als Zeuge oder Inspirator für eigene, zukünftige Entwicklungen fungieren kann (Jeismann 2016, S. 12). Die Kinder sollen in dem Zuge dazu befähigt werden, zu verstehen,

dass ihre Gegenwart das Ergebnis vergangener Entwicklungen (Entscheidungen oder Nicht-Entscheidungen, Handlungsweisen, Erfindungen und Entdeckungen etc. von Menschen in der Vergangenheit) ist und gegenwärtige Verhältnisse daher als veränderlich, veränderbar und zukunfts offen wahrgenommen werden können“ (ebd., S. 13).

Da das historische Lernen jedoch ein hohes Maß an kognitiven Verstehensprozessen verlangt, sind längere Lernprozesse erforderlich sowie viele Gelegenheiten zum Sprechen über Geschichte und das Anregen des historischen Denkens nötig. Daher sollte möglichst früh mit dem historischen Lernen begonnen werden (von Reeken 2020, S. 29). Nachfolgend wird betrachtet, inwiefern dies im Fach Sachunterricht der Primarstufe erfolgt.

2.2 Historisches Lernen im Sachunterricht

Die historische Perspektive (laut dem sachunterrichtlichen Kerncurriculum: „Zeit und Dauer“) ist in die Inhaltsbereiche „Orientierung in der Zeit“ (entsprechend der Dimensionen nach von Reeken: Temporalbewusstsein) sowie „Dauer und Wandel“ (Historizitätsbewusstsein) aufgeteilt (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 27).

Die Vermittlung der Kompetenzen des *Temporalbewusstseins* sollte am Ende der zweiten Klasse erfolgt sein: „Die Schüler[*innen] und Schüler unterscheiden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (ebd., S. 26). Dabei sind die Zusammenhänge zwischen den zeitlichen Dimensionen von Bedeutung, da die Zukunftsperspektiven ohne die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit nur schwer zu gewinnen sind (Schreiber 2004, S. 23). Durch das Verständnis der Zeitdimensionen und die damit einhergehende Verknüpfung der Ebenen definiert sich Geschichte. Die Kinder setzen sich mit der Vergangenheit auseinander und lernen andere Denk-, Lebens- und Handlungsweisen kennen. Dadurch können sie „gegenwärtige Probleme und Handlungsansprüche besser verstehen und zukünftige Handlungsperspektiven entwickeln“ (Pleitner, von Reeken 2010, S. 2).

Aufbauend auf dem Zeitbewusstsein, beschäftigen sich die Kinder in der dritten und vierten Klasse mit dem Bereich „Dauer und Wandel“ (*Historizitätsbewusstsein*). Hierbei beschäftigen sich die Kinder unter anderem mit der eigenen Lebensgeschichte und der ihrer Familie, recherchieren anhand von historischen Quellen (Bildquellen, Zeitzeugen) und beschreiben Lebensbedingungen von Menschen in unterschiedlichen Lebensräumen (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 27). Außerdem beschäftigen sich die Lernenden am Ende der zweiten- und vierten Klasse bereits mit ihren Zukunftsvorstellungen und diskutieren diese (ebd.). Folglich besteht zwischen dem Lehrplan des ersten bis zweiten und dritten bis vierten Jahrganges ein Bruch, da erst das Zeitbewusstsein und daraufhin das Geschichtsbewusstsein angebahnt werden soll. Dies wurde oftmals kritisiert und bisher lediglich in den Lehrplänen Schleswig-Holsteins (ab 1998) und Bayerns (ab 2001) aufgebrochen, indem die Vermittlung historischer Kompetenzen dort bereits ab der ersten Klasse gefördert wird (Schaub 2004, S. 254f.).

Insgesamt ist das historische Lernen im Sachunterricht nicht an einen festen Inhaltskanon gebunden. Stattdessen sollten die Inhalte an den Fragen und Interessen der Kinder ausgerichtet sein und gleichzeitig lebensweltliche historische Erfahrungen und Begegnungen berücksichtigen (Pleitner, von Reeken 2010, S. 4). In Betrachtung des Kerncurriculums des Faches Sachunterricht sind exemplarisch Themen wie „Schule vor 100 Jahren“ und „Spielzeug im Wandel der Zeit“ benannt (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 27), zu welchen sich allerdings keine Studien über Schüler*innenvorstellungen

lungen finden lassen. Laut Günther-Arndt (2016) ist der (Geschichts-)unterricht stark inhaltsfixiert und fokussiert das Reproduzieren von Wissen. Dabei wird der „Erwerb von historischen Kategorien und Konzepten, etwa domänenspezifischen Kausalitätskonzepten [...] zu wenig gefördert“ (Günther- Arndt 2016, S. 105). Im Sinne des historischen Wandels ist jedoch vor allem das Entwickeln von Kausalitätskonzepten ausschlaggebend, weshalb sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft zu betrachten sind. Das historische Lernen im Sachunterricht hat zum Ziel, die Fähigkeit zum historischen Denken zu fördern und damit ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Hierbei geht es vorrangig darum, dass die Schüler*innen sich methodisch angeleitet „mit historischen Fragen, Problemen und Gegenständen, die im kindlichen Interesse sind bzw. für welches kindliche Interesse geweckt werden kann“ (ebd., S. 1) auseinandersetzen und nicht um den Erwerb von Faktenwissen.

Dahingehend sollten vor allem Themen gewählt werden, welche im alltäglichen, öffentlichen Leben noch präsent sind (Schreiber 2004, S. 104), weshalb das *Thema „Schule im Wandel der Zeit“* für diese Arbeit ausgewählt wurde. Neben der Stoffvermittlung soll mit diesem Thema auch die Veränderlichkeit der Schule eingesehen, also das Historizitätsbewusstsein hinsichtlich dessen gefördert werden (Hasberg 2004b, S.1449f.). Darüber hinaus zählt dieses Thema, welches im Kerncurriculum des Faches Sachunterricht benannt ist, zu den traditionellen Stoffen des Heimat- und Sachunterrichtes (ebd.). Betrachtet man gängige Sachunterrichtswerke, wird dieses Thema oftmals aufgegriffen. In Anlehnung an von Reeken (2020, S. 70) ist der Inhaltsbereich „Schule früher- heute“ unter verschiedenen Aspekten zu betrachten. Zum einen sind sichtbare Aspekte, wie die Gestaltung und Ausstattung des Klassenraums und die Schreib- und Unterrichtsmittel, welche genutzt werden bzw. wurden, zu betrachten. Zum anderen werden allgemeine Gesichtspunkte benannt, welche organisatorischer Art der Schule und des Unterrichts sind. Hierzu zählen die Unterrichtszeiten, die Schulregeln und die darauffolgenden Strafen bei Nichteinhaltung sowie die Unterrichtsfächer und Inhalte (ebd.). Außerdem sind die Schüler*innen (und die Lehrkraft) unter dem historischen Aspekt miteinzubeziehen.

Da die Zeitdimensionen (früher – heute – später) miteinander verknüpft sind, können im Zuge der Beschäftigung mit der Vergangenheit Zukunftsvorstellungen entwickelt werden (Pleitner, von Reeken 2010, S. 2), denn ein Blick in die Zukunft bedarf immer der Reflexion der Vergangenheit (Hempel 2013, S. 129). Daher muss die Grundschule auf der Basis der Erfahrung der Kinder und der Vergangenheit sowohl zentrale Gegenwartsfragen als auch Zukunftsperspektiven thematisieren, um auf die Zukunft vorzubereiten und das Historizitätsbewusstsein zu fördern (Schreiber 2004, S. 113f.).

Daher werden diese drei zeitlichen Ebenen in dieser Arbeit als gesamtes Konstrukt hinsichtlich des Wandels der Schule betrachtet und im folgenden Kapitel beschrieben.

3. Die Schule im Wandel der Zeit

Die Schule stellt für Kinder etwas Gegebenes dar (von Reeken 2020, S. 68). Jedoch hat sich diese über die Jahre gewandelt und wird es weiterhin, da sie einem kontinuierlichen Wandel unterliegt (Rahm 2010, S. 3). Dies resultiert unter anderem aus gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Veränderungen (Maag Merki, Emmerich, 2014, S. 2). Auch hinsichtlich der zukünftigen Herausforderungen und der sich wandelnden Gesellschaft spielt die Schulentwicklung eine zentrale Rolle. Dabei rücken die Lernwirksamkeit, der Unterricht und seine Inhalte in den Vordergrund (ebd., S. 25f.).

Im Fach Sachunterricht erfolgt bei dem Thema „Schule früher-heute“ oftmals keine zeitliche Datierung, sondern es handelt sich um einen pauschalen Vergleich der „Schule – früher und heute“ (Hasberg 2004b, S.1449f) Da im Rahmen dieser Arbeit jedoch die Schule um 1900 fokussiert und im Kerncurriculum des Faches die „Schule vor 100 Jahren“ benannt wird, erfolgt nachfolgend die Darstellung der Schulentwicklung ab dem 20. Jahrhundert, während die vorherigen Entwicklungen nur kurz angeschnitten werden (*weitere Erläuterungen zur Entwicklung der Schule in den vorherigen Jahrhunderten befinden sich unter Kapitel 11.1*).

3.1 Die Schule früher

Die Schule diente früher vorrangig der Vermittlung theologischer Grundlagen und wurde durch die Kirche geprägt (Kaiser 2016, S. 23). Zudem war lange Zeit nur wohlhabenden Jungen die schulische Bildung vorbehalten. Ab 1653 wurde eine allgemeine Schulpflicht für Jungen und Mädchen eingeführt (Oelkers 2011, S. 10, 25), jedoch erst später umgesetzt, da die Kinder bei der Feldarbeit halfen und durch die Eltern Schulgeld gezahlt werden musste. An einer Schule unterrichtete oft nur eine Lehrkraft, welche bis 1860 ausschließlich männlich war, wodurch bei Krankheit oder Tod kaum Ersatz gefunden werden konnte oder häufig Lehrerwechsel erfolgten (Jordan 2000, S. 19). Außerdem sah der Stundenplan ein dichtes Programm vor, da keine Sekunde der Schulzeit verschenkt wurde, weshalb auch samstags Unterricht stattfand (Oelkers 2011, S.14). Die Klassenräume der einklassigen Schulen waren für 100 Schüler*innen zu eng, nur mangelhaft belichtet und mit langen Holzbänken ausgestattet (Lorenz 2000, S. 83f., 143). Auch das Unterrichtsmaterial war ungenügend und bestand beispielsweise in Lehr-Lernbüchern, Wand- und Schreiftafeln, wenigen Abbildungen oder Karten, dem Alphabet auf Holz- oder Papptäfelchen sowie einer Bibel und Gesangbüchern (Müller 1994, S. 93, 159f.). Erst im ausgehenden 19. Jahrhundert erfolgte eine Reduzierung des Religionsunterrichtes, der Ausbau der Realienfächer (Naturkunde, Geschichte, Geographie) und die Einführung von Turnen (für Jungen) und Handarbeit (für Mädchen) (Kaiser 2016, S. 109).

Darüber hinaus stiegen die staatlichen Zuschüsse im Schulwesen, weshalb das Schulgeld entfiel und der Schulbesuch für alle Kinder möglich wurde (Jordan 2000, S. 33). Gleichzeitig wurden größere Klassenräume sowie eine Höchstschüler*innenzahl von 80 Kindern pro Klasse und Lehrer festgesetzt. Außerdem bestanden die wichtigsten Lernziele im 19. Jahrhundert aus Disziplin, Fleiß und Gehorsam, welches durch körperliche Züchtigungen wie Schläge mit einem Rohrstock oder Lineal durchgesetzt wurde (Jordan 2000, D. 172). Zunehmend fanden Schulfeiern statt, welche moralfestigende und disziplinierende Maßnahmen darstellen und zugleich das Gemeinschaftsgefühl stärken sollten (Lorenz 2000, S. 147).

Betrachtet man das in dieser Arbeit fokussierte *20. Jahrhundert*, wurde dies durch zahlreiche Ereignisse wie dem ersten und zweiten Weltkrieg (1914-1918, 1939 -1945) und der Weimarer Republik (1918-1933) geprägt. Im Laufe dieses Jahrhunderts erfolgten trotz dessen Änderungen im Schulwesen, während die Ordnungsformen und die Strenge beibehalten wurden. Zum Beispiel verbesserte sich die Schüler-Lehrer-Relation im Jahr 1911 auf 1:49 in der Stadt bzw. 1:61 auf dem Land und es etablierten sich mehrklassige Schulen (ebd.). Außerdem wurde mit dem Grundschulgesetz von 1920 erstmals die vierjährige Grundschule eingeführt, zu welcher alle Kinder verpflichtend gingen. Am Ende der Grundschulzeit erfolgte eine Zuteilung auf weitere Schulzweige wie das Gymnasium oder die Mittelschule. Zudem gab es eine sogenannte Hilfsschule für geistig- und körperlich behinderte Kinder (ebd., S. 126). Darüber hinaus wurde die Unterrichtszeit geändert, sodass der Unterricht um acht Uhr begann und um 13 Uhr endete und keine Unterteilung in Vormittags- und Nachmittagsunterricht mehr erfolgte. Hierdurch wurde den Kindern erspart, den Schulweg zweimal zurückzulegen und der Lehrkraft mehr Zeit für die Unterrichtsvorbereitung ermöglicht. Dies war vor allem deshalb nötig, da es im Zuge der Inflation an Lehrmitteln fehlte, wodurch Lehrpersonen Anschauungsobjekte selbst anfertigten. Exemplarisch wurde ein Bildwerfer gebaut, mit dem geliehene Bildreihen von großen Industrieunternehmen und Schifffahrtsgesellschaften im Unterricht genutzt werden konnten. Zudem wurden um 1928 weitere Medien wie Schulfunksendungen im Unterricht eingesetzt (Jordan 2000, S. 42).

Überdies wurden aufgrund des militärischen Bestrebens zunehmend Fremdsprachen integriert, da beispielsweise das Englische für das Studium fremder Kriegsmittel bedeutend war (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 67f.). Daneben standen auch Französisch und Latein und ab 1924 Singen/ Musik auf dem Lehrplan sowie zum Teil Leibeserziehung/ Turnen (ebd., S. 68). Letzteres wurde aufgrund der Notwendigkeit nach dem ersten Weltkrieg aufgenommen (Jordan 2000, S. 40). Darüber hinaus wurde in den 1920er Jahren das Fach ‚Heimatkunde‘ erstmals zu einer anerkannten Fachbezeichnung und im Lehrplan der Grundschule festgesetzt (Kaiser 2016, S. 20, 36). In der Heimatkunde waren

vor allem „Stoffe der näheren Erfahrungswelt des Kindes vorgesehen“ (ebd., S. 37), wozu beispielsweise die Wiese, der Wald, das Handwerk, die Landwirtschaft, die Arbeit im Hause sowie der Gartenbau zählten. Gleichzeitig wurde sich auf gesellschaftsbezogene Probleme berufen, um den „Kindern auch die Schattenseiten der Wirklichkeit“ (ebd., S. 42) nicht vorzuenthalten, indem Erzählungen wie über Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit oder ‚die Reise in den Himmel‘ erfolgten (ebd.). Darüber hinaus wurden monatliche Erkundungen der näheren und weiteren Umgebung zu Fuß oder mit dem Rad etabliert, um den Kindern die Heimat nahe zu bringen (Jordan 2000, S. 42). Außerdem erfolgte die Neuausgestaltung der Klassenräume. Dabei wurde der Kalkanstrich durch einen farbigen Wandanstrich ersetzt sowie Gardinen, Blumen und Bilder Einzug fanden (ebd., S. 43).

Zur Zeit des *Nationalsozialismus* ereigneten sich unter der ‚Pädagogik Hitlers‘ inhaltliche Änderungen, denn die Schule unterlag der ideologischen Einflussnahme des Staates, wodurch die Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie im Vordergrund stand (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 145): „Lehrplangeschichtlich betrachtet, erscheint das nationalsozialistische Bildungswesen als eine in sich geschlossene, homogene „Schule der Didaktik“, die von ihren obersten Erziehungsnormen wie „Rassereinheit“ und „Führertum“ bis hinunter zu den didaktisch-methodischen Arrangements des Fachunterrichts dem allgegenwärtigen Erziehungswillen der Partei entsprochen hat“ (ebd.). Im Zuge neuer Erlasse mit Zielen und Grundsätzen für das neue Schuljahr 1933 trat die Volksbildung in den Vordergrund. Hierbei wurden die Gemeinschaft und die Heimatliebe gestärkt, z. B. indem zahlreiche Feste und Feier veranstaltet wurden. Der bisherige Unterricht an Samstagen entfiel, da dieser als Staatsjugendtag der Hitlerjugend zur Verfügung stand (Jordan, 2000, S. 53). Im Fach Heimatkunde wurden „Themen wie ‚unserer Wehr‘, ‚Heldengedenktag‘, ‚Hitler‘ oder ‚Sonnenwendfeier‘ empfohlen“ (Kaiser 2016, S. 50), dabei blieben traditionelle Inhalte wie die Tulpe, die Apfelernte und Kartenlesen bestehen (ebd.). Darüber hinaus wurde im selben Jahr ein Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen erlassen (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 145f.). Durch dieses wurde die Anzahl der Schüler*innen „nichtarischer“ Abstammung auf fünf Prozent beschränkt. Dies verschärfte sich 1938, indem es jüdischen Kindern vollends untersagt wurde, eine deutsche Schule zu besuchen. Ab 1942 wurden jüdische Schulen geschlossen und das Unterrichten von jüdischen Kindern vollständig verboten. Außerdem wurden Kinder, welche im Sinne des nationalsozialistischen Gedankenguts als „bildungsunfähig“ galten, im schlimmsten Falle im Euthanasieprogramm der Nazis, zusammen mit Menschen mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung, hingerichtet (ebd.).

In Bezug auf den Unterricht wurden bereits Museen, wie das Kolonialmuseum, in welchem die Entwicklung der Seeschifffahrt dargestellt wurde sowie das Hochseeaquarium,

welches das Leben verschiedener Tiere und Pflanzen des Meeres aufzeigte, besucht (Jordan 2000, S. 58f.). Außerdem musste jede Schule um 1936 einen Schulgarten anlegen, in welchem z. B. Heilkräuter angepflanzt wurden. Zu den wenigen in der Schule genutzten Medien gesellte sich der Schulfilm, welcher im Gegensatz zu dem bisherigen Stehbildwerfer eine Bereicherung darstellte. Beide Geräte galten als unentbehrliche Lehrmittel, jedoch teilten sich oftmals mehrere Schulen ein Gerät (ebd., S. 61).

Im Jahre 1939 begann der zweite Weltkrieg. Währenddessen wurde der Schulunterricht kurzzeitig ausgesetzt, jedoch nach der Einrichtung von Sicherheitsmaßnahmen gegen Luftangriffe wieder aufgenommen. Aufgrund der Kälte und des Mangels an Brennmaterial in den Schulen fiel der Unterricht in den Wintern für einige Monate wieder aus (ebd., S. 71). Auch viele weitere Güter wie Lebensmittel oder Schuhe waren knapp, wodurch viele Kinder barfuß zur Schule gehen oder zu Hause bleiben mussten (S. 86, 93). Im Laufe des Krieges wurde die sogenannte Gegenwartskunde etabliert, in welcher die derzeitigen Kriegereignisse thematisiert wurden (ebd., S. 79). Aufgrund des Lehrermangels wurden die Klassen eins und zwei kombiniert unterrichtet. Der Unterricht wurde aufgrund von Angriffen immer wieder ausgesetzt (ebd., S. 87). Der Krieg endete im Jahr 1945 (ebd., S. 180).

Nach dem zweiten Weltkrieg erfolgten die Entnazifizierung und Revision der Bildungsinhalte. Im Zuge dessen wurden Lehrbücher und Anschauungsmittel aussortiert (ebd.). Außerdem wurden Lehrkräfte, die an der nationalsozialistischen Herrschaft beteiligt waren, ausgewechselt. Der Schulalltag wurde durch die Umstände vielfach erschwert, denn Lehrmittel durften nicht mehr genutzt werden, da diese ‚belastet‘ waren und gleichzeitig bestand eine Papierknappheit (ebd., S. 92f.). Auch Griffel und Tafeln waren nur in geringer Stückzahl vorhanden und wurden zum Teil über Tauschgeschäfte organisiert (ebd., S. 97). Die wenigen Lesebücher mussten sich die Kinder teilen. Neben der Lehrmittelknappheit stieg die Schüler*innenzahl aufgrund des Zustroms an Flüchtlingskindern, weshalb eine erneute Aufteilung der Kinder auf einen Vor- und Nachmittagsunterricht erfolgte (ebd., S. 180f.). Jedoch wurden Holzschuhe in den Schulen verteilt, sodass die Kinder nicht mehr barfuß zur Schule gehen mussten (ebd., S. 92f.).

In der BRD (Bundesrepublik Deutschland) wurde das dreigliedrige Schulsystem eingeführt, welches noch heute besteht. Im Zuge der Umstrukturierung der Schule um 1948 erfolgte in einigen Bundesländern wie Hamburg eine Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre, wobei 1955 bereits die vierjährige Grundschule wiederhergestellt wurde (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 161f.). Das Schulwesen in der DDR war dem Ministerium für Volksbildung unterstellt und streng zentralisiert (ebd.). In diesem dauerte die Grundschule acht Jahre an, danach folgte die zweijährige Mittelschule oder die vierjährige

Oberschule sowie ab 1959 die POS (Polytechnische Oberschule) als zehnte Klasse verpflichtend eingeführt wurde. Dabei wurde eine umfassende Allgemein- und Spezialbildung vorgesehen, indem „mathematisch-naturwissenschaftliche, polytechnische und gesellschaftswissenschaftlich-produktive Arbeit und die enge Verbindung von Schule mit dem Leben“ erfolgte (Kaiser 2016, S. 51). Der Wehrunterricht wurde ab 1970 in die neunte und zehnte Klasse integriert (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 161f.).

Während der Bildungsexpansion der 1960er Jahre erfolgte ein Ausbau der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern, wodurch die Jungen- und Mädchenschulen aufgehoben (ebd., S. 232). Außerdem wurde neben der vorschulischen Elementarschulbildung, dem Primarbereich und der darauffolgenden Sekundarstufe I die Orientierungsstufe für die fünfte und sechste Klasse eingeführt, welche in Niedersachsen im Jahre 2004 auslief. Neu gebaute Schulen wurden größer, die Klassenräume wurden mit großen Fenstern, Blumenschmuck, Wandschränken, Garderoben, Parkettböden und Akustikdecken ausgestattet (Jordan 2000, S. 129). In Betrachtung der Schulfächer um 1960, gab es an einer Oberschule zum Beispiel Religion, Werken, Raumlehre, Naturlehre (Physik und Chemie) und Naturkunde (Biologie und Erdkunde), Englisch, Geschichte, Musik, Erdkunde, Sport, Zeichnen, Rechnen und Deutsch sowie Werken (für Jungen) und Kochen und Handarbeit (für Mädchen) (Schröter 1962, S. 41, 47-48). Im Fachbereich Deutsch ging es vor allem um das „Lesen, Schönschreiben, Aufsatz, Diktat, Sprachlehre, Sprachgebrauch, Rechtschreiblehre, Gedichtbehandlung, Literaturkunde“ (ebd.). In der Grundschule dagegen gab es nur wenige Fächer (ebd., S. 9). Dabei wurden die Fächer Geschichte und Realien (Geschichte, Biologie, Erdkunde, Naturlehre) von den Schüler*innen als uninteressant empfunden, welches mit der geringen Bedeutung für das gegenwärtige und zukünftige Leben begründet wurde (ebd., S. 63).

Überdies gab es eine Weiterentwicklung der Unterrichtsmethodik hinsichtlich der Förderung des entdeckenden Lernens, des sozialen Lernens und des Problemlösens: „Auf der Primarstufe [sollten] über Rechnen, Schreiben und Lesen hinaus soziale, emotionale und intellektuelle Fähigkeiten vermittelt werden“ (Jordan 2000, S. 209). Zunehmend erfolgten Unterrichtsgänge in Form von Orientierungsgängen (Erkundung der näheren Schulumgebung und des Schulwegs, Sammelgängen (Sammeln von Naturmaterialien) sowie Beobachtungsgängen (Beobachtung von Arbeitsabläufen oder Naturphänomenen) und Unterricht an Ort und Stelle z. B. im Wald (Kaiser 2016, S. 54).

Darüber hinaus wurde ab den 1970er Jahren aus dem Heimatkundeunterricht die offizielle Bezeichnung ‚*Sachunterricht*‘, welche uns bis heute bekannt ist (Kaiser 2016, S. 20). Zudem erfolgte Anfang 1970 die Entwicklung wissenschaftsorientierter Curricula für den Sachunterricht, welche die Mehrperspektivität sowie die Partizipation der Kinder an der Wirklichkeit berücksichtigten (ebd., S. 122). Im Zuge dessen wurde betont, dass wichtige

gesellschaftliche Aspekte und Probleme wie zum Beispiel Krieg und Frieden oder die Emanzipation in der Schule vermittelt werden müssen (ebd., S. 184). Neben der Friedensfrage wurden auch die Umweltfrage, die Gefahren und Möglichkeiten des technischen- und ökonomischen Fortschritts und der Massenmedien sowie Arbeit(-losigkeit) benannt. Diese hängen eng miteinander zusammen und werden als Kern der gesellschaftlichen Schlüsselprobleme bezeichnet (ebd., S. 185). Insgesamt wurde sich weniger auf die Empfehlungen des Bildungsrates berufen. Stattdessen hing die praktische Umsetzung des Sachunterrichtes davon ab, welche Inhalte den Lehrpersonen geläufig waren und welche didaktisch-methodischen Muster ihnen selbst in der Schulzeit begegneten (Kaiser 2016, S. 69).

Körperliche Züchtigungen wurden in den einzelnen Bundesländern allmählich verboten, zuletzt im Jahr 1983 in Bayern (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 67). Der Unterricht bestand häufig im Frontal- und Schulbuchunterricht. Dagegen erfolgten nur selten Gruppenarbeiten, da die Kinder in Reihen saßen und es kaum die Möglichkeit gab, die Tische zusammenzustellen. Außerdem wurden nur selten Filme o. ä. eingesetzt (Ulbricht 2015, S. 37). Nach der Vereinigung der BRD und DDR im Jahr 1990 und der im Zuge dessen neu gebildeten Bundesländer ergab sich eine Bandbreite an Organisationformen in den einzelnen Ländern. Exemplarisch behielten Berlin und Brandenburg die sechsjährige Grundschule bei und schafften die Hauptschule ab, während andere Bundesländer wie Bremen die vierjährige Primarstufe etablierten und die Hauptschule als solche bestehen ließen oder mit der Realschule zusammenlegten (ebd., S. 214). Zum Ende des 20. Jahrhunderts verschwammen die Lebensbereiche und Verhaltensweisen von Kindern und Erwachsenen z. B. im Zuge „neuer Medien“, weshalb von einer veränderten Kindheit gesprochen wird (Kaiser 2016, S. 120).

Zusammenfassend hat sich die Schule im Laufe der Jahre stetig gewandelt. Während die Kinder früher wichtige Arbeitskräfte waren und die Schule daher nicht besuchen konnten oder finanzielle Möglichkeiten der Familien dies einschränkten, wurde im Zuge des technologischen Fortschritts in der Produktion in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Schulgelder abgeschafft und eine Schulpflicht etabliert. Überdies wurde das Fächerangebot zunehmend ausgeweitet, während früher der Fokus auf dem Schreiben, Rechnen, Lesen, Religion sowie dem Singen und später der Leibeserziehung und Handarbeit lag. Das Fach Sachunterricht (Bezeichnung als solches ab 1970), entwickelte sich aus seinen Vorläufern: dem Realienunterricht, dem Anschauungsunterricht, der Heimatkunde und der Sachkunde (Kaiser 2016, S. 25f.). Auch die Ausstattung und Schreibmaterialien haben sich weiterentwickelt. So fanden sich in einem früheren Klassenraum Holzbänke und -tische, ein Ofen statt einer Heizung sowie vor 100 Jahren mit kleinen

Kreidetafeln und Schiefergriffeln und später mit Federn und Tinte geschrieben wurde (ebd.). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stand der Bleistift in der Konkurrenz zum Schiefergriffel, während sich kurz darauf der Tintenfüller etablierte (Preuß 2022, o. S.).

3.2 Die Schule heute

Im 21. Jahrhundert versteht man unter der „Schule“ eine Institution mit Bildungsauftrag, in welcher Lehrkräfte die Schüler*innen zu „mündigen, gesellschaftlich verantwortungsbewusst handelnden Persönlichkeiten“ (Weber 2021, o. S.) erziehen, indem die Kinder auf das spätere Leben und die Anforderungen dessen vorbereitet werden. Neben dem Wissen werden zahlreiche Werte und Fähigkeiten vermitteln. Hierzu gibt es ein großes Fächerangebot, welches neben Deutsch, Mathe und Religion/ Werte und Normen auch Sachunterricht, Englisch, Musik, Werken, textiles Gestalten, Kunst, Sport sowie Raum für soziale Fächer wie den Klassenrat enthält (Cornelsen 2020, o. S.).

Zu jedem Schulfach existieren Kerncurricula, in welchen die zu vermittelnden Kompetenzen und Inhalte durch das Kultusministerium festgehalten werden. In Bezug auf den Sachunterricht sind in jeder der fünf Perspektiven Inhalte und zu erwerbende Kompetenzen sowie perspektivvernetzende Bereiche wie zum Beispiel „Medien“ aufgeführt (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013, S. 5f., 72f.). Während in Deutschland die historische Perspektive als ein Teil des Sachunterrichts in vier Schuljahren besteht, wird dieser in der neunjährigen Volksschule Dänemarks von der ersten bis zur sechsten Klasse unterrichtet. Zudem besteht ab dem dritten Schuljahr zusätzlich das Fach Geschichte (Uebelin 2001, S. 32).

Das deutsche Schulsystem setzt sich neben der Vor- und Grundschule, aus der Haupt-, Real-, und Gesamtschule, dem Gymnasium sowie der Berufs-, Berufsfach-/ Fachober- und Förderschulen zusammen, wobei sich die Organisationsstruktur des Schulsystems in den Bundesländern unterscheidet (Horn, 2021, o. S.). Zudem besteht in Deutschland eine Schulpflicht, sodass jedes Kind zur Schule gehen muss. Dagegen ist in anderen Ländern wie den USA Heimunterricht möglich (Weber 2021, o. S.).

Der Klassenraum enthält neben Heizungen und Fenstern, welche Tageslicht bringen, einzelne Tische und Stühle (Cornelsen 2020, o. S.). Dieser ist häufig in hellen Wandfarben gehalten und bietet die Möglichkeiten, Bastel- und Projektergebnisse anzubringen. Außerdem finden sich auf den Fensterbänken oftmals Dekoration wie Blumen.

Während früher über hundert Kinder in einem Klassenraum saßen, besteht heute eine Grundschulklasse in Deutschland aus höchstens 26 Kindern (Niedersächsisches Kultusministerium 2019, S. 2). Zudem sind die Klassen in die Jahrgänge eins bis vier unterteilt. Im Gegensatz zur Schule früher geht es im heutigen Unterricht nicht mehr um Disziplin, Gehorsam und Fleiß, sondern um das individuelle Lernen durch eigenes Denken und

Handeln, weshalb die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Kinder heute einen hohen Stellenwert hat (Kaiser 2016, S. 139). Im Zuge dessen hat sich auch die Lehrerrolle von einer Autoritätsperson zu einem (Lern-)Berater, einer Vertrauensperson und einem Erzieher gewandelt, wodurch jedes Kind bestmöglich und individuell unterstützt werden soll (Cornelsen 2020, o. S.).

Zudem wird der Leistungsbewertung im heutigen Schulsystem ein großer Stellenwert zugeschrieben. Diesbezüglich werden den Schüler*innen je Schulhalbjahr Zeugnisse ausgehändigt, auf welchem in der ersten und zweiten Klasse Berichte sowie ab der dritten Klasse Noten aufgeführt sind, welche einen Überblick über die Leistung, den Lernstandes und das Arbeits- und Sozialverhalten geben (Grittner 2011, S. 208).

Das Lehren und Lernen findet heute mit Medien wie der klassischen Tafel sowie zum Teil modernerer Ausstattung wie Smart- bzw. digitalen Whiteboards oder Beamern statt. Diesbezüglich verweist Ulbricht (2015) auf die Vor- und Nachteile von Medien wie den digitalen Whiteboards. Bezüglich der Vorteile benennt er, dass eine unleserliche Schrift lesbar gemacht werden kann sowie Arbeitsblätter am Whiteboard gezeigt und ausgefüllt werden können (Ulbricht 2015, S. 92). Jedoch ist die Nutzung davon abhängig, dass das Internet und der Strom funktionieren. Außerdem kann es passieren, dass man in der virtuellen Welt versinkt und den Fokus verliert (ebd., S. 93-96). Zumeist arbeiten die Schüler*innen mit Büchern, Papier und Stiften, seltener mit digitalen Medien wie Tablets. Dies liegt zum Beispiel an der mangelnden Ausstattung und Ausgangslage der Schulen wie dem Internetzugang (Eickelmann, Bos, Labusch 2019, S. 13f.). Jedoch wurden teilweise bereits Laptop- und iPad-Klassen initiiert (Ulbricht 2015, S. 82). Diesbezüglich hatte die Corona-Pandemie zwischen 2020 und 2022 Auswirkung auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien, indem ein Digitalisierungsschub erfolgte (Mußmann, Hardwig, Riethmüller, Klötzer 2021, S. 30f.). Dies resultierte daraus, dass „insbesondere im ersten Lockdown, im März und April 2020, erhebliche Anstrengungen zur Digitalisierung der Schulinfrastruktur unternommen worden, um ein Unterrichten der Schüler[*innen] [...] zu Hause zu ermöglichen“ (ebd.). Im Zuge dessen wurden neben dem Kommunikationsweg der „E-Mail“ zunehmend Lernmanagementplattformen und Videokonferenzen etabliert. Trotz dessen liegt die Nutzung dieser in Deutschland im Vergleich unter der von Österreich oder der Schweiz (ebd., S. 32). Über Jahrhunderte hinweg stelle der Klassenraum einen bewährten Unterrichtsort dar. Dies wurde jedoch durch die Corona-Pandemie aufgebrochen, indem der Unterricht zu Hause bzw. im digitalen Raum stattfand (Bram, Reintjes, Görlich 2021, S. 137). Es mangelt jedoch noch an digitalen Unterrichtsmaterialien sowie an Informationen zu Lernplattformen, auch zum Austausch von Materialien unter Lehrpersonen (Steppuhn 2019, S. 214).

Darüber hinaus ist die Grundschule der Gegenwart aufgrund der Migrationsbewegungen eine multikulturelle Schule, weshalb das „Lernen in und mit Verschiedenheiten, der Umgang mit verschiedenen Kulturen [...] zentrale Bedingungen eines zeitgemäßen Unterrichts“ (Kaiser 2016, S. 125) sind. Das Lernen in und mit sowie über Verschiedenheit ist auch auf die Genderthematik zu beziehen, wofür Schüler*innen heute und zukünftig sensibilisiert werden müssen. Daher spricht Kaiser von einem „Sachunterricht der Vielfalt“ (ebd.). Die Beschäftigung mit der Kindheit im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext ist als grundlegend für sachunterrichtsdidaktische Entscheidungen zu sehen (ebd., S. 127). Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der „veränderten Kindheit“ zu betrachten, welches impliziert, dass die Kinder, unter anderem durch die Medien, immer wieder mit der Erwachsenenwelt und Bereichen wie Politik und Wirtschaft konfrontiert werden (ebd. S. 131). Darüber hinaus leben die Kinder heute in einer zunehmend technisierten und automatisierten Welt (ebd., S. 127f.). Aufgrund des Wandels ist es wichtig, Rituale in der Schule einzubinden, um den Kindern Kontinuität und Sicherheit zu bieten und soziale Konflikte im Unterricht zu thematisieren sowie gewaltfrei zu lösen (ebd. S. 135, 137).

3.3 Die Schule zukünftig

Im Zuge von gesellschaftlichen Veränderungen ist eine Weiterentwicklung der Schule fortlaufend nötig (Thurn, Tillmann 2005, S. 19). Wie bereits erwähnt wurde die Digitalisierung von Schulen während der Corona-Pandemie vorangetrieben, welches auch in der Zukunft fortlaufen wird (Mußmann et al. 2021, S. 30f.). Diesbezüglich sind Länder wie Dänemark oder Singapur den deutschen Schulen weit voraus, da hier die Digitalisierung relativ weit fortgeschritten und die technische Ausstattung der Schulen deutlich besser ist. Beispielsweise sind bereits E-Learning-Programme etabliert (Tao Nan School 2021, o. S.) und es werden Laptops, Tablets oder Smartphones selbstverständlich im Unterricht genutzt und sind im Besitz nahezu jeden Kindes (Ulbricht 2015, S. 82)

Außerdem wird in Bezug auf die bereits erwähnte Aufteilung des deutschen Schulsystems Kritik geübt, da die Kinder bereits nach der vierten Klasse getrennt werden und auf verschiedene Schulformen wechseln (Stajic 2019, o. S.). Im erneuten Vergleich erfolgt der Wechsel an eine weiterführende Schule in Singapur nach der sechsten Klasse, während in Dänemark eine neunjährige Volksschule ohne Schulwechsel besteht (Uebelin 2001, S. 32). Demzufolge ließe sich vermuten, dass das Schulsystem bzw. die Gliederung dessen zukünftig überarbeitet wird (Stajic 2019, o. S.).

Die Schule sollte außerdem als „*Lebens- und Erfahrungsraum*“ fungieren, welcher die Schüler*innen zu Tätigkeiten anregt, die das Lernen am Tisch und an der Tafel überwinden (ebd., S. 21, vgl. auch Kaiser 2016, S. 127). Diesbezüglich sollten „Räume für Kom-

munikation, für gemeinsamen Sport, Rückzugsmöglichkeiten für Einzel- und Kleingruppen“ (Thurn, Tillmann 2005, S. 19) sowie Räumlichkeiten für Schulfeste, Aufführungen und Ausstellungsmöglichkeiten für Schülerprojekte geboten werden. Neben dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Vortragen müssten auch die Bewegung, das Spielen, das gemeinsame Feiern von Festen sowie die Handlungsorientierung (z. B. das gemeinsame Anlegen und Pflegen eines Schulgartens) zu den üblichen Schultätigkeiten zählen. Zudem wäre denkbar, dass in der Schule der Zukunft vermehrt IT-Kenntnisse vermittelt werden, da auch die Digitalisierung von Unternehmen voranschreitet und zukünftig in vielen Berufen mit digitalen Medien gearbeitet wird, welches das Mitbringen von Medienkompetenz auf dem Arbeitsmarkt erfordert (Kilian 2020, o. S.). Daneben sollten Aspekte der Ingenieurwissenschaften wie der Umgang mit Werkstoffen wie Holz und das Herstellen von Gegenständen in den *Lehrplan* integriert werden (Textor 2008, o. S.).

Die beiden vorangegangenen Aspekte könnten das Interesse der Kinder dafür fördern, einem späteren technischen oder handwerklichen Beruf zum Beispiel im IT-Bereich oder einem MINT-Beruf z. B. Ingenieur*in nachzugehen (Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz 2022a, o. S.). Dies ist vor allem im Zuge des gegenwärtigen Fachkräftemangels von großer Relevanz. Unterstützend könnte in der Schule der Zukunft ein soziales Fach eingeführt werden, bei welchem Schüler*innen Menschen in sozialen Einrichtungen wie Altenheimen unterstützen und gleichzeitig soziale und berufliche Kompetenzen erwerben. Zudem könnte der Umfang von Praxisangeboten in der Schule durch Projekttage oder Praktika erhöht werden kann. Wichtig ist hierbei die Förderung von Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen, damit Kinder *praktische Erfahrungen* und ökonomisches Wissen in der Berufswelt erlangen können. Diesbezüglich fördert das Bundeswirtschaftsministerium bereits Netzwerke wie ‚Schulewirtschaft‘, welches sich für die beschriebene Kooperation einsetzt (Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz 2022b, o. S.). Darauf bezogen müsste der Stundenplan Raum für Exkursionen und Projektwochen bieten (Thurn, Tillmann 2005, S. 22f.). Im Sinne der ‚*Öffnung der Schule*‘ sollten Orte in der Schule mit ‚außerschulischen Lernorten‘, also verschiedenen Lernorten außerhalb der Schule verbunden und Lerninhalte lebensrelevanter gemacht werden (ebd., S. 25). Diesbezüglich ist eine enge Zusammenarbeit mit den Elternhäusern und der Schulsozialarbeit von Nöten (ebd., S. 40).

Überdies werden Fremdsprachen im Zuge der Globalisierung und der zunehmenden Vernetzung weiterhin einen großen Stellenwert haben, jedoch muss in der Zukunft überprüft werden, welche Sprachen am wichtigsten sind, da Weltsprachen wie Chinesisch, Spanisch und Arabisch an Bedeutung zunehmen (Textor 2008, o. S.). Demgegenüber lässt sich vermuten, dass *Fächer* wie Kunst oder der Schwimmunterricht in der Zukunft nicht mehr an allen Schulen angeboten werden, da diese den zuvor benannten Fächern

weichen müssen (Kilian 2020, o. S.). Diesbezüglich ermöglicht eine Entwicklung zur *Ganztagschule* einerseits die Entzerrung der Unterrichtszeiten und andererseits das Etablieren von Wahlmöglichkeiten, mit welchen die Kinder ihren Schulalltag freier gestalten können. So fänden verschiedene Freizeitangebote Einzug in die Schule (Thurn, Tillmann 2005, S. 22f.). Hierdurch kann zum Beispiel das Fach ‚Glück‘ etabliert werden, wie es an vielen Schulen in Deutschland, Österreich und den Niederlanden bereits der Fall ist. In diesem wird sich mit Bewegung, mentalem Training sowie gesunder Ernährung beschäftigt (Stajic 2019, o. S.).

An dieser Stelle ist exemplarisch Bezug zu dem „*Dalton-Konzept*“ zu nehmen. Bei diesem können Schüler*innen sich ihre Zeiten und ihren Lernstoff frei einteilen. Dies ist dadurch möglich, dass jeder Fachlehrer zu bestimmten Zeiten in einem Raum ist und die Kinder entscheiden können, wann sie welches Fach lernen möchten. Hierdurch wird die (Eigen-)Verantwortung, Selbstständigkeit, Selbstmotivation sowie die Kooperationsfähigkeit gefördert. Außerdem ist es möglich, dass Schüler*innen selbst als Lehrer fungieren, indem diese ein Fach vertreten (Kilian 2020, o. S.). Die freiere Zeiteinteilung kommt dem entgegen, dass einige Schüler*innen ihre Leistung nicht bereits um acht Uhr morgens abrufen können, sondern zu einer späteren Unterrichtszeit produktiver und konzentrierter sind (Stajic 2019, o. S.). Die Stunden werden mittags drangehangen, so dass die Kinder später nach Hause gehen. Wer früh zur Schule kommt, kann auch früher gehen (Wagner 2018, o. S.). Das Dalton-Konzept wurde in Deutschland erstmals 2009 an einer Aachener Schule eingeführt, woraufhin einige weitere Schulen folgten. In den Niederlanden gibt es bereits viele „Dalton-Schulen“, zum Teil ohne klassischen Präsenzunterricht. Dieses orts- und zeitunabhängige Lernen wird sich vermutlich im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung zukünftig weiterentwickeln (Kilian 2020, o. S.).

In diesem Zusammenhang wird sich die *Rolle der Lehrpersonen* dahingehend ändern, dass Lehrkräfte in den Hintergrund des Unterrichts treten. Diese werden zu Lerncoaches oder Tutor*innen, indem sie den Schüler*innen Informationen und Anregungen zum selbstständigen Lernen geben und bei Bedarf Unterstützung bieten. An die Stelle schriftlicher Leistungsüberprüfungen zur Benotung könnten in der Zukunft Portfolios mit Arbeitsergebnissen, Präsentationen und Kleingruppenarbeiten rücken (Textor 2008, o. S.). Auch die *Klassenräume* müssen sich hinsichtlich des offeneren und flexibleren Lernens anpassen, indem diese durch funktionelle Möbel auf das Lernen bzw. die Lernformen nach Bedarf ausgerichtet werden können. Außerdem wird ein Teil der Schulzeit in der Zukunft vermutlich in der Natur verbracht (Stajic 2019, o. S.).

Da die Schule eine gesellschaftliche Institution ist, spiegeln sich in dieser *gesellschaftliche Entwicklungstrends* wider. Diesbezüglich erfolgte durch Kaiser (2016) eine Darstel-

lung „gegenwärtiger Trends der gesellschaftlichen Entwicklungen, von denen aus heutiger Sicht vermutet werden kann, dass sie sich auch zukünftig als Probleme erweisen können und somit für die Schule von morgen wichtige Bedingungen darstellen“ (Kaiser 2016, S. 105). Diese Trends bestehen beispielsweise in der „Risikogesellschaft“ und der „Mediengesellschaft“. Unter Ersterem sind globale Gefährdungslagen zu betrachten, welche exemplarisch in dem Ereignis um Tschernobyl, Katastrophen wie Überschwemmungen und Waldbränden oder „Killerviren“ sowie Krieg bestehen (ebd., S. 104-106). Dies kann, in Bezugnahme auf die Ausbreitung des Virus SARS-CoV-2 (Corona Pandemie) und den gegenwärtigen Ukraine-Russland-Konflikt bzw. Krieg, bestätigt werden. Es ist nicht vorhersehbar, welche Ereignisse zukünftig zu erwarten sind, jedoch ist im Zuge der zunehmenden Naturkatastrophen zu schlussfolgern, dass hierin und in der Müllflut *ernstzunehmende Themen* für der Schule der Zukunft bestehen (Kaiser 2016, S. 106-108). Zudem ist auch die Ungleichheit in der heutigen- und zukünftigen Gesellschaft sowie in der Schule ein zentrales Thema, denn die Schere zwischen „arm und reich“ klafft immer weiter auseinander. Diesbezüglich sind die Konsequenzen der Armut für die Bildung sowie die Gefahr von Arbeitslosigkeit zu betrachten. Vor allem in der Schule treffen Kinder verschiedener sozialer Schichten und Kulturen aufeinander, weshalb die Schule ein geeigneter Ort ist, um der Ungleichheit entgegenzusteuern (ebd., S. 110). In Bezug darauf sind die Demokratisierung und die Menschenrechte zentral (ebd., S. 112). Außerdem erfolgen zunehmend Veränderungen in der Familienkonstellationen, indem eine Loslösung der „Mann-Frau-Kind-Familie“ erfolgt und sich Stieffamilien, Familien mit alleinerziehenden Müttern oder Vätern, Patchwork-Familien, Familien mit gleichgeschlechtlichen (Ehe-)Partner*innen, kinderlose Ehen, Großfamilien und Familien, in welchen die Eltern nicht verheiratet sind, etablierten (ebd.). Im Zuge dessen „sind Kinder heute tendenziell weniger autoritätsfixiert, und viele von ihnen sind früh selbstbewusst“ (ebd., S. 116), da sie Freiräume nutzen und selbst Entscheidungen treffen. Mit dem Aufbrechen traditioneller Strukturen und veränderten sozialen Beziehungen steigt jedoch die anonyme Sozialisation von (Grundschul-)kindern in den Medien. Diese „Mediengesellschaft“ schließt mit ein, dass Kinder allgegenwärtig von Medien umgeben sind und oftmals bereits im Grundschulalter über eigene technische Geräte verfügen (ebd., S. 112). Diesbezüglich wird vermutet, dass die Schule in der Zukunft vermehrt aus Technik besteht sowie die Lehrkraft bzw. die Wissensvermittlung virtuell durch ein Hologramm projiziert wird (Thomas 2017, o. S.). Zudem werden die Medien zum Großteil sprachgesteuert sein, wodurch das Schreiben auf Papier oder das Tippen auf einer Tastatur überflüssig werden (ebd.). Denkbar wäre außerdem ein Einsatz von humanoiden Robotern in der Zukunft, welche durch künstliche Intelligenz zum Gegenstück des Men-

schen werden. Diese können sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch im Unterricht eingesetzt werden und werden als Antriebskraft des technologischen Wandels bezeichnet (Steppuhn 2019, S. 54). Damit können humanoide Roboter oder eine Software, welche die Kinder unterrichten, zu möglichen Konkurrenten der Lehrkräfte werden (Ulbricht 2015, S. 119). Folglich wird die Robotik zukünftig im Alltag eine größere Bedeutung spielen, weshalb Schule Verantwortung übernehmen und die Kinder „auf das Leben und Arbeiten in einer immer stärker dominierten digitalen Welt vorbereiten“ (Steppuhn 2019, S. 1) muss. Diesbezüglich wird die Schule von morgen auch als ‚SmartSchool‘ bezeichnet (ebd.). Demgegenüber benennt Ulbricht (2015), dass Lehrpersonen in der Schule der Zukunft nicht vollständig verschwinden können, sondern weiterhin gebraucht werden, da diese Unterrichtsgespräche und Diskussionen führen und auf den Umgang der Schüler*innen untereinander achten müssen. In Bezug auf die Diskussionsleitung kann dies in der Oberstufe kompetenten Schüler*innen übertragen werden (Ulbricht 2015, S. 32f.). Jedoch kann eine Lehrkraft, welche bereits über Lebenserfahrung verfügt, eigene Erfahrungen in den Unterricht einbringen und davon berichten (ebd., S. 34). Des Weiteren kann „niemand so lustig, nett, anschaulich und gut erklären [...] wie ein Mensch“ (ebd., S. 101). Zudem wird ein vollständig digitalisierter Lebensraum dahingehend kritisiert, dass Schule kein Ort zum vorrangigen Umgang mit Technik werden sollte, sondern Schüler*innen mit anderen Menschen in Kontakt kommen und soziale Kompetenzen lernen sollen (ebd.). Insgesamt finden sich im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien in den Unterricht zahlreiche Vor- und Nachteile sowie Befürworter*innen und Kritiker*innen. Zusammenfassend sind „Urbanisierung, Individualisierung, Wegfall von traditionellen Grenzen, Medienabhängigkeit, Veränderung der sozialen Beziehungen und Ausbreitung des Konsumsystems [...] nur einige grobe Merkmale gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen“ (Kaiser 2016, S.111) und somit auch einige der wichtigen Themen in der Zukunft.² Dabei ist zu beachten, dass die Inhalte von Schulfächern wie dem Sachunterricht nicht sachneutral sind, sondern diese den historischen Wandel widerspiegeln und immer wieder verändert werden, denn der Sachunterricht vermittelt die Inhalte der Welt (ebd., S. 174-177). Diesbezüglich gibt es keinen Sachunterricht für die allgemeine Situation, da zu betrachten ist, wie sich die Welt und vor allem die Kindheit verändert, welche Inhalte relevanter werden und welche Kompetenzen für das weitere Leben erlangt werden sollten (ebd., S. 100)

² In dieser Arbeit wurden nur exemplarische Zukunftstrends und wichtige Inhalte für den Sachunterricht abgeleitet. Weitere Zukunftstrends und die daraus abzuleitenden Zukunftskompetenzen wurden 2012 von M. R. Textor aufgeführt: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/zum-weiterlesen/rezensionen/fachbuecher/1730/>.

Außerdem bedingen sich gesellschaftliche Trends gegenseitig, für welche subjektive Einflussmöglichkeiten beispielsweise im veränderten Handeln bestehen. So ist die Umweltfrage „mit dem weltweiten Zusammenleben und der Verteilung zwischen armen und reichen Menschen und Ländern eng verknüpft“ (ebd., S. 185). Deshalb zielt die Umweltbildung auf das Bewusstsein ab, dass die Kinder bzw. die Weltbevölkerung in der Verantwortung gegenüber der Umwelt und der verursachten Probleme stehen sowie einzeln oder gemeinschaftlich Lösungen gefunden und das Handeln verändert werden kann (ebd.). Im zukünftigen Sachunterricht sollte daher ein didaktisches Gegensteuern und Durchschauen gesellschaftlicher Konfliktsituationen bestrebt werden, während gleichzeitig die kindliche Perspektive, durch die Vermeidung von Überforderung oder Belastung der Kinder, berücksichtigt werden sollte (ebd., S. 186). Insgesamt geht es um eine „breite Qualifizierung der Kinder [...] zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen“ (ebd., S. 187). Dabei wird die Qualität des Sachunterrichts durch Reflexionsmethoden und Techniken des selbstständigen Lernens gefördert, denn das Lernen ist erfolgreicher, wenn die Kinder im Zuge eines selbstgesteuerten Lernens Interessen entwickeln, weniger durch schulische Ordnungen eingeschränkt und zugleich die Selbstständigkeitsentwicklung und die sozialen Kontakte gefördert werden (ebd., S. 172f.). Außerdem muss hinsichtlich der Beschäftigung mit gesellschaftlichen Entwicklungen an die Erfahrungen der Kinder angeknüpft werden, wofür ein umfassendes Wissen der Lehrkräfte nötig ist (ebd., S. 113-115). Im Gegensatz zur Schule früher stellte der Unterrichtsstoff das zentrale Element dar, während heute und zukünftig das Kind eine zentrale Rolle im Unterricht spielt. In Bezug darauf soll mit dem Blick auf die Vergangenheit und Gegenwart eine Vorbereitung auf die Zukunft erfolgen, wobei berücksichtigt werden muss, welche Lernvoraussetzungen Kinder mit in den Unterricht nehmen (ebd., S. 119).

4. Lernvoraussetzungen von Grundschüler*innen

Zur Planung zielführenden Unterrichts müssen Lernarrangements Rücksicht auf die zunehmend heterogene Schüler*innenschaft und die entsprechend verschiedenen Lernvoraussetzungen nehmen. Diese bestehen vor allem in dem differenzierten Vorwissen bzw. den unterschiedlichen Vorstellungen, welche die Kinder mitbringen (von Reeken 2020, S. 20f.). Die Bedeutung des Vorwissens der Kinder für das Lernen wurde bereits während der kognitivistischen Wende der Psychologie um 1960 aufgezeigt (Günther-Arndt 2016, S. 94). Diesbezüglich benannte Ausubel (1968): „The most important single factor influencing learning is what the learner already knows“ (Ausubel 1968, S. VI).

Kinder bringen bereits beim Eintritt in die Grundschule unterschiedliche Interessen, Einstellungen und Kenntnisse zu Themen mit in den Unterricht. Diese entstehen aus unterschiedlichen Erfahrungen in der Umwelt und der Sozialisation wie der Begegnung mit Familienmitgliedern sowie dem Medienkonsum (Adamina, Kübler, Kalcsics, Bietenhard, Engeli, 2018, S. 7, vgl. auch Günther-Arndt 2016, S. 94). Diesbezüglich gibt es zahlreiche Bücher, Filme, Computer- und Ferienspiele sowie Spielzeuge mit historischen Inhalten, wie zum Beispiel die Playmobil Ritterwelt (Rohrbach, 2009, S. 7). Außerdem spielen Kinder bereits historische Inhalte nach, indem sie Piraten, Ritter oder Prinzessinnen spielen und Schwerter oder Burgen bauen (ebd., S. 6). Darüber hinaus erleben die Heranwachsenden „Geschichtskultur“, indem sie Burgen, Museen oder Ausstellungen zu historischen Inhalten besuchen (Pleitner, von Reeken 2010, S. 1).

Bereits vor Schuleintritt erhalten die Kinder folglich sogenannten ‚Gelegenheitsunterricht‘, welcher unter anderem aus den Erzählungen der Eltern und dem was das Kind z. B. auf der Straße hört und sieht, besteht (Kaiser 2016, S. 41). Das Wissen kann folglich auf verschiedene Weisen individuell erworben werden. Dies resultiert aus einer Befragung von Erst- und Viertklässler*innen durch Pape (2008), welcher herausfand, dass in beiden Jahrgängen nahezu dieselben Wissenserwerbsquellen benannt wurden. Diese bestanden vor allem in Sachbüchern, Fernsehsendungen und -filmen, Erzählungen von Eltern und Großeltern sowie Museen (Pape 2008, S.147f.).

Im Zuge der geschichtsgesättigten Umwelt, in welcher die Kinder aufwachsen, erfolgt eine individuelle Verarbeitung der Eindrücke, aus welchen sie individuelle Vorstellungen zu historischen Inhalten bilden. Aufgrund dessen ist in einer Schulklasse immer eine Spannweite verschiedener Vorstellungen zu finden, welche es zu berücksichtigen gilt (Adamina et al. 2018, S. 7). Dieses Vorwissen der Kinder „ist in Form von Begriffen, Schemata, mentalen Modellen oder einzelnen Wissenspartikeln im Gehirn gespeichert und steuert die Wahrnehmung und Verarbeitung von neuem Wissen“ (Günther-Arndt 2016, S. 94) und baut „auf früher erworbenes Wissen auf und differenziert, erweitert oder

rekonstruiert es“ (ebd., nach Reusser 2006, S. 153f.). Hieraus können sowohl falsche Informationen als auch Fragen und Unverständlichkeiten entstehen (Pleitner, von Reeken 2010, S. 1). Außerdem bildet sich ohne ein Eingehen auf das Vorwissen der Kinder loses Wissen, welches die Vorerfahrungen und Vorstellungen der Kinder nicht überwindet und nicht mit diesen verknüpft werden kann (ebd., S. 8). Daher empfiehlt Rohrbach (2009, S. 8) die Kinder in ihrem Entwicklungsstand abzuholen und zur Auseinandersetzung und dem Sprechen über historische Inhalte zu ermutigen. Dies geschehe zuerst in der Familie, dann im Kindergarten und danach in der Schule. Im Zuge dessen ist „die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins“ und die „Klärung des Un- und Missverstandenen [...] Aufgabe historischen Lernens in der Grundschule“ (Pleitner, von Reeken 2010, S. 1). Lernvoraussetzungen sollten daher „nicht nur als Forschungsgegenstand [...] sondern auch als Motor von Unterricht“ (Kaiser 2016, S. 164) gesehen werden, indem diese als Kompass für die Unterrichtsplanung genutzt werden und im Zuge dessen Unebenheiten geglättet werden (ebd., S. 165). Um dementsprechend Unterricht planen und diesen auf das Vorwissen der Kinder anpassen zu können, muss in Erfahrung gebracht werden, welche Vorstellungen die Schüler*innen hinsichtlich historischer Themen, hier der Schule im Wandel der Zeit, mitbringen. Diesbezüglich muss die Heterogenität einer Schulklasse und dessen Voraussetzungen aufgrund sozialer, regionaler und nationaler Herkunft betrachtet werden (Kaiser 2016, S. 157). „Obwohl Lernvoraussetzungen schwer zu definieren sind und obgleich es schwierig ist, didaktische Konsequenzen aus „festgestellten“ Lernvoraussetzungen zu entwickeln, ist es für fruchtbare Lernprozesse besonders wichtig, die subjektiven Lernbedingungen möglichst genau zu erkennen“ (ebd., S. 152). Erst auf dieser Basis können didaktische Momente gefunden und Unterricht lernförderlich und anknüpfend an die Schüler*innenvoraussetzungen geplant werden. Bevor dies jedoch näher betrachtet wird, werden als Grundlage hierfür begriffliche Abgrenzungen zu den Vorstellungen von Schüler*innen vorgenommen.

4.1 Zum Begriff der Schüler*innenvorstellungen

Wie bereits erwähnt, verfügen Schüler*innen bereits vor der unterrichtlichen Thematisierung über Vorstellungen zu Lerngegenständen und Phänomenen. Die Eindrücke, welche sich zum Beispiel im Rahmen der Sozialisation bilden, werden individuell verarbeitet und daraus Vorstellungen konstruiert (Adamina et al. 2018, S. 7). Nach Adamina und anderen (2018) kann man

Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern als gedankliche Konglomerate und mentale Konstruktionen beschreiben, die sich aus ihren Wahrnehmungen und Sinneseindrücken, ihren Erfahrungen, Erinnerungen, Erkenntnissen, Emotionen zu Sachen und Situationen ergeben (Adamina et al 2018, S. 7).

Die gedanklichen Konstrukte werden außerdem durch die dazugehörigen Überzeugungen, Wertungen, Einstellungen und Interessen der Kinder beeinflusst und daher als ‚Bewusstseinsinhalte‘ bezeichnet (ebd.).

Im Rahmen des Konstruktivismus sind ‚subjektive Schüler*innenvorstellungen‘ als „ein von der Intelligenz repräsentiertes und vom bisherigen Erfahrungshorizont des Subjekts her interpretiertes Objekt“ (Günther-Arndt 2016, S. 94 nach Reusser 2006, S. 153f.) zu verstehen. In der Literatur lässt sich jedoch eine Vielfalt an Begriffen in Bezug auf die Vorstellungen von Schüler*innen finden. Neben dem geläufigeren Begriff der Schüler*innenvorstellungen finden auch die Termini Präkonzepte, Alltagsvorstellungen, Vorwissen, Vorstellungen, Vorerfahrungen sowie im Englischen: *preconcepts*, *misconceptions*, *prior beliefs*, *alternative frame* Verwendung. Daneben wird auch der Begriff der „Schüler*innenvoraussetzungen“ genutzt, welcher jedoch eher die kognitiven und motivational-affektiven Aspekte betrachtet als die Vorstellungen der Kinder (ebd.). Der bereits benannte Terminus ‚*misconceptions*‘ (Fehlvorstellungen) beschreibt im kognitivistischen Ansatz die Alltagsvorstellungen der Kinder, welche im Vergleich mit den wissenschaftlichen Theorien und Erklärungen als falsch angesehen werden (Günther-Arndt 2016, S. 94f.). Im Sinne des ‚*Conceptual-Change*‘ soll ein „Wechsel vom Alltagsdenken zum wissenschaftlichen Denken“ (ebd.) erfolgen. Durch zahlreiche Studien wurde jedoch aufgezeigt, dass dies nicht- oder nur unzureichend gelingt. Dies begründet sich darin, dass vorhandene kognitive Strukturen bekannt sein müssen, um den neuen Lernstoff in diese zu verankern und damit sinnvolles Lernen zu etablieren (Kaiser 2016, S. 171).

Diesbezüglich ist zwischen den ‚*well-defined domains*‘ wie Mathematik oder Physik und den ‚*ill-defined domains*‘ wie Psychologie, Biologie oder Geschichte zu unterscheiden. Letzteres meint, dass „die Grenzen zwischen dem alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Wissenssystemen nicht so eindeutig markiert“ (Günther-Arndt 2016, S. 94f.) sind. In Bezug auf die Schüler*innenvorstellungen hinsichtlich des historischen Wissens, benennt Günther-Arndt (2016) zudem, dass es sich nicht um bloße Alltagsvorstellungen handele, sondern diese bereits wissenschaftliche Vorstellungen implizieren. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass sich der Aufbau der Vorstellungen nicht hierarchisch vollzieht, sondern sich Untermuster der bestehenden Erklärungsmuster ausbilden, wodurch eine vielfache Vernetzung entsteht (ebd.). Ein Konzeptwechsel ist daher kein „abrupter Vorgang, sondern ein allmählicher Prozess des Ausdifferenzierens immer neuer Vorstellungen“ (Kaiser 2016, S. 171). Ziel ist es, dass Kinder ihre bestehenden Denkstrukturen in einem eigenständigen Prozess in Richtung Vorstellungen zu verändern, die den wissenschaftlichen näher sind (ebd., S. 172). Hierzu bedarf es an Modellen und Veranschaulichungen, einem handelnden Lernen, einer Reflektion des eigenen Tuns, Motivation sowie der Strukturierung der Lerninhalte (ebd.).

In Bezug auf die begriffliche Mannigfaltigkeit erfolgt in dieser Arbeit eine Beschränkung auf den übergeordneten Begriff „Schüler*innenvorstellungen“. Dabei wird sich an der folgenden Definition von Günther-Arndt (2016) orientiert:

[Schüler*innenvorstellungen] (conceptions) sind Begriffe, Konzepte und Theorien, mit denen ein Sachverhalt erklärt wird. Schülervorstellungen werden in der Regel vor oder neben der Schule erworben, es sind Alltagskonzepte oder subjektive Theorien (auch als naive, common sense- oder implizite Theorien bezeichnet), die sich als brauchbar erwiesen haben, um bestimmte Ereignisse, Situationen oder Phänomene zu erklären (Günther-Arndt 2016, S. 96).

Ungeachtet der begrifflichen Konnotation ist noch unbekannt, ob die Schüler*innenvorstellungen einerseits „aus kohärenten, theorieähnlichen Strukturen bestehen“ oder andererseits als „unstrukturierte, lose verknüpfte Wissensbestandteile“ zu sehen sind (ebd.). Bekannt ist jedoch, dass sowohl die lebensweltlichen Schüler*innenvorstellungen als auch die wissenschaftlichen Vorstellungen im Langzeitgedächtnis abgelegt sind (Lange 2016, S. 134). In dieser Arbeit soll es allerdings weniger um das „Wie denken Kinder“ gehen, sondern vielmehr um das „Was denken Kinder?“, also die themenbezogenen Vorstellungen. Daher wird auf den Bereich der Entwicklungs- und Denkpsychologie an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Diesbezüglich ist auf Piagets Theorie der Denkentwicklung zu verweisen.

Wissentlich haben die Schüler*innenvorstellungen, mit welchen die Kinder in den Unterricht kommen, eine hohe Widerstandsfähigkeit gegenüber Veränderungen, welches in dem Sinne hinderlich für ein weiteres Lernen sein kann, indem neue Erkenntnisse nur unzureichend zugelassen werden. Zudem ist ein radikaler Konzeptwechsel von Alltags- zu wissenschaftlichen Vorstellungen, im Sinne des bereits benannten ‚Conceptual Chance‘ durch den Unterricht nur selten möglich (Adamina et al. 2018, S. 7-8).

Trotz dessen wird Lernen im Rahmen des Sachunterrichtes als „Entwicklung und Veränderung von Vorstellungen, Konzepten, Überzeugungen zu Phänomenen, Sachen und Situationen unseres Lebens und unserer Umwelt verstanden (ebd., S. 9). Dabei ist zu beachten, dass das Lernen durch die bisher aufgebauten Vorstellungen der Schüler*innen beeinflusst wird, indem die Informationen und Aufgaben im Unterricht individuell aufgenommen und vor dem Hintergrund der bestehenden Vorstellungen verarbeitet werden: „Vorstellungen bestimmen das Lernen, weil man das Neue nur durch die Brille des bereits Bekannten ‚sehen‘ kann“ (Adamina et al. 2018, S. 10 nach Duit 2004, S. 1). Diesbezüglich beschreibt Lange (2016) die lebensweltlichen Vorstellungen der Kinder als wirkungsmächtiger und anschlussfähiger als die wissenschaftliche Vorstellung, da diese schon öfter aktiviert worden sind (Lange 2016, S. 134).

Im Gegensatz zu anderen Aspekten wie der Unterrichtsqualität ist den Schüler*innenvorstellungen somit ein hoher Stellenwert in Bezug auf die Lernleistung zuzuschreiben (ebd.). Dies begründet sich darin, dass die Schüler*innenvorstellungen nicht nur die Aufnahme neuer Informationen zu einem Thema beeinflussen, sondern auch die Interaktion mit anderen Schüler*innen und den Lehrpersonen. Außerdem wird die Nutzung von Lerngelegenheiten und Lernumgebungen beeinflusst (ebd.). Daher können und sollten vorhandene Vorstellungen als Anknüpfungspunkte im Unterricht genutzt werden. Jedoch muss die Lehrkraft wissen, welche Schüler*innenvorstellungen bei den Kindern vorhanden sind. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund wichtig, dass „Lernende oft auch andere Vorstellungen und Konzepte [konstruieren] als diejenigen, welche von der Lehrperson gemeint und von ihr angelegt, erklärt und präsentiert werden“ (ebd., S. 10).

Zusammenfassend stellt die Beschäftigung mit den Schüler*innenvorstellungen und die Berücksichtigung dessen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung eine zentrale fachdidaktische Notwendigkeit dar, da Lernarrangements dementsprechend angepasst und differenziert werden können (ebd., S. 11). Daher ist die Auseinandersetzung mit Präkonzepten als Herausforderung für die Lehrpersonenprofessionalität zu sehen (ebd., S. 11). Zur exemplarischen Betrachtung von Schüler*innenvorstellungen im Bereich des historischen Lernens wurde das Thema „Schule im Wandel der Zeit“ ausgewählt. Im folgenden Kapitel wird der Forschungsstand diesbezüglich dargestellt.

4.2 Schüler*innenvorstellungen in der historischen Perspektive

Im Zuge dessen, dass Kinder über Vergangenes lesen, hören und über Bilder und Filme vermittelt bekommen, verarbeiten sie dies zu visuellen Vorstellungen (Beilner 2004, S. 161). Daher bilden sich während des Aufbaus von Geschichtsbewusstsein (vgl. Kapitel 2.1) innere Bilder in den Köpfen von Kindern. Bezüglich der begrifflichen Abgrenzung von Geschichtsbildern handelt es sich hierbei um *Bilder von der Geschichte*, welche individuell entstanden sind oder kollektiv vermittelt wurden (Tremel 2004, S. 416).

Wie Schüler[*innen] die unanschauliche Geschichte sehen, hängt vom jeweils schon vorhandenen individuellen Vorstellungsschatz bzw. Erfahrungspotential ab, die durch außerschulische Geschichtsbegegnungen und Geschichtsunterricht geschaffen worden sind (Beilner 2004, S. 161).

Die „Voraussetzungen und Prozesse historischen Lehrens und Lernens [galten] lange als weiße Flecken der geschichtsdidaktischen Forschungslandkarte“ (Hando, Schöne-mann 2016, S. 6). In den letzten Jahren wurde dies jedoch vermehrt forciert.

Die bisherige *themenzentrierte Forschung zum Bereich der Schüler*innenvorstellungen* erfolgte vor allem hinsichtlich sachunterrichtlicher Themen: Einheiten in der Natur (Jelenskaja 2002), Wasserkraft (Mrazek 2020), Evolution (Klöß 2020), Tiere, Pflanzen und

Lebensräume (Schrenk, Baisch 2020), Stoffe, Energie, Bewegung (Hadenfeldt, Neumann, Steffensky), Luft, Schwimmen und Sinken, Schatten, Schall, Temperatur, Magnetismus, Wetter (Schecker, Wilhelm, Hopf, Duit 2018) sowie Wirtschaft, Arbeit, Produktion und Konsum (Gafner Knopf, Wulfmeyer 2020) und ebenso zu Arbeit, Konsum sowie Umweltschutz Werbung und Geld (Kaiser 1996). Erhebungen zu themenbezogenen Schüler*innenvorstellungen des historischen Lernens erfolgten zum Beispiel zum Begriff des Königs, zum Thema Steinzeit, der Entdeckung und Eroberung, der Industrialisierung (Günther-Arndt 2016, S. 96) und zur mittelalterlichen Ständegesellschaft (Beilner 2004, S. 174), jedoch nicht zur Vorstellung der Schule im Wandel.

Bezüglich des *historischen Lernens allgemein* erfolgten in den letzten Jahren empirischen Untersuchungen von Beilner (1990, 2004), El Darwich (1990), Pape (2008), Kölbl (2004), Becher und Gläser (2015) sowie Adamina (2008, 2009). Von diesen werden einige nachfolgend dargestellt, da einige eher das Geschichtsbewusstsein und –verständnis betrachten und daher nur kurz beleuchtet werden.

Bei einer Studie von *Beilner (2004)* mit Grundschulabgänger*innen wurde festgestellt, dass Schüler*innen am Ende der Grundschulzeit bereits ein Verständnis von dem *Geschichtsbegriff* zeigen und dies als „früher“, etwas „Vergangenes“ oder etwas was „anders ist, als das, was jetzt ist“ bezeichnen. Folglich ist das Zeitbewusstsein (auch Temporalbewusstsein) bei Kindern am Ende der vierten Klasse oftmals vorhanden, während bereits Vorstellungen über Kontinuität und Wandel angedeutet werden (Beilner 2004, S. 156). Daneben zeigt sich, dass Schüler*innen am Ende der Grundschulzeit bereits ein Involviert sein in Geschichte erkennen und sich von ihr betroffen fühlen sowie aus ihr lernen können (Beilner 2004, S.159f.). Auch Adamina (2008) erhob die Vorstellungen zu Raum und Zeit von Grundschüler*innen und stellte fest, dass sich die Vorstellungen im Umfang und Niveau vor allem innerhalb einzelner Jahrgänge stark unterscheiden (Adamina 2008, S. 141f.). Dies kann mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder in Bezug gesetzt werden (von Reeken 2020, S. 20f). Zudem wurden frühere Studien durch Bodo von Borries (1995) durch Oldenburger Untersuchungen themenzentrierter Schüler*innenvorstellungen ab 2001 durch *Günther-Arndt (2016)* bestätigt. Hierbei wurde festgestellt, dass Kinder und Jugendliche eher eine defizitorientierte Sicht auf die Vergangenheit haben (Günther-Arndt 2016, S. 101). Im Hinblick auf historische Veränderung und dessen Ursachen „argumentierten die Kinder und Jugendlichen stark von ihren eigenen sozialen Erfahrungen her und ausgesprochen materialistisch“ (ebd., S. 102). Außerdem nutzen die Kinder während der Beschreibung von Vergangenheitsvorstellungen das Fortschrittsmodell, als Erklärung für den historischen Wandel, denn in den Schüler*inneninterviews wird „Geschichte [...] als ständiger Fortschritt in Technik,

Wissenschaft, Politik und Wirtschaft interpretiert“ (ebd., S. 100), wobei die Gegenwart der Vergangenheit gegenüber als überlegend beschrieben wird. Dabei werden Missstände als Gründe für einen historischen Wandel aufgeführt (ebd., S. 103).

Insgesamt zeigten bisherige empirische Untersuchungen des historischen Lernens, dass im Verlauf der Grundschulzeit eine zunehmende Differenzierung des Geschichtsbewusstseins und eine große Heterogenität der Lernvoraussetzungen festzustellen ist (von Reeken 2020, S. 21). Außerdem formt die außerschulische Geschichtskultur das Wissen und die Vorstellungen von Grundschüler*innen, weshalb schon früh Ansätze des historischen Lernens vorhanden sind, welches durch unterrichtliche Anforderungen ausdifferenziert und weiterentwickelt werden müsse (ebd.).

Erhebungen hinsichtlich des *Historizitätsbewusstseins* erfolgten zum Beispiel durch *Rohrbach (2009)*. Hierbei wurden je 40 Schüler*innen der ersten bis vierten Klasse gefragt, ob sie glauben, dass sich in ihrem Heimatort/ ihrer Schule/ ihrer Familie etwas verändert hat oder verändern wird. Darauf antworteten die Kinder der ersten Klasse zu meist mit „Nein“. Die wenigen Erstklässler*innen, welche die Frage bejahten, bezogen die Veränderungen darauf, dass sie umgezogen sind oder darauf, dass ein Haus gebaut werden kann (Rohrbach 2009, S. 14). Die zweiten, dritten und vierten Klassen dagegen beantworteten die Frage zum Großteil mit einem „Ja“. Dabei brachten die Zweitklässler*innen Bezüge zur Natur an, wie zum Beispiel, dass Mais wächst, Blumen blühen oder man sich verändert, wenn man wächst sowie dass die Schule oder ein Spielplatz gebaut oder verändert werden (ebd.). Die Dritt- und Viertklässler*innen führten ähnliche Begründungen auf, welche jedoch oft differenzierter waren und auf die Vergangenheit und Zukunft bezogen wurden sowie bereits Zeiträume angegeben wurden (ebd.). Exemplarisch beschrieben die Schüler*innen, dass die Schule früher alt aussah und heute schöner ist, neue Gebäude gebaut werden, welche anders als die Häuser damals aussehen sowie dass die Natur sich verändert hat, da es früher mehr Bäume gab. Dies zeigt, dass die Kinder bereits über eine Orientierung in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verfügen und Veränderungen auf das Handeln und Eingreifen von Menschen, zum Beispiel in der Natur, beziehen (ebd., S. 15). Zusammenfassend stellte sich heraus, dass Kinder im Alter von 6-8 Jahren nur kaum einen Wandel sehen. Im Falle dessen, dass die Kinder Veränderungen beschreiben, wird dies auf die Natur bezogen. Ab dem achten/ neunten Lebensjahr können die Kinder Vergleiche anstellen und beziehen sich diesbezüglich auf den Eingriff des Menschen. Darüber hinaus können die Kinder ab dem achten Lebensjahr bereits in die Zukunft schauen und Prognosen abgeben. Folglich wächst das Geschichtsbewusstsein im Laufe der Grundschulzeit, bei welchem ein zunehmendes His-

torizitätsbewusstsein festzustellen ist (ebd.). Darüber hinaus wird die Notwendigkeit historischen Lernens in der Grundschule betont, da dies „prägend für das zukünftige Lernen und Leben [ist] und [...] offen und kritikfähig für die Geschichte macht und damit auch für die Auseinandersetzung mit den politischen Herausforderungen unserer Zeit“ (von Reeken 2020, S. 27).

Wie bereits bei *Günther-Arndt (2016)* erwähnt, sind bei einigen Kindern bereits Vorstellungen über Veränderungen bzw. Wandel (Historizitätsbewusstsein) festzustellen, da diese die Andersartigkeit des Vergangenen mit Veränderungen in der Kleidung oder dem Zusammenleben begründen (Beilner 2004, S. 157). Diesbezüglich berichtet Rohrbach (2009, S. 14) von einem sieben Jahre alten Schüler, welcher in ihrem Unterricht zum Thema Ritter anmerkte, dass es den Gleiberg schon gegeben haben muss, als es die Ritter auf der Gleiburg gab. Hierdurch werden ein bereits vorhandenes Zeitbewusstsein sowie ein beginnendes Wandelbewusstsein deutlich. Zudem stellte sie bei einer weiteren Schülerin ein bereits bestehendes Historizitätsbewusstsein fest, da diese erkannt hat, dass sich im Leben ständig etwas ändert: „Also die Menschen ganz früher, die haben sich auch so weiterentwickelt auch so durch Erfindungen, so wie das Feuer. Aber das ging nicht so schnell wie heute. Heute geht das ja ganz schnell voran, bald geht ja alles nur noch über Computer und Handy“ (ebd.).

Überdies stellte *Beilner (2004)*, in seiner bereits erwähnten Erhebung mit Grundschulabgängern, fest, dass Kinder Entwicklungsprozesse oftmals als qualitative Zunahme von Eigenschaften oder Erscheinungen wahrnehmen, indem Dinge „größer, stabiler, zahlreicher oder funktionstüchtiger“ (ebd., S. 208) werden. Dies wird häufig an Gegenständen bzw. Objekten wie zum Beispiel Häusern, Brücken oder Geräten festgemacht, die den Wandel repräsentieren. Diesem liegt die historische Einsicht der Kinder zu Grunde, dass „Menschen im Laufe der Geschichte stetig nach Materialien suchen, die den Bedürfnissen in spezifischen Lebenssituationen jeweils besser entsprechen, weil sie Dauerhaftigkeit, Sicherheit und Funktionstüchtigkeit erhöhen“ (ebd.). Dabei erfolgt eine Tendenz von Materialien wie Holz oder Schilf, welche leichter zugänglich sind, zu Eisen oder Stein, welches hergestellt wird. Zudem wurden durch die Schüler*innen Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Umweltveränderungen aufgeführt. Überdies nehme die Arbeits- und Denkleistung des Menschen zu (ebd., S. 209).

Selbiges zeigte auch Pape (2008) in einer Erhebung mit Erst- und Zweitklässler*innen, da auch diese die Entwicklungsprozesse als quantitative und qualitative Veränderungen erklärten. Exemplarisch wurde benannt, dass es mehr und bessere Nahrung gibt. (Pape 2008, S. 188f.). In Bezug auf technische Veränderungs- und Entwicklungsprozesse benannte eine Schüler*in der ersten Klasse außerdem, dass es früher noch keinen Strom gab und daher Kerzen als Lichtquelle dienten (Pape 2008., S. 189f.), wodurch wie bereits

bei Rohrbach (2009) aufgeführt wurde, „ein erstes Bewusstsein über Wandlungsprozesse in der Vergangenheit“ (ebd., S. 192) bei Grundschüler*innen zu erkennen ist.

Pape (2008) führt auf, dass das „Historizitätsbewusstsein nicht nur auf das Vergangenes zu beziehen ist, sondern auch auf Zukünftiges“ (Pape 2008, S. 194). Diesbezüglich handelt es sich bei *Zukunftsvorstellungen* um die gedankliche Realisierung des Wunsches nach einer „besseren Welt“ bzw. einer „anderen Gegenwart“ (Hempel 2013, S. 129). Fragt man Kinder nach ihren Zukunftsentwürfen, werden die „sozialen Erfahrungen der Kinder mit politischen, gesellschaftlichen und familialen Strukturen, Traditionen und Werten sichtbar, die das aktuelle Denken der Kinder prägen“ (ebd.), welches zur aktiven und kritischen Auseinandersetzung hiermit herausfordert.

Hinsichtlich dessen führte *Kaiser (2006)* eine Erhebung mit Erst-, Zweit- und Drittklässler*innen durch, in welcher sie diesen die Aufgabe stellte, zu malen, wie sie sich in der Zukunft (in 20-30 Jahren) sehen. Im Zuge der Bildanalyse wurde festgestellt, dass diese sich nicht unabhängig von den Herausforderungen der Erwachsenenwelt malten, da sich Mädchen in der Zukunft als Hausfrau, Mutter und zugleich Tierärztin zeichneten und somit das Spannungsfeld zwischen der Berufswelt und der Familie bzw. der Hausarbeit aufzeigten. Die Erhebung von Kaiser zeigte insgesamt, dass „die gemalten Zukunftsvisionen durchaus nicht nur Kinderspiel, sondern auch Anfang einer Auseinandersetzung mit der Gesellschaft“ (Kaiser 2006, S. 10) sind, denn die Kinder wachsen in der Welt der Erwachsenen auf und sind sich der Probleme bewusst (ebd.).

Ähnliche Erkenntnisse erlangte die bereits erwähnte Erhebung von *Pape (2008)*. Hierbei äußerten die befragten Erstklässler*innen „negative Zukunftserwartungen wie z. B. zunehmende Umweltverschmutzung, sinkender Lebensstandard und Bevölkerungsexplosion“ (Pape 2008, S. 168) sowie Atomkatastrophen beschrieben wurden. Auch die Viertklässler*innen äußerten negative Vorstellungen, wie zur Zerstörung der Tier- und Pflanzenwelt durch den Menschen und der Umweltverschmutzung sowie realitätsnahe Vorstellungen wie technische Veränderungen oder Veränderungen in der physischen Gestalt des Menschen (ebd., S. 228). Darüber hinaus verwendeten die befragten Erst- und Viertklässler*innen häufig Adjektive wie „modern“, „andere“ „schöner“ oder „neu“, um zukünftige Gegenstände zu beschreiben. Außerdem beschrieben die Kinder zum Beispiel hinsichtlich zukünftiger Verkehrsmittel eine verbesserte Technik oder schadstoffärmere Bauweisen (Pape 2008, S. 168, 194). Veränderungen benannten die Lernenden vor allem in Bereichen wie der Kleidung, Wohnstätten, Nahrungsmitteln, Gegenständen, Werkstoffen, Fortbewegungsmittel, Tiere (z. B. Artenvielfalt) sowie Menschen (Aussehen, Anzahl, Leistungsfähigkeit). Begründet wurden diese Veränderungen beispielsweise mit Erfindungen, Entdeckungen, Umwelteinflüssen, menschlichen Bedürfnissen,

Wünschen und Erkenntnissen (ebd., S. 189). Hinsichtlich der Sechs- und Siebenjährigen stellten sich bei der Thematik der zukünftigen Transportmittel „rudimentäre Vorstellungen sowie mangelnde sprachliche Ausdrucksfähigkeit“ (ebd., S. 196) heraus. In Bezug auf die Natur dagegen äußerten die Kinder negative Entwicklungsprozesse der Umwelt, indem die Umweltverschmutzung, Zerstörung der Wälder, das Klima sowie die fortschreitende Technisierung benannt wurden (ebd. S. 196f.). Folglich erkennen Schüler*innen bereits Veränderungsprozesse, welche „von der jüngsten Vergangenheit über die Gegenwart bis in die Zukunft“ (ebd.) reichen. Dabei zeigten die befragten Viertklässler*innen erweiterte und detailliertere Vorstellungsbilder (ebd., S. 202). Insgesamt messen die von ihm befragten Kinder „dem ‚Lernen‘ aus der Vergangenheit sowohl für Individuen als auch für Kollektive eine große Bedeutung bei, um z. B. auf potentielle zukünftige Situationen entsprechend vorbereitet zu sein“ (ebd., S. 222). Begründet wird dies sowohl mit möglichen Anforderungen im zukünftigen Beruf sowie der „persönlichen Verantwortung gegenüber zukünftigem Geschehen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ist auch die Relevanz der Gegenwart zu betrachten, da sich die „zukünftige Handlungsgeschichte aus der Perspektive [...] gegenwärtige[r] Wünsche, Gefühle und Meinungen“ entwickelt (Hempel 2013, S. 130).

In einer früheren Erhebung von *Hempel (1995)* mit 120 Dritt- bis Sechstklässler*innen zeigte sich, dass die Kinder sich hinsichtlich der Zukunft vor allem Veränderungen in den Schlüsselprobleme der Menschheit wünschen, denn die Kinder benannten die Umweltverschmutzung sowie eine friedliche und sozial gerechte Welt (ebd., S. 132, 142).

Zudem erfolgten weitere, nicht-empirische Erhebungen. Beispielsweise wurden Schüler*innen der dritten und vierten Klasse von dem *kidslive-Magazin (2018)* befragt, wie diese sich die Schule in der Zukunft vorstellen bzw. was sie sich hinsichtlich dessen wünschen würden. Die Kinder äußerten, dass die Grundschule der Zukunft sechs statt vier Jahre andauern sollte. Außerdem wünschen sie sich bezüglich der Unterrichtsinhalte, dass der Englischunterricht bereits in der ersten Klasse beginnt und mehr Raum für Computerunterricht und kreative Fächer wie Töpfern, Werken und Textil sowie Musikunterricht geschaffen wird. Im Bereich der Unterrichtsgestaltung wünschen sich die Schüler*innen mehr Unterricht in freier Natur oder unter freiem Himmel sowie mehr Freiraum im Unterricht. Dies äußert sich zum einen in dem Wunsch im Unterricht frei trinken zu dürfen und zum anderen darin, dass die Kinder sich mehr Bewegung im Unterricht wünschen, welches zum einen als „Lernen in Bewegung“ und zum anderen als Wunsch nach mehr Sportunterricht oder der Erlaubnis sich im Unterricht bewegen zu dürfen, geäußert wurde. Überdies soll die Schule der Zukunft Rückzugsorte bzw. Auszeiten ermöglichen, indem Kuschecken im Klassenzimmer eingerichtet werden. Interessant ist

zudem, dass die Kinder hinsichtlich der Lehrperson hoffen, in der Schule der Zukunft mehr männliche Lehrkräfte zu haben (Szillat 2018, o. S.).

Hervorgehend aus der *Evaluation der Schulentwicklung* wünschen sich Schüler*innen eine Schule, „die über das Ziel der Wissensvermittlung hinaus auch einen Lebensraum bietet“ (Halbritter 2010, S. 22), in welchem sich Schüler*innen entfalten können. Dies wird in Äußerungen wie dem Wunsch nach außerunterrichtlichen Aktivitäten, einer anderen Pausenregelung, der Entzerrung von Unterrichtszeiten, mehr Sportmöglichkeiten sowie vermehrtem Raum für Feste deutlich (ebd.).

Darüber hinaus hat sich der *Bürgerrat Bildung und Lernen*, in welchem sowohl Erwachsene als auch zehn Kinderbotschafter*innen im Alter von neun bis 16 Jahren aus fünf verschiedenen Bundesländern zusammenkommen, mit der Schule der Zukunft beschäftigt. Diesbezüglich wurden in den fünf Schulen mit über 130 Schüler*innen Vorschläge für die Bildung und das Lernen diskutiert, woraus der Bürgerrat zehn Verbesserungsvorschläge formulierte und die Wünsche der Schüler*innen dann der Politik im Bürgergipfel vertreten hat (Bürgerrat Bildung und Lernen 2021, S. 4-6). Die Forderungen der Kinder hinsichtlich der Schule in der Zukunft bestehen zum Beispiel in der verbesserten Ausstattung der Schule, welche durch die Umgestaltung der Schulhöfe mit Sitz- und Spielmöglichkeiten, besseren Toiletten mit Hygieneprodukten und der Einrichtung einer Bibliothek mit verschiedenen Büchern (Fremdsprachenbücher, Sachbücher, Romane) und Sitzgelegenheiten erfolgen sollte. Außerdem sollten die Klassenräume durch das Streichen, Dekorieren und die Ausstattung mit Materialien wie einer Uhr und Schreibmaterialien verbessert werden (ebd., S. 8). Zudem sollte das individuelle Lernen gefördert werden, indem die Kinder und Jugendlichen selbstbestimmt sowohl in Einzel- als auch in Gruppenarbeit lernen können sowie nach der offiziellen Schulzeit Arbeitsgemeinschaften angeboten werden sollten (ebd., S. 10). Darüber hinaus fordern die Kinder die Einplanung von Zeitfenstern im Stundenplan, um selbstständig lernen zu können. Außerdem besteht der Wunsch nach der Aufnahme des Faches „Lernen fürs Leben“, in welchem wichtige Inhalte wie Geld, Kochen, Politik, Miete etc. thematisiert werden sowie das Lernen von Selbstständigkeit und die Selbstorganisation durch das (Ab-)wählen von Fächern nach den eigenen Interessen oder Berufswünschen hier Raum findet. Auch hier wird der Wunsch nach einem späteren Schulstart ab neun Uhr geäußert, welches durch die Verlängerung des Unterrichts um eine Stunde nach hinten ausgeglichen werden soll (ebd., S. 8-10). Überdies benennen die Kinder Wünsche bezüglich der Lehrkräfte. Zum einen soll es mehr Lehrpersonen an den Schulen geben, sodass zwei Ansprechpartner*innen (zwei Lehrer*innen oder ein Lehrer*in und Praktikant*in) je Klasse zur Verfügung stehen, sodass die Klassen zum Beispiel nach Lernfortschritt aufgeteilt werden

können und weniger Unterrichtsausfall erfolgt. Zum anderen soll eine IT-Pflichtausbildung für Lehrer*innen erfolgen, sodass diese über IT-Kompetenzen verfügen und als Ansprechpartner*innen für die Fragen der Kinder fungieren. Zudem würde weniger Zeit aufgrund der mangelnden Kenntnisse der Lehrpersonen verloren gehen (ebd., S. 12). Eine weitere bundesweite Befragung mit 1200 Schüler*innen von *Schork und Giesecke (2020)* ergab ebenfalls, dass sich Schüler*innen für die Schule der Zukunft praxisnähere Inhalte wie Steuern und Rechnungen und gesunde Ernährung wünschen und stattdessen auf Religion, Kunst oder Musik verzichten könnten (Schork, Giesecke 2020, o. S.). Interessant ist zudem, dass die Lernenden das digitale Lernen als Grundvoraussetzung sehen, jedoch nicht als Ersatz für den Unterricht, denn die Inhalte und die Vermittlung dessen stehen im Vordergrund. Außerdem wurde der Wunsch hinsichtlich der Schule in der Zukunft geäußert, eine Mischung von Präsenzzeit und Lernen von zu Hause zu etablieren, statt einer fünf Tage Schulwoche. Dabei erfolgt die Aneignung des theoretischen Wissens über digitale Medien zu Hause, sodass in der Schule die praktische Anwendung des Stoffes erfolgen kann. Dabei nimmt die Lehrperson die Rolle eines Lerncoaches ein. Zudem würden 44 Prozent der Befragten das fächerübergreifende Projektlernen den klassischen Schulfächern vorziehen. Dagegen ist lediglich ein Prozent zufrieden mit der gegenwärtigen Schule und äußert keine Wünsche für die Zukunft (ebd.).

Hinsichtlich der Schüler*innenvorstellungen von Grundschulkindern ist zusammenfassend zu beachten, dass diese durch aktuell in der Erwachsenenwelt diskutierte gesellschaftliche Probleme wie Arbeitslosigkeit oder Technisierung beeinflusst werden. Daher beruhen die Zukunftsvorstellungen auf gegenwärtigen Entwicklungstrends, welche geprägt durch die Kinderperspektive Alltagserfahrungen dieser enthält (Kaiser 2016, S. 158). Außerdem zeigte sich, dass die Kinder über ein hohes Niveau an Lernvoraussetzungen verfügen, da diese bereits einen großen Wissensumfang und viele Erfahrung mit in den Unterricht bringen (Kaiser 2016, S. 159). In Bezug darauf stellte Pape (2008) fest, dass Viertklässler*innen über ein ausgereiftes und detailliertes Faktenwissen sowie ein zusammenhängendes historisches Denken verfügen (Pape 2008, S. 202), während laut Günther-Arndt (2016) ein mangelhaftes historisches Wissen bei Schüler*innen festzustellen ist (Günther-Arndt 2016, S. 110). Insgesamt sollten Schüler*innenvorstellungen als Ausgangspunkt jedes Lernprozesses dienen. Für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht heißt dies, dass „lebensweltliche Schüler[*innen]vorstellungen zu bestimmten Lernbereichen und lernbereichsübergreifende Rahmentheorien [...] explizit, d.h. für die Lernenden sichtbar gemacht werden müssen. Allerdings nicht im Rahmen einer Defizitorientierung“ (Lange 2016, S. 135). Um diese Vorstellungen sichtbar zu machen, ist eine Erhebung dieser als aktueller Lernstand nötig (Lange 2016, S. 135). Hierzu werden im folgenden Kapitel das Forschungsdesign und die Methodik näher erläutert.

5. Forschungsdesign und Methodik

Aus der Darstellung des Forschungsstandes ergibt sich somit eine Relevanz der Betrachtung von Schüler*innenvorstellungen hinsichtlich des Historizitätsbewusstseins zur Thematik „Schule im Wandel bzw. früher - heute - morgen“, da diesbezüglich eine Forschungslücke identifiziert wurde. Nachfolgend werden das Forschungsdesign und die gewählten Methoden näher erläutert sowie die Forschungsfragen, resultierend aus den theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand, aufgeführt und begründet.

5.1 Forschungsfragen

Aus der zugrundeliegenden, übergeordneten Forschungsfrage: „*Inwiefern lässt sich bei Schüler*innen am Ende der 2. und 4. Klasse Historizitätsbewusstsein hinsichtlich des Themas „Schule im Wandel der Zeit“ feststellen?*“ ergeben sich folgende Unterforschungsfragen:

1. Welche Schüler*innenvorstellungen bestehen bei Zweit- und Viertklässler*innen hinsichtlich der Schule früher (vor 100 Jahren)?
2. Welche Zukunftsvorstellungen bestehen bei Zweit- und Viertklässler*innen hinsichtlich der Schule in der Zukunft?
3. Ist bei Zweit- und Viertklässler*in ein Historizitätsbewusstsein zu erkennen?

Im Zuge der ersten Forschungsfrage begründet sich die Erhebung der Schüler*innenvorstellungen darin, dass es als Lehrkraft wichtig ist, zu wissen, welche Vorstellungen und welches Wissen die Kinder mit in den Unterricht bringen, um dies bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und dahingehend geeignete Lernangebote zu schaffen (Kloes 2020, S. 26). In Bezug auf diese Frage wurde bereits aufgeführt, dass Schüler*innen laut Günther-Arndt (2016) über ein mangelhaftes historisches Wissen verfügen (Günther-Arndt 2016, S. 110). Darüber hinaus mangelt es im Bereich des historischen Lernens an Erkenntnissen zu themenbezogenen Schüler*innenvorstellungen (Hasberg 2004b, S. 1449). Durch die Beschäftigung mit der Schule früher und dem Vergleich mit der heutigen, sollen die Vorstellungen der Zweit- und Viertklässler*innen hinsichtlich der Schule in der Zukunft erhoben werden. Die ist vor allem vor dem Hintergrund zu betrachten, dass sich die Schule im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen fortwährend mit verändert (Jeismann 2016, S. 16). Daher sollen durch die Erhebung Themen herausgearbeitet werden, die zukünftig relevanter werden und Einzug oder Bestand im Sachunterricht finden sollten. Diesbezüglich finden sich bisher kaum Erhebungen mit Grundschüler*innen zu ihren Zukunftsvorstellungen.

Auf der Grundlage dieser beiden Forschungsfragen soll die Beantwortung der dritten Forschungsfrage erfolgen, nämlich inwiefern die Zweit- und Viertklässler*innen bereits

über Historizitätsbewusstsein verfügen und sich über den Wandel vor allem von gesellschaftlichen Einrichtungen wie der Schule bewusst sind. Rohrbach stellte diesbezüglich fest, dass Kinder ab dem achten/ neunten Lebensjahr bereits einen Wandel sehen bzw. Veränderungen beschreiben können, diese jedoch vermehrt auf die Natur und den Eingriff des Menschen beziehen. Zugleich sind Kinder ab dem 8. Lebensjahr bereits in der Lage Vergleiche anzustellen und Zukunftsprognosen zu beschreiben (Rohrbach 2009, S. 14). Die Andersartigkeit des Vergangenen sollen laut Beilner (2004) mit Veränderungen der Kleidung oder des Zusammenlebens begründet werden (Beilner 2004, S. 157) sowie Beschreibungen von Entwicklungsprozessen anhand von Häusern oder Geräten erfolgen (ebd., S. 208). Ob bei Kindern der zweiten und vierten Klasse tatsächlich bereits Vorstellungen über Veränderungen bzw. Wandel (*Historizitätsbewusstsein*) festzustellen sind, welche dies sind sowie womit die Kinder den Wandel selbstständig begründen, soll im Zuge dieser Arbeit geklärt werden.

Durch diese Forschungsfragen soll außerdem die Relevanz und zugleich die Legitimität des historischen Lernens im Sachunterricht sowie die Wichtigkeit der Betrachtung von Schüler*innenvorstellungen hervorgehoben werden.

5.2 Stichprobe

Als Stichprobe werden insgesamt zwölf Grundschüler*innen einer städtischen Oldenburger Grundschule ausgewählt, von welchen eine Hälfte aus Mädchen und eine aus Jungen besteht. Die sechs Probanden der zweiten Klasse sind sieben bis acht und die sechs Kinder der vierten Klasse zehn Jahre alt. In Bezug auf die Klassenstufe wurde eine zweite Klasse zur Erhebung ausgewählt, da die Schüler*innen am Ende dieser bereits über das Temporalbewusstsein, also dem Verständnis von zeitlichen Dimensionen wie „früher“, „heute“ „morgen“ verfügen sollten. Jedoch ist die genauere inhaltliche Auseinandersetzung mit historischen Themen wie zum Beispiel den Lebensbedingungen von Menschen in unterschiedlichen Lebensräumen (z. B. Schule vor 100 Jahren) im Verlauf der dritten und vierten Klasse vorgesehen, weshalb auch eine vierte Klasse ausgewählt wurde. Die Diskussion von Zukunftsvorstellungen erfolgt laut Kerncurriculum des Faches am Ende beider Klassenstufen (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 27). Aus diesem Grund werden einerseits Zweitklässler*innen und andererseits Viertklässler*innen in dieser Erhebung befragt und die Vorstellungen kontrastierend verglichen.

5.3 Forschungsdesign

Für die Untersuchung dieses Forschungsgegenstandes wird eine *qualitative Forschung* gewählt, bei welcher das Material, welches aus einer Kommunikationssituation entstammt, regel- und theoriegeleitet analysiert wird (Mayring 2015, S. 11-13). Qualitative

Forschungen zeichnen sich durch die Erfassung von Sinnstrukturen aus, hier bezogen auf die Vorstellungen von Kindern (ebd., S. 17). Hierbei geht es nicht um abzählbare Werte (quantitative Forschung) oder darum Fakten oder Daten aufzuzeigen, sondern vielmehr „conceptions der Schüler, [...] Begriffe, Schemata, Scripts, mentale Modelle und Denkmuster“ (Günther-Arndt 2016, S. 96) von Zweit- und Viertklässler*innen darzustellen und hinsichtlich des Historizitätsbewusstseins zu reflektieren. Die Auswahl dieses Forschungsdesigns begründet sich außerdem darin, dass durch qualitative Erhebungen ein tieferer Einblick in die Schüler*innenvorstellungen möglich wird, da eine exemplarische Betrachtung einzelner Kinder erfolgen kann (Kühberger 2016, S. 142).

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgt nach der Literatursichtung eine deduktive *Kategorienbildung* (Mayring 2015, S. 97). Nach der Sichtung des erhobenen Materials sowie nach der Durchführung eines ausschnittweisen Materialdurchgangs werden die Kategorien weiter angepasst, indem diese zusammengeführt, ergänzt oder aufgelöst werden (ebd.). Die Kategorien werden in ein Kategoriensystem überführt (siehe 11.6), dabei stellt die Abfolge der Kategorien keine Hierarchisierung dar, sondern folgt einer linearen Darstellung (Kuckartz 2018, S. 97). Das Kategoriensystem stellt den zentralen Punkt der Inhaltsanalyse dar und enthält neben einer Definition bzw. Begründung der Kategorie Ankerbeispiele aus dem Datenmaterial (Mayring 2015, S. 51, 98). Auf dieser Grundlage wird das Datenmaterial anhand der aufgestellten Kategorien codiert. Hierbei dienen die Kategorien der Klassifizierung von Einheiten, in diesem Falle den Schüler*innenvorstellungen zu Einzelaspekten der Schule früher bzw. in der Zukunft (Kuckartz 2018, S. 31). Die somit entstandenen Codierungseinheiten beschreiben folglich jeweils eine einzelne Textstelle, „die mit einer bestimmten Kategorie, einem bestimmten Inhalt, z. B. einem Thema oder Unterthema, in Verbindung steht“ (ebd., S. 41). Dabei ist zu beachten, dass bei einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse einzelne Textstellen nicht genau einer, sondern mehreren Kategorien zugeordnet werden können (ebd., S. 102).

Anschließend werden die *Ergebnisse* der einzelnen Kategorien je Klasse dargelegt. Im Gegensatz zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz wird bei Mayring kein fallorientierter Vergleich angestrebt, denn dies erfolgt lediglich bei der Feststellung starker Ausprägungen (ebd., S. 48f.). Im Rahmen dieser Arbeit werden daher keine Fallzusammenfassungen je Schüler*in vorgenommen. Stattdessen wird die Gesamtheit der Zweit- bzw. Viertklässler*innen betrachtet, um Aussagen tätigen zu können, die eher Schlüsse auf die gesamte Schulklasse zulassen und damit dem Unterricht näherkommen. Da es sich um eine Querschnittsstudie handelt, werden die Vorstellungen der Kinder der zweiten und vierten Klasse in der Diskussion kontrastierend bzw. vergleichend betrachtet, denn durch das „Vergleichen und Kontrastieren von interessierenden Gruppen [...] gewinnt

die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft (ebd., S. 97f.).

5.4 Methode(n)

Bei der Erhebung von Schüler*innenvorstellungen ist es sinnvoll, mehrere Zugänge zu nutzen, indem verschiedene *Methoden* eingesetzt werden, welche sich ergänzen (Moser 2015, S. 57). Daher wurden im Rahmen dieser Erhebung halbstrukturierte Leitfadenterviews mit der beschriebenen Stichprobe geplant, welche auf vorher angefertigte Schüler*innenzeichnungen aufbauen. Die zeichnerische Darstellung der Kinder fungiert als Bedeutungsträger und ermöglicht einen „besonderen Zugang zur Gedankenwelt bzw. den Vorstellungen der Schüler*innen (Pape 2008, S. 113). Die Zeichnungen stellen eine Möglichkeit für die Lernenden dar, ihre Vorstellungen und Gedanken festzuhalten (Pape 2008, S. 110). Außerdem ist das Malen eine kindgemäße Arbeitsweise im Sachunterricht und zugleich eine vorteilhafte Methode, welche bereits in der frühen geschichtsdidaktischen Forschung eingesetzt wurde, da diese eine Möglichkeit der Verlangsamung darstellt, denn die Bildgestaltung ist im Gegensatz zum Erzählen ein verlangsamter Vorgang (von Reeken 2020, S. 159). Dies ermöglicht den Kindern, ihre Gedanken zu einem Thema zu sammeln, zu entscheiden, was wichtig ist und dies darzustellen. Daher werden die Schüler*innen durch das Anfertigen von Zeichnungen, im Gegensatz zum direkten Interview, nicht überfordert, da sie ihre Gedanken nicht direkt verbalisieren müssen, sondern diese primär bildlich darstellen. Durch das ästhetische Darstellen ihrer Vorstellungen verbinden sich die inneren und äußeren Vorstellungen der Kinder von der Welt. Dies hervorzukehren, beschreibt eine wichtige Aufgabe des Sachunterrichtes, denn dieser zeigt die Welt von außen, welchem die inneren, kindlichen Vorstellungen gegenüberstehen (Kaiser 2016, S. 162). Außerdem kann durch ästhetische Analysen schnell ein Überblick über die Vorstellungen von Kindern erlangt werden (ebd.). Überdies dienen die Zeichnungen als Gesprächsanreiz und Grundlage für die darauffolgenden Einzelinterviews (Pape 2008, S. 110).

Die Kombination dieser beiden Methoden, im Gegensatz zur isolierten Erhebung der Schüler*innenzeichnungen als diagnostisches Mittel, begründet sich darin, dass diese sich oftmals nicht aus sich selbst erklären. Zudem ist es schwierig, die Zeichnungen als Erwachsener zu interpretieren, weshalb durch anschließende Interviews eine Interpretation abzusichern ist (Kübler 2018b, S. 44, vgl. auch Pape 2008, S. 115). Durch die Kombination der beiden Erhebungsinstrumente können die Schüler*innen einerseits ihre Vorstellungen kreativ über ein anderes Ausdrucksmittel als das mündliche oder schriftliche darstellen und andererseits das Dargestellte erklären, woraufhin weiterführende Fragen des halbstrukturierten Interviewleitfadens angeschlossen werden können (Pape

2008, S. 114f.). Die Nutzung einer ästhetischen Methode wie den Schüler*innenzeichnungen mit anknüpfenden Einzelinterviews ist außerdem wichtig, da die Lernvoraussetzungen von Kindern eng mit ihren subjektiven Motiven und ihrer Persönlichkeit verbunden sind, welche sich mit kognitiven Fragebögen nicht erfassen lassen (Kaiser 2016, S. 161). Durch die individuelle Interviewsituation können somit auch Wertungen und emotionale Aspekte erfasst werden (ebd.). Diesbezüglich betont Kaiser (2016), dass im direkten inhaltsbezogenen Gespräch viel über die Lernvoraussetzungen von Kindern in Erfahrung gebracht werden kann (ebd., S. 163).

Da nun die Eignung der Methode, der Schüler*innenzeichnung mit anschließendem Einzelinterview, für diese Erhebung begründet sowie das Forschungsdesign erläutert wurde, wird nachfolgend das Vorgehen näher beschrieben.

5.5 Vorgehen

Nach der Sichtung und Beschaffung der Literatur und der Darstellung der Theorie sowie des Forschungsstandes werden die Forschungsfragen entwickelt. Auf dieser Basis erfolgt die im vorherigen Kapitel erläuterte Kategorienbildung sowie die Darstellung dieser in einem Kategoriensystem. Anhand dessen wurde anschließend der halbstrukturierte Leitfaden in seiner ersten Fassung entwickelt (*siehe Kapitel 5.6*).

Daraufhin erfolgten die Kontaktaufnahme und die Vereinbarung eines persönlichen Termins mit dem Schulleiter einer Grundschule im Stadtgebiet Oldenburg, bei welchem dieser über das Vorhaben informiert und der Leitfaden vorgelegt wird (Moser, 2015, S. 89). Ebenfalls werden Rücksprachen mit den Lehrkräften der zweiten und vierten Klasse gehalten und die Einwilligungserklärung der Eltern eingeholt, welche einen Elternbrief und ein Informationsblatt erhalten (*siehe Kapitel 11.1-11.3*). Der Interviewleitfaden wird diesen im Vorhinein nicht ausgehändigt, um eine Beeinflussung und Vorbereitung der Kinder durch die Eltern zu vermeiden.

Vor der Erhebung in der Grundschule erfolgt ein Pretest (bzw. eine Pilotstudie), durch die Anfertigung von Schüler*innenzeichnungen durch zwei Nachhilfeschüler*innen der Forschenden mit anschließender Befragung. Im Anschluss daran werden der Interviewleitfaden und die Erläuterung des Arbeitsauftrages zur Anfertigung der Schüler*innenzeichnungen überarbeitet. Diesbezüglich wurde deutlich, dass die Schüler*innen ein Problem mit der weit gefassten Aufgabenstellung eine Schule früher zu malen hatten. Daher wurde sich auf die Schule vor 100 Jahren festgelegt, zu welcher die Kinder ein Bild malen sollten. Entsprechend wurden auch die Fragen im Leitfaden angepasst. Außerdem half es dem Zweitklässler des Pretests bei einigen Fragen wie „Wie sahen die Wände früher aus?“ Beispiele anzubringen, indem der Bezug zur Wandgestaltung heute gemacht wurde.

Im Rahmen einer 45-minütigen Unterrichtsstunde (Pape 2008, S. 115) werden dann die Schüler*innenzeichnungen in der zweiten und vierten Klasse angefertigt, woraus 21 Bilder (2. Klasse) bzw. 12 Bilder (4. Klasse) entstehen. Dabei malt jedes Kind ein Bild zu seiner Vorstellung zur Schule früher und eines zur Schule in der Zukunft, da Geschichte „sowohl das Gewordene als auch das sich zukünftig noch Entwickelnde als einen offenen Prozess umfasst“ (Pape 2008, S. 228) und es für eine vollständige Untersuchung notwendig ist, sowohl die Vergangenheits- als auch die Zukunftsvorstellungen der Kinder zu erheben. Zur Unterstützung der Orientierung in der Zeit, wird eine Zeitleiste an die Tafel gezeichnet, auf welcher die Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft aufgezeigt werden, um das Temporalbewusstsein sicherzustellen. Außerdem besteht in der Zeitleiste ein wichtiges Hilfsmittel zur Strukturierung und zu Erleichterung zeitlicher Einordnung (Schreiber 2004, S. 92). Zusätzlich wird ein Bild einer Zeitmaschine an die Tafel angebracht, welche beim Malen des Bildes zur Schule früher oder zur Schule in der Zukunft entsprechend mitbewegt wird, um den Kindern Orientierung zu geben. Den Kindern wird außerdem deutlich gemacht, dass die Zeichnungen nicht zur Leistungsbewertung herangezogen werden und es sich bei den Interviews nicht um Prüfungsgespräche handelt, sodass die Kinder ihre Vorstellungen frei darstellen und sich nicht unter Leistungsdruck befinden (Günther-Arndt 2016, S. 106).

Die erhobenen Schüler*innenzeichnungen werden im Anschluss durch die Forschende betrachtet und je Klasse sechs Repräsentant*innen der Schüler*innenvorstellungen der Zweit- bzw. Viertklässler*innen ausgewählt. Im Zuge dessen werden die Bilder ausgesucht, die unterschiedliche Vorstellungen zeigen, sodass eine Vielzahl möglicher Schüler*innenvorstellungen aufgezeigt werden kann. Dies ist daher wichtig, da mehr Wissen über die Lernvoraussetzungen von allen Kindern einer Klasse benötigt wird und in Schulklassen eine Bandbreite an Vorstellungen zu finden ist (Kaiser 2016, S. 152). Das resultiert daraus, dass Kinder, auf Grund der Verarbeitung persönlicher Eindrücke in ihrer Umwelt, individuelle Vorstellungen zu historischen Inhalten bilden, sodass sich in jeder Schulklasse eine Spannweite an Vorstellungen finden lässt. Dies sollte die Lehrkraft berücksichtigen (Adamina et al 2018, S. 7).

Nach der Betrachtung der Schüler*innenzeichnungen wird der Interviewleitfaden erneut überarbeitet, indem Platz für individuelle Rückfragen zu den Bildern der Kinder vorgesehen wurde, denn im Vorfeld des Interviews werden Notizen und Fragen zu den Kinderzeichnungen festgehalten, um im Gespräch näher darauf eingehen zu können.

Einige Tage nach der Erhebung der Zeichnungen erfolgt die Durchführung der Einzelinterviews mit der zweiten und vierten Klasse. Hierbei dienen die Bilder des jeweiligen Kindes als Grundlage und werden während des Interviews sichtbar auf den Tisch gelegt.

Dabei wird das Interviewgespräch, mithilfe eines Diktiergerätes, aufgenommen, sodass die Tonaufnahmen zur späteren Transkription genutzt werden können. Während die Audio-Aufnahme von Interviews mögliche Nachteile, wie das Achten der Befragten auf die Wortwahl sowie die Minderung spontaner Antworten, mit sich bringen kann, überwiegen an dieser Stelle die Vorzüge dessen wie die Möglichkeit die Interviews im Nachgang vollständig und genau zu transkribieren sowie direkte Zitate in der Arbeit genutzt werden können. Vor allem in Interviews mit Kindern ist es wichtig, diesen die Aufmerksamkeit zu schenken sowie individuelle Rückfragen zu stellen, statt deren Aussagen schnell mitzuschreiben (ebd., S. 165).

Die nachfolgende Transkription stellt dabei die möglichst wörtliche Verschriftlichung der gesprochenen Inhalte dar (Kuckartz 2018, S. 166f.). Hierzu werden die Transkriptionsregeln des Instituts für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität herangezogen. Demzufolge werden Füllwörter und bestätigende Laute wie „Mhm“, ausgelassen, wenn diese inhaltlich nicht relevant sind und nicht als einzelne Aussage bestehen. Außerdem wird die Sprache leicht geglättet, Interpunktion eingefügt sowie alle genannten Namen anonymisiert und Pausen gekennzeichnet werden (Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität 2017, S. 14f.). Die erstellten Transkriptionen befinden sich in einem separaten Datenrepositorium, welches der gedruckten Fassung der Arbeit beiliegt.³ Sowohl die Schüler*innenzeichnungen als auch die Tonaufnahmen sowie die späteren Transkriptionen werden anonymisiert, indem die befragten Kinder der zweiten bzw. vierten Klasse zufällig durchnummeriert werden (S2.1 - S2.6 bzw. S4.1 - S4.6).

Die computergestützte Auswertung erfolgt mit MAXQDA, einem Programm zur qualitativen Text- und Datenanalyse, indem die Interviewtranskripte in Form von DOC/X-Dateien in das Programm überführt wurden. Die Nutzung dieses Dateiformates gegenüber PDF-Dateien begründet sich darin, dass dies spätere Veränderungen wie Textverbesserungen ermöglicht (Kuckartz 2018, S. 102). Im Anschluss daran werden die Kategorien (siehe 11.5 Kategoriensystem) als Codes angelegt, sodass die Schüler*innenaussagen der Transkripte codiert und den gebildeten Kategorien entsprechend zugeordnet werden. Nach Abschluss der Codierung des Datenmaterials wird eine Verschriftlichung der Ergebnisse je Kategorie vorgenommen (*siehe 6. Auswertung*). Auf dieser Basis erfolgt ein Abgleich dessen mit der zuvor aufgeführten Theorie, sodass dies im Sinne der zugrundeliegenden Fragestellung diskutiert und schlussendlich ein Fazit gezogen werden kann.

³ Siehe Datenrepositorium (CD-ROM).

5.6 Beschreibung des Interviewleitfadens

Im Zuge dieser qualitativen Forschung sind Schüler*innenzeichnungen mit anschließenden Einzelinterviews als Forschungsinstrument geplant. Es handelt sich hierbei um einen halbstrukturierten Leitfaden, da dieser die Möglichkeit eröffnet, während des Interviews flexibel zu agieren, Nachfragen zu Äußerungen der Kinder sowie Elementen der Zeichnungen zu stellen und Fragen im Geschehen individuell formulieren zu können (Pape 2008, S. 116f.). Gleichzeitig wird das Interviewgespräch durch den Leitfaden strukturiert und ermöglicht eine Vergleichbarkeit aufgrund der Anlehnung der Fragen an den Kategorien der Forschung (Kuckartz 2018, S. 117). Im Folgenden werden der halbstrukturierte Interviewleitfaden und die enthaltenen Fragen näher beschrieben.

Der Leitfaden besteht sowohl aus einführenden, offenen als auch weiterführenden, gezielteren Fragen. Insgesamt enthält dieser 27 Fragen, welche in jedem Einzelinterview zum Großteil in derselben Reihenfolge erfragt werden, jedoch jeweils Nachfragen und Rückbezüge ermöglichen (Pape 2008, S. 116).

Darüber hinaus ist der Leitfaden in *zwei Teile* aufgeteilt. Der erste Teil beinhaltet Fragen zu der Schule früher und bezieht sich auf das erste Bild der Kinder, nämlich zu ihrer Vorstellung, wie das Klassenzimmer vor hundert Jahren aussah. Der zweite Teil ist identisch aufgebaut, nur dass sich die Fragen auf die Vorstellungen zur Schule in der Zukunft und das zweite Bild der Kinder beziehen. Die Fragen in den beiden Teilen des Interviews sind identisch und in derselben Reihenfolge aufgeführt. Diese unterscheiden sich lediglich in der entsprechenden Zeitdimension.

Zudem sind die Fragen des Leitfadens in einfacher Sprache und kurzen Sätzen verfasst, sodass diese von Grundschulkindern (Zweit- und Viertklässler*innen) verstanden werden. Außerdem sind die Fragen an die Inhaltsbereiche zum Thema „Schule früher – heute“ im historischen Lernen angelehnt, welche Dietmar von Reeken (2020, S. 70) in seinem Werk „Historisches Lernen im Sachunterricht - Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht“ aufführt. Die von ihm benannten Inhalte bestehen unter anderem in der Gestaltung des Klassenraumes und den Erziehungszielen- und Methoden (ebd.).

Im Folgenden werden einige Fragen des Leitfadens anhand des Fragenteils zur Schule früher vorgestellt. Dies kann auf den 2. Frageteil zur Schule in der Zukunft übertragen werden kann, da die Fragen identisch sind.

Der Interviewleitfragen beginnt in beiden Teilen mit einer offenen Frage: „Beschreib mir erstmal bitte, wie du dir die Schule früher (vor 100 Jahren) vorstellst“. Hierbei können die Schüler*innen ihre Vorstellungen zur Schule früher bzw. in der Zukunft frei äußern.

Die zweite Frage geht auf die Schüler*innenzeichnungen ein, indem das Kind gebeten wird, zu erzählen, was es gemalt hat. Da in den Bildern der Kinder vor allem der Klassenraum fokussiert und gemalt wurde, erfolgten daraufhin weitere Einzelfragen zu diesem. Dort wurden einzelne Elemente wie Möbel und Gegenstände sowie die Gestaltung des Raumes erfragt. Die zweite Frage bietet somit die Möglichkeit genauer zu den einzelnen Elementen des Klassenraums nachzufragen und einen Überblick über die Vorstellung des Kindes auf der Basis des Bildes zu erhalten.

Darüberhinausgehend wurden Inhalte für die Befragung gewählt, an welchen man den Wandel der Schule im Laufe der Zeit gut aufzeigen kann (z. B. Lehrkraft). Aus diesem Grund folgt die Frage danach, was für Schreibmittel früher genutzt wurden (bzw. bei Teil 2 in der Zukunft genutzt werden), wie die Lehrkraft in der Schule früher war sowie Fragen nach den Kindern (Anzahl, Geschlecht, Altersstufen) gestellt werden.

Anschließend folgen weiterführende Fragen zu den übrigen Kategorien nach von Reeken (2020), die über die Schüler*innenzeichnungen hinausgehen wie zu dem Unterricht, der Unterrichtszeit, den Schul- und Klassenfesten den Regeln- und Strafen sowie den Unterrichtsfächern und den Inhalten. Letzteres umfasst exemplarisch die Frage 11: „Welche Unterrichtsfächer gab es an der Schule früher und was haben die Kinder da gelernt (Inhalte)?“ Das Erfragen der Unterrichtsfächer und Inhalte der Schule früher und in der Zukunft begründet sich darin, dass sich die Welt und damit auch die Kindheit fortwährend ändern, wodurch einige Inhalte relevanter werden, während andere vom Lehrplan weichen (Kaiser 2016, S. 100). Diesbezüglich ist zu betrachten, welche Inhalte die Schüler*innen im Zuge des Wandels der Welt erkennen und benennen, welche zum Beispiel für den Sachunterricht in der Schule der Zukunft relevanter werden. Außerdem ist nach jedem der beiden Teile Raum für individuelle Fragen, sodass im Vorhinein Nachfragen zu einzelnen Elementen der Kinderbilder notiert und am Ende des Teils gestellt werden konnten.

Am Ende des Leitfadens erfolgt eine zusammenführende Frage danach, was sich nun im Vergleich zwischen der Schule früher und in der Zukunft ändern wird, sodass die Kinder die für sie zentralen Veränderungen noch einmal wiederholen und eventuell Ergänzungen machen. Außerdem werden die Kinder gefragt, was sie sich für die Schule der Zukunft wünschen. Diesbezüglich benannte Rousseau 1762 bereits, dass Lehrpersonen nicht vorschreiben sollen, was wie zu lernen ist, sondern auf die Wünsche der Schüler*innen eingegangen werden sollte (Rahm 2010, S. 9f.).

Abschließend werden die Kinder gefragt, woher sie ihr Wissen generieren, sodass Rückschlüsse auf die Herkunft von Schüler*innenvorstellungen gezogen werden können. Dies ist vor dem Hintergrund zu betrachten, dass die Kinder, wie von Adamina et al.

(2018) vorgestellt, in einer geschichtsgesättigten Umwelt aufwachsen und aus den Erfahrungen in der Umwelt, wie durch Bücher, Spiele oder Spielzeuge oder dem Medienkonsum bereits eine Vielzahl an Eindrücken und Vorstellungen mit in den Unterricht bringen (Adamina et al., 2018, S. 7, vgl. auch Günther-Arndt 2016). Das Wissen kann folglich auf verschiedene Weisen individuell erworben werden so auch durch den schulischen Unterricht (z. B. Sachunterricht) oder den Besuch von Museen, Ausstellungen o. ä. (Pape 2008, S. 145). Daher wurde ebenfalls erfragt, ob die Kinder bereits einen außerschulischen Lernort besucht haben und die Thematik bereits im Sachunterricht behandelt wurde, da dies laut von Reeken (2020) bei anderen Erhebungen fehlte (von Reeken 2020, S. 19).

6. Auswertung

Die von den Zweit- und Viertklässler*innen angefertigten Schüler*innenzeichnungen werden umfassend betrachtet und aus diesen zwölf zur näheren Befragung ausgewählt. Eine grobe Zusammenfassung der Schüler*innenzeichnungen befindet sich im Anhang (siehe 11.7). In diesem Kapitel erfolgt die Begründung der Auswahl der Schüler*innenzeichnungen. Nachfolgend werden die aus den Interviews und den gezeichneten Bildern gewonnenen Ergebnisse, sortiert nach den Klassenstufen, vorgestellt.

6.1 Begründung der Auswahl der Schüler*innenzeichnungen

Insgesamt zeigen sich bei den Schüler*innenzeichnungen der Zweitklässler*innen zur Schule früher im Vergleich zum heutigen Klassenraum Ähnlichkeiten. Nur wenige Bilder lassen Dinge der Schule früher, wie einen Schlagstock, Schiefertafeln mit Schwamm oder Feder und Tintenfass erkennen. Zur Repräsentation der Schüler*innenvorstellungen der Zweitklässler*innen wurden Bilder ausgewählt, die einerseits Klassenzimmer wie die Heutigen, mit gemischten Schüler*innen, einer Tafel und einer frontal stehenden Lehrperson zeigen sowie andererseits Bilder, welche Elemente der Schule früher wie Tintenfass und Feder, Schiefertafeln oder einen Schlagstock erkennen lassen, um verschiedene Vorstellungen abzudecken. In der vierten Klasse zeigte sich im Vergleich der Schüler*innenzeichnungen zur Schule früher und zur Schule heute ein großer Unterschied. Verglichen mit den Zeichnungen der Zweitklässler*innen malten die Viertklässler*innen häufiger Elemente der Schule früher, wie einen Schlagstock, Feder und Tintenfass, Schiefertafeln und Kreide, Wachstafeln sowie Kerzen statt Lampen.

Bei den Bildern zur Schule in der Zukunft dagegen sind sehr unterschiedliche Vorstellungen zu erkennen. Während einige gezeichnete Klassenräume der Zweitklässler*innen den heutigen ebenfalls ähneln, malten andere Kinder Bilder, bei welchen der Unterricht im Wald oder zu Hause stattfindet. Darüber hinaus unterscheidet sich die Darstellung der Lehrkräfte stark, indem diese sowohl als frontal stehende Lehrkraft als auch als Roboter oder gar nicht auftaucht. Demgegenüber zeigten die Bilder der Viertklässler*innen ähnliche Elemente wie Einzeltische und Stühle mit Rollen oder Fernbedienungen sowie Roboterlehrer*innen und eine Vielzahl an digitalen Medien, während einige Bilder der heutigen Schule ähnelnd eine menschliche Lehrkraft sowie Stifte und Papier zeigen. In der Gesamtbetrachtung der Schüler*innenzeichnungen zu den Vorstellungen der Zweit- und Viertklässler*innen zur Schule früher und in der Zukunft wurde deutlich, dass sich diese insgesamt stark unterscheiden bzw. eine Spannweite differenzierter Vorstellungen zeigen. Daher wurden aus der zweiten und aus der vierten Klasse jeweils sechs Kinder anhand ihrer unterschiedlichen Vorstellungen ausgewählt, sodass diese als Repräsentant*innen der Vielzahl an Schüler*innenvorstellungen der Klasse fungieren. Es

wurde darauf geachtet, gleichermaßen Bilder von Schülern und Schülerinnen auszuwählen, dabei wurden von jedem Kind sowohl das Bild zur Schule früher als zur Zukunftsvorstellung ausgewählt. Diese Kinder wurden nachfolgend in Einzelinterviews genauer zu ihren Bildern befragt. Diesbezüglich schließt die Auswahl Bilder mit ein, bei welchen interpretativ kein Zugang zu dem Gemalten erlangt werden kann. Dies ist zum Beispiel bei einer Zukunftszeichnung einer Zweitklässlerin der Fall, bei welcher in dem Klassenraum geschrieben steht, dass Erwachsene nur zugucken. Im Anhang werden die ausgewählten Bilder der Schüler*innen bzw. die Ergebnisse dessen überblicksartig in einer Tabelle aufgeführt. Die verschiedenen Vorstellungen der Kinder wurden auf der Grundlage der Schüler*innenzeichnungen durch Einzelinterviews näher beleuchtet. Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel aufgeführt und anschließend diskutiert.

6.2 Darstellung der Ergebnisse (Einzelinterviews)

Nachfolgend werden die Ergebnisse aus den Einzelinterviews dargestellt. Dabei wird mit den sichtbaren Kategorien begonnen, welche Teil der Schüler*innenzeichnungen sind, woraufhin weiterführende Fragen zum Unterrichts- und Schulalltag der Schule früher und der Schule in der Zukunft erfolgen.

6.2.1 Klasse 2

Teil 1: Schule früher

Die Schule früher beschreiben einige der befragten Zweitklässler*innen als „anders“ (S2.3, Z. 116), da es in der Schule früher noch nicht so viele Sachen gab und die Sachen älter waren (S2.1, Z. 3). Bezüglich der zentralen Kategorie des *Klassenraums*, welcher von den Kindern gezeichnet wurde, äußerten diese in den Interviews, dass dieser sehr groß war (S2.1, Z. 24; S2.6, Z. 87). Zudem beschreiben die Zweitklässler*innen dass die Wände nur eine Tapete mit etwas Farbe hatten (S2.4, Z. 9), wobei zumeist eine dunklere Farbe wie zum Beispiel grau (S2.1, Z. 9), grau oder braun (S2.5, Z. 93), braunweiß (S2.2, Z. 9, S2.6, Z. 9) benannt wurde oder dass die Wände aus Holz (S2.3, Z. 3, S2.6, Z. 9) und Lehm bestanden (S2.3, Z. 3). Darüber hinaus gab es eine „sehr große“ (S2.3, Z. 3) Holztür (ebd., S2.6, Z. 9). Außerdem gab es früher keine Dekoration (S2.2, Z. 10, S2.6, Z. 7) bzw. nur ein paar Bilder (S2.1, Z. 11; S2.3, Z. 13).

Die meisten Kinder stellen sich die Möbel in Form von Bänken (S2.1, Z. 5; 2.2, Z. 3; S2.5, Z. 7; S2.6, Z. 3) oder Stühlen (S2.4, Z. 6-7) vor. Die „alten“ Tische (S2.6, Z. 5) sind dabei zumeist als Einzeltische angeordnet (siehe Abb. 2) (S2.2, Z. 6; S2.4, Z. 6-7), wobei an diesen auch manchmal mehrere Kinder sitzen konnten (S2.2, Z. 6). Demgegenüber gab es laut S2.2 (Z. 11) Zweiertische. Bezüglich der Sitzordnung erwähnte ein Kind,

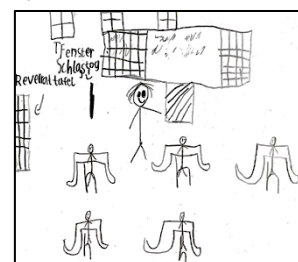


Abbildung 2: Schüler*innenzeichnung zur Schule früher (S2.4)

dass nur Mädchen und Jungen zusammensitzen durften (S2.1, Z. 5). Außerdem gab es früher ein Lehrerpult (S2.2, Z. 7; S. 2.3, Z. 5; S2.5, Z. 9) sowie Schulranzen (S2.2, Z. 7). Zudem beschrieben die Kinder, welche *Unterrichtsmedien* sich in den Klassenräumen früher befanden. In den meisten Fällen wurde eine Tafel (S2.1, Z. 13; S2.2, Z. 7, S2.5, Z. 7, S2.6 Z. 5) benannt, welche „normal“ (S2.5, Z. 155), „alt“ (S2.2, Z. 3; S2.6 Z. 5) oder „klein“ (S2.1, Z. 13) war. Bei diesen hat man mit Kreide und einem Schwamm (S2.2, Z. 3, 13) gearbeitet. Zudem gab es laut einem Kind eine Referatstafel (S2.4, Z. 3).

An *Schreibmitteln* hatten die Schüler*innen früher Minitafeln und Kreide (S2.2, Z. 7, 13) oder Tinte bzw. Tintenfässer und eine Schreibfeder (siehe Abb. 3) (S2.3, Z. 17; S2.4, Z. 13; S2.5, Z. 5, S2.6, Z. 3). Eine Schülerin erklärte diesbezüglich im Interview, dass sie Stifte gemalt habe, benannte jedoch auf Nachfrage, dass früher mit Federn geschrieben wurde (S2.5, Z. 13). Auch ein weiteres Kind erklärte, dass früher noch nicht mit „echten Stiften“, sondern mit Federn geschrieben wurde (S2.6, Z. 3). Außerdem benannte ein Kind, dass es früher Hefte gab (S2.3, Z. 5), wohingegen



Abbildung 3: Schüler*innenzeichnung zur Schule früher (S2.6)

zwei andere Kinder sagten, dass es früher noch keine Hefte, sondern Blätter gab (S2.4, Z. 5; S2.5, Z. 15). Dagegen gab es laut S2.6 Blätter und Hefte (S2.6, Z. 13). Zudem gab es früher noch keine Radiergummis (S2.4, Z. 5).

Die *Lehrkraft* der Schule früher war laut allen Zweitklässler*innen „streng“, „strenger als jetzt“ bzw. „nicht nett“ (S2.1, Z. 5, S2.2, Z. 17; S2.3, Z. 19, S2.4, Z. 15; S 2.5, Z. 17; S2.6, S. 17). Dies wurde beispielsweise damit begründet, dass die Lehrer*innen die Kinder mit einem Stock schlugen (S2.5, Z. 21). Außerdem legten die Lehrkräfte den Fokus auf den Unterricht, weshalb sie sich zum Beispiel keine Zeit für Schul- oder Klassenfeste nahmen (S2.2, Z. 57). Darüber hinaus nutzte die Lehrkraft früher einen Zeigestock (S2.1, Z. 19) (siehe Abb. 4). Auf die Frage hin, welches Geschlecht die Lehrkräfte hatten, ver-

traten die Kinder ähnliche Ansichten. Fast alle Kinder benannten, dass es zu gleichen Anteilen sowohl Männer als auch Frauen als Lehrkräfte gab (S2.1, Z. 17; S2.2, Z. 19; S2.3, Z. 23; S2.4, Z. 17; S2.5, Z. 25). Lediglich ein Kind benannte, dass es mehr männliche Lehrkräfte gab (S2.6, Z. 17).



Abbildung 4: Schüler*innenzeichnung zur Schule früher (S2.1)

Hinsichtlich der Anzahl der *Schüler*innen* in der Schule früher wurden auf den Zeichnungen weniger Kinder gemalt (siehe Abb. 4), jedoch im Interview erklärt, dass dies aufgrund der mangelnden Zeit erfolgte. Diesbezüglich benannten die Kinder unterschiedliche Klassengrößen von 16 bis 100 Kindern. Häufiger wurden 100 Kinder benannt (S2.1, Z. 23; S2.3, Z. 25; S2.6, Z. 19), jedoch auch 25-28 (S2.5, Z. 31), 30 (S2.4, Z. 19) oder

16 (S2.2, Z. 23) Kinder. Überdies gaben wenige Schüler*innen an, dass es früher verschiedene Schulen nur für Mädchen und nur für Jungen (S2.2, Z. 25; S2.3, Z. 27). Mehr Kinder benannten, dass es gemischte Schulen gab (S2.3, Z. 27; S2.4, Z. 21, S2.5, Z. 35, S2.6, Z. 20-21). Darüber hinaus trugen die Kinder früher eine Schuluniform (siehe Abb. 5) (S2.1, Z. 29; S2.2, Z. 31, S2.5 Z. 37, S2.6, Z. 25). Beispielsweise mussten die Jungen die gleiche Jeans oder den gleichen Anzug und die Mädchen dieselben Kleider tragen (S2.5, Z 41; S2.6, Z. 23). Hierbei musste entweder die Farbe (S2.6, Z. 25) oder die Kleidung (S2.5, Z. 43) gleich sein. Zudem durften die Jungen keine Kleider oder „Mädchensachen“ und Mädchen keine „Jungssachen“ tragen (S2.6, Z. 95).

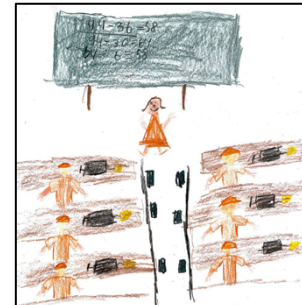


Abbildung 5: Schüler*innenzeichnung zur Schule früher

Die Schule früher war in die erste, zweite, dritte und vierte Klasse unterteilt (S2.2, Z. 39; S2.3, Z. 30). Außerdem benannte ein weiteres Kind die Vorstellung, dass sechs- bis neunjährige Kinder früher gemeinsam am Unterricht teilnahmen (S2.5, Z. 111). Darüber hinaus wurden Vermutungen geäußert, wie dass kein Schulwechsel stattfand (S2.4, Z. 23) oder dass es Schulen für Klasse eins bis fünf und andere für die Klassen vier bis acht oder neun gab. Hier hatte die Schülerin jedoch Probleme ihre Vorstellung klar zu formulieren (S2.4, Z. 77, 79). Zudem benannte ein Kind, dass es einen geringeren Unterschied zwischen der Grundschule und dem Gymnasium gab (S2.3, Z. 33).

Darüber hinaus wurden hinsichtlich des *Unterrichts- und Schulalltags* die Unterrichtszeit, die Erziehungsziele- und Methoden, die Schul- und Klassenfeste, die Unterrichtsfächer und Inhalte sowie der Schulformwechsel erfragt. In Bezug auf die allgemeine Frage zum Unterricht früher erklärte ein Kind: „Ich würde mir wahrscheinlich schon komisch fühlen, weil ich gewohnt bin, dass ich einfach so dasitze und dass ich_naja dass ich einfach den Klassenraum ja auch so wie ich ihn jetzt habe vorstelle“ (S2.3, Z. 35). In Bezug auf den Unterricht früher wurden ähnliche Äußerungen durch die Kinder getätigt. Beispielsweise äußerte ein Kind, dass der Unterricht früher, aufgrund der strengeren Lehrkräfte, anstrengender war und Kinder geschlagen wurden, wenn diese etwas falsch machten (S2.2, Z. 43). Außerdem mussten die Schüler*innen immer leise sein (S2.1, Z. 47), still auf ihrem Platz sitzen, durften sich nicht bewegen und keinen Quatsch machen (S2.4, Z. 3). Zudem haben die Kinder ausschließlich gelernt (S2.6, Z. 35).

Hinsichtlich der *Unterrichtszeit* benennen die Kinder, dass der Unterricht sich von dem heutigen unterscheidet. Diesbezüglich erläutert ein Kind, dass dieser länger oder kürzer war, erläutert dies jedoch nicht genauer (S2.1, Z. 39). Zwei andere Kinder benennen ebenfalls, dass der Unterricht länger ging (S2.2, Z. 45; S2.4, Z. 27), wobei eines begründet, dass es da vermutlich bereits Ganztagschulen gab, jedoch die Unterrichtszeit ungefähr gleich war (S2.2, Z. 45-47). Außerdem wird benannt, dass der Unterricht der

Schule früher ebenfalls um acht Uhr (S2.1, Z. 41; S2.2, Z. 49; S2.3, Z. 37; S2.4, Z. 27) oder um halb acht (S2.2, Z. 49; 2.5, Z. 49) begann, wohingegen ein Kind erklärte, dass der Unterricht bereits um fünf Uhr anfang (S2.6, Z. 29). Unterrichtsende war um zehn Uhr (ebd.), ein Uhr (S2.5, Z. 49) oder zwei Uhr (S2.3, Z. 37). Außerdem fand laut einem Kind früher auch an Samstagen Unterricht statt (S2.1, Z. 41) oder es gab früher gar keine Wochenenden, sodass nur die Nachmittage frei waren (S2.6, Z. 31). Demgegenüber sagten drei Kinder, dass die Schüler*innen nur von montags bis freitags Unterricht und am Wochenende frei hatten (S2.2, Z. 51; S2.3, Z. 37; S2.5, Z. 51).

In Bezug auf die *Erziehungsziele- und Methoden* in der Schule früher sind sich die Zweitklässler*innen relativ einig, dass diese strenger waren. Diesbezüglich gab es früher ähnliche Regeln wie heute, jedoch mehrere (S2.3, Z. 45). Beispielsweise musste man die Füße parallel nebeneinanderstellen, gerade sitzen, die Hände auf den Tisch legen, sich auf eine bestimmte Weise melden und auf durch die Lehrkraft ausgesprochene Zahlen hin das Heft oder Buch rausholen und aufschlagen und die Lehrkraft angucken (S2.2, Z. 59; S2.4, Z. 35; S2.5, Z. 61; S2.6, Z. 37). Darüber hinaus musste man stillsitzen und durfte nicht einfach aufstehen (S2.4, Z. 25; S2.6, Z. 37), musste immer leise sein (S2.1, Z. 47) und durfte nicht heimlich mit dem Sitznachbarn sprechen oder von diesem abgucken (S2.3, Z. 45; S2.6, Z. 37) sowie nicht dazwischenreden oder reinrufen (S2.2, Z. 59; S2.4, Z. 25; S2.6, Z. 27) und sich nicht mit anderen Kindern streiten (S2.5, Z. 65). Außerdem durfte man im Unterricht nicht auf die Toilette gehen (S2.6, Z. 133). Wenn die Kinder sich nicht an die Regeln gehalten oder etwas falsch gemacht haben, wurde diesen mit einem Zeige-, Rohrstock oder Schlagstock auf die Hand geschlagen (S2.1, Z. 49; S2.3, Z. 47; S2.4 Z. 3; S2.5, Z. 21; S2.5, Z. 67) bzw. bei den Mädchen auf die Finger und bei den Jungen auf den Po (S2.2, Z. 43). Zudem kam es vor, dass die Kinder sich in die Ecke stellen mussten (S2.6, Z. 41), vor die Tür gesetzt wurden (S2.3, Z. 49; S2.6, Z. 27), zu dem Direktor geschickt wurden oder Nachsitzen mussten (S2.5, Z. 67, 69).

Die *Schul- und Klassenfeste* spielten früher kaum eine Rolle. Auf die Frage, ob die Kinder denken, dass es früher Schul- oder Klassenfeste gab, wurde dies von der Hälfte der Zweitklässler*innen verneint (S2.4, Z. 31; S2.5, Z. 55; S2.6, Z. 33) oder benannt, dass es früher weniger Feste gab (S2.2, Z. 55; S2.3, Z. 43). Begründet wurde dies damit, dass die Lehrkräfte und der Schulleitung streng waren (S2.4, Z. 31, 33), sich die Lehrkräfte Zeit für den Unterricht nehmen wollten (S2.2, Z. 57) oder dies zu aufwendig fanden (S2.5, Z. 57). Außerdem sei früher nur gelernt worden (S2.6, Z. 35). Wenn es Feste gab, waren das Feste mit der gesamten Schule (S2.1, Z. 43) oder es wurden Ausflüge gemacht (S2.5, Z. 53).

Die *Unterrichtsfächer* bestanden in der Schule früher aus ähnlichen (S2.1, Z. 59) bzw. den gleichen (S2.2, Z. 63; S2.3, Z. 53; S2.4, Z. 39) Fächern wie heute. Benannt wurden

zum Beispiel Deutsch (S2.1, Z. 57; S2.2, Z. 63; S2.3, Z. 53; S2.5, Z. 71), Mathe (S2.1, Z. 57; S2.2, Z. 63; S2.3, Z. 53; S2.5, Z. 71), Religion (S2.5, Z. 71), Englisch (S2.1, Z. 57) und Sachunterricht (S2.1, Z. 57; S2.3, Z. 53; S2.5, Z. 71) sowie Kunst, Werken (S2.3, Z. 53) Sport und Schwimmen (S2.3, Z. 53; S2.5, Z. 71). Dagegen benennt ein Kind die Vorstellung, dass es früher kein Werken, Musik oder ähnliches gab, sondern nur Deutsch und Mathe (S2.5, Z. 43). In diesen wurden *Inhalte* wie Sprachen (S2.1, Z. 63, 65), Lesen (S2.6, Z. 45), Rechnen (ebd.; S2.2, Z. 65; S2.3, Z. 55; S2.6, Z. 45), Einmaleins (S2.5, Z. 73), Schreiben (S2.2, Z. 65; S2.3, Z. 55) gelernt. Im Sachunterricht gab es Inhalte wie die Schule früher (S2.5, Z. 73), Tiere, Pflanzen und die Welt (S2.1, S. 68-69), die Erschaffung der Welt und Gott (S2.2, Z. 67) sowie über die Entstehung der Natur und den Artenbestand von Tieren und was der Mensch macht (S2.3, Z. 55). Im Fach Werken wurde etwas gebaut (S2.3, Z. 55). Außerdem wurde Sport gemacht und in Kunst Bilder gemalt (S2.3, Z. 55). Zudem benennt ein Kind, dass damals eine andere Schrift als heute unterrichtet wurde (S2.2, Z. 65) und ein weiteres Kind stellt sich den Unterricht schwieriger vor (S2.5, Z. 45).

Teil 2: Schule in der Zukunft

In Bezug auf den *Klassenraum* benannte ein Kind, dass dieser nicht mehr wie heute (S2.3, Z. 116), sondern moderner sein wird (S2.2, Z. 72; S2.4, Z. 57). Beispielsweise benennt ein Kind, dass es in der Zukunft Waldschulen gibt, bei welchen man Tische in den Wald stellt oder Baumstämme nutzt (siehe Abb. 6) (S2.4, Z. 47, 49). Da dort Tiere leben, würden diese im Unterricht dort langlaufen (ebd., Z. 51).

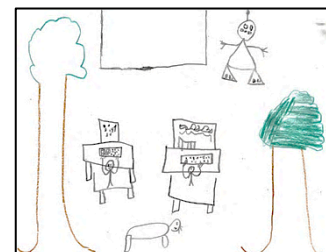


Abbildung 6: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S2.4)

Im Falle eines Raumes wird der Raum die Größe des heutigen Klassenraumes haben (S2.6, Z. 89) oder größer sein, sodass mehr Kinder in diesen passen (S2.2, Z. 96). Die Wand in der Zukunft wird bunt sein (S2.1, Z. 84, S2.2, S. 76) oder keine gemischten Farben, sondern nur eine Farbe wie blau oder gelb (S2.6, Z. 57), hellblau (S2.5, Z. 89) oder weiß (S2.3, Z. 116; S2.6, Z. 57) haben oder aus Beton und Stein oder Stahl bestehen (S2.3, Z. 116, 118). Außerdem wird die Wand, wie in der Schule heute, ein paar Dreckflecken haben, da Kinder diese berührt haben (ebd.). Zudem wird der Klassenraum mit mehr Bildern (S2.1, Z. 86; S2.3, Z. 116; S2.5, Z. 89; S2.6, Z. 59), Lichterketten (S2.1, Z. 86) und Pflanzen (S2.5, Z. 89) dekoriert sein und insgesamt mehr Dekoration haben (S2.2, Z. 74). Darüber hinaus wird dieser mit einer Uhr, einem Waschbecken, Spielen und Stiften ausgestattet sein (S2.3, Z. 118). Überdies könnten in der Zukunft Projekte in der Klasse sowie Basteleien an den Fenstern ausgehängt werden (S2.6, S. 59).

Hinsichtlich der Möbel in der Schule der Zukunft bestehen verschiedene Vorstellungen unter den Kindern. Diese benennen zum Beispiel, dass die Tische und Stühle wie die heutigen sind, jedoch ein bisschen moderner (S2.5, Z. 83) oder es andere und größere Tische und Stühle geben wird (S2.6, Z. 55). Diesbezüglich wird es Gruppentische geben, damit die Kinder gemeinsam Spiele spielen können (S2.1, Z. 79-80) oder Zweiertische (S2.2, Z. 79-80), Einzeltische (S2.4, Z. 49; S2.6, Z. 112) beziehungsweise Einzel- und Zweiertische (S2.3, Z. 66) geben. Zudem äußert ein Kind, dass die Tische nicht so weit vorne im Klassenraum, sondern weiter hinten sein werden (S2.5, Z. 155). Außerdem wird es in der Zukunft mehr Schränke geben (S2.3, Z. 116) und ein Skateboard, auf welchem man fahren kann (S2.1, Z. 76).

In Bezug auf die *Unterrichtsmedien* wird es in der Schule der Zukunft „andere Tafeln“ geben (S2.3, Z. 64; S2.6, Z. 159). Dies wird dann keine „normale“ Tafel sein, sondern eine, auf der nicht mit Kreide sondern (magnetischen) Stiften wie Eddings geschrieben wird und dies wieder abwischen kann (S2.1, Z. 76; S2.3, Z. 64; S2.6, Z. 53). Diesbezüglich benennen zwei Kinder, dass es eine „elektrische Tafel“ bzw. „Elektrotafel“ geben wird (siehe Abb. 7) (S2.4, Z. 55; S2.5, Z. 81). Bei dieser können durch Knopfdruck Rechenaufgaben angezeigt werden (S2.4, Z. 55). Außerdem kann die Lehrkraft die Tafel mit einer Fernbedienung steuern und Zahlen oder Rechenaufgaben eingeben sowie Filme zeigen (S2.5, Z. 81). Diesbezüglich

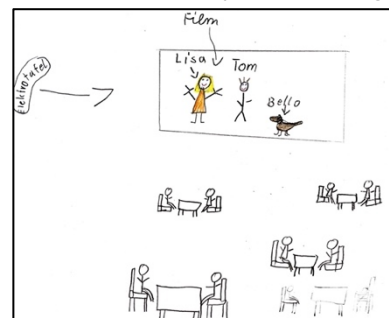


Abbildung 7: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S2.5)

werden sowohl spannende Filme als auch lehrende Filme gezeigt werden, jedoch wird nicht täglich ein Film gezeigt und nur höchstens einer am Tag (S2.5, Z. 151, 153). Darüber hinaus wird die Schule in der Zukunft moderner, da viel mehr Technik genutzt wird (S2.2, Z. 72, 144). Beispielsweise wird im Unterricht mit Computern und Beamern gearbeitet (S2.2, Z. 72; S2.4, Z. 47), weshalb es dann keine Bücher mehr gibt (S2.4, Z. 47). Wohingegen ein anderes Kind sagt, dass es in der Zukunft noch Bücher und Arbeitsblätter geben wird (S2.6, Z. 63).

Als *Schreibmittel* wird man in der Zukunft Filzstifte und Blätter nutzen (S2.1, Z. 90), Blätter und Bleistifte oder etwas anderes (S2.6, Z. 61, 63) sowie „richtige“ Hefte mit „richtigen“ Blättern mit „richtigen“ Linien, wobei das Kind erkennt, dass es dies heute auch schon gibt (S2.5, Z. 97). Außerdem werden in der Zukunft neben Füllern auch Tintenroller sowie Tintenkiller genutzt (ebd.). Dahingegen äußerten andere Kinder, dass man in der Zukunft keine Federmappe mehr benötigt, sondern einen Computer und eine Tastatur hat (siehe Abb. 8) (S2.2, Z. 72; S2.3, Z. 62; S2.4, Z. 53). Dabei wird jedes Kind einen eigenen

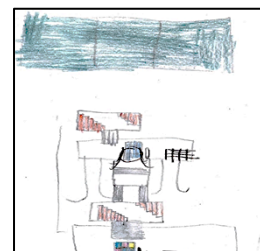


Abbildung 8: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S2.3)

Computer oder Laptop haben. Diesbezüglich kann zukünftig sowohl auf Papier gerechnet oder geschrieben werden als auch Rechenaufgaben auf dem Computer gelöst werden (S2.3., Z. 67-70). Außerdem werden die Kinder auf die Tafel schreiben dürfen (S2.1, Z. 90). Bezüglich der genutzten Unterrichtsmedien und Schreibmittel erklärt ein Kind, dass es sich die Schule in der Zukunft mit Computern vorstellt, es aber nicht gut fände. Dies begründet er damit, dass seine Eltern nicht befürworten, wenn Kinder ein eigenes Handy haben und dies nicht nötig finden und sein Bruder häufig am iPad, über die Anton-App, spiele und süchtig geworden sei (S2.3, Z. 144).

Die *Lehrkraft* in der Schule der Zukunft wird nicht so streng sein (S2.1, Z. 130; S2.2, Z. 144; S2.5, Z. 155; 2.6, Z. 105). Im Falle einer menschlichen Lehrkraft, kann diese männlich oder weiblich sein (S2.1, Z. 94; S2.5, Z. 155; S2.6, Z. 107). Außerdem wird es mehr Lehrkräfte als heute geben (S2.2, Z. 92). Dagegen vermutet ein Kind, dass es an einigen Schulen Lehrer*innen geben wird und an anderen Schulen nicht (S2.3, Z. 72). Im Falle dessen vermutet es, „dass es dann irgendwen gibt und der sagt dann den Kindern, was die machen sollen und dann machen die das, aber der steht in der Zeit nicht vorne, sondern was anderes, zum Beispiel unterrichtet eine Gruppe in Sport und wenn der damit dann fertig ist, kann er den anderen Kindern das wieder machen oder dass sie dann vor dem Laptop sitzen und dann werden denen so_dann werden denen die Aufgaben zugeschickt“ (S2.3, Z. 74). Diese Aufgaben bearbeiten die Kinder dann selbstständig (ebd.). Eine ähnliche Vorstellung hat auch S2.1, und zwar, dass die Lehrkraft nicht die ganze Zeit anwesend ist, sondern zwischendurch reinkommt, um den Kindern etwas zu erklären und dann wieder raus geht (S2.1, Z. 92). Außerdem könnte ein älteres Kind, zum Beispiel im Alter von 15 Jahren, unterrichten (S2.5, Z. 99). Hierzu erklärt das Kind, dass beides in Ordnung wäre, aber es darauf ankomme, wie das Kind oder die Lehrkraft sei, denn manchmal helfen Lehrer besser (ebd., Z. 127-129).

Im Gegensatz dazu äußern zwei Kinder die Vorstellung, dass es in hundert Jahren keine Lehrkräfte mehr geben wird. Stattdessen werden Roboter unterrichten, welche zum Beispiel extra für den Unterricht programmiert werden (siehe Abb. 9) (S2.2, Z. 88, 90; S2.4, Z. 47, 57, 59): „weil jetzt ist ja auch schon so ein bisschen was mit Technik und sowas und ich glaube in hundert Jahren wird es alles mehr sein und da werden nicht immer Menschen unterrichten, sondern auch mal halt so Technik“ (S2.2, Z. 88).

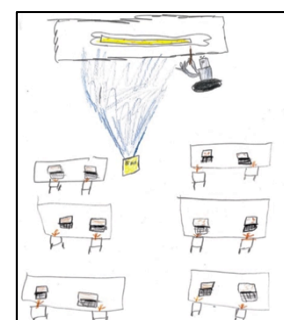


Abbildung 9: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S2.2)

Hinsichtlich der *Schüler*innen* in der Schule der Zukunft vermuten die befragten Zweitklässler*innen eine Klassengröße von ca. 20 Kindern (S2.1, Z. 96; S2.3, Z. 78; S2.4, Z. 63), 28 Kindern (S2.5, Z. 117) oder 30-32 Kindern, da der Klassenraum größer wird (S2.2, Z 96; S2.6, Z. 85). Außerdem wird es weiterhin gemischte Klassen geben (2.1, Z.

98; S2.3, Z. 82; S.2.4, Z. 65; S2.5, Z. 107; S2.6, Z. 91). Bezüglich der Kleidung wird geäußert, dass die Kinder in der Zukunft anziehen dürfen, was sie möchten (S2.1, Z. 100; S2.2, Z. 108; S2.5, Z. 85; S2.6, Z. 95), sodass die Mädchen auch Hosen tragen dürfen. Diesbezüglich erklärt ein Kind, dass Jungen keine Kleider oder „Mädchensachen“ und Mädchen keine „Jungssachen“ tragen dürfen, damit sie erkennen, wer die Person ist (S2.6, Z. 95, 98). Außerdem wird es modernere Anziehklamotten geben (S2.5, Z. 83). Die Klassen werden in der Zukunft weiterhin in die Klasse ein bis vier unterteilt sein (S2.2, Z. 100). Damit zukünftig weniger Kinder in einer Klasse sitzen, wird es pro Jahrgang mehr Einzelklassen, also von a bis e, statt wie heute von a bis c, geben (S2.1, Z. 132-134). In Bezug auf den Schulwechsel äußert dieselbe Schülerin, dass dieser vielleicht ab der sechsten oder weiterhin ab der vierten erfolgen könnte (S2.1, Z. 143), ein anderes Kind benennt ebenfalls, dass der Schulwechsel in der Zukunft wohlmöglich nach der sechsten Klasse erfolgt, weil das besser sei und man sich nicht so umstellen müsse (S2.5, Z. 101, 103). Wiederrum ein anderes Kind erklärt, dass die Kinder bis zur zehnten Klasse auf einer Schule bleiben und kein Schulwechsel erfolgt (S2.2, Z. 102-104), „weil man dann nicht erst eine neue Schule suchen muss. Das ist dann auch für die Kinder leichter, wenn die dann einfach auf ihrer Schule bleiben können. Also, weil, wenn_ also dass sie dann schon dran gewöhnt haben“ (S2.2, Z. 106). Dagegen erläutert S2.6, dass der Schulwechsel früher erfolgt, da die weiterführende Schule schon ab der vierten Klasse beginnt und nach der achten Klasse endet (S2.6, Z. 69, 166), während die erste Schule von der ersten bis zur dritten Klasse geht (S2.6, Z. 165). Dieses Kind hat eine Klasse der weiterführenden Schule gemalt und erklärt, dass die Kinder da schon älter sind (S2.6, Z. 80).

Den *Schul- und Unterrichtsalltag* bzw. den Unterricht an sich stellt sich ein Kind „besser“ vor, da es nicht mehr so streng ist und man im Unterricht Computer nutzt (S2.2, Z. 114). Dagegen beschreibt ein anderes Kind: „Den würde ich mir auch wieder komisch vorstellen, wenn ich einen Laptop hätte und nicht mehr mit einem Papierheft und einem Stift. Wenn man jetzt einen Laptop hat und einen Stift liegen und dann noch eine Tastatur, das würde ich dann halt ungewohnt finden.“ (S2.3, Z. 84). Eine Schülerin erklärt hinsichtlich des Unterrichts in der Zukunft, „dass das nicht so richtig_ so eine Schule ist, sondern dass die Kinder da so spielen dürfen und ganz lange“ und die Lehrkraft nur zwischendurch in den Raum kommt, etwas erklärt und dann wieder raus geht (S2.1, Z. 72, 92). Die Kinder würden in der Schule auch lernen, jedoch nicht die ganze Zeit, sondern zwischendurch spielen und laut sein (ebd., Z. 108, 130). Auch ein weiteres Kind stellt sich den Unterricht in der Zukunft so vor, dass man manchmal mitten im Unterricht spielen darf und öfter Pausen hat (S2.5, Z. 115).

In Bezug auf die *Unterrichtszeit* in der Zukunft vermutet die Hälfte der Kinder, dass diese so wie heute von montags bis freitags stattfindet (S2.1, Z. 114-115, S2.3, Z. 86; S2.4, Z. 73), wohingegen S2.6 vermutet, dass der Freitag zusätzlich zum Wochenende frei sein wird (S2.6, Z. 123). Darüber hinaus denkt ein Kind, dass die Schüler*innen in der Zukunft nur jeden zweiten Tag Schule haben (S2.4, Z. 71). Der Unterricht beginnt laut der Hälfte der Kinder um acht Uhr (S2.2, Z. 116-119; S2.3, Z. 86; S2.4, Z. 69) und endet um viertel vor eins (S2.3, Z. 86). Dagegen vermutet ein Kind, dass die Schule um neun beginnen wird, wobei die Kinder schon um acht Uhr zur Schule gehen können, um dort noch zu spielen (S2.1, Z. 112). S2.5 stellt sich ebenfalls vor, dass die Schule in der Zukunft später, um halb neun beginnt, dann aber bis halb zwei dauern wird (S2.5, Z. 131), wohingegen S2.6 vermutet, dass die Schule bereits um sechs Uhr anfängt und um zehn Uhr endet (S2.6, Z. 121). Auch S2.4 sagt, dass die Schule zukünftig um zehn Uhr endet, jedoch um acht Uhr beginnt (S2.4, Z. 69). Im Falle dessen, dass es draußen sehr warm ist (z. B. 29 Grad) werden die Kinder kürzere Unterrichtszeiten haben (S2.5, Z. 135).

Die *Erziehungsziele- und Methoden* sind in der Schule der Zukunft weniger relevant, da es dort keine (S2.1, Z. 118; S2.4, Z. 81) oder weniger strenge Regeln (S2.6, Z. 159) geben wird oder die Regeln dieselben wie die heutigen sein werden (S2.2, Z. 130; S2.3, Z. 96). Beispielhafte Regeln wären, dass die Kinder nicht gemein zu den Lehrkräften sein sollen (S2.1, Z. 118), kein „Quatsch“ gemacht werden soll (S2.4, Z. 83; S2.5, Z. 137) und dass der Unterricht nicht durch Reinreden oder Schreien gestört werden soll, stattdessen werden sich die Kinder melden (S2.2, Z. 130; S2.6, Z. 133). Zudem dürfen sich die Kinder nicht streiten oder Gewalt anwenden (S2.5, Z. 137) und im Unterricht nicht ablenken, indem sie fernsehen. Um dies zu umgehen könnte man z. B. in Tablets und Laptops eine Sicherung einbauen (S2.3, Z. 96, 98). Im Falle dessen, dass die Kinder sich nicht an die Regeln halten, werden die Strafen den heutigen ähneln, wie zum Beispiel, dass man den Fußballplatz für den Rest der Woche nicht benutzen darf (S2.3, Z. 100), Nachsitzen bzw. Inhalte länger lernen muss, statt zu spielen oder vor die Tür und draußen mit dem Lehrer sprechen muss (S2.1, Z. 120; S2.5, Z. 141). Im Gegensatz hierzu äußert S2.6, dass man nicht vor die Tür gehen muss, sondern in der Pause Wörter und Matheaufgaben abschreiben muss (S2.6, Z. 51). Außerdem kann eine mündliche Verwarnung durch die Lehrkraft bzw. den Roboter erfolgen (S2.2, Z. 132; S2.4, Z. 67), woraufhin die Eltern angerufen werden, wenn dies erneut vorkommt (S2.2, Z. 132). Dagegen werden die Kinder belohnt, wenn etwas gut gemacht wird (S2.4, Z. 67). Außerdem dürfen die Kinder zukünftig im Unterricht trinken, wenn die Flasche schon auf dem Tisch steht. Dies gilt besonders an heißen Tagen. Essen ist im Unterricht nicht erlaubt und um zur Toilette zu gehen, muss weiterhin gefragt werden (S2.6, Z. 109, 133, 138).

Alle Kinder der zweiten Klasse gaben an, dass es in der Zukunft *Schul- und Klassenfeste* geben wird (S2.1, Z. 116; S2.2, Z. 124; S2.3, Z. 88; S2.4, Z. 75; S2.5, Z. 121; S2.6, Z. 127). Einige Kinder benennen zudem, dass es mehr Feste geben wird (S2.2, Z. 124, S2.3, Z. 90; S2.4, Z. 77, S2.5, Z. 123), da die Menschen (und Roboter) in der Zukunft netter und weniger streng sind (S2.3, Z. 94; S2.4, Z. 79, 80) und die Lehrkräfte erkannt haben, dass sich Kinder mehr Mühe geben, wenn zwischendurch etwas „Tolles“ gemacht wird (S2.2, Z. 126). Beispiele für Feste wurden in Form von Abschlussfesten (S2.3, Z. 94), Herbst-, Oster- und Weihnachtsfesten (S2.6, Z. 129) benannt sowie es Feste mit Musik, Getränken, Buffet sowie Hüpfburgen und Parcours auf dem Schulhof geben wird (S2.5, Z. 123). Außerdem werden abwechselnd Klassenfeste und Schulfeste stattfinden (S2.5, Z. 125), wohingegen S2.6 vermutet, dass es nur Feste mit den einzelnen Klassen geben wird (S2.6, Z. 131).

Hinsichtlich der *Unterrichtsfächer* benennen einige Kinder, dass es in der Zukunft dieselben Fächer wie heute geben wird (S2.1, Z. 124; S2.3, Z. 106; S2.4, Z. 87; S2.6, Z. 115). Exemplarisch werden beispielsweise Englisch (S2.1, Z. 122), Deutsch (S2.1, Z. 122; S2.3, Z. 110; S2.5, Z. 143; S2.6, Z. 147), Mathe (S2.1, Z. 122; S2.3, Z. 110, S2.6, Z. 147), Religion (S2.5, Z. 143; S2.6, Z. 147), Schwimmen, Sport (S2.5, Z. 143 und Sachunterricht (S2.5, Z. 143; S2.6, Z. 147) sowie Werken (S2.6, Z. 147) benannt. Jedoch wird es laut vier Kindern in der Zukunft noch mehr Fächer geben (S2.2, Z. 138, S2.3, Z. 106; S2.5, Z. 115; S2.6, Z. 115), wie zum Beispiel Bauen (S2.6, Z. 117). Darüber hinaus würde sich S2.3 ein Fach wünschen, in dem man Pause hat, in den Wald gehen kann, etwas besuchen kann oder häufiger eine Art Zukunftstag machen kann (S2.3, Z. 108). Außerdem wird es zukünftig mehr AGs geben, bei welchen sowohl Jungen als auch Mädchen mitmachen dürfen (S2.4, Z. 87). Des Weiteren könnte es einen Erste-Hilfe-Kurs für Schüler*innen geben (S2.5, Z. 143).

Bezüglich der *Inhalte* benennen zwei Kinder, dass man heute bereits alles in der Schule lerne und sich daher inhaltlich nichts in der Schule der Zukunft ändern werde (S2.1, Z. 126) bzw. in der Zukunft dasselbe gelernt werden muss, da Erwachsene schreiben können müssen (S2.1, Z. 122; S2.3, Z. 110). Außerdem wird gelernt, wie die Schule dann vor 100 Jahren war oder in 100 Jahren aussehen wird (S2.5, Z. 149). Darüber hinaus wird erklärt, dass in Zukunft der Umgang mit Technik und das Programmieren von Computern (S2.2, Z. 136) sowie der soziale Umgang der Schüler*innen untereinander gelernt wird (S2.2, Z. 140; S2.5, Z. 145). Diesbezüglich sollte man zum Beispiel lernen, wie man helfen kann und wie man Streit schlichtet (ebd.). Da ein Kind das Thema Körper wie zum Beispiel die fünf Sinne im Sachunterricht spannend findet, benennt es dies als Inhalt für die Zukunft (S2.3, Z. 112). Des Weiteren könnte zukünftig das Bauen von Tischen und Stühlen sowie das Nähen von Puppen gelernt werden (S2.6, Z. 119).

Überdies äußerten die Zweitklässler*innen für die Schule der Zukunft *Wünsche*, wie die Möglichkeit mitzuentcheiden, welches Fach unterrichtet wird (S2.1, Z. 152, 154), dass die Pausen länger werden (S2.2, Z. 146; S2.5, Z. 157; S2.6, Z. 171) und im Gegenzug der Unterricht verlängert wird (S2.2, Z. 146; S2.5, Z. 157). Außerdem sollte zukünftig auf Computern geschrieben werden, die häufig schon auf dem Tisch bereitstehen und somit griffbereiter als Schreibhefte sind (S2.2, Z. 150). Zudem wünschen sich einige der befragten Kinder, dass es keine Hausaufgaben (S2.3, Z. 125) und keine Strafen mehr geben wird (S2.4, Z. 97), dass die Lehrer netter sind (S2.3, Z. 97), dass die Schule später anfängt (S2.5, Z. 157) sowie im Unterricht getrunken werden darf (S2.6, Z. 175). Außerdem wünscht sich S2.3, dass es zukünftig nur die Fächer Werken, Kunst und Biologie gibt (S2.3, Z. 120).

Zuletzt wurde die *Herkunft des Wissens* erfragt. Dies entstammt den Erzählungen der Eltern (S2.2, Z. 152; S2.3, Z. 128; S2.5, Z. 159). Daneben haben einige Kinder ihr Wissen aus Filmen, Serien oder Videos wie zum Beispiel ‚Schule früher‘ auf YouTube (S2.3, Z. 5, 9-10; S2.3, Z. 126) oder aus Büchern (S2.3, Z. 126) sowie Sachunterrichtsbüchern (S2.3, Z. 140). Außerdem gaben alle Kinder an, im Sachunterricht bereits etwas über das Thema Schule früher-heute-zukünftig gelernt zu haben (S2.1, Z. 158; 2.2, Z. 156; S2.3, Z. 138; S2.4, Z. 101; S2.5, Z. 159; S2.6, Z. 181). Zudem haben einige Kinder bereits einen außerschulischen Lernort wie ein Museum mit der Familie besucht (S2.1, Z. 164; S2.4, Z. 103). Andere Kinder haben dies wiederum nicht (S2.2, Z. 154; S2.3, Z. 136; S2.5, Z. 161).

6.2.2 Klasse 4

Schule früher

Die Schule früher war ein großes Gebäude (S4.4, Z. 3), wobei der *Klassenraum* früher sehr eng im Verhältnis zur Anzahl der Kinder war (S4.1, Z. 29; S4.6, Z. 3). Dabei handelte es sich laut S4.5 um ein größeres Klassenzimmer, in welchem mehrere Klassen unterrichtet wurden (S4.5, Z. 3). Darüber hinaus waren in den Wänden Risse, da das Schulgebäude schon älter war (S4.2, Z. 11). Außerdem gab es eine einfache Tapete ohne Farbe, da dies zu aufwendig war (S4.1, Z. 3; S4.4, Z. 11), stattdessen war die Wand weiß (S4.6, Z. 19), aus Beton oder Holz oder eine Steinmauer (S4.3, Z. 3; S4.5, Z. 7) und der Boden ebenfalls aus Holz (S4.3, Z. 3). Zudem gab es ein paar Fenster (S4.4, Z. 3, S4.5, Z. 5). Dekoration gab es früher nur kaum (S4.1, Z. 9; S4.3, Z. 13, S4.5, Z. 5; S4.6, Z. 19), höchstens befanden sich ein paar Materialien zu älteren Themen oder

sowie genäht und gekocht haben (S4.1, Z. 27; S4.6, Z. 25). Jedoch ist S4.5 der Meinung, dass Lehrerinnen vor allem die Klassenleitung übernahmen, da diese sehr streng sein konnten (S4.5, Z. 21). Ein Kind äußert bezüglich der Lehrkraft „meistens gabs da welche mit hellerer Haut aber bestimmt auch mal welche mit dunklerer Haut. Also, die mit dunklerer Haut die waren nicht so beliebt, aber ich könnte mir schon vorstellen, dass da mal eine unterrichtet hat oder so“ (S4.1, Z. 25). Insgesamt gab es nicht so viele Lehrkräfte, sodass, wenn eine Lehrperson krank war, nicht direkt jemand einspringen konnte (S4.2, Z. 19). Überdies erklärt ein Kind, dass die Lehrkräfte früher nicht viel zu tun hatten, sondern nur hinter dem Pult saßen oder standen (S4.5, Z. 25). Zudem trug die Lehrkraft ein Kopftuch und ein kittelartiges Kleid (S4.1, Z. 16-17).

Die Anzahl der *Schüler*innen* je Klassenraum betrug 20 (S4.4, Z. 21) oder 30 (S4.1, Z. 31) bzw. 30-40 (S2.6, Z.13) Kinder. Wohingegen ein anderes Kind sagt, dass es vier bis zehn Kinder je Klasse gab (S4.3, Z. 29) und ein weiteres ebenfalls zehn Kinder pro Klasse nennt, da es der Lehrkraft sonst zu viel gewesen wäre (S4.2, Z. 25). Zwei Kinder erklären zudem, dass es früher getrennte Mädchen- und Jungsschulen gab, welche später zusammengeführt wurden (S4.1, Z. 33; S4.5, Z. 31). Zwei andere Kinder erklären hingegen, dass die Klassen früher gemischt waren (S4.1, Z. 27; S4.6, Z. 43), welches ein weiteres Kind bestätigt, jedoch hinzufügt, dass mehr Jungen zur Schule gingen, da diese bevorzugt wurden (S4.4, Z. 25, 27). Ein Kind benennt wiederum, dass nur Jungen zur Schule gingen, da die Mädchen zu Hause aufräumen, putzen, kochen und backen mussten (S4.3, Z. 33, 35). Zur Schule gingen außerdem nur Kinder aus Familien, die genug Geld hatten, da die Schule bezahlt werden musste (S4.3, Z. 59; S4.6, Z. 3). Darüber hinaus vermutet S4.1, dass früher zwei Jahrgänge zusammen unterrichtet wurden, zum Beispiel die Klassen eins und zwei (S4.1, Z. 35). Diesem fügt S4.5 hinzu, dass es ein großes Klassenzimmer gab, in welchem mehrere Klassen gleichzeitig unterrichtet wurden (S4.5, Z. 3). S4.6 sieht dies ebenso und erklärt, dass die Klassen für Kinder jeden Alters waren, sodass sowohl Kinder mit sieben als auch mit dreizehn Jahren in einer Klasse saßen (S2.6, Z. 43, 45). Insgesamt ging die Schule bis zur neunten oder zehnten Klasse (S 4.5, Z. 61).

Sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen hatten früher einfache, teilweise kaputte Kleidung, welche noch nicht der heutigen glich (S4.1, Z. 17; S4.2, Z. 31). Die Kleidung stellt sich S4.5 hauptsächlich braun vor, wobei Jungen Latzhosen und karierte Hemden trugen, jedenfalls noch keine Kleidung mit Aufdruck (S2.5, Z. 33). Außerdem waren die Schuhe undicht, da die Sohle nur sehr dünn war oder sie hatten gar keine Schuhe und kamen barfuß zur Schule, da sich nur reiche Leute Schuhe leisten konnten (ebd., Z. 21, 51). Zudem trugen die Kinder früher eine Art Schuluniform (S4.2, Z. 33; S4.3, Z. 74).

Den *Unterrichts- und Schulalltag* der Schule früher stellen sich die Kinder „nicht so toll“ (S4.4, Z. 33) oder „nicht so schön“ (S4.3, Z. 37) vor, da Schüler*innen immer die richtige Antwort kennen (ebd.) und viel abschreiben mussten (S4.1, Z. 37). Außerdem war der Unterricht streng und die Kinder haben viel gelernt, da die Eltern wollten, dass diese einen guten Ausbildungsplatz erhalten (S2.6, Z. 65).

In Bezug auf die *Unterrichtszeit* stellen sich die Viertklässler*innen vor, dass der Unterricht insgesamt länger dauerte (S4.1, Z. 41; S4.2, Z. 41; S4.6, Z. 63) bzw. dass die Kinder früher relativ viel Unterricht und nur manchmal Pausen hatten (S4.1, Z. 41). Insgesamt ging der Unterricht acht Stunden (S4.3, Z. 39). Der Unterricht fing früher als heute an, zum Beispiel um sieben Uhr (S4.1, Z. 41; S4.2, Z. 41; S4.3, Z. 41; S2.6, Z. 63) und endete am späten Nachmittag (S4.1, Z. 41), da es Ganztagschulen waren (S2.6, Z. 63). Demgegenüber erklärt S4.4, dass die Schule von acht bis zwölf Uhr ging (S4.4, Z. 35). Eine andere Ansicht vertritt S4.5 und erklärt, dass die Schulen bzw. Lehrkräfte früher die Unterrichtszeit unterschiedlich festgelegt haben, da es noch keine festen Regeln und keine Schulpflicht gab. Heute dagegen ist in Deutschland bzw. Niedersachsen festgelegt, wann die Schulen beginnen. In anderen Ländern wie den USA beginnt der Unterricht um neun Uhr und endet dafür später (S4.5, Z. 39, 41). Ein richtiges Wochenende hatten die Kinder früher nicht, da Unterricht stattfand (S4.3, Z. 39; S4.4, Z. 35; S4.5, Z. 45; S4.6, Z. 65) oder zu Hause gearbeitet werden musste (S4.2, Z. 43). Zwei der befragten Kinder nennen, dass die Schüler*innen nur sonntags keinen Unterricht hatten, da dieser Tag damals noch ziemlich verehrt wurde (S4.4, Z. 35; S4.5, Z. 45).

Hinsichtlich der *Erziehungsziele- und Methoden* ist zu sagen, dass man früher keinen „Quatsch machen“ (S4.1, Z. 15; S4.6, Z. 67) sowie man nicht aufstehen oder die Lehrkraft alles fragen durfte (S4.2, Z. 45). Außerdem musste man leise und ordentlich sein (S4.4, Z. 43; S4.6, Z. 67). Im Gegensatz zu heute wurde den Kindern früher mit einem Lineal, Rohrstock oder Schlagstock auf die Finger geschlagen (S4.1, Z. 15; S4.2, Z. 23; S4.3, Z. 21; S4.4, Z. 45; S4.5, Z. 3; S4.6, Z. 29) oder haben eine Ohrfeige bekommen (S4.2, Z. 35). Außerdem konnten diese vor die Tür gesetzt werden (S4.1, Z. 49), eine Strafarbeit erhalten (S4.3, Z. 53; S4.5, Z. 65) oder einen Brief nach Hause bekommen (S4.3, Z. 53). Zudem gab es in der Ecke einen Platz für ein unartiges Kind (S4.6, Z. 35; S4.5, Z. 51). Heute gibt es stattdessen ein schlechtes Arbeitsverhalten (S4.2, Z. 35).

Schul- und Klassenfeste gab es früher noch nicht (S4.2, Z. 39; S4.3, Z. 45; S4.4, Z. 39; S4.5, Z. 49; S4.6, Z. 61) oder nur selten (S4.1, Z. 45), da die Schulen früher zum Lernen waren und nicht zum Feste feiern (S4.4, Z. 41). Wenn es Schulfeste gab, hatten diese mit dem Direktor zu tun (S4.3, Z. 47). Dafür wurden Ausflüge zu Museen, wie Naturkundemuseen gemacht (S4.4, Z. 61).

Hinsichtlich der *Unterrichtsfächer und Inhalte* erklärt ein Kind, dass es früher andere Fächer gab und andere Dinge gelernt wurden (S4.4, Z. 33, 51). Dieses Kind benennt jedoch auf Nachfrage, dass es früher dieselben Fächer wie heute gab (S4.4, Z. 55). Die Themen wurden hingegen schnell und nicht so gründlich thematisiert (S4.4, Z. 51). Auch S4.5 meint, dass die Kinder früher noch nicht so viel gelernt haben wie heute, sondern lediglich die Grundlagen und nicht wie heute alle Einzelheiten (S4.5, Z. 3, 37). Diesbezüglich erklärt ein Kind ebenfalls, dass früher andere Themen vermittelt wurden und bezieht sich auf seinen Vater, der früher andere Inhalte gelernt hat, „weil das verändert sich die Jahre ja auch und das ist ja nochmal eine andere Generation“ (S4.5, Z. 67).

Exemplarisch benannten die Kinder, dass es Latein (S4.1, Z. 53; S4.2, Z. 49), Deutsch und Mathe (S4.1, Z. 53; S4.2, Z. 49; S4.3, Z. 55; S4.4, Z. 57; S4.5, Z. 59) sowie Religion (S4.3, Z. 55) gab. So etwas wie das Fach Sachunterricht gab es laut Angaben von vier Kindern nicht (S4.1, Z. 55; S4.2, Z. 53; S4.3, Z. 57; S4.6, Z. 57), wohingegen zwei Kinder gegenteiliger Meinung sind, indem sie erklärten, dass es früher bereits Sachunterricht gab (S4.4, Z. 57; S4.5, Z. 59). Außerdem gab es keine Fächer, in denen man malen durfte, da die Kinder etwas lernen sollten (S4.2, Z. 49) und es fand kein Werken statt (S4.5, Z. 3). Ein Kind erklärte, dass es früher noch gar keine Fächer gab, sondern die Inhalte einfach so gelernt wurden (S4.6, Z. 55). Inhaltlich haben die Kinder Zahlen, Rechnen, Schreiben, Lesen (S4.2, Z. 51; S4.3, Z. 59; S4.6, Z. 53) sowie die Aussprache von lateinischen Wörtern gelernt (S4.2, Z. 51) und die Religionen kennengelernt (S4.3, Z. 59). Zudem wurden das Einmaleins, das ABC (S4.4, Z. 59) und Inhalte, wie die Welt, thematisiert (S4.5, Z. 67). Daneben haben die Kinder früher Nähen gelernt sowie die Mädchen Inhalte gelernt haben, um später die Hausarbeit zu übernehmen (S4.6, Z. 59).

Schule in der Zukunft

Die Schule in der Zukunft wird sehr groß sein (S4.5, Z. 92). Außerdem erklärt ein Kind, dass sich „im Laufe von zweihundert Jahren ziemlich viel verändern kann. Auch, weil wenn jetzt einem eine große Entdeckung gelingt, dann kann sich ziemlich viel verändern“ (S2.5, Z. 112). Eine Schülerin stellt sich vor, dass es zukünftig keine Klassenräume mehr geben wird, sondern der Unterricht im Freien, zum Beispiel auf einem Hausdach, stattfinden wird, wo es keine Wände gibt (S4.6, Z. 74, 90). Alle anderen Kinder stellen sich Klassenräume in einem Gebäude vor. Die Schule in der Zukunft wird „bunter“ (S4.6, Z. 136) „moderner“ (S4.1, Z. 117; S4.2, Z. 76; S4.3, Z. 64; S4.6, Z. 136) und „neuer“ sein, sodass keine Risse in den Wänden sind (S4.2, Z. 76) sowie diese glatter sein werden (S4.4, Z. 74). Außerdem wird die Wand im *Klassenraum* ein bisschen Farbe, vielleicht auch ein Muster haben (S4.1, Z. 75) oder in blau und lila schimmern, da für das befragte Kind Energie diese Farben hat (S4.5, Z. 80-82). Dagegen sagt ein anderes Kind, dass

es zukünftig „nicht mehr so schön farbig ist, sondern alles grau-blau-weiß“ (S4.3, Z. 64) sowie ein weiteres Kind benennt, dass die Wände weiß sein werden (S4.4, Z. 74). Außerdem wird es Dekoration wie Bilder (S4.1, Z. 75), Banner (S4.5, Z. 74) und ein Notausgangsschild geben (S4.4, Z. 75-76). Weiterhin wird es richtige Lampen statt Kerzen (S4.1, Z. 117) und Lichter an der Tafel geben (S4.2, Z. 58). Darüber hinaus wird es mehr Fenster geben (S4.1, Z. 61; S4.2, Z. 58), die man per Sprachbefehl öffnen oder verdunkeln kann, wenn die Sonne hell reinscheint (S4.1, Z. 61-65). Ein Kind denkt diesbezüglich, dass die Fenster nicht mehr aus Glas sein werden (S4.4, Z. 66). Zudem wird es keine Türen, sondern Schleusen geben (S4.3, Z. 70, 140; S4.5, Z. 72). Auch S4.4 stellt sich in der Zukunft automatisch öffnende Türen vor (S4.4, Z. 66).

Zudem wird es Einzeltische geben, welche man zusammenschieben kann (S4.2, Z. 60; S4.4, Z. 72; S4.6, Z. 88). Überdies werden die Tische aus Metall (S4.4, Z. 70) und nicht mehr aus Holz sein (S4.6, Z. 88). Dabei handelt es Tische und Stühle mit Rollen und Bremsen, damit sich diese leichter verschieben lassen als Holzstühle (S4.1, Z. 69, 71).

Stattdessen könnte es „eine Fernbedienung an dem Tischbein [geben], wenn du den höher oder runter machen willst und auch für den Stuhl, damit der passend hoch ist“ (S4.2, Z. 58) (siehe Abb. 11). Dies ist vor allem hinsichtlich gemeinsam genutzter Räume wie dem Computerraum von Erst- und Viertklässler*innen wichtig, da durch verstellbare Stühle der Größenunterschied ausgeglichen werden kann (S4.2, Z. 70).

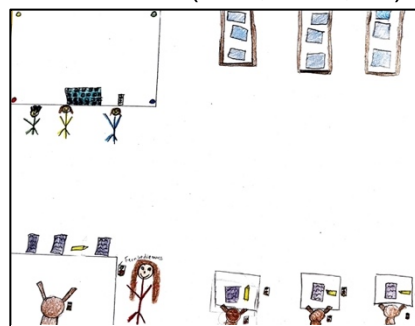


Abbildung 11: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.2)

Zudem wird es laut einem Kind schwebende Tische und schwebende Regale mit Büchern zum Thema Weltraum geben und der Unterricht wird in einem Raumschiff stattfinden (S4.3, Z. 70, 140). S4.4 stellt sich in der Zukunft fliegende Tische und Stühle vor (S4.4, Z. 66). In der Vorstellung von S4.5 wird es Schwebepattformen geben, auf welchen Lehrkraft und Schüler*innen stehen (S4.5, Z. 72).

In Bezug auf zukünftige *Unterrichtsmedien* wird es „modernere“ Tafeln (S4.1, Z. 59; S4.3, Z. 140) zum Aufklappen (S4.1, Z. 117) oder Videotafeln mit Beamern geben (S4.3, Z. 64; S4.6, Z. 78). Diese haben ein Lernprogramm, welches den Kindern etwas erklären kann (siehe Abb. 12) (S4.1, Z. 59). Zudem handelt es sich nicht mehr um eine Kreidetafel, sondern eine, auf der man mit Stiften schreiben und dies mit einem Schwamm, welcher nicht nass ist, abwischen kann (S4.1, Z. 119). Auf Nachfrage bestätigt das Kind, dass es das

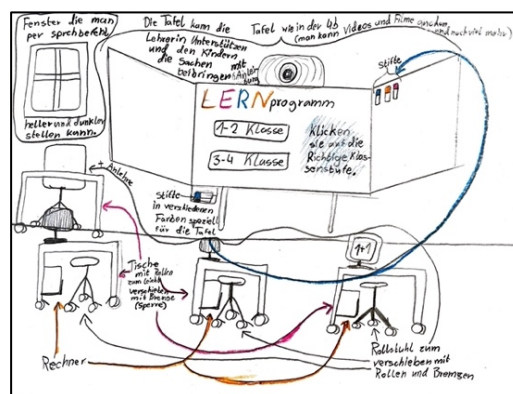


Abbildung 12: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.1)

interaktive Whiteboard in einer Klasse der Schule meint (S4.1, Z. 120-121), auf welches sich auch S4.3 mit der Beschreibung der Videotafel bezieht (S4.3, Z. 64). Ein weiteres Kind beschreibt, dass man eine Tastatur und Fernbedienung zur Tafel hat, sodass man diese vom Tisch aus steuern kann (S4.2, Z. 58). S4.4 dagegen stellt sich vor, dass es zukünftig einen Holoprojektor bzw. ein Hologramm anstelle einer Tafel gibt (S4.4, Z. 66). Hinsichtlich der *Schreibmittel* erklärt ein Kind, dass man „in der Zwischenzeit, also in der Gegenwart“ in Heften arbeitet und später auf Computern arbeiten wird. Hefte werden zukünftig nicht mehr genutzt, sondern elektrische Hilfsmittel wie Laptops (S4.6, Z. 80, 136). Neben S4.6 sind auch weitere Kinder der Meinung, dass zukünftig jeder einen eigenen Computer auf dem Tisch (siehe Abb. 12 u. 13) (S4.1, Z. 61) oder eine Art Tablet als Feld im Tisch mit iPad-Stift und Controller (S4.3, Z. 64, 77-78) hat, statt den damaligen Wachstafeln. Auch ein weiteres Kind benennt, dass es zukünftig iPads gibt, da diese heute bereits an einigen Schulen, zum Beispiel ab der achten Klasse, Einsatz finden. Den Umgang mit iPads stellt sich dieses Kind schwer vor, sagt jedoch, dass die Menschen sich in der Zukunft schon daran gewöhnt haben werden (S4.5, Z. 84, 96). Daher wird es zukünftig keine Stifte oder Papier mehr geben (S4.5, Z. 84, 96; S4.6, Z. 94). Ein anderes Kind beschreibt jedoch, dass man in der Schule der Zukunft Tintenroller, Frixionballs oder gelbe, magischen Füller hat. Dieser könne Schüler*innenarbeiten selbstständig korrigieren und per Sprachbefehl Gesagtes aufschreiben, sodass die Kinder selbst kaum noch schreiben müssen (S4.2, Z. 58, 72, 74). Zwei andere Kinder erklären, dass man neben den Computern weiterhin Füller, Kugelschreiber sowie „modernere Stifte“ haben wird (S4.1, Z. 77; S4.3, Z. 84). Außerdem werden die Kinder ihre Handys mit in den Unterricht nehmen dürfen, jedoch keine Anrufe annehmen (S4.2, Z. 104-106). Die *Lehrkraft* wird in der Zukunft netter sein (S4.6, Z. 136; S4.2, Z. 82; S4.4, Z. 124). Diese werden sowohl männlich als auch weiblich sein (S4.2, Z. 84, 122). Zudem stellen sich einige Viertklässler*innen vor, dass es in der Zukunft keine Lehrkräfte mehr gibt, sondern eine Tafel mit Lernprogrammen, die den Unterricht leitet (S4.1, Z. 59) oder hochmoderne Roboter, die den Unterricht übernehmen und hierfür programmiert werden (siehe Abb. 13) (S4.1, Z. 83, 85; S4.3, Z. 64; S4.4, Z. 82; S4.5, Z. 72) oder eine künstliche Intelligenz haben. Dies bedeutet, dass dieser wie ein Mensch von selbst lernt (S4.4, Z. 82). Zudem könnte der Roboter per Sprachbefehl oder von zu Hause gesteuert werden, sodass die Lehrkraft kontrollieren kann, ob dieser alles richtig macht und dem Unterricht gleichzeitig zugucken (S4.6, Z. 88, 90). Den Ersatz der Lehrer mit strengen Robotern, welche zur Tarnung ein nettes Gesicht haben und durch die Lehrkraft gesteuert werden, begründet ein Kind damit, dass die Lehrer in der Zukunft nicht zur Schule

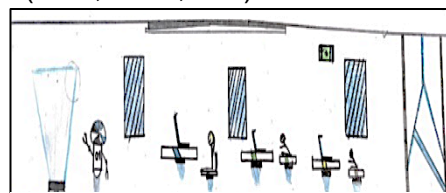


Abbildung 13: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.4)

gehen möchten. Dies findet das Kind schade, da es besser ist, Lehrpersonen persönlich zu sehen als nur die Sprache zu hören (S4.3, Z. 92, 94). Dagegen sagt ein Kind, dass es ihm egal wäre, ob eine Lehrkraft oder ein Roboter unterrichtet, die Hauptsache ist, dass diese nett sind (S.4.4, Z. 130-132). Eine weitere Schülerin beschreibt, dass Lehrer nicht mehr so wichtig sein werden und nicht persönlich in der Schule sind, sondern dass die Kinder Online- Unterricht haben werden. Dabei wird die Lehrkraft zu Hause sein, jedoch durch einen Beamer auf die Tafel projiziert (siehe Abb. 14) (S4.6, Z. 78, 96). Zu-

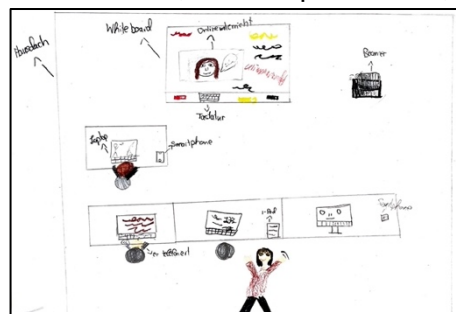


Abbildung 14: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft (S4.6)

dem wird es in der Zukunft mehr Lehrkräfte geben, welche Vertretung übernehmen können. Dies gab es früher noch nicht (S4.2, Z. 78). Diesbezüglich könnten die Roboter zukünftig den Vertretungsunterricht übernehmen, wenn eine Lehrkraft krank ist oder einen freien Tag braucht sowie der Roboter die Lehrperson im Unterricht unterstützen könnte, damit diese nicht mehr so viel machen muss (S4.5, Z. 86).

In der Zukunft werden nicht ganz so viele Schüler*innen wie früher in der Klasse sitzen, sodass alle genug Platz haben (S4.1, Z. 87). Die Klassengröße wird 10 (S4.4, Z. 88), 20 (S4.5, Z. 92), 30 (S4.1, Z. 87) bzw. zwischen 20 und 40 (S4.3, Z. 100) Kinder betragen. Eine Schülerin äußert jedoch, dass zukünftig nur wenige Kinder in einer Klasse sind, damit die Lehrkraft nicht so viel zu tun und einen Überblick über alle Kinder hat und nicht so viele freche Kinder in einer Klasse sind. Dies ist vor allem wichtig, wenn die Lehrkraft von zu Hause aus, über Online-Unterricht, arbeitet (S4.6, Z. 104). Außerdem wird es gemischte Klassen geben (S4.1, Z. 89; S4.4, Z. 92), weshalb im Vorhinein darauf geachtet wird, dass möglichst zu gleichen Anteilen Jungen und Mädchen pro Klasse zugeordnet werden (S4.2, Z. 90). Jedoch wird es auch getrennte Jungs- und Mädchenarbeiten geben (S4.2, Z. 88). Dagegen sagt ein anderes Kind, dass es komplett getrennte Jungs- und Mädchenklassen geben wird (S4.3, Z. 104). Zudem wird immer nur ein Jahrgang pro Klasse sein (S4.1, Z. 89; S4.5, Z. 92; S4.6, Z. 110) und die Schule wird sechszügig, das heißt, es wird sechs Klassen je Klassenstufe geben, da zukünftig sehr viele Kinder, jedoch in einzelnen Klassenräumen, unterrichtet werden (S4.5, Z. 92, 94). Darüber hinaus stellt sich S4.3 vor, dass alle Kinder den gleichen Anzug, also eine Art Schuluniform tragen und die gleichen Rucksäcke haben (S4.3, Z. 70, 76). Dagegen sagt S4.2, dass man heute bereits anziehen kann, was man möchte und sich daher zukünftig auch kunterbunt anziehen kann, sodass es keine spezielle Uniform gibt (S4.2, Z. 94).

Den *Unterrichts- und Schulalltag* in der Zukunft stellen sich die Viertklässler*innen unterschiedlich vor. Dieser wird „ganz gut“ (S4.3, Z. 108) sowie „ziemlich spannend“ sein, da alles digital ist (S4.5, Z. 96). Außerdem haben die Kinder auch mal Unterricht von zu

Hause aus. Hierbei wird Skype oder ein anderes Netzwerk genutzt (S4.6, Z. 96). Eine Schülerin beschreibt ebenfalls, dass die Kinder Online-Unterricht haben werden (S4.6, Z. 78). Die Arbeitsaufträge erhalten die Kinder per E-Mail von der Lehrperson und wissen dann, was sie machen sollen, sodass diese allein zurechtkommen. Dies kann die Lehrkraft dann kontrollieren und nachgucken, was gemacht wurde (S4.6, Z. 104, 106). Zudem muss man in der Zukunft weniger schreiben (S4.2, Z. 98) und darf im Unterricht spielen (S4.3, Z. 80). Auch Malstunden werden eingeführt (S4.2, Z. 98).

Die *Unterrichtszeit* wird fünf bis sieben Stunden (S4.1, Z. 95), acht Stunden (S4.3, Z. 114) oder sechs Stunden (S4.6, Z. 108) betragen und es wird Ganztagschulen geben (ebd.). Diesbezüglich erklärt ein Kind, dass die Kinder in der Zukunft mehr lernen werden und deshalb mehr Unterricht benötigt wird. Dieser wird von acht bis sechzehn Uhr dauern (S4.2, Z. 100) oder um sechs Uhr beginnen und um eins enden (S4.3, Z. 110, 112). Dagegen sagt ein anderes Kind, dass der Unterricht von neun bis zehn oder ein Uhr dauert (S4.4, Z. 98). Außerdem wird der Unterricht auch am Wochenende ab acht Uhr stattfinden (S4.3, Z. 110) sowie auch S4.6 erklärt, dass an Samstagen von zu Hause aus Unterricht stattfindet, indem die Kinder in ihrem Zimmer am Computer arbeiten und sich die Kinder an Sonntagen in der Schule für gemeinsame AGs treffen (S4.6, Z. 96, 126). Dagegen sagen zwei andere Kinder, dass die Schüler*innen, so wie heute, am Wochenende frei haben werden (S4.4, Z. 102; S4.5, Z. 98). Darüber hinaus erklärt ein Kind, dass der Unterricht in der Zukunft wie in der Universität aufgebaut sein könnte, sodass man eine Vorlesung und danach Pause sowie später nochmal eine Vorlesung hat und ab und zu von zu Hause aus Unterricht stattfindet (S4.5, Z. 100).

Die *Erziehungsziele- und Methoden* bestehen zukünftig weiterhin darin, dass man keinen Quatsch machen und nicht einfach aufspringen darf (S4.1, Z. 91, 103). Zudem darf man im Unterricht nicht an das Handy gehen, wenn es klingelt und muss dies leise schalten (S4.2, Z. 104). Außerdem muss man pünktlich zum Unterricht erscheinen (S4.3, Z. 66) und darf keine Kinder mobben (S4.5, Z. 102). Allgemein wird es in der Zukunft nicht mehr so viele Regeln geben (S4.2, Z. 122, 124) bzw. dieselben wie heute (ebd.; S4.4, Z. 108; S4.5, Z. 102). Zwar sollen die Kinder gut mitarbeiten, jedoch ist es nicht schlimm, wenn diese nicht fertig werden (S4.1, Z. 103). Außerdem dürfen die Kinder zur Toilette gehen, wenn sie müssen (S4.2, Z. 98). Hält man sich nicht an die Regeln, erhält man eine Verwarnung (S4.1, Z. 91; S4.4, Z. 112), wird vor die Tür gesetzt, um dort mit dem Lehrer zu sprechen (S4.1, Z. 91), muss Nachsitzen (S4.4, Z. 112) bzw. bekommt eine Strafarbeit (S4.3, Z. 66; S4.5, Z. 104) in Form von einer Extraschulstunde oder dem Aufräumen des Büros des Schulleiters (ebd.), mehr Hausaufgaben oder muss spanische Wörter abschreiben (S4.2, Z. 108). Darüber hinaus erhält man eine E-Mail nach Hause (S4.3, Z. 128; S4-6, Z. 106). Im schlimmsten Fall wird man nach Hause geschickt, jedoch

nicht von der Schule geschmissen (S4.1, Z. 91, 105). Hinsichtlich des Online-Unterrichtes wird die Lehrkraft nur kaum in den Unterricht eingreifen können, wenn die Kinder frech sind und heimlich andere Dinge machen oder aufstehen und sich bewegen, da die Lehrerin nicht da ist (S4.6, Z. 82, 85). Jedoch kann die Lehrkraft kontrollieren und sehen, welche Aufgaben die Kinder in den Apps erledigt haben und an Samstagen zusätzliche Aufgaben schicken (S4.6, Z. 106).

In der Zukunft wird es mehr Schul- und Klassenfeste als heute geben (S4.1, Z. 97; S2.4, Z. 102; S4.6, Z. 112). Diese werden bunt und fröhlich sein. Außerdem werden sich die Kinder und Lehrkräfte dort live sehen, statt nur im Internet (S4.6, Z. 112, 114). Dies könnten beispielsweise Sportfeste oder Verabschiedungsfeste sein (S4.1, Z. 97; S4.6, Z. 116). Dagegen sagt ein Kind, dass es genauso viele Feste wie heute geben wird (S4.4, Z. 106), wohingegen ein weiteres Kind erklärt, dass es weniger Feste geben wird, dafür aber richtig große (S4.3, Z. 122). Bei den Schulfesten wird aufgehängt und gezeigt, was die Kinder im Unterricht gemacht haben (S4.6, Z. 140).

Hinsichtlich der *Unterrichtsfächer* werden es dieselben wie heute sein (S4.1, Z. 107; S4.3, Z. 132). Hierbei benennen die Kinder Spanisch, Englisch (S4.2, Z. 110), Deutsch, Mathe, Sachunterricht (S4.2, Z. 110; S4.3, Z. 132; S4.5, Z. 106), Religion, Werken (S4.3, Z. 132) sowie weitere Fächer wie Latein und Kroatisch (S4.2, Z. 110) oder Raumfahrttechnik (S4.3, Z. 132). Zwischendurch wird es Malstunden geben (S4.2, Z. 98; S4.6, Z. 124) sowie Handarbeit (S4.6, Z. 124). Dagegen sagt S4.1, dass keine neuen Fächer mehr dazukommen (S4.1, Z. 107). Bezüglich des Faches Sachunterricht wird dies in viele Sachen aufgeteilt sein (S4.5, Z. 106), da man in Sachunterricht viel mehr *Inhalte* lernen wird als heute (S4.5, Z. 106; S4.2, Z. 100; S4.3, Z. 115-116; S4.4, Z. 118). Zum Beispiel benötigen die Kinder in der Zukunft mehr Wissen über Technik oder Raumschiffe, speziell hierzu den Zusammenbau von Raumschiffen (S4.3, Z. 118) sowie über den Weltraum an sich (S4.5, Z. 108). Überdies werden die Inhalte des heutigen Gymnasiums zukünftig in der Grundschule gelernt (S4.4, Z. 116). Außerdem werden die Kinder mehr Sprachen wie Spanisch oder Kroatisch lernen (S4.2, Z. 100). Im Fach Deutsch wird man Formen wie Adjektive und Pronomen und in anderen Sprachen wie Kroatisch die Aussprache der Wörter gelernt (S4.2, Z. 118). Außerdem sollten die Kinder etwas über giftige Pflanzen und Pilze lernen. Dies begründet ein Kind damit, dass es das nicht wisse, aber interessant und wichtig fände (S4.1, Z. 109, 113). Darüber hinaus wurde benannt, dass die Sexualkunde wichtig ist, da jeder wissen müsse, wie der Körper aufgebaut ist und welche Funktion einzelne Körperteile haben (S4.2, Z. 114, 116). Zudem sollte man Themen wie die Länder (ebd., Z. 120), Strom (S4.4, Z. 120) und Klimaschutz (S4.4, Z. 120; S4.5, Z. 110; 4.6, Z. 130) zukünftig behandeln, denn „jetzt ist Klimaschutz schon sehr sehr wichtig finde ich, aber wenn das halt weiter so weiter geht, müsste da

halt noch mehr gemacht werden“ (S4.5, Z. 110), „auch in AGs, also dass die dann auch das Klima schützen und dann irgendwie Müll sammeln“, „es wird wichtiger jetzt für uns und auch früher gabs das nicht so viel, also im Winter hatten die sehr viel Schnee“ (S2.6, Z. 130, 132). Überdies werden die Kinder im Fach Handarbeit nähen, stricken und häkeln und in einem anderen Fach Kochen lernen, damit die Kinder zurechtkommen (S4.6, Z. 124, 126). Insgesamt werden die Themen zukünftig gründlicher bearbeitet (S4.4, Z. 96). Außerdem wird es an schulfreien Tagen AGs geben (ebd.).

Auf dieser Grundlage wurden die Kinder gefragt, welche *Wünsche für die Schule der Zukunft* bestehen. Diesbezüglich äußert ein Kind, dass es nicht zu modern werden, aber auch nicht altmodisch sein sollte (S4.1, Z. 123). Ein Kind findet die Vorstellung, dass Kinder später alle einen eigenen Computer besitzen könnten, nicht gut, da mit diesen sonst zu viel Zeit verbracht wird. Stattdessen bevorzugt dies persönliche Gespräche und das Arbeiten auf Papier (S4.1, Z. 125-129). Ein weiteres Kind steht nicht gerne früh auf, daher soll die Schule zukünftig um neun Uhr anfangen (S4.2, Z. 124, 128). Zudem sollten Lehrer*innen netter sein und nach einer Aufgabe die Kindermeldungen abwarten, statt die Lösung vorzusagen (S4.3, Z. 144, 146). Auch die Roboterlehrer sollen nett sein und es soll Holoprojektoren geben (S4.4, Z. 128). Überdies benennt ein anderes Kind, dass Kinder die Möglichkeit erhalten sollten, zu unterrichten. So können sie ihr Wissen auf eine andere Weise als in benoteten Tests zeigen (S4.5, Z. 116). Außerdem sollte es keine Hausaufgaben mehr geben (S4.2, Z. 130; S4.3, Z. 144) und es soll weniger geschrieben werden (S4.2, Z. 130).

Darüber hinaus äußert ein Kind den Wunsch, dass die Schulen klimafreundlich sind und diesbezüglich Aktionen arrangieren (S4.5, Z. 118). Zudem sollten geschichtliche Inhalte vermehrt im Sachunterricht behandelt werden. Dies begründet es darin, dass der Sachunterricht ein „Allgemeinfach“ sei, weshalb alle Inhalte nur in geringem Umfang thematisiert und kaum über geschichtliche Aspekte gesprochen werde (S4.5, Z. 138, 140). Ein weiteres Kind wünscht sich, dass es „bunter wird und man sehr viele Feste feiert und auch mit Spaß lernt“ (S4.6, Z. 138). Einem Kind gefällt die Schule so wie sie ist und äußert keine Wünsche (S4.1, Z. 133).

Auf die Frage nach der *Herkunft des Vorwissens* erklärt ein Kind, dass es bei einem längeren Urlaub mit ihrer Familie in Amerika schon öfter in Dörfern war, in denen Klassenräume von früher dargestellt sind. Hieraus und aus den bereits vorhandenen technischen Geräten, generiert es seine Vorstellungen zur Schule in der Zukunft (S4.1, Z. 135). Auch zwei weitere Kinder berichten, dass sie selbst schonmal in einem Museum waren (S4.2, Z. 140; S4.3, Z. 154; S4.4, Z. 136; S4.5, Z. 124), in denen Dinge von früher ausgestellt sind (S4.2, Z. 140). Exemplarisch benennt ein Kind das Varusschlacht-Museum, das Marinemuseum, Museumsdörfer in Schweden und das Landesnaturkundemuseum

(S4.5, Z. 126). Dagegen war ein Kind noch nicht in einem Museum, da jedoch bald eine Klassenfahrt zum Museumsdorf Cloppenburg ansteht, habe die Lehrkraft den Kindern bereits etwas, über die dort ausgestellte Dorfschule von früher, erzählt (S4.6, Z. 144). Außerdem wissen die Kinder einiges von ihren Eltern (S4.1, Z. 151) oder haben viel darüber gehört (S4.5, Z. 3). Des Weiteren benennt ein Kind die Erfahrung mit Gegenständen wie Feder und Tinte oder einen Brunnen welche es selbst zu Hause habe (S4.2, Z. 136, 140, 142). Zudem haben einige Kinder ihr Wissen aus Büchern (S4.6, Z. 142), wie Wissensbüchern z. B. „Geschichte früher, Geschichte für kids“ (S4.3, Z. 162) sowie der Bibel (S4.2, Z. 136) und aus Filmen (S4.6, Z. 142). Im Sachunterricht haben die Viertklässler*innen nur kaum etwas über das Thema Schule früher-heute-zukünftig gelernt (S4.1, Z. 149; S4.2, Z. 134; S4.3, Z. 160; S4.4, Z. 140), da im Sachunterricht eher über andere Themen gesprochen wird (S4.5, Z. 138).

6.3 Limitation der Erhebung

In Bezug auf *qualitative Erhebungsverfahren* ist zu limitieren, dass die hier vorgestellten Ergebnisse „nicht die Kraft [besitzen], die unzähligen in der Praxis des [...] Unterrichtes auftretenden Einzelfallbeispiele zu beschreiben“ (Kühberger 2016, S. 148). Die aufgeführten Schüler*innenvorstellungen dienen als Orientierung und Einblick hinsichtlich der Herausforderungen historischen Lernens in der Praxis sowie dessen, wie Schüler*innen mit historischen Themen und der Vergangenheit umgehen (ebd.).

Neben den zahlreichen Vorteilen der *Methode* der Schüler*innenzeichnungen mit darauf aufbauenden Einzelinterviews, welche bereits dargestellt wurden (5.3 Forschungsdesign und Methode(n)), bringt diese auch einige Nachteile mit sich. Diesbezüglich ist zu benennen, dass sich im Prozess der Anfertigung der Schüler*innenzeichnungen einige Probleme ergaben, wie zum Beispiel das variierende Arbeitstempo (Pape 2008, S. 115), welches dazu führte, dass zum Teil unfertige Bilder abgegeben wurden sowie die Kinder in den Einzelinterviews anmerkten, dass diese nicht genug Zeit hatten und daher beispielsweise nicht so viele Fenster oder nicht so viele Kinder malen konnten, wie es geplant war. Dies betraf sowohl Zweit- als auch Viertklässler*innen, welche im Interview erklären, dass sie unter Zeitdruck waren oder nicht genug Zeit hatten (S4.2, Z.62; S4.4, Z. 80; S2.1, Z. 82; S2.6, Z. 17). Folglich sollte den Kindern bei erneuter Durchführung mehr als 20 Minuten Zeit zum Anfertigen der Zeichnungen gegeben werden.

Außerdem ist zu vermuten, dass inhaltliche oder gestalterische Absprachen unter Kindern, welche zur Zeit der Anfertigung der Zeichnungen nebeneinandersaßen, erfolgten, sodass Eigenleistungen der Kinder in Frage gestellt werden müssen. Exemplarisch sind zwei Schüler der vierten Klasse zu nennen, welche im Klassenraum nebeneinandersaßen, denn ihre Bilder zur Schule in der Zukunft wiesen ähnliche Elemente auf und in den

Interviews wurden ähnliche Aspekte, zum Beispiel hinsichtlich des Weltraumes: Welt-
raumanzüge (S4.3), Tablets mit Stift am Kabel, damit diese nicht wegfliegen (S4.3),
Schwebetische (S4.3), Schwebepattformen (S.4.5), genannt.

Die Schüler*innenzeichnungen sind außerdem nicht ohne Einschränkungen zu interpre-
tieren (Pape 2008, S. 114f.). Beispielsweise malte ein Kind auf seiner Schülerzeichnung
acht Kinder, erklärte aber im Interview, dass es nicht geschafft hat: „Ich habe nicht so
viele gemalt, aber so (...) 100“ (S2.1). Als weiteres Beispiel ist aufzuführen, dass ein
Kind die Schüler*innen auf dem Bild zur Schule der Zukunft in oranger Kleidung malte,
welches die Vorstellung des Kindes hinsichtlich einer Schuluniform in der Zukunft ver-
muten ließe. Jedoch äußerte das Kind im Einzelinterview, dass jedes Kind die Kleidung
zukünftig selbst wählen dürfe und die Farbe für das Bild willkürlich gewählt wurde (S2.2).
Daher ist eine bloße Auswertung der Schülerzeichnungen hinsichtlich der Vorstellungen
schwierig und das Anschließen der Methode des Interviews sinnvoll und nötig.

Eine andere mögliche Verfahrensweise, statt nach der Anfertigung der Schüler*innen-
zeichnungen ein separates Interview auf diese auszurichten, wäre das Zeichnen zu be-
gleiten und damit die direkten Gedanken des Kindes währenddessen zu erfahren, statt
diese in einem Interview im Nachhinein zu erfragen (Kaiser 2016, S. 162).

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass den Kindern zum Zwecke der Vergleichbar-
keit, als Aufgabe zur Zeichnung vorgegeben wurde, einen Klassenraum vor bzw. in 100
Jahren zu malen. Dies impliziert, dass es einen Klassenraum gegeben haben bzw. ge-
ben werden muss und die Schule aus einem Gebäude bestand bzw. bestehen wird.
Hierdurch werden mögliche *Vorstellungen* der Kinder, wie zum Beispiel, dass der Unter-
richt draußen erfolgt, ausgeklammert. Dies könnte in einer weiteren Erhebung berück-
sichtigt werden, indem der Auftrag „Male eine Schule vor 100 Jahren“ statt „Male einen
Klassenraum vor 100 Jahren“ formuliert wird.

Es ist zudem zu berücksichtigen, dass sich die Ergebnisse auf die Schule vor sowie in
100 Jahren beziehen und in den nächsten Jahren jeweils eine Zeitverschiebung nach
vorne erfolgt. Während sich die Zeitangabe „vor 100 Jahren“ auf das Jahr um 1920 be-
zieht, in welcher die Schule sich über Disziplin, Fleiß und Gehorsam definierte und durch
körperliche Züchtigung durchgesetzt wurde, wird sich die Zeitangabe in 50 Jahren auf
das Jahr 1935, also auf die Schule während des Nationalsozialismus beziehen. Somit
ist immer die zeitliche Bezugnahme hinsichtlich der Ergebnisse zu beachten.

Darüber hinaus sind die *Gütekriterien* zu betrachten und limitieren. Da es sich um eine
Erhebung mit Grundschüler*innen handelt, welche häufig subjektive Aussagen tätigen,
welche für den Verständigungs- und Verstehensprozess genutzt werden, wurde die Sub-
jektivität nicht ausgeschlossen. Aus diesem Grund kann kein Anspruch an Objektivität

gestellt werden (Moser 2015, S. 49). Die Validität, die wiederum von einer hohen Objektivität abhängig ist, ist in dieser Erhebung nicht gegeben. Bezüglich der Reliabilität werden den Kindern, aufgrund des Leitfadens, nahezu dieselben Fragen gestellt. Da der Leitfaden halbstrukturiert konzipiert ist, können diese jedoch individuell angepasst werden. Eine direkte Vergleichbarkeit ist somit vermindert. Demgegenüber ermöglicht das Kategoriensystem eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse und damit ein Stück weit Reliabilität (Mayring 2015, S. 52). Da es sich hierbei um eine qualitative Forschung handelt, ist auch die Intersubjektivität zu betrachten. Diesbezüglich ist erneut auf das Kategoriensystem zu verweisen, welches eine Nachvollziehbarkeit (Intersubjektivität) für andere ermöglicht. Außerdem wurde die Vorgehensweise durch eine Pilotstudie getestet (*siehe* 5.4) (ebd., S. 51f.).

Bezüglich der kleinen *Stichprobe*, gilt zu beachten, dass die zwölf befragten Kinder auf eine städtische Grundschule Oldenburg gehen und die Ergebnisse daher nicht auf Schüler*innen ländlicher Schulen oder anderer Städte zu beziehen sind. Dies müsste mit einer weiteren Forschungsarbeit betrachtet werden. Außerdem „müssen wir für den Sachunterricht der Praxis über Lernvoraussetzungen aller Kinder genauer informiert sein“ (Kaiser 2016, S. 152), weshalb neben Zweit- und Viertklässler*innen auch Schüler*innenvorstellungen der Erst- und Drittklässler*innen interessant sind. Dies begründet sich darin, dass sich die Schüler*innenvorstellungen jeder Familie, jedes Freundeskreises und jeder Klasse aufgrund von Normen sowie Erfahrungsbereichen ähneln und sich daher zum Beispiel von anderen Klassen unterscheiden (ebd.). Außerdem sollten auch die Vorstellungen von Kindern mit einem Migrationshintergrund betrachtet werden, da dies bisher kaum berücksichtigt wurde, obwohl 12% der Kinder an Schulen in Westdeutschland nichtdeutscher Herkunft sind (ebd., S. 151). In dieser Forschung wurde nur ein Kind mit einem Migrationshintergrund befragt. Folglich muss hinsichtlich der Schüler*innenvorstellungen die Heterogenität einer Schulklasse aufgrund sozialer, regionaler und nationaler Herkunft betrachtet werden (Kaiser 2016, S. 157). Insgesamt sind die Ergebnisse dieser Erhebung nicht auf die Allgemeinheit von Zweit- und Viertklässler*innen zu übertragen, da qualitative Inhaltsanalysen nicht als repräsentativ gesehen werden (Mösgen 1994, S. 10).

7. Diskussion

In Betrachtung der dargestellten Ergebnisse sind vorab allgemeine Aussagen zu den *Schüler*innenvorstellungen* zu treffen. Durch zahlreiche Studien zu verschiedenen themenbezogenen Präkonzepten wurde gezeigt, dass sich die Schüler*innenvorstellungen innerhalb eines Jahrgangs sowohl im Umfang als auch im Niveau stark unterscheiden (von Reeken 2020, S. 20f). Dies wird unter den befragten Zweitklässler*innen beispielsweise bei der Kategorie „Schüler*innen“ deutlich, da sich die Kinder hinsichtlich der Schule früher eine unterschiedliche Klassengröße vorstellen. Während die Hälfte der Zweitklässler*innen eine Schüler*innenanzahl von 100 Kindern angibt (S2.1, Z. 23; S2.3, Z. 25; S2.6, Z. 19), stellt sich die andere Hälfte der Kinder 25-28 (S2.5, Z. 31), 30 (S2.4, Z. 19) und 16 (S2.2, Z. 23) Kinder pro Klasse in der Schule früher vor. Auch in Bezug auf die Medien und Schreibmittel in der Schule in der Zukunft äußern die Kinder verschiedene Vorstellungen. Während laut zwei Schüler*innen in der Zukunft mit Computern gearbeitet wird (S2.2, Z. 72; S2.4, Z. 47), wovon eines erklärt, dass es dann keine Bücher mehr gibt (S2.4, Z. 47), sagt ein anderes Kind, dass es in der Zukunft weiterhin Bücher und Arbeitsblätter geben wird (S2.6, Z. 63). Ebenfalls zeigten die Kinder sehr unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich des Unterrichtsbeginns in der Zukunft. Einige Kinder erklärten, dass dieser wie heute um acht Uhr (S2.2, Z. 116-119; S2.3, Z. 86; S2.4, Z. 69) beginnen wird, wohingegen auch Zeiten wie neun Uhr (S2.1, Z. 112), halb neun (S2.5, Z. 131) und sechs Uhr (S2.6, Z. 121) benannt wurden.

Ebenso sind innerhalb des vierten Jahrganges verschiedene Vorstellungen zu erkennen. So wie die Zweitklässler*innen nannten auch die Viertklässler*innen eine unterschiedliche Anzahl zu der Kategorie „Schüler*innen“ in der Schule früher. Diesbezüglich wurden Klassengrößen von vier bis zehn Kindern (S4.3, Z. 29), zehn Kindern (S4.2, Z. 25), 20 Kindern (S4.4, Z. 21), 30 Kindern (S4.1, Z. 31) oder 30-40 Kindern (S4.6, Z.13) benannt. Auch hinsichtlich der Schreibmittel in der Schule früher waren sich die Viertklässler*innen uneinig. Diese benannten sowohl Wachstafeln (S4.3, Z. 3, 17; S4.1, Z. 3; S4.6, Z. 19) und Federn und Tinte (S4.1, Z. 11; S4.2, Z. 3) als auch Füller und Bleistifte (S4.4, Z. 13) sowie Kohlestifte (S4.5, Z. 15). Als weiteres Beispiel ist zu benennen, dass es laut zwei Kindern in der Schule früher „ältere“ Lampen gab (S4.3, Z. 13; S4.4, Z. 5), wohingegen zwei andere Kinder benannten, dass es diese noch nicht gab und stattdessen Kerzen aufgestellt wurden, da es noch keinen Strom gab (S4.1, Z. 3; S4.6, Z. 51). Folglich ist innerhalb eines Jahrgangs, sowohl in der zweiten als auch in der vierten Klasse, eine Spannweite verschiedener Vorstellungen festzustellen (von Reeken 2020, S. 20f.).

Darüber hinaus ist zu unterstreichen, dass die Kinder eine eher *defizitorientierte Sicht* auf die Vergangenheit bzw. die Schule früher haben (Günther-Arndt 2016, S. 101). Im

Zuge dessen ist auf das *Fortschrittsmodell* zu verweisen, welches als Erklärung für einen historischen Wandel gesehen werden kann (ebd., S. 101, 104). Hierbei wurden im Vergleich zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart durch die von Pape (2008) befragten Erst- und Viertklässler*innen beispielsweise eine verbesserte Technik sowie Veränderungen in der Kleidung, den Werkstoffen, den Gebäuden und den Menschen (Anzahl, Leistungsfähigkeit) benannt (Pape 2008, S. 168, 189), welches auch im Rahmen dieser Erhebung der Fall ist. Neben dem Aspekt, dass es früher noch keinen Strom gab, weshalb Kerzen statt Lampen genutzt wurden (S4.1, Z. 3; S4.6, Z. 51), wurde auch die Kleidung der damaligen Schüler*innen und Lehrer*innen als kaputt bzw. nicht der heutigen ähnelnd beschrieben (S4.1, Z. 17; S4.2, Z. 31) sowie dass die Schuhe undicht und teuer waren, sodass viele barfuß zur Schule mussten (ebd., Z. 21, 51). Dagegen wird es in der Zukunft „modernere Anziehklamotten geben“ (S2.5, Z. 83). Außerdem gab es in der Schule früher weniger und ältere Sachen (S2.1, Z. 3). In Bezug auf die Verbesserung der Gebäude erklärt ein Kind der vierten Klasse, dass die Schule früher schon älter war und Risse hatte, jedoch die Schule in der Zukunft neuer sein wird, sodass keine Risse in den Wänden sind (S4.2, Z. 11, 76). Diesbezüglich stellte auch Rohrbach (2009) in ihrer Erhebung mit Viertklässler*innen fest, dass die Kinder den Wandel damit beschrieben, dass die Schule früher alt aussah und neue Gebäude gebaut werden, welche anders als die damaligen aussehen werden (Rohrbach 2009, S. 14f.).

Ebenfalls wurde der *Wandel* zwischen der Schule früher, heute und in der Zukunft an Gegenständen bzw. Objekten sowie Geräten festgemacht. Im Zuge dessen zeigten die befragten Kinder ihre Einsicht zur Weiterentwicklung der Materialien hinsichtlich der Bedürfnisse der Menschen in verschiedenen Lebenssituationen, weshalb eine Tendenz von leicht zugänglichen Werkstoffen wie Holz zu fabriziertem Eisen oder auch Stein erfolgte, da diese mehr Sicherheit und Beständigkeit bieten (Pape 2008, S. 209). Diesbezüglich erklären sowohl einige Zweit- als auch Viertklässler*innen, dass die Wände und der Boden in der Schule früher aus Holz oder Lehm waren (S2.3, Z. 3, S2.6, Z. 9; S4.3, Z. 3; S4.5, Z. 7), wohingegen die Wände in der Zukunft aus Stein, Beton oder Stahl sein werden (S2.3, Z. 116, 118). Zudem beschreiben die Viertklässler*innen, dass die Möbel wie Tische, Stühle oder Hocker früher aus Holz bestanden und nicht aus Plastik (S4.1, Z. 3; S4.2, Z. 3, 5; S4.3, Z. 3; S4.4, Z. 3; S4.6, Z. 3, 37) sowie dass die Tische in der Zukunft aus Metall und nicht aus Holz sein werden (S4.4, Z. 70; S4.6, Z. 88). Einige Zweitklässler*innen erkennen hier ebenfalls einen Wandel, können dies jedoch nicht genauer beschreiben. Stattdessen erklären sie zum Beispiel, dass es zukünftig „andere und größere Tische und Stühle“ (S2.6, Z. 55) geben wird oder diese „moderner“ werden (S2.5, Z. 83). Diesbezüglich führen die Viertklässlerinnen Veränderungen differenzierter auf bzw. erläutern diese näher (Rohrbach 2009, S. 14f.).

Im Zuge der Erhebung fällt auf, dass sowohl die Zweit- als auch die Viertklässler*innen wiederkehrende *Adjektive* nutzen, um die früheren und zukünftigen Gegebenheiten zu beschreiben. Hierunter werden unter anderem Adjektive wie „älter“/„neuer“, „größer“/„kleiner“ sowie „moderner“ verwendet. Exemplarisch wurde erklärt, dass die Gegenstände (S2.1, Z. 3), die Lehrkräfte (S4.5, Z. 25), die Inhalte des Unterrichts (S4.4, Z. 3, 5), die Lampen (S4.3, Z. 13; S4.4, Z. 5) und die Tafeln früher „älter“ waren (S2.2, Z. 3; S2.6, Z. 5). Außerdem war das Schulgebäude früher älter, wohingegen dies in der Zukunft neuer sein wird (S4.2, Z. 11, 76). Darüber hinaus wird die Tafel der Schule früher als klein bezeichnet (S2.1, Z. 13; S4.2, Z. 3) und die Tische und Stühle in der Zukunft werden größer sein (S2.6, Z. 55), wobei die Schule insgesamt zukünftig größer ist (S4.5, Z. 92). Zudem gab es früher „nicht so moderne“ (Holz-)Stühle ohne Sitzkissen (S4.2, Z. 3; S4.3, Z. 3; S4.4, Z. 3), wohingegen die heutigen Stühle und Tische moderner sind (S2.5, Z. 83). Daneben wird auch der Klassenraum zukünftig moderner sein (S2.2, Z. 72; S2.4, Z. 57) und es wird modernere Tafeln geben (S4.1, Z. 59; S4.3, Z. 140). Darüber hinaus wird die Schule zukünftig insgesamt moderner sein (S2.2, Z. 72; S2.4, Z. 57; S4.1, Z. 117; S4.2, Z. 76; S4.3, Z. 64; S4.6, Z. 136) und die Kleidung der Kinder wird ebenfalls moderner (S2.5, Z. 83). Außerdem werden Adverbien wie „besser“ oder „mehr“ genutzt, um eine quantitative Zunahme zu kennzeichnen. Diesbezüglich beschrieben einige Kinder, dass es in der Zukunft mehr Technik (S2.2, Z. 72, 144) oder mehr Fenster (S4.1, Z. 61; S4.2, Z. 58) geben wird. Außerdem wird der Unterricht zukünftig als besser beschrieben (S2.2, Z. 114).

Im Falle dessen, dass die Kinder die Veränderung nicht genau benennen können, welches auf „rudimentäre[r] Vorstellungen sowie [eine] mangelnde sprachliche Ausdrucksfähigkeit“ (Pape 2008, S. 196) zurückgeführt werden könnte, nutzen die Schüler*innen häufig das Adjektiv „anders“ in verschiedenen Formen, um Vorstellungslücken zu füllen. Beispielweise wird die Schule früher als „anders“ bezeichnet (S2.3, Z. 116), im Zuge dessen gab es früher „andere Fächer“ und es wurden „andere Dinge“ gelernt (S4.4, Z. 33, 51). Zudem wird es in der Schule der Zukunft „andere Tische und Stühle“ (S2.6, Z. 55) und „andere Tafeln“ geben (S2.3, Z. 64; S2.6, Z. 159).

Im Rahmen der Erhebungen von Pape (2008) und Beilner (2004) wurde ebenfalls festgestellt, dass die Schüler*innen Adjektive wie „modern“, „andere“, „schöner“ oder „neu“ nutzen (Pape 2008, S. 168, 194) sowie Eigenschaften einer qualitativen Zunahme durch „größer, stabiler, zahlreicher“ (Beilner 2004, S. 155) gekennzeichnet werden. Dies kann mit dieser Erhebung und den soeben dargestellten Äußerungen der Kinder bestätigt werden, vor allem hinsichtlich des Adjektivs „anders“. Außerdem wurde komplementär zu „neu“ häufig „älter“ verwendet sowie im Gegensatz zu „größer“ auch „kleiner“ häufig ge-

nutzt wurde, um einen Vergleich herzustellen und somit den Wandel aufzuzeigen, weshalb diese Adjektive an dieser Stelle zu ergänzen sind. Außerdem könnten die Adverbien „besser“ und „mehr“ ergänzt werden, da diese während der Beschreibung der Schule in der Zukunft häufig genutzt wurden, um darzulegen, dass im Gegensatz zur Schule früher positive Entwicklungen und eine quantitative Zunahme, beispielsweise hinsichtlich der Technik, erfolgen wird. Aufgrund dessen ist erneut Bezug zum Fortschrittsmodell zu nehmen, bei welchem die Vergangenheit als defizitär und die Zukunft demgegenüber fortschrittlicher dargestellt wird (Günther-Arndt 2016, S. 101, 104). In den Schüler*inneninterviews wird Geschichte folglich als ständiger Fortschritt, zum Beispiel in der Technik interpretiert (ebd., S. 100).

Daneben wird die Geschichte als Fortschritt bzw. „Prozess der Veränderung und Verbesserung der Menschen und ihrer Zustände“ (Jeismann 2016, S. 16) gesehen, welches ebenfalls in den Schüler*inneninterviews deutlich wurde. Dies ist damit zu begründen, dass die Kinder die Schule in der Zukunft in Bezug auf ihre Bedürfnisse näherkommend beschreiben. Während es früher kaum Dekoration gab (S4.1, Z. 9; S4.3, Z. 13, S4.5, Z. 5; S4.6, Z. 19), wird es zukünftig mehr Dekoration geben (S2.2, Z. 74). Diesbezüglich beschrieben die Kinder, dass es Bilder, Lichterketten oder Pflanzen geben wird (S2.1, Z. 86; S2.5, Z. 89; S2.3, Z. 116; S2.5, Z. 89; S2.6, Z. 59). Überdies wird die Wand, welche früher aus Beton, Holz oder Stein (S4.3, Z. 3; S4.5, Z. 7) war, zukünftig farbig sein. Diesbezüglich werden beispielsweise bunt (S2.1, Z. 84, S2.2, S. 76), blau oder gelb (S2.6, Z. 57), hellblau (S2.5, Z. 89), blau und lila (S4.5, Z. 80-82), grau-blau-weiß (S4.3, Z. 64) sowie Muster (S4.1, Z. 75) benannt. Die Verbesserung der Klassenräume durch das Streichen und Dekorieren fordert auch der Bürgerrat Bildung und Lernen (Bürgerrat Bildung und Lernen 2021, S. 8).

Außerdem reflektieren einige der befragten Viertklässler*innen die Wichtigkeit der Anpassung der Möbel auf einzelne Kinder und die Unterrichtsmethoden. Beispielsweise benennt ein Kind, dass es zukünftig Stühle und Tische mit Rollen geben wird, damit sich diese leichter verschieben lassen (S4.1, Z. 69, 71). Werden die Schüler*innenzeichnungen weiterer Kinder betrachtet, wird deutlich, dass diese wohlmöglich dieselbe Vorstellung haben, da auch hier Stühle mit Rollen gezeichnet wurden (siehe Abb. 15 und Repositorium: S4.8, S4.9; S4.12 und S2.12).

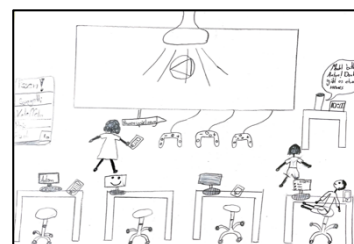


Abbildung 15: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft

Außerdem stellt sich ein Kind vor, dass es zukünftig Fernbedienungen an Tischen und Stühlen geben wird, sodass diese auf die Größe des Kindes eingestellt werden können

(S4.2, Z. 58). Dies ist vor allem hinsichtlich gemeinsam genutzter Räume wie dem Computerraum wichtig, da durch verstellbare Stühle der Größenunterschied zwischen Erst- und Viertklässler*innen ausgeglichen werden kann (S4.2, Z. 70).

In Bezug auf die Beantwortung der *Fragestellung* dieser Arbeit: „Inwiefern lässt sich bei Schüler*innen am Ende der 2. und 4. Klasse Historizitätsbewusstsein hinsichtlich des Themas „Schule im Wandel der Zeit“ feststellen?“, liegt der Fokus auf dem Historizitätsbewusstsein. Dies umfasst die Kompetenz, „seinen Platz in einer sich entwickelnden und fortschreitenden Umwelt relativ zu einem Vorher, Hier und Jetzt und einem Nachher zu definieren“ (Létourneau 2001, S. 177 zit. nach von Reeken 2020, S. 9), Vergleiche anstellen zu können sowie ein Konzept darüber zu haben, warum sich etwas verändert (Rohrbach 2009, S. 14). Wie bereits bei Günther-Arndt (2016) erwähnt, sind bei einigen Grundschulkindern bereits Vorstellungen über Veränderungen bzw. Wandel (Historizitätsbewusstsein) festzustellen, da diese die Andersartigkeit des Vergangenen mit beispielhaften Veränderungen begründen können (Beilner 2004, S. 157). Im Zuge dessen wurde bereits aufgeführt, dass die hier befragten Kinder die Veränderungen zwischen der Schule früher und in der Zukunft beispielsweise anhand von Gegenständen, Geräten oder Materialien auführen (Pape 2008, S. 209). Außerdem wurde zu Beginn dieses Kapitels benannt, dass einige der Viertklässler*innen erklärten, dass früher Kerzen als Lichtquelle genutzt wurde, da es noch keinen Strom gab (S4.1, Z. 3; S4.6, Z. 51). Diese Erkenntnis hinsichtlich technischer Veränderungs- und Entwicklungsprozesse erfolgte auch bei Pape (2008). Nachfolgend werden weitere, von den Kindern erkannte, Wandelprozesse diskutiert, welche sich vor allem auf den Wandel der Lehrkraft, der Medien bzw. Schreibmittel, der Unterrichtsfächer sowie der Inhalte dessen beziehen.

Einer der zentralen Unterschiede zwischen den Vorstellungen der Kinder zur Schule früher und in der Zukunft besteht in der *Lehrkraft*, bei welcher die Schüler*innen verschiedene Vorstellungen zum Wandel dieser anbringen. Zum Beispiel vermutet ein Kind, dass es an einigen Schulen zukünftig keine Lehrkraft mehr gibt (S2.3, Z. 72). Außerdem könnte ein älteres Kind, zum Beispiel im Alter von 15 Jahren unterrichten (S2.5, Z. 99) oder eine Person sagt den Kindern, was diese machen sollen, welche jedoch nicht die ganze Zeit anwesend ist, sondern unterrichtet zeitgleich eine Gruppe in Sport (S2.1, Z. 92; S2.3, Z. 74). Überdies wäre denkbar, dass den Kindern Aufgaben auf ihren Laptop geschickt werden, welche diese selbstständig bearbeiten (S2.3, Z. 74). Zudem wäre ein Online-Unterricht möglich, bei welchem die Lehrkraft zu Hause, jedoch an der Tafel im Klassenraum zu sehen ist. Hierdurch könnten die Kinder auch samstags von zu Hause aus unterrichtet werden (S4.6, Z. 78, 96). Der Online-Unterricht, gegenüber dem klassischen Präsenzunterricht, ist im Sinne des Dalton-Konzepts bereits in den Niederlanden

etabliert. Das orts- und zeitunabhängige Lernen wird sich vermutlich im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung weiterentwickeln (Kilian 2020, o. S.). Der Wunsch nach einer Mischung von Präsenzzeit und dem Lernen von zu Hause wurde bereits bei einer Erhebung von Schork und Giesecke (2020) festgestellt (Schork, Giesecke 2020, o. S.). In diesem Zuge sehen sowohl die Zweit- als auch die Viertklässlerinnen die fortschreitende Digitalisierung und Technisierung, welche bei der Hälfte der befragten Kinder vor allem in dem zukünftigen Ersatz der Lehrperson durch einen humanoiden Roboter erkennbar ist (S2.2, Z. 88, 90; S2.4, Z. 47, 59 und S4.1, Z. 83, 85; S4.3, Z. 64; S4.4, Z. 82; S4.5, Z. 72, „weil jetzt ist ja auch schon so ein bisschen was mit Technik und sowas und ich glaube in hundert Jahren wird es alles mehr sein und da werden nicht immer Menschen unterrichten, sondern auch mal halt so Technik“ (S2.2, Z. 88). Dabei wird es sich um hochmoderne Roboter handeln, die den Unterricht übernehmen, dafür programmiert werden oder eine künstliche Intelligenz haben, welches bedeutet, dass dieser wie ein Mensch von selbst lernt (S4.4, Z. 82). Außerdem kann dieser von zu Hause durch die Lehrkraft gesteuert werden (S4.6, Z. 88, 90). Die Vorstellung der Kinder, dass zukünftig humanoide Roboter oder eine Software im Unterricht eingesetzt und zu möglichen Konkurrenten der Lehrkräfte werden, findet sich auch in der Literatur (Ulbricht 2015, S. 119). Diesbezüglich werden Roboter als Antriebskraft des technologischen Wandels bezeichnet (Steppuhn 2019, S. 54). Ein Kind der vierten Klasse erklärt zudem, dass es früher nicht so viele Lehrkräfte gab, sodass wenn eine Lehrperson krank war, nicht direkt jemand einspringen konnte (S4.2, Z. 19). Demgegenüber wird es in der Zukunft mehr Lehrkräfte geben, welche Vertretung übernehmen können (S4.2, Z. 78). Dem fügt ein anderes Kind hinzu, dass zukünftig auch die Roboter den Vertretungsunterricht übernehmen könnten, wenn eine Lehrkraft krank ist oder einen freien Tag braucht. Gleichzeitig könnte der Roboter die Lehrperson im Unterricht unterstützen, damit diese nicht mehr so viel machen muss (S4.5, Z. 86). Im Hinblick auf die gesamten Schüler*innenzeichnungen ist auf 18 von 21 (2. Klasse) bzw. allen 12 (4. Klasse) Bildern zur Schule früher eine frontal stehende Lehrperson zu sehen, während in der Schule der Zukunft auf 15 (2. Klasse) bzw. 10 (4. Klasse) Zeichnungen keine Lehrkraft, ein Roboter oder eine Software (z. B. Lernprogramm) zu erkennen ist.

Den Vorstellungen der Zweit- und Viertklässler*innen ist folglich zu entnehmen, dass sich die Rolle der Lehrperson in der Zukunft wandeln wird. In Bezug darauf äußert ein Kind, dass Lehrkräfte in der Zukunft weniger wichtig und nicht mehr persönlich in der Schule sein werden (S4.6, Z. 78, 96). Diesbezüglich zeigen die Kinder verschiedene Meinungen zu dem Wandel der Lehrperson. Exemplarisch wird benannt, dass es egal ist, ob eine Lehrkraft oder ein Roboter unterrichtet, solange diese nett sind (S.4.4, Z. 130-132). Darin besteht auch der Wunsch eines weiteren Kindes (S4.3, Z. 144, 146).

Demgegenüber befürwortet ein Kind die persönliche Anwesenheit einer Lehrkraft, statt einem Roboter (S4.3, Z. 92, 94). Außerdem erklärt ein Kind, dass der Unterricht durch ein älteres Kind oder eine Lehrkraft in Ordnung wäre, aber es darauf ankomme, wie das Kind oder die Lehrkraft sei, denn manchmal helfen Lehrer besser (S2.5, Z. 127-129).

Im Zuge der Corona-Pandemie wurden bereits einige Entwicklungen angestoßen. So wurde, wie bereits erwähnt, die Digitalisierung von Schulen vorangetrieben, welches auch in der Zukunft fortlaufen wird (Mußmann et al. 2021, S. 30f.). Daher gibt mehr als die Hälfte der befragten Zweit- und Viertklässler*innen an, dass in der Zukunft vermehrt Laptops, Computer und Tablets wie iPads sowie interaktive Whiteboards Einzug in den Unterricht finden werden und es insgesamt mehr Technik geben wird. Dabei teilen sich die Meinungen, ob die klassischen Schreibmittel wie Stifte und Papier gänzlich ersetzt werden oder neben den digitalen Medien weiterhin genutzt werden. Diesbezüglich wäre denkbar, dass die Aneignung des theoretischen Wissens über digitale Medien zum Beispiel zu Hause erfolgt, sodass in der Schule die praktische Anwendung des Stoffes erfolgen kann (Schork, Giesecke 2020, o. S.). Außerdem wird es keine Elternbriefe mehr nach Hause geben, stattdessen werden E-Mails durch die Lehrkräfte an die Eltern versendet (S4.3, Z. 128; S4-6, Z. 106).

Auch hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Unterricht finden sich unter den Kindern sowohl Kritiker als auch Befürworter dessen. Exemplarisch benennt ein Kind, dass der Unterricht zukünftig besser werde, da man im Unterricht Computer nutzt (S2.2, Z. 114), wohingegen ein anderes Kind jedoch die Risiken der Nutzung digitaler Unterrichtsmedien wie dem iPad aufführt und eigene familiäre Erfahrungen anbringt, wie zum Beispiel, dass sein Bruder das iPad sehr häufig nutzt und süchtig nach Spielen wie in der Anton-App wurde (S2.3, Z. 144). Diesbezüglich werden in der Zukunft Regeln zur Nutzung technischer Geräte notwendig. Beispielsweise benennt ein Kind, dass das Handy zukünftig zwar mit in den Unterricht gebracht werden darf, dies jedoch stumm geschaltet werden muss und Anrufe während des Unterrichts nicht entgegengenommen werden dürfen (S4.2, Z. 104) sowie Sicherungen in den Computern und Laptops eingebaut werden, sodass während des Unterrichts keine Ablenkung erfolgt und Filme o.ä. geguckt werden (S2.3, Z. 96, 98). Folglich sind einigen Kindern bereits die Risiken im Umgang mit digitalen Medien bewusst.

Wie bereits erwähnt, wird vermutet, dass die Schule der Zukunft vollständig technologisiert sein wird sowie eine virtuelle Wissensvermittlung zum Beispiel durch ein Hologramm erfolgen könnte. Außerdem wird es zukünftig sprachgesteuerte *Medien* geben, wodurch die Menschen weniger mit Stift und Papier verschriftlichen müssen (Thomas 2017, o. S.). Diese Aspekte finden sich auch in den Schüler*innenzeichnungen und Er-

läuterungen in den Einzelinterviews wieder. Beispielsweise zeigt das Bild einer Viertklässlerin Alexa auf dem Lehrerpult (S4.7) sowie auf einer Zeichnung ein Hologramm zu sehen ist (4.4). Außerdem wird es zukünftig Fenster geben, die man per Sprachbefehl öffnen oder verdunkeln kann (S4.1, Z. 61-65). Auch die Roboter, welche zukünftig im Unterricht eingesetzt werden könnten, können durch die Lehrkraft per Sprachbefehl gesteuert werden (S4.6, Z. 88, 90). Darüber hinaus benennt eine Schülerin, dass es zukünftig magische Füller geben wird, welche selbstständig korrigieren und aufschreiben was ihnen gesagt wird, sodass selbst nicht mehr so viel geschrieben werden muss (S4.2, Z. 58, 72, 74). Aus diesem Grund sollten zukünftig vermehrt IT-Kenntnisse vermittelt werden, da auch die Digitalisierung von Unternehmen voranschreitet, weshalb in zukünftigen Berufen digitale Medien genutzt werden. Hierdurch wird das Mitbringen von Medienkompetenzen auf dem Arbeitsmarkt erforderlich (Kilian 2020, o. S.).

Ein weiteres Wandelbewusstsein der Kinder ist hinsichtlich der Vorstellungen in der außerunterrichtlichen Kategorie „Schulfeste“ zu erkennen. Bezüglich der Schule früher äußern sowohl die Zweit- als auch die Viertklässler*innen, dass es früher keine bzw. weniger Feste als heute gab. Dies wird sich laut der Mehrheit der befragten Kinder in der Zukunft wandeln, sodass es zukünftig mehr Feste in der Schule geben wird. Die begründet sich darin, dass es zukünftig mehr nette Menschen geben wird, sich Lehrkräfte und Schüler*innen zum Beispiel im Zuge des Online-Unterrichtes auch mal persönlich sehen müssen sowie die Lehrkräfte erkannt haben, dass sich die Kinder im Unterricht mehr Mühe geben, wenn gemeinsam etwas „Tolles“ gemacht wird (z. B. S2.2, Z. 126).

Darüber hinaus zeigen viele der befragten Schüler*innen hinsichtlich der *Unterrichtsfächer und Inhalte* Historizitätsbewusstsein. Während die Kinder früher nicht so viel gelernt haben und die Inhalte nicht gründlich bzw. nicht in allen Einzelheiten gelernt wurden (S4.4, Z. 51, S4.5, Z. 3, 37), werden die Kinder in der Zukunft mehr lernen und die Themen gründlich bearbeiten (S4.2, Z. 100; S4.3, Z. 115-116; S4.4, Z. 96, 118). Dies wird damit begründet, dass die Kinder zukünftig mehr lernen müssen (S4.4, Z. 96). Außerdem wird die Arbeits- und Denkleistung des Menschen zunehmen (Pape 2008, S. 209).

Darüber hinaus werden die *Inhalte* zukünftig praxisorientierter. Diesbezüglich werden die Kinder, aufgrund der bereits aufgeführten Gründe, lernen, wie man mit der Technik umgeht und zum Beispiel einen Computer programmiert (S2.2, Z. 136). Zudem wird die Raumfahrttechnik in der Zukunft thematisiert (S4.3, Z. 132). Darüber hinaus werden die Kinder lernen, wie man Stühle und Tische baut und Puppen näht (S2.6, Z. 119). Diesbezüglich gab Textor (2008) ebenfalls an, dass zukünftig der Umgang mit Werkstoffen wie Holz und das Herstellen von Gegenständen in den *Lehrplan* integriert werden sollte (Textor 2008, o. S.). Zudem wird das Erlernen sozialer Kompetenzen wie zum Beispiel, dass man andere nicht ärgern bzw. mobben sollte, wichtiger (S2.2, Z. 140; S2.5, Z. 145;

S4.5, Z. 102). Überdies wird der Wunsch nach einem frei zu gestaltenden Fach wie „in den Wald gehen“ oder „Zukunftstag“ geäußert. Zudem sollten Inhalte wie „Erste-Hilfe“ gelernt werden (S2.3, Z. 108; S2.5, Z. 143). Außerdem benennt ein Kind, dass die Kinder früher Dinge wie Nähen, Stricken und Häkeln sowie Kochen gelernt haben und dies auch in der Zukunft wieder lernen werden (S4.6, Z. 59, 124, 126). Den Wunsch und die Vorstellung der Kinder nach praxisnäheren Inhalten in der Zukunft stellten auch Schork und Giesecke (2020) fest. Hierbei äußerten die befragten Schüler*innen, dass diese sich Inhalte wie gesunde Ernährung oder in höheren Klassenstufen Steuern und Rechnungen wünschen und im Gegenzug auf Fächer wie Kunst oder Musik verzichten würden (Schork, Giesecke 2020, o. S.). Ungeachtet dessen muss zukünftig überprüft werden, welche Fremdsprachen die größte Relevanz haben. Während Sprachen wie Französisch an Bedeutung verlieren, werden Weltsprachen wie Chinesisch, Spanisch oder Arabisch wichtiger werden (Textor 2008, o. S.). Im Zuge der zukünftigen Fächer nannte ein Kind Sprachen wie Latein, Kroatisch und Spanisch hinsichtlich der Schule der Zukunft (S4.2, Z. 110).

Insgesamt ist zu beachten, dass der historische Wandel durch die Inhalte der Schulfächer wie zum Beispiel des *Sachunterrichts* widergespiegelt wird und sich die Unterrichtsinhalte im Zuge dessen mit der Zeit verändern. Vor allem der Sachunterricht vermittelt die Inhalte der Welt (Ulbricht 2015, S. 147f.). In Bezug darauf erklärt eines der befragten Kinder, dass früher andere Dinge gelernt wurden, „weil das verändert sich die Jahre ja auch und das ist ja nochmal eine andere Generation“ (S4.5, Z. 67).

Nach der Häufigkeit der Naturkatastrophen und dem steigenden Klima sowie der zunehmenden Abfallproblematik zufolge, bestehen hierin wichtige Themen (Kaiser 2016, S. 106, 108). Dies erkannte auch die Hälfte der befragten Viertklässler*innen, da diese zum Beispiel den Klimaschutz als wichtiges Thema für den Sachunterricht in der Schule der Zukunft benennen (S4.4, Z. 120; S4.5, Z. 110; 4.6, Z. 130). Dies begründet ein Kind folgendermaßen: „also jetzt ist Klimaschutz schon sehr sehr wichtig finde ich, aber wenn das halt weiter so weiter geht, müsste da halt noch mehr gemacht werden“ (S4.5, Z. 110). Dem fügt ein Kind aus der zweiten Klasse hinzu, dass das Thema Klimawandel wichtiger für uns wird, da es dies früher nicht gab und die Menschen früher im Winter noch sehr viel Schnee hatten (S2.6, Z. 130, 132). Folglich werden durch die befragten Kinder Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Umweltveränderungen aufgeführt (Pape 2008, S. 209), bei den Viertklässler*innen in einem größeren Maße als bei den Zweitklässler*innen. Daraus schlussfolgernd ermöglicht ein Blick in die Vergangenheit und dem Vergleich mit heutigen Gegebenheiten ein Lernen für die Gegenwart und die Zukunft (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 26). Dies begründet einerseits die

Beschäftigung mit historischen Inhalten und andererseits die Förderung des Historizitätsbewusstseins, da dies nötig ist, um Zukunftsperspektiven auszubilden und auf dieser Basis Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Aufgrund dessen müssen die Inhalte des Sachunterrichtes und die Vermittlung der nötigen Kompetenzen im Laufe der Zeit angepasst werden (Kaiser 2016, S. 100). Dies ist vor allem vor dem Hintergrund wichtig, dass die Kinder die Erwachsenen der zukünftigen Welt sind, weshalb diese hinsichtlich Themen wie dem Klimawandel oder dem Umgang mit digitalen Medien ein verantwortungsbewusstes Denken und Handeln entwickeln sollten (Pape 2008, S. 167). Diesbezüglich äußert ein Kind, dass es sich wünschen würde, dass die Schulen zukünftig klimafreundlicher werden und klimafreundliche Aktionen einrichten (S4.5, Z. 118). Auf dieses Bewusstsein der Kinder über ihre Verantwortung gegenüber der Umwelt und das daraus resultierende Finden von Handlungsmöglichkeiten zielt die Umweltbildung ab (Ulbricht 2015, S. 185).

Folglich ist sowohl bei den Zweit- als auch bei den Viertklässler*innen ein erstes Bewusstsein über Wandelprozesse, ausgehend von der Vergangenheit bis in die Zukunft hinein, zu vermuten (Pape 2008, S. 192). Die Vorstellungen über Veränderungen bzw. Wandel (Historizitätsbewusstsein) von der Schule wurden durch die Kinder mit der Andersartigkeit des Vergangenen gegenüber der heutigen und zukünftigen Schule begründet (Beilner 2004, S. 157). Im Zuge dessen zeigten die Kinder realitätsnahe Vorstellungen in Bezug auf die Zukunft, denn diese führten technische Veränderungen sowie negative Entwicklungen der Natur wie die Umweltverschmutzung oder den Klimawandel auf (ebd., S. 228). Daneben wurden Veränderungen hinsichtlich der Lehrkraft, der Gegenstände und Geräte sowie des Unterrichts in der Zukunft benannt.

Betrachtet man die *Ergebnisse der Zweit- und Viertklässler*innen* kontrastierend, fällt auf, dass die Viertklässler*innen häufig differenziertere Beschreibungen zum Wandel anbringen und umfangreicher auf Fragen antworten (Rohrbach 2009, S. 14). Dies wurde beispielsweise durch den zuvor aufgeführten Aspekt des Klimawandels deutlich. Auch hinsichtlich des Geschlechtes der Schüler*innen der Schule früher, antworten die meisten Zweitklässler*innen lediglich, dass es sich um gemischte Klassen handelte, welches auch drei der Viertklässler*innen angaben, jedoch wurden laut dessen Beschreibungen die Jungen früher bevorzugt sowie ein anderes Kind erklärte, dass früher nur Jungs zur Schule gingen, da die Mädchen zu Hause aufräumen, putzen, kochen und backen mussten (z. B. S4.3, Z. 33, 35). Zur Schule gingen außerdem nur Kinder aus Familien, die genug Geld hatten, da die Schule bezahlt werden musste (S4.3, Z. 59; S4.6, Z. 3). Daher wäre denkbar, dass das Geschichtsbewusstsein bzw. das Historizitätsbewusstsein im

Laufe der Grundschulzeit wächst (Rohrbach 2009, S. 15). Dies müsste jedoch mit weiteren Erhebungen sowie mit einer größeren Stichprobe bestätigt werden.

In Bezug darauf führte Rohrbach (2009, S. 15) auf, dass Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren kaum einen Wandel sehen, welches nur bedingt zu bestätigen ist, da große Unterschiede unter den Zweitklässler*innen festgestellt wurden. Im Gesamten ist erkennbar, dass sich nahezu jede Schüler*innenzeichnung zur Schule in der Zukunft zu der Zeichnung zur Schule früher unterscheidet. Auch in den Interviews wird deutlich, dass die Schüler*innen viele Vorstellungen hinsichtlich der Zukunft haben und Prognosen abgeben, welches beispielsweise einen Wandel der Lehrkraft und der Unterrichtsmedien und Schreibmittel impliziert. Demzufolge können auch Schüler*innen der zweiten Klasse, im Alter von sieben bis neun Jahren, bereits prognostizierend in die Zukunft schauen (Rohrbach 2009, S. 15). Dabei fehlt es jedoch einzelnen Kindern hinsichtlich einiger Kategorien an Wandelbewusstsein. Auffallend ist, dass eine Schülerin erklärt, dass in der Zukunft keine Kinder, sondern Erwachsene zu Schule gehen werden, welche früher nicht zur Schule gegangen sind (S2.6, Z. 51, 79). Dies lässt ein mangelndes Temporalbewusstsein vermuten, da dieses Kind denken könnte, dass die Schule der Zukunft an die Schule früher anschließt. Demzufolge scheint dieses Kind über ein unzureichendes Verständnis von der zeitlichen Ordnung sowie eine noch nicht ausgereifte Fähigkeit zur Orientierung im Zeitverlauf zu verfügen (Pape 2008, S. 172). Da das *Temporalbewusstsein* als Grundlage für die Entwicklung des Historizitätsbewusstseins gesehen wird, kann vermutet werden, dass die mangelnde Historizität dieser Schüler*in auf ein noch nicht ausgereiftes Temporalbewusstsein zurückzuführen ist. Dies zeigt sich unter anderem durch die Zeichnungen dieser Schülerin, da sich ihre Bilder zur Schule früher und in der Zukunft kaum unterscheiden (siehe 11.8. Schüler*innenzeichnungen, S2.6). Im Gegensatz zu anderen Kindern, welche in den Einzelinterviews beispielweise Laptops als Medien in der Zukunft benennen, erklärt dieses Kind, dass zukünftig weiterhin Bücher sowie Arbeitsblätter und Bleistifte genutzt werden (S2.6, Z. 63). Dagegen zeigt das Kind hinsichtlich der Kategorie Schüler*innen historisches Faktenwissen und Ansätze eines Wandelbewusstseins, da diese erklärt, dass es früher 100 Kinder pro Klasse gab, während zukünftig die Klassenräume größer werden und 30-32 Schüler*innen in einer Klasse sitzen werden (S2.6, Z. 19, 85) Auch in Bezug auf die Kleidung äußert sie, dass die Kinder früher die gleiche Kleidung tragen mussten (S2.6, Z. 25), aber in der Zukunft getragen werden darf, was die Kinder möchten. Davon grenzt die Schülerin jedoch ab, dass die Mädchen früher keine „Jungssachen“ tragen durften, in der Zukunft jedoch sowohl Hosen als auch Kleider tragen dürfen, während die Jungen früher keine Kleider oder „Mädchensachen“ tragen durften und dies in der Zukunft weiterhin nicht dürfen (S2.6, Z. 95, 98). Folglich zeigt diese beispielhaft herausgegriffene Zweitklässlerin ein

beginnendes Historizitätsbewusstsein, was sich jedoch nicht auf alle betrachteten Kategorien beziehen lässt. Diesbezüglich ist zu vermuten, dass das Geschichtsbewusstsein, also sowohl das Temporal- als auch das Historizitätsbewusstsein im Laufe der Grundschulzeit wächst (Rohrbach 2009, S. 15), jedoch ist dies nicht zu generalisieren, da sowohl in der zweiten als auch in der vierten Klasse Kinder herauszugreifen sind, welche den Wandel der Schule im Laufe der Zeit nicht in dem Maße beschreiben wie andere Kinder desselben Alters. Beispielsweise erklärt eine Zweitklässlerin, dass im Sachunterricht heute bereits alles gelernt werde und sich hinsichtlich der Zukunft nichts ändern wird, während ein anderes Kind aus der zweiten Klasse einen Wandel hinsichtlich der Unterrichtsfächer und Inhalte erkennt und in dem Zuge erläutert, dass es zukünftig mehr Fächer geben wird sowie inhaltlich der Umgang mit Technik und das Programmieren von Computern behandelt wird (S2.2, Z. 136). Dies trifft auf die zu Beginn dieses Kapitels getätigte Aussage zu, dass sich innerhalb der Jahrgänge eine Spannweite an Schüler*innenvorstellungen finden, weshalb auch das Historizitätsbewusstsein sowohl in der zweiten- als auch in der vierten Klasse unterschiedlich weit ausgebildet sein kann.

In diesem Zuge ist die Aussage, dass die Viertklässler*innen im Vergleich mit den Zweitklässler*innen über ein ausgereifteres und detaillierteres Faktenwissen verfügen (Pape 2008, S. 202) nicht zu bestätigen. Exemplarisch ist anzuführen, dass die Zweitklässler*innen in den Einzelinterviews hinsichtlich der Schule früher benennen, dass sich viele Kinder in einem engen Klassenraum befanden. Die Hälfte der befragten Zweitklässler*innen benennt eine Klassengröße von bis zu 100 Kindern. Dagegen nannten die Viertklässler*innen eine Klassengröße von vier bis höchstens 40 Kindern. Der Literatur zufolge saßen früher bis zu hundert Kinder in einem Klassenraum, welches sich ab 1888 auf eine Schüler-Lehrer-Relation in den Städten von 1:49 (1911) sowie auf dem Land von 1:61 verbesserte (Jordan 2000, S. 109). Folglich fehlt es den Viertklässler*innen bezüglich dieses Aspekts an Faktenwissen. Das zum Teil mangelnde historische Faktenwissen der Viertklässler*innen könnte darauf zurückzuführen sein, dass das historische Lernen bzw. geschichtliche Inhalte im Sachunterricht kaum thematisiert wurden. Dies resultiert daraus, dass alle der befragten Schüler*innen der vierten Klasse hinsichtlich der *Herkunft des Vorwissens* angaben, dass das Thema Schule im Wandel der Zeit (laut Kerncurriculum: Schule früher-heute) nicht im Sachunterricht betrachtet wurde, obgleich die „Schule früher“ im Zuge der Perspektive Zeit und Raum im Kerncurriculum des Faches Sachunterricht als potenzieller Inhaltsbereich direkt benannt ist (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 27). Diesbezüglich erklärte ein Kind, dass im Sachunterricht eher über andere Themen gesprochen wird und Geschichte weniger Betrachtung findet (S4.5, Z. 138, 140).

Diese Ergebnisse dieser Erhebung zeigen jedoch, dass die Kinder auch ohne unterrichtliche Thematisierung Vorstellungen zu Lerngegenständen wie der Schule im Wandel der Zeit bilden (Adamina et al. 2018, S. 7) und daher bereits einen großen Wissensumfang und viele Erfahrungen mit in den Unterricht bringen (Kaiser 2016, S. 159). Dabei handelt es sich jedoch nicht um bloße Alltagsvorstellungen, denn diese implizieren bereits wissenschaftliche Vorstellungen (Günther-Arndt 2016, S. 94f.). Exemplarisch wurde durch einige Viertklässler*innen benannt, dass Frauen früher noch nicht so viele Rechte hatten und im Haushalt geholfen haben, woraus abgeleitet wurde, dass es früher kaum oder keine weiblichen Lehrkräfte gab (S4.1, Z. 27; S4.6, Z. 25).

Dies resultiert aus dem sogenannten Gelegenheitsunterricht, welcher beispielsweise aus den Erzählungen der Eltern und dem was das Kind z. B. auf der Straße hört und sieht, besteht (ebd., S. 41). Auch die in dieser Arbeit befragten Kinder erklärten, dass ihr Wissen aus den Einzelinterviews durch Gespräche mit den Eltern entstanden ist (S2.2, Z. 152; S2.3, Z. 128; S2.5, Z. 159; S4.1, Z. 151). Neben dem Austausch mit Familienmitgliedern erfolgten Erfahrungen in der Umwelt mit historischen Gegenständen (Adamina et al. 2018, S. 7) wie zum Beispiel mit Gegenständen wie Feder und Tinte oder einem Brunnen (S4.2, Z. 136, 140, 142). Wie bereits Rohrbach (2009, S. 7) feststellte, wurden jedoch häufiger Bücher mit historischen Inhalten (S2.3, Z. 126; S4.2, Z. 136; S4.3, Z. 162; S4.6, Z. 142) sowie Filme, Videos und Serien (S2.3, Z. 5, 9-10; S2.3, Z. 126; S4.6, Z. 142) als Wissenserwerbsquellen angegeben. Darüber hinaus dienen Museen und andere außerschulische Lernorte mit historischen Inhalten als Möglichkeit, historisches Wissen zu erwerben (Pape 2008, S. 147f.). Im Zuge dessen benannte die Hälfte der Kinder, dass sie bereits Museumsdörfer o. ä. besucht haben.

Zusammenfassend führten verschiedene Wissensquellen zu dem Vorwissen der Kinder, wobei im Vergleich zwischen den Zweit- und Viertklässler*innen nahezu dieselben Quellen benannt wurden (Pape 2008, S.147f.). Aufgrund dessen, dass die Kinder diese verschiedenen Möglichkeiten und die daraus entstehenden Eindrücke individuell verarbeiten, entsteht die bereits benannte Spannweite der verschiedenen Vorstellungen innerhalb der Jahrgänge, welches im Unterricht berücksichtigt werden muss (Adamina et al. 2018, S. 7). Dabei ist zu beachten, dass die alltagsweltlich entstandenen Vorstellungen der Kinder eine hohe Widerstandskraft gegenüber Veränderungen im Unterricht aufweisen, da neue Erkenntnisse nicht in dem Maße zugelassen werden, wie es erwartet wird (ebd.). Denn obwohl alle befragten Zweitklässler*innen angaben, im Sachunterricht bereits über die Schule früher gesprochen zu haben und dort beispielsweise gelernt zu haben, welche Erziehungsmethoden angewandt wurden und wie viele Schüler*innen früher in einer Klasse saßen, erklären lediglich vier Kinder, dass es früher die Regel gab, dass auf eine Zahl der Lehrkraft hin ein Auftrag ausgeführt werden musste, sowie nur

fünf von sechs Kindern anmerkten, dass die Kinder früher von einem Rohrstock geschlagen wurden (S2.1, Z. 49; S2.3, Z. 47; S2.4 Z. 3; S2.5, Z. 21; S2.5, Z. 67). Zudem gab die Hälfte der Kinder an, dass früher bis zu 100 Kinder in einem Klassenraum saßen, während die andere Hälfte Klassengrößen von 16 (S2.2, Z. 23), 25-28 (S2.5, Z. 31) sowie 30 (S2.4, Z. 19) angeben.

Ungeachtet dessen äußern die Kinder *Wünsche* hinsichtlich der Schule in der Zukunft, welche denen anderer Erhebungen ähneln. Beispielsweise wurde benannt, dass eine Änderung hinsichtlich der Transition von der Grundschule in die weiterführende Schule erfolgen sollte, wie zum Beispiel, dass die Grundschule zukünftig sechs statt vier Jahren andauert (Szillat 2018, o. S.), sodass die Kinder nicht bereits nach der vierten Klasse auf verschiedene Schulformen aufgeteilt werden (Stajic 2019, o. S.). Diesbezüglich äußern auch zwei Kinder der zweiten Klasse, dass ein Schulwechsel ab der sechsten Klasse besser sei, da man sich nicht so früh umstellen müsse (S2.1, Z. 143; S2.5, Z. 101, 103). Außerdem wäre denkbar, dass kein Schulwechsel erfolgt, indem die Schule bis zur zehnten Klasse dieselbe ist, weil es für die Kinder leichter sei, da sie sich an die Schule gewöhnt haben und nicht erst eine Neue suchen müssen (S2.2, Z. 102-104, 106). Diesbezüglich gehen andere Länder als Vorbild voran, da der Wechsel an eine weiterführende Schule in Singapur erst nach der sechsten Klasse erfolgt sowie in Dänemark eine neunjährige Volksschule ohne Schulwechsel besteht (Uebelin 2001, S. 32). Verwunderlich ist jedoch, dass im Zuge dieser Erhebung lediglich die Zweitklässler*innen Äußerungen hinsichtlich der Transition in die weiterführende Schule tätigen, obwohl den Viertklässler*innen der Schulwechsel bevorsteht. Die Kritik um die Erteilung von Hausaufgaben wurde bereits in Bezug auf die Schule früher benannt und reicht bis in die Gegenwart hinein. Diesbezüglich erhoffen sich einige Kinder, dass es zukünftig keine Hausaufgaben mehr gibt (S2.3, Z. 125; S4.2, Z. 130; S4.3, Z. 144).

Darüber hinaus sollte die Schule nicht nur das Ziel der Wissensvermittlung verfolgen, sondern auch einen Lebensraum für die Kinder zur Entfaltung bieten. Dies kann durch außerunterrichtliche Aktivitäten, anderen Pausenregelungen, der Entzerrung von Unterrichtszeiten und dem Etablieren von gemeinsamen Festen erfolgen (Halbritter 2010, S. 22). Dies bestätigt sich im Zuge dieser Erhebung. Exemplarisch wird benannt, dass die Schule in der Zukunft bunter wird, mehr Feste gefeiert werden sowie mit Spaß gelernt wird. Außerdem ist zukünftig ein späterer Schulanfang, zum Beispiel um neun Uhr erwünscht (z. B. S4.2, Z. 124, 128), welches auch der Bürgerrat Bildung und Lernen (2021, S. 8-10) fordert. „Das bedeutet aber eben nicht, dass sie weniger Unterricht haben. Wer später kommt, macht mittags einfach ein bisschen länger, wer schon um acht Uhr zur Schule kommt, kann dafür früher nach Hause gehen“ (Wagner 2018, o. S.). Zudem wünscht sich die Hälfte der Zweitklässler*innen längere Pausen, während der Unterricht

im Gegenzug ebenfalls nach hinten ausgeglichen wird (S2.2, Z. 146; S2.5, Z. 157; S2.6, Z. 171). Die freiere Zeiteinteilung kommt dem entgegen, dass einige Schüler*innen ihre Leistung nicht bereits um acht Uhr morgens abrufen können, sondern zu einer späteren Unterrichtszeit produktiver und konzentrierter sind (Stajic 2019, o. S.). Ebenso wäre wünschenswert, dass die Kinder selbst entscheiden können, welches Fach wann stattfindet (S2.1, Z. 152, 154), sodass eine Selbstorganisation hinsichtlich der Fächer nach den Interessen oder Berufswünschen erfolgt (Bürgerrat Bildung und Lernen 2021, S. 8-10). Durch die Entwicklung in Richtung der Ganztagschulen wird die Entzerrung von Unterrichtszeiten und dem Etablieren von Wahlmöglichkeiten verschiedener Freizeitangebote oder Arbeitsgemeinschaften möglich (Thurn, Tillmann 2005, S. 22f.). Diesbezüglich könnten im Sinne des Klimaschutzes Müllsammelaktionen eingerichtet werden (S2.4, Z. 87). Wie bereits bezüglich der Kategorie „Lehrkraft“ benannt wurde, sollte den Kindern zukünftig die Möglichkeit geboten werden, ihr Wissen, gegenüber den benoteten Tests, durch das Halten einer Unterrichtsstunde, zu zeigen (S4.5, Z. 116). Außerdem möchten die Schüler*innen zeigen, was im Unterricht gemacht wurde und erhoffen sich, dass zukünftig Projekte der Kinder in der Klasse sowie Basteleien an den Fenstern und bei Schulfesten ausgehängt werden (S2.6, S. 59, S4.6, Z. 140). Folglich wird sich die Schule zukünftig weiterentwickeln, was den Kindern bewusst ist.

8. Implikationen für die Praxis

Im Rahmen dieser Arbeit wurde festgestellt, dass sie Schüler*innen sowohl in der zweiten- als auch in der vierten Klasse bereits über zahlreiche Vorkenntnisse zu dem Thema Schule im Wandel verfügen, weshalb dieses Potential im Unterricht genutzt werden sollte, indem die Kinder sich in Lerngruppen untereinander austauschen (ebd., S. 153). Hinsichtlich historischer Themen sollten zudem geschichtskulturelle Produkte Einzug in den Unterricht finden, da hiermit Vergangenes inszeniert wird (Kühberger 2016, S. 142). Dazu eignen sich Filme, die Befragungen von Zeitzeugen (oral history) (ebd.) sowie Schulchroniken und Bilder der Schule wie Klassenfotos, durch welche die Kinder erkennen können, wie eng die Klassenräume früher waren und wie viele Kinder in eine Klasse gingen (Hasberg 2004b, S. 1455f.). Dies ist vor allem dann geeignet, wenn eine Anknüpfung an die eigene Schule bzw. die Schulverhältnisse erfolgt, da ein direkter Vergleich mit dem Ziel der Feststellung des Wandels erfolgen kann (ebd., S. 1459).

Zudem dient die Lernumgebung als Verbindungsglied zwischen dem Lernen und Lehren, weshalb Anschauungsmaterialien für das selbstständige Lernen der Kinder bereitgestellt werden sollten (Kaiser 2016, S. 166). Exemplarisch sind Schreibmittel wie Schiefertafel und Schwamm oder Schreibfeder mit Tintenfass zu benennen. Im Sinne der Handlungsorientierung ist es sinnvoll, dass die Kinder die damaligen Schreibmittel selbst ausprobieren und den heutigen Schreibmitteln gegenüberstellen. Daraufhin ließe sich mit den Kindern gemeinsam diskutieren, wie sich die Schule, zum Beispiel in Bezug auf die Schreibmittel, in der Zukunft ändern könnte und welche Vor- und Nachteile dies mit sich bringen würde. Das handelnde Lernen, durch das Ausprobieren der Schreibmittel, gegenüber dem passiven Zuhören, ist vor allem bei anspruchsvolleren Inhalten und Denkleistungen von großer Importanz und dient der Förderung eines Konzeptwechsels (Kaiser 2016, S. 166, 172). Überdies kann im Unterricht im Sinne der Methode der szenischen Rekonstruktion eine damalige Schulstunde rekonstruiert und damit vergegenwärtigt werden (Hasberg 2004b, S. 1459). Diese Erfahrung ist den Kindern zugänglicher, als es ein abstrakter Text ermöglichen würde. In einem daran anknüpfenden Gespräch können die historische und gegenwärtige Perspektive bzw. die Erfahrungen miteinander verglichen werden (ebd., S. 1460f.). „Schließlich gelangen die Grundschüler[*innen] zur Einsicht in die Historizität des Phänomens Unterricht: Sie erkennen, dass sich nicht nur die Unterrichtsmittel (Tafel, Griffel etc.), sondern auch die Interaktionsformen mit der Zeit geändert haben“ (ebd.). Ebenso bietet sich der Besuch eines außerschulischen Lernortes an, sodass die Schüler*innen die Vergangenheit erleben können (Kaiser 2016, S. 203). Dort können Einrichtungsgegenstände und Unterrichtsutensilien betrachtet werden (Hasberg 2004b, S. 1450) und eine damalige Schulstunde nachempfunden werden.

Letzteres kann im Museumsdorf Cloppenburg erfolgen, da dort eine Dorfschule um 1900 nachgestellt ist.

Insgesamt sollten im historischen Lernen möglichst lebensnahe Themen gewählt werden, in denen sich Kinder jeden Tag bewegen, wie die Schulgeschichte, um den Kindern eine historische Orientierung zu ermöglichen (Hasberg 2004b, S. 1462). Zudem sollte die historische Perspektive möglichst bei allen Sachunterrichtsinhalten Berücksichtigung finden und keine der fünf Perspektiven vernachlässigt werden, denn im Rahmen der TIMMS-Studie 2020 wurde ein Ungleichgewicht diesbezüglich festgestellt, indem Themen aus der historischen Perspektive in den Sachunterrichtsstunden lediglich zu 14,4 % vertreten sind (Steffensky, Scholz, Kasper, Köller 2020, S. 122). Um alle Perspektiven möglichst gleichermaßen zu berücksichtigen, ist die Erstellung eines didaktischen Netzes nach Kahlert während der Unterrichtsplanung hilfreich, in welchem der Unterrichtsgegenstand aus den einzelnen Perspektiven des Sachunterrichtes betrachtet wird (Schreiber 2004, S. 120). Durch die Vernetzung der Perspektiven und den Bezug zur historischen Perspektive, in welcher sich die Kinder mit den historischen Entwicklungen eines Unterrichtsthemas auseinandersetzen, und diese durchdringen, können literarische, politische und technische Aspekte besser verstanden werden (ebd., S. 104). Exemplarisch ist zu benennen, dass der Umweltschutz erst in Betrachtung des geschichtlichen Wissens über die Industrialisierung und der damit verbundenen steigenden Umweltbelastung Aufmerksamkeit erhielt (ebd., S. 114). Zudem sehen Kinder die Umwelt als gegenwärtige, unveränderliche Gegebenheit, da sie diese als solche erleben, obgleich es sich hierbei um eine Folge von Entscheidungen und Prozessen handelt. Auch hier ist die Auseinandersetzung mit anderen Zeiträumen sowie den Lebensbedingungen damals, im Vergleich zu den heutigen, maßgeblich, um ein Verständnis des Entstandenen und damit sogenanntes „Zeitbewusstsein“ zu schaffen (ebd., S. 117). Erst vor diesem Hintergrund kann eine Zukunftsperspektive ausgebildet werden, denn „wer in einer durch hohen Veränderungsdruck sozial und zeitlich verdichteten Welt Verantwortung für Entscheidungen in der Gegenwart tragen soll, benötigt ein kritisches Bewusstsein für mögliche Konsequenzen in der Zukunft“ (ebd., S. 118). Die Förderung des Zeit- und Historizitätsbewusstseins im Zuge der Aufklärung über die Vergangenheit kann folglich einen verantwortungsbewussten Umgang mit der ungewissen Zukunft intendieren (ebd.).

9. Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit sollte erhoben werden, inwiefern bei Schüler*innen der zweiten und vierten Klasse ein Historizitätsbewusstsein hinsichtlich des Themas „Schule im Wandel der Zeit“ besteht. Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage konnte aufgezeigt werden, dass sowohl bei den Zweit- als auch bei den Viertklässler*innen ein erstes Bewusstsein über Wandelprozesse (Historizitätsbewusstsein) zu vermuten ist. Dabei benennen die Grundschüler*innen Veränderungen ausgehend von der Vergangenheit bis in die Zukunft hinein (Pape 2008, S. 192). Hierbei wurde vor allem deutlich, dass Zweitklässler*innen nicht generell ein weniger ausgereiftes Historizitätsbewusstsein aufweisen, stattdessen ist die Spannweite dessen sowie der Vorstellungen innerhalb eines Jahrgangs zu betrachten und bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen (von Reeken 2020, S. 20f), weshalb bereits in der zweiten Klasse historisches Lernen erfolgen kann.

Diesbezüglich wurde in dieser Arbeit thematisiert, dass im Kerncurriculum ein Bruch zwischen der ersten/zweiten und der dritten/vierten Klasse besteht (Schaub 2004, S. 254f.). Hierbei soll zum Ende der zweiten Klasse das Temporalbewusstsein aufgebaut werden, woraufhin bis zum Ende der vierten Klasse die Auseinandersetzung mit historischen Inhalten erfolgt und im Zuge dessen das Historizitätsbewusstsein entwickelt wird. In anderen Bundesländern Deutschlands, wie zum Beispiel Bayern, wurde dies bereits kritisiert und aufgebrochen. Auch in Niedersachsen sollte mit dem historischen Lernen, im Hinblick auf das Ziel, ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln (Kübler 2015, S. 337), möglichst früh begonnen werden. Diesbezüglich kann die Vermittlung historischer Kompetenzen bereits ab der ersten Klasse gefördert werden (Schaub 2004, S. 254f.). Dabei ist der vorgeschlagene historische Inhalt „Schule früher- heute“ für die Thematisierung geeignet, da einerseits Inhalte gewählt werden sollten, welche im alltäglichen, öffentlichen Leben noch präsent für die Kinder sind (Schreiber 2004, S. 104) und andererseits die Anbahnung und Förderung des Historizitätsbewusstseins (Hasberg 2004b, S.1449f.) anhand dieses Themas erfolgen kann. Dies begründet sich darin, dass die Kinder den Wandel konkreten Aspekten wie dem Klassenraum, den Geräten, den Schüler*innen und dessen Kleidung, der Lehrkraft sowie den Schreibmitteln und Unterrichtsmedien festmachen und begründen sowie im Unterrichtsgeschehen darüber diskutieren können, welches in der Diskussion dargestellt wurde. Auf dieser Basis ist es möglich, Prognosen hinsichtlich der Zukunft zu entwickeln (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 27). Aus diesem Grund sollte dieses Thema im Kerncurriculum weiterhin als Inhalt benannt werden, jedoch um den Aspekt „zukünftig“ ergänzt werden.

Im Zuge der Erhebung war zudem zu erkennen, dass die Zweitklässler*innen in einzelnen Kategorien, wie zum Beispiel der Schüler*innenzahl, über mehr Faktenwissen verfügen als die befragten Viertklässler*innen. Dies ist laut den Angaben der Kinder, hinsichtlich der Frage nach der Herkunft des Vorwissens, darauf zurückzuführen, dass das Thema „Schule früher-heute“ in der befragten zweiten Klasse bereits thematisiert wurde (S2.1-2.6), in der vierten Klasse jedoch nicht (S4.1-4.6), obgleich das Kerncurriculum des Faches Sachunterricht dies zur Beschäftigung bis zum Ende der vierten Klasse auführt (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 27). Dies kann wohlmöglich auf den Rückgang der Beschäftigung mit geschichtlichen Themen zugunsten naturwissenschaftlicher-technischer Themen zurückgeführt werden (Pape 2008, S. 282f.), denn aufgrund des Wettbewerbs um fachliche Anteile an der Unterrichtszeit, rückte das Fach Geschichte in den Hintergrund (Kahlert 2004, S 113). Somit werden „geschichtliche Themen - wenn überhaupt – nur am Rande oder oftmals nur halbherzig angesprochen“ (Pape 2008, S. 282f.).

Ebenso werden im Rahmen der TIMSS-Studien die drei Inhaltsbereiche Biologie, Physik/ Chemie und Geografie betrachtet, jedoch nicht der Inhaltsbereich Geschichte (Steffensky, Scholz, Kasper, Köller 2020, S. 122). Außerdem wurde aufgezeigt, dass die Unterrichtsstunden im Sachunterricht nur zu 14,4 % in der historischen Perspektive erfolgen (Steffensky et al. 2020, S. 118) sowie die einzelnen Rahmenpläne der Bundesländer Deutschlands historische Lerninhalte lediglich zu drei bis fünfzehn Prozent umfassen (Pape 2009, S. 283). Dies wurde auch im Rahmen eines Einzelinterviews mit einem Viertklässler deutlich, welcher erklärte, dass im Sachunterricht meistens andere Themen bearbeitet werden, jedoch nicht wirklich geschichtliche Inhalte (S4.5, Z. 138). Dies begründet er damit, dass Sachunterricht ein Allgemeinfach für alles sei, weshalb die jeweiligen Inhalte nur teilweise behandelt werden (ebd.). Hinsichtlich dessen wird der Wunsch nach mehr Geschichte im Sachunterricht geäußert (S4.5, Z. 140).

Folglich werden historische Themen vernachlässigt und sollten aufgrund der Relevanz für die Kinder wieder vermehrt Einzug in den Sachunterricht finden. So könnte das historische Lernen, durch die Erstellung didaktischer Netze bei der Unterrichtsplanung, vermehrt in den Unterricht integriert und gleichzeitig der Anspruch des Sachunterrichtes nach einer Mehrperspektivität umgesetzt werden, indem möglichst alle Perspektiven Berücksichtigung finden. Zudem sollte die historische Perspektive einen größeren Teil der Lehramtsausbildung einnehmen, damit die Relevanz dessen für den Sachunterricht deutlich wird und sich tiefgehend mit unterrichtlichen historischen Inhalten auseinandergesetzt wird. Dies konnte die Forschenden im Rahmen dieser Arbeit für sich umsetzen. Häufig wird das Potential des historischen Lernens nur kaum entdeckt und aufgrund

des hohen Aufwandes der Einarbeitung in historische Inhalte, ein Thema gewählt, welches bereits aufgearbeitet wurde und somit weniger Zeit und Mühe benötigt (Pape 2008, S. 285). Daher ist die *Notwendigkeit historischen Lernens* im Sachunterricht mit dieser Arbeit zu betonen. Dies benannte auch Pape (2008), indem er die Bedeutung historischen Lernens für die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt von Kindern hervorhebt (Pape 2008, S. 278), denn mit der Entwicklung des Historizitätsbewusstseins erkennen die Kinder auch in anderen Inhalten als des hier aufgezeigten Themas, einen Wandel. Die Erhebung hat gezeigt, dass sich die Kinder bereits über die Technisierung bzw. der Mediengesellschaft bewusst sind, „weil jetzt ist ja auch schon so ein bisschen was mit Technik und sowas und ich glaube in hundert Jahren wird es alles mehr sein“ (S2.2, Z. 88). Außerdem benannten vier der befragten Grundschüler*innen den Klimawandel, denn dies wird ein immer wichtigeres Thema. Dies generiert ein Kind daraus, dass es den Klimawandel früher nicht gab, da die Menschen früher noch sehr viel Schnee im Winter hatten (S2.6, Z. 130, 132), welches aufzeigt, dass die Kinder auch bezüglich der Umwelt einen Wandel erkennen. Während Begriffe wie „Umweltschutz“ oder „Klimawandel“ den Kindern in den 1960er Jahren nicht bekannt waren, wissen viele der Grundschüler*innen im 21. Jahrhundert bereits, was dies beinhaltet (Kaiser 2016, S. 102) und dass die Beschäftigung hiermit immer wichtiger wird: „Also jetzt ist Klimaschutz schon sehr_ sehr wichtig finde ich, aber wenn das halt weiter so weiter geht, müsste da halt noch mehr gemacht werden“ (S4.5, Z. 110).

In Bezug darauf hat der *Sachunterricht* die gegenwärtige Bildung der Kinder zur Aufgabe, um diese auf die Zukunft vorzubereiten und gleichzeitig aufzuzeigen, welche Bedeutung das Lernen für das Leben der Kinder und vor allem für zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen hat (ebd., S. 200-203). Aus diesem Grund müssen auch Lehrkräfte gesellschaftliche Entwicklungen sowie die Herausforderungen des Lernens hinterfragen und sich fortwährend weiterbilden (Rahm 2010, S. 19). Auf dieser Basis sollten die Inhalte des Sachunterrichts fortwährend angepasst werden, da die Gesellschaft, die Unterrichtsinhalte und die Schüler*innen in einer Wechselwirkung zueinanderstehen (Kaiser 2016, S. 100, 200). Durch die Anpassung der sachunterrichtlichen Inhalte und die Förderung des Geschichtsbewusstseins können die Kinder hierauf aufmerksam gemacht und hinsichtlich dessen vorbereitet werden, indem sie ein verantwortungsbewusstes Denken und Handeln sowie das Bewusstsein über die Möglichkeit der eigenen Einflussnahme entwickeln (Pape 2008, S. 167). Hierin besteht die Aufgabe des historischen Lernens im Sachunterricht, nämlich einerseits in der Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und andererseits in der Klärung der fachlichen Inhalte auf der Basis der Schüler*innenvorstellungen (Pleitner, von Reeken 2010, S. 1). Um Zukunftspers-

spektiven auszubilden und bezüglich negativer Veränderungen, wie den Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Umwelt, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, ist Historizitätsbewusstsein nötig, denn „der Blick in die Vergangenheit [ermöglicht] ein Lernen für die Gegenwart und Zukunft“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 26). Daher sollte früh mit dem historischen Lernen begonnen werden, sodass Zusammenhänge geknüpft werden und das Ziel des Erwerbs von Geschichtsbewusstsein, wie dem Temporal- und dem Historizitätsbewusstseins, eher erreicht werden (Kübler 2015, S. 339).

Im Zuge der Beschäftigung mit der historischen Perspektive im Sachunterricht und der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins wurde die Relevanz der Förderung des Historizitätsbewusstseins in der Grundschule im Laufe dieser Arbeit deutlich. Um einen tieferen Einblick in das historische Lernen und die Schüler*innenvorstellungen geben zu können, bedarf es weiterer Erhebungen mit einer größeren Stichprobe sowie der Ergänzung um quantitative Testverfahren (Kühberger 2016, S. 151). Darüber hinaus kann das Historizitätsbewusstsein der Kinder hinsichtlich weiterer Themen, welche in dieser Arbeit nur kurz benannt wurden, betrachtet werden. Betrachtet man die Schüler*innenzeichnungen, zeigt sich das Bewegungsbedürfnis der Kinder, indem diese auf den Bildern der Schule der Zukunft Hüpfburgen und Bällebänder sowie Skateboards malten (siehe Abb. 16). Hier könnte ein zukünftiger Wandel des Unterrichts in Richtung der vermehrten Einbindung des bewegten Lernens vermutet werden. Außerdem könnten die Vorstellungen

der Kinder zum Wandel bezüglich der Genderthematik näher betrachtet werden, für welche die Lernenden, heute und zukünftig sensibilisiert werden müssen („Sachunterricht der Vielfalt“) (Kaiser 2016, S. 125).



Abbildung 16: Schüler*innenzeichnung zur Schule der Zukunft

10. Literaturverzeichnis

- Adamina, M. (2008): Vorstellungen von Schüler*innen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Bern: Westfälische Wilhelms- Universität Münster.
- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S., Engeli, E. (2018): Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung. In: Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S., Engeli, E.: „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt. S. 7-20.
- Ausubel, D. P. (1968): Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Becher, A., Gläser, E. (2011): Historisches Denken und Kompetenzentwicklung im Übergang vom Elementar zum Primarbereich. In: Kuckarz, D., Irion, T., Reinhofer, B.: Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 87-90.
- Beilner, H. (2004): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, In: Schreiber, W., Körner, H.-M. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars Una Verlagsgesellschaft mbH. S. 153-187.
- Bergmann, K., Rohrbach, R. (2015): Kinder entdecken Geschichte: Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bergmann, K., Rohrbach, R. (2013): Chance Geschichtsunterricht: eine Praxisanleitung für den Notfall, für Anfänger und Fortgeschrittene. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Brahm, G., Reintjes, C., Görich, K. (2021): Einzelschule Bewältigung der Herausforderungen bei der Organisation von Schule und Unterricht nach dem 1. Lockdown. In: Reintjes, C.; Porsch, R., Brahm, G.: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22798/pdf/Reintjes_Porsch_ImBrahm_2021_Das_Bildungssystem_in_Zeiten.pdf (Zugriff 17.09.2022).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (2022a): Fachkräfte für Deutschland.

- Verfügbar unter <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Dossier/fachkraeftesicherung.html#:~:text=Zwar%20gibt%20es%20in%20Deutschland,mit%20geeigneten%20Fachkr%C3%A4ften%20besetzt%20werden> (Zugriff 27.09.2022).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (2022b): Schulewirtschaft-Preis. Verfügbar unter <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Wettbewerb/schulewirtschaft.html> (Zugriff 27.09.2022).
- Bürgerrat Bildung und Lernen (2021): Veränderungen für die Schule von morgen. Die Forderungen der Kinder und Jugendlichen aus dem Bürgerrat Bildung und Lernen. Bonn: Montag Stiftung Denkwerkstatt. Verfügbar unter https://www.buerger-rat-bildung-lernen.de/wp-content/uploads/2021/12/BRBL_Kinderbro-schuere_Web_Neu.pdf (Zugriff 05.10.2022).
- Cornelsen Verlag (2020): „Schule früher und heute“ als Unterrichtsthema. Verfügbar unter <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/schule-frueher-und-heute> (Zugriff 31.05.2022).
- Eickelmann, B./ Bos, W./ und Labusch, A. (2019): Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: Eickelmann, B./ Wilfried Bos, W./ Gerick, J./ Goldhammer, J./ Schaumburg, H./ Schwippert, J./ Senkbeil, M./ Vahrenhold, M. (Hrsg.): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann Verlag. Verfügbar unter: https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018_Deutschland_Berichtsband.pdf (Zugriff 27.09.2022).
- Fenn, M. (Hrsg.) (2018): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Giesecke, A., Schork, N. (2020): Digital ist schön, verstehen ist besser: So stellen sich Schüler*innen die Schule der Zukunft vor. München: simpleclub. Verfügbar unter <https://simpleclub.com/press-article/digital-ist-schon-verstehen-ist-besser-so-stellen-sich-schuler-innen-die-schule-der-zukunft-vor> (Zugriff 05.10.2022).
- Grittner, F. (2011): Leistung im Anfangsunterricht Sachunterricht. In: Gläser, E. (Hrsg.) Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 208 – 221.
- Günther-Arndt, H. (2016): Also irgendwas muss schief laufen für eine Veränderung:

- Schülervorstellungen zur Geschichte und zu Kompetenzen historischen Denkens. In: Handro, S./ Schönemann, B. (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin: LIT. S. 93-110.
- Halbritter, M. (2010): Auf dem Weg zur „guten Schule“. Weinhheim und Basel: Beltz Verlag.
- Handro, S., Schönemann, B. (Hrsg.) (2016): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Hardy, I., Meschede, N. (2018): Schülervorstellungen – lern- und entwicklungspsychologische Grundlagen. In: Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S., Engeli, E.: „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hasberg, Wolfgang (2004a): Geschichte in Geschichten. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuwied: Ars Una Verlagsgesellschaft mbH, Teilband I. S. 529-547.
- Hasberg, W. (2004b): Schule wie früher – nur ganz anders! In: Schreiber, W. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuwied: Ars Una Verlagsgesellschaft mbH. Teilband II. S. 1449-1465.
- Hartinger, A., Murmann, L. (2018): Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose. In: Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S., Engeli, E.: „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hempel, M. (2013): Zukunftsvorstellungen von Kindern. In: Kaiser, A., Röhner, C. (Hrsg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Berlin: LIT Verlag.
- Hodel, J. (2016): Geschichte – Medien – Suche. Kompetenter Umgang mit komplexen Herausforderungen. In: Handro, S./ Schönemann, B. (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin: LIT. S. 153-168.
- Hofmann-Reiter, S. (2018): Zeitverständnis von Schülerinnen und Schülern an der Schwelle von der Primar- zur Sekundarstufe. Interviewleitfaden. In: Fenn, M. (Hrsg.) (2018): Frühes historisches Lernen. Frankfurt: Wochenschau-Verlag. S. 107-133.
- Horn, J. (2020): Schulpflicht. Bildungsportal Niedersachsen. Lüneburg: Regionales Landesamt für Schule und Bildung. Verfügbar unter <https://www.rlsb.de/themen/schueler/schulbesuch/schulpflicht> (Zugriff 27.09.2022).
- Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Hrsg.) (2017): Leitfaden zum Verfassen der Masterarbeit. Oldenburg.

- Jeismann, K.-E. (2016): Aus der Geschichte lernen? Grundfragen der Geschichtsdidaktik.
- In: Hando, S., Schönemann, B. (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf. S. 9-20.
- Jordan, E. (2000): Chronik der Schule Horsten von 1609-1932. In: Hinrichs, U., Hinrichs, T.: Lesen lernen für einen Taler und sechs Stüver. Chroniken der Schulen in Horsten beschreiben die Schule im Wandel der Zeit. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Kahlert, J. (2004): Die historische Dimension und der Heimat- und Sachunterricht.
- In: Schreiber, W., Körner, H.-M. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars Una Verlagsgesellschaft mbH. Teilband II. S. 113-139.
- Kaiser, A. (2006): Wie Kinder sich ihre Zukunft vorstellen. In: Präsidium der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Hrsg.): EINBLICKE 43, Frühjahr 2006. S. 10-11.
- Kaiser, A. (2016): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kilian, S. (2020): Die Schule der Zukunft: Möglichkeiten und Umsetzung moderner Schulmodelle. Verfügbar unter <https://www.kapiert.de/blog/die-schule-der-zukunft-moeglichkeiten-und-umsetzung-moderner-schulmodelle/> (Zugriff 27.09.2022).
- Klös, T. (2020): Qualitative Erhebungen von Schülervorstellungen von Grundschulkindern zur Evolution sowie die Konzeption und Evaluation einer Unterrichtseinheit zur Humanevolution im Rahmen des Evokids-Projekts. Gießen: Institut für Biologiedidaktik der Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kühberger, C. (2016): Geschichtsdidaktische Diagnostik. Zum Geschichtsverständnis von Schüler/innen. In: Hando, S., Schönemann, B. (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf. S. 139-151.
- Kübler (2015): Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S., Wittowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. S. 335-352.
- Kübler, M. (2018a): Zeit, Dauer und Wandel verstehen – Geschichte und Geschichten unterscheiden – Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern. In: Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S., Engeli, E.: „Wie ich mir das denke und

vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt. S. 231- 252.

- Kübler, M. (2018b): Erhebungsmethoden zum historischen Denken und lernen bei vier- bis zehnjährigen Kindern. In: Fenn, M.: Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt: Wochenschau Verlag.
- Lange, K. (2016): Was heißt kompetenzorientierter Geschichtsunterricht? In: Handro, S./ Schönemann, B. (Hrsg.): Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte. Berlin: LIT. S. 125-138.
- Lorenz, H.-J. (2000): Von der Höheren Bürgerschule zum Herbartgymnasiums. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Maag Merki, K., Emmerich, M. (2014): Die Entwicklung von Schule. Theorie-Forschung-Praxis. In: Dippelhofer-Stiem, S. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Menkens, S. (2021): Wie sich Schüler das Lernen fürs Leben vorstellen. Verfügbar unter <https://www.welt.de/politik/deutschland/article235658626/Schule-der-Zukunft-Wie-sich-Schueler-das-Lernen-fuers-Leben-vorstellen.html> (Zugriff 24.05.2022).
- Möller, K. (2018): Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In: Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S., Engeli, E.: „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt.
- Mösgen, P. (1994). Methode und Technik der qualitativen Inhaltsanalyse. Katholische Universität Eichstätt. Verfügbar unter <http://www.moesgen.de/skripten/analyse.pdf> [09.10.22].
- Moser, H. (2015), Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M., Klötzer, S. (2021): Digitalisierung im Schulsystem 2021. Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland. Verfügbar unter https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2021/2021-09-29-STUDIE-Digitalisierung-im-Schulsystem-2021-Gesamtbericht-web.pdf (Zugriff 17.09.2022).

- Müller, B. (1994): Dorfschule im 19. Jahrhundert. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2019): Erlass "Klassenbildung und Lehrkräfte-stundenzuweisung an den allgemeinbildenden Schulen". Verfügbar unter https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/aktuelle_erlasse_und_gesetze/erlass-klassenbildung-und-lehrkraftestundenzuweisung-an-den-allgemein-bildenden-schulen-182565.html (Zugriff 05.03.2022).
- Oelkers, J- (2011): Reformgeschichte der deutschen Schule. In: Rahm, S., Nerowski, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Pandel, H.-J. (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Pape, M. Dipl.-päd. (2008): Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität.
- Peter, T. (2021): Die Schule der Zukunft: So lernen Deutschlands Kinder in 20 Jahren. Verfügbar unter <https://www.rnd.de/politik/die-schule-der-zukunft-wie-lernen-deutschlands-kinder-in-20-jahren-TYNGGYXULZGTPB3DEJOGHHRIMI.html> (Zugriff 05.05.2022).
- Pleitner, Dr. B., von Reeken, Prof. Dr. D. (2010): Die historische Perspektive im Sachunterricht. Onlineversion. Verfügbar unter https://uol.de/f/4/inst/geschichte/download/Historische_Perspektive_Oktober_2010_Onlineversion.pdf (Zugriff 08.04.2022).
- Preuß, A. (2022): Kleine Schulgeschichte von Bleistift und Füller. Internetzeitung für Lintorf und Umgebung. Verfügbar unter <https://www.lintorfer.eu/kleine-schulgeschichte-von-bleistift-und-fueller/> (Zugriff 15.10.2022).
- Rahm, S. (2010): Theorien der Schule und ihrer Entwicklung. In: Rahm, S., Nerowski, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Reeken, von, D. (2011): Zu fremd, zu schwer, zu unwichtig? Geschichte entdecken im Anfangsunterricht. In: Gläser, E.: Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten. S. 112 – 124.
- Reeken, von, D. (2020): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Rohrbach, R. (2009). *Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Schaub, H. (2004): *Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule*. In: Schreiber, W., Körner, H.-M. (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. Neuried: Ars Una Verlagsgesellschaft mbH. S. 253-289.
- Schecker, H., Wilhelm, T., Hopf, M., Duit, R. (Hrsg.) (2018): *Schülervorstellungen und Physikunterricht. Ein Lehrbuch für Studium, Referendariat und Unterrichtspraxis*. Berlin: Springer- Verlag GmbH Deutschland.
- Scheiblhuber, Alois (1928): *Kindlicher Geschichtsunterricht*. Nürnberg: Verlag der Friedr. Kornschen Buchhandlung.
- Schreiber, W. (2004): *Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern I: Die Konzeptionen Karl- Ernt Jeismanns, Jörn Rüsens und Hans-Jürgen Pandels für Grungschüler nutzbar machen*. In: Schreiber, W., Körner, H.-M. (Hrsg.): *Erste Begegnungem mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens*. Neuried: Ars Una Verlagsgesellschaft mbH. Teilband I. S. 17-46.
- Schröter, G. (1962): *Der Schüleralltag - kritisch gesehen*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Stajic, O. (2019): *Sieben Ideen für die Schule der Zukunft*. Verfügbar unter <https://www.derstandard.de/story/2000104858511/sieben-ideen-fuer-die-schule-der-zukunft> (Zugriff 27.09.2022).
- Steffensky, M., Scholz, L. A., Kasper, D., Köller, O. (2020): *Naturwissenschaftliche Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse*. In: Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (Hrsg.). (2020). *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. S. 115 – 168.
- Steppuhn, D. (2019): *SmartSchool – Die Schule von morgen*. Wiesbaden; Springer Fachmedien.
- Szillat, A. (2018): *Die Schule der Zukunft. Was wünschen sich Kinder?* Verfügbar unter <https://www.kidslife-magazin.de/allgemein/die-schule-der-zukunft/> (Zugriff 05.05.2022).
- Tao Nan School (2021): *Tao Nan School*. Verfügbar unter <https://taonan.moe.edu.sg/#> (Zugriff 27.09.2022).
- Tenort, H.-E. (2014): *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*. Verfügbar unter

- der Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/185878/kurze-geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht/#:~:text=Erst%20in%20den%20Beratungen%20der,%3A%20%22Es%20besteht%20allgemeine%20Schulpflicht> (Zugriff 05.07.2022).
- Textor, M. R. (2012): Zukunftsorientierte Pädagogik. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/zum-weiterlesen/rezensionen/fachbuecher/1730/> (Zugriff 26.09.2022).
- Textor, M. R. (2008): In welcher Welt werden unsere Kinder leben? Konsequenzen aus der Zukunftsforschung für Bildung und Erziehung. Verfügbar unter <https://www.ipzf.de/zukunftsfaehigkeit.html> (Zugriff 26.09.2022).
- Thomas, S. (2017): Hologramme ersetzen Lehrer. Schüler blicken in die Zukunft. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/schueler-blicken-in-die-zukunft-hologramme-ersetzen-lehrer-1.3488930> (Zugriff 05.10.2022).
- Thurn, S., Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2005): Laborschule – Modell für die Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tremel, M. (2004): Bildquellen. In: Schreiber, W., Körner, H.-M. (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars Una Verlagsgesellschaft mbH. S. 415-440.
- Uebelin, J. (2001): Eine Schule für alle? Sonderpädagogische Förderung und verhaltensauffällige SchülerInnen im dänischen Schulsystem. Universität Köln. Verfügbar unter <https://sonderpaedagoge.quibbling.de/alt/down/uebelin.pdf> (Zugriff 27.09.2022).
- Ulbricht, A. (2015): Schule ohne Lehrer? Zurück in die Zukunft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Wagner, I. (2018): Lernen ohne Druck. Wie das Dalton-Prinzip Schüler motiviert. Verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/lernen-ohne-druck-wie-das-dalton-prinzip-schueler-motiviert-100.html> (Zugriff 27.09.2022).
- Weber, E. (2021): Schule früher und heute: eine kleine Zeitreise. Verfügbar unter <https://abi.unicum.de/schule-a-z/auf-einen-blick/schule-frueher-und-heute> (Zugriff 31.05.2022).

11. Anhang

11.1 Die Schule früher (Ergänzung)

Hinweise auf *erste (schulische) Einrichtungen*, in welchen gelehrt und gelernt wurde, sogenannte Tafelhäuser, entstammen aus dem Suruppak (heutiger Irak), ab etwa 3400 v. Chr. Dort wurde bereits Zeichnen, Rechnen, Lesen und Schreiben unterrichtet. Ältere Muster des Lernens im Sinne des heute bekannten Sachunterrichtes sind auf die Steinzeit zurückzuführen, denn bevor es Schulen gab, „lernte man im Leben des Stammes die notwendigen Fertigkeiten des Lebens wie Hüten des Feuers, Sammeln von Beeren oder Umstellen eines Jagdtieres“ (Kaiser 2016, S. 20). Folglich erfolgte das Lernen bereits vor Bestehen einer Schule durch die Weitergabe von Wissen oder Erfahrung über Belehrung und Nachahmung durch eine Generation an die Nächste (ebd., S. 23).

Im Altertum, welches mit der Erfindung der Schrift (3300 Jahre v. Chr.) begann, genauer im alten Ägypten, hatten Menschen, welche schreiben konnten, ein hohes Ansehen (ebd.). In der *Antike* (800 v. Chr. bis 500 n. Chr.) wurden die Kinder bei dem Lehrer zu Hause unterrichtet und von den Eltern bezahlt oder die Eltern unterrichteten die Kinder selbst. Damals war es jedoch nur Kindern wohlhabender Familien möglich, zu lernen. So wurden Jungen durch einen sogenannten Knabenführer (pädagogos), welcher ein kundiger Lehrer war, belehrt (Kaiser 2016, S. 23). In der römischen Kaiserzeit (27 v. Chr. bis 284 n. Chr.) wurden die *ersten öffentlichen Schulen* gebildet. Der *Begriff ‚Schule‘* entstand aus dem lateinischen Wort ‚schola‘, welches übersetzt Muße oder Müßiggang bedeutet (Weber 2021, o. S.). Herausgebildet haben sich vor allem die Dom-, Kloster- und Stiftsschulen, in welchen der Ordensnachwuchs, Töchter der Frauenklöster und junge Söhne der Adelshäuser unterrichtet wurden. Gelehrt wurden die *„Septem artes liberales“ (die sieben freien Künste)*, welches zum einen aus der lateinischen Grammatik, Rhetorik und Dialektik (Trivium), dessen Inhalte auswendig zu lernen waren und zum anderen aus der Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiktheorie (Quadrivium) bestand. Hiermit sollte die Grundlagen für die theologische Bildung gelegt werden (Kaiser 2016, S. 23).

Zur Zeit des *Mittelalters* erfolgte ‚Lernen‘ im jeweiligen Lebensraum der Kinder. Exemplarisch lernten die Kinder handwerkliche Arbeit, Speisenzubereitung oder Landarbeit (ebd., S. 24). Dabei erfolgte im Mittelalter noch keine Trennung zwischen der Kinder- und Erwachsenenwelt, die Berücksichtigung besonderer Kindheitsbedürfnisse bildete sich erst später im Laufe des 18. Jahrhunderts heraus (Kaiser 2016, S. 119). Außerdem wurden die Schule und der Alltag der Menschen vermehrt durch die Kirche geprägt. Schulische Bildung war weiterhin nur Wohlhabenden und Jungen ab einem Alter von sieben Jahren zugänglich. Der Unterricht, welcher um fünf Uhr morgens begann, fand

nach einem christlichen Lehrplan weiterhin in Kirchen-, Dom- oder Pfarrerschulen statt. Neben dem Lesen der Bibel und den Heiligenlegenden, dem Abschreiben christlicher Texte und dem Singen wurde Latein gelehrt (ebd., S. 23). Ebenfalls wurden die sieben freien Künste, in Rückbesinnung auf die Antike, unterrichtet. Später entstanden unter Karl dem Großen (747-814 n. Chr.) Klosterschulen. Dort konnten auch Mädchen Wissen über Religion erwerben, Schreiben und Lesen sowie Handarbeiten wie Sticken und Weben, Reiten, Schach, Tanzen und Gedichte vortragen lernen, wenn sie Nonne wurden. Im 12. Jahrhundert wurden die ersten Universitäten gegründet, welche jedoch nur Männern zugänglich waren (ebd.). „Die Frage, ob das weibliche Geschlecht überhaupt zu höherer Bildung fähig sei oder gar zu akademischen Studien zugelassen werden sollte, lässt sich in Deutschland mindestens bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts zurückverfolgen“ (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 87).

In der *Neuzeit* (ab 1200) folgte eine Bildungsrevolution. Diese resultierte unter anderem aus dem Buchdruck (um 1500). Im Zuge dessen wurden die Schulen modernisiert. Später bildeten sich zudem erste Dorfschulen, in welchen zuerst Lesen, dann die Ordnung des Alphabets und anschließend das Schreiben gelernt wurde (Oelkers 2011, S. 7). Da die Kinder zu Gotteskindern erzogen werden sollten, waren eigene Bücher sowie Werke wie Fabeln verboten. Aufgrund dessen, dass das Lernmedium der Katechismus war, sollten die Kinder christliche Bücher lesen (ebd.).

Im Laufe des *17. Jahrhunderts* wurden alle Kinder, sowohl Jungen als auch Mädchen, in einem vierstufigen Schulsystem unterrichtet sowie eine Armenschule und das ‚Paedagogium‘, eine Schule zur Vorbereitung auf die Universität, für die Kinder des Adels und Bürgertums, eröffnet wurde. Außerdem bestand ab 1653 theoretisch eine allgemeine Schulpflicht (ebd., S. 10, 25). In dem Realismus entwickelte sich ein neues Bildungsideal, welches die Naturwissenschaften als wichtigsten Bildungsinhalt fokussierte (Weber 2021, o. S.). Im Zuge dessen entstand das erste allgemeinbildende, mit Zeichnungen versehene Sachbuch „orbis sensualium pictus“ von J. A. Comenius (1658). Dabei verwies Comenius neben der inhaltlichen Breite und der motivierenden Vermittlung auf die Wichtigkeit von Originalbegegnungen statt dem Bücherwissen, während er die Vielfalt Gottes Schöpfung im religiösen Sinne zeigen wollte (Kaiser 2016, S. 176). Im Gegensatz dazu entwickelte A. Reyher einen Lehrplan und ein Realienbuch, welches ausgehend von der theologischen Ebene Comenius‘ nun auch lebenspraktische Sachkenntnisse (z. B. Heilpflanzen- und Kräuter für Menschen und Tiere) berücksichtigte und den Fokus auf die Vorbereitung des Menschen auf das Alltagsleben legte (ebd., S. 29, 176). Hierin liegt der Ursprung des Realienunterrichtes (späterer Sachunterricht) (ebd., S. 22-26).

Während des *18. Jahrhunderts* wurden Schulen verstaatlicht und die Schulpflicht für alle sechs bis vierzehnjährigen Kinder, sowohl Jungen als auch Mädchen, eingeführt (ebd.,

S. 90). Diese bestand in dem sechsjährigen Schulbesuch als Voraussetzung für die Konfirmation (Oelkers 2011, S. 25). Jedoch wurde durch die ländlichen Elementarschulen kein ganzjähriger Unterricht angeboten, da die Kinder im Sommer weiterhin bei der Feldarbeit helfen mussten und nur unregelmäßig im Winter zur Schule gehen konnten (ebd.). Außerdem waren weibliche Lehrkräfte bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts weiterhin in der Minderheit (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 91). Weiterhin sah der Stundenplan ein dichtes Programm vor, da keine Sekunde der Schulzeit verschenkt werden durfte (Oelkers 2011, S.14). Darüber hinaus erfolgte am Ende des 18. Jahrhunderts die erste Auseinandersetzung mit Realien bzw. die Einführung dessen. Dies erfolgte im Rahmen der Fächer Naturkunde, Geschichte und Geografie oder aber als Anschauungsunterricht (Kaiser 2016, S. 20). Zudem benannte Rousseau im Jahre 1762, „dass das Kind und seine Interessen Ausgangspunkt allen Lernens ist“ (Rahm 2010, S. 9f.). Lehrpersonen sollten nicht vorschreiben, was zu lernen ist, stattdessen sollte auf die Wünsche der Schüler*innen eingegangen werden (ebd.). Diesbezüglich wurde das „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ nach Pestalozzi als Anschauungspädagogik theoretisch etabliert, konnte sich gegenüber der ‚Auswendiglernschule‘ jedoch nicht durchsetzen. Als Anschauungsmaterial dienten beispielsweise Bilder (Kaiser 2016, S. 30f.).

Eine Weiterentwicklung dessen erfolgte im Laufe des *19. Jahrhunderts* unter Fröbel, welcher der Ansicht war, dass allgemeines am besonderen sichtbar wird, indem durch die Anschauung einer konkreten Sache Begrifflichkeiten, Gesetzmäßigkeiten und Strukturen erarbeitet werden (ebd., S. 32). Die eigentliche Hauptaufgabe des Schulunterrichts bestand jedoch weiterhin in dem Religionsunterricht, dabei wurde exemplarisch das Auswendiglernen von Bibeltexten, Hauptthesen der Glaubenslehre und Liedern angestrebt. Daneben lernten die Kinder grundlegende Fertigkeiten im deutlichen Lesen, leserlichen und orthografischen Schreiben sowie im Rechnen für das tägliche Leben (Oelkers 2011, S. 26). Die bereits erwähnten ‚Realien‘, welche Naturlehre und geografische Inhalte umfassten, zählten zu den ‚Nebensachen‘ (Müller 1994, S. 158). Der Lehrplan der höheren Mädchenschulen umfasste außerdem weibliche Moral/ Klugheits- und Anstandslehre und weibliche Arbeiten (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 92).

Weiterhin galten Schulen „als kirchliche Gebäude und wurden auf Kosten der Gemeinden erstellt und unterhalten“ (ebd., S. 83). Die Schulräume waren für 100 Schüler*innen in einem Raum zu klein sowie die Schulgänge zu eng waren. Außerdem waren die Räume nur mangelhaft belichtet, wodurch die Kinder oft nur eine Art Dämmerlicht hatten (Lorenz 2000, S. 143). Darüber hinaus saßen die Kinder getrennt nach Jungen und Mädchen auf langen Bänken ohne Lehnen (ebd., S. 83f.).

Im Jahr 1816 waren lediglich 60% der schulpflichtigen Kinder an Schulen registriert. Dies ist damit zu begründen, dass die Schüler*innen für die Feldarbeit gebraucht wurden, da

die Arbeiterfamilien auf den Mitverdienst der Kinder angewiesen waren (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 52-54). Im Jahr 1846 konnte die Schulbesuchsquote, aufgrund des technologischen Fortschritts der Produktion und der daraus resultierenden Minderung der Kinderarbeit, auf durchschnittlich 82% gesteigert werden (ebd., S. 53f.). Da die Finanzierung des Elementarschulwesens zum Großteil aus kommunalen Körperschaften und zu lediglich fünf Prozent aus dem Staat hervorging, musste der übrige Anteil über sogenanntes Schulgeld durch die Eltern gedeckt werden. Dies war jedoch vor allem für die niederen Stände nur schwer aufzubringen (ebd., S. 54f.). Auch ein Teil der Besoldung der Lehrer*innen wurde durch das Schulgeld gedeckt (Müller 1994, S. 155). Dies hatte zur Folge, dass das Lehrergehalt kein sicheres Einkommen darstellte und oftmals nicht ausreichte, weshalb Lehrpersonen einem weiteren Job nachgehen mussten. Darüber hinaus erfolgten aufgrund von Tod oder Krankheit häufig Lehrerwechsel, da an einer Schule oft nur eine Lehrperson unterrichtete (Jordan 2000, S. 19). Überdies stieg die Bevölkerungszahl rasant, wodurch sich auch die Zahl der Schüler*innen an den Elementarschulen mehr als verdoppelte, während die Anzahl der Lehrkräfte nur geringfügig stieg. Dies führte zu einer verschlechterten Lehrer- Schüler-Relation in den Schulen von 1:54 auf 1:80 (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 55). Auf dem Land saßen oftmals mehr als hundert Kinder pro Lehrer in den einklassigen Schulen (Jordan 2000, S. 28). Zudem mussten viele Kinder, vor allem auf dem Land, einen weiten Schulweg zurücklegen, welche zum Teil über sandige oder moorige Wege führten und bei Regen oder Schnee schlecht oder gar nicht zu überwinden waren (Jordan 2000, S. 24).

Ab 1854 wurde die einklassige Elementarschule auf die herrschaftskonforme Glaubenserziehung ausgerichtet (Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 61-63). Dabei wurden Realieninhalte verboten, sodass der Fokus in der Schule auf dem Gehorsam und der Religion lag (Kaiser 2016, S. 36). Erst im Jahr 1872 erfolgte ein Ausbau des Schulwesens, welche als industriell bedingter Anpassungsvorgang zu verstehen ist (ebd., S. 108, 119). Hierdurch wurde zum einen der Anschauungsunterricht wieder erlaubt, jedoch an vielen Schulen erst im vierten Schuljahr wieder integriert. Zudem wurden größere Klassenräume (mind. 48 Quadratmeter), sowie eine Höchstschüler*innenzahl von 80 Kindern vorgeschrieben, welche von einem Lehrer unterrichtet werden (ebd.; vgl. auch Müller 1994, S. 94).

Im ausgehenden 19. Jahrhundert wirkte sich der Modernisierungszwang weiterhin auf die schulischen Lehrpläne aus. Exemplarisch erfolgte im Rahmen der Reformtendenz eine Reduzierung des Religionsunterrichtes sowie gleichzeitig ein Ausbau der Realienfächer, welches Vaterländische Geschichte, Erdkunde und Naturlehre umfasste (ebd.). Außerdem wurde neben der Beherrschung elementarer Fähigkeiten wie Rechnen, Lesen und Schreiben auch ein Auge auf ein diszipliniertes Arbeits- und Sozialverhalten

gelegt, da dies in Bezug auf die Qualifikationsanforderungen der Industrie wichtig wurde (Kaiser 2016, S. 119). Außerdem stand Turnen (für Jungen) und Handarbeit (für Mädchen) auf dem Stundenplan (ebd., S. 109).

Der Schulbesuch begann zuerst mit dem fünften Geburtstag, später mit dem sechsten und endete mit dem 14. Geburtstag. Da der Schulein- und ausgang individuell vom Alter abhing, erfolgte ein An- und Abschwärmen ohne Regel. Daher wurden im Jahre 1857 vierteljährliche Aufnahmetermine, ab 1885 eine einmalige, jährliche Aufnahme schulpflichtig werdender Kinder festgelegt (Jordan 2000, S. 31). Grundsätzlich fand der Unterricht zu dieser Zeit montags bis freitags sowie an Samstagen statt. Dabei begann und endete jeder Schulunterricht mit Gesang und Gebet (Müller 1994, S. 149).

Darüber hinaus stiegen die staatlichen Zuschüsse zum Schulwesen im Jahre 1890. In dem Zusammenhang entfielen die zuvor erwähnten privaten Schulgelder (Jordan 2000, S. 33). Daraufhin verschwanden zunehmend sogenannte Armen-Schulen und der Schulbesuch war für alle Schüler*innen möglich. Außerdem wurden mehrklassige Schulen etabliert. Im Zuge dessen verbesserte sich die Schüler-Lehrer-Relation in den Städten von 1:67 (1886) zu 1:49 (1911) sowie auf dem Land von 1:79 zu 1:61 (ebd., S. 109).

Zu den gängigen Lehrmitteln zählten Lehr- und Lernbücher wie Fibeln und Lese- und Rechenbücher), Zeichen-Rechen- und Schreibhefte, eine Wandtafel und Schreibtafeln für die Kinder, ein Globus, eine Wandkarte von dem Heimatort, eine Deutschlandkarte, Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht, eine Geige, Lineal und Zirkel, eine Rechenmaschine, ein Schulschrank sowie ein Alphabet, welches aus Buchstaben, welche auf Holz- oder Papptäfelchen geklebt wurden, bestand. Zusätzlich gab es in evangelischen Schulen eine Bibel und ein Gesangbuch der Gemeinde (Müller 1994, S. 93, 159f.). Zudem erkannte man, wie wichtig der regelmäßige Unterricht ist, um die Kinder auf das spätere Leben vorzubereiten (Weber 2021, o. S.). Daher wurde im Laufe des 19. Jahrhunderts die Ganzjahresbeschulung durchgesetzt sowie die Einklassenschulen aufgehoben und Jahrgangsklassen eingeführt wurden (Oelkers 2011, S. 36f.). Die wichtigsten Lernziele bestanden jedoch in der Disziplin, dem Fleiß und dem Gehorsam, welche durch Bestrafungen wie körperliche Züchtigungen durch Schläge mit einem Rohrstock oder einem Lineal auf die Handfläche oder dem Abknien auf einem Holzscheid durchgesetzt wurden. Jedoch durften „körperliche Züchtigungen [...] nur erfolgen, wenn andere Disziplinarmaßnahmen nicht gefruchtet haben, oder bei besonders schweren Vergehen“ (Jordan 2000, S. 172). Überdies wurden Unterrichtsstörungen durch Regeln und festgelegte Ordnungsformen im Vorhinein vermieden. Dazu zählte, dass alle Schüler*innen „anständig, gerade, mit dem Rücken angelehnt und in Reihen hintereinander sitzen [mussten], damit der Lehrer alle übersehen kann“ (Müller 1994, S. 144). Diesbezüglich erfolgte ab

der Mitte des 19. Jahrhunderts eine Entwicklung, indem die Kinder nicht mehr in militärischen Zweierreihen angeordnet, sondern in Hufeisenform angeordnet waren (Oelkers 2011, S. 36). Außerdem mussten die Kinder ihre Tafeln vor Unterrichtsbeginn auf den Tisch und die Hände darauflegen sowie sie ihre Füße parallel nebeneinander auf den Boden stellen mussten, sodass Störungen im Unterricht wie das Scharren mit den Füßen auf dem Boden unterbunden wurden (Müller 1994, S. 144). Zudem mussten die Kinder beim Eintreten der Lehrkraft schweigend aufstehen (Lorenz 2000, S. 144). Insgesamt wurde Bewegung im Unterricht weitestgehend unterbunden und war nur während der zwei viertelstündigen Pausen, am Vormittag und Nachmittag, möglich (Müller 1994, S. 146). Zwischen dem Vormittagsunterricht (9-12Uhr) und dem Nachmittagsunterricht (13-16 Uhr) erfolgte eine einstündige Pause (ebd., S. 161). „Zeugnisse gab es vierteljährlich, sie enthielten neben den Noten für die Fächer und je eine Benotung für den Rang des Schülers innerhalb der Klasse und sein Verhalten (Lorenz 2000, S. 145), dies reichte von eins bis drei, wobei letzteres ein tadelnswertes Verhalten bezeichnete. Zunehmend fanden Schulfeiern statt, welche moralfestigende und disziplinierende Maßnahmen darstellen und zugleich das Gemeinschaftsgefühl stärken sollten (Lorenz 2000, S. 147). Zudem wurde in der Geschichte der Pädagogik zu dieser Zeit erkannt, „dass man am besten von den Kindern lernen könne, wie man Kinder behandeln müsse und sie zum Guten führen könne“ (Oelkers 2011, S. 18f.).

11.2 Elternbrief zur Erhebung

Liebe Erziehungsberechtigte,

ich führe an der Grundschule ihres Kindes ein Studienprojekt zu dem Thema „Historisches Lernen im Sachunterricht“ durch. Dieses Projekt ist Bestandteil meiner Masterarbeit im Rahmen meiner Lehramtsausbildung. Hierzu möchte ich eine Erhebung mit Zweit- und Viertklässler*innen durchführen. Die Erhebung besteht aus dem Malen eines Bildes in einer Unterrichtsstunde sowie einem nachfolgenden kurzen Interview (ca. 20min.) mit einigen Kindern, sodass kaum Unterrichtszeit verloren geht.

Damit Sie mein Vorhaben nachvollziehen können, finden Sie auf den nächsten Seiten eine nähere Erläuterung meines Studienprojektes zur Kenntnisnahme sowie die Einwilligungserklärung. Der Schulleiter hat dem Studienprojekt bereits zugestimmt.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie die Erhebung mit Ihrer Einwilligung ermöglichen. Ihre Einwilligung unterstützt mich dabei, zu lernen, wie ich als zukünftige Lehrerinnen einen guten, an dem Lernen und den Vorstellungen der Schüler*innen ausgerichteten, Unterricht gestalten kann.

Für Rückfragen stehe ich, bzw. die verantwortlich betreuende Hochschulperson (Dr. Silke Bakenhus) des Studienprojekts, Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen und vielen Dank im Voraus,

Oldenburg 03.06.2022

(Ort, Datum)



(Unterschrift Studentin)

Kontaktdaten für Rückfragen:

Name der Studentin: Maren Einnolf

E-Mail-Adresse: maren.einnolf@uol.de

Universität: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Name der verantwortlich betreuenden Person der Hochschule: Dr. Silke Bakenhus

(Institut für Pädagogik: Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg,

silke.bakenhus@uol.de)

11.3 Informationsblatt: Forschungsvorhaben und Datenschutzinformation

Projektbeschreibung

Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich mit einzelnen Schüler*innen Interviews zum Thema "Historisches Lernen im Sachunterricht" durch. Hierdurch sollen Schüler*innenvorstellungen zum Thema „Schule im Wandel der Zeit“ im Sachunterricht erhoben werden, um diese bei der Planung von Unterricht bzw. der Optimierung dessen berücksichtigen zu können.

Im Vorhinein der Hauptbefragung in einem Interview werden die Schüler*innen Bilder zu ihrer Vorstellung der Schule früher und zur Schule in der Zukunft malen, welche als Grundlage für die Interviews dienen sollen. Zum Zwecke der Verschriftlichung wird das Interview mittels eines Diktiergerätes aufgenommen. Die Tonspur wird jedoch anonymisiert und geschützt verwahrt sowie nach der Transkription gelöscht. Die Schülerzeichnungen, welche von den Kindern angefertigt werden, werden fotografiert und anonymisiert in die Masterarbeit eingebunden, um exemplarische Schüler*innenvorstellungen aufzuzeigen, sowie die Kategorienbildung anhand der Bilder begründen zu können. Es sind im Nachgang keine Rückschlüsse auf Ihr Kind möglich.

Damit ein möglichst geringer Zeitaufwand entsteht und wenig wertvolle Unterrichtszeit verloren geht, werden die Einzelinterviews nur ca. 20 Minuten umfassen. Die Interviews erfolgen unter Wahrung des Sicherheitsabstandes und dem Tragen einer FFP2-Maske durch die Studentin.

Freiwilligkeit der Datenerhebung

Die Erhebung erfolgt freiwillig und nur mit Einverständnis aller Beteiligten. Jederzeit kann die Teilnahme abgebrochen werden. Zudem beinhaltet die Teilnahme das Recht, einzelne Fragen zu beantworten, andere aber nicht. Die Einwilligung kann (ohne Angabe von Gründen) grundsätzlich jederzeit gegenüber der Verantwortlichen des Studienprojekts mündlich oder schriftlich widerrufen werden. Im Falle der Erhebung personenbezogener Daten werden diese widerspruchslos gelöscht. Sofern die Einwilligung nicht erteilt oder später widerrufen wird, entstehen keine Nachteile für Sie. Durch die getätigten Äußerungen im Interview ergibt sich außerdem kein Nachteil für Ihr Kind und diese werden nicht zur Leistungsbeurteilung im Unterricht herangezogen.

Datenschutz, Anonymität und Verwendung der Daten

Die Erhebung und Verarbeitung der persönlichen Daten (Name, Alter/ Klassenstufe, Geschlecht) erfolgt pseudonymisiert unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe des Namens ihres Kindes. Es existiert eine Kodierliste auf Papier, die die Namen mit der Nummer verbindet. Die Kodierliste ist nur der Studierenden zugänglich. Die Kodierliste

wird in einem abschließbaren Schrank aufbewahrt und nach Abschluss der Datenerhebung / der Datenauswertung, spätestens aber am 01.10.2032, vernichtet. Die Daten sind dann anonymisiert. Damit ist es niemandem mehr möglich, die erhobenen Daten mit Ihrem Kind in Verbindung zu bringen. Die anonymisierten Daten werden mindestens 10 Jahre gespeichert. Solange die Kodierliste existiert, können Sie die Löschung aller von Ihnen erhobenen Daten verlangen. Ist die Kodierliste aber erst einmal gelöscht, können wir Ihren Datensatz nicht mehr identifizieren. Deshalb können wir Ihrem Verlangen nach Löschung Ihrer Daten nur solange nachkommen, wie die Kodierliste existiert. Diese Studie dient ausschließlich Forschungszwecken. Die Sie betreffenden personenbezogenen Daten werden ohne Ihre Einwilligung nicht an Dritte weitergegeben.

Dauer der Verarbeitung

Nach Auswertung aller Daten und Abschluss der Studie, spätestens jedoch nach Wegfall des Forschungszwecks, werden Ihre Daten schnellstmöglich – insbesondere bevor eine Veröffentlichung zu wissenschaftlichen Zwecken (z.B. Fachartikel, Tagungsbeiträge, wissenschaftliche Datenbanken [Open Data Repositories]) stattfindet – anonymisiert. Hierzu ist die Verantwortliche nach § 13 Absatz 2 Satz 1 Niedersächsisches Datenschutzgesetz (NDSG) verpflichtet. Anonymisierung bedeutet, dass niemand mehr Ihre Daten Ihrer Person zuordnen kann. Ihre Daten sind dann nicht mehr „personenbezogen“ im Sinne der datenschutzrechtlichen Rechtsvorschriften. Folglich werden ihr Kind oder die Schule an keiner Stelle der Arbeit namentlich benannt und dadurch sind im Nachhinein keine Rückschlüsse möglich.

Rechtsgrundlage

Die Rechtsgrundlage für die Erhebung Sie betreffenden personenbezogener Daten ist z.B. Einwilligung gem. Art. 6 Abs. 1 lit. a DSGVO.

Rechte als Betroffener:

- Auskunftsrecht (Art. 15 DSGVO)
- Recht auf Berichtigung (Art. 16 DSGVO)
- Recht auf Löschung (Art. 17 DSGVO)
- Einschränkung der Verarbeitung (Art. 18 DSGVO)
- Recht auf Datenübertragbarkeit (Art. 20 DSGVO)
- Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung (Art. 21 DSGVO)
- Eine ggf. erteilte Einwilligung können Sie jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen, ohne dass die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung berührt wird (Art. 7 Abs. 3 DSGVO).

Kontaktdaten der Verantwortlichen und des Datenschutzbeauftragten

<p>Verantwortliche Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (KdöR), gesetzlich vertreten durch den Präsidenten Ammerländer Heerstr. 114-118 26129 Oldenburg Telefon: +49 441 798-0 Telefax: +49 441 798-3000 E-Mail: internet@uol.de Internet: https://uol.de</p>	<p>Datenschutzbeauftragter Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Der Datenschutzbeauftragte Ammerländer Heerstr. 114-118 26129 Oldenburg Tel.: 0441-798-4196 E-Mail: dsuni@uol.de Internet: https://uol.de/datenschutz/</p>
---	--

Beschwerderecht bei einer Aufsichtsbehörde

Falls Sie der Ansicht sind, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten gegen Datenschutzvorschriften verstößt, wenden Sie sich bitte an die/den Datenschutzbeauftragte/n der Verantwortlichen (s.o.). Unabhängig hiervon haben Sie ein Recht auf Beschwerde bei der zuständigen Aufsichtsbehörde. Die zuständige Aufsichtsbehörde ist:

Die Landesbeauftragte für den Datenschutz Niedersachsen

Prinzenstraße 5, 30159 Hannover

Telefon: 0511 120-4500 Telefax: 0511 120-4599

E-Mail: poststelle@lfd.niedersachsen.de

11.4 Einwilligungserklärung zur Studie „Historisches Lernen im Sachunterricht“

Ich bin schriftlich über die Studie und den Versuchsablauf aufgeklärt worden. Ich willige ein, dass mein Kind an der Erstellung von Zeichnungen und darauf basierenden Einzelinterviews teilnimmt. Sofern ich Fragen zu dieser vorgesehenen Studie hatte, wurden sie von Frau Einnolf vollständig und zu meiner Zufriedenheit beantwortet.

Mit der beschriebenen Erhebung und Verarbeitung der Daten (Geschlecht, Klassenstufe, Aussagen) bin ich einverstanden. Die Aufzeichnung und Auswertung dieser Daten erfolgen pseudonymisiert unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe meines Namens (weitere Informationen habe ich dem Informationsblatt entnommen). Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zur Aufbewahrung bzw. Speicherung dieser Daten widerrufen kann, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Ich bin darüber informiert, dass Bild und Tonaufnahmen gemacht werden. Die Aufzeichnung und Auswertung der Bild und Tonaufnahme erfolgt anonymisiert. Mit der beschriebenen Handhabung der erhobenen Aufnahmen bin ich einverstanden. Die Einverständniserklärung für die Bild- und Tonaufnahme ist freiwillig. Ich kann diese Erklärung jederzeit widerrufen. Im Falle einer Ablehnung oder eines Rücktritts entstehen für mich keinerlei Kosten oder anderweitige Nachteile. Ich hatte genügend Zeit für eine Entscheidung und bin einverstanden, dass mein Kind an der freiwilligen Studie teilnimmt. Ich weiß, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig ist und ich die Teilnahme jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Eine Ausfertigung der Teilnehmerinformation über die Untersuchung und eine Ausfertigung der Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Die Teilnehmerinformation ist Teil dieser Einwilligungserklärung.

Rückmeldung zur Teilnahme an der Datenerhebung

Ich, _____ (Vorname, Name),

willige ein, willige nicht ein,

dass mein Kind _____ (Vorname) an der Erhebung von Frau Einnolf zum Thema „Historisches Lernen im Sachunterricht“ in Form einer Zeichnung mit Einzelinterview teilnimmt.

Die Informationen zum Vorhaben habe ich in dem Informationsschreiben zur Kenntnis genommen.

Ort, Datum

Unterschrift

11.5 Interviewleitfaden zum Thema „Schule im Wandel der Zeit“

Vorhaben:

Im Vorfeld des Interviews haben die einzelnen Schüler*innen jeweils ein Bild zur Vergangenheit- (Bild 1) und zur Zukunftsvorstellung (Bild 2) der Schule früher gemalt. Diese Bilder dienen als Grundlage für das Interview.

Einleitung:

Hallo. Schön, dass du dich bereit erklärt hast, ein kurzes Interview mit mir zu führen. Ihr habt interessante Bilder zur Schule früher und zur Schule in der Zukunft gemalt. Deins hat mir besonders gefallen, weshalb ich nochmal genauer mit dir darüber sprechen möchte. Damit ich mir das Zuhause nochmal anhören und etwas dazu aufschreiben kann, nehme ich das Interview mit einem Diktiergerät auf. Es weiß aber später niemand, dass du das bist. Ich schalte nun das Diktiergerät an. Bist du bereit?



1. Teil: Schule früher/ in der Vergangenheit → Bild 1

Offene Frage:

1. Beschreib mir erstmal bitte, wie du dir die Schule früher (vor 100 Jahren) vorstellst.

Fragen zur Schülerzeichnung:

2. Du hast auf deinem Bild den **Klassenraum** früher gemalt. Erzähl mir mal, was du gemalt hast. → Nachfragen zu einzelnen Elementen: Möbel und Gegenstände (Was für Tische? Einzel, Gruppen?), Raumgestaltung (Wie sahen die Wände aus? Gab es Dekoration?)
3. Was hat man zum Schreiben benutzt? (**Schreibmittel**)
4. Wie war die **Lehrkraft** in der Schule früher?
5. Wie viele Kinder saßen früher in einem Klassenraum? (**Schüler*innen**) → Nachfrage Geschlecht, Altersstufen/ Jahrgänge

Gezielte Fragen

Ich möchte nun nochmal genauer zu einzelnen Inhalten nachfragen. Zu manchen Dingen hast du vielleicht schon etwas gesagt. Das ist aber nicht schlimm, dann kannst du es gerne noch einmal wiederholen.

6. Wie stellst du dir den **Unterricht** in der Schule früher vor?
7. Wie war die **Unterrichtszeit** in der Schule früher?
8. Gab es früher **Schul- oder Klassenfeste**?
9. Was glaubst du, welche **Schulregeln** gab es früher?
10. Wenn die Kinder sich nicht an die Schul- und Klassenregeln gehalten haben, welche **Strafen** gab es?

11. Welche **Unterrichtsfächer** gab es an der Schule früher und was haben die Kinder da gelernt (**Inhalte**)?

Individuelle Fragen zu Aspekten der Schülerzeichnung:

Das hast du gut gemacht. Atme einmal durch. Wenn du soweit bist, schauen wir uns dein zweites Bild an und sprechen kurz darüber, wie du dir die Schule in der Zukunft vorstellst.

2. Teil: Schule in der Zukunft → Bild 2

Nun wollen wir uns dein zweites Bild angucken. Da hast du gemalt, wie du dir die Schule in der Zukunft vorstellst. Auch dieses Bild finde ich sehr interessant.

Offene Frage:

12. Beschreib mir erstmal bitte, wie du dir die Schule in der Zukunft (in 100 Jahren) vorstellst.

Fragen zur Schülerzeichnung:

13. Du hast auf deinem Bild den **Klassenraum** in der Zukunft gemalt. Erzähl mir mal, was du gemalt hast.

→ Nachfragen zu einzelnen Elementen: Möbel und Gegenstände (Was für Tische? Einzel, Gruppen), Raumgestaltung (Wie werden die Wände aussehen? Wird es Dekoration geben?)

14. Was wird man zum Schreiben benutzen? (**Schreibmittel**)

15. Wie wird die **Lehrkraft** in der Schule in der Zukunft sein?

16. Wie viele Kinder werden einer Klasse sitzen? (**Schüler*innen**) → Ggf. Nachfrage Geschlecht

Gezieltere Fragen:

Ich möchte nun nochmal genauer zu einzelnen Inhalten nachfragen. Zu manchen Dingen hast du vielleicht schon etwas gesagt. Das ist aber nicht schlimm, dann kannst du es gerne noch einmal wiederholen.

17. Wie stellst du dir den **Unterricht** in der Schule der Zukunft vor?

18. Wie war die **Unterrichtszeit** in der Schule früher?

19. Gab es früher **Schul- oder Klassenfeste**?

20. Was glaubst du, welche **Schulregeln** wird es geben?

21. Wenn die Kinder sich nicht an die Schul- und Klassenregeln halten, welche **Strafen** könnte es in der Zukunft geben?

22. Welche **Unterrichtsfächer** wird es vielleicht zukünftig in der Schule geben und was werden die Kinder lernen (**Inhalte**)?

Individuelle Fragen zu Aspekten der Schülerzeichnung:

Weiterführende Fragen:

23. Nun haben wir über die Schule früher und in der Zukunft gesprochen. Was wird sich im Vergleich zwischen der Schule früher und der Schule in der Zukunft ändern?

24. Was würdest du dir für die Schule in der Zukunft wünschen? Was sollte sich ändern? (**Wunsch**)

25. Woher weißt du das, was du mir gerade über die Schule früher/ in der Zukunft erzählt hast? (**Herkunft Vorwissen**)

26. Hast du schonmal einen **außerschulischen Lernort** zu dem Thema besucht?

27. Hast du im **Sachunterricht** etwas über die Schule früher oder in der Zukunft gelernt? Was denn?

Nun haben wir es geschafft. Vielen Dank, dass du an meinem Interview teilgenommen hast!

11.6 Kategoriensystem

Kategorie und ggf. Unterkategorie	Begründung der Kategorie	Ankerbeispiele
Klassenraum	Dietmar von Reeken führte in seinem Werk „Historisches Lernen im Sachunterricht“ Inhalte historischen Lernens zum Thema Schule auf, darunter auch die räumlichen Verhältnisse wie der Klassenraum, weshalb dies als Kategorie festgelegt wird (von Reeken 2020, S. 70). Hierzu zählen alle Aussagen, welche die Kinder zur Gestaltung und Ausstattung des Klassenraumes treffen, wie zu den Möbeln, Gegenständen oder der Dekoration.	<p>Früher: „Also ich habe mir vorgestellt, dass halt die Tische und so aus Holz waren, also dass es nicht plastikartiges Zeug gab und so und Wachstafeln. Ja und es gab auch nicht so richtig Lampen, glaub ich und deshalb habe ich Kerzen gemalt. Ja die Tapete habe ich nicht bemalt, weil_ weil das ja auch sehr aufwendig zu machen ist“ (S4.1, Z. 3)</p> <p>Zukunft: „Naja, so ähnlich wie wir hier grad in dem Raum sitzen. Es gibt_ die Wand ist weiß, vielleicht ein paar Dreckflecken, (S2.3 und I lachen, 2 Sek.) wo jetzt Kinder gegen getoucht haben, aber auch ein bisschen Dekoration, Bilder, Stifte, Spiele, ein Waschbecken, eine Uhr.“ (S2.3, Z. 118)</p>
Unterrichtsmedien und Schreibmittel	Im Unterricht wird die klassische Kreidetafel zunehmend durch den Einsatz digitaler Geräte wie Smartboards sowie Tablets oder Laptops ergänzt. Im Gegensatz zu anderen Ländern liegt Deutschland diesbezüglich zurück, da zum	Früher: „Wenn die mit Tinten_ wenn die mit Tintenroller geschrieben haben so wie wir, haben die so eine Feder in Tinte eingetaucht und haben damit geschrieben. (..) Ja.“ (S2.4, Z. 13).

	<p>Beispiel in Singapur oder Dänemark bereits Tablets und Smartphones selbstverständlich im Unterricht Einsatz finden (Eickelmann, Bos, Labusch 2019, S. 13f.). Die verwendeten Schreibmittel unterliegen wie auch die eingesetzten Unterrichtsmedien in der Schule einem Wandel, während früher Schiefer- bzw. Wachstafeln sowie Federn und Tinte genutzt wurden, schreibt man heute mit Stiften, Füllern sowie zunehmend digitale Geräte wie Tablets oder Laptops in Schulen genutzt werden (Eickelmann, Bos, Labusch 2019, S. 13f.). Daher wird diese Kategorie mit den Kindern besprochen, um zu betrachten, welche Medien und Schreibmittel diese im früheren und zukünftigen Unterricht sehen, ob diese einen Wandel hinsichtlich der Zukunft erkennen und eine Meinung dazu äußern.</p>	<p>Zukunft: „Da schreibt man nicht, sondern einfach mit einer Tastatur auf einem Computer“ (S2.4, Z. 53).</p>
--	--	---

<p>Lehrkraft</p>	<p>Die Rolle der Lehrkraft unterliegt einem fortwährenden Wandel, weshalb sich diese von einer strengen Autoritätsperson zu einer Vertrauensperson, Erzieher*in sowie (Lern-)Berater gewandelt hat (Cornelsen 2020, o. S.). Darüber hinaus benennen einige Publikationen das Fortschreiten der Technisierung und Digitalisierung, weshalb bereits humanoide Roboter Einsatz finden und Konkurrenten der Lehrkräfte werden könnten (Ulbricht 2015, S. 119). Daher sind diesbezüglich die Vorstellungen der Kinder interessant.</p>	<p>Früher: „Ich glaub ziemlich streng. Ich glaub jetzt nicht wie heute“ (S2.2, Z. 88)</p> <p>Zukunft: „Weil jetzt ist ja auch schon so ein bisschen was mit Technik und sowas und ich glaube in hundert Jahren wird es alles mehr sein und da werden nicht immer Menschen unterrichten, sondern auch mal halt so Technik“ (S2.2, Z. 88)</p>
<p>Schüler*innen - Wechsel Schulform</p>	<p>Die Kategorie „Schüler*innen“ impliziert sowohl die Klassengröße als auch das Geschlecht sowie die Aufteilung der Kinder in Jahrgängen. Außerdem werden Aussagen zur Kleidung, welche die Kinder in der Schule früher oder in der Zukunft tragen, hierzu gezählt. Dies begründet sich darin, dass früher zum Teil über hundert Kinder in einem Klassenraum saßen und heute</p>	<p>Früher: „Ich glaube manchmal bis zu hundert Stück“ (S2.3, Z. 25) „Das waren sehr gemischte Klassen glaube ich, also dass verschiedenen Alters auch in einer Klasse waren und Jungs und Mädchen“ (S4.6, Z. 43)</p> <p>Zukunft: „Also hundert glaube ich nicht so wie früher, sondern so viele wie heute 20, 16, 22“ (S2.3, Z. 78)</p>

	<p>höchstens 26 Kinder (Niedersächsisches Kultusministerium 2019, S. 2). Zudem sind die Klassen in die Jahrgänge eins bis vier unterteilt, während es damals Einklassenschulen bestanden. Interessant ist hierbei, ob die Kinder einen Wandel hinsichtlich dessen erkennen und wie viele Kinder diese in einer Klasse der Zukunft sehen und welche Aufteilung diese sich vorstellen. Diesbezüglich wird auch betrachtet, ob die Kinder Äußerungen zur Transition in die weiterführende Schule tätigen.</p>	<p>„Also, dass da die Altersklassen wie in der ersten, also so Klassenstufen erste, zweite, dritte, vierte, so also so wie wir es jetzt haben, nicht so gemischt“ (S4.6, Z. 110).</p>
<p><u>Unterrichts- und Schulalltag</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtszeit - Erziehungsziele und Methoden - Schul- und Klassenfeste 	<p>Dietmar von Reeken führte in seinem Werk „Historisches Lernen im Sachunterricht“ Inhalte historischen Lernens zum Thema Schule auf, darunter auch die Aspekte des Unterrichts- und Schulalltages. Auch dies unterliegt einem Wandel, indem es früher um Gehorsam und Fleiß ging, während es im heutigen Unterricht um das individuelle Lernen, Selbsttätigkeit und Selbst-</p>	<p><u>Unterrichtszeit:</u></p> <p>Früher: „vielleicht hat die Schule um halb acht angefangen bis vielleicht geht die ja bis eins vielleicht bis (..) auch ne eins“ (S2.5, Z. 49)</p> <p>Zukunft: „Vielleicht fängt die so um halb neun an, geht dann aber vielleicht auch so bis halb zwei oder so“ (S2.5, Z. 131).</p> <hr/> <p><u>Erziehungsziele- und Methoden:</u></p> <p>Früher:</p>

<p>- Unterrichtsfächer und Inhalte</p>	<p>ständigkeit geht (Kaiser 2016, S. 139). Diesbezüglich wurden Unterkategorien wie die Unterrichtszeit, die Erziehungsziele- und Methoden (Strafen und Regeln), der Wechsel der Schulform, die Schul- und Klassenfeste sowie Unterrichtsfächer und Inhalte gebildet (von Reeken 2020, S. 70). Letzteres begründet sich vor allem darin, dass sich die Welt im Laufe der Zeit ändert, wodurch einige Inhalte relevanter werden, während andere vom Lehrplan weichen (Kaiser 2016, S. 100).</p>	<p>„Ich glaub eher ein bisschen anstrengender als bei uns hier, weil ja auch die Lehrer strenger waren und wenn man dann ja was falsch macht, dann wurde man ja gehauen“ (S2.2, Z. 43).</p> <p>Zukunft: „Ich glaube, wenn man es das erste Mal macht, dann sagt der Lehrer immer einmal: „Ja mach es einfach nicht nochmal“, aber wenn man das immer macht, dann rufen einfach mal die Lehrer die Lehrer die Eltern an“ (S2.2, Z. 132).</p> <hr/> <p><u>Schul- und Klassenfeste:</u></p> <p>Früher: „Also ich glaube eher nicht, weil das ist für früher schon ein bisschen, also heute schon, aber ich glaube früher noch nicht“ (S4.2, Z. 39).</p> <p>Zukunft: „Also ich glaube schon, dass die viele Schulfeste haben oder wenn eine Lehrerin verabschiedet wird, dass man dann schon ein Schulfest hat“ (S4.2, Z. 102).</p> <hr/> <p><u>Unterrichtsfächer und Inhalte:</u></p> <p>Früher:</p>
--	--	---

		<p>„Ziemlich schlichtweg, nur die Grundlagen (.), ich glaube halt nicht, dass die alle Einzelheiten so wie heute machen, sondern halt eigentlich nur die Grundlagen und vielleicht nochmal so ein paar Übungen“ (S4.5, Z. 37).</p> <p>Zukunft:</p> <p>„Klimaschutz glaube ich, also jetzt ist Klimaschutz schon sehr sehr wichtig finde ich, aber wenn das halt weiter so weiter geht, müsste da halt noch mehr gemacht werden“ (S4.5, Z. 110).</p>
Schüler*innenwünsche (nur bei Zukunft)	Die Wünsche der Schüler*innen in Bezug auf die Schule der Zukunft werden daher aufgegriffen, da Lehrpersonen den Kindern nicht vorschreiben sollten, was wie zu lernen ist, sondern die Wünsche der Kinder berücksichtigt werden sollten (Rahm 2010, S. 9f.). Dies wird im Zuge dieser Kategorie erfragt.	<p>„Dass es längere Pausen gibt, dass die dann die Schule eigentlich jetzt später anfängt, aber auch so dass man um halb drei also auch dann wieder spätestens zu Hause“ (S2.5, Z. 157).</p> <p>„jedes Kind einen eigenen Computer hat. Es könnte schon sein, dass das passiert, aber_ also ich wünsche mir das nicht so richtig“ (S4.1, Z. 125).</p> <p>„Also vielleicht ein bisschen mehr Geschichte fände ich schon gut, aber ich will mich auch nicht so richtig Beschwerden, weil es gibt ja auf der weiterführenden Schule dann auch Geschichte, weil da ist es ja ein ganzes Fach“ (S4.5, Z. 140).</p>
Herkunft Vorwissen - Außerschulischer Lernort	Da das Wissen der Schüler*innen, welches im Zuge dieser Erhebung erfragt wird, auf verschiedene Weisen, individuell erworben werden	„So ein paar Sachen habe ich aus Büchern gelesen oder aus Filmen oder aus Serien“ (S2.3, Z. 126).

<p>- Sachunterricht</p>	<p>kann, so zum Beispiel durch Gespräche, Medien, Bücher sowie den schulischen Unterricht (z. B. Sachunterricht) oder den Besuch von Museen, Ausstellungen o. ä. (Pape 2008, S. 145), soll dies in dieser Arbeit erfragt werden. Zudem fehlt die Betrachtung der Frage nach der Thematisierung im Sachunterricht bei anderen Erhebungen (von Reeken 2020, S. 19).</p>	<p>„meine Eltern haben mir halt auch ein bisschen davon erzählt“ (S2.5, Z. 159).</p> <p><u>Außerschulischer Lernort:</u></p> <p>„Ich war auch als ich kleiner war schon in so Dörfern halt, wo die Klassenräume dargestellt waren wie früher und ja, jetzt gibt es ja schon so technische Geräte und so und dann könnte ich mir vorstellen, dass es die auch in der Zukunft gibt“ (S2.4, Z. 135).</p> <p><u>Sachunterricht:</u></p> <p>„Bisschen, aber halt nicht so viel. Das meiste weiß ich eigentlich von Papa, weil meistens machen wir halt im Sachunterricht in der Schule auch andere Themen“ (S4.5, Z. 134).</p>
-------------------------	---	---

11.7 Zusammenfassung der Ergebnisse der Schülerzeichnungen

11.7.1 Klasse 2

Vorweg ist zu sagen, dass sich die Bilder der 21 Zweitklässler*innen zum *Klassenraum früher* untereinander stark ähneln. In diesen sind wiederkehrende Elemente wie Tische und Stühle oder Bänke als Möbel und eine frontal im Raum stehende *Lehrkraft*, welche mal weiblichen (lange Haare, Kleid) und mal männlichen (Bart) Erscheinungsbildes sowie zum Teil als Strichmännchen auftaucht. Zudem sind auf den Bildern vier bis zwölf *Schüler*innen* zu erkennen. Diese sind größtenteils einfarbig grau, zum Teil in unterschiedlichen Farben sowie auf einem Bild mit oranger Kleidung gemalt. Außerdem sind auf einem Großteil der Bilder sowohl Mädchen als auch Jungen gezeichnet, wohingegen auf einigen Bildern nur Jungen zu erkennen sind. Zudem zeigen einige Bilder Strichmännchen als Schüler*innen. Bezüglich der *Unterrichtsmedien* im Klassenraum ist in jeder Schülerzeichnung eine (oftmals grüne) Tafel frontal im Klassenraum eingezeichnet, auf welcher *Unterrichtsinhalte* wie das Alphabet (z. B. A B C) oder Matheaufgaben (z.B. 100 x 100) geschrieben wurden. *Schreibmaterialien* sind nur kaum zu erkennen.

Hinsichtlich des *Klassenraums* in der Zukunft entstanden sehr unterschiedliche Bilder. Dabei ist anzumerken, dass die meisten Klassenräume in einem Gebäude gezeichnet wurden bzw. als Raum erkennbar sind. Jedoch befinden sich auch einige wenige Klassenräume draußen z. B. in einem Wald sowie sich ein Klassenraum in einem Flugzeug befindet. Außerdem ist bei zwei Bildern kein Klassenraum zu erkennen, stattdessen wurde durch das Ergänzen der Zeichnung durch einen Text, dargestellt, dass es keinen Klassenraum gibt, sondern der Unterricht einzeln von zu Hause mit dem Computer vom Schreibtisch aus oder mit einem Tablet im Bett stattfindet. Wurden *Klassenräume* bzw. eine Schule gemalt, so sind diese größtenteils mit Möbeln wie Tischen und Stühlen ausgestattet. Neben dem frontal ausgerichteten Einzeltisch mit Stuhl wurden nach vorne oder seitlich ausgerichtete Zweiertische mit Stühlen sowie Gruppentische mit vier Stühlen gemalt. In wenigen Bildern wurden Tische ohne Stühle gemalt. Darüber hinaus ist auf einigen Zeichnungen Dekoration wie eine Blumenvase, große Deckenlampen sowie große Fenster zu erkennen. Des Weiteren befinden sich in einigen Klassenräumen Skateboards, Pizza und Getränke. Überdies zeigen sich in den Zeichnungen verschiedene *Unterrichtsmedien*. Auf einigen Bildern sind weiterhin klassische Unterrichtsmedien wie eine Tafel dargestellt wohingegen einige Bilder modernere Medien wie Beamer, Laptops, iPads oder Computer, Smartboards sowie ein Hologramm zeigen.

Bezüglich der *Unterrichtsinhalte* sind auf den verschiedenen Medien schwierigere Aufgaben im höheren Zahlenbereich wie zum Beispiel 3000x3000 oder 600+800 zu erkennen sowie einmal das „ABC“. Betrachtet man die *Schreibmaterialien*, welche auf den

Bildern zu erkennen sind, hat häufig jedes Kind einen aufgeklappten Laptop oder einen Computer auf dem Tisch stehen. Bei einem Bild liegen zusätzlich Papier und Stift auf dem Tisch. Außerdem zeigt ein weiteres Bild leere Tische, auf welchem lediglich Trinkflaschen stehen.

In Bezug auf die *Lehrkraft* ist festzustellen, dass diese auf sieben Bildern menschlich, vier Mal als Roboter oder in den restlichen Zeichnungen gar nicht vorhanden ist. Sowohl die Roboter als die menschlichen Lehrkräfte stehen frontal im Klassenraum. In den Klassenräumen befindet sich eine Anzahl von einem bis siebzehn Kindern. Dabei handelt es sich zum Großteil um gemischte Klassen. In wenigen Bildern sind reine Jungs- oder Mädchenklassen sowie in einigen Bildern Strichmännchen oder gar keine Kinder zu erkennen sind. Auf wenigen Bildern tragen die Kinder Kleidung derselben Farbe.

11.7.2 Klasse 4

Beginnend mit dem *Klassenraum früher*, welchen die 12 Viertklässler*innen gemalt haben, ist zuerst zu erkennen, dass die *Möbel* zumeist aus Tischen und Stühlen bestehen, während auf einigen Bildern Tische mit Hockern sowie Tische und Bänke oder Tische ohne Sitzgelegenheit gemalt wurden. Außerdem sind auf den Zeichnungen der Kinder weitere Möbel wie ein Extratisch für ein „nicht artiges Kind“, eine Waschschale, ein Lehrer*innenpult oder ein Schrank zu erkennen. Über die Raumgestaltung sind nur kaum Aussagen zu treffen. Auf einem Bild wurde schriftlich vermerkt, dass die Tapete nicht mit Farbe ist sowie in einem Klassenraum eine Girlande mit den Buchstaben des Alphabets an der Wand hängt und auf einigen Bildern Kerzen auf den Tischen stehen. In Betrachtung der gemalten *Unterrichtsmedien*, ist in allen gezeichneten Klassenräumen eine klassische (grüne) Tafel zu erkennen, in zwei Fällen ist diese als Wachstafel beschriftet. Auf dieser stehen bei vielen Zeichnungen *Inhalte* wie Matheaufgaben im 10er- bis 20er Raum oder Einmaleins-Aufgaben. Die *Schreibmaterialien*, welche auf den Schülerzeichnungen zu erkennen sind, reichen von Papier und Stiften über Wachs- oder Schiefertafeln bis hin zu Feder und Tintenfass, zusammen mit Büchern oder Zetteln. Die *Lehrkraft* ist in den meisten Bildern weiblich dargestellt, welche lange Haare hat, ein Kopftuch, ein kittelartiges Kleid sowie laut Beschriftung weniger dichte Schuhe trägt. Wenige Zeichnungen zeigen eine männliche Lehrperson sowie einige Strichmännchen zeigen. Einige Lehrkräfte sind mit einer traurigen oder verärgerten Mimik sowie durch Sprechblasen mit Wörtern wie „Ruhe!“ versehen. Ein Großteil der Bilder zeigt die Lehrkraft mit einem Schlagstock. Die Klassengröße in den Schüler*innenzeichnungen umfasst ein bis acht *Schüler*innen*, welche auf einigen Bildern farblich die gleiche Kleidung tragen sowie auf einem Bild barfuß sind. Dabei handelt es sich zumeist um *gemischte Klassen*, während diese auf einem Bild getrennt voneinander sitzen. Dagegen zeigt ein Bild nur Jungen sowie auf einigen Bildern Strichmännchen oder keine Kinder gemalt wurden.

Hinsichtlich des *Klassenraums* in der Zukunft werden bei den Zeichnungen der Viertklässler*innen sehr unterschiedliche Elemente deutlich. Auf einem Bild befindet sich die Klasse auf einem Hausdach, alle anderen scheinen als Klassenraum räumlich gezeichnet zu sein. Betrachtet man die *Möbel*, sind bei mehr als der Hälfte der Bilder Einzeltische zu erkennen. Diese sind in zwei Fällen schwebend, in einem mit Rollen sowie auf einem Bild mit einer Fernbedienung versehen. Darüber hinaus sind auf einem Bild gar keine Tische, auf einem Schwebepattformen, auf welchen die Kinder stehen sowie auf einer Zeichnung runde Gruppentische mit vier bis sechs Plätzen zu sehen. Darüber hinaus zeigt ein Bild separate Plätze seitlich im Klassenraum mit einer Spielkonsole und Controllern. Im Falle dessen, dass Stühle oder Hocker gemalt wurden, haben diese häufig Rollen, schweben oder sind mit einer Fernbedienung versehen so wie auch das Lehrerpult. Ein Kind hat die Stühle mit Rollen durch eine Beschriftung versehen, durch diese ist erkennbar, dass die Stühle und Tische durch die Rollen leichter verschiebbar sind und mit einer Bremse versehen sind, damit diese nicht wegrollen. Darüber hinaus wurde ein Bild mit einer großen Lampe sowie zwei Klassenräume mit mehreren Fenstern ausgestattet, wobei ein Fenster per Sprachbefehl heller oder dunkler gestellt werden kann. Ein Lehrerpult wurde auf lediglich drei Bildern gemalt, während auf einem Alexa steht und mit einer Sprechblase „Macht bitte Anton! Dort gibt es etwas neues“ (S4.7) versehen ist. Dekoration wurde von den Schüler*innen nur kaum gezeichnet, jedoch findet sich exemplarisch ein Speiseplan, welcher im Klassenraum aushängt sowie Pflanzen und Wanduhren. Darüber hinaus sind auf einigen Klassenräumen besondere Elemente wie ein fliegender Teppich, eine Hüpfburg, ein Pool mit Meeresgeschöpfen, ein Delfinbecken und eine Eismaschine sowie ein Bällebad gemalt (S4.8; S4.10; S4.11).

In Bezug auf die *Unterrichtsmedien* ist bei mehr als der Hälfte der Bilder ein Smartboard oder ein digitales Whiteboard zu erkennen. Auf diesem sind Apps wie z. B. YouTube, Word, Anton, Antolin, Budenberg, Playway oder ein Lernprogramm, bei welchem man die Klassenstufe auswählen kann, eingezeichnet (S4.12). Darüber hinaus hat ein Kind eine Beschriftung hinzugefügt, welche erklärt, dass die Tafel die Lehrkraft unterstützen, den Kindern Dinge selbstständig beibringen kann oder Videos und Filme zeigen kann (S4.1). Außerdem überträgt das Smartboard auf einer Zeichnung das Bild auf die einzelnen Tablets der Kinder. Ein weiteres Bild zeigt, dass an dieses mehrere Controller angeschlossen sind (4.7). Darüber hinaus wurden in je einem Klassenraum ein Hologramm, ein Beamer sowie eine lilafarbige Tafel gemalt. Außerdem befindet sich in einem Klassenraum ein Regal mit Alexa, einer Smartwatch, einem IPads und einem Smartphone. *Unterrichtsinhalte* sind in diesen Bildern nur kaum zu erkennen. Lediglich auf zwei Whiteboards wurde „Chamäleon“ (S4.11) bzw. „Klimawandel“ (S4.6) geschrieben. *Schreibmaterialien* im Sinne von Stiften o. ä. sind nur in einem Bild zu erkennen, welche

lilafarbenes Papier sowie gelbe Stifte zeigt (S4.2), stattdessen ist eine Vielzahl an digitalen Medien zu erkennen. Zum Beispiel befinden sich auf den meisten der gezeichneten Tische Computer, Laptops, iPads oder Smartphones sowie häufig mehrere der aufgeführten Medien. In einem Bild ist erkennbar, dass Tablets mit einem Stift am Kabel auf den Tischen liegen, während an den Tischen zugleich ein Controller angeschlossen ist. Die *Lehrkraft* wurde in den Schüler*innenzeichnungen unterschiedlich dargestellt. In fast allen Bildern erscheint diese als Roboter, mal als Robotertafel, mal als weiblicher Roboter und zumeist als Roboter ohne Geschlecht. Außerdem zeigen zwei Bilder gar keine Lehrkraft, wobei in einem Fall Online-Unterricht stattfindet und die Lehrkraft Online zugeschaltet ist sowie einmal Alexa den Arbeitsauftrag benennt. Außerdem wurde bei einem Bild keine Lehrkraft, jedoch ein Lehrerpult gemalt sowie der Hinweis aufgeführt, dass die Tafel die Lehrkraft unterstützen oder den Kindern die Sachen lehren kann. Überdies zeigen zwei Bilder eine menschliche, weibliche Lehrkraft.

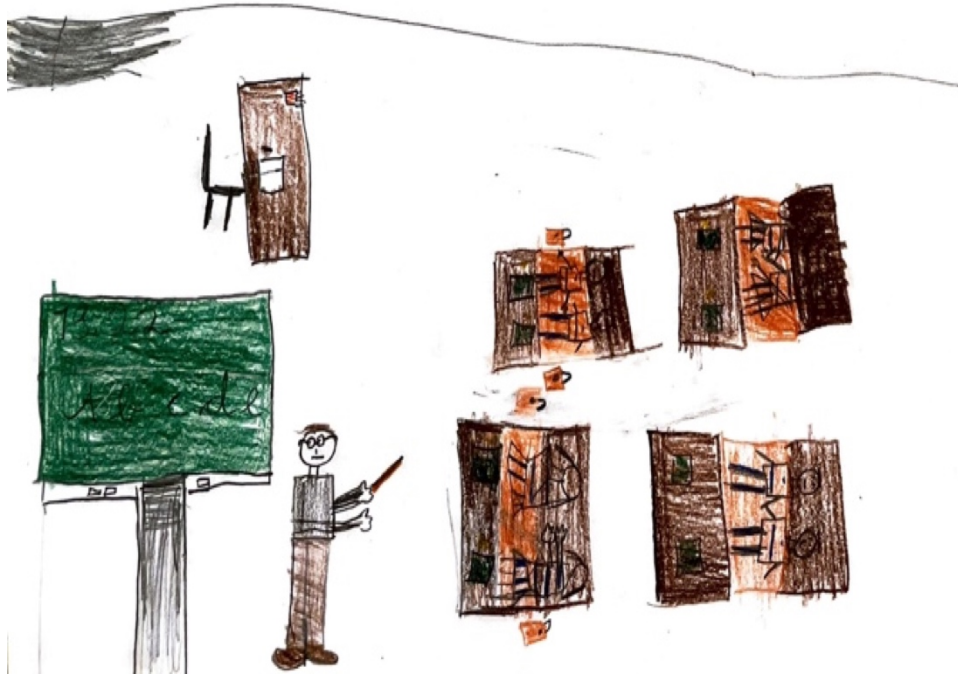
Des Weiteren wurden ein bis sieben *Schüler*innen* gemalt, dabei sind zumeist gemischte Klassen in den Zeichnungen zu erkennen, bei welchen die Kinder verschiedene Kleidung tragen. Einige Bilder zeigen nur Schüler bzw. nur Schülerinnen, wobei eine Zeichnung die Schüler in einheitlichen blauen Anzügen zeigt. Auf einem Bild sind keine Kinder sichtbar, jedoch Plätze für diese vorgesehen. Überdies sind die Kinder auf einem Bild verkabelt, mit Solar ausgestattet oder in einem Anzug mit isolierenden Luftballons dargestellt (S4.10). Außerdem machen die Kinder in einer Zeichnung alle etwas anderes: ein Kind bewegt sich im Klassenraum, ein anderes sitzt am Laptop und ein Kind telefoniert (S4.6).

11.8 Ausgewählte Schüler*innenzeichnungen

2. Klasse

S2.1

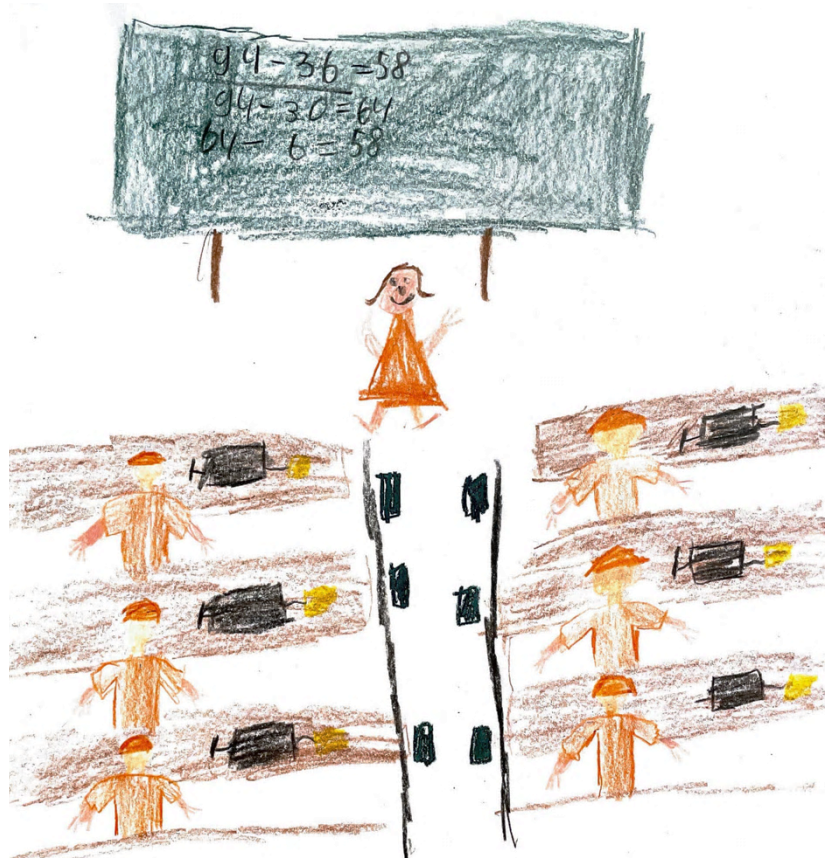
Schule früher



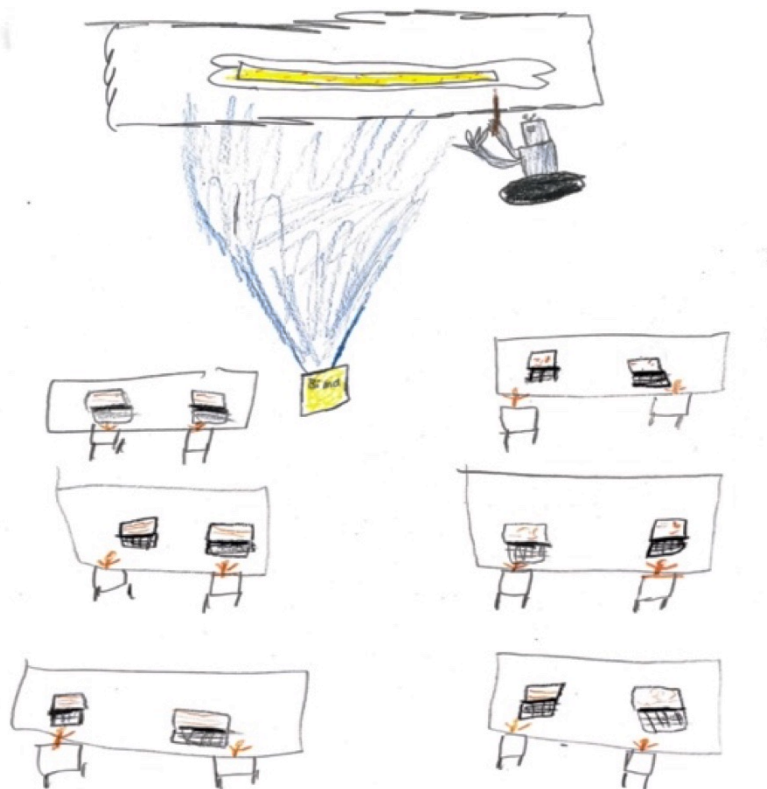
Schule in der Zukunft



Schule früher

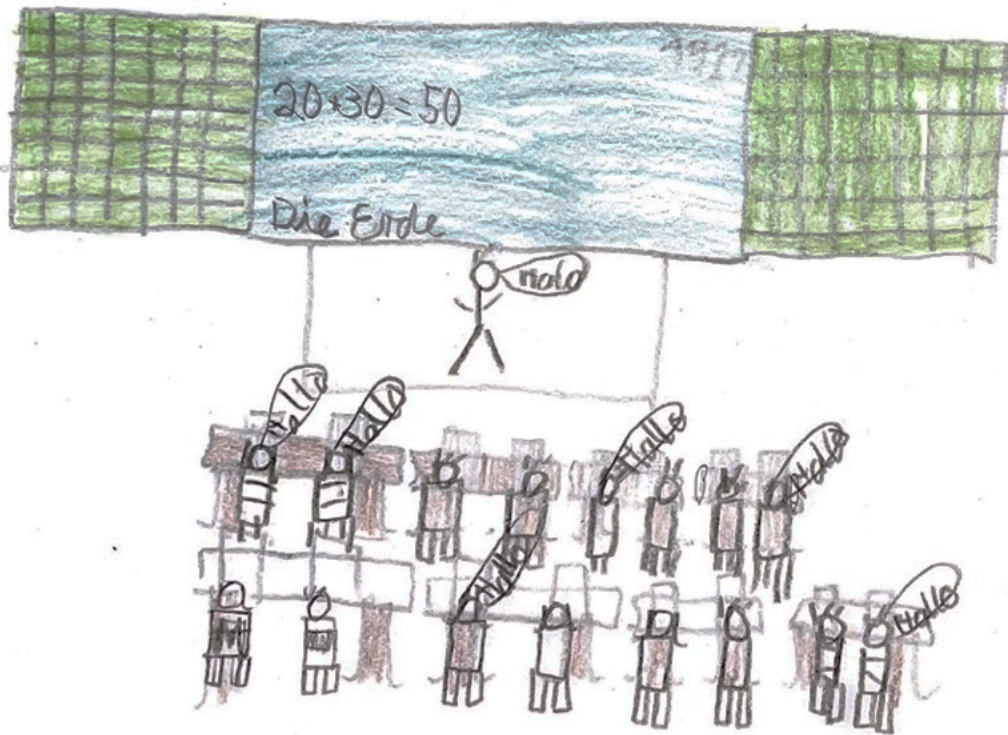


Schule in der Zukunft

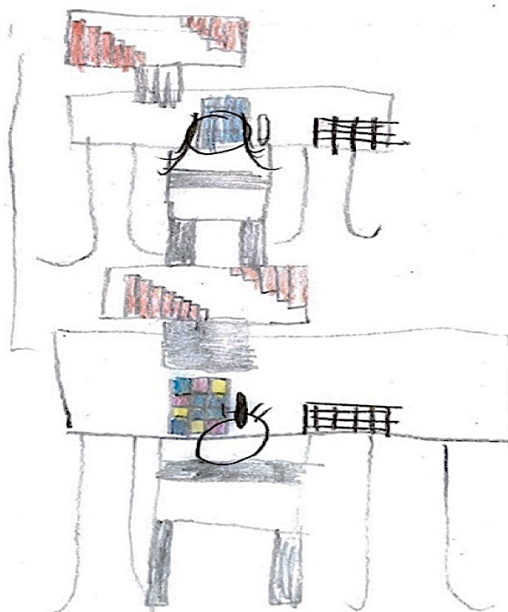
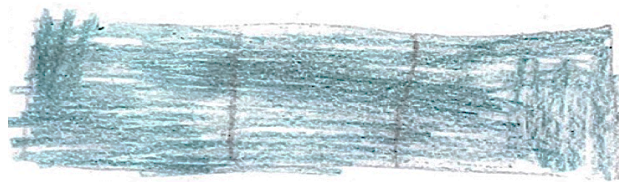


S2.3

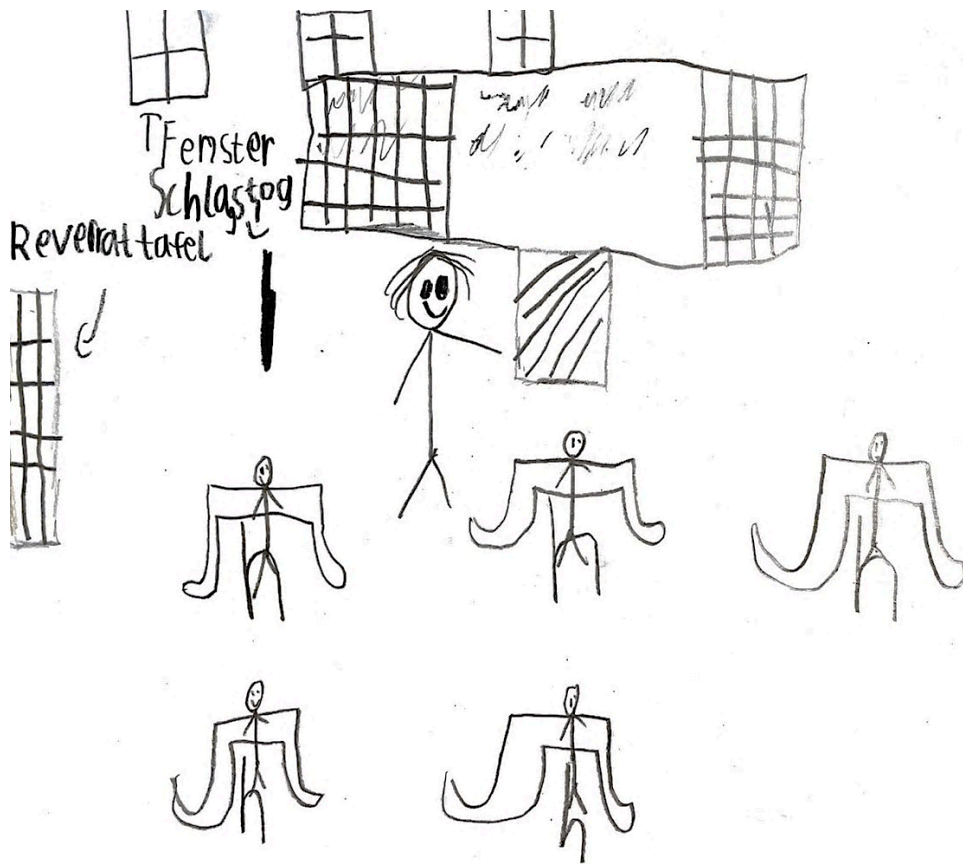
Schule früher



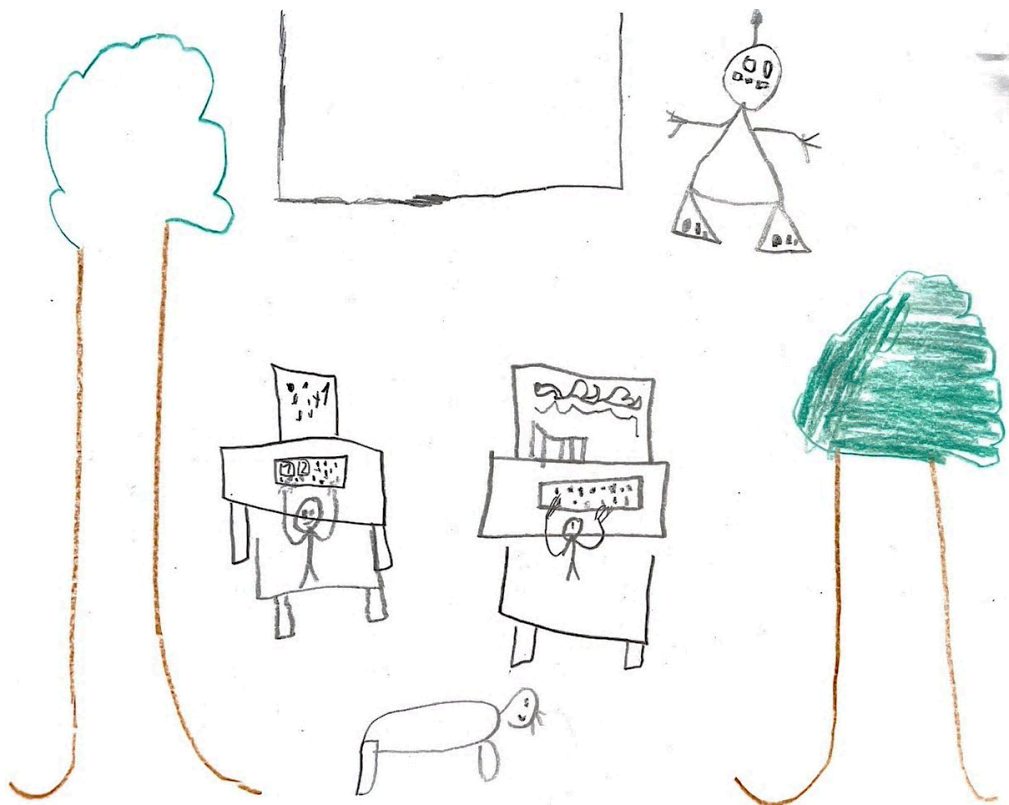
Schule in der Zukunft



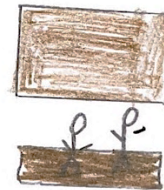
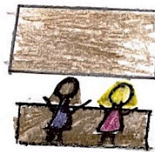
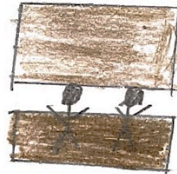
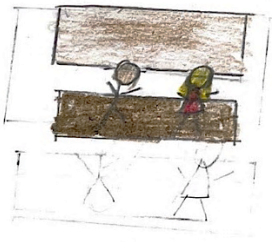
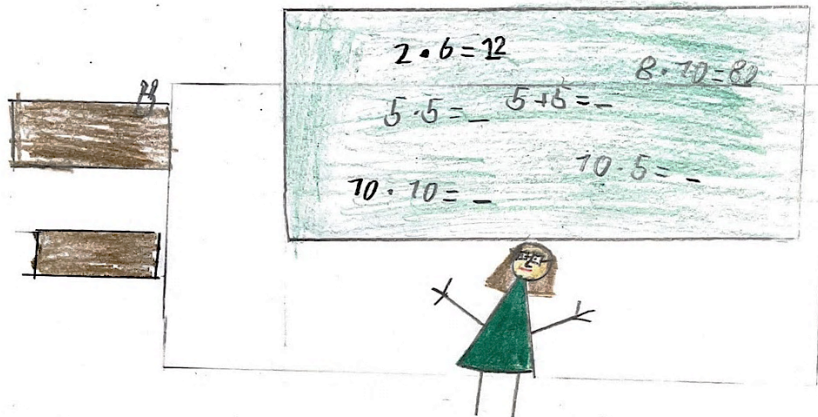
Schule früher



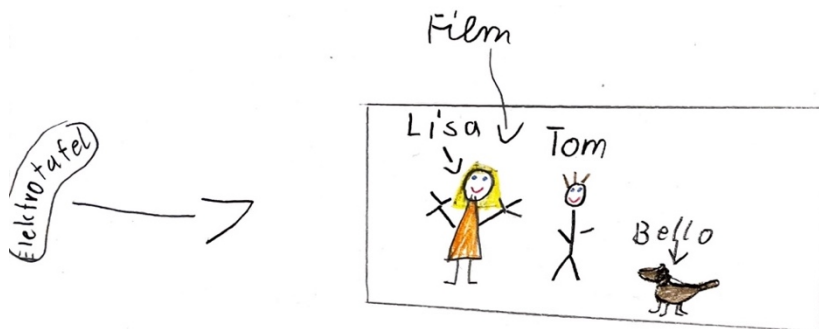
Schule in der Zukunft



Schule früher



Schule in der Zukunft

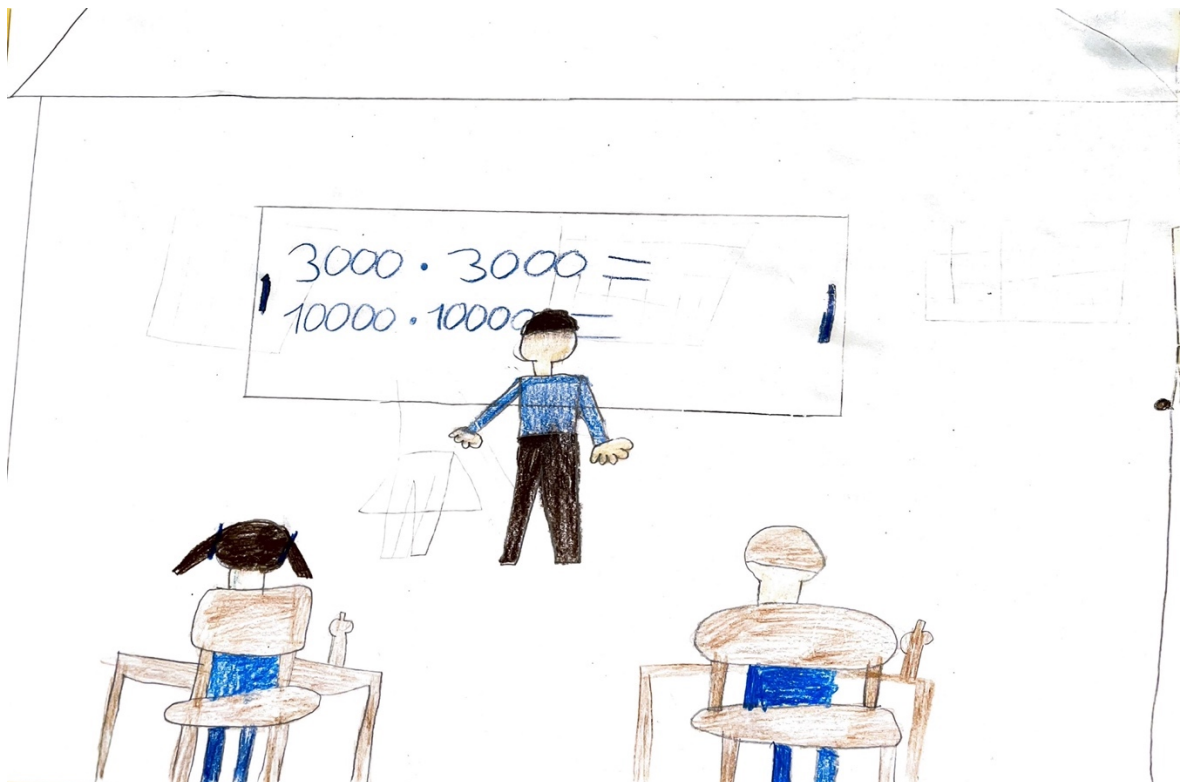


S2.6

Schule früher



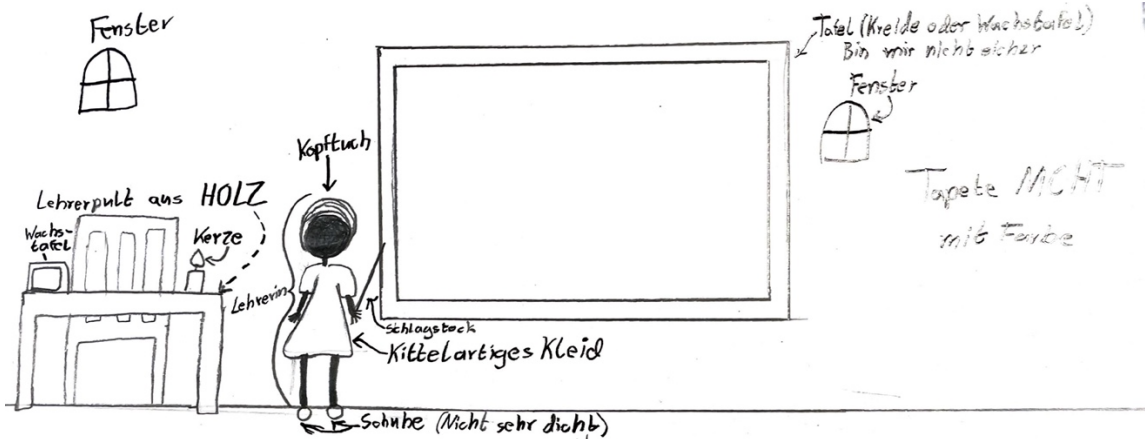
Schule in der Zukunft



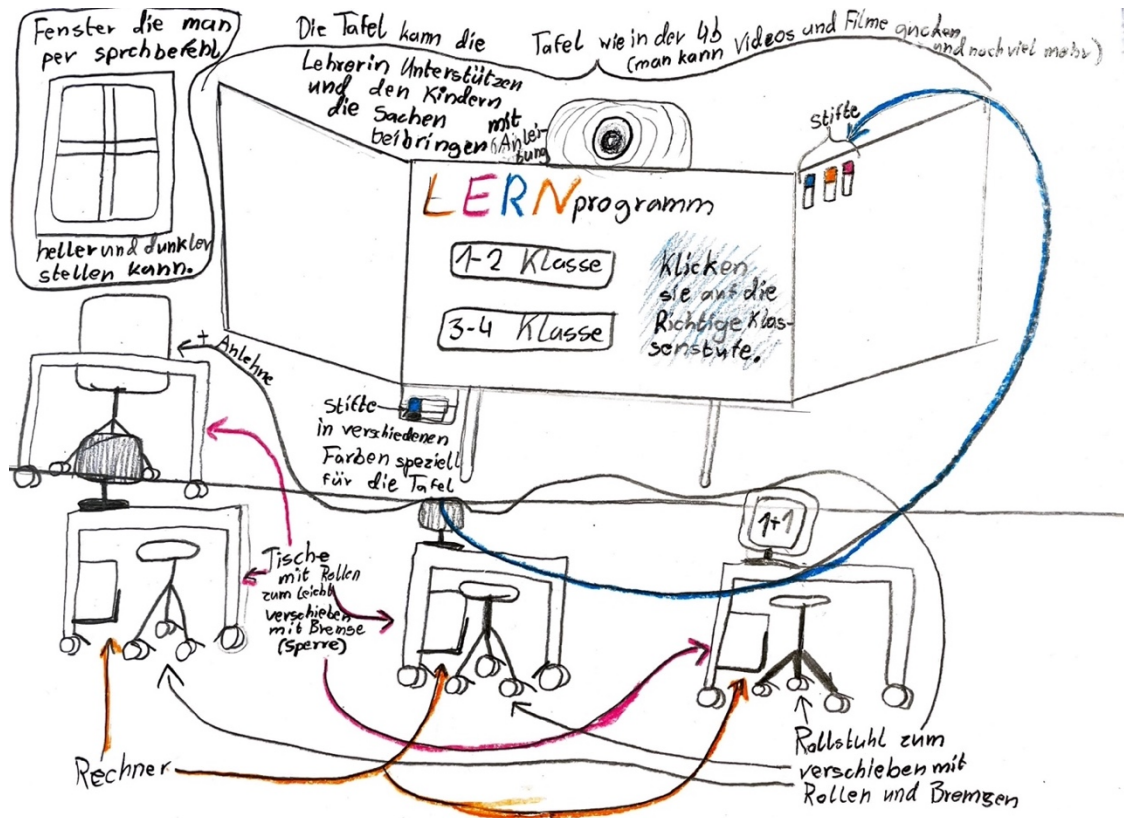
4. Klasse

S4.1

Schule früher

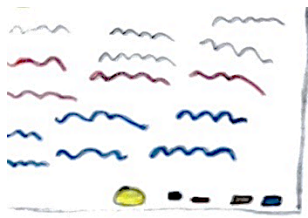


Schule in der Zukunft

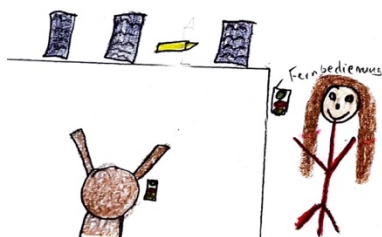
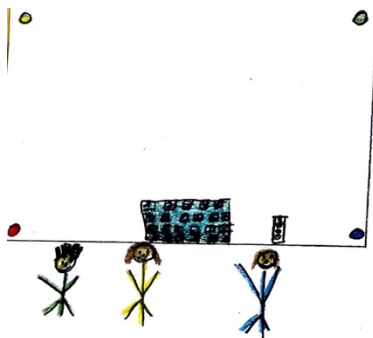


S4.2

Schule früher

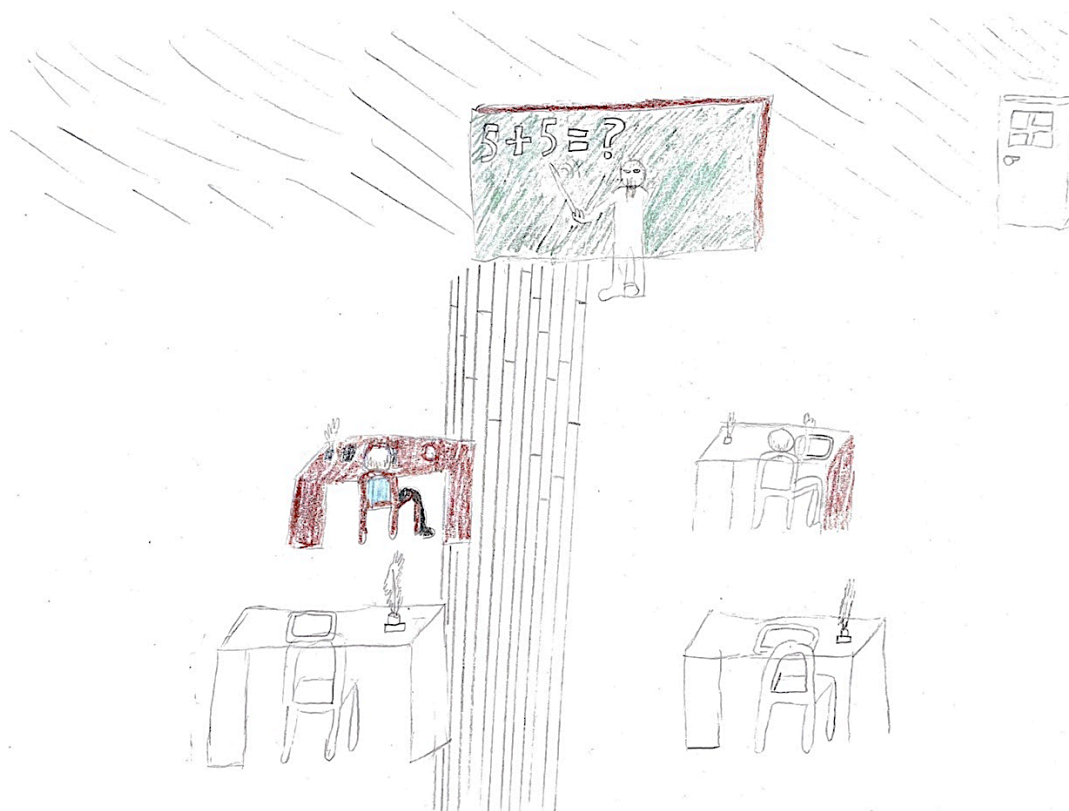


Schule in der Zukunft

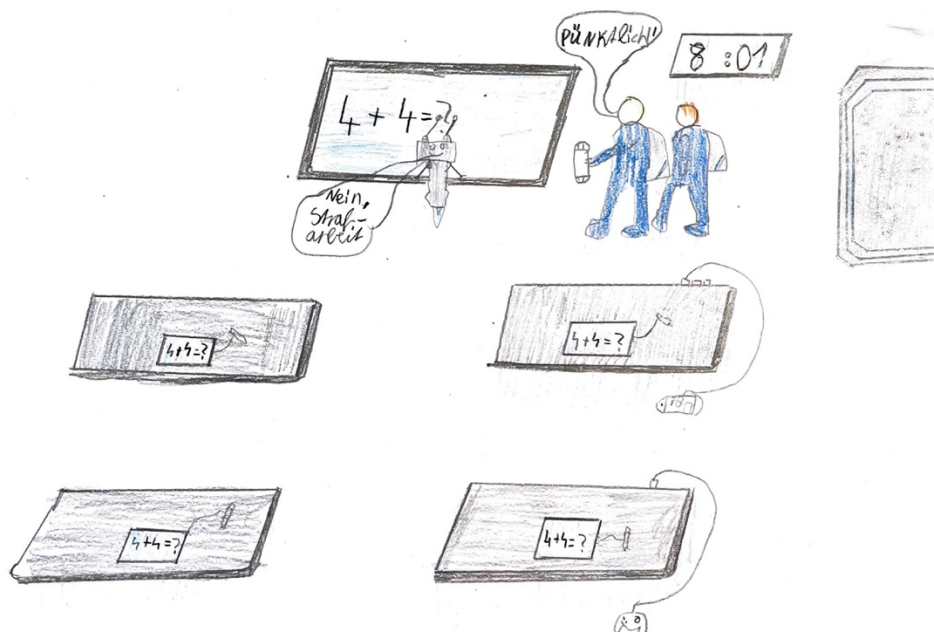


S4.3

Schule früher

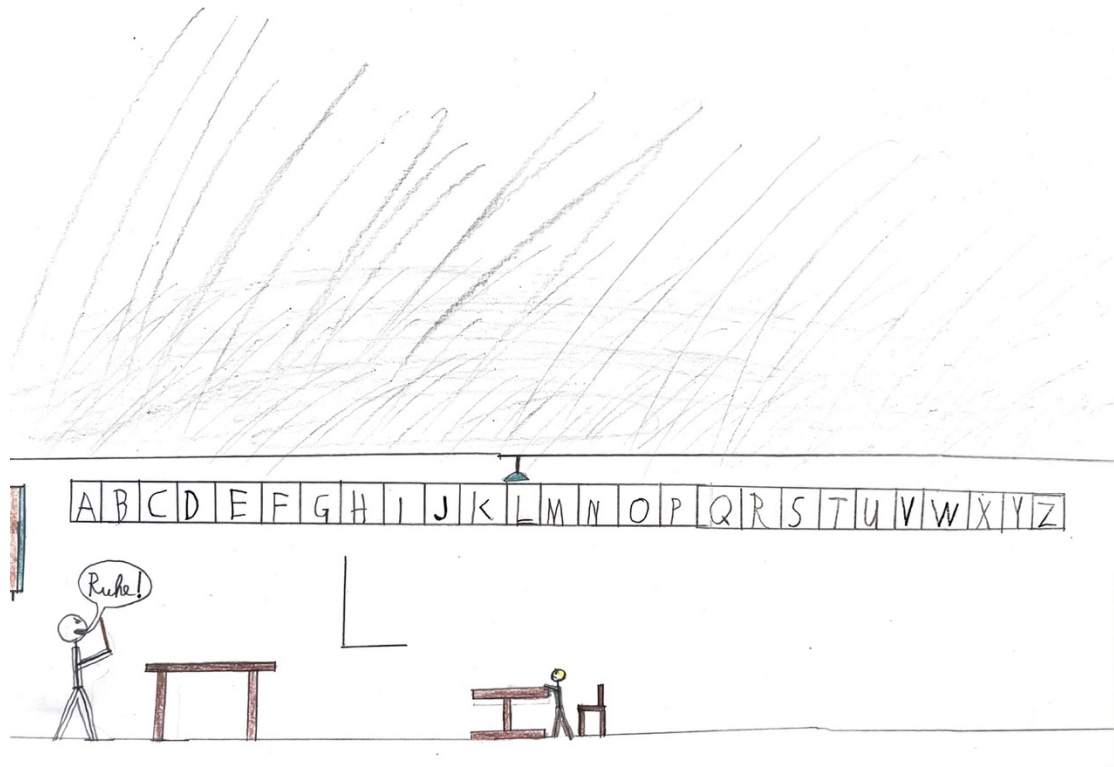


Schule in der Zukunft

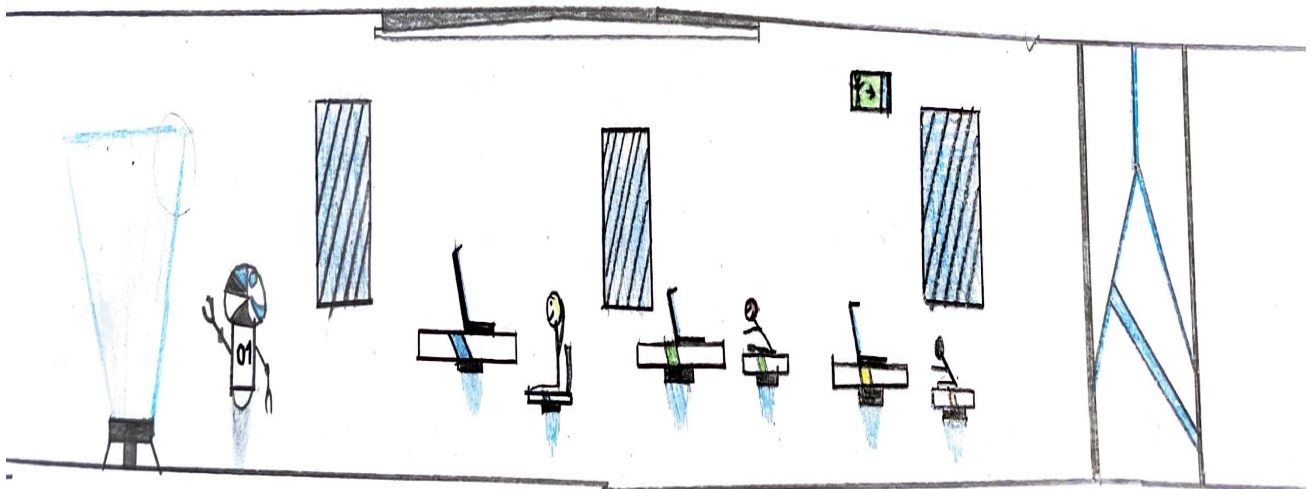


S4.4

Schule früher



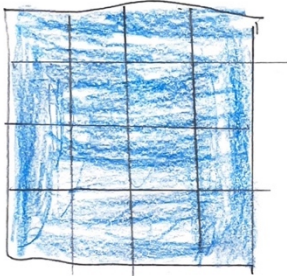
Schule in der Zukunft



S4.5

Schule früher

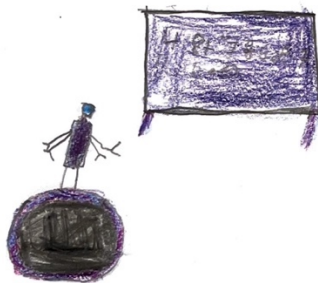
1 Schulhof für die ersten Klassen



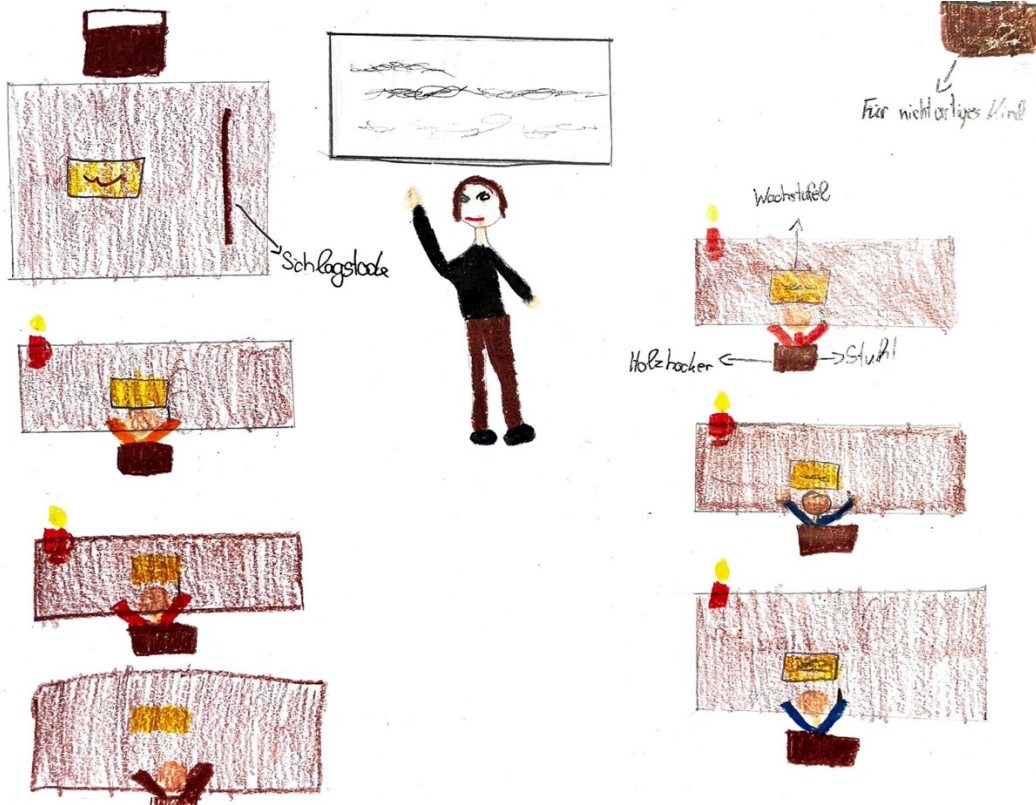
AEIOU



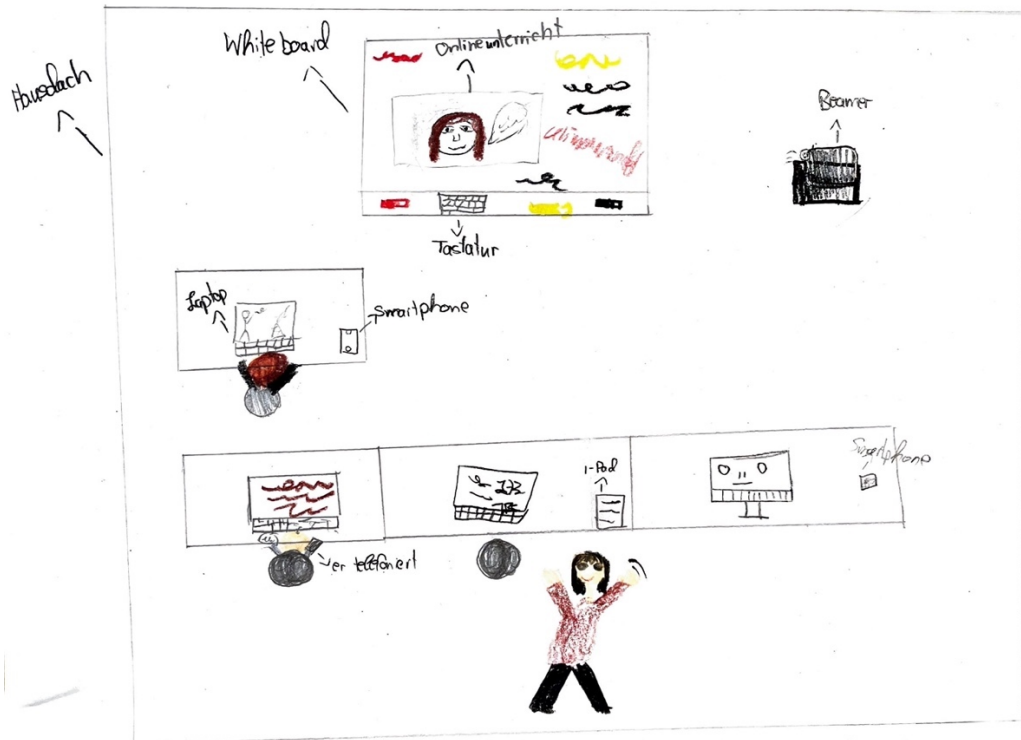
Schule in der Zukunft



Schule früher



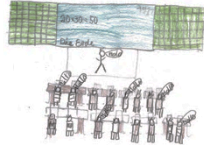
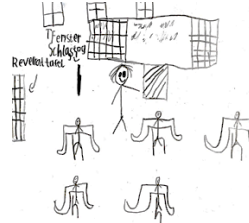








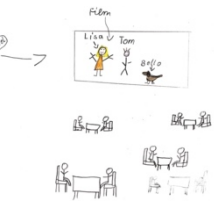

Schule in der Zukunft



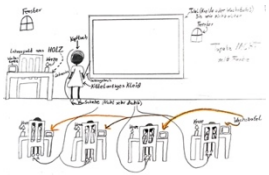




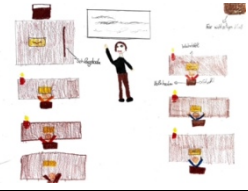
11.9 Kurzdarstellung der Ergebnisse der ausgewählten Schüler*innenzeichnungen

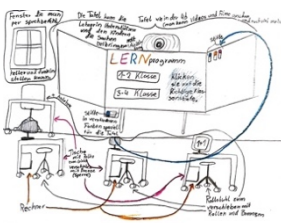
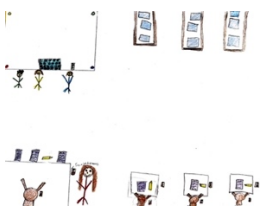
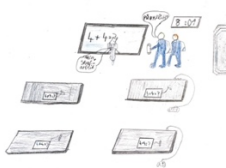
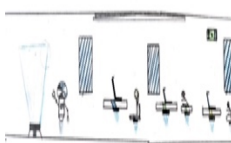


Klasse 2:

Schüler*in	S2.1	S2.2	S2.3	S2.4	S2.5	S2.6
Geschlecht/ Alter	Weiblich 7 Jahre alt	Männlich 8 Jahre alt (im selben Monat 9. Geburtstag)	Männlich 8 Jahre alt	Männlich 8 Jahre alt	Weiblich 8 Jahre alt	Weiblich 8 Jahre alt
Schule frü- her	Frontal stehender männliche Lehr- person mit Schlagstock, Ge- mischte Klasse, Holztische, Holz- bänke, Holz- lehrerpult, grüne Kreidetafel, Schiefertafeln. 	Frontal stehende, weibliche Lehrperson, Jungklasse, orange Schuluniform, Holzti- sche, grüne Kreideta- fel, Schiefertafeln 	Frontal stehende, männliche Lehr- person, ge- mischte Klasse, Holztische- und Stühle, grüne Kreidetafel. 	Frontal stehende, weibliche Lehr- person, Schlag- stock, Ge- schlecht der Schüler*innen nicht ersichtlich, Tische und Stühle, Tafel, Re- feratstafel 	Frontal stehende, weibliche Lehr- person, ge- mischte Klasse, Schuluniform Holztische- und Bänke, Holz- lehrerpult, grüne Kreidetafel 	Frontal stehende, männliche Lehr- person, ge- mischte Klasse, Holztische- und Bänke, Holz- lehrerpult, grüne Kreidetafel, Fe- der und Tinte. 

<p>Schule in der Zukunft</p>	<p>Lehrkraft guckt beim Unterricht Gezu, Gruppentisch, Smartboard, Skateboards</p> 	<p>Roboter unterrichtet, Schuluniform, Geschlecht nicht ersichtlich, Zweiertische und Stühle, Beamer, Laptops</p> 	<p>Keine Lehrperson, gemischte Klasse, Tische und Stühle, grüne Kreidetafel, Computer, Tastatur</p> 	<p>Roboter unterrichtet, Unterricht im Wald, Bäume, Tier, Geschlecht der Kinder unersichtlich, Smartboard, Computer, Tastatur</p> 	<p>Keine Lehrkraft, Zweiertische und Stühle, Geschlecht der Kinder nicht ersichtlich, Elektrotafel, Film</p> 	<p>Frontal stehende männliche Lehrperson, gemischte Klassen, Schuluniform, Holzstühle- und Bänke, Smartboard, Trinkflaschen.</p> 
------------------------------	--	---	--	---	--	--

Klasse 4:

Schüler*in	S4.1	S4.2	S4.3	S4.4	S4.5	S4.6
Geschlecht/ Alter	Weiblich 10 Jahre alt	Weiblich 10 Jahre alt	Männlich 10 Jahre alt	Männlich 10 Jahre alt	Männlich 10 Jahre alt	Weiblich 10 Jahre alt
Schule frü- her	<p>Frontal stehende, weibliche Lehrperson mit Kopftuch, kittelartigem Kleid und undichten Schuhen, weiße Tapete, gemischte Klasse, undichte Schuhe, Holztische- und Stühle sowie Holzlehrerpult, Kreide- oder Wachstafel vorne, Wachstafeln und Kerzen auf dem Tischen, kleine Fenster</p> 	<p>Am Pult stehende, weibliche Lehrperson, gemischte Klasse, Schuluniform, Holztische- und Stühle, Holzlehrerpult, Tafel, Feder und Tinte</p> 	<p>Frontal stehende, männliche Lehrperson mit Zeigestock, Jungsklasse, Holztische- und Stühle, grüne Kreidetafel, Feder und Tinte</p> 	<p>Frontal stehende, strenge Lehrperson (Strichmännchen) mit Schlagstock. Ein stehendes Kind unersichtlichen Geschlechts, Holztisch- und Stuhl, Lehrerpult, ABC-Girlande, Lampe.</p> 	<p>Frontal stehende, weibliche Lehrkraft, gemischte Klasse, Holztische- und Stühle, grüne Standkreidetafel, Bild Vokale, ein Fenster</p> 	<p>Frontal stehende, männliche Lehrperson, Schlagstock, Geschlecht der Kinder unersichtlich, Holztische- und Stühle, Holzlehrerpult, Platz für ein nichtartiges Kind, Kerzen auf den Tischen, Tafel, Wachstafeln</p> 

<p>Schule in der Zukunft</p>	<p>Keine Lehrperson und keine Schüler*innen zu sehen, Smartboard zur Unterstützung der Lehrkraft, indem diese erklärt (Beschriftung) und zum Filme und Videos schauen, Rolltische und Rollstühle mit Bremsen, große Fenster die per Sprachbefehl geöffnet werden können, Computer auf den Tischen.</p> 	<p>Am Pult stehende, weibliche Lehrperson, gemischte Klasse, Kinder tragen verschiedene Kleidung, Holztische- und Stühle, Lehrerpult mit Fernbedienung, Stifte und Papier, Fenster</p> 	<p>Frontaler, strenger Roboter an der Tafel, Jungsklasse, Uniform, Tische, keine Stühle, Tablets mit Stift</p> 	<p>Frontal stehender Roboter, Geschlecht der Kinder unbekannt, Hologramm, große Fenster, Schwebetische- und Stühle, Laptops</p> 	<p>Frontal stehender Roboter als Lehrkraft, Kinder unbekanntes Geschlechts, Plattformen statt Tische und Stühle, Tafel</p> 	<p>Keine Lehrperson bzw. nur Online auf dem Whiteboard (Onlineunterricht), Beamer, gemischte Klasse, Tische und Stühle, Laptops, I-Pads, Smartphones, Unterricht auf dem Hausdach</p> 
------------------------------	--	--	---	---	--	--

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Einnolf', with a long horizontal stroke extending to the right.

Oldenburg, 10.11.2022

Unterschrift Maren Einnolf