Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung

Band 2

Kompetenzen historischen Denkens

Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik

herausgegeben von

Andreas Körber, Waltraud Schreiber
und Alexander Schöner

ars una

NB 8100 K75 KB

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek

Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 978-3-89391-788-4

Layout und Satz: Beate Brosig, Simone Kleemann

Korrektur: Simone Ming, Veronika Hain, Jennifer Maurer

Grafiken und Umschlagentwurf: Thomas Wilm

BV022945875
Universitätsbibliothek Eichstätt
07eg-529

FUER GESCHICHTSBEWUSSTSEIN

© 2007 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried
Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten.
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Druck und Bindung: TZ-Verlag & Print GmbH, Roßdorf

Inhaltsverzeichnis

VIEL SPAß BEIM LESEN
SASCHA FUCHS

Vorwort 9

Abschnitt I: Grundlegung 15

Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)
Von Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sybilla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler 17

Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle
Von Andreas Körber 54

Abschnitt II: Das Kompetenz-Strukturmodell: Strukturierung und Differenzierung 87

Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken"
Von Andreas Körber 89

Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen
Von Waltraud Schreiber 155

Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen
Von Waltraud Schreiber 194

Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen
Von Waltraud Schreiber 236

Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen
Von Alexander Schöner 265

Abschnitt III: Abgrenzungen und Konkretisierungen 315

Von der Curriculumdebatte um 1970 zur Kompetenzdebatte um 2005
Von Bodo von Borries 317

„KOMPETENZMODELL“ UND „KERNCURRICULUM“
Von Bodo von Borries 334

KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ ALS ÜBERFACHLICHE KOMPETENZ
Von Alexander Schöner, Sylvia Mebus 361

AUSDIFFERENZIERUNG UND GRADUIERUNG DER „GATTUNGSKOMPETENZ“
Von Andreas Körber, Johannes Meyer-Hamme 389

ABSCHNITT IV: GRADUIERUNG: NIVEAUSTUFEN DER AUSPRÄGUNG VON KOMPETENZEN 413

GRADUIERUNG GENERELL

GRADUIERUNG: DIE UNTERSCHEIDUNG VON NIVEAUS DER KOMPETENZEN HISTORISCHEN DENKENS
Von Andreas Körber 415

ÜBERLEGUNGEN ZU GRADUIERUNGSLOGIKEN DER KERNKOMPETENZEN IM KOMPETENZBEREICH HISTORISCHE ORIENTIERUNGSKOMPETENZEN
Von Andreas Körber, Johannes Meyer-Hamme, Waltraud Schreiber 473

GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN ZUR GRADUIERUNG DER HISTORISCHEN SACHKOMPETENZEN
Von Alexander Schöner 505

GRADUIERUNG EXEMPLARISCH

DIE GRADUIERUNG DER RE-KONSTRUKTIONSKOMPETENZ
Von Béatrice Ziegler 523

NIVEAUS DER VERFÜGUNG ÜBER EINEN QUELLENBEGRIFF. EINE SKIZZE DER GRADUIERUNG EINER EINZELKOMPETENZ IM BEREICH DER HISTORISCHEN SACHKOMPETENZEN
Von Andreas Körber 546

ÜBERLEGUNGEN ZUR GRADUIERUNG DES VERFÜGENS ÜBER HISTORISCHE EPOCHENKATEGORIEN ALS TEIL DER HISTORISCHEN SACHKOMPETENZEN
Von Alexander Schöner 563

GRADUIERUNG DES VERFÜGENS ÜBER „FORTSCHRITT“ IM KOMPETENZBEREICH DER HISTORISCHEN SACHKOMPETENZ
Von Jan-Patrick Bauer 599

VERFÜGUNG ÜBER ÜBERFACHLICHE KATEGORIEN ALS TEIL DER „HISTORISCHEN SACHKOMPETENZEN“ – DAS BEISPIEL „HERRSCHAFT“
Von Bodo von Borries, Christine Pflüger (unter Mitarbeit von Heike Hessenauer) 622

„GENDER – A USEFUL CATEGORY“ – ZUR GRADUIERUNG EINER HISTORISCHEN KATEGORIE VOR DEM HINTERGRUND EINES REFLEKTIERTEN UND (SELBST-)REFLEXIVEN GESCHICHTSBEWUSSTSEINS
Von Christoph Kühberger 640

ABSCHNITT V: ANWENDUNGEN DES KOMPETENZ-STRUKTURMODELLS IN DER EMPIRIE 651

EMPIRIE: ERGEBNISSE MESSEN (LERNDIAGNOSE IM FACH GESCHICHTE)
Von Bodo von Borries 653

HISTORISCHE KOMPETENZEN EMPIRISCH – EIN VERSUCH, DAS KOMPETENZ-STRUKTURMODELL EMPIRISCH ZU WENDEN
Von Johannes Meyer-Hamme 674

KOMPETENZEN AUS SCHÜLERSICHT
Von Sybilla Leutner-Ramme 694

SINNVOLLE KOMPETENZORIENTIERUNG DURCH PRÜFUNGSVORGABEN?
Von Andreas Körber, Jan Albroscheit, Jan-Patrick Bauer, Bodo von Borries, Sven Baumgarten, Johannes Meyer-Hamme 712

ABSCHNITT VI: KOMPETENZORIENTIERUNG UND LEHRERAUS-/-FORTBILDUNG 769

KOMPETENZORIENTIERUNG ALS ZIEL, INHALT UND METHODE DER (GESCHICHTS-)LEHRERAUSBILDUNG
Von Waltraud Schreiber 771

KOMPETENZENTWICKLUNG UND LEHRERAUSBILDUNG: PHASE I FACHWISSENSCHAFT UND HOCHSCHULDIDAKTIK
Von Béatrice Ziegler 802

AUSBILDUNG HISTORISCHER KOMPETENZEN BEI DEN SCHÜLER/INNEN – HERAUSFORDERUNG AN DIE AUSBILDUNG DER REFERENDAR/INNEN (ZWEITE LEHRERAUSBILDUNGSPHASE)
Von Sylvia Mebus 812

SCHÜLER/INNEN RE-KONSTRUIEREN GESCHICHTE – EIN ERFAHRUNGSBERICHT ZUR FÖRDERUNG DER ENTWICKLUNG HISTORISCHER KOMPETENZEN AUS LEHRER- UND SCHÜLERSICHT
Von Ruth Nagel 824

THEORIE FÜR DIE PRAXIS? DIE KONSEQUENZEN DES KONZEPTES „FÖRDERUNG UND ENTWICKLUNG REFLEKTIERTEN GESCHICHTSBEWUSSTSEINS" FÜR DIE PRAXIS DES GESCHICHTSUNTERRICHTS
Von Reinhard Krammer 834

ZUR TERMINOLOGIE: GLOSSAR UND GRAFIKEN 861

AUTORENVERZEICHNIS 875

Vorwort

Andreas Körber, Waltraud Schreiber
und Alexander Schöner

„Historisches Denken" – unter diesem Titel haben wir vor einem Jahr in Form einer kurzen Broschüre ein Kompetenz-Strukturmodell für die Domäne der Geschichte vorgelegt.[1] Damit haben wir – eine Arbeitsgruppe des Projekts FUER – uns einerseits in die gegenwärtige bildungspolitische, erziehungswissenschaftliche wie fachdidaktische Diskussion um „Bildungsstandards" und „Kompetenzen" eingereiht, wie auch in die seit 1999[2] zu verzeichnende geschichtsdidaktische Arbeit an den damit verbundenen Fragen. Andererseits ging und geht es bei der Arbeit an dem Kompetenzmodell „Historisches Denken" nicht einfach darum, auf den bereits fahrenden Zug aufzuspringen. Das vorgelegte Kompetenzmodell markiert vielmehr im Schnittfeld sowohl der allgemeinen wie der geschichtsdidaktischen Debatte einen eigenen Weg: Es ist das einzige, das sich nicht nur auf (Geschichts-)Unterricht, sondern auf die grundlegende und für alle Institutionen und Instanzen historischen Denkens gemeinsame Operation bezieht.

Eine Differenzierung der für alles historische Denken einschlägigen Kompetenzbereiche ist der Ausgangspunkt der Überlegungen. Unterschieden werden drei am Prozess des historischen Denkens orientierte Bereiche (historischen Frage-, Methoden-, Orientierungskompetenzen) und der strukturell angelegte Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen. Diese Rückbindung des Modells an eine theoretische Konzeption der die Domäne ausmachenden Operation zeichnet das Modell gegenüber anderen aus. Zudem ist es bis heute das einzige, das auch die Frage der Niveauunterscheidung systematisch thematisiert und ein Konzept dafür vorlegt. Damit geht es in der notwendigen Transformation auch das in der

1 Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./Schöner, A./Ziegler, B.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried ²2006 – in leicht angepasster Form dies., Basisbeitrag, in diesem Band S. 17-53.

2 Schreiber, W.: Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschülern, in: dies. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Zwei Teilbände, Neuried 1999, S. 15-79.

Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)[1]

Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo v. Borries,
Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus,
Alexander Schöner, Béatrice Ziegler

I. Überlegungen zur Ableitung eines historischen Kompetenzmodells

Überreste aus der Vergangenheit, gedeutete Geschichte(n), Erfahrungen mit der eigenen Geschichtlichkeit, generell mit der Historizität von Welt und Mensch gehören ganz selbstverständlich und unvermeidlich zur Lebenswelt jedes Menschen.[2] Insofern steigert die Entwicklung historischer Kompetenz,[3] also der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historisch zu denken, die Möglichkeiten, menschliches Leben zu bewältigen. Zu beden-

1 Es handelt sich hierbei um eine leicht modifizierte Fassung von Schreiber/Körber/v. Borries/Krammer/Leutner-Ramme/Mebus/Schöner/Ziegler, Historisches Denken, 2006.

2 Diese Einsicht wird durch die Kategorie Geschichtsbewusstsein erfasst. „Geschichtsbewusstsein", verstanden als mentale Struktur der Verarbeitung von Zeitlichkeit, gehört zur Grundausstattung jedes Menschen. Es ist allerdings immer kulturell, gruppenspezifisch und individuell geprägt, zudem von den aktuell gegebenen Orientierungsbedürfnissen abhängig. Geschichtsbewusstsein wurde in den 1970er Jahren als Leitkategorie der Geschichtsdidaktik erkannt (vgl. insbesondere die Arbeiten von Rolf Schörken, Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen; vgl. z.B. Schörken, Geschichtsbewusstsein, 1972; Jeismann, Funktion, 1974; Rüsen, Historik, 1977. Rüsen hat kontinuierlich an diesem Konzept weitergearbeitet und dabei immer neue Impulse gegeben. Vgl. unter seinen neueren und neuesten Veröffentlichungen vor allem die Beiträge in Rüsen, Kultur, 2006).
Geschichtsbewusstsein kann mehr oder weniger ausgeprägt sein. Die Verständigung darüber, wodurch elaborierte Formen gekennzeichnet sind, stellt eine Herausforderung dar, für die Wissenschaften wie für Gesellschaften und Individuen. Den Zielen demokratisch pluraler Gesellschaften entspricht die Entwicklung eines „reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins". Reflektiert steht für theoretisch und methodisch kontrolliert und dafür, dass der Stand der (historischen) Forschung und inner- wie interdisziplinäre Diskurse das Korrektiv für den Umgang mit Geschichte darstellen; (selbst-)reflexiv steht für die Einsicht, dass Geschichte notwendig gebunden ist an die Gegenwart dessen, der sich mit Vergangenem befasst, sowie für die Einsicht, dass in Geschichte(n) kollektiv und individuell Sinn gebildet wird (vgl. u.a. Schreiber, Geschichtsbewusstsein, 2002).

3 Zur Definition des Konzepts „Kompetenz" siehe Körber (in diesem Band S. 54-85). Hier sei nur vorweggenommen, dass von Kompetenzen immer nur gesprochen werden kann, wenn deklarative, konzeptuelle, prozedurale und volitionale Komponenten zusammen-

ken ist dabei, dass Gesellschaften bzw. gesellschaftliche Gruppierungen ein Interesse haben, ihre Mitglieder mit bestimmten Geschichtsdeutungen zu konfrontieren, die eine gemeinsame Identität sichern. Deshalb sollten mündige Bürger in der Lage sein, solche Deutungen zu beurteilen und zu kritisieren, auch sie abzugleichen und gegebenenfalls zu ersetzen.

Bezogen auf den Geschichtsunterricht folgt daraus, dass die **Förderung der Kompetenzentwicklung** eine Aufgabe ist, deren Bedeutung aus dem Leben kommt.[4] Anders betrachtet, eröffnet (erst) die Kompetenzorientierung dem Schulfach Geschichte die Chance, seinen Platz im Leben der Schüler/der Gesellschaft, tatsächlich einzunehmen[5] – und ihn nicht nur in

kommen; dies spiegelt sich in der Umschreibung von Kompetenzen als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften" wider (vgl. Klieme, Entwicklung, 2003; u.a. in Anlehnung an Franz E. Weinert).

4 So erklärt sich u.a. die Entscheidung Heinz-Elmar Tenorths, unter den für alle anzustrebenden Bildungsinhalten auch historische aufzuführen (Tenorth, Möglichkeiten, 1994).

5 Seit Beginn der Institutionalisierung des Geschichtsunterrichts im 19. Jahrhundert war von dessen Lebensrelevanz die Rede. Eingelöst wurde der Anspruch häufig nur einseitig, u.a. durch Auswahlentscheidungen, die die nachfolgende Generation, ohne ihr ausreichend Möglichkeiten der Reflexion einzuräumen, in die Tradition einbanden bzw. auf Traditionsbrüche einschworen (Vgl. u.a. Bergmann u.a., Gesellschaft, 1982, Jeismann, Gymnasium, 1996; vgl. Handbücher zur Geschichte des Bildungswesens). Inwiefern die Intentionen der Verantwortlichen in den Klassenzimmern tatsächlich verfolgt wurden, vor allem, ob sie von den Schülern internalisiert wurden, ist kaum erforscht. (Zur mangelnden empirischen Begleitung von Geschichtsunterricht vgl. Hasberg, Forschung, 2001). Dass die Beibehaltung von Unterrichtsmethoden beabsichtigte Veränderungen unterlaufen kann, zeigt Reinhard Krammer in seiner Habilitation Krammer, Intentionen, im Druck. Die Auseinandersetzung um Geschichtsunterricht in der Umbruchsphase der 1960er/1970er Jahre lässt sich exemplarisch an der Diskussion um die Curricula und Richtlinien verfolgen. Einen Höhepunkt erlebte diese im Umfeld der hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre; vgl. Schreiber, Schulreform, 2005. Durchaus als Reaktion auf diese nicht nur politisch, sondern auch theoretisch geführte Diskussion um Geschichtsunterricht kann die Orientierung an den Methoden der historischen Forschung und die Auseinandersetzung mit ihren Ergebnissen gewertet werden, die die bloße Adaption ausgewählter Deutungen ersetzen sollte. (Vgl. die unterschiedlichen Auflagen des Handbuchs Geschichtsdidaktik, Bergmann, Handbuch, 1979 bis 1997). Ihr Erfolg, ihre Lebensrelevanz wurde, obwohl empirische Untersuchungen dies nahe gelegt hätten (vgl. u.a. Bodo von Borries, Schulbuchverständnis, 2005), bislang wenig diskutiert. Die durch FUER Geschichtsbewusstsein initiierten Forschungen versuchen, die Grundlagen zu sichern/zu erweitern, auf denen ein auf die Förderung reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins gerichteter Geschichtsunterricht aufbauen kann. Sie treiben die für das Hineinwirken in den Geschichtsunterricht notwendigen Operationalisierungen voran. Die Möglichkeiten, die die aktuelle Diskussion der Kompetenzorientierung sichtbar macht, werden dabei genutzt. (Vgl. den hier vorgelegten Band und die weiteren Publikationen, die im Umfeld von FUER Geschichtsbewusstsein entstanden sind (www.fuer-geschichtsbewusstsein.de); für die Bemühungen, die Ansätze für den Geschichtsunterricht zu operationalisieren vgl. insbesondere die im ars una Verlag Neuried erscheinende Reihe „Themenheft Geschichte").

den Präambeln von Richtlinien zu postulieren. Dies setzt zugleich voraus, die „*Outcome*-Orientierung" ernst zu nehmen, die den Blick (stärker als in den 1970er Jahren die Lernzielorientierung[6]) auf das lenkt, worüber Schüler in ihrem aktuellen und späteren Leben tatsächlich verfügen können.

Eine konsequente Orientierung von Geschichtsunterricht auf die Förderung von Kompetenzen kann nicht durch die umstandslose Setzung von „Bildungsstandards" erfolgen. Sie setzt vielmehr klare und weitgehend konsensfähige Vorstellungen darüber voraus, wie die historischen Kompetenzen zu begründen, zu definieren und hinsichtlich möglicher Qualitätsniveaus zu differenzieren sind. Die Rede ist hier von einem **Kompetenz-Strukturmodell.** Erst auf dessen Grundlage können die Überlegungen zur Kompetenzentwicklung, -förderung und -diagnose systematisiert und eventuell in die Form weiterer **Modelle**[7] gebracht werden.

In diesem Band wird also zunächst ein Kompetenz-Strukturmodell vorgestellt. Es unterscheidet sich grundsätzlich von Modellen, die andere Fachdidaktiken für ihre Schulfächer vorgelegt haben: Es bezieht sich nämlich ganz generell auf das historische Denken und nicht nur auf den Sektor Schule. Es muss deshalb historisches Denken in allen Phasen von Lebensläufen und in allen Bereichen des Lebens kategorial fassen können. Die Entscheidung dafür, ein Kompetenzmodell ganz generell für das historische Denken zu entwickeln, ergibt sich aus der Bedeutung des historischen Denkens für die Bewältigung des menschlichen Lebens.

Die Grundlage für dieses Modell ist die narrativistische Geschichtstheorie. Diese versteht die Prinzipien und Operationen historischen Denkens der Geschichtswissenschaft als elaborierte Formen des lebensweltlichen Umgangs mit Geschichte, welcher letztlich in der Orientierungsfunktion begründet ist. Die als Ergebnis der Auseinandersetzung mit Vergangenheit entstehenden „Geschichten" müssen notwendigerweise als „historische Narrationen" vorliegen. – Bei der Ableitung des Kompetenzmodells wird insbesondere auf die „disziplinäre Matrix" zurückgegriffen, die Jörn Rüsen 1983 im ersten Band seiner Historik vorstellte.[8] Es bringt die Prinzipien und Operationen historischen Denkens in einen systematischen Zusammenhang, der Lebenswelt und Geschichtswissen-

6 Vgl. die Differenzierung gegenüber der Lernzieldiskussion der 1970er Jahre.

7 Zur Differenzierung zwischen Kompetenzentwicklungs-, Kompetenzförder- und Kompetenzdiagnosemodellen vgl. Körber, Begriffe und Konzepte, in diesem Band S. 54-85.

8 Rüsen, Vernunft, 1983, v.a. S. 29.

schaft unauflöslich verknüpft,[9] und stellt ihn als Regelkreis dar. Den bei Rüsen noch „kreisförmigen" prozessualen Charakter dieser Lebensweltorientierung durch historisches Denken hat Andreas Körber in seiner Dissertation als spiralförmig, also als dynamisch herausgearbeitet.[10]

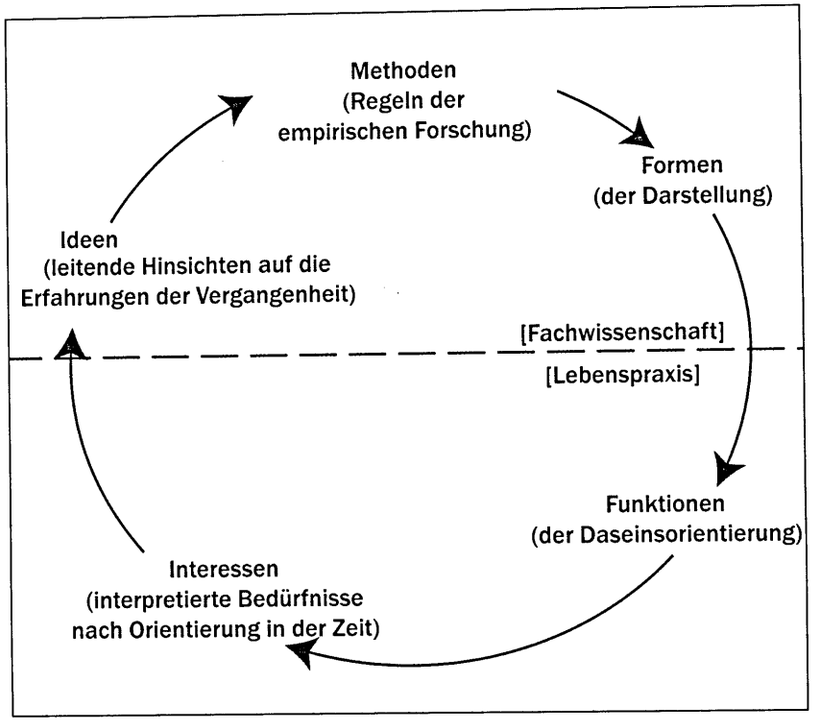

Abb. 1: Disziplinäre Matrix nach Jörn Rüsen (Rüsen, Jörn: Historische Vernunft, Göttingen 1983, S. 29.)[11]

Die fundamentale Einsicht, dass der Urgrund der Geschichtswissenschaft das Bedürfnis des Menschen ist, sich in der Zeit zu orientieren, ist nicht nur für Narrativitätstheoretiker wie Jörn Rüsen der Schlüssel zum historischen Denken. Dass sich von diesem Bedürfnis aus historisches Denken und Tun erschließt, taucht implizit und explizit auch bei den meisten anderen Ge-

9 Zum Lebensweltbezug vgl. Schreiber, Positionen, 1995; siehe auch Rüsens Weiterarbeit in dieser Hinsicht, vgl. Rüsen, Kultur, 2006, insbesondere S. 118-142.

10 Vgl. Körber, Stresemann, 1999. Körber weist dort auch darauf hin, dass „Erkenntnis" nicht nur an den wissenschaftlichen Umgang mit Geschichte gebunden ist.

11 Vgl. auch die Grafik in Körber, Stresemann, 1999, S. 47.

schichtstheoretikern auf, bei vielen historisch Forschenden, bei fast allen Geschichtsdidaktikern. Mit dieser Einsicht korreliert auch die Zielsetzung, durch Geschichtsunterricht, durch Museum, Filme, durch andere Formen der Beschäftigung mit Geschichte die Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu fördern.

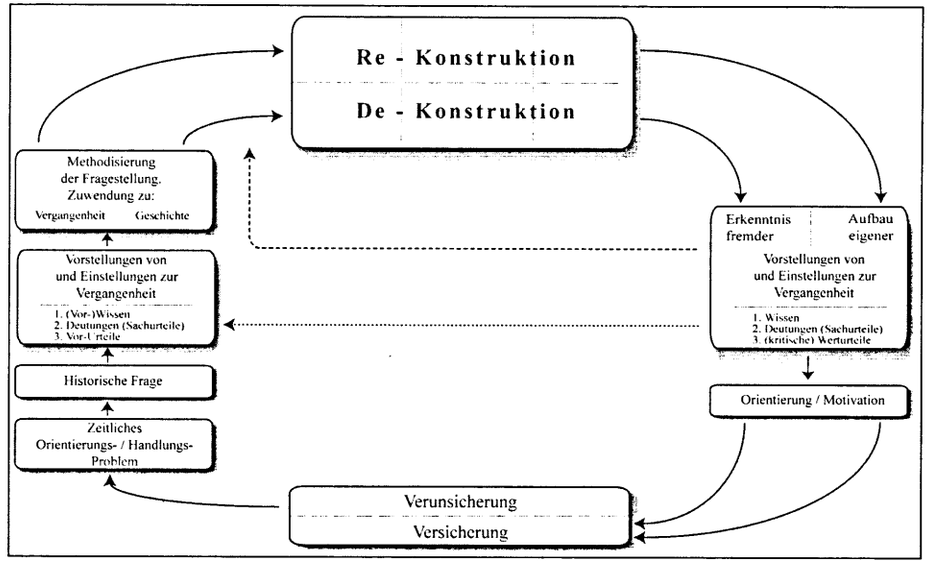

Abb. 2: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

Hasberg/Körber haben die Rüsensche Matrix kürzlich unter dem Titel „Geschichtsbewusstsein dynamisch"[12] zu einem Prozessmodell des historischen Denkens ausdifferenziert. Sie greifen dabei die innerhalb des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein"[13] erarbeitete Differenzierung der Operationen und Prinzipien historischen Denkens auf, die in der Sechser-

12 Der plakative Titel verkürzt die Intention: Es handelt sich um ein Prozessmodell des historischen Denkens/der historischen Orientierung. Es ermöglicht zu erklären, inwiefern Prozesse des historischen Denkens auf Grund ihrer Orientierungsfunktion nicht nur in einem eigenständigen Neu- und Um-Erzählen von Geschichte bestehen, sondern gleichermaßen und konstitutiv den analytischen Umgang mit vorliegenden Narrationen einschließen. Vgl. Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, 2003, S. 189, im Anschluss an Rüsen, Vernunft, 1983, S. 29.

13 FUER Geschichtsbewusstsein steht als Akronym für ein internationales Forschungsprojekt, das in mehreren Teilprojekten, aber auch in gemeinsamer Grundlagenarbeit, die „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbe-

Matrix[14] visualisiert werden. Hier werden die Basisoperationen des historischen Denkens (Re- und De-Konstruktion) und die Fokussierungen, die der historisch Denkende einnehmen kann, systematisch aufeinander bezogen. Prinzipien und Operationen historischen Denkens werden idealtypisch präzisiert.

Auf der Grundlage dieses Modells können die wesentlichen Kompetenzbereiche eines historischen Denkens identifiziert werden,[15] das einerseits grundsätzlich rationalen und daher wissenschaftsadäquaten Prinzipien folgt, andererseits seine lebensweltliche Orientierungsfunktion wahrnimmt. Ein Kompetenz-Strukturmodell, das sich aus der Matrix historischen Denkens ableitet, hat **Gültigkeit für die gesamte Domäne** des Umgangs mit Vergangenheit. Es muss anwendbar sein, wo immer historische Kompetenzen gefordert sind bzw. ihre Entwicklung gefördert werden soll.

Eine Folge dieser allgemeinen Ausrichtung ist allerdings, dass das Modell, wenn es auf einen Einzelbereich, wie z.B. den Geschichtsunterricht, bezogen werden soll, ausdifferenziert werden muss.

II. Ein Kompetenz-Strukturmodell des historischen Denkens

1. Hinweise zur Terminologie[16]

Die **globale Kompetenz,** die durch das Kompetenz-Strukturmodell ausdifferenziert wird, wird als „Kompetenz historischen Denkens" bezeichnet.[17]

Die erste Aufgabe eines Kompetenz-Strukturmodells ist, klar unterschiedene **Kompetenzbereiche** auszuweisen. Es handelt sich dabei um Gruppen verwandter Kompetenzen, die aus der Systematik des historischen Denkens abzuleiten sind. Um den Vollzug des historischen Denkens

wusstsein" ausdifferenziert, also weiterbaut am gemeinsamen Fundament, auf dem die Geschichtsdidaktik seit ihrer Begründung als Wissenschaft fußt (zu FUER vgl. u.a. das Themenheft ZGD 2 (2003). Informationen zu den Teilprojekten und weiteren Publikationen finden sich auf der Homepage des Projekts www.fuer-geschichtsbewusstsein.de).

14 Vgl. hierzu auch die Abbildung im Glossar im Anhang dieses Bandes.

15 An der Entwicklung des Kompetenzmodells hat über Jahre hinweg Wolfgang Hasberg (Köln) mitgearbeitet.

16 Vgl. hierzu auch das Glossar im Anhang dieses Bandes.

17 Dass wir die globale Kompetenz nicht als „narrative Kompetenz" bezeichnen, bedeutet nicht, dass das Prinzip des Narrativismus hier nicht leitend wäre. Zu den Gründen vgl. Körber, Begründung der Dimensionen, in diesem Band S. 89-154.

zu charakterisieren, werden vier Kompetenzbereiche unterschieden. Drei dieser Kompetenzbereiche leiten sich unmittelbar aus dem Prozess historischen Denkens ab (vgl. das von Hasberg/Körber vorgelegte Modell). Es handelt sich um die Bereiche der historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen. Diese auf den Prozess des historischen Denkens bezogenen Bereiche werden ihrerseits durch „Operationen" strukturiert.

Der vierte Kompetenzbereich – historische Sachkompetenzen – wird durch „Prinzipien"/„Konzepte"/„Kategorien"/„Scripts" strukturiert. Hier werden die Operationen, ihre Grundlagen und Ergebnisse „auf den Begriff gebracht" und stehen damit zur Strukturierung historischen Denkens zur Verfügung. Zwischen den vier Kompetenzbereichen bestehen notwendig Zusammenhänge.

Die Kompetenzbereiche setzen sich aus systematisch abzuleitenden, durch Operationen bzw. Strukturen bestimmte **Kernkompetenzen** zusammen. Diese werden, abhängig vom Kompetenzbereich, entweder durch Operationen oder durch Strukturen bestimmt. Die Kernkompetenzen eines Bereiches sind klar von einander abzugrenzen. Zugleich gilt: Weil sie wegen ihrer Zugehörigkeit zum selben Kompetenzbereich vergleichbare Funktionen haben, stützen sie sich gegenseitig.

Auf niedrigerem Abstraktionsniveau als die Kernkompetenzen liegen die **Einzelkompetenzen**. Sie werden definiert als Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, (konkrete) Prozesse des historischen Denkens zu vollziehen bzw. über Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts historischen Denkens zu verfügen.

Kompetenzen haben notwendig deklarative, konzeptuelle, prozedurale und volitionale Bestandteile. Diese **Komponenten** spiegeln sich in der Definition von Kompetenzen als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften wider.[18]

2. Die Kompetenzbereiche[19]

Ausgehend vom Prozessmodell des historischen Denkens lassen sich drei Kompetenzbereiche identifizieren, die nötig sind, wenn sich Menschen angesichts von Wahrnehmungen zeitlicher Veränderungen oder von aus ihrer Gegenwart rührenden Verunsicherungen historisch orientieren wol-

18 Vice versa bedeutet dies: Lassen sich, für vermeintliche Teilkompetenzen, nur einzelne Komponenten ausweisen (nur Fähigkeiten oder nur Bereitschaften oder nur Fertigkeiten), haben wir es nicht mit Kompetenzen im vollen Sinne zu tun, sondern nur mit Bestandteilen.

19 Vgl. hierzu die Einzelbeiträge zu den Kompetenzbereichen: Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, S. 265-314; Schreiber, Kompetenzbereich Fragekompetenzen, S. 155-

len: historische Fragekompetenzen, Methodenkompetenzen, Orientierungskompetenzen. Sie sind jeweils durch Operationen strukturiert. Zu diesen Kompetenzbereichen tritt ein weiterer hinzu, der nicht prozesshaft angelegt, sondern durch Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts strukturiert ist, die historischen Sachkompetenzen. Darüber hinaus spielen auch überfachliche Kompetenzen in historischer Wendung eine Rolle.[20]

a) Die drei den Vollzug des Prozesses historischen Denkens charakterisierenden Kompetenzbereiche

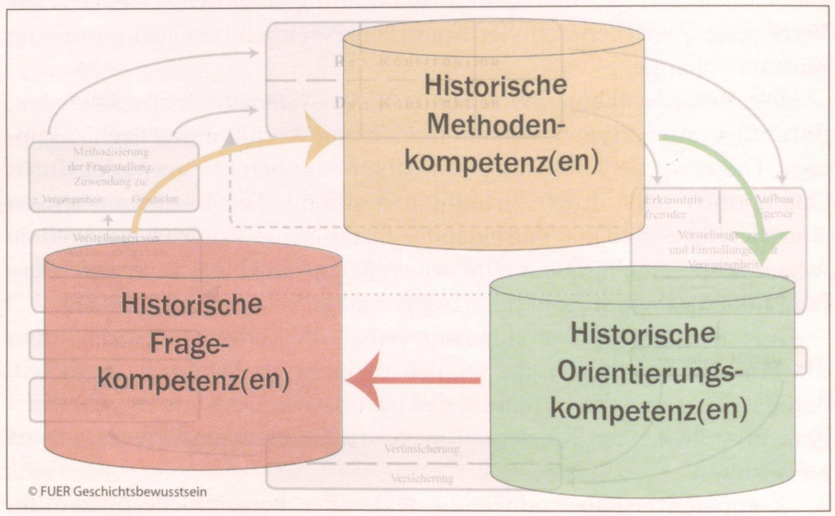

Abb. 3

Historische Fragekompetenzen:[21]

Ausgangspunkt von historischen Denkprozessen sind Verunsicherungen/Interesse, für deren Ausgleich Vergangenheit/Geschichte als relevant angesehen werden. Zugrunde liegen damit Orientierungsbedürfnisse. Verunsicherungen/Interesse können aus erfahrenen Veränderungen entsprin-

193, Schreiber, Kompetenzbereich Methodenkompetenzen, S. 194-235; Schreiber, Kompetenzbereich Orientierungskompetenzen, in diesem Band S. 236-264. Dort finden sich auch ausführliche Literaturangaben auf die fundierenden Forschungsergebnisse aus der Geschichtsdidaktik und anderen Disziplinen.

20 Vgl. dazu den Beitrag zur historisch gewendeten allgemeinen Kommunikationskompetenz, Schöner/Mebus S. 361-388.

21 Vgl. hierzu die Ausdifferenzierung im Beitrag Schreiber, Fragekompetenzen, in diesem Band S. 155-193.

gen, aus der Notwendigkeit, Position zu beziehen/sich zu verhalten/zu agieren, aus Unklarheiten über zeitliche Zusammenhänge, aus Irritationen angesichts der Darstellung bestimmter Zusammenhänge in historischen Narrationen, aus Neugierde an historischen Situationen oder Entwicklungen, aus Forschungsanliegen etc. Um diese gegenwärtig erfahrenen[22] Verunsicherungen/das entstandene Interesse denkend zu verarbeiten, bedarf es einer Umwandlung in historische Fragen. Mit ihrer Hilfe wird ein historischer Orientierungsprozess in die Wege geleitet.

Im Kompetenzbereich der historischen Fragekompetenzen lassen sich zwei Kernkompetenzen unterscheiden:

Es kann einmal um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft gehen, Fragen an die Vergangenheit/Geschichte zu stellen (a). Zum anderen steht die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft im Zentrum, die Fragen, welche vorliegende historische Narrationen behandeln, zu erkennen, zu verstehen und auf die eigene Fragestellung zu beziehen.[23] Diese zweite Kernkompetenz schließt auch ein, Fragen, die man von anderen Personen gestellt bekommt, zu verstehen und im eigenen Denken zu verarbeiten (b). In der historischen Frage kommen u.a. die **Prinzipien** des historischen Denkens[24] zum Ausdruck.

Fragen an die Vergangenheit werden **retro-perspektivisch** gestellt, d.h. von der Gegenwart des Fragenden aus – somit notwendig im Nachhinein und zwingend perspektivisch. Das Prinzip der **Partikularität** kommt zum einen als **Selektivität** zum Ausdruck: Die Fragestellungen können, sollen und wollen nur einzelne Aspekte, nie das Ganze der Vergangenheit in den Blick bringen. Die Fragestellung steuert die Konstruktion der Geschichte, die später als Antwort angeboten wird. Dabei wirkt ein zweiter Aspekt von „Partikularität" in die historischen Fragen hinein, die **Partialität:** Weil nur Bruchteile der in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen manifest wurden (sich in später als solche nutzbare

22 „Erfahren" verweist darauf, dass die Verunsicherung/das Interesse gegenwartsgebunden ist.

23 Dies ist eine Form historischen Denkens, die im schulischen Lernen oft gefordert ist. Schüler werden selten ihre ureigenen Fragen an die Vergangenheit verfolgen können. Umso wichtiger ist, dass sie lernen, die ihnen im Lehrplan und Unterricht vorgegebenen Fragen zu verstehen und zu ihren eigenen in Beziehung zu setzen.

24 Als die für ein Verständnis von Geschichte als historische Narration konstitutiven Prinzipien hat Michael Baumgartner die Retroperspektivität, die Partikularität, die Konstruktivität herausgearbeitet (Baumgartner, Narrativität, 1997). Vgl. auch Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

Quellen „objektivierten"), weil nur Bruchteile dieser potentiellen Quellen bis in die heutige Gegenwart hinein überliefert wurden, müssen historisch Fragende grundsätzlich wissen, dass Antworten nur bruchstückhaft möglich sind, dass es fallweise auch völlig unmöglich sein kann, Antworten zu finden. Zwischen „Vergangenheit" und den historischen Narrationen über Vergangenes (Geschichte) besteht aus diesen prinzipiellen Gründen eine notwendige Differenz. Der **Konstruktcharakter von Geschichte** ist demzufolge ein weiteres, unumstößlich geltendes Prinzip historischen Denkens, das sich in den historischen Fragen niederschlägt. In den jeweiligen Fragestellungen sind die für die Entwicklung der auf sie antwortenden historischen Narrationen relevanten Konstruktionsprinzipien oftmals bereits angelegt.

Im historischen Fragen kommen nicht nur die Prinzipien historischen Denkens zum Ausdruck, sie betreffen auch Methodisches und Inhaltliches und beziehen die Träger und Adressaten des Denkprozesses ein. Die inhaltsbezogenen Fragen stecken den Horizont ab, innerhalb dessen auf zugrunde liegende Verunsicherungen bzw. das auslösende Interesse Antworten gesucht werden. Methodenbezogene Fragen regulieren, wie die Inhalte, die in den Blick genommen werden sollen, erschlossen und systematisiert werden. Sie leiten die fachspezifischen Erschließungsverfahren. Subjektbezogene Fragen lenken den Blick auf die, die sich mit Vergangenheit befassen, und auf die, für die historische Narrationen bestimmt sind. Durch historische Fragen werden Kommunikation und Diskurse über Geschichte(n) angeregt.

Die Kernkompetenzen, die die historische(n) Fragekompetenzen ausmachen, werden durch grundlegende Operationen systematisiert:

- Zum einen geht es um das **Formulieren und Stellen historischer Fragen,** die Verunsicherungen/Interesse aufgreifen, das Suchen und Finden von Antworten grundlegen und so Orientierungschancen erst eröffnen.
- Dann geht es um das **Erschließen der Fragestellungen,** die vorliegende historische Narrationen kennzeichnen. Dies ist Bedingung dafür, den Umgang (einer Kultur, der eigenen und fremder Gruppen, von Individuen) mit Geschichte zu erfassen und auf Möglichkeiten und Grenzen historischer Orientierung aufmerksam zu werden.

Historische Methodenkompetenzen:[25]

Dieser Kompetenzbereich umfasst die fachspezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung.[26] Es geht also um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Antworten auf historische Fragen zu erarbeiten. Die Prinzipien historischen Denkens, gerade auch der Konstruktcharakter historischer Narrationen, bestimmen notwendigerweise die spezifischen Umgangsweisen mit Vergangenem/Geschichte. Diese Umgangsweisen können als die **Basisoperationen des De- und Re-Konstruierens** klassifiziert werden. Re- und De-Konstruktionskompetenz sind somit die beiden zuzuordnenden Kernkompetenzen. Es geht damit um die Fähigkeit und Fertigkeit, historische Narrationen zu entwickeln (Re-Konstruktion) bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-) Struktur zu erfassen (De-Konstruktion) und um die Bereitschaft, diese analytischen und synthetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lebensvollzug zu nutzen.

Was der Kompetenzbereich der historischen Methodenkompetenzen umfasst, wird am besten mit Hilfe der **Sechser-Matrix**[27] verdeutlicht: Es geht um das kompetente Beherrschen der „Basisoperationen des Re- und De-Konstruierens", und zwar in den Fokussierungen auf Vergangenes wie in der Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft und in der Fokussierung auf „Geschichte". In Letzterer wird auf einer Metaebene die vorliegende bzw. im Entstehen begriffene historische Narration, die vorliegende Geschichte, in den Blick genommen: Es geht um die Zusammenhänge, die innerhalb der jeweiligen Zeit und zwischen den Zeiten hergestellt, und um die Kontextualisierungen, die gewählt werden/wurden. Es geht um die Frage, wie bei der Entwicklung der historischen Narration sach-, adressaten- und mediengerecht vorgegangen werden soll/wurde. Letztlich gerät damit der **Konstruktcharakter**[28] von Geschichte in den Blick und die Fähigkeit, Fer-

25 Vgl. hierzu die Ausdifferenzierung im Beitrag Schreiber, historische Methodenkompetenzen, in diesem Band S. 194-235, und die Überlegungen zur Graduierung der Kernkompetenzen im Beitrag von Béatrice Ziegler, Graduierung Re-Konstruktionskompetenz, in diesem Band S. 523-545.

26 In einigen der Kompetenz-(Entwicklungs-)Modelle anderer Fächer wird ein vergleichbarer Kompetenzbereich mit dem Begriff „Erkenntnisgewinnung" bezeichnet. Dies würde den Aspekt des Re-Konstruierens überbetonen gegenüber dem Aspekt des De-Konstruierens.

27 Vgl. hierzu das Glossar im Anhang dieses Bandes S. 861-873.

28 Konstruktivismus ist für die Geschichtswissenschaft nicht eine spezifische wissenschaftstheoretische Schule neben anderen, sondern die Grundbedingung, die man nicht a limine leugnen, sondern nur verschieden scharf herausarbeiten kann. Vgl. hierzu die prägnante Darstellung bei Völkel, Geschichte, 2002, S. 17-20.

tigkeit und Bereitschaft, damit sowohl synthetisch als auch analytisch umzugehen.[29]

Die zwei Operationen, die die historischen Methodenkompetenzen strukturieren, sind demzufolge das Re- und das De-Konstruieren.

- Das **Re-Konstruieren** umfasst einerseits die von einer Fragestellung geleitete Erschließung vergangener Phänomene, die letztlich mit Hilfe von Quellen erfolgt (Fokus Vergangenes). Von Bedeutung sind dabei sowohl Heuristik und Quellenkritik als auch das Herausarbeiten von „Vergangenheitspartikeln", in der Regel durch den Vergleich verschiedener Quellenaussagen und der Erkenntnisse aus historischen Darstellungen (Quelleninterpretation). Die Basisoperation der Re-Konstruktion umfasst darüber hinaus immer auch die Herstellung von Zusammenhängen zwischen diesen Phänomenen (Fokus Geschichte). Das beinhaltet die Darstellung der Ergebnisse in einer narrativen Form, in einer Geschichte, was die Entscheidung für bestimmte Kontextualisierungen voraussetzt. Dabei werden nicht nur vergangene Entwicklungen erklärt, sondern insbesondere auch Bezüge zu Gegenwart und Zukunft hergestellt (Fokus Gegenwart/Zukunft). Diachrone Zusammenhänge werden immer mit Hilfe von Sinnbildungsmustern konstruiert.[30] – Beim Re-Konstruieren handelt es sich also um einen Akt der Synthese, der auch die Beachtung der Triftigkeitskriterien[31] umfasst, die die Geltung der entstehenden Narration absichern sollen.
- Das **De-Konstruieren** dagegen ist ein analytischer Akt. Vorliegende historische Narrationen werden in ihren Bestandteilen (Oberflächenstruktur) erfasst und auf die tiefer liegenden Strukturen hin untersucht. Dabei werden explizit sichtbare Strukturierungen (z.B. die für Beschreibungen oder Erklärungen gewählten Kontexte) ebenso erhoben wie solche, die nur implizit oder gar latent vorliegen. Mit Hilfe methodisierter Vorgehensweisen werden die Konstruktionsmuster sichtbar. Gesucht werden u.a. Hinweise auf die zugrunde liegenden Intentionen und auch die verfolgten Orientierungsabsichten. Die Tiefenstruktur der Narration wird so erschlossen. Ein Teilaspekt der De-Konstruktion ist die Überprüfung der Triftigkeit der in der Darstellung vorgenommenen und durch die Analyse sichtbar gemachten Entscheidungen. Eine transparente Präsentation der Ergebnisse schließt den De-Konstruktionsprozess ab.[32]

29 Deshalb umfasst historische Methodenkompetenz mehr als den gattungsspezifischen Materialumgang: Die Befähigung zu „Textquellenarbeit", „Bildarbeit", „Kartenarbeit", „Filmarbeit" u.a. sind nur ein Teilaspekt der historischen Methodenkompetenzen.

30 Zu Sinnbildungsmustern vgl. die grundlegenden Überlegungen bei Rüsen, kompakt zusammengestellt in ders., Erzählen, 1997. Vgl. weiterführende Überlegungen bei Pandel, Erzählen, 2002, v. Borries, Bildung, 2003, außerdem v. Borries, Geschichtslernen, 1988, S. 59-62 zur kritischen Sinnbildung, sowie Barricelli, Schüler, 2005, v.a. S. 68-80 und S. 220-232.

31 Zu „Triftigkeit" vgl. u.a. Rüsen, Vernunft, 1983, v.a. S. 85-116.

Historische Orientierungs-Kompetenzen:[33]

Dieser Kompetenzbereich umfasst die Kompetenzen, die nötig sind, um historisches Denken und seine Ergebnisse lebensweltlich wirksam werden zu lassen. Es geht also um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Erkenntnisse und Einsichten, die durch die Re- und De-Konstruktionsprozesse – auf der Basis eigener oder fremder Fragestellungen – gewonnen wurden, auf die eigene Person und Lebenswelt bzw. die eigene Weltsicht zu beziehen.

Es werden vier Kernkompetenzen eingeschlossen:

- *Erstens* die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das eigene **Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren** und den jeweils neu gewonnenen Kenntnissen, Einsichten, Verfahrensweisen, Haltungen etc. anzupassen. Diese Kompetenz ist gewissermaßen auf der Metaebene anzusiedeln: Erkenntniszuwächse, das Verfügen-Können über neue Verfahrensscripts, die Veränderung von Einstellungen werden erst wirkungsmächtig für den weiteren Umgang mit Geschichte, wenn sie in die „mentale Struktur" des eigenen Geschichtsbewusstseins übernommen worden sind.[34] Zusammengefasst geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene **mentale Disposition** für den Umgang mit Geschichte zu reflektieren und zu erweitern.

32 Vgl. hierzu den „Leitfaden" zur De-Konstruktion historischer Narrationen in Gruner/Schreiber, Geschichte, 2007.

33 Vgl. hierzu die Ausdifferenzierung im Beitrag Schreiber, historische Orientierungskompetenzen, in diesem Band S. 236-264, und die Überlegungen zur Graduierung der Kernkompetenzen im Beitrag Körber/Meyer-Hamme/Schreiber, S. 473-504.

34 Hier geht es also unter anderem darum, bislang verwendete und für valide gehaltene Begriffe und Klassifizierungen auf der Basis neu erworbenen Wissens zu revidieren, durch weitere zu ergänzen, ggf. ganz zu verwerfen etc. Hierzu gehört aber auch, den Umgang mit Geschichte durch neu erlernte Methoden zu professionalisieren oder die Fähigkeit und Bereitschaft, „lieb gewonnene" Vorstellungen dessen, was Geschichte will und kann, zu relativieren. Hierzu ein Beispiel: Wer eine früher gehegte Auffassung, Geschichte sei die möglichst vollständige Abbildung „der" als Gesamtzusammenhang gedachten „Vergangenheit" aufgibt, weil er die konstitutive Bedeutung der Perspektivität erkannt hat, beweist, dass er diese Kompetenz ausgeprägt hat. Das Niveau der Ausprägung ist näher zu bestimmen.

- *Zweitens* die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens, also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Vorstellungen von der gegenwärtigen wie der vergangenen Welt und ihren Menschen auf der Basis gewonnener historischer Einsichten umzubauen. Ausdruck davon ist, dass die mit Hilfe der Operationen des Re- und De-Konstruierens neu erarbeiteten Geschichten in den ursprünglich vorhandenen Bestand an historischen Sinnbildungen eingebaut und zur Erklärung und Deutung herangezogen werden. Salopp gesprochen geht es darum, das eigene Geschichtsbild in Frage stellen und durch neue Erkenntnisse verändern zu können.[35] Um die Orientierungsmöglichkeiten der Geschichte zu nutzen, werden also Vorstellungen über Vergangenes, über die Zusammenhänge innerhalb der und zwischen den früheren Zeitebenen sowie mit der Gegenwart/Zukunft, überprüft, in Frage gestellt, revidiert oder erweitert. **„Alteritätserfahrungen"**, also zeitliche, kulturelle, aber auch intersubjektive Differenzen, stehen im Zentrum.
- *Drittens* die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens. Das heißt, es werden diejenigen Vorstellungen überprüft, die das Verhältnis der eigenen Person und/oder Gruppe zur historischen Welt und ihren Menschen betreffen. Während sich die Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens nicht zwingend auf die aktuelle Welt beziehen müssen, hat die Revision und Erweiterung des Selbstverständnisses notwendig mit dem eigenen Leben zu tun und verändert es. Damit geht es – in historischer Dimension – um **„Identität"**, darum, das eigene Selbst durch die Orientierung mit Hilfe der Vergangenheit tiefer zu verstehen, indem das Gewordensein und die kulturelle Geprägtheit von Mensch und Welt einbezogen werden.[36] Dazu gehört auch die Möglichkeit, sich

35 Auch hierfür ein Beispiel: Wir haben es mit einem veränderten Welt- und Fremdverständnis zu tun, wenn jemand lernt, dass die großen Hexenverfolgungen in Europa keineswegs dem Mittelalter, sondern der Frühen Neuzeit zuzurechnen sind. Die Neuorientierung kann sowohl derart geschehen, dass seine Vorstellungen von „Mittelalter" und „Neuzeit" unverändert bleiben, er also nur die Zuordnung dieser Ereignisse umbaut. Weitergehende Orientierung gewinnt, wer durch das „Einbauen" dieser Information auch seine bestehenden „Bilder" der Epochen (etwa des Mittelalters als „dunkel" und „abergläubisch" und der Neuzeit als „aufgeklärt") verflüssigt. Bei den eigenen Urteilen über Hexenverfolgung „Alterität" einzubeziehen wäre Ausdruck von „Fremdverstehen"; die Konsequenz muss dabei selbstverständlich nicht sein, „alles zu verstehen und alles zu verzeihen".

36 Zugrunde liegt ein dynamischer Identitätsbegriff, wie ihn, in durchaus unterscheidbarer Weise Erikson, Mead und Krappmann vertreten, wie er auch im Zuge aktueller Überlegungen zur Interkulturalität dominiert.

seine eigenen „Vorfahren zu adoptieren",[37] z.B. indem man auf seine Weise versucht, von den Erfahrungen der Anderen zu lernen. Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass historische Identität im Blick steht.

- *Viertens* schließlich geht es bei der historischen Orientierungskompetenz um die Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen. Dabei werden Bedingungen und Möglichkeiten, aber auch Ziele und Strategien eigenen Handelns auf historische Erfahrungen bezogen. Die historische Dimension der Handlungsdisposition operationalisiert sich einmal darin, über ein Repertoire von historischen Vorbildern und Regeln für aktuelles Handeln zu verfügen.[38] Zugleich geht es darum, ihre Anwendbarkeit jeweils neu zu prüfen, und dabei die möglicherweise veränderten Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Teil dieser Kompetenz ist auch die Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, Handlungsbedingungen „historisch zu betrachten". Dann werden in die eigenen Handlungsentscheidungen z.B. die historisch erklärbaren Erwartungen des Gegenübers einbezogen oder die Gewordenheit der Situationen, in denen gehandelt werden muss, bzw. die kulturell geprägten Einstellungen, auf die reagiert werden muss. – Der Aspekt **„Praxis"** steht also in Rede.[39]

b) Historische Sachkompetenzen[40]

Historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen als dem Prozess historischen Denkens zuzuordnende Kompetenzbereiche haben gemeinsam, dass sie durch Operationen strukturiert werden. Der vierte Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen ist dagegen durch Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts strukturiert:

37 Pandel, Dimensionen, 1987.

38 „Regelkompetenz" im Sinne der „exemplarischen Sinnbildung" Rüsens ist nämlich nur dann eine Kompetenz, wenn sie nicht in einer Regelhörigkeit, sondern in der flexiblen und kritischen Verfügung über ein Repertoire an Regeln besteht. Dabei geht es nicht nur um Handlungen im Sinne großer politischer Aktionen – etwa einer Ableitung der Notwendigkeit feministischer Aktion aus der Erkenntnis historisch konstanter Unterdrückung der Frauen. Auch der Vorsatz, die etwa aus der Lektüre einer Unternehmerbiographie gewonnenen Erkenntnisse über Führungsverhalten im eigenen Betrieb umzusetzen, gehört z.B. hierher.

39 Obwohl Praxis die Leitidee ist, darf nicht von konkretem, auf einzelne Situationen bezogenem „Handeln" gesprochen werden. Es geht nicht um Performanz, sondern um ein durch die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte angelegtes „Handlungsrepertoire", das in entsprechenden Situationen auch zu konkretem Handeln befähigt.

40 Vgl. hierzu die Ausdifferenzierungen im Beitrag von Schöner, historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

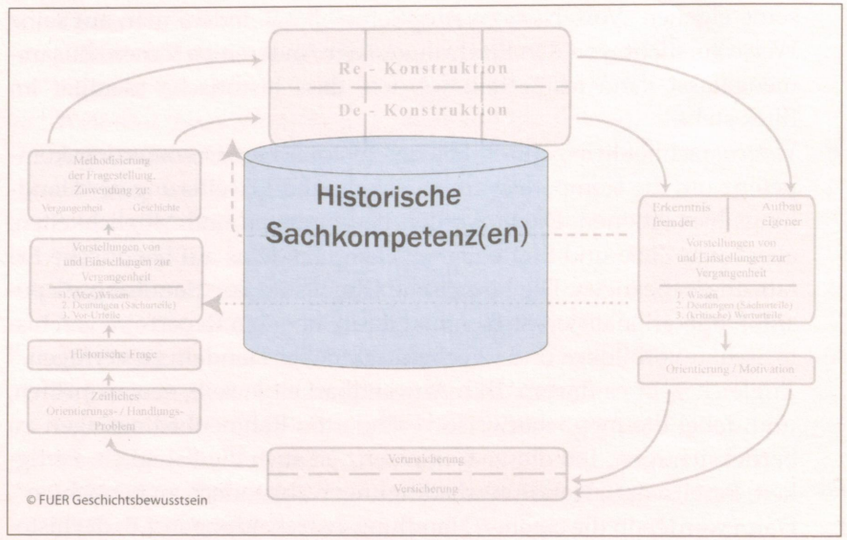

Abb. 4

- Zunächst sind für die Systematisierung des Kompetenzbereichs die **epistemologischen Prinzipien von Bedeutung.** Sie sind konstitutiv für historische Erkenntnis und schränken die Möglichkeit a priori ein, durch Geschichte eine vergangene „Wirklichkeit" abzubilden. Mit Hans-Michael Baumgartner gesprochen sind das die Prinzipien der Retroperspektivität, der Partikularität und der Konstruktivität von Geschichte.[41] Einzubeziehen sind auch deren kategoriale Substrukturierungen.
- Erkenntnisprozesse sind immer an Subjekte und deren Geschichtsbewusstsein gebunden. Auch die **subjektbezogenen Konzepte** – konkret sind das z.B. historische Identität und Alterität – dienen der Systematisierung des Kompetenzbereichs historischer Sachkompetenzen. Damit kommt der sich mit Vergangenheit/Geschichte Befassende in seiner „Standort- und Gegenwartsgebundenheit" in den Blick, und zwar als Individuum oder Mitglied von Gruppen.
- Auch **inhaltsbezogene Kategorien** und deren kategoriale Substrukturierungen spielen bei der Systematisierung historischen Denkens eine Rolle. Es geht hier vor allem um allgemeine Kategorien, die vorrangig von anderen Disziplinen ausdifferenziert werden (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft …). Allerdings werden diese „historisch gewendet". Das heißt: Indem diese Kategorien zur Erklärung, Beschreibung und Strukturierung von Kontinuität und Wandel herangezogen werden, werden sie mit der genuin historischen Kategorie „Zeit" korreliert und so historisch aufgeladen. In einem weiteren Schritt leiten sich daraus Zeitverlaufsvorstellungen oder Muster historischer Sinnbildung ab.
- Der vierte Bestandteil betrifft die **kategoriale, begriffliche Bestimmung von (forschungs-)methodischen Verfahrensscripts** (z.B. Heuristik, innere und äußere Quellenkritik, die kategoriale Unterscheidung von Gattungen, von Quellen und Darstellungen etc.).

41 Vgl. Baumgartner, Narrativität, 1997, S. 157-160.

Der Kompetenzbereich **historische Sachkompetenzen** umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen zu strukturieren und mit dafür entwickelten bzw. adaptierten Begriffen zu erschließen. Als **Kernkompetenzen** können eine historische Begriffs- sowie eine historische Strukturierungskompetenz unterschieden werden.

Begriffskompetent ist, wer fachspezifische Begriffe und die dahinter stehenden Konzepte kennt, daraus semantische Netze bilden kann, Begriffe der Quellen- und Gegenwartssprache, Fach- und Alltagssprache unterscheiden und aufeinander beziehen kann. Begriffe und die zugrunde liegenden gedanklichen Konzepte unterliegen, weil sie historisch geprägte Konstrukte sind, ihrerseits historischem Wandel.

Strukturierungskompetent ist, wer Domänenspezifisches theorie-, subjekts-, inhalts- und methodenbezogen systematisieren und hierfür strukturierende Begriffe auf verschiedenen Abstraktionsniveaus nutzen kann. – Beide Kompetenzen bedingen und stützen sich gegenseitig, gehen aber nicht ineinander auf. Strukturierungskompetenz ermöglicht die Systematisierung der verschiedensten – konventionellen und unkonventionellen – Themen. Begriffskompetenz erleichtert deren Erschließung.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Es geht bei den Sachkompetenzen nicht um schlichtes Daten- und Faktenwissen. Sachkompetenz ist nicht an bestimmte Inhalts- und Wissenskanones gebunden und setzt diese auch nicht voraus. – Entgegen den alltagsweltlichen Vermutungen sind zwar, wenn man historisch denken will, Inhalte unerlässlich, nicht aber bestimmte kanonisierte Inhalte. Orientierungsbedürfnisse und Fragestellungen entscheiden situationsabhängig darüber, was von Bedeutung ist. Dieselbe Offenheit gilt auch für die Systematisierung durch Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts. Entbehrlich sind die jeweils eingeführten und konventionalisierten Begriffe und Kategorien deshalb aber keineswegs: Die in „Konventionen", also Abstimmungsprozessen verschiedener Indi-

viduen und Gruppen entstandenen Strukturierungen und Begriffe ermöglichen Austausch und Kommunikation. Sie erleichtern es auch, die Triftigkeit historischer Narrationen zu diskutieren. Zumindest eine Auswahl sollte man also kennen, anwenden, evaluieren, auch relativieren können, wenn man historisch denken will. Sie überspringen – und ohne Bezug auf sie sofort eine eigene, noch so geniale Neuregelung wählen – kann man nicht.

3. ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN KOMPETENZBEREICHEN

Weil die vier Kompetenzbereiche systematisch aus der Matrix des historischen Denkens abgeleitet werden, sind sie klar von einander zu unterscheiden. Zugleich bestehen notwendigerweise Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen: Wegen der Prozesshaftigkeit des historischen Denkens gibt es z.B. logische Bezüge zwischen der (den) historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen. Zusätzlich gilt: Der Aufbau der am Prozess historischen Denkens orientierten Kompetenzen hängt eng mit der Entwicklung einer Sachkompetenz im oben verstandenen Sinne zusammen: Eine solche Begriffs- und Strukturierungskompetenz ist Bedingung und Folge des Umgangs mit Geschichte zugleich. Damit ergeben sich zwischen der Sachkompetenz und den anderen Kompetenzbereichen Überlappungsbereiche. Diese können, weil sie systematisch begründet sind, klar ausgewiesen werden. – Die nachfolgende Grafik visualisiert die Zusammenhänge:

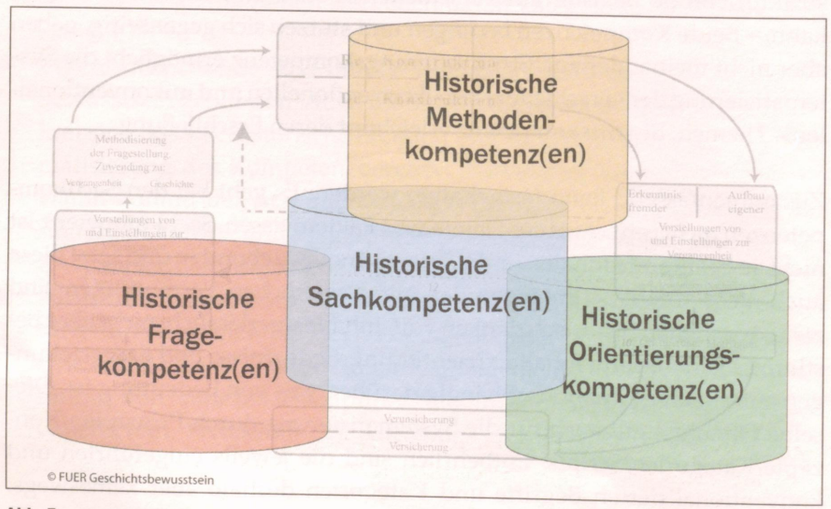

Abb. 5

Exemplarisch sollen die Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen ausgehend von der Fragekompetenz dargestellt werden: Idealtypisch betrachtet steht historisches Fragen am Anfang des Prozesses historischen Denkens, insofern Verunsicherungen/Interesse an historischen Fragen übersetzt werden müssen, damit der Denkprozess in Gang kommt.[42] Weil jede historische Frage mit der Erklärbarkeit durch eine „Geschichte" rechnet, hängen historische Frage- und Orientierungskompetenzen zusammen. Historisches Fragen zielt darauf, Zeitpunkte (aus verschiedenen Vergangenheiten bzw. aus Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft) miteinander in Verbindung zu bringen und dadurch heutiges Verständnis, vielleicht auch Handeln zu orientieren. – Der Prozess ist nicht wie ein Kreismodell, das suggeriert, im einmaligen Durchgang abgeschlossen, vielmehr kann jederzeit ein neuer Zyklus beginnen. Es handelt sich also um eine spiralige Struktur.[43]

So notwendig wie historische Frage- und Orientierungskompetenzen hängen auch historische Frage- und Methodenkompetenzen zusammen: In ihrer verfahrensbezogenen Wendung steuert die Fragestellung z.B., welches Quellenmaterial bzw. welche Darstellungen zur Antwortsuche herangezogen werden. Methoden-/verfahrensbezogene Fragen regulieren den Re- und De-Konstruktionsprozess.

Die Verknüpfung mit der strukturbezogenen Sachkompetenz besteht insofern, als die Fähigkeit, Fragen an die Vergangenheit zu stellen, bzw. historische Fragestellungen zu „durchblicken", elementar vom Grad der erreichten Begriffs- und Strukturierungskompetenz abhängt. Weil das Fragen auf Antworten und auf das Herstellen von Zusammenhängen gerichtet ist, unterstützt historisches Fragen umgekehrt auch die Weiterentwicklung von Sachkompetenz: Begriffe und die Möglichkeit, sie zur Strukturierung zu nutzen, werden geschärft, hinterfragt, bestätigt oder neu ausgehandelt und entwickelt.

Auf ähnliche Weise können die Zusammenhänge auch zwischen den anderen Kompetenzbereichen ausdifferenziert werden. – Sich dieser Zusammenhänge bewusst zu sein, bedeutet, Prozesshaftigkeit und Kumulativität der Kompetenzentwicklung zu erkennen. Empirisch ist zu beobachten, wie sich langsam ein Vorrat an historischen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften sedimentiert, in den natürlich auch Irrtümer und

42 Zur Sprache als Werkzeug für die sprachliche Fassung und damit Externalisierung dieser historischen Fragen vgl. Schöner/Mebus zur Kommunikationskompetenz, in diesem Band S. 361-388.

43 Vgl. hierzu noch einmal Körber, Stresemann, 1999.

Missverständnisse, Fehlhaltungen und Fehlschlüsse eingebaut sein können. Bei der späteren Erarbeitung von Kompetenz-Entwicklungs- bzw. Kompetenz-Förderungsmodellen muss dies berücksichtigt werden.

4. KOMPETENZBEREICHE UND HISTORISCHE KOMPETENZEN (KERN- UND EINZELKOMPETENZEN)

a) Kernkompetenzen

Davon, dass Kompetenzbereiche sich mit systematischen Begründungen in Kernkompetenzen strukturieren lassen, war bereits bei der Ableitung und Beschreibung der Kompetenzbereiche die Rede. Die Grafik visualisiert die Strukturierung der Kompetenzbereiche in Kernkompetenzen.

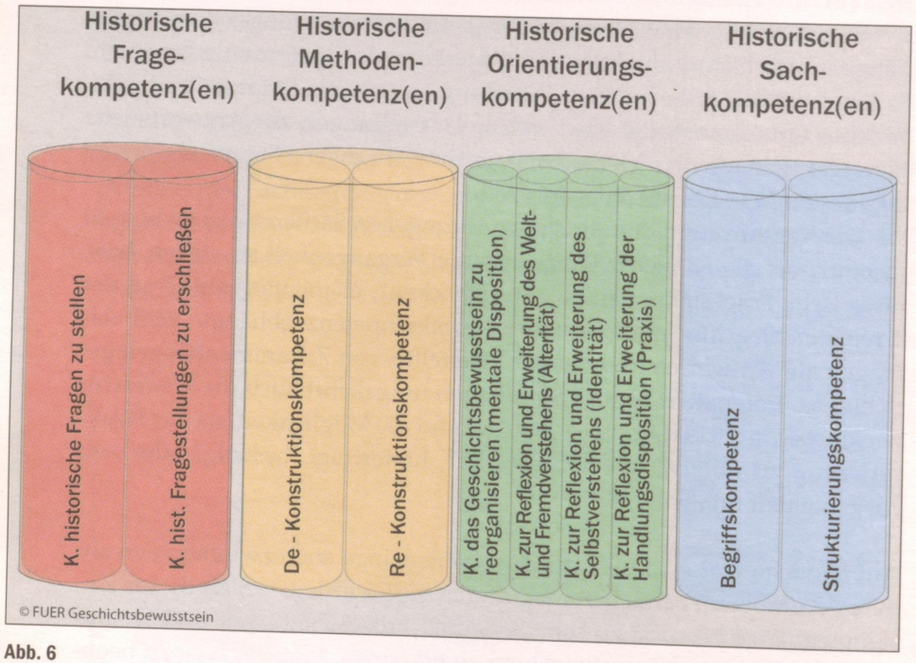

Abb. 6

Auch wenn die Kompetenzbereiche systematisch in Kernkompetenzen differenziert werden können, gilt, dass das Ganze „mehr" ist als die Summe seiner Teilbereiche. Das sei am Beispiel der historischen Methodenkompetenzen, die durch die Kernkompetenzen der De- und Re-Konstruktion bestimmt sind, verdeutlicht: Bei der Erschließung konkreter historischer Fragen werden De- und Re-Konstruktionsprozesse ständig aufeinander bezogen: Ein Geschichtsstudent findet in der Literatur ihn verunsichernde Interpretationen und Deutungen. Er beschließt, die vorliegende Narration zu de-konstruieren und betrachtet schließlich im Zusammenhang mit der Triftigkeitsprüfung den zugrunde liegenden Quellenbezug. Er beschließt, die in der Darstellung zitierten – eventuell darüber hinaus noch zusätzliche – Quellen selbst zu analysieren: Es wird also ein Re-Konstruktionsprozess „eingeschoben". Durch ihn kann die Qualität der De-Konstruktionsergebnisse gesteigert werden; z.B. weil sich ergeben hat, dass der Autor wichtige Aspekte der Quellenanalyse ignoriert hat. Aus dieser Erkenntnis leiten sich neue Fragestellungen für die Erschließung der Tiefenstruktur der Narration ab. – Durch das Aufeinander-Beziehen von Re- und De-Konstruktion entsteht ein „Mehrwert", ein „+ x".[44] – In der obigen Visualisierung zum Verhältnis Kompetenzbereiche – Kernkompetenzen kommt dies dadurch zum Ausdruck, dass die Zylinder, die die Kompetenzbereiche versinnbildlichen, durch die Säulen, die für die Kernkompetenzen stehen, nicht ganz ausgefüllt werden.

b) Einzelkompetenzen

Anders als die Kompetenzbereiche und die Kernkompetenzen werden Einzelkompetenzen nicht immer systematisch aus dem Modell historischen Denkens abgeleitet. Empirisch beobachtbar sind sie im Umgang mit konkreten Themen. Die Zahl ausweisbarer Einzelkompetenzen ist insofern offen, als unterschiedliche Grade der Differenzierung möglich sind. Dadurch ergeben sich im Verhältnis der Einzelkompetenzen zueinander sowohl hierarchische Untergliederungen, als auch Nebenordnungen und Überschneidungen.

Einzelkompetenzen können auf unterschiedlichem Weg ausgewiesen werden.

- Sie können aus den Kernkompetenzen bzw. aus Überlappungsbereichen zwischen Kompetenzbereichen abgeleitet werden. So deduzieren sich aus der Re-Konstruktionskompetenz als Einzelkompetenzen z.B. die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, aufgrund einer Fragestellung nach relevanten Quellen zu suchen,[45] oder die Fähigkeit, Fertig-

44 Vgl. hierzu insbesondere die Hinweise bei Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in diesem Band S. 194-235.

45 Es handelt sich dabei um eine Einzelkompetenz, die neben den Elementen aus der Re-Konstruktionskompetenz (Operation: Heuristik) auch Elemente aus der Fragekompetenz (methodenbezogenes Fragen) und der Sachkompetenz enthält (wenn auf „Leitfäden", auf Verfahrensscripts zurückgegriffen werden kann).

keit und Bereitschaft, Quellen historisch einzuordnen,[46] oder die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Perspektivität der Quellen in die Beantwortung der Frage einzubeziehen.[47]

- Einzelkompetenzen müssen nicht notwendig aus den Kernkompetenzen abgeleitet werden: Beispiele für auf anderem Wege begründete historische Einzelkompetenzen sind „Gattungskompetenz" (Pandel),[48] „Perspektivenkompetenz" (Schönemann), „Kartenkompetenz" (Sauer), „globalgeschichtliche Kompetenz" (Kühberger), „interkulturelle Kompetenz" (Alavi). Wegen der Komplexität historischen Denkens können noch zahllose weitere Einzelkompetenzen bestimmt werden.

Somit wird nicht Differenzierung (als Voraussetzung der Operationalisierung historischen Denkens) zum Problem, sondern Abstraktion und Konzentration. Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens muss dem Anspruch genügen, die Vielfalt der Einzelkompetenzen zu ordnen. Das bedeutet nicht, dass ein Monopol auf Kompetenzbenennungen, -definitionen, -ableitungen erhoben würde. Aber unabhängig davon, auf welchem Weg die Einzelkompetenzen gewonnen wurden: Wenn sie zum Umgang mit Geschichte befähigen sollen, dann müssen sie sich auf die vier aus der Systematik des historischen Denkens abgeleiteten Kompetenzbereiche zurückbeziehen lassen. Sie müssen damit auch in die hier vorgestellte Terminologie übersetzt werden können.

Die Grafik (Abb. 7) visualisiert dies mit Hilfe der Farbgebung. Optisch erkennbar wird dadurch auch, dass, je weiter der Umgang mit Geschichte durch die Einzelkompetenzen ausdifferenziert wird, desto weniger eindeutig die Zuordnung zu den Kompetenzbereichen und Kernkompetenzen ist. Je detaillierter eine Einzelkompetenz das historische Denken aufschließt, desto wahrscheinlicher korreliert sie mit unterschiedlichen historischen Kernkompetenzen.

Die oben erwähnte Einzelkompetenz, „mit der Perspektivität von Quellen umzugehen", lässt sich der Re-Konstruktionskompetenz, die den

46 Nunmehr bezieht sich die Einzelkompetenz neben der Re-Konstruktionskompetenz (Quelleninterpretation) auch auf inhaltsbezogene Kategorien (Sachkompetenz) und auf die Fragekompetenz, insofern eine „Übersetzung" in eine historische Frage erfolgt.

47 Die Einzelkompetenz besteht nunmehr aus Elementen der Sachkompetenz (Prinzip Perspektivität muss als Begriff und Strukturierungsprinzip bekannt sein; dazu muss über inhaltsbezogene Kategorien verfügt werden können, auch über Verfahrensscripts), der Re-Konstruktionskompetenz (Operationen der Interpretation und der Erstellung einer Narration müssen ausgeführt werden können) sowie der Fragekompetenz (Übersetzung in geeignete historische Fragen muss möglich sein).

48 Vgl. hierzu den Beitrag Körber/Meyer-Hamme, Gattungskompetenz, in diesem Band S. 389-412.

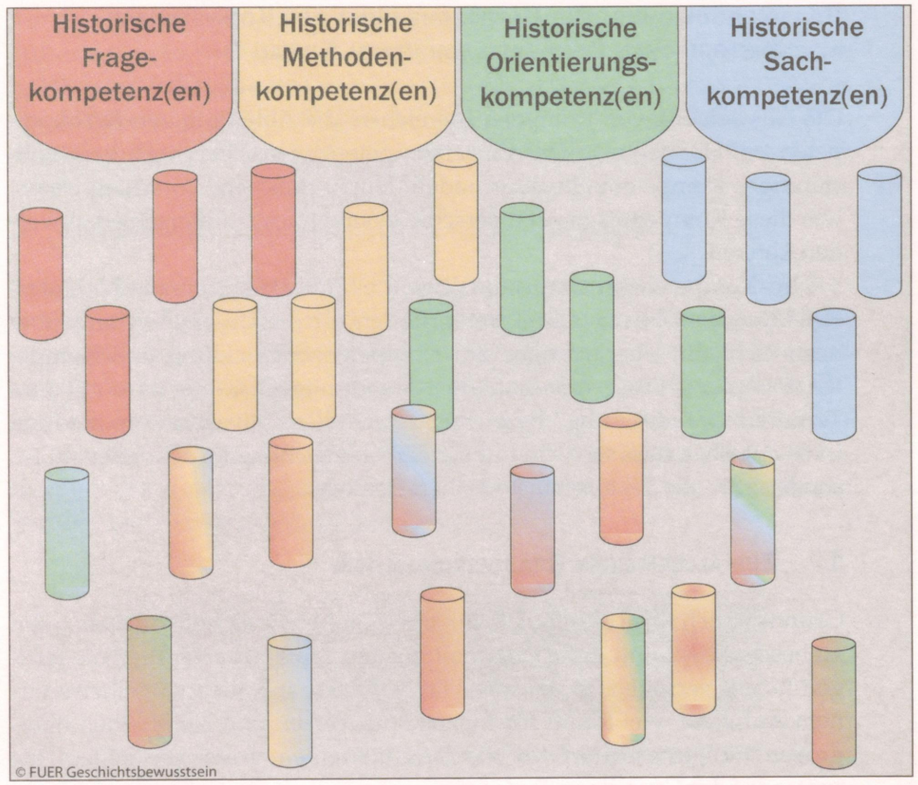

Abb. 7

methodisch geregelten Umgang mit Quellen umfasst (von der inneren und äußeren Quellenkritik zur Quelleninterpretation), ebenso zuordnen wie den historischen Sachkompetenzen, die den Umgang mit historischen Prinzipien einschließen (z.B. Perspektivität als epistemologisches Prinzip),[49] oder der De-Konstruktionskompetenz, die die Überprüfung der Triftigkeiten als Teilaspekt umfasst, oder der Kompetenz, historische Fragen zu stellen. Der Gewinn dieser Erkenntnis liegt darin, die Einzelkompetenz durch die Zuordnung zu unterschiedlichen Kernkompetenzen systematischer bestimmen zu können: Die auf die jeweiligen Kernkompetenzen verweisenden Indikatoren erleichtern es, Nivaus der Ausprägung zu unterscheiden und in der Folge Ansatzpunkte für die Förderung zu geben.

49 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Körber, Graduierung des Verfügens über einen Quellenbegriff, in diesem Band S. 546-562.

II. GRADUIERUNG: DIE UNTERSCHEIDUNG DER KOMPETENZEN HISTORISCHEN DENKENS NACH IHREM NIVEAU[50]

Die Ausweisung von Kompetenzbereichen, die Ableitung von Kernkompetenzen, Überlegungen zu Einzelkompetenzen ergeben noch kein vollständiges Kompetenz-Strukturmodell. Hinzu muss ein Vorschlag treten, wie diese Kompetenzen nach verschiedenen Niveaus unterschieden werden können.

Im Kompetenz-Strukturmodell geht es um die systematische Unterscheidung von Niveaus und um Kriterien für die Unterscheidung, aber noch nicht um Überlegungen zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzförderung. Diese systematische Niveauunterscheidung wird mit dem Terminus „Graduierung" bezeichnet. Auch diese Niveauunterscheidung ist so angelegt, dass sie nicht nur für den Geschichtsunterricht relevant ist, sondern für alle Sektoren historischen Denkens.

1. ZUR ALLGEMEINEN GRADUIERUNGSLOGIK

Grundsätzlich wäre es möglich, für jede Kompetenz einzeln Niveaustufen zu beschreiben, und diese eventuell in einer großen, vermutlich nie fertigen Tabelle verfügbar zu machen. Das bedeutete aber nicht nur einen enormen Aufwand, viel Raum für Einzelkontroversen und somit einen übergroßen Einigungsbedarf für die Graduierenden. Auch diejenigen, die später auf der Grundlage der Graduierungen die Kompetenzentwicklung, z.B. von Schülern, fördern sollten, wären überfordert, wenn jede Kompetenz nach eigenen Kriterien gestuft würde. – Es muss also nach Wegen gesucht werden, die Kompetenzen nach einer einheitlichen Grundlogik in Niveaus zu graduieren.[51]

Neben solche pragmatischen Gründe treten theoretische Überlegungen: Die grundsätzliche Bedeutung einer Graduierungslogik ist, dass sie zeigt, in welcher Hinsicht Formen historischen Denkens qualitativ zu unterscheiden sind, anders gesagt, worin sich „basale" und „elaborierte" Formen historischen Denkens auseinander halten lassen. Dabei wird das historische Denken nicht als eine additive Ansammlung voneinander unabhängiger Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen verstanden, sondern als ein Ganzes.[52] Wie eine allgemeine Kompetenz des historischen Denkens

50 Die Überlegung zur nachfolgend dargestellten Graduierungslogik wurde in weiten Teilen von der Hamburger FUER-Gruppe entwickelt.

51 Vgl. dazu auch Pandel, Pisa, 2005, S. 56.

52 Vgl. die Überlegungen in Teil I dieses Beitrags; vgl. aber auch Pandel, Quelleninterpretation, 2000, S. 126.

hergeleitet, in Kompetenzbereiche strukturiert und in Einzelkompetenzen differenziert werden kann, ist oben dargestellt worden. Um Kompetenzen graduieren zu können, müssen nun noch Kriterien für die Unterscheidung der Niveaus ausgewiesen (Parameter) und ein System erdacht werden, nach dem die Graduierung funktioniert (Graduierungslogik).

a) Die zugrunde liegende formale Graduierungslogik

Wir haben uns entschieden, zunächst rein formal drei Niveaus zu unterscheiden, ein „basales", ein „intermediäres" und ein „elaboriertes". Zwischen diesen liegen vielfach gestaffelte Zwischenniveaus.[53] Begrenzt wird die Skala von zwei realiter nicht aufzufindenden, nur idealtypisch zu definierenden Niveaus: Das „Nullniveau" ist durch das Fehlen jeglichen Ansatzes einer Kompetenz gekennzeichnet, das „Maximalniveau"[54] kennzeichnet die maximal denkbare, nie in der Realität erreichte Ausprägung historischer Kompetenz (vgl. Tabelle).

Formale Logik der Niveaustufenunterscheidung individuellen historischen Denkens	Konkrete Logik der Niveau-Unterscheidung bezogen auf die jeweils herrschenden Konventionen für den Umgang mit Geschichte
„Maximalniveau"	
„elaboriert"	trans-konventionell
„intermediär"	konventionell
„basal"	a-konventionell
Nullniveau	

Tab. 1

53 Beim *Erwerb* der Kompetenzen (also auch beim schulischen Lernen) sind wahrscheinlich gerade die Abfolgen verschiedenster Konfigurationen dieser Zwischenniveaus die Indikatoren für konkrete Lernprozesse.

54 Die Rede vom „Maximalniveau" ist der unzureichende Versuch, die mathematische Idee „ ∞ " in Worte zu fassen.

Die Unterscheidung in „basal", „intermediär" und „elaboriert" mit den zugehörigen Zwischenniveaus ist soweit eine rein formale und sagt noch nichts über das Unterscheidungs*kriterium* zwischen den Niveaus aus, über den **Graduierungsparameter.**

b) Der allgemeine Graduierungsparameter für die Niveaustufen: „Verfügen über Konventionen"

In diesem Modell dient der **Grad und die Form des Verfügens über die jeweils anerkannten Konventionen historischen Denkens als Graduierungsparameter.**[55] Dabei geht es also um den Konsens bezüglich des Umgangs mit den Operationen und Strukturen historischen Denkens, die in den Kompetenzbereichen ausgewiesen sind, sowie um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich beim historischen Denken auf diese Konventionen zu beziehen.

Noch einmal sei darauf verwiesen, dass das Kompetenz-Strukturmodell und damit auch die Graduierungslogik generell für historisches Denken Gültigkeit haben. Das Modell ist also nicht auf die Kompetenzausprägung in demokratischen Gesellschaften bzw. in den Sektoren Schule und Wissenschaft beschränkt. Im Folgenden werden die Niveaustufen zuerst generell gekennzeichnet. „Konventionen werden auf nicht näher bestimmte gesellschaftliche Gruppen bezogen. Sodann erfolgt eine Präzisierung der Graduierungslogik für plurale, demokratische Gesellschaften. Unser Kulturraum steht dann so im Blick, wie er auch als Horizont für die Kompetenzentwicklung in Schulen verstanden werden könnte.

(1) Das **basale Niveau** der Ausprägung historischer Kompetenzen wird als **„a-konventionell"** bezeichnet.
Es ist dadurch charakterisiert, dass Kompetenzen nur in Ansätzen entwickelt sind und dass über sie nicht in der Systematik gruppenspezifischer Konventionen verfügt werden kann. Konzepte, Kategorien, Operationen und Verfahren historischen Denkens sind vorhanden, kommen aber gerade *nicht* in den gesellschaftlich entwickelten und üblichen Formen zur Anwendung, sondern statt dessen in situativ-eigener, spontan entwickelter und nicht zu Systematiken verbundener Weise.

(2) Das **intermediäre Niveau** der Ausprägung historischer Kompetenzen wird als **„konventionell"** bezeichnet:
Es ist dadurch gekennzeichnet, dass der historisch Denkende über Kategorien, Konzepte, Operationen und Verfahren in der in der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe üblichen Weise verfügt, und bereit ist, sich beim eigenen historischen Denken ihrer zu bedienen. Dabei kann er sich an Leitfäden orientieren, an gesellschaftlich als relevant erachtetem (inhaltlichem und methodischem) Grundwissen, an für die historische Identität bedeutsamen Sinnbildungsmustern, an Prinzipien historischen Denkens, die seine Gruppe für relevant erachtet.[56]

(3) Das **elaborierte Niveau** historischen Denkens wird als **„trans-konventionell"** bezeichnet.
Es ist dadurch gekennzeichnet, dass Konventionen und ihr Orientierungspotential als solche erkannt, thematisiert, reflektiert, eventuell revidiert und abgewandelt werden können. Der historisch Denkende verfügt also weiterhin über die konventionellen Konzepte, Kategorien und Operationen. Er ist allerdings dazu in der Lage, sie als Konventionen zu erkennen, ihre Reichweiten und Grenzen einzuschätzen, sie selbstständig zu differenzieren. Beim eigenen historischen Denken bedient er sich ihrer damit auf eine reflektierte und (selbst-)reflexive Weise. Er kann Konventionen abwandeln, kritisieren, neue, eigene Konzepte aufbauen, er kann die in der Gesellschaft getroffenen Vereinbarungen aber auch bewusst akzeptieren und nutzen.

(4) **Zwischenniveaus**
Diese drei grundlegenden Niveaus stehen selbst für eine Spanne möglicher Kompetenzausprägungen. Zwischen ihnen befinden sich – wie bereits beschrieben – viele feine Abstufungen.

- **Zwischen dem „basalen" und dem „intermediären" Niveau** liegen z.B. Niveaus, die von partieller, unsystematischer Verfügung über konventionelle Konzepte, Kategorien und Verfahrensweisen

55 In der überwiegenden Mehrheit der Theorien und Modelle, die auf unterschiedliche Weise auf den Konventionsbegriff rekurrieren, geht es weder um Entwicklungs- noch um Niveaustufen (vgl. z.B. die zahlreichen Arbeiten im Umfeld des Poststrukturalismus und Postmodernismus). Im vorliegenden Modell wird das Verfügen über und der Umgang mit „Konventionen" als Parameter gewählt, um *Niveauunterschiede* zu graduieren. Es ist daher nicht zu verwechseln mit Modellen, wie z.B. dem Dagmar Kloses, die im Anschluss an die Theorie der Stufen der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg *Entwicklungsstufen* historischen Denkens bei Kindern auszuweisen versucht (Klose, Klios Kinder, 2004). Für eine Diskussion der weiteren Unterscheidungen zu Kloses Modell vgl. den Beitrag von Körber zur Begründung der Graduierungslogik in diesem Band S. 415-472.

56 Das intermediäre Niveau hat in allen Gesellschaften eminente Bedeutung für die Festlegung dessen, was im Geschichtsunterricht gelernt werden soll. Zur Nutzung des Graduierungsmodells für die Erstellung von Entwicklungsmodellen und für die Setzung von Bildungsstandards vgl. auch die Beiträge von Andreas Körber, Grundbegriffe und Konzepte, in diesem Band S. 54-85, und ders., Begründung Graduierung, in diesem Band S. 415-472.

historischen Denkens geprägt sind. Diese Ausprägungen können durch ganz verschiedene Entwicklungen zu Stande kommen, etwa durch das bewusste „Suchen" nach Konventionen, also den Wunsch des Lernenden, „wie die Anderen auch" das im eigenen Kulturraum Übliche zu beherrschen. Genauso ist eine ganz andere Weise der Annäherung an intermediäre Niveaus möglich, etwa durch das Systematisieren eigenständiger, zunächst noch auf den Einzelfall beschränkter Einsichten zu selbst entwickelten Begriffen, Konzepten und Operationen und den anschließenden Abgleich mit den „Konventionen" der Gesellschaft/Kultur.

- **Zwischen dem „intermediären" und dem „elaborierten" Niveau** liegen Grade von Niveaus, in denen die idealtypischen Konventionen „verflüssigt" und überschritten sind. Ein Zwischenschritt kann sein, die Konventionalität der Begriffe und Konzepte zwar zu erkennen, jedoch noch nicht in der Lage zu sein, sie zu überdenken. Die Übergänge können in dem Bestreben bestehen, andere, bessere Konzepte an die Stelle der bislang verwendeten zu setzen. Sie können aber auch durch Kritik an Konventionalität überhaupt charakterisiert sein.

Es wurde bewusst darauf verzichtet, die Übergänge mit einer eigenen Bezeichnung und Charakterisierung zu versehen.[57] Mit der weiteren formalen Ausdifferenzierung würde man nicht nur Gefahr laufen, dem Graduierungsmodell seine Griffigkeit zu nehmen. Es bestünde zudem das Risiko, die Vielfalt der für einzelne Kompetenzen denkbaren Graduierungen einzuengen. – Gerade die Intervalle zwischen den Niveaus sind aber vermutlich als Übergangszonen für die Analyse von Kompetenzerwerbsprozessen und für Überlegungen zur Kompetenzförderung von besonderer Bedeutung.

c) Präzisierungen der Graduierungslogik

Diese Graduierungslogik bedarf noch einiger Erläuterungen. Zunächst ist hervorzuheben, dass die Überzeugung zugrunde liegt, dass historisch Denkende auf allen Stufen, bezogen auf alle Kompetenzbereiche über Kompetenzen des historischen Denkens verfügen können – nur eben auf je-

57 Den Übergang zwischen der basalen und der intermediären Niveaustufe könnte man z.B. als „Niveaus partieller und unvollständiger Konventionalität" bezeichnen oder als „proto-konventionell", als „Konventions-Suche". Den Übergang hin zur elaborierten Niveaustufe als „Niveaus partieller Konventionsreflexion".

weils unterschiedlichem Niveau, d.h. in qualitativ unterschiedlicher Form. Auch der „basal" historisch Denkende ist demnach in der Lage, z.B. Prozesse der zeitlichen Orientierung zu vollziehen – wenn auch in einer Form, die verglichen mit den Konventionen als rudimentär erscheint. Er kann für sich selbst einen Begriff von Unterschieden in zeitlicher Hinsicht machen, kann Fragen an Vergangenes stellen, kann auch Schlussfolgerungen für seine Gegenwart daraus ziehen. Er kann es auf diesem Niveau jedoch nur in einer Art und Weise tun, die gerade keinen Gebrauch von allgemein anerkannten Begriffen und Konzepten macht, die nicht auf die den anderen Mitgliedern der Gesellschaft ebenfalls bekannten Unterscheidungen zurückgreift.

Sodann ist darauf hinzuweisen, dass schon die Charakteristik der Graduierungslogik notwendigerweise „idealtypisch" erfolgt. Damit sind nicht nur Definitionen wie die voran stehenden gemeint, sondern auch die Unterscheidung von Merkmalen und Indikatoren für die jeweiligen Niveaus oder das Bestimmen von Operatoren, die als Grundlage der Diagnose/Überprüfung herangezogen werden. Auch die nachfolgende Tabelle 2 (S. 46) geht also idealtypisch vor. Sie bietet eine Zusammenstellung von Kriterien, an Hand derer die Niveaustufen beschrieben, erkannt und überprüft werden können.

Die Funktion von **Graduierungsparametern** ist bereits dargestellt worden: Sie benennen Kriterien für die Unterscheidung der Niveaus. Es müssen unterschiedliche Parameter ausgewiesen werden, die die Differenzierung zwischen den Niveaustufen ermöglichen. Solche Parameter sind z.B. Abstraktion, Erfahrungsnähe, Komplexität, Reflexivität, Selbständigkeit. Es ist sofort einsichtig, dass diese Parameter nicht nur für die Graduierung der Kompetenzen des historischen Denkens herangezogen werden können, sondern auch für andere Bereiche. Ihre Relevanz für die Graduierung auch der historischen Kompetenzen steht aber außer Frage. Tabelle 3 (S. 47) gibt – wiederum idealtypisch verstandene – Hinweise auf die Ausdifferenzierung der einzelnen Niveaustufen mit Hilfe ausgewählter Graduierungsparameter.

d) Zur spezifischen Ausfüllung der formalen Graduierungslogik: historisches Denken in pluralen demokratischen Gesellschaften

Im Folgenden werden plurale, demokratische Gesellschaften als Bezugspunkte für die reale Ausfüllung der formalen Graduierungslogik gewählt. Die Konvention, die hier idealtypisch als die von Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit vereinbarte angesehen wird, ist der „reflektierte und

Universitätsbibliothek Eichstätt

	Formale Logik der Niveaustufenunterscheidung individuellen historischen Denkens	Konkrete Logik der Niveau-Unterscheidung bezogen auf die jeweils herrschenden Konventionen für den Umgang mit Geschichte	Charakteristik des Verfügungsgrades über Konventionen auf der jeweiligen Niveaustufe	Indikatoren, die auf die Niveaustufen verweisen	Formen der Überprüfung
	„Maximalniveau"				
	„elaboriert"	trans-konventionell	Konventionen werden als solche thematisiert, beurteilt und ggf. überschritten	Eigenständigkeit der Argumentation, Plausibilität der Begründung, Einnahme einer Metaebene	nicht mit standardisierten Erwartungshorizonten prüfbar; es müssen Kriterien gefunden werden, um die neuen, anderen, eigenständigen Denkweisen zu erfassen
	„intermediär"	konventionell	Die in der eigenen Gruppe ausgehandelten Konventionen werden gekannt und in standardisierter Form genutzt.	Kategorien, Prinzipien, Verfahrensweise können in idealtypischer Ausprägung wiedergegeben und angewandt werden (dabei werden evt. „Leitfäden" beachtet)	teilweise mit standardisierten Aufgaben und Erwartungshorizonten konventioneller Form zu überprüfen; geeignete Operatoren müssen z.T. erst gefunden werden
	„basal"	a-konventionell	keine Kenntnis der jeweiligen Konventionen und Standardisierungen	spontanes, nicht-systematisiertes, nicht auf Konventionen zurückgreifendes historisches Denken	standardisierte Aufgabenstellungen sind ungeeignet; Operatoren für a-konventionelles Denken müssen erst gefunden werden
	„Nullniveau"				

Tab. 2: Merkmale zur Erfassung der Niveaustufen

elaboriert	trans-konventionell	multi-/polydimensional, vielfältig vernetzt	Triftigkeiten (narrativ, normativ, empirisch) können geprüft, Ergebnisse der Prüfung in Beziehung gesetzt werden	(selbst-)reflexiv, Subjektgebundenheit wird explizit problematisiert	formal-operational, kritisch	eigenständig, souverän	weiträumig, kreativ, abwandelnd, nicht-schematisch, variabel	Schemata und Routinen transgressiv abwandelnd
intermediär	konventionell	begrenzt mehrdimensional, begrenzte Vernetzung	Triftigkeitsprüfungen sind in Ansätzen möglich; einzelne Korrelationen können hergestellt werden	Subjektgebundenheit wird exemplarisch erkannt und fallweise/additiv expliziert	eingeführte Abstraktionen werden beherrscht	eigener Vollzug nach vorgegebenen Schemata u. Leitfäden, Vorgaben moderat abwandelnd	Im Rahmen der üblichen Themenfelder transferierend	schematischer, routinehafter Vollzug, durchaus einschließlich der Überprüfung der Plausibilität
basal	a-konventionell	einfach, monodimensional, nicht vernetzt	Gezielte Triftigkeitsprüfung ist nicht möglich	Subjektgebundenheit vorbewusst, egozentrisch	konkret-operational, anschaulich	eng geführt, nach Vorbild, imitativ, kleinschrittig	rekapitulativ, reproduktiv	vor-schematisch, unstrukturiert, ohne Routine

Tab. 3: Niveaustufen-Unterscheidung (nicht nur) für historische Kompetenzen mit Hilfe ausgewählter Graduierungsparameter (Entwurf: Bodo von Borries; Wolfgang Hasberg; Andreas Körber; Waltraud Schreiber; Jan Bauer).

(selbst-)reflexive Umgang mit Geschichte". Diese Konvention wird auf die basale, intermediäre und elaborierte Niveaustufe bezogen. Die Ausfüllung der formalen Graduierungslogik für plurale, demokratische Gesellschaften ist auch deshalb von Bedeutung, weil sie den Horizont für die auf Schule bezogenen Kompetenz-Entwicklungs- und Kompetenz-Förderungsmodelle darstellt. – In Abschnitt IV des Bandes werden konkrete Graduierungsbeispiele und -versuche vorgelegt, die durchaus noch als „work in progress" zu verstehen sind.

elaboriert/trans-konventionell:
Der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist die prinzipiell verfügbare Weise des historischen Denkens. Die Konventionalität auch des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs ist dabei bewusst. Die Verflüssigung, Überprüfung, Erweiterung, auch Ersetzung einzelner inhalts-, methoden-, theoriebezogener Konventionen ist möglich, ebenso das Erdenken eines völlig neuartigen Modells für den Umgang mit Vergangenem/Geschichte.

intermediär/konventionell:
Die in pluralen, demokratischen Gesellschaften von Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit als relevant anerkannten Konventionen für den Umgang mit Vergangenem/Geschichte sind in Grundzügen bekannt und können, z.T. unterstützt durch Leitfäden, angewendet werden. Sie bestehen in einem in elementarer Weise an die Konventionen der Geschichtswissenschaft gebundenen, methodisierten Umgang. Dabei werden Prinzipien historischen Denkens und die durch sie gesetzten Grenzen anerkannt. Die dadurch erworbenen Wissensbestände werden als Konstrukte unterschiedlicher Triftigkeit und Plausibilität eingeschätzt, die kultur-, subjekt- und gegenwartsgebunden sind.

basal/a-konventionell:
Es erfolgt ein situativ-spontaner Umgang mit Geschichte, der sich nicht auf die Konventionen rückbezieht, die für Reflektiertheit und (Selbst-) Reflexivität stehen. Dies schließt keineswegs aus, dass auch die nicht-standardisierten Formen Ausdruck von Reflexivität und Reflektiertheit sind.

2. GRUNDSÄTZE FÜR AUF DIESER GRADUIERUNGSLOGIK AUFBAUENDEN ENTWICKLUNGSLOGIKEN

Es ist nicht Aufgabe dieses Bandes, bereits konkrete Entwicklungslogiken oder Kompetenz-Förderungsmodelle auszuarbeiten, zumal zu bedenken ist, dass auf der Basis des hier vorgelegten Kompetenz-Strukturmodells durchaus mehrere unterschiedliche Entwicklungskonzepte möglich wären. Dennoch sind einige Punkte deutlich herauszustellen, die für alle Entwicklungsmodelle, die diese Niveau-Unterscheidung zugrunde legen, Geltung haben sollten. Dies gilt vor allem für die Überlegungen zu Bildungsstandards in pluralen, demokratischen Gesellschaften.

Denkt man an Bildungsstandards, so ist zunächst auf ein mögliches Missverständnis hinzuweisen: Die durch Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzniveaus sind als *Minimalkriterien im Sinne der Outcome-Orientierung* zu verstehen, nicht als *Input-Vorgaben*. Das bedeutet konkret: Aus der Charakteristik des intermediären Niveaus als Verfügung über konventionelle Formen historischen Denkens und des elaborierten Niveaus als der Verfügung über diese Konventionen, plus der Fähigkeit ihrer Reflexion und Infragestellung, darf *nicht* gefolgert werden, Unterricht hätte *zunächst* ausschließlich die Konventionen zu vermitteln, bevor ab einer bestimmten Stufe die Infragestellung und das eigenständige Denken „dran" seien. Das Gegenteil ist der Fall: Wenn das intermediäre Niveau die *Verfügung* über Konventionen erfordert, dann ist damit nicht nur die *affirmative* Verfügung gemeint, sondern auch die *relativierende*. Daraus aber ergibt sich, dass auch die Vermittlung der Konventionen immer bereits mit dem „Stachel der Kritik" und der Relativierung erfolgen darf, ja muss, um den Bruch zwischen Konventionsaufbau und -relativierung gar nicht erst entstehen zu lassen. „Geschichte denken statt pauken"[58] ist eine Leitlinie für Geschichtsunterricht ab der ersten Jahrgangsstufe, die dies zum Ausdruck bringt. Das Verfügen-Lernen über Konventionen kann und soll von Anfang an den Werkzeugcharakter von Konventionen betonen und damit auf *Relativierung und Erweiterung* angelegt sein.

Das hat für Unterricht ganz eminente Konsequenzen: Die Lernenden sollen also von Anfang an darin gefördert werden, die Konventionen *als Konventionen,* mit ihren je spezifischen Stärken und Schwächen, Reichweiten und Grenzen zu erwerben. Es wäre ein groteskes Missverständnis,

58 Vgl. hierzu den unter diesem Titel von Sylvia Mebus und Waltraud Schreiber herausgegebenen Band: Mebus/Schreiber, Geschichte, 2005; für den Anfangsunterricht vgl. auch Schreiber, Begegnungen, ²2004.

aus diesem Modell zu folgern, dass kritische und relativierende Zugriffe zunächst zugunsten einer unkritischen Form des Denkens zurück zu stellen seien. Wohl aber dürfen Lernende, die die kritischen Zugriffe auf Strukturen und Operationen nicht oder nicht von Anfang an mit aufbauen, nicht schon deshalb als inkompetent abgestempelt werden. Wenn sie die Konventionen kennen, mit denen die Gesellschaft sich Geschichte erschließt und über sie kommuniziert, dann sind sie zumindest in der Lage, daran teilzuhaben – wenn auch in unkritischer Form. Sie verfügen dann über das intermediäre Niveau, auch wenn dies vom Standpunkt einer auf Reflexionsförderung zielenden Didaktik noch immer als unbefriedigend erscheinen mag und diese die Förderung hin zu elaborierteren Umgangsweisen als Ziel setzt.

Bei der Auseinandersetzung mit Bildungsstandards muss also immer im Auge behalten werden, dass die Kompetenzniveaus *Mindestanforderungen* sind, nicht aber umfassende oder abschließende Beschreibungen der zu erreichenden Zustände historischen Denkens. Eine frühzeitige Förderung auch kritisch-reflexiver Formen, ja der gleichzeitige Aufbau der Einsichten in die Begrenztheit der Konzepte, in Partikularität und Perspektivität, in den Konventionscharakter, ist nicht nur wünschenswert, sondern erwünscht. Die Kompetenz-Entwicklung darf nicht in logisch völlig unterschiedliche Phasen zerfallen.

Wenn in einem nächsten Forschungsvorhaben die Überlegungen zur Kompetenzentwicklung systematisiert werden sollen, wird es u.a. darum gehen, für die unterschiedlichen Niveaus auch jeweilige Möglichkeiten kritischer Reflexion mit zu bedenken. Bei der Entwicklung von Konzeptionen ist eine enge Vernetzung mit konkreter Unterrichtspraxis unerlässlich, sowohl wenn Ausprägungen von Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus bestimmt werden sollen als auch wenn es um Formen der Relativierung und kritischen Wendung geht. – Mit der Aufgabe, hierfür geeignete Indikatoren zu bestimmen, steht die empirische Unterrichtsforschung vor neuen Herausforderungen. Vermutlich ist die mit dem Aufbau von Konventionen einhergehende Relativierung geradezu ausschlaggebend, wenn das Ziel der Kompetenzentwicklung der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenem/Geschichte ist. Die mittleren Stufen der Kompetenzentwicklung müssen dann sowohl die Verfügung über die Konventionen vorsehen als auch ein bestimmtes Ausmaß an Relativierung. Wenn ein so definiertes intermediäres Niveau, etwa durch die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, als Mindestanforderung für Schüler der 10. Klasse gesetzt wird, hat das wiederum **Konsequenzen für die Formulierung von Aufgaben.** Dies gilt gleichermaßen für Aufgaben, mit deren Hilfe die Kompetenzen erworben werden sollen,

wie für solche, die der Überprüfung der Kompetenzniveaus von ganzen Klassen dienen, sowie für Aufgaben, die die Individualdiagnostik zum Ziel haben. Über geschlossene Aufgaben kann lediglich abgeprüft werden, ob jemand über ganz bestimmte Konventionen verfügt: Im Umfeld der Begriffskompetenz könnte z.B. durch multiple-choice-Fragen erhoben werden, ob Schüler dazu in der Lage sind, ein bestimmtes Konzept und den dazu gehörigen Terminus „zusammenzubringen". Damit sind Aussagen bezogen auf einen bestimmten Aspekt und bestimmte Komponenten der Begriffskompetenz möglich. Wenn es aber nicht nur um das Verfügen über einzelne Konventionen geht, sondern auch um erste Einsichten in deren Prinzip und Funktion, dann gilt es, Aufgaben zu formulieren, die nicht nur entweder zu erfüllen sind oder nicht. Aufgaben, die historisches Denken verlangen, können vielmehr *auf verschiedene Art und Weise* erfüllt werden, wobei die *Art* der Aufgabenerfüllung auf das jeweilige Kompetenzniveau hinweist. Indem geeignete Indikatoren entwickelt werden, ist durch die Analyse der Antworten das Niveau der Kompetenzentwicklung zu bestimmen.

LITERATUR

Baumgartner, Hans-Michael: Narrativität, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ^{5}1997, S. 157-160.

Bergmann, Klaus (Hg.): Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht: Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980, Düsseldorf 1982.

Ders. et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, ^{5}1997 (vorherige Auflagen seit 1979).

Borries, Bodo von et al.: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005.

Ders.: Die Bildung von Identitäten – Was Erinnern und Vergessen nutzen und schaden können (2003), in: Ders. (Hg.): Lebendiges Geschichtslernen: Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, hrsg. von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Schwalbach/Ts. 2004, S. 259-287.

Ders.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.

Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik, 2 Bde., Neuried 2001.

Ders./Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-202.

Jeismann, Karl-Ernst: Funktion und Didaktik der Geschichte. Begründung und Beispiel eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht, in: Jeismann, Karl-Ernst/Rohlfes, Joachim (Hgg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Arbeitsergebnisse zweier Kommissionen, Stuttgart 1974, S. 106-139.

Ders.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, 2 Bde., Stuttgart ^{2}1996.

Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise, Bonn ^{2}2003 (vgl. auch http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf; gelesen am 24.08.2006).

Klose, Dagmar: Historisches Denken – frühe Spuren, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54, 5-6 (2003), S. 303-318.

Dies.: Klios Kinder und Geschichtslernen heute. Eine entwicklungspsychologisch orientierte konstruktivistische Didaktik der Geschichte, Hamburg 2004.

Körber, Andreas: Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbegleiter und potentieller Verhinderer Hitlers: historisch-politische Sinnbildungen in der öffentlichen Erinnerung, Hamburg 1999.

Krammer, Reinhard: Intentionen und Prozesse im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1849–1914, Univ. Habilschrift 2004 (erscheint demnächst im Druck).

Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Geschichte denken statt pauken: Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005.

Pandel, Hans-Jürgen: Didaktische Darstellungsprinzipien. Ein alter Sachverhalt im neuen Licht, in: Bernhardt, Markus/Henke-Bockschatz, Gerhard/Sauer, Michael (Hgg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2006, S. 152-168.

Ders.: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12 (1987), S. 130-142.

Ders.: Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2000.

Ders.: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

Rüsen, Jörn: Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung, in: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, S. 48-64.

Ders.: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

Ders.: Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ^{5}1997, S. 57-63.

Ders.: Kultur macht Sinn: Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a. 2006.

Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft, Stuttgart 1972, S. 87-101.

Schreiber, Waltraud/Andreas Körber/Bodo v. Borries/Reinhard Krammer/Sibylla Leutner-Ramme/Sylvia Mebus/Alexander Schöner/Béatrice Ziegler: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

Dies.: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: ZGD 1 (2002), S. 18-43.

Dies.: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I: Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre, Neuried 2005.

Dies.: Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluss an die Phänomenologie Edmund Husserls, Bochum 1995.

Dies.: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Bde., Neuried ^{2}2004.

Tenorth, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994.

Völkel, Bärbel: Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2002.