

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Geschichtsvorstellungen

Ulrich Riegel

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100052/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Geschichtsvorstellungen

Ulrich Riegel

Im Kontext situierter Didaktiken gilt Erinnern (→ [Erinnerung/Erinnerungslernen](#)) nicht als Abruf von im Gehirn abgespeicherten Wissensbeständen, sondern als (Re-)Konstruktion situativ zugänglicher Wissensbestände und Fähigkeiten, welche gemäß den Anforderungen der gegebenen Situation arrangiert werden (vgl. Reich, 2012; Greeno, 1998). Unter dieser Prämisse skizziert der folgende Beitrag, nach welchen Kriterien (1) und auf der Grundlage welcher Erfahrungen (2) Kinder (→ [Kinder/Kindheit](#)) und Jugendliche Historisches (re-)konstruieren. Der Beitrag mündet in ein kurzes Fazit (3).

1. Verständnis von Historischem

Christian Noack bietet ein differenziertes Stufenmodell für die Entwicklung eines historischen Verständnisses (vgl. Noack, 1994). Demnach bindet sich das Kind auf der *intuitiv-projektiven Stufe* affektiv an einzelne historische Ereignisse oder Personen. Historisches wird dezidiert egozentrisch wahrgenommen und die Erzählung von Historischem hat märchenhafte Züge. Geschichte ist noch kein entlang der Zeit organisiertes Geschehen, sondern eine situativ motivierte Konstruktion einzelner Episoden. Auf der *konkret-narrativen Stufe* erschließen Kinder Vergangenes, indem sie sich mit historischen Personen identifizieren. In der Regel sind es außergewöhnliche Leistungen, die zur Identifikation anregen. Deren (Re-)Konstruktion erfolgt narrativ, das heißt sie genügt den Anforderungen einer → [Erzählung](#). Elementare Kategorien zeitlicher Anordnung stehen in diesen Erzählungen zur Verfügung, das historisch korrekte Zueinander verschiedener Erzählungen bereitet aber noch Schwierigkeiten. Letzteres gelingt auf der *konventionell-affirmativen Stufe*: Historisches wird als zeitliche Abfolge von Ereignissen konstruiert, wobei die konkreten Ereignisse und deren Deutung aus dem Geschichtsreservoir des sozialen Umfelds übernommen werden. Die individuellen Geschichtsvorstellungen decken sich somit mit den historischen Erzählungen der jeweiligen sozialen Bezugsgruppe. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesen gruppenspezifischen Narrativen geschieht nach Noack erst auf der *kritisch-reflektierenden Stufe*: Mit der Fähigkeit, die Vielschichtigkeit historischer Prozesse zu begreifen, beginnen die Jugendlichen, unterschiedliche Deutungen vergangener Begebenheiten miteinander zu

vergleichen und befragen sie auf ihre Angemessenheit hin. Geschichte wird auf dieser Stufe nicht mehr als Folge von Ereignissen (re-)konstruiert, sondern in ihren Strukturen, die sich in Ereignissen zeigen. Auf der *historisch-universellen Stufe* schließlich wird Geschichte selbst als kulturelles Arrangement von Vergangenen konstruiert. Historisches gilt als kulturell bedingte Deutung vergangener Begebenheiten, deren Auswahl und Gewichtung durch die Erzählenden geschieht. Historische Deutungsmuster werden als kognitive Modelle wahrgenommen, was den Blick auf Geschichte relativiert.

Mit dem Modell Noacks sind die Kriterien beschrieben, nach welchen Kinder und Jugendliche Historisches (re-)konstruieren. Wann sich jemand auf welcher Stufe befindet, kann von Fall zu Fall stark variieren. In einer englischen Studie (vgl. Lee/Dickinson/Ashby, 1997), die nach Gründen fragte, warum Kaiser Claudius trotz der Warnungen aus seinem Umfeld Britannien erobern wollte, nannten Achtjährige vor allem persönliche Gründe und Wünsche des Kaisers. Das entspricht der Rationalität der konkret-narrativen Stufe. Die 14-Jährigen in der Studie waren dagegen in der Lage, verschiedene Gründe zu nennen, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf die Situation ergaben. Derartige (Re-)Konstruktionen finden sich auf der kritisch-reflektierenden Stufe. Gemäß der Analyse einer anderen Aufgabe derselben Studie (vgl. Lee/Ashby, 2000) begriffen zehnjährige Kinder Geschichte als Folge realer Ereignisse, so dass sie keine unterschiedlichen Deutungen für dasselbe Ereignis akzeptieren konnten. Das ist typisch für die konventionell-affirmative Stufe. Mit 14 Jahren begriffen die Befragten, dass unterschiedliche Deutungen für unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe historische Ereignis stehen. In der Folge ist Geschichte für sie etwas Konstruktives, wie es typisch ist für die kritisch-reflektierende Stufe. Fasst man beide Studien zusammen, lässt sich feststellen, dass die meisten Kinder der Grundschule Historisches gemäß der konkret-narrativen Stufe (re-)konstruieren. Am Ende der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe I herrschen dann konventionell-affektive (Re-)Konstruktionen vor. In der zweiten Hälfte der Sekundarstufe II ereignet sich dann der Übergang auf die kritisch-reflektierende Stufe.

Diese Zuordnung wird gestützt durch qualitative Studien Carlos Kölbls (vgl. Kölbl, 2004; Kölbl/Straub, 2001). Demnach beherrschen die meisten Kinder in der Grundschule die basalen historischen Kategorien von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wobei insbesondere die Vergangenheit häufig differenziert wird in die Zeit dessen, was man selbst noch erlebt hat, und in eine Zeit jenseits dieses eigenen Erlebens. Gelten am Beginn der Grundschulzeit historische Kenntnisse als Fakten, betonen gegen Ende der Grundschulzeit

Kinder immer häufiger den hypothetisch-konstruktiven Charakter von Geschichte. Auch wird Geschichte vermehrt als kontinuierliche Entwicklung begriffen und kompetentere Kinder ziehen zur Erklärung historischer Phänomene Analogieschlüsse zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit. Jugendliche dagegen nehmen Aussagen über die Vergangenheit nicht einfach hin, sondern prüfen diese kritisch anhand zeitgenössischer Quellen oder historiographischer Darstellungen. Dabei ist den meisten Jugendlichen bewusst, dass Vergangenheit selektiv erinnert und dokumentiert wird und dass Geschichte selbst bereits ein spezifisches Arrangement und eine Deutung dieser erinnerten Vergangenheit darstellt. Diese Jugendlichen (re-)konstruieren Historisches damit entlang der Kriterien der kritisch-reflektierenden Stufe.

Kritischer beurteilt Bodo von Borries die (Re-)Konstruktion von Historischem bei 15-jährigen Jugendlichen: „Die befragten Jugendlichen in Europa sind nicht fähig und/oder nicht willens, sich in eine ihnen fremde Zeit hineinzusetzen und aus dieser hypothetisch zu argumentieren und probeweise zu handeln“ (Borries, 1999, 196). Demnach werden Personen aus der Vergangenheit moderne Denk- und Verhaltensmuster zugeschrieben und historische Entscheidungssituationen nach modernen Wertmaßstäben gelöst – wie es in vielen Milieus auf der konventionell-affektiven Stufe üblich ist. Allerdings könnte sich der Widerspruch zu den Befunden Kölbls durch die Erhebungsform beider Studien erklären. Im Fragebogen von Borries' reagieren die Jugendlichen intuitiv auf die Items, in den Gruppendiskussionen Kölbls findet dagegen eine intensive Auseinandersetzung mit der verhandelten Sache statt. Demnach würde 14- bis 15-jährigen Jugendlichen das Bewusstsein für die kulturelle Differenz in verschiedenen historischen Epochen nicht intuitiv zur Verfügung stehen, ließe sich aber in einer intensiven Auseinandersetzung aktivieren.

Im Kontext situativer Didaktiken ist eine derartige Deutung beider Befunde stimmig, spielt in ihnen doch die Situation, in denen Historisches (re-)konstruiert wird, eine entscheidende Rolle. In dieser Einsicht liegt auch der zentrale Schlüssel zur Bedeutung von Noacks Modell für Prozesse religiösen Lernens an und mit historischen Begebenheiten: Das Modell beschreibt Kompetenzniveaus des Verständnisses von Historischem. Ob die Schülerinnen und Schüler in Religionsunterricht (→ [Religionsunterricht, evangelisch](#); → [Religionsunterricht, katholisch](#)) oder Katechese (→ [Katechese/Katechetik](#)) gemäß der ihnen zur Verfügung stehenden (→ Kompetenzen) agieren, hängt stark von der Anforderungssituation des kirchengeschichtlichen Lernarrangements ab.

2. Erfahrung mit Historischem

Neben den Kriterien, gemäß denen Historisches (re-)konstruiert wird, prägen die konkreten Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit Vergangenen deren Geschichtsvorstellungen. Heutigen Schülerinnen und Schülern tritt Historisches vor allem medial vermittelt entgegen, nämlich in Spielfilmen, Fernsehdokumentationen, Computerspielen, Romanen etc.

Geschichte im Film (→ [Film, kirchengeschichtsdidaktisch](#)): Im Fernsehen wird Historisches hauptsächlich als Event oder zeitgeschichtliche Dokumentation präsentiert (vgl. Ebbrecht, 2007). Wird beim ersten Vergangenen mit den Mitteln eines Spielfilms inszeniert, kompiliert das zweite originale Film- und Fotomaterial, (re-)konstruierende Filmszenen und Augenzeugenberichte zu einer Dokumentation. Beide Darstellungsformen erzählen Geschichte, das heißt sie konstruieren Historisches audiovisuell, wobei Dokumentationen in ihrer Konstruktion prinzipiell den Prinzipien der Geschichtswissenschaft verpflichtet sind (vgl. Fischer, 2009, 193-198). Entscheidend ist nun, dass beide Genres meist die Einschaltquote im Blick haben. Z.B. ist originales Material in der Regel in eine cinematographische Rekonstruktion eingebunden. In der Folge gehen geschichtswissenschaftlich orientierte Dokumentation und emotionale Dramatisierung ineinander über. Ferner kann für den deutschen Zusammenhang ausgemacht werden, dass sich Geschichtsdarstellungen im Fernsehen besonders auf die NS-Zeit, die Aufbaujahre der Bundesrepublik und die DDR konzentrieren (vgl. Steinle, 2009, 151-155). Dabei wird die Verantwortung für die Verbrechen der NS-Zeit in der Regel einzelnen Personen zugeschrieben und die deutsche Bevölkerung nicht selten als Opfer dargestellt. Krisen der Aufbaujahre werden in der Regel kollektiv bewältigt (vgl. z.B. Spielfilme wie „Das Wunder von Bern“, „Die Sturmflut“ etc.) und die DDR erscheint stereotyp als repressives System, gegen das man sich auflehnt (vgl. z.B. „Der Tunnel“, „Die Mauer – Berlin 61“ etc.). Nach Steinle dient diese thematische Auswahl dem öffentlichen Bedürfnis nach „nationaler Mythenbildung“ (a.a.O., 153). Die Präsentation von Historischem im öffentlichen Fernsehen orientiert sich somit nicht an einer kritischen Aufarbeitung von Vergangenheit, sondern stellt Historisches in den Dienst der Konstruktion einer kollektiven Identität. Derartige (Re-)Konstruktionen prägen auch die Heranwachsenden in ihrer Geschichtsdeutung und sind somit bei der Initiierung (kirchen-)geschichtlicher Lernprozesse zu bedenken.

Geschichte in der virtuellen Welt: PC-Spiele greifen ebenfalls funktional auf Historisches zurück, wobei dieses in der Regel die zentrale Spielidee illustriert. Mit dem Zweiten Weltkrieg bildet ein Ereignis der jüngeren Vergangenheit den häufigsten Rahmen für PC-Spiele (29%), gefolgt von Szenarien aus dem 20.

Jahrhundert (ohne Zweiten Weltkrieg: 21%) und dem 19. Jahrhundert (11%). 4% der Spiele agieren epochenübergreifend (vgl. Schwarz, 2010). Die meisten dieser Spiele simulieren eine hohe historische Authentizität, welche sich vor allem auf Details der Darstellung und Hintergrundinformationen zur Rahmenhandlung bezieht (vgl. Pasternak, 2010, 31-40). Allerdings werden diese Informationen nur selten in einen größeren historischen Erzählstrang eingebunden, denn die geschichtlichen Ereignisse, auf die sich die Spiele beziehen, sind aus ihrem Kontext gelöst, um der Spielidee einen Rahmen zu geben. Außerdem kann es vorkommen, dass Details verschiedener Epochen zu einem Spielszenario komponiert werden, wie etwa der Gebrauch von Waffen. Weiterhin hängt der Ausgang der „historischen Ereignisse“, auf welchen ein Spiel beruht, vom Geschick der Spieler ab, was in der Regel zu anderen Geschichtsverläufen führt als sie die aus Quellen (→ [Quellenarbeit, kirchengeschichtsdidaktisch](#)) (re-)konstruierbare Geschichte vorgibt. Schließlich inszenieren PC-Spiele Epochenübergänge meist als deutliche Zäsur, was den geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen klar widerspricht. Der Authentizität in der Darstellung der Gegenstände entspricht somit keine Authentizität in der historischen Verortung.

Folgerungen: Fasst man die bisherigen Befunde zusammen, werden Kinder und Jugendliche in ihrem medialen Umfeld vor allem mit Ereignissen des letzten Jahrhunderts konfrontiert, welche im Fall des öffentlichen Fernsehens aus einer nationalen Perspektive gewählt und zum Zweck der Konstruktion einer kollektiven Identität erzählt werden. Das stellt Jugendliche mit Migrationshintergrund vor eine besondere Herausforderung, denn sie müssen mit unterschiedlichen, national eingefärbten historischen Traditionen umgehen (vgl. Kölbl, 2009). Für den Umgang mit der NS-Zeit identifiziert Viola Georgi vier Typen der Konstruktion von Geschichte (vgl. Georgi, 2009). Der erste Typ identifiziert sich mit den Opfern des Holocaust (→ [Auschwitz/Auschwitz-Gedenken](#)), um selbst erfahrene Diskriminierung zu bearbeiten. Es handelt sich hier somit um eine (Re-)Konstruktion der nationalen historischen Tradition der Mehrheitsgesellschaft aus der Opferperspektive. Der zweite Typ identifiziert sich mit den von der Mehrheitsgesellschaft geteilten Deutungen (im Fall der NS-Zeit ist das die Mitläufer- und Täterperspektive), um die Geschichtsvorstellungen dieser Mehrheit auszuprobieren. Typ II testet somit in seiner (Re-)Konstruktion von Historischem die Assimilation in die Mehrheitsgesellschaft. Typ III identifiziert sich mit den Juden (→ [Judentum](#)), welche als in der NS-Zeit verfolgte Gruppe ihren eigenen Traditionen treu blieben. In diesem Fall dient die (Re-)Konstruktion von Historischem als Referenzfolie für die Identifikation mit der Geschichte der eigenen ethnischen Gruppe als Minderheit innerhalb der

Mehrheitsgesellschaft. Der vierte Typ schließlich (re-)konstruiert die NS-Zeit aus einer übergreifenden Perspektive, die für keine Gruppe Partei ergreift. Die NS-Zeit dient hier als negatives Beispiel für die Konsequenzen einer Ethik (→ [Ethik](#)), die sensibel ist für ethnische Differenzen. Aus der Abgrenzung gegenüber einer solchen Ethik werden universale Maßstäbe jenseits ethnischer Differenz abgeleitet. Diese vier Typen zeigen die Komplexität des Geschichtsbewusstseins migrierter Menschen, welches einem ständigen Wechselspiel unterschiedlicher historischer Traditionen unterworfen ist, ohne dass eine dieser Traditionen ungebrochen auf die individuelle Lebenslage übertragen werden kann.

Religion in medialen Darstellungen unter historischer Perspektive: Abschließend soll noch ein kurzer Blick auf die Art und Weise gerichtet werden, wie Religion (→ [Religion](#)) im medialen Alltag von Kindern und Jugendlichen präsent ist. In vielen Medien (→ [Medien](#)) ist Religion in der Regel ein Phänomen einer vergangenen, längst überwundenen Zeit. Die Kirche erscheint als Machtapparat, ihre Vertreter besetzen negativ konnotierte Rollen (vgl. die Spielfilme wie „King Arthur“ oder „Der Name der Rose“, die TV-Serie „Die Borgias“ oder das PC-Spiel „Assassin's Creed“). Moderne Medien replizieren somit den zeitgenössischen Blick auf Religion und Kirchengeschichte (→ [Kirchengeschichte](#)). Entsprechend bringen die meisten Jugendlichen Religion mit dem Mittelalter in Verbindung (vgl. Borries, 1999, 221). Dies könnte eine Ursache dafür sein, dass kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht als wenig bedeutsam erachtet werden (vgl. Böhm/Schnitzler, 2008, 108; Bucher, 2000, 87; 103; 115). Etwas anders kann der Fall bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegen: Beispielsweise fungiert der Islam (→ [Islam](#)) für viele Migranten aus muslimischen Ländern als Referenzfolie, anhand derer sie ihre individuelle und kollektive Identität wahren gegenüber einer Mehrheitsgesellschaft, die ihnen ambivalent bis ablehnend begegnet (vgl. Herbert, 2004, 160). Die religiös durchwirkte geschichtliche Tradition des ursprünglichen Heimatlandes legitimiert in diesem Fall das eigene Empfinden und Handeln in der neuen Umgebung. Im Unterschied zu den meisten autochthonen Jugendlichen spielen Religion und religiös motivierte Geschichtsdeutungen für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund (→ [Migration](#)) somit eine existenzielle Rolle.

3. Fazit

Verortet man religiöse Lernprozesse (→ [Bildung, religiöse](#)) im oben skizzierten Verständnis von Erfahrungen mit Historischem, hängt ihr Gelingen elementar mit der Anforderungssituation zusammen, in deren Rahmen Historisches durch Kinder oder Jugendliche (re-)konstruiert werden soll. Sie werden Historisches

umso ernsthafter (re-)konstruieren – und damit mehr von ihren Fähigkeiten und Wissensbeständen einbringen –, je sinnstiftender sie das Lernarrangement erleben. Kinder werden dabei vor allem narrative, Jugendliche synthetisierende bis kritische Strategien anwenden. Herausfordernd dürfte in diesen Lernprozessen sein, das wenig attraktive Image und die damit verbundenen klischeehaften Vorstellungen kirchengeschichtlicher Begebenheiten zu dekonstruieren. Das ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil sich Religion vor allem durch den (re-)konstruktiven Bezug auf vergangene Erfahrungen erschließen lässt. Besondere Brisanz erhalten religiöse Lernprozesse, wenn sie Jugendliche verschiedener Kulturen tangieren. In solche Lernprozesse gehen unterschiedliche geschichtliche Traditionen und Erinnerungsmilieus ein. Wird diesen Mannigfaltigkeiten Rechnung getragen, kann Geschichte als vielfältiges Gewebe aus Historischem und Gegenwärtigem erlebt werden. Die Konstruktivität von Geschichte tritt dann offen zu Tage.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Riegel, Ulrich, Art. Geschichtsvorstellungen, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Böhm, Uwe/Schnitzler, Manfred, Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8, Stuttgart 2008.
- **Borries, Bodo von, Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.**
- Bucher, Anton A., Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 2000.
- Ebbrecht, Tobias, History, Public Memory and Media Event: Codes and Conventions of Historical Event-Television in Germany, in: Media History 13 (2007) 2/3, 221-234.
- Fischer, Thomas, Ereignis und Erlebnis: Entstehung und Merkmale des zeitgenössischen dokumentarischen Geschichtsfernsehens, in: Korte, Barbara/Paletschek, Sylvia (Hg.), History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres, Bielefeld 2009, 191-202.
- Georgi, Viola, „Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich jugendliche Deutsche auch interessieren“. Zur Bedeutung der NS-Geschichte und des Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien, in: Georgi, Viola/Ohliger, Rainer (Hg.), Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, 90-108.
- Greeno, James, The Situativity of Knowing, Learning, and Research, in: American Psychologist 53 (1998) 1, 5-26.
- Herbert, David, Islam, Identity and Globalisation, in: Coleman, Simon/Collins, Peter (Hg.), Religion, Identity and Change, Bodmin 2004, 155-173.
- Kölbl, Carlos, Zum Aufbau der historischen Welt bei Kindern, in: Journal für Psychologie 12 (2004) 1, 25-49.
- Kölbl, Carlos, Mit und ohne Migrationshintergrund. Zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, in: Georgi, Viola/Ohliger, Rainer (Hg.), Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, 61-74
- Kölbl, Carlos/Straub, Jürgen, Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen, in: Forum Qualitative Sozialforschung 2 (2001) 3, Art. 9. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010397>, abgerufen am 25.10.2014.
- **Lee, Peter/Ashby, Rosalyn, Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14, in: Stearns, Peter/Seixas, Peter/Wineberg, Sam (Hg.), Knowing, Teaching, and Learning History, New York 2000, 199-222.**
- Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn, „Just Another Emperor“. Understanding Action in the Past, in: International Journal of Educational Research 27 (1997) 4, 233-

244.

- **Noack, Christian, Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein, in: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.), Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und Quantitative empirische Zugänge, Pfaffenweiler 1994, 9-46.**
- Pasternak, Jan, 500.000 Jahre an einem Tag. Möglichkeiten und Grenzen der Darstellung von Geschichte in epochenübergreifenden Echtzeitstrategiespielen, in: Schwarz, Angela (Hg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“ Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, Münster 2010, 29-62.
- Reich, Kersten, Konstruktivistische Didaktik, Neuwied 5. Aufl. 2012.
- **Riegel, Ulrich, Kinder und Jugendliche als Subjekte des Religionsunterrichts zu kirchengeschichtlichen Inhalten, in: Lindner, Konstantin/Riegel, Ulrich/Hoffmann, Andreas (Hg.), Alltagsgeschichte im Religionsunterricht. Kirchengeschichtliche Studien und religionsdidaktische Perspektiven, Stuttgart 2013, 21-30.**
- Schwarz, Angela, Computerspiele – ein Thema für die Geschichtswissenschaft?, in: Schwarz, Angela (Hg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“ Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, Münster 2010, 7-28.
- Steinle, Matthias, Geschichte im Film. Zum Umgang mit den Zeichen der Vergangenheit im Dokudrama der Gegenwart, in: Korte, Barbara/Paletschek, Sylvia (Hg.), History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres, Bielefeld 2009, 147-166.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de