

Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Historisches Lernen, Historische Bildung

Dr. Harmjan Dam

erstellt: Februar 2017

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100152/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Historisches Lernen, Historische Bildung

Dr. Harmjan Dam

Studienleiter i. R. am Religionspädagogischen Institut der EKKW und EKHN

Die Thematisierung von „historischem Lernen“ und „historischer Bildung“ in einem Lexikon für Religionspädagogik fordert eine eigene Fokussierung. Es geht hier um die Rolle, die historisches Lernen und historische Bildung in religiösen Lernprozessen spielen können. Dabei können die beiden Begriffe „Lernen“ und „Bildung“ in einem Kontinuum gesehen werden. Historisches Lernen ist die Voraussetzung für historische Bildung, die weiter gefasst ist und auf Selbstbildung und Identitätsbildung zielt. In der Geschichtsdidaktik wird seit den 1970er Jahren als Ziel des historischen Lernens und der historischen Bildung unterschieden zwischen der Entwicklung von „historischem Denken“ und von „Geschichtsbewusstsein“ (→ Geschichtsbewusstsein). Die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein kann umschrieben werden als der „mentale Prozess der Sinnbildung über die Zeiterfahrung“ (Rüsen, 1997, 261). Historisches Denken wird dann in der Regel enger verstanden: das schulische Lehren und Lernen als Beitrag zu diesem Ziel.

Die in diesem Artikel aufgeführten Überlegungen sind darum zugespitzt auf die Entwicklung des kirchenhistorischen Denkens im Rahmen des schulischen Religionsunterrichtes (→ Kirchengeschichtsdidaktik).

1. Wie entwickelt sich historisches Lernen?

Kinder lernen auch ohne Schule historisch zu denken, so wie sie auch ohne Schule eine Sprache lernen. Kinder haben schon früh ein Bewusstsein dafür, dass Zeit verstreicht, auch wenn sie die Zeit nicht sehen können. Sie warten auf etwas, sie wissen, dass etwas vorher geschehen ist, oder dass etwas gestern war. Wenn „historisch“ als das definitiv Vergangene umschrieben wird, entwickeln sie dafür ein Gespür, wenn sie zum Beispiel ihren Geburtstag feiern oder sich erinnern an Geschehnisse aus der Zeit „als ihre Katze noch gelebt hat“. Auch entwickeln sie dieses Gespür, wenn sie alten Schmuck von Oma, alte Geldscheine, alte Brücken, Rathäuser, Denkmäler oder alte Kirchen (Kirchenpädagogik!) wahrnehmen und sehen, wie z.B. Gebäude in ihrem

Stadtteil abgebrochen werden. Sie besuchen Burgen, Mittelaltermärkte und Museen, verkleiden sich als Ritter, erleben Verweise auf die Vergangenheit in Computerspielen, historischen Dokumentarfilmen („Histotainment“) und historischen Romanen. So entdecken sie, je älter sie werden, was Vergangenheit ist und dass sie in einer gewordenen Kultur leben. Dieses Gespür ist unabhängig vom Lesen-Können der Uhr, vom Kennen der Kalendermonate oder von der Beherrschung vierstelliger Zahlen (1517 z.B.). Es macht sich eher an Bildern und Erzählungen fest (Wilschut, 2011, passim).

Historisches Lernen in der Schule strukturiert und vertieft diese Erfahrungen und dieses ungesteuerte Wissen. Dies ist vergleichbar mit der Weise, wie zum Beispiel durch die Vermittlung einer Grammatik die Strukturen in einer Sprache erkannt werden können. Diese Strukturierung hilft anderes als vergleichbar oder different einzuordnen und fördert weitere Lernprozesse.

Historisches Denken gehört zu den Unterscheidungsmerkmalen des Menschen zu anderen Lebewesen. Der Mensch ist sich seiner Vergänglichkeit bewusst und er kann zwischen Vergangenheit und Zukunft unterscheiden. Der Mensch weiß um das, was gestern und weiter zurück geschehen ist und rechnet schon damit, was Morgen oder in ferner Zukunft passieren kann. Historisches Denken ist somit konstitutiv für die Entwicklung der individuellen Identität. „Im Spiegel der eigenen Geschichte, in der erinnernden und deutenden Re-Konstruktion von Erfahrungen konstruiert sich das Ich“ (Noormann, 2006, 9). Dies gilt aber auch für die kollektive Identität (Kultur), in die Erinnerungen kultiviert werden. Es hat eine positive wie negative Seite, wie ein arabisches Sprichwort erläutert: „Andere fürchten sich vor dem, was der morgige Tag bringen kann, ich aber fürchte mich vor dem, was gestern passierte“ (Tuchmann, 1982, 268). Historisches Denken als Fähigkeit ist ein zentrales Merkmal für die westliche Kultur. Die Schule als zentrale Sozialisationsinstanz einer Kultur hat darum den Auftrag zu historischem Lehren, zur strukturellen Vermittlung dieser Dimension der Wirklichkeit. Dies gilt auch für religiöse Bildungsprozesse, in denen das historische Lernen einer der Zugänge ist.

Viele Überlegungen zur Entwicklung des historischen Lernens sind in den 1970er Jahren in der Didaktik des Faches Geschichte entstanden. In dieser Zeit war die Curriculumtheorie vorherrschend, die ihre Wurzeln im Behaviorismus und in der Kybernetik hat. Lernen wird seitdem vor allem als lehrbares Verhalten aufgefasst, was bis heute in der Kompetenzorientierung sichtbar ist.

Für die Entwicklung des historischen Lernens bei Kindern und Jugendlichen werden mehrere entwicklungspsychologische Theorien herangezogen (Borries,

2007, 113-134). Einflussreich waren die klassischen Reifungsmodelle von Waltraud Küppers und Heinrich Roth (1966/1968), die sechs Stufen unterschieden: 1.-2. Schuljahr: Märchenalter, 3.-4.: Sagenalter, 5.-6.: Abenteuergeschichten, 7.-8.: Geschichtserzählung, 9.-10.: Geschichtsreflexion. Ein wirkliches geschichtliches Denken würde sich dann erst nach dem 12. Lebensjahr entwickeln. Auch wenn dieses Reifungsmodell später kritisiert wurde – es ist in gewissem Maße auch Erzeugnis einer bestimmten Didaktik –, hat es starke implizite Wirkung auf die Praxis behalten. Andere Hinweise für die Entwicklung des historischen Lernens finden sich bei Piagets Kognitionstheorie, bei Robert Selmans vier Stufen des sozialen Verstehens und bei Lawrence Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung. Insbesondere Piagets Unterscheidung von „konkreten“ und „formalen“ Operationen ist hilfreich, auch wenn die neuere Entwicklungspsychologie seine Einsichten weiter differenziert und vor allem die von ihm genannten Altersstufen relativiert hat: Historisches Denken ist per se „formal“ und entwickelt sich erst ab dem 11. Lebensjahr. Piaget stellte fest, dass „in dem Maße in dem die Erinnerungsfähigkeit des heranwachsenden Individuums sich ausbildet, auch sein Vermögen steige, Zukünftiges zu antizipieren“ (Noormann, 2006, 9). Auch wenn, laut Piaget, nicht alle Menschen die höchste Stufe des „formalen“ Denkens erlangen, können sie Vergangenheit auch „konkret“ entdecken. Die Stufentheorie der sozialen Kognition von Selman (1984) lehrt, dass bei kleinen Kindern das soziale Verstehen nur auf face-to-face Beziehungen (Freunde, Eltern usw.) beschränkt ist. In aller Vorsicht sagt Selman, dass das (historische) Verstehen von „Staat“ oder „Außenpolitik“ erst auf Stufe 3 (ältere Jugendliche) erreicht wird. Wie viel schwieriger ist es, zu verstehen, dass es sich *per se* beim historischen Denken nur um „mentale Konstrukte“ handelt. Dies durchschauen zu können korrespondiert mit den höchsten Stufen bei Kohlberg. Heidrun Dierk (2005, 127-159) erweitert diese Überlegungen Bodo von Borries mit einem Modell von Christian Noack. Noack beschreibt in Nachfolge von James Fowler „Stages of Faith“ unterschiedliche Stufen der „Ich-Entwicklung und des Geschichtsbewusstseins“. Auf dieser Basis plädiert Dierk dafür, im Kirchengeschichtsunterricht nicht chronologisch vorzugehen und nicht mit der „Urgemeinde“ oder den „Christenverfolgungen“ in der Alten Kirche zu beginnen. In der Grundschule soll kirchenhistorisches Lernen konkret vor Ort, mit Regional- oder Familiengeschichte anfangen. Erst in Klasse 7/8 können formale Denkopoperationen vollzogen werden, z.B. der Vergleich verschiedener „Luther-Bilder“. Dierk legt dar, dass das Entdecken von Geschichtsentwürfen frühestens im jungen Erwachsenenalter erfolgen kann. Auch betont sie, dass das Geschichtsbewusstsein (und das gilt ebenso für das historische Lernen) nicht von der Quantität des historischen Wissens (z.B. von Jahreszahlen) abhängt.

Borries unterstreicht in seinem Artikel über „Lernprogression“ (2007, passim) die Auffassung von Wolfgang Hasberg, dass bis jetzt nicht genügend empirisches Material vorliegt um ein valides Modell für die Entwicklung von historischem Lernen vorlegen zu können.

2. Wie verhält sich historisches Lernen zu anderen Modi der Weltbegegnung?

Typisch für historisches Lernen, insbesondere in der Schule, ist die Dimension der Zeit in Verbindung mit dem Erkenntnisweg der Quellen. Geschichte will vorrangig wissen, wann etwas passiert ist, warum es damals so passieren konnte und welche Folgen dies gehabt hat. Dabei spielt allerdings auch der Raum (insbesondere seit dem *spatial turn* in den Kulturwissenschaften) eine immer größere Rolle. Wer historisch lernt, bewegt sich über die Brücke in die Vergangenheit und begegnet einer Welt, die anders ist als die eigene. Es sind vor allem Differenzerfahrungen, an denen gelernt wird.

Historisches Lernen unterscheidet sich vom geografischen, ökonomischen oder politischen Lernen. Geografie hat die Dimension des Raumes als zentrale Kategorie: Wo findet etwas statt und warum ist es da? Ökonomisches Lernen verfolgt die Dimension des Geldes, insbesondere die von Kosten und Nutzen. Politisches Lernen betrachtet die Dimension der Macht und die Organisationsstrukturen der *res publica*. Alle vier gehören aber zu einer Domäne bzw. zu einem „Modus der Weltbegegnung“: die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (Baumert, 2001, 7-11). Kirchengeschichte als den historischen Zugang zu Religion befindet sich einerseits auch in dieser gesellschaftswissenschaftlichen Domäne, andererseits aber in der Domäne der „Probleme der konstitutiven Rationalität“. Sie fragt, wie Philosophie und Ethik, nach dem, was Wahrheit bildet. Es sind vereinfacht gesagt, die Fragen hinter den Fragen: das Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens.

3. Was sind die Merkmale historischen Denkens?

Es können drei Merkmale historischen Denkens – bezogen auf das Ziel historischen Lernens in der Schule – unterschieden werden (Wilschut/van tijd, 2013, 16-23). Sie betreffen das Geworden-Sein, die Veränderbarkeit und die Bewertung der vorhandenen Wirklichkeit.

3.1. Wissen um das Geworden-Sein der Wirklichkeit.

Wer historisch denkt, weiß um das Gewordensein der Wirklichkeit und weiß sich zum Beispiel durch Sprache, Gewohnheiten, Traditionen, religiöse Überzeugungen mit anderen Zeiten verbunden. Zudem kann derjenige, der gelernt hat historisch zu denken, zwischen Wirklichkeit (Faktizität) und Phantasie (Fiktion) unterscheiden. Es geht bei der Geschichte nicht über Märchen, Mythen oder literarische Gebilde, sondern um zuverlässiges Wissen über die Vergangenheit. Dennoch ist es nicht so einfach mit dem „zuverlässigen Wissen“. Welche „Fakten“ der Vergangenheit sollen in der Geschichtskonstruktion aufgenommen werden? Ist zum Beispiel „Konstantin der Große“ der Held, der den Christenverfolgungen ein Ende gesetzt und dem Christentum zum Durchbruch verholfen hat? Oder steht Konstantin für den Anfang vom „Sündenfall“ des Christentums, für den Moment, an dem die Pervertierung des Christentums durch das zu enge Bündnis mit dem Staat begonnen hat? Ein anderes Beispiel: Ist Bonifatius der „Apostel der Deutschen“, so wie er im 19. Jahrhundert zum „Nationalheiligen“ hochstilisiert wurde? Oder ist er der rabiante Rom-treue Bekämpfer anderer damals vorhandener Varianten des Christentums, der Vernichter der vorchristlichen Religion der Germanen? Wer nicht gelernt hat, wissenschaftlich historisch zu denken, wird schnell Mythen glauben und manipuliert werden können.

Kirchengeschichte muss darum sowohl unter geschichtswissenschaftlichen Prämissen als auch kritisch betrieben werden. Sie fragt, unter welcher Perspektive Kirchengeschichte dargestellt wird. „Damit ist gleichzeitig die Frage nach der Glaubwürdigkeit gestellt, nicht im Sinne historischer Faktizität, sondern im Sinne eines glaubwürdigen Beitrags zum religiösen Lernen.“ Dierk (2005, 449) verbindet diese Aussage mit der methodischen Forderung nach multiperspektivischem Arbeiten.

3.2. Wissen um die Veränderbarkeit der Wirklichkeit.

Wer historisch denkt, ist sich davon bewusst, dass alles Veränderungsprozessen unterlegen ist und kann zwischen statisch und veränderbar unterscheiden. Das Wissen um Veränderbarkeit korrespondiert mit einer linearen Zeitauffassung, die vermehrt im Judentum und Christentum zu finden ist und sich so im westlichen Denken verbreitet hat. In anderen Kulturen, z.B. in den Indischen, findet man mehr Formen zyklischen Denkens. Aurelius Augustinus zum Beispiel führt in *De civitate dei* aus, wie Gott die Welt von einem Anfang in der Schöpfung, über die Mitte der Zeit (Jesus Christus) zu einem Ziel führt: die völlige

Realisierung von Gottes Reich in dieser Welt. Zur Eroberung Roms 410 erklärt er dann, dass die Städte und Staaten „entstehen, werden und vergehen“, aber dass nur Gottes Reich bleiben wird. Eine lineare Geschichtsauffassung findet sich auch im Islam. In der Aufklärung wurde die gleiche lineare Sicht zu einem optimistischen Fortschrittsglauben säkularisiert. Wer linear denkt, wird eher geneigt sein historisch zu denken und kann etwas einen „Anachronismus“ nennen. Wer linear denkt, wird eine Periodisierung mit Kategorien wie „Alt(ertum), Mitte(lalter) und Neu(zeit)“ entwerfen, so wie sie von dem Kirchengeschichtler Cellarius (1634-1707) gemacht wurde und bis heute – trotz vielfacher Kritik – angewendet wird (Bergmann, 1997, 127-131).

Judentum und Christentum sind typische Erinnerungsreligionen. Die wenigen Jahre des Wirkens Jesu von Nazareth sind konstitutiver Bezugspunkt für das Christentum. „Diese wurde zum Maßstab und Kriterium für die ´Erzähl- und Erinnerungsgemeinschaft Kirche´. Glaube und Nachfolge vollziehen sich im Modus der Erinnerung“ (Noormann, 2006, 11). Die kirchlichen Rituale sind Vergegenwärtigungen des Vergangenen. Auch im zyklischen Fest- oder Kirchenjahr werden wichtige lineare historische Ereignisse bedacht. Gleichzeitig kann die Erinnerung auch eine „gefährliche“ (J. B. Metz, 1997) sein, weil sie „im Einspruch gegen das Vergessen heutige Christen beunruhigt und auf Umkehr und Veränderung drängt“ (Zitat bei Noormann, 2006, 11-12).

3.3. Wissen um die Zeitbedingtheit von Werturteilen.

Wer historisch denkt, kann durch den Umweg über die Vergangenheit zu mehr Ausgewogenheit bei einem moralischen Urteil kommen. Wer gelernt hat historisch zu denken, wird das Andere von früher nicht als fremd und merkwürdig verurteilen, sondern versuchen, es in seiner Andersartigkeit zu verstehen. Ein Problem bei der Bildung eines Werturteils anhand historischen Lernens ist aber, dass oft unbewusst die Jetztzeit als Norm genommen wird. Dies hängt damit zusammen, dass wir *heute* nach Gestern fragen. Darstellungen der (Kirchen)geschichte wimmeln von Worten wie „schon“ und „noch nicht“. Damit wird vorschnell die Situation heute für richtig und gut erklärt. Zum Beispiel: „Albert Schweitzer sah 1921 schon, dass das Elend der Schwarzen mit dem Kolonialismus zu tun hatte.“ Das heißt, dass es richtig ist, die Ungleichheit zwischen europäischen und afrikanischen Ländern durch politisch ungerechte Machtstrukturen zu erklären. „Luther sah noch nicht, wie sein Modell vom Verhältnis zwischen Kirche und Staat dem Nationalsozialismus

gefördert hat.“ Dies heißt, dass das kritisch-loyale Verhältnis zwischen Kirche und Staat in Deutschland heute besser ist als das von Luther, und dass diese Einsicht die Frucht der Auseinandersetzung der Kirche mit der NS-Zeit ist.

Wenn man die Kirchengeschichte als theologisches Fach sieht, das auch die Inhalte des christlichen Glaubens reflektiert, hat dies einen Vorteil: Ein rein historisierendes Denken kann eigentlich nur beschreiben und läuft dann Gefahr zu relativieren: „Das Überblicken der Jahrhunderte macht es nicht einfacher im Kampf um die Wahrheit Partei zu ergreifen. Für jegliche Position gibt es Argumente, wenn sie vor dem Hintergrund der Geschichte gesehen werden“ (Jelsma, 1984, 92-93). Für ein moralisches Urteil braucht man mehr Kriterien als nur diejenigen, die die Wirklichkeit selbst anträgt. Die Kirchengeschichte als theologisches Fach kann zusätzlich moralische Überlegungen aus dem christlich-ethischen Denken zur Hilfe ziehen. Sie kann darum durch das Relativieren Toleranz und Veränderbarkeit fördern („damals dacht und handelte man so“; das muss nicht so bleiben), ohne aber relativistisch sein zu müssen. „Anstelle vermeintlicher historischer Objektivität kann deutlich werden, dass stets aus einer spezifischen Gegenwart auf die Geschichte zurückgegriffen wird. Es ist daher legitim, problemorientiert auf die Kirchengeschichte zuzugreifen“ (Dierk, 2005, 449).

4. Welche Kompetenzen können Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht beim historischen Lernen erwerben?

In der Schule kann man das lernen, was man im alltäglichen Leben nicht lernen kann. Um aber historisch zu lernen, müssen die kirchenhistorischen Themen einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben. Erst wenn auf bestehendem Wissen und Können aufgebaut wird („Lernausgangslage“), wird die Kompetenz der Lernenden erweitert.

Innerhalb der Geschichtswissenschaft sind unterschiedliche Modelle für historisches Lernen entwickelt worden (Körper, 2015, passim). Zentrale Begriffe sind bei allen die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein (Karl-Ernst Jeismann seit 1976) und von narrative Kompetenz (Jörn Rüsen). Im Kompetenzmodell von Hans-Jürgen Pandel (2005) geht es dabei zudem um „Geschichtskulturelle Kompetenz“. Vereinfacht gesagt geht es hier um die Fähigkeit, Quellen der Vergangenheit (Kultur) in einer Zeitleiste einordnen und einen historischen Sinn entnehmen zu können. Das Modell des historischen Lernens der sogenannten

FUER- Gruppe (Schreiber/Körper/Borries, 2007) nennt eine andere zusätzliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts: Schülerinnen und Schülern muss vermittelt werden, dass Geschichte ganz wesentlich ein Konstrukt ist. Sie müssen verstehen lernen, dass es zwar historische Fakten gibt, aber im Prozess das Vergangene *re-konstruiert* wird. Genau das ermöglicht, dass historische Narrationen *de-konstruiert* werden können. Dieses Kompetenzmodell unterscheidet sich vom traditionellen Entwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD, 2011). Sie verbinden die narrative Kompetenz vor allem mit „Sachkompetenz“, eine andere, stärker auf die Anwendung des Erlernten bezogene Bezeichnung des klassischen „Wissens“.

Neuere Modelle für historisches Lernen wurden entwickelt vom amerikanischen National Centre for History in the Schools (NCHS, 1996) und vom Schweizer Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi (2009). Diese Modelle wurden z.B. für die Kerncurricula des Faches Geschichte in Hessen rezipiert. Die „Standards in historical thinking und understanding“ des NCHS wurden als Prozessstandards definiert, die mit inhaltlichen Standards verbunden werden, das heißt, dass bestimmte „Topics“ in bestimmte „Era“ benannt wurde. Das NCHS unterscheidet fünf Prozessstandards, die hier mit Gautschis fünf Kompetenzen näher umschrieben werden:

1. *Chronological thinking*. Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit. Hier geht es um das Wahrnehmen von Unterschieden zwischen Gegenwart und Vergangenheit in Quellen und Zeugnissen, und um chronologisches Denken.
2. *Historical Comprehension*. Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen. Hier geht es um den sachgemäßen Umgang mit historischen Quellen.
3. *Historical Analysis and Interpretation*. Interpretationskompetenz für Geschichte. Hier geht es darum, Material aus der Vergangenheit adäquat zu deuten.
4. *Historical Research Capabilities*. Die Fähigkeit, historische Quellen zu analysieren. Gautschi nennt diesen Standard nicht, weil er seines Erachtens in den anderen Kompetenzen genügend vorkommt.
5. *Historical Issues-Analysis and Decision-Making*. Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung. Durch die Beschäftigung mit dem Vergangenen können Werturteile und Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart abgeleitet werden.

Die Kirchengeschichte muss sich als ein Zugang zu Religion aber nach den Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht richten. Hier hat das Modell

der EPA (Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur, katholisch und evangelisch, KMK 2006) hohe Plausibilität erlangt, weil es mit den Dimensionen von Religion von Charles Glock (1961) und den „religiösen Kompetenzen“ von Ulrich Hemel (1988) begründet wurde. Die fünf grundlegenden Kompetenzen sind hier: 1. Wahrnehmungsfähigkeit, 2. Deutungsfähigkeit, 3. Urteilsfähigkeit, 4. Dialogfähigkeit, 5. Gestaltungsfähigkeit.

Für kirchenhistorisches Denken im Religionsunterricht kann ein Kompetenzmodell vorgeschlagen werden, das die EPA, die obengenannten Merkmale für historisches Lernen und den „Ertrag“ der kirchengeschichtsdidaktischen Ansätze der letzten 100 Jahre berücksichtigt (Dam, 2016):

1. (*Wahrnehmen und Deuten*) Die Schülerinnen und Schüler können die, auch vom Christentum geprägte, Kultur und Tradition als eine Gewordene wahrnehmen und deuten. Sie können verstehen, wie sie in einem Überlieferungszusammenhang stehen.
2. (*Dialog- und Gestaltungsfähigkeit*) Die Schülerinnen und Schüler können sich auf Personen und Ausdrucksformen aus der Vergangenheit des Christentums einlassen und diese reflektieren.
3. (*Urteilen*) Die Schülerinnen und Schüler können ethischen Herausforderungen erläutern und beurteilen, vor die die Kirche aktuell gestellt wird und die ihr in der Vergangenheit gestellt wurden.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried (Hg. u.a.), Didaktik der Kirchengeschichte, Münster 2008.
- Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, Köln 2001.
- Bergmann, Klaus (Hg. u.a.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 5. Aufl. 1997.
- Bork, Stefan/Gärtner, Claudia, Kirchengeschichtsdidaktik. Verortung zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 2016.
- von Borries, Bodo, Alter-und Schulstufenorientierung („Lernprogression“), in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Scheider, Gerhard, Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach i.T. 2. Aufl. 2007, 113-134.
- Dam, Harmjan, Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln – am Beispiel Reformation, in: Bizer, Christoph/Degen, Roland/Englert, Rudolf, Was ist guter Religionsunterricht?, Jahrbuch Religionspädagogik 22, Neukirchen 2006, 215-228.
- Dam, Harmjan, Evangelische Kirchengeschichtsdidaktik im Horizont der Praxis, in: Bork, Stefan/Gärtner, Claudia, Kirchengeschichtsdidaktik. Verortung zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik, Stuttgart 2016, 116-128.
- Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, Münster 2005.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Evangelische Religionslehre. Beschluss vom 1.12.1989 i.d.F. vom 16.11.2006. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Luchterhand, Neuwied 2007 (EPAs)
- Gautschi, Peter, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Buchs/Aargau 3. Aufl. 2005.
- Gautschi, Peter, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach i.T. 3. Aufl. 2015.
- Hasberg, Wolfgang, Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 9 (2010) 1, 159-179.

- Jelsma, Auke, Fossielen of vruchten. Omgaan met het verleden van de kerk, 's Gravenhage 1984.
- Körber, Andreas, Historical consciousness, historical competencies – and beyond. Some conceptual development within German history didactics, 2015.
- National Standards for History 1996. www.nchs.ucla.edu/standards/toc.html
- Noormann, Harry, Kirchengeschichte, Theologie Kompakt 5, Stuttgart 2006.
- Noormann, Harry, Arbeitsbuch Religion und Geschichte (2 Bde.), Stuttgart 2009 und 2012.
- Rüsen, Jörn, Historisches Lernen, in: Bergmann, Klaus (Hg. u.a.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 5. Aufl. 1997, 261-265.
- Schreiber, Waltraut/Körber Andreas/Borries Bodo von (Hg.), Historisch Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.
- Schreiber, Waltraut/Körber Andreas/Borries Bodo von (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.
- Tuchman, Barbara, Practising History. Selected Essays, New York 1982.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hg.), Bildungsstandards Geschichte, Rahmenmodell Gymnasium, 5. – 10. Jahrgangstufe. Schwalbach/Ts. 2006.
- Wilschut, Arie/van Straaten, Dick/van Riessen, Marcel, Geschiedenisdidaktiek. Handboek voor de vakdocent, Bussum 2 Aufl. 2013.
- Wilschut, Arie/van tijd, Beelden, De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis, Assen 2011.

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