

Thurn, Anabelle; Franz, Eva-Kristina

Geschichte erleben in Trier und Freiburg – Zur Relevanz des Nahraums für das historische Denken

Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 72-81



Quellenangabe/ Reference:

Thurn, Anabelle; Franz, Eva-Kristina: Geschichte erleben in Trier und Freiburg – Zur Relevanz des Nahraums für das historische Denken - In: Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 72-81 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-359745 - DOI: 10.25656/01:35974; 10.35468/6241-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359745>

<https://doi.org/10.25656/01:35974>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Anabelle Thurn und Eva-Kristina Franz

Geschichte erleben in Trier und Freiburg – Zur Relevanz des Nahraums für das historische Denken

Abstract

Kritisches Denken und Reflektieren sind wichtige Zukunftskompetenzen, die im schulischen Kontext durch historisches Lernen gefördert werden. Für historisches Lernen sind die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern von Geschichte hochrelevant. Besonders die Auseinandersetzung mit kindlichen Geschichtsvorstellungen zeigt, wie frühzeitig Geschichte im Leben der Kinder präsent ist und Einfluss auf deren Geschichtsbewusstsein nimmt. Der Beitrag untersucht im Vergleich von zwei Städten, wie der historische Nahraum, insbesondere in Städten mit römischen Überresten wie Trier, das Geschichtsbewusstsein von Kindern beeinflusst. Zur Untersuchung wurden 12 Interviews aus dem Projekt „Früher gab’s nur kalt“ ausgewählt, jeweils sechs aus Trier und Freiburg. Die Analyse folgt inhaltsanalytischen Kriterien und bietet Einblicke in regionale Unterschiede und den Einfluss von Nahraum sowie anderer Objektivationen der Geschichtskultur auf das Geschichtsbewusstsein und historisches Wissen. Deutlich wird im Fazit, wie bedeutsam eine enge Verzahnung von (fach)didaktischem und fachlichem Wissen auf Seiten der Lehrpersonen ist, um einen qualitätvollen Sachunterricht in der historischen Perspektive zu gestalten.

Schlüsselwörter: Sachunterricht; Historische Perspektive; Geschichtsvorstellungen; Antike; Nahraum

1 Historisches Denken und Geschichtsvorstellungen

Historisches Denken ist von hoher Relevanz für Zukunftskompetenzen (vgl. Poitzmann & Sobel 2024). Zu den *future skills* gehört das kritische Denken, das durch historisches Lernen gefördert wird, da Fähigkeiten wie die Reflexions- bzw. Orientierungskompetenz (vgl. Schreiber 2008) sowie die Urteilskompetenz (vgl. Küster & Bernhardt 2022) im Fokus stehen. Lernende sollen dadurch befähigt werden, zwischen glaubwürdigen, falschen und voreingenommenen

Informationen zu unterscheiden (vgl. Khawaja & Puustinen 2022). Um historisches Lernen anzustoßen, ist es notwendig, die Vorstellungen der Lernenden von Geschichte zu kennen. Denn Kinder kommen bereits mit einem individuell ausgeprägten Geschichtsbewusstsein bzw. geschichtsbezogenem Wissen in die Grundschule (vgl. Kübler 2018). Um nicht neues Wissen unverbunden neben altes zu stellen, das alsbald zu trägem Wissen und infolge vergessen wird (vgl. ebd.), müssen die kindlichen Präkonzepte konsequent und adaptiv in den Unterricht einbezogen werden. Nur so können sich elaborierte Konzepte entwickeln.

Lehrende benötigen dafür neben einer ausgeprägten fachdidaktischen eine hohe fachliche Kompetenz: Es gilt nicht nur, historisches Denken und damit Lernen anzuregen, sondern auch bereits vorhandenes Wissen in seiner Komplexität fachlich kompetent beurteilen und daran anknüpfend weitere Lernangebote realisieren zu können (u.a. Bayrhuber et al. 2017: 164 u. 172 f.).

1.1 Historisches Denken und Lernen

Historisches Denken kann als die Fähigkeit verstanden werden, Vergangenes deutlich einzuordnen und Zusammenhänge über die eigene Lebensgeschichte hinaus zu erkennen (vgl. Bergmann 2015). Historisches Lernen ist die methodisch reflektierte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, als deren zentrales Ziel ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein gilt (vgl. von Reeken 2020). Es fördert die Orientierung in der historischen Zeit, ein Verständnis für Kontinuitäten und Wandel in der Geschichte sowie die Unterscheidung zwischen triftigen und erfundenen Erzählungen. In Pandels Modellierung von Geschichtsbewusstsein in den sieben Dimensionen Temporal-, Wandel- und Wirklichkeitsbewusstsein sowie Politischem, Ökonomisch-Sozialem, Moralischem und Identitätsbewusstsein entspricht dies den drei erstgenannten, der ‚Geschichtlichkeit‘ zugeordneten Dimensionen: Temporal-, Wandel- und Wirklichkeitsbewusstsein (vgl. Pandel 2013).

Bezogen auf die im Alltag öffentliche Präsenz von Geschichte, der sogenannten Geschichtskultur (s.u.), fördert das historische Lernen die Erkenntnis, dass Geschichte oft vereinfacht oder dramatisiert dargestellt wird (vgl. Kübler 2022). Auf der Grundlage von historischer Reflexions- bzw. Orientierungs- und Urteilskompetenz werden Lernende dazu befähigt, an Diskussionen über historische Entwicklungen teilzunehmen und darüber kritisch zu reflektieren (vgl. Becher & Gläser 2016).

Individuelles Geschichtsbewusstsein entwickelt sich durch Begegnungen mit der Geschichtskultur. Dabei werden individuelle, persönliche Erfahrungen erzeugt, die von sozialen Umfeldern und Vermittlungsinstanzen geprägt sind (vgl. Pandel 2013). Diese Umfelder und Vermittlungsinstanzen außerschulischer Lernangebote werden daher zunehmend für den Umgang im Unterricht

untersucht (vgl. Gundermann et al. 2021: 126). Es stellt sich infolgedessen die Frage, welche Rolle insbesondere der historische Nahraum spielt.

1.2 Geschichtskultur und historischer Nahraum

Geschichtskultur umfasst die öffentliche Präsenz von Geschichte im Alltag (vgl. Rüsen 2008). Sie beschreibt, wie eine Gesellschaft mit Geschichte umgeht und wie diese in verschiedenen Kontexten dargestellt und vermittelt wird (vgl. Oswalt & Pandel 2021). So wird Geschichte in der Lebenswelt der Menschen durch regelmäßige und alltägliche performative Praktiken vermittelt (vgl. Thünemann 2018).

Geschichtskulturell aufgeladen ist auch der historische Nahraum. Driesner (2021) zeigt in einer Studie mit zwölfjährigen Schüler*innen aus Mecklenburg-Vorpommern, dass z.B. mittelalterliche Überreste häufig von Schüler*innen zur Beschreibung des Nahraums herangezogen werden. Diese Wahrnehmung wird auch durch die Vermittlung von Familien und Schulen geprägt. Historische Phänomene und fremd wirkende Ereignisse oder Figuren rücken dabei in den Fokus der kindlichen Wahrnehmung.

2 Forschungsstand

Studien belegen, dass Kinder bereits im Grundschulalter ein reges Interesse an historischen Themen, insbesondere an der Antike, entwickeln (u.a. Kübler 2022). Dieses Interesse wird stark von der oben angeführten Geschichtskultur geprägt, die u.a. über Kinder(bilder)bücher, Spielzeuge, Filme, Dokumentationen, Erklärvideos, Museen oder Erzählungen Einfluss auf das kindliche Geschichtsbewusstsein nimmt (u.a. Kübler et al. 2013). So erwerben Grundschüler*innen ihr historisches Wissen vor allem in außerschulischen Kontexten. Daneben spielen auch Sachquellen als sichtbare Zeugnisse vergangener Epochen eine Rolle (u.a. Becher & Gläser 2018). Während Grundschüler*innen bereits die Rekonstruktion von Geschichte verstehen, fehlt dieses Bewusstsein häufig noch bei jüngeren Kindern im Vorschulalter (vgl. ebd.).

Die Raumwahrnehmung von Kindern ist vor allem durch persönliche Erfahrungen und weniger durch ein abstraktes historisches Bewusstsein geprägt. Grundschüler*innen konstruieren ihre Umgebung hauptsächlich auf der Grundlage eigener Erlebnisse (vgl. Driesner 2021). Gleichzeitig nehmen sie den historischen Nahraum als gesellschaftlich bedeutsam wahr und deuten ihn in einem historischen Kontext (vgl. ebd.). Nahraumbezüge sind zudem durch Freizeitaktivitäten und persönliche Bedeutungszuschreibungen geprägt (vgl. u.a. Rinschede & Siegmund 2020).

Obwohl der Einfluss der Geschichtskultur und des Nahraums auf das allgemeine historische Wissen von Kindern erforscht wird, besteht weiterhin ein Forschungsdefizit hinsichtlich der spezifischen Wirkung auf das Geschichtsbewusstsein sowie auf die Vorstellungen zu bestimmten Epochen wie der Antike. Trier geht auf eine römische Stadtgründung zurück und ist bis heute reich an römischen Überresten wie der Porta Nigra und den Kaiserthermen. In Regionen, in denen solche Überreste Teil des alltäglichen Lebensraums sind, begegnen Menschen der Römerzeit häufiger. Der sogenannte Nahraum kann somit als historisch bzw. antik aufgeladen betrachtet werden. Doch nicht überall sind römische Spuren präsent wie etwa in Freiburg, wo römische Überreste nur in der weiteren Umgebung zu finden sind.

Dies evoziert die Fragestellung, inwieweit der Nahraum zu divergierendem Denken und Wissen über die Antike von Kindern in Trier und Freiburg führen kann.

3 Zielsetzung und Hypothesen

Die Städte Trier und Freiburg unterscheiden sich hinsichtlich der Präsenz von römischen Bauwerken im Nahraum. Ziel ist es, zu erfassen, ob sich dies bei Kindern auf das Wissen über die Antike, das Geschichtsbewusstsein und die Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte niederschlägt. Daraus resultieren folgende forschungsleitende Hypothesen:

(1) Für Trier wird vermutet, dass antikebezogenes Sachwissen und ein ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein bei Kindern vorhanden ist.

(2) In Freiburg hingegen wird davon ausgegangen, dass das Wissen über die Römerzeit weniger ausgeprägt ist. Es wird erwartet, dass die Kinder seltener auf Sachquellen verweisen und sich stattdessen stärker auf andere geschichtskulturelle Objektivationen beziehen (vgl. u.a. von Reeken 2020). Es wird zudem eine geringere Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte vermutet.

(3) Es wird angenommen, dass das Wissen der Kinder beider Standorte hauptsächlich außerschulisch erworben wird (u.a. Kübler et al. 2013). Da C. Iulius Caesar in populärkulturellen Objektivationen häufig präsent ist, wird erwartet, dass Kinder auf diesen verweisen (vgl. ebd.). Sollte das Wirklichkeitsbewusstsein der Kinder weniger ausgeprägt sein, könnten sie möglicherweise Schwierigkeiten haben, zwischen realen historischen Ereignissen und Personen sowie fiktiven Darstellungen zu unterscheiden (u.a. Pandel 2013). Auch könnten besonders bekannte antike Bauwerke wie das Kolosseum vielen Kindern durch Sachbücher bekannt sein.

4 Methode

Um diese Hypothesen zu prüfen, wurde auf 12 Interviews (je sechs aus Trier und Freiburg) aus dem Projekt „Früher gab’s nur kalt“ zurückgegriffen (Thurn et al. 2023a).¹ In Trier war das Geschlechterverhältnis ausgeglichen, während in Freiburg fünf Jungen und ein Mädchen interviewt wurden. Das Durchschnittsalter der Kinder an beiden Standorten lag bei 8,3 Jahren. Alle besuchten die zweite Klasse. Die Eltern der Kinder waren überwiegend in pädagogischen Berufen gefolgt vom Gesundheitssektor tätig. Die Analyse erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Kodiert wurde nach deduktiv gebildeten Kategorien zu den drei geschichtlichen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins nach Pandel (vgl. Thurn et al. 2023b), nach den Komplexitätsniveaus historischen Denkens wie von Kübler et al. (2013) entwickelt sowie der Herkunft von Wissen.

5 Ergebnisse

5.1 Auswertung der Interviews aus Trier

Die Kinder aus Trier konnten mit Zeit als Orientierungssystem umgehen, was sich darin zeigte, dass sie die Antike epochal korrekt zwischen Steinzeiten und Mittelalter einordneten. Ein Kind nahm mit „17 n. Chr.“ gar eine präzise Datierung vor. Sie wiesen Wissen über Gladiatorenkämpfe und das Kolosseum auf. Drei der Kinder konnte Caesar benennen. Weitere Ereignisse oder Zäsuren wurden nicht benannt. Wirklichkeitsbewusstsein wies nur ein Kind auf, das fiktionale Elemente in heutigen Darstellungen der Römerzeit erkannte. Deutlicher zeigte sich hingegen Wandelbewusstsein: Alle Kinder führten Veränderungen in der Kleidung, im Alltag, in der Rollenverteilung und in der Arbeit an. Sie wussten, dass es in der Römerzeit im Gegensatz zu ihrer gegenwärtigen Lebenswelt Alleinherrscher gab. Auch Unterschiede bei Kampfhandlungen und in der Infrastruktur wurden erkannt. Fünf Kinder stellten Kontinuitäten besonders hinsichtlich antiker Erfindungen fest wie etwa Wasserleitungen, Toilettenanlagen und der Fußbodenheizung. Besonders in wertenden Äußerungen fiel das Fehlen von Wandelbewusstsein auf. Etwa der Zwang zum Kämpfen im Kontext der Gladiatur wurde als Ungerechtigkeit beklagt. Dies zeigt die Neigung von Kindern, wertend nach Gerechtigkeitsempfinden zu urteilen (vgl. Beilner 1999). Solange diese aber wie in den untersuchten Interviews nur auf gegenwärtigen Werten fußen, liegt noch kein moralisches Geschichtsbewusstsein vor, da dies die Einsicht in den Wandel

1 Wir danken Janine Lauermann, die im Rahmen ihrer Masterarbeit die Auswertung der Interviews sorgsam vorgenommen hat.

moralischer Werte im Sinne eines Historizitätsbewusstseins voraussetzt (vgl. Thurn et al. 2025).

Die Trierer Kinder erwähnten Caesar in Verbund mit seiner herausragenden Machtposition. Seine Macht wird der Ohnmacht des dienenden ‚Volkes‘ gegenübergestellt, was ein politisches Bewusstsein erkennen lässt.

Ihr Wissen bezogen die Trierer Kinder aus Objektivationen der Geschichtskultur wie (Sach-)Büchern, Film und Fernsehen („Checker Tobi“) oder (Asterix-) Comics. Häufig wurden antike Bauten wie die Porta Nigra, das Amphitheater und die Kaiserthermen sowie archäologische Funde wie eigens ausgegrabene Tonscherben benannt. Auch Museen und die Schule wurden angeführt sowie Erzählungen der Mutter. Die Kinder zeigten sich des Rekonstruktionscharakters von Geschichte bewusst. Sie führten archäologische Funde und Überreste als Spuren der Vergangenheit an, anhand derer Geschichte nach-erzählt werden könne.

5.2 Auswertung der Interviews aus Freiburg

Das Temporalbewusstsein der Freiburger Kinder zeigte sich eher gering ausgeprägt, sowohl hinsichtlich zeitlicher Orientierung als auch Akzentuierung. Nur in einem Fall konnte die Epoche korrekt eingeordnet oder unsicher datiert werden. Das Wirklichkeitsbewusstsein stellte sich ebenfalls begrenzt dar und nur von zwei Kindern wurden fiktive Figuren in (Asterix-)Comics als nicht realitätsgetreu erkannt. Antike Gladiatorenkämpfe wurden überdies als reales historisches Phänomen, heutige hingegen als Reenactment verstanden. Historizität wurde nur im Wandel beschrieben: Die Kinder nannten Veränderungen wie etwa, dass Gladiatorenkämpfe heute verboten seien, da es keine Sklaverei mehr gebe und die Verletzungsgefahr zu groß sei. Auch im Bereich der Infrastruktur, Fortbewegungsmittel, Kleidung und Schmuck stellten die Kinder Unterschiede fest sowie Veränderungen im Bereich Arbeit und politischer Strukturen. Kontinuität – im Sinne eines sicheren Erkennens bis heute anhaltender Einflüsse aus der Vergangenheit auf den heutigen Alltag – wurde nicht aufgezeigt. Aus gegenwärtiger Perspektive werteten die Kinder Gewaltanwendung und fehlende Entscheidungsfreiheit im Kontext der Gladiatur. Dabei zeigt sich erneut die Neigung der Kinder zu einem gegenwertigen Gerechtigkeitsempfinden, das einen Wandel von Werten noch unzureichend berücksichtigt.

Die Kinder nahmen besonders im Kontext von politischen Einordnungen Bezug auf Caesar. Auch wenn sie ihm wiederholt Titel wie „Kaiser“ oder „König“ zuschrieben, attestierten sie dadurch zumindest eine herausragende Machtposition.

Die Freiburger Kinder bezogen ihr Wissen aus Büchern, Comics, Bildern, Film und Fernsehen (zum Kolosseum) und der Schule (Religions-, Sach- und Mathematikunterricht). Sachquellen, mündliche Erzählungen und Museen wurden nicht genannt. Mit einer Ausnahme: Als Beispiel archäologischer Überreste wurde die (50 Kilometer entfernte) Römersiedlung Schuttern von einem Kind angeführt. Als performative Objektivation der Geschichtskultur wurde die Aufführung eines Gladiatorenkampfes im Europa-Park erwähnt. Nur teilweise zeigte sich eine Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte. Sie nannten in diesem Zusammenhang Überreste wie Kleidung und zogen Bilder und Weitererzählungen für ihre Erklärungen heran.

5.3 Vergleich der Auswertungen

Die Trierer und Freiburger Kinder zeigten hinsichtlich der Ausprägung ihres Geschichtsbewusstseins sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Das Wirklichkeitsbewusstsein war in beiden Städten ähnlich stark ausgeprägt. Die Dimensionen des Temporal- und Historizitätsbewusstseins zeigten sich bei den Trierer Kindern stärker ausgeprägt als bei den Freiburger Kindern. Dagegen werteten die Freiburger Kinder häufiger moralisch – wenn auch unter Vernachlässigung der Historizität von Werten und Normen.

Die Kinder in Trier wiesen im Gegensatz zu den Freiburger Kindern ein ausgeprägteres Wissen über die Römer auf. Inhaltlich ähnelten sich die Aussagen über die Antike in beiden Städten. Während in Trier zusätzlich zahlreiche römische Erfindungen zur Sprache kamen, wurde in Freiburg lediglich der Straßenbau und das Fehlen von Besteck thematisiert.

Die Herkunft des Wissens wurde in beiden Städten auf ähnliche Objektivationen der Geschichtskultur zurückgeführt. Ein deutlicher Unterschied zeigte sich jedoch hinsichtlich der zahlreichen Bezugnahmen der Kinder aus Trier auf Sachquellen (antike Bauten), Museen sowie mündliche Erzählungen. Diese fehlten in Freiburg. Interessant war dabei die Korrelation zwischen den Sachquellen, die im Nahraum der Kinder vorhanden sind, und den familiären Erzählungen über die Römerzeit. Die Trierer Kinder scheinen für ihren Wissenserwerb also vom besseren Zugang zu römischen Sachquellen in ihrem Nahraum zu profitieren. Die Kinder zeigten die Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte: Die Trierer Kinder bezogen sich dazu verstärkt auf archäologische Überreste, Ausgrabungen sowie die Arbeit von Archäolog*innen, was von den Freiburger Kindern mit einer Ausnahme nicht erwähnt wurde. Die Freiburger Kinder bezogen sich für den Rekonstruktionscharakter von Geschichte dagegen eher auf Bilder. Insgesamt fällt auf, dass die stärkere Betonung von Sachquellen, Museen und Sachbüchern in Trier mit einem höheren Wissen über die Römerzeit korrelierte.

6 Diskussion und Ausblick

Die Hypothese, dass Kinder an beiden Standorten grundlegendes Wissen über C. Iulius Caesar und das Kolosseum besitzen, wurde ebenso bestätigt wie die, dass Freiburger Kinder weniger Bezug auf Sachquellen nehmen. Zudem fällt auf, dass auch Museen und Sachbücher weniger häufig als Herkunft von Wissen benannt wurden. Dieser Befund korreliert mit weniger Wissen über die Römerzeit bei den Freiburger Kindern sowie einer geringer ausgeprägten Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte.

Die Kinder aus Trier wiesen dahingegen eine ausgeprägte Einsicht in den Rekonstruktionscharakter von Geschichte auf, wobei sie sich auf archäologische Überreste, die Arbeit von Archäolog*innen, Museen und Sachbücher bezogen. Des Weiteren wiesen die Trierer Kinder ein ausgeprägteres Geschichtsbewusstsein auf als die Freiburger Kinder.

Die Hypothese, dass Wissen hauptsächlich aus Objektivationen der Geschichtskultur bezogen wird, konnte ebenfalls weitestgehend bestätigt werden. Die Schule steht deutlich dahinter zurück, was mit den Ergebnissen von Reekens (2020) übereinstimmt. Die Relevanz populärkultureller Objektivationen unterstreicht eine Überbetonung des Medienverbunds rund um die (Asterix-)Comics.

Limitierend ist die kleine Stichprobe von N=12 sowie u.a. die Variablenkontrolle, was darauf hinweist, dass weiterführende Untersuchungen notwendig sind, um den Zusammenhang zwischen Nahraum, Wissen und Denkopoperationen weiter zu konkretisieren. Geplant ist daher eine weiterführende Untersuchung mit einer größeren Stichprobe.

Im Hinblick auf den Sachunterricht in der Grundschule ist festzuhalten, dass das nahraumspezifische Wissen und das Geschichtsbewusstsein der Kinder im Unterricht aufgegriffen und im Sinne einer professionellen Fachlichkeit interpretiert und geprüft werden muss.

Zugleich ergibt sich daraus die Notwendigkeit, bei fehlenden Bezügen zur Vergangenheit im Nahraum alternative Anreize aus der eigenen Lebenswelt für den Zugang zu historischem Lernen zu schaffen, indem andere als Herkunft des Wissens benannte Objektivationen der Geschichtskultur in den Unterricht implementiert werden.

Literatur

- Bayrhuber, Horst; Abraham, Ulf; Frederking, Volker; Jank, Werner; Rothgangel, Martin & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2017): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Münster: Waxmann.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2018): Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz. Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes „HisDeKo“. In: Fenn, M. (Hrsg.) (2018): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt: Wochenschau, 75-88.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2016): HisDeKo – eine Studie zum historischen Denken im Grundschulalter. In: Menthe, J.; Höttecke, D.; Zabka, Th.; Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.) (2016): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann, 313-316.
- Beilner, Helmut (1999): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit. In: Schreiber, W. (Hrsg.) (1999): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried: Ars una, 117-153.
- Bergmann, Klaus (2015): „Papa, erklär‘ doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“. Frühes historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In: Bergmann, K. & Rohrbach, R. (Hrsg.) (2015): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernen in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Frankfurt: Wochenschau, 8-31.
- Driesner, Ivonne (2021): Der historische Nahraum. Wahrnehmung und Deutung durch Schülerinnen und Schüler. Frankfurt: Wochenschau.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gundermann, Christine; Brauer, Juliane; Carlà-Uhink, Filippo; Koch, Georg; Keilbach, Judith; Logge, Thorsten; Morat, Daniel; Peselmann, Arnika; Samida, Stefanie; Schwabe, Astrid; Sénécheau, Miriam (2021): Schlüsselbegriffe der Public History. Wien: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Khawaja, Amna & Puustinen, Mikko (2022): The Nature of Literacy Instruction in Elementary School History Lessons. *Language and Literacy*, 24. Jg., Heft 3, 20-44.
- Kübler, Markus; Bietenhader, Sabine & Pappa, Irene (2013): Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Wannack, E.; Bosshart, S.; Eichenberger, A.; Fuchs, M.; Hardegger, E. & Marti, S. (Hrsg.) (2013): 4 - bis 12-jährige und ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster: Waxmann, 225-232.
- Kübler, Markus (2018): Erhebungsmethoden zum historischen Denken und Lernen bei vier- bis zehnjährigen Kindern. In: Fenn, M. (Hrsg.) (2018): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt: Wochenschau, 41-52.
- Kübler, Markus (2022): Alte Geschichte in der Grundschule: Die Zeit der Römer. Theoretische Aspekte – empirische Ergebnisse – praktische Übungen. In: Must, Th. (Hrsg.) (2022): Relevanz der Antike im Sachunterricht. Eine Frage von Lebensweltbezug, Standort und Themenwahl. Münster: Waxmann, 29-46.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Küster, Lutz & Bernhardt, Markus (2022): Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 35. Jg., Heft 207, 2-9.
- Oswald, Vadim & Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2020): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Frankfurt: Wochenschau.
- Poitzmann, Nikola & Sobel, Martina (2024): Upgrade: 21st century skills. Das 4K-Modell des Lernens in der Praxis. Hannover: Klett Kallmeyer.

- Reeken, Dietmar von (2020): Historisches Lernen im Sachunterricht: Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rinschede, Gisbert; Siegmund, Alexander (2020): Geographiedidaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rüsen, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Frankfurt: Wochenschau.
- Schreiber, Waltraud (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Heft 2, 198-212.
- Thünemann, Holger (2018): Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: Sandkühler, Th. & Blanke, H. W. (Hrsg.) (2018): Historisierung der Historik. Köln: Böhlau, 127-150.
- Thurn, Anabelle; Hengstler, Noelle; Sénécheau, Miriam & Franz, Eva-Kristina (2025): Historizitäts- und moralisches Geschichtsbewusstsein im Fokus: Zur Beziehung zweier Dimensionen des Geschichtsbewusstseins in Theorie und Empirie. In: Nitsche, M.; Yildirim, L.; Barsch, S. & Norden, J. v. (Hrsg.) (2025): Geschichtsdidaktisch forschen. Theorie und Empirie im Dialog. Frankfurt: Wochenschau Verlag, 76-90.
- Thurn, Anabelle; Sénécheau, Miriam; Degner, Bettina & Franz, Eva-Kristina (2023a): Historisches Denken diagnostizieren: Entwicklung und Pilotierung eines Kodiermanuals. In: Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, Chr.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.) (2023): Nachhaltige Bildung in der Grundschule (Jahrbuch Grundschulforschung, 27). Wiesbaden: Springer, 291-296.
- Thurn, Anabelle; Sénécheau, Miriam; Degner, Bettina & Franz, Eva-Kristina (2023b): Historisches Denken von Kindern diagnostizieren – Entwicklung und Pilotierung eines materialgestützten Interviewleitfadens. GDSU-Journal, Heft 14, 58-70.

Autorinnen

Franz, Eva-Kristina, Prof. Dr., Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe, Bildungs- und Erziehungswissenschaften an der Universität Trier, ORCID 0009-0002-9570-0976

Thurn, Anabelle, Prof. Dr., Professorin für Geschichtsdidaktik, Institut für Politik- und Geschichtswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ORCID: 0009-0004-5984-0669