

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Geschichtsbewusstsein

Wolfgang Hasberg

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100050/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Geschichtsbewusstsein

Wolfgang Hasberg

Wenn man die Bedeutung des historischen Bewusstseins in Bezug auf das religiöse Lernen (→ [Bildung, religiöse](#)) erörtert, muss zunächst festgestellt werden, dass alles Religiöse stets eine historische Dimension besitzt. Denn insofern Religion niemals Privatsache, sondern immer öffentliche Angelegenheit ist (Platon: Nomoi X), erfordert die Ausübung von → Religiosität eine Gemeinschaft. Allen menschlichen Kollektiven allerdings haftet das Merkmal an, dass sie in der Zeit entstanden sind. Das gilt insbesondere für das Christentum, das – wie viele andere Religionen (→ [Religion](#)) auch – eine Erinnerungsgemeinschaft (→ [Erinnerung/Erinnerungslernen](#)) ist. Es handelt sich also um eine Gemeinschaft, die sich nicht nur in der Zeit herausgebildet hat und folglich eine Geschichte besitzt, mit der sie sich befassen kann oder gar muss; es handelt sich zugleich um eine Gemeinschaft, die um des Erinnerens willen entstanden ist. Christliche Erinnerungsgemeinschaften wie die Kirchen sind entstanden, um das Gedächtnis an den Opfertod und die Erlösungstat Christi (→ [Jesus Christus, bibeldidaktisch, Grundschule](#); → [Jesus Christus, bibeldidaktisch, Sekundarstufe I und II](#); → [Christus](#)) zu bewahren oder besser: am Leben zu erhalten.

Andererseits inhäriert nicht nur dem Religiösen und der Religiosität eine (im Falle des Christentums doppelte) historische Dimension, sondern auch das historische Denken respektive das Geschichtsbewusstsein besitzen eine religiöse Dimension, insofern historische Aussagen Bedeutungszumessungen in der Zeit darstellen, die sich

- 1.auf kulturelle Ausdrucksformen des Religiösen in der Vergangenheit beziehen können,
- 2.die Religiosität als Interpretament für die Deutung vergangener Sachverhalte verwenden können und
- 3.bei denen Religiosität als Wertungsparameter für die Zumessung von Bedeutung vergangenen Geschehens für die Gegenwart Anwendung finden kann.

1. Geistes- und Geschichtswissenschaft

Eine zentrale Rolle spielt das Geschichtsbewusstsein vor allem in der Didaktik der Geschichte, die sich seit Beginn der 1970er Jahre als Wissenschaft vom

„Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ (Jeismann, 1977, 12) definiert, das sie in theoretischer, empirischer und pragmatischer Hinsicht zu erforschen sucht. Bevor das Geschichtsbewusstsein die Rolle der zentralen Kategorie dieser Teildisziplin der Geschichtswissenschaft gewinnen konnte, hatte sie freilich bereits ein beträchtliches Vorleben. Denn historisches Bewusstsein ist ein im alltäglichen Sprachgebrauch wenig präziser Begriff, der nicht selten mit der Verfügbarkeit über möglichst umfangreiche historische Wissensbestände gleichgesetzt wird oder aber mit dem Bewusstsein, dass Zeit eine grundlegende Dimension menschlicher Existenz ist (Augustinus).

In dieser zweiten Hinsicht etablierten vor allem die Geisteswissenschaften das historische Bewusstsein in ihrer wissenschaftlichen Terminologie. Allen voran Wilhelm Dilthey, der in Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften seiner Zeit, die das Äußere des Lebens zu erkunden und in gesetzmäßigen Systemen zu erfassen suchten, hervorhob, dass der Mensch die äußeren Erscheinungen seiner Existenz stets nur als Anschauung erfassen und verstehend verarbeiten könne. Für diesen Prozess, der keineswegs in reflektierter Form vonstattengehen muss, prägte er den Begriff des Bewusstseins. Insofern dieses sich auf Erscheinungen der (vorbiographischen) Vergangenheit bezieht, ist die Rede vom historischen Bewusstsein oder von Geschichtsbewusstsein. Darin werden die *Erfahrungen* (mit der Vergangenheit), der *Ausdruck* menschlichen Geistes (in der Vergangenheit) in ihrer (vermeintlichen) Sinnhaftigkeit dem *Verstehen* zugänglich. Um den Sinn zu verstehen, der sich – im geisteswissenschaftlichen Verständnis – im vergangenen Geschehen Ausdruck verschafft hat, bedarf es der Hermeneutik (→ [Hermeneutik](#)), die ihrerseits – anders als die Naturwissenschaften – keine regelhaften Erkenntnisse zu erzeugen vermag.

Insofern Dilthey die Gesamtheit des Lebens zum Gegenstand der Geisteswissenschaften erklärte, erhob er zugleich das Insgesamt der menschlichen Lebensäußerungen in der Vergangenheit zum Gegenstand der Geschichte. Und der Erfahrungsraum der Geschichte, in dem sich das Bewusstsein oder der Geist der Menschheit widerspiegelt, gewinnt für alle geisteswissenschaftliche Betrachtung eine besondere Bedeutung, denn „von allem, was die Welt enthält, ist das, was wir ‚Geschichte‘ nennen, dem Menschen am nächsten. Denn es ist einerseits sein Schicksal, andererseits und besonders sein eigens Werk“ (Litt, 1942, 3).

Das historische Denken bewegt sich folglich in einem verwobenen Geflecht von historischer Bedingtheit und gegenwärtigen Möglichkeiten historischer Re-Konstruktion, wenn es aus dem Sinnverstehen der Vergangenheit neuen Sinn für auf Zukunft gerichtetes Handeln zu generieren sucht (Sinnbildung über Zeiterfahrung). Auf diesem Wege vermittelt es zwischen den Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Im Rahmen der neueren Geschichtstheorie, die das geisteswissenschaftliche

Fundament verlassen hat und sich auf dem Boden der jüngeren Kulturwissenschaft(en) bewegt, dominiert das narrative Erklärungsmodell (Rüsen, 2013, 130), das nur sporadisch in Zweifel gezogen wird (Gerber, 2012). Demnach ist die Narration das grundlegende Strukturprinzip historischen Denkens, insofern Veränderungen in der Zeit sich ausschließlich erzählend erklären lassen (Danto, 1974, 230f.; → [Geschichtserzählung](#)).

Wer beispielsweise die Geschichte der „Reformation“ (→ [Reformation](#)) darstellen oder verstehen will, geht vom Ergebnis aus. Indem er nämlich den historischen Begriff der „Reformation“ verwendet, bemüht er bereits eine (gesellschaftlich virulente) Hintergrundnarration, so fragmentarisch sie auch immer sein mag. Bei einem historischen Begriff wie „Reformation“ handelt es sich um eine Zeitverlaufsvorstellung, die durch einen Anfang (t^1) und ein Ende (t^2) zäsuriert wird. In weithin anerkannter Manier bilden der „Thesenanschlag“ von 1517 und der Augsburger Religionsfriede (1555) die Eckpunkte der Reformation (im engeren Sinne). Die Geschichte der Reformation erklärt die Veränderungen in der Zeit, sie erklärt mit anderen Worten, wie aus t^1 t^2 geworden ist. Dabei lassen sich die (relativ willkürlich gesetzten) Zäsuren leicht verschieben, je nachdem inwieweit die Erklärung es erforderlich erscheinen lässt, Geschehnisse vor 1517 oder nach 1555 einzubeziehen. Doch die Erklärungen können auch dann unterschiedlich ausfallen, wenn die Zäsuren gleichgesetzt werden, da die aus den Quellen (→ [Quellenarbeit](#)) zu erhebenden Ereignisse zu durchaus unterschiedlichen Zeitverläufen kombiniert werden können, insofern sie von (individuell wie kollektiv) verfügbaren formalen Erklärungsmustern und Theorien sowie von (z.B. konfessionellen) Standpunkten und Wertungen abhängig sind. Mit der Deutung steht und fällt die Bedeutung, die den Geschehnissen respektive den konstruierten Geschehenszusammenhängen (für Gegenwart und Zukunft) zugemessen wird. Damit wird deutlich, dass im Rahmen der narrativen Geschichtstheorie – anders als im geisteswissenschaftlichen Paradigma – dem Geschehen in der Vergangenheit kein Sinn inhäriert, der mit Hilfe der → [Hermeneutik](#) zutage zu fördern und für die Gegenwart fruchtbar zu machen wäre. Vielmehr handelt es sich beim historischen Denken – so reflektiert oder unreflektiert es vonstattengehen mag – um einen Akt der Sinnbildung, bei dem quasi die über die Quellen in der Vergangenheit feststellbaren Ereignisse durch die Bildung von Zeitverlaufsvorstellungen mit Sinn aufgeladen werden. Freilich verläuft dieser Prozess nicht unabhängig von der „objektiv gegebenen Geschichte“, wie Jörn Rüsen (1990; 2013) die Vergangenheit umschreibt, die das (historisch) erkennende Subjekt umfasst und in seinem (historischen) Denken unausweichlich beeinflusst. Insofern wird historisches Denken von zwei grundlegenden Prinzipien umfassen: *Kontingenz* und *Historizität*. Die *Kontingenz* des in der Vergangenheit stattgehabten Geschehens (*res gestae*) wird deutend bewältigt, indem erzählend Ereigniszusammenhänge konstruiert werden, die logischen Erklärungsmustern folgen. Die auf diesem Wege konstruierten historischen Narrative sind wie das Geschichtsbewusstsein selbst insofern dem

Prinzip der *Historizität* unterworfen, als sie aufgrund der prinzipiellen Kontingenz des vergangenen Geschehenes stets für Revisionen offen bleiben (müssen). Damit sind die grundlegenden Essentials umrissen, die auch in Bezug auf historisches Lernen Berücksichtigung erfordern.

2. Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen

Im Zuge des Historismus, der während des 19. Jahrhunderts eine positivistische Wendung nahm, verlor die Geschichtswissenschaft ihre ursprüngliche Verbindung zur Theorie und zur Didaktik der Geschichte weitgehend, während in der geisteswissenschaftlichen → [Pädagogik](#) aufgrund ihrer historischen Ausrichtung das Geschichtsbewusstsein zu keiner Zeit in Vergessenheit geriet. Im Rahmen der Geschichtsdidaktik dagegen verschwand es weitgehend aus der Theorie, die – wo nicht unterrichtspraktisch – geschichtsphilosophisch geprägt war. So bedurfte es zu Beginn der 1970er Jahre eines Impulses, den Rolf Schörken in die Diskussion einbrachte. Er stellte fest, dass die Geschichtswissenschaft sich allzu wenig mit „den Auswirkungen historischen Denkens auf nicht wissenschaftliche Bereiche befaßt“ habe (Schörken, 1978, 87) und schlug deshalb vor, das „Bezugsfeld zwischen dem Subjekt und dem Sachfeld Geschichte, in das Faktoren eingezeichnet sind, die den geschichtlichen Gegenstand bei der Aufnahme durch das Subjekt verändern, ihn gleichsam emotional einfärben und akzentuieren, und die umgekehrt das ‚erkenntnisleitende Interesse‘ des Subjekts am Gegenstand mitgestalten“ (Schörken, 1978, 89), als historisches Bewusstsein zu bezeichnen und als zentrales Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik zu kennzeichnen. Im Gefolge dieses Vorstoßes war es vor allem Karl-Ernst Jeismann, der das derart umrissene Forschungsfeld konturierte, indem er historisches Bewusstsein einerseits als die zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik definierte und andererseits herausstellte, dass die Erforschung der 1. Morphologie, 2. Genese, 3. Funktion(en) und 4. Pragmatik der Einflussnahme auf das historische Bewusstsein das Forschungsfeld ausmachten, dem sich die Didaktik der Geschichte zu widmen habe.

Auf diese Position rekurrierend, wird das „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ zum Ausgangs- und Zielpunkt historischen Lernens. Dabei verdient der Zusatz „in der Gesellschaft“ insofern Beachtung, als das Bewusstsein des Individuums immer bereits von geschichtskulturellen (→ [Vergegenwärtigung, kirchengeschichtsdidaktisch](#)) Vorgaben und Einflüssen umfassen ist, deren Berücksichtigung einerseits Voraussetzung für alle intentionalen Lehr-Lernprozesse historischen Inhalts ist. Andererseits gilt es im Rahmen solchen Unterfangens das historische Bewusstsein derart auszugestalten, dass dem → [Subjekt](#) die Teilhabe am geschichtskulturellen und gesellschaftlichen Diskurs

möglich wird. Wenn zur operationalen Beschreibung der dazu notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften inzwischen der Begriff der Kompetenz Anwendung findet, dann ist dies der PISA-Debatte (→ [Bildungsstudien](#)) geschuldet. Ohne dass darauf näher eingegangen werden kann, muss zunächst festgehalten werden, dass historisches Bewusstsein nicht als Produkt historischen Denkens verstanden wird, sondern mit ihm – ganz im Sinne Diltheys – der Prozess historischen Denkens beschrieben wird, in dem eine Verschränkung der Zeitebenen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) vonstattengeht. Dabei werden vergangene Sachverhalte, die aus den Quellen analysiert werden (Vergangenheit), vom erkennenden Subjekt respektive Lernenden zu Ereignisfolgen oder Strukturen, mit anderen Worten: zu in der Gegenwart plausibler/n Geschichte/n verknüpft, mit denen auf Zukunft gerichtetes Handeln in der Gegenwart ausgerichtet werden kann. Historisches Lernen im Modus historischen Bewusstseins ist „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (Rüsen, 1990, 11).

Historisches Bewusstsein ist mithin nicht das Produkt historischen Denkens, sondern der Modus, in dem dieses Denken sich vollzieht. Im Rahmen von Geschichtstheorie und analytischer Philosophie sind seit dem 19. Jahrhundert immer wieder Versuche unternommen worden, diesen Prozess erkenntnistheoretisch zu klären. Darüber entwickelte sich zum einen die historische Methode (Heuristik, Kritik, Interpretation, Darstellung), zum anderen die Historik, die sich mit Grundfragen der historischen Erkenntnis befasst und dabei den Horizont ihrer fachlichen Ausprägung überschreitet. So nimmt sie in der Variante von Rüsen keine dezisionistische Trennung von lebensweltlichem und wissenschaftlichem Zugriff auf Vergangenheit/Geschichte vor, sondern geht von fließenden Übergängen aus, bei denen vor allem die Elaboriertheit des methodischen Zugriffs graduelle Unterschiede zwischen akademischem und alltäglichem Umgang mit Vergangenheit/Geschichte begründet. Eine solche Historik beschreibt den historischen Erkenntnisprozess – infolge eines weit gefassten Lernbegriffs – als historisches Lernen, das im geschichtsdidaktischen Duktus synonym zum historischen Bewusstsein verstanden wird. Im Zuge der PISA-Debatte konnten Kompetenzmodelle (→ [Kompetenzorientierter Religionsunterricht](#); → [Kompetenzen, religionspädagogische](#)) unmittelbar an den historischen Erkenntnisprozess angeknüpft werden, so dass Strukturmodelle entstanden, die nicht allein auf den Geschichtsunterricht bezogen sind, sondern historisches Lernen an unterschiedlichsten Lernorten zu operationalisieren erlauben. Sie besitzen gegenüber den auf Geschichtsunterricht bezogenen Modellen den Vorzug, dass sie einerseits historisches Lernen an verschiedenen Lernorten, sprich: in unterschiedlichen Bereichen der Geschichtskultur, erfassen und verbinden, und sich andererseits nach Niveaus stufen lassen. Die Kompetenzdebatte hat folglich dazu geführt, das seit den 1970er Jahren als Zentralkompetenz der Geschichtsdidaktik etablierte Konzept des Geschichtsbewusstseins in theoretischer Hinsicht weiter auszudifferenzieren und

zu operationalisieren. Damit wurde es auch der empirischen Forschung besser zugänglich (→ [Empirie](#)), wiewohl entsprechende Studien, sowohl quantitativer wie auch qualitativer Art, bereits seit langem betrieben werden. Jüngst wurde verschiedentlich in Zweifel gezogen, ob das Geschichtsbewusstsein angesichts seiner eindeutig westlichen Provenienz legitimiert sei, einer Disziplin als Leitkategorie zu dienen, die – wie alle Wissenschaften – den Ansprüchen der Internationalität oder Transkulturalität gerecht werden muss. Dem ist entgegen zu halten, dass kulturunabhängige Theorien prinzipiell nicht existieren können. Da das Konzept des historischen Bewusstseins, wie es sich in der Geschichtsdidaktik etabliert hat, kulturelle Differenzen nicht bestreitet, sondern durch methodengeleitete Standpunktreflexion wissenschaftlich handhabbar zu machen sucht, kann an ihm auch im Interesse einer globalen Verständigung festgehalten werden (Rüsen, 2013, 64f.).

3. Historische Dimension religiösen Lernens

Es wurde bereits darauf hingewiesen, wie eng historisches und religiöses Lernen miteinander verwoben sind, weil das Glaubensgut, auf das sich religiöses Lernen bezieht, in der Zeit entstanden ist – unabhängig davon, ob es sich dabei um die lehramtlichen Verkündigungen beziehungsweise die traditionelle → [Dogmatik](#) einer Kirche oder um den (fluktuierenden) Bestand moderner Alltagsreligionen handelt. Gleichwohl erschöpft sich das religiöse Lernen (→ [religiöse Bildung](#)) ebenso wenig wie das historische in der Rezeption von Wissensbeständen. Vielmehr lassen sich beide Lernarten als Prozesse der Sinnbildung beschreiben (Gennerich, 2010), die über den kognitiven Wissenserwerb hinaus (unabdingbar) bildende Wirkungen entfalten, indem sie nicht ohne Effekt auf die Haltung, das Engagement und die Persönlichkeit des Lernenden bleiben.

So besitzt nicht nur das historische Lernen eine religiöse Dimension (s.o.), sondern zugleich das religiöse eine historische. Nicht nur immanente Sachverhalte, auf die religiöses Lernen sich bezieht, bedürfen der historischen Reflexion, um sie in ihrer Zeitgebundenheit und damit als in der Zeit veränderliche Größen zu erkennen. Es erfordert historisches Denken, um zu erkennen, wie sich der neutestamentliche Kanon in einer langwierigen Entwicklung herausgebildet hat oder warum das Nicaeno-Constantinopolitanum erst am Ende des vierten Jahrhunderts seine vorläufig endgültige Form angenommen hat. Sind sie deshalb als Glaubensdokumente weniger wert? Während Historikerinnen und Historiker an dieser Stelle vornehmlich auf die Veränderlichkeit in der Zeit hinweisen würden, werden Theologinnen und Theologen auf die Gemeinschaft stiftende und Wahrheit verbürgende Funktion dieser Texte aufmerksam machen. Dabei können sie freilich die zeitliche Dimension nicht außer Acht lassen. Sie werden zur Kenntnis nehmen, 1. dass sowohl der 39. Osterfestbrief des heiligen Athanasius als auch das Credo (ganz

im geistesgeschichtlichen Sinne) Ausdrucksformen der Religiosität ihrer Zeit sind. Sie werden ebenso bedenken, 2. dass diese Zeugnisse nur im Rahmen des gegebenen zeitgenössischen Umfeldes (beispielsweise Aufstieg des Christentums zur Staatsreligion im Imperium Romanum) die ihnen eigentümliche Form annehmen konnten und dass ihnen im Rahmen einer glaubens- oder kirchengeschichtlichen (→ [Kirchengeschichte](#)) Konstruktion eine andere, weitaus höhere Bedeutung zugemessen wird als etwa aus wirtschaftsgeschichtlicher Perspektive oder im Rahmen der Geschichte Chinas. Schließlich wird den Theologinnen und Theologen auch nicht verborgen bleiben, 3. dass ihre Wertschätzung der Dokumente als zäsurierende Größen, die es zu tradieren gilt, unter anderem auf Glaubenshaltungen beruht, die Nicht-Christen, Agnostiker und Atheisten schwerlich teilen werden. Insofern das auch für andere Glaubensinhalte gilt, basiert religiöses Lernen (zumindest zu einem nicht unerheblichen Teil) auf historischem Bewusstsein. Gleichwohl geht es nicht in diesem auf. Denn während historisches Lernen den re- und de-konstruktiven Umgang mit (historischen) Sinnkonstruktionen und damit letztlich eine prinzipielle Hypothesisierung des Wissens um vergangene Wirklichkeiten und deren gegenwärtige Bedeutung intendiert, geht es dem religiösen Lernen zudem um den Wahrheitsaspekt.

Nicht in dem Sinne, dass letzte Wahrheiten gelernt und religiöse Überzeugungen vermittelt werden sollten. Aber die „Unausweichlichkeit der Wahrheitsfrage“ (Ratzinger, 2004, 180f.) ist es, was die Eigentümlichkeit religiösen Lernens ausmacht. Zwar können sich auch Historikerinnen und Historiker letztlich nicht der Frage nach den „letzten“ Wahrheiten entziehen, weil ihre Urteile, vor allem bezüglich der Orientierung durch Geschichte, sich auf ihr Verständnis davon beziehen. Religiöse Lehr-Lernprozesse zielen auf das Ringen um Wahrheit ab, Religiosität tangiert wie der Glaube das feste Vertrauen auf das, was man nicht sieht ([Hebr 11,1](#)) respektive nicht von der Vergangenheit weiß, weil diese sich historisch immer nur vorläufig rekonstruieren lässt. Zwar ist es dem Menschen verwehrt, Zeiten und Fristen des Heilsplans zu ergründen ([Apg 1,5](#); [Mt 24,36](#)), nach ihnen zu forschen ist ihm gleichwohl aufgegeben (vgl. Dignitatis Humanae 3). So kann sich auch das religiöse Lernen dieser Aufgabe nicht entziehen und sich dabei auf das historische Bewusstsein seiner Adressaten beziehen. In Rechnung zu stellen ist dabei deren erkenntnistheoretisch begründete Insuffizienz in Bezug auf die theologischen und religiösen Ambitionen des historischen Lernens. Im Modus menschlicher Vernunft das Walten Gottes in der Geschichte zu suchen, ist nicht der Beruf des Historikers, wohl aber der des Theologen (→ [Theologie](#)). Es ist mithin nicht Aufgabe des historischen, wohl aber des religiösen Lernens. Und dennoch: ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein, wie es in intentionalen Lehr-Lernprozessen zu fordern und zu fördern ist, wahrt auch die Offenheit für religiöse Sinnentwürfe.

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

Empfohlene Zitierweise

Hasberg, Wolfgang, Art. Geschichtsbewusstsein, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Borries, Bodo von, Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, München 1995.
- Danto, Arthur C., Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/ M. 1974.
- Dilthey, Wilhelm, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Frankfurt/ M. 1970.
- **Gennerich, Carsten, Religiöses Lernen als Sinnkonstruktion, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 2, 85-99.**
- Gerber, Doris, Analytische Metaphysik der Geschichte, Frankfurt a.M. 2012.
- **Hasberg, Wolfgang, The religious Dimension of Social Diversity and History Education, in: Yearbook. International Society for History Didactics 34 (2013), 147-169.**
- Heuer, Andreas, Geschichtsbewusstsein, Schwalbach 2011.
- Jeismann, Karl-Ernst, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, Erich (Hg.), Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, 9-33.
- **Jeismann, Karl-Ernst, „Geschichtsbewusstsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süssmuth, Hans (Hg.), Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn u.a. 1980, 179-222.**
- Litt, Theodor, Die Befreiung des geschichtlichen Bewußtseins durch J. G. Herder, Leipzig 1942.
- Ratzinger, Joseph Kardinal, Glaube, Wahrheit, Toleranz, Freiburg i.Br. 3. Aufl. 2004.
- Rösen, Jörn, Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln u.a. 2013.
- Rösen, Jörn (Hg.), Geschichtsbewußtsein, Köln u.a. 2001.
- **Rösen, Jörn, Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/ M. 1990.**
- Schörken, Rolf, Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein, in: Süssmuth, Hans (Hg.), Geschichtsunterricht ohne Zukunft?, Bd. 2, Stuttgart 3. Aufl. 1978, 87-101.

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