

Sebastian Bendel

„Und ist halt eine Geschichte von Europa“ – Europäische Identitätsbildung durch geschichtliche Auseinandersetzung? Eine empirische Studie am Ende der Grundschulzeit

Die hier vorgestellte empirische Studie fokussiert, ob durch historische Auseinandersetzung die Herausbildung europäischer Identität bei Kindern am Ende der Grundschulzeit bedingt wird. Dazu wurden Leitfadeninterviews mit Grundschüler*innen (n=19) im Alter von ungefähr zehn Jahren durchgeführt, die anschließend mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Das Wissen der Viertklässler*innen bezieht sich auch auf europäische Vergangenheit und sie sind in der Lage, Europa in historischer Perspektive zu betrachten. Besonders häufig formulieren die Kinder die Narration, dass sich Länder zu Europa zusammengeschlossen haben, um Kriege zu beenden und Frieden zu schaffen. Durch die geschichtliche Auseinandersetzung mit Europa verstärkt sich ein europäisches Bewusstsein der Kinder, welches unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Aufbauend auf diesem Bewusstsein kann eine europäische Identität bei Kindern am Ende der Grundschulzeit als in der Entwicklung beschrieben werden.

1 Theoretischer Hintergrund

Was Europa und „Europäische Identität“ bedeuten und ausmachen, ist schwer zu definieren. Denn „[z]u kompliziert und zu widersprüchlich sind die historischen Entwicklungslinien; zu vielschichtig sind die Ergebnisse, zu vielfältig die politischen und kulturellen Faktoren, als dass man dies alles auf einfache, plakative Formeln verkürzen könnte.“ (Weidenfeld 2014, S. 33) So gibt es geografische, historische, prozesshafte, kulturell-religiöse, demokratisch wertorientierte, wirtschaftliche, juristische, politische, friedenspolitische und universalistische Perspektiven von Europadefinitionen (vgl. Rothfuß-Kustner 2017, S. 26f.). Ebenso sind die Definitionen und Interpretationen einer europäischen Identität (s. 1.1) unüberschaubar, sodass es keinen finalen europäischen Identitätsbegriff gibt (vgl. Thiemeyer 2007, S. 109f.). Beide Begriffe müssen daher letztlich offenbleiben. Immer wieder gilt es, diese diskursiv auszuhandeln (vgl. Bremer 2016, S. 10), sodass es die eine europäische Identität nicht geben kann. Vielmehr sind mehrere, auch sich widersprechende Identitäten möglich (vgl. Thiemeyer 2007, S. 109f. sowie 2023, S. 152).

Des Weiteren differieren Vorstellungen und Beschreibungen von Identität je nach wissenschaftlicher Ausrichtung und Fragestellung. Der Soziologe Abels definiert Identität folgendermaßen: „Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit Anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben.“ (Abels 2017, S. 200) Die Definition zeigt bereits zum einen die Vielschichtigkeit von Identität und zum anderen eine historische Dimension von Identität auf (s. 1.2), während von Borries vermerkt, dass Identität strukturell historisch ist (vgl. von Borries 2008, S. 119). Ein wichtiger Teil der Identitätsbildung ist somit die historische Dimension. Für die vorliegende Studie sind Identifikationsprozesse relevant, bei denen die historische Lebenswelt als Grundstruktur und Voraussetzung für die Identitätsbildung dient. Dabei ist von Bedeutung, welche Relevanz der Geschichte beigemessen wird und in welchen Geschichtsentwürfen eine historische Selbstverortung stattfindet (vgl. Bühl-Gramer 2014, S. 51).

1.1 Europäische Identität

Europäische Identität wird hier zunächst „schlicht in ‚Zugehörigkeit zu Europa‘ übersetz[t]“ (Klein 2015, S. 35), welche jede*r für sich selbst ausbildet und die in einem größeren Kollektiv geteilt werden kann (vgl. ebd., S. 34). Eine solche Zugehörigkeit zu Europa lässt sich insgesamt breit fassen, und eine europäische Identität ist dann auch nichts Exklusives, sondern im Sinne von zusammengesetzten und hybriden Identitäten im Plural zu sehen. Sie kann additiv neben anderen Identitäten bestehen (vgl. Schmale 2010, S. 8) und sollte als fluide Kategorie betrachtet werden (vgl. ebd., S. 41). Im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls stimmen diese Vorstellungen mit dem Ansatz des Sozialpsychologen Wakenhut (1999) überein. Seine Überlegungen ergänzen nachfolgend Kleins Ansatz, um europäische Identität spezifischer zu fassen und die persönliche Bedeutung für die Identitätsentwicklung klarer hervorzuheben. Wakenhut beschreibt vorerst europäisches Bewusstsein als „reflexives Wissen um die Zugehörigkeit zu [...] Europa“ (Wakenhut 1999, S. 252). Wenn solche Inhalte von europäischem Bewusstsein „als wichtig erlebte Selbst-Beschreibungen bzw. -interpretationen übernommen und zu Elementen des Selbstbildes werden“ (ebd., S. 252), kann von europäischer Identität gesprochen werden (vgl. ebd., S. 252). Europäische Identität wird daher „im Sinne eines emotionalen europäischen Zugehörigkeitsgefühls“ (Schöne & Immerfall 2015, S. 74) betrachtet. Aus diesem Grund werden die Begriffe Identität und Bewusstsein getrennt verwendet, da Identität aus dem Bewusstsein hervorgeht (vgl. Schmale 2010, S. 31f.). Bei europäischem Bewusstsein „kann es sich allenfalls um eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für eine europäische Identität handeln.“ (Wakenhut 1999, S. 265)

Möglichkeiten der Bildung einer europäischen Identität liegen in der Vergangenheit Europas (vgl. Leggewie 2011; Schmale 2010; Assmann 2018; Rüsen 2002; Schönemann & Voit 2007; Schneider 2017; Petschow 2013), sodass die Bildung und Förderung eines gemeinsamen Geschichtsbewusstseins für europäische Identität wichtig ist (vgl. Rüsen 2002, S. 57f.). Denn ohne eine historische Dimension können kollektive Identitäten nicht entstehen und nicht als Einheit erkannt werden. Kollektive Identität wird bestimmt durch die Auseinandersetzung und das Verhältnis einer Gruppe zur Vergangenheit (vgl. Schick 2012, S. 36ff.). Damit europäische Identität und ein europäisches Geschichtsbewusstsein zukunftsfähig sind, müssen traditionelle, ethnozentrische Strukturen, die eine konflikthafte Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden vornehmen, überwunden werden (vgl. Rüsen 2002, S. 60) und es gilt, sich von verschiedensten (Un-)Arten des Europazentrismus bzw. Europazentrik zu distanzieren, welche eine universelle Führungsposition europäischer Kultur in der Universalgeschichte beschreiben (vgl. Popp 2022, S. 75) und Europa zu Unrecht als Mittelpunkt der Welt und Ursprung kultureller Errungenschaften betrachten (vgl. Must 2020, S. 34). Zudem kann nicht von einer Einheit zwischen europäischer Geschichte und Identität ausgegangen werden, da historische Ereignisse in den verschiedenen Regionen Europas unterschiedlich bewertet werden. Stattdessen sind inklusive und plurale Erinnerungen erforderlich, die andere Perspektiven mit Toleranz und Akzeptanz anerkennen (vgl. Merlio 2011, S. 98). „Europäische Identität wird somit nicht mehr durch eine Geschichte und eine Kultur im Singular zur Verfügung gestellt, sondern durch Kohärenzbildung erst erzeugt.“ (Schmale 2010, S. 139) Dazu gehören „neben *shared* und *divided memories* auch *conflicting memories*“ (Lücke 2021, S. 120). Eine inklusive europäische Identität bemüht sich dann um das Sichtbarmachen des Vergessenen und einer Teilhabe aller an Geschichte (vgl. ebd., S. 126f.).

Weiterführend ist Barricelli und von Borries zuzustimmen, dass für eine moderne globalisierte Weltgemeinschaft weniger ein Geschichtsbewusstsein, als ein *Geschichtenbewusstsein* notwendig ist (vgl. Barricelli 2017, S. 277) und es auf „weltbürgerliche Identitätserweiterung“

(von Borries 1985, S. 311) ankommt. Eine reflektierte europäische Identität und ein reflektiertes europäisches Geschichtsbewusstsein können als *Schritt* dorthin verstanden werden, im Gegensatz zu einem *Rückschritt* zu national dominierten Identitäten und Geschichtsvorstellungen.

1.2 (Historische) Identität und Geschichtsbewusstsein

Da für die vorliegende Untersuchung eine geschichtliche Auseinandersetzung mit Europa bei der Identitätsbildung von Interesse ist, wird weiterführend mit dem Konzept der historischen Identität gearbeitet. Denn Identitätsbildung hat eine historische Dimension, bei welcher die eigene Gewordenheit mit Zukunftsvorstellungen verbunden wird. Die eigene Lebenszeit wird überschritten und es kommt zur zeitlichen Verortung des Selbst sowie zu Kontinuitätsvorstellungen (vgl. Meyer-Hamme 2009, S. 59; Rüsen 2013, S. 270). Rüsen beschreibt historische Identität als „Inbegriff einer kohärent vermittelten Vielfalt von Identifikationen in zeitlicher Perspektive. Sie integriert Ereignisse, Personen und Sachverhalte der Vergangenheit in das Selbstverständnis eines personalen oder sozialen Subjekts.“ (Rüsen 2013, S. 270) Identitätsbildung ist dann als historisch zu bezeichnen, „wenn sie sich auf Kontinuitätsvorstellungen bezieht, das heißt der Identitätssuchende sich auf eine Zeitverlaufsvorstellung beruft, die er mit dem Kollektiv verbindet, zu dem er sich zu verorten sucht.“ (Hasberg 2004, S. 171)

Neben der historischen Identität wird auf das Konzept der Ich-Identität nach Erikson (1959/2017) und der kollektiven Identität Bezug genommen, für deren Entwicklung verschiedene Parameter wichtig sind. Dazu gehören z.B. Sprache, Geschichte, ein gemeinsames Territorium, Werte, Einstellungen, Zukunftsvisionen, Solidarbeziehungen und Symbolkomplexe (vgl. Schneider 2014, S. 178f.; Petschow 2013, S. 97f.; Schick 2012, S. 35, 94ff.). „Kollektive Identität ist [...] im Kern (1) die Wahrnehmung und das Erleben von Kontinuität und Brüchen bei Mitgliedern der Eigengruppe und (2) die Perspektive anderer Kollektive auf die Eigengruppe in der Wahrnehmung bei Mitgliedern des Eigenkollektivs.“ (Antweiler 2017, S. 452) Kollektive und Ich-Identität sind von Bedeutung, da es sich bei europäischer Identität zum einen um kollektive Identität handelt und sich zum anderen Ich-Identität und kollektive Identität gegenseitig aufeinander beziehen. „Identitätsbildung erfolgt auf zwei Ebenen, auf der Subjektebene (Ich-Identität) und der Gruppenebene (kollektive Identität).“ (Schönemann 2022, S. 124)

Historische Identität wird dabei als Teil des Geschichtsbewusstseins verstanden und durch historisches Lernen und Denken möglich. „[H]istorisches Bewusstsein [ist] eine Denkweise bzw. die Fähigkeit zur Verarbeitung historischer Sachverhalte und Deutungsmuster [...] [und] bezieht [...] sich nicht nur auf die Vergangenheit, sondern integriert auch wegen seiner persönlichkeitsbildenden und handlungsleitenden Wirkung die Dimensionen der Gegenwart und Zukunft.“ (Pape 2008, S. 10f.) Historisches Lernen ist weiterführend auf die Fähigkeit des historischen Denkens ausgerichtet (vgl. Thünemann & Jansen 2018, S. 102). „Die Ausprägung von Geschichtsbewusstsein zeigt sich in der Art und Weise, wie Menschen über ihre historischen Kompetenzen verfügen können“ (Schreiber 2012, S. 25), welche wiederum auch innerhalb des historischen Lernens geschult bzw. entwickelt werden. Historische Identitäten entstehen somit durch historisches Lernen und Denken.

2 Stand der Forschung

Empirische Befunde zeigen, dass Kinder im Grundschulalter erforderliche Voraussetzungen für historisches Lernen mitbringen. Sie besitzen weitestgehend vielfältige und differenzierte historische Kompetenzen, haben historisches Wissen und können sich teilweise elaboriert mit der Vergangenheit auseinandersetzen (vgl. Lee & Ashby 2000; Beilner 2004; Kölbl 2004; Pape 2008; Barton & Levstik 2008; Barton 2008a; Kölbl et al. 2012; Flügel 2012; Kübler et al. 2014; Becher & Gläser 2015; Koch 2017; Fenn 2018; Zabold 2020; Grieshaber 2021; Diederich 2021; Brüntink

2023). Ebenso zeigen empirische Arbeiten zu Kindern im Grundschulalter, auch unter Berücksichtigung von Zugehörigkeitsgefühlen, dass sie sich auf unterschiedlichste Weise mit Europa beschäftigen und facettenreiches Wissen und Einstellungen zu Europa haben (vgl. Barrett 1996; Büker 1998; Barrett, Wilson & Lyons 1999; Schniotalle 2003; Reizábal, Valencia & Barrett 2004; Philippou 2005; Thiedke 2005; Agirdag, Huyst & Van Houtte 2012; Rothfuß-Kustner 2017; Abendschön & Tausendpfund 2018; Fuchs, Detterbeck & Schöne 2018).

Zur systematischen Darstellung des aktuellen Forschungsstands werden Kategorisierungen von Kölbl (2004) (s. 2.1) und Büker (2001) (s. 2.2) genutzt. Diese Kategorien sind im Anschluss zudem Teil der kategorienbasierten Auswertung (s. 4.2). Es zeigt sich, dass es nur wenig empirische Forschung zu europäischer Identität im Grundschulalter gibt. Bisherige Forschung untersucht europäische Identität in Relation zu Sprache, Nation und Geschlecht und erhebt diese oft über Einzelitems. Hingegen fehlen empirische Studien zum Verhältnis von europäischer Identität und geschichtlicher Auseinandersetzung sowie Ergebnisse zu Wissen über die Vergangenheit Europas am Ende der Grundschulzeit. Gleichzeitig wird aufgrund der Forschungslage zur kindlichen Auseinandersetzung mit Europa und Geschichte davon ausgegangen, dass sich Kinder historisch mit Europa auseinandersetzen können.

Bezugnehmend auf Konzepte und Wissen der Viertklässler*innen von Europa und Geschichte sei darauf verwiesen, dass Kinder „bereits über verschiedenste Erfahrungen, Erinnerungen und Kenntnisse zu den Lerngegenständen, zu Phänomenen, Sachen und Situationen der Welt“ (Adamina et al. 2018, S. 7) verfügen. Gegenüber Themen und Lerngegenständen haben sie bereits eigene Präferenzen, Interessen und Einstellungen aufgebaut (vgl. ebd., S. 7) und nach Möller und Adamina et al. werden für solche vorgängigen Konzepte unterschiedliche Begriffe wie Schüler*innenvorstellungen, Alltagsvorstellungen, Vorstellungen, Vorerfahrungen, Misconceptions, Prior Beliefs oder Alternative Frameworks benutzt (vgl. ebd., S. 7; Möller 2015, S. 244). „Eine klare Definition des Terminus *Schüler*innenvorstellungen* ist kaum möglich, da der Begriff in didaktischen und lerntheoretischen Ansätzen in unterschiedlichen Begriffsnuancen genutzt wird.“ (Möller 2018, S. 35) Die Begriffe werden hier synonym verwendet und können sich sowohl auf Vorstellungen und Wissen zur Vergangenheit und Zukunft beziehen oder Vorstellungen zu wahrgenommenen, zu abstrakten Begriffen und Ideen beschreiben. Sie verweisen auf Wissensbestände, Erfahrungen, Erlebnisse und geistige Entwürfe (vgl. ebd., S. 35f.).

2.1 Kinder und Geschichte

Die von Kölbl aufgestellten Kategorien beziehen sich auf: a) Interesse an historischen Themen und Medien b) Identitätsbildung c) Differenzierung des Zeit- und Geschichtsbegriffs d) Kategorien zur Ordnung von Geschichte e) Konzepte von Entwicklung f) Formen und Grundlagen der Geltungsbegründung historischer Aussagen g) Modi historischen Verstehens und Erklärungen (vgl. Kölbl 2004, 39). Narrationsfähigkeiten ebenso wie Sachwissen sind in allen sieben Kategorien zu finden. Nachfolgend werden die Kategorien a) und b) genauer dargestellt:

- a) Das Interesse an historischen Themen ist in der Grundschule hoch (vgl. Grieshaber 2021, S. 73f.; Barton 2008b, S. 336; Rohrbach 2009, S. 7; Adamina 2008, S. 118; Beilner 2004, S. 165ff.). Außeralltägliches (vgl. Pape 2008, S. 139) scheint dabei von besonderem Anreiz zu sein. Beliebte Themen sind Dinosaurier (vgl. Kölbl 2004, S. 40), Urzeit (vgl. Pape 2008, S. 139), Mittelalter, Ägypten, Steinzeit, Römer (vgl. Kübler et al. 2014, S. 275) und auch zum Nationalsozialismus ist umfangreiches Wissen bei 9-10-Jährigen vorhanden (vgl. Koch 2017, S. 266; Becher 2009, S. 140ff.; Flügel 2012). Zabold verweist auf alle großen historischen Epochen, zu denen Kinder Wissen haben (vgl. Zabold 2020, S. 164ff.). Das Geschichtsinteresse und Geschichtswissen nimmt im Verlauf der Grundschuljahre dabei kontinuierlich zu (vgl. Kölbl et al. 2012, S. 71f.).

- b) Kölbl beschreibt eine im Kindergarten einsetzende historisch begründete Identitätsbildung. Dabei beziehen sich die Kinder mit „Wir“ auf „Menschenaffen“ und Menschen vergangener Zeiten. Dieser Kollektivbezug zur Menschheit bleibt von Klasse 1 bis 4 bestehen (vgl. Kölbl 2004, S. 40, 44). Beilner verweist darauf, dass eine Identitätsbildung häufig über die bis in die Gegenwart hineinreichende Zeitgeschichte erfolgt und weniger über weit zurückliegende Epochen (vgl. Beilner 2004, S. 173). „Grundschulabgänger sind durchaus in der Lage, sich selbst und Gruppen eigener Zugehörigkeit mit Geschichte in Beziehung zu setzen und dadurch identitätsbildende Kräfte zu mobilisieren.“ (ebd., S. 159f.) Barton (2008b, S. 347) beschreibt zudem die Möglichkeit zur Identitätsbildung durch Geschichte im Grundschulalter in Abhängigkeit davon, wie Kindern Geschichte präsentiert wird.

2.2 Kinder und Europa

Die Themenfelder von Büker, anhand derer der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst wird, wurden hier um die Kategorie der „Identität“ ergänzt, und die von Büker aufgestellte Kategorie „Ideen für eine europäische Verständigung“ wurde gestrichen: a) Europabegriff b) Unterschiede und Gemeinsamkeiten c) Geografische Vorstellungen d) Einstellungen und Werturteile e) Interessensschwerpunkte f) Identität (vgl. Büker 2001, S. 172). Die Kategorie f) Identität wird nachfolgend beschrieben:

- f) In Bezug auf eine europäische Identität kommen verschiedene Autor*innen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Dabei ist besonders zu berücksichtigen, dass Identität oft zu oberflächlich betrachtet wird und die Erhebung über Einzelitems nicht ausreichend ist. So kommt Büker (1998, S. 105f.) zu dem Schluss, dass die Kinder sich ihrer mehrdimensionalen Identität bewusst sind, weil sie Europa in ein hierarchisch strukturiertes System (z.B. Wohnort – Bundesland – Nationalstaat – Kontinent – Welt) einordnen können und die Kinder angeben, sowohl Bewohner*innen von Deutschland als auch von Europa zu sein. Die Selbstidentifikation der Kinder wird logisch hergeleitet. Daraus schließt Büker, dass sich die Kinder ihrer europäischen Dimension bewusst sind. Thiedke betont hingegen, dass sie sich nicht zwangsläufig als Europäer*innen sehen. Identitätsbildend wirkt eher die Region. Europa in die eigene Identität zu integrieren ist oft schwierig, aber möglich, und ein europäisches Bewusstsein oft noch unreflektiert (vgl. Thiedke 2005, S. 156ff., 182). Die Kinder geben an, in Europa zu wohnen, deshalb kommt ferner Schniotalle (2003, S. 225f.) zu dem Schluss, dass sie eine europäische Identität haben. Wissen um das Leben in Europa zeigten auch Fuchs, Detterbeck und Schöne (2018, S. 89) auf. Barrett (1996, S. 363ff.) kommt zu dem Ergebnis, dass eine europäische Identität in der Entstehung ist und Kinder in der vierten Klasse ein Bewusstsein dafür haben, zu einer überstaatlichen Gruppe zu gehören. Barrett, Wilson und Lyons (1999, S. 7ff.), Reizábal, Valencia und Barrett (2004, S. 9f.) und Philippou (2005, S. 293, 300f.) gelangen zu der Schlussfolgerung, dass das Geschlecht, die Religion und die nationale Identität für Kinder wichtiger sind als europäische Identität. Außerdem machen Agirdag, Huyst und Van Houtte (2012, S. 198) den sozioökonomischen Hintergrund und die ethnische Zugehörigkeit als Faktoren aus, welche europäische Identität beeinflussen. Europäer*innensein hat nach Rothfuß-Kustner (2017, S. 222f.) nur wenig (emotionale) Bedeutung für die Kinder. 50 % der Kinder ziehen geografische Kriterien heran, um die europäische Zugehörigkeit zu begründen, wohingegen sie bei der eigenen Nation differenziertere Kriterien anführen.

3 Fragestellung

Die vorliegende Studie untersucht, ob sich europäische Identität im Sinne kollektiver Identität unter besonderer Berücksichtigung von historischen Aspekten der Identitätsbildung bei Kindern am Ende der Grundschulzeit entwickelt. Daraus ergibt sich folgende übergeordnete Fragestellung: *In welchem Umfang entwickeln Kinder eine europäische Identität und wird diese durch eine geschichtliche Auseinandersetzung beeinflusst?*

Aus bisheriger empirischer Forschung und dem theoretischen Hintergrund ergeben sich für die Untersuchung die drei Themengebiete *Europa*, *Identität* und *Geschichte*, innerhalb derer es weitere Teilforschungsfragen gibt, die das Thema der Studie konkretisieren. Zudem werden die Themen *Europa* und *Geschichte* durch eine Teilforschungsfrage detaillierter verbunden. Diese lautet: *Welches historische Wissen zu Europa haben Kinder?* Die Frage zielt explizit auf Wissen zur europäischen Vergangenheit ab und darauf, welche Bedeutung Kinder europäischer Geschichte zuschreiben. Dabei kann nicht auf bisherige empirische Daten zurückgegriffen werden. Unter identifikatorischen Aspekten ist von Interesse, ob für Kinder Narrationen europäischer Geschichte für das eigene Selbstbild bedeutend sind.

4 Methodisches Vorgehen

Die beschriebenen Forschungsfragen sind Teil eines qualitativen Gesamtforschungsprozesses, dem Zirkularität und Offenheit immanent sind (vgl. Schultheis & Hiebl 2016, S. 71f.) und der sich nach Grundsätzen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2022; Flick 2019; Mayring 2016) und Gütekriterien (vgl. Steinke 2022) qualitativer Forschung richtet. Dabei bieten Ansätze der Kinderforschung Orientierung, da persönliche Sichtweisen von Interesse sind (vgl. Andresen & Hurrelmann 2010, S. 55ff.). Das qualitative Vorgehen ist nicht repräsentativ, sondern kleiner und eher zufällig (vgl. Beilner 2022, S. 62; Murmann 2013, S. 4). Stattdessen kann von kontextgebundenen Regelmäßigkeiten ausgegangen werden (vgl. Mayring 2016, S. 36f.) und Verallgemeinerbarkeit muss begründbar sein (vgl. ebd., S. 23).

Als qualitative Erhebungsmethode wird auf das Leitfadenterview zurückgegriffen (vgl. Hunger et al. 2019, S. 170) sowie die Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode (s. 4.1). Weiter muss berücksichtigt werden, dass Forschung „immer über Erwachsene vermittelt und (vor-)strukturiert ist.“ (Vogl 2015, S. 12) Daher werden keine Schüler*innenvorstellungen erfasst, sondern Schüler*innenäußerungen. Das Interpretieren einer Äußerung oder Zeichnung stellt stets einen aktiven Prozess dar, bei dem rekonstruiert wird, was die Äußerung bedeuten könnte (vgl. Hartinger & Murmann 2018, S. 56).

In der vorliegenden Arbeit beträgt die Stichprobengröße $n=19$. Fünf Kinder waren neun Jahre alt, 13 Kinder zehn und ein Kind elf Jahre alt. Die Proband*innen entstammen aus einer 4. Klasse, und die Datenerhebung wurde vor den Sommerferien 2021 an einer Grundschule in Niedersachsen durchgeführt.

4.1 Erhebungs- und Auswertungsmethode

Die Datenerhebung mittels Leitfadenterviews ermöglicht das Aufdecken von tiefergehenden Innenansichten, Erkenntnissen, Interessenslagen und Wissen in den Aussagen (vgl. Mey & Schwentesius 2019, S. 8; Schultheis & Hiebl 2016, S. 64) und eignet sich sowohl für sachunterrichtliche wie auch geschichtsdidaktische Forschung (vgl. Hartinger & Murmann 2018, S. 53; Barsch 2016, S. 217; Köster 2016, S. 35). Gerade leitfadengestützte Interviews sind in der geschichtsdidaktischen Forschung kompatibel zur Auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse, da diese subjektive Narrationen über Geschichte enthalten können (vgl. Barsch 2016, S.

217), aus denen sich Identität rekonstruieren lässt. Die Methode ist darüber hinaus gesprächsfördernd und eignet sich besonders für die Arbeit mit Kindern (vgl. Trautmann 2010, S. 72ff.), da die Proband*innen die Möglichkeit haben, „erklärende, abweichende oder zusätzliche Informationen abzugeben.“ (ebd., S. 72)

Für die Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt (vgl. Helfferich 2011), dessen Fragen sich aus dem Forschungsinteresse ergeben und der sich in die Themenblöcke *Europa*, *Identität* und *Geschichte* gliedert. Als ergänzender Gesprächsanreiz bzw. Impuls dienten Malaufgaben für die Viertklässler*innen (vgl. Schultheis & Hiebl 2016, S. 87; Vogl 2015, S. 71). Das freie Gestalten von Bildern zu den Themen *Geschichte* und *Europa* sollte den Kindern die Gelegenheit bieten, sich bereits vor dem Interview gedanklich mit diesen Inhalten auseinanderzusetzen. Bei dem Bild zur *Geschichte* war die Frage „Was ist dein Lieblingsgeschichtsthema?“ leitend und zu *Europa* konnten die Proband*innen frei malen, was ihnen zu Europa als erstes einfällt. Innerhalb des Interviews wurde zu Beginn der Themenblöcke *Europa* und *Geschichte* auf die selbstgezeichneten Bilder zurückgegriffen, mit der Aufforderung zu erläutern, was und wieso die jeweiligen Bilder gezeichnet wurden. Dadurch wurde der Interviewverlauf innerhalb der thematischen Blöcke an die Relevanzsetzung der Kinder angepasst. Zudem wurden Bilder und Fotos als unterstützende und anregende Kommunikationsmittel eingesetzt (vgl. ebd., S. 69; Helfferich 2022, S. 881f.). Diese Assoziationsaufgaben (vgl. Vogl 2015, S. 72) dienten als zusätzlicher Impuls. Dabei handelte es sich um vermeintlich bekannte Symbole wie den Euro und die Europaflagge. Während ein Bild eine Kriegsszene darstellte, zielten die anderen Bilder auf Diversität, Zusammenarbeit, Gemeinschaft, Religion und Geschichte ab.

Die Auswertung der transkribierten Daten erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse. Dabei wurde sich an den Ansätzen des Soziologen Kuckartz (2018) orientiert und eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse diente als Grundlage für die Auswertung (vgl. Schreier 2014, [36]). Die in der Inhaltsanalyse angelegte Kategorienbildung erweist sich als eine geeignete Methode zur Rekonstruktion von Vorstellungsinhalten (vgl. Murmann 2013, S. 5) und ermöglicht die Analyse von Narrationen, durch die der Zugang zu Geschichte und Vergangenheit zum Ausdruck kommt (vgl. Barsch 2016, S. 217). Die interpretative Auswertung erfolgte dabei über menschliche Verstehensleistungen und ist systematisch und regelgeleitet. Codierungen werden durch Interpretationen, Klassifikationen und Bewertungen realisiert (vgl. Kuckartz 2018, S. 27; Schreier 2014, [4]). Vorteile der Qualitativen Inhaltsanalyse liegen darin, dass diese intersubjektiv überprüfbar ist (vgl. Mayring & Fenzl 2022, S. 691) und eine Theoriegenerierung und -überprüfung ermöglicht (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 514). Im Zentrum steht dabei ein Kategoriensystem, welches vom Datenmaterial abgeleitet wird (vgl. Mayring 2016, S. 114). Die darin enthaltenen Kategorien können sowohl induktiv, deduktiv oder in einem kombinierten Verfahren induktiv-deduktiv gebildet werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 514; Kuckartz 2018, S. 95; Schreier 2012, S. 89).

4.2 Kategorienbildung

Die Kategorien, auf welche sich in der Auswertung gestützt wird, wurden in einem induktiv-deduktiven Vorgehen gebildet. Sie wurden zum einen induktiv am Material abgeleitet (vgl. Mayring 2022, S. 84ff.), zum anderen fand deduktive Kategorienbildung über einen Rückbezug auf und Vergleich zu Kategorien statt, wie sie oben (s. 2.) beschrieben sind (vgl. Kuckartz 2018, S. 64ff.; Schreier 2012, S. 84ff.).

Nachdem jedes Interview mindestens zweimal codiert wurde, wurden Kategorien zusammengelegt und Unterkategorien entworfen (vgl. Flick 2019, S. 393, 396f.). Die gebildeten (Unter-)Kategorien finden sich in der Darstellung der Ergebnisse wieder, wobei die Themen *Europa*, *Identität* und *Geschichte* (Tab. 1) die drei übergeordneten Hauptkategorien mit verschiedenen Unterkategorien bilden (hier wird nur die übergeordnete Kategorie *Geschichte* dargestellt).

Aussagen der Kinder zur *Geschichte Europas* (Tab 2.) finden sich in der Kategorie *Geschichte* wieder. Ergebnisse werden dabei durch die Betrachtung der Kategorien präsentiert und im Mittelpunkt steht die Überlegung, was zu einem Thema, einer Kategorie gesagt wurde (vgl. Kuckartz 2018, S. 118f.).

Geschichte
Geschichtsbegriff
Geschichtliche Themen
Zeitvorstellungen
Herkunft des Wissens zur Geschichte
Interesse an historischen Themen
Konstruktcharakter von Geschichte
Quellen Geschichte
Triftigkeit
Gegenwartsbezug von Geschichte
Zukunftsbezug von Geschichte
Nutzen von Geschichte
Geschichte Europas
Sonstiges

Geschichte Europas
Entstehung Europas
„Europa gab es noch nicht immer“
Zusammenschluss von Ländern
Plattentektonik
Sonstiges
Europa als geschichtlicher Raum
Das Römische Reich
Evolution
Krieg
Zeitliche Einordnung
Veränderungen
Mittelalter
Steinzeit
Kreidezeit

Tab. 1: Geschichte – Kategorien

Tab. 2: Geschichte Europas – Kategorien

Äußerungen zur europäischen Geschichte wurden gezielt kategorisiert und nicht in die Darstellungen der Ergebnisse in den Themenbereichen *Europa* und *Geschichte* miteinbezogen. Neben expliziten Fragen nach europäischer Vergangenheit („*Gab es immer schon Europa? / Erzähl mir, was du über die Geschichte Europas weißt.*“) wurden Aussagen im gesamten Interviewverlauf codiert, wenn diese sich auf europäische Vergangenheit bezogen. In der Kategorie *Entstehung Europas* wurden Aussagen der Kinder codiert, die sich auf die Entstehung von Europa beziehen. „Die Länder waren dann davor verschiedener so. Die waren nicht alle so zusammen vereint und so. (.) Jeder hat gemacht, was er wollte.“ (B12, Z. 298). Äußerungen dazu, dass Ereignisse im geografischen Raum Europa stattgefunden haben, wurden in der Kategorie *Europa als geschichtlicher Raum* codiert. Die jeweiligen Unterkategorien geben an, auf welche Epochen und Ereignisse sich die Kinder in Europa beziehen. „Also es gab mal den Ersten und den Zweiten Weltkrieg.“ (B13, Z. 92).

5 Ergebnisse – Europäische Geschichte(n)

Die Auseinandersetzung von Kindern mit europäischer Geschichte am Ende der Grundschulzeit steht im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit, sodass nach historischem Wissen zu Europa gefragt wurde (s. 3.). In den Kinderäußerungen konnten zwei Themenschwerpunkte identifiziert werden (s. Tab. 2). Zum einen bezogen sich die Viertklässler*innen auf die Entstehung Europas und zum anderen auf Europa als einen geschichtlichen Raum, in welchem Ereignisse und Epochen stattgefunden haben. Beide Kategorien wurden durch den Verweis darauf verknüpft, dass vergangene Kriege zum Entstehen Europas beigetragen haben. Dabei weisen die Aussagen der Kinder auch über Europa hinaus.

5.1 Entstehungsgeschichte Europas

Auf die Frage, ob es Europa schon immer gegeben habe und wie die Vergangenheit Europas aussieht, merkten die Kinder an, dass Europa nicht seit jeher existiert. Die Proband*innen verwiesen zum einen auf eine Entstehung Europas durch den Zusammenschluss von Ländern und

zum anderen wird Europa in eine Zeit vor dem Zusammenschluss und eine Zeit danach gegliedert. Im Lauf der Zeit sind weitere Länder zu Europa dazugekommen. Bezüge darauf, was vor diesem Zusammenschluss in Europa passierte, finden sich kaum. „Also Europa gab es noch nicht immer. Aber es ist halt damit angefangen, dass zwei Länder sich zusammengeschlossen haben. Und dann kam noch eins dazu. Dann haben andere davon gehört und sind auch noch dazugekommen und immer so weiter.“ (B9, Z. 308). Sechs Kinder gehen davon aus, dass es zuerst Länder gab, die dann zu einem Kontinent, nämlich Europa, wurden. Europa als Kontinent wird von den Kindern als politischer Zusammenschluss beschrieben. Die Länder haben sich zusammengetan, sich vereint oder sind dazugekommen.

Auch B3 führt auf, dass es Europa nicht immer gab und erläutert, dass es erst den Kontinent Europa gegeben hat, auf welchem sich dann Länder gebildet haben. Die Entstehung Europas wird in einer weit entfernten Vergangenheit dargestellt, wobei sich vermutlich auf Plattentektonik bezogen wird. Ein geografisches Verständnis von Europa scheint zu dominieren und B3 beschreibt dabei, dass erst Kontinente im geografischen Sinn entstanden sind und sich danach Länder gebildet haben. „Hm. Also. Als die Erde erst mal richtig auferstanden ist. Also, dass sich richtig geteilt hat und so, da gab es erst einmal Europa. Also da sind/ da haben sich die Kontinente verteilt und so. Und da sind Länder noch draus geworden und so. Ja. So ist es/ gab es schon lange, glaube ich.“ (B3, Z. 390).

Als Narrativ zur Entstehung Europas durch Zusammenschluss bzw. Vereinigung der Länder benannten die Kinder das Beenden von Kriegen. Vier Kinder äußerten sich dahingehend. „Damit es nicht mehr so viel Krieg gibt.“ (B7, Z. 324). Frieden wird explizit in Bezug auf Europa benannt und als positiv bewertet.

5.2 Europa als geschichtlicher Raum

Kriege sind in den Vorstellungen der Kinder eine Geschichte von Europa. In Europa, so betont es B3, haben jedoch mehrere Geschichten stattgefunden. „Ja. Also das fand hier in Europa statt. Und ist halt eine Geschichte von Europa.“ (B3, Z. 386). Geschichtliche Ereignisse werden jedoch nicht nur auf ein Land bezogen, wodurch ihnen eine europäische und eine globale Dimension von den Kindern zugesprochen wird. Die ganze Welt ist demnach in vergangenen Ereignissen miteinander verflochten, wobei die Weltkriege in Europa ausgelöst wurden. „Früher gab es ganz oft Krieg, auch in Europa.“ (B10, Z. 66). Diese Kriege wurden geführt, um andere Länder zu erobern und um mehr Macht zu bekommen. „Dass da auch viel kaputt gegangen ist und dann alles. Dann auf vielen europäischen Ländern das Krieg war und dass jetzt sich irgendwie/ das war halt alles/ Der Krieg war wegen Macht [...]“ (B4, Z. 100). Präzisieren die Kinder Kriege in Europa, beziehen sie sich auf die Weltkriege. „Es gab einen Weltkrieg, dann gab es noch einen Weltkrieg. Den Zweiten Weltkrieg, und jetzt gibt es keine Weltkriege mehr.“ (B15, Z. 50). Einen Weltkrieg benennt auch B9 und führt detaillierter aus, dass dieser von Deutschland begonnen wurde. „Hm. (...) Dass Deutschland einen Weltkrieg ausgelöst hat. [...] Und Deutschland ja in Europa ist.“ (B9, Z. 70ff.). Krieg ist für die Kinder am Ende der Grundschulzeit immanent innerhalb der europäischen Geschichte. Es ist die vorherrschende Assoziation mit europäischer Vergangenheit. Die Vorstellungen der Kinder sind dabei allerdings sehr vage, sie können kaum Konfliktparteien, Gründe oder Verläufe nennen. Dass diese Kriege beendet wurden, wird allerdings von mehreren Kindern als Grund für die Entstehung Europas genannt.

Neben der Bezugnahme auf Kriege verweisen zwei Kinder darüber hinaus auf weitere Ereignisse in der europäischen Geschichte. B3 verbindet eine globale Perspektive in Bezug auf die Kreidezeit mit Europa. „Also bis dahin weiß ich nicht sehr viel über Europa. Nur, dass ich hier wohne. Aber. Ja. Eine Geschichte weiß ich wenigstens. Also die Dinozeit fand hier natürlich überall statt, also auf der ganzen Welt. Das heißt, die Dinozeit war auch in Europa.“ (B3, Z. 388). Dabei argumentiert B3, dass Europa ein Teil der Welt ist und dass daher Dinosaurier ebenso in

Europa gelebt haben und ausgestorben sind. B3 führt weiter aus, dass sich nach dem Aussterben der Dinosaurier die Steinzeitmenschen auf der ganzen Welt verbreitet haben. Auch hier nimmt B3 eine globale Perspektive ein und der Verweis auf die Verbreitung der Steinzeitmenschen lässt vermuten, dass B3 Wissen über die Wanderungen verschiedener Menschengattungen hat. „Dann als die Dinos ausgestorben waren. Dann sind ja die Menschen entstanden. Und dann waren die Steinzeitmenschen auf der ganzen Welt verbreitet. Und das hat auch was mit Europa zu tun.“ (B3, Z. 394). Hier spricht B3 weitere Aspekte europäischer Geschichte an und bezieht sich dabei auf die Evolution des Menschen, die auf der gesamten Welt stattgefunden hat und bringt diese wiederum explizit mit Europa in Verbindung. Dabei wird wieder der Argumentation gefolgt, dass Europa Teil der Erde ist. Die Aussagen veranschaulichen, dass Ereignisse, Epochen und Entwicklungen nicht räumlich und zeitlich voneinander losgelöst betrachtet werden. Geschichte findet nicht punktuell irgendwo und irgendwann statt, sondern in miteinander verbundenen Räumen. Des Weiteren bringt B4 römische Geschichte mit Europa in Verbindung. „Die alten Römer. (...) (unv.) Dass die halt immer andere Länder auch erobert haben. Oder Länder, ja Rom. Andere Städte. Alles erobert haben, mit Kämpfen.“ (B4, Z. 24). Wieder werden kriegerische Handlungen in Verbindung mit Europa gebracht, wobei sich B4 zu einer expliziten Epoche äußert. Die alten Römer lebten in Europa und eroberten andere Länder und Städte. Bei diesen Ländern handelt es sich nach B4 um europäische wie außereuropäische Länder. „Ja. Dass die halt viele Länder in Europa hier angegriffen haben. Oder erobert, aber halt fast auch nur europäische Länder, glaube ich. Also auch andere, aber.“ (B4, Z. 212). Die europäische Perspektive wird von B4 durch den Verweis auf die Eroberung von Ländern außerhalb Europas, erweitert.

6 Europäische Identität? – Fazit und Ausblick

Kinder am Ende der Grundschulzeit formulieren verschiedene historische Narrationen in Bezug auf Europa. Diese können als „kollektiv geteilte Orientierungen individueller Identifikationen oder Einstellungen“ (Wiesner 2017, S. 33) gesehen werden. Dominierend ist dabei die Erzählung, dass Länder sich zu Europa zusammengeschlossen haben, um Kriege zu beenden und Frieden zu schaffen. Historische Bezugnahmen sind neben Sprache, einem gemeinsamen Territorium, geteilten Werten und Einstellungen, Zukunftsvisionen, Solidarbeziehungen und Symbolkomplexen (vgl. Schneider 2014, S. 178f.; Petschow 2013, S. 97f.; Schick 2012, S. 35, 94ff.) Aspekte kollektiver Identität, welche für eine europäische Identität adaptierbar sind (s. 1.). Allerdings bleibt dabei der persönliche Bezug der Erzählungen undeutlich, und die Kinder beziehen sich in ihren Begründungen für Zugehörigkeiten nicht auf Kollektive in historischer Perspektive. Historische Narrationen in Verbindung mit Europa werden von den Kindern zwar formuliert, historische Identität, verstanden als Identifikation mit Kollektiven über Zeitbrüche hinweg (vgl. Völkel 2017, S. 36) und Identitätsbildung als Teil historischen Denkens (vgl. Rösen 2013, S. 267), zeigt sich aber nicht. Die Erzählungen werden nicht in das eigene Selbstbild und -verständnis übernommen, und es findet keine Identifikation mit Europa in historischer Perspektive statt. Es ist Beilner zuzustimmen, dass Kinder sich zur Identitätsbildung weniger auf eine weit zurückreichende Vergangenheit als vielmehr auf eine bis in die Gegenwart hineinreichende, selbst erlebte Vergangenheit und Zeitgeschichte beziehen. 10-Jährige scheinen sich grundsätzlich wenig mit der eigenen Zugehörigkeit zu größeren Kollektiven in historischer Perspektive auseinanderzusetzen (vgl. Beilner 2004, S. 172f.). Die Orientierungsfunktion von Geschichte ist für Kinder nicht so groß wie für Ältere bzw. Erwachsene (vgl. Schreiber 2003, S. 175).

Nach Wakenhut (1999, S. 252, 265) kann von einer europäischen Identität ausgegangen werden, wenn Inhalte von europäischem Bewusstsein zu Teilen des Selbstbildes werden (s. 1.1). Ein europäisches Bewusstsein meint „reflexives Wissen um die Zugehörigkeit zu [...] Europa“

(Wakenhut 1999, S. 252). Solches Wissen wird hier in der Fähigkeit sich historisch mit Europa auseinanderzusetzen sichtbar (s. 5.). Allerdings wird das Wissen der Kinder nicht bedeutend für das eigene Selbstverständnis. Die Kinder besitzen somit ein europäisches Bewusstsein, welches unterschiedlich stark ausgebildet ist. Je nach persönlicher Ausprägung des europäischen Bewusstseins kann europäische Identität als in der Entwicklung beschrieben werden. Die geschichtliche Auseinandersetzung mit Europa verstärkt das europäische Bewusstsein, auch wenn keine kollektive historische Identifikation mit Europa stattfindet.

Die Aussagen der Viertklässler*innen zeigen, dass sie sich mit Europa in historischer Perspektive auseinandersetzen können und die historische Arbeit zu Europa lohnenswert ist, da zukünftige didaktische Überlegungen auf Lernvoraussetzungen in der Grundschule zurückgreifen können. Verweise der Kinder auf die Vergangenheit Europas verlassen auch den europäischen Raum, wodurch sich globale Perspektiven als Anknüpfungspunkte ergeben. Dadurch kann ein europazentriertes Geschichtsbild überwunden und Menschheitsgeschichte globalhistorisch betrachtet werden. Klassische Themen in der Grundschule wie das Mittelalter, die Steinzeit, die Kreidezeit und das Römische Reich können um europäische und globale Dimensionen erweitert werden. Zudem ermöglicht ein Blick auf die europäische Gewaltgeschichte und Krieg im Allgemeinen sowie die europäische Integration vielfältige Ansatzpunkte zur Zeitgeschichte und Friedenserziehung, woraus sich verstärkte Perspektivübernahmen ergeben. So können in der historischen Arbeit zu Europa unterschiedliche, geteilte und konflikthafte Erinnerungen betrachtet werden (vgl. Lücke 2021, S. 120).

Handlungsmöglichkeiten bestehen im historischen Lernen des Sachunterrichts, der durch seine interdisziplinäre und vielperspektivische Ausrichtung grundsätzlich gute Chancen bietet, der Vielfalt und Vieldeutigkeit Europas gerecht zu werden (vgl. Klingler & Meinhardt 2023, S. 175). Der Sachunterricht kann einen Beitrag dazu leisten, dass Kinder ein Bewusstsein dafür entwickeln, Europa und die Zukunft Europas mitgestalten zu können und ein europäisches Geschichtsbewusstsein und europäische Identität nicht unreflektiert entsteht. Ein „offener, integrierender und dynamischer Europabegriff, der politische, gesellschaftliche, ökonomische sowie geographische und historische Aspekte integriert“ (ebd., S. 175) ist dann für Europabildung erforderlich, um einem verkürztem Europaverständnis entgegenzuwirken (vgl. Büker 1998, S. 159; Klingler & Meinhardt 2023, S. 174f.).

Literatur

- Abels, Heinz (2017): Identität. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Abendschön, Simone & Tausendpfund, Markus (2018): Was wissen Kinder von Europa? In: Helmar Schöne & Klaus Detterbeck (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt a.M., S. 71-86.
- Adamina, Marco, Kübler, Markus, Kalcsics, Katharina, Bietenhard, Sophia & Engeli, Eva (2018): Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung. In: Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard & Eva Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 7-20.
- Adamina, Marco (2008): Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern. <https://d-nb.info/989758885/34> [03.02.2025].
- Agirdag, Orhan, Huyst, Petra & Van Houtte, Mieke (2012): Determinants of the Formation of a European Identity among Children: Individual- and School-Level Influences. In: Journal of Common Market Studies, Vol. 50 (2), S. 198-213.
- Andresen, Sabine & Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. Weinheim, Basel.
- Antweiler, Christoph (2017): Kollektive Identität. In: Ludger Kühnhardt & Tilman Mayer (Hrsg.): Bonner Enzyklopädie der Globalität. Wiesbaden, S. 443-453.
- Assmann, Aleida (2018): Der europäische Traum. Vier Lehrer aus der Geschichte. München.

- Barrett, Martyn, Wilson, Hannah & Lyons, Evanthia (1999): Self-Categorization Theory and the Development of National identity in English Children. Conference Papers from the Department of Psychologie. University of Surrey.
- Barrett, Martyn (1996): English Children's Acquisition of a European Identity. In: Glynis M. Breakell (Hrsg.): Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change. Oxford, S. 349-369.
- Barricelli, Michele (2017): Narrativität. In: Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Bd. 1, 2. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 255-280.
- Barsch, Sebastian (2016): Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung. In: Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts., S. 206-228.
- Barton, Keith C. & Levstik, Linda S. (2008): „Back when God was around and everything“. Elementary children's understanding of historical time. In: Linda S. Levstik & Keith C. Barton (Hrsg.): Researching History Education. Theory, Method, and Context. New York, S. 71-107.
- Barton Keith C. (2008a): „I just kinda know“. Elementary students' ideas about historical evidence. In: Linda S. Levstik & Keith C. Barton (Hrsg.): Researching History Education. Theory, Method, and Context. New York, S. 209-227.
- Barton Keith C. (2008b): „You'd be wanting to know about the past“. Social contexts of Children's historical understanding in Northern Ireland and the U.S.A. In: Linda S. Levstik & Keith C. Barton (Hrsg.): Researching History Education. Theory, Method, and Context. New York, S. 333-354.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2015): Historisches Denken und Kompetenzentwicklung im Elementar- und Primarbereich (HisDeKo) – Ein Projektbericht. In: Monika Waldis & Béatrice Ziegler (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 13“. Bern, S. 41-51.
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg.
- Beilner, Helmut (2022): Empirische Geschichtsdidaktik. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider & Bernd Schönemann (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4. Aufl. Frankfurt a.M., S. 62-63.
- Beilner, Helmut (2004): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschule. In: Waltraud Schreiber (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Band 1. 2. Aufl. Neuried, S. 153-187.
- Borries, Bodo von (2008): Historisches Denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen.
- Borries, Bodo von (1985): Zur Mikroanalyse historischer Lernprozesse in und neben der Schule. Beobachtungen an exemplarischen Fällen. In: Geschichtsdidaktik 10 (1985), S. 301-313.
- Bremer, Thomas (2016): Was ist das eigentlich: Europa? In: OWEP 1/2016, S. 2-12.
- Brüntink, Niklas (2023): „Man muss auch mal ein bisschen Fantasy einsetzen“ – Eine empirische Untersuchung epistemologischer Überzeugungen von Grundschulkindern in der Domäne Geschichte am Ende der Primarstufe. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 27 (2023). <http://dx.doi.org/10.25673/101594>.
- Bühl-Gramer, Charlotte (2014): Geschichte – Biografie – Identität. Einführung. In: Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann: Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. Göttingen, S. 49-56.
- Büker, Petra (2001): Europa – ein aktuelles Thema für die Grundschule. In: Rudolf Schmitt (Hrsg.): Grundlegende Bildung in und für Europa. Frankfurt a.M., S. 166-181.
- Büker, Petra (1998): Erziehung zu europäischer Verständigung in der Grundschule. Frankfurt a.M.
- Diederich, Julia (2021): Präkonzepte von Grundschulkindern zur Zeitzeug*innenbefragung. Eine empirische Untersuchung zu Kompetenzen historischen Denkens. Paderborn.
- Erikson, Erik H. (1959/2017): Identität und Lebenszyklus. 28. Aufl. Frankfurt a.M.
- Fenn, Monika (Hrsg., 2018): Frühes historisches Lernen. Projekte und Perspektiven empirischer Forschung. Frankfurt a.M.
- Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 9. Aufl. Reinbek.
- Flügel, Alexandra (2012): Konstruktionen des generationalen Verhältnisses. Kindheit und das Thema Nationalsozialismus im Grundschulunterricht. In: Isabel Enzenbach, Detlef Pech & Christina Klätte (Hrsg.): Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. 8. Beiheft von widerstreit sachunterricht, S. 75-84. <http://dx.doi.org/10.25673/92555>.
- Fuchs, Anne, Detterbeck, Klaus & Schöne, Helmar (2018): Wissen und Präkonzepte von Viertklässlern über Europa und die EU. In: Helmar Schöne & Klaus Detterbeck (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt a.M., S. 87-100.

- Grieshaber, Christian (2021): Globalgeschichte in der Grundschule?! Grundlagen und Potenziale für das historische Lernen in einer zunehmend vernetzten Welt. In: Wolfgang Buchberger & Christoph Kühberger (Hrsg.): Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven. Innsbruck, S. 63-77.
- Hartinger, Andreas & Murmann, Lydia (2018): Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose. In: Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard & Eva Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 51-62.
- Hasberg, Wolfgang (2004): Von der Genealogie zur Historiografie. Aspekte der historischen Identitätsbildung am Beispiel der Historia Welforum. In: Uwe Uffelman & Manfred Seidenfuß (Hrsg.): Verstehen und Vermitteln. Armin Reese zum 65. Geburtstag. Idstein, S. 165-204.
- Helfferrich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 875-892.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Hunger, Ina, Zander, Benjamin, Zweigert, Maika & Schwark, Claudia P. (2019): Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode. In: Florian Hartnack (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden, S. 169-192.
- Klein, Lars (2015): Teil eines kosmopolitischen Projektes? Über mögliche Wege, einer ‚europäischen‘ Identität zu entkommen. In: Monika Oberle (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 27-37.
- Klingler, Philipp & Meinhardt, Anne-Kathrin (2023): Politische Europabildung im Sachunterricht – (k)ein Thema für die Grundschule?! In: Susann Gessner, Philipp Klingler & Maria Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a.M., S. 173-186.
- Koch, Christina (2017): Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Grundschuljahr. Wiesbaden.
- Kölbl, Carlos, Faber, Günter, Tiedemann, Joachim & Billmann-Mahecha, Elfriede (2012): Wissen und Interesse im Verlauf der Grundschuljahre: die Domäne Geschichte. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 5 (2012) 1, S. 63-75.
- Kölbl, Carlos (2004): Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern. In: Journal für Psychologie, 12 (1), S. 25-49.
- Köster, Manuel (2016): Methoden empirischer Sozialforschung aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Einleitung und Systematisierung. In: Holger Thünemann & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts., S. 9-62.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 501-516.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim.
- Kübler, Markus, Bietenhader, Sabine, Bisang, Urs & Stucky, Claudio (2014): Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern. Was wissen Kinder über Geschichte? In: Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Marko Demantowsky & Alfons Kenkmann (Hrsg.): Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz. Göttingen, S. 271-288.
- Lee, Peter & Ashby, Rosalyn (2000): Progression in Historical Understanding among Students Ages 7 – 14. In: Peter N. Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (Hrsg.): Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives. New York, London, S. 199-222.
- Leggewie, Claus (2011): Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt. Nördlingen.
- Lücke, Martin (2021): Kulturelle Identität und kollektives Gedächtnis. Ansätze zu kritischem pädagogischem Handeln in einer europäischen Migrationsgesellschaft. In: Roland Behrmann, Friedrich Huneke & Julia Oppermann (Hrsg.): Zeitenwende '45 – Aufbruch in ein neues Europa. Frankfurt a.M., S. 117-128.
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 691-706.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Aufl. Weinheim.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Aufl. Weinheim.
- Merlio, Gilbert (2011): Über das französische Gedächtnis. In: Volkhard Knigge, Hans-Joachim Veen, Ulrich Mählert & Franz-Josef Schlichting (Hrsg.): Arbeit am europäischen Gedächtnis. Diktaturerfahrung und Demokratieentwicklung. Köln, Weimar, Wien, S. 83-100.
- Mey, Günter & Schwentesius, Anja (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Florian Hartnack (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden, S. 3-47.

- Meyer-Hamme, Johannes (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Idstein.
- Möller, Kornelia (2018): Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In: Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard & Eva Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 35-50.
- Möller, Kornelia (2015): Genetisches Lernen und Conceptual Change. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 243-249.
- Murmann, Lydia (2013): Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 19 (2013). <http://dx.doi.org/10.25673/92467>.
- Must, Thomas (2020): Eurozentrismus. In: Jörg van Norden, Thomas Must, Lars Deile, Peter Riedel, Susan Krause & Wanda Schürenberg (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Grundbegriffe. Ein Bilderbuch für Studium, Lehre und Beruf. Hannover, S. 34-35.
- Pape, Monika (2008): Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht. Hannover.
- Petschow, Annabelle (2013): Zwei Seiten einer Medaille? Europäische und nationale Identität in Deutschland. Marburg.
- Philippou, Stavroula (2005): Constructing national and European identities: the case of Greek-Cypriot pupils. In: Educational Studies, 31 (3), S. 293-315.
- Popp, Susanne: Euro(pa)zentrik (2022). In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider & Bernd Schönemann (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4. Aufl. Frankfurt a.M., S. 75-76.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2022): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 123-142.
- Reizábal, Luixa, Valencia, Jose & Barrett, Martyn (2004): National Identification and Attitudes to National Ingroups and Outgroups amongst Children living in the Basque Country. In: Infant and Child Development, 13 (1), S. 1-20.
- Rohrbach, Rita (2009): Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Verlber.
- Rothfuß-Kustner, Angela Maria (2017): Förderung von Interesse an Europa und europäischer Identität bei Grundschulkindern. Eine Interventionsstudie an Europäischen Schulen. Regensburg.
- Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln, Weimar, Wien.
- Rüsen, Jörn (2002): Europäisches Geschichtsbewußtsein als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik. In: Marko Demantowsky & Bernd Schönemann (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum, S. 57-64.
- Schick, Stephanie (2012): Kann man eine europäische Identität schaffen? Eine Beschreibung EU-initiiertes bildungspolitischer Versuche und deren Umsetzung in Deutschland und Spanien im Vergleich. Marburg.
- Schmale, Wolfgang (2010): Geschichte und Zukunft der Europäischen Identität. Bonn.
- Schneider, Claudia (2017): Europäisch verbunden und national gebunden. Die Europäisierung der Auswärtigen Kulturpolitik der EU-Mitgliedstaaten. Wiesbaden.
- Schneider, Heinrich (2014): Europäische Identität. In: Werner Weidenfeld & Wolfgang Wessels (Hrsg.): Europa von A bis Z. Bonn, S. 178-182.
- Schniotalle, Meike (2003): Räumliche Schülervorstellungen von Europa. Ein Unterrichtsexperiment zur Bedeutung kartographischer Medien für den Aufbau räumlicher Orientierung im Sachunterricht der Grundschule. Berlin.
- Schöne, Helmar & Immerfall, Stefan (2015): EU-Bildung in der Schule – Erfahrungen und Desiderate. In: Monika Oberle (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. Wiesbaden, S. 67-80.
- Schönemann, Bernd & Voit, Hartmut (2007): Vorwort. In: Bernd Schönemann & Hartmut Voit (Hrsg.): Europa in historisch-didaktischen Perspektiven. Idstein, S. 9-10.
- Schönemann, Bernd (2022): Identität. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider & Bernd Schönemann (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4. Aufl. Frankfurt a.M., S. 124-125.
- Schreiber, Waltraud (2012): Das Potenzial von Grundschulern aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Isabel Enzenbach, Detlef Pech & Christina Klätte (Hrsg.): Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. 8. Beiheft von widerstreit sachunterricht, S. 25-36. <http://dx.doi.org/10.25673/92555>.

- Schreiber, Waltraud (2003): Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung! Ein Baustein zur Entwicklung einer Theorie der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Die Perspektive „historisches Lernen von Grundschulern“. In: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts., S. 147-176.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 15(1). Art. 18. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [03.02.2025].
- Schreier, Margrit (2012): Qualitative Content Analysis in Practice. London.
- Schultheis, Klaudia & Hiebl, Petra (2016): Methodologie der Pädagogischen Kinderforschung. In: Klaudia Schultheis & Petra Hiebl (Hrsg.): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart, S. 64-91.
- Steinke, Ines (2022): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 14. Aufl. Reinbek, S. 319-331.
- Thiedke, Mike (2005): Grundschulkind und Regionalräume. Vom Wissen über die Region zu Wissen für Europa. Bad Heilbrunn.
- Thiemeyer, Guido (2023): Geschichte der Europäischen Integration. Göttingen.
- Thiemeyer, Guido (2007): Die Motivstrukturen der Europäischen Integration seit 1945 und die Schwierigkeiten der Formierung einer europäischen Identität. In: Bernd Schönemann & Hartmut Voit (Hrsg.): Europa in historisch-didaktischen Perspektiven. Idstein, S. 94-110.
- Thünemann, Holger & Jansen, Johannes (2018): Historisches Denken lernen. In: Sebastian Bracke, Colin Flaving, Johannes Jansen, Manuel Köster, Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lanke, Christian Spieß, Holger Thünemann, Christoph Wilfert & Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Theorie des Geschichtsunterrichts. Frankfurt a.M., S. 71-106.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden.
- Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim.
- Völkel, Bärbel (2017): Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts.
- Wakenhut, Roland (1999): Nationales und europäisches Bewusstsein. Konzeptionelle Reflexionen und empirische Befunde zum Bewusstsein nationaler und europäischer Zugehörigkeit. In: Heinz Hahn (Hrsg.): Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten. Frankfurt a.M., S. 251-270.
- Weidenfeld, Werner (2014): Europa. Eine Strategie. München.
- Wiesner, Claudia (2017): Was ist europäische Identität? Theoretische Zugänge, empirische Befunde, Forschungsperspektiven und Arbeitsdefinition. In: Gudrun Hentges, Kristina Nottbohm & Hans-Wolfgang Platzer (Hrsg.): Europäische Identität in der Krise? Europäische Identitätsforschung und Rechtspopulismusforschung im Dialog. Wiesbaden, S. 21-56.
- Zabold, Stefanie (2020): Vor dem ersten Geschichtsunterricht. Zur empirischen Erschließung des historischen Denkens junger Lernerinnen und Lerner. Frankfurt a.M.