

www.testarchiv.eu

Open Test Archive

Repositorium für Open-Access-Tests

Verfahrensdokumentation:

GESINT-GS

Skala zur Erfassung von Geschichtsinteresse im Grundschulalter

Kölbl, C., Faber, G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2012)

Kölbl, C., Faber, G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2012). GESINT-GS. Skala zur Erfassung von Geschichtsinteresse im Grundschulalter [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung, Fragebogen mit Auswertung]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID.
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.4672>

Alle Informationen und Materialien zu dem Verfahren finden Sie im Testarchiv unter:
<https://www.testarchiv.eu/de/test/9006506>

Inhaltsverzeichnis

1. Testkonzept.....	2
1.1 Theoretischer Hintergrund	2
1.2 Testaufbau	4
1.3 Auswertungsmodus	5
1.4 Auswertungshilfen	5
1.5 Auswertungszeit	5
1.6 Itembeispiele	5
1.7 Items	5
2. Durchführung.....	6
2.1 Testformen.....	6
2.2 Altersbereiche.....	6
2.3 Durchführungszeit.....	6
2.4 Material.....	6
2.5 Instruktion.....	6
2.6 Durchführungsvoraussetzungen.....	6
3. Testkonstruktion	6
4. Gütekriterien.....	7
4.1 Objektivität	7
4.2 Reliabilität	7
4.3 Validität.....	7
4.4 Normierung.....	8
5. Anwendungsmöglichkeiten.....	8
6. Kurzfassung	9
Diagnostische Zielsetzung.....	9
Aufbau.....	9
Grundlagen und Konstruktion	9
Empirische Prüfung und Gütekriterien	9
7. Bewertung.....	9
8. Literatur	10

1. Testkonzept

1.1 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, 2012; Kölbl & Mey, 2012). Gleichwohl erscheint der einschlägige empirische Erkenntnisstand noch relativ schmal und rudimentär. Eine Psychologie historischer Sinnbildungsprozesse zeichnet sich allenfalls in Ansätzen ab (Kölbl, 2004a; Straub, 1998; Wineburg, 1998). Die wenigen empirischen Studien, die sich mit den Ausprägungen und Bedingungen des Erwerbs individuellen Geschichtswissens befasst haben, vermögen immerhin erste aufschlussreiche Hinweise zu liefern. So belegen sie übereinstimmend, dass sich bereits jüngere Schulkinder historische Kenntnisse aneignen und in Form geschichtlicher Narrative strukturieren. Dabei gelingen 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; Beilner, 2004; Flock, 2004; Kölbl, 2004b). 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). 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.

Bei alledem setzt der individuelle Erwerb überdauernden Geschichtswissens bei Schülerinnen und Schülern langfristig einen kognitiv wie affektiv besonderen Person-Gegenstands-Bezug voraus, der überhaupt erst zu einer wiederholten Beschäftigung mit entsprechenden Lerninhalten und dadurch schließlich zu nachhaltigen Lernergebnissen führen kann. Die Genese individuellen Geschichtswissens dürfte motivationspsychologisch daher kaum von der Ausbildung einer starken individuellen Interessenlage zu trennen sein. Erst das beständige selbstintentionale Aufsuchen historischer Informationen, dem subjektiv überdies eine durchgängig positive Valenz zugeschrieben wird, dürfte zu einer zunehmenden Ausbildung domänenspezifisch elaborierter Wissensbestände und Lernstrategien, im günstigen Fall also zu profunder historischer Expertise, führen (Alexander, 2004), die ihrerseits wieder zu domänenspezifisch verstärkten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen beiträgt (Renninger, 1998). Ontogenetisch setzt das Entstehen individuellen historischen Interesses zunächst ein vorläufiges, durch den wiederkehrenden Kontakt mit domänenspezifischen Informationen angeregtes situationales Interesse voraus (Hidi & Baird, 1986), das im Einzelfall erst allmählich in eine verstärkte Interessiertheit und möglicherweise dann in eine individuell dispositionelle Interessenlage übergehen kann (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002).

Für das Grundschulalter erweist sich die Befundlage der Interessenforschung allerdings insgesamt noch als recht lückenhaft. Einige vergleichend-deskriptive Studien haben Inhalt und Ausmaß der Interessen von Grundschulkindern inventarisiert (Dees, 2008; Fölling-Albers, 1995; Pruiskens, 2006). Andere stärker explanative Studien haben vorzugsweise die schulfachspezifischen Ausprägungen von Schülerinteressen im Kontext relevanter Leistungs-

und Motivationsvariablen analysiert, wobei mitunter über die Erfassung von Lernfreude oder Valenzkognitionen auch nur ausgewählte affektive Aspekte des Interessekonstrukts untersucht worden sind (Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2011; Helmke, 1993; Prenzel, Lankes & Minsel, 2000). Inhaltlich fokussieren solche Studien ausnahmslos die Ausprägungen, Determinanten und Konsequenzen mathematischer bzw. naturwissenschaftlichen Schülerinteressen (Hellmich, 2005; Vogt, Wieder & Schwaab, 2000).

Speziell zum Geschichtsinteresse finden sich über alle Klassenstufen, erst recht aber für das Grundschulalter, nur relativ wenige Untersuchungen (Sauer, 2001). Dieser Mangel an Forschungsaktivitäten erklärt sich sicherlich mit dem curricularen Stellenwert von Geschichte als "Nebenfach", im Bereich der Grundschule zudem mit der impliziten Berücksichtigung geschichtlicher Inhalte in den curricular ausgewiesenen Unterrichtsfächern. Nicht zuletzt dürften hier aber ebenso konzeptuelle und forschungsmethodische Schwierigkeiten eine Rolle spielen, insofern gerade im Verlauf der Grundschuljahre bei den Schülerinnen und Schülern oftmals ein fließender, in mancherlei Hinsicht noch instabiler Übergang von einer zeitweiligen geschichtsbezogenen Interessiertheit zu einem dispositionell geschichtsbezogenem Interesse anzunehmen ist - dessen inter- wie intraindividuelle Dynamik durch die unterschiedliche Nutzung extracurricularer und außerschulischer Geschichtsinformationen noch verstärkt werden dürfte. Dennoch sollten die wenigen einschlägigen Befunde, die sowohl aus dem Primar- als auch dem Sekundarbereich vorliegen, wichtige Orientierungen im Hinblick auf mögliche entwicklungspsychologische Bedingungen liefern, die für die Ausbildung von Geschichtsinteresse relevant sein können. Bereits Grundschulkindern äußern historische Interessen, die sich vor allem auf die Frühgeschichte und auf lokale Ereignisse im Heimatort beziehen (Beilner, 2004; Schilke, 1999). Hartmann, Sauer und Hasselhorn (2009) wiesen nach, dass bei Siebt- und Zehntklässlern des Gymnasiums hohe Ausprägungen in der Fähigkeit zur historischen Perspektivenübernahme mit hohem Interesse einhergehen. Aussagen über die Wirkungsrichtung dieser Beziehung erlaubt die Studie jedoch nicht, sodass offen bleiben muss, ob ein verstärktes Geschichtsinteresse die Ausbildung empathischer Kompetenz erleichtern oder gar erst ermöglichen kann. Überdies konnten verschiedene Studien geschlechtsabhängige Unterschiede im Geschichtsinteresse zugunsten der Jungen nachweisen (Lehmann & Mirow, 1991; Muckenfuß, 1995; Waldis & Buff, 2007). Im Ergebnis ähnlich fällt Bartons (2008) Übersicht zur anglo-amerikanischen Forschung aus.

Die allmähliche Ausbildung historischen Interesses sollte bei alledem durch eine erste Phase situativer Interessiertheit initiiert werden, die durch den zufälligen oder angeregten Kontakt mit historischen Inhalten angestoßen werden kann (Mitchell, 1993). Nur aufgrund solcher Vorerfahrungen, die mit zunehmender Häufigkeit und Intensität auch zu vorläufigen domänenspezifischen Wissensschemata verarbeitet werden dürften, erscheint die Entwicklung einer überdauernden Interessenlage überhaupt möglich. Demnach ist anzunehmen, dass erst durch den Erwerb einschlägiger Vorkenntnisse eine (kognitiv und affektiv) positive Bewertung des eigenen Umgangs mit historischen Gegenständen, schließlich auch das selbstintentionale Aufsuchen entsprechender Situationen, im Sinne eines stabilen dispositionalen Interesses entstehen kann (Hidi & Renninger, 2006). So gesehen ist davon auszugehen, dass im Verlauf der Grundschuljahre erste historische Wissensbestände als eine entscheidende Voraussetzung historischer Interessenentwicklung figurieren - was entsprechende Wechselwirkungen über die Zeit nicht ausschließt. Grundsätzlich dürfte die Ausbildung eines individuell überdauernden Geschichtsinteresses dabei auf mindestens zwei Entwicklungslinien gründen: Eine besondere

Person-Gegenstands-Beziehung kann primär durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit historischen Themen erwachsen, sie kann aber auch sekundär durch die Entdeckung historischer Aspekte im Kontext inhaltlich völlig anders gelagerter Themen entstehen (bspw. wenn bei der Beschäftigung mit einer Sportart auch deren geschichtlicher Hintergrund entdeckt wird). Die aktuelle und längerfristig dann auch selbstintentionale Beschäftigung mit geschichtlichen Inhalten wird durch diverse häusliche Bedingungen ausgelöst und unterstützt - etwa durch elterliche Hobbies, durch gezielte Freizeitunternehmungen, ausgewählte Materialien und verfügbare Medien (Johnson, Alexander, Spencer, Leibham & Neitzel, 2004; Lehmann & Mirow, 1991; Leibham, Alexander, Johnson, Neitzel & Reis-Henrie, 2005; Upmeier zu Belzen, Vogt, Wieder & Christen, 2002). Solche personalen und nichtpersonalen Anregungskontexte mögen unterdessen auch zu geschlechtsspezifischen Ausprägungen im Geschichtswissen und im Geschichtsinteresse zugunsten der Jungen beitragen. Auf dem Hintergrund einschlägiger Forschungsbefunde lässt sich vermuten, dass vor allem über das elterliche Verhalten geschlechtsspezifische Stereotype vermittelt werden, die bei Jungen und Mädchen zu unterschiedlichen Präferenzen im Umgang mit geschichtlichen Inhalten führen können (Eccles, Jacobs & Harold, 1990; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Rätty, Kasanen & Kärkkäinen, 2006; Renninger, 1998).

Insgesamt beschränkt sich die Befundlage zur Entwicklung von Geschichtsinteresse im Grundschulalter auf singuläre Analysen, die zumeist nur ausgewählte historische Ereignisse und Sachverhalte berücksichtigt haben. Somit mangelt es hier an systematisch gewonnenen Erkenntnissen zur Ausprägung und Breite geschichtsbezogener Interesselagen.

Dementsprechend geeignete Erhebungsmethoden, mittels derer die Einschätzungen und Bewertungen von Grundschulkindern im Hinblick auf ein breiteres Spektrum historischer Themen exploriert werden könnte, erscheinen derzeit nicht verfügbar. Aus diesem Grund sollte mit der Skala zur Erfassung von Geschichtsinteresse im Grundschulalter GESINT-GS ein erster Versuch unternommen werden, das Interesse von Kindern an einer möglichst weit gefassten Auswahl historischer Themen zu erheben (Kölbl, Faber, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2012; Kölbl, Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2006). Konzeptuell ging es dabei zunächst einmal um eine allgemeine gegenstandsbezogene Interessiertheit der Schülerinnen und Schüler bzw. das Ausmaß der von ihnen im Einzelnen eingeschätzten Interessantheit der betreffenden geschichtlichen Themen (Hidi & Baird, 1986). Eine Unterscheidung in einzelne Valenzkomponenten, wie sie für das kognitiv-motivationale Interessekonstrukt im Sinne einer selbstintentionalen und stabilen Disposition konstitutiv ist, wurde hier noch nicht vorgenommen. Denn im Sinne des Untersuchungsansatzes ist es in erster Linie um eine möglichst große inhaltliche Bandbreite der Interessenitems gegangen, deren weitere konstruktsspezifische Differenzierung in verschiedene Komponenten theoretisch wohl relevant, empirisch aber zunächst einmal vernachlässigbar erschien - insbesondere vor dem Hintergrund solcher Forschungsbefunde, die eine hohe Korrelation dieser Komponenten nachweisen (Sparfeldt, Rost & Schilling, 2004). Somit dürfte diese Skala das individuelle Ausmaß einer positiv getönten Grundhaltung gegenüber geschichtlichen Gegenständen und insoweit eine wichtige Vorstufe geschichtlichen Interesses erfassen.

1.2 Testaufbau

Aufgrund der bislang gewonnenen empirischen Ergebnisse lassen sich die verwendeten 16 Items 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 fünfstufigen Antwortformats, das grafisch vorgegeben und verbal verankert ist.

1.3 Auswertungsmodus

Die Antworten sind im geschlossenen Format vorgegeben: "Stimmt genau", "stimmt etwas", "stimmt nicht so sehr", "stimmt überhaupt nicht" und "kenne ich nicht". Die ersten vier Antwortstufen werden numerisch kodiert. Ähnlich wie bei Borries und Lehmann (1991) wurden jene Inhalte, die den Probanden unbekannt waren (Antwort: "kenne ich nicht"), nicht in die Wertung aufgenommen. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass mindestens im Sinne einer vorkennntnisabhängigen Interessiertheit (Krapp, 1992) bekannte Sachverhalte eingeschätzt werden - und nicht bloße Neugierreaktionen oder Ratestrategien unkontrolliert in den individuellen Interessewert einfließen konnten.

1.4 Auswertungshilfen

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

1.5 Auswertungszeit

Pro Fall beläuft sich die Auswertungszeit auf etwa 5 Minuten.

1.6 Itembeispiele

"Ich interessiere mich für meinen Heimatort in früheren Zeiten."

1.7 Items

Die 16 Items zum Geschichtsinteresse, die aufgrund der faktorenanalytischen Ergebnisse allesamt für die endgültige Skalenbildung herangezogen worden sind, erscheinen im Fragebogen in der aufgeführten Reihenfolge:

Ich interessiere mich für

- 01) ... frühere Zeiten.
- 02) ... meinen Heimatort in früheren Zeiten.
- 03) ... Kriege in früheren Zeiten und alte Waffen.
- 04) ... Julius Cäsar.
- 05) ... das 20. Jahrhundert.
- 06) ... die Steinzeit.
- 07) ... die alten Griechen und Römer.
- 08) ... die Zeit der Hexenverfolgung und des Rittertums.
- 09) ... Adolf Hitler.
- 10) ... andere Völker in früheren Zeiten.
- 11) ... die Nazi-Zeit.
- 12) ... den Ötzi.
- 13) ... Kleopatra.
- 14) ... prunkvolle Kleider und Schmuck aus früheren Zeiten.

- 15) ... Deutschland in früheren Zeiten.
16) ... die Entstehung der Erde.

2. Durchführung

2.1 Testformen

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

2.2 Altersbereiche

In Anbetracht der untersuchten Stichproben empfiehlt sich die Anwendung in den Klassen 2 bis 4 der Grundschule.

2.3 Durchführungszeit

Instruktion und Datenerhebung beanspruchen etwa 10 Minuten.

2.4 Material

Fragebogen und Schreibgerät. Der Fragebogen ist im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich.

2.5 Instruktion

Die Instruktion zur Anwendung der Skala ist im Elektronischen Testarchiv des ZPID online zugänglich.

2.6 Durchführungsvoraussetzungen

Der Fragebogen sollte derzeit nur von Personen mit zureichenden methodischen Kenntnissen und Kompetenzen im Kontext entsprechender Forschungsvorhaben verwendet werden.

3. Testkonstruktion

Die Testkonstruktion orientierte sich an den Kriterien der klassischen Testtheorie. Die Analysen der Items zur Erfassung von Geschichtsinteresse fanden im Rahmen der Hannoverschen Grundschulstudie statt. Dazu wurden die vollständig auswertbaren Datensätze von $N = 941$ Kindern herangezogen, von denen $n = 253$ auf die Jahrgangsstufe 2, $n = 234$ auf die Jahrgangsstufe 3 und $n = 454$ auf die Jahrgangsstufe 4 entfielen. Für jede Klassenstufe gesondert durchgeführte Hauptkomponentenanalysen legten eine jeweils einfaktorielle Lösung mit 16 Items (Tabelle 1) nahe, insofern auf allen Klassenstufen ein deutlicher Abfall der Eigenwerte nach dem ersten Faktor zu verzeichnen war (Klasse 2: $e_1 = 5.50$, $e_2 = 1.48$, $e_3 = 1.09$; Klasse 3: $e_1 = 4.67$, $e_2 = 1.71$, $e_3 = 1.21$; Klasse 4: $e_1 = 5.62$, $e_2 = 1.53$, $e_3 = 1.23$). Sämtliche Items erreichen auf allen drei Klassenstufen hinlängliche substantielle Faktorenladungen ($a \geq .35$) und können als Markiervariablen gelten. Ihre part-whole-

korrigierten Trennschärfen fallen auf allen Klassenstufen hinreichend aus (Tabelle 1).

Tabelle 1

Faktorladungen (a), Kommunalitäten (h²) und part-whole-korrigierte Trennschärfen (rit)

Item	Jahrgangsstufe 2			Jahrgangsstufe 3			Jahrgangsstufe 4		
	a	h ²	rit	a	h ²	rit	a	h ²	rit
01	.582	.338	.482	.540	.292	.475	.569	.324	.447
02	.586	.343	.484	.571	.326	.404	.496	.246	.442
03	.400	.160	.340	.476	.227	.489	.572	.327	.407
04	.639	.408	.568	.582	.338	.552	.625	.391	.513
05	.655	.429	.571	.747	.557	.646	.727	.529	.641
06	.629	.395	.538	.599	.359	.534	.613	.376	.484
07	.722	.522	.636	.583	.340	.621	.694	.481	.482
08	.641	.410	.550	.493	.243	.535	.604	.365	.401
09	.524	.275	.464	.377	.142	.484	.545	.297	.326
10	.616	.380	.529	.516	.266	.653	.737	.544	.432
11	.576	.332	.517	.431	.186	.540	.599	.359	.381
12	.515	.265	.451	.581	.338	.467	.531	.282	.505
13	.548	.301	.472	.475	.225	.535	.598	.357	.384
14	.582	.339	.491	.361	.130	.324	.400	.160	.257
15	.579	.336	.488	.647	.419	.513	.602	.363	.532
16	.519	.270	.435	.532	.283	.381	.463	.215	.416
Eigenwert	5.50			4.67			5.62		
Erklärte Varianz	34.40			29.20			35.09		

4. Gütekriterien

4.1 Objektivität

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

4.2 Reliabilität

Die interne Konsistenz beläuft sich für die Jahrgangsstufe 2 auf Alpha = .86, für die Jahrgangsstufe 3 auf Alpha = .87 und für die Jahrgangsstufe 4 auf Alpha = .83 (Cronbachs Alpha).

4.3 Validität

Die Items dieser Skala decken ein breites Spektrum an geschichtlichen Phänomenen ab und können zunächst einmal inhaltliche Validität beanspruchen - wobei etwaige Konfundierungen mit pseudo-interessierten Antworttendenzen durch den gewählten Auswertungsmodus weitgehend auszuschließen sind. Darüber hinaus fanden sich auf allen untersuchten Klassenstufen signifikante positive Beziehungen zwischen dem Geschichtsinteresse und dem Geschichtswissen (Faber & Kölbl, 2012) der Schülerinnen und Schüler (Tabelle 2), was als ein

erster Hinweis auf die kriteriumsbezogene Validität der Skala gelten kann. Das Geschichtsinteresse erwies sich außerdem in Jahrgangsstufe 3 und 4 substantiell mit der Lesekompetenz korreliert, die anhand eines Sachtextes mit angeschlossenen Verständnisfragen aus der IGLU-Studie erfasst wurde (Bos, Lankes, Schwippert, Valtin, Voss, Badel & Plaßmeier, 2003). Grundschul Kinder mit höheren literalen Fähigkeiten erscheinen mehr Interesse an geschichtlichen Themen zu haben. Eine kausale Interpretation dieses Zusammenhangs erlauben die Daten jedoch nicht. Die Beziehung zwischen dem Geschichtsinteresse und den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die mit zwei Untertests des CFT (Weiß, 1997) erfasst wurden, erwies sich im Ausmaß als mäßig bis marginal. Auf den beiden unteren Klassenstufen ließ sich schließlich auch ein signifikanter Geschlechtseffekt (zugunsten der Jungen) nachweisen, der allerdings in Jahrgangsstufe 4 nicht mehr auftrat.

Tabelle 2

Interkorrelationen mit ausgewählten biografischen, kognitiv-motivationalen und leistungsmäßigen Variablen (Signifikanz: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$)

	Geschichtswissen	Kognitive Fähigkeiten	Lesekompetenz	Geschlecht
Klasse 2	.33***	-.02	.00	.21***
Klasse 3	.36***	.07	.14*	.18**
Klasse 4	.33***	.16*	.23***	.09

Eine ergänzend berechnete Varianzanalyse mit der Klassenstufe als Faktorvariable konnte einen signifikanten Haupteffekt der Klassenstufe auf die Stärke des berichteten Geschichtsinteresses nachweisen ($F = 14.361$, $df = 2.883$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .032$). Demnach nimmt es über die untersuchten Klassenstufen deutlich zu (Tabelle 3).

Tabelle 3

Arithmetische Mittel (AM) und Standardabweichungen (SD) auf den untersuchten Klassenstufen

Klasse 2		Klasse 3		Klasse 4	
AM	SD	AM	SD	AM	SD
39.5	14.3	40.5	11.3	44.6	11.5

4.4 Normierung

Es wurde keine Normierung vorgenommen.

5. Anwendungsmöglichkeiten

Mit der Skala zur Erfassung von Geschichtsinteresse im Grundschulalter GESINT-GS kann erstmals die Interessiertheit von Grundschulkindern unterschiedlicher Klassenstufen erhoben werden. Sie bietet sich daher als quantitativ-methodischer Zugang zur Analyse von kognitiv-

motivationalen Korrelaten des individuellen historischen Wissens- und Kompetenzerwerbs an. In diesem Sinne kann die Skala als Forschungsinstrument zur Klärung einschlägig entwicklungspsychologischer, pädagogisch-psychologischer und grundschuldidaktischer Fragestellungen verwendet werden.

6. Kurzfassung

Diagnostische Zielsetzung:

Die Skala soll die Interessiertheit von Grundschulkindern an ausgewählten historischen Ereignissen und Sachverhalten erfassen.

Aufbau:

Die Skala besteht aus 16 fünfstufigen Schätzitems.

Grundlagen und Konstruktion:

Auf der Basis der Klassischen Testtheorie wurden die 16 Items einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen, die auf allen untersuchten Klassenstufen ein klares einfaktorielles Ladungsmuster ergab.

Empirische Prüfung und Gütekriterien:

Die Skala ist in drei unabhängigen Stichproben des zweiten, dritten und vierten Grundschuljahres eingesetzt und erprobt worden.

Reliabilität: Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) fällt auf allen untersuchten Klassenstufen hinlänglich aus (Alpha > .80).

Validität: Die Items dieser Skalenversion können als hinreichend inhaltstvalide gelten. Darüber hinaus belegen die signifikant positiven Beziehungen zwischen Geschichtsinteresse und Geschichtswissen die kriteriumsbezogene Validität des Verfahrens.

Normen: Eine Normierung wurde nicht vorgenommen.

7. Bewertung

Mit der vorliegenden Form der Skala zur Erfassung von Geschichtsinteresse im Grundschulalter liegt ein erster Versuch vor, die Interessenlage von Grundschulkindern hinsichtlich historischer Themen auf einer inhaltlich breiteren Basis zu erkunden. Mit ihr wird es möglich, inter- wie intraindividuelle Differenzen in der Interessiertheit gegenüber geschichtlichen Ereignissen und Sachverhalten in dieser Altersgruppe quantitativ zu analysieren. Forschungsmethodisch sollte sie daher eine sinnvolle Ergänzung zu entsprechenden qualitativen Zugängen darstellen. Die verwendeten Schätzitems können als inhaltstvalide gelten. Darüber hinaus hat sich die kriteriumsbezogene Validität der Skala vorläufig belegen lassen, insofern sie mit dem Geschichtswissen der Schülerinnen und Schüler auf allen untersuchten Klassenstufen substantiell positiv korreliert ist. Dabei entspricht die Stärke dieser Beziehungen den üblicherweise berichteten Korrelationen zwischen Interessen und Schulleistungen (Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993).

Bei alledem müssen für die Operationalisierung des Geschichtsinteresses in der vorliegenden Skalenversion zweifellos konzeptuelle Grenzen geltend gemacht werden. So erlaubt die Erfassung von Geschichtsinteresse mit dieser Skala keine zulängliche Abgrenzung zwischen einer noch situativen Interessiertheit und einer dispositionell schon stabilisierten Interesselage - da sich der Übergang zwischen beiden Stadien absehbar fließend und vor allem im Grundschulalter noch weithin dynamisch darstellt (Hidi & Renninger, 2006). Gleiches gilt im Hinblick auf die theoretisch sinnvolle Unterscheidung von kognitiven und affektiven Valenzkognitionen (Renninger & Hidi, 2011). Nicht zuletzt vor dem Hintergrund einschlägiger empirischer Befunde ist sie bei der Konstruktion der vorliegenden Skala zunächst einmal vernachlässigt geblieben (Rost, Sparfeldt & Buch, 2008; Sparfeldt, Rost & Schilling, 2004). Dementsprechende konzeptuelle Präzisierungen müssen geeigneten Folgearbeiten vorbehalten bleiben, die dann auch klären sollten, inwieweit sich die in anderen fachdidaktischen Kontexten für das Grundschulalter gewonnenen Erkenntnisse für die Erforschung der Geschichtsdomäne nutzen lassen (Christen, 2004; Christen, Vogt, & Upmeyer zu Belzen, 2001; Upmeyer zu Belzen & Vogt, 2001; Wieder, 1999).

Langfristig dürfte der Zusammenhang zwischen Geschichtsinteresse und Geschichtswissen wesentlich über das jeweils domänenspezifisch entwickelte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten vermittelt werden, insofern die tatsächlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler über deren selbstkonzeptionelle Deutungsmuster interesserelevant werden - mithin immer erst die subjektiven Einschätzungen eigenen Könnens bzw. Nichtkönnens zu entsprechend kognitiven und affektiven Bewertungen im Sinne eines überdauernden Interesses beitragen (Corbière, Fraccarolli, Mbekou & Perron, 2006; Hartmann, Sauer & Hasselhorn, 2009; Pohlmann, 2005). Künftige Studien zur weiteren Validierung der Skala sollten das domänenspezifische Schülerelbstkonzept einbeziehen und in seinen Beziehungen zum Geschichtsinteresse und zum Geschichtswissen klären (Daniels, 2008; Hellmich, 2005; Köller, Baumert & Schnabel, 2001).

8. Literatur

- Alexander, P.A. (2004). A model of domain learning: Reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process. In D.Y. Dai & R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 273-298). Mahwah: Erlbaum.
- 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.
- 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.
- Borries, B.v. & Lehmann, R. H. (1991). Geschichtsbewußtsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988. Empirische Befunde einer quantitativen Pilotstudie. In B. von Borries, H.-J. Pandel & J. Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch* (S. 121-220). Pfaffenweiler: Centaurus.

- Bos, W., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Badel, I. & Plaßmeier, N. (2003). Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen 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.
- Christen, F. (2004). Einstellungsausprägungen bei Grundschulern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit. Dissertation, Universität Kassel, Fachbereich Naturwissenschaften (Didaktik der Biologie). Kassel: Kassel University Press.
- Christen, F., Vogt, H. & Upmeyer zu Belzen, A. (2001). Einstellung von Schülern zu Schule und Sachunterricht. Erfassung und Differenzierung von typologischen Einstellungsausprägungen bei Grundschulern. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie, 10, 1-16.
- Corbière, M., Fraccarolli, F., Mbekou, V. & Perron, J. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement: A multi-sample European study. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 3-15.
- Daniels, Z. (2008). Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. Münster: Waxmann.
- Dees, W. (2008). Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern. Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: Lehrstuhl für Soziologie und Empirische Sozialforschung, Arbeits- und Diskussionspapiere 2008-2.
- Eccles, J.S., Jacobs, J.E. & Harold, R.D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201.
- Faber, G. & Kölbl, C. (2012). GESWIS-GS. Aufgaben zur Erfassung von Geschichtswissen im Grundschulalter. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (Hrsg.), PSYNDEX Tests. Datenbanksegment Psychologischer und Pädagogischer Testverfahren (Dok.-Nr. 9006505). Trier: ZPID.
- Faber, G., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2011). Selbstkonzept und Lernfreude in der Grundschulmathematik: Die Bedeutung von Migration und Geschlecht. Längsschnittliche Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 37, 127-143.
- Flock, F. (2004). Grundwissen von Geschichte in der Grundschule. Ziele und Ergebnisse einer Pilotstudie zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulanfängern. In D. Schmeinck (Hrsg.), Forschungen zu Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern. Wie Kinder die Welt sehen (S. 65-81). Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Karlsruher Pädagogische Schriften 3.
- Fölling-Albers, M. (1995). Interessen von Grundschulkindern. Ein Überblick über Schwerpunkte und Auslöser. *Grundschule*, 27 (6), 24-26.
- 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.
- Hellmich, F. (2005). Interessen, Selbstkonzepte und Kompetenzen. Untersuchungen zum Lernen von Mathematik bei Grundschulkindern. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum.

-
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.
- Hidi, S. & Baird, W. (1986). Interestingness - a neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hidi, S. & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grade one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Johnson, K.E., Alexander, J.M., Spencer, S., Leibham, M.E. & Neitzel, C. (2004). Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains. *Cognitive Development*, 19, 325-343.
- 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. (2012). Wie entwickelt sich Gesellschaftsverständnis? Ein Versuch zur Kartierung des Forschungsfeldes und Überlegungen zu pädagogischen Anschlüssen. *Journal für Psychologie*, 20 (2), 1-29.
- 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 (2).
- Kölbl, C. & Straub, J. (2001). Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analyses. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2 (3) [Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>; Stand: 27.8.2012].
- Kölbl, C., Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2006). Die Bedeutung der Lesekompetenz für Sachfächer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 201-212.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 448-470.
- Krapp, A. (1992). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze zu einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 9-52). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- 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 Geschichtskenntnisse. In B.v. Borries, H.-J. Pandel
-

-
- & J. Rüsen (Hrsg.), *Geschichtsbewußtsein empirisch* (S. 110-120). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Leibham, M.E., Alexander, J.M., Johnson, K.E., Neitzel, C.L. & Reis-Henrie, F.P. (2005). Parenting behaviors associated with the maintenance of preschoolers' interests: A prospective longitudinal study. *Applied Developmental Psychology*, 26, 397-414.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
- 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.
- Muckenfuß, H. (1995). *Lernen im sinnstiftenden Kontext: Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Pohlmann, B. (2005). *Konsequenzen dimensionaler Vergleiche*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Lankes, E.-M. & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 11-30). Münster: Waxmann.
- Pruisken, C. (2006). Grundschüler und ihre Freizeit: Sind Kinder heute gering und einseitig interessiert? *Unterrichtswissenschaft*, 33, 272-288.
- Räty, H., Kasanen, K. & Kärkkäinen, R. (2006). School subjects as social categorisations. *Social Psychology of Education*, 9, 5-25.
- Renninger, K.A. (1998). The roles of individual interest(s) and gender in learning: An overview of research on preschool and elementary school-aged children/students. In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning. Proceedings of the Seon Conference on Interest and Gender* (pp. 165-174). University of Kiel: Institute for Science Education (IPN).
- Renninger, K.A. & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46, 168-184.
- Rost, D.H., Sparfeldt, J.R. & Buch, S.R. (2008). Kann denn Kürze Sünde sein? Erfassung schulfach-spezifischer Interessen mit nur einem Item. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 225-237). Münster: Waxmann.
- Sauer, M. (2001). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze: Kallmeyer.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120-148.
- Schilke, K. (1999). Lernvoraussetzungen von Kindern zum Thema Dinosaurier. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 5 (2), 3-14.
- Sparfeldt, J.R., Rost, D.H. & Schilling, S.R. (2004). Schulfachspezifische Interessen - ökonomisch gemessen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 213-220.
- 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.
- Upmeier zu Belzen, A. & Vogt, H. (2001). Interessen und Nicht-Interessen bei Grundschulkindern. Theoretische Basis der Längsschnittstudie PEIG. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie, 10, 17-31.
- Upmeier zu Belzen, A., Vogt, H., Wieder, B. & Christen, F. (2002). Schulische und außerschulische Einflüsse auf die Entwicklung von naturwissenschaftlichen Interessen bei Grundschulkindern. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), Bildungsqualität von Schule: Schule und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen (S. 291-307). Weinheim: Beltz.
- Vogt, H., Wieder, B. & Schwaab, S. (2000). Individuelles Interesse bei Grundschulern als "Schutz" gegen Interessenverfall in der Sekundarstufe I. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie, 9, 83-100.
- Waldis, M. & Buff, A. (2007). Die Sicht der Schülerinnen und Schüler - Unterrichtswahrnehmung und Interessen. In P. Gautschi, D.V. Moser, K. Reusser & P. Wieder, B. (1999). Interessenentwicklung im Vor- und Grundschulalter. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie, 8, 19-28.
- Waldis, M. & Buff, A. (2007). Die Sicht der Schülerinnen und Schüler - Unterrichtswahrnehmung und Interessen. In P. Gautschi, D.V. Moser, K. Reusser & P. Wiher (Hrsg.), Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte (S. 177-210). Bern: hep.
- Weiß, R.H. (1997). Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20) (4. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Wieder, B. (1999). Interessenentwicklung im Vor- und Grundschulalter. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie, 8, 19-28.
- 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.