peDOCS
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Thurn, Anabelle

Themenparks und Neugier. Historische Themenwelten und ihr Potenzial für Neugier- und Lernverhalten

Lehren & Lernen 52 (2026) 4, S. 23-28

Quellenangabe/ Reference:
Thurn, Anabelle: Themenparks und Neugier. Historische Themenwelten und ihr Potenzial für Neugier- und Lernverhalten - In: Lehren & Lernen 52 (2026) 4, S. 23-28 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-366765 - DOI: 10.25656/01:36676

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-366765
https://doi.org/10.25656/01:36676

in Kooperation mit / in cooperation with:

Neckar-Verlag

https://neckar-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

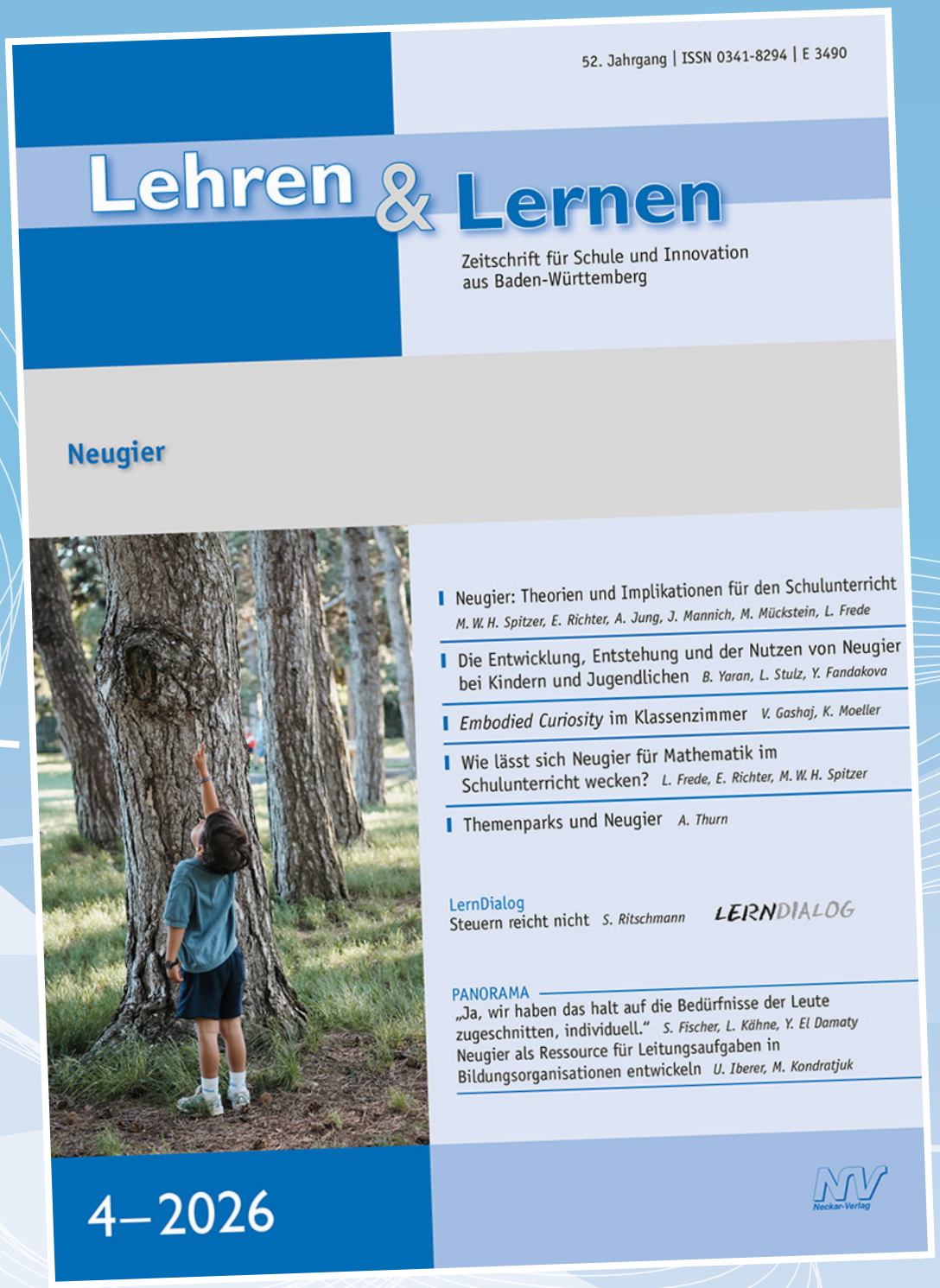
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 4-2026 erschienen.



Neckar-Verlag

Neckar-Verlag GmbH • Klosterring 1 • 78050 Villingen-Schwenningen
Telefon +49 (0)77 21 / 89 87 -49 (Fax -50)
bestellungen@neckar-verlag.de • neckar-verlag.de

Heft 4 – 2026 (Juni) | 52. Jahrgang

Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg

Hinweise zur Redaktion und zu unserer Zeitschrift finden Sie auch unter www.lehrenundlernen.eu

Impressum

Herausgeber
Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung
Carmen Huber (V. i. S. d. P.)

Redaktion
OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf
Prof. Rolf Dürr, Reutlingen
Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl
Dr. Viktoria Franz, Trier
Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt
Carmen Huber, Salem
Dr. Barbara Krebs, St. Gallen
Robert Poljak, Donaueschingen
Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg
Prof. Dr. Anabelle Thurn, Freiburg
Dr. Helmut Wehr, Malsch
Silke Weiß, Lorsch
Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für das Thema dieses Heftes:
Prof. Dr. Anabelle Thurn
Jun.-Prof. Dr. Markus W. H. Spitzer

Manuskripte an den Verlag erbeten. Über die Annahme entscheidet die Redaktion. Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag
Neckar-Verlag GmbH, Klosterring 1
D-78050 Villingen-Schwenningen
Tel: +49 (0)7721/8987-0
info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de
Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen. Anfragen gemäß EU-Verordnung über die allgemeine Produktsicherheit (EU) 2023/988 (General Product Safety Regulation – GPSR) richten Sie bitte an: produktsicherheit@neckar-verlag.de

Marketing/Anzeigenleitung:
Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44
E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:
Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42
E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 9 vom 1.1.2026

Bestellungen: beim Verlag
E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr (Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.
Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €,
Jahresabonnement *print oder digital*: 50,– €
Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €
Mehrplatzlizenz *online (+ print)*: 100,– €
Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).
Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das Abonnement bis auf Widerruf und kann mit Frist von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.
© 2026 Neckar-Verlag GmbH

Druck
jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

Foto Titelseite: © Lea Ghebru

INHALT: Neugier

Editorial 3

M. W. H. Spitzer, E. Richter, A. Jung, J. Mannich, M. Mückstein, L. Frede
Neugier: Theorien und Implikationen für den Schulunterricht 5

Billur Yaran, Lea Stulz, Yana Fandakova
Die Entwicklung, Entstehung und der Nutzen von Neugier bei Kindern und Jugendlichen 10

Venera Gashaj, Korbinian Moeller
Embodied Curiosity im Klassenzimmer
Wie verkörperte Neugier Lernen, Emotionen und Bewegung verbindet 14

Luisa Frede, Eileen Richter, Markus Wolfgang Herrman Spitzer
Wie lässt sich Neugier für Mathematik im Schulunterricht wecken? 19

Anabelle Thurn
Themenparks und Neugier. Historische Themenwelten und ihr Potenzial für Neugier- und Lernverhalten 23

Panorama

Silke Fischer, Luisa Kähne, Yusef El Damaty
„Ja, wir haben das halt auf die Bedürfnisse der Leute zugeschnitten, individuell." Tübinger Masterstudierende erforschen im Nordirak eine Schule für Geflüchtete 29

Ulrich Iberer, Maria Kondratjuk
Neugier als Ressource für Leitungsaufgaben in Bildungsorganisationen entwickeln 34

LernDialog

Sandra Ritschmann
Steuern reicht nicht. Der LernDialog macht professionelles Handeln im Unterricht sichtbar 39

Kurzvorstellung: Prof. Dr. Anabelle Thurn 42
Kurzvorstellung: Jun.-Prof. Dr. Markus Wolfgang Hermann Spitzer 43

Für Sie gelesen

Jochen Vatter zu: I. Amberg, B. Holub, N. Tahmasian, M. Wiedner (Hrsg.)
Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar- und Primarstufe 44

Ludwig Haag zu: Johannes Baumann
Individualisierende Lernarrangements 45

Themen der nächsten Hefte:

- Zukunft
- Berufsorientierung
- Sprachbildung

Anabelle Thurn

Themenparks und Neugier

Historische Themenwelten und ihr Potenzial für Neugier- und Lernverhalten

Der Beitrag fragt nach dem durch Neugier affizierten Lernpotenzial von historisierenden Darstellungen in Themenparks für das historische Lernen im Geschichts- und Sachunterricht. Dazu werden Themenparkstudien vorgestellt und ihre Berührungspunkte mit der Rezeptionsgeschichte bzw. der Geschichtsdidaktik ausgewiesen. Neugier wird als Motivation betrachtet, die Besucher/innen dazu bewegt, sich den Unterhaltungsangeboten in Themenparks zuzuwenden, sowie Lernende dazu, (historische) Fragen zu stellen. Als Beispiel wird der Themenbereich Griechenland im Europa-Park in Rust nahe Freiburg vorgestellt.

Stichwörter: Themenparks, Geschichtskultur, Historisches Lernen, Neugier

Themenparkstudien bieten Anknüpfungspunkte für zahlreiche Fachdisziplinen. Auch historische Epochenwissenschaften haben Ansätze vorgelegt, Themenparks auf ihre Rezeption vergangener Kulturen hin analytisch zu betrachten. Noch wenig berücksichtigt wird, welche Potenziale Themenparks – und Themenparkstudien – für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht bieten. Um Themenparks für das historische Lernen zu erschließen, greift der Beitrag erstens theoretisch Überlegungen auf, wie sie Geschichtsvorstellungen von Besucher/innen und deren historisches Denken (unbemerkt) prägen, und zweitens, welche Lernpotentiale sie bieten. Für das historische Lernen kann Neugier eine zentrale Motivation darstellen. Auch in Themenparks kann Neugier als Triebfeder für das Erkunden von Themenbereichen bzw. das Eintauchen in Themenwelten genutzt werden. Beides verspricht günstige Voraussetzungen zu bieten, um Themenparks zum Lerngegenstand im Unterricht zu machen. Denn für den Geschichtsunterricht bzw. das historische Lernen im Sachunterricht können sich Themenparks als geschichtskulturelle Objektivation für das Dekonstruieren von Stereotypisierungen eignen.

Themenparkstudien und Geschichtswissenschaft

Der erste Themenpark, der so benannt und der seither aus unterschiedlichen Disziplinen wissenschaftlich betrachtet wurde, ist Disneyland in Anaheim, Kalifornien (Freitag u. a. 2023, 5). 1955 war der von *Walt Disney* entwickelte Park eröffnet worden, die ersten Studien widmeten sich in den 1960er und 1970er Jahren zunächst vornehmlich diesem Park (ebd.). Seither hat sich das Forschungsfeld der Themenparkstudien ausdifferenziert und auf zahlreiche größere und kleinere Parks in der ganzen Welt erweitert. Diskutiert werden Themenparks etwa aus geographischer, philologischer, theologischer oder historischer Perspektive, um nur einige der Disziplinen zu nennen, die Unterrichtsfächern nahestehen.

> Eine gängige Definition geht auf *H. Jürgen Kagelmann* zurück. Er versteht unter Themenpark eine „abgeschlossene, großflächig angelegte, künstlich geschaffene, stationäre Ansammlung verschiedenster Attraktionen, Unterhaltungs- und Spielangebote, die sich fast immer außerhalb großer Städte/Metropolen befindet, die ganzjährig geöffnet und kommerziell strukturiert ist“ (Kagelmann 1993, 407).

Themenparks machen verschiedene Kulturen, Epochen oder Welten für Besucher/innen erfahr- und erlebbar. Dabei unterscheiden sich Themenparks von anderen immersiven Medien, wie etwa Filmen oder Videospielen, unter anderem dadurch, dass sie alle Sinne stimulieren (Carlà-Uhink u. a. 2024, 320). Über Augen, Ohren, Tast- und Geruchssinn sollen Besucher/innen in eine kohärente Welt abtauchen (ebd.). Zu dieser Multisensoralität von Themenparks trägt der Einsatz unterschiedlicher Medien wie Architektur, Landschaftsgestaltung, Musik, Sprache, Film und Performanz bei (ebd., 333). Erweitert wird die Immersion seit einiger Zeit durch eine zweite immersive Ebene in Form von Virtual-Reality-Angeboten, eine Form der Immersion, die als besonderer Erfahrungsraum diskutiert wird (Villena-Taranilla u. a. 2022; Lewers 2025). Dabei binden bereits bestehende Fahrgeschäfte durch die Nutzung von VR-Brillen diese weitere Ebene der Immersion in die bereits immersive Welt des Fahrgeschäftes und Themenbereichs an. Mithin sind die durch VR erweiterten Fahrerlebnisse zudem eingerahmt durch eine Vor- oder Nachthematisierung.

Stets dienen diese Medien und Formen der Immersion der Unterhaltung von Besucher/innen, indem sie inszenierte Erlebniswelten schaffen, in deren Vordergrund die Symbolhaftigkeit des Dargestellten steht (Hochbruck 2013, 68). Die Unterhaltungsangebote fallen dabei durchaus unterschiedlich aus: Manche Angebote sind ruhige Fahrten, manche ermuntern zum Entdecken kleiner Details, andere fordern zum interaktiven Spiel auf oder führen zur Adrenalinausschüttung (Carlà-Uhink u. a. 2024, 320). Besucher/innen werden dadurch intensiv in die künstlich geschaffene Umgebung eingebunden. Sie nehmen sich, solange sie sich dort aufhalten und darauf einlassen, selbst als Teil dieser Welt wahr und erfahren daher eine besondere Art von Immersion (Freitag u. a. 2023, 113 – 128). Unterstützt wird diese Wirkung durch den Bruch mit der Außenwelt, der ebenfalls typisch für Themenparks ist (ebd.).

Kulturen werden in den Themenparks und Themenbereichen nicht zeitlos repräsentiert. Zwar können sie ein zeitliches Amalgam darstellen und tun dies sogar in den meisten Fällen (Carlà u. a. 2015, 137). Doch können sie nicht ohne zeitliche Verortung auskommen, sei es, dass diese als Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft gelesen wird. Häufig liegen verschiedene Zeitmodi sogar direkt nebeneinander (Lukas 2016).

In den letzten Jahren sind Themenparks daher zum Untersuchungsgegenstand der Rezeptionsgeschichte geworden. Unter anderem die Antike ist in den Fokus dieser epochenwissenschaftlichen Zuwendung getreten (Carlà-Uhink 2020). Denn Themenparks können zu Vergangenheiten wie etwa der Antike einen affektiven Zugang bieten (Carlà u. a. 2015, 131ff.).

Dabei begegnet die Vergangenheit den Besucher/innen ideologisiert, kommodifiziert und in die Gegenwart eingebettet. Historische Genauigkeit oder Authentizität stehen dabei kaum im Fokus der Repräsentationen (ebd.). Die „leisure history“, die Besucher/innen in Themenparks konsumieren, leistet aber einen wichtigen Beitrag zu Bildern der Vergangenheit, die in Gesellschaften vorhanden sind (Carlà u. a. 2015, 134).

Neben der bereits erwähnten Immersion, dem „sinnlich-körperlichen Eintauchen“ in eine Vergangenheitsdarstellung und Heraustreten aus der Alltagswelt (Gundermann u. a. 2021, 114), sowie der Amalgamisierung, durch die epochale Bezugspunkte abstrahiert werden, zeichnen sich Vergangenheitsbezüge in Themenparks durch einen Selektionsprozess aus, der vor allem der Wiedererkennbarkeit und der Vermeidung sensibler Themen dient. So tragen Themenparks zur Festigung von Stereotypen bei (Carlà u. a. 2015, 136). Und schließlich nutzen Themenparks unterschiedliche Medien und kombinieren diese – etwa Theater, Film oder Malerei –, um das Abtauchen in eine andere Welt zu begünstigen (ebd. 138). So imaginieren sie Zeitsprünge (Arendes 2017, 18f.) und sind weit davon entfernt, nur passives Erleben zu bieten.



Abb. 1: Abfallbehälter mit Referenz rotfiguriger Vasen und Beschriftung in mehreren Sprachen (Foto: Thurn)

Themenparks bilden damit Räume ab, die Vergangenheitsbezüge versammeln, sind aber von Museen abzugrenzen (Brait 2023, 15), da sie besonders immersive geschichtskulturelle Objektivationen darstellen (Freitag u. a. 2020). Sie sind vielmehr als ein metatouristisches Ereignis zu verstehen. Insgesamt bieten sie ein reichhaltiges Untersuchungsfeld für die Geschichtsdidaktik. Denn wie der Besuch von Themenparks nimmt jede Berührung mit der Geschichtskultur (meist unbemerkt) Einfluss auf das Geschichtsbild bzw. das Geschichtsbewusstsein von Besucher/innen.

Neugier und Geschichtsdidaktik

An den Anfang des (historischen) Erkenntnisprozesses wird häufig die historische Frage gesetzt. Darum ist auch die historische Fragekompetenz von zentraler Bedeutung für historisches Lernen und Denken. Sie findet ihren Platz sowohl in den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des historischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule (GDSU 2013, 58) als auch in den prozessbezogenen, historischen Kompetenzen der Lehr- und Bildungspläne des historischen Lernens

in der Sekundarstufe (etwa in Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2016, 13). Im Hintergrund stehen geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle wie das der FUER-Gruppe, in deren Mittelpunkt ebenfalls Fragen an die Vergangenheit stehen (Schreiber u. a. 2006, 20–22). Es geht dabei erstens um die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene historische Fragen zu stellen“ (Schreiber 2008, 202), sowie zweitens darum, Fragen, die existierenden historischen Narrationen zugrunde liegen, zu erkennen und zu verstehen (Schreiber u. a. 2006, 21). Welche motivationale Grundlage Anlass für Fragen bietet, ist damit noch nicht thematisiert. *Van Norden* geht davon aus, dass ‚echte Fragen‘ aus Neugier gestellt werden (van Norden 2011, 107).

In der psychologischen Forschung wird Neugier als fundamentale Triebkraft des Lernens bezeichnet (Spitzer u. a. in diesem Heft). *Spitzer* u. a. zeigen im Basisartikel dieses Heftes unterschiedliche Ansätze der empirischen Psychologie auf, die beschreiben, wann und warum Menschen Neugier entwickeln. Schon lange gilt Neugier als Reaktion auf neuartige, unbekannte Reize (Berlyne 1950, siehe Spitzer u. a. in diesem Heft).

Besucher/innen in Themenparks werden wie oben erwähnt mit Andersartigkeit konfrontiert, die ihnen erlaubt, durch einen Bruch mit der Außenwelt aus dem Alltag herauszutreten und in eine andere bzw. neue Welt einzutauchen. Themenparks machen sich also zu Nutze, dass etwas Aufmerksamkeit auf sich zieht, wenn es als neu empfunden wird und vom Gewohnten abweicht.

Auch wenn dies nur in solchen Situationen zutrifft, die frei sind von Gefühlen der Unsicherheit oder Stress (siehe Spitzer u. a. in diesem Heft), liegt hierin ein Potenzial für historisches Lernen.

Van Norden stellt den „Reiz des Vergangenen“ am Umgang mit historischen Quellen folgendermaßen dar: „Ist die Lebenswelt, aus der die Quelle stammt, von der, in der sie rezipiert wird, verschieden, ergibt sich eine kognitive Dissonanz, die neugierig macht“ (van Norden 2011, 114). Neugier entsteht also, wenn die in einer Quelle beobachtete Lebenswelt als Neuheit wahrgenommen wird, da sie vom Gewohnten – der eigenen alltäglichen Lebenswelt – abweicht. Naheliegend ist, diesen Prozess für das historische Lernen auf Textquellen zu beziehen, die möglichst im Originaltext behandelt werden müssten, damit sie in ihrer Andersartigkeit erfasst werden können. Da doch Übersetzungen im Grunde bereits (bewusst oder unbewusst) eine Art von Angleichungsprozess an die Gegenwart, Lebenswelt und den Sprachgebrauch der übersetzenden Person darstellen. Doch auch Sach- und Bildquellen müssten eigentlich „übersetzt“ werden, da Betrachter/innen aus späteren Zeiten auch Sach- und Bildquellen nicht so „lesen“ können, wie zeitgenössische Betrachter/innen es getan hätten, da die Seh- und Interpretationsgewohnheiten gegenwärtiger Betrachter/innen sich von vergangenen Seh- und Interpretationsgewohnheiten unterscheiden. Sach- und Bildquellen oder Referenzen auf Sach- und Bildquellen können also Aufmerksamkeit auf sich ziehen, wenn sie als neu und vom Gewohnten abweichend empfunden werden, sind aber schwer zu „verstehen“.

Objektivationen der Geschichtskultur, also Alltagsgegenstände bzw. Dinge, Bilder, Performanzen, Texte aus der Lebenswelt, die auf Vergangenheiten verweisen, sind historische Darstellungen (Hinz u. a. 2020, 15). Sie sind zu späteren Zeiten entstanden und nehmen Bezug auf längst vergangene Zeiten. Sie beinhalten unvermeidlich Deutungen und Interpretationen desjenigen Zeitgeistes, der ihre Entstehungszeit prägt. Solche Objektivationen der alltäglichen Geschichtskultur, seien es Straßenschilder, Gedenktafeln, historisierendes Spielzeug oder Historienromane, sind keine historischen Quellen. Sie können aber als Quelle für ihre Entstehungszeit, also als geschichtskulturelle Quellen, untersucht werden. Am reflektierten Umgang mit ihnen kann eine geschichtskulturelle Kompetenz angebahnt werden (Thurn 2025, 20f.). Die Frage, die an sie gestellt wird, kann dann *nicht* sein: Was können wir anhand einer geschichtskulturellen Quelle über die dargestellte Vergangenheit erfahren? Die Frage an geschichtskulturelle Quellen muss sein: Was erfahren wir über die Vergangenheitsvorstellungen derjenigen Zeit, in der diese Darstellung entstanden ist? Warum wurde



Abb. 2: Pegasus-Relief neben einer Eiswerbung (Foto: Thurn)

oder wird eine Vergangenheit zu einer bestimmten Zeit so dargestellt? Dabei ist es wichtig und ergiebig, die Produktionsbedingungen und Produzierendenperspektive miteinzubeziehen (Hellberg u. a. 2016, 56).

Besucher/innen in Themenparks begeben sich in historisierende Umgebungen, die voll sind von selektierten, amalgamisierten, immersiven und transmedial verbundenen Objektivationen der Geschichtskultur (Carlà u. a. 2015, 136–138). Diese Historisierungen werden durch vielfache Vergangenheitsbezüge erzeugt. Sobald durch solche Bezüge (historisierende) Lebenswelten entstehen, die sich von der alltäglichen Lebenswelt der Besucher/innen außerhalb der Themenparks unterscheiden, werden diese potenziell von Neugier affiziert und sind bereit, in die dargestellte Welt einzutauchen. Die Vergangenheitsdarstellungen in Themenparks werden für sie erfahrbar. Solche Erfahrung mit immersiven Objektivationen der Geschichtskultur nehmen wiederum Einfluss auf das individuelle Geschichtsbewusstsein der Besucher/innen. Insofern kann Neugier – als motivationaler Anlass, sich auf Erfahrungen mit Vergangenheitsbezügen einzulassen – eine Veränderung des individuellen Geschichtsbewusstseins von Themenparkbesucher/innen erzeugen.



Abb. 3: Wartebereich im Selbstbedienungsrestaurant Taverna Mykonos (Foto: Thurn)

Neugier und Themenparks am Beispiel des antiken Griechenlands

Als Beispiel für einen Themenbereich, der Erinnerungen an antike Welten wachruft, wird der Europa-Park in Rust nahe Freiburg vorgestellt. Die Themenbereiche im 1975 eröffneten Europa-Park sind über die Jahre entstanden und gewachsen, auch der Name Europa-Park war nicht als thematische Ausrichtung des Parks geplant, sondern dem nahen Europaweiher entlehnt (Carlà-Uhink 2020, 45). Der erste Themenbereich, Italien, wurde 1982 eröffnet, der Themenbereich Griechenland 2000.

In einem Seminar an der Pädagogischen Hochschule Freiburg untersuchte eine Gruppe Studierender im Sommersemester 2025 das Potenzial von Themenparks für das historische Lernen. Unterschiedliche Themenbereiche wie Holland mit dem Fahrgeschäft „Piraten in Batavia“, Spanien mit dem Fahrgeschäft Kolumbusjolle und einer Performanz zu Zorro oder Griechenland mit der Wildwasserbahn Poseidon, dem Restaurant Taverna Mykonos oder dem Fahrgeschäft Pegasus führen die Besucher/innen in unterschiedliche Länder Europas. Das Fahrgeschäft Piraten in Batavia verfügt beispielsweise über ein ausgeprägtes Storytelling-Angebot in Form des Audio-Animatronic Bartholomeus van Robbemond, der wie ein Mensch aussieht, sich bewegt und die Besucher/innen im Wartebereich anspricht, um sie auf ein gemeinsames Abenteuer in Form einer Schatzsuche nach dem „Dolch von Batavia“ einzustimmen.

Die Themenbereiche referenzieren nicht nur auf unterschiedliche Länder, sondern auch auf unterschiedliche Zeiten (Freitag u. a. 2020). Griechenland verweist mit seinen Attraktionen auf die griechische Antike. Im Themenbereich Griechenland werden bekannte, abenteuerliche und spannende Aspekte aufgegriffen (Carlà-Uhink u. a. 2024, 323), um Besucher/innen das Eintauchen in einen antiken, griechischen Kulturraum zu suggerieren. Dazu tragen mythische Erzählungen, ikonische Architekturbauten und heroische Figuren bei (Carlà u. a. 2015, 137).

Unter dem Motto des deutschen Philhellenismus bespricht *Carlà-Uhink* ausführlich den Themenbereich „Griechenland“ im Europa-Park in Rust im Rahmen einer Sammlung von weltweiten Darstellungen des antiken Griechenlands in Themenparks (Carlà-Uhink 2020, 39). Er zeigt, wie schon in der Überschrift des Themenbereiches auf der Homepage des Parks die beiden zentralen Stereotypisierungen Griechenlands zusammenkommen: „Wo die Götter Urlaub machen! Willkommen auf Mykonos!“ Auf der einen Seite steht die klassische, griechische Mythologie für die Kultur der griechischen Antike („die Götter“), auf der anderen Seite stehen griechische Inseln für das Urlaubsland Griechenland in einer weiß-blauen Welt mit malerischen Sandstränden („Mykonos“) (ebd.,



Abb. 4: Modell eines Trojanischen Pferdes im Themenbereich Griechenland (Foto: Thurn)

47). Den Besucher/innen wird eine Welt präsentiert, die nicht ihrer Lebenswelt entspricht. Um Wissensbestände anzusprechen, wird mit bekannten Klischierungen gearbeitet. Wiedererkennungseffekte werden in allen Themenbereichen erzeugt, indem auf Originale referenziert wird, die sich in Baubestandteilen oder ausgestellten Replikaten von Sachquellen, zum Teil aus mythologischen Kontexten finden. Im Themenbereich Griechenland finden sich etwa rotfigurige Vasenbilder auf Mülleimern (Abb. 1), ein Pegasus-Relief (Abb. 2), ein Trojanisches Pferd (Abb. 4), der Löwenkopf über dem Tor von Mykene oder aber ein Tempel, der die Wildwasserbahn Poseidon beherbergt. Die Besucher/innen können überall Neues entdecken: sowohl im Großen als auch im Detail. Zum Enträtseln laden etwa die griechischen Buchstaben im Wartebereich des Selbstbedienungsrestaurants Taverna Mykonos ein (Abb. 3). Es handelt sich um deutsche und englische Begriffe, die in griechischen Buchstaben chiffriert wurden. Den Besucher/innen begegnen so die deutschen bzw. englischen Worte ‚frische Muscheln, Lunch, Dinner': ΦΡΙΣΧΗΕ ΜΥΣΧΗΕΛΝ ΛΥΝΧΗ ΔΙΝΝΕΡ. Ein anderes Beispiel bieten Mülleimer mit der Aufschrift ABFÄLLE DÉCHETS ΣΚΟΥΠΙΔΙΑ (Abb. 1). Hier werden nicht deutsche oder englische Worte in altgriechische Buchstaben übertragen, wie im Beispiel aus dem Restaurant, sondern der Begriff wird in die französische und griechische Sprache übersetzt, im Falle Griechisch auch in griechischen Buchstaben abgebildet: *skoupídia* für Müll.

Es ist denkbar, im Unterricht solche Objektivationen der Geschichtskultur nutzbar zu machen. Etwa indem Fotografien solcher Replikate von Sachquellen im Unterricht zum Untersuchungsgegenstand werden. In diesem Fall wirken sie natürlich nicht immersiv, wie sie es im Themenpark tun würden. Dennoch können sie als Diskussionsgrundlage dienen. Sei es, dass Schüler/innen aus der Region den Park bereits selbst besucht haben und ihre eigenen Eindrücke hinsichtlich bestimmter klischierter Vergangenheitsbezüge reflektieren können. Sei es, dass anhand der Fotografien Stereotypisierungen historischer Darstellungen dekonstruiert werden sollen. Denkbar wäre auch, im Unterricht an einem beliebigen Beispiel eingeübte Dekonstruktionsstrategien im Besuch eines regionalen Themenparks in die konkrete Anwendung vor Ort zu transferieren. Der Europa-Park bietet die Möglichkeit eines Besuches zu Lernzwecken. Fahrgeschäfte werden dann nicht gefahren. Die Exkursionsteilnehmer/innen werden durch Westen von den regulären Parkbesucher/innen unterschieden. Dazu eignet sich die griechische Antike im Hinblick auf den Bildungsplan der Sekundarstufe I, da hier anhand von Ägypten und Griechenland erste Erfahrungen mit Dekonstruktionsstrategien gemacht werden.

Dabei ist Dekonstruktionskompetenz (Schreiber 2008, 204; Fenn 2016) als Ziel zu verstehen, die kleinschrittig angebahnt werden kann und muss, um einer Lernprogression innerhalb einzelner Kompetenzen gerecht zu werden. Auch in der Primarstufe kann Dekonstruktionskompetenz angebahnt werden, indem Schüler/innen erste Triftigkeitsprüfungen (Rüsen 2013: empirisch, normativ, narrativ) durchführen bzw. vorbereiten, an deren Anfang nicht die empirische Triftigkeitsprüfung stehen muss.

Ist die Untersuchung von gegenwärtigen Darstellungen von Vergangenheiten auf Übereinstimmung mit historischen Quellen doch besonders voraussetzungsreich, nicht nur hinsichtlich einer notwendigen, umfassenden historischen Sachkompetenz.

In einem ersten Schritt dieser Lernprogression können stattdessen bekannte, gegenwärtige Motive in den Darstellungen von Vergangenheit aufgespürt bzw. bekannte Darstellungsformen auf ihre Präsenz in der Geschichtskultur untersucht werden. An geschichtskulturellen Objektivationen kann so in einem ersten Schritt die narrative Triftigkeitsprüfung von Vergangenheitsvorstellungen in bildlichen und dinglichen geschichtskulturellen Quellen vorbereitet werden. Im Sinne der Anbahnung einer geschichtskulturellen Kompetenz werden Gemeinsamkeiten von (dinglichen, visuellen) Erzählungen untersucht.

Wenn Neugierverhalten zu Fragen einladen soll, muss für historisches Lernen gewährleistet werden, dass aus einem naiven, interessengesteuerten Frageverhalten – häufig ausgedrückt durch Wer-Fragen, die durch reine Sachkompetenz beantwortet werden können – historische Fragekompetenz erwächst. Dazu müssen Fragen zu domänenspezifischen problemorientierten, urteilsbildenden Fragen werden (Schreiber 2007; Hellberg u. a. 2022). Die Lehrperson wird zur Moderatorin der Lernprogression und kann womöglich von der neugieraffizierten Haltung von Schüler/innen profitieren, die am ehesten durch das Aufscheinen einer moderaten Wissenslücke erzeugt wird.

Fazit zu Neugier und Themenparks

So korrelieren Themenparks als Lernräume für historisches Lernen mehrfach mit Ansätzen der psychologischen Lernforschung. Erstens wirkt sich Neugier günstig darauf aus, dass Menschen besser verstehen und motiviert weiterlernen, wie *Yaran* u. a. in diesem Heft zeigen. Dies könnte für die Lernprogression in Richtung einer historischen Fragekompetenz genutzt werden. Zweitens bieten sich hoch-immersive Umgebungen an, um im Raum körperliche Erfahrungen zu machen, wie *Gashaj* und *Korbinian* in diesem Heft zeigen. Diese werden als Embodied Curiosity gefasst und begünstigen Lernprozesse, da Lernende Inhalte durch Bewegung, Wahrnehmung und Exploration erschließen können. Am Beispiel von Themenparkbesuchen werden Erfahrungen mit historisierenden Umgebungen erzeugt, die weiterführend für Lernprozesse etwa in Richtung einer Dekonstruktionskompetenz genutzt werden könnten. Und schließlich kann bei moderaten Wissenslücken – wenn etwa Versatzstücke antiker Mythologie aus Begegnungen etwa im Themenbereich Griechenland im Europa-Park – wiedererkannt werden, aber kein vertieftes Wissen dazu vorliegt, Neugier entstehen und genutzt werden, diese Wissenslücke durch forschendes Lernen im Unterricht zu schließen.

Es wird zu erproben und empirisch zu überprüfen sein, ob auf diesem Wege Neugierverhalten für historisches Lernen im Unterricht nutzbar gemacht werden kann.

Literatur

Carlà-Uhink, F.: Representations of Classical Greece in Theme Parks. London 2020.

Carlà-Uhink, F./Freitag, F.: Antike Mythen in Themenparks. Zwischen Pluralität und Remedialisierung. In: Janka, M./Fichtel, R./Sariaydin, B. (Hrsg.): Mythen multimedial. Modernste Antike in der Gegenwartskultur. Berlin 2024, 319-336.

Freitag, F./Carlà-Uhink, F./Clavé, Salvador Anton u. a.: Key Concepts in Theme Park Studies. Understanding Tourism and Leisure Spaces. Cham 2023.

Hellberg, F./Sommerlad, E.: „Stadtgeschichte neu erleben?“ Die MAINZ-App. In: Geschichte lernen 2016, H. 206, 56-59.

Hellberg, F./Roth, T./Staffa, I./Zürn, L.: Problemorientierte Einstiege I: Leitfragen im Geschichtsunterricht. Braunschweig 2022.

Hinz, F./Körber, A.: Einführung. Warum ein neues Handbuch zu Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte? In: Hinz, F./Körber, A. (Hrsg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte lernen und Gesellschaft. Göttingen 2020, 9-36.

Lewers, E.: Historische Orte virtuell erleben Potenziale von Virtual Reality für erfahrungsorientiertes historisches Lernen. In: Kuchler, Chr./Muckel, K. (Hrsg.): Virtual Reality Zukunft der historischen Bildung? Göttingen 2025, 75-93.

Norden, J. van: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg 2011.

Thurn, A.: Mit Spielzeug geschichtskulturelle Kompetenz fördern. In: Lehren und Lernen 51 (2025), H. 2, 20-23.

Ein ausführliches Literaturverzeichnis erhalten Sie über diesen QR-Code.

https://download.neckar-verlag-vs.de/SCHULE/LuL/LuL_04_2026_Literaturauflistung_Thurn.pdf

Prof. Dr. Anabelle Thurn
Professorin für Geschichtsdidaktik
Pädagogische Hochschule Freiburg
anabelle.thurn@ph-freiburg.de



Sammeleinband für Ihre Zeitschriften

Im Sammeleinband mit Stabmechanik können Sie Ihre Zeitschriften im DIN-A4-Format problemlos einhängen, aufbewahren und jederzeit herausnehmen. Der Ordner hat eine Rückenbreite von ca. 8 cm und fasst mind. 12 Ausgaben.

Best.-Nr. 204
Preis € 11,60

www.neckar-verlag.de