

# Erklär dir die Welt: Historische Orientierungskompetenz

Heinrich Ammerer

*„Veränderung sucht keine Freunde. Veränderung ist die Musik, nach der wir tanzen.“<sup>1</sup>*

Der Mensch will die Welt verstehen – Gegenwartsphänomene wollen gedeutet, Gesetzmäßigkeiten erkundet, Zukunftserwartungen begründet, Identitäten gefunden und Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden. Je unübersichtlicher und unüberschaubarer die menschliche Erfahrungswelt wird, desto schwerer wird diese Aufgabe und desto größer das Bedürfnis nach Orientierung. Wo die simplifizierenden Weltklärungsmodelle der Religionen und Ideologien heute keine zufriedenstellenden Orientierungsangebote mehr bieten, kommt der historischen Sinnbildung eine umso größere Rolle zu: Wer die Gegenwart verstehen und Zukunftsperspektiven entwerfen will, muss sich Ciceros „*Historia magistra vitae*“ zu Herzen nehmen und Antworten auf Gegenwartsfragen in der Betrachtung der Vergangenheit suchen. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Geschichte heranzuziehen, um sich selbst in der Gegenwart besser zurechtfinden zu können, wird als „historische Orientierungskompetenz“ bezeichnet. Sie gilt als Schnittstelle zwischen Geschichte und Politischer Bildung, weil sie die Erfahrungen der Vergangenheit für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft nutzbar machen will.

Dass Geschichtsunterricht sich nicht länger zum Ziel setzen soll, Schüler/innen eine festgefügte Sammlung historischer Forschungsergebnisse aufzudrängen und ihnen dadurch ein vorgefertigtes Geschichtsbild angedeihen zu lassen, sondern ihnen vor allem Werkzeuge (= „Kompetenzen“) für den eigenständigen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte vermitteln soll, ist seit vielen Jahren fachdidaktischer Konsens. Verschiedene Modelle zur Beschreibung dieser Kompetenzen wurden skizziert,<sup>2</sup> für Österreich ist das Modell der FUER-Gruppe<sup>3</sup> curriculare Grundlage für den GSK/PB-Unterricht in der Sekundarstufe I und Basis für die kompetenzorientierte Reifeprüfung am Ende der Sekundarstufe II. Das FUER-Modell versucht, das historische Denken und Forschen des Menschen idealtypisch zu beschreiben: Getrieben von Neugier und einem spezifischen ge-

schichtlichen Interesse stellt das Individuum historische Fragen (z.B. «Wie erlebten meine Urgroßeltern eigentlich ihre Kindheit?») und sucht in Quellen (z.B. Zeitzeug/innengesprächen) und historischen Darstellungen (z.B. Sachbüchern) nach Antworten. Wenn sich die Antworten in eine historische «Narration», also eine Erzählung über die Vergangenheit, einfügen lassen, entsteht im nächsten Schritt «Geschichte» – eine Re-Konstruktion der Vergangenheit.<sup>4</sup> Wird das Ergebnis dieses Denk- und Forschungsprozesses schließlich in Bezug zu unserer Gegenwart und zur Zukunft gesetzt (z.B. „Was bedeutet das alles für mein Leben und unsere Gesellschaft heute?“), dann wird ein historisches Orientierungsangebot bereitgestellt – man „lernt aus der Geschichte“.

Innerhalb des FUER-Modells wird das Erforschen von Vergangenheit (Re-Konstruktion) und das kritische Hinterfragen von historischen Darstellungen (De-Konstruktion) im Rahmen einer „Fragekompetenz“ und einer „historischen Methodenkompetenz“ beschrieben. Eine „Sachkompetenz“ soll zudem sicherstellen, dass das forschende Individuum über ausreichend historisches Begriffs-, Medien- und Konzeptwissen verfügt, um diese Denk- und Forschungsprozesse überhaupt durchführen zu können. Die gewonnene Erkenntnis schließlich für das eigene Selbst- und Weltverständnis zu nutzen, soll im Rahmen der „Orientierungskompetenz“ gelingen. Während die Logik der methodischen und wissensbezogenen Kompetenzen für Geschichtelehrer/innen gut nachvollziehbar ist, scheint die historische Orientierungskompetenz nebulöser angelegt und die unterrichtspraktische Förderung dieser Kompetenz weniger klar. Die in diesem Heft versammelten Unterrichtsskizzen sollen hierfür beispielhafte Anregungen liefern.

## Orientierungskompetenz und ihre Teilkompetenzen

Orientierungskompetenz setzt sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammen,<sup>5</sup> die allesamt auf die Veränderung des menschlichen Selbst- und Weltverständnisses durch die Beschäftigung mit Geschichte abzielen:

### Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein

Alles hat eine Vergangenheit und eine Ursache. Individuen, Räume, Landschaften, Gesellschaften und selbst das Denken durchlaufen Entwicklungen, wandeln sich oder bleiben (scheinbar) gleich. Diese Einsicht erscheint Erwachsenen trivial, Kinder jedoch müssen ein Bewusstsein für die Historizität von Dingen und mentalen Konzepten erst entwickeln. Das „Geschichtsbewusstsein“, das sie entwickeln und das der Geschichtsunterricht fördern will, setzt voraus, dass Menschen zwischen den drei Zeitebenen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) unterscheiden können und zwischen ihnen mögliche Zusammenhänge (z.B. Evolutionen, Kausalitäten, Kontinuitäten, Brüche...) erkennen und herstellen können. Die Konfrontation mit der fremden Vergangenheit führt dabei zum Wahrnehmen von Unterschieden („Alteritätserfahrung“), die das eigene Welt- und Fremdverstehen differenzieren und erweitern. Um die Gegenwart deuten und Erwartungen an die Zukunft richten zu können, muss die Vergangenheit gelesen und interpretiert werden und das denkende Subjekt muss sich selbst in Bezug zu diesen drei Ebenen setzen, erst dadurch wird die Grundlage für historische „Sinnbildung über Zeiterfahrung“<sup>6</sup> geschaffen.

Orientierungskompetenz erlaubt es, das eigene Geschichtsbewusstsein kritisch zu reflektieren und an neu gewonnene historische Erkenntnisse anzupassen (= es zu re-organisieren). Menschen, bei denen diese Fähigkeit (und auch die Bereitschaft, sie anzuwenden) nicht ausgeprägt ist, bleiben ablehnend und resistent gegenüber neuen Einsichten, beharren auf der Gültigkeit ihrer einmal erlangten Perspektiven, können ihre Weltbild nicht modifizieren und sind gegenüber dem Konstruktionscharakter von Geschichte, Wirklichkeit und Identität unaufgeschlossen.

## Kompetenz zur Reflexion eigener Handlungsdispositionen

Die Betrachtung historischer Vorbilder erweitert bekanntlich das Handlungsrepertoire. Um das eigene Handeln bzw. die politischen Zielsetzungen einer Gesellschaft historisch zu spiegeln, werden Zusammenhänge zwischen gegenwärtigen und vergangenen Erfahrungen hergestellt: Auch in früheren Zeiten waren Menschen mit ähnlichen Problemen konfrontiert, mit denen wir uns heute befassen müssen (z.B. Weltwirtschaftskrisen), und wir können ihre Lösungsansätze auf Tauglichkeit untersuchen und eventuell für unsere eigenen Problemlagen adaptieren. Ebenso lassen sich überzeitliche Gesetzmäßigkeiten herausarbeiten, ähnliche Ereignisse und Entwicklungen auf ihre Ursachen hin überprüfen (z.B. politischer Aufstieg extremistischer Gruppierungen) und mit den zu erwartenden Konsequenzen verknüpfen. Orientierungskompetenz erlaubt es uns demnach, historische Einsichten darauf hin zu untersuchen, inwiefern aus ihnen Konsequenzen für das eigene Handeln und die Politik zu ziehen sind. Das ist insofern eine anspruchsvolle Aufgabe, als bei der Beurteilung und Bewertung historischer Handlungen und Entwicklungen der spezifische Kontext berücksichtigt und gewichtet werden muss.

Individuelle Handlungen werden ebenso über historische „Sinnbildungsmuster“ angestoßen: Während etwa Menschen, die einer traditionellen Sinnbildung anhängen, häufig auf Bewährtes setzen und Handlungen bevorzugt aus der Vergangenheit fortschreiben (z.B. in Ritualen), verwirft kritische Sinnbildung die Vergangenheit bzw. wesentliche Teile und setzt auf neue, eventuell noch unerprobte Lösungswege. Orientierungskompetenz soll in die Lage versetzen, solche Sinnbildungsmuster zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren, insbesondere wenn sie Gefahr laufen, in Regelmäßigkeit und unkritischer Traditionsbindung zu erstarren.

### Identitätsreflexion

„Erkenne dich selbst“, forderte der antiken Tradition zufolge schon Apollon den Menschen auf. In genau dieser Intention soll Orientierungskompetenz die Lernenden befähigen, über ihre eigene Identität nachzudenken und sich des starken Einflusses der Geschichte auf ihre eigenen Werthaltungen und Denkmuster bewusst zu werden.

Identität, also das Selbstverständnis eines Menschen und seine Selbstverortung innerhalb der Gesellschaft, hat immer auch eine historische Dimension, da sie sich aus überzeitlichen Sinnzusammenhängen (z.B. Religionszugehörigkeit, Klassenbewusstsein, Nation) speist. Menschen setzen sich selbst in eine Beziehung zur Vergangenheit, die ihrem Leben Bedeutung gibt: Sie fügen sich in historische Erzählungen ein (z.B. als Teil der „Arbeiterklasse“), adoptieren geistige Vorfahren (z.B. Widerstandskämpfer/innen), verankern sich in Traditionen (z.B. Jäger/innenschaft) oder suchen die bewusste Überwindung einer als negativ wahrgenommenen Vergangenheit (z.B. „Nie wieder!“). Sie erzählen „ihre Geschichte“ und definieren sich als Ergebnis ihrer Lebensläufe. Zudem werden sie natürlich beeinflusst durch die Identitätskonzepte der sozialen Gruppen, denen sie angehören, aus denen sie Gruppenidentitäten schöpfen (z.B. Familie, Freundeskreis, Nation). Diese historischen Prägungen und Sozialisationszusammenhänge sollen im Rahmen der Orientierungskompetenz sichtbar gemacht werden. Indem die Lernenden darüber reflektieren, wie ihre Werthaltungen und Zugehörigkeiten zustande gekommen sind (= Selbstreflexion), können sie in einer pluralistischen Welt auch abseits bestehender Angebote eine autonome Identität entwickeln, die individuelle Persönlichkeitsmerkmale und soziale Interessen verknüpft.

### **Der diachrone Vergleich als Basisoperation der Orientierungskompetenz**

Die Vergangenheit ist ein fremdes Land.<sup>7</sup> Gerade diese Fremdheit („Alterität“) macht sie für uns interessant: Sie fasziniert, weil sie eben anders ist als das, was wir aus unserem Alltag kennen, weil sie uns brutaler, schöner, schmutziger, erhabener, naturverbundener, abergläubischer etc. als die Gegenwart erscheint. „Mich interessiert die Vergangenheit, weil vieles ganz anders ist als das, was in unserer Zeit geschieht“, ist bei Schüler/innen im Übergang zur Sekundarstufe die häufigste Erklärung für ihr Interesse am Früheren.<sup>8</sup> Wer sich mit Geschichte beschäftigt, stellt permanent Vergleiche zur Gegenwart her, kontrastiert im Kopf die (Erzählungen über die) Vergangenheit mit der eigenen Erfahrungswelt. Insofern ist das – bewusste wie unbewusste – Vergleichen eine grundlegende Operation im Um-

gang mit Vergangenheit und eine Basisoperation der Orientierungskompetenz, die ja den Bezug zwischen Geschichte und Gegenwart herstellen und bewusstmachen will.

In der Geschichtsforschung ist der historische Vergleich neben dem Experiment, der Fallstudie und statistisch-quantifizierenden Herangehensweisen eine der vorherrschenden Methoden. Definitorisch ausdifferenziert und in verschiedenen Techniken angewandt, ist er in den vergangenen vierzig Jahren Routine geworden und hat heute Eingang in praktisch alle Themenfelder der Geschichtsforschung gefunden. Vergleichsräume, Vergleichszeiträume und Vergleichsthemen haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich erweitert, die Methodologie wurde im Schmiedefeuer der Kritik verfeinert.<sup>9</sup> In der Geschichtsdidaktik spielt die Vergleichsmethode ebenfalls eine Rolle,<sup>10</sup> unterrichtspragmatisch wird sie jedoch in vielen (wenn nicht den meisten) Fällen unsystematisch angewandt. Das gilt auch für die Unterrichtsmaterialien: Zwar hat sich der „Gegenwartsbezug“<sup>11</sup> als elementares Prinzip des Geschichtsunterrichts etabliert und gilt die lebensweltliche Anbindung der Lehrinhalte an die Erfahrungswelt der Schüler/innen als konsensuale Maxime, jedoch gelangen österreichische Geschichtsschulbücher in den meisten Fällen über die pflichtbewusste Anknüpfung einiger historischer Phänomene an die Gegenwart („Wie ist das heute?“) nicht hinaus, von einer methodischen Anleitung ganz zu schweigen („Recherchiere dazu im Internet!“). Wenn die Schüler/innen jedoch nur ungenügende Sachinformationen bzw. Quellen zur Verfügung haben und die Vorgehensweise unklar bleibt, kommen sie zwangsläufig nur zu trivialen, unzulässig simplifizierenden oder gar kontrafaktischen Schlüssen – abgesehen davon, dass sie die methodischen Grundlagen des Vergleichs nicht erlernen können.

In den Sozialwissenschaften definiert sich der Vergleich als das systematische Gegenüberstellen von Untersuchungsgegenständen, in unserem Fall alle Arten von beobachtbaren historischen Phänomenen (z.B. Personen, Denkweisen, Herrschaftssystemen, Lebensarten etc.). Vergleiche können dabei u.a. synchron oder diachron angelegt sein. Beim synchronen Vergleich werden historische Phänomene auf der selben Zeitebene gegenübergestellt (z.B. Westeuropa und China

zur Zeit der Entdeckungsreisen), wodurch sich insbesondere die historische Sachkompetenz fördern lässt (z.B. durch das Einüben von Multiperspektivität oder die Erweiterung historischer Konzepte). Im diachronen Vergleich werden hingegen einander ähnliche Phänomene zu unterschiedlichen Zeiten betrachtet. Wenn mehrere Zeitpunkte herangezogen werden und aus dem Vergleich auf dazwischenliegende Entwicklungen geschlossen werden soll (z.B. Jugendbewegungen zwischen 1900 und heute), handelt es sich um einen historischen Längsschnitt – die Normalform historischer Narration. Sofern Gegenwart und/oder Zukunft als Bezugs- und Vergleichsebenen verwendet werden, ist beim diachronen Vergleich klar die Orientierungskompetenz angesprochen. Zudem können Vergleiche generalisierend oder individualisierend, qualitativ oder quantitativ angelegt sein. Generalisierende Vergleiche wollen über die Betrachtung von Einzelfällen zu allgemeineren Erkenntnissen und Regeln gelangen (z.B. Bevölkerungsentwicklung und demographischer Übergang). Individualisierende Vergleiche hingegen wollen die Unterschiede zwischen Phänomenen herausarbeiten und ihre individuellen Merkmale unterstreichen (z.B. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den totalitären Ideologien Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus).

Die Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler/innen spielen bei der Konstruktion von Vergleichsaufgaben für den Unterrichtsgebrauch naturgemäß eine erhebliche Rolle, da die Gefahr der kognitiven Überforderung schon alleine durch die heterogene Entwicklung im Klassenverband stets erheblich ist. Historisches Vergleichen setzt voraus, dass die Vergleichenden über Zeitbewusstsein (Zeitbegriffe, Zeitwissen, Zeiträume, Strukturierung von Geschichte), über kognitive Verfahrenstechniken (Analyse, Synthese, Bewertung, Begriffsbildung etc.) sowie über Empathie und moralisches Urteilsvermögen verfügen, um Handlungen und Motive im historischen Kontext bewerten zu können. Diese Fähigkeiten differenzieren sich im Laufe der Schulzeit aus, wobei sich aus der vorhandenen Empirie<sup>12</sup> kaum verlässliche Empfehlungen für die Lernaltersadäquatheit von Aufgabenstellungen ableiten lassen, zumal sich Techniken des Vergleichs ja auch schulen und erlernen lassen. Im Unterricht ist es daher naheliegend, in diagnostischer Rückkoppelung mit

dem Entwicklungsstand der Schüler/innen von einfachen Vergleichen (Sekundarstufe I) zu komplexen (Sekundarstufe II) zu gelangen. Einfache Beispiele beschränken sich auf das Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, mittelschwere Beispiele schließen Erklärungen für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten ein, komplexe Beispiele sind systematisch angelegt und enthalten

- eine Problemanalyse (Welche Phänomene wollen wir vergleichen? Warum wollen wir sie vergleichen? Sind die gewählten Phänomene überhaupt miteinander vergleichbar, haben sie gemeinsame Merkmale, die für den Vergleich essentiell sind? Lassen sich eventuell Hypothesen bilden?),
- eine Eingrenzung der für den Vergleich relevanten Daten und Vergleichskategorien (Welche Daten sind für den Vergleich relevant, welche nicht? Welche Daten benötigen wir, um den Vergleich überhaupt durchführen zu können, und woher bekommen wir sie? Welche Informationen sind wichtig, welche unerheblich? Sind die ausgewählten Beispiele repräsentativ genug, um die aus dem Vergleich gewonnenen Ergebnisse generalisieren zu können?)
- sowie die vergleichende Dateninterpretation selbst (Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten weisen die Phänomene auf? Wie lassen sich diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten erklären? Auf welche dazwischenliegenden Entwicklungen und Brüche kann man schließen?).<sup>13</sup>

Ergänzend kann der Vergleich dann selbst wieder zum Gegenstand der Untersuchung werden: Warum haben wir überhaupt dieses Phänomen für den Vergleich ausgewählt? Warum interessiert uns gerade dieses? Würden wir zu einem anderen Ergebnis kommen, wenn wir andere Beispiele herangezogen hätten? Ist der Vergleich zu platt, zu vereinfachend? Inwiefern beeinflussen unser heutiger Standpunkt, unsere Werthaltungen und Überzeugungen das Ergebnis?

Die konkreten Arbeitsfragen müssen nicht vorab festgelegt sein, sondern können sich auch aus dem Prozess ergeben. Die folgenden Beispiele zur Förderung von Historischer Urteilskompetenz, die Mitarbeiter/innen der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik als Kopiervorlagen entworfen haben, sind in diesem Sinne auch nur als Ausgangspunkte für die vertiefende Behandlung der jeweiligen Themen im Unterricht zu betrachten und enthalten keineswegs alle denkbaren Fragen- und Aufgabenformate.

## Endnoten

1. *Historienserie „Deadwood“, USA 2007* („Change ain't lookin' for friends. Change calls the tune we dance to.“)
2. Vgl. u.a. Heil, Werner: *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart 2010 (*Geschichte im Unterricht Band 1*)
3. Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007
4. *Die Re-Konstruktion von Vergangenheit gelingt freilich nie vollständig und bleibt immer nur vorläufig, da die verwendeten Quellen qualitativ bzw. quantitativ mangelhaft sind und jede Darstellung immer subjektiv geprägt und perspektivisch sein muss. Eine objektive Geschichtsschreibung ist zwar unmöglich, jedoch können die Annäherungen an die Vergangenheit unterschiedlich gut begründet und plausibel („triftig“) sein.*
5. Vgl. Schreiber, Waltraud: *Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenz*, in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007, pp. 236-264; Kühberger, Christoph: *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*, Innsbruck 2009, pp. 100-111. Im *FUER-Modell* wird genauer zwischen der *Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein und der Reflexion/Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens* unterschieden.
6. Vgl. Rüsen, Jörn: *Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Köln 1994.
7. Nach dem bekannten Titel von Lowenthal, David: *The Past is a Foreign Country*, Cambridge 1985.
8. Vgl. Beilner, Helmut: *Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit*, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Band 1*, Neuried 1999, S. 133.
9. Vgl. Kalble, Hartmut: *Historischer Vergleich*, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 14. 8.2012, Version: 1.0, URL: [http://docupedia.de/zg/Historischer\\_Vergleich?oldid=84623](http://docupedia.de/zg/Historischer_Vergleich?oldid=84623) (zuletzt abgerufen am 14.2.2014); ebenso Kaelble, Hartmut: *Der historische Vergleich - eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt 1999; Haupt, Heinz-Gerhard/Kocka, Jürgen (Hrsg.): *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung*, Frankfurt/Main 1996.
10. Vgl. Riekenberg, Michael: *Der Vergleich*, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2007<sup>2</sup>, pp. 269-285.
11. Vgl. Bergmann, Klaus: *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2002; Derselbe: *Gegenwarts- und Zukunftsbezug*, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2007<sup>2</sup>, pp. 91-112.
12. Vgl. dazu u.a. Piaget, Jean: *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde*, Zürich 1955; Eichberg, Ekkehard: *Über das Vergleichen im Unterricht*, Hannover 1972; Günther-Arndt, Hilke: *Zeitperspektive und Geschichtsbewusstsein in der Grundschule*, in: Voit, Hartmut (Hrsg.): *Geschichtsunterricht in der Grundschule*, Bad Heilbrunn 1980; Noack, Christian: *Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein*, in: von Borries, Bodo und Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Zur Genese historischer Denkformen*, Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft 1994 1994, pp. 9-46; Beilner (siehe Endnote 8); Borries, Bodo von (unter Mitarbeit von Andreas Körber, Oliver Baeck und Angela Kindervater): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen 1999; Barth, Jörg et al.: *Warum fuhr Kolumbus nicht nach Amerika? „Geschichte und Politik“ messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen*, Ebikon 2000; Kölbl, Carlos: *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*, Bielefeld 2004; Peck, Carla und Seixas, Peter: *Benchmarks of Historical Thinking: First Steps*, in: *Canadian Journal of Education*, 31, No. 4 (2008).
13. Adaptiert nach: Mitter, Wolfgang: *Vergleichende Methoden*, in: Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hrsg.): *Taschenbuch der Pädagogik*, Baltmannsweiler 1996, pp. 641-665.

## Literatur:

- Barth, Jörg et al.: Warum fuhr Kolumbus nicht nach Amerika? „Geschichte und Politik“ messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen, Ebikon 2000.
- Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Band 1, Neuried 1999, S. 133.
- Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002.
- Bergmann, Klaus Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2007<sup>2</sup>, pp. 91-112.
- Eichberg, Ekkehard: Über das Vergleichen im Unterricht, Hannover 1972.
- Günther-Arndt, Hilke: Zeitperspektive und Geschichtsbewusstsein in der Grundschule, in: Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbronn 1980.
- Haupt, Heinz-Gerhard/Kocka, Jürgen (Hrsg.): Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung, Frankfurt/Main 1996.
- Heil, Werner: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart 2010 (Geschichte im Unterricht Band 1).
- Kaelble, Hartmut: Historischer Vergleich, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 14. 8.2012, Version: 1.0, URL: [http://docupedia.de/zg/Historischer\\_Vergleich?oldid=84623](http://docupedia.de/zg/Historischer_Vergleich?oldid=84623) (zuletzt abgerufen am 14.2.2014).
- Kaelble, Hartmut: Der historische Vergleich - eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt 1999.
- Kölbl, Carlos: Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004.
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.
- Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck 2009.
- Lowenthal, David: The Past is a Foreign Country, Cambridge 1985.
- Mitter, Wolfgang: Vergleichende Methoden, in: Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Baltmannsweiler 1996, pp. 641-665.
- Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein, in: von Borries, Bodo und Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, pp. 9-46.
- Borries, Bodo von (unter Mitarbeit von Andreas Körper, Oliver Baeck und Angela Kindervater): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.
- Peck, Carla und Seixas, Peter: Benchmarks of Historical Thinking: First Steps, in: *Canadian Journal of Education*, 31, No. 4 (2008).
- Piaget, Jean: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde, Zürich 1955.
- Riekenberg, Michael: Der Vergleich, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2007<sup>2</sup>, pp. 269-285.
- Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994.
- Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenz, in: Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, pp. 236-264.