

PSYNDEX Tests

Datenbanksegment
Psychologischer und
Pädagogischer
Testverfahren

Dok.-Nr. 9006505

Zentrum für
Psychologische
Information und
Dokumentation
ZPID – Leibniz Institut
Universität Trier

PSYNDEX Tests. Datenbanksegment Psychologischer und
Pädagogischer Testverfahren 2012, Dok.-Nr. 9006505

Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation ZPID
Universität Trier

GESWIS-GS

Aufgaben zur Erfassung von Geschichtswissen
im Grundschulalter

Dr. Günter Faber

Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Institut für Pädagogische
Psychologie

Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

e-mail: faber@psychologie.uni-hannover.de

Prof. Dr. Carlos Kölbl

Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Psychologie

Universitätsstraße 30, 95440 Bayreuth

e-mail: carlos.koelbl@uni-bayreuth.de

Quellen

Kölbl, C., Faber, G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2012). Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre: die Domäne Geschichte. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5(1), 63-75.

Kölbl, C., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2006). Die Bedeutung der Lesekompetenz für Sachfächer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 201-212.

Testkonzept

Theoretischer Hintergrund. Historisches Denken und Wissen sind für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unabdingbar. Sie können allgemein als ein konstitutiver Bestandteil des sich entwickelnden Weltwissens und Weltverstehens von Kindern und Jugendlichen gelten, insbesondere ihres Gesellschaftsverständnisses (Kölbl, 2012a; Kölbl & Mey, 2012). Gleichwohl erscheint der einschlägige empirische Erkenntnisstand noch relativ schmal und rudimentär – so liegen im Hinblick auf den individuellen Erwerb geschichtsbezogener Wissensbestände und die langfristige Entwicklung geschichtsbezogener Kompetenzen erst wenige Analysen vor. Eine Psychologie historischer Sinnbildungsprozesse zeichnet sich allenfalls in Ansätzen ab (Straub, 1998; Kölbl, 2004a; Wineburg, 1998). Speziell mit der Domäne Geschichte beschäftigen sich in empirischer Absicht geschichtsdidaktische, pädagogische sowie psychologische Arbeiten, wobei die verfolgten Fragestellungen heterogen und Ansätze zur dezidierten Integration des bisherigen Kenntnisstandes rar sind (Kölbl, 2004a; Barton, 2008). Einen integrativen Vorschlag haben jüngst van Drie und van Bortel (2008) auf der Basis kognitionspsychologischer Überlegungen vorgelegt. Sie entwerfen eine prozessual vielschichtig ausgelegte Konstruktperspektive, deren heuristischer Nutzen unübersehbar, deren empirischer Gehalt in vielerlei Hinsicht indes erst noch zu klären ist. Gleiches gilt für die mittlerweile intensiv betriebenen Bemühungen, für den schulischen Geschichtsunterricht sachlogisch wie lern- und entwicklungspsychologisch angemessen graduierte Kompetenzmodelle zu erarbeiten (Hartmann, Martens & Sauer, 2007; Körber, 2007).

Demgegenüber weist die einschlägige Befundlage zum Erwerb individuellen Geschichtswissens noch erhebliche Leerstellen auf und fokussiert in eher vergleichend-deskriptiver Absicht auf den Einfluss diverser individueller und kontextueller Einflüsse. Immerhin liefern diese Ergebnisse aufschlussreiche Hinweise auf mögliche entwicklungspsychologische und pädagogisch-psychologische Bedingungen, die für den Erwerb historischen Wissens relevant sein können. So belegen verschiedene Studien übereinstimmend, dass sich bereits jüngere Schulkinder historische Kenntnisse aneignen und in Form geschichtlicher Narrative strukturieren. Dabei gelingt ihnen aber kaum die angemessene Berücksichtigung historischer Zeitperspektiven und die Erschließung historischer Ereignisse mittels sozial-kognitiver Möglichkeiten zur Perspektivübernahme. Geschichtliche Inhalte werden von ihnen daher stark vereinfacht realisiert und vorzugsweise noch in personalisierter Form interpretiert (Barton, 2008; McKeown & Beck, 1990). Eine Überwindung dieser konzeptuellen Einschränkungen in Richtung auf ein komplexes Geschichtsbewusstsein lässt sich erst bei älteren Jugendlichen nachweisen (Hartmann, Sauer & Hasselhorn, 2009; Lee & Ashby, 2000; Moser & Wiher, 2007; Kölbl, 2004a; Kölbl & Straub, 2001). Bei alledem finden sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Erwerb geschichtlichen Wissens zumeist zugunsten der Jungen (Moser & Wiher, 2009; Lehmann & Mirow, 1991; Wilberg & Lynn, 1999). Es ist demnach anzunehmen, dass die individuelle Aneignung historischer Kenntnisse

immer auch durch geschlechtstypische Sozialisationsbedingungen moderiert werden dürfte. Darüber hinaus verweisen einige Studien auf die hohe Bedeutung extracurricularer Anregungen und Lerngelegenheiten (bspw. durch Medien, Literatur, Eltern) für die Ausbildung historischen Vorwissens (Adamina, 2009; Barton, 2008). Ontogenetisch muss der Aufbau historischer Wissensbestände als komplex determinierter und kumulativer Prozess verstanden werden, der absehbar bereits vor Schuleintritt beginnen und im Verlauf der Grundschulzeit fortschreitend konturiert werden dürfte.

Erste empirische Anhaltspunkte, dass bereits Kinder im ersten Grundschuljahr grundsätzlich über elementare Ansätze von Geschichtsbewusstsein verfügen können (Beilner, 2004; Flock, 2004; Kölbl, 2004b), stützen diese Sichtweise. Obwohl es im Primarbereich noch keinen eigenständigen Geschichtsunterricht gibt, werden geschichtliche Wissensbestände auch in der Schule vermittelt. Dies geschieht im Rahmen des Sachunterrichts sowie in Fächern wie Deutsch und Religion – allerdings nach Maßgabe didaktisch-methodischer Spielräume, die von den Lehrkräften noch höchst unterschiedlich genutzt werden dürften. Zumindest die Rolle des Sachunterrichts sollte man hierbei nicht überschätzen (Einsiedler, 2002; Blaseio, 2009) und gerade im Primarbereich auch von außerschulischen Einflüssen in der Familie und durch die Medien ausgehen (Schilke, 1999). Diese schulischen und außerschulischen „Quellen“ sind selbstverständlich nicht unmittelbar am historischen Wissenserwerb beteiligt, vielmehr bedarf es bestimmter individueller Voraussetzungen zu deren Nutzung. Solche Voraussetzungen betreffen vor allem die individuellen Möglichkeiten zur gegenstandsadäquaten Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung – insbesondere im Hinblick auf die individuellen kognitiven Fähigkeiten und die Lesekompetenz (von Borries & Meyer-Hamme, 2005; Kölbl, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2006).

Für eine detaillierte entwicklungspsychologische Rekonstruktion der Ontogenese des Geschichtswissens von Kindern und Jugendlichen bedarf es somit umfassender Einsichten in den Verlauf domänenspezifischer Erwerbsprozesse, mithin auch fundierter Erkenntnisse über die ersten vorläufigen Ausprägungen vor Schuleintritt und während der Grundschulzeit. In dieser Hinsicht relevante Forschungsaktivitäten sind jedoch selten zu verzeichnen, entsprechende Befunde finden sich kaum (Sauer, 2001). Dabei erscheinen qualitative Forschungsansätze hinlänglich dokumentiert und eignen sich zweifellos für eine Erschließung individueller Deutungsleistungen im Umgang mit historischen Informationen (Kölbl, 2010, 2012b; Pape, 2007). Geeignete quantitative Methoden, mit deren Hilfe das Niveau und die Variabilität individueller Wissensbestände über bestimmte Alters- oder Klassenstufen überschaubar exploriert werden könnte, liegen als Forschungsinstrumente mehrheitlich für den Sekundarbereich vor. Sie zielen in unterschiedlicher Breite auf die Erfassung ausgewählter Wissens- bzw. Kompetenzaspekte zu bestimmten historischen Ereignissen ab (von Borries, 1995; Hartmann, Sauer & Hasselhorn, 2009, Moser & Wiher, 2007; Wilberg & Lynn, 1999), erweisen sich in ihrem Geltungsanspruch im Einzelnen jedoch auf bestimmte Schularten und Schülerpopulationen (Bege- mann, Schön & Vetter, 1979) oder auf die Erhebung extracurricular erworbener Wissensbestände (Lehmann & Mirow, 1991) beschränkt. Im Gegensatz dazu fehlen vergleichbar bewährte Messinstrumente zur Erforschung des Geschichtswissens von Grundschulkindern bislang. Es findet sich lediglich ein Verfahren mit offenem Antwortformat, das von Beilner (2004) in einer lokalen Studie zur Untersuchung diverser Wissens- und Kompetenzaspekte von Viertklässlern verwendet worden ist. Ein Verfahren, das die systematische Erfassung basaler Elemente des Wissens über und des Verstehens von Geschichte im Grundschulalter erlaubt, also auch über mehrere Klassenstufen angewendet und dabei auch in größeren Untersuchungskontexten ökonomisch eingesetzt werden kann, ist derzeit nicht verfügbar.

Zur einstweiligen Schließung dieser konzeptuellen und methodischen Lücke wurden daher die Aufgaben zum Geschichtswissen im Grundschulalter GESWIS-GS entwickelt und evaluiert. Ausgehend von einschlägigen geschichtsdidaktischen Perspektiven, die vor allem auf das Realitätsbewusstsein als eine wesentliche Grundlage für die Bildung von Geschichtsbewusstsein rekurrieren (Pandel, 2005), erfordern diese Aufgaben entsprechende Urteilsleistungen. Im Einzelnen soll es mit ihnen gelingen, die Fähigkeiten von Grundschulkindern zur zeitlichen Ordnung historischer Ereignisse, zur Richtigkeit historischer Aussagen und zur Unterscheidung zwischen fiktiven und historisch realen Ereignissen zu erfassen – und somit individuelle Ausprägungen wie interindividuelle Unterschiede in den grundlegenden domänenspezifischen Voraussetzungen des angemessenen Umgangs mit historischen Informationen zu klären.

Testaufbau. Aufgrund der vorliegenden empirischen Befunde lassen sich die verwendeten 22 Aufgaben auf allen untersuchten Klassenstufen faktoriell eindeutig einer latenten Dimension zuordnen. Eine weiter reichende Differenzierung ist daher nicht vorgesehen. Die Beantwortung der Aufgaben erfolgt durch Ankreuzen eines dreistufigen Antwortformats, das grafisch vorgegeben und verbal verankert ist.

Auswertungsmodus. Die Antworten sind im geschlossenen Format vorgegeben: „richtig“, „falsch“ und „weiß nicht“. Die zutreffenden Antworten werden mit 1 kodiert und zu einem Summenscore addiert.

Auswertungshilfen. Die Auswertung geschieht mithilfe eines standardisierten Kodierungsschlüssels, der im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich ist.

Auswertungszeit. Pro Fall beläuft sich die Auswertungszeit auf etwa 5 Minuten.

Aufgabenbeispiele. Beurteilung der Richtigkeit geschichtlicher Aussagen: „Die alten Griechen hatten Fahrräder.“ Beurteilung zeitlicher Reihenfolgen: „Zuerst war das Mittelalter, dann der Zweite Weltkrieg, dann Heute.“ Unterscheidung fiktiver von historisch realen Sachverhalten: „Die Gallier gab es wirklich.“

Aufgaben. Die 22 Aufgaben, die aufgrund der faktorenanalytischen Ergebnisse allesamt für die endgültige Skalenbildung herangezogen worden sind, beziehen sich im Einzelnen auf die Unterscheidung fiktiver von realen Ereignissen (FR), auf die zeitliche Ordnung historischer Ereignisse (ZO) und auf die Beurteilung der Richtigkeit historischer Informationen (RG). In der Aufgabenliste erscheinen sie in der aufgeführten Reihenfolge:

Aufgabe 01	FR	Die alten Römer gab es wirklich
Aufgabe 02	FR	Die Wikinger gab es wirklich.
Aufgabe 03	FR	Die Gallier gab es wirklich.
Aufgabe 04	FR	Familie Feuerstein gab es wirklich.
Aufgabe 05	FR	Die Nazis gab es wirklich.
Aufgabe 06	ZO	Zuerst war der Urknall, dann kamen die Affen, dann die Menschen.
Aufgabe 07	FR	Schneewittchen gab es wirklich.
Aufgabe 08	FR	Kaiser Karl den Großen gab es wirklich.
Aufgabe 09	ZO	Zuerst war das Mittelalter, dann der Zweite Weltkrieg, dann Heute.
Aufgabe 10	ZO	Zuerst gab es die Nashörner, dann die Dinosaurier, dann die Haustiere.
Aufgabe 11	RG	Die alten Griechen hatten Fahrräder.
Aufgabe 12	ZO	Zuerst lebten die Menschen in Hütten, dann in Höhlen, dann in Häusern.
Aufgabe 13	ZO	Zuerst gab es die Glühbirne, dann den Feuerstein, dann den Computer.
Aufgabe 14	RG	Zur Zeit der Pharaonen gab es Pyramiden.
Aufgabe 15	FR	Asterix und Obelix gab es wirklich.
Aufgabe 16	ZO	Die Dinosaurier sind vor dem Mittelalter ausgestorben.
Aufgabe 17	RG	Als mein Opa ein Kind war, gab es den Gameboy.
Aufgabe 18	FR	Winnetou gab es wirklich.
Aufgabe 19	RG	Meine Oma ist im Mittelalter geboren.
Aufgabe 20	RG	Königreiche gibt es heute noch.
Aufgabe 21	RG	In der Steinzeit wurde das Rad erfunden.
Aufgabe 22	ZO	Zuerst war die Barockzeit, dann die Antike, dann die Steinzeit.

Durchführung

Testformen. Die Aufgabenliste kann sowohl in der Einzel- wie auch in der Gruppensituation angewandt werden. Eine Parallelförmigkeit liegt nicht vor.

Altersbereich. In Anbetracht der untersuchten Stichproben empfiehlt sich ihre Anwendung in den Klassenstufen 2 bis 4 der Grundschule.

Durchführungszeit. Instruktion und Datenerhebung beanspruchen etwa 10-15 Minuten.

Material. Aufgabenliste und Schreibgerät. Die Aufgabenliste ist im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich.

Instruktion. Die Instruktion ist im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich.

Durchführungsvoraussetzungen. Die Aufgabenliste sollte derzeit nur von Personen mit zureichenden methodischen Kenntnissen und Kompetenzen im Kontext entsprechender Forschungsvorhaben verwendet werden.

Testkonstruktion

Die Testkonstruktion orientierte sich an den Kriterien der Klassischen Testtheorie.

Die Analysen der Aufgaben zum Geschichtswissen fanden im Rahmen der Hannoverschen Grundschulstudie statt. Dazu wurden die vollständig auswertbaren Datensätze von N = 941 Kindern herangezogen, von denen N = 253 auf die Klasse 2, N = 234 auf die Klasse 3 und N = 454 auf die Klasse 4 entfielen. Inhaltlich sollen die Schülerinnen und Schüler die Richtigkeit historischer Aussagen, die Richtigkeit geschichtlicher Aussagen und den realen Gehalt geschichtlicher Aussagen beurteilen. Bei der Wahl der Aufgaben wurde auf eine möglichst große inhaltliche und zeitliche Bandbreite geachtet. Im Einzelnen werden Themen von der Steinzeit bis zum 20. Jahrhundert, zu historischen Einzelakteuren und Kollektiven sowie zu Ereignissen aus der Alltags-, Technik-, Sozial- und Naturgeschichte berücksichtigt. Da das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium für die Aufgabensätze auf allen drei Klassenstufen akzeptabel bis gut ausfiel (Klasse 2 KMO = .824, Klasse 3 KMO = .789, Klasse 4 KMO = .859), wurde für jede Klassenstufe gesondert eine Hauptkomponentenanalyse auf der Basis entsprechender Produkt-Moment-Korrelationen berechnet. Dieses Vorgehen schien gerechtfertigt, da sich die mittels Phi und r berechneten Zusammenhänge zwischen den binären Aufgabendaten entsprachen und auf diese Weise allenfalls eine konservative Unterschätzung der Kommunalitäten und Faktorladungen riskiert werden konnte (Martin, Fruchter & Mathis, 1974). Die Ergebnisse legten eine jeweils einfaktorielle Lösung mit 22 Items nahe, insofern auf allen Klassenstufen ein deutlicher Abfall der Eigenwerte nach dem ersten Faktor zu verzeichnen war (Klasse 2: $e_1 = 4.81$, $e_2 = 1.82$, $e_3 = 1.70$; Klasse 3: $e_1 = 4.82$, $e_2 = 1.65$, $e_3 = 1.55$; Klasse 4: $e_1 = 4.59$, $e_2 = 1.65$, $e_3 = 1.26$).

	Klasse 2				Klasse 3				Klasse 4			
	a	h ²	r _{it}	P	a	h ²	r _{it}	P	a	h ²	r _{it}	P
01	.677	.458	.576	72.5	.686	.471	.576	83.8	.492	.242	.392	92.1
02	.620	.385	.521	56.5	.661	.437	.547	68.4	.605	.366	.509	74.8
03	.534	.286	.434	38.1	.542	.294	.422	51.8	.622	.387	.527	56.6
04	.460	.211	.388	59.7	.628	.395	.533	64.5	.532	.283	.431	72.1
05	.507	.257	.418	43.2	.476	.227	.355	63.6	.459	.210	.367	74.3
06	.474	.225	.380	50.0	.518	.268	.409	59.2	.329	.108	.258	70.2
07	.517	.267	.438	69.9	.489	.239	.406	73.2	.448	.201	.358	82.5
08	.496	.246	.401	27.2	.430	.185	.335	31.6	.442	.195	.371	40.0
09	.399	.159	.319	77.4	.502	.252	.404	71.1	.471	.222	.386	71.6
10	.449	.201	.367	72.0	.514	.264	.410	76.3	.371	.138	.285	90.9
11	.438	.192	.354	60.2	.485	.235	.402	65.8	.377	.142	.294	66.0
12	.378	.143	.306	52.1	.537	.288	.435	60.5	.523	.274	.409	75.2
13	.459	.210	.380	57.2	.460	.212	.346	66.7	.496	.246	.391	81.8
14	.543	.295	.461	59.3	.390	.152	.319	68.0	.556	.309	.463	78.1
15	.443	.196	.376	52.5	.439	.193	.355	52.6	.513	.263	.420	67.8
16	.421	.177	.340	56.8	.432	.186	.404	59.6	.392	.154	.319	73.9
17	.386	.149	.320	56.8	.300	.090	.273	73.7	.384	.148	.306	87.6
18	.324	.105	.266	32.6	.372	.138	.298	32.0	.419	.175	.342	39.6
19	.348	.121	.290	84.7	.265	.070	.224	91.7	.518	.269	.423	77.3
20	.469	.220	.372	49.6	.297	.088	.227	58.8	.369	.136	.292	67.2
21	.363	.132	.295	85.2	.115	.013	.106	80.7	.114	.013	.093	77.0
22	.413	.170	.340	46.2	.354	.126	.294	52.6	.328	.108	.271	51.1
Eigenwert			4.81				4.82				4.59	
erkl. Varianz			21.84				21.93				20.87	

a = Faktorladung, h² = Kommunalität, r_{it} = Trennschärfe, P = Itemschwierigkeit
 Markiertvariablen erscheinen **fett** gedruckt.

Die Mehrzahl der Aufgaben können als Markiertvariablen ($a \geq .35$) gelten, ihre part-whole-korrigierten Trennschärfen fallen insgesamt zulänglich aus.

Gütekriterien

Objektivität. Die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität können aufgrund verbindlicher Instruktionen und eines standardisierten Auswertungsschlüssels als gesichert gelten.

Reliabilität. Die interne Konsistenz wurde nach Kuder-Richardson geschätzt. Für die Klassenstufe 2 ergab sich ein Wert von KR-20 = .82, für die Klassenstufe 3 ein Wert von KR-20 = .81 und für die Klassenstufe 4 ein Wert von KR-20 = .81.

Validität. Zur Klärung ihrer kriteriumsbezogenen Validität wurden die Beziehungen der Summenwerte auf jeder Klassenstufe mit dem Geschichtsinteresse, ebenso mit den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, der Lesekompetenz und dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler analysiert. Dazu wurden zwei Untertests des CFT (Weiß, 1997) sowie ein Sachtext mit angeschlossenen Verständnisfragen aus der IGLU-Studie (Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel & Plaßmeier, 2003) verwendet. Die Ergebnisse belegen auf allen drei Klassenstufen substantielle Beziehungen des Geschichtswissens mit dem Geschichtsinteresse der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus finden sich bedeutsame positive Zusammenhänge mit den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und vor allem mit der Lesekompetenz. Und schließlich lässt sich eine signifikante Beziehung zum Geschlecht (zugunsten der Jungen) nachweisen.

	Geschichts- interesse	Kognitive Fähigkeiten	Lese- kompetenz	Geschlecht
Klasse 2	.33***	.20**	.36***	.29***
Klasse 3	.36***	.14*	.47***	.16*
Klasse 4	.33***	.34***	.54***	.25***

Signifikanz: ***p ≤ .001. **p ≤ .01, *p ≤ .05 (zweiseitig)

Darüber hinaus verweist das Ergebnis einer Varianzanalyse (mit der Klassenstufe als Faktorvariable) auf einen überzufälligen Haupteffekt der Klassenstufe ($F = 41.734$, $df = 2,928$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .083$). Mit steigender Klassenstufe nimmt das untersuchte Geschichtswissen signifikant zu. Dementsprechend steigt der Anteil richtig gelöster Aufgaben über die untersuchten Klassenstufen zusehends. Die beachtliche Streuung in den Aufgabenschwierigkeiten verweist auf den Umstand, dass die einzelnen geschichtlichen Phänomene höchst unterschiedlich in den Wissensbeständen der Schülerinnen und Schüler repräsentiert sind – wodurch wiederum die vorhandene Bandbreite informeller (extracurricularer und außerschulischer) Zugänge zu geschichtlichen Informationen reflektiert sein dürfte.

Klasse 2				Klasse 3				Klasse 4			
AM	SD	P _{AM}	P _{SD}	AM	SD	P _{AM}	P _{SD}	AM	SD	P _{AM}	P _{SD}
11.8	4.9	57.3	15.3	13.8	5.0	63.9	14.5	15.2	4.2	71.3	14.0

P = Aufgabenschwierigkeit

Normierung. Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

Anwendungsmöglichkeiten

Mit der Aufgabenliste zur Erfassung von Geschichtswissen im Grundschulalter GESWIS-GS liegt erstmals ein quantitatives Verfahren vor, das die Analyse grundlegender Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit historischen Informationen im Primarbereich gestattet – und dabei psychometrisch hinreichende Eigenschaften aufweisen kann. Sie ist in erster Linie als vorläufiges Forschungsinstrument gedacht, mit dessen Hilfe einschlägige Analysen auch über mehrere Klassenstufen vorgenommen werden können. In diesem Sinne dürfte sie sich für die Klärung entwicklungspsychologischer, pädagogisch-psychologischer wie auch grundschuldidaktischer Fragestellungen einsetzen lassen.

Kurzfassung

Diagnostische Zielsetzung: Die Aufgabenliste zum Geschichtswissen soll elementare Aspekte des Geschichtswissens von Grundschulkindern erfassen, die sich auf zeitliche Ordnung und den Realitätsgehalt historischer Informationen beziehen.

Aufbau: Die Aufgabenliste besteht aus 22 einschlägigen Aussagen, die hinsichtlich ihrer Richtigkeit beurteilt werden sollen.

Grundlagen und Konstruktion: Auf der Basis der Klassischen Testtheorie wurden die 22 Aufgaben einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen, die für alle untersuchten Klassenstufen ein klares einfaktorielles Ladungsmuster ergab.

Empirische Prüfung und Gütekriterien: Die Aufgaben sind in drei unabhängigen Stichproben der Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 eingesetzt und erprobt worden.

Reliabilität: Die interne Konsistenz belief sich für die Aufgabenliste in Klasse 2 auf $KR-20 = .82$, in Klasse 3 auf $KR-20 = .81$ und in Klasse 4 auf $KR-20 = .81$ (Kuder-Richardson).

Validität: Die Aufgaben können im Einzelnen als inhaltsvalide gelten. Darüber hinaus liegen für alle unter-

suchten Klassenstufen substanzielle Korrelationen mit dem Geschichtsinteresse der Schülerinnen und Schüler, ebenso mit ihren allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, ihrer Lesekompetenz sowie ihrem Geschlecht vor. **Normen:** Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

Bewertung

Mit der vorliegenden Form der Aufgabenliste liegt erstmals ein psychometrisch überprüfbares Verfahren für das Grundschulalter vor, das eine quantitative Erfassung elementarer Wissensbestände und Kenntnisse im Hinblick auf historische Informationen erlaubt. Ihre Anwendung könnte einen ersten quantitativ-methodischen Zugang zur Analyse des historischen Wissenserwerbs im Grundschulalter eröffnen. Dabei markieren die mit dieser Aufgabenliste erhobenen Wissensbestände und Kenntnisse wichtige Konstituenten des Geschichtsbewusstseins. So sind zeitliche Ordnungsleistungen für die Bildung historischer Narrative zentral, die ihrerseits im Mittelpunkt geschichtlicher Kompetenz steht (Straub, 1998). Der Fähigkeit zur Unterscheidung fiktiver und historisch realer Gestalten kommt als Bestandteil des Realitätsbewusstseins ebenfalls wichtige Bedeutung zu (Pandel, 2005).

Es ist offenkundig, dass die hier vorgenommenen Operationalisierungen zeitliche Ordnungsleistungen und das Realitätsbewusstsein lediglich in einer eng umgrenzten Art und Weise abzubilden erlauben. Insgesamt lässt sich daher eine kontinuierliche Weiterentwicklung dieses Verfahrens denken. So scheint es in Anbetracht der ermittelten Lösungsschwierigkeiten auf jeden Fall angebracht, einige Aufgaben (bspw. „Winnetou“) in einer Folgeversion zu ersetzen. Davon abgesehen sollte seine adäquate Verwendung im Kontext konzeptuell wie methodisch elaborierter Forschungsstrategien erfolgen, die der Komplexität historischer Sinnbildungsprozesse von Grundschulkindern durch Nutzung aller verfügbaren Zugänge absehbar am ehesten gerecht werden dürften (Billmann-Mahecha, 1998; Kölbl, 2004b; 2010, 2012b).

Überdies sollten Folgeanalysen den Validitätsanspruch dieser Aufgabenliste weiter klären. So bleibt noch genauer zu untersuchen, inwieweit die Bearbeitung der Aufgaben mit der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler konfundiert sein kann. Hierzu sind sicherlich noch genauere Erkenntnisse wünschenswert. Gleiches gilt für die Einbeziehung domänenspezifischer Validierungskriterien – die im Grundschulbereich durch das Fehlen eindeutiger und verbindlicher Lernbedingungen erschwert wird. Und schließlich wäre noch ein Validierungsstrang innerhalb des domänenspezifischen Wissens- und Kompetenzkonstrukts wichtig, der die Beziehungen des erfassten Geschichtswissens zu verschiedenen kognitiven und metakognitiven Lernvoraussetzungen näher ausleuchten kann (van Drie & van Boxtel, 2008).

Literatur

- Adamina, M. (2009). Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen in der Primarstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(1), 77-90.
- Barton, K.C. (2008). Research on students' ideas about history. In L.S. Levstick & C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 239-258). New York: Routledge.
- Begemann, E., Schön, M. & Vetter, G. (1979). *Freiwilliges 10. Schuljahr zum Erwerb des Hauptschulabschlusses. Schulleistungsüberprüfung am Schuljahresende. Lernbereich: Individuum und Gesellschaft. Teilbereich Geschichte.* Mainz: Kultusministerium Rheinland-Pfalz.
- Beilner, H. (2004). Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit. In W. Schreiber (Hrsg.), *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Band 1* (S. 153-187). Neuried: ars una.
- Billmann-Mahecha, E. (1998). Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 266-297). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Blaseio, B. (2009). Neue Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(1), 117-131.
- von Borries, B. (1995). *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland.* Weinheim: Juventa.
- von Borries, B. & Meyer-Hamme, J. (2005). Was heißt „Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“ in fachdidaktischer Theorie und in unterrichtlicher Praxis? In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 196-222). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschulinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 69-142). Münster: Waxmann.
- Einsiedler, W. (2002). Empirische Forschung zum Sachunterricht – ein Überblick. In K. Spreckelsen, K. Möller & A.

- Harterger (Hrsg.), Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht (S. 17-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flock, F. (2004). Grundwissen von Geschichte in der Grundschule. Ziele und Ergebnisse einer Pilotstudie zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulanfängern. In D. Schmeink (Hrsg.), *Forschungen zu Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern. Wie Kinder die Welt sehen* (S. 65-81). Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Karlsruher Pädagogische Schriften 3.
- Hartmann, U., Martens, M. & Sauer, M. (2007). Von Kompetenzmodellen zur empirischen Erforschung von Schülerkompetenzen – das Beispiel historische Perspektivenübernahme. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 6, 125-148.
- Hartmann, U., Sauer, M. & Hasselhorn, M. (2009). Perspektivübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 321-342.
- Kölbl, C. (2004a). *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld: transcript.
- Kölbl, C. (2004b). Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern. *Journal für Psychologie*, 12, 25-49.
- Kölbl, C. (2010). Qualitative und quantitative Zugänge in der Erforschung historischen Lernens: Potenziale und Grenzen. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 61, 476-487.
- Kölbl, C. (2012a). Wie entwickelt sich Gesellschaftsverständnis? Ein Versuch zur Kartierung des Forschungsfeldes und Überlegungen zu pädagogischen Anschlüssen. *Journal für Psychologie*, 20 (im Druck).
- Kölbl, C. (2012b): *Geschichtsbewusstsein – Empirie*. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (S.112-120). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kölbl, C., Faber, G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2012). Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre: die Domäne Geschichte. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5(1), 63-75.
- Kölbl, C. & Mey, G. (Hrsg.) (2012). *Gesellschaftliches Denken und Handeln. Entwicklungspsychologische Perspektiven*. *Journal für Psychologie*, 20 (im Druck).
- Kölbl, C. & Straub, J. (2001). Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analyses. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(3)[Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>].
- Kölbl, C., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2006). Die Bedeutung der Lesekompetenz für Sachfächer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 201-212.
- Körber, A. (2007). Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (S. 54-85). Neuried: ars una.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students age 7-14. In P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspective* (pp. 199-222). New York: New York University Press.
- Lehmann, R. H. & Mirow, J. (1991). Ein Erklärungsmodell: Hintergründe außerschulischer Geschichtsinteressen und schulischer Geschichtskennntnisse. In B. von Borries, H.-J. Pandel & J. Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch* (S. 110-120). Pfaffenweiler Centaurus.
- Martin, W. S., Fruchter, B. & Mathis, W. J. (1974). An investigation of the effect of the number of scale intervals on principal components factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 537-545.
- McKeown, M.G. & Beck, I.L. (1990). The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in history. *American Educational Research Journal*, 27, 688-726.
- Moser, D.V. & Wiher, P. (2007). Historisches und politisches Wissen von Jugendlichen – am Ende der obligatorischen Schulzeit. In P. Gautschi, D.V. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hrsg.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (S. 211-262). Bern: hep.
- Pandel, H.-J. (2005). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Pape, M. (2007). *Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht*. Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät: Dissertation.
- Sauer, M. (2001). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze: Kallmeyer.
- Schilke, K. (1999). Lernvoraussetzungen von Kindern zum Thema Dinosaurier. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 5(2), 3-14.
- Straub, J. (1998). Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 81-169). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.

Weiß, R.H. (1997). Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20) (4. Aufl.). Göttingen.

Wilberg, S. & Lynn, R. (1999). Sex differences in historical knowledge and school grades: a 26 nation study. *Personality and Individual Differences*, 27, 1221-1229.

Wineburg, S. (1998). Die psychologische Untersuchung des Geschichtsbewußtseins. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 298-337). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

GESWIS-GS
Aufgaben zur
Erfassung von Geschichtswissen
im Grundschulalter

© Kölbl, Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha 2012

Aufgaben 1-16

		richtig	falsch	weiß nicht
1.	Die alten Römer gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Die Wikinger gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Die Gallier gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Familie Feuerstein gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Die Nazis gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Zuerst war der Urknall, dann kamen die Affen, dann die Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Schneewittchen gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Kaiser Karl den Großen gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Zuerst war das Mittelalter, dann der Zweite Weltkrieg, dann Heute.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Zuerst gab es die Nashörner, dann die Dinosaurier, dann die Haustiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Die alten Griechen hatten Fahrräder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Zuerst lebten die Menschen in Hütten, dann in Höhlen, dann in Häusern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Zuerst gab es die Glühbirne, dann den Feuerstein, dann den Computer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Zur Zeit der Pharaonen gab es Pyramiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Asterix und Obelix gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Die Dinosaurier sind vor dem Mittelalter ausgestorben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GESWIS-GS
Aufgaben zur
Erfassung von Geschichtswissen
im Grundschulalter

© Kölbl, Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha 2012

Aufgaben 17-22

- | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17. | Als mein Opa ein Kind war, gab es den Gameboy | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | Winnetou gab es wirklich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | Meine Oma ist im Mittelalter geboren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | Königreiche gibt es heute noch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. | In der Steinzeit wurde das Rad erfunden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. | Zuerst war die Barockzeit,
dann die Antike, dann die Steinzeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

richtig **falsch** **weiß
nicht**

GESWIS-GS
Aufgaben zur
Erfassung von Geschichtswissen
im Grundschulalter

© Kölbl, Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha 2012

Instruktion

Die Bearbeitung der Aufgabenliste sollte zunächst einmal die Absicht der einzelnen Fragestellungen klären – nämlich die persönlichen **Kenntnisse und Erfahrungen** der Schülerinnen und Schüler mit vergangenen Ereignissen kennen zu lernen. Dementsprechend sollte nicht von einem Test oder einer Prüfungssituation gesprochen werden. Derartige Formulierungen oder in diese Richtung weisende Konnotationen sind strikt zu vermeiden.

Darüber hinaus ist in einem weiteren Schritt der richtige Umgang mit dem Antwortformat zu erläutern. Hierfür wäre die Nutzung vorbereiteter Folien oder Präsentationen hilfreich. Die angemessene Vorgehensweise lässt sich am besten anhand einer entsprechenden **Übungsaufgabe** vermitteln:

		richtig	falsch	weiß nicht
Beispiel	Unseren Ort gab es schon vor 600 Jahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dabei sollte auch verbindlich geklärt werden, dass **falsch gesetzte Kreuze** durch Einkreisen ungültig zu machen sind.

Auswertung

Für jede **richtige Antwort** wird ein Punkt notiert. Abschließend werden diese Punktwerte zu einer Rohwertsumme (von maximal 22 Punkten) zusammengefasst.

		richtig	falsch	weiß nicht
1.	Die alten Römer gab es wirklich.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Die Wikinger gab es wirklich.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Die Gallier gab es wirklich.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Familie Feuerstein gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Die Nazis gab es wirklich.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Zuerst war der Urknall, dann kamen die Affen, dann die Menschen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Schneewittchen gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Kaiser Karl den Großen gab es wirklich.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Zuerst war das Mittelalter, dann der Zweite Weltkrieg, dann Heute.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.	Zuerst gab es die Nashörner, dann die Dinosaurier, dann die Haustiere.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Die alten Griechen hatten Fahrräder.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Zuerst lebten die Menschen in Hütten, dann in Höhlen, dann in Häusern.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Zuerst gab es die Glühbirne, dann den Feuerstein, dann den Computer.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Zur Zeit der Pharaonen gab es Pyramiden.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Asterix und Obelix gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Die Dinosaurier sind vor dem Mittelalter ausgestorben.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Als mein Opa ein Kind war, gab es den Gameboy	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Winnetou gab es wirklich.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Meine Oma ist im Mittelalter geboren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Königreiche gibt es heute noch.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	In der Steinzeit wurde das Rad erfunden.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Zuerst war die Barockzeit, dann die Antike, dann die Steinzeit.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

richtig **falsch** **weiß nicht**

GESWIS-GS
Aufgaben zur
Erfassung von Geschichtswissen
im Grundschulalter

© Kölbl, Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha 2012

Dr. Günter Faber
Institut für Pädagogische Psychologie
Philosophische Fakultät
Leibniz Universität Hannover

Prof. Dr. Carlos Kölbl
Lehrstuhl für Psychologie
Institut für Kulturwissenschaften
Universität Bayreuth

Zitierung

Faber, G. & Kölbl, C. (2012). GESWIS-GS. Aufgaben zur Erfassung von Geschichtswissen im Grundschulalter (PSYINDEX Tests-Nr. 9006505). Ausführliche Verfahrensbeschreibung mit Aufgabenliste und Auswertungsanleitung. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation ZPID (Hrsg.), Elektronisches Testarchiv. Online [<http://www.zpid.de/index.php?wahl=products&uwahl=frei&uuwahl=testarchiveintro>].