

»irgendwie altmodisch« – Konzepte von Zeit und Historizität im Zuge der Altersschätzung eines historischen Gemäldes

Eine empirische Untersuchung zur Bildkompetenz und zu historischen Kompetenzen in dritten und vierten Klassen der Primarstufe

Christina Schweiger¹

<https://doi.org/10.53349/resource.2021.i16.a997>

Zusammenfassung

Im Beitrag wird gezeigt, warum im Rahmen von Bildkompetenz und historischem Lernen die Beschäftigung mit dem Alter von (künstlerischen) Artefakten sinnvoll ist. Als Träger von Zeit-, Historizitäts- und Nachhaltigkeitskonzepten ermöglichen sie vielfältige Zugänge und Bezüge zur Gegenwart. Die empirische Untersuchung, in der Schüler*innen der Grundstufe II das Alter eines Gemäldes aus dem 17. Jahrhundert schätzten und ihre Annahmen begründeten, zeigt, dass sie über Zeit- und Historizitätskonzepte verfügen, die zu kanalisieren sich im Sinne der reflexiven Grundbildung lohnt.

Schlüsselwörter:

Bildkompetenz
Historische Kompetenzen
Konzept
Zeit
Historizität
Historisches Kunstwerk

Keywords:

Visual literacy
Historical literacy
Concept
Time
Historicity
Historical work of art

1 Einleitung

Bevor die Aufmerksamkeit auf den Text hier fiel, wurde vermutlich das Bild in Augenschein genommen und auch ein Blick auf die Angaben dazu geworfen. Darum blieb wohl nicht unbemerkt, dass die üblichen Nennungen von Titel, Entstehungsjahr und Künstler*in fehlen. Sie wegzulassen, ist folgender Überlegung geschuldet: Wie verfährt man, wird man ohne Hinweise außer jenem infolge auszuweisender Bildrechte, dass es sich um ein museales Objekt im Kunsthistorischen Museum in Wien handelt, aufgefordert, das Bild zu beschreiben und eine zeitliche Einordnung vorzunehmen? Schafft man es, aus dem Stand und eigenen Stücken das Bild zeitlich richtig einzuordnen? Bleibt man vielleicht vage und spannt sicherheitshalber einen Zeitbogen über mehrere Jahrhunderte?

Abbildung 1:
Kunsthistorisches Museum Wien
(© KHM-Museumsverband)



¹ Christina Schweiger, MMag. Dr., Hochschullehrende, Fortbildnerin und Leiterin des National Center of Competence für Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (www.ncoc.at)
E-Mail: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

Vor genau dieser Herausforderung standen Schüler*innen in mehreren dritten und vierten Volksschulklassen anlässlich eines Fragebogens zur Bildkompetenz, der das gezeigte Bild enthielt. Auf gemeinsames Erarbeiten von Inhalten und Deutungen im Klassenverband unter Anleitung der Lehrenden wurde bewusst verzichtet, um individuelle Antworten zu erhalten. Ziel war es, herauszufinden, wie Schüler*innen die Abbildung ohne Hilfestellung für sich erschließen und zu welchen Altersschätzungen sie gelangen. Welche Konzepte von Zeit und Historizität werden entwickelt bzw. dienstbar gemacht, verfügt man nicht über das Wissen, dass das Gemälde „Apfelschälerin“ des holländischen Malers Gerard ter Borch (1617-1681) um 1660 entstand (vgl. KHM Wien 2005, 349)? Weitere Informationen zu dem Gemälde werden in 3.2 geboten.

Am Beginn des Beitrags wird erläutert, warum es wichtig ist, über Vorstellungen von Zeit und Historizität zu verfügen. Beispielhaft wird das an jenen Ausprägungen menschlicher Kultur belegt, die Zeiten und Orte überdauern können, wenn sie bewundert, gesammelt, gepflegt und geschützt werden. Angesprochen sind Werke der bildenden Kunst. Nachdem Kunstwerke auch für historisches Lernen¹ in der Schule eine zentrale Rolle spielen, wird aufgezeigt, unter welchen fachspezifischen Ausrichtungen das geschieht. In einer curricularen Zusammenschau werden entsprechende Inhalte und Kompetenzen in den Gegenständen Bildnerische Erziehung und Sachunterricht bzw. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung herausgearbeitet. Im Anschluss wird die empirische Untersuchung zu Konzepten von Zeit und Historizität von Volksschüler*innen in der Grundstufe II vorgestellt.

2 Zeit als Konzept

Wir sollen nicht nur leben, als ob wir morgen sterben,
 sondern auch, als ob wir noch hundert Jahre leben könnten.
 (Marie von Ebner-Eschenbach 1893)

Um die komplexen Dimensionen des Aphorismus und seine Aussage(n) erschließen zu können – beispielsweise im Fach Ethik –, braucht es Geschichtsbewusstsein² und historische Kompetenzen, aus denen Konzepte³ von Zeit und Historizität⁴ hervorgehen. Nur dann lässt sich im Sinne der reflexiven Grundbildung zur „reflexiven Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Teilhabe“ (vgl. Greiner et al. 2019, 17) über z. B. individuelle Bedürfnisse und Lebensentwürfe, Gemeinwohl, Verantwortung und Nachhaltigkeit nachdenken und diskutieren. Der Grundstein für erforderliche Wissens- und Erkenntnisgrundlagen wird bereits in der Vorschulstufe mit der verbindliche[n] Übung Sachbegegnung“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 40) gelegt, in der die „Erfahrungs- und Lernbereiche[] Gemeinschaft, Natur, Raum, Zeit, Wirtschaft, Technik“ (ebd.) behandelt werden.⁵ Auch Erinnerungskultur wird gefördert, wenn die Kinder herausfinden sollen, „[w]oran sich andere Menschen erinnern (Großeltern, Eltern, Verwandte, Bekannte)[, denn] [v]iele Dinge sahen früher anders aus (Spielsachen, Kleidung, Fahrzeuge, Wohnung)“ (ebd.). In der Primarstufe soll „[d]as Bewusstsein, dass sich soziale, politische wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten und Entwicklungen der Vergangenheit in der Gegenwart auswirken und die Zukunft beeinflussen, [...] gefördert werden. So lernen Kinder, Handlungen von Menschen nicht nur aus heutiger Perspektive, sondern unter Berücksichtigung von Gegebenheiten und Entwicklungen früherer Situationen wahrzunehmen und zu bewerten“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 85). Sie sollen befähigt werden, „die Veränderung menschlicher Gewohnheiten, Lebensumstände und Bedürfnissen an ausgewählten Beispielen [zu] erkennen“ (ebd.).

Genau diese Anregungen zum historischen Lernen sind bedeutsam, wenn im Zuge einer empirischen Studie zur Bildkompetenz bei Volksschüler*innen deren Konzepte von Zeit und Historizität erhoben werden, wenn auf das Alter eines Gemäldes aus dem 17. Jahrhundert geschlossen werden soll. Dabei geht es nicht um die 'richtige' Datierung des Kunstwerks, sondern den Umgang mit etwas offenkundig nicht in der Gegenwart Angefertigtem, was folgendem bildungswissenschaftlichen Ansatz entspricht:

Das Ziel des fachlichen Lernens kann heute nicht mehr im (ausschließlichen) Auswendiglernen von Daten, Fakten und fixierten Interpretationen der Welt erkannt werden. Es macht nämlich wenig Sinn derartiges Wissen anzuhäufen und umfassend zu memorieren, zumal in der post-modernen Wissensgesellschaft effizientere Speicher dafür zur Verfügung stehen. Es geht daher vielmehr um die Erkenntnis zentraler Strukturen [...], das Aneignen von fachlichen Konzepten und Prozeduren, die notwendigerweise anhand von Fallbeispielen erworben werden, aber unabhängig von ihnen auch auf unbekannte Herausforderungen angewandt werden können. (Greiner et al. 2019, 26)

Für die angesprochenen fachlichen Konzepte wird geltend gemacht, dass sie „immer schon eine Basis für fachlichen Unterricht dar[stellen], ohne dass sie meist explizit genannt werden [...]. Lehrpersonen arbeiten in der Regel mit zentralen fachlichen Konzepten, also »big ideas« ihres Unterrichtsfaches, wie z. B. in der Biologie mit dem Konzept »Entwicklung« oder in Geschichte mit dem Konzept »Zeit«“ (Greiner et al. 2019, 26).

Wie sich das Konzept Zeit in den Lehrplänen ausnimmt, wird im Folgenden erläutert, wenn die curriculare Verankerung von (kunst-)historischem Lernen in „Bildnerischer Erziehung“ und im „Sachunterricht“ bzw. in „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in den Blick genommen wird.

3 (Kunst-)Historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe I

Als Einstieg in diesen Abschnitt sei es erlaubt, kurz auf ein persönliches Erlebnis aus der Volksschulzeit zum kindlichen Umgang mit Zeit und Historizität einzugehen. In der dritten Klasse fand ein Lehrausgang auf die Burg Seebenstein in Niederösterreich statt. Bei der Führung durch die Innenräume wurde ein großer, schwerer Holztisch in Augenschein genommen und darauf verwiesen, dass er aus dem 16. Jahrhundert stammt. Mit der Zeitangabe im Alter von acht Jahren nichts anfangend, stellte sich dennoch allein aufgrund des Umstandes, dass sein Alter thematisiert wurde, das Empfinden ein, der Tisch müsse etwas Besonderes sein. Was aus eigenen Stücken keine Beachtung gefunden hätte, erhielt nun eine tiefere Bedeutung und Wertigkeit. Dass diese ästhetische Erfahrung⁶, die sich in der Simultaneität von wahrnehmender Praxis und einem Informationsangebot vollzog, in Erinnerung geblieben ist, gibt die Richtung für die Annahme vor, dass Kindern durch zeitliche Verortungen Zugänge zur Lebenswelt eröffnet werden können. Hier zeigt sich, wie das mitunter kritisch gesehene reine Faktenwissen⁷ (gerade in Bezug auf Zeitangaben) bei entsprechender Kontextualisierung metakognitives Wissen anbahnen kann (vgl. Kühberger 2009, 53). Fakten sind bekanntlich unerlässlicher Bestandteil in Lehr- und Lernprozessen, wenn es beispielsweise um das Vermitteln bzw. Erwerben von Zugängen zu historischen Objekten geht.⁸ Sie bieten Orientierung, um die Objekte (kunst-)historisch zu verorten und „komplexere Zusammenhänge im Fluss der Zeit kritisch erschließen zu können“ (Greiner et al. 2019, 40). Damit sind Kompetenzen angesprochen, die es im Laufe der Schulausbildung im Zusammenhang mit historischem Lernen zu erwerben gilt. So ist im Pflichtgegenstand „Sachunterricht“ in der Primarstufe vermerkt, dass „Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit entwickeln [sollen], um zeitliche Dimensionen zur Orientierung [zu] nutzen (Vergangenes, Gegenwärtiges, Zukünftiges). Die Schülerinnen und Schüler sollen erfahren, dass Zeitabläufe beobachtbar sind, Zeit gliederbar und messbar ist. Das Bewusstsein, dass sich soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten und Entwicklungen der Vergangenheit in der Gegenwart auswirken und die Zukunft beeinflussen, soll gefördert werden“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 85).

In der Sekundarstufe I ist im Pflichtgegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ verankert, „Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel [zu] beachten (Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte)“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 46; Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen [i. F. AHS] 2018, 65). „Für die Bearbeitung der historischen [...] Themen sind Module mit Längs- und Querschnitten vorgesehen“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 45; Lehrpläne AHS 2018, 64). Auch sollen die Schüler*innen in der 6. Schulstufe ein „[i]nlineares Zeitsystem kennenlernen und Epocheneinteilungen kritisch hinterfragen“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 48, Lehrpläne AHS 2018, 67). Eine kritische Auseinandersetzung mit „[h]istorische[n] Quellen und Darstellungen der Vergangenheit“ (ebd.) soll stattfinden. Genannt sind „[s]chriftliche und bildliche Quellen“ (ebd.) sowie „geschichtskulturelle[] Produkte[] und ihre[] Darstellung“ (ebd.).⁹

An diesem Punkt werden die Bezüge zum Pflichtgegenstand Bildnerische Erziehung deutlich (vgl. Lehrplan in der Volksschule 2012, 173ff.; Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 87ff.; Lehrpläne AHS 2018, 102ff.; 213ff.). In Bildnerischer Erziehung kommt, wie im Folgenden dargelegt, das Konzept von Zeit implizit zum Tragen, wenn mit visuellen/multimodalen Gestaltungen aus Kunst und Alltagskulturen gearbeitet wird. Unter welchen fachspezifischen Gesichtspunkten das erfolgen kann, zeigt ein Vergleich mit „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“.

3.1 (Kunst-)Historisches Lernen anhand von Werken der bildenden Kunst

In Bildnerischer Erziehung ist der Lernbereich „Wahrnehmen und Reflektieren“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 173) u. a. darauf ausgerichtet, „Beispiele aus Alltag, Medien und Kunst genau an[zuschauen, Details [zu] entdecken und inhaltliche Zusammenhänge [zu] erfassen“ (ebd., 175ff.). In der Sekundarstufe I wird die rezeptiv-

reflexive Praxis vertieft und erweitert, wenn Zusammenhänge von „Kunst und Gesellschaft, Kunst und Politik, Kunst und Geschichte“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 89; Lehrpläne AHS 2018, 104) beleuchtet werden. Im Laufe der vier Jahre ist „Wissen über kunsthistorische Zusammenhänge und ihre gesellschaftlichen Ursachen [zu] erwerben“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 90; Lehrpläne AHS 2018, 104).

Am Beginn der Sekundarstufe I sollen die Schüler*innen „Werke der bildenden Kunst kennen lernen“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 90; Lehrpläne AHS 2018, 105) und „erste Einblicke in die komplexe Struktur von Kunstwerken erhalten“ (vgl. ebd.). In den höheren Schulstufen ist den Kunstwerken und visuellen Gestaltungen der Alltagskulturen zunehmend „durch Vernetzung unterschiedlicher Betrachtungsaspekte und durch Einbeziehung gesicherter Sachinformation“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 91; Lehrpläne AHS 2018, 105) zu begegnen. Beleuchtet wird zudem die grundsätzliche „gesellschaftliche Bedeutung der Bildmedien“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 90; Lehrpläne AHS 2018, 104). Das soll „zum besseren Verstehen von Gegenwartspänomenen und von zukünftigen Herausforderungen“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 46f.; Lehrpläne AHS 2018, 65) beitragen. Dieser Bezug zur Zeitgeschichte steht im Lehrplan von „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, was die inhaltlichen Anknüpfungspunkte der beiden Gegenstände erkennen lässt. Während bei dem einen historischen Lernen im Vordergrund steht und den Bildmedien vorzugsweise die Aufgabe zukommt, „auf historische Sachverhalte oder Ereignisse außerhalb ihrer eigenen Existenz [zu] verweisen“ (Wilfert 2018, 152), liegt der Fokus beim anderen auf dem künstlerisch-visuellen Lernen, auch hinsichtlich der eigenen bildnerischen Praxis (vgl. Lehrplan in der Volksschule 2012, 173ff.; Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 87; Lehrpläne AHS 2018, 103).

In beiden Gegenständen wird, wie zu sehen ist, unter fachspezifischen Gewichtungen Bildkompetenz erworben (vgl. Schaper 2012; Bering, Niehoff 2013; Billmayer 2013, Wagner 2018). Als Teilkompetenz mit Blick auf die gemeinsame rezeptiv-reflexive Praxis wird u. a. genannt: „Bilder als gestaltete Phänomene [...] als komplexe spezifische Form- bzw. Form-Inhalts-Gefüge [...] [und] durch historisch-kulturelle Kontexte [...] wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten“ (Bering et al. 2006, 54f.). Passend dazu sollen in Bildnerischer Erziehung „Bildfunktionen und Bildsujets, Bildauffassungen“ (Lehrplan der Neuen Mittelschule 2018, 89; Lehrpläne AHS 2018, 104) sowie „Bildordnung: Bildelemente und Struktur“ (ebd.) erkannt, nachvollzogen, hinterfragt und diskutiert werden. Die Schüler*innen sollen ermutigt werden, „Vermutungen über dargestellte Inhalte [zu] äußern, unterschiedliche Meinungen und Mehrdeutigkeiten [zu] akzeptieren“ (ebd., 176). Dass dafür Werke der bildenden Kunst gut geeignet sind, ist empirisch belegt (vgl. Grütjen 2009; Glas 2016a; Schmidt A., 2016; Schmidt R. 2016), weshalb für die Primarstufe „die Forderung nach stärkerer Einbindung von Kunstwerken in den Kunstunterricht“ (Kirchner 2016, 14) erhoben wurde.

Dass eine Auseinandersetzung unter dem Gesichtspunkt ihrer Geschichtlichkeit lohnend sein kann, zumal Kunstwerke als Repräsentanten und mediale Repräsentation der Konzepte Zeit, Historizität und Nachhaltigkeit fungieren, wird im Folgenden gezeigt.

3.2 Kunstwerke als Repräsentanten und mediale Repräsentation von Zeit-, Historizitäts- und Nachhaltigkeitskonzepten

Kunstwerken kommt in ihrer Verschränkung von Darstellendem und Darstellung (vgl. Schwarte 2008, 111) eine besondere Bedeutung in Bezug auf Geschichtlichkeit zu. Dem Darstellenden, d. h. dem Objektkörper, ist Historizität infolge seiner Materialität eingeschrieben, bezogen auf die verwendeten Materialien, Medien und Werkzeuge (vgl. Zahner, Schürkmann 2021, 9). Das betrifft auch spätere Manipulationen wie bspw. Übermalungen auf Gemälden, Beschneiden der Bildträger, Ergänzungen oder Entfernungen bei Plastiken. Kunstwerke werden auf diese Weise nicht zuletzt zu materiellen Repräsentanten von Geschichtlichkeit, woraus verschiedene Konzepte von Historizität hervorgehen.¹⁰ Zugleich sind ihre Darstellungen mediale Repräsentationen von (Zeit)Geschichte und Zeitkonzepten. Themen, Inhalte, Bildelemente und formale Gestaltungen können explizite und implizite Zeitbezüge enthalten, wenn auf Realhistorie verwiesen wird oder geschlossen werden kann.¹¹ Ein expliziter Zeitbezug ist bei Datierungen gegeben.¹²

Das Erschließen dieser Zeit- und Historizitätskonzepte erfordert das „Anfertigen einer logischen und plausiblen Erzählung über zeitliche Entwicklungen“ (Greiner et al. 2019, 40), so eine der Schülerkompetenzen zum historischen Denken. Der Kunstgeschichte steht dafür die ikonologische Methode zur Verfügung (vgl. Pfisterer 2011, 194ff.). Gefragt wird dabei „nach dem historischen Sinn von Bildern, also nach der Bedeutung in ihrer Entstehungszeit“ (Penzel 2016, 2). Diese komplexe Annäherung wird erleichtert, wenn das Kunstwerk in seinem ursprünglichen Kontext verblieben ist,¹³ was bei musealen Präsentationszusammenhängen nicht der Fall ist. Denn

„Museumsdinge sind aus ihrem ursprünglichen lebensweltlichen Zusammenhang gelöst. Sie kommen als Fragmente über uns und müssen rekontextualisiert, das heißt in neue Kontexte eingebunden, und erklärt werden. (Thiemeyer 2018a, 122)

Der museale Mehrwert wird darin gesehen, dass Kunstwerke im Original präsentiert werden und ein objektzentrierter Austausch möglich ist (vgl. Antenhofer 2020, 67ff., Thiemeyer 2018a, 128). Durch ihr physisches Vorhandensein in Verbindung mit dem Konzept von 'Einzigartigkeit' und Authentizität ist eine Unmittelbarkeit gegeben, die wesentlich zum hohen Stellenwert künstlerischer Artefakte beiträgt (vgl. Thiemeyer 2018b, 212ff., Frey 2019, 3f.). Der Umgang mit ihnen – sie werden gesammelt, gepflegt, restauriert, um der Nachwelt erhalten zu bleiben – macht sie zu Repräsentanten aufwendiger Nachhaltigkeitskonzepte (vgl. Gramlich 2016, 414).¹⁴

Ein Beispiel dafür ist das Gemälde „Apfelschälerin“ des holländischen Malers Gerard ter Borch (1617-1681), das im Kunsthistorischen Museum Wien ausgestellt ist und als Bildstimulus für die empirische Untersuchung zur Bildkompetenz diente. Das Ölbild, um 1660 entstanden, ist mit rund 37 mal 30 Zentimetern nur etwas größer als eine A4-Seite (vgl. KHM Wien 2005, 349). Der Genremalerei zugerechnet, „jene[r] Kunstgattung, die in realistischer Weise Sitten und alltägliche Begebenheiten schildert“ (ebd.), zeigt es eine häusliche Szene. Die Historizität der Darstellung ist offenkundig: Kleidung und Interieur entsprechen der Mode des gehobenen Bürgertums in den Niederlanden zur Entstehungszeit des Gemäldes (vgl. Krall, Neuffer-Hoffmann 2011, 20). Zeitlos hingegen ist die titelgebende Tätigkeit der jungen Frau, die, so die Interpretation, ihre Näharbeit unterbrochen hat, um für ihre Tochter einen Apfel zu schälen (vgl. ebd.).

Bei der empirischen Untersuchung zur Bildkompetenz wurden die Schüler*innen aufgefordert, eine zeitliche Einordnung des Gemäldes vorzunehmen und das Alter des Gemäldes zu schätzen. Bevor auf ihre Antworten eingegangen wird, ist es wichtig, die Überlegungen, die dieser Fragestellung zugrunde liegen, sowie das grundsätzliche Erkenntnisinteresse zu erläutern. Im Anschluss werden das Forschungsdesign und die Durchführung der Stichprobe beschrieben.

4 Empirische Untersuchung der Konzepte Zeit und Historizität in dritten und vierten Klassen der Primarstufe im Zuge der Altersschätzung eines historischen Gemäldes

4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Folgende Prämissen bilden den Ausgangspunkt für das Forschungsanliegen:

Vor dem Hintergrund zunehmender Heterogenität und ungleicher Bildungsvoraussetzungen erscheint die Frage nach dem Wahrnehmungsverhalten von Kindern und Jugendlichen bei der Bildrezeption mehr als dringlich. (Glas 2016b, 365 – Hervorh. d. Verf.)

Die Bildung der Wahrnehmung ist mitnichten privatim auszulegen, sondern ist eine gemeinsam geteilte soziale Praxis [...]. Der Gebrauch der Wahrnehmung ist ein soziokulturelles Phänomen und am Ende immer auch eine politisch-kritische Aufgabe. (Dörpinghaus 2020, 66)

Bildkompetenz zu definieren, bedeutet zu differenzieren, was Schüler in Bezug auf Bilder können sollten. [...] Bilder erschließen sich nicht nur in der Betrachtung, sondern Betrachter sind gefordert, sich als aktiv Handelnde in künstlerische Infrastrukturen hineinzugeben und in diesen zu agieren. (Schaper 2012, 129)

Um in den angesprochenen „künstlerischen Infrastrukturen [...] agieren“ (ebd.) und „Bilder als gestaltete Phänomene“ (Bering et al. 2006, 54) erschließen zu können, braucht es entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in den Lehrplänen ausgewiesen werden. Bildkompetenz, dem Verständnis von Visual Literacy folgend (vgl. Wagner 2018), und historische Kompetenzen als Historical Literacy (vgl. Downey 2015) sind, wie in Punkt 3 dargelegt, in den Gegenständen „Bildnerische Erziehung“, „Sachunterricht“ bzw. „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ verankert. „In der Kunstdidaktik wird jedoch seit einiger Zeit verstärkt diskutiert, in welcher Weise die Historizität von Bildern kunstpädagogisch erfasst und in den Kunstunterricht miteinbezogen werden soll bzw. kann“ (Niehoff 2020, 91; vgl. Kranhold, Paefgen, Lücke 2018, 13ff.).

„Eine historische Auseinandersetzung mit Bildern, mit deren geschichtlicher Gewordenheit und geschichtlichen Kontexten wurde und wird im Kunstunterricht sehr oft vernachlässigt oder gar ausgeklammert“ (Niehoff

2020, 91). Mit Blick auf die Primarstufe werden als Erklärung dafür einerseits „die fehlende kognitive Reife, das geringe historische Bewusstsein, mangelnde sprachliche Fähigkeiten“ (vgl. Schmidt R. 2016, 74) der Schüler*innen angeführt und andererseits die „Unsicherheiten [der Lehrenden – C. S.] hinsichtlich der Gestaltung einer Kunstrezeption“ (ebd., 74f.).¹⁵ Forschungsergebnisse zeigen indes, „dass Grundschul Kinder wichtige Voraussetzungen [...] zu analytischem wie synkretischem Sehen“ (ebd., 75) mitbringen und „zu ästhetischer [Erfahrung – C.S.] und damit auch zu Kunsterfahrung fähig sind“ (ebd., 76). Sie sind imstande, „abstrakte, deduktive und problemlösende Denkopoperationen auszuführen [...], können untersuchen, ordnen, klassifizieren und vergleichen, einfache Inhalt-Form-Zusammenhänge herstellen und erste subjektive Deutungen entwickeln“ (ebd.). Diese Erkenntnisse werden zur Verortung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung herangezogen.

Ganz generell ist festzuhalten, dass sich ein Abgleich mit anderen empirischen Studien zur Kunstrezeption insofern herausfordernd gestaltet, als die wenigen Untersuchungen, die zu diesem Thema durchgeführt wurden, auf die „pädagogische Kunstkommunikation“, wie es Hoffman (2015) nennt, fokussieren (vgl. Uhlig 2005; Kirchner 2009; Hofmann 2015; Schmidt R. 2016; Schmidt A. 2016; Glas 2016b). Hier wird aber von der gemeinsamen Kunstrezeption im Klassenverband abgesehen, um Einblick in individuelles Wahrnehmungsverhalten der Schüler*innen zu bekommen.¹⁶

Ähnlich verhält es sich mit den wenigen empirischen Forschungen zu Zeitkonzepten von Schüler*innen, in denen „individuelle Zeitstrukturen und Zeitstile“ (Wissing 2004, 119), „Verstehensprozesse und Konzeptbildungen“ (Hofmann-Reiter 2015, 15), „historische[] Interessen und Vorstellungen, zu zeitlichen Verknüpfungsleistungen“ (Pape 2008a, 2) und Geschichtsbewusstsein (vgl. Beilner 1999a, 1999b; Borries 1990) untersucht werden. Studien zu Zeitkonzepten im Kontext von Bildkompetenz in Bezug auf historische Kunstwerke konnten keine ausgemacht werden, was den Befund nährt, dass „Desiderate geschichtsdidaktischer Empirie“ (Ziegler et al. 2018, 93) im Bereich „Geschichtsbewusstsein und historische Kompetenzen“ (ebd., 95) vorherrschen. Als Grund dafür wird ins Treffen geführt: „Sowohl Geschichtsbewusstsein als komplexes und schwer zu beschreibendes theoretisches Konstrukt als auch Kinder als ProbandInnen stellen besondere Anforderungen an die empirische Praxis“ (Pape 2008b, 2). Eine Herausforderung ist zudem „die Berücksichtigung der kognitiven und sprachlichen Prädispositionen, des historischen Vorwissens und der Vorstellungen von Kindern sowie des individuellen Entwicklungsstandes historischen Bewusstseins“ (Pape 2008b, 2). Dementsprechend breit gestreut fallen die Antworten von Schüler*innen zu Zeitkonzepten im Kontext des Erfahrungs- und Lernbereichs Zeit aus (vgl. Hofmann-Reiter 2015, 171ff.).¹⁷ Als Resümee wird festgehalten, dass „im Grundschulbereich schwerpunktmäßig das allgemeine Zeitwissen gefördert [...], die Anbahnung von Geschichtsbewusstsein [...] jedoch vernachlässigt wird“ (ebd. 320). Dabei „zeigen entwicklungspsychologische Forschungen, dass in diese Phase die Ausprägung des Zeitbewusstseins fällt“ (Eisele-Brauch 2010, 165). „Das Zeitbewusstsein [...] erfährt im Laufe der Grundschuljahre eine deutliche Ausprägung [...] [, wobei – C. S.] das Verständnis für die Gliederung der Zeit, also das Temporalbewusstsein, am Ende der Grundschulzeit noch nicht voll ausgebildet ist“ (Pape 2008b, 6). Festgemacht wird das daran, dass „Zahlangaben [...], insbesondere zu weit in die Vergangenheit zurückreichende[n] Ereignissen und Epochen, [...] mit Fehlern behaftet“ (ebd.) sind. „Insbesondere für das Grundschulalter ist nachgewiesen worden, dass sich die Entwicklung vom naiven Zeiterleben über Zeitwissen, Zeiterfahrung zu operativem Zeitbewusstsein unter Einfluss von Lern- und Lebenserfahrung systematisch aufbaut“ (Gies 2004, 42).¹⁸ „Erst wenn die Fähigkeit eines an Zahlenangaben gebundenen Zeitwissens ausgebildet ist, können vergangene Zeiträume in ihrer Dauer abgeschätzt und in ihrer Tiefe gegliedert werden (Jahrzehnt, Jahrhundert, Jahrtausend).“ (Dux 2017, 71) Das ermöglicht ausgereifte(re) Konzepte von Zeit und Historizität. Wie sich diese im Zuge der Auseinandersetzung mit einem historischen Gemälde ausnehmen, bildet einen Bereich der empirischen Forschung zur Bildkompetenz in dritten und vierten Klassen der Primarstufe. Für diesen wurde die Forschungsfrage formuliert:

Welche Konzepte von Zeit und Historizität lassen sich bei Schüler*innen von dritten und vierten Klassen der Primarstufe im Zuge einer Altersschätzung von einem historischen Kunstwerk rekonstruieren?¹⁹

4.2 Methodisches Vorgehen

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgte in einer Querschnittsstudie unter Einsatz qualitativer Forschungsmethoden (vgl. Mayring 2015). Die Erhebung wurde mit Genehmigung der Bildungsdirektion Niederösterreich im Sommersemester 2020 und 2021 an drei niederösterreichischen Volksschulstandorten in acht Klassen (vier dritten und vier vierten) durchgeführt. Die Stichprobe umfasst gesamt $n = 148$, davon $n = 77$ in der dritten Schulstufe und $n = 71$ in der vierten. Als Erhebungsinstrument wurde, um Einblick in individuelle Ausprägungen von Bildkompetenz zu bekommen, ein Fragebogen erstellt, der während des Unterrichts in Einzelarbeit auszufüllen war. Er enthält fünf offene Fragen bzw. Aufforderungen zu dem Gemälde „Apfelschälerin“ (Abb. 1).²⁰ Die

Fragen orientieren sich an den „Kernkompetenzen [...] für das Verstehen von Bildern“ (Schröder 2015, 35).²¹ Behandelt wird hier jener Teilbereich der Studie, der die zeitliche Kontextualisierung des Gemäldes betrifft. Im Fragebogen findet sie mit der Frage/Aufforderung Berücksichtigung: *Wie alt, glaubst du, ist das Bild? Begründe deine Einschätzung!* Dem voran ging die Aufforderung, die „Apfelschälerin“, die auf dem Fragebogen im Format 14,5 cm x 12 cm abgebildet ist, zu beschreiben. Der Titel wurde den Kindern nicht mitgeteilt, um eine möglichst unbeeinflusste Auseinandersetzung mit dem ihnen unbekanntem Gemälde zu gewährleisten. Auf diese Weise ließ sich intrapersonal-rezeptives Vorgehen anregen, aus dem individuell-verschriftlichte Antworten hervorgingen. Diese wurden nach Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet: Die deduktiv gebildeten Kategorien wurden mittels induktiven Vorgehens in Unterkategorien ausdifferenziert und mit Ankerbeispielen versehen (vgl. Mayring 2015, 50ff.). Wörtlich wiedergegebene Antworten der Schüler*innen werden unter fortlaufender Nummerierung in beiden Schulstufen ausgewiesen: S[schüler*in] Fragebogennr./Schulstufe (z. B. S12/3). Um der leichteren Lesbarkeit wie auch der Authentizität der Aussagen Rechnung zu tragen, wurde davon Abstand genommen, Rechtschreib-, Grammatik und Interpunktionsfehler sowie Ausdrucksmängel mit einem [sic!] zu versehen.

Der Nebensatz in *Wie alt, glaubst du, ist das Bild?* soll signalisieren, dass eine Vermutung zum Alter des Gemäldes angestellt werden soll, was in der Ergänzung *Begründe deine Einschätzung!* noch einmal bekräftigt wird. Es geht nicht um Wissen wie das 'Abfragen' einer Jahreszahl, nicht um Reproduzieren, sondern um zeitliches Kontextualisieren. Angeregt wird ein Vergleich des Dargestellten auf dem Bild mit den aktuellen Lebensumständen: Ist etwas auf dem Bild dargestellt, das auch heute noch so aussieht bzw. aussehen kann? Gibt es etwas, das ganz anders aussieht bzw. das nicht zugeordnet werden kann? Das entspricht dem Vorgehen bei der „Objekt-wahrnehmung durch Kategorisierung“ (vgl. Ansorge, Leder 2017, 118), wenn „das Aussehen [von Objekten – C. S.] [...] mit Gedächtniseinträgen [...] abgeglichen“ (Strobach, Wendt 2019, 1) wird. Solche Verarbeitungsprozesse können in die Begründung der Altersschätzung einfließen.

Spannend ist nun die Frage, in welche Zeitkonzepte ein Gewährwerden der Andersartigkeit von abgebildeten Objekten mündet. Denn das Erkennen als Wahrnehmungsleistung erfordert im Fall der „Apfelschälerin“ Geschichtswissen, damit eine zutreffende zeitliche Verortung erfolgen kann. Und darüber können Schüler*innen der Primarstufe noch nicht verfügen, weil es, wie dargelegt, curricularer Bestandteil der Sekundarstufe I ist. Mit welchen Zeitschätzungen sie sich behelfen, welche Sinnbildungsprozesse sie anwenden und welche Konzepte von Zeit und Historizität daraus erwachsen, wird im Folgenden beschrieben.

4.3 Forschungsergebnisse

Von den insgesamt 148 Schüler*innen in den dritten und vierten Klassen nahmen alle bis auf eine*n auf die Frage *Wie alt, glaubst du, ist das Bild?* eine Alters- bzw. Zeitangabe in Jahren vor. Eine Angabe enthielt die Maßeinheiten Tag, Monat, Jahr. Obgleich im Fragebogen nicht explizit zu einer Zahlenangabe aufgefordert wurde, regte die Formulierung *Begründe deine Schätzung!* zu diesem Vorgehen an. Eine geclusterte Übersicht aller Angaben in beiden Jahrgängen soll einen ersten Einblick in die Altersschätzungen bieten (Abbildung 2).

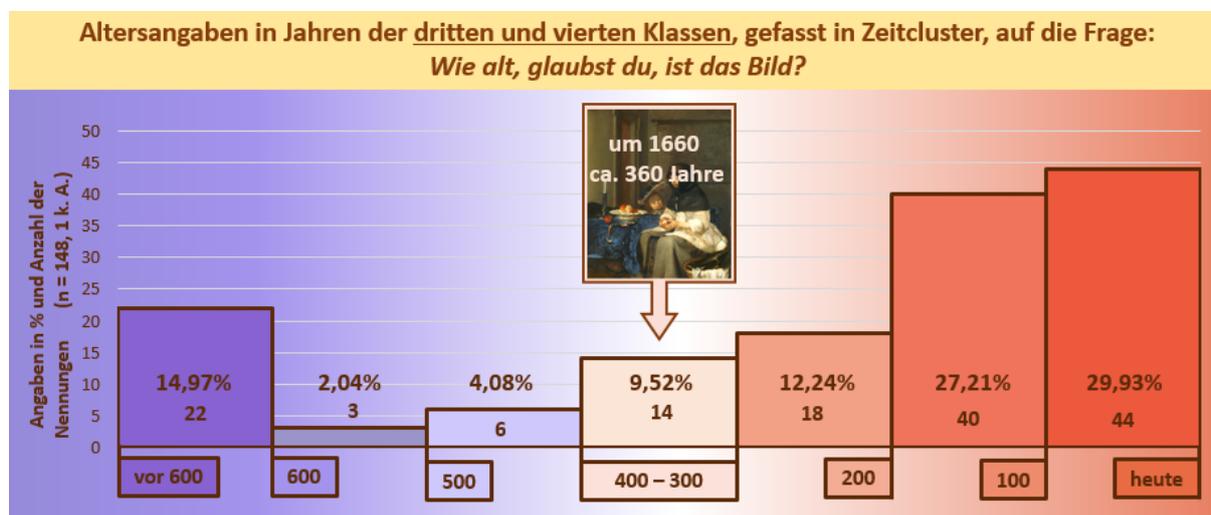


Abbildung 2: Gesamtdarstellung der Altersschätzungen in den dritten und vierten Klassen (n = 148, 1 k. A.) mit Altersangaben in Jahren. Die Gliederung umfasst sieben Zeitcluster. Jener in der Mitte, in den die Entstehungszeit des Gemäldes (um 1660) fällt, enthält alle Altersnennungen zwischen 300 und 400 Jahren. Der Cluster links davon enthält alle Altersnennungen über 400 Jahre bis 500 Jahre, der Cluster rechts davon jene unter 300 Jahre bis 200 Jahre usw. Ausgewiesen wird die Summe an Altersangaben pro Cluster in Prozent sowie als absolute Zahl (eigene Darstellung).

Der Grafik lässt sich entnehmen, dass von allen Altersschätzungen des Gemäldes, das um 1660 entstanden und somit etwa 360 Jahre alt ist, rund zehn Prozent in den Zeitcluster von 300 bis 400 Jahren fallen. Unter Einbezug des Clusters davor und jenes danach lässt sich festhalten, dass sich ein Viertel der Altersnennungen zwischen 200 und 500 Jahren bewegt. Ca. sechzig Prozent der Schüler*innen nahmen Zeitschätzungen unter zweihundert Jahre vor, wobei der Großteil von ihnen (dreißig Prozent) das Bild jünger als hundert Jahre einstufte. Rund fünfzehn Prozent hielten das Bild für älter als sechshundert Jahre. Dabei fällt auf, dass gehäuft in den dritten Klassen ein sehr hohes Alter genannt wurde, wie Abbildung 3 zeigt.



Abbildung 3: Gesamtdarstellung der Altersschätzungen in den dritten Klassen (n = 77, 1 k. A.) mit Altersangaben in Jahren, s. Erläuterungen zu Abbildung 2 (eigene Darstellung).

Fast ein Viertel der Schüler*innen schätzte das Gemälde älter als sechshundert Jahre. Der größte Anteil an Nennungen fällt in den Zeitcluster 100 bis 199 Jahre. Damit unterscheiden sich die Ergebnisse in den dritten Klassen wesentlich von jenen in den vierten, da in diesen über vierzig Prozent das Alter des Bildes unter hundert Jahren ansetzten (Abbildung 4).

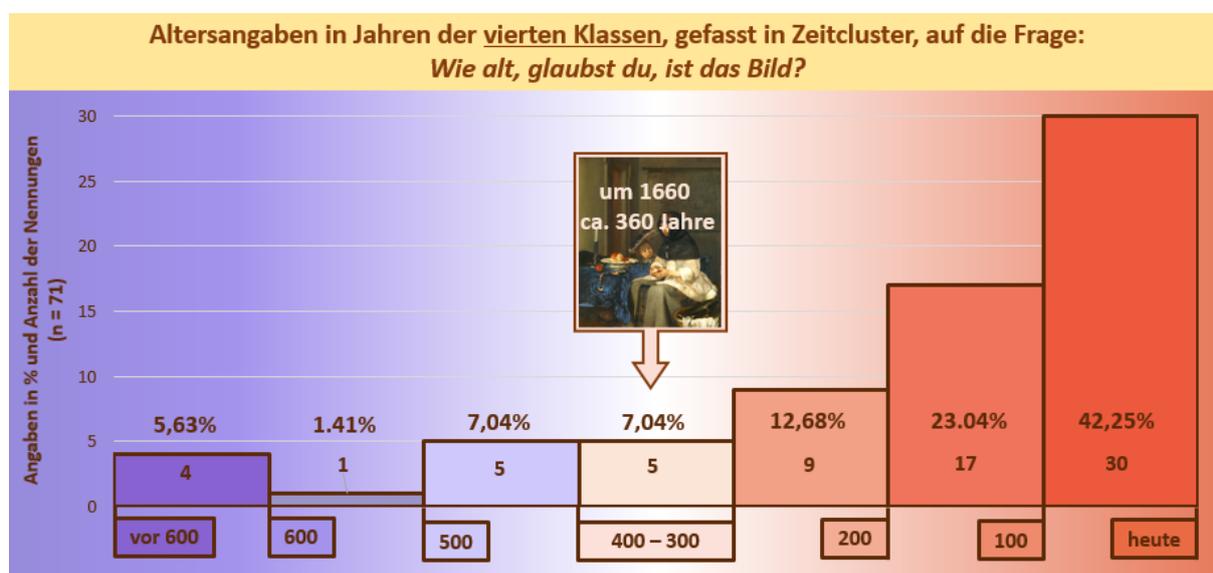


Abbildung 4: Gesamtdarstellung der Altersschätzungen in den vierten Klassen (n = 71) mit Altersangaben in Jahren, s. Erläuterungen zu Abbildung 2 (eigene Darstellung).

Die Grafik gibt zu erkennen, dass die Schüler*innen der vierten Klassen mit starker Tendenz Altersschätzungen unter 200 Jahren vornahm. Als jüngstes Alter wurde „20 Jahre“ (S15/4) angegeben. Nur rund ein Fünftel der Kinder hielt das Bild für älter als 300 Jahre. Ein Blick auf die Detailauswertung in einer Zeitleiste zeigt, dass die meisten Altersnennungen zwischen fünfzig und hundert Jahren liegen (Abbildung 5):

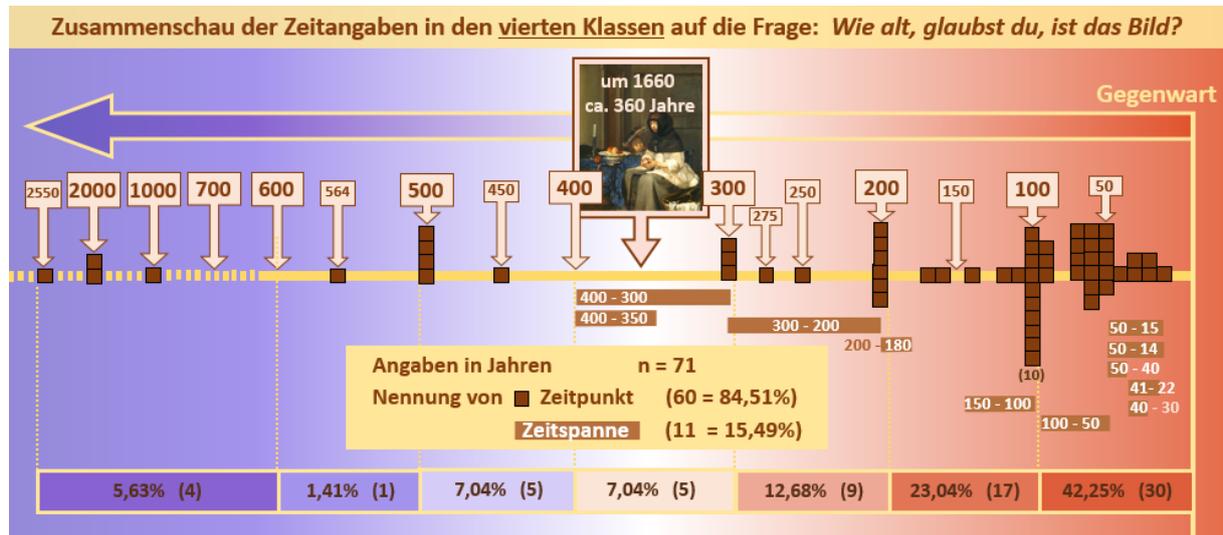


Abbildung 5: Gesamtdarstellung der Altersschätzungen in den vierten Klassen auf einer Zeitleiste. Konkrete Angaben wie z. B. „92 Jahre“ (S63/4) oder „85 Jahre“ (S44/4) wurden aus Gründen der besseren Darstellbarkeit zu einer Zehnerzahl ab- oder aufgerundet. Jahreszahlen wurden in Altersangaben umgerechnet. Zeitspannen wurden jenem Zeitcluster zugerechnet, auf den mehr Zeit entfällt. Auf konkrete Alters- und Zeitangaben wird im Fließtext eingegangen (eigene Darstellung).

Aus der Grafik geht hervor, dass gehäuft Hunderterzahlen (allen voran 100, gefolgt von 200, 500 und 300) und Zehnerzahlen genannt wurden. Elf Kinder (etwa 15 Prozent) machten eine auf das Jahr genaue Altersangabe. Die jüngste betrug „24 Jahre“ (S55/4), gefolgt von „45 Jahre“ (S12/4), „55 Jahre“ (S2/4) und (S20/4), „64 Jahre“ (S9/4), „85 Jahre“ (S44/4), „92 Jahre“ (S63/4), „105 Jahre“ (S 17/4), „158 Jahre“ (S48/4), „275 [Jahre]“ (S33/4) und „564 Jahre“ (S34/4).

Eine Jahreszahl nannten insgesamt sieben Schüler*innen (rund zehn Prozent), wobei die jüngste zugleich eine konkrete Datumsangabe ist: „19. April 2008“ (S62/4). Die weiteren sind: „1990“ (S14/4), „1930“ (S16/4), „1920“ (S70/4), „1898“ (S49/4), „1880“ (S60/4) sowie „1798“ (S54/4). Von elf Kindern wurden Zeitspannen entworfen, von denen sich der größere Teil über wenige Jahrzehnte in der jüngeren Vergangenheit erstreckt (z. B. „c.a 14 – 50 Jahre“, S40/4; „1980-1999“, S56/4; „Ca 40/50 Jahre“, S8/4). Die weitest zurückliegende Nennung war „350 bis 400 Jahre“ (S24/4). In den dritten Klassen nannten neun Schüler*innen eine Zeitspanne (Abbildung 6).

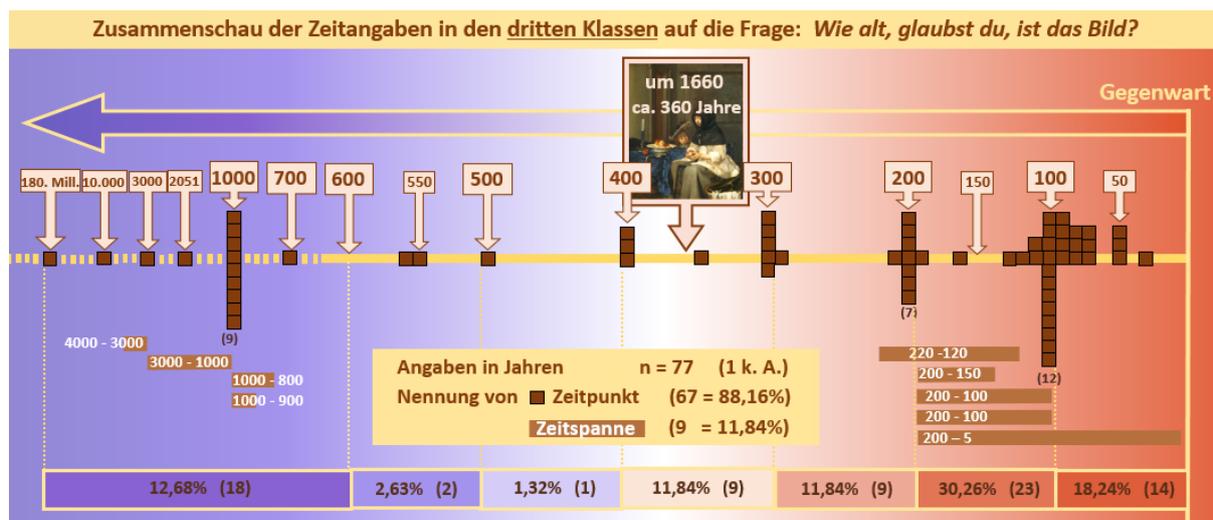


Abbildung 6: Gesamtdarstellung der Altersschätzungen in den dritten Klassen auf einer Zeitleiste, s. Erläuterungen zu Abbildung 5 (eigene Darstellung).

Die Zeitspannen liegen entweder zwischen etwa 100 und 200 Jahren oder 800 und 4000 Jahren und passen ins Gesamtbild von eher niedrigen oder hohen Altersschätzungen. Die im Vergleich zu den vierten Klassen gehäufte Altersangabe von 1000 Jahren fällt auf. Drei Jahreszahlen wurden genannt, wobei die älteste wie auch in den vierten Klassen auf das 19. Jahrhundert entfiel („1857“, S52/3). Die anderen stammen aus dem 20. Jahrhundert: „1943“ (S52/3) und „1990“ (S52/3). Ganz konkrete Altersangaben kamen von neun Kindern (rund zwölf Prozent), wie z. B.: „Ich glaube das Bild ist 2051 Jahre alt.“ (S72/3), gefolgt von „555 Jahre“ (S18/3), „285 Jahre“ (S14/3), „Das bild ist 211 Jahre“ (S32/3), „107 Jahre“ (S37/3), „99 Jahre“ (S50/3), „95 Jahre“ (S23/3) sowie „Ich glaube es ist 69 Jahre alt“ (S21/3). Zwei der 77 Schüler*innen gebrauchten die Zeitordnung Jahrhundert: „ich glaub das bild wurde 11. Jahrhundert oder 12. Jahrhundert gemalt.“ (S75/3), „Ich glaube das Bild stammt aus den 19. Jahrhundert.“ (S43/3).²²

Von den Angaben sticht „Ungefähr 5 – 10 – 15 – 20 – 50 – 60 – 100 – 200 Jahre alt“ (S28/3) hervor wie auch eine korrigierte Einschätzung von anfänglichen „2000 – 1000 Jahren“ auf 200 – 100 Jahren“ (S 36/3) durch Streichung jeweils einer Null. Bis auf eine weitere Abänderung von „610“ auf „550 Jahre“ (S22/3) wurden keine Korrekturen durchgeführt.

Bevor auf die Begründungen der Altersschätzungen eingegangen wird, soll die Spannweite der Altersangaben verdeutlicht werden. In den dritten Klassen bewegen sie sich zwischen „180 Mio Jahre[n]“ (S7/3) und „5 [Jahren]“ (S28/3) als Beginn einer Zeitspanne, wobei der Zeitraum zwischen 50 bis 120 Jahren mit rund 36 Prozent aller Schätzungen dominiert und hundert Jahre der Spitzenreiter an Altersnennungen ist (zwölf Mal). In den vierten Klassen wurde diese Zahl zehnmals genannt und auf den Alterscluster von unter hundert Jahren entfallen rund 44 Prozent der Nennungen. Die höchste Altersangabe beträgt „2550 Jahre“ (S71/4) und die niedrigste in Form einer Jahreszahl „2008“ (S62/4). Interessanterweise fallen die Aussagen, die als Begründung für die Altersangabe dienen, unabhängig davon, ob sie zu hoch oder niedrig angesetzt wurde, immer sehr ähnlich aus, wie im Folgenden dargelegt wird.

In den dritten Klassen begründeten 45 Schüler*innen ihre Alterswahl (rund 58 Prozent), in den vierten 30 (rund 42 Prozent).²³ Die Begründungen weisen keine Spezifika in den Jahrgängen auf, weshalb sie gemeinsam behandelt werden. Einteilen lassen sie sich in drei Kategorien, die in den Antworten bisweilen kombiniert werden (Abbildung 7).



Abbildung 7: Drei Kategorien an Begründungen der Altersschätzungen mit Ankerbeispielen. Die Rechtschreibfehler sind hier gekennzeichnet, weil die Aussagen übergeordnete Funktion haben. Die jeweilige Prozentzahl bezieht sich auf die Häufigkeit der Kategorie im Hinblick auf alle abgegebenen Begründungen, von denen ein paar zwei Kategorien enthalten (eigene Darstellung).

Von allen Begründungen enthalten über vierzig Prozent Verweise auf Kleidung und Interieur. Jeweils etwa dreißig Prozent beziehen sich auf die formale Darstellung des Bildes sowie auf das Bild als Gesamtes ohne inhaltliche oder formale Ausdifferenzierung. Einige Schüler*innen argumentierten das geschätzte Alter des Bildes damit, dass es „alt“ (sechs Nennungen), „sehr alt“ (acht Nennungen), „relativ alt“ (S54/3) oder „altmodisch“ (fünf Nennungen) aussehe, ohne ihre Annahme weiter auszuführen. Eine Altersangabe im vierstelligen Bereich („3000 – 4000 Jahre“, S42/3) wurde damit begründet, „weil das Bild sehr alt aussieht“ (ebd.). Die gleiche Begründung findet sich auch bei: „99 Jahre weil es sehr alt aus schaut“ (S50/3) sowie: „Ich glaube das, dass Bild 50 Jahre alt ist weil es sehr alt aus sieht.“ (S52/4) Auch in Bezug auf die Bezeichnung *altmodisch* lässt sich dieses Vorgehen feststellen, wie folgende Zusammenschau zeigt, beginnend mit der höchsten Schätzung:

- Ich glaube das Bild ist ca. 1000 Jahre alt, weil es schaut alt modisch aus. (S58/3)
- 500 weil es altmodisch aussit und die Farbe alt aussit. (S19/4)
- Ich glaube das Bild ist ungefar 180.200 Jahre alt. Weil es eher so altmodisch ausieht. (S54/4)
- Ich glaube das Bild stammt aus den 19. Jahrhundert. Weil es irgendwie altmodisch aussieht. (S43/3)
- Ich glaube das Bild ist 100 jahre alt, weil es sehr altmodisch aussieht. (S21/4)

Das Bild wird als *altmodisch* bezeichnet, ob es nun auf hundert oder tausend Jahre geschätzt wird. Ähnliches zeigt sich auch an den folgenden Beispielen, bei denen *altmodisch* konkret auf Kleidung bezogen gebraucht wird, die somit in die Kategorie *Kleidung und Interieur* fallen. Erneut erfolgt die Reihung absteigend nach den veranschlagten Jahren.

- 1000 Jahre weil es sehr altmodische Kleidung ist. (S44/3)
- 250 Jahre weil sie sind altmodiesch geleidet. (S35/4)
- Ich glaube das Bild ist 60 Jahre alt, weil die Kleider altmodisch sind. (S38/4)
- Es siet zimlich alt aus das Kind und die Mutter tragen Altmodisches gewand deshalb fermute ich das es 50 Jahre alt ist. (S74/3)

Auch anhand dieser Gruppe lässt sich zeigen, dass der Begriff nicht im Kontext ähnlicher Altersschätzungen Verwendung findet, sondern dann zum Einsatz kommt, wenn der grundsätzliche Unterschied zur heutigen Mode betont werden soll. In zwei Fällen ist der Vergleich mit der Gegenwart ganz konkret: „30 Jahre, weil keine moderne sachen drauf sind, weil die Kleidung nicht dem jetzigen Kleidungs-stiel entspricht.“ (S38/3) „Ich glaube das das Bild 350 – 400 Jahre alt ist, weil die Farben auch nicht mehr so gut zu sehen sind, und das Gewand etwas anders ist als bei uns.“ (S24/4) In anderen Antworten bleibt die relationale Ausrichtung implizit: „Ich glaube es

ist 700 Jahre alt weil sie sehr arm aussehen und ihr Gewant ist sehr alt.“ (S41/3) „3000 Jahre, weil sie arm aussehen und der Hintergrund nach einem alten Haus aussieht.“ (S57/3) Passend dazu die Aussage: „Ich glaube es ist 200 – 150 Jahre alt, weil die Wände so alt aussehen“ (S34/3). Auch die folgenden Begründungen sind auf einer Vergleichsbasis angesiedelt: „Ich glaube es ist 200 Jahre her, weil es noch nicht so viele Sachen gab.“ (S25/4) „200 Jahre weil die Kleidung nicht sooo gut ist.“ (S33/3)

An den *vielen Sachen* und der Kleidung lässt sich erkennen, dass fast ausschließlich auf Hyperonyme gesetzt wird. Konkrete Kleidungsstücke wurden lediglich in zwei Fällen genannt: „Das Bild ist 200 Jahre alt weil der Umhang sehr sehr alt aussieht.“ (S24/3) „Ich glaube dieses Bild ist von dem Jahr 1857 wegen dem Hut das das kleine Kind auf hat [...]“ (S55/3) Ein einziger Gegenstand findet mehrfache Erwähnung: Die Kerze wurde zur zeitlichen Verortung des Bildes herangezogen, woran sich Altersangaben zwischen „300 Jahre[n]“ (S30/4) und „55 Jahre[n]“ (S20/4) knüpfen:

- Ich glaube, dass das Bild 300 Jahre alt ist weil es so altmodisch wirkt. z. B. Kerze. (S30/4)
- Ich glaube, dass das Bild 170 Jahre alt ist. Es steht eine Kerze auf dem Tisch. (S32/4)
- Ich glaube, dass es so 100 Jahre alt ist, weil es gibt noch einen Kerzenständer mit einer Kerze. (S35/3)
- Ich glaube es ist ungefähr 60 Jahre alt weil es so alt aussieht und es Kerzen und keine Lichter gibt. (S22/4)
- 55 Jahre weil es Kerzen gibt und keine Lichter. (S20/4)

Auch der folgenden Feststellung liegt eine Überlegung zum technischen Fortschritt im Kontext der Kerze zugrunde: „Ich glaube das es kein modernes Bild ist weil man kann erkennen das es noch keinen Strom gab wegen der Kerze also eher alt.“ (S23/4) Es ist die einzige Antwort ohne Altersschätzung in Jahren.

Auch in der dritten Kategorie *Formale Darstellung*, die Aussagen zur Farbigkeit und Medialität des Bildes sammelt, finden sich gleiche Begründungen bei unterschiedlichen Altersangaben:

- Ich glaube das Bild [ist] 1000 Jahre alt wegen der Kleidung und der dunklen Farben (S20/3)
- 300 Jahre alt weil die Farben nicht so leuchtend sind [...]. (S25/3)
- Ungefähr 5 – 10 – 15 – 20 – 50 – 60 – 100 – 200 Jahre alt weil es sehr düstere Farben hat (S28/3)
- Ich glaube das Bild ist 95 Jahre alt, weil es so blas ist und die Farben nicht sehr hell sind. (S30/3)
- Ich glaube so zwischen 2000 bis 1000 Jahre alt, weil die Farben nicht so stralend sind. (S36/3)

Die Antworten zeigen, dass häufig mit Verneinungen gearbeitet und die ideale farbliche Gestaltung ex negativo festgehalten wurde: „keine fröhliche[n] Farben“ (S40/3), „keine kräftigen Farben“ (S26/3), dass die „Farben nicht so hell und nicht mehr so stark sind“ (S18/4), „nicht mehr so glänzen“ (S58/4), „nicht mehr so gut zu sehen sind“ (S24/4), „nicht genau sind“ (S49/4).

Auch die Medialität des Bildes wurde thematisiert und im Zuge einer Schätzung auf 300 Jahre auf „eine schlechtere Grafik“ (S31/3) verwiesen. In zwei weiteren Antworten wurde Ähnliches vermerkt: „Das Bild ist glaub ich 300 Jahre alt, weil es nicht so eine gute Grafik hat und keine fröhliche Farben.“ (S40/3) „Ich glaube das Bild ist 158 Jahre alt. Und weil die Grafik vom Bild nicht das Beste ist.“ (S45/4) Die Schüler*innen scheinen – das als deutender Diskurs – *Grafik* synonym zu einer hohen, farbintensiven Bildauflösung zu gebrauchen. Dass sie den Begriff nicht in Bezug auf die Abbildung im Fragebogen verwenden, ist aus ihren Altersangaben zu schließen. Vorstellbar wäre, dass ihre Feststellungen der körnig und grob wirkenden Oberfläche des Tischtuches und des hellen Mantels, der von Craquelén durchzogen ist, geschuldet sind. Dieses Vorgehen bei einer sehr jungen Generation von Digital Natives (vgl. Meyer 2015) könnte als empirischer Beleg für die folgenden Feststellungen genommen werden: „Digitalisierung verändert nicht nur den Gebrauch unserer Sinne, sondern sie bringt ihre eigenen Ästhetiken, Räume und Materialitäten ins Spiel“ (Jörissen, Unterberg 2019, 20). Es entstehen „neue, digital vernetzte Formen der Wahrnehmung“ (ebd.). „Kinder und Jugendliche „kommunizieren und interagieren [...] in Symbiose mit komplexen digitalen Systemen. Sie differenzieren und erweitern ihre Wahrnehmungsstrukturen durch medial bedingte Rezeption“ (Ide 2016, 90). Genau darauf lässt sich aus den Antworten der Kinder schließen, wovon auch die folgenden Aussagen zeugen: „Ich denke das Bild ist über 70 Jahre alt weil es altmodische Farben hat. Und es ist nicht so »detailliert«.“ (S42/4) „100 Jahre? weil es eine andere Qualität hat.“ (S66/3) Beide Argumente können unter dem Gesichtspunkt von Digitalität wie generell technischen Abbildungsverfahren gesehen werden. In einer Antwort wird auch das Medium Fotografie angesprochen: „Ich glaube es ist 69 Jahre alt, weil es gezeichnet ist und früher haben sie statt Fotos haben sie Bilder gemalt.“ (S21/3) Diese Antwort zeigt besonders deutlich, dass eine grundsätzlich richtige Schlussfolgerung mit einer nicht passenden Altersschätzung kombiniert wird.

Bevor aus den Altersangaben und Begründungen Konzepte zu Historizität und Zeit rekonstruiert und die Forschungsfrage beantwortet wird, werden die Zahldarstellungen und zeitlichen Ordnungsbegriffe, derer sich die Schüler*innen bedienen, herausgearbeitet.

4.4 Zahldarstellungen und zeitliche Ordnungsbegriffe in den Altersschätzungen

Unter formalen Gesichtspunkten fallen die Altersangaben einheitlich aus. In beiden Jahrgängen ist ein hoher Anteil an Zehner-, Hunderter- und Tausenderzahlen auszumachen (88 Prozent in den dritten und 82 Prozent in den vierten Klassen). Eine mögliche Erklärung dafür eröffnet ein Blick in den Lehrplan, der für den Gegenstand Mathematik festhält, dass „beim Aufbau der natürlichen Zahlen [...] die dekadischen Stufen mehrfach zu repräsentieren“ (ebd., 163 – Hervorh. d. Verf.) sind.

Die gehäufte Nennung von 1000 Jahren in den dritten Klassen kann ebenfalls mit Mathematik in Zusammenhang gebracht werden, nachdem in der dritten Schulstufe ein „Ausbauen des Zahlenraumes bis 1000“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 153) erfolgt. Somit wäre denkbar, dass die Schüler*innen diese Zahl heranziehen, wenn sie das *hohe Alter* eines Objektes verdeutlichen möchten. Für diese Annahme finden sich Hinweise in den vierten Klassen, in denen Schätzungen von tausend Jahren und höher nur vereinzelt erfolgten und der Zahlenraum „bis zur Million in Grobstrukturen“ (ebd.) erfolgt.

Ebenfalls im Mathematiklehrplan für die vierte Schulstufe ist das „Unterscheiden von Zeitpunkt und Zeitspanne (Zeitdauer)“ (ebd., 158) festgehalten. Fünfzehn Prozent wählten diese Darstellungsart, in den dritten Klassen zwölf Prozent. In diesem Jahrgang gebrauchten zwei Schüler*innen die Zeiteinteilung *Jahrhundert*, drei nannten eine Jahreszahl, in den vierten machten das acht.

In Summe lassen die Altersangaben darauf schließen, dass die Schüler*innen beider Jahrgänge mit Zahldarstellungen und zeitlichen Ordnungsbegriffen vertraut sind und über „die Fähigkeit eines an Zahlenangaben gebundenen Zeitwissens“ (Dux 2017, 71) verfügen.

4.5 Konzepte von Zeit und Historizität

Die Zeitkonzepte, die sich aus den Angaben der Schüler*innen rekonstruieren lassen, weisen trotz großer Unterschiede in den Altersschätzungen ein ähnliches Grundgerüst auf, das von einem bereits vorhandenen Historizitätsbewusstsein getragen wird. Die Schüler*innen verfügen über Konzepte von Historizität, die sich dahingehend zeigen, dass sie etwas als *alt* ausmachen, indem sie Vergleiche zur ihrer eigenen Lebenswelt anstellen. Diese Konzepte weisen normative Züge auf, wie sich anhand der drei Kategorien *Kleidung und Interieur, formale Gestaltung* sowie das *Bild als Gesamtes*, in die sich ihre Begründungen einteilen ließen, nachweisen lässt. Kleidung und Interieur, die Farbigkeit des Gemäldes sowie das Bild als solches werden durchgängig als *alt, sehr alt, altmodisch* oder *unmodern* charakterisiert. Das Konzept von Historizität ist hier somit eines, das von (formal-)ästhetischem Empfinden durchdrungen ist und aus dem ästhetische Urteile resultieren. Getragen wird es von der Erkenntnis, dass sich Beschaffenheit und Aussehen von Objekten im Laufe der Zeit infolge von (Weiter-)Entwicklungen verändern können. Ein Verständnis von Historizität unter dem Gesichtspunkt von Wandel und Fortschritt ist gegeben. Verdeutlichen lässt sich das an ihren Einschätzungen der Farbgestaltung des Bildes, die ihnen *dunkel, düster, nicht leuchtend, nicht hell, nicht kräftig* oder *nicht* fröhlich erscheint. Sie haben eine klare Vorstellung von der Farbigkeit eines alt eingeschätzten (Kunst-)Objekts, weil es nicht in ihr Farbkonzept passt. Ihr Befund korreliert stark mit der kollektiven Vorstellung von Vergangenheit als etwas Dunklem, denkt man an die Topoi des *dunklen Mittelalters* oder der *grauen Vorzeit* bzw. an die metaphorischen Ausdrücke, dass *Erinnerungen verblasen* und man nur noch *etwas dunkel in Erinnerung* hat. Mit dem materiellen Verblasen bzw. Nachdunkeln (z. B. von Farben, Holz) ist der physische Konnex dazu gegeben.

An Äußerungen zur Farbgebung des Bildes in den vierten Klassen lässt sich zudem zeigen, dass ein paar Schüler*innen über ein ausgereifteres Konzept von Historizität verfügen, wenn sie ihre Altersschätzungen damit begründen, dass „die Farben [...] nicht mehr so stark sind“ (S18/4), „nicht mehr so glänzen“ (S58/4) und „nicht mehr so gut zu sehen sind“ (S24/4). Die Formulierung *nicht mehr* lässt auf jenes Bewusstsein schließen, „dass Personen, Dinge und Ereignisse sich in der Zeit verändern“ (Pandel 1987, o. Sz.). Hier zeigt sich ein Konzept von Historizität, dem das Wissen zugrunde liegt, dass sich Aussehen und Beschaffenheit von den Objekten selbst im Laufe der Zeit verändern können. Während das davor angesprochene Konzept von Historizität auf der Kenntnis von Abfolgen und (initiierten) Neuerungen beruht, fußt dieses hier auf dem Verständnis inhärenter Alterungsprozesse.

Allen Konzepten von Historizität, die sich aus den Schüleraussagen rekonstruieren lassen, ist gemein, dass sie ästhetische Präferenzen sichtbar machen. Hinsichtlich Farbigkeit sind das *strahlende, kräftige, fröhliche, helle* Farben, versammelt man die in einer Verneinung gebrauchten Adjektive. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Historizitätskonzepte bisweilen von Medialitätskonzepten gespeist werden, weil mehrfach in Bezug auf das Bild resp. die Abbildung dessen *Grafik* angesprochen und z. B. als *nicht die Beste* bezeichnet wurde. Die formale Gestaltung des Bildes wurde unter dem Gesichtspunkt von Digitalität wahrgenommen und im Hinblick auf Qualität digitaler Bilder bewertet. Daran lässt sich erkennen, wie weitreichend ästhetisches Wahrnehmen infolge des umfangreichen Kontakts mit digital erstellten und/oder vermittelten Bildern wie der generellen Beschäftigung mit digitalen Medien beeinflusst wird. Das hat zwangsläufig auch Auswirkungen auf die Konzepte von Historizität, die u. a. stark von (Zugängen zu) Materialität und Medialität, zu physischen und virtuellen Realitäten geprägt sind und diese zugleich grundlegend beeinflussen können.

Es wäre durchaus vorstellbar, und damit kommt die Sprache auf die Zeitkonzepte, dass sich infolge der Digitalisierung aller Lebensbereiche, die eine „digitale Selbstverständlichkeit“ (Frank 2020, 7) nach sich zog, individuelles und gesellschaftliches Zeiterleben von Kindern verändert hat (vgl. Saferinternet 04.02.2019). Die *Schnelligkeit der Zeit* könnte Auswirkungen auf jene Altersschätzungen haben, bei denen für ein 360 Jahre altes Bild und die darauf dargestellte Kleidung und Einrichtung aus dessen Entstehungszeit Angaben zwischen rund zwanzig und hundert Jahren veranschlagt werden. Sie machen in den vierten Klassen mehr als die Hälfte und in den dritten ein gutes Drittel aller Nennungen aus. Unter hundert Jahren sind es in den vierten Jahrgängen noch über vierzig Prozent, in den dritten rund zwanzig Prozent. Erklären ließen sich die Zeitkonzepte mit einer Affinität zur jüngeren Vergangenheit unter dem Gesichtspunkt der Generationenzeit. Somit könnten die Altersschätzungen einem lebensweltlichen Bezug unterliegen. Er ist überdies im Sachunterricht vorgesehen, um die „unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 84). Die Auseinandersetzung mit den „Veränderungen im Leben von Menschen ([...] Kindheit der Eltern, der Großeltern und davor)“ (Lehrplan in den Volksschulen 2012, 98) in u. a. den Bereichen „Wohnung, Bekleidung“ (ebd.) eröffnet direkte Anbindungen zur „Apfelschälerin“. Auf diese Weise entwickeln die Kinder ein ästhetisches Sensorium, was für sie *(alt)modisch* und (un)zeitgemäß ist. Interessant ist, dass sie die Darstellung ihnen unbekannter und ungewöhnlicher Kleidungsstücke aus dem 17. Jahrhundert nicht stärker zu Zeitkonzepten über hundert Jahre und mehr anregt. Das dem zugrunde liegende Konzept von Historizität erscheint noch unspezifisch und erweist sich deshalb besonders tragfähig für alles, was sich pauschal *altmodisch, sehr alt* und *alt* ausnimmt. Gleiches könnte auch bei den Zeitkonzepten mit Nennungen von 1000 Jahren und mehr gegeben sein, die besonders in den dritten Klassen gehäuft auftraten. Ein möglicher Bezug zum Zahlenraum 1000 im Gegenstand Mathematik wurde bereits festgehalten, doch könnte noch ein weiterer vorliegen, der sich aus persönlichen Interessen der Kinder speist. Vor tausend Jahren war bekanntlich die Hochblüte des Mittelalters (Stichwort Burgen und Ritter). Die entsprechenden Altersangaben könnten unter diesem Eindruck stehen und Übertragungen bestehender Zeitkonzepte sein.

Wie verhält es sich nun mit jenen Zeitschätzungen zwischen 300 bis 400 Jahren, in die das Alter des Gemäldes fällt und die zwölf Prozent der Angaben in den dritten Klassen und sieben Prozent in den vierten ausmachen? Bei ihnen liegt eine erfolgreiche Fusion der Bereiche Wahrnehmen und Kategorisieren vor, d. h. das Bild erfuhre eine zeitlich passende Einordnung. Inwieweit sie zufällig erfolgte, lässt sich nicht feststellen, doch hat die Mehrheit ihre Altersschätzung als Vermutung ausgewiesen. Insgesamt machte das rund die Hälfte der Schüler*innen in den dritten Klassen und mehr als die Hälfte in den vierten Klassen. Diese Unsicherheiten bei den Schätzungen sind gleichmäßig über ganze Spektrum an Altersangaben verteilt. Keine Häufungen sind in Bezug auf Alterscluster feststellbar. Das zeugt von einem generellen Bewusstsein für die Komplexität der Aufgabe. Auch die Zeitkonzepte sind unter diesem Gesichtspunkt zu sehen. Sie sind Versuche der Annäherung, die bei den einen unsicher und zögerlich ausfallen und bei anderen wohl recht unbekümmert und beherzt. Alle Schüler*innen bis auf eine*n nahmen eine Altersschätzung vor. Die*Der zog es vor, sein Urteil auf ein vages „eher alt“ (S23/4) zu beschränken. Dem voran ging die Beobachtung: „Ich glaube das es kein modernes Bild ist weil man kann erkennen das es noch keinen Strom gab wegen der Kerze“ (ebd.). An diesem Beispiel lässt sich rekonstruieren, wie anhand von Wissen, Erwartungen, Vorstellungen und Wahrnehmungen, die ihrerseits von „Vorerfahrungen, Vorstellungen und Erwartungen“ (Roth 2005, 15) durchzogen sind, Deutungen vorgenommen wurden. Es zeigt zudem, dass die Schüler*innen aus ihren Wahrnehmungen größtenteils richtige Schlüsse ziehen, sie aber noch über keine entsprechenden Zeitkonzepte verfügen, weil ihnen das dafür erforderliche Wissen fehlt.

Unter diesem Gesichtspunkt können auch die vermeintlichen Zirkelschlüsse gesehen werden, wie z. B.: „Ich glaube das, dass Bild 50 Jahre alt ist weil es alt aussieht.“ (S61/3) „Das Bild ist glaube ich 190 Jahre alt. Weil es ausschaut, dass es alt ist.“ (S45/3) Die Schüler*innen unterschieden zwischen *alt sein* und *alt aussehen*, somit zwischen dem faktischen Alter des Bildes und seinem Aussehen und der Wirkung auf sie. Als Auslöser für diese

Dichotomie können die Frage und Aufforderung im Fragebogen gesehen werden: *Wie alt, glaubst du, ist das Bild? Begründe deine Meinung!* Die Schüler*innen nahmen eine Altersschätzung vor, die, wie vermutet werden kann, bei vielen aus vorhandenen Zeitkonzepten extrapoliert wurde. Eine Begründung dafür konnten sie somit nicht abgeben, weil diese nicht aus der Auseinandersetzung mit dem Bild erwachsen. Deshalb schilderten sie, wie das Bild auf sie wirkte, und trafen ihr ästhetisches Urteil. Das wäre eine Erklärung für die vielen ähnlich gelagerten Begründungen und auch dafür, dass nur etwas mehr als die Hälfte in den dritten Klassen und nur und 40 Prozent in den vierten Klassen der Aufforderung nachkamen. Es zeigt zudem, wie komplex und herausfordernd die Aufgabenstellung für die Schüler*innen war und zugleich wie aufschlussreich für die empirische Forschung zur Bildkompetenz und zu historischen Kompetenzen.

5 Fazit und Ausblick

Nachdem die Untersuchung von Zeit- und Historizitätskonzepten nicht auf das Ermitteln 'richtiger' und 'falscher' Zeitangaben abzielte, sondern auf den Erhalt von Einblicken bei der individuell-rezeptiven Beschäftigung mit einem Abbild eines historischen Gemäldes und darauf, wie Schüler*innen der Grundstufe II zeitliche Verortungen vornehmen, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sie über die elementare Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Bildkompetenz und historische Kompetenzen verfügen. Sie sind durchweg imstande, ein Bild „genau an[zu]schauen, Details [zu] entdecken und inhaltliche Zusammenhänge [zu] erfassen“ (ebd., 175ff.) und wissen, dass „Zeitabläufe beobachtbar sind, Zeit gliederbar und messbar ist“ (Lehrplan in der Volksschule 2012, 85). Auch hier zeigt sich, „dass Grundschul Kinder wichtige Voraussetzungen [...] zu analytischem wie synkretischem Sehen“ (Schmidt R. 2016. 75) mitbringen und imstande sind „abstrakte, deduktive und problemlösende Denkopoperationen auszuführen“ (ebd., 76). Kompetenzen konnten auch in Mathematik hinsichtlich Zahlendarstellung und Arbeiten im „Größenbereich Zeit“ (ebd., 150) ausgemacht werden.

Die Schüler*innen verfügen über Konzepte von Historizität, die vorwiegend als Instrumentarien zur Urteilsbegründung und zum Verdeutlichen ästhetischer Präferenzen herangezogen werden. Sie tragen Züge einer komplexen Medialität, die unter dem Einfluss der Digitalisierung der Lebensbereiche zu sehen ist. So wurde das Bild von manchen Kindern unter digitalen Gesichtspunkten bewertet, d. h. die digitale Wiedergabe bildete den Maßstab für deren ästhetische Wahrnehmungen. Auf diese Weise erweitert sich das Spektrum von Historizität, die sich nicht nur an und anhand von Objekten der physischen Realität offenbart, sondern auch im Spannungsfeld von analog und digital bzw. physisch und virtuell. Ein solches tut sich allein schon infolge der grundsätzlichen Digitalisierung und Virtualisierung unserer Lebenswelten auf und verstärkt sich, werden materielle Artefakte von ihren Digitalisaten flankiert.

Auch manche Zeitkonzepte, die sich aus den Antworten der Schüler*innen rekonstruieren lassen, scheinen von Digitalisierung und der Rasanzen technischer Entwicklungen beeinflusst zu sein, nachdem das Gemälde von etwa einem Drittel auf unter hundert Jahre geschätzt wurde. Nur rund zehn Prozent der Schüler*innen verorteten das Gemälde im Jahrhundert seiner Entstehungszeit. Der Großteil behalf sich mit dem Extrapolieren vorhandener Zeitkonzepte aus anderen Kontexten, was gehäuft zu den thematisierten Schätzungen von hundert Jahren und jünger bzw. tausend Jahren und älter führte, wobei Letztere im Zusammenhang mit persönlichen Interessen wie dem Mittelalter stehen könnten. Insgesamt lässt sich aus den Antworten der Schüler*innen auf ein grundsätzliches Zeitbewusstsein schließen, das es noch zu kanalisieren und verfeinern gilt.

Positiv hervorzuheben ist neben dem Umstand, dass das Bild als Abbild eines Kunstwerks wahrgenommen wurde, dass sein Charakter als Zeitdokument zum Tragen kam. Festzuhalten ist auch die umfangreich vorhandene Bereitschaft, eine zeitliche Verortung im Zuge der Beschäftigung mit einem historischen Gemälde vorzunehmen. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass sich viele Kinder der Komplexität der Aufgabe bewusst waren, nachdem sie ihre Altersschätzungen gehäuft als Vermutung auswiesen. Allerdings war diese Richtung bereits mit der Fragestellung *Wie alt, glaubst du, ist das Bild?* vorgegeben, um zu verdeutlichen, dass es nicht um (das Reproduzieren von) Wissen ging. Im Fokus standen der basale Wissens-, Erfahrungs- und Erkenntnischatz von Schüler*innen in Bezug auf ihre Enkulturation und ihre lebensweltlichen Vorstellungen, Zugänge und Verortungen.

Die Ergebnisse bestätigen, dass sich mit (kunst-)historischem Lernen auch schon in der Primarstufe vielfältige Kompetenzen (wie Untersuchen, Analysieren, Vergleichen und Begründen von Sichtweisen) erwerben und vertiefen lassen. Dass sich dafür ausgewählte Kunstwerke in besonderer Weise eignen, liegt nicht zuletzt an ihrer Vielschichtigkeit und Ambiguität. Als Mittler zwischen Zeiten, Orten und Kulturen, als Träger von Zeit-, Historizitäts- und Nachhaltigkeitskonzepten eröffnen sie zahlreiche Möglichkeiten der Auseinandersetzung im Unterricht. Sie bieten sich für eine „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (Meyer-Hamme, Borries 2008, 111) an, weil sie

von der Zeit ihrer Entstehung, von Tradition und Wandel erzählen und auch vom Wunsch, dass etwas die Zeiten überdauert.

Literatur

- Antenhofer, Christina (2020). Die Akteur-Netzwerk-Theorie im Kontext der Geschichtswissenschaften. Anwendungen & Grenzen, in Barsch, Sebastian; Norden, Jörg van (Hrsg.): *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik*. Bielefeld: transcript: 67-88. <https://doi.org/10.14361/9783839450666>
- Ansorge, Ulrich; Leder, Helmut (2017). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Beilner, Helmut (1999a). Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule, in Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens*. Bd. 1. Neuried: ars una: 117-151. http://edoc.ku-eichstaett.de/1754/1/1754_Erste_Begegnungen_mit_Geschichte_Grundlagen_historische.pdf
- Beilner, Helmut (1999b). Zum Zeitbewusstsein bei Grundschulabgängern. Fähigkeiten und Strategien zur zeitlichen Ordnung geschichtlicher Sachverhalte, in Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte: Grundlagen historischen Lernens*. Bd. 1. Neuried: ars una: 153-194. http://edoc.ku-eichstaett.de/1754/1/1754_Erste_Begegnungen_mit_Geschichte_Grundlagen_historische.pdf
- Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf (2013). *Bildkompetenz*. Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Bering, Kunibert; Ulrich Heimann; Littke, Joachim; Niehoff, Rolf; Roon, Alarich (2006). *Kunstdidaktik*. 2., überarb. und erw. Aufl. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Bernhardt, Markus (2007). Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 7/8: 417–432.
- Billmeyer, Franz (2013). »Viele Bilder, überall – Bildkompetenz in der Mediengesellschaft«, in Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: VERLAG: 72-80.
- Borries, Bodo v. (1990). Empirische Befunde zu Gestalt und Genese von Geschichtsbewusstsein bei Kindern und Jugendlichen, in Hinrichs, Ernst; Jacobmeyer, Wolfgang (Hrsg.): *Bildungsgeschichte und historisches Lernen*. Frankfurt a. M.: Diesterweg: 119-156
- Borries, Bodo v. (2015). Forschungsprobleme einer Theorie des Geschichtsbewusstseins. Am Beispiel einer Studie zum empirischen Kulturvergleich, in Blanke, Horst W; Jaeger, Friedrich; Sandkühler, Thomas (Hrsg.): *Dimensionen der Historik*. Köln: Böhlau Verlag: 139-152
- Burger, Harald (2014). *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin: De Gruyter.
- Busse, Klaus-Peter (2014). *Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischen Arbeiten*. Oberhausen: ATHENA Verlag.
- Deutscher Bildungsserver (o. J.). *Lehrpläne*. https://www.bildungsserver.de/Lehrplaene-400-de.html#Rheinland_Pfalz
- Deutscher Museumsbund e. V. 2011. *Leitfaden für die Dokumentation von Museumsobjekten*. Berlin: CS-Druck. https://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Publikationen/Materialien/LeitfadenDokumentation.pdf
- Dörpinghaus, Andreas (2020). Die Grammatik der Wahrnehmung. Bildung als Wechselwirkung zwischen Mich und Welt, in Engel, Birgit; Loemke, Tobias; Böhme, Katja; Agostini, Evi; Bube, Agnes (Hrsg.): *Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen*. München: kopaed: 65-78
- Downey, Matthew T. (2015). *What is Historical Literacy?* <https://www.historyliteracy.com/what-is-historical-literacy/>
- Dux, Günter (2017). *Die Zeit in der Geschichte. Ihre Entwicklungslogik vom Mythos zur Weltzeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. [10.1007/978-3-658-17440-8_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17440-8_5)
- Ebner-Eschenbach, Marie von (1893). *Aphorismen, Parabeln, Märchen und Gedichte* (= Gesammelte Schriften, 1830-1916, 1. Band). Berlin. <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-buch?apm=0&aid=181&bd=0000001&teil=0303&seite=00000046&zoom=2>
- Eisele-Brauch, Nicola (2010). Piraten?! Erhebung und instruktionslogische Analyse populärhistorischer Vorprägungen von Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter, in Karl-Heinz Arnold; Katrin Hauenschild Britta Schmidt; Birgit Ziegenmeyer (Hrsg.): *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: Springer: 165-168
- Frank, Florian (2020). Bildung im digitalen Zeitalter, in Friedrichsen, Mike; Wersig, Wulf (Hrsg.): *Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik*. Berlin: Springer: 7-15. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22109-6_2
- Frey, Buno S. (2019). *Ökonomik der Kunst und Kultur. Kompakt – verständlich – anwendungsorientiert*. Wiesbaden: Springer.
- Glas, Alexander (2016a). Lernen mit Bildern. Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imitation und Sprachbildung, in Glas, Alexander; Heinen, Ulrich; Krautz, Jochen; Miller, Monika; Sowa Hubert; Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: 383-401.
- Glas, Alexander (2016b). Der Streit um epistemologische Aspekte beim Bildgebrauch. Überlegung zu einer Entwicklung des Blicks zwischen Einzelheit und Allgemeinheit, in Glas, Alexander; Heinen, Ulrich; Krautz, Jochen; Miller, Monika;

- Sowa Hubert; Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München:364-382.
- Gramlich, Johannes (2016). Kunst und Materie. Dinghistorische Perspektiven auf den internationalen Kunstmarkt im 20. Jahrhundert. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 13: 404-425. <https://doi.org/10.14765/zf.dok-1382>
- Greiner, Ulrike; Kaiser, Irmtraud; Kühberger, Christoph; Maresch, Günter; Oesterhelt, Verena; Weig, Hubert (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*. Münster, New York: Waxmann.
- Gies, Horst (2004). *Geschichtsunterricht: Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Grütjen, Jörg (2009). Rezeption von Kunstwerken. Die Bronzefrau Nr. 6 von Thomas Schütte im Kunstunterricht, in Meyer, Torsten; Sabisch, Andrea (Hrsg.): *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Bielefeld: transcript: 175-180.
- Hofmann, Fabian (2015). *Pädagogische Kunstkommunikation zwischen Kunst-Aneignung und Kunstvermittlung. Fallspezifische empirische Untersuchungen zu zwei Schulklassen und einer Kita-Gruppe in Kunstausstellungen*. München: kopaed.
- Hofmann-Reiter, Sabine (2015). *Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Empirische Erkundungen der Geschichtsdidaktik*. Innsbruck u.a.: StudienVerl.
- Ide, Martina (2016). Das Medium prägt die Wahrnehmung, in Ide, Martina; Korte-Beuckers, Christine; Rückert, Friederike (Hrsg.): *Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik*. München: 89-105.
- Jörissen, Benjamin; Unterberg, Lisa. 2019. DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung, in Benjamin Jörissen; Stephan Kröner; Lisa Unterberg (Hrsg.): *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed: 11-24. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18486/pdf/Joerissen_Kroener_Unterberg_2019_Forschung_zur_Digitalisierung.pdf
- Kainig-Huber, Margarethe; Vonwald, Franz (2019). Regionalhistorisches Lernen in der Primarstufe. Möglichkeiten zur Förderung des frühen lokalen Geschichtsbewusstseins im Sachunterricht, in *R&E-SOURCE*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/download/638/674/2241>
- Kämper, Heidrun (2016). Historizität und Paradigma – Sprachliche Umbrüche des 20. Jahrhunderts im Zeichen von Zeitgebundenheit und Überzeitlichkeit, in *Sprachreport* 32(3): 12-20.
- Kern, Nina (2020). *Nachhaltige Implementierung des Kunstunterrichts in der Primarstufe. Herausforderungen und Chancen für Lehrende*. Masterarbeit im Zuge des Masterstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.
- KHM-Museumsverband. Lucas Cranach d. Ä. „Judith mit dem Haupt des Holofernes“. <https://www.khm.at/objektdb/detail/535/>
- KHM Wien (2005). *Führer durch die Sammlungen*. 6. Aufl. Wien: Verlag Christian Brandstätter.
- Kirchner, Constanze (2009). *Kunstpädagogik für die Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirchner, Constanze (2016). Vorwort, in Schmidt, Rebekka: *Mit Kunstwerken zum Denken anregen*. München: kopaed: 11-14.
- Körber, Andreas; Borries, Bodo v. (2008). Historisches Denken — Zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards, in *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 9: 293-311
- Krall, Rotraut; Neuffer-Hoffmann, Ilona (2011). *Das Kind und sein Alltag im Wandel der Jahrhunderte. Ein Leitfaden für einen Museumsbesuch im Kunsthistorischen Museum. Schultyp: Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik, Volksschule*, hrsg. v. Haag, Sabine, KHM Wien. Wien: Druckerei Walla. (https://www.khm.at/fileadmin/migrated/downloads/neu_daskind_72_Nov2011.pdf)
- Kranhold, Karin; Paefgen, Elisabeth K., Lücke, Martin (2018). Bildung durch Bilder in interdisziplinärer Perspektive. Kunstwissenschaftliche Bildvermittlung im Schulunterricht, in Krüger, Klaus; Kranhold, Karin (Hrsg.): *Bildung durch Bilder: Kunstwissenschaftliche Perspektiven für den Deutsch-, Geschichts- und Kunstunterricht*. Bielefeld: transcript Verlag: 13-45.
- Kühberger, Christoph (2009). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Lehrplan der AHS (2018). BGBl. Nr. 88/1985. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%c3%a4ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%c3%b6here%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2001.09.2018.pdf?FassungVom=2018-09-01>
- Lehrpläne – Neue Mittelschulen (2018). BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 379/2020. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html
- Lehrplan in der Volksschul (2012). BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, Torsten (2015). What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/whats-next-arts-education-fuenf-thesen-zur-naechsten-kulturellen-bildung>
- Meyer-Hamme, Johannes; Borries, Bodo v. (2008). Sinnbildung über Zeiterfahrung? Geschichtslernen im Spannungsfeld von Subjekt- und Institutionsperspektive, in Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*. Opladen: Verlag Barbara Budrich: 107-135.

- Niehoff, Rolf (2020). Zum spezifischen Umgang mit der historischen Dimension des Bildes im Kunstunterricht, in Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): *Zugänge. Welt der Bilder – Sprache der Kunst*. München: kopaed: 91-109.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987). *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*. https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/historizitaetsbewusstsein.html
- Pandel, Hans-Jürgen (1993). Geschichtsbewusstsein, in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 44(11): 725-729.
- Pape, Monika (2008a). *Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht*. Hannover : Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Diss.. <https://doi.org/10.15488/9723>
- Pape Monika (2008b). Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie, in *widerstreit-sachunterricht* (11). <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene/superworte/historisch/bewusst.pdf> letzter Zugriff am 18.07.2021
- Penzel, Joachim (2016). *Bildanalysen als Basiskompetenz für alle Schulfächer Zentrale Funktionen von Bildern und methodischen Ansätzen der Interpretation*. http://www.integrale-kunstpädagogik.de/assets/ikp_wb_4_penzel_bildanalysen_basiskompetenzen_2016.pdf
- Pfisterer, Ulrich; von Rosen, Valeska (Hrsg.) (2005). *Der Künstler als Kunstwerk. Selbstportraits vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Pfisterer, Ulrich (2011). *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft : Ideen, Methoden, Begriffe*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Saferinternet (04.02.2019). *Neue Studie: Immer mehr Jugendliche im digitalem Zeitstress*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/immer-mehr-jugendliche-im-digitalen-zeitstress/>
- Schaper Florian (2012). *Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Spannungsfeld analoger und digitaler Bilder*. Bielefeld: transcript.
- Roth, Gerhard (2005). Wahrnehmung: Abbildung oder Konstruktion?, in Schnell, Ralf (Hrsg.): *Wahrnehmung, Kognition, Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften*. Bielefeld: transcript: 16-33.
- Rüsen, Jörn (1994). *Historisches Lernen Grundlagen und Paradigmen*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Schmidt, Annika (2016). *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern*. München: kopaed.
- Schmidt, Rebekka (2016). *Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. München: kopaed.
- Schnapp, Alain (2009). *Die Entdeckung der Vergangenheit. Ursprünge und Abenteuer der Archäologie*. Aus dem Franz. v. Andreas Wittenburg. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schröder, Bettina (2015). *Bild(er)leser wissen mehr! Das Bilderbuch als Vermittler von „Visual Literacy“: Eine Aufgabe für die Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit?* Wiesbaden: b.i.t. verlag.
- Schwarte, Ludger (2008). Die Wahrheitsfähigkeit des Bildes. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft* 53(1): 107-123.
- Schwarte, Ludger (2015). *Pikturale Evidenz. Zur Wahrheitsfähigkeit der Bilder*. Paderborn: Fink.
- Stello, Benjamin (2016). *Didaktische Grundprinzipien der neuen Fachanforderungen Geschichte für Schleswig-Holstein*, in *Demokratische Geschichte* 26: 275-286. https://www.beirat-fuer-geschichte.de/fileadmin/pdf/band_26/10_Forum_c_korr.pdf
- Stöckl, Hartmut (2004). *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte · Theorien · Analysemethoden*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Strobach, Tilo; Wendt, Mike (2019). *Allgemeine Psychologie. Ein Überblick für Psychologiestudierende und -interessierte* Wiesbaden: Springer.
- Thiemeyer, Thomas (2018a). *Geschichte im Museum. Theorie – Praxis – Berufsfelder*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Thiemeyer, Thomas (2018b). *Das Depot als Versprechen. Warum unsere Museen die Lagerräume ihrer Dinge wiederentdecken*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Uhlig, Bettina (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München: kopaed.
- Veits, Andreas (2020). Narratives (Bild-)Verstehen. Zum narrativen Potenzial von Einzelbildern, in Veits, Andreas; Wilde, Lukas R. A.; Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): *Einzelbild & Narrativität. Theorien, Zugänge, offene Fragen*. Köln: Herbert von Halem Verlag: 124-160.
- Wagner, Ernst (2018). Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs, in *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpädagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen>.
- Wilfert, Christoph (2018). Schulbuchbilder als Teil multimodaler historischer Narrationen. Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Betrachtung und Analyse von Bildern in Geschichtsschulbüchern, in Bracke, Sebastian; Flaving, Colin; Jansen, Johannes; Köster, Manuel; Lahmer-Gebauer, Jennifer; Lankes, Simone; Spieß, Christian; Thünemann, Holger; Wilfert, Christoph; Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg): *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt: Wochenschau Verlag: 151-169.
- Wissing, Simone (2004). *Das Zeitbewusstsein des Kindes. Eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter*. Diss. PH Heidelberg. <https://doi.org/10.11588/heidok.00005437>

- Zahner, Nina Tessa; Schürkmann, Christiane (2021). Wahrnehmen als soziale Praxis – Soziologische Perspektiven auf Wahrnehmen, in Schürkmann, Christiane; Zahner, Nina Tessa (Hrsg.): *Wahrnehmen als soziale Praxis. Künste und Sinne im Zusammenspiel*. Wiesbaden: Springer: 7-28.
- Ziegler, Béatrice; Waldis Monika; Brauch, Nicola (2018). Desiderate geschichtsdidaktischer Empirie, in Weißeno, Georg; Nickolaus, Reinhold; Oberle, Monika; Seeber, Susan (Hrsg.): *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken, Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer: 93-101.

¹ Historische Kompetenzen „als Denk- und Handlungsvermögen (des affirmativen wie kritischen Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte)“ (Meyer-Hamme, Borries 2008, 109) werden im Zuge historischen Lernens erworben, „ein[em] Vorgang des menschlichen Bewußtseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt“ (Rüsen 1994, 64). Auf Schule bezogen bedeutet historisches Denken, „dass Schülerinnen und Schüler [...] selbstständig und an der geschichtswissenschaftlichen Methodik orientiert mit der [...] auch im Alltag verankerten Herausforderung umgehen lernen, verschiedene Zeitebenen (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) sinnbildend miteinander zu verknüpfen“ (Greiner et al. 2019, 40).

² Geschichtsbewusstsein „als Ankerbegriff der wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik“ (Borries 2015, 139) umfasst „mehr und anderes als das Bewusstsein von der Vergangenheit. Als basale Voraussetzungen gelten mindestens rudimentäre Wissensbestände, Sprachvermögen sowie verschiedene kognitive Kompetenzen – insbesondere die Ausbildung von Zeit-, Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstsein – sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Geschichtsbewusstsein manifestiert sich dann in Form von Schlussfolgerungen, Deutungen, Analogien etc., es hat u. a. die Funktion der Ausbildung von Handlungsoptionen, der Identitätsbildung und dem Verständnis von Pluralität.“ (Pape 2008b, 2)

³ „Der Mensch benötigt eine *Vorstellung* davon, *dass* und *wie* die Zeit-Ebenen miteinander zusammenhängen.“ (Kröber, Borries 2008, 297 – Hervorh. d. Verf.) Unter Konzepten werden „Denk- und Handlungsschemata [verstanden – C. S.], die im wissenschaftlichen Diskurs der Bezugswissenschaften des Schulfaches etabliert sind, um fachliche Herausforderungen bewältigen zu können“ (Greiner et al. 2019, 25).

⁴ Historizität als Teil des Geschichtsbewusstseins (vgl. Pandel 1993, 8; Kainig-Huber, Vonwald 2019, 3f.) basiert auf dem Verständnis, „dass Personen, Dinge und Ereignisse sich in der Zeit verändern, aber auch, dass bestimmte Dinge und Ereignisse sich nicht verändern - scheinbar in der kurzen Zeit der eigenen Lebensspanne unveränderlich sind“ (Pandel 1987, o. Sz.).

⁵ So wird für den Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft genannt: „Spiel- und Arbeitsregeln finden und einhalten [und] [...] Gemeinschaft mitgestalten“ (ebd.). Im Erfahrungs- und Lernbereich Zeit geht es darum, den „Tagesablauf [zu] erfassen“ (ebd. 42), „[z]eitliche Begriffe wie heute, gestern, morgen, ... [zu] verwenden“ (ebd.) und „[g]rößere Zeitabschnitte [wie] Wochenablauf, Wochentage, Jahreszeiten“ (ebd.) kennenzulernen und zu verinnerlichen.

⁶ Unter ästhetischer Erfahrung wird „eine besonders intensive und grundlegende Erfahrung unserer Welt [...] als Voraussetzung für Bildungsprozesse“ (Hofmann 2015, 53) verstanden.

⁷ „Eine Geschichtsstunde, die nur die Erfassung von Zahlen, Daten und Fakten lehrt, ist unzulässig. Gleichwohl spielen Zahlen, Daten und Fakten eine erhebliche Rolle, weil sie die Grundlage der Bewertung und deren Fundament sind.“ (Stello 2016, 280)

⁸ Man denke an Objektbeschriftungen künstlerischer Exponate im Museum, die den*die Künstler*in, den Objektitel und die Entstehungszeit nennen, Material, Technik und Maße des Objekte ausweisen sowie eine Inventarnummer und die Provenienz oder Leihgeber*innen angeben (vgl. Deutscher Museumsbund e.V. 2011, 35).

⁹ Wilfert (2018) wählt für sie infolge ihrer medialen/digitalen Aufbereitungen in Bildungsmedien das Hyperonym *Bilder*: „Die geschichtsdidaktische Forschung hat sich mit Bildern in Geschichtsschulbüchern lange Zeit vor allem im Hinblick auf ihre Potenziale für das historische Lernen auseinandergesetzt“ (ebd., 152). Ihr Einsatz als „Mittel zur [...] Rekonstruktion der Vergangenheit“ (ebd.) wurde dahingehend erweitert, dass Bilder „als kommunikative Medien und soziale Gebrauchsgegenstände ernst genommen [werden], die unter Nutzung ihres spezifischen semantischen Potenzials Sinn generieren und Deutungen transportieren“ (ebd.). „Als gesellschaftlich ausgehandelte Muster der Visualisierung von Geschichte definieren diese, wie historische Ereignisse, Personen, Orte etc. in der gegenwärtigen Geschichtskultur sichtbar gemacht werden können“ (ebd., 153). Dieses Verständnis, das insbesondere auf Werke der bildenden Kunst zutrifft, ist für die empirische Studie besonders wichtig.

¹⁰ Dabei geht es um Überlegungen, wie mit der Historizität, die dem Objektkörper inhärent ist, umgegangen werden soll, in welchem Ausmaß der Körper z. B. restauriert bzw. renoviert werden soll. Ist es sinnvoll, Spuren von Verfall und/oder Zerstörung zu tilgen oder zu bewahren und damit sichtbar zu halten? Dieser Zugang arbeitet einem spezifischen Historizitätsbegriffs zu: „Historizität sei verstanden als diejenige Version von Geschichtlichkeit, die im Kontext einer 'Paradigmatisierung' einem historischen [...] [Objekt – C. S.] einen spezifischen Akzent verleiht. [...] Historizität [...] ist Ergebnis von diskursiven Akten der expliziten Thematisierung und damit der Konzipierung des Diskursgegenstands“ (Kämper 2016, 12f.).

¹¹ Ein Beispiel für ein Gemälde, das explizit wie implizit auf mehrere Zeitebenen verweist, ist „Judith mit dem Haupt des Holofernes“ aus der Werkstatt Lucas Cranach d. Ä., entstanden um 1530 (vgl. KHM-Museumsverband). Explizit wird die alttestamentarische Erzählung behandelt, implizit auf die Entstehungszeit des Bildes verwiesen, weil die Dargestellte nach der damaligen Mode gekleidet ist.

¹² Ein eingängiges Beispiel für eine Datierung durch Künstlerhand ist Albrecht Dürers Gemälde „Selbstbildnis im Pelzrock“, das mit der Jahreszahl 1500 im linken oberen Bildteil versehen ist (vgl. Pfisterer, von Rosen 2005, 42f.).

¹³ „Die Kontexttheorie geht davon aus, dass Bilder stets an eine konkrete kommunikative Gebrauchssituation gebunden sind und dass die Bedeutung folglich nicht allein im Bild, sondern auch im Kontext liegt“ (Penzel 2016, 3)

¹⁴ In diesem Kontext wird Nachhaltigkeit mit Blick auf das der Substantivierung zugrunde liegende Verb *nachhalten* (längere Zeit andauern, bleiben) gebraucht, zumal Kunstwerke oftmals mit der Intention geschaffen wurden, die Zeiten zu überdauern (vgl. Schnapp 2009, 17ff.). Diese Nachhaltigkeitskultur zur „Sicherung des kulturellen Erbes“ (Busse 2014, 44) auch den jüngeren Generationen zu vermitteln, wird als einer der „Bildungsansprüche“ (ebd.) für das Fach Kunst, wie es in Deutschland vorwiegend heißt (vgl. Deutscher Bildungsserver), formuliert.

¹⁵ Eine empirische Studie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (vgl. Kern 2020), bei der Lehrende der Primarstufe um ihre generelle Sicht auf die bildnerische Erziehung sowie um Selbsteinschätzungen ihres Unterrichts gebeten wurden, zeigt, dass der grundsätzliche Wunsch nach (mehr) rezeptiver Auseinandersetzung mit bildender Kunst im Unterricht besteht. Allerdings fühlen sie sich dafür weder kunstwissenschaftlich noch didaktisch ausreichend qualifiziert (vgl. Kern 2020, 70f.). Ein Grund dafür könnte sein, dass die Beschäftigung mit Kunst der Sichtweise einer dafür erforderlichen Spezialisierung unterliegt, wie sie in der Lehrer*innenausbildung für die Sekundarstufen I und II praktiziert wird, während für die Primarstufe Universalist*innen ausgebildet werden.

¹⁶ Einzig in einer Studie mit Schüler*innen „einer siebten Jahrgangsstufe einer Realschule“ (Glas 2016b, 374) wurde individuelles Rezeptionsverhalten erhoben und in Einzelinterviews das Geschichtsbewusstsein in Bezug auf eine historische Fotografie untersucht (vgl. Bernhardt 2007). Nicht unerwähnt soll das nüchterne Fazit bleiben, dass sich die Schüler*innen „in erster Linie an Einzelheiten entlang[tasten – C. S.], ohne jedoch zu einer weiterführend allgemeinen Bildaussage vorzudringen“ (Glas 2016, 374).

¹⁷ In „einer qualitativen Erhebung (Querschnittstudie, teilstrukturierte Interviews) [...] wurden 25 Schüler/innen [...] am Beginn der 6. Schulstufe“ Hofmann-Reiter 2015, 14) aus Schulen in Wien (AHS, NMS) u. a. Fragen gestellt wie: „Woran erkennst du, dass jemand alt ist“ (ebd., 281ff.), „Woran erkennst du, dass etwas (ein Gegenstand, ein Ding) alt ist?“ (ebd., 287ff.), „Ist es deiner Meinung nach möglich, in die Vergangenheit/Zukunft zu reisen? Wenn ja, wie denn?“ (ebd., 277ff.), „Denkst du, du kannst das Jahr 3000 erleben? Warum/warum nicht?“ (ebd., 308ff.)

¹⁸ „Der Weg von der Wahrnehmungs-Zeit zur anschaulich gebundenen Zeit und weiter zur operativen Zeit, wie Piaget ihn beschreibt, ist mehr als plausibel. Er folgt einem geradezu naturgegebenen Wechsel der Medien, über die die Wirklichkeit eingeholt wird: über die Wahrnehmung, die Motorik, die symbolische Darstellung bis hin zum formalen Denken [...] [in der] konkret-operationalen Phase (ca. 8 bis 9 Jahre)“ (Dux 2017, 58f.).

¹⁹ Wenn hier vom Kunstwerk die Rede ist, folgt das dem üblichen Vorgehen, der Einfachheit halber auch dann vom 'Kunstwerk' zu sprechen, wenn es sich um dessen (digitale) Reproduktion handelt. Somit wird hier präzisiert, dass das Gemälde als ausgedrucktes Digitalisat an die Schüler*innen erging, ihnen somit nur die medialisierbaren/medialisierten Anteile des Originals zur Verfügung standen, d. h. die visuellen Informationen der Darstellung auf dem Bildträger, die einen medialen Transfer möglich machen (vgl. Schwarte 2015, 10).

²⁰ Das Gemälde wurde nach folgenden inhaltlichen und formalästhetischen Kriterien ausgewählt: altersgemäße Darstellung („Anknüpfen an die visuelle Erfahrungssphäre der Schülerinnen und Schüler“, Niehoff 2020, 95), leichte Erschließbarkeit als historisches Werk der bildenden Kunst (eindeutige Affordanz) sowie der Bildelemente aufgrund „hohe[r] Wahrnehmungs-nähe“ (Veits 2020, 134) durch die Gegenständlichkeit der Darstellung, „Einordnung des Bildinhalts in eine lineare Handlungslogik“ (Stöckl 2004, 23), klare Figur-Grundtrennung, vertrauter Blickwinkel.

²¹ Beispielsweise lautet die Einstiegsfrage: *Was siehst du auf dem Bild? Beschreibe alles, was du sehen kannst!* Frage und Aufforderung zielen unverkennbar auf das Benennen, Beschreiben von Bildinhalten/-elementen ab, die im Fall eines gegenständlichen Gemäldes das Herstellen „denotative[r] Gegenstands- und Sachbezüge“ (Schröder 2015, 35) umfasst. Weitere Kompetenzen, die den Fragen zugrunde liegen und für die deduktive Kategorienbildung herangezogen wurden, sind Deuten und Erschließen von Bildwirkung (Herstellen „konnotative[r] Bezüge“, Schröder 2015, 35) und von Kontext (Einschätzen des Alters des Gemäldes) sowie Begründen von (Nicht)Gefallen.

²² Das Verb 'glauben', das bereits in der Fragestellung Verwendung fand, wurde in den dritten Klassen von 27 Schüler*innen in ihren Antworten aufgegriffen und in den vierten Klassen von 30. Unter Einbezug aller Relativierungen in ihren Aussagen mithilfe von Verben ('schätzen', 'denken', 'glauben') sowie von Adverbien wie 'ungefähr' oder 'circa' bzw. von Formulierungen wie „Ich weis es nicht aber ich glaube [...]“ (S7/4) haben rund 47 Prozent der Schüler*innen in den dritten Klassen und etwa 57 Prozent in den vierten Klassen ihre Aussagen als Annahmen kenntlich gemacht.

²³ Es fallen folgende Unterschiede auf: In den beiden dritten Klassen am selben Schulstandort beträgt die Quote bei den Begründungen 95 Prozent, in den beiden vierten 62 Prozent, während sie mit rund 18 und 16 Prozent in den beiden anderen dritten und mit rund acht und 19 Prozent in den beiden anderen vierten Klassen gering ausfallen.