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 K8

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.

Geschichtsdidaktik weitgehend ungelöste Problem der Schwierigkeits-Unterscheidung und Progression neu an.[3]

Diese (und weitere) Entscheidungen, die die Gestalt des Kompetenz-Strukturmodells prägen und für sein Verständnis wie für die weitere kritische Diskussion nötig sind, bedürfen einer argumentativen Offenlegung und einer Einordnung in die entstehende „Landschaft" weiterer Vorschläge. Sie soll mit dieser Publikation geleistet werden.

Die Beiträge von Andreas Körber in den Abschnitten I (Grundbegriffe und Konzepte), II (Kompetenzdimensionen) und IV (Graduierung) stellen jeweils die grundsätzliche Einordnung und Begründung der ihnen folgenden Beiträge dar. Die Strukturierung und Differenzierung des Kompetenzmodells (Abschnitt II) sowie die Graduierung, also die Unterscheidung von Niveaustufen der Ausprägung von Kompetenzen (Abschnitt IV), bilden die Schwerpunkte des Bandes: Waltraud Schreiber und Alexander Schöner charakterisieren die einzelnen Kompetenzbereiche; diese Beiträge haben einen theoretisch-grundsätzlichen Zuschnitt. Das in sich etwas vielfältigere Kapitel zur Graduierung der Niveaus in den einzelnen Kompetenzbereichen bzw. Kernkompetenzen hat z.T. eher Werkstattcharakter und arbeitet auf unterschiedliche Weise mit Beispielen. Die Aufgabe der hier versammelten Beiträge ist es, die dem ganzen Modell zu Grunde liegende Graduierungslogik einer Unterscheidung eines „a-konventionellen" basalen, eines „konventionellen" intermediären und eines „trans-konventionellen" elaborierten Niveaus an Beispielen aus den verschiedenen Kompetenzbereichen zu erproben und somit zur Diskussion zu stellen. Alexander Schöner, Andreas Körber, Bodo von Borries, Christine Pflüger, Johannes Meyer-Hamme, Jan-Patrick Bauer, Christoph Kühberger, Beatrice Ziegler, Waltraud Schreiber sind die Autoren.

Abschnitt III ist mit „Abgrenzungen" überschrieben. Die Orientierung der Geschichtsdidaktik und auch des Geschichtsunterrichts an Kompetenzen stellt per se einen Ansatz dar, der sich selbst disziplinhistorisch verorten muss: Handelt es sich um einen Neuanfang mit neuen Chancen und Gefahren, gar einen Paradigmenwechsel, um die Weiterführung der in den

3 Vgl. u.a. Körber, Andreas: Historisches Denken als Entwicklungs-Hilfe und Entwicklungs-Aufgabe. Überlegungen zum Geschichtslernen im Bildungsgang, in: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 241-269; vgl. auch Schönemann, Bernd/Voit, Hartmut (Hgg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen, Idstein 2002.

letzten Jahrzehnten (vielleicht auch nur scheinbar) so erfolgreichen Ausrichtung auf „Geschichtsbewusstsein", ist es die Rückkehr der Lernzielorientierung in neuem Gewande? Bodo von Borries stellt sich zum einen im Zugriff einer disziplinhistorischen Reflexion diesen Fragen und bearbeitet zum anderen auch das Problem, wie ein Kompetenz-Strukturmodell sich zu Kerncurricula verhalten kann und soll.

Entgegen der in Kompetenz-Entwicklungsmodellen anderer Fachdidaktiken gewählten Lösung wird im hier präsentierten Strukturmodell kein eigener Kompetenzbereich „Kommunikationskompetenz" ausgewiesen. Diese Entscheidung bedarf zum einen der Begründung, zum anderen ist zu klären, in welchem Verhältnis die hier ausgewiesenen Kompetenzen zu den auch für den Bereich des historischen Denkens wichtigen Fähigkeiten der Kommunikation stehen. Diese Frage diskutieren Alexander Schöner und Sylvia Mebus in ihrem Beitrag. Die Frage des Verhältnisses der hier formulierten Kompetenzbereiche und Kompetenzen zu anderen im engeren Bereich der Geschichtsdidaktik vorgeschlagenen Kompetenzen diskutieren Johannes Meyer-Hamme und Andreas Körber am Beispiel der von Hans-Jürgen Pandel (2005) in die Diskussion eingebrachten „Gattungskompetenz".

Angesichts der Zielrichtung von Kompetenzorientierung (und Bildungsstandards), nicht nur theoretische Grundlage für Unterricht zu sein, sondern ebenso für die empirische Erfassung („Messung" bzw. „Diagnostik") der erreichten Niveaus, muss auch die Bedeutung unseres Kompetenzmodells hierfür angesprochen werden. Kapitel V („Anwendungen des Kompetenz-Strukturmodells in der Empirie") ist dieser Frage gewidmet. Das vorliegende Modell eignet sich bewusst und absichtlich nicht für eine unmittelbare Umsetzung in quantitative und/oder qualitative Mess- bzw. Diagnosekonzepte. Die auf seiner Basis erfolgenden Überlegungen zu Kompetenz-Entwicklung und zu spezifischen Förder-Konzepten[4] wie

4 Vgl. u.a. die Reihe Themenhefte Geschichte, die auf eine Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts abheben: Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. De-Konstruktion von Schulbüchern, Neuried ²2006 (Themenhefte Geschichte 1); Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 2); Witschi, B.: (Hg.): Geschichte spielen – Simulationsspiele im Geschichtsunterricht, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 3); Schreiber, W./Árkossy, K. (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 4); Melichar, F. (Hg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 5); Körber, A./Baeck O. (Hgg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 6); Schreiber, W./ Wenzl, A. (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung

auch bereits in der Diskussion befindliche Konzepte von Leistungsprüfungen, die für sich in Anspruch nehmen, kompetenzorientiert zu sein, werfen jedoch bereits jetzt die Frage auf, wie ohne Aufgabe der Prämissen einer Geschichtstheorie, historisches Denken als Orientierung zu verstehen, empirische Erfassungen von Kompetenzniveaus (sei es zur Systemevaluation, Individualdiagnostik oder Notengebung) gedacht werden können. Diese Frage sollte unsere Disziplin diskutieren und konzeptuell bearbeiten. Die Beiträge in Abschnitt V wollen diese Debatte anstoßen und mit z.T. theoretischen Überlegungen sowie kompetenztheoretisch informierten Analysen bereits vorliegender Beispiele für Leistungs- bzw. Niveaufeststellung Hinweise für mögliche Denk- und Diskussionsrichtungen geben.[5]

Schließlich werden im vorliegenden Band Überlegungen zu pragmatischen Konsequenzen einer Kompetenzorientierung präsentiert. Die Beiträge des Abschnitts VI „Kompetenzorientierung und Lehreraus- und -fortbildung" wählen dafür durchaus unterschiedliche Zugänge: Kompetenzorientierung betrifft sowohl die fachwissenschaftlichen als auch die fachdidaktischen Studienanteile der ersten Phase. Béatrice Ziegler und Waltraud Schreiber diskutieren unterschiedliche Formen der Umsetzung. Da die Förderung von Kompetenzen letztendlich in der konkreten Unterrichtsrealität erfolgt, ist es notwendig, dass auch die Ausbildung der zweiten Phase (Referendariat) die Überlegungen des Kompetenz-Strukturmodells aufgreift. Sylvia Mebus skizziert hierzu Möglichkeiten aus ihrer Arbeit am Studienseminar in Sachsen, und Ruth Radermacher, Referendarin an diesem Seminar, schildert ihre Erfahrungen bei der Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichts. Reinhard Krammer schließlich reflektiert bezogen auf den Bereich der Lehrerfortbildung Konsequenzen einer kompetenztheoretischen Ausrichtung des Geschichtsunterrichts.

Der vorliegende Band vereint somit eine Reihe durchaus unterschiedlich gelagerter Beiträge. Neben solchen, die explizit zur Ausdifferenzierung

historischer Kompetenz, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 7); Lehmann, K. (Hg.): Theater und Geschichte. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion, Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte 8); Schreiber, W./Ziegler, B. (Hgg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen, Neuried 2007 (Themenhefte Geschichte 9) (in Vorbereitung); Borries, B. v./Schreiber, W. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen, Neuried 2007 (Themenheft Geschichte 10) (in Vorbereitung).

5 Die Beiträge des entsprechenden Abschnittes entstanden vor Erscheinen des dieser Frage gewidmeten Hefts von Geschichte lernen, H. 116 (2007).

und Erläuterung des in der Kurzpublikation nur Vorgelegten dienen, stehen solche, die das Kompetenz-Strukturmodell für die fachdidaktische Einordnung und Diskussion bzw. für die Umsetzung in verschiedene Praxisfelder nutzen und über Erfahrungen hiermit berichten. Ein Großteil der Beiträge entstammt in ihren Grundzügen der gemeinsamen Diskussion der FUER-Arbeitsgruppe am Kompetenzmodell. Einige dienten zunächst explizit der projektinternen Diskussion und wurden im Laufe der dabei erzielten Erkenntnisgewinne und den terminologischen Entscheidungen folgend immer wieder angepasst; andere wurden mit einigem zeitlichen Abstand nach der ersten Publikation eigens für diesen Band verfasst. Rezente Entwicklungen in der engeren Disziplin wie im weiteren Umfeld wurden in weiten Teilen, aber nicht überall gleichmäßig berücksichtigt und eingearbeitet. Die zwischenzeitliche Diskussion des Kompetenz-Strukturmodells „Historisches Lernen" auf Tagungen, in Arbeitsgruppen und Projekten, mit Studierenden in Seminaren, mit Geschichtslehrern in der Lehrerfortbildung, mit Vertretern unterschiedlicher Felder der Geschichtskultur wie auch vorbereitende Arbeiten an Projekten der empirischen Evaluation haben weitere Gesichtspunkte zu Tage gefördert, die bei einer Weiterarbeit, z.B. an Konzepten zur Diagnose und Förderung, eine wichtige Rolle spielen werden. Hierzu dürfte auch die Berücksichtigung und Betonung des Aspekts der „Zuständigkeit" zählen, der dem Kompetenz-Konzept sowohl vom Terminus wie auch von der Idee her ebenso innewohnt: Wer unter Lernen Kompetenzentwicklung versteht, trifft auch eine Ziel-Entscheidung für die Selbstständigkeit und Selbstbestimmung dieser Lernenden beim Einsatz der einschlägigen Operationen, etwa beim eigenen Urteilen. Dies ist in heutigen Bildungsstandards oftmals noch nicht oder nicht hinreichend berücksichtigt, in denen noch viel zu oft konkrete Performanzen einfach erwartet werden. Die Anerkennung der Zuständigkeit der (auf unterschiedlichen Niveaus) kompetent Denkenden muss daher Auswirkungen auf die Formulierung von Bildungsstandards und die Konstruktion von Lern- und Prüfungs- bzw. Testaufgaben haben: Aufgaben, welche die individuelle wie die kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, die durch sie konstituierte Differenz der Perspektive sowie die sich daraus oftmals ergebende Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten nicht beachten, wären demzufolge nicht als kompetenzorientiert zu klassifizieren.

***

Dafür dass dieser Band zustande kommen konnte, ist zunächst allen Autoren zu danken. Besonderer Dank gilt zudem dem Publikationsteam an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte der Universität Eich-

stätt unter der Leitung von Beate Brosig. Für die sorgfältigen Lektoratsarbeiten zeichneten die studentischen Mitarbeiterinnen Simone Ming, Veronika Hain und Jennifer Maurer verantwortlich. Besondere Anerkennung gebührt Thomas Wilm, der die Grafiken und den Umschlag gestaltete.

Zu großen Dank sind wir zudem unseren Förderern verpflichtet, ohne deren großzügige finanzielle Hilfe die Publikation nicht möglich gewesen wäre: Vor allem ist hier die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt zu nennen, die die Drucklegung maßgeblich unterstützte. Druckbeihilfen gewährten dankenswerter Weise die Universität Salzburg, die Hamburgische Wissenschaftliche Stiftung, die Fachhochschule Nordwestschweiz/Pädagogische Hochschule sowie die Universitätsstiftung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Die Herausgeber

Abschnitt I:

Grundlegung

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]

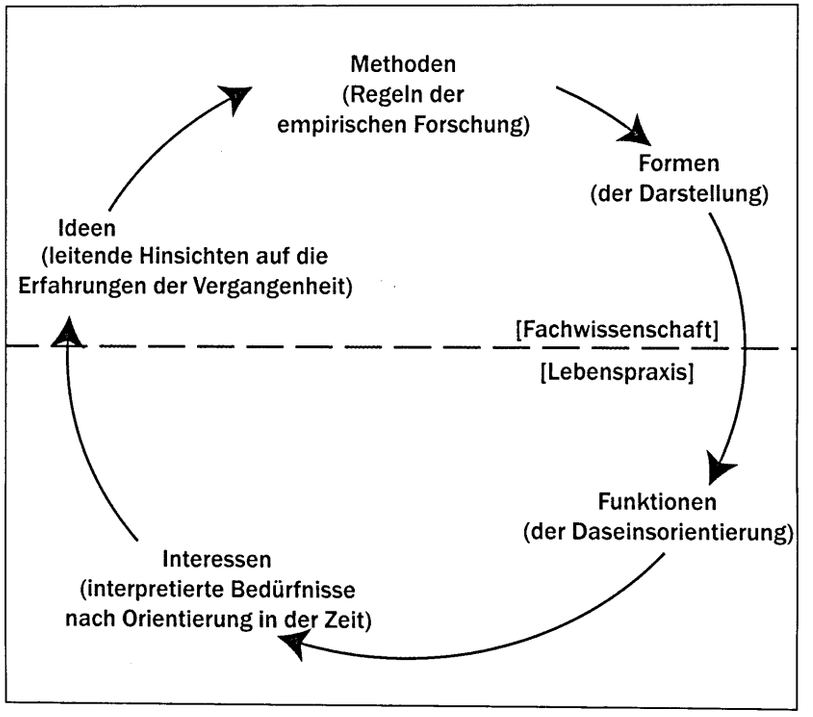


Abb. 1: Disziplinäre Matrix nach Jörn Rüsen (Rüsen, Jörn: Historische Vernunft, Göttingen 1983, S. 29.)[11]

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 Geschichtstheoretikern 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.

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.

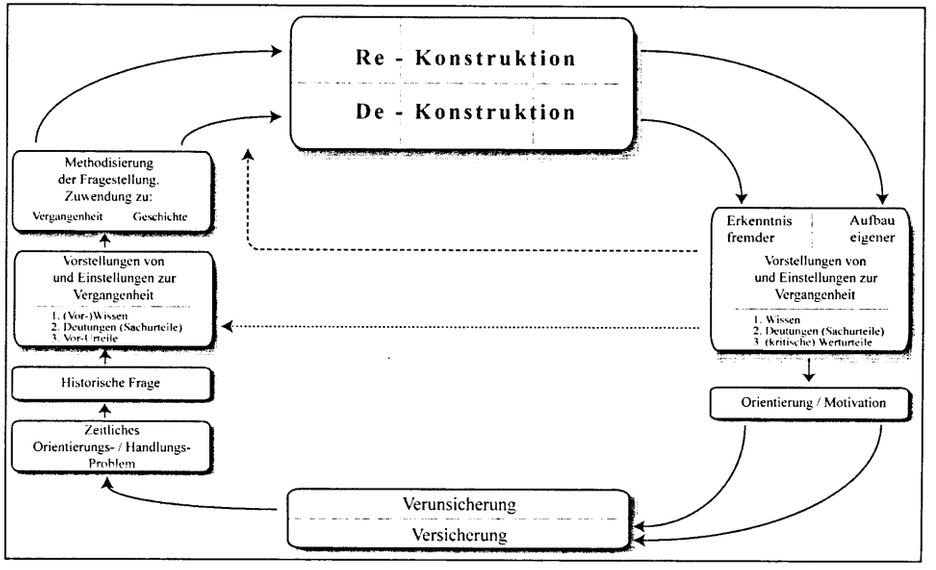


Abb. 2: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

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

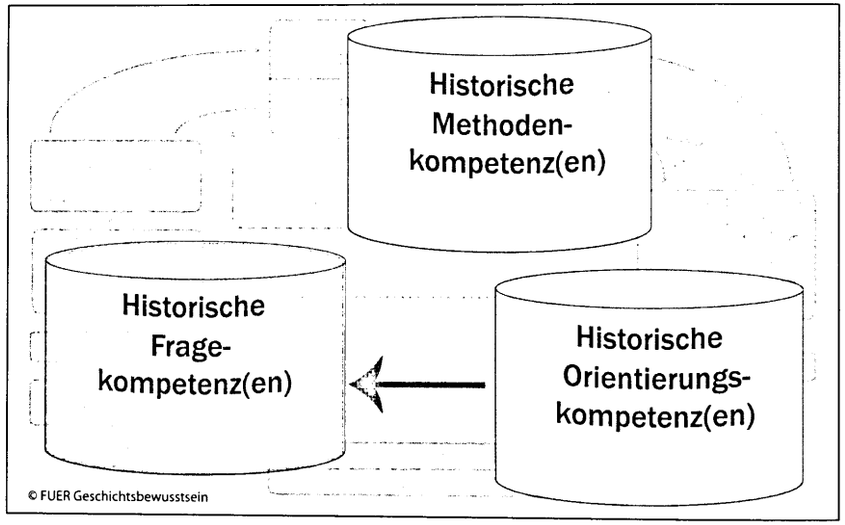


Abb. 3

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 entspringen, 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

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.

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.

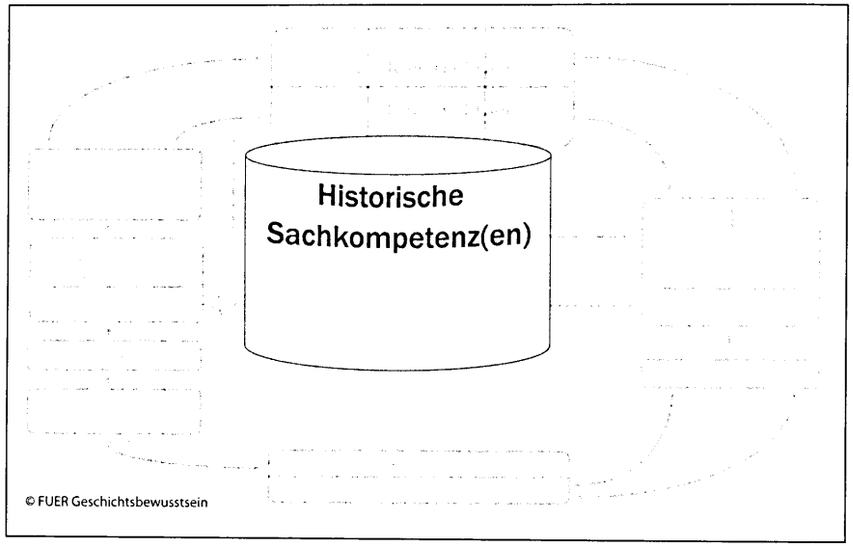


Abb. 4

- 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:

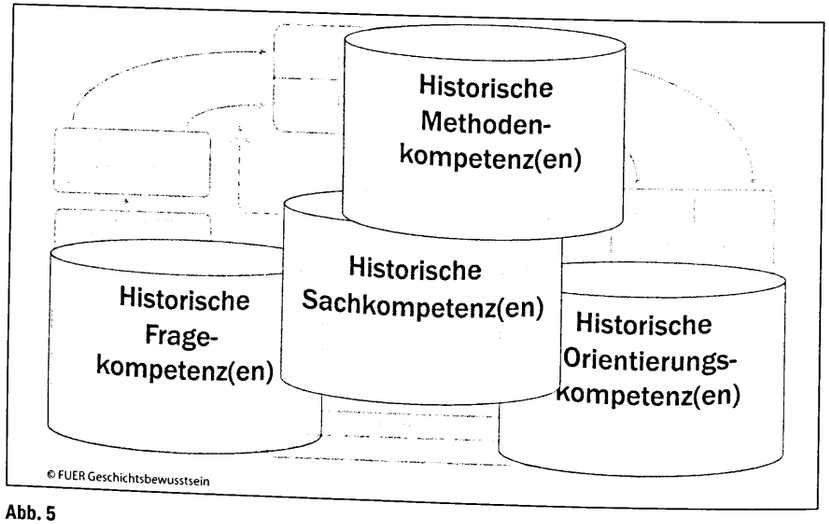


Abb. 5

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.

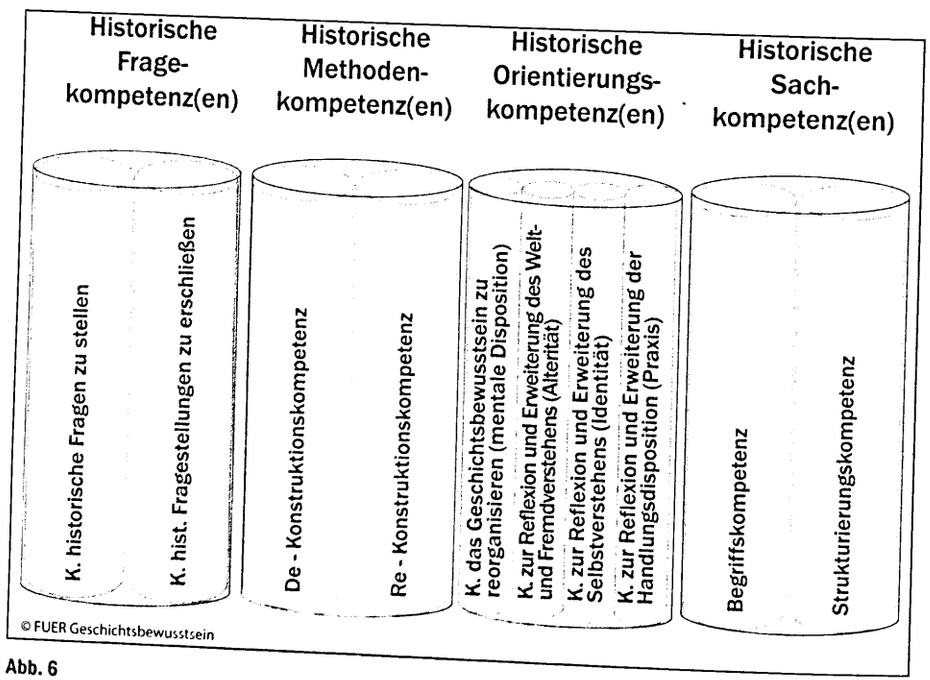


Abb. 6

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.

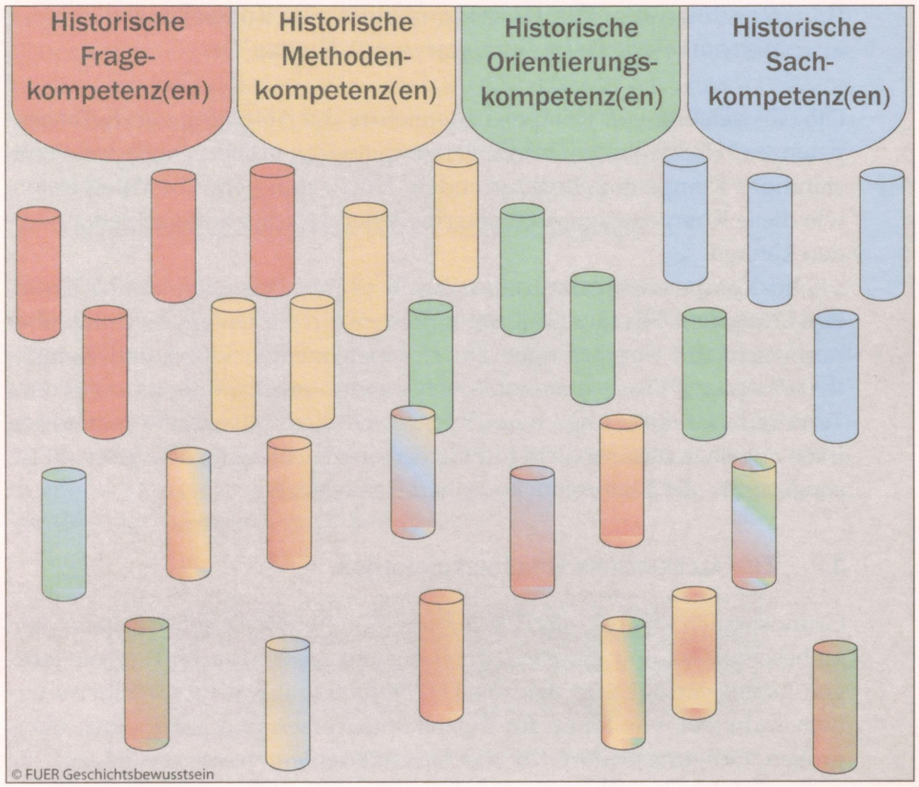


Abb. 7

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

		Komplexität	Reflektiertheit	Reflexivität; Bewusstheitsgrad	Abstraktion	Selbstständigkeit	Transferweite; Variabilität	Schematisierung
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 ²1996.

Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise, Bonn ²2003 (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 ⁵1997, 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 ²2004.

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.

Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle

Andreas Körber

1. Einleitung

Wenn die Geschichtsdidaktik die Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards[1] aufgreift, dann bedeutet das nicht – wie vermutet werden könnte – notwendig einen Paradigmenwechsel gegenüber den bisherigen Denk- und Argumentationsweisen der Disziplin. Bis vor Kurzem war jedoch durchaus unklar, ob und wie die Disziplin sich dieser Debatte stellt. Die „Konferenz für Geschichtsdidaktik" hat sich ihr als Verband lange verweigert und erst auf ihrer Tagung im Herbst 2005 eine Arbeitsgruppe zu diesem Themenbereich eingesetzt. Im Herbst 2007 wird sich nun die Konferenz des Verbandes, neben und verwoben mit dem Lernort „Museum", diesem Problemfeld widmen. In den Bildungsbehörden einzelner und im Verbund einiger Länder wurde und wird wohl weiter an „Bildungsstandards" gearbeitet. Die in ersten Entwürfen erkennbaren Strukturen, deren Weitergeltung sich meiner Kenntnis entzieht, zeigen, dass unter dem Deckmantel der Modernisierung durchaus eine Rückkehr zu Strukturen von Inhaltskanones möglich ist. Auch der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands hat eigene „Bildungsstandards" entwickelt. Deutlich wird bei der Zusammenschau dieser und weiterer Beiträge und Entwürfe (etwa des Kompetenzmodells von Hans-Jürgen Pandel, der Überlegungen von Michael Sauer, der Konzepte in einzelnen Rahmenplänen), dass der Sprachgebrauch und das Verständnis dessen, was mit „Bildungsstandards" gemeint ist bzw. sein kann, und auch der jeweils darin verwobene fachpolitische Wille durchaus uneinheitlich sind, so dass im Zusammenhang mit der Vorstellung unseres Modells eine Vergewisserung über Grundkonzepte geboten erscheint – gerade auch, um die Positionierung unseres Entwurfes[2] und dieser ergänzenden und erläuternden Beiträge in der Debatte zu verdeutlichen.

„Narrative Kompetenz" bezeichnet in der etablierten theoretischen Fundierung der Geschichtsdidaktik die oberste, allgemeine Fähigkeit historischen Denkens. Sie bezeichnet(e) die Fähigkeit, selbst Geschichte denken und erzählen zu können.[3] Dieser Kompetenzbegriff stellt(e) somit gewissermaßen eine Chiffre für das oberste Lernziel historischen Unterrichts dar, nämlich die Verfügung über ein nicht nur inhaltlich strukturiertes, sondern operables Geschichtsbewusstsein. Die Stärke einer mit „narrativer Kompetenz" argumentierenden Geschichtsdidaktik war (und ist) ihre Orientierung nicht auf eine Vermittlung „toter Inhalte", sondern die Möglichkeit der Konzentration auf die empirische Erforschung und die pragmatische Förderung konkreter Fähigkeiten eigenständigen Denkens und Handelns.

Angesichts der Forderungen von Bildungspolitik und -forschung, mit ‚Kompetenzen' zu argumentieren, hätte die Disziplin durchaus die Möglichkeit, in Zukunft den bereits etablierten Begriff der ‚narrativen Kompetenz' zu stärken und mit ihm zu argumentieren. Da unser Fach ohnehin nicht zu denjenigen gehört, an welche die Kultusministerkonferenz (KMK) die Forderung nach ausgearbeiteten Bildungsstandards herangetragen hat, wäre das eine bequeme Möglichkeit, auch unter den neuen Bedingungen die bisherige Orientierung beizubehalten.

Aber es gibt gute Gründe für unsere Disziplin, dies nicht zu tun, sondern sich der Aufgabe der Entwicklung formaler Kompetenzmodelle zu stellen. Die Geschichtsdidaktik braucht nicht nur ein Reden von Kompetenzen, sondern zunächst einmal eine ausgearbeitete Vorstellung dessen, was denn die Kompetenzen des historischen Denkens sind.

Zum einen geht es um die Anschlussfähigkeit an eine bildungspolitische Entwicklung, die auf mittlere Frist auch über den Stellenwert und die Ausstattung der Fächer entscheiden wird. Wenn das Schulwesen auf Bildungsstandards ausgerichtet wird, ist eine Abstufung solcher Fächer vorprogrammiert, die ihren eigenen Bildungsbeitrag sowie ihre Ansprüche an das Lernen auch nicht mit Hilfe der neuen Konzepte und in der neuen Terminologie formulieren und diskutieren können.

Bereits für die Sicherung der Stellung des Faches wird aber ein rein terminologischer Wechsel nicht ausreichen, denn im Zuge der angesproche-

1 „Bildungsstandards" sind von der Bildungsverwaltung im Zuge der Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse als Steuerungsinstrumente des Bildungswesens konzipiert worden. Die ihnen vernünftigerweise zu Grunde liegenden Kompetenzmodelle haben selbst nicht diesen Charakter eines Verwaltungsinstruments, sondern sind grundsätzlicherer Natur.

2 Schreiber/Körber u.a.: Historisches Denken, 2006.

3 Zu(r) „narrativen Kompetenzen" vgl. Schmidt, Geschichte, 1987; Rüsen, Lebendige Geschichte, 1989, S. 93ff.; Pandel, Genese, 2004; zuletzt Barricelli, Narrative Kompetenz, 2002; Barricelli, Schüler, 2005.

nen Umorientierung des Bildungssystems von einer „*Input*"- auf eine „*Outcome*"-Orientierung werden sich auch Änderungen in Kulturen der Definition von Lern- und Leistungszielen sowie der Leistungs- und Lernstandsmessung ergeben, die unser Fach nicht unberührt lassen – auch wenn wir selbst es von Zentralisierungen und der Spezifik des Faches zuwiderlaufenden Vergleichsarbeiten und Tests freihalten könnten. Wenn es das Interesse der Disziplin ist, diesen Prozess nicht nur von außen zu begleiten, sondern mit zu gestalten und die Frage der theoretischen und didaktischen Angemessenheit von Kriterien und Instrumenten mit zu klären, dann bedarf es auch einer Klärung der geschichtstheoretischen und -didaktischen Kategorien und Konzepte im Lichte der neuen Anforderungen.

Ein zweiter – und wichtigerer – Grund ist disziplinärer Natur: Nur auf der Basis der Existenz von Kompetenzmodellen des historischen Denkens lassen sich Bildungsstandards für historisches Lernen valide und plausibel formulieren. Um diese aber kommen wir auch ohne ein Streben nach zentralen Prüfungen und Vergleichen[4] nicht herum, denn allenthalben wird in den Bildungsverwaltungen bereits an ihnen gearbeitet. Diese Versuche, ohne Beteiligung der Geschichtsdidaktik zu Bildungsstandards zu kommen, lassen bereits die Gefahr erkennen, dass unter dem Mantel der Modernisierung und Innovation ein Rückfall in inhaltlich bestimmte Wissenskanones statt findet.[5] Damit aber stünden in der Tat die Errungenschaften mehrerer Jahrzehnte geschichtsdidaktischer Diskussion auf dem Spiel.

Das Konzept der ‚narrativen Kompetenz' ist jedoch nicht hinreichend differenziert ausgearbeitet worden, um als Basis für eine Entwicklung von Bildungsstandards dienen zu können. Der Begriff blieb bislang weitgehend abstrakt und global, ohne einen ausgewiesenen kompetenztheoretischen und -modellhaften Unterbau. Die ihm zu Grunde liegende narrativistische Geschichtstheorie und die unter anderem auf ihr aufbauende Theorie des Geschichtsbewusstseins können nicht die Rolle eines Kompetenzmodells einnehmen, denn sie geben weder hinreichend Auskunft über die einzelnen Dimensionen und Niveaus noch über Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten.

4 Das Fach Geschichte sollte nicht danach rufen, endlich auch landesweite Vergleichstests und zentrale Leistungsüberprüfungen durchführen zu dürfen oder gar zu müssen – dem stehen zu viele grundsätzliche wie geschichtsdidaktische Bedenken gegenüber. Dagegen, die eigenen didaktischen Ansprüche aber unter Zuhilfenahme der neuen Konzepte der Kompetenzen und Standards neu zu durchdenken und zu formulieren, spricht gegenwärtig nichts – im Gegenteil: Es ist durchaus denkbar, dass die Fokussierung auf Kompetenzen sogar neue Ansätze bietet, überkommende Orientierungen auf vermeintlich einmal zu erwerbendes, in Wahrheit dann aber funktionsloses Wissen zu überwinden.

5 Vgl. z.B. die „Bildungsstandards" der Baden-Württembergischen Lehrplanrevision 2004. Z.B. Baden-Württemberg: Kompetenzen Gymnasium Geschichte, 2004.

Damit sei nicht behauptet, dass die Geschichtsdidaktik sich damit nicht befasst hätte – was fehlt, ist jedoch die Zusammenführung von Konzepten, Kategorien, theoretischen Einsichten und empirischen Erkenntnissen in Form konzeptuell und terminologisch in sich geschlossener Kompetenzmodelle.

Das Aufgreifen der Debatte um Kompetenzen und Standards und die Erarbeitung eines Kompetenz-Strukturmodells bedeutet für die Geschichtsdidaktik keinen völligen Neuanfang, wohl aber einen neuen Ansatz. Dass in dem hier vorgelegten Kompetenzmodell die oberste, allgemeinste Kompetenz nicht mit dem Terminus ‚narrative Kompetenz' bezeichnet ist, sondern in der Formel der ‚Kompetenzen historischen Denkens' gefasst wird, hat systematische Gründe, die zum einen in der Struktur des Kompetenzmodells und zum anderen in der überwiegenden Konnotation des Begriffs ‚narrative Kompetenz' als der Fähigkeit zum aktiven, synthetischen Erzählen von Geschichte liegen. Die weitere Verwendung des Begriffs beinhaltet die Gefahr des Missverständnisses, dass (weiterhin) die Operation der Re-Konstruktion von Geschichte einen prinzipiellen Vorrang vor derjenigen der De-Konstruktion von Geschichte habe.[6] Zudem war die Bezeichnung der operablen Seite des Geschichtsbewusstseins als ‚narrative Kompetenz' zwar – soweit ich sehe – unwidersprochen, nicht aber überall verbreitet. ‚Narrative Kompetenz' als Bezeichnung einer Fähigkeit stand (und steht) in der Disziplin weitgehend unverbunden neben unterschiedlichen Verwendungen von ‚Geschichtsbewusstsein'.

Kompetenzmodellentwicklung in unserer Disziplin findet nicht in einem konzeptuellen und terminologischen Freiraum statt, sondern in einem Rahmen, der zu guten Teilen bereits von außen vorgegeben ist – von der empirischen Bildungsforschung, der Bildungspädagogik wie auch der allgemeinen Pädagogik. Auf ihn muss sich die disziplininterne Debatte beziehen, wenn die Ergebnisse nicht nur disziplinintern, sondern auch wiederum nach außen, d.h. zur allgemeinen Bildungsforschung, Bildungspolitik und -verwaltung sowie zu anderen Fachdidaktiken, kommuniziert werden sollen. In der Geschichtsdidaktik wird – mit Ausnahme des bereits genannten Begriffs der ‚narrativen Kompetenz' – der Begriff der Kompetenzen bislang noch weitgehend disparat, ja eklektisch verwendet. Eine Vielzahl von „Kompetenzen" ist in die beginnende Debatte eingebracht

6 Vgl. dazu Körber, in diesem Band S. 89-154.

worden,[7] ohne dass ihr gegenseitiger Zusammenhang geklärt wäre oder sie gar auf eine gemeinsame Vorstellung dessen zurückgeführt würden, was denn Kompetenzen ausmacht. In diesen Zusammenhang gehören zudem die in der letzten Zeit vorgelegten Entwürfe von Kerncurricula für einige Fächer,[8] in denen ebenfalls mit Kompetenzbegriffen argumentiert wird, ohne dass das Verhältnis reflektiert würde, in welchem *input*-orientierte Instrumente wie Curricula einerseits und Kompetenzdefinitionen und Bildungsstandards als *outcome*-orientierte Instrumente der Bildungssteuerung andererseits überhaupt stehen können. Das hier vorgelegte Kompetenz-Strukturmodell schließt hingegen an die Definitionen von „Kompetenz" und „Kompetenzmodellen" von Franz Emanuel Weinert[9] an, die in der Debatte außerhalb der Geschichtsdidaktik weite Verbreitung erlangt haben – nicht zuletzt durch die Expertise von Klieme et al. für das Bundesbildungsministerium.[10]

In diesem einleitenden Beitrag sollen zunächst einige Begriffe geklärt werden, die gewissermaßen den Rahmen der Debatte bilden. Da diese sich vornehmlich um das Konzept der „Bildungsstandards" drehen und erst in zweiter Linie, quasi als „Ableitung" davon, von „Kompetenzen" die Rede ist, soll mit ersterem Begriff begonnen werden. Damit soll auch begründet werden, inwiefern wir diese Priorisierung als fatal ansehen und unsererseits mit der Erarbeitung eines Kompetenz-Strukturmodells begonnen haben, die Entwicklung von Bildungsstandards hingegen erst – durchaus entgegen der tatsächlichen aktuellen Entwicklung – als den dritten Schritt einer Entwicklung ansehen.

7 Einige Beispiele mögen genügen: „Methodenkompetenz" (Sauer, Methodenkompetenz, 2003), „interkulturelle Kompetenz" (Körber, Interkulturelles Geschichtslernen, 2001 a, b). Eine vorläufige Synthese der Debatten verwendet Schreiber, Geschichtsbewusstsein, 2004 a, sowie Schreiber, Entwicklung, 2004 b.

8 Vgl. für das Fach Geschichte z.B. Borries, Kerncurriculum Geschichte, 2003. Auch in der jüngst erschienenen Auseinandersetzung von Hans-Jürgen Pandel mit dem Problem der Neuorientierung der Bildungssteuerung und den daraus resultierenden Konsequenzen und Möglichkeiten für Geschichtslernen findet sich ein Kapitel zu einem Kerncurriculum. Vgl. Pandel, Pisa, 2005.

9 Weinert, Leistungsmessung, 2001, hier S. 27.

10 Klieme u.a., Entwicklung, ²2003.

2. BILDUNGSSTANDARDS

a) BILDUNGSSTANDARDS IM WEITEREN SINNE

Der Begriff „Bildungsstandard" bezeichnet im weiteren Sinne eine Gesamtheit von Aussagen über

1. „die Bedeutung eines Faches im Gesamtverbund der Schulfächer,
2. die didaktisch-methodischen Prinzipien, nach denen das Fach unterrichtet wird,
3. die fachlichen Inhalte und Kompetenzen, die erworben werden sollen (verbindliche Lernergebnisse)."[11]

Diese Definition sagt noch nicht viel aus, denn sie passt in ihrer allgemeinen Form auch auf klassische Curricula. Mehr Aufschluss gibt eine Unterscheidung zwischen Inhaltsstandards *(content-* oder *curriculum-standards)*, die den Aussagen der klassischen Stoffverteilungspläne am Nächsten kommen, verbindlichen Festlegungen der materiellen und ideellen Rahmenbedingungen für Lernen *(opportunity-to-learn-standards)* sowie „Leistungsstandards" *(performance-standards, output-standards)*, um die es in der neueren Debatte zentral geht.[12]

Die KMK legt in ihrem Grundsatzpapier von 2004 fest, dass die von ihr „verabschiedeten Bildungsstandards allgemeine Bildungsziele" aufgreifen und festlegen, „welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen." Sie „konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Fachs und beschreiben erwartete Lernergebnisse." Damit sind diese KMK-Bildungsstandards ausdrücklich als „eine Mischung aus Inhalts- und *Output*-Standards" gedacht.[13]

Bildungsstandards im *weiteren Sinne* nehmen demnach eine Stellung *zwischen* didaktischen Überlegungen, methodischen Festlegungen und Rahmen- bzw. Lehrplänen ein. Sie sind das Scharnier zwischen der allgemeinen Reflexion über die Bedeutung des jeweiligen Faches, der pragmatischen Dimension sowie den verbindlichen Vorgaben über die in fachlichem Lernen zu erbringenden Leistungen.

11 Informationen 2004.

12 KMK, Bildungsstandards, 2004, S. 8. Für ein Beispiel von „content-standards" vgl. u.a. die US-amerikanischen Standards des „National Center for History in the Schools" (NCHS). Vgl. dazu Crabtree/Nash, National Standards, 1996. Eine ausführlichere Besprechung findet sich unten im Beitrag Körber, Dimensionen des Kompetenzmodells, in diesem Band S. 89-154.

13 KMK, Bildungsstandards, 2004, S. 9.

Ein zentrales Konzept der Bildungsstandard-Debatte ist die Orientierung auf den *Output* (besser: *Outcome*). Damit wird ausgedrückt, dass nicht mehr die zu behandelnden oder zu vermittelnden Inhalte durch Lehrpläne vorgegeben werden. Die Schulen und Lehrer sollen vielmehr bei der Auswahl der konkreten Inhalte mehr Autonomie erhalten, auf die verschiedenen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu reagieren, um an Gegenständen, Problem- und Fragestellungen, die der Lebenswirklichkeit der konkreten Gruppe angepasst sind, vergleichbare Fähigkeiten zu vermitteln.[14]

B) BILDUNGSSTANDARDS IM ENGEREN SINNE

Im engeren Sinne legen Bildungsstandards keine Inhalte oder einzelne Wissensbestände fest, sondern vielmehr konkrete Niveaus der Verfügung über bestimmte Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten erworben haben sollen. Es handelt sich bei ihnen also um *Outcome*-Standards der Leistung von Schülerinnen und Schülern, die konkret überprüfbar sind. Bildungsstandards im engeren Sinne bedürfen also einer zumindest zweidimensionalen Festlegung:

- *Erstens* muss („horizontal") bestimmt werden, auf welche Kompetenz, d.h. auf welche Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft sich ein Standard bezieht.
- *Zweitens* muss („vertikal") das Niveau der Verfügung ausdrücklich bezeichnet werden.

Bildungsstandards in diesem engeren Sinne lassen sich daher nicht ohne ein ihnen zu Grunde liegendes Kompetenzmodell beschreiben, welches sowohl die Kompetenzbereiche und Kompetenzen beschreibt als auch die denkbaren Niveaus, auf denen über diese Kompetenzen verfügt werden kann. Erst auf dieser Grundlage ist eine Festlegung der Standards für bestimmte Stationen in Ausbildungsgängen denkbar.

Bildungsstandards im engeren Sinne sind also *politisch-administrative Festlegungen* im Rahmen eines Systems, das wissenschaftlich fundiert sein muss. Sie sind weder von Bildungsverwaltungen frei zu bestimmen, noch können sie theoretisch oder empirisch abgeleitet werden. Vielmehr muss die Festlegung von Bildungsstandards im engeren Sinne durch einen politischen Entscheidungsprozess erfolgen, der durch die Wissenschaft mit theoretischen Reflexionen, empirischer Forschung und Politikberatung vorbereitet und begleitet wird. Derartige *Outcome*-Standards können dann verschiedenen Zwecken dienen:

14 Vgl.: „Die Verfechterinnen eines Kanons übersehen, dass derselbe Inhalt für verschiedene SchülerInnen mit ihrer je individuellen Lernbiographie Unterschiedliches bedeutet – und umgekehrt, dass sich an verschiedenen Inhalten durchaus vergleichbare Erfahrungen gewinnen lassen." Brügelmann, Bildungsstandards, 2006, S. 9.

Zum einen können sie als Basis für eine Evaluation von Schul- und Bildungssystemen dienen. Hierzu ist die übliche Unterscheidung in Mindest-, Regel- und Maximalstandards geeignet, die auch die KMK vornimmt. Erstere bezeichnen das von *allen* Schülern einer Bildungseinrichtung oder aller Bildungseinrichtungen eines größeren Systems zu erreichende Kompetenzniveau[15]; zweitere geben an, welches Niveau *in der Regel* zu erreichen sein soll, und letztere das von den besten Schülerinnen und Schülern jedes Jahrganges zu erreichende Niveau.[16] Sie legen bei der Nutzung für Evaluation den Eingriffspunkt für Konsequenzen fest, wobei sowohl restriktive Sanktionierung wie auch förderndes Eingreifen denkbar und möglich ist: Während das Nichterreichen des Regelstandard-Niveaus durch eine Minderheit von Schülerinnen und Schülern noch nicht als sanktionswürdig angesehen wird, ist ein Unterschreiten des Mindestniveaus auch nur von Einzelnen eine hinreichende Bedingung für ein Eingreifen. Dabei deuten Erfahrungen aus verschiedenen Schulsystemen darauf hin, dass negative (strafende) Sanktionen für Schulen und Schulsysteme zu einem Unterlaufen der Testungen bzw. einem *teaching to the test* und letztlich zur Verwässerung sowohl der Testung als auch der Unterrichtsqualität führen, wogegen der Einsatz von gezielten Fördermaßnahmen bei Nichterreichen der Standards deutliche Vorteile hat.

Zum anderen können *Outcome-standards* für die von dieser evaluativen Nutzung deutlich zu unterscheidenden Diagnostik der Lernleistungen, Lernentwicklungen und Leistungsstände einzelner Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Auch hierbei haben die Mindest- und Regelstandards als „Zielmarken" der individuellen Entwicklung und Vergleichsmaßstäbe der je aktuellen Kompetenz ihre Bedeutung, wichtiger aber sind nicht diese „Landmarken", sondern die Zwischenniveaus, die in ihrer Abfolge überhaupt erst eine Entwicklung ergeben.

Beide Zugriffe, Evaluation und Diagnostik, bedürfen dabei trotz des grundsätzlichen Unterschieds ihres Zwecks und der Notwendigkeit, sie hinsichtlich der Instrumente streng zu trennen, durchaus eines gemeinsa-

15 Dieses „alle" meint nicht: „jede(r) einzelne", insofern zwar die Leistung zunächst vom Individuum gezeigt werden muss, die Ebene der Analyse und eventueller Konsequenzen aber gerade nicht die des Individuums ist (etwa: Noten, Sanktionen, Nachhilfe, Förderung), sondern die jeweilige Systemebene.

16 KMK, Bildungsstandards, 2004, S. 8f. (was sie „können sollen").

men Rahmens. Nichts wäre irriger als die Annahme, dass es bei den Kriterien, an denen Schulen und Bildungssysteme gemessen werden, und den Kriterien zur Erfassung und Beurteilung von Leistungsentwicklungen keine Überschneidungen geben darf. Beide Prüfungszugriffe benötigen jedoch auch ihre je eigenen Kriterien, die beim jeweils anderen keine Anwendung erfahren dürfen. So ist etwa das Kriterium der Effizienz eines, das der Evaluation vorbehalten ist und in der Diagnostik keine Bedeutung erfahren darf, ebenso wie die Berücksichtigung aller einzelnen Ausgangs- und Lernrahmenbedingungen einzelner Schüler (etwa hinsichtlich durchgemachter Krankheiten etc.) bei der Evaluation nur insofern berücksichtigt werden kann, als die Fähigkeit des Systems, darauf adäquat zu reagieren, geprüft wird. Neben diesen unterschiedlichen Kriterien gibt es aber einen Bereich gemeinsamer Kriterien, nämlich die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die die Schülerinnen und Schüler im System erwerben. Es handelt sich dabei um diejenigen Fähigkeiten und Dispositionen, die bei Lernenden zu fördern und zu entwickeln das jeweilige System (sei es eine einzelne Schule oder ein ganzes Bildungssystem) angetreten ist und die der einzelne Schüler im Laufe seiner Lernbiographie erwerben muss.

Sie systematisch zu beschreiben, ist die Aufgabe von Kompetenzmodellen. „Ein solches Kompetenzmodell", schreiben Klieme u.a.„unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne [...] und es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen."[17] Die meisten Fachdidaktiken haben sich dafür entschieden, ein Kompetenz-Entwicklungsmodell vorzulegen. Für die Geschichtsdidaktik erscheint uns dies aus mehreren Gründen nicht geeignet. Bevor jedoch die verschiedenen Formen von Kompetenzmodellen erläutert werden können, muss der Begriff der Kompetenz selbst geklärt werden.

3. KOMPETENZ

Mit dem aus dem lateinischen „competere" = „Zusammentreffen" entstandenen Begriff „Kompetenz" wird alltagssprachlich sowohl die Zuständigkeit als auch die Fähigkeit eines Menschen für die selbstständige Erledigung einer Aufgabe bezeichnet. In der Erziehungswissenschaft und Pädagogik hat in den letzten Jahrzehnten die letztere Bedeutung an Gewicht gewonnen, und zwar als Ablösung des zu eng auf bestimmte Anforderungen ausgerichteten Begriffs der Qualifikation.[18]

Eine Kompetenz beschreibt gemäß der auch bei Klieme u.a. verwendeten Definition von Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können".[19]

Vor diesem Hintergrund bezeichnet der Begriff der Kompetenz die zur Bewältigung immer neuer Situationen nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft, diese auch zur Bewältigung der Situation einzusetzen. Ein theoretisches Erklären-Können, wie man es denn machen würde, reicht also für eine Kompetenz nicht aus. Solche Bereitschaften können vollgültig nur an *realen* Handlungssituationen überprüft werden. Gerade in sozialwissenschaftlichen und politisch relevanten Bereichen darf ein konkretes Handeln, in dem immer auch eine spezifische Entscheidung enthalten ist (etwa die Teilnahme an einer Demonstration), aber nicht abgefordert werden, so dass sie allenfalls in realistischen Simulationen, etwa in Rollenspielen, ansatzweise zu erfassen sind. Im Bereich historischen Denkens ist das noch problematischer. Auch wenn die Abforderung und Prüfung der motivationalen Komponenten pädagogisch und didaktisch problematisch ist und sich meistens verbietet, gehören sie doch in das Konzept der Kompetenz hinein und somit auch in die Zielvorstellung didaktischen Handelns.

Zum Kompetenzbegriff gehört zudem auch „Wissen" hinzu, jedoch nicht ein auf spezifische Fälle (hier: Ereignisse, Strukturen etc. der Vergangenheit) bezogenes Wissen, sondern „kategoriales Wissen", etwa Basiskonzepte, Prinzipien, prozedurales Wissen etc., das auf unterschiedliche Fälle anwendbar ist.

Für alle Kompetenzmodelle bedeutet diese Definition, dass ein eigener Kompetenzbereich „Wissen" nicht denkbar ist, denn transferables Wissen in der Form deklarativ-konzeptuellen Wissens über Kategorien und Konzepte (samt ihren Eigenschaften) sowie prozeduralen Wissens (über Ver-

17 Klieme u.a., Entwicklung, 2003, S. 22. Der Begriff der Domäne bezeichnet hier „einen abgegrenzten Wissens- oder Lernbereich, ein Fachgebiet, [...] in dem Expertenwissen bzw. Expertenkompetenz erworben werden kann". Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München, Glossar: Begriffe im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards, München 2005 [http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=91cd78aa0851c739f90dda451b509ae5; gelesen 23.3.2006].

18 Vgl. zur Begriffsentwicklung von den bereits allgemeiner gefassten „Schlüsselqualifikationen" zum Kompetenzbegriff u.a. Jäger, Erwerb, 2001, S. 46ff.

19 Weinert 2001, zit. n. Klieme u.a., Entwicklung, 2003, S. 21.

fahren) gehört zu jeder Kompetenz einer Domäne.[20] Kontextspezifisches Fallwissen (einfache Kenntnisse; in der Geschichte „Wissen über Vergangenes"[21]) hingegen ist nicht spezifischer Bestandteil der Kompetenzen, sondern wird mit ihrer Hilfe aufgebaut und verarbeitet. Auch wo in den Kompetenzmodellen anderer Fachdidaktiken einzelne Kompetenzbereiche mit „Sachwissen" bzw. „Fachwissen" bezeichnet wurden,[22] umfassen diese gerade nicht Einzelkenntnisse, sondern „Basiskonzepte" und „Prinzipien" des jeweiligen Faches.[23] Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch die anderen Kompetenzbereiche (bei den Naturwissenschaften mit „Erkenntnisgewinnung", „Kommunikation" und „Bewertung" überschrieben) Anteile an Wissen erfordern, so etwa das *Wissen* um Verfahren der Erkenntnisgewinnung (prozedurales Wissen), das von der Fähigkeit, diese Verfahren auch anzuwenden, durchaus unterschieden werden kann und das zudem spezifisch fachlich ist. Das Wissen, das als Bestandteil der Kompetenzen ausgewiesen werden kann, ist also spezifisch kategoriales Wissen.

Für die Domäne der Geschichte bedeutet dies, dass das klassische Geschichtswissen etwa in Form von Daten und „Fakten", aber auch in Form von üblichen Deutungen seinen Platz nicht in den einzelnen Kompetenzdefinitionen hat, sondern – wo gesellschaftlich als zwingend erforderlich festgelegt – in einem eigenen Kerncurriculum *neben* dem Kompetenzmodell auszuweisen wäre, ansonsten aber als austauschbare Klasse von Wissen zu gelten hat.

Ein wichtiger Gesichtspunkt ist zu beachten: In manchen Diskursen, vor allem der Berufspädagogik, erscheint der Kompetenzbegriff verkürzt als die Fähigkeit z.B. von Mitarbeitern eines Betriebes, Anforderungen im Beruf zu bestehen. Kompetenzentwicklung wird in diesem Zusammenhang leicht als etwas angesehen, was in der Verfügung des Arbeitgebers steht, der durch Investitionen in Fortbildungsmaßnahmen die Kompetenzen seiner Mitarbeiter fördern und somit sein „Humankapital" in Wert setzen kann.[24] Demgegenüber ist deutlich daran festzuhalten, dass der Kompetenzbegriff eben nicht nur auf Fähigkeiten und Fertigkeiten reduziert werden kann, sondern dass in der „motivationalen und volitionalen" (Weinert) Komponente der Anspruch enthalten ist, dass der Träger einer Kompetenz selbst über den Einsatz seiner Fähigkeiten zu entscheiden in der Lage ist und auch er letztendlich dafür zuständig ist. Kompetenzentwicklung in diesem Sinne geht deutlich über das Verständnis einer Befähigung zum Funktionieren in vorgegebenen Situationen hinaus zur Befähigung zum selbstbestimmten und selbstverantworteten Einsatz der erworbenen Fähigkeiten. Kompetenzentwicklung ist Bildung, nicht nur Ausbildung. Auch daher ist die zunächst sperrig anmutende Komponente „Bereitschaft" in der Kompetenzdefinition unverzichtbar. Wer eine Tätigkeit ausüben kann, ohne gleichzeitig in verantwortlicher Weise darüber nachdenken und befinden zu können, ob und wann er diese Tätigkeit ausübt (inklusive der Entscheidung zur Unterlassung und Verweigerung), der mag geschickt sein, im vollen bzw. eigentlichen Sinne kompetent ist er dann aber noch nicht.

Ein letzter Punkt: Der Terminus „Kompetenz" im Sinne dieses Konzepts besitzt – im Gegensatz zum landläufig-alltagssprachlichen Terminus – kein Gegenteil im absolutierenden Sinne, das mit „Inkompetenz" bezeichnet werden könnte. Eine Aussage, dass jemand „inkompetent" sei, ist in dieser Terminologie nicht wirklich denkbar. Menschen können zwar auf sehr unterschiedlichen Niveaus über eine Kompetenz verfügen, aber auch das niedrigste Niveau weist noch eine Kompetenz aus – wenn eben auch noch eine sehr basale.

Für die Geschichtsdidaktik bedeutet dies, dass kompetenzorientiertes Geschichtslernen immer auf ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtslernen zielen muss.

4. KOMPETENZMODELLE

Kompetenzen sind also Komplexe von (kategorialem) Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Dispositionen der Bereitschaft und des Willens, die Fähigkeiten auch anzuwenden. Es reicht aber weder für die Setzung von Bildungsstandards noch für die Erarbeitung von Diagnostischen Konzepten zur Analyse von Lernständen und -entwicklungen aus, die Kompetenzen allein zu definieren. Beide Zwecke erfordern konkret ausformulierte Ni-

20 Unter einer „Domäne" wird in der Debatte ein Wissens- und Könnensgebiet verstanden, in dem jeweils spezifische Regeln gelten und demzufolge spezifische, für andere Domänen nicht geltende Bestände an Wissen und Können erworben werden können. Der Domänenbegriff unterscheidet sich insofern vom Begriff des „Faches", als nicht Gegenstände unterteilt werden, sondern die mentalen Instrumente zu ihrer Berarbeitung. Vgl. zum Domänenbegriff Klieme u.a., Entwicklung, 2003, S. 66ff.

21 Vgl. Sauer, Methodenkompetenz, 2002, S. 185ff.; vgl. auch KMK, EPA Geschichte 2005, S. 4.

22 Vgl. IPN, Biologie im Kontext, Kurzbeschreibung, S. 2.; KMK, Bildungsstandards Biologie MSA (Entwurf), 2004, S. 8; eine Zusammenschau in Stöckl, Biologie, 2005, S. 70-71.

23 Stöckl, Biologie, 2005, S. 71.

24 Vgl. z.B. Hasebrock u.a., Kompetenzkapital, 2004.

veaus und somit eine grundsätzliche Vorstellung darüber, in welcher Hinsicht diese Niveaus sich voneinander unterscheiden. Erst auf ihrer Grundlage können Vorstellungen über den Aufbau dieser Kompetenzen auf bestimmten Niveaus bzw. den Übergang von einem zum anderen Niveau entwickelt werden, die wiederum als Voraussetzung für die Planung schulischer Lernprozesse und für ihre Steuerung gebraucht werden. Der letztgenannte Aspekt der Kompetenzentwicklung ist also deutlich erkennbar vom zuvor genannten abhängig: Nur wer beschreiben kann, worin sich die Niveaus einer Kompetenz unterscheiden, kann Vorstellungen der Entwicklung dieser Kompetenz entwickeln. Es bedarf demnach einer Unterscheidung zwischen zwei Typen von Kompetenzmodellen:[25]

- Kompetenz-*Struktur*modelle weisen a) die für eine Domäne spezifischen Kompetenzbereiche aus, d.h. diejenigen Bereiche des Kompetenzerwerbs, die jeweils funktional zusammen gehörende Einzelkompetenzen bündeln, und in denen Unterscheidungen zwischen Niveaus sowie Entwicklungen feststellbar sind. Zudem geben sie b) Aufschluss über die Niveaus, auf denen über diese Kompetenzen verfügt werden kann, bzw. weisen die Kriterien (Parameter) aus, welche eine Unterscheidung der Niveaus ermöglichen.
- Kompetenz-*Entwicklungs*modelle wiederum bilden den Rahmen für didaktische Konzepte der Förderung der Kompetenz-Entwicklung. Sie spezifizieren (zusätzlich zu den Strukturen) „die altersgemäße und kumulative Entwicklung von Kompetenzen"[26] und müssen dabei auf vorhandene Kompetenz-Strukturmodelle zurückgreifen.

Über diese Unterscheidung hinaus lassen sich Kompetenz-Modelle noch nach der Herkunft der in ihnen verarbeiteten Informationen klassifizieren:

- Empirische Kompetenzmodelle gewinnen ihre Informationen aus empirischer Forschung an Versuchspersonen. Sie können als empirische Kompetenz-*Struktur*modelle angelegt sein, d.h. aus empirischen Daten mittels explorativer Methodik herausarbeiten, in welchen Dimensionen und Niveaus sich Versuchspersonen unterscheiden bzw. welche Dimensionen so eng miteinander korrelieren, dass sie als einem gemeinsamen Kompetenzbereich zugehörig erscheinen. Empirische Kompetenz-*Entwicklungs*modelle hingegen beruhen auf Längsschnitt-Studien (Panel- wie Tracking-Studien) und liefern empirische Daten über die konkrete Kompetenzentwicklung, etwa hinsichtlich gleicher oder unterschiedlicher Geschwindigkeiten, Voraus- oder Nachlaufen der Entwicklung im Vergleich mehrerer Kompetenzbereiche oder hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Entwicklungen in mehreren Kompetenzbereichen, wie auch über Wirkungen bestimmter Kompetenz-Förderungsmaßnahmen. Empirische Kompetenzmodelle lassen sich nicht ohne bereits vorhandene Vorstellungen über möglicherweise zu differenzierende Kompetenzbereiche und Niveaustufen durchführen, denn ihre Messinstrumente bzw. Auswertungsschemata erfordern bereits derartige Vorstellungen. Eine rein induktiv-explorative Entwicklung von Kompetenzmodellen ist demnach nicht denkbar, weswegen am Beginn der Entwicklung ein
- *theoretisches* Kompetenz-Strukturmodell stehen muss, auf das die weiteren Schritte der Entwicklung bis hin zu Bildungsstandards einerseits und konkreten didaktischen Förderstrategien und methodischen Handreichungen andererseits aufbauen müssen. Im Folgenden bedarf dieses Kompetenzmodell zunächst der empirischen Überprüfung der in ihm getroffenen Unterscheidung von Kompetenz-Dimensionen wie auch der Niveauunterscheidung, bevor es in einem weiteren Schritt zur Grundlage empirischer Forschungen zu tatsächlichen Kompetenz-Entwicklungen werden kann.

Ein solches theoretisches Kompetenz-Strukturmodell wird in diesem Band vorgelegt. Es ist gedacht als eine Grundlage für die weitere Diskussion und für weitere Forschungsarbeiten, insbesondere an Kompetenz-Entwicklungsmodellen. Es basiert – zumeist in der bei FUER Geschichtsbewusstsein entwickelten Form – auf der theoretischen Konzeption, welche die Geschichtsdidaktik in den letzten dreißig Jahren entwickelt hat, nämlich auf der narrativistischen Geschichtstheorie.

Aus dieser nun nicht mehr allgemein-kompetenztheoretischen Theoriegrundlage ergeben sich einige Festlegungen für das hier vorzustellende Modell, die im Folgenden skizziert werden sollen.

5. REICHWEITE UNSERES KOMPETENZ-STRUKTURMODELLS

Anders als in den meisten anderen Fachdidaktiken geschehen wird hier ein Kompetenz-Strukturmodell nicht nur für den Bereich des schulischen Lernens vorgelegt, sondern eines, das den Anspruch stellt, prinzipiell auf alle Formen historischen Denkens anwendbar zu sein. Diese Festlegung hat zwei Gründe. Der erste ist bereits aus den allgemeinen kompetenzthe-

25 Vgl. IPN, Biologie im Kontext, Kurzbeschreibung, S. 2; IPN, Ziele 2003/04, S. 16.
26 IPN, Ziele, 2003/04, S. 16.

oretischen Erwägungen her abzuleiten: Wer Mindest-, Regel- und Maximalstandards für das Lernen in einer Domäne festlegen oder auch nur die dafür in Frage kommenden Niveaus definieren will, der braucht eine Vorstellung davon, inwiefern sich diese Niveaus unterscheiden. Nötig ist also für die (und bereits vor der) Definition von Bildungsstandards eine Vorstellung der grundlegenden Strukturen der ganzen Domäne, nicht nur des Schulfaches.

In Fächern, in denen schulische Erkenntnisgewinnung grundsätzlich anders verläuft als die üblichen Denkweisen der Domäne in der Lebenswelt, mag eine Konzentration der Kompetenzmodelle auf das schulische Lernen legitim sein. Geschichtslernen wird jedoch seit nunmehr 30 Jahren in der deutschen Debatte (und nicht nur dort) als die Befähigung zu eigenständigem historischen Denken verstanden – nicht als der Erwerb vorgegebenen Wissens oder vorgegebener Deutungen. Auch wenn darüber, was mit „eigenständigem historischen Denken" im Einzelnen gemeint ist, durchaus noch diskutiert wird und durch „FUER Geschichtsbewusstsein" mit der Ausweisung der Operation der De-Konstruktion eine wichtige, zuvor unter dem Paradigma der „narrativen Kompetenz" allzu oft vergessene Denkweise hinzugefügt wurde, so ist doch weitestgehend *communis opinio*, dass Geschichtslernen auf den selbstständigen Umgang mit Geschichte vorbereiten soll. Etwas komplexer wird das Problem durch die theoretisch und empirisch gut gesicherte Erkenntnis, dass Menschen nicht erst dann historisch denken, wenn sie schulischen Geschichtsunterricht genossen haben, sondern dass sie dies auf Grund einer anthropologischen Notwendigkeit der Orientierung in der Zeit immer schon tun – vor, neben und nach der Schule sozusagen. Geschichtsunterricht legitimiert sich also nicht dadurch, Lernende *überhaupt* erst zum historischen Denken anzuleiten, sondern darin, sie zu befähigen, dieses von ihnen eigentlich auch vor schulischem Unterricht immer schon betriebene Deutungs- und Orientierungs„geschäft" in einer Art und Weise zu vollziehen, die vernünftig ist und mit der sie am Umgang ihrer Gesellschaft mit Geschichte teilhaben können.

Schulisches Geschichtslernen darf daher nicht als eine prinzipielle Sonderveranstaltung theoretisch anders gefasst werden als allgemeines Geschichtsdenken. Ein Kompetenzmodell des Geschichtslernens muss also nach „unten" (zum „trivialen" Geschichtsdenken und demjenigen der Anfänger hin) sowie nach „oben" (zum Geschichtsdenken lebenserfahrener Menschen oder auch professionell ausgebildeter Historiker) anschlussfähig sein.

Nötig ist daher ein *allgemeines* Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, mit welchem jegliche Formen historischen Denkens hinsichtlich der dabei wirksamen Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen beschrieben werden können und das diejenigen Kriterien beschreibt, mit denen die verschiedenen empirisch vorfindlichen Ausprägungen dieses historischen Denkens hinsichtlich ihrer Qualitätsniveaus unterschieden werden können.

Erst in der Folge kann und sollte dann ein Kompetenzmodell entwickelt werden, welches genau diejenigen Ausschnitte des Geschichtslernens differenziert, die in schulischem Geschichtsunterricht eine Rolle spielen, und die Anschlüsse nach unten (Ausgangsbedingungen) wie nach oben (Übergänge in die Lebenswelt der Erwachsenen wie zum Geschichtsstudium an der Universität) reflektiert. Mit einer solchen Konzeption – so ist zu hoffen – kann auch dem immer wieder von Studierenden berichteten Eindruck entgegengewirkt werden, dass Geschichte an der Schule etwas ganz anderes ist als Geschichte an der Universität.[27]

6. VERFAHREN DER ENTWICKLUNG VON KOMPETENZMODELLEN

Auf welche Weise sollen Kompetenzmodelle und Bildungsstandards entstehen? Im Folgenden werden mehrere Ansätze kurz skizziert und diskutiert. In einem Vortrag bei der Kultusministerkonferenz im April 2004 hat Eckart Klieme einen als induktiv zu bezeichnenden Weg zu Kompetenzmodellen entworfen, in dessen Zentrum *Aufgaben* stehen:[28]

1. Theoretische Vorarbeiten
   a) Abgrenzung von Teil-Dimensionen
   b) Klärung der ‚Anwendbarkeit' von Aufgabenformaten und -inhalten
   c) Bestimmung von Merkmalen, die „vermutlich" die Schwierigkeit von Aufgabenstellungen bzw. die Güte von Lösungen bestimmen.

27 Ein weiteres Kompetenzmodell wird schließlich für die zukünftigen Geschichtslehrer notwendig. Es muss die Kompetenzen des historischen Denkens mit den allgemeinen pädagogischen und den fachdidaktischen Kompetenzen zusammenführen. Ein für alle beteiligten Fachdidaktiken abgestimmtes Kompetenzmodell für die Lehrerausbildung (auch hier ein Entwicklungsmodell) ist im Rahmen der Gesellschaft für Fachdidaktik bereits vorgelegt worden. Es muss aber noch mit den jeweils fachspezifischen Kriterien gefüllt und spezifiziert werden, wenn nicht die Domänenspezifik der Fächer, die bei den Modellen auf Schulebene noch so bedeutend schien, bei der Lehrerausbildung missachtet und die Fächer als reine Anwendungsfälle (Substrate) unspezifischer „Vermittlung" verkommen sollen. Vgl. GFD, Fachdidaktische Kompetenzen, 2005; GFD, Fachdidaktische Kompetenzbereiche, 2005; GFD, Kerncurriculum, 2004.

28 Klieme, Beitrag, 2004, Folien 15f.; hier in nicht-wörtlicher Wiedergabe.

2. Systematische Konstruktion von Aufgaben mit unterschiedlichen Merkmalen und zugehörigen Bewertungsregeln; informelle Erprobungen
   a) empirische Prüfung
   b) empirische Analyse der Merkmale, die „tatsächlich die Schwierigkeit von Aufgabenstellungen bzw. die Güte der Lösungen bestimmen" [Dimensionierung]
   c) Abgrenzung von qualitativen Niveaus *auf den jeweiligen Dimensionen*
3. Weitergehende empirische Untersuchungen
   a) Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf die Niveaus
   b) Analyse der Struktur, die die Kompetenzen *untereinander bilden*
   c) Untersuchung, ob sich die Niveaus als Entwicklungsstufen interpretieren lassen
   d) Untersuchung, ob sich eine [so gefundene] Kompetenz „einheitlich hierarchisch" beschreiben lässt.

Offen bleiben dabei Klieme zufolge durchaus noch viele Fragen, die unser Thema ebenfalls betreffen, nämlich unter anderem die „Zahl der Dimensionen", der zu wählende „Auflösungsgrad", die Abgrenzung zwischen den Niveaus usw.[29]

Ergibt dieses Verfahren ein realistisches Programm für die Konstruktion von Kompetenzmodellen in der Geschichtsdidaktik? Unstrittig ist sicher, dass auf der Basis von Theorie verschiedene Dimensionen differenziert werden müssen. Aber wie steht es mit der dann folgenden Aufgabenorientierung? Wie kommen wir zu Aufgaben„formaten" und -inhalten, die wir für relevant halten – und woran messen wir ihre „Anwendbarkeit"? Offenkundig ist mit „Anwendbarkeit" die empirische Operationalisierbarkeit gemeint. Es muss sich also um Aufgaben handeln, die man Lernenden bzw. Versuchspersonen einer Evaluation *stellen* kann. Diese Aufgaben sind also weitgehend *instrumenteller* Art. Denkbar sind z.B. solche, die die Anwendung von Methoden erfordern: etwa die Interpretation einer Quelle, die Auswertung einer Karte usw.; daneben aber auch – wenn auch noch nicht so sehr im Standardrepertoire enthalten – solche, die die Analyse einer Sinnbildung, also eine De-Konstruktion, verlangen. Bedeutend schwieriger wird die Konstruktion zentral formulierter, standardisierter Aufgaben jedoch dann, wenn grundlegende Einsichten und Schlussfolgerungen für die Identität des Denkenden zu gewinnen sind.

29 Klieme, Beitrag, 2004, Folie 17.

Es ist nämlich durchaus von Bedeutung, dass die „Kompetenz" bei Klieme et al. nicht als Fähigkeit zur Bewältigung neuer lebensweltlicher *Situationen* definiert ist, sondern als die Fähigkeit und Bereitschaft, spezifizierte *Aufgaben* zu lösen. Entspricht diese Definition unseren Vorstellungen darüber, worin der *Kern* des historischen Denkens und Lernens liegt, nämlich in der Befähigung zu je individueller und historischer Orientierung? Ist es denkbar, diese Operation mit standardisierten Aufgaben abzubilden und zu testen? Diese Frage ist durchaus nicht geklärt, denn zum einen hat selbst Hans-Jürgen Pandel jüngst trotz der Betonung des kreativen Aspekts von Kompetenzen in seinem Beitrag zur Kompetenz- und Bildungsstandard-Debatte einen induktiven Weg über die empirische Bestimmung von Aufgabenschwierigkeiten vorgeschlagen,[30] worauf weiter unten noch mit geschichtstheoretischen Argumenten einzugehen sein wird.[31] Zum anderen erscheint es durchaus denkbar, dass zwar nicht die ganze Operation historischer Orientierung derart modelliert werden kann, wohl aber relevante Anteile oder Vorstufen.

Aber es sind nicht nur Bedenken auf der Grundlage der Reflexion der Natur historischen Denkens, die dem Ansinnen, Aufgabenschwierigkeiten allein empirisch ermitteln zu wollen, entgegenstehen. Inzwischen haben sich auch Test-Methodiker kritisch zu diesem Ansinnen geäußert. So hat etwa jüngst Jürgen Rost eine differenzierte Auseinandersetzung mit den empirisch-statistischen Grundlagen solcher statistischer Aufgabendifferenzierung vorgelegt.[32] Er unterscheidet dabei zwischen

1. Modellen eindimensionaler Kompetenzstufen,
2. Modellen kognitiver Teilkompetenzen und
3. einem Modell für niveaubezogene Bearbeitungsmuster.

Gegen die ersten beiden Vorgehensweisen erhebt Rost schwere Bedenken. So setzt das erste Modell voraus, dass die Schwierigkeiten, die eine Aufgabe verschiedenen Schülern bietet, als auf *einer* Dimension liegend angenommen werden und zudem die relativen Itemschwierigkeiten der Aufgaben auf allen Kompetenzstufen gleich bleiben. Auch haben sich postulierte Aufgabenschwierigkeiten z.B. beim PISA-Naturwissenschaftstest empirisch nicht positiv überprüfen lassen. Das zweite Modell setzt nicht voraus, dass jede Aufgabe nur eine eindimensionale Schwierigkeit stellt, sondern basiert auf einer Analyse der verschiedenen von den Schülern ge-

30 Pandel, PISA, 2005; S. 53- (besonders:) 58.
31 Vgl. unten S. 75-77.
32 Rost, Psychometrische Modelle, 2004, S. 662-677.

forderten Anforderungen (Itemparameter). In Form eines Schwierigkeitenmodells lässt es sich dahingehend lösen, dass die Lösungswahrscheinlichkeit einer Teilaufgabe als diejenige aufgabenspezifische Schwierigkeit interpretiert wird, zu deren Bewältigung ein Schüler auf Grund einer undifferenzierten Gesamtfähigkeit befähigt ist. In Form eines Fähigkeitenmodells hingegen misst es die Anteile, die verschiedene Fähigkeiten des Schülers zur Lösung der *Gesamtaufgabe* (nicht zu ihren Teilen) beitragen. Eine Differenzierung sowohl von Aufgaben als auch von Fähigkeiten ist Rost zufolge statistisch möglich, ergibt aber ebenso viele Variablen wie Teilkompetenzen, so dass sich keine Graduierung ergibt, sondern die Schwellenwerte wiederum anhand äußerer Kriterien erfolgen müssen.[33] Nur mit Hilfe von Mischverteilungs- bzw. *latent class*-Modellen lassen sich demnach rechnerisch Kompetenzstufen ermitteln. Diese sind definiert als Gruppen von Versuchspersonen, die charakteristisch *unterschiedliche* Antwortverteilungen auf den gleichen Items haben und dabei durchaus auch gleiche Werte erreichen können. Es setzt allerdings Aufgaben voraus, die die für das Erreichen eines Bildungsstandards erforderlichen kognitiven Prozesse sehr sauber abbilden und auch die von Schülern unterer Kompetenzstufen bereits vollziehbaren Prozesse enthalten. Dieses Modell ist Rost zufolge allerdings noch nicht recht ausgereift.

Gerade letzteres Modell zeigt aber, dass keineswegs aus einer Menge willkürlich konstruierter Aufgaben die Schwierigkeitsstufen herauszufiltern sind, sondern dass durchaus im Vorwege relativ genaue Vorstellungen über die zu Grunde liegenden Prozesse vorliegen müssen. Zudem geht auch dieses Modell davon aus, dass die Aufgaben entweder gelöst oder nicht gelöst werden. Ob solche Aufgabentypen als Indikatoren für historisches Denken plausibel zu konstruieren sind, müsste weiter diskutiert werden. In einigen Bereichen mag dieses gelten, dort aber, wo es um Sach- und Werturteile und um ihre Begründungen geht, wird dieses schwierig werden. Zudem: Variieren nicht die Schwierigkeiten historischer Aufgaben stärker als in einigen anderen Fächern sowohl mit den sozialen und kulturellen als auch individuellen Voraussetzungen der Lernenden ebenso wie mit den durch das Material mitgelieferten Informationen? Dies sei im Folgenden – mit einem Blick auf geschichtsdidaktische Argumentationen – etwas näher begründet:

Bodo von Borries hat in einer frühen Arbeit eine ganze Reihe von Aufgabenformaten vorgeschlagen, die für Geschichtstests geeignet seien, welche über reine Wissensabfragen hinausgehen. Dabei versucht er aus diagnostischen Gründen eine möglichst strikte Isolierung der Inhalts- und Verhaltensaspekte der angestrebten Lernziele.[34] Dies müsste auch bei einer Aufgabensammlung zur Kompetenzmessung und -diagnose geschehen. Von Borries unterscheidet zwischen Aufgaben zur:

1. Überprüfung von Kenntnissen:
   a) Wissen konkreter Einzelheiten,
   b) Verfügen über methodische Verfahren (nicht: Prüfung ihrer Anwendung),
   c) Wissen komplexer Zusammenhänge sowie
2. Überprüfung von Operationen:
   a) Fähigkeit zum Identifizieren und Übersetzen,
   b) Fähigkeit zum Interpretieren und Extrapolieren,
   c) Fähigkeit zur Analyse und Bewertung,
   d) Fähigkeit zur Anwendung und Synthese.[35]

Insbesondere mit der zweiten Gruppe der Aufgaben ist ein Teil der *Fertigkeiten*, die als Komponenten von Kompetenzen angesehen werden können, *dem Grunde nach* abgedeckt. Schon bei von Borries zeigt sich aber zum einen, dass die angestrebte Isolierung von Kenntnis- und Fertigkeiten-Überprüfung nur ansatzweise gelingen kann und – so muss wohl ergänzt werden – auch nur, wenn der Zusammenhang zwischen Lernzieldefinition, Lernprozess und Evaluation unmittelbar ist. Wo hingegen *standardisierte* Aufgabensammlungen entwickelt werden sollen, bei denen der genaue Unterrichtsverlauf, die eingesetzten Materialien, die bearbeiteten Fragen, die dazu gegebenen Informationen etc. nicht bekannt sind, wird eine solche Isolierung noch weniger gelingen, denn schon die Frage, ob die zur Lösung der Aufgabe notwendigen Kenntnisse erst im Laufe der Bearbeitung (etwa durch die beigegebenen Arbeitsmaterialien) erworben werden, oder ob sie vorauszusetzen sind, lässt sich ohne dieses Hintergrundwissen nicht entscheiden. So hängt z.B. die Entscheidung der Schülerinnen und Schüler für einzelne Interpretationen der Kriegsziele Roms bei den Friedensschlüssen 201 (Karthago), 197 (Makedonien) und 188 (Syrien) in „Testitem 83" nicht nur von den gegebenen Informationen (Auszüge aus Joseph Vogt: *Römische Republik* von 1962), sondern eben auch vom Umfang und der Art der Vorkenntnisse ab. Noch deutlicher ist dies bei der frei zu formulierenden

33 Rost, Psychometrische Modelle, 2004, S. 671f.

34 v. Borries, Lernziele, 1974; S. 133f.

35 Ausgelassen wurden explizit Operationen und Aktionen mit unmittelbarem Affekt- und Handlungsbezug, die zwar angestrebt, nicht aber zur Notengebung evaluiert werden dürften. v. Borries, Lernziele, 1974, S. 138.

Aufgabe (Testitem 135)[36] sowie hinsichtlich der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, *bestimmte* Deutungsmuster anzuwenden (so hier: exemplarische Regeln staatlichen Machthandelns). *Andere* Sinnbildungen und Deutungen, auf welche Schülerinnen und Schüler auf Grund bestimmter Vorlieben oder (sub-)kultureller Prägungen kommen könnten, sind nicht vorgesehen. Hier geht es also nicht einmal allein um die Fähigkeit zur Interpretation *überhaupt*, sondern zur Interpretation im Horizont einer bestimmten Auffassung von Geschichte. Innerhalb eines bestimmten Unterrichtsganges, in welchem stetig so interpretiert wurde, kann eine solche Evaluation durchaus sinnvoll sein, obwohl sie noch fruchtbarer wäre, wenn die Perspektive des „Verstehens" der römischen „Staatsraison" als eine mögliche Perspektive mit ihren Prämissen selbst thematisiert werden würde; *ohne* eine genaue Kenntnis des zu Grunde liegenden Unterrichts erscheint das viel schwieriger. Die Fähigkeit zur Interpretation, die hier geprüft wird, ist also keine *allgemeine*, sondern eine *spezielle*, die allenfalls exemplarisch für eine allgemeine stehen kann.

Zum anderen wird deutlich, dass diese Aufgaben nicht alle wirklich zwischen grundlegenden Operationen historischen Denkens unterscheiden, weil sie wichtige theoretische Einsichten auslassen. Die Aufgabe etwa, auf der Basis *einer* modernen Darstellung auf antike Motive eines ganzen Staates zurück zu schließen, macht die Erfüllung abhängig von der Akzeptanz eben dieser Darstellung und ihrer Sichtweise.[37] Was aber, wenn Schüler/innen (woher auch immer) eine *andere* oder komplexere Interpretation kennen und gerade diese in die Aufgabe mit einfließen lassen, oder gar nur diese wiedergeben, weil sie annehmen, dass es im Unterricht wie im Test um die *beste* Darstellung der vergangenen Wirklichkeit geht und nicht um die beste Auswertung des vorgelegten Materials? Ist das „nicht erfüllt"? Wie würde es gewertet, wenn Schüler die Legitimität einer Aufgabe selbst in Zweifel ziehen, dies begründen und umfassender antworten? Schon hier zeigt sich, dass solche Aufgaben nicht einfach in einer dichotomen Messung („erfüllt" vs. „nicht erfüllt") oder auch nur einer eindimensionalen Skala ausgewertet werden können, sondern dass diese Auswertung selbst eine komplexe Interpretation darstellt und dass die Bearbeitung der Schüler andere bzw. ergänzende Kompetenzen (oder ihr Fehlen) offenbaren kann, als bei der Textkonstruktion vorausgesehen.

36 v. Borries, Lernziele, 1974, S. 183 f. u. S. 210.

37 Hier wäre eine deutliche getrennte Fokussierung auf Re- und De-Konstruktion bzw. eine explizite Thematisierung ihrer Unterscheidung sinnvoll, wie es z.B. in Testitem 134 (S. 209) und 145 angelegt ist.

Eine *statistische* Ermittlung der Dimensionen historischen Denkens oder auch nur der Schwierigkeiten-Graduierung erscheint somit kaum denkbar. Wie oben bereits erwähnt, hat Hans-Jürgen Pandel aber jüngst gerade diesen Weg als einzigen Ausweg vorgeschlagen, weshalb er hier etwas näher besprochen werden soll. Zunächst ist seiner Forderung, dass empirisch geprüfte „Bildungsstandards" vorliegen müssen, *bevor* Schülerleistungen in Vergleichs- oder Abschlussarbeiten geprüft werden können,[38] uneingeschränkt zuzustimmen. Dass aber die Bildungsstandards auch durch empirische Testung von Aufgaben hinsichtlich ihrer Niveaus zugeordnet werden können, ist nicht nur auf der Basis der bereits besprochenen statistischen Argumente Rosts deutlich zu bezweifeln, sondern auch mit qualitativen und geschichtstheoretischen Argumenten:

Pandel argumentiert damit, dass eine Kompetenz nicht in Teile zerlegt werden könne. Sie sei im Grunde immer vorhanden, reiche aber nicht für alle Substrate aus. Sein Beispiel:

> „Im 5. Schuljahr können Schülerinnen und Schüler aus Texten ebenso Sinn entnehmen wie Schülerinnen und Schüler aus der Klasse 12. Die Kompetenz des Sinnverstehens ist in allen Lernaltersstufen (nach einer gewissen Anlaufzeit) *komplett vorhanden (Hervorhebung durch den Autor; AK)*. Allerdings reicht sie nicht für alle vorhandenen (sic!) Texte aus. Das hermeneutische Sinnverstehen wächst aber mit den Schwierigkeitsgraden der Texte. Wir müssen die Schwierigkeiten der Aufgaben graduieren."[39]

Diese Argumentation geht m.E. in zweierlei Hinsicht fehl: Zum Ersten beruht sie auf falschen Prämissen – gerade auch in Bezug auf das historische Denken und Lernen. Pandel unterstellt hier, dass es in der Beschäftigung mit Quellen nur um die *Entnahme* von Sinn gehe, nicht aber um eine Interpretationsleistung, die konstitutiver Teil eines *Sinnbildungs*prozesses ist. Er suggeriert, dass, wer immer sich mit einem Text beschäftigt, diesem entweder gar keinen oder aber „allen" darin enthaltenen Sinn entnehmen könne. Die Möglichkeit unterschiedlicher Lesungen, Interpretationen ist bei ihm genauso wenig vorgesehen oder bedacht wie diejenige gradueller Unterschiede in der Fähigkeit, Sinn zu entnehmen. Gibt es aber ein eindeutiges Kriterium dafür, wann ein Text „verstanden" ist, das nur im Text selbst zu suchen wäre?

Pandels Aussage unterstellt weiterhin, dass die Fähigkeit des sinnentnehmenden Lesens sich derart entwickelt, dass auf niedrigem Niveau

38 Pandel, PISA, 2005, S. 58.

39 Pandel, PISA, 2005, S. 58.

(bzw. in frühen Stadien der Entwicklung) nur einige Textsorten entschlüsselt werden können, auf höherem Niveau (bzw. später) aber deren viele. Das mag sein, aber es setzt voraus, dass jeder Textgattung oder auch nur jedem Text genau ein Sinn entnommen werden kann und dass das Kriterium der Niveauunterscheidung das Spektrum der Texte ist, bei denen dieses gelingt. Ist dem so? Ist ein Text wirklich für einen Leser entweder gar nicht oder aber vollständig verfügbar? Und hängt das an der Textgattung? Können nicht Menschen mit unterschiedlicher Kompetenzausprägung aus dem gleichen Text Sinn entnehmen – wenn auch unterschiedlichen und in unterschiedlicher Qualität? Bemisst sich also die Fähigkeit des sinnentnehmenden Lesens weniger am *Ob* des Gelingens dieser Operation als an einer strukturellen sowie nach anderen Kriterien als nur der Quantität der erfolgreich ‚bewältigten' Gattungen zu messenden Qualität? So kann etwa die Fähigkeit, einer Asterix-Geschichte einen Sinn zu entnehmen, auf niedrigem Niveau bedeuten, den Plot und die Handlung sowie auch den Humor zu erkennen, wohingegen die Fähigkeit, zusätzlich die vielen Anspielungen und spezifisch historischen Aussagen zu erkennen, ein höheres Niveau ausweist, nicht aber ein höheres Alter. Auch die Fähigkeit, mit Mehrdeutigkeiten umzugehen, kann ein Ausweis höherer Niveaustufen in dieser Teilkompetenz sein. Das betrifft etwa die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler (oder auch jedes anderen Lesers), rhetorische Figuren sowie Anspielungen und Andeutungen zu entziffern, d.h. „zwischen den Zeilen" zu lesen.

Selbst wenn für die Fähigkeit zur Sinnentnahme eine solche Eindeutigkeit unterstellt werden könnte, wäre hinsichtlich der umfassenderen Fähigkeit zur Quelleninterpretation gegenüber einer solchen Vorstellung Kritik anzumelden, die Pandel aber im Blick hat, wenn er formuliert: „Wir müssen z.B. herausfinden, *welche* Quellentexte Schüler in *welchem* Alter bewältigen können."[40] Demnach wäre auch das „Bewältigen" von Quellen eine Aufgabe mit nur einem denkbaren bzw. richtigen Ergebnis. Pandel unterschlägt hier, dass der Umgang mit Quellen gerade nicht eine isolierbare Arbeitstechnik mit immer gleichem Ergebnis ist, sondern dass schon die Erschließung von Sinn aus Quellen abhängig ist von den Fragen, die der Denkende und Lernende an die Quelle und ihren Zusammenhang stellen kann. Er selbst stellt kurz zuvor fest, dass Geschichte „geradezu das Fach par excellence" sei, „dessen Aufgabe es ist, Kontingenzerfahrungen zu verarbeiten", so dass es keine Gesetze gebe.[41] Demzufolge aber gibt es auch

40 Pandel, PISA, 2005, S. 58 (Herv. A.K.).
41 Pandel, PISA, 2005, S. 57.

nicht *eine einzige* Bewältigung einer Quelle, woraus folgt, dass die Kompetenz zur Bewältigung nicht allein eine Funktion eines irgendwie unabhängig festgestellten „Schwierigkeitsgrades" als einer Eigenschaft der Quelle sein kann. Vielmehr sind sowohl die Schwierigkeit selbst als auch das Niveaukriterium für die Kompetenz in einem Interdependenzverhältnis zwischen Material und Auswerter samt seiner jeweiligen Voraussetzungen zu suchen.

Gerade Pandels Beispiel zeigt zudem deutlich, wie bei einer Kompetenz mehrere konstituierende Komponenten ineinander greifen, nämlich Kenntnisse, eher instrumentelle Fähigkeiten und die Bereitschaft, diese auch „kreativ" einzusetzen. Wenn nämlich – wie Pandel zu Recht hervorhebt – Kompetenzen nicht eine repetitive Fähigkeit, sondern ein „generatives (d.h. kreatives) Vermögen" darstellen,[42] können sie nicht als ab einem bestimmten Zeitpunkt „komplett" gegeben und die Ergebnisse ihrer ‚Anwendung' als eindeutig vorgegeben gedacht werden.

Aufgabentypen, welche eine dichotome Lösungsmenge vorsehen bzw. eine eindeutige Abbildung jeglicher empirischer Bearbeitung einer solchen, erscheinen für die Domäne des historischen Denkens daher als ungeeignet. Selbst intelligent nach Schwierigkeiten graduierte Aufgaben, wie Pandel sie fordert, werden für unterschiedliche Menschen immer unterschiedliche Herausforderungen darstellen. Aus dieser skeptischen Beurteilung des von Klieme vorgeschlagenen Weges zu Bildungsstandards über empirische Testungen von Aufgabenformaten folgt meines Erachtens, dass es bei der Konstruktion eines Kompetenzmodells für das Fach Geschichte nicht nur darum gehen kann, die *Dimensionen* zu ermitteln, *in denen* eine Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten stattfindet oder stattfinden soll, sondern dass auch Überlegungen über die Graduierungslogiken (die Parameter der Graduierung) angestellt werden müssen. Ein reines Schwierigkeiten- bzw. Fähigkeitenmodell, das auf der statistischen Auswertung der Lösung vorgegebener Aufgaben basiert, scheint zur Zeit nicht plausibel.

Dadurch wird die Konstruktion von Aufgaben zwar nicht obsolet, es ändert sich aber ihre Funktion. Aufgaben können und müssen (nicht nur aus Gründen der Anschaulichkeit, sondern auch wegen ihrer Funktion als heuristische Instrumente zur Erprobung der Brauchbarkeit der Kompetenzdefinitionen) die Funktion von *Beispielen konkreter Umsetzung* annehmen. Bei einem solchen Vorgehen ist sicherlich eine geringere Anzahl von Aufgabentypen und konkreten Aufgaben vonnöten als beim statistischen

42 Pandel, PISA, 2005, S. 24.

Verfahren, grundsätzlich müssen aber auch für alle Kompetenzen und Stufen Aufgabenbeispiele erarbeitet werden können. In einer solchen Sammlung enthaltene Aufgaben brauchen dann aber nicht zentral jeweils *eine* Kompetenz auf *einer Stufe* zu fokussieren, um möglichst valide, reliabel sowie repräsentativ die Befähigung des Probanden zu ihrer Lösung zu testen – sie können durchaus mehrere Teilkompetenzen und Komponenten voraussetzen und erfordern. Es handelt sich bei ihnen zunächst nicht zwingend um *Test-*, sondern auch um *Lern*-Aufgaben, also solche, an deren unterrichtlicher Bearbeitung Kompetenzen auf bestimmten Niveaus überhaupt erst (fort-)entwickelt werden. Das entbindet natürlich nicht davon, auch Aufgaben zur Überprüfung der Kompetenzen zu formulieren, verschiebt dies aber auf einen späteren Zeitpunkt, nämlich nach einer weniger quantitativen als vielmehr unterrichtlich-pragmatischen und qualitativen Evaluation der Domänen- und Sach-, vor allem aber auch der Modellangemessenheit der Kompetenz- und Standardformulierungen.

In diesem Sinne sind auch die Aufgaben zu verstehen, die z.B. die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) in ihrem Entwurf „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen" formuliert hat.[43] Dort heißt es:

> „Die hier vorgestellten Aufgabenbeispiele haben einen illustrativen Charakter. Sie sollen vor allem zeigen, wie sich Aufgaben mit Bezug auf Standards konstruieren lassen, und sie bieten eine erste Grundlage für die Feststellung des Lernstandes auf den jeweiligen Stufen. Die Aufgabenbeispiele entsprechen zum Teil der bisherigen Aufgabentradition im Fach. Sie stellen aber noch kein Testinstrumentarium dar und müssen daher im Rahmen künftiger Entwicklungen von Test- und Evaluationsverfahren überprüft und weiterentwickelt werden."[44]

Die den GPJE-Standards beigefügten Aufgaben sind daher nicht als *Ergebnis* statistischer Prüfungen, sondern auf Grund theoretischer Erwägungen den verschiedenen Standards und Kompetenzen zugeordnet – es finden sich also explizit Aufgaben für die Standards am Ende der 4. Klasse, für den „mittleren Schulabschluss", für das Ende der gymnasialen Oberstufe sowie das Ende beruflicher Bildung. Ihnen liegen also ihrerseits kategoriale bzw. theoretische Graduierungsparameter zu Grunde.[45]

43 Vgl. GPJE, Nationale Bildungsstandards, 2004.
44 GPJE, Nationale Bildungsstandards, 2004, S.29.
45 Vgl. Körber, Begründung Graduierung, in diesem Band S. 415-472.

Aus diesen Überlegungen folgt, dass die Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzen zumindest im Fach Geschichte anders verlaufen sollte:

1. Erstellung eines Kompetenz-Strukturmodells

a) Theoretische Diskussion der Grundstruktur des Faches und des fach-/domänenspezifischen Denkens;
b) Ableitung einer geringen Zahl (<10) allgemeiner Kompetenz*bereiche*[46] aus dem theoretischen Modell des fachspezifischen Denkens;
c) Ableitung und Definition eines größeren Satzes einzelner Kompetenzen (bei uns: „Kernkompetenzen") mit ihren Komponenten und Einzelkompetenzen;
d) Theoretische Reflexion möglicher Graduierungsparameter zur Definition und Abgrenzung von Kompetenzniveaus;
e) Formulierung verschiedener exemplarischer Kompetenzniveaus.

Diese unter Nr. a–e formulierten Aufgaben umreißen das Feld, welches das vorliegende Kompetenz-Strukturmodell behandelt. Nur vereinzelt werden bereits Ausblicke in die weiteren Arbeitsschritte getan:

2. Erstellung eines oder mehrerer Kompetenz-Entwicklungsmodelle

Kompetenzmodelle sollen gemäß Klieme u.a. „auch Aussagen darüber machen, in welchen Kontexten, bei welchen Altersstufen und unter welchen Einflüssen sich die einzelnen Kompetenzbereiche entwickeln", weil nur so „von der Schule erwartet werden [könne], dass sie mit geeigneten Maßnahmen zur systematischen Kompetenzentwicklung, zum kumulativen Lernen beiträgt."[47] Sie „helfen, die unterrichtliche Förderung von Kompetenzen über Jahrgangsstufen hinweg derart zu planen, dass an bestehenden Kompetenzniveaus angesetzt werden kann, um diese aufzugreifen und systematisch weiterzuentwickeln. Damit bilden Kompetenz-Entwicklungsmodelle die theoretische Grundlage für die kumulative Förderung von Kompetenzen."[48] Das bedeutet, dass auf der Basis des Kompetenz-Strukturmodells sowohl theoretische Überlegungen anzustellen sind, ob und inwiefern die verschiedenen Niveaus der einzelnen Kompetenzen untereinander zusammenhängen, als auch darüber, welche Bedeutung dies für die

46 Zu den einzelnen Begriffsdefinitionen vgl. Schreiber, Körber u.a., Historisches Denken, 2006, S. 52-63.
47 Klieme u.a., Entwicklung, 2003, S. 23.
48 IPN, Ziele, 2003/04, S. 16.

Kompetenzentwicklung hat. Mehrere Fragestellungen sind hier zu bearbeiten:

a) Wie unabhängig sind die Kompetenzen in ihrer Entwicklung voneinander? Gibt es logische Bindungen zwischen Niveaus verschiedener Kompetenzen, die den Schluss zulassen, dass sie sich nur gemeinsam oder in engem Verbund entwickeln können oder lassen?
b) Sind Kompetenzbereiche und Einzelkompetenzen zu identifizieren, in denen eine Entwicklung früher und schneller denkbar ist als in anderen?
c) Finden sich in realen Bildungs- und Lernverläufen typische Muster von Kompetenzentwicklungen in mehreren Bereichen? Gibt es charakteristische Konfigurationen von Kompetenzniveaus, die sich so stabil und häufig finden lassen, dass sie als „Plattformen" in Entwicklungsprozessen dienen können?
d) Lassen sich spezifische Typen von Kompetenzentwicklungsprozessen herausarbeiten und lassen sich Bedingungen identifizieren, unter denen sich spezifische Kompetenzen besonders gut bzw. schlecht entwickeln?
e) Welche Rahmenbedingungen (entwicklungs-)psychologischer, institutioneller, gesellschaftlicher Art prägen die Möglichkeiten konkreter Kompetenzentwicklung in unseren Gesellschaften?

3. Konstruktion von Lernaufgaben zur Förderung des Denkens auf verschiedenen Kompetenzniveaus

Eine weitere Aufgabe besteht in der Konstruktion von Lernaufgaben bzw. Lernarrangements, welche die spezifische Förderung von Kompetenzen ermöglichen.

4. Konstruktion von Testaufgaben zu den einzelnen Kompetenzen und Kompetenzniveaus

Eine wichtige, aber auch problematische Aufgabe besteht in der Konstruktion von Messinstrumenten, mit welchen die Verfügung von Lernenden über Kompetenzen auf einem bestimmten Niveau erfasst werden kann. Dies zerfällt in mehrere zu trennende Bereiche:

a) Die Erstellung von *Test*aufgaben, mit denen zunächst nur die *Verfügung* über eine bestimmte Kompetenz auf einem bestimmten Niveau erfasst werden kann, bei denen es aber noch nicht um die Kontrolle von Zielerreichung in bestimmten Lernprozessen geht.
b) Die Erstellung von komplexeren Verfahren, mit denen spezifische *Konfigurationen* von Niveaus über mehrere Kompetenzen hinweg und somit Kompetenzprofile erstellt werden können.

c) Die Erstellung von Instrumenten zur Erfassung und Reflexion von Kompetenz*entwicklungsprozessen*, vor allem zur Prüfung von Lehr- und Lernerfolgen, aber auch zur Erstellung von individuellen Kompetenzprofilen.

Diese Aufgaben können zum einen auf die Testung größerer Populationen gerichtet sein, sie können aber auch für die Einschätzung kleinerer Gruppen und gar individueller Kompetenzniveaus hergestellt werden, wie in der folgenden Tabelle dargestellt wird:

	Evaluation	Individualdiagnostik
Kompetenzverfügungstests	statistische Kompetenzverfügungstests auf der Basis standardisierter Aufgaben; erfassen qua Standardisierung nur einen Teil der relevanten Kompetenzen	komplexe historische Denkaufgaben, welche die Anwendung mehrerer Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus ermöglichen, um individuelle Kompetenzverfügung in nichtstandardisierten Settings zu prüfen; v.a. prozess- und projektdokumentierende sowie reflexive Verfahren; Portfolios, Selbst- und Fremdeinschätzung
Kompetenzprofildiagnosen	korrelative Verfahren zur Analyse von Verteilungen typischer Profile der Verfügung über Kompetenzniveaus	individualdiagnostische differentielle Verfahren der Selbst- und Fremdeinschätzung der Verfügung über mehrere Kompetenzen unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen
Lernprozesserfassung	Repetitive Testung von einzelnen bzw. korrelativen Kompetenzverfügungen zur Ermittlung von Veränderungen der Verteilung der Verfügungen; zur Individualdiagnostik ungeeignet	Verfahren zur Reflexion von Veränderungen in der Verfügung über Kompetenzen in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen (v.a. individuellen Voraussetzungen) und eingesetzten Maßnahmen

5. Empirische (nicht nur quantitative) Prüfung der Aufgaben und ihrer Zuordnung zu den Kompetenzniveaus

Derart konstruierte Aufgabensets bedürfen der empirischen Testung an kleineren Populationen mit Methoden der Triangulation und der Reflexion. Es handelt sich hierbei um methodenzentrierte empirische Forschungsaufgaben, die der weiteren Entwicklung von Kompetenzmodellen, Bildungsstandards und Kerncurricula vorarbeiten.

6. Empirische Erforschung der realen Verteilungen der Kompetenzen in der Bevölkerung und der Möglichkeiten der institutionalisierten und intentionalen Förderung der Kompetenzen

Die empirische Erforschung der Kompetenzverfügung in der Gesellschaft ist eine genuine Aufgabe der Geschichtsdidaktik, ist sie doch gleichsam eine strukturell andere Fassung der Erforschung des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft.

7. Festlegung spezifischer Niveaus einzelner Kompetenzen als Bildungsstandards, d.h. als erwünschter bzw. mindestens geforderter *output* zu einem konkreten Zeitpunkt in einem konkreten Bildungsgang

Die Erstellung von Bildungsstandards ist letztlich ein Verfahren politischer Willensbildung. Es geht dabei darum, aus dem unüberschaubaren Komplex von Einzelkompetenzen und ihren möglichen Niveaus diejenigen Kompetenzen auszusuchen, deren vorrangige Förderung der Gesellschaft ein besonderes Anliegen ist, und um die Festlegung der Niveaus, die die Gesellschaft für Schulabgänger für unverzichtbar (Mindeststandards), erwünscht (Regelstandards) oder ideal (Maximalstandards) ansieht. Dieser Prozess ist in seiner Grundstruktur ein politischer, er bedarf jedoch der wissenschaftlichen Begleitung, insofern ohne die theoretischen und empirischen Vorarbeiten und wissenschaftliche Beratung und Begleitung Aussagen sowohl darüber, welche Kompetenzen als prioritär bzw. zentral auszuweisen und welche Niveaus in Form von Standards realistischerweise festzusetzen sind, nicht möglich sind. Die Wissenschaft, und dabei insbesondere die Geschichtsdidaktik, hat dabei neben der Zur-Verfügung-Stellung der Kompetenzmodelle und empirischer Ergebnisse auch die Aufgabe, die gesellschaftliche Diskussion über die zu fordernden und zu fördernden Kompetenzen zu organisieren und zu begleiten.

LITERATUR

Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan 2004. Gymnasium. Bildungsstandards für Geschichte; Gymnasium, Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. 2004 [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym /Gym_G_bs.pdf; gelesen 14.8.2006].

Barricelli, Michele: Narrative Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts. Eine empirische Studie zu Erfahrungen von Schülern, Geschichte zu erzählen, in: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hgg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung, Münster, Hamburg 2002, S. 73-86.

Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

Borries, Bodo von; unter Mitarb. v. Filser, Karl; Pandel, Hans-Jürgen u.a.: Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hgg.): Kerncurriculum Oberstufe. Bd. II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim, Basel 2004, S. 236-321.

Borries, Bodo von: Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht: dargestellt an der Behandlung der Römischen Republik in der 7. Klasse, Stuttgart 1974.

Brügelmann, Hans: Bildungsstandards und zentrale Kompetenztests. Ansprüche, Probleme, Perspektiven, in: Recht und Bildung 3 (2006), 1, S. 8-14 [bitte prüfen]. [Zit. aus Online-Fassung: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/ bruegelmann2006_standardstests.pdf; (gelesen 22. März 2006)].

Crabtree, Charlotte Antoinette/Nash, Gary B.: National standards for history. Basic Ed, Los Angeles, CA 1996 [http://nchs.ucla.edu/standards/ (gelesen 17. 4. 2006)].

Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.: Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken, 2004 [http://www.didaktik.mathematik.uni-wuerzburg.de/gdm/download/gfd_kerncurr.pdf].

GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.): Fachdidaktische Kompetenzen, fachdidaktische Standards und ein fachdidaktisches Kerncurriculum für die 1. Phase der Lehrerbildung, 2005 [http://gfd.physik.hu-berlin.de/texte/ Anlage_2. pdf; (gelesen 22.3.3006)].

GFD (Gesellschaft für Fachdidaktik e.V.): Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA), 2005 [http://gfd.physik.hu-berlin.de/texte/Anlage_1.pdf; (gelesen 22.3.3006)].

GPJE [Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung]: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterreich in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004.

Hasebrook, Joachim/Zawacki-Richter, Olaf/Erpenbeck, John (Hgg.): Kompetenzkapital: Verbindungen zwischen Kompetenzbilanzen und Humankapital, Frankfurt/M. 2004.

Informationen zur Diskussion um Bildungsstandards, 2004 [http://www.uni-bayreuth.de/departments/ev_theologie3/Lehre_So04/Ztbtheol/inhalte/info_bikdungsstandards.htm; (gelesen 21.03.06)].

IPN [Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel]: Ziele und Perspektiven naturwissenschaftlicher Bildung. Forschungsbericht 2003/04, Kiel 2004 [http://www.ipn.uni-kiel.de/B1/fb_03_04_kap_1.pdf; (gelesen 22.3. 2006)].

IPN [Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften; Kiel]: Biologie im Kontext, Kurzbeschreibung [http://www.ipn.uni-kiel.de /abt_bio / Kurzfassung bik_neu.pdf; gelesen 22.03.06)].

Jäger, Peter: Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen, Passau 2001 [http://www.opus-bayern.de/uni-passau/volltexte/2003/17/pdf/jaeger.pdf; (gelesen 5.1.2006)].

Klieme, Eckhard: Der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen. Implementation, Weiterentwicklung und Nutzung der Standards." KMK-Fachtagung „Implementation der Bildungsstandards, Berlin, 2.4.2004
[Foliensatz: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Fachtagung/KMK Vortrag_Klieme.pdf; (gelesen 14. Dezember 2004)].

Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise, Bonn 2003.

KMK: Bildungsstandards im Fach Biologie für den mittleren Schulabschluss (Entwurf), 2004 [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/standards_biologie_30.08.04.pdf; (gelesen 22. März 06)].

KMK: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. [EPA] Geschichte. Beschluss vom 10.2.2005 [http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf ; (gelesen 24.5.2005)].

KMK-Sekretariat [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Bonn 2004 [(Stand: 16.12.2004; http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/ Argumentationspapier308KMK.pdf; (gelesen 1.4.2005)].

Körber, Andreas: Geschichte und interkulturelles Lernen. Begriffe und Zugänge, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52, 5-6 (2001), S. 292-304.

Körber, Andreas: Interkulturelles Geschichtslernen – eine Einführung, in: Körber, Andreas (Hg.): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze, Münster 2001, S. 5-25.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

Pandel, Hans-Jürgen: Zur Genese narrativer Kompetenz, in: Borries, Bodo von/ Pandel, Hans-Jürgen (Hgg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge, Pfaffenweiler, S. 99-121.

Rüsen, Jörn: Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989.

Rost, Jürgen: Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen, in: Zeitschrift für Pädagogik 50, 5 (2004), S. 662-677.

Sauer, Michael: Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation. Eine neue Grundlegung des Geschichtsunterrichts? in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 30, 3/4 (2002), S. 183-192.

Schmidt, Hans-Günter: ‚Eine Geschichte zum Nachdenken'. Erzähltypologie, narrative Kompetenz und Geschichtsbewußtsein: Bericht über einen Versuch der empirischen Erforschung des Geschichtsbewusstseins von Schülern der Sekundarstufe I (Unter- u. Mittelstufe), in: Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven 12,1 (1987), S. 28-35.

Schreiber, Waltraud: Das Geschichtsbewusstsein von Grundschülern fördern I: Die Konzeptionen Karl-Ernst Jeismanns, Jörn Rüsens und Hans-Jürgen Pandels für Grundschüler nutzbar machen, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Neuried ²2004, S. 17-47.

Schreiber, Waltraud: Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschüler[n] fördern II, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. 1. Teilband, Neuried ²2004, S. 47-112.

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

Weinert, Franz Emanuel: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Basel 2001, S. 17-31.

Abschnitt II:

Das Kompetenz-Strukturmodell: Strukturierung und Differenzierung

Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“

Andreas Körber[1]

1. Einleitung

Das in dieser Publikation vorgelegte Kompetenz-Strukturmodell des historischen Denkens ist nicht der erste Versuch, für den Geschichtsunterricht relevante Kompetenzen zu definieren und (mehr oder weniger explizit) zueinander in Beziehung zu setzen. Andere Beispiele finden sich außer in Beiträgen der fachdidaktischen Diskussion auch in Rahmen- und Lehrplänen. Letztere nehmen zumeist das Geschichtslernen als Ganzes in den Blick und versuchen, dafür relevante Kompetenzdimensionen zu definieren. In einigen Einzelbeiträgen der geschichtsdidaktischen Diskussion wird demgegenüber versucht, einzelne Bereiche mit Hilfe der Kompetenzkonzepte zu strukturieren. Auch sind Kombinationen von kompetenztheoretischer Modellierung einerseits und einer Neufassung der inhaltlich-kategorialen Strukturierung andererseits zu finden. So ist z.B. konstruktive Kritik am eurozentrischen Geschichtslernen auch in Form kompetenztheoretisch argumentierender Entwürfe globaler bzw. welthistorischer Konzepte für den Unterricht vorgelegt worden.[2] Erst Hans-Jürgen Pandel hat in seinem Band *Geschichtsunterricht nach PISA* ein explizit begründetes Kompetenzmodell vorgelegt. Ein zweites Beispiel, das ein Kompetenz- mit einem Geschichtslernmodell kombiniert, stammt von einer Schweizer Forschergruppe um Peter Gautschi aus dem Zusammenhang der Erarbeitung des Lehrbuches *Hinschauen und Nachfragen*.[3] Das jüngste Beispiel stammt aus der Feder von Michael Sauer und wurde im Zusammenhang mit der Erarbeitung der „Bildungsstandards Geschichte“ des Geschichtslehrerverbandes erarbeitet.[4]

---

1 Unter Mitarbeit von Jan-Patrick Bauer, Bodo von Borries, Sibylla Leutner-Ramme, Johannes Meyer-Hamme und Kai Bewernick. Dank für kritische Diskussion geht auch an Linda Ludwig und Moritz Schulte.

2 Vgl. v.a.: Popp, Orientierungshorizonte, 2005.

3 Vgl. Bonhage/Gautschi u.a., Hinschauen, 2005, Kap. 3 (vgl. http://www.hinschauenundnachfragen.ch/index.html; gelesen 17. April 2006). Vgl. dazu unten 3.8, S. 120 ff.

4 Vgl. Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, Bildungsstandards Geschichte, 2006; Kap. XX.

Die Situation ist also dadurch gekennzeichnet, dass noch kaum zusammenhängende, als geschlossene Modelle konzipierte Kompetenzdefinitionen vorliegen. Das gilt um so mehr, wenn als die Domäne das historische Denken und nicht das schulische Geschichtslernen in den Blick genommen wird: Ähnlich wie in anderen Fächern sind auch im Bereich der Geschichte die meisten Kompetenzmodelle als schulische Entwicklungsmodelle angelegt. Das ist vor dem Hintergrund der Entstehung dieser Modelle aus der Qualitätssicherungs- und Assessment-Diskussion verständlich, stellt sich aber gerade für den Bereich der Geschichte als problematisch dar.[5]

Wenn nämlich historisches Lernen nicht als die additive Kumulation von Wissen und ein separater Erwerb von Einsichten an jeweils spezifischen Themen begriffen wird, sondern als der Erwerb der Fähigkeit zu eigenständigem historischen Denken, dann muss ein Kompetenz-Entwicklungsmodell für den Geschichtsunterricht hinsichtlich der in ihm ausgewiesenen Kompetenzbereiche und -niveaus anschlussfähig sein zu einem allgemeinen Modell des historischen Denkens, das auch für andere Institutionen, Situationen und lebensweltliche Situationen gilt.

Für unser Anliegen, ein konsequent auf einer Theorie des historischen Denkens aufgebautes domänenspezifischen Modell historischen Denkens (nicht nur: Lernens) vorzulegen, bedeutet dies, die eigene Konzeption in Auseinandersetzung mit den vorliegenden Kompetenzmodellen und -definitionen und ihrem Verständnis von Kompetenzen und Standards zu begründen. Dies soll im vorliegenden Beitrag geschehen. Vollständigkeit wird dabei nicht zu erreichen sein.

In einem ersten Teil dieses Beitrages soll unser Verständnis des mit der Erarbeitung eines Kompetenz-Strukturmodells verbundenen Aufgaben-Komplexes näher ausgeführt, das Problemfeld, dem sich die Geschichtsdidaktik bei der Diskussion solcher Modelle zu stellen hat, näher beleuchtet werden.

Ein zweites Kapitel wird zunächst die strukturellen Aspekte bereits vorliegender Kompetenzmodelle besprechen, d.h. vornehmlich die Anzahl und gegenseitige Beziehung der jeweils ausgewiesenen Kompetenzen.

Das dritte Kapitel widmet sich dann der Begründung der Kompetenzbereiche unseres Kompetenzmodells, sowohl mit Blick auf die Anzahl und gegenseitige Abgrenzung als auch hinsichtlich ihrer Benennung.[6] Zu diesem Zweck werden auch jeweils Kompetenzbereichs-Definitionen und -benennungen anderer Vorschläge diskutiert.

5 Vgl. dazu meinen Beitrag Grundbegriffe und Konzepte, in diesem Band S. 54-85.

6 Vgl. Basisbeitrag, in diesem Band S. 17-53, als eigenständige Broschüre: Körber u.a., Historisches Denken, 2006.

2. STRUKTURPRINZIPIEN FÜR EIN KOMPETENZMODELL DES HISTORISCHEN DENKENS

2.1 ZUR ALLGEMEINEN STRUKTUR VON KOMPETENZMODELLEN

Ein Kompetenzmodell besteht nicht nur aus einer Aufzählung verschiedener Kompetenzen. Vielmehr ist es gerade Aufgabe eines *Modells*, die verschiedenen denkbaren Kompetenzen einer Domäne zu einer überschaubaren Anzahl von Kompetenz-Dimensionen zusammenzufassen und zu bündeln und *und ihre Beziehungen zueinander* auszuweisen – vornehmlich auf der Basis einer domänenspezifischen Theorie. Schließlich muss ein Kompetenz-Strukturmodell auch die Prinzipien und Kriterien der Unterscheidung verschiedener Kompetenzniveaus darstellen.

Mehrere bereits vorliegende Kompetenzmodelle leisten die Unterscheidung verschiedener allgemeiner Kompetenzen (oder auch: „Kompetenzbereiche"; dazu s.u.). Teilweise werden die Beziehungen dieser Kompetenzbereiche zueinander auch grafisch dargestellt.

Ein Vergleich der Modelle macht sehr schnell deutlich, dass sowohl hinsichtlich der Identifikation der Basiskompetenzen als auch hinsichtlich der Beziehungen sehr unterschiedliche, oftmals auch nicht hinreichend reflektierte Vorstellungen herrschen (s.u. S. 127 ff.). Viele der bislang vorliegenden Modelle weisen höchstens die Beziehungen *zwischen* Kompetenzen aus, nicht aber ihre innere Struktur.[7] Diese aber wird für die Konstruktion der Kompetenzen als skalierbare Größen benötigt, die ihrerseits Voraussetzung für die Festsetzung von Bildungsstandards ist.

2.2 ABSTRAKTIONS- UND ALLGEMEINHEITSGRAD VON KOMPETENZBEGRIFFEN („REICHWEITE")

Aus dem zuvor Gesagten ergibt sich, dass es sinnvoll ist, die Kompetenzbereiche und die in ihnen zusammengefassten Kern- und Einzelkompetenzen als Skalen zu konzipieren, deren Einteilungen die unterschiedlichen Niveaus darstellen, auf denen über die jeweilige Kompetenz verfügt werden kann. Diese Skalen können als mit einer Niveau-Skala versehene Säulen visualisiert werden.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass *alle Kompetenzen* auf allen Niveaustufen ausgeprägt sein können. Der Begriff der „Kompetenz" selbst

7 Das gilt z.B. für das von Christoph Hamann entwickelte Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplans.

bezeichnet also *nicht* bereits das Erreichen einer bestimmten (Niveau-) Stufe, sondern die jeweilige *Dimension*. Es wäre daher verkehrt, erst ab einer bestimmten Niveaustufe von „Kompetenz" zu sprechen.

Die genannte Aufgabe von Kompetenzmodellen, die Vielzahl der in einer Domäne relevanten Komplexe von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu einer überschaubaren Zahl von Dimensionen zusammenzufassen, bringt es aber mit sich, dass gewissermaßen *quer* zur Unterscheidung von Niveaus Kompetenz-Begriffe unterschiedlicher Reichweite bzw. Abstraktionsgrade entstehen. So stellt etwa in unserem Kompetenzmodell die „Re-Konstruktionskompetenz" eine Zusammenfassung verschiedener isolierbarer Einzelkompetenzen dar, unter denen z.B. die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Erstellung einer zeitlichen Chronologie von Ereignissen aus Einzelinformationen zu finden ist. Zusammen mit der „De-Konstruktionskompetenz" bildet sie ihrerseits den umfassenderen Kompetenzbereich der „Historischen Methodenkompetenzen". Alle Kompetenzbereiche zusammen bilden ihrerseits die oberste, abstrakte „Kompetenz des historischen Denkens".

Wie viele Ebenen von Kompetenzbereichen und Kompetenzen ausgewiesen und wie viele Dimensionen in ihnen jeweils differenziert werden sollen, sowie ob diese verschiedenen Abstraktionsebenen alle mit dem Begriff „Kompetenzen" bezeichnet oder aber mit unterschiedlichen Begriffen terminologisch voneinander geschieden werden sollten, ist letztlich eine Frage der Konvention. In dieser Frage sind – soweit ich sehe – verschiedene Fachdidaktiken unterschiedliche Wege gegangen. Während in den Fremdsprachendidaktiken umfangreiche und fein differenzierte Kompetenzenkataloge erstellt wurden,[8] nimmt sich der Katalog von Kompetenzen (bzw. „Kompetenzbereichen")[9] der Politikdidaktik eher spärlich aus.

Letztere Entscheidung muss nicht als ein Zeichen der Unfähigkeit zu feinerer Differenzierung oder zur Einigung auf feiner gegliederte Konzepte ausgelegt werden – es kann auch eine weise Beschränkung sein, welche „unterhalb" der Kompetenzen-Ebene den Raum für vielfältige weitere Komplexe von Können, Wissen und Bereitschaft öffnet, die in formalisierte Kompetenzmodelle zu pressen nicht tunlich wäre. Ein Streben danach, möglichst alle identifizierbaren und definierbaren Fähigkeits-Komplexe in ein gemeinsames Kompetenzmodell zu integrieren, würde wahrscheinlich

8 Europarat, Referenzrahmen Fremdsprachen, 2001.

9 GPJE, Nationale Bildungsstandards, 2004; sowie Behrmann, Grammes, Reinhardt, Politik, 2004, hier S. 337f.

die notwendige fachdidaktische Diskussion zu sehr einengen und letztlich abtöten. Kompetenzmodelle dürfen nicht als Beschreibungen der Wirklichkeit missverstanden, sondern müssen in ihrem Modellcharakter ernst genommen werden. Das bedeutet unter anderem, dass sie so differenziert sein müssen, wie es ihre Zwecke, insbesondere die Ermöglichung von Assessments, Diagnostik und Evaluation, erfordern, dass sie aber auch so offen sein müssen, dass weitere Entwicklungen möglich sind, ohne dass das ganze Modell dadurch in Frage gestellt würde.

Die Frage, wie fein gegliedert und gestuft das geschichtsdidaktische Kompetenzmodell ausfallen soll, ist also sowohl fachpolitischer („Wie sehr und in welchen Bereichen soll sich historisches Lernen auf fest definierte und zueinander gefügte Komplexe orientieren und sich systematischer und zentraler Evaluation öffnen?") als auch theoretischer Natur („Wie offen und flexibel müssen Konzepte historischer Kompetenzen angesichts der Ausrichtung auf die lebensweltlichen Orientierungsfunktion von Geschichte und der Betonung des Deutungs- und Aushandlungscharakters[10] historischen Wissens sein?") und bedarf eingehender Diskussion.

Die „oberste" (allgemeinste) Ebene in einem solchen System müsste als die umfassende Kompetenz einer Domäne angesehen werden. In einigen Kompetenzmodellen wird sie gar nicht eigens ausgewiesen. Ob dem die Auffassung zugrunde liegt, dass es keine allgemeinste, umfassendste Kompetenz gibt, welche die in einer Domäne zu erwerbenden Kompetenzen umgreift, sondern dass die Kompetenzbereiche vielmehr unverbunden nebeneinander stehen, kann hier nicht weiter untersucht werden. Für das „Fach" Geschichte wird hier jedoch dezidiert die Auffassung vertreten, dass eine solche allgemeinste Ebene ausgewiesen werden muss, nicht zuletzt, weil in der fachdidaktischen Diskussion diese Ebene immer wieder angesprochen wurde (vgl. unten).

Die Ebene unterhalb dieser allgemeinen, zusammenfassenden „Kompetenz" wird in den meisten Modellen mit dem Terminus „Kompetenzbereiche" bezeichnet, fasst also mehrere einzelne Kompetenzen zusammen. Unterhalb dieser sind dann einzelne „Kompetenzen" zu finden, die ihrerseits wiederum aus mehreren Gefügen von Wissen, Fähigkeiten und Willensaspekten zusammengesetzt sein können, die dann verschieden benannt sein können, etwa als „Teilkompetenzen" firmieren. Zu unterscheiden sind sie aber immer von einzelnen Kompetenz-Komponenten,

10 Man kann auch mit dem Titel einer politikdidaktischen Publikation vom Spannungsfeld zwischen „individualisiertem Lernen und Bildungsstandards" sprechen. Vgl. GPJE, Politische Bildung, 2004 (b).

die dann gegeben sind, wenn nicht alle Bestandteile einer Kompetenz enthalten sind (so ist etwa eine konkrete Fertigkeit weder eine Kompetenz noch eine Teil-Kompetenz, sondern nur eine Komponente dazu).

Ein Beispiel: Wenn die Fähigkeit und Bereitschaft, auf methodisch stimmige Art und Weise in Auseinandersetzung mit Quellenmaterial und auf der Basis von Fragestellungen an die Vergangenheit Sinnbildungen selbst zu erstellen, als „Fähigkeit zur historischen Re-Konstruktion" (Re-Konstruktionskompetenz) als eine „(Kern-)Kompetenz" angesprochen werden soll, die dem Kompetenzbereich „Methodenkompetenz (des historischen Denkens)" zugeordnet wird, dann kann die Kompetenz, die entstehenden Sinnbildungen in stimmiger Weise in einer bestimmten Darstellungsform zu codieren (etwa: Referat, Film, Ausstellung), nicht den gleichen Stellenwert haben. Sie ist zur Re-Konstruktionskompetenz *instrumentell*, oder besser: Sie ist ein Teil von ihr (Teilkompetenz). Auch die Fähigkeit (und Bereitschaft), Materialien hinsichtlich ihres Quellenwertes einzuschätzen und entsprechend zu nutzen, ist eine *Teilkompetenz* zur Re-Konstruktionskompetenz (vgl. S. 546-562). In unserem Kompetenz-Strukturmodell haben wir die von S. 17-53 dargelegte Terminologie verwendet.

Bei einer solchen Betrachtung wird auch deutlich, dass die Teilkompetenzen den Kompetenzbereichen nicht im Sinne einer vollen Hierarchie der Abstraktion *eineindeutig* über- und untergeordnet werden können, sondern dass sie mehreren allgemeineren Kompetenzen zugehören können. So ist etwa die Teilkompetenz, mit historischen Zeitbegriffen umgehen zu können, wie auch diejenige, Kontinuitätsvorstellungen zu unterscheiden, gleichzeitig in der Re- als auch in der De-Konstruktion nötig und somit Teile von ihnen.

Ähnlich steht es mit demjenigen, was Hans-Jürgen Pandel jüngst als „Gattungskompetenz" bezeichnet hat. Insofern damit nicht nur ein *Wissen* um verschiedene Gattungen historischer Darstellungen und ihrer Charakteristiken gemeint ist, sondern die prozessuale Fähigkeit und Bereitschaft, dieses Wissen im Umgang mit Geschichte einzusetzen, wird dieses Wissen sowohl für die Darstellung und Adressaten-erwartungsgerechte Codierung eigener Sinnbildungsergebnisse (etwa, indem eine selbst erstellte Ausstellung nicht mit endlos langen Texten versehen wird, die sie zu einem aufgeklebten Buch machen würden), als auch für die Entschlüsselung von Sinnbildungen in vorliegenden Darstellungen nötig. „Gattungskompetenz" (so die Disziplin sich darauf einigt, eine solche eigens auszuweisen) wäre demnach eine Teilkompetenz, die sowohl der Re- als auch der De-Konstruktionskompetenz zuzuordnen wäre.[11]

11 Vgl. dazu unten S. 130 ff. sowie Körber/Meyer-Hamme (unten S. 389-412).

Allgemein sollte das Kompetenzmodell also zudem der Tatsache Rechnung tragen, dass Kompetenzen „niederer Ordnung" im Sinne der vorangehenden These (bzw. „Teil-Kompetenzen") den „übergeordneten" Kompetenzen *nicht eineindeutig* unterzuordnen sind. Jede Teilkompetenz und jede Komponente trägt zu *mehreren*, wenn auch nicht allen übergeordneten Kompetenzen bei. Vielmehr sollte ein Modell gefunden werden, in dem sich die „Teilkompetenzen" bzw. Einzelfähigkeiten jeweils *mehreren* Kompetenzen unter- und zuordnen lassen. Daraus resultiert, dass die Kompetenzen auf höherer Stufe sich überschneiden und voneinander abhängig sind.

„Kompetenzen" sind in diesem Sinne definiert als Komplexe von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften in Kombination mit Wissenselementen, wobei letztere gerade nicht in fallbezogenem „Wissen über Vergangenes", sondern in kategorialem Wissen bestehe, das bei mehreren Fällen anwendbar ist.[12] In oben genanntem Sinne können dann auch bestimmte Wissensbestände mehreren Kompetenzen als Komponenten zugehören.

2.3 KONTEXTSPEZIFITÄT ODER KONTEXTFREIHEIT?

Aus dem allgemeinen Sprachgebrauch des Begriffs „kompetent" ergibt sich eine zweite nötige Abgrenzung. Lebensweltlich ist es etwa möglich, jemanden als sehr kompetent in der mittelalterlichen Geschichte zu bezeichnen. Gemeint ist damit überwiegend das Verfügen über viele Kenntnisse in diesem Bereich. Dies ist nicht der Gebrauch des Begriffes im Rahmen der Kompetenzen-Debatte. Eine spezifische „Mittelalter"-Kompetenz ist hier nicht vorgesehen und auch nicht sinnvoll. Wenn die zu strukturierende Domäne „Historisches Denken" heißt, dann muss, im Sinne der Definition von Kompetenzen als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zur Bewältigung *neuer* und *anderer* Fälle, die Kompetenz allgemeiner Natur sein. Damit soll nicht gesagt sein, dass ein Mensch automatisch alle historischen Gegenstände und Komplexe gleichermaßen gut beherrschen müsse, wenn er die Kompetenzen des historischen Denkens nur an einem von ihnen erworben habe. Andererseits garantiert das Verfügen über umfangreiches und detailliertes Einzelwissen über einen Gegenstand noch keine Kompetenz. Der Zusammenhang von Kontextwissen und Kompetenzen ist also anders zu denken:

12 Vgl. dazu nächstes Kapitel und unten S. 139-147 zum Problem der „Sachkompetenz".

Teil der historischen Kompetenz ist demnach die Verfügung über strukturelles Wissen, Konzepte und Kategorien, welche mehrere Gegenstandsbereiche erschließen helfen. Sie können an einem Gegenstand erworben werden, müssen aber abstrahierbar und auf andere „Fälle" anwendbar sein, wenn sie Kompetenz-Status haben sollen. Kontext- und Fallwissen *(case knowledge)* sind demgegenüber für historisches Wissen ebenso unverzichtbar, nicht aber Teil der Kompetenz.

Begriffskompetent auch im Hinblick auf eine spezifische Epoche ist also nicht derjenige, der die beim jeweiligen Gegenstandsbereich relevanten Termini und Begriffe der Quellen- wie der Wissenschaftssprache kennt, sondern erst derjenige, der sie den betreffenden Kategorien des historischen Denkens zuordnen, sie übersetzen, mit verwandten Begriffen (gerade auch anderer Gegenstandsbereiche) vergleichen kann.

In der Kompetenzendebatte spielt die Kontextspezifität jedoch auch in anderer Hinsicht eine Rolle. Dabei geht es um die Frage, inwiefern innerhalb einer Domäne verschiedene Kompetenzmodelle *für unterschiedliche denkbare Entwicklungsgänge* sinnvoll sind. Soll es also ein Kompetenzmodell für das universitäre Fachstudium Geschichte geben und ein anderes für das Geschichtslernen in der Schule? Sollen im Bereich des letzteren die Prozesse des historischen Lernens in Hauptschulen mit Hilfe eines anderen Kompetenzmodells strukturiert werden als bei gymnasialen Bildungsgängen? Sollen überhaupt die Kompetenzen des historischen Lernens anders gefasst werden als diejenigen des historischen Denkens außerhalb institutionalisierter Bildungsprozesse? Für die Ebene der Bildungsstandards werden solche Unterscheidungen sinnvollerweise getroffen – aber sollen sie alle auf unterschiedlichen Strukturvorstellungen dessen, was historisches Denken und/oder Lernen ausmacht, aufgebaut werden? Ich denke (und innerhalb der Autorengruppe, welche das hier vorgelegte Kompetenzmodell erarbeitet hat, war dies Konsens), dass gerade im Gegenteil unterschiedliche Bildungsstandards nur auf der Basis eines einheitlichen Kompetenzmodells und mit einheitlichen Begriffen zu erarbeiten und zu rechtfertigen sind. Diese Forderung entspricht zudem nicht nur der gängigen Praxis der Kompetenzmodellentwicklung auch in anderen Fächern,[13] sondern auch der theoretischen Basis der Geschichtsdidaktik, welche keine unterschiedlichen Formen des historischen Denkens für verschiedene Gruppen von Menschen und Institutionen, sondern ein einheitliches Modell vorsieht.[14] Es ist daher von einem *einheitlichen Konzept* historischen Denkens auszugehen, das für alle gemeinsam gilt, und für das ein Kompetenzen*kontinuum* definiert wird, in welchem über die spätere Definition der Standards (als Markierungen bestimmter Kompetenzniveaus) die einzelnen Anspruchsniveaus eingeordnet werden.

13 Europarat, Referenzrahmen Fremdsprachen, 2001, S. 32.

14 Vgl. auch meine Argumentation in Körber, Sektion 4, 2002.

Das allgemeine Kompetenzmodell sollte daher Kompetenzen also im (nur theoretisch und unvollständig vorstellbaren) vollen Umfang der denkbaren Niveaustufen beschreiben, d.h. auf der untersten Niveaustufe (dem „Null-Niveau") „absolute Anfänger", bereits erste Steigerungen als basale Niveaus und auf der höchsten Stufe überaus professionelle Haltungen und Fähigkeiten ausweisen.

Eine Schwierigkeit besteht hierbei darin, dass die „Null-" und die „Maximal-Stufen" der einzelnen Kompetenzen wie auch des Modells insgesamt nur ideale Konstruktionen darstellen, die selbst empirisch so nicht vorfindbar sein werden. Insbesondere die Vorstellung, dass historisches Denken eine anthropologische Notwendigkeit darstellt und immer schon stattfindet, steht dem entgegen. Dennoch müssen solche Null-Lagen konzipiert werden, um uneinheitliche, empirisch vorfindliche „basale" Formen historischen Denkens nicht selbst als verschiedene Null-Stufen ansehen zu müssen, sondern als Ergebnisse erster Entwicklungen.

Historisches Lernen ist also nicht in Form einer erstmaligen und wiederholten Initiation in eine Fähigkeit zu konzipieren, die zuvor gar nicht vorgelegen hat, sondern als eine Form der Weiter-Entwicklung, Verbesserung, Förderung von Fähigkeiten, die der Lernende immer schon in lebensweltlichen Formen mitbringt.[15] Dies bedeutet demnach *immer* Anknüpfung an Vorhandenes, das durchaus divergent und uneinheitlich sein kann – und es bedeutet dessen Bewusstmachung. Für institutionalisiertes Lernen insbesondere in schulischen Kontexten (also nach einer Reihe von Jahren ohne solche Förderung) ist also von einer *Heterogenität* sowohl der Ausprägungen als auch der Niveaus auszugehen. Damit entsteht das Problem, wie mit dieser Heterogenität im Kompetenzmodell umzugehen ist. Muss in Zeiten von Vergleichsmessungen die Homogenisierung der Kompetenzausprägungen angestrebt werden? Unseres Erachtens widerspräche dies der Funktion des historischen Denkens, zur je individuellen Orientierung beizutragen. Das Kompetenzmodell muss es daher ermöglichen, bei inhaltlicher Differenz und Divergenz, d.h. bei Vorliegen unterschiedlicher „Geschichtsbilder", vergleichbare Ausprägungen von Kompetenzen zu beschreiben. Auch dies ist nur möglich, wenn die Kompe-

15 Vgl. Rüsen, Vernunft, 1983, S. 48 ff.

tenzen (und die auf ihrer Basis zu entwickelnden Standards) des historischen Denkens vornehmlich formal, nicht aber wenn sie inhaltsbezogen formuliert werden.

2.4 GLEICHZEITIGE ENTFALTUNG DER KOMPETENZEN UND GRADUIERUNG DER KOMPETENZEN ZU NIVEAUS

Aus der im vorhergehenden Abschnitt erhobenen Forderung folgt, dass im Kompetenz-Strukturmodell die Graduierung der einzelnen Kompetenzen und Dimensionen bei einem ideellen „Nullpunkt" ansetzen und bis zur höchsten denkbaren Ausprägung führen sollte. Bei unseren Versuchen, eine solche Graduierung an einzelnen Kompetenzen durchzuführen, hat sich mehrfach gezeigt, dass es besonders schwer fiel, gerade den Nullpunkt so zu definieren, dass er noch als der jeweiligen Kompetenz zugehörig erkannt werden konnte. Viele Formulierungen der „Nullstufen" unterschiedlicher Kompetenzen gleichen sich weitgehend.

Am Beispiel zweier theoretischer Einsichten lässt sich dieses verdeutlichen: Sowohl die Einsicht in die Partialität als auch in die Selektivität historischer Aussagen – beides wichtige Komponenten der Sachkompetenz (im Sinne historischer Begriffs- und Strukturierungskompetenz; s.u.) – sind wohl in ihren untersten Stufe weitgehend identisch als „Nichteinsicht". Erst allmählich differenzieren sich verschiedene Aspekte der „Unvollständigkeit" historischer Aussagen im ideellen Vergleich zu einer gedachten Totalität der Vergangenheit heraus, darunter die logische Notwendigkeit der zeitlichen und umfänglichen Begrenzung sowie die der bewussten Auswahl nach Relevanz- und Interessengesichtspunkten.

Dies legt den auch sonst plausiblen Gedanken nahe, dass Kompetenzentwicklung nicht nur *innerhalb* der einzelnen Kompetenzbereiche und Kern- wie Einzelkompetenzen zu denken ist (als das Erringen eines höheren Niveaus), sondern dass ein Teil der Kompetenzentwicklung zumindest theoretisch auch in der zunehmenden *Ausdifferenzierung* der Kompetenzen und Komponenten besteht. Dieses kann graphisch in Form eines Kugelmodells dargestellt werden, das für einzelne Bereiche zu einem Kegelmodell wird. Die einzelnen „Säulen" der Kompetenzen verlaufen dann nicht parallel, sondern entstammen einem gemeinsamen Ursprung, in welchem sie sowohl ununterscheidbar sind, als auch noch keine Entwicklung auf ihnen festzustellen ist (vgl. Abb. 1).

Für den gegenwärtigen Zweck wäre eine solche entwicklungslogische Modellstruktur jedoch zu komplex. Zunächst geht darum, die Kompetenzbereiche und die Parameter der Niveaustufenunterscheidung als solche zu diskutieren. In einem Kompetenz-*Struktur*modell, wie wir es hier vorliege

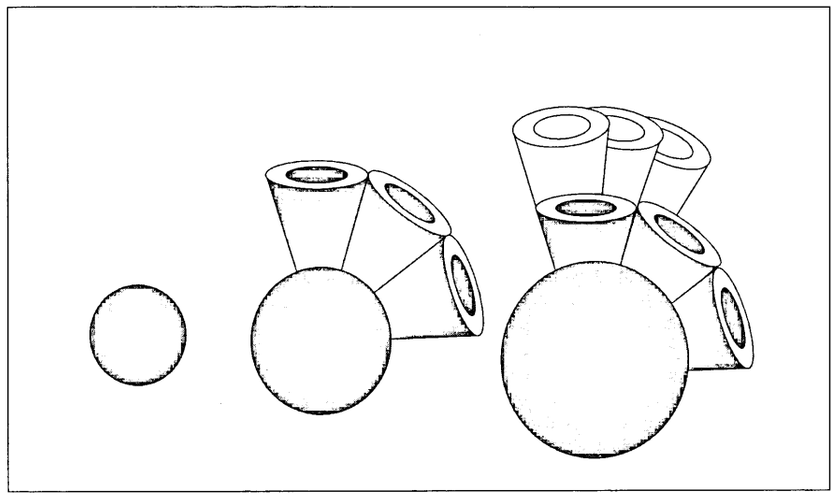


Abb. 1: Gleichzeitige Entfaltung und Entwicklung der Kompetenzen.

haben, kann daher die doppelte Entwicklungslogik zunächst außer Acht bleiben, sofern bei der Anwendung der letzteren auf konkrete Kompetenzen nicht vergessen wird, dass eine scharfe Trennung der Kompetenzbereiche insbesondere bei niederen Niveaustufen, in denen die Kompetenzen noch nicht wirklich ausdifferenziert sein werden, sprachlich nicht immer möglich sein wird. Bei der Darlegung des Kompetenz-Strukturmodells konnte daher wieder mit Spalten (Kompetenzbereiche, Kompetenzen) und Zeilen (Kompetenzstufen) gearbeitet werden.

Ein später auf der Basis des hier vorgelegten Strukturmodells zu erarbeitendes vollständiges Kompetenz-Entwicklungsmodell muss daher eine Entwicklung in vier Momenten beschreiben können:

- Zunehmende Differenzierung von Kompetenzen (Entfaltung aus einem gemeinsamen Ausgangspunkt);
- Unterscheidung verschiedener Niveaus auf einzelnen Kompetenzen bzw. deren Komponenten;
- zunehmende Vernetzung der Kompetenzen sowie ihrer Komponenten untereinander sowie
- zunehmende eigenständige Verfügung über den Einsatz der Fähigkeiten und Fertigkeiten, d.h. zunehmende Reflexivität.

3. STRUKTUREN VORLIEGENDER KOMPETENZMODELLE

3.1 DIE US-AMERIKANISCHEN „NATIONAL STANDARDS FOR HISTORY"

In den USA hat die Debatte um die Steuerung des Unterrichts über Kompetenzen und Standards deutlich früher begonnen. Eine wichtige Vorarbeit für Geschichtsstandards stellen die 1996 vom *National Center for History in the Schools der University of California in Los Angeles* publizierten „National Standards for History" dar.[16] Sie haben in Teilen auch für die Struktur eines der jüngst publizierten Kompetenzmodelle, nämlich dasjenige von Peter Gautschi, Pate gestanden.[17] Das Modell des NCHS differenziert grundlegend zwischen

- „Historical Thinking skills that enable children to differentiate past, present, and future time; raise questions; seek and evaluate evidence; compare and analyze historical stories, illustrations, and records from the past; interpret the historical record; and construct historical narratives of their own."

  und

- „Historical understandings that define what students should know about the history of families, their communities, states, nation, and world. These understandings are drawn from the record of human aspirations, strivings, accomplishments, and failures in at least five spheres of human activity: the social, political, scientific/technological, economic, and cultural (the philosophical/religious/aesthetic), as appropriate for children."[18]

Die letztgenannten Content-Standards schreiben dabei spezifische historische Inhalte und Deutungen vor, stellen also ein weitgehend inhaltszentriertes Curriculum dar, das nicht Problemlage und Können, sondern das Verfügen über bestimmte Auffassungen und Interpretationen vorschreibt. Es soll hier nicht im Einzelnen diskutiert, sondern nur kurz mit Hilfe zweier beispielhafter Zitate charakterisiert werden. So heißt es gleich für den Bereich K-4 (Kindergarten bis 4. Klasse): „Standard 1A: The student understands family life now and in the recent past; family life in various places long ago.", was wie folgt ausdifferenziert wird:

16 Crabtree/Nash, National Standards, 1996.

17 Vgl. dazu unten Kompetenz-Modell Gautschi, S. 120 ff.

18 Crabtree/Nash, National Standards, 1996; Datei „dev-k-4c.html".

„The student should be able to: [...]

- Investigate a family history for at least two generations, identifying various members and their connections in order to construct a timeline. (Teachers should help students understand that families are people from whom they receive love and support. Understanding that many students are raised in nontraditional family structures—i.e., single-parent families, foster homes, guardians raising children—teachers must be sensitive and protect family privacy.)
- From data gathered through family artifacts, photos, and interviews with older relatives and/or other people who play a significant part in a student's life, draw possible conclusions about roles, jobs, schooling experiences, and other aspects of family life in the recent past. [Draw upon historical and visual data]
- ...
- Compare and contrast family life now with family life in the local community or state long ago by considering such things as roles, jobs, communication, technology, style of homes, transportation, schools, religious observances, and cultural traditions. [Compare and contrast]."[19]

In Standard 1B (zum selben Gegenstand) heißt es dann unter anderem:

„The student understands the different ways people of diverse racial, religious, and ethnic groups, and of various national origins have transmitted their beliefs and values.[...] Therefore the student is able to: [...]

- [...] Explain the ways that families long ago expressed and transmitted their beliefs and values through oral traditions, literature, songs, art, religion, community celebrations, mementos, food, and language. [Obtain historical data]
- [...] Compare the dreams and ideals that people from various groups have sought, some of the problems they encountered in realizing their dreams, and the sources of strength and determination that families drew upon and shared. [Compare and contrast]."

Schon hier zeigt sich nicht nur die enge Themenbindung der Standards, sondern auch die inhaltliche Fixierung auf die Fähigkeit zur Darlegung und Erläuterung bekannter, feststehender Tatsachen. An dieser Stelle sind

19 Crabtree/Nash, National Standards, 1996, Datei „standardsk-4-1.html".

sie noch offen gehalten. In einem willkürlich herausgegriffenen Beispiel der Standards für höhere Klassen wird die konventionelle Deutungsfixierung klarer:

- „Explain how Enlightenment ideas, including Benjamin Franklin's experiments with electricity, influenced American society."[20]

Für unsere Belange sind allerdings die *performance-standards* interessanter. Auch sie folgen nicht einem zuvor ausgewiesenen Kompetenz-Strukturmodell. Für beide Klassenstufenbereiche (K-4 und 5–12)[21] werden fünf gleiche Kompetenzen ausgewiesen:

„
- Historical Thinking Standard 1: Chronological Thinking
- Historical Thinking Standard 2: Historical Comprehension
- Historical Thinking Standard 3: Historical Analysis and Interpretation
- Historical Thinking Standard 4: Historical Research Capabilities
- Historical Thinking Standard 5: Historical Issues-Analysis and Decision-Making."[22]

Differenziert wird hier nicht nach Operationen, sondern nach Konzepten. Der erste „Standard" (die erste Kompetenz) beschreibt die Verfügung über Zeitbegriffe verschiedenster Art und die Fähigkeit, diese theoretisch-abstrakt, synthetisierend wie analysierend im Zugriff auf Narrative verschiedenster Art anzuwenden. Der zweite „Standard" fokussiert zentral die Fähigkeit, fertige Narrationen zu analysieren, wogegen der „Standard" „Analysis and Interpretation" stärker auf das synthetische Denken gerichtet ist. Trennscharf ist dies aber nicht. „Historical Research Capabilities" sind auf das historische Fragen und die methodengeleitete Auswertung historischer Daten gerichtet, wogegen „Historical Issue-Analysis and Decision-Making" stärker auf die Beurteilung historischer Situationen und das Denken in Alternativen gerichtet ist.[23]

20 Crabtree/Nash, National Standards, 1996, Datei „era2-5-12.html".

21 Nur eine kurze Bemerkung zur „Graduierung" im NCHS-Modell: Die konkreten Ausführungen der Standards zeigen, dass hier differenzierte Anforderungskataloge aufgestellt werden, die sich zwischen den Klassenstufen deutlich hinsichtlich ihres Umfangs und Differenzierungsgrades unterscheiden. Allerdings fehlen einheitliche Unterscheidungen dessen, worin die Anforderungen unterschieden werden. Oftmals sind die Beschreibungen des Standards für K-4 einfach abstrakter, allgemeiner gehalten. Zuweilen werden auch Bezeichnungen wie „beginning" verwendet.

22 Crabtree/Nash, National Standards, 1996, Datei „toc.html".

23 Crabtree/Nash, National Standards, 1996.

Auf eine eingehende Analyse dieser Kompetenzen soll hier verzichtet werden. Viele Aspekte, die bei der Besprechung des Schweizer Kompetenzmodells von Gautschi et. al. angeführt werden,[24] sind auch hier zutreffend.

3.2 DAS „KOMPETENZMODELL" DES BRITISCHEN „NATIONAL CURRICULUM"

In Großbritannien ist aus den Auseinandersetzungen um das „National Curriculum" ein deutlich stärker auf Fähigkeiten („skills") und Konzepte ausgerichteter Geschichtsunterricht hervorgegangen.[25] Hier kann keine ausgefeilte Analyse des dem „National Curriculum" zu Grunde liegenden Geschichts- oder auch des Unterrichtskonzepts vorgelegt werden. Es ist allerdings hervorzuheben, dass die Unterscheidung von „levels" innerhalb der eher als Schulstufen zu verstehenden „key stages" und der Progression nach verschiedenen „aspects" ein solches Modell skizziert. Es werden dort fünf grundlegende Bereiche unterschieden, in denen Niveaus („levels") differenziert werden können:

1. chronologisches Verstehen,
2. Kenntnis und Verstehen vergangener Ereignisse, Personen und Veränderungen in der Vergangenheit,
3. Historische Interpretationen,
4. Historische Untersuchung und
5. Organisation und Kommunikation.[26]

Hier wird deutlich, dass die ausgewiesenen Kompetenzbereiche in weiten, nicht aber allen Bereichen mit den „Historical Thinking Standards" der US-amerikanischen National Standards kompatibel sind und auch Berührungspunkte zu einigen Kompetenzmodellen deutscher Fachdidaktiken aufweisen. Der 5. „Aspekt", der sich vom US-amerikanischen unterscheidet, ist nicht wirklich fachspezifisch, sondern eher mit der allgemeinen „Kommunikativen Kompetenz" anderer Fachdidaktiken auch in Deutschland vergleichbar: Die Differenzierung von „Historical Interpretations"

24 Vgl. unten S. 120 ff.

25 Vgl. Debatte um das National Curriculum. Vgl. jüngst auch Hasberg, Binnendifferenzierung, 2006.

26 „1. chronological understanding; 2 „knowledge and understanding of events, people and changes in the past"; 3. historical interpretations; 4. historical enquiry; 5. organisation and communication." Vgl. QCA, The level descriptions, o.J. sowie QCA, Progression.

und „Historical Enquiry" spiegelt die amerikanische Differenzierung wieder und ist ähnlich begrenzt mit unserer Unterscheidung von De- und Re-Konstruktion vergleichbar, insofern „Interpretations" den Umgang mit vorliegenden Interpretationen und „Enquiry" das eigenständige synthetische Erarbeiten von Informationen über die Vergangenheit bezeichnet. Allerdings gilt auch hier, dass die beiden „Aspekte" nicht in gleichem Maße parallel angeordnet sind: „Enquiry" hat stärker den Anschein der Erarbeitung von wahren Informationen, „Interpretations" denjenigen des Umgangs mit perspektivisch gebundenen Deutungen. Die notwendige Verschränkung beider im historischen Denkprozess und die konstitutive Bedeutung von Interpretation auch im eigenen synthetischen Denken, die unser Modell betont, sind hier nicht enthalten. Zudem ist der zweite Aspekt m.E. zu umfangreich geraten und in der Formulierung „Kenntnis und Verstehen" noch zu objektivistisch. Gerade dieser „Aspekt" erscheint als ein Container, in dem Formulierungen konventionellen Verstehens im Sinne einer Fähigkeit, die vorausgesetzte, gegebene Bedeutung bestimmter Ereignisse und Prozesse zu kennen, ihren Platz finden, ohne sie hinreichend mit den anderen, eher strukturellen Kompetenzen zu vernetzen.

Die Interpretationsabhängigkeit, der Deutungs- und Urteilscharakter sowie die strukturelle Perspektivik auch dieses Verständnisses erscheint hier noch zu wenig beleuchtet.

Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass im National Curriculum ein wichtiges Vorbild für ein strukturelles Verständnis der Differenzierung historischer Fähigkeiten und einen auf sie, nicht auf „fertiges Wissen" gerichteten Geschichtsunterricht gegeben ist.

3.3 DAS KOMPETENZMODELL DER EPA 2005

Auf Grund seines offiziellen Charakters und seiner durch die Vorgängerfassungen und ihre Bestimmungen gegebenen Verankerung in der Schulwirklichkeit wird das in den neuen *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung* (EPA) *Geschichte* enthaltene Kompetenzmodell wahrscheinlich einigen Einfluss erlangen. Als allgemeinste Kompetenz gilt die als „historische Kompetenz" titulierte „Fähigkeit zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte (Narration von Geschichte)"[27], welche die Prüflinge befähige, „am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen."[28]

27 Es handelt sich offenkundig um eine Variante der „Narrativen Kompetenz" als oberster/allgemeinster Kompetenz; vgl. hierzu unten S. 127 ff. sowie in diesem Band: Körber, S. 89-154.

28 KMK, EPA Geschichte, 2005, S. 4.

Ausweislich dieser Bestimmung basiert das Kompetenzmodell der EPA 2005 auf der narrativistischen Geschichtstheorie und der aus ihr entwickelten neueren Geschichtsdidaktik, die das historische Denken und das Geschichtsbewusstsein des Lernenden in den Mittelpunkt stellt, nicht auf einem überkommenen Verständnis von Geschichtslernen als vorrangiger Wissensvermittlung oder Tradition der gesellschaftlich üblichen Deutungen und Wertungen. Die genannte allgemeine Kompetenz gliedert sich im EPA-Modell in drei „spezielle und untereinander vernetzte [...] Teilkompetenzen", nämlich „Sach-", „Methoden-" und „Urteilskompetenz".[29] Die „Sachkompetenz"[30] ist in der Fassung der EPA gefasst als das Verfügen über „Wissen über Vergangenes", gegliedert nach den üblichen Dimensionen und Sektoren der Geschichtswissenschaft und gefasst in strukturierende Konzepte der Fachwissenschaft. Bemerkenswert ist die Unterscheidung zwischen der Anforderung, das Vergangene sowohl „in seiner Eigenwirklichkeit" als auch „als Vorgeschichte der Gegenwart" zu kennen. Diese Formulierung offenbart eine Distanz zu Vorstellungen, dass die Fakten und/oder Ereignisse selbst ein hinreichendes Wissen darstellen, und bedeutet eine Anerkennung des Deutungscharakters allen historischen Wissens. Aber sie schränkt die wissenswerten Deutungsperspektiven stark ein und fixiert die Anforderung auf das Verfügen über standardisierte Deutungen. Als „Kompetenz" im Weinertschen Sinne ist das nur sehr eingeschränkt zu bezeichnen.

Die „Methodenkompetenz" der EPA Geschichte 2005 erweist sich als die Verfügung über die zur eigenständigen historischen Synthese notwendigen Arbeitstechniken und Verfahren. Sie ist – in unserem Sinne – zentral eine stark wissenschaftsorientierte Re-Konstruktionskompetenz. Zwar ist in ihr auch die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit Deutungen in der Literatur enthalten, doch besitzt diese offenkundig untergeordneten Charakter gegenüber der Fähigkeit zur selbstständigen Deutung und Erzählung von Geschichte. Positiv hervorzuheben ist die hier enthaltene Befähigung zur Beurteilung der Triftigkeit verschiedener Erklärungsansätze.

Die „Urteilskompetenz" schließlich ist als Fähigkeit zum eigenständigen Sach- und Werturteilen in diesem von der Methodenkompetenz aufgespannten re-konstruktiven Rahmen konzipiert, wobei die Reflexion über die jeweiligen Wertmaßstäbe (und damit auch das Fremdverstehen) eine gewichtige Rolle spielen.[31]

29 KMK, EPA Geschichte, 2005, S. 4.

30 Vgl. auch unten S. 139-147 zum terminologischen und konzeptionellen Problem von „Sachkompetenz".

31 Zum Problem der „Urteilskompetenz" siehe auch unten S. 123-124.

Konkretisiert werden die Kompetenzen der EPA durch die folgende Liste konkreter Operationen, die leider nicht den einzelnen Kompetenzen zugeordnet und nicht graduiert sind:

- Anwenden eines fundierten Wissens über vergangene Epochen, mehrere Räume und Dimensionen sowie verschiedene Subjekte historischen Geschehens,
- untersuchen historischer Sachverhalte bezüglich ihrer Problemhaltigkeit, Mehrdeutigkeit bzw. Kontroversität,
- multiperspektivisches Betrachten/Untersuchen,
- interpretieren von Quellen unterschiedlicher Gattungen,
- erörtern von Deutungen historischer Sachverhalte,
- darstellen historischer Verläufe und Strukturen einschließlich des Erkennens und Erklärens von Zusammenhängen und
- erarbeiten von begründeten Sach- bzw. Werturteilen.[32]

3.4 Das Kompetenzmodell des Mecklenburger Rahmenplan-Entwurfs

In der Erprobungsfassung des *„Rahmenplan Gymnasium, Integrierte Gesamtschule"* des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Jahrgangsstufen 7–10)[33] werden zunächst in einem allgemeinen, d.h. nicht fachspezifischen Teil fünf Kompetenzen ausgewiesen, die als Kombination von Bereitschaft und Fähigkeit definiert sind: Um eine offenkundig zentrale „Handlungskompetenz" sind „Sach-", „Sozial-", „Selbst-" und „Methodenkompetenz" angeordnet (Abb. 2). Diese Anordnung soll als eine Transformation der Kompetenzdifferenzierung aus den PISA-Berichten verstanden werden. Demnach sollen „Sach-" und „Methodenkompetenzen" die jeweilige offenkundig fachspezifisch gemeinte „Basiskompetenz", „Selbst-" und „Sozialkompetenz" die fachübergreifenden Kompetenzen und diese wiederum zusammen die Handlungskompetenz bilden.

Das Besondere an diesem Modell ist, dass bereits – wiederum in Anlehnung an PISA – Kompetenz*stufen* mitgedacht werden, die allerdings für das Fach Geschichte nicht konkretisiert werden. Die einzelnen Kompetenzen jedoch werden für das Fach spezifiziert. Dabei fällt auf, dass – wie bereits bei der fachunspezifischen Definition – Sach- und Methodenkompetenz unscharf voneinander abgegrenzt werden: Letztere umfasst demzufolge weitgehend die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anwendung eher instrumentell verstandener Arbeitstechniken (Fragen formulieren, strukturieren, Informationssuche, Quellen- und Darstellungsauswertung, Präsentationen etc.), die erstere den Erwerb von Wissen und den umfassenden Vollzug historischer Denkoperationen, insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, historisches Wissen und Ergebnisse historischen Denkens in der Gegenwart anzuwenden. Eine solche Unterteilung ist möglich und mag für schulische Zwecke attraktiv erscheinen, weil sich an ihr entlang spezifisch auf solche Methoden ausgerichtete curriculare Einheiten entwickeln lassen. Die Methoden erscheinen hier hinreichend isoliert, um unabhängig von einer schwierig zu realisierenden Bindung an authentische lebensweltliche Orientierungsprobleme thematisiert, geübt und geprüft zu werden. Andererseits jedoch leistet eine solche Unterteilung dem Missverständnis Vorschub, dass das eigentliche historische Denken, das Orientieren durch Geschichte,[34] selbst nicht eine Anwendung dieser Methoden ist.

32 KMK, EPA Geschichte, 2005, S. 5.

33 Land Mecklenburg-Vorpommern, Rahmenplan Gymnasium, IGS, 2002.

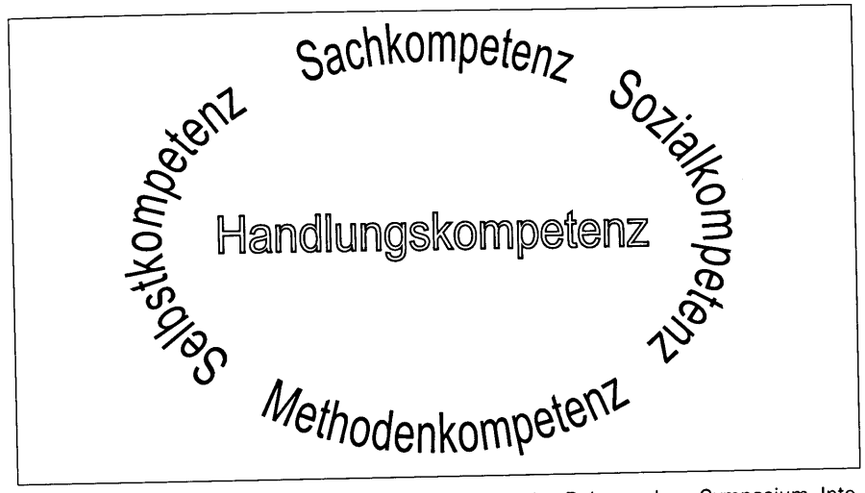


Abb. 2: Das Kompetenzmodell der Erprobungsfassung des Rahmenplans Gymnasium, Integrierte Gesamtschule des Landes Mecklenburg-Vorpommern.

34 Im Plan ist von Orientieren „in der Geschichte" die Rede (S. 16). Offenkundig ist aber eine durchaus gegenwartsbezogene Denkoperation gemeint, wie sich aus dem Rest des Satzes ergibt, nicht der oft mit Orientierung „in" der Geschichte bezeichnete Überblick und die Strukturierung des Feldes der Vergangenheit. Vgl. meine Kritik an derartiger Begriffsverwendung bei Sauer in Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, 2003, S. 179, Anm. 7, sowie unten Kap. 3.6.

3.5 DAS KOMPETENZMODELL DES BERLINER RAHMENLEHRPLANS (2004–2006)

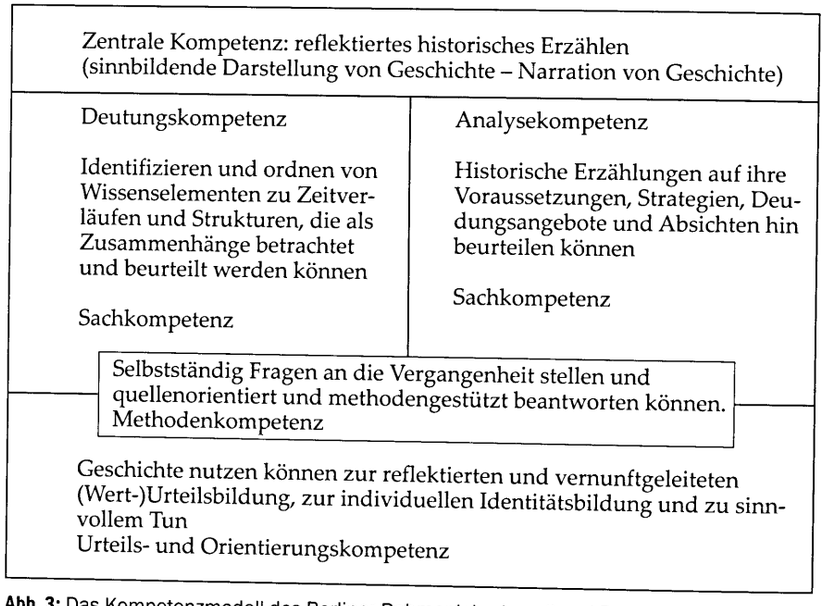


Abb. 3: Das Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplans (Land Berlin, Rahmenlehrplan 2004), S. 6.

Die Orientierung am narrativistischen Geschichtsverständnis gilt auch für das Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplanentwurfs,[35] welches (je nach Zählung) vier bis sechs „Kompetenzen" unterscheidet: Als „zentral" wird auch hier die *Kompetenz zur „historischen Narration"* bezeichnet, der die weiteren gemäß Abb. 3 zugeordnet sind. Diese Darstellung ist eine *Zusammenstellung* von Kompetenzen, die vier bzw. fünf Kompetenzen aufzählt und in eine Beziehung *zueinander* bringt. Besonders auffallend ist die *Unterscheidung* einer „Deutungs-" und einer „Analysekompetenz", die von den übrigen Kompetenzen abgesetzt und als offenkundig gleichwertig parallelisiert werden. Am oberen und unteren Rand des Kompetenzmodells sind eine „Urteils- und Orientierungskompetenz" sowie die Kompetenz zum „historischen Erzählen" einander gegenüber gestellt.

Dieses Modell weist zu unserem an einigen Stellen Überschneidungen auf, so in der Unterscheidung der „Deutungs-" und der „Analysekompetenz",

35 Land Berlin, Rahmenlehrplan (Entwurf), 2004.

die in etwa unserer Unterscheidung der „Re-Konstruktions-" und „De-Konstruktionskompetenz" entspricht, wie auch im Vorhandensein einer „Orientierungskompetenz". Es ergeben sich aber auch einige Unklarheiten. So sind die „Methodenkompetenz" wie die „Narrative Kompetenz" inhaltlich (Fähigkeit, „selbständig Fragen an die Vergangenheit" zu stellen und „quellenorientiert zu beantworten" sowie „sinnbildende Darstellung von Geschichte") deutlich stärker auf die synthetische Produktion von historischem Sinn ausgerichtet, als die gleichrangige Parallelisierung der beiden Kompetenzen „Deutungs-" und Analysekompetenz" suggeriert. Ist letztere doch nur ein untergeordnetes Additum? Außerdem ist nicht ganz einsichtig, inwiefern diese beiden Kompetenzen *neben* einer derartigen Methodenkompetenz stehen sollen. Wichtiger aber ist das unklare Verhältnis zwischen den beiden am Rand des Modells angeordneten Kompetenzen zum „historischen Erzählen" und der „Urteils- und Orientierungskompetenz": Soll eine von ihnen Basis oder Voraussetzung und die andere Ziel des historischen Lernens sein? Warum partizipiert die eine (die „Urteils- und Orientierungskompetenz") dann an der Fragekompetenz, wie durch die Anordnung der Grafik deutlich wird, die andere, die Kompetenz zum „historischen Erzählen", hingegen nicht?

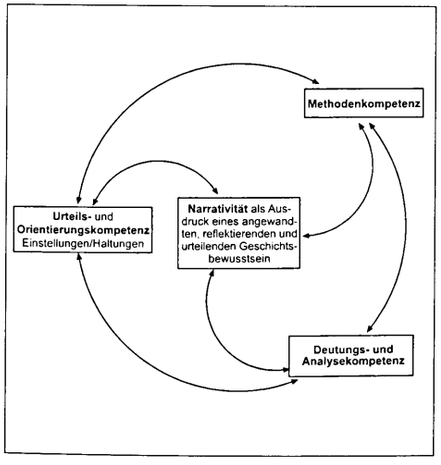


Abb. 4: Das Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplans für die Sekundarstufe I Geschichte (2005), S. 13.

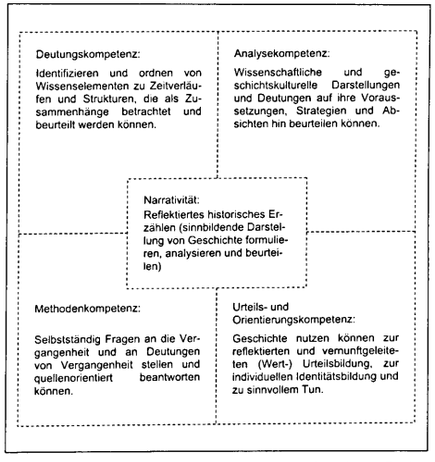


Abb. 5: Das Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe. Geschichte (2006), S. 11.

In den in Kraft gesetzten Fassungen für die Sekundarstufe I (2005) und II (2006) hat das Kompetenzmodell eine grafisch andere (und unterschiedliche) Umsetzung erfahren, welche beide nunmehr die „Narrativität" deut-

licher in den Mittelpunkt stellen, die aber nicht mehr die sprachliche Form einer Kompetenz (zum Erzählen) erhält. Das ist gegenüber der unklaren Beziehung zur Urteils- und Orientierungskompetenz in der Vorfassung nur ein teilweiser Gewinn, weil dabei verloren geht, was oder wer denn hier diese Eigenschaft aufweisen soll – etwa die Schülerinnen und Schüler? Hier wären Formulierungen wie die „Verfügung über das Konzept der Narrativität", die „Einsicht in die narrative Struktur aller historischen Aussagen" und die „Fähigkeit, dieser Einsicht beim historischen Denken (Deuten und Analysieren, Urteilen und Orientieren) Rechnung zu tragen", besser gewesen.

Insgesamt erfüllt dieses Modell mit seiner deutlichen Konzentration auf Fähigkeiten und der in ihm durchaus prominenten Stellung auch der Fähigkeit zur Analyse historischer Narrationen wichtige Anforderungen an ein Kompetenzmodell, das nicht einfach eine Verbrämung eines inhaltszentrierten Lehrplanes sein soll. In der konkreten Strukturierung und der Fassung des Verhältnisses der einzelnen Kompetenzen besteht m.E. aber noch Diskussionsbedarf.

3.6 Die Kompetenzdefinitionen Michael Sauers und die Bildungsstandards des VGD

Viel weniger deutlich an die narrativistische Theorie schließt die dreifache Unterscheidung an, die Michael Sauer in Auseinandersetzung mit einem Modell von Waltraud Schreiber vor wenigen Jahren vorgeschlagen und jüngst überarbeitet hat. Dort werden „zunächst sehr global" „Sachkompetenz, Orientierungskompetenz und Methodenkompetenz" unterschieden, wobei letztere wiederum vielfach unterteilt ist (vgl. Tabelle 1).[36]

Auffallend an diesem Modell ist die wiederholt vorkommende zweifache Verortung von einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der „Sachkompetenz" und der „Methodenkompetenz" – darunter auch der „Medien-Methoden-Kompetenz" (s. Kasten 1), die von Sauer durchaus nicht eigens erläutert wird. Er erwähnt zwar durchaus plausibel, dass sich Sach- und Methodenkompetenz berührten,[37] dies geschieht jedoch mit Bezug auf unterrichtspragmatische, nicht kompetenztheoretische Erwägungen.

Insgesamt sind viele von Sauers Ausführungen durchaus zustimmungsfähig, es zeigt sich jedoch, dass diese frühe Arbeit (die frühere Fassung liegt immerhin vor dem Klieme-Gutachten mit seinen grundsätzlichen Erwägungen zum Kompetenzbegriff) noch kein in sich systematisches Kompetenzmodell ergibt. Eine explizite Herleitung aus einem theoretischen Konzept des historischen Lernens (oder Denkens) findet sich nicht. Die einzelnen Kompetenzen werden vielmehr überwiegend mit unterrichtspragmatischen Überlegungen begründet. Sie bedürfen einer eingehenderen Prüfung, die hier weiter unten geleistet werden soll.[38]

Dieses „pragmatische" Kompetenzmodell ist – in einiger Abwandlung – auch Grundlage für die von zwei Kommissionen des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands erarbeiteten „Bildungsstandards Geschichte" für das Gymnasium.[39]

Die „Sachkompetenz" dieses Modells zerfällt in „Themenbezogene Sachkompetenz" als eine spezifisch inhaltliche Komponente und „Orien-

36 Sauer, Methodenkompetenz, 2002; Zitat S. 184; Sauer, Geschichtsunterricht, 2005.
37 Sauer, Geschichtsunterricht, 2005, S. 34.

Sachkompetenz	Orientierungskompetenz	Methodenkompetenz
• Historisches Denken • Umgang mit historischen Zugängen, Kategorien, Begriffen • Medien-Methoden-Kompetenz • Organisation und Reflexion hist. Lernprozesse • Präsentationskompetenz	• Schüler müssen die Inselbildungen des Unterrichts erkennen • Sie sollen eine „mental map von Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein entwickeln" • Zeitverhältnisse beschreiben können • Epochenabfolge kennen • Schlüsselereignisse in einen Datenkanon richtig einordnen • Wesentliche Veränderungen der menschlichen Lebensweise kennen • Epochenbegriffe kennen • Entwicklungsschritte kennen: – Hominisation – Neolithische Revolution – Frühe Hochkulturen – Entedeckung der Rationalität um 500/400 v.Chr. • Europäisierung der Welt seit 1500 • Industrielle Revolution • Markieren von Umbrüchen/ Feststellen von Kontinuitäten • Beste Methode: Zeitleiste	• Historisches Denken • Umgang mit historischen Zugängen, Kategorien, Begriffen • Medien-Methoden-Kompetenz • Organisation und Reflexion hist. Lernprozesse • Präsentationskompetenz

Tab. 1: Kompetenzen des historischen Lernens nach Sauer, Methodenkompetenz 2002 und Sauer, Geschichtsunterricht, 2005 (tabellarische Zusammenstellung: A.K.)

38 Vgl. zur Methodenkompetenz unten S. ■■.
39 Vgl. VGD, Bildungsstandards, 2006; dazu Sauer, Kompetenzen (2006).

tierung in der Geschichte". Beide Formulierungen und stärker noch die konkreten Standards offenbaren, dass es hier nicht um kategorial-strukturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Umgang mit verschiedensten historischen Gegenständen (letztlich jeglichem historischen Gegenstand) geht, sondern um konkretes Wissen. Zwar wird in der Einleitung die Bedeutung kategorialen Denkens hervorgehoben, sowohl in der Aufzählung der einzelnen Kompetenzen (S. 9) wie auch in den Beschreibungen der Standards; für die jeweils zu zweien zusammengefassten Jahrgänge hingegen wird deutlich, dass hier gerade nicht Prinzipien und Kategorien historischen Denkens, sondern ein konkretes Geschichtsverständnis vermittelt werden soll. Es geht im ersten Teilbereich darum,

- „wichtige Ereignisse, Entwicklungen und Strukturen in den jeweiligen Themengebieten" zu „kennen" und zu „beschreiben",
- „Ursachen und Auswirkungen dieser Ereignisse und Prozesse" zu „kennen" sowie
- „themenbezogene Daten und Namen sowie themenbezogene Fachbegriffe korrekt" zu „verwenden" (S. 9f).

Mit „Orientierung" ist hier nicht die in unserem Modell zentral gestellte Orientierung gegenwärtiger Lebenspraxis *durch* Geschichte gemeint, sondern vielmehr ein chronologisches und räumliches Überblickswissen. Die jeweils für zwei Jahrgänge gelisteten Standards für diesen Kompetenzbereich zeigen zudem deutlich, dass es gar nicht darum geht, etwas im Zusammenhang der Geschichtsinformationen verorten zu können, sondern dass sich das Können darauf reduziert, zuvor feststehende, als gegeben angenommene Zusammenhänge und Deutungen nennen, präsentieren, wiedergeben zu können. Auch wo ein Können angestrebt wird, beschränkt es sich darauf, bestimmte Sachurteile zu „verdeutlichen", einen Sachverhalt als eine funktionale Bewältigung eine Strukturproblems „ein[zu]ordnen", etwas „dar[zu]stellen", sowie zu „nennen", zu „beschreiben", „erläutern", „aufführen", „einschätzen" usw. (Beispiele aus 5./6.).

Hier zeigt sich besonders deutlich, dass die Schüler nicht die Fähigkeit und Fertigkeit erwerben sollen, Probleme zu bearbeiten, sondern dass sie vorgegebene Auffassungen und Erklärungs- sowie Beurteilungsansätze letztlich nur *kennen* sollen. Es geht also darum, den Wust der historischen Informationen, des „Wissens über Vergangenes" zu gliedern und zu strukturieren. Der Begriff der „Orientierung" ist hier durchaus missverständlich, derjenige des „Überblickswissens" wäre eindeutiger.[40]

40 Vgl. auch oben Anm.

Um historisches Denken als die Bewältigung immer neuer Situationen mit Geschichte geht es hier nicht. Somit erweisen sich diese Bildungsstandards nicht nur als mehr oder weniger verkappte *„content standards"*, sie definieren diesen *„content"* zudem in einer Art und Weise, die aus der bisherigen geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Debatte um Problemorientierung und Schülerorientierung sowie vor allem aus der Reflexion von sozialer und kultureller Heterogenität keine anderen Konsequenzen gezogen hat als diese abzulehnen.

Die „Sachkompetenz" in beiden Teile gehört also nicht zu den *„performance standards"*, sondern viel stärker zu *„content-standards"* und ist somit weitgehend ein Relikt einer Input-Steuerung, wie sie durch die outcome-Orientierung gerade überwunden werden sollte.

Das Konzept der KMK sieht zwar durchaus „eine Mischung aus Inhalts- und *Output*-Standards" vor,[41] doch selbst der dort in seiner Benennung noch stärker diesen Eindruck der Input-Standardisierung erweckende Kompetenzbereich „Fachwissen" ist vielmehr im Sinne von *Konzepten, Kategorien und Prinzipien* strukturiert, nicht durch eine Anhäufung zu lernenden und wiederzugebenden Wissens.[42]

Dass im zweiten Kompetenzbereich „Deutungs- und Reflexionskompetenz" zentrale Einsichten der Geschichtstheorie und zentrale Fähigkeiten des historischen Denkens durchaus von den Schülern gefordert werden, bedeutet keinen Widerspruch zu diesem Urteil. Auch hier handelt es sich nämlich gerade nicht darum, dass die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, mit immer neuen und offenen Fragen der Geschichte umzugehen, oder gar mit ihnen im Alltag begegnenden Diskussionen, sondern um weitgehend reifizierte Einsichten struktureller Art. So wird unter anderem Einsicht in den „Konstruktcharakter" von Geschichte gefordert (mit durchaus interessanten Verteilungen der Veränderungen auf die Jahrgänge) und dabei die Begrenztheit der Aussagekraft der Überlieferung sowie die Perspektivität und die Möglichkeit unterschiedlichster Auslegungen angesprochen, auch sollen jeweils mehrere Perspektiven eingenommen werden. Dass dies alles aber auch für diejenigen Erkenntnisse zutrifft, die im Bereich der „Sachkompetenz" noch so eindeutig vorgegeben und eingefordert werden, und dass unterschiedliche Auslegungen von Überlieferungen nicht möglich, sondern diese immer nur in Form von Auslegungen zu haben sind und zu historischen Aussagen werden, wird nicht reflektiert.

41 So in einem Basistext für das Fach Biologie: KMK, Bildungsstandards, 2004, S. 9.

42 Vgl. unten Kap. 4.3.4.1.

„Perspektivität" wird ausschließlich auf unterschiedliche Sichtweisen und Interessen der Zeitgenossen („Multiperspektivität im engeren Sinne") beschränkt, die Auseinandersetzung mit kontroverser Historiographie („Kontroversität") und den unterschiedlichen Deutungen der Geschichte in unserer heutigen Gesellschaft („Pluralität") wird nirgends gefordert. Und schließlich werden auch die Gegenwartsbezüge weitgehend reifiziert: Da geht es dann um „die" Veränderungen zwischen früher und heute, um „die Prozesse" – nicht aber darum, dass offen und durchaus kontrovers (plural) überlegt und diskutiert werden kann, was denn eine bestimmte Geschichte für unsere heutige Gesellschaft bedeuten kann.

Konkreter und weniger kontrovers ausgestaltet sind dann wieder die Angaben im Bereich der „Methoden-(und Medien-)Kompetenz", handelt es sich doch durchgehend um Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu beherrschen Schülerinnen und Schülern sicher hilft. Aber ist das „historisches Denken"? Es geht hier immer um „sachgerechtes" Erschließen unterschiedlicher Materialarten, ohne dass konkretisiert würde, wodurch sich denn die Sachgerechtigkeit ausweisen ließe. Dass das „Deuten und Reflektieren" im zuvor und getrennt behandelten so bezeichneten Kompetenzbereich selbst ebenfalls einer Methodisierung zugänglich wäre und sein müsste – nämlich einer Reflexion darüber, was denn Perspektive bedeutet, was Sach- und Werturteilen (*conclusion* und *judgement*) unterscheidet etc. –, wird hier übersehen.

Dass die Standards die Kompetenzbereiche des von Michael Sauer entwickelten Modells so unverbunden nebeneinander stellen, als wären sie nicht Teil eines gesamten Komplexes historischen Denkens oder historischer Orientierung, macht dieses Kompetenzmodell insgesamt so problematisch. Nicht eine etwaige mangelnde Qualität der einzelnen Kompetenzformulierungen ist dafür verantwortlich – hier sind viele weiterführende Anregungen zu entnehmen –, sondern die fehlende Gründung dieses Modells in einer theoretischen Vorstellung dessen, was diesen Komplex ausmacht. Für die Formulierung von Kompetenzmodellen reicht es offenkundig nicht aus, eine Ansammlung aller möglichen wünschenswerten Wissens- und Könnensziele pragmatisch zu strukturieren.[43]

43 Eine weitere (abgewandelte) Anwendung und Ausweitung hat das Kompetenzmodell Michael Sauers in dem Basisartikel des jüngsten Heftes „Diagnostizieren im Geschichtsunterricht" von *Geschichte Lernen* erfahren, den Franziska Conrad verfasst hat. Auch dort findet sich die Doppelung der „Sachkompetenz" mit der problematischen Engführung der Orientierung auf „Korrektheit", die Reihe der Kompetenzen historischen Denkens und die Medien-Methoden-Kompetenz. Vgl. Conrad, Diagnostizieren, 2007.

3.7 DAS KOMPETENZMODELL VON HANS-JÜRGEN PANDEL

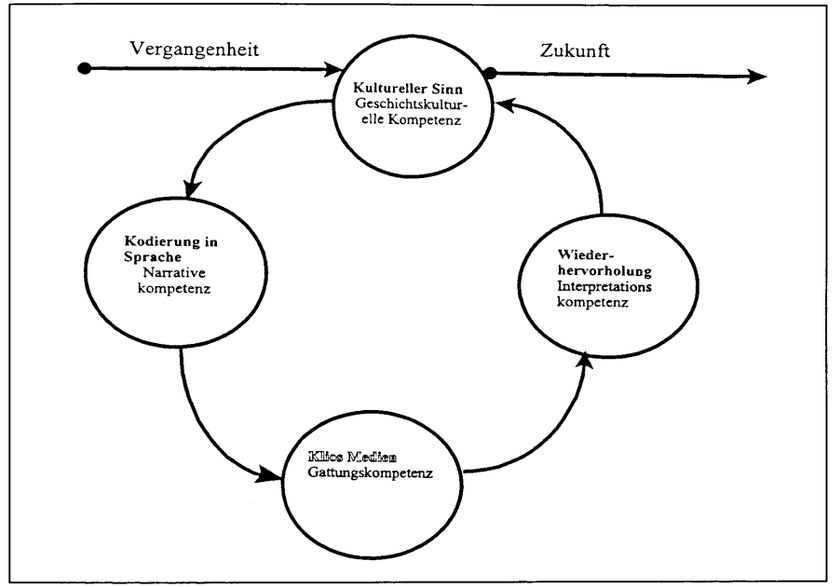


Abb. 6: Das Kompetenzmodell von Pandel (Pandel, Pisa, 2005, S. 45).

Weniger eklektisch als noch Sauer in der Definition seiner Kompetenzen geht Hans-Jürgen Pandel in seinem jüngsten Buch *Geschichtsunterricht nach PISA* vor. Die von ihm ausgewiesenen vier Kompetenzen sind keine Replikationen der in der allgemein- oder berufspädagogischen Diskussion bekannten Kompetenzen, sondern bilden dem Anspruch nach „in ihrer Verknüpfung die Logik des historischen Erinnerns" ab.[44] Dieses Modell ist somit ein theoretisch fundiertes. Es resultieren bei ihm vier für historisches Denken und Lernen bedeutsame, gleichrangig zu denkende Kompetenzen (vgl. Abb. 4): „Gattungskompetenz", „Interpretationskompetenz", „Narrative Kompetenz" und „Geschichtskulturelle Kompetenz". Allerdings zeigt sowohl die grafische Darstellung bei Pandel als auch seine Argumentation, dass er weniger individuelle Denkprozesse historischer Orientierung als vielmehr den Umgang mit kultureller – und das heißt sowohl gesellschaftlich-kollektiver, wie auch immer bereits medial vermittelter – Sinnbildung zugrunde legt. Dies ist ein Vorteil und ein Nachteil zugleich. Pandel kann mit seiner Hilfe seine Schlussfolgerungen für den Geschichts-

44 Vgl. Pandel, Pisa, 2005, S. 44.

unterricht wirksam auf gegenwärtig nötige Lernziele richten. Allerdings vergibt er die Möglichkeit, auch solche Prozesse historischen Lernens in den Blick zu nehmen, bei denen es nicht um kulturell vorgeprägte Deutungsmuster geht, sondern um individuelle Leistungen.

Mit der expliziten Begründung des Modells aus einem Zusammenhang nicht des schulischen historischen Lernens oder eines allgemeinen Modells historischen Denkens, sondern dem geschichtskulturellen Zusammenhang ergeben sich in den Kompetenzabgrenzungen Pandels mit Ausnahme der „Narrativen Kompetenz" zunächst wenig Überschneidungs- und Anknüpfungspunkte zu unserem wie zu den vielen anderen Kompetenzmodellen und den vorgeschlagenen Einzelkompetenzen. Sie können daher nicht – wie im Falle der übrigen – weiter unten bei der Reflexion der Eignung einzelner Kompetenzdefinitionen für unser Modell eingehender analysiert werden. Daher sollen die Einzelkompetenzen dieses Modells hier stärkere Aufmerksamkeit erfahren.

3.7.1 Gattungskompetenz

Mit der Ausweisung einer „Gattungskompetenz" will Pandel einem Mangel in der Geschichtsdidaktik abhelfen, nämlich der seiner (durchaus begründeten) Auffassung nach zu geringen Berücksichtigung der Tatsache, dass historische Aussagen nicht unabhängig von strukturellen wie konventionellen Merkmalen ihrer Codierungsform formuliert werden können. Mit anderen Worten: Geschichten werden nicht nur von den Fragen an die Vergangenheit, den Theorien und Kategorien des Fragenden und Denkenden sowie den Ergebnissen seiner methodischen Aufarbeitung der Vergangenheit geprägt, sondern zentral auch von den Möglichkeiten, welche die ihm zur Verfügung stehenden bzw. von ihm gewählten Darstellungsformen bieten.

Sowohl im aktiv-synthetischen Zugriff des Re-Konstruierens als auch im analytischen De-Konstruieren historischen Sinns sind diese zu berücksichtigen. „Gattungskompetenz"[45] bezieht sich dabei nicht nur auf die Hauptgattungen der klassischen Geschichtsschreibung, sondern grundsätzlich auf alle kulturellen Darbietungsformen historischen Sinns. Diese

45 „Gattungskompetenz" versteht Pandel als Synonym zum amerikanischen Begriff *Historical Literacy*. Gerade dieser Begriff wird aber – z.B. in der australischen Diskussion – durchaus auch in einer weiteren Definition verwendet, nämlich als Bezeichnung für den Gesamtzusammenhang historischen Denkens. Vgl. etwa: „Historical literacy can be seen as a systematic process with particular sets of skills, attitudes and conceptual understandings that mediate and develop historical consciousness." (Taylor/Young, Making History, 2003, S. 5).

Kompetenz ist bei Pandel korrekterweise *neben* die eher den geschichtswissenschaftlichen Bereich fokussierende „Narrative Kompetenz" und die eher die außerwissenschaftliche Sphäre fokussierende „Geschichtskulturelle Kompetenz" gestellt. Es geht bei ihr also im Bereich des Wissens um einen Überblick über die verschiedenartigen Medien, mittels welcher uns Informationen über Vergangenes und seine Deutung zugänglich sind (das bezieht sich keineswegs ausschließlich auf Texte, sondern auch auf andere Medien) und auf Kenntnisse ihrer jeweiligen Eigenarten, sowohl hinsichtlich der Form, in denen in ihnen Informationen codiert sind (z.B. Unterschied Text/Bild/Karte sowie der vielfältigen Untergattungen), als auch der Produktions- und Absatzbedingungen (Buch, Zeitschrift, Internet), und der gesellschaftlichen Konventionen, welche Darstellungs- und Ausdrucksformen regeln, usw.[46]

3.7.2 Interpretationskompetenz

Diese Kompetenz betrifft nach Pandel die Entnahme von Sinn aus verschiedenen Mediengattungen.[47] Ihre wesentliche Wissenskomponente besteht in der Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener Formen von Theorien, welche die Darstellung prägen. Damit formuliert Pandel einen erfreulich hohen Anspruch an die Operation der Interpretation, die eben nicht nur einfache Sinn*entnahme* bedeutet, sondern ein aktiver Vorgang ist. Diese Operation der Interpretation soll dabei auf Quellen wie auf Darstellungen bezogen werden.

3.7.3 Geschichtskulturelle Kompetenz

Auch die „Geschichtskulturelle Kompetenz" betrifft bei Pandel die Fähigkeit, aus vorliegenden Manifestationen von Geschichte „Sinn zu entnehmen". Die zentrale Operation beim Umgang mit dieser Sphäre ist das rezeptive, analytische Denken. Im Gegensatz zur „Interpretationskompetenz" und zur „Narrativen Kompetenz" zielt sie jedoch vornehmlich auf nicht-wissenschaftliche Aussagen, d.h. auf solche, die den Schülern in ihrer Alltagswelt begegnen. Dies wird in der salopp-prägnanten Definition der „Geschichtskulturellen Kompetenz" als 'Feuilletonfähigkeit' deutlich.[48]

46 Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der „Gattungskompetenz" findet sich auch in diesem Band bei Körber/Meyer-Hamme, S. 389-412.

47 Pandel, Pisa, 2005, S. 31.

48 Pandel, Pisa, 2005, S. 43.

3.7.4 Zusammenschau

Die Definitionen der Kompetenzen folgen bei Pandel nicht einem einheitlichen Schema. Zwei von ihnen („Gattungs-" und „Geschichtskulturelle Kompetenz") sind auf Gegenstände bezogen und gehören somit zu einem Typ, der als „Umgang mit"-Kompetenzen bezeichnet werden könnte. Diese geben gar nicht wirklich an, *worin* denn die Fähigkeiten des „Umgangs mit" bestehen, sondern bestehen weitgehend in der Verfügung über Konzepte der Differenzierung und Typisierung der Gegenstände, mit denen umgegangen werden soll. Die beiden anderen Kompetenzen hingegen sind über Operationen definiert, deren Zuordnung zu den von den anderen Kompetenzen aufgespannten Sphären zudem asymmetrisch konstruiert ist: Die „Narrative Kompetenz" als die Fähigkeit zum aktiven, synthetischen Herstellen historischen Sinns bezieht sich fast ausschließlich auf wissenschaftsförmige Ergebnisse, die „Geschichtskulturelle Kompetenz" auf außerwissenschaftliche – wenn auch jeweils ein kleines Zugeständnis an den jeweils anderen Bereich eingebaut ist: So wird unter „Erzählen" auch die Auseinandersetzung mit „den anderen, konkurrierenden Erzählungen" subsummiert,[49] der als Sphäre der „geschichtswissenschaftlichen Laien und Autodidakten" charakterisierten Geschichtskultur wird unter anderem auch Wissenschaftlichkeit zugeschrieben.[50] Aus der Zusammenschau der drei letzteren Kompetenzen ergibt sich, dass nach Pandel mit Blick auf wissenschaftliche oder wissenschaftsförmige Medien aktive (rekonstruierende) wie passive (analytische, interpretierende) Fähigkeiten gebraucht werden, in Bezug auf die Geschichtskultur weitaus nur letztere. Diese Zuordnung der Operationen des historischen Denkens hat auf den ersten Blick einiges für sich: Zum einen sollen Schülerinnen und Schüler, wenn sie lernen, selbst Sinn zu bilden und Geschichte zu denken, die wissenschaftlichen Kriterien und Qualitätsstandards dafür erwerben, zum anderen wird ihr Umgang mit den geschichtskulturellen Objektivationen der Gesellschaft überwiegend rezeptiver Natur sein. Dennoch ergibt sich

49 Pandel, Pisa, 2005, S. 37: „Erzählen bedeutet auch, sich mit den anderen, konkurrierenden Erzählungen auseinanderzusetzen".

50 Vgl. Pandel, Pisa, 2005, S. 40f.: „Diese (die Geschichtskulturelle) Kompetenz verlangt von den Schülerinnen und Schülern, sich in solchen geschichtskulturellen Sinndeutungen auszukennen, die teils der Logik und Rationalität der Wissenschaften und teils der imaginativen und rhetorischen Logik folgen. Die Geschichtskultur ist nämlich keine Veranstaltung der Wissenschaft, sondern eine der Bürgergesellschaft, der raisonnierenden *civitas civilis*. [...] In der Geschichtskultur geben nicht die Profis den Ton an, sondern die geschichtswissenschaftlichen Laien und Autodidaktiken. [...]"; und S. 42: „Die Geschichtskultur verfolgt eigensinnige Wege. Sie ist [...] wissenschaftlich ...".

eine Schieflage: Gerade weil die Geschichtskultur maßgeblich von „geschichtswissenschaftlichen Laien und Autodidakten" geprägt wird, sollte die Befähigung zu aktivem Erzählen nicht nur Wissenschaftlichkeit und abstrakte Rationalität, sondern ebenso auch Adressatenbezug und Nutzung geschichtskultureller Ausdrucksformen berücksichtigen. Wichtiger noch aber erscheint das zweite Argument: Auch im Bereich der Wissenschaft finden sich kontrafaktische Aussagen, Interessen und Perspektiven, Darstellungsstrategien. Damit aber wird eine substratbezogene Unterscheidung der Kompetenzen unmöglich: Synthese und Analyse müssen sowohl mit Blick auf wissenschaftliche wie auf außerwissenschaftliche Texte grundsätzlich gleiches leisten, also die gleiche Kompetenz aktivieren – nicht zuletzt, weil die Unterscheidung in Wissenschaftlichkeit oder Nicht-Wissenschaftlichkeit dem voll ausgebildeten Denken nicht vorgegeben sein darf, sondern die Fähigkeit, sie zu treffen, zur Kompetenz selbst dazugehört.

In der Zusammenschau ergibt sich, dass die „Schneidung" der Kompetenzdefinitionen bei Pandel nicht wirklich weiter führt. Wesentliche Komponenten der „Geschichtskulturellen Kompetenz" überschneiden sich mit solchen der „Interpretationskompetenz", dafür fehlt ihr die aktive Komponente der „Narrativen Kompetenz". Alle drei Kompetenzen sind zudem so sehr auf die „Gattungskompetenz" bezogen, dass sie – trotz eigener Wissenskomponenten – quasi als die prozessualen Komponenten, die Formulierungen der jeweiligen Fähigkeiten (und der Bereitschaft, sie adäquat zu nutzen) erscheinen. Sie stehen gewissermaßen nicht neben, sondern quer zur Gattungskompetenz. Damit aber erscheint diese weitgehend ihrer Fähigkeitsdimension entkleidet, da Pandel diese in jeweils eigene Kompetenzen auslagert.

Bei aller Innovation im Einzelnen erscheint also die Zusammenstellung der Kompetenzen bei Pandel als nicht überzeugend. Dennoch kann und sollte die Geschichtsdidaktik insbesondere an einem – leicht modifizierten – Konzept der „Gattungskompetenz" festhalten. Es enthält ein durchaus beträchtliches Innovationspotential für die Pragmatik wie für die Inhaltsauswahl und Themenfestsetzung. Allerdings scheint diese Kompetenz auf der Ebene der Kompetenzbereiche zu hoch angesiedelt und zudem hier zu eng definiert zu sein. Sie findet ihren durchaus berechtigten Platz auf der Ebene der Einzelkompetenzen. Allerdings ist sie auch in unserem Modell nicht einem einzigen Kompetenzbereich eindeutig zuzuordnen, sondern enthält Anteile von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die in unserem Modell auf mehrere Kompetenzbereiche verteilt sind. Ein eigener Aufsatz in dieser Publikation beschäftigt sich daher am Beispiel gerade dieser Kompetenz mit der Frage, wie die in der Gattungskompetenz zu-

sammengefassten Komponenten in unserem Modell zu verorten sind und wie Niveaus dieser Kompetenz unterschieden werden können.[51]

3.8 DAS KOMPETENZMODELL VON „HINSCHAUEN UND NACHFRAGEN."

Der Schweizer Lehrmittelverlag des Kantons Zürich hat jüngst eine Geschichtsdidaktik publiziert, welcher ein Kompetenzmodell sowie ein „Lernmodell Geschichte" zugrunde liegt.[52] Selbst Aufgabenstellungen sind bereits vorformuliert. Damit ist diese Arbeitgruppe um Peter Gautschi auf dem Weg, eine komplexe, kompetenzorientierte Geschichtsdidaktik zu erarbeiten, ein ganzes Stück vorangeschritten. Um ihre Ergebnisse und Vorschläge wird die deutsche Geschichtsdidaktik in der weiteren Arbeit nicht herumkönnen. Beginnen muss die Auseinandersetzung sinnvollerweise mit einer Prüfung des Kompetenz-Strukturmodells. Es liegt mir zur Zeit nur in der im Internet veröffentlichten Fassung vor.

Das Kompetenzmodell Gautschis ist gegründet auf ein spezifisches Lernmodell, welches unter historischem Lernen den „Prozess" versteht, der sich im 'didaktischen Dreieck' „zwischen Lernerinnen, Lernern und dem ‚historischen Universum'" abspielt, unterstützt von den Lehrpersonen.[53] Dieses historische Lernen besteht Gautschi zufolge in einer Thematisierung bestimmter Inhalte des „historischen Universums" unter „ausgewählten Perspektiven", das „entlang individueller Fragestellungen" bearbeitet wird.[54] Dieser Lernbegriff ist insofern Ausdruck einer modernen Geschichtsdidaktik, als die Fragestellungen und Perspektiven wie die Ergebnisse des historischen Denkens bzw. Lernens gerade nicht vorgeschrieben werden, sondern dem denkenden Individuum übereignet sind. Dafür wird jedoch der Gegenstandsbereich in diesem Modell gegenüber unserem deutlich stärker als vorgegeben und durch vorgegebene Kategorien strukturiert konzipiert: Das „historische Universum" gilt es zu erschließen. Es besteht aus einer grundsätzlich begrenzten Zahl gut voneinander abgrenzbarer „Inhalte", mit denen sich das Individuum auseinander setzen kann. Ziel historischen Lernens ist denn auch nicht eine höchst individuell gedachte Orientierung, sondern ein Mittelding zwischen Beantwortung individueller Fragen und der Einsicht in objektive Gegebenheiten: „Historisches Lernen führt dazu, dass Individuen wissen, wieso ein ausgewählter Inhalt im historischen Universum wichtig ist, wie dieser mit anderen zusammenhängt, wie der ausgewählte Inhalt eingebunden ist in Zeit und Raum und welche Folgen der Inhalt auf die individuelle oder gesellschaftliche Gegenwart und Zukunft hatte, hat oder haben könnte."[55]

Hier wird also nicht zwischen historischem Denken als der Auseinandersetzung mit Geschichte und historischem Lernen als der Befähigung dazu bzw. der Beförderung der Fähigkeiten unterschieden – beides fällt unter den Begriff des historischen Lernens. Folgerichtig soll Geschichtsunterricht Lernen (also auch: historisches Denken) ermöglichen, nicht durch Lernen Denken ermöglichen.

Kompetenzen gelten zum einen als *Voraussetzung* für das historische Lernen,[56] zum anderen sind sie gleichzeitig „Mittel und Ziel" desselben.[57]

Gautschi unterscheidet in (z.T. enger) Anlehnung an die US-amerikanischen Standards des NCHS zwischen *content-* und *performance-standards*. Sein eigenes Modell gehört dabei zur zweiten Gruppe, entspricht insofern also durchaus unserem Modell. Allerdings spricht er – wiederum in Anlehnung an das NCHS – mehrfach von „Kompetenzstandards", unterscheidet also nicht explizit zwischen Kompetenzen oder Kompetenzbereichen als den Dimensionen einer Entwicklung und „Standards" als den zu erreichenden Niveaus. Im Folgenden sollen die von ihm ausgewiesenen „Kompetenzstandards" als Kompetenzbereiche, die ihrerseits eng an die Definitionen der NCHS-Standards angelehnt sind, interpretiert werden. Sein Modell umfasst fünf derartige Kompetenzen: „Urteilskompetenz", „Narrative Kompetenz", „Interpretationskompetenz", „Methodenkompetenz" und „Erschließungskompetenz".

3.8.1 Erschließungskompetenz

Unter „Erschließungskompetenz" versteht Gautschi die „Bewusstheit für Vergangenes", d.h die Fähigkeit, Inhalte zu „erkennen" und zu thematisieren („historical awareness").[58] Sie enthält im Wesentlichen heuristische Fähigkeiten wie diejenige zum historischen Fragen, zum Formulieren von Hypothesen und zum Auffinden von Quellen, und ist insofern mit unse-

51 Vgl. Meyer-Hamme/Körber, in diesem Band S. 389-412.

52 Bonhage/Gautschi/Hodel/Spuhler, Hinschauen, 2006. Vgl. dazu http://www.hinschauenundnachfragen.ch/index.html (gelesen 17. April 2006). Darin: Gautschi, Kompetenzen, 2006, S. 1-13.

53 Gautschi, Kompetenzen, 2006, S. 3.

54 Gautschi, Kompetenzen, 2006, S. 2.

55 Gautschi, Kompetenzen, 2006, S. 5; nach Wineburg 1997.

56 Gautschi, Kompetenzen, 2006, S. 2.

57 Gautschi, Kompetenzen, 2006, S. 5.

58 Gautschi, Kompetenzen, 2006, S. 8.

rer „Fragekompetenz" vergleichbar, wenn auch etwas detaillierter ausgeführt.

3.8.2 Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz umschreibt Gautschi mit zwei weiteren Begriffen. Zum einen bezeichnet er sie als „historische Belesenheit", die auf Medien und Materialien hinweist, und verwendet somit die gleiche Bezeichnung wie Pandel für seine „Gattungskompetenz". Allerdings ist Gautschis Methodenkompetenz durchaus weiter gefasst. Zum anderen nennt er diese Kompetenz auch die „Grammatik des historischen Lernens".[59] Die Aufzählung der darunter zusammengefassten Einzelkompetenzen weist sie weitgehend als eine Verfügung über konkrete, abgrenzbare Methoden und Arbeitstechniken aus, die aber nicht den Charakter einer Abarbeitung von Checklisten und vorgegebenen Schrittfolgen annehmen, sondern durchaus flexibler gestaltet sind. Allerdings sind diese Fähigkeiten und Fertigkeiten unterschiedlicher Natur. Zum einen geht es um die Verfügung über Medienbegriffe (z.B. Unterscheidung verschiedener Karikaturen), zum anderen darum, eigenständig Informationen aus und zu Materialien zu erschließen. Wichtig ist, dass alle diese Fähigkeiten weitgehend instrumenteller Natur sind, selbst noch nicht die Reflexion auf die zeitliche Qualität des jeweiligen Gegenstandes (Inhalts) umfassen.[60] Insofern handelt es sich bei allen um Fähigkeiten, die für historisches Denken unverzichtbar sind, aber nur in der Gesamtheit, nicht aber im Einzelnen um solche, die für diese Domäne spezifisch sind.

3.8.3 Interpretationskompetenz

Die Interpretationskompetenz in Gautschis Modell ist im Wesentlichen eine sinnentnehmende Kompetenz. Insofern geht es bei ihr um das De-Konstruieren.[61] Hierbei ist die Fähigkeit zur Unterscheidung der Zeithorizonte Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ebenso subsumiert wie diejenige, sich in Menschen aus der Vergangenheit hineinzuversetzen, fiktive Erzählungen zu erkennen, Darstellungen auf ihren „Faktualitätsgrad" hin zu untersuchen etc., aber auch, geschichtskulturelle Sinndeutungen zu

59 Beides Gautschi, Kompetenzen, 2006, S. 9.

60 Die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in drei anderen Kompetenzbereichen untergebracht, nämlich der Interpretations-, der narrativen und der Urteilskompetenz.

61 Vgl. auch zur Terminologie Gautschi, Kompetenzen, S. 11.

identifizieren. Letztlich sind hier alle diejenigen Operationen untergebracht, in denen die Erschließung fremden Sinns eine Rolle spielt – und zwar unabhängig davon, ob es sich um individuell, kulturell oder zeitlich fremden Sinn handelt. Damit läuft diese Kompetenzdefinition m.E. Gefahr, die Unterschiedlichkeit der jeweils nötigen Fähigkeiten zu verwischen. Dies wird besonders deutlich, wenn die „Narrative Kompetenz" dazu betrachtet wird.

3.8.4 Narrative Kompetenz

Mit diesem oftmals sehr hoch angesiedelten Begriff bezeichnet Gautschi die Fähigkeit und Fertigkeit, synthetisch neuen Sinn zu entwickeln und Sinn zu schaffen. Es geht darum, aus Vergangenheit Geschichte machen zu können. Das bedeutet, den Bezug zur Gegenwart und zur eigenen Person herzustellen, die Geschichte für andere narrativ aufzubereiten etc.

Im Vergleich hiermit wird deutlich, dass die Definition der „Interpretationskompetenz" spezifisch davon ausgeht, dass die Materialien bereits einen Sinn enthalten, den es nur zu entnehmen gilt. Für viele Materialien trifft dies zu, aber viele Operationen der so gefassten Interpretation, wie etwa die Übernahme zeitlich fremder Perspektiven, bedeuten selbst bereits eine Sinn*bildung*, und viele unter der „Interpretationskompetenz" gefasste Fähigkeiten sind integraler Bestandteil der synthetischen Kompetenz.

3.8.5 Urteilskompetenz

Unter „Urteilskompetenz" schließlich fasst Gautschi die Fähigkeit zu Entscheidungen zu kommen, Urteile zu fällen. Die angeführten einzelnen Fähigkeiten zielen jedoch nicht – wie man hätte erwarten können – auf die Beurteilung der Relevanz des Erarbeiteten, Interpretierten und narrativ Dargestellten für die eigene Gegenwart und Zukunft, sondern richten sich wiederum fast ausschließlich auf die Vergangenheit. Das Spezifikum dieses letzten Kompetenzbereichs liegt also in der scheinbar anderen Form der Aussagen, derer sich die Lernenden hier als fähig erweisen müssen. Aber darin liegt auch eine leichte Unschärfe. Fast ausschließlich geht es um Sachurteile, nicht um Werturteile, nämlich darum, „Chancen, Probleme und Dilemmata zu erkennen", die den Menschen in der Vergangenheit begegneten, „Interessen und Werte zu analysieren, die bei den beteiligten Menschen für die Bewältigung der Situation in der Vergangenheit eine Rolle gespielt haben", um das Eruieren von Ursachen und Wirkungen vergangenen Handelns, aber auch um die Fähigkeit, Handlungsalternativen vorzuschlagen und abzuwägen. Insbesondere die erstgenannten der hier

unter „Urteilskompetenz" fallenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sind von der interpretierenden Erschließung und der synthetischen Konstruktion der Vergangenheit nicht wirklich zu trennen. Gerade die Identifikation der vergangenen Probleme, aber auch die Beurteilung der Ursachen und Folgen vergangenen Handelns, sind elementare Bestandteile eines rekonstruierenden Zugriffs auf das vergangene Geschehen und die Konstruktion eines zeitlichen Zusammenhanges.

3.8.6 Zusammenschau

Insgesamt erweist sich Gautschis deutlich von der amerikanischen Vorlage des National Center for History in the Schools beeinflusstes Kompetenzmodell als interessant, aber noch nicht zu Ende ausdifferenziert. Die Stärke liegt in der deutlichen Ausdifferenzierung der Einzelkompetenzen, noch nicht so sehr in ihrer Zuordnung zu Kompetenzbereichen. Hintergrund hierfür ist die latente Anwesenheit einer zweiten Gruppe von Kompetenzen, nämlich von *„content-standards"*, also inhaltlichen Festlegungen dessen, was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Diese deutet sich bereits in der oben zitierten Zielbeschreibung an,[62] wenn Geschichtslernen dazu führt, *die* Bedeutung von Inhalten zu kennen. Sie ist kompatibel mit einem Verständnis von *content-standards*, in denen konventionelle Deutungen festgeschrieben werden, ganz wie es die NCHS-Standards von 1996 auch tun.[63]

62 Vgl. oben S. 19.

63 Vgl. Crabtree/Nash, National Standards, 1996.

4. KOMPETENZBEREICHE HISTORISCHEN DENKENS – EINE HERLEITUNG

4.1 VORBEMERKUNG

Dass und wie unser Kompetenz-Strukturmodell auf dem im Rahmen von „FUER Geschichtsbewusstsein" entwickelten Prozessmodells historischen Denkens[64] basiert, ist weiter oben im basalen Text bereits präsentiert worden. Die dort ausgewiesenen Kompetenzbereiche und Kern-Kompetenzen sowie Einzelkompetenzen sind nicht spezifisch schulbezogen, sondern sollen diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften analytisch strukturieren, die beim historischen Denken zum Tragen kommen, denn es wurde von einer theoretischen Basis her abgeleitet, die dieses historische Denken insgesamt beschreibt. Eine solche theoretische Basis liegt mit den gegenwärtigen Ausprägungen der narrativistischen Geschichtstheorie samt ihren kulturwissenschaftlichen Erweiterungen vor. Das gilt insbesondere für die anthropologisch-philosophische Begründung der menschlichen Operation „historisches Denken" als einer Orientierungsfunktion angesichts wahrgenommener Kontingenzen der Lebensverhältnisse in der Zeit, wie sie Rüsen ausgearbeitet hat, und für die Erweiterungen dieser Theorie zum einen um das Konzept der „Geschichtskultur", angestoßen wiederum (jeweils unter anderem) von Rüsen und fortgeführt durch Bernd Schönemann und wesentlich durch Pandel. Im Rahmen dieser Theoriekonzepte vorgenommene kategoriale Unterscheidungen, etwa zunächst „Dimensionen" und dann „Operationen" genannte Aussageformen der Sachverhaltsanalyse, des Sachurteils und der Wertung durch zunächst Weymar und später Jeismann mit ihrer weitgehenden Parallelität in der Unterscheidung von „historischer Erfahrung", „historischer Deutung" und „historischer Orientierung/Motivation" bei Rüsen[65], sind in den letzten Jahren im Rahmen unseres Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein" um die Unterscheidung einer auf die synthetische Herstellung neuer narrativer Aussagen („Re-Konstruktion") von einer auf die Analyse der in vorliegenden Narrationen enthaltenen Sinnkonstruktionen gerichteten mentalen Operation („De-Konstruktion") erweitert worden. Hasberg und ich haben schließlich Rüsens ursprünglich als arbeitsteilig zwischen Fachwissenschaft und Lebenswelt konzipiertes und rein auf die

64 Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, 2003.

65 Weymar, Werturteile, 1970; Jeismann, 'Geschichtsbewußtsein', 1985 (zuerst 1980), S. 62ff.; Rüsen, Lebendige Geschichte, 1989, S. 99f.

Synthese neuer Narrationen ausgerichtetes Konzept eines historischen Denkprozesses mit Hilfe der geschilderten Erweiterungen zu einer gemeinsamen Modellvorstellung erweitert, die unter dem Titel „Geschichtsbewusstsein dynamisch" publiziert worden ist (vgl. Abb. 6).[66]

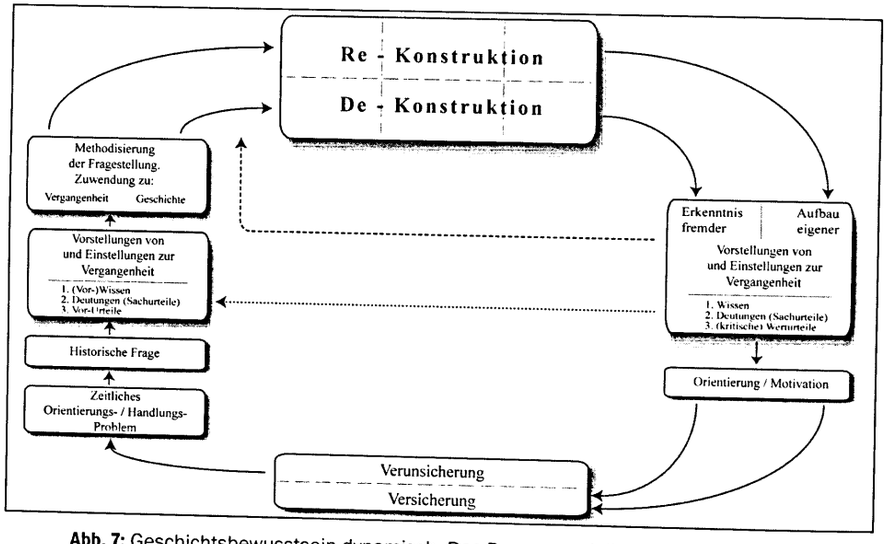


Abb. 7: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

Von diesem Modell des historischen Denkens als einer auf Zeitkontingenzverarbeitung gerichteten mentalen Operation sind die Kompetenzbereiche unseres Strukturmodells abgeleitet.

Während die in unserem Kompetenzmodell ausgewiesenen Kompetenzbereiche an anderer Stelle inhaltlich ausdifferenziert werden,[67] ist es Aufgabe dieses Kapitels, unsere Fassung dieser Kompetenzkonzepte durch Besprechung anderer möglicher und vorgeschlagener Definitionen abzugrenzen.

66 Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, 2003. Grundgrafik findet sich dort auf S. 187.

67 Für eine feinere Differenzierung und inhaltliche Beschreibung der Kompetenzbereiche siehe die Beiträge von Schreiber (historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz, in diesem Band S. 155-264) und Schöner (historische Sachkompetenz, in diesem Band S. 265-314).

4.2 „HISTORISCHES ERZÄHLEN" BZW. „NARRATIVE KOMPETENZ" ALS OBERSTE KOMPETENZ?

Zunächst sei die Frage diskutiert, warum wir nicht die zuweilen als oberstes Ziel des Geschichtslernens genommene „Narrative Kompetenz" auch als zentrale Kompetenz aufgegriffen haben.

Vorab: Dass – mit einiger Verspätung – die „Narrative Kompetenz" auch in die Lehrpläne Eingang findet, kann durchaus hoffnungsfroh stimmen, zumal hier offenkundig *nicht* das naive Missverständnis gemeint ist, unter „Narration" bzw. „historischem Erzählen" sei eine quasi epische, literarische Darstellungsform gemeint, sondern theoriekonform Narration als die dem Historischen eigentümliche, spezifische Struktur verstanden wird. Dies wird z.B. im Berliner Rahmenlehrplan an den beiden weiteren, darunter parallel angeordneten *Kompetenzen der „Deutung"* und *„Analyse"* deutlich.[68] Einer solchen Ausweisung einer „zentralen" Kompetenz ist im Grunde zuzustimmen. Im Berliner Fall bleibt – wie bereits oben ausgeführt –[69] ihre Beziehung zu den anderen Kompetenzen offen: Ist sie das *Ziel*, das *Integral* der anderen? Die graphische Anordnung der Kompetenzen legt den Schluss nahe, dass sowohl diese „Narrative Kompetenz" als auch die „Urteils- und Orientierungskompetenz"[70] als durch die anderen beförderte, gewissermaßen als Zielkompetenzen angesehen werden können.

Andererseits wird fast überall sonst, wo „Narrative Kompetenz" angeführt wird, darunter die Fähigkeit zum synthetischen, Sinn *bildenden* Umgang mit Geschichte verstanden. Das gilt für den Vorschlag von Pandel[71] ebenso wie für das Modell Gautschis,[72] ja (wie gezeigt) letztlich auch für das Berliner Modell, wo dieser Zugriff zumindest ein Übergewicht hat.[73]

Wenn – wie im Fall der neuen *EPA Geschichte* – tatsächlich „Narrative Kompetenz" als *zentrale* Kompetenz gemeint ist, ist zu fragen, ob, und wenn ja, warum dadurch tatsächlich der synthetisierende, re-konstruktive Umgang mit Geschichte deutlich mehr Gewicht bekommt als ein de-konstruktiver, sinnbildungsanalytischer Umgang. Die zitierte Fomulierung in den *EPA* macht es deutlich: Die Fähigkeit zur eigenständigen Darstellung

68 Vgl. oben S. 108.

69 Vgl. oben S. 109.

70 Hierzu s.u. S. 147 ff.

71 Vgl. oben S. 115.

72 Vgl. oben S. 120-124.

73 S. oben S. 108.

von Geschichte ist es, die den Autoren zufolge zur Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs befähige. Dass hierzu nicht nur vorbereitend und somit in quasi hilfswissenschaftlicher Funktion auch die Befähigung zur Analyse von Sinnbildungen, zum Umgang mit den in diesem Diskurs ständig vorgebrachten „fertigen Geschichten" gehört, fehlt hier. Es ist zwar durchaus als ein Fortschritt zu werten, dass in späteren Teilen der *EPA Geschichte 2005* mehrfach von dem „Dekonstruieren" von Deutungsleistungen die Rede ist und diese Operation auch unter den Beispielaufgaben vertreten ist,[74] in der Beschreibung der Kompetenzen erscheint sie jedoch nicht in dezidierter Form. Die in der Erläuterung der „Methodenkompetenz" zu findende Formulierung

> „Schwerpunkte der Methodenbeherrschung sind die Interpretation von Quellen unterschiedlicher Gattungen, die Analyse und kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen historischer Darstellung sowie die Entwicklung eigenständiger historischer Argumentationen."[75]

verweist eher auf das, was Hans-Jürgen Pandel jüngst als „Gattungskompetenz" bezeichnet hat, nämlich auf die Kenntnis verschiedener Strukturtypen historischer Darstellung und ihrer Besonderheiten,[76] gerade auch als Vorbedingung eigener Syntheseleistungen, als auf die Befähigung zur Analyse der jeweiligen Sinnbildungen in konkreten historischen Aussagen.

Die zentrale Platzierung der „Narrativen Kompetenz" als oberstes Ziel entspricht – wie bereits dargelegt – dem Sprachgebrauch in der deutschen Geschichtsdidaktik der letzten Jahrzehnte. Die wohl umfassendste Operationalisierung dieser synthetischen Kompetenz für Empirie und Pragmatik findet sich in Michele Barricellis jüngst erschienener Dissertation *Schüler erzählen Geschichte*.[77] Dennoch ist insbesondere im Zuge der Ergänzung der Kategorie des „Geschichtsbewusstseins" durch diejenige der „Geschichtskultur" in der Geschichtsdidaktik sowie der Konjunktur von „Erinnerungskultur", „Vergangenheits-" und „Geschichtspolitik" in mehreren Disziplinen die Einsicht unumgänglich geworden, dass die Befähigung zum Umgang mit komplexen Sinnbildungen als eigene Kompetenz gleichen Rang beanspruchen kann.[78] Daher ist es durchaus fraglich, ob an der

74 KMK, EPA Geschichte 2005, S. 11, 14, 27, 37 (Beispielaufgabe Leistungskurs).
75 KMK, EPA Geschichte 2005, S. 4.
76 Vgl. Pandel, Pisa, 2005, S. 27.
77 Barricelli, Schüler, 2005.
78 Vgl. auch die *Nebeneinanderordnung* der „Narrativen" und der „Geschichtskulturellen" Kompetenz bei Pandel, Pisa, 2005, S. 34ff., 43ff.

Subsummierung aller (Teil-)Kompetenzen unter eine oberste „Narrative Kompetenz" festgehalten werden sollte – zumal in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung mit der kategorialen Beschreibung der „historischen Orientierung" als der „Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden"[79], durchaus eine alternative „oberste", d.h. allgemeinste Kompetenz, zur Verfügung steht, unter welche die Fähigkeit zu *beiden* Grundoperationen (Synthese bzw. Re-Konstruktion und Deutungsanalyse bzw. De-Konstruktion) gefasst werden können.[80]

Daher ist der ausdrücklichen Ausweisung der beiden bereits genannten Kompetenzen zu „Deutung" und „Analyse" im Berliner Rahmenlehrplan zuzustimmen. Sie stehen offenkundig für die Fähigkeit zu den beiden Verfahrensweisen einer eigenständigen Sinnbildung aus Partikeln historischen Wissens und der Analyse bereits fertig vorliegender Sinnbildungen, also den Operationen, die im Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein" seit einigen Jahren unter den Bezeichnungen „Re- und De-Konstruktion" differenziert operationalisiert wurden und werden.[81] Von der tendenziellen Vereinseitigung des historischen Denkens und Lernens im Sinne einer Befähigung zur Synthesebildung abkehrend wird hier ausdrücklich der Tatsache Rechnung getragen, dass historische Sinnbildungen keineswegs immer nur selbst erstellt, sondern weit überwiegend fertig vorgefunden werden.[82]

4.3 Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken"

4.3.1 Fragekompetenz

Eine Kompetenz, die die Fähigkeit historische Fragen zu stellen umfasst, wird bereits im Berliner Rahmenlehrplan genannt. Dort ist sie jedoch einer umfassenderen „Methodenkompetenz" zugeordnet. Sicher ist das Formulieren einer historischen Frage methodisierbar und auch ein instrumentell wichtiger Schritt beim Re- und De-Konstruieren. Demgegenüber soll hier stärker gewichtet werden, dass eine Einordnung der „Fragekompetenz" als Unterkompetenz der Methodenkompetenz bedeuten würde, dass Fragen weitgehend arbeitstechnisch als Funktionen der Methoden angesehen

79 Vgl. Rüsen, Orientierung, 1994.
80 Vgl. Schreiber, Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewußtsein, 2002.
81 Vgl. Schreiber, Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewußtsein, 2002.
82 Vgl. Land Berlin: Rahmenplan, 2004, S. 7. Vgl. hierzu Hasberg/Körber: Geschichtsbewusstsein, 2003, S. 185ff.

werden. Dem ist entgegen zu halten, dass im Gegenteil die Fragen grundsätzlichere Bedeutung haben, indem sie unter anderem auch die Methodenwahl und -anwendung betreffen etc. Auch die „Erschließungskompetenz" in Gautschis Modell fasst im Großen und Ganzen entsprechende Fähigkeiten zusammen.

4.3.2 Methodenkompetenz

Der Begriff der „Methodenkompetenz" wird in der Literatur – wie bereits mehrfach angedeutet – durchaus unterschiedlich verwendet. Sauer stellt diese Kompetenz in den Mittelpunkt seiner Ausführungen und plädiert ausdrücklich für ein einerseits *weites*, andererseits fachspezifisch fokussiertes Verständnis von Methoden, zu deren bewusstem und kontrolliertem Einsatz befähigt werden soll. Obwohl auch im Geschichtsunterricht allgemeine Fertigkeiten gebraucht werden, geht es ihm zu Recht um Methoden der *Erkenntnisgewinnung* im Bezug auf Vergangenheit.[83] Die von ihm ausgewiesenen fünf (Teil-)Kompetenzen sind jedoch deutlich sehr heterogener Natur. Zum Teil bezeichnen sie ausdrücklich Fertigkeiten, z.T. eher Konzepte, die beherrscht werden sollen. Insbesondere die hier aufgeführte (Teil-)Kompetenz des „Umgangs mit historischen Zugängen, Kategorien und Begriffen" erscheint als ein solcher Bereich, der jedoch eher zu einem Konzept von „Sachkompetenz" passt, das nicht auf „Wissen über Vergangenes", sondern auf epistemologische Grundkenntnisse hinsichtlich der Domäne „Geschichte" fokussiert. Das gilt auch für einen großen Teil der von ihm ausgewiesenen Kompetenz „historisches Denken". Nicht allein, dass „historisches Denken" nicht als das oberste Ziel historischen Lernens fungiert, sondern als eine Kompetenz neben anderen und unterhalb der „Methodenkompetenz" verortet wird, verwundert hier – in ihr werden auch kategoriale epistemologische Einsichten und Prinzipien (Konstruktcharakter, Perspektivität, Multiperspektivität, Kontroversität etc.) einerseits und das Wissen um die „Spielregeln historischer Untersuchung und Erklärung" andererseits zusammengefasst – so, als bestünde historisches Denken immer nur in Untersuchung und Erklärung, nicht auch in anderen Tätigkeiten, etwa der Analyse vorliegender Sinnbildungen.

Zwei weitere Teilkompetenzen der „Methodenkompetenz" in der Konzeption Sauers sind kommentierungswürdig. Neben diejenige zum „historischen Denken" treten bei ihm zum einen die Fähigkeit zur „Organisation

83 Sauer, Methodenkompetenz, 2002, S. 185f., 186f.

und Reflexion eigener historischer Lernprozesse" und die „Präsentationskompetenz". Beide weisen sinnvollerweise *auch* über den unmittelbaren schulischen Bezug hinaus, insofern das Leben neben und vor allem außerhalb der Schule zur Begründung herangezogen wird. Dennoch überrascht der eher instrumentelle Charakter, den das Historische hier – tendenziell entgegen der Ankündigung auf Fachspezifität – spielt: Bei ersterer Fähigkeit steht zum einen die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit in den „den herkömmlichen Rahmen von Schule sprengenden" *Unterrichts*verfahren im Mittelpunkt – die Schüler sollen also lernen, in diesen Unterrichtsformen (v.a. Projekten) zu reüssieren. Das ist zunächst ein reiner Schulbezug: Schüler sollen in der Schule lernen, mit schulischen Formen und Verfahren zurecht zu kommen. Sauer begeht keineswegs den Irrtum, zwischen Methoden der historischen Erkenntnis und Unterrichtsmethoden nicht zu unterscheiden, die Begründung für die Notwendigkeit dieser methodischen Kompetenz zieht das Historische jedoch vornehmlich als *exemplarischen* Gegenstand heran, an dem die „für eine Vielzahl von Berufsfeldern" wichtige „Schlüsselkompetenz" *auch* entwickelt werden kann. Fachspezifische Arbeitsweisen kommen „dabei" aber nur „zugleich" zum Tragen: „Erkundungen in Museen und Archiven oder die Befragung von Zeitzeugen und Experten."[84] Dass dies wichtige fachspezifische Methoden sind, ist unbestritten – was diesem Konzept aber fehlt, ist die Berücksichtigung, dass diese fachspezifischen Methoden nicht nur angewandt, sondern auch reflektiert werden müssen, dass sie ihre Potenz als Methode nur dann entfalten, wenn sie in ein Konzept des historischen Denkens eingebettet sind, nicht das historische Denken *neben* ihnen steht.

Die zweite der genannten Kompetenzen heißt „Präsentationskompetenz" und ist wiederum fast ausschließlich unterrichtsbezogen – oder aber gerade doch nicht-historisch begründet. Sauer verweist auf „alle lebensweltliche[n] Zusammenhänge", in denen Strukturierung und Speicherung, aber eben auch Weitervermittlung nötig seien. Leider beschränkt sich Sauer bei der Begründung der Bedeutung dieser so wichtigen Teilkompetenz der Methodenkompetenz – die Zugehörigkeit und die Bedeutung sei hier unbestritten – allein darauf, die Vernachlässigung zu beklagen, den möglichen Reiz der Selbsttätigkeit für Schüler herauszustellen, mögliche *unterrichtliche* Zwecke (Sicherung und Festigung, Leistungskontrolle) zu betonen und im Übrigen vor allem schulische *Formen* aufzuzählen. Was fehlt, sind Hinweise darauf, worin die besonderen Zwecke und Bedingungen, aber auch die besonderen Anforderungen spezifisch

84 Sauer, Methodenkompetenz, 2002, S. 188.

historischer Präsentationsfähigkeit liegen könnten. Hier wären z.B. die Fähigkeit zur Reflexion von Geschichtsvorverständnissen der Adressaten (etwa von Ausstellungen, szenischen Formen etc.), der Ausrichtung der eigenen Präsentation auf die Betonung der *historischen* Einsichten und Aussagen (Zeitbezüge!) etc. zu nennen – geht es doch letztlich darum, die Schüler dazu zu befähigen, in ihrem späteren und außerschulischen Leben Geschichte nicht nur „für sich" zu denken, sondern mit ihren Mitbürgern in eine Kommunikation einzutreten. Die „historische Präsentationsfähigkeit" ist also eine wichtige Kompetenz, die zu Recht im Bereich der Methodenkompetenz untergebracht ist, deren funktionaler Bezug auf „historisches Denken" und Kommunizieren jedoch noch einer deutlichen Ausarbeitung bedarf.

Den Kern der Methodenkompetenz macht bei Sauer die „Beherrschung von Medien-Methoden-Komplexen" aus. Er betont damit zu Recht, dass es hier gerade *nicht* um Unterrichts-, sondern um Erkenntnismethoden geht, über die der Schüler grundsätzlich verfügen müsse. Die Doppelformel der „Medien-Methoden-Komplexe" erlaubt es Sauer zudem, hier sehr konkret zu werden. Formen der Quellenarbeit sowie des Umgangs mit verschiedenen Formen von Darstellungen (und gerade nicht nur schriftlichen) stehen dann im Mittelpunkt. Hier ist ein wichtiger Teil dessen bereits aufgegriffen, was Hans-Jürgen Pandel später als „Gattungskompetenz" bezeichnet hat. An dieser Stelle nun geht es bei Michael Sauer explizit um die Befähigung zum Umgang mit Geschichte in verschiedensten „Darstellungsformen" auch außerhalb der Schule und zur Reflexion der verschiedenen Medien und Methoden. Diese Teilkompetenz der Methodenkompetenz Sauers stellt in der Tat einen Ansatz zu einer Konkretisierung dessen dar, was Schülerinnen und Schüler an Methoden erwerben müssen, um als Mitglieder der Gesellschaft mit Geschichte umgehen zu können. Allerdings rächt sich wiederum, dass diese Form der Methodenkompetenz *neben* dem „historischen Denken" angesiedelt ist – denn was ist dieser methodisierte Umgang mit Geschichte in verschiedenen Medien und bei ihrer „Nutzung" anderes als spezifische Formen und Teiloperationen des historischen Denkens? Wenn Methoden systematisierte Vorgehensweisen zur Erkenntnisgewinnung sind, dann muss gerade in methodenorientiertem Unterricht auch das Verhältnis der Methoden zu ihrem Zweck in den Blick kommen. Die vielen von Sauer genannten „Medien-Methoden-Komplexe" bedürfen also einer Anbindung an eine Vorstellung dessen, was „historisches Denken" im Ganzen ist: Die Verschiedenheit der Medien und Darstellungsformen allein determiniert ja noch nicht die Methoden des historischen Denkens, sondern erst die Berücksichtigung des Ziels dieses Denkens: Orientierung.

	„Wissen über Vergangenes"	Wissen um (konventionelle) Einteilungen und Strukturen der Geschichte	Kategorien, Einteilungen	epistemologische Einsichten in die Natur historischer Erkenntnis	Beherrschung von Medien-Methoden-Komplexen	Unterscheidung und Beherrschung der verschiedenen Operationen	Organisation und Reflexion eigener Lernprozesse	Selbstbezug: Reflexion des eigenen Geschichtsbewusstseins
Sauer	„Sachkompetenz"	„Orientierungskompetenz"	Methodenkompetenz				Methodenkompetenz	
FUER Geschichtsbewusstsein	„Wissen", nicht Bestandteil einer *spezifischen* Kompetenz	„Überblickswissen" als Teil der Sachkompetenz	Teile der Sachkompetenz (domänenspezifische Begriffs- und Strukturierungskompetenz)		historische Methodenkompetenz		„Orientierungskompetenz" (inkl. Reorganisation)	

Tab. 2: Tabellarische Gegenüberstellung der Kompetenzdefinitionen bei Sauer und FUER Geschichtsbewusstsein

Sauers „Methodenkompetenz" erweist sich unter dieser Perspektive als ein Konglomerat von Teilkompetenzen, die allesamt wichtig sind, deren Integration in ein einheitliches Konzept jedoch die Ableitung von einem übergreifenden *Modell* historischen Denkens voraussetzt.

In unserem Vorschlag wird mit dem Begriff der Methodenkompetenz nicht – wie tendenziell z.B. im Mecklenburgischen Rahmenplan – die Beherrschung von Arbeitstechniken verstanden, denn diese weisen als solche gerade nicht die von Pandel zu Recht formulierte Bedingung der Kreativität auf, sondern sind eher repetitiver Natur.[85] Vielmehr soll der Kompetenzbereich „Methodenkompetenz" die Fähigkeit sowie Bereitschaft und die dazugehörigen Kenntnisse und Einsichten umfassen, die den selbstständigen Einsatz der grundlegenden Operationen des historischen Denkens steuern. Konkretere, isolierte Arbeitstechniken und Methoden, wie etwa die Interpretation einer einzelnen Quelle oder auch die Formulierung einer Fragestellung, das Recherchieren in Archiven und Bibliotheken sowie dem Internet etc., gehören zwar auch in den Bereich dieser Kompetenz, sie liegen jedoch auf einer anderen Ebene, definieren nicht für sich den Kompetenzbereich. Damit ist auch der Tatsache Rechnung getragen, dass die Beherrschung all dieser konkreten Methoden noch nicht wirklich die Kompetenz zur Ausführung derjenigen Operationen konstituiert, mit denen der Einzelne auf die Orientierungsprobleme historische Antworten findet oder aber Deutungsansinnen aus der ihn umgebenden

85 Die Fassung bei Gautschi entspricht noch am weitesten dieser Forderung; vgl. Gautschi, Kompetenzen, 2006, S. 9f.

Geschichtskultur interpretiert. Methodenkompetenz als Ganzes entsteht dann, wenn der Schüler die Methoden nicht nur auszuführen weiß, sondern selbstständig ihren Einsatz entscheidet, die Ergebnisse einzuschätzen weiß, ja sie ggf. kreativ verändern kann. Der Erwerb von Methodenkompetenz bedeutet also auch die Gewinnung einer gewissen Distanz und Souveränität gegenüber einer formalisierten Form. Dazu gehört, die Methoden nicht als Verfahren einfach auswendig zu lernen, sondern Einsicht in ihre innere Logik und ihre erkenntnistheoretische Bedeutung zu gewinnen und diese zu reflektieren.

Daher kann Methodenkompetenz im Geschichtsunterricht nicht in Form einer Aufzählung der klassischen etablierten Arbeitsweisen begründet werden, die zur 'Historischen Methode' gehören, sondern muss Bezug nehmen auf den gesamten Denkprozess, dem diese Methoden zugehören. Der Erwerb dieser Kompetenz, das historische Lernen, muss daher auch jeweils den erkenntnistheoretischen Zweck und die Bedingungen in den Blick nehmen. Anders gesagt: Methodenlernen muss auf mehreren Ebenen stattfinden, sowohl auf derjenigen der einzelnen Arbeitstechniken als auch auf derjenigen des Gesamtkomplexes, der vom Erkenntnisinteresse zur Orientierung führt.

Es ist daher sinnvoll, zunächst auf der ersten Ebene unterhalb der Bereichsdefinition „Methodenkompetenz" die logisch zu unterscheidenden Operationen der Re- und De-Konstruktion historischen Sinns auch als Methoden auszuweisen – als Methoden der historischen Orientierung nämlich. Dieser Sortierung zufolge ist dann die oben besprochene „Narrative Kompetenz" – so sie tatsächlich auf die Fähigkeit zur plausiblen und rationalen Erstellung eigener Sinnbildungen beschränkt sein soll – weitgehend identisch mit der Kompetenz zur Re-Konstruktion. Hier wird deutlich, dass sie weitaus mehr umfasst als die Auswertung von Quellen, sondern dass sie ihren Kern gerade darin findet, die auf die verschiedenen Fokussierungen bezogenen Operationen und Techniken zusammenzuführen. Dieser Kompetenz eher instrumentell zugeordnet sind dann die Fähigkeit zur methodisch geregelten Auswertung von Quellen, zur Feststellung von Vergangenheitspartikeln, aber auch zur Interpretation sowie zur Herstellung von Gegenwartsbezügen und Projektionen in die Zukunft, bzw. zur Herstellung von vergangenheitsbezogenen Sachurteilen.

Die „Interpretationskompetenz" bei Pandel wie teilweise auch bei Gautschi gehört aber auch zur zweiten Hauptkompetenz des Methodenbereichs, der De-Konstruktionskompetenz. Sie und die ihr zugeordneten Einzelmethoden sind nicht ähnlich hinreichend ausgearbeitet wie diejenigen der Re-Konstruktionsseite, aber durchaus ähnlich wichtig. Dass auch hier Interpretation eine zentrale Operation ist, ist durchaus kein Argument dafür, die Unterteilung der Re- und De-Konstruktionskompetenz für sekundär zu halten. Vielmehr ist sie fundamental, da interpretatorische Bemühungen ein durchaus anderes Ziel haben, aber auch unterschiedliche Wissensbestände und Kategorien aktivieren müssen, je nachdem, ob sie sich auf Quellenmaterial aus der in Frage stehenden Zeit oder auf gegenwärtige Deutungen beziehen, die bereits Nutzanwendungen oder wenigstens Schlussfolgerungen für die Lebenswelt des Lesenden enthalten.

4.3.3 Orientierungskompetenz

Auch mit dem Begriff der „Orientierungskompetenz" wird in der Diskussion durchaus erkennbar unterschiedliches verbunden. Bei Sauer bezeichnet der Begriff die Fähigkeit, sich „in der Geschichte"[86] zurechtzufinden. Es geht also darum, dass der Inhaber dieser Kompetenz in der Lage ist, historische Sachverhalte, mit denen er sich – selbst gewählter- oder gezwungenermaßen – gerade beschäftigt, im „Meer der Geschichte" verorten kann – es geht um den Aufbau einer *gegliederten und strukturierten Vorstellung* dieses Meeres, um eine mentale Kartierung. Zweck der Verfügung über diese Kompetenz ist die Entlastung von historischem Einzelwissen und die Befähigung, die verschiedenen dem Denkenden und Lernenden begegnenden Einzelinformationen und Erkenntnisse miteinander vernetzen zu können. In diesem Sinne verstanden, ist eine solche Fähigkeit angesichts der Fülle und Disparatheit der vielen Einzelinformationen, denen man im Laufe des Lebens begegnet, von hoher Bedeutung, sie hat aber eher untergeordnete, instrumentelle Funktion. Mit dem von Jörn Rüsen ausgearbeiteten Begriff der „historischen Orientierung"[87] hat das wenig zu tun. Diese benötigt zwar auch die geschilderten Fähigkeiten, bei ihr geht es aber um die Orientierung des historisch denkenden Menschen *in seiner Gegenwart* und *für seine Zukunft* angesichts seiner Wahrnehmung derselben als zeitlichem Wandel unterliegend. Ein „Zurechtfinden in der Vergangenheit" ist allenfalls ein Teil davon.[88] Allerdings meint der Begriff der „Orientierung" bei Sauer unausgesprochenerweise auch noch ein zweites. Es geht ihm keinesfalls nur um eine technische Fähigkeit, sondern durchaus auch um inhaltliche Orientierung. Das wird deutlich, wenn er für den Aufbau der Kompetenz bestimmte zu erwerbende „Schlüsselereig-

86 Sauer, Methodenkompetenz, 2002, S. 184 [Hervorhebung durch den Autor; A.K.]; vgl. Sauer, Geschichtsunterricht, 2005, S. 32.

87 Vgl. Rüsen, Orientierung, 1994.

88 Vgl. dazu bereits meine Kritik in Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, 2003, S. 181, Anm. 7; und oben S. 128.

nisse" (z.B. Französische Revolution, Zweiter Weltkrieg) und wesentliche Entwicklungsschritte der Menschheit einfordert (Hominisation, Neolithische Revolution, Frühe Hochkulturen, Entdeckung der Rationalität um 500/400 v. Chr., Europäisierung der Welt seit 1500, Industrielle Revolution).[89] „Orientierungskompetenz" wird in diesem Konzept also durch die Aneignung der *konventionell gültigen Deutungen* und *Meistererzählungen* erworben. Es geht weniger um die Kompetenz, sich selbstständig zu orientieren, als die gängige Orientierung zu erwerben. Dies schließt eine kritische Überwindung derselben keineswegs aus – eingefordert wird es hier aber nicht. „Orientierung" ist bei Sauer also eine Kombination angeeigneten *Wissens* und zentralen übernommenen *Einsichten* konventioneller Art (Fähigkeits- und Bereitschaftskomponenten fehlen hier wiederum) – Sauer bezeichnet es denn auch an einer Stelle als „Orientierungswissen". Man könnte versucht sein, diesen Begriff für das Beschriebene zu akzeptieren, um mit seiner Hilfe die Aspekte der Fähigkeit und Bereitschaft zu beschreiben, neu erworbene Wissensbestände einzuordnen. So wichtig das ist, und so sehr diese Wissensbestände und die Fähigkeit und Bereitschaft zu ihrer Anwendung notwendig *Teil* jeglicher historischer Kompetenz sind: Gewonnen ist damit noch nicht viel, denn der Begriff „Orientierungswissen" ist nicht geeignet für eine Abgrenzung dieses Verständnisses von Orientierung gegenüber dem Rüsenschen bzw. dem kulturwissenschaftlich-psychologischen Konzept, weil bereits der Begriff des „Orientierungswissens" wissenschaftstheoretisch für solches Wissen „besetzt" ist, das eine Komponente der Handlungsleitung besitzt.[90]

Im Entwurf zum Berliner Rahmenlehrplans ist – wie bereits ausgeführt – die Orientierungskompetenz eng mit der Urteilskompetenz verflochten – es handelt sich eigentlich um eine Doppelkompetenz, welche zum einen vergangenheits- sowie zum anderen gegenwarts- und zukunftsbezogene Denkoperationen eng aufeinander bezieht. „Orientierung" meint hier – in der expliziten Formulierung „zukunftsbezogene Orientierung" – *nicht* das Verfügen über eine „Übersicht über die Vergangenheit", sondern die Fähigkeit und Bereitschaft, die Ergebnisse eigenen vergangenheitsbezogenen Denkens (die „Urteile") auf die eigene Gegenwart und Zukunft und das Handeln darin zu beziehen bzw. – umgekehrt formuliert – die eigenen Handlungen in der Gegenwart mit historischen Urteilen (Sach- und Werturteilen) zu begründen und zu untermauern. Dass der Begriff „Orientierung" hier deutlich theoriekonformer verwendet wird als etwa bei Sauer, wird deutlich.

89 Sauer, Methodenkompetenz, 2002, S. 185.

90 Vgl. Mittelstraß, Wissenschaft, 1982, S. 11-36, bes. S. 16, sowie 50-51. Rost, Wissen, 2002, verwendet den Begriff anders. Hier ist „Orientierungswissen" ein *„know that"* – gegenüber Deutungswissen („know why") und einem eher technisch verstandenen Handlungswissen („know how") sowie einem Wissen über Wissensquellen („know where"); auch in diese Systematik passt Sauers Begriff des „Orientierungswissens" nicht.

Weitgehend unausgearbeitet ist die innere Differenzierung der „Orientierungskompetenz" in den einzelnen Modellen. Der Berliner Rahmenplanentwurf bezieht sie darauf, die Ergebnisse eines weitgehend (aber nicht nur) kognitiven Denk- und Erkenntnisprozesses in den Bestand der eigenen Vorstellungen von Geschichte, aber auch in den Korpus der verfügbaren Kategorien und Theorien eingehen zu lassen, sowie sie in der Lebenswelt und im eigenen Handeln nicht ohne Folgen bleiben zu lassen.

Zentral bei dieser Kompetenz scheint zunächst die Komponente der Bereitschaft zu sein, der *Bereitschaft* nämlich, auch ggf. 'liebgewonnene' Überzeugungen über Vergangenes, verfestigte Deutungen etc. zu verflüssigen und mit neuen Erkenntnissen abzustimmen. Der Vorstellung zufolge, dass historisches Denken durch Verunsicherung- und Verstörungserfahrungen angestoßen wird, ist diese Kompetenz nicht erst *nach* dem Denk- und Lernprozess bedeutsam, sondern bereits bei ihrem Anstoß – sie betrifft nämlich bereits die Bereitschaft, nicht nur verfestigte Überzeugungen zu bekräftigen, sondern wirklich mit einer gewissen Ergebnisoffenheit in die Vergangenheit zu fragen – sei es mit Blick auf die Quellen (z.B. wenn es um die Tatsächlichkeit bestimmter Einzelheiten geht) oder auch durch die Nutzung von Darstellungen. Orientierungskompetenzen haben somit eine enge Schnittstelle zur *Fragekompetenz*.

In unserem Kompetenzmodell ist die Orientierungskompetenz durch mehrere Kernkompetenzen intern strukturiert, die verschiedene Aspekte thematisieren: Die „Reorganisationskompetenz" bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein im Licht der beim historischen Denken gewonnenen neuen Erkenntnisse zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Das betrifft z.B. auch den Erwerb neuer Kategorien und Konzepte, die ihren „Platz" in der Sachkompetenz haben. Über sie zu verfügen und über sie nachdenken zu können, ist Teil jenes Kompetenzbereichs. Zur Re-Organisationskompetenz gehört die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die neu erworbenen Konzepte so in den eigenen Denk-Haushalt einzubauen, dass sie auch in anderen Lebensbereichen als demjenigen, in dem sie erworben wurden, wirksam zum historischen Denken eingesetzt werden können und das historische Feld aufschließen. Wer im Unterricht etwa die Kategorie „Gender" erwirbt und lernt, sie auf die dort angesprochenen Fälle anzuwenden, hat noch nicht erwiesen, dass damit

das eigene Geschichtsbewusstsein wirksam umstrukturiert ist. Wenn aber nun auch in außerschulischen Zusammenhängen diese Kategorie zum Erschließen neuer Fragestellungen und Perspektiven auf Vergangenheit genutzt werden kann, wenn etwa Geschlechter-Konstellationen nicht mehr nur auf unterschiedliche Aufgabenverteilungen zwischen natürlich vorgegebenen Geschlechtern zurückgeführt werden, sondern die unterschiedlichen sozialen Konzepte von Geschlecht reflektiert werden können, wenn unterschiedliche Verhaltensmuster in Bezug auf Geschlechterrollen etwa in der eigenen und in der Familie der Partnerin/des Partners auf differente Vorstellungen dessen zurückgeführt werden können, was ein Geschlecht konstituiert, dann ist das Geschichtsbewusstsein re-organisiert worden. Die Re-Organisationskompetenz als Kernkompetenz der Orientierungskompetenz besteht also in der Fähigkeit und Bereitschaft, neu erworbenes Wissen nicht nur additiv dem vorhandenen anzugliedern, sondern es im eigenen historischen Denken wirksam werden zu lassen.

Zwei weitere Kernkompetenzen der Orientierungskompetenz bezeichnen die Fähigkeit, die mit Hilfe der Kategorien und Konzepte sowie Verfahren gewonnenen Auffassungen über die vergangene Wirklichkeit sowie über die eigene Identität zu reflektieren (Welt-, Fremd- und Selbstverstehen). Den Aspekt der Orientierung eigenen praktischen Handelns in der Gegenwart schließlich beschreibt eine vierte Kernkompetenz. Damit ist der Einsicht Rechnung getragen, dass „historische Orientierung" als eigentlicher Zweck des Geschichtsdenkens mehrere Dimensionen hat, die sich analytisch, nicht aber kategorial vollends trennen lassen, und dass die gewonnenen und zur Orientierung genutzten Erkenntnisse eines Denkprozesses nicht ohne Folgen bleiben für spätere Denk- und Orientierungsprozesse.

Auch die Orientierungskompetenz ist kein rein individuelles Phänomen, sondern trägt gesellschaftliche Züge, indem nämlich unter anderem die von der Reorganisation „betroffenen" Vorstellungen über die (historische und historisch gewordene) Welt wie das Selbst nicht nur individuell, sondern gesellschaftlich geprägt und vermittelt sind und auch die Reorganisationsprozesse selbst sich auf die gesellschaftlich geprägten Möglichkeiten beziehen müssen.[91]

91 Ein Beispiel möge dies verdeutlichen: Wer sich bislang immer als Mitglied der „autochthonen" Bevölkerung eines Gebietes verstanden hat, muss bereit sein, sowohl dieses Selbstbild wie auch das Bild der historischen Prägung der Gesellschaft und somit der anderen angesichts einer Erfahrung, dass auch seine Vorfahren Migranten waren, zu

4.3.4 Sachkompetenz (historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz)

Der Begriff der „Sachkompetenz" ist in der Kompetenzendebatte besonders umstritten. Insbesondere Hans-Jürgen Pandel hat in der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung gegen ihn polemisiert. Für die stärker theoretisch denkenden Didaktiker erscheint er – wohl auf Grund seiner Nähe zum Sachwissen – eher problematisch, für Pragmatiker hat er – wiederum wohl auf Grund dieser Eigenschaft – besonderen Wert. Im Folgenden soll daher begründet werden, warum unser Kompetenzmodell trotz seiner theoretischen Ableitung und Fassung diesen Begriff verwendet, und inwiefern er in unserer Fassung gerade nicht das „Sachwissen" umfasst, sondern struktureller gefasst ist. Hierzu ist erneut ein Rückgriff in andere Modelle nötig.

4.3.4.1 „Sachkompetenz" im Kompetenzmodell der EPA 2005

Ähnlich disparat ist der Befund bei der Analyse dessen, was in vorliegenden Vorschlägen unter „Sachkompetenz" verstanden wird, weshalb eine eingehendere Betrachtung nötig erscheint.

Hans-Jürgen Pandel hat den Begriff der „Sachkompetenz" in seinem Modell nicht verwendet, da er der Berufspädagogik entstamme und nicht fachspezifisch sei.[92] In den *EPA Geschichte 2005* ist „Sachkompetenz" eine der drei gleichberechtigten Kompetenzen. Die Erläuterung lautet:

> „Sachkompetenz zeigt sich in fundiertem Wissen über Vergangenes, das sowohl in seiner Eigenwirklichkeit als auch unter der Perspektive der Vorgeschichte der Gegenwart wahrgenommen wird. Es muss unterschiedliche Dimensionen der historischen Fachwissenschaft wie z.B. der politischen Geschichte, der Wirtschafts-, Sozial- und Kulturgeschichte angemessen umfassen. Die Prüflinge besitzen umfangreiche Kenntnisse über historische Ereignisse, Personen, ideengeschichtliche Vorstellungen, Prozesse und Strukturen sowie vom Leben der Menschen in unterschiedlichen Gesellschaften und zu unterschiedlichen Zeiten. Dazu gehört auch das Bewusstsein, dass historisches Wissen zeit-, standort- und kulturbedingt ist."[93]

verändern. Dies geschieht aber nicht einfach im Individuum. Vielmehr spielen die gesellschaftlich verfügbaren Deutungsmuster eine große Rolle. Die Verarbeitung der gleichen historischen Erfahrung in Zeiten verbreiteter Vorstellungen „angestammter" Lebensräume ist eine andere als bei Vorherrschen der Vorstellung von Migration als Normalfall der Menschheitsgeschichte, wie sie sich langsam durchsetzt.

92 Pandel, Pisa, 2005, S. 24.

93 KMK, *EPA Geschichte 2005*, S. 4.

Hier zeigt sich, dass unter „Sachkompetenz" ausschließlich *Wissen* verstanden wird, und zwar in unterschiedlichen Formen und über sehr verschiedene Dinge. Die in den Kompetenzdefinitionen enthaltenen Komponenten der *Fähigkeiten* und die „volitionalen" und „motivationalen" Anteile, also die *Bereitschaft* zu etwas, fehlen hier ganz. Sie einfach zu ergänzen, etwa in der Formulierung, dass dazu auch die Fähigkeit und Bereitschaft gehöre, das Wissen auch anzuwenden, reicht jedoch nicht aus, um zu einer validen Kompetenzdefinition zu gelangen. Dazu sind die Komponenten dieser Kompetenzdefinition zu unterschiedlicher Natur.

Die bereits genannten Einsichten in die Zeit-, Standort- und Kulturbedingtheit historischen „Wissens" beziehen sich – wohl verstanden – nicht nur auf die Auswahl konkreter Wissensbestände, etwa dergestalt, dass Menschen in Australien andere „Ausschnitte" aus dem unendlichen Vorrat historisch wissenswerter Informationen „über Vergangenes" kennen *müssen*, weil sie in einem anderen Ausschnitt der Welt leben, von einer anderen Kultur geprägt sind, und dass Menschen früherer Zeiten einige Dinge noch wussten und andere noch nicht wissen konnten. Sie reichen vielmehr tiefer, denn sie betreffen auch die Erkenntnis*bedingungen* historischen Denkens und die Konstitutions- und Konstruktions*bedingungen* historischen Wissens. Es handelt sich hier eben nicht um Wissen „über Vergangenes", sondern um Wissen über den Gegenstand „Geschichte" als einen Erkenntnisbereich. Derart kategoriales Wissen gehört für eine Geschichtsdidaktik, die sich die Befähigung zum selbstständigen Vollzug der Operationen des historischen Denkens (man kann auch sagen: die Entwicklung historischer Kompetenz) zum Ziel gesetzt hat, zwingend in den Bereich Sachkompetenz (dazu siehe unten).

Eine zweite Gruppe hier zur Sachkompetenz gezählter Wissensbestände bedarf jedoch einer Transformation, um als Komponenten einer allgemeinen Kompetenz fungieren zu können: In der genannten Erläuterung ist von Wissen „über Vergangenes" in den verschiedenen „Dimensionen der historischen Fachwissenschaften" die Rede. In dieser Form handelt es sich nur um die Setzung, dass das deklarative Wissen sich nicht nur auf einen engen Bereich beziehen darf, sondern eine bestimmte Streuung aufweisen muss. Dass es sich bei diesen „Dimensionen" (besser ist wohl: „Sektoren") um Unterteilungen handelt, die die vergangene Wirklichkeit selbst aufweise, wird hier nicht behauptet, denn es ist deutlich von Dimensionen „der historischen Fachwissenschaften" die Rede. Was allerdings fehlt ist jeglicher Bezug darauf, dass diese Unterteilungen und Kategorien auch für die Schüler als Konventionen einsichtig werden sollten. Das Verfügen über Wissen scheint hier wichtiger zu sein als das Erlernen der Kategorien, mit denen dieses Wissen in unserer Gesellschaft konventionellerweise organisiert, codiert und kommuniziert wird – und als die Einsicht, dass diese Kategorien und Einteilungen eben nicht der Vergangenheit selbst entstammen, sondern „kulturell bedingt" sind. Gerade angesichts der Formulierung, dass es letztlich darum gehe, die Schüler zur Teilnahme am „öffentlichen Diskurs über Geschichte" zu befähigen, wäre es wichtiger, die Bedingtheit nicht nur der *in* solchen Kategorien organisierten Wissensbestände, sondern die kategoriale Struktur selbst ins Zentrum zu stellen, nicht zuletzt, weil die Schüler nur dann dazu befähigt werden, diese Kategorien auch als veränderbar zu begreifen. Wie sonst sollten sie lernen, die im öffentlichen Diskurs über Geschichte immer wieder zu beobachtenden Wellen neuer Diskussionen, veränderter Blickwinkel und auch neuer Kategorien zu begreifen und sich zu ihnen zu verhalten?

Zur Sachkompetenz gehört also wohl eher die Einsicht in den Zweck und die Prinzipien von Periodisierungen und Sektorierungen, dann aber auch das Verfügen über die aktuell gesellschaftlich genutzten Epochen- und Sektoreneinteilungen selbst – jedoch immer unter der Kautele, dass es sich dabei um letztlich kontingente Konstrukte handelt. Sodann gehört ein Verständnis der Theoriebedürftigkeit von Geschichte ebenso dazu wie das Verfügen über die wichtigsten geschichtswissenschaftlichen Theorierichtungen samt ihrer Prämissen und Fragestellungen und vieles Dergestaltiges mehr. Schließlich umfasst sie im Überlappungsbereich zur Re-Organisationskompetenz im Kompetenzbereich Orientierungskompetenz die Fähigkeit, sich neu aufkommende Kategorien anzueignen, sie auf ihre Prämissen, Leistungen und Grenzen zu befragen, die Bereitschaft, sich ihrer in der Auseinandersetzung mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft zu bedienen, aber auch die Fähigkeit und Bereitschaft, sie kritisch zu prüfen und sich ggf. ihrer Verwendung zu verweigern bzw. entgegenzustellen (man denke z.B. an völkische Geschichtsbilder etc.).[94]

Die dritte in der EPA-Definition angesprochene Form von Wissen kann nun ihrerseits kaum Teil einer umfassenden Kompetenz sein: konkretes „Wissen über Vergangenes". Versuche, die darauf hinauslaufen, zu hierarchisieren oder systematisieren, *welche* Wissensbestände zu höheren und

94 Ein Beispiel für die Bedeutung dieser Art von Wissen und Kompetenz sind auch die in Publizistik, auf dem populären Buchmarkt und im Internet seit vielen Jahren geführten Diskussionen um Geschichte, etwa um die „Illig-These" der Zeitfälschungen im Mittelalter. Hier geht es keineswegs zentral um deklaratives Wissen „über Vergangenes", sondern um Kategorien und Konzepte, Methoden und Wahrheitskriterien, ja um Begriffe von Wissenschaft und Kategorien historischer Erkenntnis, um die z.T. erbittert gerungen wird. Wer nicht lernt, mit diesen Kategorien *operabel* umzugehen, wird diesen Diskussionen und Publikationen hilflos ausgeliefert sein.

welche zu niederen Niveaustufen in der Ausprägung historischer Kompetenz gehören oder auch nur einer Kanonisierung von Wissenbeständen „über Vergangenes", unterlaufen geradezu die Einsicht in die Kontext- (d.h. Zeit-, Raum-, Kultur-, aber auch Theorie-)Abhängigkeit historischen Wissens. Was für einen Menschen notwendiger Bestandteil ist, mag für den anderen totes, weil un- oder geradezu dysfunktionales Wissen sein. Dieselbe Niveaustufe der gleichen Kompetenz muss notwendig bei verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Wissensbeständen verbunden sein.

Diese Art deklarativer Kenntnisse sollte daher in einem Kompetenzmodell gerade *nicht* als Komponente von „Kompetenz" aufgeführt werden, sondern mit dem korrekten Begriff des notwendigen, aber variablen „Wissens" bezeichnet werden. Es handelt sich um das Substrat, an dem sich Kompetenzen erwerben und entwickeln lassen und an welchem sie zum Tragen kommen, nicht aber um die Kompetenzen selbst. Zur *Kompetenz* (gerade zur Sachkompetenz) gehört es vielmehr, derartige Wissensbestände kategorial vernetzt und mit den konventionellen Kategorien und Begriffen kommunizierbar aufzubauen, aber auch, sie mit Hilfe dieser Kategorien beurteilen zu können.

Die „Sachkompetenz" der *EPA Geschichte 2005* erfüllt somit die Anforderungen an eine Kompetenzformulierung nicht. Die Erläuterung verweist auf wichtige erlernbare und wünschenswerte Wissensbestände und fordert zu Recht eine breite Streuung eines derartigen Wissens ein, unterlässt es aber leider, die Kategorien und Konzepte, die für den Aufbau, die Einordnung und Kommunikation derartigen Wissens nötig sind, selbst als wünschenswertes Wissen aufzuführen und die zentralen Einsichten in epistemologische Bedingungen des Historischen als Teil dieser Kompetenz aufzuwerfen.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass mit dem Begriff Sachkompetenz etwas anderes gefasst werden sollte. Bis hier ist das diesem Modell zugrunde liegende Verständnis von Sachkompetenz nur in Auseinandersetzung mit den *EPA Geschichte 2005* als Folie erschienen. Notwendig erscheint mir aber eine *theoriegeleitete, kategoriale* Herleitung auch dieser Kompetenz aus einem theoretischen Verständnis dessen, was „Geschichte", „historisches Denken" und „historisches Lernen" sein können. Dies wird unten geleistet werden.[95] Zuvor aber sollen noch zwei weitere vorliegende Begriffe von „Sachkompetenz" besprochen werden, weil sich aus ihnen mehrere Gesichtspunkte entwickeln lassen.

95 Vgl. unten, S. 139.

4.3.4.2 „Sachkompetenz" bei Michael Sauer

Die Erläuterung des Konzepts „Sachkompetenz" bei Michael Sauer ist nicht ganz widerspruchsfrei. In einem ersten Zugriff grenzt er sich von einem Verständnis ab, welches Vollständigkeit hinsichtlich von Wissen über Vergangenes anstrebt, und plädiert für vertiefte Behandlung exemplarischer Themen, die „bestimmte generelle Einsichten und Erfahrungen ermöglichen":

> „Alteritätserfahrung, Fremdverstehen, Perspektivität, anthropologische Erkenntnisse, Bezüge zur Gegenwart (historisch genetische Untersuchung aktueller Fragen und Konflikte)."[96]

Auch wenn es sich hier gerade nicht um eine Definition oder Erläuterung des Konzepts Sachkompetenz handelt, so gewinnt man doch den Eindruck, dass Sauer an dieser Stelle mittels didaktischer Konsequenzen hinsichtlich Stoffauswahl und Prinzipien der Behandlung offenlegt, was für ihn diese Kompetenz ausmacht. Scheinbar geht es ihm um strukturelle Einsichten in die Natur der Geschichte und ihrer Beziehung zur Gegenwart und Lebenswelt der Schüler – es wird (wenn auch in einer kategorial nicht homogenen Liste) beinahe alles aufgeführt, was der modernen Geschichtsdidaktik gut und teuer ist. Dass dem *nicht* so ist, wird an den wenigen Zeilen deutlich, wo Sauer dann doch eine Art Definition der Sachkompetenz gibt:

> „Inhaltlich bedeutet Sachkompetenz, dass Schülerinnen und Schüler charakteristische Merkmale einzelner Epochen und Gesellschaften kennen sollten, insbesondere spezifische Herrschaftsverhältnisse, Lebensformen und Denkweisen. Und sie sollten Abläufe, Ursachen und Folgen wesentlicher Ereignisse und Prozesse kennen und verstehen."[97]

Dies nun ist gerade keine Beschreibung der mit Alteritätserfahrung etc. bezeichneten strukturellen Einsichten, sondern die Gleichsetzung von „Sachkompetenz" mit einer (genauer: zweier) bestimmten Form(en) von „Wissen über Vergangenes", nämlich kategorial gefasster Sachurteile und Deutungen. Damit hebt Sauer eine wichtige weitere Dimension von Wissensbeständen hervor und wendet zu ihrer (keineswegs vollständig gemeinten) Darlegung bedeutsame Kategorien an, verzichtet aber (ganz ähn-

96 Sauer, Methodenkompetenz, 2002, S. 184; Sauer, Geschichtsunterricht, 2005, S. 34.

97 Sauer, Methodenkompetenz, 2002, S. 184. In Sauer, Geschichtsunterricht, 2005, ist diese Definition nicht mehr enthalten.

lich wie die *EPA Geschichte 2005*) darauf, die operable und variable Beherrschung dieser Kategorien selbst (Herrschaft, Gesellschaft, Denkweise etc.) als heuristische Instrumente selbst zur Sachkompetenz zu rechnen. Auch dies ist lediglich *Wissen*, keine Kompetenz.

4.3.4.3 *„Sachkompetenz" im Kompetenzmodell des Berliner Rahmenlehrplanentwurfs*

Im Berliner Modell hingegen erscheint „Sachkompetenz" unter den „Operationen" – und zwar auf beiden Seiten, der analytischen wie der synthetischen. Im zugehörigen Text findet sich die Aussage:

> „Die Sachkompetenz historischen Denkens und Erzählens zeigt sich in der Beherrschung zweier grundlegender mentaler Operationen: der Fähigkeit, Vergangenheit deutend zu rekonstruieren (Deutungskompetenz), und der Fähigkeit, Geschichtsdeutungen anderer analysieren zu können (Analysekompetenz). Die Sachkompetenz der Schülerinnen und Schüler ist in dem Maße entwickelt, wie diese in der Lage sind, in diesen beiden Bereichen zutreffende Sachurteile zu formulieren."[98]

Demnach handelt es sich bei „Sachkompetenz" um eine integrierende Größe, welche beide Teilkompetenzen der Denkoperationen umfasst – das Re- und das De-Konstruieren. Hier gilt also nicht einfach eine naive Version von „Wissen über die Vergangenheit" als die „Sache", und demnach machen nicht einfache Zahlen, Daten oder aber konventionelle Deutungs- und Wissensbestände – sei es in „nackter" Form oder auch in oberflächlicher inhaltlicher Problematisierung – die „Sachkompetenz" aus. „Sachkompetenz" ist hier – zumindest ansatzweise – die Kompetenz, die sich aus Wissen über die Natur der Geschichte, die Fähigkeit sowie Bereitschaft, dieses Wissen beim eigenen historischen Denken anzuwenden, ergibt. Darauf weisen auch die Formulierungen der zugehörigen Standards am Beginn der gymnasialen Oberstufe hin, in denen neben korrekter Begrifflichkeit die Berücksichtigung von Kategorien eingefordert wird, und zwar sowohl solcher, die nicht ihrerseits spezifisch historisch sind, aber in historischen Argumentationen eine Rolle spielen (Herrschaft, Abhängigkeit, Perspektivität hinsichtlicht verschiedener Unterscheidungskriterien), als auch spezifisch historischer, die also ins Zentrum der historischen Orientierung führen (retrospektiver Charakter von Geschichte; Formen der Erinnerung etc.).[99]

98 Land Berlin, Rahmenlehrplan, 2004, S. 7.
99 Land Berlin, Rahmenlehrplan, 2004, S. 8.

Allerdings bleibt noch unklar, inwieweit diese „Sachkompetenz" von der zuvor dargestellten „Narrativen Kompetenz" grundsätzlich unterschieden ist.

Angesichts dieser disparaten Befunde könnte man die Konsequenz ziehen, den Begriff Sachkompetenz in der didaktischen Diskussion lieber ganz aufzugeben – nicht zuletzt wegen des populären Missverständnisses, man sei in der „Sache" Geschichte kompetent, wenn man viel „in" Geschichte (= „über Vergangenes") wisse. Andererseits würde der Terminus dann für missverständliche Definition frei blieben. Daher gibt es durchaus ein klares Interesse, den Begriff der Sachkompetenz neu und theoretisch fundierter zu besetzen – nämlich in der Form als historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz. Die „Sache", auf welche der Terminus verweist, ist dann nicht die Vergangenheit, sondern das historische Denken.

4.3.4.4 *Sachkompetenz (historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz) in unserem Modell*

Letzterer Satz gilt – in verschärftem Maße – auch für unser Kompetenzmodell: Die „Sache", auf welcher der Terminus Sachkompetenz verweist, ist nicht die Vergangenheit, sondern „Geschichte" als deren erinnernde Vergegenwärtigung in ihrer theoretischen Struktur, kategorialen Fassung und sprachlichen Form.

Wie bereits oben sowie in der Kurzdarstellung ausgeführt, fasst die Sachkompetenz (historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz) in unserem Modell diejenigen Kompetenzen zusammen, die nicht primär den *Vollzug* der Operationen des historischen Denkens betreffen, sondern zugleich dessen kategoriale Grundlagen und Ergebnisse. Es handelt sich bei den kategorialen Elementen der Sachkompetenz um 'geronnene Erfahrung' aus konkreten Prozessen des historischen Denkens, in welchen Orientierungsprobleme bearbeitet wurden. Diese Erfahrungen sedimentieren in abstrahierter Form in der Sachkompetenz und stehen für neue Orientierungsprozesse zur Verfügung.

Die Sachkompetenz ist somit aber nicht nur als Basis für weitere historische Orientierungsprozesse von Bedeutung, sondern auch in Bezug auf die Fähigkeit, sich mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft über Geschichte, historisches Denken und seine Ergebnisse auszutauschen.[100] Ein Kompetenz-Strukturmodell ohne diesen Kompetenzbereich wäre ungeeignet zur Analyse derjenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaf-

100 Vgl. nun dies ablehnend: Hasberg, Pisa, 2005, S. 697ff.

ten, die nötig sind, wenn das historische Denken gerade nicht vollzogen, sondern über seinen Vollzug, die Prämissen und Verfahren sowie die Ergebnisse gesprochen werden soll. Das betrifft nicht allein, aber gerade auch Prozesse des historischen Lernens.

Historische Sachkompetenz besteht gerade *nicht* in einer Ansammlung von Beständen rein deklarativen Wissens über vergangene Wirklichkeit, sondern in der Verfügung über kategoriales, konzeptuelles und auch prozedurales Wissen um die Eigenheit des historischen Denkens, um seine Funktion sowie um die Art und Weise, wie seine Ergebnisse sinnvoll begrifflich gefasst, strukturiert und kommuniziert werden können.

Auch in anderen Fachdidaktiken werden zur Zeit – z.T. in direktem Auftrag der Kultusministerkonferenz, z.T. als Reaktion auf das Ausbleiben eines solchen Auftrages – Kompetenzmodelle entwickelt. In einigen von ihnen – so in der gemeinsamen Kompetenzmodellstruktur der Naturwissenschaftsdidaktiken (ChiK, BIK, PIKO)[101] – gibt es den Kompetenzbereich „Fachwissen". Auch dieser Kompetenzbereich ist dort nicht zentral als Ansammlung fachlichen Einzelwissens konzipiert, sondern als derjenige Bereich, in dem wesentliche „Basiskonzepte" des jeweiligen Faches enthalten sind, teilweise noch erweitert um „Prinzipien".[102]

Unser Konzept sieht ganz ähnliches vor, wenn auch nicht in der starken Beschränkung der Naturwissenschaftsdidaktiken auf eine sehr begrenzte Anzahl von Basiskonzepten und wenigen Prinzipien.

Wichtiger aber ist, dass unseres Erachtens dieser Bereich nicht als „Fach*wissen*" bezeichnet werden kann, weil definitionsgemäß Wissen *Bestandteil* von Kompetenzen sein kann, nicht aber allein für das Ausweisen einer Kompetenz ausreicht. Zudem enthält dieser Kompetenzbereich (zumindest in unserem Modell) in der Tat keineswegs ausschließlich Wissensbestände, sondern durchaus Fähigkeiten und Bereitschaften, insofern nämlich hier diejenigen Fähigkeiten eingeordnet werden, die nicht selbst im Vollzug von Orientierungsleistungen zum Tragen kommen, sondern in der vor-, neben- und nachgelagerten Kommunikation mit anderen Mitgliedern *über* den Vollzug historischen Denkens.[103]

101 Die Kompetenzmodelle der Naturwissenschaftsdidaktiken sind Kompetenz-Entwicklungsmodelle. Vgl. dazu u.a. Hammann, Kompetenzentwicklungsmodelle, 2004.

102 Zu „Chemie im Kontext" (ChiK), „Biologie im Kontext" (BIK) und „Physik im Kontext" (PIKO) vgl. u.a.: http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/projekte.html (gelesen 6. Juni 2006) sowie Prechtl, Kompetenzentwicklung, 2005.

103 Sie verbindet sich hierbei mit allgemeinen Kommunikationskompetenzen zu einer spezifisch historischen. Vgl. den Beitrag von Schöner/Mebus, in diesem Band S. 361-388.

Die Sachkompetenz geht also *nicht* in Deutungen über Vergangenheit auf, sondern umfasst ganz zentral das Wissen um diejenigen Kategorien und Klassifizierungen, in welchen historiographisch (bzw. historisch denkend) erzeugtes Wissen gesellschaftlich „codiert" wird (Begriffe, Konzepte, Sektoren- und Epochengliederungen usw.), samt der ihnen zugrunde liegenden Logiken. Sachkompetenz ist also zum großen Teil auch Theoriekompetenz.

Graphisch kann diese Sachkompetenz (historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz)[104] als eine Größe visualisiert werden, die in der Mitte des Kreislaufmodells des historischen Denkens angesiedelt ist.[105] Sie ist von dem dynamischen Modell nicht grundsätzlich getrennt, denn sie ist mit ihm in vielfacher Weise bidirektional verflochten: Die Sachkompetenz entwickelt sich beim historischen Denken (etwa durch die tatsächliche *Erfahrung* bzw. die lernende *Entdeckung* von Perspektivität bei der Konfrontation mit stark unterschiedlichen Berichten) weiter, sie kann aber offenkundig auch ohne den aktuellen Vollzug einer Orientierungsleistung gefördert werden (z.B. durch Begriffslernen oder theoretische Reflexion) und ihrerseits den späteren Vollzug der Operationen beeinflussen, wenn nämlich die dann aktivierten „leitenden Hinsichten" und Deutungsmuster durch Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins eine andere Form angenommen haben.

4.4 DISKUSSION WEITERER MÖGLICHER KOMPETENZBEREICHE

„Urteilskompetenz"

In einigen bereits besprochenen Kompetenzmodellen, auch anderer Fachdidaktiken, wird eine „Urteilskompetenz" als eine der Haupt-Kompetenzbereiche ausgewiesen. Warum nicht in unserem Modell? Dieser Frage ist der folgende Abschnitt gewidmet.

104 Hasberg, Einführend[e] Überlegungen, 2005, missversteht mich, wenn er diese Ausweisung der Sachkompetenz als (einzige) nicht *aus* dem dynamischen Modell zu entwikkelnde, sondern *neben* ihm stehende und mit ihm verflochtene Kompetenz als ein „ein Stück weit" getriebenes Abrücken vom gemeinsam entwickelten Modell versteht. Im Gegenteil: Ich halte das dynamische Modell weiterhin für die Grundlage der Entwicklung aller Kompetenzen, die auf den Vollzug des historischen Denkens gerichtet sind. Auch definiere ich nicht – wie bei Hasberg, S. 20 zitiert – in der Sachkompetenz eine „integrierende Größe, welche beiden Teilkompetenzen der Denkoperationen umfasst." Dieses Zitat kennzeichnet oben (S. 144) meine Deutung des Konzepts „Sachkompetenz" im *Berliner Rahmenlehrplan*.

105 Vgl. oben Grafik 7, S. 126.

In den Kompetenzmodellen des Berliner Rahmenlehrplans und der *EPA*, aber auch bei Gautschi ist als weitere Kompetenz die „Urteilskompetenz" genannt.[106] Abgesehen davon, dass die Erläuterung derselben in den *EPA* keine Fähigkeit formuliert, sondern in der Tradition operationalisierter Lernziele einen erwünschten Zustand im Indikativ beschreibt,[107] kann dieses Urteilen nicht als eigenständiger Kompetenzbereich begründet werden.

Die „Urteilskompetenz" ist mit Sicherheit eine wichtige Kompetenz, die in mehreren Domänen eine Rolle spielt, so im politischen[108] und auch im historischen Denken. *Fach-* oder domänenspezifische Urteilskompetenz bezieht sich dabei aber immer auf *Urteile*, denen Grundstrukturen des Denkens in eben dieser Domäne zugrunde liegen. Insofern ist Urteilskompetenz sicherlich eine *Voraussetzung* z.B. der Kompetenz zum methodisch kontrollierten Erzählen von Geschichten, aber ebenso zur Analyse von Deutungen. Urteilskompetenz steht also nicht unverbunden *neben* den anderen Kompetenzen, sondern ist sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis ihrer Ausprägung – geht es doch z.B. um die Fähigkeit zur Beurteilung der Validität und Triftigkeit von Aussagen in Quellen wie Darstellungen, der Plausibilität von Deutungs- und Erklärungsmustern, von Relevanzzuschreibungen und schließlich auch von Werturteilen. „Urteilskompetenz" erweist sich somit als mit den anderen Kompetenzen vielfältig und wechselseitig verflochten.

Im Entwurf zum Berliner Rahmenlehrplan ist die Urteilskompetenz mit der „Orientierungskompetenz" eng verflochten. Sie werden gemeinsam erläutert als „Geschichte nutzen können zur reflektierten und vernunftgeleiteten (Wert-)Urteilsbildung, zur individuellen Identitätsbildung und zu sinnvollem Tun". Wie oben schon angedeutet, bezeichnen beide offenkundig eine zweite Form der Integration der Kompetenzen: Während die narrative Kompetenz formaler begriffen wird, sind hier die lebensweltlichen Anwendungen in den Blick genommen – es geht um „zukunftsbezogene Orientierungen", „gegenwärtige Vorstellungen" und „historische Urteile"[109]. Diese Doppelkompetenz umgreift also diejenigen Funktionen des historischen Denkens, für die es Rüsens anthropologischer Begründung

106 Vgl. zur Entwicklung der Urteilsfähigkeit nun auch (ohne expliziten Bezug auf die Kompetenzendebatte): Kayser/Hagemann, Urteilsbildung, 2005.

107 „Die Prüflinge *kommen* zu einem durch Argumente begründeten Urteil"; EPA 2005, S. 4.

108 Nicht umsonst ist sie sowohl im Entwurf der GPJE, Nationale Bidungsstandards, 2004, als auch bei Behrmann/Grammes/Reinhardt, Politik, 2004, enthalten.

109 Land Berlin, Rahmenlehrplan (Entwurf), 2004, S. 10.

- Historische Perspektive:
  - Das Handeln historischer Akteure wird im Kontext ihrer zeitgenössischen Wertvorstellungen analysiert und gewichtet.
  - In dem individuellen Urteil werden einerseits geschichtliche und andererseits gegenwärtige Normen sprachlich plausibel vermittelt.
- Personale Relevanz:
  - Im individuellen Werturteil zeigt sich auch Verständnis für das Fremde.
  - Menschen- und Bürgerrechte, Prinzipien von Freiheit und unterschiedliche Formen von Partizipation werden im schriftlichen Beitrag und in der Diskussion gewürdigt.
  - Persönliche Orientierungen enthalten diese gesellschaftlich unverzichtbaren Wertbezüge, werden historisch bezogen und argumentativ vertreten.

Abb. 8: Berliner Rahmenlehrplan (Entwurf): Standards „Beginn der gymnasialen Oberstufe" für „Urteils- und Sachkompetenz" (S. 9)

zufolge überhaupt erst in Gang gesetzt wird. Inwiefern die Trennung „Narrativer Kompetenz" von dieser „Doppelkompetenz" als zweier integrierender Kompetenzen sinnvoll ist, bleibt zu diskutieren. Sie wäre in dem Sinne denkbar, dass die narrative Kompetenz wertneutraler zu operationalisieren ist, so dass Leistungen in dieser Hinsicht „objektiver" zu bewerten und zu benoten wären, wogegen die „Urteilskompetenz" durch ihren starken Identitätsbezug eher im bewertungsfreien Raum bleiben müsse. Einer solchen Trennung steht andererseits entgegen, dass auch für die „Urteils- und Orientierungskompetenz" Standards formuliert werden. Für unseren Zusammenhang bedeutsam ist, dass „Urteilen" hier offenkundig eine mentale Operation *des Denkenden* meint, die in engem Zusammenhang mit seinen Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftsorientierungen steht, somit offenkundig auch mit den in der Fragekompetenz zu entwickelnden eigenen Fragen. Diese Urteilskompetenz umgreift Sach- und Werturteile *mit Blick auf die Vergangenheit* und macht sie zukunftsbezogenem Denken verfügbar.

Es erscheint daher sinnvoll, die „Urteilskompetenz" mit der Orientierungskompetenz in einer Doppelkompetenz zusammen zu fassen, als historische Urteile immer sachlogisch Orientierungsfunktion haben. „Orientierung" kommt nur dann zu Stande, wenn auch ein historisches Urteil gefällt wird – sei es beim eigenständigen historischen Denken (Synthese,

Re-Konstruktion), sei es bei der De-Konstruktion (Analyse) historischen Sinns.

Um „Urteil" und „Orientierung" präzise zu fassen, bietet sich die idealtypische Differenzierung in Sach- und Werturteile nach Jeismann an. Die „Sachurteile" stellen noch keine Orientierungen für Gegenwart und Zukunft dar, sind aber für letztere nötig.

Wichtiger erscheint aber, dass die Kompetenz des Urteilens nicht von den grundlegenden Operationen (Analyse und Synthese bzw. Re- und De-Konstruktion) getrennt werden kann: Urteilen ist ein elementarer Bestandteil ihres Vollzuges. Daher erscheint eine Ausweisung einer getrennten Kompetenz *neben* der „Analyse-" und „Deutungs-"Kompetenz sowie neben der Frage- und Orientierungskompetenz nicht als sinnvoll. Daher wird diese Urteilskompetenz in unserem Modell auch nicht eigens ausgewiesen. Das Urteilen ist Bestandteil vieler anderer Kompetenzbereiche. Viele andere Kompetenzen tragen zur historischen Urteilsfähigkeit bei, wie diese zu ihnen. Kompetenzen verschränken sich ineinander.

Speziell diejenigen Urteile, die zu Sinnbildung für Gegenwart und Zukunft führen, spielen eine wichtige Rolle in der „Orientierungskompetenz". Sie enthält – wie bereits dargelegt – die Aspekte, mit denen Ergebnisse historischer Denkprozesse auf das eigene Leben bezogen werden und mit denen u.a. historische Identität auf- und immer wieder umgebaut wird. Auch dabei ist die Abgrenzung zum Vollzug der Operationen schwierig. Wichtig erscheint uns eine eigene Ausweisung der Orientierungskompetenz deshalb, weil sie weniger formal zu lernen ist als einige andere, sondern viel stärker das Selbst betrifft. Die volitionalen Komponenten spielen bei ihr wohl eine bedeutende Rolle, ohne dass deklarative und prozedurale bedeutungslos würden. Historisches Denken kann bezogen auf Sach- und Methodenkompetenzen auf hohem Niveau vollzogen werden, auch wenn die Orientierungskompetenzen nur gering entwickelt sind. Von einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte kann man dann aber nicht mehr sprechen. Historisches Denken im Sinne einer Orientierungsleistung ist dann nicht mehr gegeben. Vollständige historische Kompetenz muss auch die Orientierungskompetenz mit einschließen.

4.5 „HISTORISCHE LERNKOMPETENZ"?

Eine „Lernfähigkeit" als eigene Kompetenz – wie im Fremdsprachen-Referenzrahmen –[110] wird nicht ausgewiesen. Insofern sie das lebenslange Umlernen meint, das mit historischem Denken immer verbunden ist (historisches Denken als ein nie endender spiralartiger Prozess von Orientierung), ist sie in der „Reorganisations- und Orientierungskompetenz" enthalten. Auch als „Kompetenz zur Entwicklung der Kompetenzen" macht sie wenig Sinn.

5. FAZIT

Insgesamt hat sich gezeigt, dass unser Kompetenz-Strukturmodell zu einigen bereits publizierten Vorschlägen Parallelen aufweist, aber auch deutlich eigene Akzente setzt, insbesondere durch die explizite Ableitung von einem Modell des historischen Denkens. Wir halten dafür, dass nur durch eine solche theoretische Fundierung der Gefahr entgegengearbeitet werden kann, dass die Rede von „Bildungsstandards" und „Kompetenzen" nur eine terminologische Umetikettierung bleibt, unter welcher die gegenwärtige Situation konserviert wird, die durch ein Nebeneinander eines überholten und der heutigen gesellschaftlichen und historischen Lage nicht mehr angemessenen Konzepts von Geschichtsunterricht sowie einer Fülle untereinander nicht verbundener Anregungen und Neuansätze charakterisiert ist. Der „Paradigmenwechsel" von der „input-" zur „outcome"-Orientierung in der Bildungspolitik kann aber nur den Rahmen und den Anstoß liefern für eine Reflexion der Aufgaben und Funktionen historischen Lernens in der heutigen Zeit und der dazu passenden didaktischen und methodischen Konzepte. Die Termini „Bildungsstandards" und „Kompetenzen" allein garantieren aber noch nicht eine stimmige Grundentscheidung darüber, was zu bewahren und auszubauen und was zu ändern ist. Unter ihrem Dach ist sowohl ein Rückfall in die Vermittlung vermeintlich feststehenden Wissens als auch eine unreflektierte Ent-Historisierung durch Anlehnung an fachunspezifische Kompetenz-Konzepte möglich. Beides ist zu vermeiden. Dafür bedarf es einer Debatte darüber, was denn als Kompetenzen des historischen Denkens und Lernens verstanden werden kann und soll. Wir plädieren dafür, die Entwicklung zu entschleunigen und vor der endgültigen Setzung und Formulierung von

110 Vgl. Europarat, Referenzrahmen Fremdsprachen, 2001, S. 24.

Bildungsstandards diese Debatte zu führen. Unser Beitrag zu dieser als notwendig erachteten Debatte liegt hiermit vor.

LITERATUR

Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe. Bd. II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim/Basel 2004, S. 322-408.

Bonhage, Barbara/Gautschi, Peter/Hodel, Jan et al.: Hinschauen und nachfragen: die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen, Zürich 2006.

Conrad, Franziska: Diagnostizieren im Geschichtsunterricht, in: Geschichte lernen 116 (2007), S. 2-11.

Crabtree, Charlotte Antoinette/Nash, Gary B.: National standards for history. Basic Ed, Los Angeles, CA 1996. [http://nchs.ucla.edu/standards/ (gelesen 17.4. 2006)].

Europarat; Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin/München/Wien u.a. 2001.

Gautschi, Peter: Kompetenzen von Lernenden, in: Bonhage, Barbara/Gautschi, Peter/Hodel, Jan et al. (Hgg.): Hinschauen und nachfragen: die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen, Zürich, S. 1-13. [http://www.hinschauenundnachfragen.ch/3kompetenzen.html (gelesen 17.4. 2006)].

Gautschi, Peter: Lernmodell für den Geschichtsunterricht, in: Bonhage, Barbara/Gautschi, Peter/Hodel, Jan et al. (Hgg.): Hinschauen und nachfragen: die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen, Zürich, S. 2-6. [http://www.hinschauenundnachfragen.ch/3kompetenzen.html (gelesen 17.4. 2006)].

GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. ²2004.

GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards, Schwalbach/Ts. 2004 (b).

Hammann, Marcus: Kompetenzentwicklungsmodelle, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 57,4 (2004), S. 196-203.

Hasberg, Wolfgang: Einführende Überlegungen zu Kompetenzen und Standards historischen Lernens im Geschichtsunterricht. Tischvorlage für die KGD-Tagung in Kassel-Fuldatal am 21./22.1.2005. [unveröff.].

Hasberg, Wolfgang: Von Pisa nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens, in: Geschichte in Wissenschaft, und Unterricht 56,12 (2005), S. 684-702.

Hasberg, Wolfgang: Lehrplangesteuerte Binnendifferenzierung der Sekundarstufe im Fach Geschichte, in: Erdmann, Elisabeth/Maier, Robert/Popp, Susanne (Hgg.): Geschichtsunterricht international, Hannover 2006, S. 115-136.

Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-203.

Jeismann, Karl-Ernst: 'Geschichtsbewußtsein'. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: ders.: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung, Paderborn 1985, S. 43-72.

Kayser, Jörg/Hagemann, Ulrich: Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht, Bonn 2005.

KMK: Bildungsstandards im Fach Biologie für den mittleren Schulabschluss (Entwurf), 2004 [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/standards_biologie_30.08.04.pdf; (gelesen 22. März 06)].

Körber, Andreas: Sektion 4: Schulformen und Lehrerbildung, in: Schönemann, Bernd/Voit, Hartmut (Hgg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen, Idstein 2002, S. 270-275.

Kultusministerkonferenz (KMK): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte. Beschluss vom 10.2.2005. [http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf; (gelesen 24.5.2005)].

Land Berlin; Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport: Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung in d. Berliner Schule. Entwurfsfassung Mai 2004 m.d. verbindlichen curricularen Vorgaben f.d. Unterricht in der Einführungsphase (Jahrgangsstufe 11) der gymnasialen Oberstufe im Schuljahr 2004/2005, Berlin 2004.

Land Berlin; Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport: Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Geschichte. Berlin 2006. [(http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_geschichte.pdf (gelesen 12.11.2006)].

Land Berlin; Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I; Jahrgangsstufe 7–10.; Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Geschichte. Berlin 2005. [(http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_geschichte; gelesen 12.11.2006)]

Land Mecklenburg-Vorpommern. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2002): Rahmenplan. Gymnasium, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7–10. Erprobungsfassung 2002.

Mittelstrass, Jürgen: Wissenschaft als Lebensform, Frankfurt/M. 1982.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

Popp, Susanne: Orientierungshorizonte erweitern – welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte, in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 69 (2005), S. 27-49.

Prechtl, Helmut: Kompetenzentwicklung im Projekt 'Biologie im Kontext' (bik), 2005. [http://gfd.physik.hu-berlin.de/texte/Prechtl-Salzau_bik_2005_11_24.ppt (gelesen 6.6.2006)].

Rost, Friedrich: Was ist Wissen? 2002. Online unter http://friedrichrost.de/wiss-theo/wissen22_4_02.rtf, gelesen 29.5.2005.

Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln/Wien/Weimar 1994.

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

Rüsen, Jörn: Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989.

Sauer, Michael: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen – Aufgaben, Probleme, Chancen, in: Geschichte und Politik in der Schule 42 (2005), S. 32-45.

Sauer, Michael: Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 30, 3-4, S. 183-192.

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

Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von et al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

Taylor, Tom/Young, Carmel: Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools, Carlton South Vic 2003. [http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=630&op=page (gelesen 17.8.2005)].

Verband der Geschichtslehrer Deutschlands: Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.–10. Jahrgang, Schwalbach/Ts. 2006.

Weymar, Ernst: Werturteile im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21 (1970), S. 198-215.

Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen

Waltraud Schreiber

1 GRUNDLEGUNGEN

1.1 OHNE HISTORISCHE FRAGEN KEINE GESCHICHTE

Der Prozess des historischen Denkens kann durch sehr unterschiedliche Auslöser in Gang gesetzt werden, durch „Verunsicherungen", die sich daraus ergeben, dass heute Entscheidungen für morgen getroffen werden müssen, oder – weiter gefasst – aus Interessen, die aus der Wahrnehmung von Zeitdifferenz entspringen und z.B. von ästhetischen, auratischen Anmutungen ausgelöst werden, die von Überresten aus Vergangenheiten ausgehen oder von der Wahrnehmung/Erfahrung/Imagination von zeitbedingter Alterität. „Interesse" kann durch Anstöße von außen angeregt werden oder durch die „innere" Irritation, die sich z.B. aus einer Differenz zwischen Gewusstem und Wahrgenommenem ergeben.[1] Die Gemeinsam-

1 Sehr bewusst stelle ich neben „Verunsicherung" als Auslöser historischen Denkens „Interesse/Wissen-Wollen". Zwischen „Verunsicherungen" und „Interesse/Wissen-Wollen" gibt es wichtige Gemeinsamkeiten: Beides ist an einen „Träger" gebunden, also an ein Individuum, das als Teil unterschiedlicher Kollektive lebt. Gemeinsam ist damit auch die Bindung an die Erfahrungen in einer bestimmten Gegenwart, mit den ihr spezifischen Rahmenbedingungen. Gemeinsam ist schließlich auch, dass die Ergebnisse der Denk- und Lernprozesse, die durch Verunsicherung oder Interesse/Wissen-Wollen ausgelöst werden, in vielfältigen, nicht vorher bestimmbaren Situationen aufgegriffen und weiterverarbeitet werden. Ein entscheidender Unterschied besteht darin, dass „Verunsicherung" immer auf die Zukunft verweist, insofern die in der Gegenwart erfahrene Verunsicherung aufgelöst werden soll, um ein Sich-Verhalten in der Zukunft zu ermöglichen. „Verunsicherungen" haben damit immer existentielle Anklänge.
Mit „Interesse/Wissen-Wollen" meine ich dagegen eher den an die Zufälligkeiten einer Begegnung, arrangierte Lernumgebungen, Faszination, ästhetisches und emotionales Angerührt-Sein gebundenen Anreiz für historisches Denken, die weil sie empirisch festgestellt werden können, auch theoretisch als Auslöser von Denkprozessen akzeptiert werden müssen.
Diese Art der historischen Fragen stört nicht die Grundeinsicht, dass historisches Denken die Zeitdimensionen sinnhaft verknüpft, dass historisches Fragen letztlich existenziell bedeutsam ist (vgl. z.B. die Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers Dietrich Benner: ‚Historische Fragen' entspringen „stets von neuem aus problematisch gewordener Totalität des Erfahrungszusammenhanges menschlichen Lebens in seiner geschichtlichen Bestimmtheit" (Benner, Fragestellung, 1969, S. 85); vgl. Jörn Rüsens häufig wiederholte Feststellungen, dass „[k]ein Nutzen ohne Sinn, keine Praxis ohne Orientierung, kein gesellschaftliches Leben ohne Identität und Geschichte, keine Politik ohne Legiti-

keit ist, dass der Zuwendung zu Vergangenheit/Geschichte Bedeutung für die Klärung zuerkannt wird.[2] Derartige Verunsicherung/derartiges Interesse müssen, damit sie einen Denkprozess auslösen und vor allem tragen können, in historische Fragen transformiert werden. Diese leiten die Suche nach Antworten, legen die Entwicklung historischer Narrationen Grund und machen historische Orientierung möglich. Apodiktischer formuliert, heißt dies: **Ohne historische Fragen keine Geschichte.** „Geschichte" existiert nämlich – im Gegensatz zu Vergangenheit – nicht, bevor sie verfasst (niedergeschrieben, erzählt, ausgestellt, verfilmt ...) wird, und sie kann nicht verfasst/konstruiert werden ohne historisches Fragen.

Der Konstrukt- und Selektionscharakter, der jeder „Geschichte" notwendigerweise innewohnt,[3] und *a priori* ihre immer vorhandene Perspektivität[4] kommen in den ihr zugrunde liegenden historischen Fragen zum Ausdruck.[5] **Innerhalb des historischen Denkprozesses muss demzufolge ein Kompetenzbereich „historische Fragekompetenzen" ausgewiesen werden.**

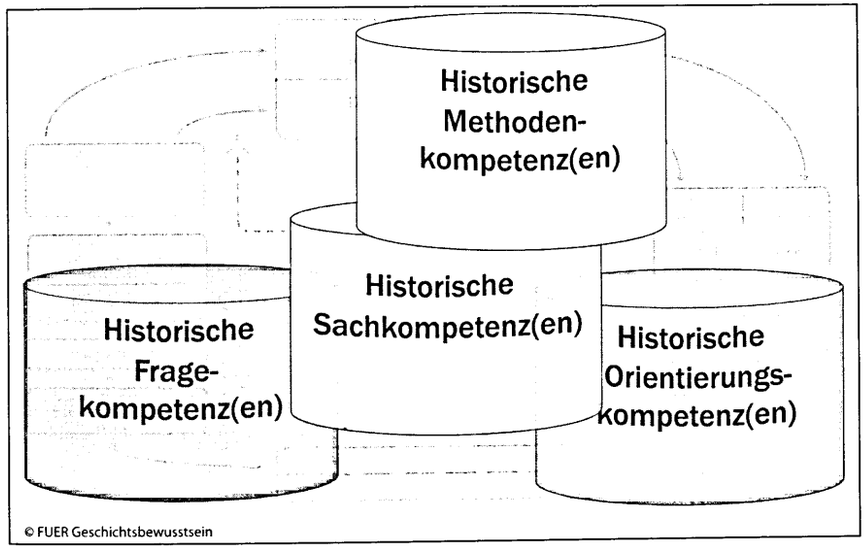


Abb. 1

Die Funktion der Fragekompetenzen ist, historisches Denken in Gang zu setzen, aber auch in Gang zu halten. Damit ist zugleich dessen **enge Korrelation mit den anderen Kompetenzbereichen** historischen Denkens angesprochen.

mität, keine Wirtschaft ohne Wertannahmen" möglich sind (u.a. Homepage des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen, Zukunft als Kulturproblem, www.wznrw.de/magazin/archivartikel). Auch die „zweckfreieren" Fragen an die Vergangenheit eröffnen (triftige) Zusammenhänge, die in neuen Kontexten auch existentiell relevant werden können. – Vielleicht würde Derrida einen Schritt weitergehen und von Supplementen sprechen (Derrida, Grammatologie, Frankfurt 1974, S. 250). Supplemente stellen eine Erweiterung des Hier und Jetzt dar, ein Hinzutreten zum offensichtlich Gegebenen. Die „Logik des Supplements" hat Derrida auf die Lektüre Rousseaus hin erkannt: Seine dekonstruktiven Folgerungen aus dieser Logik sind, dass das Erkennen von Supplementärem dazu nötigt, scheinbar sichere Urteile in Frage zu stellen. Sie machen einen ursprünglichen Mangel im angeblich „nur" zu Supplementierenden sichtbar (ebd., S. 274), führen eventuell dazu, das offensichtlich Gegebene weiterzudenken, eventuell auch in Frage zu stellen und neu zu durchdenken.
Der Weg (oder Umweg) über historische Fragestellungen, die nicht unmittelbar einer existentiellen Verunsicherung entspringen, kann – muss aber nicht – neue Wege eröffnen, die gegebenenfalls immens gegenwarts- und zukunftsrelevant werden können (vgl. hierzu auch Nipperdey, Relevanz, 1972). Vielleicht führt die Erweiterung aber auch zu einer Auseinandersetzung mit der ästhetischen, emotionalen, eventuell auch der moralischen Bedeutung von Geschichte, einem u.a. von Bodo von Borries immer wieder thematisierten Desiderat.

2 Vgl. hierzu den Basisbeitrag Kompetenz-Strukturmodell, in diesem Band S. 17-53, vgl. auch Schreiber/Körber/Borries/Krammer/Leutner-Ramme/Mebus/Schöner/Ziegler, Historisches Denken, 2006.

3 Vgl. hierzu auch die Ausdifferenzierung von „Selektivität" und „Konstruktivität" als Prinzipien historischen Denkens in den unterschiedlichen geschichtstheoretischen Darstellungen der Gegenwart. Hans Michael Baumgartner (vgl. z.B. ders., Narrativität, 1997) und Jörn Rüsen (vgl. ders., Kultur macht Sinn, 2006) rekurrieren ebenso darauf wie Chris Lorenz (vgl. z.B. ders., Konstruktion, 1997, zu „Selektivität" vgl. dort insbesondere S. 389-400) oder die stärker poststrukturalistisch und postmodernistisch, unter Bezugnahme auf Jacques Derrida, Hayden White, Michel Foucault argumentierenden angelsächsischen Autoren Jonathan Culler (vgl. z.B. ders. Dekonstruktion, 1988) oder Alun Munslow (vgl. z.B. ders. Deconstructing History, 1997) Vgl. aber auch Martha Howell und Walter Prevenier, Werkstatt, 2004 (engl. Originalfassung 2001), die an der Substanz und den Möglichkeiten eines methodengeleiteten Umgangs mit Quellen festhalten, im Wissen um deren Abhängigkeit von den zeitgenössischen „Autoren" und den an die eigene Gegenwart gebundenen Kritiker und Interpreten.

4 Mit Konstruktivität, Selektivität/Partialität, Perspektivität sind zentrale historische Prinzipien angesprochen, die historisches Denken ausmachen. Vgl. die prägnante Darstellung in Baumgartner, Narrativität, [5]1997.

5 Dies ist keine Entdeckung unserer Zeit, sondern ist seit den Anfängen der Historik als Disziplin der Geschichtswissenschaft thematisiert worden. Vgl. hierzu z. B. Droysen, Historik (Leyh), 1977 bzw. Droysen, Historik (Hübner), 1974. Leyh hat die Urfassung der Droysenschen Vorlesung zur Historik rekonstruiert (1857); Hübners Edition basiert auf der Grundlage von Kollegmanuskripten aus den Jahren 1881/82.

1.2 HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZ UND DIE ANDEREN KOMPETENZBEREICHE

Über das historische Fragen werden die Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Verfahrensscripts, über die der historisch Denkende begrifflich und konzeptuell verfügt (*Sachkompetenzen*[6]), jeweils in den konkreten Prozess historischen Denkens eingebracht. Vice versa optimieren die Antworten auf die gestellten Fragen die Sachkompetenzen, indem sie die für das historische Denken bedeutsamen Begriffe ausdifferenzieren und die Möglichkeiten erweitern, diese zur Strukturierung des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte zu nutzen.[7]

Die Korrelation mit dem Kompetenzbereich der *Methodenkompetenzen*[8] besteht darin, dass die zur Beantwortung der jeweiligen Fragen notwendigen Verfahren in Gang gesetzt und durch verfahrensbezogene Fragen in Gang gehalten werden. Dabei können neben den bereits in den Scripts gespeicherten konventionellen Ausprägungen historischer Methoden auch weiterführende Ausdifferenzierungen, eventuell sogar neuartige Verfahrensweisen zum Tragen kommen.

Die Zusammenhänge zwischen Frage- und *Orientierungskompetenzen*[9] werden schon bei der Entwicklung der Fragestellung sichtbar. Sie werden

6 Vgl. Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

7 Den Aspekt der Verschränkung des historischen Fragens mit Sachkompetenz betont Droysen besonders stark. Die Probleme, die sich für ihn aus der Einsicht in die Abhängigkeit zwischen historischem Fragen und dem Verfügen über historisches Wissen ergeben, zeigen sich u.a. daran, wo er seine Überlegungen zum Fragen in seiner Vorlesung platziert: In der von Leyh rekonstruierten Urfassung (1857) stehen sie innerhalb des Hauptkapitels Methode am Ende des Kapitels zur Heuristik. In der von Hübner edierten, aus Kollegmanuskripten (1881) rekonstruierten Fassung ist „historische Frage" ein eigenes Kapitel und steht vor „Heuristik" im Hauptkapitel Methode. – Beide Male stellt Droysen fest, dass ohne die Entwicklung einer historischen Fragestellung Forschungsprozesse nicht gelingen können (Droysen, Historik (Hübner), 1974, S. 31; Droysen, Historik (Leyh), 1977, S. 105, auch S. 66. (In der Urfassung bezeichnet er die historische Frage auch als „heuristische" (was sich folgerichtig aus der Zuordnung zur Heuristik ergibt). Er betont, dass die Entwicklung einer geglückten historischen Frage, wir würden heute sagen, eine Kompetenzentwicklung auf hohem Niveau voraussetzt: Das „Ergebnis unserer inneren Entwicklung [...] ist [...] die reife Frucht der geistig durchlebten Totalität, aber diese Frucht ist zugleich bestimmt, das Samenkorn eines neuen Wachstums zu werden." (Droysen, Historik (Leyh), 1977, S.107). Diese Idealform, erlebt als „zündende[r] Funke" (ebd., S. 109), ist – so Droysen – nur Wenigen vergönnt.).
Zur Verschränkung von Sach- und Fragekompetenzen vgl. auch den Beitrag Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

8 Vgl. hierzu den Beitrag Schreiber, Kompetenzbereich Methodenkompetenzen in diesem Band S. 194-235.

9 Vgl. hierzu den Beitrag Schreiber, Kompetenzbereich Orientierungskompetenzen in diesem Band S. 236-264.

aber auch bei der Aufladung der Antworten mit Bedeutung für das mit Geschichte umgehende Individuum bzw. die mit Geschichte umgehenden Kollektive deutlich. – Systematisch zeigt die nachfolgende Grafik diese Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen:

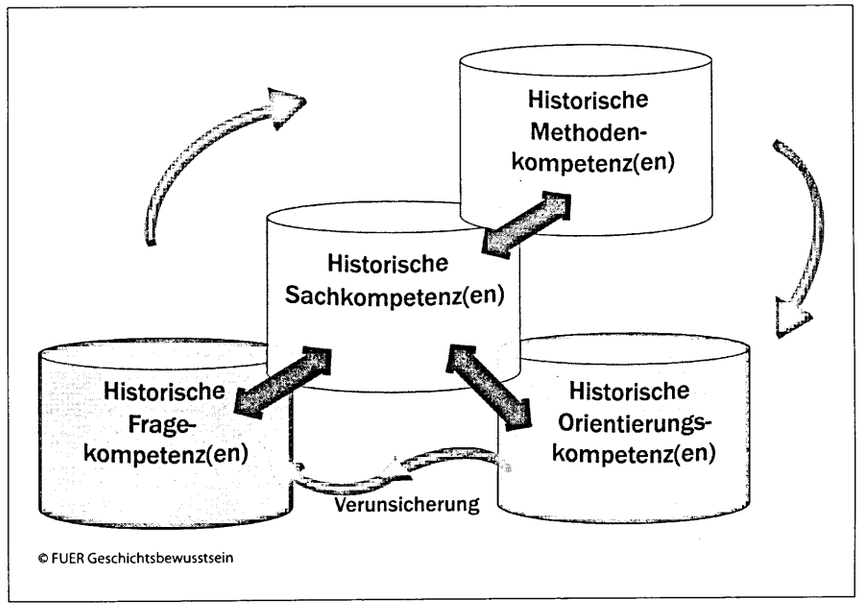


Abb. 2

Die bisherigen Überlegungen werden im Folgenden an einigen Beispielen konkretisiert. Die Beispiele sind so ausgewählt, dass Orientierung jeweils von Bedeutung ist:[10]

- Wer das eigene Verhalten in einer sich verändernden Welt, die er als „geworden" erkannt hat, auch historisch fundieren will,[11] konzentriert seine historischen Fragen auf solche inhaltsbezogenen Kategorien, denen er Relevanz gerade auch für die Erklärung seiner Gegenwart und die Planung seiner Zukunft zutraut: Er wählt dann z.B. wirtschaftliche, gesellschaftliche, politische, religiöse oder durch „Umwelt", „Mentali-

10 Ich habe mich für die Konzentration auf „Orientierung" entschieden, weil dieser Aspekt im Vergleich zum methoden- und sachbezogenen Fragen viel weniger erschlossen ist.

11 Diese Absicht verweist auf Orientierungskompetenzen, die zumindest auf einem konventionellen Niveau ausgeprägt sind. Vgl. Körber u.a., Graduierung Orientierungskompetenzen, in diesem Band S. 473-504.

tät", „Kommunikation" bestimmte Zugänge. In diesem Fall regulieren die subjektiv wahrgenommene Struktur der gegenwärtigen (Orientierungs-)Probleme und die Notwendigkeit, sich in der nahen Zukunft diesen gegenüber „zu verhalten",[12] welche Aspekte von Vergangenem durch historische Fragen erschlossen werden.[13] Wir haben es mit einem regressiven, letztlich aber auf die eigene Gegenwart und Zukunft fokussierten historischen Fragen zu tun. – Die Ausprägung der Sach- und Methodenkompetenzen haben Rückwirkungen auf die „Qualität" sowohl der Fragestellungen als auch der Antworten auf die Fragen.

- Wer das eigene Verhalten oder das seiner Familie in einer bestimmten Vergangenheit im Nachhinein historisch einordnen und verarbeiten will, stellt Fragen, in denen (auch) Identitätsaspekte eine Rolle spielen. Das Ziel der Orientierung ist deutlich subjektbezogen; Konzepte für Identität, Zeitverlaufsvorstellungen (zu Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten) werden sich in den Fragestellungen niederschlagen. Das Selbstverstehen (weiter) zu entwickeln ist das Ziel; Selbstreflexion kann eine wichtige Rolle dabei spielen. Wieder gilt, dass die Ausprägungen der Sach- und Methodenkompetenzen Rückwirkungen auf die „Qualität" sowohl der Fragestellungen als auch der Antworten auf diese Fragen haben.
- Wer, z.B. weil er bei einer Reise dazu angeregt worden ist, die gegenwärtigen Verhältnisse im Urlaubsland aus ihrem Gewordensein heraus verstehen will, fragt nach Ursachen und Entwicklungen. Obwohl auch in diesem Fall die historischen Fragen aus gegenwartsbezogenen Gründen gestellt wurden und Orientierungsbedürfnisse zu Grunde liegen, spielen die Aspekte des Selbstverstehens und der Entwicklung von Handlungsdispositionen nun eine geringere Rolle als in den beiden vorigen Beispielen. Die Antworten auf die historischen Fragen sollen diesmal vorrangig das Welt- und Fremdverstehen unterstützen. Ein Weg der Rationalisierung (also des reflektierten Umgangs) wäre,

12 Die Beschäftigung mit Vergangenem/Geschichte erfolgt fokussiert auf die eigene Gegenwart/Zukunft: Sich hier zu verhalten, ist das eigentliche Ziel. Zu „Fokussierungen" vgl. u.a. ZGD 2 (2003).

13 *Was muss ich beachten, um als Geschäftsfrau in einer anderen Kultur meine Position zur Geltung zu bringen?* – Hinter dieser Frage stehen die Kategorien Kultur, Gesellschaft, Wirtschaft, Geschlecht. – *Wie erklärt sich, dass der Andere einen anderen „Begriff" von „Demokratie" hat als ich, wie lassen sich die Sichtweisen kommunizieren, wie eine gemeinsame Handlungsbasis herstellen?* Die Kategorien Politik, Kultur, Gesellschaft kommen implizit zum Ausdruck.

multiperspektivisch die Antworten aus der Sicht des Urlaubslandes und aus Außensichten zu vergleichen. Die Ausprägung von Sach- und Methodenkompetenzen schlägt sich wiederum nieder.

- Wer sich, ohne dadurch für sich einen gegenwartsbezogenen Nutzen zu erwarten, mit einer bestimmten Vergangenheit befasst, z.B. weil er im Geschichtsunterricht oder im Studium auf ein Phänomen aufmerksam gemacht oder durch einen historischen Film interessiert wurde, stellt in seinen Fragen die Vergangenheit ins Zentrum.[14] Verknüpfungen mit der Gegenwart oder der Zukunft sind in diesem Fall nicht der Auslöser für die Beschäftigung mit Geschichte. Es finden sich in den gewählten Fragestellungen deshalb auch keine *expliziten* Gegenwarts- oder Zukunftsbezüge. Die Strukturierung von Vergangenheit ist das vorrangige Ziel. Die (Weiter-)Entwicklung von Sachkompetenz, insbesondere der Kernkompetenz „Strukturierung", steht im Mittelpunkt. Selbstverständlich kann in einer späteren Situation, wenn ein Sich-Orientieren notwendig ist, auf die Ergebnisse der Beschäftigung mit dem historischen Aspekt zurückgegriffen werden.[15] Eine spätere Aufladung mit persönlicher oder kollektiver Bedeutung ist also immer möglich,[16] vorab dominiert aber die Fokussierung auf Vergangenes. Die Ausprägung der Methodenkompetenzen bestimmt die Qualität der historischen Fragen und Antworten mit.
- Wer sich, wie es z.B. im Geschichtsunterricht, zum Teil auch noch im Studium üblich ist, mit vorgegebenen Fragen zur Vergangenheit befasst, ist mit einer Sonderform historischen Fragens konfrontiert. Das Ziel dabei ist, ausgewählte Fragestellungen kennen zu lernen, wobei auch die Suche nach Antworten auf eine angeleitete Weise erfolgt, in der Regel auch die Antworten gemeinsam erarbeitet werden. Das In-Gang-Setzen der Beschäftigung mit Vergangenem durch historische Fragestellungen, das In-Gang-Halten der Beschäftigung durch verfahrensbezogene Fragen, das Klassifizieren von Antworten durch inhalts- und theoriebezogene Fragestellungen entsprechen den „Konventio-

14 Wir haben es mit der Fokussierung der Beschäftigung auf Vergangenes zu tun. Zum innerhalb des FUER-Konzepts bedeutsamen Terminus und Konzept der „Fokussierungen" vgl. u.a. ZGD 2 (2003).

15 Vgl. hierzu auch Thomas Nipperdeys Essay über die Relevanz der Beschäftigung mit Geschichte aus dem Jahre 1972 (ders., Relevanz, 1972).

16 Diese Argumentationsweise spielt bei curricularen Entscheidungen für den Geschichtsunterricht traditionsgemäß eine wichtige Rolle. Ein impliziter bzw. latenter Gegenwartsbezug wird angenommen oder behauptet.

nen" der jeweiligen Gesellschaft. – Im Geschichtsunterricht haben sich seit seiner Institutionalisierung „canones" an Fragestellungen und Themen herauskristallisiert, die sich als sehr langlebig erweisen. Anpassungen an aktuelle Situationen sind oft schwierig. Dies gilt insbesondere für Streichungen, die notwendig wären, um für aktuell sinnvolle Erweiterungen Raum zu schaffen. Die Bedeutung der im Unterricht aufgegriffenen Fragestellungen für die kollektive historische Orientierung wird nicht immer (ausreichend) thematisiert, erst recht wird nicht (immer) nach der Bedeutung für die historische Orientierung der jeweiligen Lernenden gefragt. – Die Fokussierung auf Vergangenes und dessen Strukturierung dominieren in aller Regel. Der Aufbau von Sach- und Methodenkompetenzen steht über dem Aufbau von Frage- und Orientierungskompetenzen. Die Lernenden lernen zwar Fragestellungen oder Fragelogiken kennen, sie lernen aber oft nicht, (eigene) historische Fragen zu stellen.

- Wer auf historische Narrationen stößt, die das eigene Geschichtsbild verunsichern, stellt in der Regel Fragen zu den *abweichenden* Aspekten und prüft deren „Triftigkeit"[17]. Wer hierfür über Verfahrensschemata und Sachkompetenz bezogen auf das jeweilige Thema verfügen kann, ist zu einer plausibleren Auseinandersetzung mit den Narrationen fähig. – Die Fragerichtungen können dabei so facettenreich sein, wie es das Geschichtsbewusstsein ist. Neben inhalts- sind auch theorie-, verfahrens- oder subjektbezogene Fragen denkbar. Deutungen und Interpretationen stehen in der Regel im Zentrum. Fokussiert wird auf „fertige Geschichten", auf historische Narrationen, die bereits vorliegen und in ihren Intentionen und Strukturen geklärt werden sollen. – Methoden der De-Konstruktion[18] werden genutzt.
- Wer historisch kompetent ist, kann die in der öffentlichen Geschichtskultur (z.B. historische Filme, Jubiläen, Sachbücher) nahe gelegten Zugriffe auf Vergangenes und deren Deutungen und Interpretationen erweitern, hinterfragen, überprüfen etc. In den Horizont des Fragenden geraten dann z.B. Überlegungen zur gesellschaftlich Relevanz und zur Verbindlichkeit bzw. Kontroversität der angebotenen Deutung, zu den hinter den Narrationen stehenden Normen oder zur Autorisierung der

17 Zu Begriff und Konzept der Triftigkeit vgl. Rüsen, Vernunft, 1983, v.a. S. 85-116; Baumgartner, Struktur, 1975.

18 Vorrangig geht es hierbei um de-konstruierende Methoden. Zu De-Konstruktionskompetenz vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Methodenkompetenz, in diesem Band S. 194-235.

für die historischen Narrationen jeweils Verantwortlichen. Ästhetische, emotionale, moralische Zugriffe kommen dabei in den Blick. Die Frage nach der Bedeutung für einen selbst stellt sich ebenso wie die Fragen nach der Bedeutung derer, die ihre Deutungen in der Geschichtskultur vertreten (→ (Selbst-)Reflexivität). Die Ausprägung von Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz hat Rückwirkungen auf die Qualität des Umgangs mit Geschichtskultur.

Die Beispiele sollten zweierlei verdeutlichen: Der Kompetenzbereich „historisches Fragen" hängt auf vielfältige Weise mit anderen Kompetenzbereichen zusammen. Und: Er spielt eine zentrale Rolle für das In-Gang-Setzen und -Halten historischen Denkens. Dabei gilt: Die Antworten, auch der Weg zu den Antworten und deren Orientierungsrelevanz sind bereits durch die Art der Verunsicherung bzw. des Interesses und die daraus folgende Fragestellung prädeterminiert. Die Ausprägung von Sach- und Methodenkompetenz bestimmt die Qualität historischen Fragens mit. Umgekehrt tragen neue historische Fragen zur Ausdifferenzierung der anderen Kompetenzbereiche bei.

1.3 HORIZONTE HISTORISCHEN FRAGENS

Historisches Fragen kann sich in unterschiedlichen Horizonten abspielen: Der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist ein solcher Horizont. Das Adjektiv „reflektiert" verweist auf die Orientierung an Theorien, Methoden und Ergebnisse der Geschichtswissenschaft; mit „(selbst-)reflexiv" wird die Einsicht einerseits in die Rolle des sich mit Geschichte Befassenden betont, andererseits in die Bedeutung von Geschichte für Individuen und Kollektive. Auch die ästhetische, emotionale, moralische Dimension von Geschichte soll reflektiert und (selbst-)reflexiv wahrgenommen werden. Idealtypischerweise ist der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte charakteritisch für plurale demokratische Gesellschaften. – Historisches Fragen kann aber auch anderen Horizonten zugeordnet sein, z.B. ideologisch-diktatorischen, wirtschaftsdominierten oder lebensweltlich-pragmatischen.

1.3.1 Horizonte diesseits des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte

Das hier vorgelegte **allgemeine** Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens muss all diese Formen umfassen. Die Kompetenz, Fragen an die Vergangenheit zu stellen, bezieht sich also auf die Konventionen in den *je unterschiedlichen Gruppen*, auch auf deren Relevanz für Orientierung innerhalb dieser Gruppe. Weil in vielen Gruppen ein reflektierter und (selbst-)reflexiver Umgang mit Vergangenheit/Geschichte nicht der angezielte Standard ist, kann dieser Horizont auch nicht generell die „Konvention" des historischen Fragens ausmachen.

Am typisierten Beispiel ideologisch geprägten historischen Denkens sollen exemplarisch andere Konventionen verdeutlicht werden:

- Grundsätzlich gilt, dass auch ideologisch geprägtes historisches Denken durch historische Fragen in Gang gesetzt und gehalten wird. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass nur eine klar begrenzte Menge an Fragestellungen als Konvention zugelassen und/oder gesellschaftlich akzeptiert ist. Die je konventionellen Fragen ergeben sich u.a. daraus, dass auch die anderen Kompetenzbereiche streng reglementiert sind: Ideologien bemühen sich in der Regel, innerhalb ihres Denksystems Begriffe monoperspektivisch und eineindeutig zu bestimmen, historische Entwicklungen ohne Interpretationsraum linear darzustellen und zu strukturieren (→ *„Sachkompetenzen"*[19]).
- Weil nicht nur Vergangenheitsdeutungen möglichst eindeutig festgelegt sind, sondern auch deren Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, haben solche Strukturierungen große Wirkmacht und Bedeutung für die *kollektive Orientierung* ihrer Mitglieder (→*„Orientierungskompetenzen"*). Denkt man in diesem System weiter, so wird sofort einsichtig, dass diese an klare Orientierungen gebundene Beschäftigung mit Vergangenem auch Konsequenzen für die Verfahren hat (→ *„Methodenkompetenzen"*).
- „Bildungsstandards" für auszuprägende historische Kompetenzen zu definieren und zu überprüfen, wäre im geschlossenen Rahmen einer Ideologie kein Problem: Je genauer historische Fragen und Antworten feststehen, desto präziser können „Kompetenzen" bestimmt, Niveaus definiert und erreichte Kompetenzausprägungen kontrolliert werden.

19 Die Setzung der Anführungszeichen soll anzeigen, dass historische Kompetenzen mehr umfassen können.

Bewusst gemacht werden sollte, dass „kompetentes" historisches Denken auch in Systemen möglich ist, die sich nicht auf den Horizont des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte beziehen, sondern andere Konventionen festgelegt haben. Im Folgenden beziehe ich mich aber auf eben diesen Horizont und gehe davon aus, dass dieser idealtypisch für plurale, demokratische Gesellschaften ist.

1.3.2 Horizont des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte

Der Erwerb des Bezugsrahmens für einen reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte, also das Erreichen eines Niveaus, auf dem diese Konventionen beherrscht werden, ist die Bedingung dafür, auf eine der Gesellschaftsform plurale Demokratie entsprechenden Weise „mitreden" zu können, wenn Vergangenheit/Geschichte Thema sind. Das Ziel demokratischer Gesellschaften sollte aber immer sein, ihre Bürger dabei zu unterstützen, Konventionen, auch die, die die eigene Gesellschaft tragen, zu „durchblicken", weil vermutlich erst diese Zielsetzung die Existenz und Fortentwicklung freiheitlicher, pluraler Gesellschaften sichert. – Das Ideal des „mündigen Bürgers" spiegelt diese Zielsetzung.

Wenn der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte als Horizont akzeptiert wird, dann hat er Gültigkeit für alle, die sich innerhalb einer freiheitlichen, pluralen Gesellschaft mit Geschichte befassen. Das bedeutet aber nicht, alle über denselben Kamm zu scheren. Auch wenn es ein gemeinsames Konzept gibt, nach dem z.B. die Kompetenz, mit historischen Fragen umzugehen, klassifiziert, eingeordnet, gestuft und beurteilt werden kann, hängt die konkrete Ausprägung der jeweiligen Niveaus von der jeweiligen Gruppe ab, der man innerhalb einer demokratischen Gesellschaft zugehört: Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Fragen an die Vergangenheit zu stellen, muss der eigenen Gruppe entsprechen – freilich *unter Berücksichtigung der übergeordneten Konventionen eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte.*

- In der Gruppe der Geschichtsprofessoren sind die Konventionen in einer anderen Weise ausdifferenziert als in der der Schüler oder der einer technisch orientierten Berufsgruppe. Innerhalb der Gruppe „Historiker" unterscheiden sich die Niveaus dann noch einmal, z.B. in Abhängigkeit von lebensweltlichen Erfahrungen und Lern- und

Berufserfahrungen, die man gemacht hat.[20] Was für Schüler des Leistungskurses Geschichte „elaboriert" ist, u.a. deshalb, weil sie selbständig, ohne Anleitung und Lektüre, auf eine unkonventionelle Fragestellung gestoßen sind, die so nie im Geschichtsunterricht aufgegriffen wurde, kann für Studierende konventionell sein, eben weil dieser Gedanke in der einschlägigen Fachliteratur längst ausdifferenziert ist. Was für den Studierenden elaboriert, weil gegen den Strich des Mainstreams denkend, ist, wäre konventionell für einen Wissenschaftler, der in einem entsprechenden Braintrust mitarbeitet.

- Gemeinsam bleibt den drei Historiker-Gruppen, dass sie sich in einem dafür geschaffenen institutionellen Rahmen (Geschichtsunterricht, Studium, geförderte Forschung) professionell mit Geschichte befassen, dass sie – auf je spezifische Weise – die Prinzipien historischen Denkens kennen, ebenso jeweils konventionelle Fragestellungen, methodisch gesicherte Antworten und entsprechende Verfahrensweisen.

Diese Überlegungen machen deutlich, dass historische Fragekompetenz nichts Statisches ist, sondern sich in einer ständigen Entwicklung befindet, dass die Progression nicht nur durch einen individuellen Fortschritt gekennzeichnet ist, sondern dass sie sich, abhängig von der Gruppe, der man sich zuordnet, unterscheidet. Das hat zur Konsequenz, dass ein und dieselbe Kompetenzausprägung, über die unterschiedliche Menschen verfügen, z.B. in Abhängigkeit von seiner Gruppenzugehörigkeit und/oder seinem Lernalter, auf unterschiedlichen Niveaus einzustufen sind.

1.4 Allgemeine Kommunikationskompetenz und historische Fragekompetenz

Historische Fragekompetenz korrespondiert nicht nur mit den anderen Kompetenzbereichen historischen Denkens, sondern auch mit einer allgemeinen Kommunikationskompetenz: Unabhängig von der Inhaltlichkeit können Fragen so gestellt werden, dass sie darauf zielen, konstruktiv weiterzuführen oder destruktiv zu sein, zu unterstützen und zuzustimmen oder zu widersprechen und zu widerlegen, Bekanntes zu erweitern und zu kontextualisieren oder das Bekannte als fertig und abgeschlossen darzustellen etc. Es kann den Gesprächspartnern darum gehen, fragend den

20 Vgl. hierzu auch den Beitrag Körber zur Graduierung, in diesem Band S. 415-447.

common ground der Kommunikation zu sichern und zu erweitern[21] oder durch Fragen die eigene Überlegenheit zu unterstreichen und die Kommunikationssituation so zu gestalten, dass dem Gegenüber dessen Nicht-Wissen und -Können vor Augen gestellt wird. Wer über eine entwickelte allgemeine Fragekompetenzen verfügt, kann diese und andere Formen gezielt nutzen, um historisch zu fragen, bzw. über historische Fragestellungen zu kommunizieren. Überfachliche Fragefähigkeiten unterstützen also dabei, historisch zu fragen. Gleichzusetzen sind diese beiden Kompetenzen aber keineswegs.

2. Kernkompetenzen der historischen Fragekompetenzen

In den einführenden Gedanken zum Kompetenzbereich historisches Fragen haben sich die zentralen Operationen bereits abgezeichnet, die die Kernkompetenzen des historischen Fragens bestimmen.
Es geht darum,

1. historische Fragen an Vergangenheit/Geschichte zu stellen, um Verunsicherungen aufzulösen und/oder Interesse zu befriedigen sowie Fragen zu stellen, die den Prozess des historischen Denkens in Gang halten (→ „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historische Fragen zu stellen");
2. die Fragestellungen, welche vorliegende historische Narrationen behandeln, zu erkennen und zu verstehen und auf die eigenen Fragen zu beziehen. Diese zweite Kernkompetenz schließt auch ein, Fragen, die man von anderen Personen gestellt bekommt, zu verstehen und im eigenen Denken zu verarbeiten. – Dies ist Bedingung dafür, den Umgang (einer Kultur, der eigenen und fremder Gruppen, einzelner Individuen) mit Geschichte zu erfassen und auf Möglichkeiten und Grenzen historischer Orientierung aufmerksam zu werden (→„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, zu Grunde liegende historische Fragestellungen zu erkennen").

Beide Kernkompetenzen schließen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft ein, historische Fragen zu klassifizieren. Diese an Hand konkreter historischer Denkprozesse gewonnenen Einsichten gerinnen in Schemata des Fragens bzw. in Fragestellungs- und Frageerkennungslogiken und

21 Vgl. Schöner/Mebus, Kommunikationskompetenz, in diesem Band S. 361-388.

werden auf „den Begriff gebracht", womit wiederum ein wichtiger Überlappungsbereich zwischen Frage- und Sachkompetenz gekennzeichnet ist. Über je mehr Muster historischen Fragens jemand verfügen kann, desto besser gelingt das Stellen eigener Fragen und das Erkennen und Verstehen bereits vorliegender Fragestellungen. Vice versa differenzieren sich die Muster, also die unterschiedlichen Frageformen, -operatoren, -typen, -reichweiten, als Ergebnis des Fragenstellens und -analysierens zunehmend aus. – In Abschnitt 5 erfolgt eine nähere Auseinandersetzung mit dem Klassifizieren historischer Fragen.

Im Folgenden wird das Ziel verfolgt, Konventionen eines reflektierten und (selbst-)reflexiven historischen Fragens näher zu bestimmen. Letztlich geht es um den Versuch, Qualitätsmerkmale für historisches Fragen auszuweisen, die auf Reflektiertheit und Selbstreflexivität verweisen. Dies ist derzeit noch „work in progress", der sich auf Theorieüberlegungen und Wahrnehmungen/Erfahrungen stützen muss. Empirische Erhebungen und Überprüfungen stehen noch weitgehend aus.

Es werden exemplarisch die Überlappungsbereiche der Fragekompetenz mit Orientierungs- und Methodenkompetenz betrachtet. Diese Entscheidung ergibt sich daraus, dass historisches Fragen kein Selbstzweck ist, sondern Prozesse historischen Denkens in Gang setzt, die z.B. das eigene Tun orientieren und dabei historische Erfahrungen einbeziehen wollen (→Überlappungsbereich historische Fragekompetenzen – historische Orientierungskompetenzen). Dabei werden wahrgenommene und/oder erfahrene Zeitdifferenzen in Zeitkontinua aufgehoben, denen Orientierungskraft zugetraut wird.

Solche Kontinua werden von Historikern nicht beliebig erfunden, wie es Missverständnisse des Konstruktivismus bzw. ein unkritisches Gleichsetzen von Historiographie und Literatur nahe legen könnten. Die aufgrund einer historischen Frage konstruierten Zeitkontinua müssen vielmehr empirisch, narrativ und normativ triftig sein. Das heißt, sie müssen berücksichtigen, was an historischen Erfahrungen gemacht worden ist[22] (empirische Triftigkeit), sie müssen bei ihrer Sinnbildung Sinnkriterien anlegen, die als tragfähig anerkannt werden können[23] (normative Triftigkeit)

22 Dies schließt immer die Problematik der perspektivischen, nur partiell erhaltenen Überlieferung sowie der perspektivischen, selektierenden Wahrnehmung durch den Historiker ein (vgl. Prinzipien des historischen Denkens).

23 Dies muss für alle miteinander in Bezug gebrachten Phasen gelten, wobei die zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Ausdifferenzierung Beachtung finden muss. – Auch scheinbar überzeitliche Sinnkategorien, wie „Menschenwürde" und „Menschlichkeit" haben zeit- und raumspezifische Ausprägungen.

und sie müssen das in einer kohärenten Narration darstellen (narrative Triftigkeit).[24]

Verfahrensbezogenes historisches Fragen reguliert diesen Prozess, in dem z.B. einschlägige Quellen gesucht werden (Heuristik), Vergangenes festgestellt und interpretiert wird (innere, äußere Quellenkritik, Interpretation) und die Ergebnisse in die Form historischer Narrationen gebracht werden (→ Überlappungsbereich historische Fragekompetenzen – historische Methodenkompetenzen).
Zuerst steht die Kernkompetenz, historische Fragen zu stellen, im Blick:

3. KONVENTIONEN/QUALITÄTSKRITERIEN FÜR DAS STELLEN HISTORISCHER FRAGEN

3.1 ÜBERLAPPUNGSBEREICH FRAGEKOMPETENZ UND ORIENTIERUNGSKOMPETENZ: QUALITÄTSKRITERIEN FÜR ORIENTIERENDES HISTORISCHES FRAGEN

Die Qualität der orientierenden Fragen an die Vergangenheit hängt nicht zuletzt von der **Qualität der Gegenwarts- und Zukunftsanalysen** ab: Je präziser die offenen Fragen und Probleme bestimmt sind, für die Lösungen gesucht werden,

- desto gezielter können vergangene Erfahrungen erfragt werden, die dazu beitragen sollen, auf reflektierte und (selbst-)reflexive Weise Orientierungsangebote für Gegenwart und Zukunft bereit zu stellen (Fokussierung[25] auf Vergangenes);
- desto schlüssiger kann die Fragestellung ausdifferenziert werden, die der Orientierung ermöglichenden historischen Narration zugrunde gelegt werden soll (Fokussierung auf die zu erzählende Geschichte);
- desto triftiger können die historisch fundierten Orientierungsangebote, die Gegenwart und Zukunft leiten sollen, bestimmt und systematisiert werden (Fokussierung auf Gegenwart/Zukunft).

24 Jörn Rüsen hat mir, in einem ausführlichen Gespräch im August 2007, wichtige Anregungen gegeben, die mir diese Einordnung ermöglichten. Vgl. auch Rüsen, Faktizität, 2006, S. 119-133.

25 Zur Fokussierung auf Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart/Zukunft vgl. Schreiber, Theoriefundament, 2003.

Eine Konvention, die anzustreben ist, wäre also, historische Orientierungsfragen an präzise Gegenwarts- und Zukunftsanalysen zu binden.

Das Problem dabei ist, dass weder die gegenwärtige noch die zukünftige Realität „objektiv" zugänglich sind.[26] Die Parallelen (aber auch die Unterschiede) zur Erschließung von Vergangenem liegen auf der Hand. Auch im Bereich der Gegenwarts- und Zukunftsanalysen werden mit Hilfe methodisch erarbeiteter, systematisch kategorisierbarer *Partikel* Vorstellungen über die gegenwärtige Realität oder die Zukunft konstruiert. Bei der Feststellung der Gegenwarts- und Zukunftspartikel und bei der Erarbeitung der darauf aufbauenden Gegenwartsanalysen und Zukunftsprognosen kann selbstverständlich auf Plausibilität geachtet werden. Gesicherte Aussagen darüber, „wie es ist" oder gar „wie es sein wird", sind den Gegenwartsdisziplinen (wie z.B. der Soziologie, der Politikwissenschaft, den Wirtschaftswissenschaften) genau so wenig möglich wie den historischen. – Verglichen mit den ex post entstandenen historischen Re-Konstruktionen, die zeitlich abständige, in der Regel auch einigermaßen abgeschlossene Zusammenhänge und Entwicklungen betrachten, stehen gegenwarts- und zukunftsbezogene Konstruktionen zusätzlich vor dem Problem der Offenheit der Zukunft.[27]

Das Qualitätskriterium, historische Orientierungsfragen an präzise Gegenwarts- und Zukunftsanalysen zu binden, muss erweitert werden um die Forderung, bei der Re-Konstruktion der Vergangenheitspartikel und vor allem bei der Konstruktion der die Zeitdimensionen verknüpfenden Narration methodisch kontrolliert zu arbeiten.

26 Vgl. dazu als zentrales Werk Berger/Luckmann, Wirklichkeit, 1972; vgl. sozialwissenschaftliche Gegenwarts- und Zukunftsanalysen, die in Termini wie „Risikogesellschaft" (Ulrich Beck), „Kommunikationsgesellschaft" (Richard Münch), „Eventkultur" (Gerhard Schulze), „Multioptionsgesellschaft" (Peter Gross), „universale Zivilisation" (Francis Fukuyama) versus „Kampf der Kulturkreise" (Samuel P. Huntington) zum Ausdruck kommen.

27 Der Tribut, den umgekehrt die Historiker zahlen müssen, ist, dass sie nur auf die – notwendigerweise lediglich partiell erhaltenen und in sich perspektivischen – Quellen zurückgreifen können, die sich aus der jeweiligen Vergangenheit erhalten haben. Den Bestand an Überresten können sie nicht aktiv erweitern. Auf Möglichkeiten und Grenzen der historischen Re-Konstruktion wird unter b) näher eingegangen.

3.2 ÜBERLAPPUNGSBEREICH HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZEN UND HISTORISCHE METHODENKOMPETENZEN: QUALITÄTSKRITERIEN FÜR VERFAHRENSBEZOGENES FRAGEN

Die Überlegungen zu Konventionen für reflektiertes und (selbst-)reflexives „verfahrensbezogenes Fragen" werden an den Beispielen Umgang mit Quellen (3.2.1) und Entwickeln historischer Narrationen (3.2.2) konkretisiert:

3.2.1 Umgang mit Quellen: Konventionen für verfahrensbezogene historische Fragen

Quellen, verstanden als „Objekte aus der Vergangenheit" (Relikte) oder als in der jeweiligen Vergangenheit entstandenes „Zeugnis, das die[se] Vergangenheit betrifft", werden erst zu Quellen, wenn der Historiker sie befragt, also Bedeutung in ihnen sucht. [28]

Dabei gilt: Wenn an einen bestimmten Überrest eine neue, noch nie gestellte Frage herangetragen wird, ist es möglich, dass dabei „Vergangenheitspartikel" festgestellt werden können, die so noch nie erfasst wurden. Aber auch diese Partikel können nur festhalten, wie in den für uns zugänglichen Quellen die damalige Realität konstruiert wurde; „objektiv" können sie nicht sein.

Seit der Verselbständigung der Geschichtswissenschaft als eigene Disziplin haben sich Wege der Suche nach einschlägigen Quellen (Heuristik), Formen der inneren und äußeren Quellenkritik und der Quelleninterpretation entwickelt. In demokratischen Gesellschaften muss dieser methodisierte Umgang mit Quellen die geltende Konvention sein. Die dafür relevanten *Verfahrens*fragen müssen – in einer Weise, die der eigenen Lebens- und Lerngeschichte entspricht – gestellt werden können. Auf eine nähere Ausdifferenzierung kann an dieser Stelle verzichtet werden, weil auf Quellenkunden und Einführungen in das Studium der Geschichte verwiesen werden kann.

Nur zwei Aspekte werden angesprochen: Erstens, die Konventionen für den Umgang mit Quellen sind nicht zeitlos. Neue Fragenstellungen erfordern neue Quellengattungen (serielle Quellen, Zeitzeugeninterviews, Egodokumente...). Diese verlangen ein Anpassen und Ausdifferenzieren der verfahrensbezogenen Fragen. Ein Qualitätsmerkmal für verfahrensbe-

28 Die Formulierungen habe ich nach Howell/Prevenier, Werkstatt, 2004, S. 26 gewählt.

zogene historische Fragen ist also, sie als **dynamisch, als modifizierbar** zu fassen.

Zweitens ist ein weiteres *Qualitätsmerkmal* des methodischen Fragens, die **grundsätzlichen geschichtstheoretischen Prinzipien** (wie z.B. Partialität der Quellenüberlieferung, Perspektivität der Quellen) explizit zu berücksichtigen. Sie spielen bei den heuristischen Fragen, die Quellen suchen, ebenso eine Rolle wie bei den Fragen, die die kritische Analyse der Quellen leiten, wie auch bei den auf Interpretation gerichteten.

Wenn der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit der Horizont ist, und theoretisch fundierte Verfahrensfragen die „Konvention", dann müssen schon Lernanfänger an ihnen zugänglichen Themen auf ihre Weise verstehen lernen,

- dass Quellen Vergangenheit nicht abbilden,
- dass sie aber die einzige Möglichkeit sind, Vergangenes im Nachhinein zu erschließen,
- dass Vergangenes sich nicht eineindeutig feststellen, sich (in Teilen) aber durchaus plausibel erschließen lässt,
- dass einzelne Partikel in verschiedenen Fragekontexten unterschiedliche Bedeutungen tragen können.

Die Schemata für verfahrensbezogenes Fragen, die die Novizen kennenlernen, müssen dies abbilden. Damit ist zentral also nicht die Frage „Was steht in der Quelle?", sondern das Fragenbündel „Wer sagt was zu wem warum?".

In der Summe erschließen die verfahrensbezogenen Fragen zu den Quellen einzelne „Vergangenheitspartikel". Durch die methodisch kontrollierten Verfahrensweisen erhalten die erschlossenen Partikel Triftigkeit. Im Anschluss an Lübbe[29] kann man auch von Begründungsobjektivität sprechen, die durch verfahrensorientierte Fragen sichergestellt wird, im Anschluss an Rüsen geht es um „empirische" Triftigkeit.

Wenn möglichst viele der Bürger unserer Gesellschaften „mündig" mit Vergangenheit umgehen können sollen, müssen sie verfahrensbezogene Fragen nicht nur grundsätzlich kennen und fallbezogen über sie verfügen können. Sie sollen sich, im Sinne eines tendenziell elaborierten Umgangs, auch bewusst sein, dass Konventionen Werkzeugcharakter haben und nicht Selbstzweck sind. Das heißt, sie sollen wissen, dass einmal erlernte Verfahrensfragen modifiziert und erweitert, eventuell auch ganz neue Verfahrensfragen entwickelt werden können.

29 Vgl. Lübbe, Aufklärung, 1976, S. 183-188.

3.2.2 Entwicklung historischer Narrationen: Konventionen für verfahrensbezogene historische Fragen

Historische Fragen führen nicht nur zur Feststellung von Vergangenheitspartikeln, sondern auch zur Entwicklung historischer Narrationen.

Neue Fragen können demzufolge zu noch nie erzählten Geschichten (historischen Narrationen) führen, dazu, dass eine neue „Geschichte" über eine Vergangenheit geschrieben wird.[30] Plausibel ist diese noch nie erzählte Geschichte[31] dann, wenn nicht nur bei der Suche, der Analyse und der Interpretation der Quellen methodisch sauber gearbeitet wird, sondern auch bei der *Konstruktion der historischen Narration.* Die Qualität historischer Fragen zeigt sich demzufolge auch darin, ob sie auf *„Konstruktionsobjektivität"* (Lübbe)/*„narrative Triftigkeit"* (Rüsen) zielen.[32] Auch dafür lassen sich Konventionen ableiten:

3.2.2.1 Historische Narrationen: Verknüpfung der Zeitdimensionen Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft

Aus der Analyse historischer Narrationen können „Sinnbildungsmuster" erhoben werden, durch die ein Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hergestellt wird. Jörn Rüsen unterscheidet traditionale, exemplarische, kritische und genetische Sinnbildung,[33] u.a. Bodo von Borries,[34] Hans-Jürgen Pandel[35] und Michele Barricelli[36] haben die Überlegungen Rüsens ausdifferenziert und erweitert.

In den historischen Fragen ist das jeweils beabsichtigte Sinnbildungsmuster bereits angelegt. Wer auf die Verlängerung vergangener Erfahrungen in die Zukunft hinein zielt, fragt „traditional". Wer Beispiele aus der Vergangenheit finden will, die gegenwärtiges und zukünftiges Handeln orientieren können, fragt „exemplarisch". „Kritisches Fragen" sucht nach Alternativen bzw. nach abgebrochenen Versuchen oder nach Ideen, die nie Wirklichkeit geworden sind. „Genetische" Fragestellungen bemühen sich,

30 Die Vergangenheit ihrerseits bleibt aber, weil sie qua definitionem vorbei ist, notwendig „wie sie gewesen".

31 Vgl. Pandel, Geschichte, 2001; Pandel, Erzählen, 2002.

32 Rüsen spricht in diesen Fällen von „narrativer Triftigkeit". Vgl. z.B. Rüsen, Vernunft, 1983, v.a. S. 85-116.

33 Vgl. die kompakte Zusammenstellung in: Rüsen, Erzählen, 1997.

34 v. Borries, Bildung, 2003, sowie schon ders, Geschichte denken, 1988.

35 Vgl. weiterführende Überlegungen bei Hans-Jürgen Pandel, Erzählen, 2002.

36 Barricelli, Schüler, 2005, v.a. S. 68-80 und S. 220-232.

den Einfluss der sich verändernden zeitlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. – Das Lernen mit Hilfe von Geschichte(n) wird dadurch historisiert.

Reflektiert werden die Fragen, die historische Narrationen konstituieren, dann gestellt, wenn der Frager sich grundsätzlich im Klaren ist, dass es ohne historische Fragen keine Geschichte geben kann und dass die Art der Frage die Art der Sinnbildung mitbestimmt. Die (selbst-) reflexive Komponente kommt ins Spiel, wenn der Frager erkennt, dass Geschichten, die Zusammenhänge zwischen den Zeiten herstellen, einen Sinn bilden, der mit der Gegenwart und der Zukunft des Fragers, damit auch mit dessen Absichten und Problemsichten zu tun hat.

3.2.2.2 Historische Narrationen: Zeitkontinua über „Zeitdifferenzen in der Vergangenheit"

Die Einsicht, dass Geschichte – grundsätzlich betrachtet – immer die drei Zeitdimensionen in Beziehung zueinander bringt, ist fundamental und prinzipiell. Historiographie, historische Publizistik, Schulbücher, Geschichtsunterricht, Ausstellungen, Museums- oder Stadtführungen liefern aber in großer Zahl Beispiele,[37] die Zeitkontinua lediglich zwischen einzelnen Zeitpunkten der Vergangenheit herstellen. Erfolgt die Zuwendung zu einzelnen Entwicklungen/Veränderungen oder die Beschreibung einzelner historischer Phänomene im Horizont des Bewusstseins, dass Geschichte prinzipiell Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung (Jeismann) aufeinander bezieht, haben diese Fall-Untersuchungen eine wichtige Bedeutung: Sie liefern Narrative, die – im Idealfall gestützt auf methodisch kontrolliert erhobene Vergangenheitspartikel – einen Fundus für die Arbeit an weiteren historischen Fragestellungen zur Verfügung stellen.

Nur wenn die vergangenheitsbezogenen Re-Konstruktionen ohne Einsicht in die Gegenwartsgebundenheit jeder Historiographie erfolgen, wenn die Standort- und Kulturgebundenheit der Historiker negiert wird, wenn die Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit historischer Fragestellungen nicht anerkannt wird, wenn, kurz gesagt, ein anderes Geschichtsverständnis als das narrative zugrunde liegt, dann stellen sich die Beiträge außerhalb des Konsenses, der das vorliegende Kompetenz-Strukturmodell trägt. Die Re-Konstruktionen werden von ihren Autoren dann auch

37 Häufig wird dann aus der Zeit heraus über vergangene Phänomene und Entwicklungen geurteilt (Sach- und Werturteile nach Jeismann).

nicht als Narrative oder Narrationen verstanden, sondern als weitgehend objektives Abbild der Vergangenheit; die konstitutive Rolle der Fragestellung wird nicht anerkannt. Nicht die Fragestellung schafft die Geschichte, sondern ausschließlich die Vergangenheit.

Die sich auf ein narratives Geschichtsverständnis beziehenden, aber nur Vergangenes betrachtenden Narrationen sind das Ergebnis von Fragestellungen, die darauf abzielen, eine **Ordnung in der Vergangenheit** herzustellen. Ihre Erarbeitung erfordert in der Regel vorab die Auseinandersetzung mit bereits vorhandenem Wissen (z.B. in Form einer Analyse der einschlägigen Historiographie).

Kategoriales, auf Vergleiche zielendes Fragen spielt für das Erschließen eines strukturierten Vorwissens eine wichtige Rolle.[38] Aus der Literaturarbeit ergibt sich in der Regel die Notwendigkeit, weitere Vergangenheitspartikel zu erschließen.[39] Erst, wenn durch die Bezugnahme auf vorhandene Darstellungen und eigene Quellenarbeit die notwendigen Bausteine erarbeitet sind, wird, geleitet von der zugrunde gelegten Fragestellung, eine neue Narration geschaffen, die zur besseren Orientierung in der Vergangenheit/zur Strukturierung von Vergangenheit beiträgt.

Auch diese im Alltagsverständnis historischen Beiträge befriedigen das menschliche Grundbedürfnis, zeitliche Erfahrungen in Zeitkontinua einzubinden oder, mit Rüsen gesprochen, aus „Zeit Sinn zu machen" bzw. „Sinn über Zeiterfahrungen" zu bilden.

Auch für die Konstruktion von vergangenheitsbezogenen Zeitkontinua gibt es unterscheidbare Verfahren. In der aktuellen Historiographie stehen neben dezidiert postmodernen Ansätzen, wie z.B. den Diskursanalysen im Anschluss an Foucault oder den Dekonstruktionen in der Ausrichtung auf Derrida, in beträchtlicher Zahl „vermittelnde" Ansätze, die Geschichte zwar als historische Narration verstehen, aber Entwicklungen und Verläufe orientiert an Kategorien anlegen, die seit dem Historismus von Bedeutung sind[40] und dabei der historisch-kritischen Methode ihren Raum geben.

38 Die Überlappung mit „Sachkompetenz" wird sofort augenfällig (vgl. Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz in diesem Band). Wird auf vorhandene historische Narrationen rekurriert, ergeben sich zudem in der Regel Überlappungen mit der De-Konstruktionskompetenz (vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Methodenkompetenzen, in diesem Band S. 194-235).

39 Vgl. auch Ziegler, Graduierung Re-Konstruktionskompetenz, in diesem Band S. 523-545.

40 Vgl. u.a. die „neuen biographischen Ansätze", die „neue Politikgeschichte", die „kulturwissenschaftlich gewendete" Wirtschafts-, Institutionen- oder Gesellschaftsgeschichte.

Die Entscheidung für einen bestimmten Ansatz, der die vergangenheitsbezogene Re-Konstruktion trägt, ist wiederum bereits in der Fragestellung angelegt: Den Qualitätskriterien eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte entsprechen diese nur, wenn sie darauf zielen, die **gewählte Schwerpunktsetzung und die Vorgehensweise zu begründen,** in Ansätzen also auch die eigene Ausgangslage und den eigenen Standort bedenken. Im wissenschaftlichen Bereich geht es darum, dass Historiker „selbst-bewusst"[41] (= sich ihrer selbst bewusst) ihre Themenwahl, ihre Perspektive und ihre Vorgehensweise reflektieren und das in den Fragestellungen sichtbar machen.

Prinzipiell gelten dieselben Forderungen auch für den Geschichtsunterricht: Schüler sollen erfahren, warum der Lehrer bestimmte Themen so behandelt, wie er das tut. Sie sollen sich selbst bewusst sein, was, warum und wie sie in ihren Referaten, in der gemeinsamen Rekonstruktionsarbeit mit der Gruppe oder der gesamten Klasse re-konstruieren. In ihren die Konstruktion der Narration leitenden Fragestellungen sollen sie das dann zum Ausdruck bringen. Schüler sollen lernen zu sagen, ob sie einen Überblick über Grundaussagen geben wollen, die in der Forschung unstrittig sind, ob sie ein konkretes Detail genauer erfassen und einordnen wollen und dabei nach unterschiedlichen Deutungen verschiedener Historiker suchen oder ob sie an einer bestimmten Stelle eigenständigen Fragestellungen nachgehen wollen, indem sie sich aus gegebenenfalls sogar selbst gesuchten Quellenbeständen ihre eigene Meinung bilden.

3.2.3 Der Blick auf den Rezipienten: Konventionen für normativ triftige Darstellungen

Sobald „Geschichten" als Darstellung manifest werden, kommen neben dem Urheber, der, seiner Fragestellung folgend eine Narration schafft, und dem Thema, das inhaltsbezogene Vorgaben „macht", die Rezipienten als dritte Größe ins Spiel. Die Rezipienten können als „Adressaten"[42] bewusst berücksichtigt werden, sie können aber auch ohne explizite Beachtung bleiben.

Wenn historische Narrationen, die Gegenwarts- und Zukunftsbezüge herstellen wollen, den Adressaten/Rezipienten auf reflektierte und (selbst-)

41 Howell/ Prevenier, Werkstatt, 2004.

42 Die Narration zum selben Themenkomplex unterscheiden sich dann abhängig davon, ob Schüler, Fachkollegen, Touristen, politische Freunde oder Gegner angesprochen werden sollen.

reflexive Weise in den Blick nehmen sollen, dann müssen die Autoren über die **Normen nachdenken, die in den Gegenwarts- und Zukunftsbezügen einerseits und den Vergangenheitsbezügen andererseits von Bedeutung** sind.

Die aktuell relevanten Normen und Werte müssen mit den für die Vergangenheit erschlossenen in Bezug gebracht werden. Rüsen spricht in diesem Fall von normativer Triftigkeit, Lübbe von Konsensobjektivität, die hergestellt werden muss. Gemeint ist jeweils, dass ein Orientierung Suchender den Narrationen zutrauen können muss, sein Verhalten in der Gegenwart und für die Zukunft zu leiten. In diesem Zusammenhang sprechen Philosophie und auch die neue Kulturwissenschaft[43] von **„Sinn"**.

An der Fragestellung lässt sich erkennen, ob von überzeitlich gültigen Normen und Werten, von zeitspezifischen oder von sich verändernden ausgegangen wird. Die Entscheidung für „Relativismus" etwa impliziert zugleich die Entscheidung gegen historische Orientierung: Es ist nicht möglich, gegenwarts- oder zukunftsorientierte Entscheidungen unter Rückgriff auf vergangene Erfahrungen zu treffen, wenn die unterschiedlichen Vergangenheiten, erst recht Gegenwart und Zukunft, unverbunden nebeneinander gestellt werden.

Im Gegensatz dazu negiert ein a-historisches Überstülpen von überzeitlichen Werten deren zeitspezifische Ausprägungen. Auch das steht einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte entgegen. Erst ein Verständnis von Normen und Werten, das diese „verzeitlicht", erlaubt es, den Rezipienten/Adressaten auf eine reflektierte und (selbst-)reflexive Weise historische Orientierungsangebote zu machen. Insofern korrelieren genetische Sinnbildungsmuster und der reflektierte Umgang mit Geschichte stark.

Autoren, die sich darauf beschränken wollen, vergangene Entwicklungen darzustellen, und bewusst auf eine explizite Verknüpfung der vergangenheitsbezogenen Darstellungen mit Sinngebungen für Gegenwart und Zukunft verzichten wollen, müssen sich nicht explizit um die Herstellung normativer Triftigkeit bemühen.

Weil aber jeder **Rezipient**[44] einer vergangenheitsfokussierten historischen Narration die dort getroffenen *Sachurteile* aufgreifen und *auf seine*

43 Vgl. z.B. Rüsen u.a., Zukunftsentwürfe, 1999. Jüngst auch Rüsen, Kultur macht Sinn, 2006, *passim*.

44 An dieser Stelle sei auf die in der Literaturwissenschaft weit verbreitete Forschung verwiesen, die den Leser (u.a. unter der Genderperspektive) und den Akt des Lesens (u.a. auf dem Weg über Lektüre-Forschung) ins Zentrum der Überlegungen rückt. Dabei

Weise zur Lösung seiner individuellen oder kollektiven Orientierungsfragen (um-)nutzen kann,[45] ist es Ausdruck einer reflektiert und (selbst-)reflexiv erarbeiteten Narration, zu wissen, dass mit ihrer Hilfe die Rezipienten jederzeit Sinn für die eigene Gegenwart und Zukunft bilden können.

Ein Qualitätskriterium ist somit, die **Normen der Vergangenheit – in ihrer Zeitspezifik, damit ihrer Alterität –** präzise darzustellen, so dass der Rezipient vor unreflektierten Gleichsetzungen quasi gewarnt wird. Implizit kann der Autor damit die Sinnbildungen seiner Rezipienten als traditionale, exemplarische, genetische, kritische anlegen.

Auch wenn der Rezipient, nicht der „Autor", die sinnorientierten Fragen stellt: Vor dem Horizont des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte können diese nur als tragfähig gelten, wenn sie auf begründete Antworten („empirische Triftigkeit"), auf stringente Erzählungen („narrative Triftigkeit") und auf Sinnbildungen zielen, die Sachurteil nicht ohne Berücksichtigung der Alterität auf Gegenwart und Zukunft übertragen („normative Triftigkeit"). Diese Konvention ist nicht hintergehbar.

3.2.4 Der Blick auf die Trägermedien historischer Narrationen: Konventionen für narrativ triftige Darstellungen

Bei der reflektierten und (selbst-)reflexiven Konstruktion der historischen Narrationen spielt auch das *Medium*, in dem erzählt wird, eine wichtige Rolle. Jedes Medium stellt eigene Forderungen; diese sollten sich schon in den Fragestellungen manifestieren. Wer einen Film drehen will, muss vorab klären, welche Fragestellungen überhaupt über einen Film zu beantworten sind, wie notwendige Informationen und beabsichtigte Botschaften visualisiert werden können und welche Informationen sich einer Visualisierung entziehen und deshalb nicht Teil der filmischen Antwort sein können.

Weil die Medienspezifik und deren Manifestation in historischen Fragen ein großes neues Feld umreißen würde, erfolgt hier nicht mehr als die generelle Feststellung, dass auch hierfür Qualitätskriterien benannt werden könnten. Was unter einer reflektierten und (selbst-) reflexiven Nutzung der Medien verstanden werden kann, gerät allerdings erst in den Blick der Forschung.[46]

Diese ersten Überlegungen zu Konventionen für eine reflektierte und (selbst-)reflexive Ausprägung der Kernkompetenz „historische Fragen stellen" mögen genügen. Ziel war zu zeigen, dass Qualitätsmerkmale für historische Fragen ausgewiesen werden können, die Prozesse historischen Denkens in Gang setzen, die das eigene Tun orientieren bzw. historische Entwicklungen und Veränderungen einbinden in historische Narrationen, die Vergangenheit strukturieren. Gezeigt wurde zum anderen, dass Qualitätsmerkmale auch für verfahrensbezogene Fragen aufgewiesen werden können, insbesondere auch für solche, die die Entwicklung historischer Narrationen leiten.

Diese Konventionen können die Förderung und Entwicklung von Fragekompetenz ebenso unterstützen, wie die Bestimmung der je erreichten Niveaus.

4. KERNKOMPETENZ, ZU GRUNDE LIEGENDE HISTORISCHE FRAGESTELLUNGEN ZU ERKENNEN

Das Material, mit dessen Hilfe die zweite Kernkompetenz entwickelt werden kann, sind häufig bereits vorliegende historische Narrationen. Eine Nähe zur Basisoperation der De-Konstruktion wird damit sofort offenkundig.[47] In der Kernkompetenz „zu Grunde liegende historische Fragestellungen zu erkennen" geht es aber nicht darum, den De-Konstruktionsprozess durch verfahrensbezogene Fragen in Gang zu setzen und zu halten.

Die De-Konstruktion ist jetzt vielmehr der Weg um zu klären, welche Fragestellungen der jeweiligen historischen Narrationen zu Grunde liegen

wird u.a. diskutiert, inwieweit Leser und Autor unabhängig von einander betrachtet werden können. Einen guten Überblick über den anglomerikanische Diskussion bis in die 1980er bietet Eco, Umberto: Das offene Kunstwerk, Frankfurt/M., 1998 (besonders: S. 77-90); Eco, Kunstwerk, 1998 (besonders: S. 77-90); Groeben/Hurrelmann, Lesekompetenz, 2002; Groeben/Hurrelmann, Lesesozialisation, 2004; Grzesik, Textverstehen, 1990.

45 Thomas Nipperdey hat in seinem viel zitierten Essay „Über Relevanz", in dem er sich gegen eine geschichtspolitische Instrumentalisierung von Vergangenheit wandte, für die „Beschäftigung mit Geschichte" im Sinne dieses Überschusses über das aktuell in Rede Stehende ausgesprochen. Nipperdey, Relevanz, 1972. Nipperdey hat dafür viel Zustimmung erhalten. Dies darf aber keineswegs dazu führen, die Bedeutung der Gegenwartsgebundenheit und die Orientierungschancen von Geschichte auszuschließen, vice versa die Zeit- und Interessensabhängigkeit auch der „zweckfreien" wissenschaftlichen Beschäftigung, auch der Triftigkeitsprüfungen, zu missachten.

46 2006 und 2007 sind, allein zum Filmthema, aber zahlreiche Beiträge erschienen: Vgl. u.a. Schreiber/Wenzl, Geschichte, 2006; Handro, Geschichte, 2007; Loccumer Protokolle, Geschichte, 2007.

47 Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Methodenkompetenzen, in diesem Band S. 194-235.

(könnten). Weil Autoren in ihren historischen Narration durchaus nicht immer explizit angeben, welcher Fragestellung sie folgen, müssen versteckte Hinweise gesucht werden, aus denen mögliche Fragestellungen erschlossen werden können.[48] – Eindeutig sind diese Zuordnungen aber keinesfalls, bauen sie oft doch auf lediglich latenten Hinweisen auf.

Die Absicht, die den Narrationen zugrunde liegenden Fragestellungen zu erschließen, kann eine Reihe von Funktionen erfüllen. Eine besonders wichtige ist, die **eigenen historischen Fragen damit zu korrelieren** (vgl. hierzu die Überlegungen unter 4.1 Anlässe). Damit werden das Interesse/die Fragestellung des „Autors" und das eigene Interesse/die eigene Fragestellung in einen Zusammenhang gebracht. – Es geht um die Relevanz der vorliegenden Narration für die Beantwortung der eigenen Fragen.

Insgesamt macht diese zweite Kernkompetenz dazu fähig, den Umgang (einer Kultur, eigener und fremder Gruppen, einzelner Individuen) mit Geschichte zu erfassen. Sie macht auf Möglichkeiten und Grenzen historischer Orientierung aufmerksam, auf gewollte und unbeabsichtigte Folgen, auf mögliche Intentionen. – Geschlossene Deutungen werden „aufgeschlossen", indem versucht wird zu erfassen, welche unterschiedlichen, auf verschiedenen Ebenen anzusiedelnden Fragestellungen (inhalts-, theorie-, methoden-, subjektbezogene) sie verfolgen.

Diese zweite Kernkompetenz schließt auch mit ein, Fragen, die man von anderen Personen gestellt bekommt, in ihrem Horizont zu verstehen und im eigenen Denken zu verarbeiten. Dies wird u.a. durch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historische Fragen zu klassifizieren, unterstützt (vgl. 5 Klassifizieren historischer Fragen).

4.1 Überlegungen zu Anlässen, die hinter historischen Narrationen stehenden Fragestellungen zu erschließen

Pragmatisch gesehen muss es einen Anlass geben, der es nahe legt, nach den einer Narration zu Grunde liegenden historischen Fragen zu suchen: Vermutlich ist der Anlass oft **in den eigenen historischen Fragen** zu suchen, die man beantwortet haben will. Es ist ökonomisch, (vorab) zu klären, inwiefern andere bereits Antworten gefunden und gegeben haben. In diesem Falle leitet die eigene Fragestellung die Auseinandersetzung mit der fremden Narration.[49]

Je höher die De-Konstruktionskompetenz und die verfahrensbezogene Fragekompetenz *des Analysierenden* entwickelt ist, je differenzierter die eigenen Orientierungsfragen formuliert werden können, desto gezielter (reflektierter) können die in den Narrationen bereits vorhandenen Antworten gesichtet und nach den ihnen zugrunde liegenden Fragestellungen systematisiert werden (vgl. 4.2 Vorgehensweisen/Bestandsaufnahme).

Es muss nicht nur „inhaltsbezogen" analysiert werden. Vielmehr kann auch geklärt werden, ob in den Narrationen **verfahrens- oder theoriebezogene bzw. subjektbezogene Fragestellungen** zu erkennen sind. Je transparenter der *Autor* die Konstruktion seiner Narration macht[50], desto Erfolg einfacher ist es, die zugrunde liegenden Re-Konstruktionsprozesse, die sie leitenden Fragestellungen zu erschließen.

Wenn durch De-Konstruktion Teilantworten aus vorliegenden historischen Narration herausgearbeitet sind, müssen diese mit den eigenen Fragen abgeglichen werden: *Habe ich das, was ich suche, bereits gefunden? Was beantwortet der Autor nicht, wo muss ich also selbst weiterfragen? Wo habe ich mit seiner Hilfe (sogar) Antworten auf Fragen gefunden, die ich mir so noch gar nicht gestellt habe? Inwiefern überschneiden sich meine eigenen Fragen mit denen des „Autors"?* **(Selbst-)Reflexion** kommt in dieser Art der Überprüfung zum Ausdruck. Es soll dabei geklärt werden, welche weiteren und anderen Fragen noch gestellt und verfolgt werden müssen.

Neben dem – pragmatisch vermutlich am häufigsten vorzufindenden – Anlass, auf eigene Verunsicherungen/Interessen reagieren zu wollen und dabei Unterstützung in bereits fertigen Narrationen zu suchen, wären z.B. noch **forschungsbezogene Gründe** denkbar: *Welchen Fragestellungen folgen die Narrationen in der Gattung Schulbuch?*[51] *Welche Logiken unterstützen das Erschließen historischer Fragestellungen?* Hilfreich ist das Erschließen der von anderen verfolgten Fragestellungen zudem, wenn **Lehr- und Lernprozesse geplant** oder wenn **vergleichbare Aufgaben** erfüllt werden müssen.

48 Aus der inhaltlichen „Antwort" sind z.B. Rückschlüsse auf die inhaltsbezogene Fragestellung möglich, aus der Art, wie die Narration konstruiert ist, lassen sich Hypothesen zu den zu Grunde liegenden verfahrensbezogenen Fragen entwickeln, die der Autor sich gestellt haben könnte. Auch subjekt- und theoriebezogene Hinweise können erhoben und mit möglichen Fragestellungen korreliert werden.

49 Wenn es z.B. um Orientierungsprobleme in einer konkreten Situation geht, liegt eine **inhaltliche** Ausrichtung der Analyse nahe. Es wird dann geklärt, welche *kategorialen* Zugriffe in den vorhandenen Narrationen vorliegen, was die leitenden Fragestellungen sind, welche Detailfragen explizit verfolgt wurden, welche implizit eine Rolle spielen.

50 Vgl. Begründungs-, Konstruktions-, Konsensobjektivität als Kriterium für das Entwickeln reflektierter und (selbst-)reflexiver Fragestellungen.

51 Vgl. Schöner/Schreiber, Kategoriale Schulbuchanalysen, 2007 (in Vorbereitung).

4.2 VORGEHENSWEISEN: FORMALER LEITFADEN FÜR DAS ERSCHLIEßEN DER HINTER HISTORISCHEN NARRATIONEN STEHENDEN FRAGESTELLUNGEN

Die Schwierigkeit ist, dass Fragestellungen, die hinter historischen Narrationen stehen, sich nur selten explizit in den Narrationen wieder finden. Oft müssen sie aus den „Antworten", die der Text gibt, erschlossen werden. Dies reduziert grundsätzlich die Validität der Analysen. Damit sie dennoch „triftig" sein können, müssen Indikatoren überlegt werden, mit deren Hilfe „historische Fragen" und Aspekte „historischen Fragens" möglichst eindeutig erfasst werden können.[52] Im Folgenden wird eine formalisierte Vorgehensweise vorgeschlagen.

4.2.1 Bestandaufnahme historischer Fragen

Den Ausgangspunkt sollte auf jeden Fall eine **Bestandaufnahme** derjenigen Fragen bilden, die sich in den Narrationen tatsächlich manifestiert haben; das Interesse gilt speziell den „historischen Fragen". Diese sollten anschließend klassifiziert werden (vgl. 5. Klassifizieren). Auf dieser Grundlage kann die Funktion der historischen Fragen für die Narration untersucht werden.

Formalisierte Bestandaufnahmen unterstützen den Analysierenden dabei, Fragestellungen so zu erfassen, wie sie vom Autor in die Narration „hineingelegt" worden sind.

4.2.2 Bausteingruppen zur Identifikation historischer Fragestellungen

Der zweite vorgeschlagene Schritt zieht die Konsequenz daraus, dass die einer Narration zu Grunde liegenden Fragestellungen oft erst erschlossen werden können, wenn eine entsprechende Häufung von Indizien gefunden wurde. Eine methodisch regulierte Vorgehensweise ist, vorab **Bausteingruppen** zu bestimmen, von denen angenommen wird, dass sie auf

52 Die folgenden Überlegungen rekurrieren teilweise auf die Analysen des Eichstätter Schulbuchanalyseprojekts zum Kompetenzbereich „Fragekompetenzen". Das entsprechende Raster wurde von Jakob Ackermann, Alexander Schöner und Waltraud Schreiber entwickelt. Vgl. Schöner/Schreiber, Kategoriale Schulbuchanalysen, 2007 (in Vorbereitung). Vgl. dort speziell das Analyseraster zum Kompetenzbereich Fragekompetenz auf der beiliegenden CD-ROM.

bestimmte Typen historischer Fragen verweisen. Die zu untersuchende Narration wird dann danach überprüft, inwiefern sich dort „Bausteine" finden. Im Folgenden werden exemplarisch einige Bausteingruppen skizziert und die Fragestellungen benannt, auf die sie zielen:

Soll z.B. geklärt werden, inwiefern der Autor Geschichte als „historische Narration" versteht und welche Rolle er den Quellen für die Konstruktion der Narration zuweist, können in der Narration zuerst Stellen gesucht werden,

- die Quellen charakterisieren,
- die Quelle und Narration in Beziehung setzen.[53]

Die hergestellten Bezüge können wiederum klassifiziert werden; indem z.B. nach Stellen gesucht wird, die besagen, dass erst das Interesse des Historikers einen Überrest aus der Vergangenheit zu einer „Quelle" macht, oder nach Stellen, die auf Quellenkritik, auf die Partialität der Überlieferung, auf Kontroversen bei der Interpretation verweisen.

Andere Bausteingruppen zielen auf *Orientierungskompetenzen*. Hier werden zuerst Bausteine identifiziert, die auf die Förderung von Welt-, Fremd- und Selbstverstehen verweisen oder auf vergangenheitsfundierte Handlungsdispositionen für Gegenwart und Zukunft und auf die Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein. Zur weiteren Ausdifferenzierung wird nach Stellen gesucht, in denen sich Identitätsbildung, die Akzeptanz von Alterität, das Verständnis der Lebenspraxis als geworden u.a.m. manifestieren.

Schließlich können Bausteingruppen zusammengestellt werden, die die Überlappung mit *Sachkompetenzen* im Blick haben. Erhoben werden dann z.B. Hinweise auf historische Prinzipien, auf genuin historische und auf historisch gewendete allgemeine Kategorien, auf Begriffskonzepte, Sinnbildungsmuster, Zeitverlaufsvorstellungen, Verfahrensscripts. Kategorial gestützte Hypothesen zu *inhalts- und theoriebezogenen Fragestellungen, zu Fragestellungen, die auf Begriffsbildung oder Strukturierung von Geschichte zielen,* können so gebildet werden.

Selbstverständlich ist es auch möglich, an den im ersten Schritt (4.2.1) zusammengestellten historischen Fragen weiterzuarbeiten. Das Ziel könnte z.B. sein zu klären, inwiefern explizite/implizite Orientierungsfragen tatsächlich die Konstruktion der historischen Narrationen gesteuert ha-

53 Vgl. hierzu auch Körber/Meyer-Hamme, Gattungskompetenz, in diesem Band S. 389-412.

ben. Ein Weg wären *Kohärenzprüfungen.*[54] Es geht dabei u.a. um die „roten Fäden", die die Narration strukturieren. Um zu erkennen, welche latenten Fragen hinter den Narrationen stehen, werden die Sinneinheiten historischer Narrationen bestimmt und nach Überschriften oder anderen Wegen zur Strukturierung befragt.[55] Werden z.B. Brüche in der Überschrift-Text-Kohärenz deutlich, so verweisen gerade die Brüche auf „andere", auf latent wirksame Fragestellungen, die oft in tieferen Ebenen angesiedelt sind.

4.2.3 Die Analyse: Welche Fragestellungen stecken hinter den Narrationen?

Die Formalisierung nach Bestandaufnahme und Zusammenstellung von Bausteingruppen ist ein Weg, um nicht nur zu *vermuten,* welche Fragestellungen hinter historischen Narrationen stecken, sondern sie *kategorial zu erschließen.*

Es könnte sein, dass Strategien, wie historische Fragestellungen erschlossen werden, sich leichter an Beispielen erlernen lassen, die nicht unmittelbar mit Gegenwarts- und Zukunftsproblemen zusammenhängen. – Weil die eigenen Interessen eine nur geringere Rolle spielen, wird die Komplexität reduziert. – Allerdings: Die Motivation, sich mit den „Fragestellungen dahinter" auseinander zu setzen, ist dagegen wohl höher, wenn konkrete Orientierungsbedürfnisse der Grund der Beschäftigung sind (mea res agitur[56]).

Je höher die Sachkompetenz des Analysierenden ausgeprägt ist, je sicherer er z.B. über Prinzipien/ Konzepten/ Schemata, Strukturierungslogiken[57] verfügen kann, desto leichter fällt es ihm vermutlich, die Fragestellungen hinter den Narrationen zu erschließen. – Dies heißt aber nicht, dass nur, wer auf elaboriertem Niveau historisch denken kann, die „dahinterstehenden Fragestellungen" erkennen kann. Schon auf **basalem** Niveau ist es möglich, zu vermuten, was sich jemand dabei gedacht hat, wenn er in einer Chronik z.B. antike Wurzeln, Verwandtschaft mit „großen Herrschern", unmittelbare Bezüge zu Jesus behauptet – und die Vermutungen zu legen.

54 Mangelnde Kohärenz bestimmt nicht nur manche historische Narration der Geschichtskultur (angeblich historische Filme, die die historischen Rahmenbedingungen kaum berücksichtigen, sondern enthistorisiert menschlich anrührende Geschichten erzählen). Auch populärwissenschaftliche und sogar wissenschaftliche Publikationen beantworten zum Teil die Leitfragen nur ungenau und geben dafür Antworten auf Fragen, die, zumindest explizit, gar nicht gestellt wurden. Nicht selten kommen über diese Hintertüre ungewollt oder gewollt weitere „Botschaften für die Zukunft ", Orientierungsangebote für die Gegenwart oder Vergangenheitsdeutungen ins Spiel.

55 *Werden Sinneinheiten durch Anfang und Ende, durch Zwischenstationen ausgewiesen? Welche Aktanden/Motivationen/Aktionen/Ziele ... werden ausgewiesen? Werden Personen als handelnd dargestellt? Welche? Werden Strukturen als wirkmächtig gekennzeichnet? Welche?...*

56 „mea res agitur", Seneca: Apocolocyntosis, 9,6.

57 Vgl. Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

4.2.4 Vorgegebene historische Fragen verstehen

Eingangs wurde festgestellt, dass die zweite Kernkompetenz auch mit einschließt, Fragen, die man von anderen Personen gestellt bekommt, im mitgemeinten Horizont zu verstehen und im eigenen Denken zu verarbeiten. Vermutlich unterstützt es die Kompetenzentwicklung, wenn der Fragende und der die Fragestellung Einordnende unmittelbar kommunizieren können. Strategien des Herausbildens eines „common grounds"[58] können zur Anwendung kommen.

Die Einordnung der von anderen gestellten historischen Fragen, deren Verarbeitung im eigenen Denken, kann die Entfremdung auflösen, die das Fragen, z.B im Geschichtsunterricht, oft prägt. Die Antworten bekommen Bedeutung und Sinn, weil untersucht wird, inwiefern sie das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen unterstützen.

***

Im Zusammenhang mit beiden Kernkompetenzen der Fragekompetenzen war mehrfach von *Überlappungen der Fragekompetenzen mit anderen Kompetenzbereichen* die Rede; verfahrensbezogene Fragen verwiesen auf die Methodenkompetenzen, subjektbezogene auf die Orientierungskompetenzen, inhalts- und theoriebezogene auf die Sachkompetenzen. In solchen Strukturierungen kommt die Kompetenz zu klassifizieren zum Ausdruck. Es handelt sich dabei um eine Einzelkompetenz, die beiden Kernkompetenzen der Fragekompetenz zuzuordnen ist.

5. KLASSIFIZIEREN HISTORISCHER FRAGEN

Klassifizieren bedeutet immer systematisieren und abstrahieren. Daraus ergibt sich eine Nähe zum *Aufbau von Sachkompetenz*: Die **Ergebnisse des Klassifizierungsprozesses müssen** nämlich „auf den Begriff" gebracht („Begriffskompetenz") und als funktionale Scripts abgespeichert werden

58 Vgl. hierzu den Beitrag Schöner/Mebus, Kommunikationskompetenz, in diesem Band S. 361-388.

(„Strukturierungskompetenz").[59] Durch diese „Speicherung" stehen die Klassifizierungen als Repertoire zur Verfügung, als innere Leitfäden, wenn Methoden- oder Orientierungsprobleme heuristisch gewendet werden sollen und als historische Fragen einen Prozess historischen Denkens in Gang setzen und halten sollen. Außerdem können die Ergebnisse des Klassifizierungsprozesses auch überfachlich genutzt werden, z.B. für die Kommunikation über Geschichte.[60]

Auf das Repertoire/die abgespeicherten „Leitfäden" wird im je konkreten Fall zurückgegriffen. Dann werden die Strukturierungen in neuen Operationen des Stellens historischer Fragen bzw. des Erschließens historischer Fragestellungen wirksam. Das *situationsadäquate (Rück-)Verwandeln der Strukturierungen in Operationen des historischen Fragens* ist eine weitere Einzelkompetenz, die beiden Kernkompetenzen der Fragekompetenz zugeordnet werden kann.

Die eben bereits angesprochenen Kriterien, nach denen historische Fragen klassifiziert werden können (Theorie- und Inhaltsbezug, Verfahrensbezug, Subjektbezug) werden abschließend zusammengestellt, weil auf diese Weise noch einmal die zentrale Bedeutung des historischen Fragens für das historische Denken verdeutlicht werden kann: In den **theoriebezogenen Fragen** kommen die Prinzipien historischen Denkens explizit zum Ausdruck, in den **inhaltsbezogenen** genuin historische und allgemeine Kategorien, in den **verfahrensbezogenen** Fragen die Basisoperationen des Re- und De-Konstruierens.

Dass eine Klassifizierung des Fragens auch nach Kriterien, die den Sprechakt oder überfachlich relevante Funktionen betreffen, möglich wäre, verweist auf die Vernetzung der Domäne des Historischen mit anderen Domänen (z.B. über die Sprachlichkeit). Darauf wird aber nicht mehr näher eingegangen.

a) Epistemologische Prinzipien und die Klassifizierung historischer Fragen

Die Philosophie versteht unter Prinzip das, worauf etwas beruht, wodurch es gehalten wird, den Urgrund, Ursprung und Ausgangspunkt. Dem zugrunde gelegten Geschichtsverständnis entsprechend subsumiert FUER unter historische Prinzipien das, was Geschichte, verstanden als historische Narration, ausmacht: Nach Michael Baumgartner[61] zählen dazu Partikularität, Konstruktivität, Retro-Perspektivität.[62] Diese Prinzipien sind a priori wirksam, wenn es um Geschichte geht. Sie sind deshalb auch *in den historischen Fragen notwendig „da"*, und zwar unabhängig davon, ob das dem Fragenden klar ist oder nicht.

Wenn aber der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Geschichte das Ziel ist, setzt das voraus, dass dem mit Geschichte Umgehenden – entsprechend dem jeweiligen Niveau, auf dem er sich befindet – die epistemologischen Prinzipien bewusst sind. Auf dem konventionellen Niveau z.B. muss er die Prinzipien nicht nur vom Grundsatz her kennen, sondern sie auch auf den Begriff bringen und zur Strukturierung nutzen können (→ Sachkompetenzen). Indem sie in historischen Fragen aufgegriffen werden, werden sie auf die einzelnen Kompetenzbereiche bezogen. Die Art des Fragens wird durch das Verfügen-Können über Theorie beeinflusst: Wer das epistemologische Prinzipien der Konstruktivität kennt, berücksichtigt es bei den Fragen, die die Entwicklung historischer Narrationen leiten. Die Kompetenz zum theoriebezogenen Fragen macht zum anderen Theoriediskussionen erst möglich.

b) Genuin historische Kategorien und die Klassifizierung historischer Fragen

Zu „historischen" werden Fragen dadurch, dass sich in ihnen **genuin historische Kategorien** manifestieren. Es handelt sich dabei um Ausprägungen der Universalkategorie Zeit in der Form von **„Zeitdifferenzen"**. Zeitdifferenzen werden durch mindestens zwei Zeitpunkte (t_1 und t_2) markiert. Der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist sich dessen bewusst: Geschichte ist nicht als Momentaufnahme zu denken, in der vergangene Phänomene still gestellt werden, sondern als Beschreibung/Erklärung/Darstellung von Entwicklungen und Veränderungen.

Das Stellen von temporalen Fragen ist ein Aspekt der historischen Fragekompetenz. **„Zeitlichkeit"** wird thematisiert. Es geht z.B. um Fragen nach (durchaus datierten) Zeitpunkten – als Eckpunkte von Entwicklungen: Ursprünge, Wendepunkte, Schlusspunkte. Es geht aber auch um Dauer, Phasen, Zeitverläufe, Epochengliederungen.[63]

59 Vgl. hierzu Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.
60 Vgl. Schöner/Mebus, Kommunikationskompetenz, in diesem Band S. 361-388.
61 Baumgartner, Narrativität, ^{5}1997.
62 Vgl. hierzu die Ausdifferenzierung bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.
63 Vgl. Schöner, Graduierung Epochenkategorien, in diesem Band S. 563-598.

Die explizit temporalen machen aber nur einen geringen Anteil der genuin historischen Fragen aus: Weil **Historizität/Geschichtlichkeit** ein Wesensmerkmal der Welt und der Menschen ist, die in ihr leben, erschließen die genuin historischen Fragen vor allem *Entwicklungen und Zusammenhänge*. Entwicklungen/Veränderungen werden jeweils fassbar, wenn man sie als das versteht, was zwischen bestimmten Zeitpunkten (t_1, t_2 ... t_n) stattfindet. Notwendigerweise müssen die Antworten auf diese Art genuin historischer Fragen in der Form historischen Narrationen gegeben werden.[64]

Die Historizität von Mensch und Welt ist auch der Grund, weshalb historische Fragen bis in die Gegenwart und die Zukunft reichen (können). Es geht dann darum, durch Fragen *Zusammenhänge* zwischen dem, was ist und war, herzustellen bzw. um Orientierung für die Zukunft mit Hilfe von Vergangenem.

Auch wenn die Bedingung dafür, von Geschichte zu sprechen, ist, dass zumindest einer der Zeitpunkte t, zwischen denen Zusammenhänge hergestellt werden, in der Vergangenheit angesiedelt ist, kommt der Gegenwart bei der Konstruktion von Geschichte(n) und beim hierfür konstitutiven Stellen historischer Fragen eine herausragende Bedeutung zu: Die narrative Verbindung der Zeitpunkte t_1 und t_2 durch eine Geschichte geht immer von der Gegenwart aus. Analoges gilt für die Beschäftigung mit historischen Narrationen. – Diese notwendige Gegenwarts*gebundenheit* darf nicht mit der oben thematisierten Gegenwarts*bezogenheit* verwechselt werden, die sich daraus ergibt, dass einer der Zeitpunkte t_n zwischen denen Zusammenhänge hergestellt werden, die Gegenwart ist. Die unumgehbare Gegenwartsgebundenheit des Fragenden ist vorrangig ein theoretisches Problem, in dem die Prinzipien der Konstruktivität und der Perspektivität sich niederschlagen. Dies in historischen Fragen manifest zu machen ist ebenso wie die Berücksichtigung von Zeitdifferenz als genuin historische Dimension Ausdruck dafür, die Konventionen für den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit zu kennen.

c) Allgemeine Kategorien und das Klassifizieren historischer Fragen

Die genuin historischen Kategorien allein könnten Entwicklungen und Veränderungen, Kontinuität und Wandel in bestimmten Zeiten und Räumen nur formal – ohne inhaltliche Füllung – erfassen. Geschichte ist aber

64 Kocka/Nipperdey, Theorie, 1979; Baumgartner, Erzählstruktur, 1982; Baumgartner, Narrativität, ^{5}1997; Danto, Philosophie, 1974; Rüsen, Zeit, 2003; Quandt/Süssmuth, Erzählen, 1982; Pandel, Erzählen, 2002; Röttgers, Text, 1982.

notwendig inhaltsbezogen. Sie befasst sich mit dem Tun und Lassen von Menschen in bestimmten Zeiten und Räumen, mit einmaligen Ereignissen, mit Prozessen, mit langfristigen Strukturen, die das Zusammenleben prägen, mit den Institutionen, die entstanden sind, mit historischen Phänomene in ihrer je spezifischen Eigenheit, mit individuellen und kulturellen Besonderheiten und Gemeinsamkeiten, mit Interpretationen/Deutungen von Damaligem, mit Sinngebungen für Heutiges, mit Sinnbildungen für Zukünftiges etc.

Dafür dass mit historischen Fragen dieses gesamte inhaltliche Feld erschlossen werden kann, sind allgemeine Kategorien und deren kategoriale Substrukturierungen notwendig. Diese werden in anderen Domänen als der Geschichte entwickelt bzw. erforscht, aber in historischen Narrationen zur Strukturierung und Systematisierung des umfassenden Gegenstands der Geschichte adaptiert. In historischen Fragen manifestiert sich die kategoriale Struktur der Geschichte.

Der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Geschichte ist sich des Konstruktcharakters der Kategorien bewusst, der Historizität der Kategorien, der Subjektabhängigkeit auch der kategorialen Entscheidungen. Solche Einsichten können zur weiteren Systematisierung inhaltsbezogener Fragen herangezogen werden.

d) Methoden historischer Forschung und das Klassifizieren historischer Fragen

Fragen zielen auf Antworten, deshalb ist in allen inhaltsbezogenen Fragestellungen immer auch die Wendung in **verfahrensbezogene** Fragen angelegt. Idealtypisch gesehen verfolgen die historischen Fragen entweder das Ziel, die Entwicklung einer historischen Narration anzustoßen, die Antworten geben kann, oder das Ziel, vorhandene historische Narrationen bzw. Narrative zu analysieren und eventuell für das Finden von Antworten zu nutzen. Weil die Basisoperationen des Re- und De-Konstruierens die Verfahren sind, mit denen Antworten auf historische Fragen gefunden werden, können die dafür notwendigen Teiloperationen zur Klassifizierung verfahrensbezogener Fragen herangezogen werden. In der Realität haben wir es mit einer vielfältigen Gemengelage zu tun. – Die Überprüfung der Stimmigkeit/Plausibilität/Triftigkeit der Re- und De-Konstruktionen ist ein weiteres der Ziele des verfahrensbezogenen Fragens. Gerade in der Triftigkeitsprüfung bzw. der Überprüfung der Begründungs-, Konstruktions- und Konsensobjektivität kommt der reflektierte und (selbst-) reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zum Ausdruck.

e) Subjektbezogene Konzepte und das Klassifizieren historischer Fragen

Die Einsicht der Bindung von Geschichte an Subjekte ergibt sich aus den epistemologischen Prinzipien. Die Bedeutung von Geschichte für Subjekte und Kollektive ist Folge der Historizität von Mensch und Welt. Auch ihre generelle Orientierungschance liegt hierin begründet. Identität und Alterität sind subjektbezogene Konzepte, die dies zum Ausdruck bringen. Insbesondere in der Selbstreflexion wendet sich der Blick auf die subjektbezogenen Konzepte. In historischen Fragen schlägt sich die Bedeutung von Geschichte für Selbst-, Welt- und Fremdverstehen nieder, auch in der auf Handlungen orientierten Wendung.

f) Wissenschaftstheoretische, philosophische, pädagogische, sprachwissenschaftliche Einsichten und das Klassifizieren historischer Fragen

Neben den fachspezifisch-historischen Klassifizierungen, die bislang betrachtet wurden, die durch die domänenspezifische Struktur des historischen Denkens geprägt sind, stehen weitere überfachliche Möglichkeiten der Klassifizierung des Umgangs mit Fragen. Dies ergibt sich daraus, dass Fragen sich auf alle möglichen Domänen beziehen können, auf Technisches und Natürliches, auf Alltagsweltliches und Besonderes, auf Psychisches und Physisches, dass überall gilt: Wer gezielt fragen kann, kommt schneller zum Ziel. „Fragen" gehören ganz selbstverständlich zum menschlichen Dasein.[65]

Auf eine Detaillierung dieser überfachlichen Klassifizierungen wird an dieser Stelle aber verzichtet. Ziel des letzten Kapitels war es, über die Klassifizierung historischer Fragen die Überlappung der Fragekompetenzen mit den beiden anderen prozessbezogenen Kompetenzbereichen (Methoden- und Orientierungskompetenzen), gerade aber auch mit den historischen Sachkompetenzen zu verdeutlichen. Die zentrale Bedeutung des historischen Fragens für die Konstruktion von Geschichte wurde so noch einmal fassbar.

65 Bodenheimer, Warum?, 1985. Yang, Aspekte des Fragens, 2003.

LITERATUR

Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München ²1999.

Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2005.

Baumgartner, Hans-Michael: Die Erzählstruktur des historischen Wissens und ihr Verhältnis zu den Formen seiner Vermittlung: Ein Diskussionsvorschlag, in: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 73-76.

Baumgartner, Hans-Michael: Narrative Struktur und Objektivität: Wahrheitskriterien im historischen Wissen, in: Rüsen, Jörn: Historische Objektivität: Aufsätze zur Geschichtstheorie, Göttingen 1975, S. 48-67.

Baumgartner, Hans-Michael: Narrativität, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ⁵1997, S. 157-160.

Benner, Dietrich: Zur Fragestellung einer Wissenschaftstheorie der Historie, in: Wiener Jahrbuch für Philosophie 2 (1969), S. 52-97.

Berger, Peter/Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M. ³1972.

Bodenheimer, Aron Ronald: Warum? Von der Obszönität des Fragens, Stuttgart ²1985.

Borries, Bodo v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.

Borries, Bodo von: Die Bildung von Identitäten – Was Erinnern und Vergessen nutzen und schaden können, in: ders: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004.

Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie, Reinbek 1988.

Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1974.

Drosdowski, Günther et al. (Hrsg.): Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, 6. neu bearb. Aufl., Mannheim 1998.

Droysen, Johann Gustav: Historik. Rekonstruktion der ersten vollständigen Fassung der Vorlesungen (1857). Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen (1857/1858) und in der letzten gedruckten Fassung, hg. von Peter Leyh, Textausgabe, Stuttgart 1977.

Droysen, Johann Gustav: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, hrsg. von Rudolf Hübner, Nachdruck der 7. unver. Aufl., Darmstadt 1974.

Eco, Umberto: Das offene Kunstwerk, Frankfurt/M. 1998.

Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation, München 1999.

Eisenberg, Peter: Der Satz (Bd. 2) – Grundriß der deutschen Grammatik, Stuttgart 2004.

Fontana, José: Geschichte - Objektivität und Parteinahme in der Geschichtsschreibung, Reinbek 1979.

Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse: Analytik und Pragmatik der Historie, Basel/Stuttgart 1977, v.a. S. 168-185.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hgg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim/München 2002.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hgg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Weinheim/München 2004.

Grzesik, Jürgen: Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser, Stuttgart 1990.

Handro, Saskia: „Wie es euch gefällt!". Geschichte im Fernsehen – das Stiefkind geschichtsdidaktischer Forschung, in: ZGD 6 (2007).

Herta Nagl-Docekal: Die Objektivität der Geschichtswissenschaft. Systematische Untersuchungen zum wissenschaftlichen Status der Historie, München 1992.

Howell, Martha/Prevenier, Walter: Werkstatt des Historikers. Eine Einführung in die historischen Methoden, Köln u.a. 2004.

Kocka, Jürgen/Nipperdey, Thomas (Hgg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, München 1979.

Lévi-Strauss, Claude: Das wilde Denken, Frankfurt/M. 1973.

Loccumer Protokolle: Geschichte als TV-Event: Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im Deutschen Fernsehfilm, Loccum 2007, mit Beiträgen von Michele Baricelli, Waltraud Schreiber, Oliver Näpel, Fabio Crivellari, Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache, Mannheim 1993.

Lorenz, Chris: Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Köln u.a. 1997.

Lübbe, Hermann: Im Zug der Zeit: Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart, Berlin u.a. ^{2}1994, v.a. S. 193-195.

Lübbe, Hermann: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, Werner/Hübner, Kurt (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg 1976, S. 183-188.

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

Munslow, Alun: Deconstructing History, London u.a. 1997.

Nipperdey, Thomas: Über Relevanz, in: Kurze, Dietrich (Hg.): Aus Theorie und Praxis der Geschichtswissenschaft. Festschrift für Hans Herzfeld zum 80. Geburtstag, Berlin 1972, S. 1-26, vgl. auch: GWU 23, 1972, S. 577-595.

Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.

Pandel, Hans-Jürgen: Wer erzählt wie für wen Geschichte? Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern, in: Baumgärtner, Ulrich/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion, München 2001, S. 11-28.

Popper, Karl Raimund: Logik der Forschung, 10. verbess. u. vermehrte Aufl., Tübingen 1994.

Quandt, Siegfried/ Süssmuth, Hans: Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982.

Röttgers, Kurt: Kommunikativer Text und Zeitstruktur von Geschichten, Freiburg/ München 1982.

Rüsen, Jörn (Hg.): Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003.

Rüsen, Jörn/Leitgeb, Hanna/Jegelka, Norbert (Hgg.): Zukunftsentwürfe. Ideen für eine Kultur der Veränderung, Frankfurt/M. u.a. 1999.

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

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

Rüsen, Jörn: Kann gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte, Berlin 2003.

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

Rüsen, Jörn: Faktizität und Fiktionalität – Sinnbewegungen des historischen Denkens in der Nachbarschaft zur Theologie, in: Rüsen, Jörn: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a 2006, S. 119-133.

Schöner, Alexander/Schreiber, Waltraud: Kategoriale Schulbuchanalysen, Neuried 2007 (in Vorbereitung).

Schreiber, Waltraud, federführende Autorin: Das Theoriefundament zu „FUER Geschichtsbewusstsein". Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins, respektive des Umgangs mit Geschichte, in: ZGD 2 (2003).

Schreiber, Waltraud/Wenzl, Anna: Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006.

White, Hayden: Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century, Baltimore 1973 (Metahistorie. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa, Frankfurt/M. 1991).

Yang, Youngsook: Aspekte des Fragens - Frageäußerung, Fragesequenzen, Frageverben, Tübingen 2003.

ZGD 2 (2003), Themenheft zu „FUER Geschichtsbewusstsein". Ein internationales geschichtsdidaktisches Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht, ZGD 2 (2003).

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger, Strecker Bruno et al.: Grammatik der deutschen Sprache, Berlin u.a. 1997.

Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen

Waltraud Schreiber

1. Einleitung

1.1 Begriffliche Klärungen

Im Kompetenzbereich „Historische Methodenkompetenzen" geht es um die Fähigkeit und Fertigkeit, historische Narrationen zu entwickeln (Basisoperation Re-Konstruktion) bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-) Struktur zu erfassen (Basisoperation De-Konstruktion) sowie um die Bereitschaft, diese analytischen und synthetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in der Pragmatik des Alltags[1] für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu nutzen.

Re-Konstruktion und De-Konstruktion sind die beiden Basisoperationen, die das historische Denken ausmachen. Idealtypisch ist die Re-Konstruktion ein synthetischer Akt, in dem durch die (methodisch regulierte) Bezugnahme auf Vergangenes historische Narrationen/Geschichte(n)[2] geschaffen werden und die De-Konstruktion ein analytischer Akt, in dem „fertige Geschichte(n)", historische Narrationen, die oft in den Feldern der Geschichtskultur vorliegen, auf ihre Strukturen hin untersucht werden.

Im konkreten Vollzug historischen Denkens überlappen sich die beiden Basisoperationen.[3] Wer aufgrund einer historischen Frage eine vergangene Entwicklung rekonstruieren und seine Ergebnisse in einer historischen Narration darstellen will, arbeitet mit Quellen – damit ist eine klassische Teilkompetenz der Re-Konstruktion benannt, die ihrerseits in

1 Mit Alltag ist der individuelle Alltag wie der kollektive (als Mitglied verschiedener Gruppen), der berufliche wie der private gemeint.

2 Bei den in der Re-Konstruktion erarbeiteten Geschichten handelt sich zuweilen um historische Narrationen, die explizit für die Orientierung in der Gegenwart geschaffen sind, zuweilen dienen sie der historischen Orientierung nur implizit. Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Orientierungskompetenz in diesem Band S. 236-264.

3 Vgl. hierzu auch Ziegler, Graduierung Re-Konstruktionskompetenz in diesem Band. Beatrice Ziegler hat die Teilschritte, die bei der Entwicklung einer historischen Narration zu vollziehen sind, nach Kompetenzniveaus differenziert. Die Graduierung hat sie an einem, dem Umfeld ihrer Dissertation entstammenden Beispiel konkretisiert.

weitere Kompetenzen untergliedert werden kann (vgl. 2.1). Der historisch Denkende analysiert aber auch einschlägige Literatur, mit dem Ziel, aus vorliegenden historischen Narrationen „Vergangenheitspartikel", die für die eigene Fragestellung relevant scheinen, zu erschließen[4] – und das ist ein Akt der De-Konstruktion. Die aus Quellen und Darstellungen erarbeiteten Vergangenheitspartikel werden dann für die Re-Konstruktion genutzt, indem sie zum einen inhaltsbezogen fokussiert und kontextualisiert, zum anderen in eine bestimmte Darstellungsform (Gattung) gebracht werden, wobei auch das gewählte Medium und die vorgesehenen Adressaten zu berücksichtigen sind (vgl. ebenfalls Kapitel 2.1).

Die Vorgehensweisen sind jeweils methodisierbar, d.h. in den Intentionen bestimmbar und in Prinzipien und Verfahrensregeln beschreibbar. Die Methodisierung trägt in entscheidendem Maße dazu bei, die Geschichtswissenschaft als Wissenschaft zu definieren. In einer vergleichsweise elementaren Weise gehört das Verfügen-Können über die der Quellenarbeit zuzuordnenden methodischen Teilschritte (Heuristik, Quellenkritik, Interpretation) zum Gemeingut historisch kundiger Personen.[5] Die Einsicht, dass auch das Erstellen historischer Narrationen methodisiert und in Einzelkompetenzen untergliedert werden kann und muss, beginnt sich durchzusetzen (vgl. Kapitel 2.2). Weil die einer historischen Frage folgende Re-Konstruktion nicht nur als Historiographie manifest werden kann, darf sich die Methodisierung nicht nur auf das wissenschaftliche Schreiben beziehen, sondern muss auch auf andere schriftliche Formen, und ebenso auf die Erarbeitung einer historischen Ausstellung, eines historischen Filmes, einer historischen Text-Bild-Geschichte, einer Geschichtskarte, eines mit Geschichte argumentierenden Plakats beziehbar sein.

Für jede Methodisierung gilt, dass Konventionen für das Vorgehen in „lernbaren" Regeln festgehalten werden können; sie nehmen, z.B. im Geschichtsunterricht zum Teil die Form von Handreichungen und Leitfäden an. Die Schüler haben damit, bezogen auf einzelnen Teilkompetenzen, Hilfsmittel an der Hand, die sie bei der Re- oder De-Konstruktion unter-

4 Analoges gilt für das Rekurrieren auf andere Manifestationen von Expertenmeinungen: Schüler können sich auf den Geschichtsunterricht beziehen, Studierende auf einschlägige Lehrveranstaltungen, auch Manifestationen der Geschichtskultur oder Zeitzeugen-Interviews können herangezogen werden.

5 In Sinne der Graduierungslogik des hier vorzustellenden Kompetenz-Strukturmodells handelt es sich um eine „Konvention", die für Schüler nach der Mittelstufe, für Akteure der Geschichtskultur, aber auch für historisch Interessierte Laien gilt, die grundlegenden Teilschritte des Umgangs mit Quellen zu beherrschen. Für Geschichtslehrer und Geschichtsstudierende besteht die Konvention nicht mehr darin, über die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften nur „grundlegend" verfügen zu können.

stützen.[6] Diese Regeln von Anfang an nur als Werkzeug und nicht als Selbstzweck zu verstehen, erleichtert den Schülern, sich in ihrer historischen Kompetenz weiterzuentwickeln.

Es ist ein zentrales Anliegen dieses Beitrags, die Teilschritte, die das Re- und De-Konstruieren methodisieren, und die zugehörigen Kompetenzen vorzustellen (Kapitel 2 und 3). Im Falle des Umgangs mit Quellen kann ich mich bei einigen Teilschritten kurz fassen und mich auf einen disziplinären Konsens berufen, andere Teilschritte müssen, auch um Missverständnisse zu vermeiden, genauer dargestellt werden.

1.2 ÜBERLAPPUNGEN MIT ANDEREN KOMPETENZBEREICHEN

Während die aktiv vollzogenen **Verfahrensweisen** sich klar dem Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenzen zuordnen lassen, sind die methodischen Verfahrens**regeln** bei genauer Betrachtung in manchen Hinsichten im Überlappungsbereichen zwischen Methoden- und Sachkompetenzen zu verorten, d.h. sie besitzen Charakteristika beider Bereiche. Auch zwischen den prozessbezogenen Kompetenzbereichen gibt es Überlappungen. Bevor Beispiele dafür angeführt werden, wird das Prinzip am Beispiel der „Scripts" verdeutlicht: Scripts sind lernbare Verfahrensregel für die Durchführung von Operationen,[7] die einen gewissen Abstraktionsgrad haben müssen. Damit sichern sie ihre Anwendbarkeit auf je unterschiedliche Fälle. Sie gehören als „Verfahrenswissen" in den Bereich der Sachkompetenz. Sichtbar und damit diagnostizierbar wird das sachkompetente Verfügen *über* solche Scripts, wenn auf den Begriff gebracht werden kann, was mit den Verfahrensweisen („Quellenkritik", „Gattungen auswählen", „Bestandsaufnahme", „Triftigkeitsprüfung") gemeint ist, wenn Voraussetzungen und Eigenheiten benannt, wenn verschiedene Ausprägungen verglichen werden können. Die Zugehörigkeit auch zu den Methodenkompetenzen („Überlappungsbereich") kommt dann zum Ausdruck, wenn über jeweils relevante Aspekte der Scripts aktiv und im Prozess eines neuen Denkakts verfügt wird. Das in den Scripts gespeicherte Verfahrenswissen wird auf wechselnde Fälle mit ihren jeweiligen Besonderheiten angewandt. Dabei wird, abhängig vom erreichten Niveau der Entwicklung der Methodenkompetenz, in entsprechender Weise selektiert, reflektiert und modifiziert. Diese im Prozess der Re-Konstruktion als sinnvoll erkannten Modifikationen können sich – abstrahiert – auch auf die Scripts auswirken; diese erfahren eine Optimierung, die z.B. als Ausdifferenzierung der Begriffskompetenz sichtbar werden kann. Sach- und Methodenkompetenz fördern sich damit gegenseitig.

Im Folgenden charakterisiere ich den Überlappungsbereich zwischen Methoden- und Sachkompetenz, indem ich Verfahrensweisen benenne, die innerhalb der Basiskompetenz der Re-Konstruktion vollzogen werden, für die Verfahrensregeln aufgestellt werden können. Wie oben dargestellt, ist es möglich, dass auf bereits vorliegende und verfügbare Scripts (= Sachkompetenz) zurückgegriffen wird. Die Scripts, die ja Sedimentationen/ Abstraktionen sind, die „Tun" voraussetzen, können aber in der Folge auch erst entstehen. Es geht z.B.

- um die *Recherche von Quellen* (ggf. verflüssigt sich hier das Script *„Heuristik"*),
- um die *Herausarbeitung von „Vergangenheitspartikeln"* (hier verflüssigt sich im Falle einer Re-Konstruktion das Script „Interpretation" bzw. im Falle einer De-Konstruktion das Script „inhaltsbezogene Bestandsaufnahme"),
- um die *Kontextualisierung* solcher „Partikel" in historischen Darstellungen. (Im Falle der Re-Konstruktion verflüssigt sich ggf. das Script „darstellen"; dazu können bei der Kontextualisierung inhaltsbezogene Kategorien zur Anwendung kommen. Im Falle der De-Konstruktion verflüssigt sich ggf. das Script „(Tiefen-)Struktur erschließen"; bei der inhaltsbezogenen Analyse des „Strickmusters" der vorliegenden historischen Narration wird das Verfügen-Können über inhaltsbezogene Kategorien aktiviert).

Auch zwischen den historischen Fragekompetenzen und historischen Methodenkompetenzen bestehen Überlappungen. Darauf gehe ich in den Kapiteln 2 und 3 ausführlicher ein. In der Einleitung genügt es deshalb, darauf hinzuweisen, dass der Re-Konstruktionsprozess Rückwirkungen auf die zu Grunde liegende Fragestellung haben kann, und dass die De-Konstruktion es z.B. ermöglicht, Fragestellungen, die explizit, aber auch implizit oder latent, hinter vorliegenden Narrationen stehen, zu enthüllen.

6 In der geschichtsdidaktischen Literatur finden sich, bezogen auf zahlreiche Teilkompetenzen der Re-Konstruktion, Überlegungen, die Lehrer ihren Handreichungen zugrunde legen können. Insbesondere sind auf Geschichtsunterricht ausgerichteten Zeitschriften, wie Geschichte lernen und Praxis Geschichte zu nennen, die auf Methoden bezogenen (Hand-)Bücher (Gautschi, Geschichte, 32005; Günther-Arndt, Geschichts-Didaktik, 22005; Mayer/Pandel/ Schneider, Handbuch 2004; Sauer, Geschichte ³2007; Schreiber, Begegnungen 22004) und die auf Kompetenzförderung ausgerichtete, dem FUER-Projekt zuzuordnende Reihe „Themenhefte Geschichte" (Schreiber/Mebus, Durchblicken, ²2006; Krammer/Ammerer, Bildern, 2006; Witschi, Geschichte, 2006; Schreiber/Árkossy, Zeitzeugengespräche, 2007; Melichar, Denken, 2006; Körber/Baeck, Umgang, 2006; Schreiber/Wenzl, Geschichte, 2006; Lehmann, Theater, 2006; Schreiber/Ziegler, Geschichte, 2007 (in Vorbereitung); Borries/ Schreiber, Geschichte, 2008 (in Vorbereitung)).

7 Vgl. Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

Die Überlappungen mit der Orientierungskompetenz werden an dieser Stelle ebenfalls nur kurz umrissen: Schon, weil jeder Autor an seine Gegenwart, ihre Rahmenbedingungen sowie ihre Fragen und Entscheidungsdilemmata gebunden ist, spielen Perspektiven und Bezüge auf Gegenwart und Zukunft bei der Konstruktion der jeweiligen Geschichte – zumindest implizit/latent – eine Rolle.[8] Die historisch Denkenden bei der Erarbeitung ihrer Narration dabei zu unterstützen, alle drei Fokussierungen (und nicht nur die auf Vergangenes) zu berücksichtigen, fördert zugleich die Entwicklung von Methoden- und Orientierungskompetenz (vgl. 2.2.3).

Überlappungen zwischen Orientierungskompetenz und De-Konstruktion bestehen schon deshalb, weil jede historische Narration von ihren Rezipienten genutzt werden kann, um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu vernetzen und historischen Sinn zu bilden, unabhängig davon, ob der Autor orientierende Aussagen eingearbeitet hat. Wer für sich überlegt, ob die Sinnbildungen und Deutungen der vorliegenden Narration für ihn von Bedeutung sind, de-konstruiert die vorliegende Darstellung auf explizite, implizite oder latente Weise. Dabei gilt vermutlich, dass in den Medien der Geschichtskultur (Film, Ausstellung, Sachbücher, Internet ...) orientierende Botschaften in der Regel offenkundiger zu Tage treten als z.B. in der Historiographie oder in Schulgeschichtsbüchern. Vermutlich sind sie deshalb auch leichter zu de-konstruieren. Es ist also nicht einzusehen, warum viele Lehrpläne den reflektierten Umgang z.B. mit „Geschichte im Film" erst für die Abschlussklassen vorsehen.

Auch die „Durchgitterung" zwischen den beiden Basisoperationen des historischen Denkens liegen offen zu Tage: Es wurde einleitend schon darauf hingewiesen, dass kaum einmal ausschließlich aus Quellen „re-konstruiert" wird. In der Regel wird in einem ersten Schritt die „einschlägige Literatur" herangezogen oder anderes Expertenwissen. In der Wissenschaft bedeutet das: Zuerst wird der „Forschungsstand" erarbeitet, d.h., die eigene Forschungsarbeit wird in ein (seinerseits konstruiertes) Kontinuum einer Forschungsgeschichte eingeordnet. Zu diesem Zweck werden Fragestellungen, theoretische Konzepte und Prämissen und methodische Verfahren der Vorgänger diskutiert, ihre Ergebnisse festgehalten. Somit ist die Erarbeitung des Forschungsstandes als De-Konstruktion zu klassifizieren. Indem aber für die folgende eigene Re-Konstruktion viele Vergangenheitspartikel nicht mehr selbst aus Quellen erarbeitet werden, sondern (vor allem im Randbereich der eigenen Fragestellung) aus den Vorarbeiten anderer übernommen, konstituiert sich eine Verbindung zwischen diesem de- und dem re-konstruktiven Vorgehen. Das ist arbeitsökonomisch notwendig, muss aber reflektiert werden. – Die de-konstruierenden Analyse-Operationen bei der Erarbeitung des Forschungstandes werden jedoch selten explizit methodisch reguliert und reflektiert angewandt.

Auch die gegenläufige Operation ist festzustellen: de-konstruierende Operationen verbinden sich mit re-konstruierenden. Bei den Triftigkeitsprüfungen ist das regelmäßig der Fall, nämlich dann, wenn den in den historischen Narrationen vorliegenden und zu analysierenden Re-Konstruktionen die eigenen gegenübergestellt werden.

Trotz dieser feststellbaren Überlappungen und Vernetzungen: Die einzelnen Operationen und die dafür notwendigen Kompetenzen lassen sich eindeutig klassifizieren und idealtypisch bestimmen. Darauf liegt der Schwerpunkt in den Hauptkapiteln.

8 Selbst wenn ein Historiker sich bewusst dafür entscheidet, seine Fragestellung ausschließlich vergangenheitsbezogen zu verfolgen oder wenn er „nur" eine narrative Klammer schafft, indem er Gegenwartsbezüge im Vorwort und/oder Resümee aufgreift, nicht aber im Haupttext, bezieht er damit in seinem Re-Konstruktionsprozess Stellung zu historischer Orientierung.

2. KERNKOMPETENZ: RE-KONSTRUKTIONSKOMPETENZ

Beatrice Ziegler hat in ihrem Beitrag zur Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz den Begriff der Re-Konstruktion und die darauf bezogenen Kompetenz sehr prägnant gefasst: „Unter „Re-Konstruktion" wird der ganze Prozess der Erstellung einer historischen Aussage gefasst, von der Erschließung von Vergangenem unter geeigneter und begründeter Fragestellung aus Quellen der Vergangenheit mit kritischer Bezugnahme auf bisher erarbeitete Geschichte(n) bis zur Konstruktion einer Geschichte in narrativer Form, bei der – zumindest implizit – auch die Perspektiven und Bezüge auf Gegenwart und Zukunft verdeutlicht oder mitbedacht werden. Diese Synthese folgt den die Narration sichernden Triftigkeitskriterien im Hinblick auf Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft.

Der Begriff der Re-Konstruktions*kompetenz* bezeichnet also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, den Prozess der Re-Konstruktion vorzunehmen und durchzuführen mit dem Ergebnis einer triftigen Narration."[9]

Im Folgenden unterteile ich den Re-Konstruktionsprozess in zwei Teilabschnitte, die zugleich mit den Triftigkeitskriterien, die Jörn Rüsen bereits 1983[10] herausgearbeitet hat, korrelieren:

9 Ziegler, Graduierung Re-Konstruktionskompetenz, in diesem Band S. 523-545.

10 Zu „Triftigkeiten" vgl. Rüsen, Vernunft, 1983, v.a. S. 85-116. Hermann Lübbe spricht analog von Begründungs-, Konstruktions- und Konsensobjektivität (vgl. Lübbe, Aufklärung, 1976).

(1) den re-konstruierenden Umgang mit Quellen,[11] der die Quellensuche (Heuristik), die innere, äußere Quellenkritik und die Interpretation enthält. Das Ergebnis dieses ersten Teil-Prozesses sind „Vergangenheitspartikel", die in der Fokussierung auf Vergangenes auf der Grundlage von Quellen (und einschlägiger Literatur) erschlossen worden sind. Diesen Aktionen ist das Kriterium der empirischen Triftigkeit zuzuordnen;

(2) die Entwicklung einer historischen Narration. Sie umfasst die endgültige Festlegung der Fragestellung, die Entscheidungen über die Fokussierung der Darstellung, über die zu wählende Kontextualisierung, über Deutungs- und Sinnbildungsmuster, über die Darstellungsform (Gattung) und das Trägermedium und den Adressatenbezug. Die Entscheidungen betreffen also zum einen das „Was", zum anderen das „Wie" der Darstellung. Zuzuordnen sind insbesondere die Kriterien der narrativen und normativen Triftigkeit.

Dieser Gliederung folgend wird die Re-Konstruktionskompetenz nun ausdifferenziert.

2.1 Quellen als Grundlage für die Entwicklung historischer Narrationen

Noch einmal halte ich fest, dass in der realen historischen Arbeit kein Re-Konstruktionsprozess ausschließlich auf Quellenarbeit aufbaut, sondern immer auch bereits vorliegendes (Experten-)Wissen einbezieht. Ich konzentriere mich im Folgenden dennoch ausschließlich auf den Umgang mit Quellen, weil sich das Erschließen von Vergangenheitspartikeln aus vorhandenen historischen Narrationen (oft: der einschlägigen Literatur) idealtypisch der Basisoperation der De-Konstruktion zuordnen lässt und deshalb in Kapitel drei thematisiert wird. Im Folgenden vermerke ich in Klammern, wenn im realen Re-Konstruktionsprozess auch auf Literatur oder andere historische Narrationen rekurriert wird.

2.1.1 Kompetenz, Quellen aufzusuchen und auszuwählen (Heuristik)

Heuristik wird im engeren Sinne verstanden als das Suchen und Auffinden von Quellen (und Literatur) zu vorliegenden Fragestellungen. Die auf Heuristik bezogene Kompetenz umfasst Verfahrenswissen, z.B. zur Re-

11 Vgl. dazu auch Körber, Graduierung „Quellen", in diesem Band S. 546-562.

cherche in Bibliothekskatalogen, in den Findbüchern der Archive, aber auch im Internet.[12] Dazu kommen weitere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften bezogen auf die Vorauswahl der Materialien. Dabei spielen überfachliche Kompetenzen eine Rolle, wie das überfliegende Lesen, aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Sachkompetenz zuzuordnen sind, wie z.B. die Gattungskompetenz (Pandel), aufgrund derer Texte bestimmter Textsorten – bezogen auf die Fragestellung – für relevant erklärt und andere zur Seite gelegt werden können. Die heuristischen Kompetenzen greifen auch auf andere Elemente aus dem Kompetenzbereich der Historischen Sachkompetenz zurück. Z.B. ist ein Verfügen-Können über inhaltsbezogene Kategorien notwendig, um mit der Ordnung umgehen zu können, nach der die Bestände systematisiert sind.

Die Entwicklung von historischen Fragestellungen geht der Heuristik nicht nur voraus, es gibt auch hier Überlappungen – etwa wenn im Laufe der ersten Recherchen Erkenntnisse gewonnen werden, die für die Schärfung der Fragen genutzt werden können oder gar zu ihrer Umformulierung zwingen.

Überlappungen zum Kompetenzbereich Historische Orientierungskompetenzen ergeben sich u.a. daraus, dass die Kriterien, nach denen Bestände im Archiv gebildet wurden, mit den Orientierungsproblemen der Gegenwart oft nicht kompatibel sind: Es verlangt ausgeprägte heuristische Kompetenz, Materialien zur Beantwortung von Fragestellungen zu erschließen, die bei der Bestandsbildung noch nicht vor Augen standen.[13]

Heuristik wird gemeinhin der Kompetenz von Spezialisten zugeordnet; im Geschichtsunterricht z.B. wird die Förderung dieser Kompetenz historischen Denkens deshalb kaum angezielt. Das aber verhindert eine Kompetenzorientierung, die auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung an der Geschichtskultur abzielt. In Entscheidungssituation ist die Fähigkeit, unabhängig Belege auffinden zu können, um historische Aussagen zu bestätigen oder zu widerlegen, nämlich unerlässlich.

Im Geschichtsunterricht müsste „Heuristik" als Handlungsweise also eingeführt und an ausgewählten Beispielen erprobt und eingeübt werden. Wenn Schüler mit in ihr Erwachsenenleben nähmen, dass es „klar" sei, „welche Quellen zu welchen Fragestellungen gehören" (die z.B., die in den Schulbüchern zugeordnet sind, mit denen im Geschichtsunterricht dann

12 Vgl. z.B. Eder/Berger/Casutt-Schneeberger/Tantner, Geschichte, 2006.

13 Vgl. wiederum die Beispiele im Beitrag Ziegler, Graduierung Re-Konstruktion, in diesem Band S. 523-545.

gearbeitet wird), fehlt ihnen ein wichtiger Ansatzpunkt für die Überprüfung der Triftigkeit sowohl der Narrationen anderer, als auch der selbst zu entwickelnden Narrationen.

2.1.2 Kompetenz, äußere und innere Quellenkritik durchzuführen

Für die **äußere,** mehr noch für die **innere Quellenkritik** gilt, dass sie nicht als „Arbeitstechnik" wahrgenommen werden dürfen, dass sie vielmehr immer als Teil des Wegs zu einer historischen Narration verstanden werden müssen. Erst diese Einschätzung kann dazu beitragen, im Sinne eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte, den Werkzeugcharakter, den die Konventionen für Quellenarbeit haben, nicht aus dem Blick zu verlieren. Auch hier ist der Geschichtsunterricht als der Ort einer institutionalisierten und systematischen Einführung in den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte von besonderer Bedeutung. In Verantwortung stehen aber auch die Institutionen der Geschichtskultur, insofern auch sie sich zum Ziel setzen, ihren Rezipienten einen Weg zu einem kritischen, reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsverständnis zu eröffnen.

Üblicherweise wird im Geschichtsunterricht die Kompetenz zur **äußeren Quellenkritik** weniger gefördert, als die zur inneren Kritik: Umstandslos werden z.B. in Schulbüchern und Arbeitsmaterialien schriftliche Quellen übersetzt, in die aktuelle Sprache, die aktuelle Schrift, in ein aktuelles Layout gebracht, ohne dass das Original, wenigstens als Abbildung, daneben gestellt würde. Die Notwendigkeit, das Original in den kritischen Umgang mit Quellen einzubeziehen, wird z.B. auch in Museen ignoriert: Bildquellen werden zu beeindruckenden Großbildern „hochgezogen", ohne auf die Größe des Originals zu verweisen;[14] z.T. werden auch nur Ausschnitte reproduziert. Gerade Museen und Archive, die Orte also, die den Anspruch haben, Originale aufzubewahren, sollten mit Repliken und Reproduktionen bzw. mit Modellen nur arbeiten, wenn dies den Besuchern gegenüber klar ausgewiesen wird.[15]

Nur wenn in den für den Aufbau eines reflektierten Umgangs mit Geschichte zuständigen Institutionen solche Mängel vermieden werden,

14 Ein Beispiel dafür, dass dies nicht so sein muss, ist die neue Ausstellung in der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg. Dort werden, wie z.B. im „Ort der Information" unter dem Holocaustdenkmal in Berlin, Großportraits genutzt, um den Ermordeten Gesicht und Biographie zu geben. Die Originalfotos werden aber in der Erläuterung zusätzlich in ihrer originalen Größe gezeigt.

15 Vgl. hierzu auch die Standards für Museen, die intern diskutiert werden (www.museumsbund.de).

können Aspekte der äußeren Quellenkritik, die in der Wissenschaft selbstverständlich sind, zu Konventionen auch in weiten Teilen der Gesellschaft werden.[16] Dazu sollte das Bewusstsein zählen, dass das Original schon aufgrund seiner Materialität Auskünfte über seine Echtheit gibt.

Mit der **inneren Quellenkritik** setzt die konkrete inhaltliche Bearbeitung der Fragestellung ein.[17] Vermutlich ist das der Grund, weshalb die Schulen seit einigen Jahrzehnten versuchen, den Aufbau dieser Kompetenz zu fördern. Es geht um die Fähigkeit, durch eine zuerst einmal immanent ansetzende, dann die Quelle in ihre Rahmenbedingungen einordnende Analyse zu erschließen, was der Autor sagt, und was er meint, wobei dies nicht immer zusammenfällt.

Empirische Untersuchungen zeigen aber, dass die Erträge eines quellenorientierten Geschichtsunterricht noch nicht zufrieden stellen können. Insbesondere scheinen Schüler vor allem einen Quellenpositivismus zu erlernen, nach dem Motto: „In der Quelle steht ...".[18]

Eine Konsequenz aus dieser Einsicht ist, alle Überlegungen zu Methodenkompetenz, die sich als Einführung in Arbeitstechniken für das Erschließen von Text-, Bild- oder Sachquellen (miss-)verstehen lassen, als zu kurz springend abzulehnen: Die innere Erschließung von Quellen erschöpft sich eben nicht in einer „Fertigkeit", sondern ist Teil einer umfassenden Re-Konstruktionskompetenz, die den Weg der Entwicklung einer Antwort auf eine Frage umfasst.

Das Erlernen und die Einübung bewährter Untersuchungsfragen oder entsprechender Leitfäden ist dazu zwar hilfreich und kann konventionelle Zugriffe befördern. Der Horizont sollte aber von Anfang an der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Quellen sein. Dies gilt gerade für die Schule als dem Ort der systematischen Auseinandersetzung mit Geschichte: Erste empirische Untersuchen belegen, dass, bei entsprechender Förderung, Schüler lange bevor sie einigermaßen systematisch über not-

16 Vgl. hier die Internetpublikation zu einem interkulturellen studentischen Projekt der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der ELTE Budapest: www. museumsvergleich-holocaust.eu

17 An dieser Stelle wird auf eine explizite Begriffsklärung verzichtet und an deren Stelle auf Einführungen in das Studium der Geschichte verwiesen: Boshof et al, Einführung, 51997; Brandt,Werkzeug,131992; Howell/ Prevenier, Werkstatt, 2004; Furrer, Geschichte, 2003; Theuerkauf, Einführung, 1991; Meister, Einführung, 1999; Rusinek, 1992; vgl. auch Pandel, Quelleninterpretation, 2000.

18 Jüngst, Borries, et al., Schulbuchverständnis, 2005. Wie v. Borries in dieser Studie belegt, haben sich von diesem Positivismus auch (jüngere) Geschichtsstudierenden z.T. noch nicht lösen können.

wendige Konventionen für innere Quellenkritik verfügen, sich klar darüber sein können, dass es nicht darum geht, nur zu herauszufinden, „was in der Quelle steht", sondern dass es immer auch um die Frage geht, was mit Hilfe der jeweiligen Quelle über Vergangenes überhaupt zu erschließen ist, wo prinzipielle und wo konkrete Grenzen liegen, die mit Hilfe zusätzlicher Quellen (und/oder Darstellungen) überschritten werden können etc.[19]

Wenn mit Laien und jungen Lernern Quellen von Anfang an nicht nur „fakten"-orientiert erschlossen werden, wenn „wer", „wo" und „was" ergänzt wird, z.B. durch „warum", „für wen", „in welcher Situation" oder „sehen andere das genau so", dann lernen sie ganz selbstverständlich, dass die Kompetenz zur Arbeit mit (schriftlichen) Quellen sich eben nicht in der Informationsentnahme erschöpft. Das erlaubt dann, im Geschichtsunterricht als „Konvention" für den Umgang mit Quellen viel mehr anzustreben, als die Verfechter einer als Fertigkeit missverstandenen Methodenkompetenz das tun: „Konventionell" ist es dann, **auf eine der Gruppe angemessene Weise** Konzepte zu einer zeit- und kulturbedingte „Alterität" zu entwickeln bzw. auszudifferenzieren, Prinzipien wie „Retroperspektivität" oder „Partikularität" zu erfassen und zu vertiefen, sich der Zeitlichkeit überfachlicher Kategorien (wie Herrschaft,[20] Gender[21] oder historischer Kategorien wie Fortschritt[22] oder Epoche[23]) bewusst zu werden oder der Adressatenbezogenheit und der Abhängigkeit von Rahmenbedingungen. Schüler, die ihren Schulbesuch beenden, sollten schließlich ins Erwachsenenleben mitnehmen, dass vorliegendes Material in unterschiedlichen Hinsichten „Quelle" sein kann, dass auch „Darstellungen" Quellenwert haben können, dafür nämlich, wie Autoren eine Sache sahen und beurteilten.[24]

Immer geht es darum, einer Quelle Aussagen zu entnehmen, die nicht in der Wiedergabe des Ausgesagten verbleiben, sondern dieses aus seinem Kontext verstehen.

Was im Einzelnen dem konventionellen Niveau zuzurechnen ist, hängt vom Lernalter ab: Das Niveau „konventionell" ist für junge Lerner an Grundschulen inhaltlich selbstverständlich anders gefüllt, als für Studienanfänger oder für graduierte Historiker. Gemeinsam ist aber jeweils die Logik: Es geht um ein (einigermaßen) systematisches Verfügen-Können über Ausprägungen historischen Denkens, über die – bezogen auf die jeweilige Gruppe und möglichst auch in der Gruppe – ein „Kon-Venire", eine Übereinstimmung, erzielt worden war. Auf intermediärem Niveau kann ein (selbst-)reflexives und auf reflektierte Weise über die Konventionen der Gruppe hinausgehendes Denken nicht angenommen werden. Es muss aber möglich sein, losgelöst von einem konkreten Fall, über die Konventionen zu verfügen. Die Systematik und Sinnhaftigkeit von Konventionen kann erkannt werden, der Werkzeugcharakter, die Historizität auch der Konvention dagegen nicht.[25]

Geschichtsunterricht kann den Weg zu einer entsprechenden Kompetenzentwicklung nur dann eröffnen, wenn die Lehrkraft sich von der Idee gelöst hat, erst die „Fertigkeiten" vermitteln zu müssen, um dann – viel später erst – zu lehren, dass der Umgang mit Quellen eigentlich viel mehr umfasst. Wird der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Quellen von Anfang an als Horizont gesehen, auf den sich alles zubewegt, so steckt der besondere Reiz der Auseinandersetzung mit Quellen gerade in der Progression und der Chance, einmal angelegte Kompetenzen auszudifferenzieren und weiterzuentwickeln.

2.1.3 Kompetenz, durch die Interpretation der Quellenbestände Vergangenheitspartikel zu erschließen

Interpretation wird im engen Sinne verstanden als interpretierende und vergleichende Auseinandersetzung mit den durch äußere und innere Kritik jeweils bereits erschlossenen Quellen.[26] Es geht noch nicht um das Einbinden der Analyseergebnisse in historische Narrationen, sondern „erst" um das Herausarbeiten von Vergangenheitspartikeln. Grundregel ist, dass dies aus einer Quelle heraus nicht möglich ist. Es muss vielmehr

19 Vgl. Serwuschok/Schreiber, Elementarisierungszumutung, 2003.
20 Vgl. v. Borries/Pflüger, Herrschaft, in diesem Band S. 622-639.
21 Vgl. Kühberger, Gender, in diesem Band S. 640-649.
22 Vgl. Bauer, Fortschritt, in diesem Band S. 599-621.
23 Vgl. Schöner, Epoche, in diesem Band S. 563-598.
24 Vgl. hierzu auch den Beitrag Körber, Graduierung Quellenbegriff, in diesem Band S. 546-562.

25 Vgl. Körber, Basisbeitrag Graduierung, vgl. die Beispiele in den Graduierungskapitel in vorliegenden Band S. 415-472.
26 In der Reihe „Einführung in die Interpretation historischer Quellen" des Schöningh-Verlags ist mit Interpretation dagegen der Umgang mit Quellen insgesamt gemeint. (vgl. exemplarisch Theuerkauf, Einführung,1991 oder Rusinek, Einführung, 1992).
Pandel führt unter Interpretationsarten Teilschritte auf, die (nicht nur) in meinem hier vorliegenden Beitrag der inneren Quellenkritik zugeordnet werden, mit der die einzelne Quelle kritisch erschlossen werden soll. „Übersetzende Interpretation" (Pandel, Quelleninterpretation 2000, S. 171), „Analysierende Interpretation" (172), die den „Text zuallererst für sich allein nimmt" und erschließt, „was gesagt" und noch nicht „was gemeint" ist, Teile der „Ideologiekritischen Interpretation" (S.172) leisten nicht mehr, als die immanente, innere Quellenkritik das üblicherweise tut. – Bei Pandel bleibt unter

versucht werden, verschiedenen Quellen und Materialien in Bezug zu einander zu setzen: Ohne eine über die einzelne Quelle hinausgehende, vergleichende Interpretation können Vergangenheitspartikel nicht so gesichert erarbeitet werden, dass sie eine valide Grundlage für die eigene Konstruktion historischer Narrationen bilden.

Sichtbar werden kann diese Einzelkompetenz z.B. in folgenden Verfahrensweisen: Übereinstimmungen und Widersprüche zwischen den herangezogenen Materialien erkennen und benennen; feststellen, ob die einzelnen Dokumente sich ergänzen und erweitern oder nebeneinander stehen, ob die vorliegenden Informationen schon zur Beantwortung der Frage ausreichen oder ob weitere Materialien zu suchen sind. Zu den Operationen gehören etwa auch Verfahren der Umorganisation der in den Quellen enthaltenen Informationen, etwa ihre Eintragung in eine Zeitleiste bzw. eine Tabelle, welche es erleichtert, Übereinstimmungen, Differenzen, Ergänzungen und Widersprüche augenfällig zu machen.[27]

Interpretation kann ohne Theorie- und Inhaltsbezug nicht auskommen. So muss z.B. *„Perspektivität"* als Prinzip bewusst sein, damit in der vergleichenden Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven „Multi-Perspektivität" in den Blick kommen kann. Die eigene *„Gegenwartsgebundenheit"* muss erkannt sein, damit die Standortgebundenheit auch der eigenen Interpretation mitgedacht werden und im Diskurs thematisiert werden kann.

Ist die *„Kontextgebundenheit aller historischen Phänomene"* erkannt, kann nach Gemeinsamkeiten und Abweichungen zwischen Quellen gesucht und über Gründe für Abweichungen nachgedacht werden. Ziel ist, aus dem Vergleich der Materialien jeweils (möglichst) begründet ausgewiesene Vergangenheitspartikel bestimmt zu haben, die sich aus der kritischen Analyse der Quellen und ihrer Einordnung ergeben, wobei eigene Schlüsse möglichst präzise gekennzeichnet und begründet werden sollten, und zwar unter Bezug auf die Quelle. Dass aber auch dieser erste, sehr an die einzelnen Quellen gebundene Schritt der Kontextualisierung nicht gelingen kann, ohne dass Deutungsmuster zugrunde gelegt werden, muss klar sein.

Im Geschichtsunterricht und in anderen Feldern der Geschichtskultur wird der Entwicklung der im Fokus Vergangenheit zu verortenden Interpretationskompetenz meist nur wenig Raum gegeben. Weil sich die *empirische Triftigkeit* von Narrationen gerade daraus ergibt, wie sorgfältig bei der Bestimmung der Vergangenheitspartikel vorgegangen wurde, weil Quellenarbeit in der Phase der Interpretation ganz eindeutig als Teil einer umfassenderen Re- (oder De-) Konstruktion bewusst wird, weil die Überlappung mit anderen Kompetenzbereichen sehr deutlich wird, sollte gerade der Interpretation, die auf Vergangenheitspartikel zielt, Raum gegeben werden.

2.1.4 Weitere definitorische Klärungen

Der Begriff „Vergangenheitspartikel" ist Gegenstand eines innerdisziplinären Rekurses geworden. Eine Begriffsklärung ist deshalb nahe liegend. Auch weitere im Kontext der Re-Konstruktion häufig genutzte Termini wie „Fokussierung" oder „empirische Triftigkeit" werden kurz geklärt, bevor der zweite Teilschritt der Re-Konstruktion, die Erstellung einer historischen Darstellung, betrachtet wird.

Wir verstehen unter **Vergangenheitspartikeln** plausible Konstrukte, die im Fokus auf Vergangenes erarbeitet werden. Durch präzise Quellen- (und Literatur-) Bezüge wird idealer Weise Transparenz über ihre Grundlagen hergestellt. Schon aus prinzipiellen Gründen können Perspektivität der Quellen, Partialität der Überlieferung, die Selektivität und Perspektivität, die in der Fragestellung, aber auch in der Wahrnehmung des sich mit Geschichte Befassenden stecken, nicht überwunden werden. Es handelt sich bei den Vergangenheitspartikeln also keineswegs um Stücke „der" Vergangenheit, wie Hans Jürgen Pandel das in seiner unnachahmlichen Polemik einmal behauptet hat. Es geht vielmehr um den methodisch regulierten Versuch, Bausteine – Partikel eben – zu erschließen, die helfen, vergangene Phänomene zu erfassen, in einer Weise, die die Quellen nahe legen.

Bei der Überprüfung der **empirischen Triftigkeit**[28] wird der Blick vorrangig auf diese Vergangenheitspartikel und auf den Prozess gewendet, in

„Quellenkritik" bei näherem Hinsehen nur übrig, was andere unter „äußerer Quellenkritik" verstehen. – Man kann, wenn man will und das offen legt, durchaus so verfahren, allerdings ist der Satz „Kritik ist jene Operation, die aus Quellenaussagen empirisch triftige Daten und Tatsachen macht." (S. 160), mit dem Pandel das Kapitel 7.3 Kritik einleitet, dann aber ebenso fehl am Platz, wie die Bezüge auf Rüsen, der [irritierender Weise] der Quellenkritik die „Funktion einer nicht hintergehbaren Kontrollinstanz über den Tatsachengehalt jeder historischen Aussage" zuweist. – Kurz und gut, mehr begriffliche Stringenz hätten der Pandelschen Monographie an dieser Stelle gut getan.

27 Eine solche tabellarische Übersicht muss nicht chronologisch, sondern kann auch nach anderen Gesichtspunkten (etwa Informationen zu Orten, Personen etc.) organisiert sein. Sie entspricht tendenziell einer Form des Exzerpierens und der Inventarisierung von Informationen in einem Zettelkasten. Sofern sie chronologisch erfolgt, kann sie auch bereits (intendiert oder nicht) Protoformen der späteren Narrativierung enthalten bzw. unwillkürlich vorprägen.

28 Zu Triftigkeit vgl. u.a. Rüsen, Vernunft, 1983.

dem sie erarbeitet/wahrgenommen wurden. Es geht um die Wahrnehmung historischer Erfahrungen, um deren Erschließung aus Quellen. Eine an der historisch-kritischen Methode ausgerichtete Rekonstruktion, die etwa in den eben dargestellten Schritten abläuft, erhöht die empirische Triftigkeit von Vergangenheitsbezügen.

Die **Fokussierung,** die Ausrichtung, in der der Umgang mit Quellen erfolgt, ist die auf Vergangenes. Dabei muss wiederum mitgedacht werden, dass die Vergangenheit, auch wenn sie als eigene Wirklichkeit akzeptiert wird, für jeden „damalige Zeitgenossen" immer nur in seiner eigenen Brechung und eben nicht als subjektunabhängig und in diesem Sinne „wahr" vorlag. Diese Einsicht in den Konstruktcharakter, den vergangene Wirklichkeit auch für die Zeitgenossen haben muss, kommt zusammen mit der Einsicht in das Prinzip der Retro-Perspektivität, des perspektivischen Blicks aus der Gegenwart auf die Vergangenheit, der ggf. zusätzlich durch ein auf Zukunft gerichtetes Interesse gelenkt wird. Trotz dieser unhintergehbaren Bedingungen: In der Fokussierung auf Vergangenes ist es das Interesse, eine möglichst plausible Vorstellung über das vergangene Phänomen zu schaffen, eine Vorstellung, die so plausibel ist, dass sie im interdisziplinären Diskurs wie in lebensweltlichen Zusammenhängen akzeptiert werden kann – zumindest so lange, bis eine andere Interpretation vorgelegt wird, die Fachleute und Laien mehr überzeugt.

Vergleicht man die hier vorgelegten Überlegungen zum ersten Teilschritt der Re-Konstruktion mit den Aussagen anderen Geschichtsdidaktiker zur Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, ergeben sich große Übereinstimmungen z.B. auch mit den Kernaussagen in der Pandelschen Monographie zur Quelleninterpretation.[29] Der kritische und (selbst-)reflexive Umgang mit Quellen kann sich nicht in einer durch Handreichungen und Raster reglementierten Fertigkeit erschöpfen.[30] Das Schreiben einer Geschichte auf der Grundlage der Ergebnisse der Interpretation ist unerlässliches Ziel. Von Beiträgen, die angeblich Methodenkompetenz schulen, aber nicht zu einem selbst-Denken von Geschichte führen wollen, distanziere ich mich aber. Insbesondere ist mit der Interpretation der Quellen, dem Herausarbeiten der Vergangenheitspartikel, die Re-Konstruktion längst nicht erledigt. Es fehlt der entscheidende Teil.

29 Auch wenn Termini z.T. unterschiedlich benutzt werden (vgl. Anm. 26), die zentralen Überlegungen können durch eine einfache Übersetzung auf einander bezogen werden, ein sachorientierter Diskurs ist möglich.

30 Diese Feststellung wäre auch ganz ohne Polemik möglich …

2.2 DARSTELLEN IN EINER HISTORISCHEN NARRATION

2.2.1 Zur theoretischen Einordnungen

Die Vergangenheitspartikel sind nämlich nicht mehr als Bausteine, auf die bei der Entwicklung historischer Narrationen rekurriert wird. Sie werden vom „Autor"[31] der historischen Narration deutend und Sinn bildend in einen Zusammenhang gebracht. Erst das auf diese Weise neu entstehende Ganze ist die historische Narration. Deshalb steht die Erschließung historischer Erfahrungen aus Quellen (und/oder der Historiographie oder anderer Expertenäußerungen) nicht auf der einen Seite und die Darstellung der Ergebnisse dieser Erschließung auf der anderen. Eine Re-Konstruktion entsteht vielmehr erst dadurch, dass mit Hilfe von (idealer Weise methodisch reguliert erschlossenen) Vergangenheitspartikeln eine historische Narration erarbeitet wird, die die historische Frage beantwortet, u.a. indem sie den Zeitverlauf deutet. Wiederum idealer Weise erfolgt auch die Erarbeitung und das Verfassen der „Darstellung" auf eine methodisch kontrollierte, in Schritte unterteilbare Weise. Dass die geschichtstheoretische Grundeinsicht über die Methodisierbarkeit der historischen Darstellung zunehmend zum Allgemeingut (= Konvention) zumindest für die Historikerausbildung wird, zeigen aktuelle Publikationen, die der Einführungen in das Studium der Geschichte dienen: Sie lassen den Überlegungen über das Schreiben von Geschichte Raum.[32]

Die Vergangenheitspartikel erhalten erst dadurch, dass sie zusätzlich mit „Sinn für" versehen werden, ihre je spezifische Bedeutung für die jeweilige Fragestellung. Das heißt, dass ein und derselbe Partikel in mehrere (aber nicht beliebig) unterschiedliche Kontexte eingebunden werden und zu verschiedenen in sich jeweils empirisch, narrativ und normativ triftigen Geschichten beitragen kann. Das „Was", für das der/die Partikel ste-

31 Unter „Autor" wird nicht nur der Verfasser eines schriftlichen Werks verstanden, sondern ebenso der Ausstellungsmacher, der Filmemacher, der Gestalter von Bild-Text-Erzählungen oder Bild-Erzählungen, bis hin zu den Urhebern historischer Narrationen , die, wie im z.B. Theater, auch die Körpersprache nutzen, um zu erzählen. – Ein Schlaglicht auf die Vielfalt dessen, was mit „Geschichtsdarstellung" gemeint sein kann, wirft der Sammelband Borso/Kann, Geschichtsdarstellung, 2005, der auf Vorträge im Rahmen des Graduiertenkollegs „Europäische Geschichtsdarstellungen" und auf Festvorträge der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf zurückgeht.

32 Vgl. Howell/ Prevenier, Werkstatt, 2004; Schmale, Schreib-Guide, 2006; Eder et al., Geschichte, 2004; Furrer, Geschichte, 2003; Braudel et al., Geschichte, 1998; Kolmer/Rob-Santer, Geschichte 2005; Conrad/Kessel, Geschichte 1994; im Gegensatz dazu z.B. Brandt, Werkzeug, ^{13}1992; Boshof et al., Einführung, ^{5}1997.

hen, wird also auch durch den Kontext mitbestimmt; die **Kontextualisierung** wiederum hängt von der Fragestellung ab, auf die geantwortet werden soll. Teil der Kompetenz, eine historische Darstellung zu entwickeln ist also, sich für plausible Kontextualisierungen zu entscheiden.

Die „Autoren" historischer Narrationen wollen mit ihrer Darstellung etwas erreichen. Jörn Rüsen greift dies auf abstraktem Niveau in seinem Regelkreis historischen Denkens auf,[33] der in der Modifikation durch Andreas Körber und Wolfgang Hasberg[34] dem hier vorgestellten Kompetenz-Strukturmodell zugrunde liegt. Als Ziel, oft zugleich als Anlass für historische Denkprozesse wird die historische Orientierung identifiziert. Orientierungsbedürfnisse können in den historischen Fragen, die den Denkprozess in Gang setzen und halten, explizit zum Ausdruck kommen. Aber selbst wenn die Fragestellungen keine Gegenwarts- und Zukunftsprobleme aufgreifen, sondern auf eine vergangenheitsorientierte Auseinandersetzung mit historischen Entwicklungen, historischen Gegebenheiten und Begebenheiten zielen, können die Narrationen, die als Antwort entstehen, jederzeit orientierungsrelevant für Gegenwart und Zukunft werden.[35] Dies gehört zum menschlichen Erfahrungsschatz, der „da ist" vor jeder wissenschaftlichen Durchdringung und Aufarbeitung[36] und der Teil des Urvertrauens ist, aus vergangenen Erfahrungen lernen zu können, indem sie mit Sinn für Gegenwart/Zukunft versehen werden. Von der Absicht, die mit der historischen Narration verfolgt wird, hängt es ab, wie die Re-Konstruktion und ihre Darstellung angelegt werden. Dafür sind **Vorentscheidungen** zu treffen (vgl. Kapitel 2.2.2), wobei diese nicht notwendig explizit erfolgen bzw. implizit erkennbar sein müssen, sondern auch unbewusst bleiben können.

Idealtypisch lassen sie sich auf jeden Fall unterscheiden und in Verfahrensschritten methodisieren; die jeweils notwendigen Kompetenzen können benannt und beschrieben werden. Neben der bereits angesprochenen Entscheidung für Kontextualisierung zählt auch die Entscheidung für die **Fokussierung**[37] dazu, also für die Ausrichtung der historischen Narration

33 Rüsen, Vernunft, 1983, S.26.

34 Hasberg/Körber, Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, 2003.

35 Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Orientierungskompetenz, in diesem Band S. 236-264.

36 Rüsen, Faktizität, 2006.

37 Die in der So genannten Sechsermatrix festgehaltene Einsicht, dass die Auseinandersetzung mit Vergangenheit/Geschichte in unterschiedlichen Fokussierungen erfolgen kann, dass historische Orientierung sich aus einem Zusammenspiel aller drei Fokussierungen und der beiden Basisoreationen des Re- und De-Konstruierens ergibt, gehört zu den wichtigsten Einsichten aus dem FUER-Projekt. Vgl. ZGD (2003); vgl. auch das Glossar in diesem Band S. 861-873.

auf Vergangenes, auf die Orientierung von Gegenwart/Zukunft mit Hilfe von Vergangenem, auf den Vollzug der Narrativierung, bzw. (idealer Weise) auf eine gleichwertige Berücksichtigung aller drei Fokusse. Eng verknüpft damit ist die Entscheidung für **Deutungs- und Sinnbildungsmuster:** Für die historische Orientierung unterscheidet Rüsen vier Sinnbildungsmuster (traditional, exemplarisch, kritisch, genetisch);[38] seine Überlegungen haben inzwischen große Reichweite bekommen. Obwohl sie ausdifferenziert und modifiziert wurden, hat bislang niemand sie grundsätzlich in Frage gestellt. Dass die einzelnen Sinnbildungsmuster nie in idealtypischer Form vorkommen, ist ebenso unstrittig, wie dass sie explizit, viel häufiger implizit und latent als „Plan" für die eigene Re-Konstruktionsleistung dienen können[39] und ebenso als Analysekriterium für vorliegende Narrationen.[40]

Für die über Vergangenes gefällten Sach- und Werturteile[41] werden Deutungsmuster benutzt, die z.B. überzeitlich angelegt sein können[42] oder von der eigenen Gegenwart aus gedacht werden[43] oder zur Erklärung historischer Phänomene ex post geschaffen wurden.[44] Sie können damalige Sinnbildungen zu Tage fördern und von den Autoren explizit als Grundlage für heutige Sinnbildungen angeboten werden. Auf derartige Orientierungsangebote kann der Autor aber auch ebenso bewusst verzichten.

Diese Vorentscheidungen, die im Vorfeld bzw. während der Erarbeitung der historischen Narration getroffen werden müssen, schlagen sich auch als **Präzisierung bzw. Modifizierung der historischen Fragestellung** nieder, die den Prozess historischen Denkens in Gang setzt und hält.[45]

38 Vgl. u.a. Rüsen, Orientierung, 1994, S.38; am häufigsten zitiert wird wohl Rüsens prägnante Zusammenstellung im Handbuch der Geschichtsdidaktik (Rüsen, Erzählen, 1997).

39 Vgl. Barricelli, Schüler, 2005, v. Borries, Bildung, 2003 sowie schon ders., Geschichte denken, 1988; Pandel, Erzählen, 2002.

40 Vgl. Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2008

41 Jeismann, „Geschichtsbewußtsein", 1980; Jeismann, Rem tene 1999; Jeismann, Geschichtsbewusstsein, 1988.

42 Überzeitlich angelegt sind z.B. überfachliche Kategorien, die menschliches Agieren und Betroffen-Sein systematisieren (Raum, Wirtschaft, Kommunikation, Herrschaft), und zwar je zeitspezifisch modifiziert, aber jeweils klar identifizierbar in Erscheinung treten.

43 Die Erfahrung mit „neuen" Umweltproblemen ließ nach historischen Wurzeln, nach Vergleichbarem, nach positiven oder negativen Vorbildern für die Bewältigung suchen. Das Fragemuster, nicht die inhaltsbezogene Kategorie war in diesem Fall also bekannt.

44 Spezifisch zeitliche Deutungsmuster, wie Epochenbegriffe oder Zeitverlaufs-Strukturen wären Beispiele. Vgl. Schöner, Graduierung Epochenbegriffe, Bauer, Graduierung von Fortschritt als Zeitverlaufsvorstellung, in diesem Band S. 599-621.

45 Schreiber, Kompetenzbereich Fragekompetenzen, in diesem Band S. 155-193.

Auch hier gilt, was im Zusammenhang mit der Veränderung von Fragestellungen aufgrund der vorgefundenen Quellenlage und der sich ergebenden Quellenbefunde in Kapitel 2.1. bereits festgestellt wurde: Wir haben es mit einem Überlappungsbereich mit dem Kompetenzbereich der Historischen Fragekompetenzen zu tun, wobei der Zusammenhang mit historischen Methoden offen zu Tage liegt. Die dafür notwendigen Kompetenzen können problemlos ausgewiesen werden.

Auch wenn das „Wie" der Darstellung nur idealtypisch vom „Was" getrennt werden kann,[46] geht es in Kapitel 2.2.3 um das „Wie" der Darstellung, um die Kompetenz, die **Adressaten/Rezipienten** historischer Narrationen zu bedenken, um die Kompetenz zum Umgang mit den für historische Narrationen geeignten **Gattungen** und um die Kompetenz zur Beachtung **medienspezifischer Vorgaben.**

Es werden dabei Verfahren, also Prozesse des historischen Denkens ebenso betrachtet, wie Strukturen, die der Sachkompetenz zugehören und sich in den Verfahrensweisen der Re- und der De-Konstruktion verflüssigen. Für die Auseinandersetzung mit dem Wie historischer Narrationen wurden und werden in der Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik Philosophie (Arthur C. Danto[47], Paul Ricoeur[48], Hans Michael Baumgartner[49], Jörn Rüsen) und Literaturwissenschaft (Hayden White[50], Gérard Genette[51]

46 Vielleicht ist das der Grund, warum Textanalysen von Literaturwissenschaftlern zwar prima vista erkennen können, dass auch Clio dichtet, nicht aber, dass Gattungen oder Plots, die aus der Literaturanalyse bekannt sind, mediale Gestaltungsprinzipien, die die Medienwissenschaften erschließen, ihre Rolle und Funktion verändern, wenn sie im Zuge der historischen Sinnbildung verwendet werden. – Am Beispiel ausgewählter historiographischer bzw. (geschichts-) philosophischer Werke (von Ranke über Tocqueville zu Burkhardt, Herder, Nietzsche) erarbeitete White sich die Einsicht, dass jede historische Darstellung notwendig den Kriterien und Kategorien literarischer Darstellungen unterliege, also narrativ verfasst sei (White, Metahistory, 1991 (1973)). Jörn Rüsen greift diese Einsichten auf, unterfüttert sie aus philosophisch- historischer Perspektive und wendet sich gegen die „Wissenschaftsvergessenheit der Narrativitätsthese [...], ohne hinter deren Errungenschaften zurückzufallen, also ohne die narrative Eigenart historischen Denkens und Wissens zugunsten eines Wissenschaftsideals zu übersehen, das an anderen als historisch arbeitenden Wissenschaften entwickelt und dazu angetan ist, die Spezifik des Historischen in der Erkenntnisarbeit der Geschichtswissenschaft zu übersehen." (Rüsen, Orientierung, 1994, S. 37f.).

47 Danto, Philosophie, 1980 (Original 1964).

48 Ricoeur, History 1985; Ricoeur, Rätsel, 1998; Ricoeur, Gedächtnis, 2004; Ricoeur, Geschichtsschreibung, 2002.

49 Baumgartner, Struktur 1975; Baumgartner, Erzählstruktur, 1982; Baumgartner, Narrativität, 1997.

50 White, Klio, 1986; White, Bedeutung, 1990; White, Metahistory, 1991.

, Schönert[52]) für besonders bedeutsam erachtet. Die Einsichten, Methoden, Kompetenzen dieser Disziplinen müssten mit den spezifisch historischen Fragestellungen in einen so engen Zusammenhang gebracht werden, dass es nicht um eine einfach Übernahme von Erkenntnissen und Methoden gehen kann. Es wäre vielmehr eine trans-disziplinäre Zusammenarbeit notwendig.[53] Bislang steht sie noch weitgehend aus.

Die Akte, in denen die historischen Narrationen schließlich manifest werden, bringen den Prozess der Re-Konstruktion zum Abschluss (vgl. 2.2.4). Die explizit, implizit oder latent vollzogenen Überlegungen finden dabei ihre Form.[54] Bei der Bestimmung der Kompetenzen, die in dieser Phase notwendig sind, kann auf Überlegungen aus der geschichtswissenschaftlichen Literatur zurückgegriffen werden. In den letzten Jahren ist nämlich einerseits das Interesse der Geschichtswissenschaft an einer Methodisierung des (Schreib-) Prozesses gestiegen.[55] Unter den entsprechenden Publikationen finden sich auch Leitfäden, die jungen Studierenden konventionelle Formen des Schreibens vermitteln wollen.[56]

51 Genette, G.: Die Erzählung. Aus dem Französischen von Andreas Knop, mit einem Nachwort hg. von Jochen Vogt. München ²1998 (Genette hat als Literaturwissenschaftler die Erzähltheorie vorangebracht, indem er die (auch für die Geschichtstheorie, Geschichtsdidaktik, Historiographieforschung bedeutsamen) Überlegungen zur Bestimmung von Fokus bzw. Erzählerposition eines narrativen Textes, die Unterscheidung zwischen „Wie" ‚discours',(plot) und ‚histoire', (story) ausdifferenzierte (Genette unterscheidet das Was *(histoire) und differenziert das Wie nach* récit (Erzählung/Gattung) und *narration(Aussage-Akte).* – Weil das Ziel der Literaturwissenschaftler vorrangig die Textanalyse ist, sind ihre Ergebnisse für die Geschichtstheorie /Geschichtsdidaktik vor allem als Grundlage für die De-Konstruktion von Bedeutung. (Bei den kategorialen Schulbuchanalysen, die in Eichstätt durchgeführt wurden (Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2008), erwies sich u.a. die Bedeutung von „Intertextualität" und „Paratexten" für die Analyse. Die Auseinandersetzung hiermit kennzeichnet einen weiteren Arbeitsschwerpunkt Genettes).

52 Schönert, Status, 2004.

53 Für die „Narratologie" als „Wissenschaft vom Erzählen" hat Jörg Schönert, Mitglied der Forschergruppe Narratologie an der Universität Hamburg (2001-2007) die Veränderungen aufgezeigt, die sich ergeben, wenn sich der Gegenstand der Analysen innerhalb der Literaturwissenschaft über die Epik hinaus erweitert (transgenerisch), wenn er nicht mehr nur fiktionale, sondern auch faktuale Texte umfasst, wie sie in der Lebenswelt und in anderen Wissenschaftsbereichen entstehen (interdisziplinär), wenn er sich über die Schriftform hinaus ausweitet (intermedial) *(Schönert, Status, 2004).*

54 Diese manifeste Form ist der Ausgangspunkt, an dem die Basisoperation der De-Konstruktion ansetzt.

55 Schmale, Schreib-Guide, ²2006.

56 An manchen Stellen werden Hilfen dabei verabsolutiert; Seminararbeiten, Protokolle, Rezensionen oder gar Dissertationen können eben nicht nur auf eine Art verfasst werden.

Andererseits finden sich in der empirischen und an der Pragmatik des Geschichtsunterrichts interessierten Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren Beiträge, die unter „Schüler schreiben Geschichte" zusammengefasst werden können. Unter den Autoren sind z.B. Michele Baricelli[57], Peter Gautschi[58], Josef Memminger[59], Hilke Günther-Arndt[60], Wolfgang Hasberg[61], Hans Jürgen Pandel[62], Bodo von Borries[63].

Im Folgenden werden die Teilschritte, die das Verfassen einer historischen Darstellung methodisieren, näher vorgestellt. Die Überlegungen zu den Einzelkompetenzen werden eingangs jeweils an Personen konkretisiert, die Erfahrungen im eigenständigen Umgang mit Vergangenheit/ Geschichte haben. Im Anschluss daran erfolgen Elementarisierungen, die sich auf im Umgang mit Geschichte weniger Erfahrene beziehen.

2.2.2 Historische Narrationen verfassen – Vorentscheidungen treffen

Kompetenz, die zugrunde gelegten Fragestellungen zu reflektieren, gegebenenfalls zu revidieren oder auszudifferenzieren

Wenn im Arbeitsprozess die recherchierten und interpretierten Materialien und die Ausgangsfrage aufeinander bezogen werden, können sich Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten ergeben, die Fragestellung zu verändern. Modifikationen liegen z.B. dann nahe, wenn die bisherigen Einschätzungen, die sich in der gewählten Fragestellung spiegeln, mit den vorliegenden Quellenbefunden nicht in Einklang zu bringen sind, wenn nach der Quellenarbeit Kontextualisierungen plausibel erscheinen, die vorher noch nicht gedacht werden konnten, oder wenn, aufgrund der herausgearbeiteten Vergangenheitspartikel, sich unerwartete Orientierungschancen für aktuelle Probleme ergeben.

Wer erstmals im Archiv arbeitet, wird nicht selten feststellen, dass seine ursprünglichen Fragen und die Quellenbefunde auseinander laufen, bis dahin, dass überhaupt keine einschlägigen Quellen aufzufinden sind. In dieser für einen Novizen unerwarteten und frustrierenden Situation braucht er Hilfe. Diese kann darin bestehen, noch einmal in die Heuristik

57 Mehrere Beiträge im Umfeld seiner Dissertation: Barricelli, Schüler, 2005.
58 Gautschi, Geschichte, ³2005.
59 Memminger, Schüler, 2007.
60 Günther.Arndt, Wollfaden, 1985.
61 Hasberg, Geschichte, 1999.
62 Pandel, Geschichte, 1988.
63 Borries, Hexenverfolgung, 1988.

zurückzugehen (erfolgte die Suche am falschen Ort?), noch einmal gemeinsam zu versuchen, die Quellen zu analysieren, zwischen den Zeilen zu lesen, Rahmenbedingungen zu beachten etc. oder beim Herausarbeiten der Vergangenheitspartikel zu helfen. Konkrete Leitfragen können ein Hilfsmittel sein, das zum Erfolg führt. Der Lernende wird besonders durch Fragen unterstützt, die Operatoren (also handlungsleitende Verben) plus Fragewörter enthalten: „Versuche herauszufinden, wer den Text warum aufgeschrieben hat! Passt zusammen, was Du wissen willst und was der Verfasser der Quelle festhalten wollte?"

Für den Lernenden wäre wichtig, sich bewusst zu werden, wo ihn die Recherche, die Analyse und die Interpretation (dennoch) weiter gebracht haben (auch wenn z.B. eindeutige Antworten fehlen), inwiefern das vorliegende Material auf zwar noch nicht ausdifferenzierte, aber bereits in der Ausgangsfrage angelegte Aspekte verweist, inwiefern ganz Neues im Material steckt, das den historisch Denkenden dann aber auch interessieren und weiterbringen sollte.

Weil das Abstimmen von Fragestellungen, erhobenen und erhebbaren Vergangenheitspartikeln und der geplanten Narration in der Regel zum Ziel haben soll, einen in sich schlüssigen, triftigen „Text" zu entwickeln, lassen sich die Operationen und die dafür notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften recht gut bestimmen. Nötig ist zum einen eine Fragestellung, die die Narration als ganze trägt, zum anderen besteht Bedarf an verfahrensbezogenen Fragen, die die Erarbeitung der Narration strukturieren helfen.

Zur Entwicklung derartiger gibt es Strategien, auf die auch in der Literatur hingewiesen wird: *„Mapping"* hilft, Zusammenhänge herzustellen; Listen erleichtern es, chronologische oder thematische Abfolgen und Zusammenhänge zu erkennen; strukturierende Fragen, z.B. nach Akteuren, nach Motivationen, nach Zufällen und dem Umgang mit ihnen, weisen auf mögliche „Strickmuster" für die zu erstellenden Narrationen voraus.

Es ist ein Indikator für das erreichte Kompetenzniveau, ob bei der Entwicklung von Leitfragen auf Vorbilder zumindest auf bekannte Konzepte und Deutungsmuster zurückgegriffen wird/werden muss/werden kann, ob nach Hilfen/Anleitungen gefragt wird, ob bereits Bekanntes in neue Kombinationen erprobt wird oder ob ganz neue Ansätze gesucht werden können.

Zurecht weist z.B. Wolfgang Schmale in seinem Schreib-Guide darauf hin, dass über die jeweils getroffenen Entscheidungen gesprochen werden soll: Die Qualität historischer Re-Konstruktion kann durch Diskurs gesteigert/gesichert werden. In der Kommunikation wird z.B. deutlich, ob der Lernende den Qualitätszuwachs (oder die Qualitätsminderung) erkannt

hat, die sich durch die Modifikation der Fragestellung ergeben, ob ihm bewusst ist, dass neue Fragen durchaus eine neue Materialsuche bzw. andere Verfahren beim Umgang mit bereits vorhandenem Material erfordern können, ob einmal angelegte Fokussierung erweitert werden können, damit z.B. ein Zusammenhang zwischen allen drei Zeitdimensionen hergestellt werden kann.

Verfahrensbezogene Fragen können durchaus in Leitfäden vorliegen. Doch auch dann wäre es sinnvoll, mit den Lernenden zu klären, ob nach deren Meinung der Leitfaden in der besonderen Situation ausreicht oder ob er erweitert werden muss. Im Sinne einer Förderung der (Selbst-)Reflexion und der Entwicklung von Orientierungskompetenz sollte, wenn sie nicht von Lernenden selbst gestellt wird, die Frage nach der Bedeutung der geplanten Narration für ihn selbst angeregt werden.

Kompetenz, die Fokussierung zu wählen

Eben ist angesprochen worden, dass die Fokussierung, die der Narration gegeben werden soll, bereits in der Fragestellung angelegt ist. Ein Autor, der zum Umgang mit den drei Fokussierungen fähig ist, kann nicht nur die Vergangenheit ins Zentrum rücken oder die Absicht, seine Gegenwart/Zukunft mit Hilfe von Rückgriffen auf vergangene Erfahrungen zu orientieren. Er kann auch die jeweils anderen Zeitdimensionen einbeziehen, kann innerhalb der Narration Zeitverläufe mit unterschiedlicher Reichweite betrachten und aufeinander beziehen, er kann die Fokussierung seiner Narration immer wieder auf einer Metaebene überdenken.

Unumstritten sollte sein, dass zur Kompetenz, historische Narrationen zu fokussieren, das Wissen gehört, dass historische und gegenwärtige Erfahrungen aufeinander bezogen werden können, auch die Einsicht, dass es sich dabei um den bewussten Vollzug von Akten der Sinnbildung handelt, wie sie in der Lebenswelt ständig stattfinden. Der Bezug auf lebensweltliche Erfahrungen und damit auf das Urvertrauen[64] in die Möglichkeit historischer Sinnbildung sollte es erlauben, im je konkreten Fall persönlichen Gewinn aus der Erarbeitung der Narration zu ziehen, und sei es daraus, dass eine historische Entwicklung gedeutet, und damit Mechanismen des Weltverstehens erlernt werden, oder dass „triftige" Narrationen[65] entwickelt werden können.

64 Rüsen, Faktizität, 2006.

65 Die Hoffnung, dass triftige Sinnbildungen tragfähiger für das Welt-, Selbst- und Fremdverstehen sind, auch kommunizierbarer sind, lässt sich vermutlich auch aus der Urerfahrung der Historizität von Mensch und Welt ableiten, und eben aus dem Urvertrauen in historischen Sinn, das aber, wie Rüsen betont, wissenschaftlich nicht belegbar und damit auch nicht als eindeutiges Regelwissen „lehrbar" ist.

Von der Quellenlage, den Fragestellungen und der gewählten Fokussierung und den bisherigen Überlegungen zu den Kontexten (vgl. *Mapping*) hängt die Entscheidung für als adäquat empfundene **Deutungs- und Sinnbildungsmuster** ab. Bei der historischen Sinnbildung können Vorbilder gesucht oder neue Wege gegangen werden. Hans Jürgen Pandel geht von einem Spielraum zwischen „nacherzählen" und „neu erzählen" aus.[66] Dabei bekommt auch die Entscheidung für die Gattung, der die Narration zugehören soll, Gewicht und für das Medium, in dem sie präsentiert werden soll. Das „Was wird erzählt?"[67] und das „Wie wird erzählt?" berühren sich früh.

In diesen Prozessen der Entwicklung der Narration entscheidet sich, inwiefern narrativ und normativ triftig erzählt wird. Dafür ist insbesondere auch die Wahl der Kontextualisierung von Bedeutung.

Kompetenz, die Narration in inhaltsbezogene Kontexte zu stellen und sie deutend zu strukturieren

Von sich anbietenden Kontexten war z.B. bereits im Zusammenhang mit dem *Mapping* oder der Erstellung von Listen die Rede. Die Strukturierung der Narration kann z.B. erfolgen, indem bezogen auf die im Blick stehenden Entwicklungen, Zustände, Zusammenhänge nach Kategorien gesucht wird, die die damalige Situation erklären, und sie ggf. als bedeutsam auch für die Gegenwart ausweisen. Die Überlappung sowohl mit Sachkompetenz als auch mit Orientierungskompetenz liegt auf der Hand.

Deutungs- und Sinnbildungsmuster, bereits bekannte und erprobte oder neue, werden genutzt, um schlüssige Argumentationen, eine narrative Struktur also, aufzubauen. Das erreichte Niveau der Kompetenz zeigt sich u.a. darin, über welches Repertoire an Mustern verfügt werden kann (Überlappung mit Sachkompetenzen) und auf welche Weise sie wieder verflüssigt werden können, wie vernetzt die Erklärungsmuster zur Re-Konstruktion genutzt werden, ob Impulse aus der Historiographie und/

66 Pandel, Erzählen, 2002; Pandel, Erzählen, 2004.

67 Literaturwissenschaftler bezeichnen das „Was", je nachdem welcher Schule sie sich zuordnen, mit *fabula* (Tomaševskij), *histoire* (Todorov), *story* (Forster, Chatman) oder *Handlung* (Martinez und Scheffel) und das „Wie" mit *sjuzet, discours, plot, Darstellung. Folgt man* dem französische Erzähltheoretiker Genette, so wird das Wie in *récit* (Erzählung als Gattung) und *narration* (Akt der Darstellung/Erzählung) aufgeteilt; für das Was bleibt er bei *histoire.*

oder aus geschichtskulturellen Öffentlichkeit(en) aufgegriffen und verarbeitet werden, inwiefern ein bewusster Bezug zum eigenen Selbst-, Welt- und Fremdverstehen hergestellt werden kann (Überlappung zu den Orientierungskompetenzen).

Ein Ziel kann sein, durch die Kontextualisierung einen in sich schlüssigen, den drei Triftigkeitskriterien entsprechenden Text zu entwickeln: Die notwendigen Operatoren und die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die die Strukturierung in Gang setzen und halten, lassen sich durch den Bezug auf diese Kriterien gut bestimmen: Um **empirische Triftigkeit** zu gewährleisten, muss der „Autor" in der Lage sein, die Vergangenheitspartikel, die er nutzen will, auf ihre Plausibilität zu prüfen; eine Überprüfung des methodischen Vorgehens ist darin eingeschlossen. Dann muss er fähig sein, sie in empirisch triftige Kontextualisierung einzubinden, also z.B. sicherzustellen, dass die Kategorien, die zur Erklärung genutzt werden, in einem zeitspezifischen Verständnis verwendet, dass die jeweiligen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Die Überlappungen mit Sachkompetenzen, sowohl mit Begriffs- als auch mit Strukturierungskompetenzen, sind deutlich.

Die Kontextualisierung erfordert eine in sich schlüssige argumentative Verknüpfung; das Kriterium der **narrativen Triftigkeit** umfasst sie. Es geht dabei u.a. um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Transparenz, also eine klare Beleg- und Begründungsstruktur herzustellen, für eine übersichtliche Gliederung zu sorgen, bei der die strukturierenden Elemente und die zugeordneten Textpassagen sich entsprechen, eine Zeitverlaufsstruktur herauszuarbeiten, bei der diachrone und synchrone Elemente in einander greifen.

Die **normative Triftigkeit** schließlich wendet den Blick auf den Adressaten der Narration. Es geht um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die historische Narration so zu verfassen, dass ihrer Sinnbildung eine orientierende Leistung für Gegenwart und Zukunft zugetraut wird. Dies verlangt die aktuellen und die vergangenen Normen in eine werthaltige Beziehung zu einander zu bringen, die u.a. von den gewählten Sinnbildungsmustern[68] (z.B. traditional, exemplarisch, kritisch oder genetisch) abhängt.

Der Adressatenbezug umfasst nicht nur die normative Dimension; es geht auch um ein Antizipieren von zu erwartenden Niveaus, von Vorwissen und Interessen. Es geht um den Versuch eines verständlichen Darstellens.[69] Überfachliche und fachspezifische Kompetenzen sind dafür notwendig. Insbesondere kann es um die Fähigkeit gehen, sich auf Aspekte zu beziehen, die für das Selbst-, Welt- und Fremdverstehen des Adressaten relevant sind. Die Nähe zur Orientierungskompetenz fällt auf.

Am Ende des Re-Konstruktionsprozesses entsteht immer ein „Text", der für Rezipienten gedacht ist und ihnen zur Verfügung steht. Man sollte nicht vergessen, dass jeder Autor etwas mit seiner Narration erreichen will. Ob seine Adressaten die Narration so nutzen, wie der Autor sich das vorgestellt hat, entzieht sich letztlich seiner Macht. Durch eine triftige Struktur (und eine adressatenangemessene Gestaltung) kann er allerdings versuchen, seine Deutungen und Sinnbildungen als plausibel anzubieten und zur Übernahme zu empfehlen. Das „Wie" spielt hierfür eine wichtige Rolle, zum Beispiel die Wahl der Gattung und des Mediums.

Kompetenz, historische Narrationen gattungsspezifisch darzustellen

Die Unterscheidung historischer Narrationen nach ihrer Gattung ist deshalb sinnvoll, ja notwendig, weil sich der weite Textbegriff für historische Narrationen durchzusetzen scheint, der auch in diesem Beitrag zugrunde liegt: Gerade die Geschichtskultur konfrontiert uns mit immer neuen Formen historischer Narrationen,[70] die wechselnde Absichten verfolgen, sich an verschiedene Adressaten wenden, von unterschiedlicher Triftigkeit sind.

Was müssen „historische Gattungen" leisten?

Historische Gattungen müssen Abstraktionen sein, die in der Lage sind, vorhandene historische Narrationen nach verlässlichen Kriterien zu systematisieren (dies verweist auf die Basisoperation der De-Konstruktion), vice versa das Verfassen konkreter historischer Narrationen methodisch zu regulieren (verweist auf die Basisoperation der Re-Konstruktion). Es muss also *Typen* historischer Narrationen geben, die von Autoren und Rezipienten gekannt und in vergleichbarer Weise antizipiert werden: Die

68 Rüsen, Vernunft, 1983.

69 Vgl. hierzu v. a. die entsprechenden, im Schnittbereich von Geschichtstheorie/-didaktik, Sprachwissenschaft und Kognitionspsychologie anzusiedelnden Überlegungen von Alexander Schöner in Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2008 (in Vorbereitung).

70 Hypertexten in den neuen Medien; Dokudramen, Edutainment in den Museen, populärwissenschaftliche Fachzeitschriften, interaktive Videos, Schulbücher mit ins Internet ausgelagerten Paratexten, Ausstellungen mit Rahmenprogrammen, Historiographie mit Daten-DVD für Quellenanhänge etc.

Absichten, die der Autor verknüpft, wenn er sich für eine bestimmte Gattung entscheidet und die Erwartungen, die der Rezipient mit dieser Gattung verbindet, sollten sich deutlich überschneiden. Nur dann können die Funktionen, die ein Autor seiner historischen Narration zudenkt, auch erfüllt werden.[71]

Berücksichtigt man diese Forderungen, dann ist es sinnvoll, solche Gattungen und Gattungsbezeichnungen zu adaptieren, die Autoren und Rezipienten bereits kennen und von historischem Comic, historischem Roman, historischem Sachtext, historischen Medienpaketen, historischen Ausstellungen etc. zu sprechen. Im Alltag, z.T. auch in der Wissenschaft, ist das längst geschehen. Diese (lebensweltliche) Realität sollte reflektiert, ggf. optimiert, notfalls auch reorganisiert werden. Wichtig wäre z.B. nur solche Gattungen als *historische* zu bezeichnen, die in der Lage sind, Zeitdifferenzen und Zeitverläufe auszudrücken. Dies erklärt sich daraus, dass historische Narrationen (die über den Gattungsbegriff systematisiert werden sollen), gerade dadurch gekennzeichnet sind, dass in ihnen mindestens zwei Zeitpunkte erzählend in einen plausiblen Zusammenhang gebracht werden. Eine nur auf einen Zeitpunkt beziehbare Gattung kann deshalb keine historische Narration enthalten. Desweiteren ist wichtig, den möglichen Quellenwert einer historischen Gattung erst in Abhängigkeit von der Fragestellung zu entscheiden. Ein *historischer Spielfilm* thematisiert ein Ereignis, das von seiner Entstehungszeit aus gesehen vergangen war. Zur Quelle wird er nicht schon dadurch, dass er „alt" ist, sondern erst, wenn z.B. nach der Darstellungen von Monarchen in Spielfilmen der Nachkriegszeit gefragt wird. Diese beiden Ausdifferenzierungen machen deutlich, dass nicht der etwas unscharfe Pandelsche Gattungsbegriff zugrunde gelegt wird.[72]

Es ist davon auszugehen (und z.T. ist es bereits real), dass, je selbstverständlicher historische Gattungen in die Prozesse historischen Denkens intregriert sind, den einzelnen Gattungen ‚aus Erfahrung' bestimmte Au-

71 Es kann sich z.B. um die Funktion der historischen Orientierung in der Gegenwart/ für die Zukunft handeln, um das Fördern von Weltverstehen und/oder von Fremdverstehen, um politische oder ökonomische Interessen.

72 Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S.27-31. Es sind zwei Gattungsbegriffe, die sich bei Pandel überlagern: Einmal spricht Pandel, wie ich auch, von Gattungen als „Klios Medien" oder als „Darstellungsformen, in denen Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule Geschichte begegnen". Unter diese Darstellungsformen mischt er dann umstandslos „Quellen" (S. 27); alle Quellen wohlgemerkt, nicht nur die narrativen. An anderer Stelle verwendet er "Gattung" als Überbegriff über Quelle und Darstellung. – Beide Gattungsbegriffe wären möglich; vermischt man sie, geht die Trennschärfe verloren, die gerade eingefordert werden soll.

toren zugeordnet werden,[73] dass Vermutungen zu den in ihnen thematisierten Wirklichkeitsbereichen, zu den Handelnden und Adressaten angestellt werden, dass mit der gewählten Gattung bestimmte Erwartung über die Triftigkeit des Dargestellten verknüpft werden.[74]

Welche Kompetenzen sind zum Umgang mit historischen Gattungen notwendig?

Für den Kompetenzaufbau liegt ein Vorgehen nahe, wie im Falle der Nutzung überfachlicher Kategorien für die Erklärung historischen Wandels:[75] Zuerst müssen die zu adaptierenden Gattungsbezeichnungen gekannt werden: Eine alltagsweltlich und/oder disziplinspezifisch gespeiste überfachliche Begriffskompetenz ist notwendig. Es erfolgt dann die „historische Wendung", das heißt, in den jeweiligen historischen Gattungen muss Zeitdifferenz erfasst werden können, wobei mindestens ein Zeitpunkt in der Vergangenheit zu liegen hat.

Das Verfügenkönnen über Schemata der „historischen Gattung" ist eine den historischen Sachkompetenzen zugeordnete Einzelkompetenz. Das Verfügen wird im Überlappungsbereich mit den historischen Methodenkompetenzen prozedural: In den Prozessen der Re-Konstruktion erfolgt das Verfassen der historischen Narration entsprechend der Merkmale der jeweiligen Gattung. Die entsprechend der Schemata der historischen Gattung verfassten Narrationen können dann in Prozess der Erarbeitung an unterschiedliche Adressatengruppen angepasst werden. Im Falle der De-Konstruktion können die „Schemata" aktiviert werden, um die Analyse der vorliegenden historischen Narration zu unterstützen.[76]

Das auch von Pandel zum Ausdruck gebrachte Interesse an Triftigkeit[77] kann erfüllt werden, indem die Triftigkeitskriterien bei der Re-Konstruktion beachtet und deren Berücksichtigung bei der De-Konstruktion überprüft werden: **Empirisch triftig** sind die historischen Narrationen, wenn das auf gattungsspezifische Weise thematisierte Vergangene metho-

73 Historiker, Wissenschaftsjournalisten, Kuratoren, Ausstellungsarchitekten, Regisseure, Drehbuchautoren; denkbar wäre, dass sich hier Tätigkeitsfelder für an der Geschichtskultur interessierte Historiker eröffnen werden. Vgl. Schreiber, Lehrerausbildung, in diesem Band S. 771-801.

74 Andreas Körber und Johannes Meyer Hamme haben an Beispiel historischer Romane gezeigt, dass die mit historischen Gattungen verbundenen Erwartungen überprüft werden müssen. (Körber/Meyer-Hamme, Gattungskompetenz, in diesem Band S. 389-412).

75 Vgl. Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

76 Vorgehensvorschläge vgl. Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S. 31.

77 Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S. 27-31.

disch kontrolliert rekonstruiert wurde, wenn die gewählten Kontextualisierungen und Fokussierungen plausibel sind, wenn ggf. auch die Gegenwartspartikel empirisch erhärtet werden können. Insbesondere muss nachvollziehbar sein, welche Funktion den Quellen und anderen historischen Darstellungen in Bezug auf die Triftigkeit der Narration zukommen. **Normativ triftig** ist die gattungsspezifisch verfasste Narration u.a. dann, wenn das Konzept der Alterität beachtet wird, gerade auch, was die zugrunde gelegten Werte und Normen betrifft, und wenn durch die Narration eine Reflexion der eigenen historischen Identität ermöglicht wird. Die **narrative Triftigkeit** hängt u.a. von den mit der Gattung verbundenen Gestaltungsformen ab. Eine historische Darstellung in einem populärwissenschaftlichen Journal muss z.B. klar strukturiert, auf kohärente Weise illustriert, mit eindeutigen Quellenbefunden erhärtet sein. Die Begründungsstruktur darf nicht überkomplex, aber auch nicht linear sein. Für die narrative Triftigkeit spielt auch das gewählte Trägermedium eine Rolle.

Kompetenz, medienspezifisch darzustellen

Historische Narrationen werden nicht nur entsprechend einer bestimmten Gattung entwickelt, sondern auch an ein Medium gebunden. Dies verlangt überfachliche **Medienkompetenz.** Die historische Wendung erfolgt u.a. durch die Auswahl der für das Medium geeigneten Manifestationen des Historischen: Ausstellungen leben von Dreidimensionalem und Bildlichem, Filme von bewegten Bildern, schriftliche Darstellungen von den sprachlichen Möglichkeiten des Autors und der komplexen Verweisstruktur, die geschriebene Texte erlauben.

Die Medienspezifik hat Rückwirkungen auf die Möglichkeiten, triftige Vergangenheits-, aber auch Gegenwartsbezüge herzustellen und plausible Kontextualisierungen auszuwählen. Hypertexte z.B., die problemlos vernetzen können, bergen zugleich die Gefahr, sich in den Ebenen zu verlieren. In Dokufilmen kann, was nicht zu bebildern ist, nur über den Sprecher aus dem Off oder über Experteninterviews thematisiert werden. Die Zeit, die dafür zur Verfügung steht, ist eng begrenzt. Fußnoten gibt es weder im Film, noch in Ausstellungen. Die von Pandel geäußerte Kritik an der intermedialen und medienspezifischen Veränderung von Informationen trifft also sehr zu; sie muss in ihren Konsequenzen für Kompetenzorientierung weiter bedacht werden.

Das Verfassen einer gattungsspezifisch adäquaten historischen Narration, die Triftigkeitskriterien beachtet und zur historischen Orientierung beiträgt, stellt die Autoren vor Herausforderungen. Das wird nicht erst durch

den Versuch einer Systematisierung der Verfahrensweisen klar, das belegen vor allen die vielen historischen Narrationen der Geschichtskultur, die Mängel aufweisen. Ob die benötigten Kompetenzen das Problem sind, oder die noch nicht in ausreichendem Maße erfolgte Operationalisierung, kann derzeit nicht mit Bestimmtheit festgestellt werden.

Angesichts der erst in Ansätzen erfolgten Methodisierung, weil noch unklar sind, was in diesem Bereich „konventionell" ist, können derzeit nur Schlaglichter auf Personen geworfen werden, die noch nicht erfahren im Entwickeln historischer Darstellungen sind. Anzunehmen ist, dass sie ein ausbalanciertes Maß an Anleitung brauchen: Sie dürfen nicht zu eng reglementiert werden, müssen aber gute Chancen haben, in der jeweils gattungsspezifischen Weise eine triftige Narration zu verfassen. Das gilt für Schüler, wie Jugendgruppen oder Erwachsene in der Bildungsarbeit gleichermaßen.

Wenn Lerner erst ihre Kompetenz entwickeln müssen, historische Narrationen zu verfassen, erleichtert es Ihnen ihre Arbeit vielleicht, als Gattung nicht unbedingt einen erklärenden Text und als Medium nicht unbedingt Schrift zu wählen. Beat Witschi[78], Katja Lehmann und ihre Teams geben vielschichtige Anregungen, wie Geschichte von Schülern aller Altersgruppen in reflektierterter und (selbst-)reflexiver Weise in den Gattungen „Simulationsspiel" oder „Drama" erzählt werden kann. In Schul- und Studentenprojekten zeigte sich, dass die Aufgabe, Geschichte als Film oder als Internetpublikation zu präsentieren, zu besonders intensiver Auseinandersetzung mit der historischen Fragestellung und den Möglichkeiten ihrer Darstellung anregte.[79] Auch die Präsentation in einer Text-Bild- oder in Bildgeschichten,[80] verlangt intensive Recherchetätigkeiten und eine überlegte Disposition.

Für Lernende gilt vermutlich immer, dass, wer ein Endprodukt vor Augen hat, mit dem er etwas erreichen will, mit dem er sich identifizieren kann, sich zielorientierter mit historischen Fragen auseinander setzt, als der, der nur „Fertigkeiten" erwerben soll, deren Sinn er möglicherweise nicht einmal einsieht.

Die meisten der oben systematisch aufgelisteten Teilschritte bei der Erarbeitung einer historischen Narration ergeben sich ganz organisch aus der Aufgabe die Antwort auf eine historische Frage zu suchen und dann darzustellen. Ein Lehrer, der sich die Struktur bewusst gemacht hat, die

78 Witschi, Geschichte, 2006; Lehmann, Theater, 2006.
79 Schreiber/Wenzl, Geschichte, 2006.
80 Krammer/Ammerer, Bildern, 2006.

hinter der Entwicklung einer historischen Narration steht, kann seinen Schülern weiterhelfen, wenn sie das Ziel aus dem Blick verlieren. Er kennt Strategien, um von Vergangenheitspartikeln zu Kontextualisierungen zu kommen, um ein Treatment zu erstellen, um Bild-Text-Strukturen zu erarbeiten. Er kann Hilfen für die Nachrecherche geben oder zusätzliche Informationen bereithalten und so vermeiden, dass Wege gegangen werden, die zu untriftigen Ergebnissen führen müssen. Er kann gerade aber auch untriftige Darstellungen aufgreifen und sie so arrangieren, dass sie zum Ausgangspunkt weiterführender Fragestellungen werden.

Denkbar wäre auch, dass die Erfahrung, die Geschichtslehrer aus anderen Kontexten mit Medien mitbringen, die Entwicklung von auf die Darstellung in bestimmten Gattungen und Medien bezogene Re-Konstruktions-Kompetenz erleichtern.

3. KERNKOMPETENZ DE-KONSTRUKTION

Weil die Basisoperation der De-Konstruktion als Umkehrung der Re-Konstruktion gekennzeichnet werden kann, ist es möglich, sich bei der Erläuterung der zugehörigen Kernkompetenz wesentlich kürzer zu fassen. Ich beziehe mich bei der Ausweisung der Verfahrensschritte und der dafür notwendigen Kompetenzen auf einen sowohl in wissenschaftlichen,[81] als auch in studentischen[82] und Schülerprojekten[83] und im Alltag von Schule und Universität erprobten „Leitfaden De-Konstruktion", der im Rahmen des FUER-Projekts erarbeitet[84] und für verschiedene Adressatengruppen ausdifferenziert wurde. Die Besonderheit ist, dass die Ausdifferenzierung von Schülern für Schüler, von Studierenden für Studierende und von Lehrern für Lehrer erfolgte.[85]

Allen Gruppen war klar, dass der Leitfaden nur als *Checkliste* und Gedächtnisstütze fungieren sollte, vorwiegend für die, die sich erstmals mit der De-Konstruktion einer historischen Narration befassen. Die Erfahrungen bei der De-Konstruktion wurden begleitend erhoben. Sie flossen in die Darstellung dieses Beitrags ein.

81 Es handelt sich um die kategorialen Schulbuchanalysen des Eichstätter Schulbuchprojekts, vgl. Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2008. (in Vorbereitung)

82 Ein Beispiel ist das ebenfalls kategorial angelegte deutsch-ungarische Museumsvergleichprojekt, vgl. www. Museumsvergleich-holocaust.eu.

83 Es geht z.B. um das europäische Schulbuchvergleichsprojekt („Wende 1989/90" in den Schulbüchern Europas), vgl. Schreiber/Gruner, Schüler, 2007.

84 Schreiber, Leitfaden, 2005.

85 Hügel, Leitfaden I, 2007; Sommerweiß, De-Konstruktionsleitfaden II, 2007; Allig/Maurer, De-Konstruktion, 2007; Basel/Gruner, Leitfaden, 2007.

3.1 KOMPETENZ ZUR (WEITER-) ENTWICKLUNG DER DIE DE-KONSTRUKTION TRAGENDEN FRAGESTELLUNGEN

Hinter der De-Konstruktion historischer Narrationen müssen Fragestellungen stehen. Zu unterscheiden sind solche, bei denen der Umgang mit Geschichte das zentrale Thema ist,[86] und solche, die auf De-Konstruktion als Teilaspekt im Rahmen einer umfassenden Untersuchung zielen; die Erhebung des Forschungsstandes ist ein Beispiel, das in Kapitel 1 und 2 bereits angesprochen wurde.

Weil detaillierte Analysen sehr zeitaufwändig sind, werden in der Praxis oft nur einzelne Sinnabschnitte innerhalb historischer Narration im Detail untersucht. Teil der De-Konstruktions-Kompetenz muss deshalb sein, die zu dekonstruierenden Texte bzw. Textpasssagen nach plausiblen, mit der zugrunde liegenden Fragestellung harmonierenden Kriterien auszuwählen. Formal ist bei der Auswahl des Ausschnitts darauf zu achten, dass die narrative Struktur, die den Gesamttext prägt, noch zu erkennen sein muss, also Wandel/Entwicklung thematisiert werden müssen; ggfs müssen Paratexte, die als „narrative Klammer" dienen, in die Untersuchung einbezogen werden.[87] Das Motiv, das die Analyse begründet, unterstützt den De-Konstruierenden bei der (Weiter-) Entwicklung seiner Fragestellungen. In der Regel werden Schlüsselstellen der historischen Darstellung untersucht, auffällige Kontextualisierungen, kontrovers Diskutiertes, aktuell Bedeutsames, von der Art der Narration her Interessantes etc. Vergleichbar zur historischen Re-Konstruktions-Kompetenz enthält auch die De-Konstruktions-Kompetenz, also die Kompetenz zur Ausdifferenzierung und Modifizierung der Fragestellung aufgrund von Zwischenergebnissen der De-Konstruktion.

86 Wahrnehmung und Deutung von Umbrüchen in der Geschichtskultur

87 Die u.a. von Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel und Wolfgang Hasberg vertretene These, Geschichtsbücher seien nicht narrativ, erklären sich unter anderem daraus, dass die Einordnungen von Einzelkapiteln, die auf Zustände, nicht auf Entwicklungen gerichtet sind, nicht beachtet werden. „Narrative Klammern", mit denen die Autoren die Themen auf Welt-, Fremd- und Selbstverstehen orientieren, werden zu wenig beachtet. Die Analyseergebnisse werden der vorliegenden Narration nicht gerecht (vgl. hierzu Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2008).

3.2 KOMPETENZ ZUR ANALYSE DER OBERFLÄCHENSTRUKTUR HISTORISCHER NARRATIONEN

Jede De-Konstruktion sollte mit einer präzisen Bestandaufnahme der Elemente, aus der die historische Narration besteht, beginnen. Auf diese Weise wird die Oberflächenstruktur erschlossen.

Beachtet werden generelle textanalytische Kriterien der allgemeinen Textsortenforschung (allgemein verständlicher Hinweis auf die Textsorte, formaler Ausweis des Leitthemas, formale Strukturierung der Textes, zugeordnete Paratexte), Kriterien, die die Spezifik historischer Narrationen berücksichtigen (formale Hinweise auf die Temporalität, Retroperspektivität, Partikularität, Intertextualität; insbesondere Verweis auf Quellen), Kriterien, die auf der Oberflächenebene die Gattungs- und Medienspezifität, ggfs. den Adressatenbezug erfassen. Die jeweils zugehörigen Oberflächen-Merkmale werden deduktiv genutzt und dienen als Analysekategorien für die De-Konstruktion. Auf Grund der je analysierten historischen Narration, des konkreten Falls also, können induktive Erweiterungen erfolgen. Auf diese Weise ist es z.B. möglich, formale Abweichungen vom Typus zu erfassen.[88]

Die Einzelelemente einer historischen Narration im Detail wahrgenommen zu haben, sensibilisiert für die späteren, mehr in die Tiefe gehenden Analysen. Zudem nehmen die unterschiedlichen Tiefenanalysen explizit Bezug auf die Oberflächenstruktur.[89]

3.3 KOMPETENZ ZUR ANALYSE DER TIEFENSTRUKTUR I („WAS“ UND „WIE“ HISTORISCHER NARRATIONEN)

Die inhaltliche Struktur zu erheben und jenseits der Formalia gattungs-, medien- und adressatenspezifische Aspekte herauszuarbeiten sind die Hauptziele dieses Teilschritts der De-Konstruktion. Auf Gattungs- und Medienspezifik gehe ich hier nur insofern ein (vgl. Kapitel 2.4), als ich auf die die historische Gattung/das Medium kennzeichnenden Schemata verweise, die als begrifflich gefasste Wissensbestände Teil der historischen Sachkompetenzen sind. Diese können, wiederum deduktiv, als Analyseraster benutzt werden und Übereinstimmungen mit dem *Typus*, aber auch Abweichungen davon deutlich machen. Mit der Nutzung der Schemata befinden wir uns wieder im Überlappungsbereich zwischen historischen Sach- und Methodenkompetenzen.

88 Wird ein historischer Film z.B. als Dokufilm eingestuft, können durch die induktive, fallabhängige Erweiterung des Analyserasters die vom Typus historischer Dokumentarfilm abweichenden Elemente erhoben werden; neue Ausprägungen historischer Gattungen z.B. das Doku-Drama, können so wahrgenommen und schließlich ihrerseits als Gattung klassifiziert werden.

89 Dies gilt z.B. für die Feststellung der Kohärenzen im Text, die Erhebung der intertextuellen Struktur der Narration also, die u.a. Pandel als maßgeblich für das Verständnis der Gattung erachtet. Auch die Beurteilung der historischen Narration nach den Triftigkeitskriterien greift immer wieder auf die Ergebnisse des ersten Analyseschritts zurück.

Um der inhaltlichen Struktur der historischen Narration näher zu kommen, bietet es sich an, von der vom Autor vorgegebenen Untergliederung in Sinnanschnitte auszugehen. Die bei der Oberflächeanalyse erhobenen Gliederungselemente (Überschriften, Kapitelgliederung, Absätze) sind nicht immer kompatibel mit den inhaltsbezogenen Sinnstrukturen. Diese Strukturen werden sichtbar, wenn man z.B. die inhaltsbezogenen Kategorien erhebt, die zur Beschreibung und Erklärung herangezogen werden, die Agens- und Movens-Strukturen klärt, Raum- und Zeitstrukturen untersucht. Erschlossen werden auf diese Weise sowohl übergeordnet Sinneinheiten (Leitmotive, Schlüsselfiguren, Schlüsselereignisse) als auch Vergangenheitspartikel und deren Kontextualisierung. Die Art und Weise, wie im Text die ihn tragenden Sinnstrukturen hergestellt werden, beginnt sich abzuzeichnen. (Grundentscheidungen zur Fokussierung, zentrale Deutungs- und Sinnbildungsmuster, die immer wieder zur Anwendung kommen).

Die Erhebung der Oberflächen- und Tiefenstruktur I sollte Teil jeder De-Konstruktion sein. Die Kompetenz zur kategorialen Analyse ist dabei gefordert. Sie kommt insbesondere darin zum Ausdruck, Indikatoren/Codes bestimmen zu können, die in den historischen Narrationen aufzufinden sind.

Die Überlappung mit dem Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen liegt auf der Hand: Kategoriale Einsichten werden verflüssigt, kommen in der De-Konstruktion zur Anwendung, erfahren aufgrund der konkreten Beispiele eine Modifikation, die sich, sofern sie von kategorialer Bedeutung ist, in der historischen Sachkompetenz sedimentiert.

Mit dem hier beschriebenen Analyseschritt beginnen sich die Strukturen der historischen Narration abzuzeichnen. Das, was an Intentionen dahinter steht, implizite oder gar latente Motivationen, kommen aber erst in den theoriebezogenen Analysen der Tiefenstruktur II in den Blick.

3.4 KOMPETENZ ZUR ANALYSE DER TIEFENSTRUKTUR II (THEORIEFUNDIERTE ANALYSEN)

Die Analysekriterien werden abgeleitet aus geschichtstheoretischen/geschichtsdidaktischen sowie aus inter-/transdisziplinär zu nutzenden Theorien, z.B, aus den Literaturwissenschaften, der Lingustik, der Philosophie, den Medienwissenschaften. Teil der dafür notwendigen Kompetenz ist, über die zugrunde liegenden Theorien auf hohem Niveau zu verfügen, und fähig sein, so zu strukturieren, dass sie in ein Analyseinstrument umgesetzt werden können, mit dessen Hilfe Einsichten gewonnen werden können, die zur vertieften Erklärung historischer Narrationen genutzt werden können.

Die deduktiv aus Theorieansätzen gewonnenen Kriterien werden wiederum induktiv, von der einzelnen Narration her, ergänzt und erweitert. Drei Beispiele sollen die theoriefundierten Analysen und ihre Reichweite beschreiben:

Die Analyse historischer Narrationen unter dem Aspekt der **Fokussierungen** trägt z.B. dazu bei, **Motive hinter** der Entscheidung für Kontextualisierungen, für vergangenheitsbezogene Deutungsmuster, für gegenwarts- und zukunftsbezogene Sinnbildungen wahrzunehmen. Subtile Orientierungsangebote, die bis hin zu Manipulation gehen können, werden sichtbar – gerade auch in Narrationen, die scheinbar „nur" vergangenheitsbezogen angelegt sind, wenn Indikatoren für die Fokusse „Gegenwarts- und Zukunftsbezug" und „Konstruktionskriterien für die Geschichten" erhoben werden.

Die Erschließung der **Argumentationsstruktur**[90] – linguistische Kriterien sind hier besonders weiterführend – ist aussagestark nicht nur für die Erschließung der inhaltsbezogenen Aussagen und der Orientierungsangebote, sondern auch für die Rolle, die der Autor den Adressaten zudenkt. In dieser Hinsicht sind auch Analysen, die sich aus dem Kompetenz-Strukturmodell ableiten von großem Interesse: In welchen Bereichen soll die Kompetenzentwicklung der Adressaten explizit gefördert werden, wo gibt es Leerstellen? Bezogen z.B. auf den Geschichtsunterricht können auf diesem Weg „Bausteine" in den historischen Narrationen eruiert werden, die von einem kundigen Geschichtslehrer genutzt werden können, um die Kompetenzentwicklung seiner Schüler zu fördern, ohne dass die Autoren

90 Die Verben sind hier besonders aussagestark, auch der Wechsel in passivische Konstruktionen.

der Narration selbst diese Ziele verfolgen würden (Transparente Begründungs- und Argumentationsstrukturen, die die verfolgten Fragestellungen offen legen und Bezüge auf Quellen bzw. die Erkenntnisse anderer Autoren sichtbar machen, sind beispielsweise geeignet, die Entwicklung der historischen Methodenkompetenzen zu fördern).

In einem Zwischenresümee könnten nun die ersten Ergebnisse festgehalten werden. Die Textsorte hierfür ist ein auf der Metaebene argumentierender Text, der auch selbstreflexive Elemente enthält. Es sollten dabei nicht nur „beabsichtigte Wirkung" thematisiert werden, die mit Hilfe von Indikatoren erhobenen, sondern auch die „gefühlte Wirkung" beschrieben werden. Diese ersten Ergebnisse der Analyse, die wenn irgend möglich auch zur Diskussion gestellt werden sollten, bieten häufig die Basis für die gezielte Überprüfung der Triftigkeit/ Stimmigkeit.

3.5 KOMPETENZ, DIE TRIFTIGKEIT DER HISTORISCHEN NARRATION ÜBERPRÜFEN

Während die Analysen bislang vorrangig immanent abliefen, muss nun häufig zusätzliches Material herangezogen werden. Dies gilt insbesondere für die Prüfung der empirischen Triftigkeit, die sich auf die in den Haupt- und Nebengeschichten getroffenen historischen Aussagen bezieht.

Das Ziel dieser hier nicht näher ausgeführten Überprüfungen ist es, auf möglichst vielen Ebenen die Validität der in der historischen Narration getroffenen Aussagen zu klären. Das Urteil über die Narration kann damit zusätzlich untermauert werden. Auch für diesen Schritt gilt, dass er nicht flächendeckend vollzogen wird. Es geht nicht um „Fehlersuche" und Destruktion, sondern um die Überprüfung ausgewählter Passagen.

Die dafür notwendige Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, bezogen auf die entsprechenden Fragestellungen, selbst zu Ergebnissen kommen (bzw. zumindest, valide Ergebnisse anderen Ursprungs aufzufinden). Darauf aufbauend muss die Fähigkeit zum Vergleich entwickelt sein.

***

Die systematische Auflistung aller Teilschritte der De-Konstruktion verdeutlicht die Komplexität der Aufgabe. Die theoriebezogenen Analysen, in Teilen auch die Triftigkeitsprüfungen können vermutlich nur dann systematisch durchgeführt werden, wenn das eigene Kompetenzniveau das konventionelle zumindest in Ansätzen überschreitet.

Dass insbesondere, was die ersten Teilschritte betrifft, auch junge Lerner mit der Aufgabe der De-Konstruktion nicht überfordert sind, zeigen

die durchgeführten Schulprojekte[91] und Unterrichtsversuche, die zum Teil schon in der Grundschulen ansetzen. Insbesondere das genaue Hinschauen (Bestandaufnahme), das Hinterfragen, aber auch eine erste, kriteriengestützt auf Inhalte und auf das Wie der Präsentation bezogene Analyse historischer Narrationen, die in eine punktuellen Überprüfung der Triftigkeit übergeht, kommt, wie es scheint, dem Interesse gerade der Schüler in der Phase der Pubertät entgegen. Eine Methodisierung des Vorgehen, z.B. mit Hilfe von Leitfäden ist aber wohl notwendig. Gerade, weil die Leitfäden nicht vollständig abgearbeitet werden müssen, war es bislang nicht schwierig, den Schülern den „Werkzeugcharakter" bewusst zu halten.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass es Lernenden leichter fällt, historische Narrationen aus der Geschichtskultur zu analysieren, als adressatenspezifisch zugeschnittene Sachinformationen. Die Hürde dafür wird dann reduziert, wenn, wie bei den durchgeführten Schulbuchvergleichen, mehrere Narrationen vorgelegt werden, die sich deutlich erkennbar unterscheiden. – Insgesamt gelingt es durch den De-Konstruktions-Ansatz, Geschichte im Leben der Schüler zu verorten. Dieser Gewinn lohnt die Mühe, über die Methodisierung noch mehr nachzudenken!

LITERATUR

Allig, P./Maurer, J.: De-Konstruktion kompakt - Ein Leitfaden von Studierenden für Studierende, in: Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990", Neuried 2007.

Barberi, A.: Clio verwunde(r)t : Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem der Geschichte, Wien 2000.

Barricelli, M.: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

Baumgartner, Hans-Michael: Die Erzählstruktur des historischen Wissens und ihr Verhältnis zu den Formen seiner Vermittlung: Ein Diskussionsvorschlag, in: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 73-76.

Baumgartner, Hans-Michael: Narrative Struktur und Objektivität: Wahrheitskriterien im historischen Wissen, in: Rüsen, Jörn: Historische Objektivität: Aufsätze zur Geschichtstheorie, Göttingen 1975, S. 48-67.

91 Vgl. Schreiber/Gruner, Schüler, 2007.

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

Borries, B. v./Fischer, C./Leutner-Ramme, S./Meyer-Hamme, J.: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quanititative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschspachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005.

Borries, B. v./Schreiber, W. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen, Neuried 2008 (in Vorbereitung).

Borries, B. v.: Erzählte Hexenverfolgung. Über legitime und praktikable Medien, in: Geschichte lernen Heft 2, 1988, S. 27-49.

Borries, B. v.: Imaginierte Geschichte, Köln u.a. 1996.

Borries, B. v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.

Borries, B. v.: Die Bildung von Identitäten – Was Erinnern und Vergessen nutzen und schaden können, in: ders: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004.

Boshof, E./Düwell, K./Kloft, H.: Grundlagen des Studiums der Geschichte. Eine Einführung, Köln u.a. ^{5}1997.

Brand, F./Schaller, F./Völker, H. (Hgg.): Transdisziplinarität. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Beiträge zur THESIS-Arbeitstagung im Oktober 2003 in Göttingen, Göttingen 2004.

Brandt, A.v.: Werkzeug des Historikers, Stuttgart u.a. ^{13}1992.

Braudel, F. u.a.: Wie Geschichte geschrieben wird, Berlin 1998.

Conrad, C./Kessel, M.: Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion, Stuttgart 1994.

Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie, Reinbek 1988.

Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1980.

Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt/M. 1976.

Derrida, J.: Grammatologie, Frankfurt/M. 1974.

Droysen, Johann Gustav: Historik. Rekonstruktion der ersten vollständigen Fassung der Vorlesungen (1857). Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen (1857/1858) und in der letzten gedruckten Fassung, hg. von Peter Leyh, Textausgabe, Stuttgart 1977.

Droysen, Johann Gustav: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, hrsg. von Rudolf Hübner, Nachdruck der 7. unver. Aufl., Darmstadt 1974.

Eder, F. X./Berger, H./Casutt-Schneeberger, J./Tantner, A.: Geschichte Online, Wien 2006.

Fludernik, M.: Einführung in die Erzähltheorie, Darmstadt 2006.

Furrer, N.: Was ist Geschichte? Einführung in die historische Methode, Zürich 2003.

Gautschi, P.: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern ³2005.

Goertz, H.-J.: Umgang mit Geschichte: Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Reinbek bei Hamburg 1995

Günther-Arndt, H. (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ²2005.

Günther-Arndt, H.: Der grüne Wollfaden oder Was heißt „Geschichte erzählen" heute? Zu alten und neuen Problemen der Geschichtsdarstellung in Wissenschaft und Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 36, 1985, S. 684-704.

Hasberg, W./Körber, A.: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-203.

Hasberg, W.: Geschichte in Geschichten, in: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Erster Teilband, Neuried 1999, S. 477-495.

Hölscher, L.: Neue Annalistik: Umrisse einer Theorie der Geschichte, Göttingen 2003.

Howell, M./Prevenier, W.: Werkstatt des Historikers. Eine Einführung in die historischen Methoden, Köln u.a. 2004.

Hügel, J. u.a.: Leitfaden für Schüler (5.–9. Klasse), in: Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler dekonstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990", Neuried 2007.

Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewußtsein". Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Süssmuth, Hans (Hg.). Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandaufnahme und Neuorientierung, Paderborn u.a. 1980, S. 179-222. Jeismann, Karl-Ernst: Rem tene – verba sequentur, in: Schreiber, Waltraud/Baumgärtner, Ulrich (Hgg.): Museumskonzeptionen, München (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium, Band 2) München 1999, S. 9-31.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1-24.

Jordan, S. (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002.

Kocka, J. (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie, Frankfurt/M. 1987.

Kocka, J./Nipperdey, Th. (Hgg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, München 1979.

Kolmer, L./Rob-Santer, C.: Geschichte SCHREIBEN. Von der Seminar- zur Doktorarbeit, Stuttgart 2005.

Körber, A./Baeck O. (Hgg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion, Neuried 2006.

Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006.

Lehmann, K. (Hg.): Theater und Geschichte. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion, Neuried 2006.

Lorenz, C.: Konstruktion der Vergangenheit: Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Köln u.a. 1997

Lübbe, H.: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, W./Hübner, K. (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg 1976, S. 183-188.

Martínez, M./Scheffel, M.: Einführung in die Erzähltheorie, München ⁶2005.

Mayer, U./Pandel, H.-J./Schneider, G. (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht.

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

Meister, K.: Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Antike, Band 2: Rom, Paderborn 1999.

Melichar, F. (Hg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte, Neuried 2006.

Memminger, J.: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität, Schwalbach 2007.

Mittelstraß, J.: Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit, Konstanz 2003.

Munslow, A.: Deconstructing History, London u.a. 1997.

Pandel, H.-J.: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.

Pandel, H.-J.: Erzählen, in: Mayer, U./Pandel, H.-J./Schneider, G. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 408-424.

Pandel, H.-J.: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach 2005.

Pandel, H.-J.: Historisches Erzählen [Basisartikel], in: Geschichte lernen Heft 2, 1988, S. 8-12.

Pandel, H.-J.: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2000.

Pandel, Hans-Jürgen: Wer erzählt wie für wen Geschichte? Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern, in: Baumgärtner, Ulrich/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion, München 2001, S.11-28.

Peter Wenzel (Hg.): Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme, Trier 2004.

Pot, J. H. v. d.: Sinndeutung und Periodisierung der Geschichte: eine systematische Übersicht der Theorien und Auffassungen, Leiden u.a. 1999.

Quandt, S./Süssmuth, H.: Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982.

Ricoeur, Paul: Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen, Essen 1998.

Ricoeur, Paul: Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit. Konferenzen des Centre Marc Bloch (Berlin), hrsg. von Catherine Colliot-Thélène, Münster 2002.

Rüsen, J.: Faktizität und Fiktionalität, in: ders.: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a 2006, S. 119-133.

Rüsen, J.: Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren, in: Internationale Schulbuchforschung 18, 1996, S. 501-544.

Rüsen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

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

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

Rusinek, B.-A./Ackermann, V./Engelbrecht, J. (Hgg.): Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Neuzeit, Paderborn u.a. 1992.

Sauer, M.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze ^{2}2003.

Schiffer, W.: Theorien der Geschichtsschreibung und ihre erzähltheoretische Relevanz (Danto, Habermas, Baumgartner, Droysen), Stuttgart 1980.

Schmale, W.: Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen, Wien ^{2}2006.

Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis, Neuried 2008.

Schönert, J.: Zum Status und zur disziplinären Reichweite von Narratologie, in: Borsó, V./Kann, C. (Hgg.): Geschichtsdarstellung. Medien – Methoden –Strategien. Wien u.a. 2004, S. 131-143.

Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Erster Teilband, Neuried ^{2}2004.

Schreiber, W./Árkossy, K. (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, Neuried 2007.

Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. De-Konstruktion von Schulbüchern, Neuried ^{2}2006.

Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006.

Schreiber, W./Basel, F./Gruner, C.: Leitfaden De-Konstruktion. Version für den theoretisch interessierten Geschichtslehrer, in: Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990", Neuried 2007.

Schreiber, W./Ziegler, B. (Hgg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen, Neuried 2007 (in Vorbereitung).

Schreiber, W.: Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung! Ein Baustein zur Entwicklung einer Theorie der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Die Perspektive „historisches Lernen von Grundschülern", in: Körber, A. (Hg.): Geschichte. Leben. Lernen. Festschrift für Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach 2003, S. 149-178.

Schreiber, W.: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten" im Geschichtsunterricht, in: Mebus, S./Schreiber, W. (Bearb.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Schwalbach/Ts. 2004.

Sommerweiß, S. u.a.: De-konstruktionsleitfaden II (ab Klasse 10), in: Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990", Neuried 2007.

Stanzel, F.K.: Theorie des Erzählens, Göttingen ^{7}2001.

Theuerkauf, G.: Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Mittelalter, Paderborn 1991.

White, H.: Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen : Studien zur Tropologie des historischen Diskurses/Einf. von Reinhart Koselleck, Stuttgart 1986.

White, H.: Die Bedeutung der Form: Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung. Aus d. Amerikan. von Margit Smuda, Frankfurt/M. 1990.

White, H.: Metahistory: Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa, Frankfurt/M. 1991.

Witschi, B. (Hg.): Geschichte spielen. Simulationsspiele im Geschichtsunterricht, Neuried 2006.

ZGD 2 (2003), Themenheft zu „FUER Geschichtsbewusstsein". Ein internationales geschichtsdidaktisches Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht.

Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen

Waltraud Schreiber

1. Grundlegende Überlegungen zur historischen Orientierung

„Orientierung" wird sowohl in alltäglich-lebensweltlichen, als auch in wissenschaftlichen Kontexten verwendet. Das hat zur Folge, dass unterschiedliche Konzepte ausdifferenziert worden sind. Gemeinsam ist ihnen, dass es jeweils um Ausrichtung bzw. um ein Sich-Ausrichten[1] und um ein Sich-Zurecht-Finden geht.

Historische Orientierung meint dann ein Ausrichten zeitlicher Veränderungen und Entwicklungen[2] und ein Sich-zurecht-Finden im Wandel, wobei die Endlichkeit des konkret in der Zeit Existierenden und die Unendlichkeit der Zeit die besondere Herausforderung an zeitliche Orientierung markieren.

Wegen des Kontinuums der Zeit ist „zeitliche Orientierung" notwendig immer auch „historische" Orientierung und das nicht nur rein formal, in dem Sinne, dass alles, was im jetzigen Augenblick gegenwärtig ist, im nächsten vergangen ist. Aspekte der Vergangenheit sind vielmehr immer auch qualitativ gegenwärtig in den konkreten Lebensumständen: Alles Gegenwärtige ist geworden und birgt deshalb notwendigerweise auch Vergangenes in sich, wobei das, was Kontinuität schaffend aus der Vergangenheit aufgegriffen wird, zugleich und notwendigerweise in jeder Gegenwart „anders"[3] wird. Die in der Gegenwart nachwirkende bzw. in die Zukunft hineinwirkende Vergangenheit ist also nicht die „damalige" Vergangenheit. Die vergangenen Erfahrungen, auf die Bezug genommen wird, werden als Teil der Gegenwart neu und anders belebt. Rüsen bezeichnet diese Vergangenheitsbezüge als „subjektive Geschichte",[4] als einen Rückgriff auf die Erfahrungen der Vergangenheit also, der durch gegenwärtige Bedürfnisse bzw. durch zukunftsbezogene Orientierungsbedürfnisse bestimmt ist.[5] Explizit bezieht er sich dabei auf Droysens Einsicht, dass aus den ‚Geschäften der Vergangenheit Geschichte(n) für die Gegenwart' werden.[6]

Was heißt das generell für historische Orientierung?

Einmal bedeutet es, dass zwischen der je angeeigneten Vergangenheit (der aus Gegenwarts- und Zukunftsinteressen heraus gedeuteten) und der „gewesenen", „wirklichen" Vergangenheit (die uns aber nur als „empirisch triftig re-konstruierte" zugänglich ist) unterschieden werden muss.

> Über die Möglichkeiten und über die Grenzen der Re-Konstruierbarkeit von Vergangenem denkt die Geschichtswissenschaft, insbesondere in ihrer Teildisziplin der Historik, nach, seit es sie als Wissenschaftsdisziplin gibt.[7] Die Positionen verhärteten sich in den letzten Jahrzehnten: Auf der einen Seite stehen solche Vertreter der historischen Forschung und der Geschichtsdidaktik,[8] die die Geschichtstheorie als das anerkennen, was sie immer schon sein wollte, als Instanz der Selbstreflexion der Disziplin, die somit konsequenterweise geschichtstheoretische Einsichten für das eigene Tätigkeitsfeld adaptieren. Auf der anderen stehen Historiker und Geschichtsdidaktiker, die das aktuell erfolgende Nachdenken über Geschichte, wie es inzwischen verstärkt auch von anderen Disziplinen betrieben wird, nicht für sich rezipieren wollen. – Soziologie, Literaturwissenschaft, Theologie, die neuen Kulturwissenschaften gaben und geben dem Nachdenken über Geschichte wichtige neue Impulse,[9] wobei allerdings „spezifisch Historisches" zum Teil aus dem Blick rückt(e). – Möglicherweise zeigen Beiträge wie die Jörn Rüsens zu „Faktizität und Fiktionalität" konstruktive Möglichkeiten auf, um Brücken zu schlagen und einen Diskurs innerhalb der Geschichtswissenschaft und zwischen den Disziplinen in Gang zu setzen, der so noch nicht in der nötigen Breite geführt wurde. Er

1 lat. oriens = aufgehend, sich nach dem Aufgang der Sonne = Osten ausrichten.

2 Zu Zeitdifferenz als Charakteristikum historischer Zeit vgl. Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314; dort auch weiterführende Literatur.

3 Vgl. auch Rüsen, Kann Gestern besser werden, 2003.

4 Rüsen, Faktizität, 2004; Rüsen, Faktizität, 2006.

5 Rüsen, Vernunft, 1983; vgl. auch die weiteren Bände des Zyklus Grundzüge der Historik.

6 Droysen, Historik (Leyh, Bd. 1. S. 69 ff.); vgl. auch die umfängliche Droysen-Rezeption, die selbstverständlich ihrerseits „zeitgebunden" erfolgt und inzwischen eine eigene Wirkungsgeschichte (z.B. in der Geschichtstheorie und der Geschichtsdidaktik) hat.

7 Einen prägnanten Überblick über aktuelle geschichtstheoretische Positionen eröffnet Lorenz, Konstruktion, 1997. Vgl. auch Goerz, Umgang, 1995; Sellin, Einführung 1995.

8 Geschichtswissenschaft besteht aus den drei Säulen historische Forschung, Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik.

9 Wirkungsmächtig wurden z.B. die von Hayden White angeführte Debatte über Historiographie und Literatur sowie die soziologische Debatte über Objektivität der Sozialwissenschaften, die u.a. von Max Weber und Georg Simmel eingeleitet wurde und die in der Debatte über Geschichte als Wirklichkeit derzeit von der Kulturwissenschaft aufgegriffen und weitergeführt wird, aber auch in der Theologie (Exegese/Hermeneutik) zu verorten ist. Dazu kommt die alle Disziplinen berührende Debatte über den Konstruktivismus.

müsste die „Wirklichkeit" von Vergangenem, die Möglichkeiten einer methodisch geleiteten Re-Konstruktion, den Konstruktcharakter und die Triftigkeitskriterien für die Re-Konstruktion ebenso thematisieren wie die „Wirklichkeit/Wirksamkeit" von Geschichte in der Gegenwart und für die Zukunft.

Zum anderen muss weiter über die Sinnkriterien nachgedacht werden, durch die historische Orientierung erst möglich wird.

Auch hier weist Jörn Rüsen mit seinen aktuellsten Beiträgen und den im Kontext seines Humanismus-Projekts mündlich vorgetragenen Überlegungen Wege: Der „unvordenkliche"[10] Ausgangspunkt jeder Sinnbildung sei ein „Urvertrauen" in die Möglichkeit sinnvoller Zeitverläufe. Es entstehe aus der Erfahrung mit einem vergangenheitsbezogenen Handeln in der Gegenwart und mit einer historisch fundierten Zukunftsplanung in der „wirklichen Lebenspraxis". Rüsen geht davon aus, dass der „Vollzug der Lebenspraxis" auch als „wirksame [...] Kraft der Konstruktion" „expliziter Geschichten" fungiert, die Zeitverläufe „in der Form einer narrativen Explikation"[11] darstellen. Die immer schon gemachte Erfahrung, die „subjektive Geschichte", sei also jeder Konstruktion historischer Narrationen immer schon voraus und bestimme sie mit.

In diesem Apriori eines historischen Sinns kann jeder Mensch als historisch denkendes Subjekt Sinnkontinua für konkrete Zeitverläufe konstruieren. Dazu schafft er, seiner jeweiligen Fragestellung folgend[12] und seinen Kompetenzen entsprechend, eine historische Narration. Diese Narrationen können mehr oder weniger triftig, mehr oder weniger orientierend sein. Seine Fragestellung kann der Einzelne vorrangig und explizit auf die Orientierung der eigenen Gegenwart/Zukunft fokussieren. Es ist aber ebenso möglich, vornehmlich auf die methodisch kontrollierte Re-Konstruktion von Vergangenem abzuheben oder auch, auf einer Metaebene, auf Sinnkriterien oder auf die Art und Weise der Re-Konstruktion und Darstellung.[13] – Das Apriori historischer Sinnbildung steht immer im Hintergrund, schon deshalb, weil die Gegenwartsgebundenheit jedes historisch Erzählenden unhintergehbar ist, weil jeder historisch Erzählende in seine einerseits immer schon vorhandenen, andererseits ständig neu entstehenden subjektiven Geschichten eingewoben ist und jeder Rezipient von historischen Narrationen diese in seine subjektiven, sein Leben orientierenden Geschichten aufnehmen und einbinden kann.
Welche Sinnkriterien eine lebensweltlich sinnvolle Zeitverlaufsvorstellung ermöglichen, welche Narrationen nach welchen Kriterien in sich triftig sind,

10 Vgl. Rüsen, Faktizität, 2006, insbesondere S. 129ff.
11 Rüsen, Faktizität, 2006, S. 130.
12 Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Fragekompetenzen, in diesem Band S. 155-193.
13 Vgl. hierzu die Überlegungen zu den drei „Fokussierungen", in denen der Umgang mit Vergangenheit/Geschichte erfolgen kann; sie schließen die Zusammenhänge zwischen den Fokussierungen immer mit ein, vgl. u.a. die Hinweise im Glossar dieses Bandes.

hängt von der gewählten Fragestellung ab und vom jeweiligen Horizont des historisch Denkenden (vgl. Zeit-, Gruppen- und Kulturspezifität). Besteht die verfolgte Fragestellung z.B. darin, als Historiker **vergangene Erfahrung zu rekonstruieren,** muss der Denkprozess vor allem methodisch kontrolliert ablaufen, den damaligen Normen- und Wertehorizont berücksichtigen und als Ergebnis zu einer schlüssigen, konsensfähigen narrativen Explikation für die in Frage stehenden Zeitverläufe führen. Ob die geleistete Deutung zugleich für die Sinnbildung in Bezug auf Gegenwart und Zukunft trägt, interessiert den Historiker oft weniger als die, die dessen Ergebnisse für eigene Orientierungen nutzen wollen.
Ist dagegen das Ziel explizit eine **zukunftsbezogene Orientierung unter Rückgriff auf vergangene Erfahrungen,** genügt der Denkprozess den Triftigkeitskriterien erst dann, wenn nicht nur die Vergangenheits-, sondern auch die Gegenwarts- und Zukunftspartikel methodisch kontrolliert erhoben werden (empirische Triftigkeit), wenn ein für die Rezipienten akzeptierbares Sinnkriterium zu Grunde gelegt und dabei die Alterität der damaligen und heutigen Wertehorizonte mitbedacht wird (normative Triftigkeit) und wenn dazu, durch konsensfähige, plausible Kontextualisierungen dieser Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftspartikel eine narrativ triftige Narration geschaffen wird.[14]

Schließlich besteht eine große Herausforderung darin, die Diskussion um historische Orientierung in die Pragmatik der Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte zu implementieren. Pragmatik findet sowohl in der individuellen Lebenswelt, als auch in spezifischen Feldern der Geschichtskultur, im Geschichtsunterricht oder in Forschungsinstituten und Universitäten statt.

Das vorliegende Kompetenz-Strukturmodell verfolgt die Absicht der Implementation. Es greift die disziplinäre Matrix Jörn Rüsens[15] auf und verbindet sie mit Überlegungen zur Entwicklung historischer Kompetenzen. Bei der Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche wurde darauf geachtet, dass sie eindeutig definierbar und voneinander abgrenzbar sind, dass zugleich Überlappungsbereiche zwischen den Bereichen zu bestimmen sind.[16]

Bevor in Kapitel 3 der Kompetenzbereich der Orientierungskompetenzen, insbesondere auch in seinen Überlappungen mit den anderen Kompetenz-

14 Vergangenheitsbezogene Re-Konstruktionsprozesse liefern zudem Bausteine, die auch für Orientierung in der Gegenwart genutzt werden können, z.B. um eine bereits vorhandene „subjektive Geschichte", die das eigene Leben orientieren soll, zu korrigieren bzw. um als ‚objektive Geschichte' dazu beizutragen, dass „sich die Subjekte die in der Realität ihrer gewordenen Lebensumstände selber immer schon wirksame Vergangenheit geistig an[eignen], um dadurch in und mit ihr tätig sein zu können." Rüsen, Faktizität, 2006, S. 131.
15 Rüsen, Matrix, 2002.
16 Vgl. Basisbeitrag, in diesem Band S. 17-53.

bereichen, näher ausdifferenziert wird, gehe ich in Kapitel 2 noch konkreter auf Einzelaspekte der historischen Orientierung ein.

2. KONKRETISIERUNG AUSGEWÄHLTER ASPEKTE DER HISTORISCHEN ORIENTIERUNG

2.1 GEGENWARTSGEBUNDENHEIT

Der Orientierung Suchende bzw. Gebende bleibt immer Teil seiner eigenen Gegenwart, unabhängig davon, ob er zukunftsbezogene Orientierung sucht oder ob es ihm um ein Sich-zurecht-Finden in der Vergangenheit geht. In dieser seiner Gegenwart, abhängig von den je herrschenden Rahmenbedingungen, oft für seine Gegenwart und Zukunft, entwickelt er seine Fragestellungen. Diese **Gegenwartsgebundenheit** kann nie aufgehoben werden. – Weil jede Gegenwart geworden und damit Teil eines zeitlichen Kontinuums ist, impliziert die Gegenwartsgebundenheit zugleich „Geschichtlichkeit".[17] Damit ist gemeint, dass vergangene Erfahrungen in die Gegenwart hineinragen, in der Gegenwart aufgegriffen und neu belebt werden, dass Vergangenes immer in Teilen mitgewusst wird.

Mit der Kompetenz, sich historisch zu orientieren, ist nicht die Geschichtlichkeit gemeint, der sich niemand entziehen kann, sondern die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich aktiv im Wandel der Zeit zurecht zu finden, indem zeitliche Erfahrungen als sinnvolle Zeitverläufe gedeutet und in die Form historischer Narrationen gebracht werden.

2.2 HISTORISCHE ORIENTIERUNG ALS FÄHIGKEIT, FERTIGKEIT UND BEREITSCHAFT, ZEIT- UND SINNKONTINUA HERZUSTELLEN

Bei der historischen Orientierung geht es darum, sowohl die unmittelbaren, eigenen Zeiterfahrungen als auch die mittelbaren, nicht selbst gemachten, einzubinden in **Zeit- und Sinnkontinua,** die ein Sich-zurecht-

17 Das Zusammenleben von Menschen unterschiedlichen Alters in einer Gesellschaft/Kultur, in der einen Welt schafft eine Erinnerungsgemeinschaft (kommunikatives Gedächtnis), die abhängig von den Erfahrungen, die die Mitlebenden gemacht haben, immer wieder anders wird (vgl. auch die Konzepte „living memory", „floating gap", oder „recent past"). Das „kommunikative" Gedächtnis umfasst, so Jan Assmann, 3–4 Generationen, ungefähr den Zeitraum von 80 Jahren (vgl. Assmann, Gedächtnis, 1992, 48-56). Vom „floating gap" sprach wohl erstmals der Ethnologe Jan Vansina, ders., Oral Tradition, 1985, S. 24.

Finden ermöglichen. Die Problematik liegt zum einen darin, dass weder die Geschehnisse, die durch eigene Wahrnehmungen erfasst wurden, noch die historischen Erfahrungen, die von anderen in historischen Narrationen dargestellt wurden, noch die in den Überresten aus der Vergangenheit manifest gewordenen, objektiv, im Sinne von unabhängig vom Wahrnehmenden/Beobachtenden, sind. Dazu kommt zum anderen, dass auch die Orientierungsprobleme nicht in diesem Sinne objektiv gefasst werden können, dass es für den Einzelnen aber dennoch notwendig ist, sich zu verhalten (zu handeln, sich zu äußern, Urteile zu fällen ...).

Die Zeit- und Sinnkontinua, die in dieser Situation geschaffen werden, umfassen grundsätzlich die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sie dienen insbesondere der Bewältigung der Kontingenzen im menschlichen Dasein und greifen dazu die erfahrbaren qualitativen Differenzen in der Zeit auf. – Es geht dabei nicht einfach um ein chronologisches Aneinanderreihen von in der Zeit Geschehenem: Sinnkriterien für die Auswahl und Ordnung, aber auch Akzentuierung dessen, was im dargestellten Zeitverlauf geschehen ist/geschehen soll, sind unerlässlich.

Jörn Rüsen charakterisiert den Prozess der Orientierung als **„Sinnbildung über Zeiterfahrung"** und „Sinn" als „die vierte Dimension der Zeit, ohne die die drei anderen menschlich nicht gelebt werden können".[18] Sinnbildung schafft Kohärenz, hebt die wahrnehmbaren und qualitativ unterscheidbaren, zeitlich und räumlich bestimmbaren Geschehnisse in einem Ganzen auf, das Zeitverläufe nicht nur sichtbar, sondern vor allem aus einer inneren Sinnhaftigkeit heraus verstehbar macht.

Dabei sollte man sich zweierlei bewusst halten: Einmal, dass auch die Sinnkategorien selbst nicht überzeitlich sind. Am Beispiel von „Religion", „Vernunft", „Humanität" lässt sich die Abhängigkeit dieser denkbaren „Sinn-Mitten" von Zeit und/oder Raum und/oder Kultur unmittelbar einsehen. Zum Zweiten sollte man sich klar machen, dass nicht nur diese konkreten Sinnkategorien im Fluss sind, sondern dass gerade auch die prinzipiellen Grundannahmen über die Sinn-Dimension nicht gesichert sind/nicht gesichert sein können. An die Stelle eines Nachweises muss das aus der Geschichtlichkeit allen Seins gespeiste **„Urvertrauen" in die Möglichkeit von Sinn** treten, das menschliches Leben erst lebbar macht. – Es sind letztlich philosophische Grundentscheidungen, ob man davon ausgeht,

18 Rüsen, Kultur, 2006, S.193, vgl. dort das gesamte Kapitel: Aus Zeit Sinn machen – Versuch einer Typologie temporaler Sinnbildung, S. 191-225; die vierte Dimension der Sinnbildung bezeichnet Rüsen auch als übergeordnete Meta-Zeit (ebd., S. 199).

dass Sinn „da" ist und deshalb gesucht werden muss bzw. dass er, unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien „gemacht" werden kann bzw. dass es einen tieferen, vielleicht göttlichen, den Menschen nur in Teilen zugänglichen Sinn gibt.

In den explizit auf Orientierung zielenden historischen Narrationen lassen sich analytisch (und theoretisch) mehrere unterschiedliche **Sinnbildungsmuster** identifizieren. Jörn Rüsen hat „traditionale, exemplarische, genetische und kritische Formen" unterschieden;[19] u. a. Bodo von Borries[20] und Hans-Jürgen Pandel[21] oder Michele Barricelli[22] haben an diesem Ansatz weitergearbeitet.[23]

Wenn mit Hilfe von historischer Sinnbildung explizit oder implizit individuelles und kollektives Leben orientiert und personale und kollektive Identität gebildet werden soll, muss für die Orientierung-Suchenden eine **Anschlussfähigkeit zwischen den Sinnbildungsmustern der Narrationen und den eigenen Erfahrungen** bzw. deren Beurteilung und Einordnung bestehen, den Normen und Werten, die sie akzeptieren, den Deutungen, die sie für plausibel halten.

Aber, auch wenn sinnbildende Kontextualisierungen und Deutungen rezipienten- bzw. adressatenbezogen sein müssen, sollten sie zugleich **Objektivierungskriterien** berücksichtigen. Diese erhöhen nämlich die Orientierungschancen für Gegenwart und Zukunft, insbesondere deren intersubjektive Diskutierbarkeit und Akzeptanz.[24] Zum einen richtet sich die Objektivierung auf das Feststellen der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftspartikel (empirische Triftigkeit), zum anderen auf die Konstruktion der Narration (narrative Triftigkeit), zum Dritten auf die Berücksichtigung eines akzeptierbaren Werte- und Normenhorizonts (normative Triftigkeit).[25]

> Die Feststellung der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftspartikel wird objektiviert, indem die Abläufe durch Methoden reglementiert, damit auch intersubjektiv überprüfbar gemacht werden. In der „Methodisierung" kommt Wissenschaftlichkeit als Regulativ für Orientierung ins Spiel.
> Die festgestellten Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftspartikel werden in historischen Narrationen so verknüpft, dass sie Orientierung in Gegenwart und Zukunft ermöglichen. Auf diese Weise wird „Sinn", Rüsens vierte Dimension der Zeit, erzählbar. Die Objektivierbarkeit besteht hier darin, dass Konstruktionsprinzipien beachtet werden, die Texte verständlich machen (vgl. u.a. Medienspezifik, textuelle Kohärenz).
> Als sinnvoll werden Narrationen aber nur dann rezipiert, wenn ihr Werte- und Normenhorizont als tragfähig für die gesuchte Orientierung eingeschätzt wird. Zur Objektivierung müssen vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsbezogene Vorstellungen explizit aufeinander bezogen werden.

Letzte Sicherheit können den Orientierungsangeboten auch diese „Objektivierungskriterien" nicht geben. Die Objektivierungsbemühungen begründen aber erhöhte Geltungsansprüche für die Orientierungsangebote. Diese können zumindest so lange aufrechterhalten werden, bis sie falsifiziert worden sind.[26]

2.3 „Orientierung in der Vergangenheit"?

Bei der Analyse vorliegender historischen Narrationen erkennt man bald, dass in ihnen nur in den seltensten Fällen der Zusammenhang zwischen allen drei Zeitdimensionen explizit hergestellt wird. Über weite Teile wer-

19 Vgl. die kompakte Zusammenstellung in: Rüsen, Erzählen, 1997. Ausführlichere Darstellungen finden sich u.a. in Rüsen, Zeit und Sinn, 1990, S. 153-230; Rüsen, Zerbrechende Zeit, 2001, S.43-105; Rüsen, Kultur macht Sinn, 2006, S. 191-225.

20 von Borries, Bildung, 2003; von Borries, Geschichtslernen, 1988; von Borries, Geschichtsbewusstsein, 2001, insbes. S. 247-252.

21 Vgl. weiterführende Überlegungen bei Hans-Jürgen Pandel, Erzählen, 2002.

22 Barricelli, Schüler, 2005, v.a. S. 68-80 und S. 220-232.

23 Manche Autoren gehen davon aus, dass jede historische Narration diesen Sinnbildungsmustern folgt, weil implizit oder zumindest latent in historischen Narrationen immer Sinn für die Gegenwart/Zukunft gebildet wird. Ich verwende die Termini bewusst im engeren Sinne der expliziten Sinnbildung, weil sie mir dadurch aussagekräftiger erscheinen. Die Deutungsmuster in Sach- und Werturteilen unterscheide ich davon. Hier werden die Urteile nämlich immer ex post getroffen; sie richten sich, anders als Sinnbildungen, nicht in eine offene Zukunft hinein.

24 Rüsen spricht von „Wahrheitsansprüchen als zentralen Faktoren kultureller Sinnbildung"; Rüsen, Kultur macht Sinn, 2006, S. 159 (Beitrag: Wissenschaft und Wahrheit).

25 Zu „Triftigkeiten" vgl. Rüsen, Vernunft, 1983, v.a. S. 85-116. Hermann Lübbe spricht analog von Begründungs-, Konstruktions- und Konsensobjektivität (vgl. Lübbe, Aufklärung, 1976). Gemeint ist jeweils, dass die historischen Narrationen und die in ihnen erhaltenen Sinnbildungen für die Gegenwart/Zukunft plausibel sein müssen, damit ihnen „geglaubt" werden kann, damit sie erfolgversprechend sind. Der wissenschaftliche Umgang kommt so zumindest als Regulativ ins Spiel. „Begründungsobjektivtät" verweist, wie „empirische Triftigkeit", auf die besondere Qualität wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse, „methodisch geregelt" zu sein und die Ergebnisse terminologisch und argumentativ geordnet darzustellen. Diese Bindung des Arbeitsprozesses an begriffliche Konzepte und Termini und an Argumentationsstrukturen korreliert zudem, ebenso wie der inner- und interdisziplinäre Diskurs, mit „narrativer Triftigkeit" bzw. „Konstruktionsobjektivität". „Konsensobjektivität" bzw. „normative Triftigkeit" verweisen auf einen transparenten, für die Rezipienten nachvollziehbaren und akzeptierbaren Umgang mit Wertehorizonten.

26 Vgl. Popper, Logik, 1994.

den in den „vorliegenden Geschichten" Entwicklungen und Veränderungen in der Vergangenheit bzw. historische Phänomene untersucht. Das heißt, die historischen Narrationen bringen Zeiterfahrungen, die allesamt vergangen und oft „abgeschlossen" sind, in Zusammenhang, wobei der ex post re-konstruierende Historiker bzw. der vergangenheitsinteressierte Laie dann meist versucht, Entwicklungen und Veränderungen, Gegebenheiten und Begebenheiten „aus seiner Zeit heraus"[27] zu beurteilen. – Der Autor bezieht in solchen Fällen die von ihm erarbeiteten Narrationen nicht explizit auf seine eigene Gegenwart und/oder auf die für ihn offene Zukunft. Er nutzt seine Geschichte also weder explizit zur eigenen Orientierung noch macht er seinen Rezipienten ein deutlich erkennbares Orientierungsangebot.

Manche Analysten neigen deshalb dazu, solchen Narrationen das Attribut „historisch" abzusprechen.[28] Ich bin im Gegensatz dazu der Ansicht, dass es nicht reicht, zu klären, ob die Narration Vergangenes explizit auf Gegenwart und Zukunft bezieht; in die Beurteilung muss vielmehr das zu Grunde liegende Geschichtsverständnis einbezogen werden: Selbstverständlich können auch Historiker, die Geschichte als Narration betrachten, ausschließlich vergangenheitsbezogene Fragestellungen verfolgen. Nicht selten wird im konkreten Fall durch Einleitung und Schluss eine „narrative Klammer"[29] geschaffen, die den vergangenheitsbezogenen Fragestellungen Relevanz für Gegenwartsverständnis und/oder Zukunftserwartung gibt. Zum Teil verweisen auch Abbreviaturen auf aktuell vorhandene Orientierungsbedürfnisse.

Und selbst wenn derartige Hinweise auf die anderen Zeitdimensionen ganz fehlen, muss der Wert, ja die Funktion, von – mit Rüsen gesprochen – „objektiven Geschichten"[30] für historische Orientierung bedacht werden: Was für sich ‚entfremdet', ‚blutleer', für Narrativisten gar ‚unhistorisch' erscheinen mag, ist möglicherweise in der Lage, „subjektive[n] Geschichten" ein Korrektiv zur Seite zu stellen, das ihr Orientierungsangebot tragfähiger und konsensfähiger macht. „Subjektive Geschichten" entstehen in der Lebenspraxis, „indem im denkenden Rückgriff auf die Erfahrung der Vergangenheit zukunftsgerichtete normative und werthafte Einstellungen, Ängste, Wünsche, Hoffnungen und Befürchtungen den Blick auf die Erfahrungen der Vergangenheit bestimmen".[31] Die methodisch kontrollierten Re-Konstruktionen, die sich explizit nur auf Vergangenes beziehen und Gegenwart und Zukunft (weitgehend) ausklammern, können sie hinsichtlich ihrer Vergangenheitsbezüge korrigieren oder ergänzen. – Unerlässlich ist aber die Einsicht der Autoren, dass durch Geschichte grundsätzlich alle drei Zeitdimensionen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Nur vor diesem Horizont sind konkrete Fragestellungen, die Zeitverläufe in der Vergangenheit klären wollen, legitim und zugleich auch notwendig. Sie bilden nämlich ein Reservoir an historischen Erfahrungen, auf die zurückgegriffen werden kann, wenn orientierende historische Narrationen geschaffen werden sollen. „Zurückgreifen" bedeutet nicht, sie als „Wahrheit" zu übernehmen. Das verbieten allein schon die unvermeidbare Gegenwartsgebundenheit aller Autoren und die Grenzen der Re-Konstruierbarkeit von Vergangenem. „Zurückgreifen" heißt, Vorarbeiten anderer zu nutzen, zu denen man sich selbst dann so „verhalten" kann, wie die eigene Fragestellung/ein explizites Orientierungsbedürfnis das nahe legen.

Bildhaft könnte man von einer Arbeitsteilung sprechen: Auf der einen Seite stehen Historiker als Experten für Vergangenheitsbezüge. Sie verzichten zum Teil darauf, die Gegenwartsabhängigkeit und Gegenwarts-/Zukunftsbezogenheit ihrer Fragestellungen und Sinnbildungen zu thematisieren, können sich aber dennoch niemals ganz aus ihr herausnehmen. Wertfreie Wissenschaft gibt es nicht. Je bewusster sie sich dieser Bindungen sind, desto triftiger re-konstruieren sie ihre Geschichten. – Auf der anderen Seite stehen die Vertreter der unterschiedlichen Felder der Geschichtskultur, darunter die Geschichtslehrer, die, im Idealfall auf plausible Weise, Orientierungsangebote für ihre Rezipienten bereitstellen und dabei auf die Vorarbeiten, vor allem auch die methodischen Erfahrungen der Historiker zurückgreifen. Grundsätzlich sollten auch die Experten der Geschichtskultur Forschungskompetenz haben wie die Historiker.[32] In der Realität liegt ihr Schwerpunkt aber darin, die Spezifika ihres Tätigkeitsfeldes zu beherrschen: die medien- und adressatenspezifische Präsentation von Geschichte, die die Fragen und Orientierungsbedürfnisse ihrer Rezipienten beachtet.

Dazu kommen die subjektiven, lebensweltlich orientierenden Geschichten. In sie sind die Wissenschaftler ebenso verstrickt wie die Laien oder die Vertreter der Geschichtskultur. Nicht immer werden diese Ge-

27 Karl Ernst Jeismann brachte dafür den Terminus Sachurteil ins Spiel. Vgl. u.a. Jeismann, Grundfragen, 1978.

28 Bei Schulbuchanalysen z.B. hat sich diese Beurteilungsweise breit gemacht. Vgl. Pandel und auch v. Borries, in: Handro/Schönemann, Schulbuchforschung, 2006.

29 Schöner, in: Schöner/Schreiber, Schulbücher analysieren, 2007 (in Vorbereitung).

30 Rüsen, Faktizität, 2006.

31 Rüsen, Faktizität, 2006, S. 131.

32 Vgl. Schreiber, Kompetenzorientierte Lehrerbildung, in diesem Band S. 771-801.

schichten bewusst produziert; zum Teil scheinen sie einfach da zu sein. – Die Vergangenheitsdeutungen der Historiker, die Orientierungsangebote der Geschichtskultur können die Orientierungsleistung dieser subjektiven Geschichten optimieren, indem sie ihre Plausibilität und Transparenz erhöhen. Vice versa können sie aus den subjektiven Geschichten aber auch Fragestellungen für weitere Vertiefungen entwickeln.

Auf Möglichkeiten der Verknüpfung zwischen vergangenheitsorientierten Sinnbildungen mit aktuellen Orientierungsbedürfnissen wird abschließend an drei Beispielen eingegangen:

1) **Erfassen von Alterität – Zeitspezifik – Kontinuität und Wandel**
Vergangenheitsbezogene Zeit- und Sinnkontinua beziehen sich häufig nicht auf einzelne Entwicklungen, sondern werden mit der Absicht einer zuweilen so bezeichneten „Orientierung in der Vergangenheit" geschaffen. Dazu werden konkrete Zeitverläufe systematisiert und mit Hilfe von **Deutungsmustern** zu größeren Komplexen zusammengefasst. Durch bestimmte Kriterien (Kategorien, Konzepte, Handlungsdispositionen ...) werden historische Phänomene, Entwicklungen, Umbrüche und Durchbrüche z.B. zu Epochen[33] gebündelt oder mit Hilfe anderer Zeitverlaufsvorstellungen[34] zusammengefasst; Fragestellungen nach Übergangsphasen und Transformationen, nach Erinnern, Verdrängen, Vergessen schließen sich dem an. Diese Herausarbeitung von übergreifenden Strukturen erlaubt vice versa die Einordnung und den Vergleich einzelner Fälle. Alterität, aber auch Kontinuität und Wandel können mit Hilfe der oben angesprochenen Muster kategorial erfasst werden.
Die Ausweisung von Zeit-, Raum- und Kulturspezifik sind gerade auch für plausible Sinnbildungen bezogen auf Gegenwart und Zukunft von Bedeutung: Die vorgenommenen Sinnkonstruktionen werden diskutierbar; auch im Hinblick auf die Frage, ob sie die grundsätzliche Alterität von Vergangenheit und Gegenwart berücksichtigen.

2) **Sinnbildungsmuster und vergangenheitsbezogene Deutungen**
Wenn Zeitverlaufsvorstellungen, die retrospektiv als Deutungen vergangener Entwicklungen gewonnen wurden, „prospektiv" auf Gegenwart und Zukunft bezogen werden, können dabei traditionale oder exemplarische Sinnbildungen, die auf Vorbilder und Regeln zurückgreifen, vollzogen werden bzw. kritische oder genetische, die „historisieren". – Die Deutungsmuster werden in die Gegenwart/Zukunft hinein verlängert, sie werden gebrochen oder modizifiert.

3) **Die „Ver-Gegenwärtigung" vergangenheitsbezogen gewonnener Deutungsmuster**
Wenn den auf Re-Konstruktion fußenden Sachurteilen, die ursprünglich vergangene Zeitverläufe mit Bedeutung versehen wollten, „Sinn" für die Orientierung von Gegenwart/Zukunft beigemessen wird, können zum einen umfassende Zeit- und Sinnkontinua geschaffen werden, die aktuelle Entwicklungen und Veränderungen in einer überzeitlichen Gültigkeit aufheben. – Die Bedeutungszumessung, die in den Sachurteilen über Vergangenes zum Ausdruck kommt, und der Sinn, der diesen zudem für die Orientierung von Zukunft gegeben werden soll, können aber auch als von einander abweichend bestimmt werden. Für Letzteres spräche die Zeitlichkeit der Sinnkriterien, für Ersteres sprechen Konstanten im Menschsein und in den kategorialen Erklärungsmustern für Veränderung. – Begriffsgeschichten à la Koselleck verdeutlichen beides.[35]

3. ORIENTIERUNGSKOMPETENZEN: FÄHIGKEIT, FERTIGKEIT, BEREITSCHAFT SICH HISTORISCH ZU ORIENTIEREN

Die Orientierungskompetenzen gehören zu den prozeduralen Kompetenzbereichen, die sich unmittelbar aus dem Prozess historischen Denkens ableiten lassen. In der historischen Orientierung erfolgt die lebenspraktische Wendung des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte. Die Kernkompetenzen, die diesem Kompetenzbereich zugeordnet wurden, ergeben sich einmal aus den Bereichen, auf die Orientierung sich beziehen kann (Kompetenzen zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremd- und des Selbstverstehens). Zum anderen setzen sie dort an, wo Geschichte zu absichtsvollem Handeln führen kann (Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen). Die dritte der Kernkompetenzen, die Kompetenz zur Re-Organisation des eigenen Geschichtsbewusstseins, meint die Neu-Abstimmung und Anpassung des eigenen Geschichtsbewusstseins als Grundlage für weiteres historisches Denken.

33 Vgl. hierzu den Beitrag Schöner, Graduierungsüberlegungen zu „Epochen", in diesem Band S. 563-598.

34 Vgl. hierzu den Beitrag Bauer, Graduierungsüberlegungen zu „Fortschritt" als Zeitverlaufsmuster, in diesem Band S. 599-621.

35 Vgl. z.B. den Sammelband Koselleck, Begriffsgeschichten, 2006.

In diesem Kapitel erfolgt nicht nur die Ausdifferenzierung des Kompetenzbereiches in Kernkompetenzen, sondern ebenso die Auseinandersetzung mit den Überlappungsbereichen zwischen Orientierungs- und Fragekompetenzen und Orientierungs- und Methodenkompetenzen sowie Orientierung- und Sachkompetenzen.

Geht man zurück auf die disziplinäre Matrix Jörn Rüsens, so sind die Orientierungskompetenzen in der Lebenspraxis verortet,[36] die Überlappungsbereiche zu Frage- und Methodenkompetenzen verknüpfen lebensweltliches und wissenschaftliches Denken. In der Fassung der Jahre nach 2000 ordnet Rüsen der Matrix das fungierende, reflexive und operative Geschichtsbewusstsein zu.[37] Der Orientierungskompetenz wäre dann das „fungierende Geschichtsbewusstsein" zuordenbar, in den Überlappungsbereichen käme das „operative Geschichtsbewusstsein" zur Geltung.[38]

3.1 KOMPETENZ, DAS EIGENE GESCHICHTSBEWUSSTSEIN ZU RE-ORGANISIEREN UND DEN JEWEILS NEU GEWONNENEN KENNTNISSEN, EINSICHTEN, VERFAHRENSWEISEN, HALTUNGEN ETC. ANZUPASSEN

3.1.1 Charakteristik der Kernkompetenz

Re-Organisationskompetenz meint die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Möglichkeiten zur Verarbeitung von Vergangenheit und Geschichte zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Insofern das Subjekt sich bewusst (zumindest teilbewusst) entscheidet, vorhandene Strukturen seines Geschichtsbewusstseins zu modifizieren, ist die Re-Organisationskompetenz gewissermaßen auf der Metaebene anzusiedeln. Neben der bewussten Re-Organisation gibt es auch intuitive, vorbewusste Formen der Veränderung des Geschichtsbewusstseins, die z.B. durch ästhetische Eindrücke oder emotionale Erfahrungen ausgelöst werden; diese werden im Folgenden ausgeklammert, verdienen aber Beachtung in zukünftigen Arbeiten. Im Fokus dieses Beitrags steht eine bewusst vollzogene Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins. Diese setzt voraus, dass vorab Kompetenzzuwächse erfolgt sind und dass auf sie zugegriffen wird.[39] Erst

36 Seit den 2000er Jahren weist Rüsen neben „Orientieren" auch „Motivieren" aus und meint damit, dass historische Orientierung „zum Kern absichtsvollen Handelns" wird. (Rüsen, Sinnbildung, 2006, S. 139; vgl. auch Rüsen, Matrix 2002; Rüsen, Weg, 2001).

37 Vgl. Rüsen, Matrix, 2002.

38 Vgl. Rüsen, Matrix, 2002.

39 Zu prüfen wäre, ob Niveausteigerungen im Bereiche der Frage- und Methodenkompetenzen und in anderen Kernkompetenzen der Orientierungskompetenz sich bereits als

wenn diese neuen Elemente in die „mentale Struktur" des eigenen Geschichtsbewusstseins aufgenommen worden sind, stehen sie für den Vollzug weiteren historischen Denkens zur Verfügung. Im Zuge der Ausprägung neuer Strukturen des Geschichtsbewusstseins können bislang bereits enthaltene Elemente einen anderen Stellenwert bekommen.[40]

Der Anlass für die Re-Organisation kann sich z.B. situativ aus Orientierungsanforderungen und Orientierungsangeboten ergeben. Zudem kann die Re-Organisation auch die Konsequenz von vertieften Einsichten in den historischen Denkprozess sein. Schließlich kann Re-Organisation die Folge von Metareflexion und -kommunikation sein, in der geschichtstheoretische Fragen diskutiert werden, die bisherige Überzeugungen als revisionsbedürftig erscheinen lassen.

3.1.2 Überlappungen mit anderen Kompetenzbereichen

- Die Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins in Bezug auf die eigenen *Sachkompetenzen* betrifft zum einen die Begriffskompetenz: Es kann über einen ergänzten, erweiterten und differenzierten Bestand an Begriffskonzepten, Fachtermini und kategorialen Strukturierungselementen verfügt werden. Diese in das eigene Geschichtsbewusstsein adaptierten Prinzipien/Kategorien/Konzepte/Scripts können in einem weiteren Schritt zur *Strukturierung* historischen Denkens aktiviert werden. – Re-Organisation meint, die neuen Formen denen zur Seite zu stellen, über die das Geschichtsbewusstsein bereits verfügen kann, bzw. alte Formen zu ersetzen. Weil es bei der Re-Organisation im Bereich der Sachkompetenzen auch um die Reflexion, Erweiterung, Differenzierung und Konkretisierung des Geschichtsbegriffs geht, der dem eigenen Denken zugrunde gelegt wird,[41] eröffnet sich in der Re-

(erweiterte) Verfahrensscripts, Konzepte, Kategorien, vertiefte Einsichten in Prinzipien in den Sachkompetenzen sedimentiert haben müssen, bevor eine bewusste Re-Organisation erfolgen kann.

40 Hier geht es z.B. darum, bislang verwendete und für valide gehaltene Begriffe und Klassifizierungen auf der Basis neu erworbenen Wissens zu revidieren, zu ergänzen, ggf. ganz zu verwerfen. Zur Re-Organisationskompetenz 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 aufgibt, Geschichte sei die möglichst vollständige Abbildung „der" als Gesamtzusammenhang gedachten „Vergangenheit", weil er die konstitutive Bedeutung der Perspektivität erkannt hat, beweist, dass er diese Kompetenz ausgeprägt hat. Das Niveau der Ausprägung ist näher bestimmbar.

41 Zur Differenzierung der Kategorien siehe die Kapitel Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

Organisation auch die Chance der Evaluierung der bisherigen Leistungen des Geschichtsbewusstseins und, darauf aufbauend, der Optimierung der Orientierungsleistung.

- Die Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins in Bezug auf die *Methodenkompetenzen* bezieht sich sowohl auf den synthetischen (Re-Konstruktion) wie analytischen (De-Konstruktion) Umgang mit Vergangenem/historischen Narrationen und den dialektischen Bezug zwischen den beiden Basisoperationen des historischen Denkens. Das Repertoire, über das verfügt werden kann, wird erweitert.
- Die Re-Organisation der *Fragekompetenzen*[42] erlaubt, immer neue Aspekte des Historischen auf adäquate Weise zu historischen Fragen zu verarbeiten. Immer mehr ‚fremde' Fragen können erfasst und auf die eigene Situation bezogen werden.
- Die Re-Organisation der anderen *auf historische Orientierung bezogenen Kernkompetenzen* erlaubt, bisherige Vorstellungen von Mensch und Welt, auch von sich selbst, anders zu bewerten, ihnen eine andere (auch: mindere) Relevanz für Orientierungsfragen zuzuschreiben. Einzelne Sichtweisen können gegebenenfalls sogar gegen neue ausgetauscht werden. Bei der Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins kann es auch um das Agieren in der eigenen Lebenspraxis gehen.

3.2 KOMPETENZ ZUR REFLEXION UND ERWEITERUNG DES WELT- UND FREMDVERSTEHENS

Zwei Vorbemerkungen will ich machen: **1.** Die Trennung zwischen Welt- und Fremdverstehen auf der einen, und Selbstverstehen auf der anderen Seite ist, wiewohl eindeutig zu vollziehen, eine idealtypische. Die Entwicklung der individuellen und kollektiven Identität erfolgt notwendig an und mit den historischen Erfahrungen über die Welt und ihre Menschen. Welt- und Fremdverstehen sind an das Subjekt gebunden, das die Wahrnehmungen macht und diese in Erfahrungen und Erkenntnis aufhebt.

2. Auch im Falle des Welt- und Fremdverstehens wird auf die **bewusste** Auseinandersetzung fokussiert, die auf der Basis historischer Einsichten erfolgt, die in konkreten historischen Denkprozessen oder in Prozessen der Meta-Kommunikation gewonnen wurden. Damit wird weder negiert, dass es auf allen Niveaustufen auch vor- und unbewusste Veränderungen im historischen Welt- und Fremdverstehen gibt, noch werden diese für unwichtig gehalten.

42 Vgl. hierzu Schreiber, Kompetenzbereich Fragekompetenzen, Aspekt „Konventionen reflektierten und (selbst-)reflexiven Fragens", in diesem Band S. 155-193.

3.2.1 Charakteristika der Kernkompetenz

In dieser Kernkompetenz geht es um Vorstellungen von konkreten Vergangenheiten, um die jeweils mitgedachte Geschichtlichkeit von Mensch und Welt, die der Einzelne bzw. die Gruppe, zu der er sich zugehörig fühlt, hat, um die Zeitverlaufsvorstellungen, die er sich macht, um Sinnkontinua, die er für relevant in Bezug auf die historische Orientierung hält. – Im Blick steht die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, **die eigenen Vorstellungen von der Welt und ihren Menschen zu reflektieren und ggf. zu revidieren.**

Diese Kernkompetenz betrifft, wie der gesamte Kompetenzbereich „Orientierungskompetenzen", zentral den Gegenwarts- und Lebensweltbezug historischen Denkens, weil es darum geht, in welcher Form und auf welchem Niveau der Einzelne in der Lage ist, das Verhältnis historischer Ereignisse, Gegeben- und Begebenheiten, Zustände und Prozesse zu seiner eigenen Welt und Zeit zu überdenken.

Um die Orientierungsmöglichkeiten historischer Narrationen für Gegenwart/Zukunft besser nutzen zu können, werden zum einen Vorstellungen über Vergangenes, über die Zusammenhänge innerhalb der früheren Zeitebenen, zum anderen Vorstellungen über Zeitverläufe, die diese früheren Zeitebenen mit der Gegenwart/ Zukunft verbinden, überprüft, in Frage gestellt, revidiert oder erweitert bzw. bewusst beibehalten. **„Alteritätserfahrungen"**, also das Wahrnehmen und Verarbeiten zeitlicher, kultureller, aber auch intersubjektiver Differenzen, stehen dabei im Zentrum, wobei „Alterität" auch zwischen in der Vergangenheit verorteten Geschehnissen und Zuständen bestehen kann und nicht nur auf Differenzen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft abhebt.

Sich dessen bewusst zu sein, ist ein wichtiger Aspekt bei der Bestimmung dieser Kernkompetenz: Der Einzelne muss sowohl die eigenen Sachurteile über Vergangenes als auch die eigenen, die Zeitdimensionen umspannenden Sinnbildungen und ihre angenommene Relevanz für heute und morgen erkennen und abrufen können. Die neuen im Prozess des historischen Denkens oder in der Kommunikation über Geschichte erworbenen Einschätzungen müssen mit den bisherigen in Beziehung gesetzt werden.[43]

Kennzeichen für reflektierte Formen ist, zwischen **vorherigen und neuen Urteilsformen** explizite Zusammenhänge herstellen zu können.

43 Hilfreich ist z.B. zu wissen, ob es sich um Konkretisierungen und Differenzierungen handelt, um Verallgemeinerungen, ob die neuen Einschätzungen mit den eigenen Vor-Überzeugungen in einem Spannungsverhältnis oder gar einem Widerspruch stehen.

Diese korrelieren vermutlich ihrerseits auch mit dem jeweils erreichten Niveau der Kompetenzentwicklung: Zwischen dem bisherigen und dem neuen Geschichtsbild kann z.B. ein „Regel-Ausnahme-Verhältnis" konstruiert werden, ein „Richtig-falsch"-Verhältnis, ein Überblick-Detaillierung-Verhältnis. Es kann aber auch eine ganz neu gedachte Beurteilung und Einordnung historischer Phänomene und Entwicklungen erfolgen, die auch als „neu" für einen selbst oder gar für die Forschung bewusst ist.

Die Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens manifestiert sich entweder an neuen Erfahrungen und Deutungen oder an der Umbewertung bereits bekannter und genutzter: **Neu erarbeitete Aspekte** werden in den ursprünglich vorhandenen Bestand an historischen Vorstellungen eingebaut und zur Erklärung und Deutung von Vergangenem und/oder zur Sinnbildung für die Zukunft herangezogen. **Bereits bekannte historische Erklärungen** und Vorstellungen können neu gewichtet werden, z.B. deshalb, weil sie in ihrer Triftigkeit überprüft und für zutreffend und aussagestark erachtet wurden oder weil Dimensionen bewusst werden, die bislang übersehen worden sind.

3.2.2 Überlappungen mit anderen Kompetenzbereichen

Bei der Reflexion und Revision des eigenen Welt- und Fremdverstehens gibt es Überlappungen mit allen anderen Kompetenzbereichen.

- Aus modifizierten Weltsichten und Fremdwahrnehmungen ergeben sich differenziertere, anders ausgerichtete historische *Fragen*. Die Möglichkeiten, fremde Fragestellungen zu verstehen und mit eigenen zu vernetzen, nehmen zu. Ebenso erweitert sich die Möglichkeit zu erkennen, welche Fragestellungen hinter vorhandenen historischen Narrationen stehen.
- Das eigene Welt- und Fremdverstehen zu erweitern, setzt einerseits eine Niveausteigerung im Bereich der ***Begriffs- und Strukturierungskompetenz*** bereits voraus, andererseits unterstützt sie auch die weitere Differenzierung der Sachkompetenzen: Ein z.B. durch Geschichtsunterricht erweitertes Begriffs- oder Strukturierungswissen wird in der Kernkompetenz „Welt- und Fremdverstehen reflektieren und revidieren" für die *eigene* Weltsicht und das *eigene* Wahrnehmen der Anderen wirksam gemacht.[44] Die volitionale Komponente, also die Bereitschaft,

44 Andreas Körber verdanke ich das folgende Beispiel: „Wer als Liebhaber von Natur und Kunst durch historische Lektüre erstmals die ‚politische' Programmatik der Romantik als einer gegen die französische Revolution und ihre Ideen gerichteten Bewegung kennenlernt, wird seinen Geschmack deswegen nicht ändern, wohl aber wird ihm die Kunst dieser Zeit und dieses Stils nicht mehr ein unpolitisches Schauspiel von Schönheit sein, sondern immer auch aufgeladen mit einer mit zu bedenkenden politischen Dimension. Die Fähigkeit und Bereitschaft, solche neuen Erkenntnisse mit den zuvor gehegten zu verbinden, und einen neuen Begriff von ‚Romantik' zu entwickeln, ist ein Beispiel für die Überlappung zwischen „Sachkompetenz" und Orientierungskompetenz/Kernkompetenz, das eigene Welt- und Fremdverstehen zu reflektieren.

seine Geschichtsbilder zu ändern und die Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft neu zu denken, spielt dabei eine herausragende Rolle. – Die Operationen, die bei der Veränderung des Welt- und Fremdverstehens ablaufen, können „gerinnen" und begrifflich gefasst werden bzw. sich in Konzepten/Scripts für Veränderungen manifestieren. Als Begriffe und Verfahrensschemata sind sie dann ihrerseits dem Bestand der Sachkompetenz zuzuordnen.

- Im Überlappungsbereich mit den **Methodenkompetenzen** kann z.B. die Beherrschung neuer Verfahren für den Umgang mit Quellen und historischen Narrationen bzw. die Ausdifferenzierung bereits bekannter eine Voraussetzung zu einer Erweiterung/Veränderung des Welt- und Fremdverstehens schaffen.
- Auch zu den anderen Kernkompetenzen der historischen **Orientierungskompetenz** bestehen Zusammenhänge: Das eigene *Selbstverstehen* kann sich verändern, wenn die Wahrnehmung von Welt und Mensch in bestimmen Phasen der Vergangenheit sich modifiziert oder wenn neuartige Sinnbildungen einen bislang nicht gedachten Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen ergeben. – Neue Weltsichten und neue Wahrnehmungen des Anderen können Auswirkungen auf die eigenen *Handlungsdispositionen* haben. Das eigene Welt- und Fremdverstehen nicht nur momentan und bezogen auf einzelne Fällen zu verändern, sondern dauerhafter, ist dadurch möglich, dass die *mentale Struktur des Geschichtsbewusstseins* entsprechend re-organisiert wird.

3.3 KOMPETENZ ZUR REFLEXION UND ERWEITERUNG DES SELBSTVERSTEHENS – IDENTITÄTSREFLEXION

3.3.1 Charakteristik der Kernkompetenz[45]

Die *dritte* Kernkompetenz innerhalb der historischen Orientierungskompetenzen ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene historische Identität zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Hier wird in ausge-

45 Die Charakteristik greift Überlegungen von Johannes Meyer-Hamme auf, vgl. Körber/Meyer-Hamme/Schreiber, Graduierungen zur Orientierungskompetenz, in diesem Band S. 473-504.

prägter Weise Selbstreflexion verlangt. Wiederum, vielleicht sogar noch mehr als in Bezug auf die anderen Kernkompetenzen, gilt, dass neben den im Folgenden ins Zentrum gerückten bewussten Prozessen der Identitätsreflexion auf allen Kompetenzniveaus auch un- und vorbewusste stehen.

Identität kann man als handlungsermöglichendes Deutungsmuster seiner selbst und der Gruppen, denen man zugehört, verstehen, das u.a. auch eine diachrone Dimension hat:[46] Die eigene Zeitlichkeit und die Zeitlichkeit der Welt und ihrer Menschen müssen zu einer stimmigen Vorstellung vom Verlauf des eigenen Daseins im Rahmen der äußeren Bedingungen verarbeitet werden. Das Identitätskonzept muss einerseits eigenes Handeln ermöglichen, dieses andererseits in ein übergeordnetes Ganzes einordnen und dadurch die Grenzen (insbesondere die der Endlichkeit) aushaltbar machen, an die man ständig stößt. Lebenspraktisch wird in diesen Identitätsbildungsprozessen „Geschichte" – als retrospektiver, partikularer, konstruierender Umgang mit Vergangenem – ‚lebendig': Der seine Identität Ausbildende eignet sich solche Aspekte der Vergangenheit an, die in seinem Umfeld in der Gegenwart noch wirksam sind, mit Claude Lévi-Strauss oder Jan und Alleida Assmann gesprochen, „heiß" sind. Dabei stellt er sich in Kontinuitäten, „adoptiert sich"[47] Vorfahren, greift Erfahrungen auf und modifiziert sie ggf.

Mehr als Rüsen das tut, wenn er die Identitätsbildung lebensweltlich verankert, betont Paul Ricoeur deren Konstruktions-Charakter.[48] Er unterstreicht die narrative Struktur sowohl von Identität als auch von Geschichte. In Anlehnung an ihn kann von der Bildung **historischer Identität** dann gesprochen werden, wenn das eigene Selbst in Beziehung zu historischen Narrationen gesetzt wird, die Entwicklungen und Veränderungen beschreiben, erklären, einordnen, ihnen Bedeutung und Sinn für Gegenwart/Zukunft geben. Daraus ergibt sich, dass auch historische **Identität** durch Sinnbildung über Zeiterfahrung entsteht und zudem ihrerseits **‚geschichtlich'** ist. – Das in den Identitätsbildungsprozessen vorfindliche Maß an Reflektiertheit und Selbstreflexion streut weit, wobei intersubjektive Geltungsansprüche in der Regel nur dann durchsetzbar sind, wenn sie durch triftige Sinnbildungen unterstützt werden.[49]

Bezogen auf die Kernkompetenz, das historische Selbstverständnis zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren, ergibt sich die Notwendigkeit, die *gegenwartsgebunden* stattfindenden Identitätsbildungsprozesse in ihren empirischen Vergangenheitsbezügen ebenso zu prüfen, wie in der Art, in der Vergangenes mit Sinn für Gegenwart und Zukunft versehen wird: Es geht nicht darum, historische Identität *zu haben*, sondern darum, grundsätzlich in der Lage zu sein, sie zu reflektieren und ggf. einer *Revision zu unterziehen*.[50] Schließlich beinhaltet die Kompetenz zur Identitätsreflexion auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Identitätsentwürfe und -angebote Anderer zu erkennen und auf die eigene Situation und die eigene historische Erkenntnis zu beziehen, wie auch die Fähigkeit, sie in ein Verhältnis zu den bisher gehegten zu setzen.

46 Diese Unterscheidung verweist darauf, dass auch „historische Identität", wie das in der Identitätsforschung üblich ist, in eine Ich-Identität und in Wir-Gruppen-Identitäten differenziert werden kann (vgl. dazu Straub, Identität, 2004). Bodo v. Borries gibt hierzu wichtige Anregungen (ders., Bildung, 2004, S. 262-263): Die Bildung von *Ich-Identität* umfasst z.B. die Identifikationen des Einzelnen mit historischen Personen, sei es in Form von direkten Vorbildern oder auch in Form von Imaginationen mit einem „Helden" einer historischen Narration. (Das Phänomen solcher Imaginationen ist bislang noch kaum untersucht; vermutlich sind die Grenzen zwischen Imaginationen und wissenschaftlicher Geschichtsschreibung durchaus fließend. Vgl. hierzu von Borries, Geschichte, 1996, S. 7-16, vgl. auch Schörken, Imagination, 1994.)
Von der Bildung von *Wir-Gruppen-Identitäten* ist z.B. dann zu sprechen, wenn das Selbst sich in Beziehung zu historischen Narrationen der für es relevanten Gruppen setzt bzw. gesetzt wird. Eine Zuordnung zu nur einer Gruppe ist in der Regel nicht eindeutig möglich; Wir-Gruppen-Identitäten sind deshalb nur im Plural zu denken. In den aktuellen, durch Einwanderung geprägten Gesellschaften geht es vor allem auch darum, mit den unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Geschichten, Erinnerungen und Traditionen in der eigenen Lebenswelt umzugehen. (Vgl. Welsch, Moderne, 1997.)

47 Pandel, Dimensionen, 1987.

48 „It is in telling our own stories that we give ourselves an identity. We recognise ourselves in the stories we tell about ourselves. It makes little difference whether these stories are true or false, fiction as well as verifiable history provides us with an identity." Ricoeur, History, 1985, S. 214. Vgl. auch Ricoeur, Gedächtnis, 2004. Im ersten Kapitel befasst Ricoeur sich im Kontext von Gedächtnis und Erinnerung immer wieder mit Identität; auch hier betont er deren narrative Struktur und Konstruktcharakter. Vgl. z.B.: „Auf diese Weise kommt es zu einem gefährlichen Bündnis zwischen dem Erinnern *(remémoration)*, dem Memorieren *(mémorisation)* und dem Gedenken *(commémorisation)*." (S. 137f.)

49 Am Beispiel ethnozentrischer Deutungsmuster kann man sich das bewusst machen: Was in der eigenen Gruppe gilt, gilt noch lange nicht im interkulturellen Kontext. Im interkulturell angelegten Humanismus-Projekt Jörn Rüsens scheinen die Strategien erfolgreich zu sein, die bei Diskussion der unterschiedlichen Sinnbildung auf einer abstrakten Ebene auf „Vernunftkriterien" rekurrieren und dabei den wissenschaftlichen Diskurs suchen.

50 Dabei lassen sich Einzelkompetenzen, die der Kernkompetenz Identitätsreflexion zuzuordnen sind, bestimmen. Es handelt sich um Operationen historischen Denken, wie z.B. historische Komponenten der eigenen Identität bestimmen zu können, sie zu erweitern, zu revidieren oder auch begründet beizubehalten, aber zugleich, diesem Identitätsbildungsprozess keine Beliebigkeit zuzuordnen, sondern eine Form historischer Bindung anzuerkennen.

3.3.2 Überlappung mit anderen Kompetenzbereichen

Auch in Bezug auf Identitätsreflexion sind Überlappungen mit den anderen Kompetenzbereichen zu beobachten.

- Aus dem modifizierten Selbstverständnis, das durch Identitätsreflexion aufgebaut wird, ergeben sich anders ausgerichtete (z.B. nach innen gewendete) historische **Fragen.** Sobald das Identitätskonzept auch als intersubjektiv verstanden wird und deshalb fremde Identitätsvorstellungen herangezogen werden können, um die eigene Identität zu bedenken, nehmen die Möglichkeiten zu, *fremde Fragestellungen* zu verstehen und mit eigenen zu vernetzen. Ebenso ergeben sich neue Ansatzpunkte, um zu erkennen, welche subjektbezogenen/identitätsbezogenen Fragestellungen hinter vorliegenden historischen Narrationen stehen.
- Die eigene Identität zu reflektieren, setzt wiederum eine Weiterentwicklung der **Begriffs- und Strukturierungskompetenz** einerseits voraus (man muss auf Kategorien/Konzepte/Scripts/historische Prinzipien zurückgreifen können, damit sie zur Identitätsbildung bzw. zur Identitätsreflexion einsetzbar sind). Andererseits unterstützt Identitätsreflexion die Ausdifferenzierung der Sachkompetenzen. Die volitionale, stark auf Selbstreflexion gerichtet Komponente, also die Bereitschaft, historische Narrationen und Identitätsreflexion zusammenzudenken, spielt dabei eine wichtige Rolle: Neue Herausforderungen an die Strukturierungskompetenz entstehen. – Zusätzlich gilt, dass Operationen, die bei der Identitätsreflexion ablaufen, „gerinnen" und begrifflich gefasst werden bzw. sich in Konzepten/Scripts für Veränderungen manifestieren können. Als Termini und Verfahrensschemata sind sie dann ihrerseits dem Bestand der Sachkompetenz zuzuordnen.
- Auch mit den **Methodenkompetenzen** bestehen Überlappungen: Insbesondere eine entwickelte De-Konstruktionskompetenz ist hilfreich, um auf reflektierte Weise Zusammenhänge zwischen Identitätsbildung und historischen Narrationen zu erschließen.
- Überlappungen auch mit den anderen Kernkompetenzen der historischen **Orientierungskompetenz** sind zu erkennen: Das nach außen gerichtete Welt- und Fremdverstehen kann z. B. auf die Identitätsrelevanz hin betrachtet werden. Identitätsreflexion hat nicht selten Rückwirkungen auch auf *Handlungsdispositionen.* Durch *Re-organisation des Geschichtsbewusstseins* erfolgt eine Verstetigung der Selbstreflexion.

Während die Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens sich 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. Notwendigerweise liegen Prozesse der auf Gegenwart und Zukunft bezogenen Sinnbildung zugrunde. Dazu gehört auch die Möglichkeit, sich seine eigenen „Vorfahren zu adoptieren",[51] z.B. indem man auf seine Weise versucht, von deren Erfahrungen zu lernen.

3.4 KOMPETENZ ZUR REFLEXION UND ERWEITERUNG DER HANDLUNGSDISPOSITIONEN[52]

Folgte man Kulturwissenschaftlern wie Friedrich Jäger, würde die vierte Kernkompetenz ihren Status verändern und über dem Kompetenzbereich „Orientierung" stehen: Aus Sicht der Kulturwissenschaften versteht er Orientierung nämlich als eine auf die Zukunft gerichtet „Anleitung" für menschliches Leben und Handeln.[53] Auch Jörn Rüsen betont, dass historisches Denken in der Lebenspraxis „Möglichkeitsspielräume für Handlungsziele"[54] eröffne. Idealtypisch gesehen sei jedes Handeln zweckhaft (teleologisch).[55] Mit der mentalen Operation „motivieren" versucht Rüsen seit etwa 2000 diesen Aspekt der historischen Sinnbildung auch im Regelkreis historischen Denkens zu verankern.[56] 2006 schlägt er sogar vor, den „Erwerb von Motivationskompetenz" als eigenen Kompetenzbereich zu definieren: Es geht „darum, den Kindern ein Bewusstsein davon zu vermitteln, dass und wie historische Orientierungen handlungsmotivierend wirken."[57] In dieser Formulierung handelt es sich um eine didaktische Kompetenz, nicht um eine Kompetenz historischen Denkens. Wir haben uns deshalb entschieden, den Handlungsaspekt als Kernkompetenz dem Kompetenzbereich „historische Orientierung" zuzuschlagen und sprechen von der „Kompetenz zur Reflexion und Revision historisch fundierter Handlungsdispositionen".

Ziel ist, nicht konkrete Handlungen, sondern eben „Handlungsdispositionen" historisch zu reflektieren, sie ggf. zu revidieren. Teil dieser Kompetenz ist deshalb notwendig die Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, Handlungsbedingungen als historisch geworden zu betrachten.

---

51 Pandel, Dimensionen, 1987.

52 Vgl. hierzu auch die markanten Erläuterungen in Rüsen, Matrix, 2002.

53 Historikertag 2000, Aachen, Redemanuskript; vgl. Jäger, Handbuch Kulturwissenschaft, Bd 1, 2004.

54 Rüsen, Kann gestern besser werden, 2003, S. 28.

55 Vgl. hierzu auch die Überlegungen von Handlungstheoretikern, die oft der Soziologie angehören (Ulrich Schimank (z.B. ders.: Handeln, 2000, insbes. S. 23-69),Thomas Luckmann (z.B. ders.: Theorie des sozialen Handelns, 1992) Peter Berger (vgl. ders./Luckmann, Wirklichkeit, 1972), Max Weber (vgl. z.B. ders., Wirtschaft, 1980)).

Charakteristik der Kernkompetenz „Reflexion und Revision historisch fundierter Handlungsdispositionen"

„Handlungsdispositionen" stehen hinter den konkreten Handlungen. Obwohl also „Praxis" die Leitidee ist, geht es nicht um Performanz, sondern um ein durch die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte angelegtes „Handlungsrepertoire", das in entsprechenden Situationen zu konkretem Handeln befähigt. In historisch fundierten Handlungen manifestieren sich Konsequenzen des auf einen selbst, und/oder die Welt und den anderen bezogenen historischen Denkens. Die Kernkompetenz besteht demzufolge in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historische Erkenntnisse darauf hin zu untersuchen, inwiefern aus ihnen Konsequenzen für das eigene Handeln zu ziehen sind.

Historisch fundierte Handlungen sind an die Gegenwart gebunden, in der sie vollzogen werden. Sie sind oft auf die Zukunft gerichtet. Deshalb liegen ihnen notwendigerweise „Sinnbildungen" zugrunde. Um weitere Ausdifferenzierungen zu vollziehen, wäre es vermutlich sinnvoll, Geschichtstheorie und Handlungstheorie zusammenzudenken. Eine derartige historische Ausprägung allgemeiner Handlungstheorien liegt jedoch derzeit nicht vor.[58]

Die hier vorgeschlagene Systematisierung der auf Reflexion und ggf. Revidierung der Handlungsdispositionen ausgerichteten historischen Kernkompetenz erfolgt über die Inhalte der Handlungen (1), über die Sinnbildungsmuster (2) und über „Funktionszuweisungen" (3).[59] Sie weist auf die Überlappung mit den anderen Kompetenzbereichen voraus:

56 Der Zweck von Handeln, so Rüsen lapidar, sei „happiness". Wiederum idealtypisch sei Handeln nämlich auf eine bessere Zukunft gerichtet. „Und dieses Ende [das Handeln, das durch historische Sinnbildung orientiert wird] ist ‚happy', weil alle zweckhafte Ausrichtung von Handeln stets auf ‚happiness' bezogen ist, auf eine sinnbestimmte, zweckhaft entworfene und handelnd angestrebte normativ aufgeladene Positivität menschlicher Befindlichkeit (und sei es auch nur zur Vermeidung oder Beseitigung hindernder oder beeinträchtigender Umstände)." (Rüsen, Kann Gestern besser werden, 2003, S. 31).

57 Rüsen, Sinnbildung, 2006, S. 142.

58 Die geschichtsdidaktischen Publikationen zur Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht haben nämlich viel eher „Selbsttätigkeit", Handlungsorientierung als pädagogisches Prinzip, Handlungsorientierung als Methode historischen Lernens, manchmal auch Handlungsorientierung zur Steigerung der Motivation zum Ziel. Auch Bärbel Völkel gelingt es nicht, sichere Fundamente für eine historische Handlungstheorie zu legen, obwohl Bausteine in ihrer Monografie zu finden sind (dies., Handlungsorientierung, 2005, insb. S. 5-8, S. 21-38).

59 Vgl. hierzu auch Rüsen, Historische Orientierung, 1994, Kapitel Theorie der Geschichte, insbesondere S. 78-82.

1) Handeln kann **durch den Inhaltsbezug historisch orientiert** werden: Es wird ein kategorialer innerer Zusammenhang zwischen vergangenen und gegenwärtigen Erfahrungen hergestellt. Eine inhaltsbezogene Kontinuität wird hergestellt, indem bestimmte Erfahrungen aus vergangenen Kontexten ausgewählt und mit Bedeutung und Sinn für Gegenwart und Zukunft versehen werden. Bei der Auswahl der inhaltsbezogenen Kategorien kann von Gegenwartsproblemen ausgegangen und regressiv nach handlungsleitenden vergangenen Vorbildern/Erfahrungen gesucht werden.
   Es ist aber auch möglich, den Ausgang von einem historischen Handlungsvorbild zu nehmen und dieses dann „progressiv" auf die eigene Gegenwart/Zukunft zu beziehen. Eine von der Vergangenheit in die Zukunft weisende Kontinuität wird konstruiert, die Handeln orientieren kann/soll.
   Die Überlappung zwischen *Orientierungs- und Sachkompetenzen* liegt bei der inhaltsbezogenen Prägung der Handlungsdispositionen auf der Hand: Die jeweils ausgewählten Kategorien/Konzepte stellen den Zusammenhang her. Ebenso offensichtlich ist die Überlappung mit den historischen *Fragekompetenzen:* Historische Fragen setzen die Sinnbildung erst in Gang und halten sie dann in Bewegung.

2) Handeln kann historisch fundiert werden, indem es sich von den bekannten **Sinnbildungsmustern** leiten lässt. Rüsen weist mehrfach darauf hin, dass die historischen **Sinnbildungsmuster mit den Handlungszielen korrelieren,** die der Einzelne bzw. Gruppen sich setzen. Traditionale Sinnbildung verpflichtet „Handlungen auf Bewährtes". Exemplarische Sinnbildungen ermöglichen es, Regeln für Handlungen festzulegen. Handlungsziele können sich aber auch aus der kritischen Bewertung vergangenen oder gegenwärtigen Tuns ergeben „Nie wieder" wäre eine der möglichen kritischen Formen.[60] Handlungen können, der genetischen Sinnbildung folgend, auch an Entwicklungen/Veränderungen ausgerichtet werden. Die aus der Vergangenheit erschlossenen Handlungsmuster müssen dann notwendigerweise modifiziert ggf. sogar verworfen und neu konzipiert werden.
   Handlungsdispositionen operationalisieren sich z.B. darin, über ein *Repertoire von historischen Vorbildern und Regeln für aktuelles Handeln zu*

60 „Nie wieder" taucht bei Rüsen u.a. in Überlegungen auf, wie Traumata, Unmenschliches, konkret Holocaust und andere die Menschenrechte missachtenden Verbrechen in die historische Orientierung einbezogen werden können. Vgl. u.a. Rüsen, Zerbrechende Zeit, 2001.

verfügen. Ist der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte das Ziel, sollte man bei der „traditionalen und exemplarischen Sinnbildung" nur dann von der „Kompetenz" zur Reflexion und Revidierung von Handlungsdispositionen" sprechen, wenn sie sich nicht in einer blinden Traditions- oder Regelhörigkeit erschöpft,[61] sondern in einer zunehmend flexiblen und kritischen Verfügung über Traditionen oder ein Repertoire an Regeln besteht. Übergänge zur „genetischen" und/oder „kritischen" Sinnbildung erfolgen, wenn die Anwendbarkeit historischer Erfahrungen angesichts der aktuellen Problemlage jeweils neu geprüft und die möglicherweise veränderten Rahmenbedingungen berücksichtigt werden bzw. wenn starre Modelle als Sinnbildungsmuster abgelehnt bzw. verändert werden. Die Entscheidung, Traditionen zu folgen/historische Vorbilder zu imitieren, historische Regeln in der Gegenwart anzuwenden, in bewusster Abgrenzung neue Wege zu gehen bzw. bisherige Erfahrungen vor den aktuellen Horizont auf ihre Tauglichkeit zu prüfen, schafft *„temporale Intersubjektivität"*.[62] Diese kann regressiv hergestellt werden, ausgehend von der aktuellen Lebenspraxis oder progressiv, indem Handlungsmuster, die in der Vergangenheit erkannt worden sind, als relevant auch für die Gegenwart eingeschätzt werden, indem „Sinnbildungen", mit denen Menschen in der Vergangenheit ihre damalige Zukunft in den Griff zu bekommen versuchten, auch als sinn-voll für die eigene Zukunft betrachtet werden.

3) Handlungsdispositionen können auch **funktional** bestimmt und durch historische Narrationen festgelegt sein, die Identitäten und Handlungsdispositionen stiften wollen.[63] Sie werden von den politischen oder pädagogischen Absichten derer bestimmt, die historisch fundierte Orientierungsangebote für das Handeln in Gegenwart und Zukunft bereitstellen.
Die Bedingung dafür, dass historische Narrationen die ihnen zugedachten Funktionen erfüllen können, ist immer, dass sie in rezeptions- und kommunikationsfähiger Form vorliegen. Aktivitäten der Geschichtskultur (historische Jubiläen, Filme, Ausstellungen) und Geschichtsunterricht, ebenso auch die „Meistererzählungen" der Historiographie können die Absicht verfolgen, Interpretationen und Deutungen in Form eines Bildungskanons einer Gesellschaft auf Dauer zur Verfügung zu stellen.

61 Weil „Hörigkeit" und „Reflexion" sich ausschließen, läge nicht einmal basales Niveau vor.

62 Rüsen, Kann Gestern besser werden, 2003, S. 37ff.

Der kritische Umgang mit der funktionalen Steuerung des zukunftsorientierten Handelns ist von besonderer Bedeutung. Der De-Konstruktionskompetenz kommt besondere Bedeutung zu. Insbesondere sollte bei der Auseinandersetzung mit Orientierungsangeboten keineswegs auf Triftigkeitsprüfungen verzichtet werden.

4. RESÜMEE

Der Kompetenzbereich der Orientierungskompetenzen ist der Bestandteil des historischen Denkprozesses, der es „praktisch" macht, damit lebensweltlich bedeutsam werden lässt. Es geht also um „Geschichte für Gegenwart und Zukunft". – Wenn die historische Orientierung aber den Plausibilitätsanforderungen genügen soll, die plurale demokratische Gesellschaften stellen müssen, dann kann historische Orientierung für Gegenwart und Zukunft keineswegs auf methodisch kontrollierte Vergangenheitsbezüge verzichten. Diese dürfen nicht nur punktuell und fallbezogen sein, sondern müssen eingeordnet in umfassende Zeitverläufe werden. Ohne ein Sich-zurecht-Finden in der Vergangenheit keine Orientierung für Gegenwart und Zukunft!

Thomas Nipperdey hat in seinem bekannt gewordenen Essay „Über Relevanz"[64] darauf verwiesen, dass es gerade auch Ausdruck menschlicher Freiheit, Offenheit und Kreativität ist, historischen Fragen jenseits aller unmittelbaren Orientierungs-Relevanz nachzugehen. Freude am zeitlich Fernen, am fremden Anderen, am Verstehen historischer Entwicklungen, am Deuten und Interpretieren kann und soll historisches Denken speisen, das zwar sogleich zur „Orientierung in der Vergangenheit" beiträgt, aber vielleicht erst ‚morgen' für die Orientierung in Gegenwart und Zukunft genutzt wird. Das „Urvertrauen" in die Möglichkeit, mit Hilfe vergangener Erfahrungen Sinn für Gegenwart und Zukunft zu bilden, bleibt davon aber unberührt.

Zudem gilt, dass die institutionalisierte, scheinbar zweckfreie Beschäftigung mit Vergangenheit sich die Prüfung gefallen lassen muss, ob sie die

63 Die Handlungsdispositionen können auf Untertanen-, nationale, Klassen- oder kulturelle Identitäten ausgerichtet sein, sie können sich als Mut, Opferbereitschaft, Zivilcourage, Verantwortung, Gottesfurcht manifestieren. Vgl. hierzu schon Bernheim, Geschichtsunterricht, 1899. Er spricht zwar von „Nebenzwecken" des Geschichtsunterrichts, sieht in ihnen aber eigentlich den Hauptzweck von Unterricht.

64 Nipperdey, Relevanz, 1986.

Verantwortung für die historische Orientierung in genügendem Maße auf sich nimmt. Wichtiger noch: Die berufsmäßig und professionell arbeitenden Historiker, Geschichtslehrer, Ausstellungsmacher müssen sich die Fragen nach ihrer Orientierungskompetenz immer wieder selbst stellen.

LITERATUR

Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1992.

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

Berger, Peter/Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M. ^{3}1972.

Bernheim, Ernst: Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zu kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts, Wiesbaden 1899.

Borries, Bodo v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.

Borries, Bodo v.: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien, Köln u.a. 1996.

Borries, Bodo von (unter Mitarbeit von Andreas Körber): Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Rüsen, Jörn: Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln u.a. 2001, S. 239-280.

Borries, Bodo von: 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.

Georgi, Viola B.: Entliehene Erinnerung: Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.

Goertz, Hans-Jürgen: Umgang mit Geschichte. Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Reinbek 1995.

Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität, Hamburg 1994.

Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln, 2., völlig überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin 1989.

Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewußtsein". Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandaufnahme und Neuorientierung, Paderborn u.a. 1980, S. 179-222.

Jeismann, Karl-Ernst: Rem tene – verba sequentur, in: Schreiber, Waltraud/Baumgärtner, Ulrich (Hgg.): Museumskonzeptionen, München (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium, Band 2), München 1999, S. 9-31.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1-24.

Jeismann, Karl-Ernst: Grundfragen des Geschichtsunterrichts, in: Behrmann, Günther C./Jeismann, Karl-Ernst/ Süssmuth, Hans (Hgg.): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978, S. 76-107.

Koselleck, Reinhard: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Mit zwei Beiträgen von Ulrike Spree und Willibald Steinmetz sowie einem Nachwort zu Einleitungs-Fragmenten Reinhart Kosellecks von Carsten Dutt, Frankfurt/M. 2006.

Lorenz, Chris: Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Köln u.a. 1997.

Lübbe, Hermann.: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, Werner/Hübner, Kurt (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg 1976, S. 183-188.

Luckmann, Thomas: Theorie des sozialen Handelns, Berlin 1992.

Nipperdey, Thomas: Über Relevanz, in: ders.: Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays, München 1986.

Popper, Karl Raimund: Logik der Forschung, 10. verbess. u. vermehrte Aufl., Tübingen 1994.

Ricoeur, Paul: Gedächtnis, Geschichte, Vergessen, München 2004.

Ricoeur, Paul: History as Narrative and Practice, in: Phil Today 29/1985, S. 213-222.

Rüsen, Jörn: Auf dem Weg zu einer Pragmatik der Geschichtskultur, in: Baumgärtner, Ulrich/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion, München 2001, S. 81-97.

Rüsen, Jörn: Disziplinäre Matrix, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 61-64.

Rüsen, Jörn: Faktizität und Fiktionalität, in: ders.: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a. 2006, S. 119-133.

Rüsen, Jörn: Historische Orientierung, Köln u.a. 1994.

Rüsen, Jörn: Historische Sinnbildung als didaktisches Problem, in: ders.: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a. 2006, S. 135-142.

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.

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

Rüsen, Jörn: Historisches Lernen, Köln u.a. 1994.

Rüsen, Jörn: Kann gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte, Berlin 2002.

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

Rüsen, Jörn: Zeit deuten. Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003.

Rüsen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt/M. 1990.

Rüsen, Jörn: Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte, Köln 2001.

Schimank, Uwe: Handeln und Strukturen, München 2000.

Schörken, Rolf: Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, Paderborn 1994.

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

Sellin, Volker: Einführung in die Geschichtswissenschaft, Göttingen 1995.

Straub, Jürgen: Identität, in: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hgg.): Handbuch Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Stuttgart 2004, S. 277-303.

Vansina, Jan: Oral Tradition as History, London 1985.

Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2005.

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5., revidierte Auflage, besorgt von Johannes Winckelmann, Tübingen 1980.

Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 1991.

Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen

Alexander Schöner

I. Zur Einordnung der historischen Sachkompetenzen in das Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Konstitutiv für historisches Denken ist der Vollzug seiner (Teil-)Prozesse, die sich im Regelkreis historischen Denkens abbilden und durch Operationen strukturiert werden.[1] Notwendig ist aber auch deren Rückgriff auf ein Repertoire domänenspezifischer „Wissensbestandteile": Zu den Prozessen historischen Denkens muss also der Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen treten, der nicht durch Operationen, sondern durch Begriffskonzepte/Termini und Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts strukturiert wird. Dieser Kompetenzbereich erschöpft sich dabei nicht in der Beherrschung deklarativen Daten- und Faktenwissens über Vergangenes. Vielmehr ist gerade der Aufbau konzeptuellen und prozeduralen Begriffs-, Strukturierungs- und Systematisierungswissens zentral. Dieses lässt sich wiederum theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogen ausdifferenzieren. Ein solches strukturiertes, systematisches Wissen im Sinne Franz E. Weinerts muss vor allem kategorial aufgebaut sein.[2] Der Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen umfasst also insgesamt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit dafür entwickelten bzw. adaptierten Begriffen zu erschließen, sie damit kommunizierbar zu machen und zu strukturieren.

Als Kernkompetenzen dieses Kompetenzbereichs sind eine historische Begriffs- sowie eine historische Strukturierungskompetenz analytisch zu trennen. *Realiter* sind die beiden Kernkompetenzen freilich vielfach eng aufeinander bezogen. Bei der **historischen Begriffskompetenz** geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Verfügens über domänenspezifische Begriffe: Unter „Begriff" wird dabei sowohl das gedankliche Begriffs*konzept* (bei Ferdinand de Saussure als *signifié* bezeichnet) als auch

1 Vgl. hierzu die Ausführungen zu den Kompetenzbereichen der historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen im vorliegenden Band S. 155-264.

2 Vgl. zum intelligenten Wissen nach Weinert ausführlich Weinert, Unterrichtskonzepte, 1998, S. 101-125, sowie ders., Psychologie, Band 2, 1996, S. 49-82.

dessen sprachlich-konventionalisierte Repräsentation durch den Terminus *(signifiant)*, die *Bezeichnung*, verstanden.[3]

Dagegen betont die **historische Strukturierungskompetenz** die Funktion dieses Begriffswissens für die Strukturierung und Systematisierung der Domäne: als theoretische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien, aber auch als (forschungs-)methodische Verfahrensscripts im Sinne „verinnerlichter Leitfäden". Anders gesagt: Apostrophiert die Begriffskompetenz die lexikalisch-semantische Begriffslogik historischen Denkens, geht es bei der Strukturierungskompetenz um die diesem Denken zugrundeliegenden Strukturierungslogiken, also das Verfügen über die „Grammatik des historischen Denkens".[4] Darauf wird noch genauer einzugehen sein.

Die kategoriale Strukturierung des Kompetenzbereichs soll in diesem Abschnitt kurz skizziert werden (zu ihrer weiteren Explizierung und Ausdifferenzierung vgl. Abschnitt II, 2). Historisches Denken in Bezug auf Geschichte verstanden als historische Narration wird durch das Zusammenwirken folgender kategorialer Elemente strukturiert und systematisiert:

- Zunächst geht es um die **epistemologischen Prinzipien,** die historische Erkenntnis bedingen und die Möglichkeit *a priori* einschränken, durch Geschichte eine – wie auch immer verstandene – vergangene „Wirklichkeit" abzubilden.[5] Die Unverfügbarkeit der Vergangenheit ist dabei nicht als Defizit des historischen Denkens und Erkennens zu sehen, vielmehr ist sie neben anderen Prinzipien eine ihrer konstitutiven Bedingungen. Es geht hier – mit Hans-Michael Baumgartner gesprochen[6] – um die Prinzipien der Retroperspektivität, der Partikularität und der Konstruktivität von Geschichte. Bezogen auf das *Erkenntnisobjekt* setzen diese den „Bedingungsrahmen" für die historische Erkenntnis (vgl. hierzu weiter unten, Abschnitt II, 2.1.).
- Historische Erkenntnisprozesse sind immer an Subjekte und deren Geschichtsbewusstsein gebunden. Die subjektive Seite wird durch die **subjektbezogenen Konzepte** Identität und Alterität bestimmt. Damit kommt der sich mit Vergangenheit/Geschichte Befassende in seiner „Standort- und Gegenwartsgebundenheit" in den Blick, und zwar als Individuum oder Mitglied von Gruppen (vgl. hierzu weiter unten, Abschnitt II, 2.2.).
- Inhaltlich wird die Domäne durch **inhaltsbezogene Kategorien** und deren kategoriale Substrukturierungen strukturiert und systematisiert. Es geht hier um domänenspezifische, aber auch um fächerübergreifende relevante Kategorien, die vorrangig von anderen Disziplinen ausdifferenziert werden. Allerdings werden diese „historisch gewendet". Das heißt: Indem diese Kategorien zur Erklärung, Beschreibung und Strukturierung von Kontinuität und Wandel, zur Strukturierung und Systematisierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten herangezogen werden, werden sie mit der genuin historischen Kategorie „Zeit" korreliert und so historisch aufgeladen (vgl. hierzu weiter unten, Abschnitt II, 2.3.).
- Der vierte Bestandteil betrifft die **kategoriale Bestimmung (forschungs-)methodischer Verfahrensscripts,** z.B. der Heuristik, der Bestandaufnahme von Vergangenheitspartikeln, der inneren und äußeren Quellenkritik, der kategorialen Unterscheidung von Gattungen, von Quellen und Darstellungen etc. (vgl. hierzu weiter unten, Abschnitt II, 2.4.).

Der Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen überlappt mit den übrigen Kompetenzbereichen des historischen Denkens: In diesen Überlappungsbereichen ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Verfügens über Begriffe bzw. Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts angesiedelt, die für die jeweiligen Prozesse des historischen Denkens funktional notwendig sind. Diese Überlappungen markieren also das Zugreifen

3 Grundlegend hierzu de Saussure, Grundfragen, 1967.

4 Der Begriff „Grammatik" wird hier figurativ verwendet und meint nicht Grammatik im eigentlichen, eng natürlich-sprachlichen Sinne als „Wissen bzw. als Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache" (vgl. zu dieser Definition Bußmann, Lexikon, 1990, S. 287). Vielmehr wird Grammatik hier als strukturell-formales Regelsystem verstanden, das dem produktiven und rezeptiven Umgang mit dem „discours de l'histoire" zugrunde liegt. Hierzu gehören Kontextualisierungen und Systematisierungen über genuin historische, aber auch aus anderen Domänen entlehnte Kategorien in domänenspezifischer Wendung. Auch epistemologische Prinzipien und verfahrensbezogene Kategorien gehen in dieses Regelsystem mit ein. Diese Vorstellung einer „logischen Grammatik" des historischen Erzählvorgangs findet sich auch schon bei Baumgartner, Thesen, 1976, S. 280. Auch Horst Günther spricht von einer „Grammatik des historischen Verstehens", vgl. Günther, Freiheit, 1979, S. 15. Bodo von Borries, Wissenschaftsorientierung, 2004, S. 44, betont die Notwendigkeit, eine „Grammatik des historischen Denkens" anzubahnen.

5 Je nach Standpunkt des Betrachters kann diese „Wirklichkeit" als tatsächlich vorhandene Realität, als Konstruktion auf der Basis empirisch fassbarer „Fakten" oder als gänzlich konstruiert aufgefasst werden. Vgl. hierzu die unterschiedlichen Ansätze des Historismus, Empirismus sowie der „gemäßigten" bzw. „radikalen" Spielarten des Narrativismus und Konstruktivismus. Siehe dazu beispielsweise den konzisen Überlick über die verschiedenen geschichtstheoretischen Positionen bei Lorenz, Konstruktion, 1997.

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

auf die den Operationen jeweils zugrunde liegenden „Wissensbestandteile". Diese werden im Vollzug der Prozesse des historischen Denkens dann fallgebunden und sachadäquat angewendet. Die folgende Grafik veranschaulicht die Einordnung der historischen Sachkompetenzen in das Kompetenz-Strukturmodell des historischen Denkens:

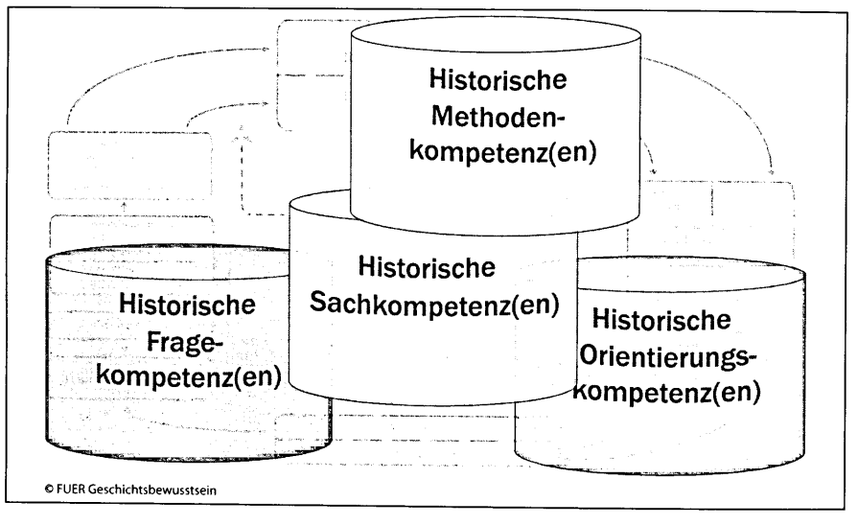


Abb. 1

Im Idealfall erfolgt der *Erwerb* von Begriffs- bzw. Strukturierungs- und Systematisierungswissen am konkreten Fall, also im *unmittelbaren* Vollzug der Prozesse des historischen Denkens. Durch Abstraktion erlangen diese Elemente „idealtypischen", kategorialen Charakter. Als „geronnene Erfahrung" werden Begriffe bzw. Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts Teil der historischen Sachkompetenzen und stehen für den Vollzug künftiger historischer Denkprozesse mittelbar zur Verfügung:[7] Im Folgenden sollen die Überlappungsbereiche zwischen den Prozessen des historischen Denkens und dem Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen beschrieben werden.

(1) Im Überlappungsbereich der historischen Sachkompetenzen mit dem Kompetenzbereich **historische Fragekompetenz(en)** geht es vor allem um das *Verfügen* über Klassifikationsmuster für historische Fragen,

7 Ausdrücklich wird hier ein „abstraktes", nicht dem konkreten Vollzug der Orientierungsleistung folgendes „Vorratslernen" nicht ausgeschlossen. Allerdings muss so erworbenes Begriffs- und Strukturierungswissen für den vollen Erwerb „kontextualisiert" werden. Dies erfordert dann immer auch den Vollzug an konkreten Beispielen.

aber auch über „Verfahrensscripts" domänenspezifischen Fragenstellens. Auch das theoretische Wissen über die Unterscheidung der Kernkompetenzen der historischen Fragekompetenzen gehört hierher. Umgekehrt greifen die historischen Fragekompetenzen in „heuristischer Wendung" auf die kategorialen Elemente der historischen Sachkompetenzen zu, die für das Stellen und Erkennen/Erschließen historischer Fragen in den folgenden drei Hinsichten notwendig sind:[8]

a. ***Inhaltlich*** durch die „heuristische Wendung" der fächerübergreifenden inhaltsbezogenen Kategorien zu „bereichsspezifischen" Fragen, die dazu beitragen, gegenwärtig erfahrene Verunsicherungen bzw. Interessen kategorial zu erfassen. Die Ausrichtung der Fragen auf diesen kategorial gefassten „Fragehorizont" dient auch der Systematisierung und Leitung des weiteren Denkprozesses.[9]
b. ***Theoretisch-epistemologisch,*** weil die epistemologischen Prinzipien und die subjektbezogenen Konzepte für das historische Denken konstitutiv sind. Dies meint die Fähigkeit, spezifisch historisch zu fragen, also z.B. das Prinzip der Retroperspektivität explizit zu beachten, und Fragen nach historischen Zusammenhängen so zu stellen, dass sie nicht auf schlichte Faktizität gerichtet sind, sondern die zeitspezifischen Rahmenbedingungen mit berücksichtigen.
c. ***Methodisch*** durch die verfahrensbezogenen Scripts, vor allem das Verfügen über das idealtypische Verfahrensschema der Heuristik selbst. Diese Scripts werden in einer Matrix aus verfahrensbezogenen Fragen operationalisiert. Ein Beispiel wären die so genannten „W-Fragen", die das Erschließen von Quellen steuern.

(2) Im Überlappungsbereich mit dem Kompetenzbereich **historische Methodenkompetenzen** geht es insgesamt um das für den Vollzug der Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion notwendige Begriffs- und Strukturierungswissen, ferner um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum Verfügen über dafür relevante Verfahrensscripts. *Unmittelbar* spielen hier vor allem die (forschungs-)methodischen Verfahrensscripts eine Rolle (Heuristik, Quellenkritik, Interpretation, Darstellung, Triftigkeitsprüfung). Sie stellen die idealtypischen Scripts – hier verstanden als verinnerlichte „Leitfäden" – für die Durchführung der Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion dar. Außerdem

8 Vgl. Rüsen, Historik II, 1986, S. 102-107.

9 Vgl. hierzu den Artikel von Waltraud Schreiber zur Fragekompetenz, in diesem Band S. 155-193.

geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum Verfügen über *Begriffe* wie Re- und De-Konstruktion, aber auch Heuristik, Hermeneutik, Quelle/Darstellung, Vergangenheitspartikel, Fokussierung, Triftigkeit, etc. und deren Funktion für die Strukturierung und Systematisierung historischer Erkenntnisprozesse.

(3) Im Überlappungsbereich mit dem Kompetenzbereich der **historischen Orientierungskompetenzen** geht es *unmittelbar* um **Begriffs- und Strukturierungswissen** bezogen auf

a. die ***Re-Organisation*** des eigenen Geschichtsbewusstseins: Um das eigene Geschichtsbewusstsein re-organisieren zu können, muss in den historischen Sachkompetenzen ein Verfahrensscript dieser Re-Organisation vorliegen, auf das im unmittelbaren Vollzug zurückgegriffen werden kann. Außerdem gehört hierher sicherlich auch die Einsicht in den Werkzeug- und Konstruktcharakter von Begriffen und Prinzipien/Konzepten/Kategorien/Scripts. Hierin liegt der Nährboden für die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, dieses Begriffs- und Strukturierungsrepertoire zu re-organisieren.
b. die ***Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens*** (Alterität),
c. die ***Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens,*** also der historischen Identität, und
d. die ***Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen.***

Für alle vier Kernkompetenzen der historischen Orientierungskompetenzen spielt das Verfügen über die subjektbezogenen Konzepte Identität und Alterität, die Geschichtsbewusstsein als mentale Struktur ausdifferenzieren, eine konstitutive Rolle. Wichtig ist dabei das Verfügen über *Begriffe* wie Sinnbildungsmuster, historische Orientierung, Re-Organisation, Identität, Alterität (Begriffskompetenz) etc. und deren *funktionale Aspekte* für die Strukturierung und Systematisierung historischer Orientierung über Zeiterfahrung (Strukturierungskompetenz). Auch das Verfügen über die *theoretische* Unterscheidung der vier Kernkompetenzen der historischen Orientierungskompetenzen ist ein wichtiger Bestandteil dieses Überlappungsbereichs.[10]

10 Die Fähigkeit, historisch erarbeitete Erkenntnisse auf die eigene Person zu beziehen, dürfte durch das Verfügen eines Konzepts davon, dass diese Bezugnahme auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen kann, gesteigert werden. Dies wird bei der Erarbeitung von Förderungskonzepten zu bedenken sein.

Neben den soeben explizierten *unmittelbaren* Überlappungsbereichen spielen die epistemologischen Prinzipien, subjektbezogenen Konzepte sowie die inhaltsbezogenen Kategorien der historischen Sachkompetenzen – vermittelt über die Fragestellung – immer auch *mittelbar* eine Rolle für die Kompetenzbereiche der historischen Methodenkompetenz(en) und Orientierungskompetenz(en). Dies ist dadurch bedingt, dass die historische Frage den historischen Denkprozess in Gang setzt und aufrecht erhält.[11]

Die Kompetenz zur Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins als Kernkompetenz der historischen Orientierungskompetenzen selbst schließt im Hinblick auf die historischen Sachkompetenzen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft ein, Begriffe und Kategorien aus einer Meta-Perspektive in ihrem Konstrukt- und Konventionscharakter zu thematisieren, sie zu evaluieren, gegebenenfalls auch zu relativieren bzw. zu verwerfen. Dies ist schon deshalb notwendig, weil Begriffe und kategoriale Elemente ihrerseits historischem Bedeutungswandel unterliegen, insgesamt kultur- und zeitabhängige Konstrukte sind. Auch die Kriterien für ihre Auswahl sind zeitgebunden: „Der historische Begriff lebt, wie jeder wissenschaftliche Begriff, von der Spannung zwischen rationaler Fixierung und a-rationaler Realität. Wo vergessen wird, dass der Begriff, das gedankliche System, die Theorie nur vorläufige Annäherungen an die vielgestaltige, logisch nicht völlig kommensurable Wirklichkeit sind, droht die Erstarrung in Schablone und Schematismus."[12] Das Ideal und damit der Horizont dieser Re-Organisationskompetenz ist es also, sich des Konstruktcharakters und der Relativität von Begriffen und ihrer Funktionszuweisung als Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts bewusst zu sein, d.h. sowohl deren Problematik als auch deren Nutzen und Notwendigkeit zu bedenken. Die Re-Organisation wirkt im Ergebnis direkt auf die Strukturen der historischen Sachkompetenzen zurück.

In dieser Wechselbeziehung zwischen den historischen Sachkompetenzen und der historischen Re-Organisationskompetenz spielt auch die allgemeine Kommunikationskompetenz in domänenspezifischer Wendung eine große Rolle: Der Umgang mit sowie das Verhandeln und „Ausloten" von Begriffen bzw. Prinzipien/Kategorien/Konzepten/Scripts ge-

11 Die in die Formulierung der Fragen eingeflossenen Prinzipien/Konzepte/Kategorien wirken damit in die anderen Kompetenzbereiche hinein: Bei der Re-Konstruktion beispielsweise folgt die Beantwortung der leitenden Fragestellung diesen zugrundeliegenden Elementen. Umgekehrt vollzieht die De-Konstruktion vorliegender historischer Narrationen deren inhaltliches, theoretisches und methodisches „Strickmuster" nach und erschließt die leitenden Fragestellungen.

12 Vgl. Rohlfes, Beobachtungen, 1975, S. 73.

schieht nicht zuletzt intersubjektiv, also in der Kommunikation.[13] Umgekehrt macht erst das Verfügen über das durch „Konventionen" in intersubjektiven Abstimmungsprozessen entstandene Begriffs- und Strukturierungs- bzw. Systematisierungswissen den Austausch und die Kommunikation über die Domäne möglich, macht historisches Denken kommunizierbar und damit intersubjektiv diskutier- und kritisierbar.[14]

II. Ausdifferenzierung des Kompetenzbereichs historische Sachkompetenzen

1. Die Kernkompetenzen: Historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz

Der Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit dafür entwickelten bzw. adaptierten Begriffen zu erschließen und zu strukturieren. Als Kernkompetenzen sind dabei analytisch eine historische Begriffs- und eine historische Strukturierungskompetenz zu unterscheiden, die jeweils inhalts-, theorie- und methodenbezogen ausdifferenziert werden können. Diese beiden Kernkompetenzen werden im Folgenden expliziert. Dabei sollen auch immer wieder die Bezüge zwischen beiden Kernkompetenzen verdeutlicht werden.

1.1 Historische Begriffskompetenz

Historische Begriffskompetenz meint die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Verfügens über domänenspezifische Begriffskonzepte und deren Bezeichungen (= Termini). Es geht damit auch um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum fortschreitenden Verfügen über historische Fachterminologie.

„Begriff" wird hier im weiten Sinne verwendet und umfasst die Verbindung

13 Vgl. hierzu den Artikel von Alexander Schöner und Sylvia Mebus zur historischen Kommunikationskompetenz, in diesem Band S. 361-388.

14 Siehe auch Heidegger, Sein, 1957, S. 9: „Das Niveau einer Wissenschaft bestimmt sich dadurch, wie weit sie einer Krisis ihrer Grundbegriffe fähig ist." Vgl. dazu auch Rüsen, Teil, 1990, S. 310. Siehe auch ders., Kultur, 2003, S. 49: „Begrifflichkeit wird zum wesentlichen kognitiven Element der historischen Deutung, so dass – langfristig – die Zeitdeutungen durch Geschichten sogar wissenschafts- und theoriefähig werden können."

- des durch Abstraktion gewonnenen *gedanklichen Begriffskonzepts*, durch das Gegenstände oder Sachverhalte aufgrund bestimmter Eigenschaften und/oder Beziehungen klassifiziert werden, mit
- dessen *sprachlicher Bezeichnung* in der domänenspezifischen Fachterminologie. „Terminologie" wird in der Linguistik definiert als die Gesamtheit der innerhalb eines wissenschaftlichen Systems definierten Fachausdrücke (= Termini, Bezeichnungen), die sich von umgangssprachlicher Verwendung durch exakte Definition innerhalb dieses Systems unterscheiden. Nach Hadumod Bußmann werden zur Terminologie-Bildung „entweder im allgemeinen Sprachgebrauch vorhandene Ausdrücke definitorisch präzisiert [...], Neubildungen geschaffen [...] oder fremdsprachige Ausdrücke übernommen."[15]

Historische Begriffskompetenz meint hier Kompetenz im Umgang mit domänenspezifischen Konzepten und Fachtermini auf unterschiedlichen Niveaus. Diese Niveaus unterscheiden sich einmal durch den Grad des Verfügens über den „Begriffsumfang" (Extension), d.h. die Referentialität des Begriffskonzepts (= den Bezugspunkt in der – wie auch immer verstandenen – außersprachlichen „Wirklichkeit", auch „Begriffsextension" genannt) und den „Begriffsinhalt" (Intension), also die semantischen Merkmale, die das Konzept definieren.[16]

15 Vgl. hierzu auch Bußmann, Lexikon, 1990, S. 775.

16 Vgl. hierzu die Unterscheidung zwischen „Sinn" („Intension") und „Bedeutung" („Extension") von Begriffen, die letztlich auf Gottlob Frege zurückgeht (Frege, Sinn, 1892, S. 25-50). Bußmann, Lexikon, 1990, S. 232, nennt als Beispiele die Begriffe „Morgenstern" und „Abendstern". Beide Begriffe haben dieselbe Extension, weil beider Referenzobjekt der Planet Venus ist, jedoch unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Intension, d.h. der semantischen Merkmale, die den Begriff charakterisieren, und vor allem bezüglich der Konnotationen, die man damit verbindet. Domänenspezifische Beispiele wären die Attribuierung Napoleons einerseits als der „Sieger von Austerlitz", zum anderen als „der Verlierer von Waterloo", aber auch die Epochenbegriffe „Zeitalter der Reformation und Gegenreformation" und „Konfessionelles Zeitalter". Jedes der beiden Beispielpaare hat jeweils dieselbe Extension, weil sie sich auf dieselbe Person (Napoleon) bzw. auf denselben Zeitabschnitt in der europäischen Geschichte beziehen; im Begriffsinhalt, also bezüglich ihrer semantischen Merkmale, unterscheiden sie sich freilich beträchtlich. Die Intension eines Begriffs ist – vor allem bei Abstrakta – keine definitiv abgeschlossene Menge. Vielmehr bilden gerade bei domänenspezifisch-historischen Begriffen oftmals lose aggregierte, ungeordnete und nicht immer in ihrer Ganzheit abgerufene Merkmalsbündel den Begriffsinhalt. Jedoch lassen sich auch in solchen Fällen offene Klassen hinreichender und notwendiger Merkmale formulieren, welche die Intension des Begriffs ausmachen. Martina Langer-Plän und Helmut Beilner weisen mit Bezug auf Schüler darauf hin, dass Laien dazu neigen, statt intensionaler Definitionsversuche *strictu sensu* konkrete Manifestationen zur Definition solcher Abstrakta (Ereignisse, Prozesse, Strukturen, Personen, Institutionen, etc.) heranzuziehen. Vgl. hierzu Langer-Plän/Beilner, Begriffsbildung, 2006, v.a. S. 224.

Die Verbindung zwischen Terminus *(signifiant)* und gedanklichem Konzept (Vorstellung; *signifié*) ist durch Konventionen geregelt, die ihrerseits kulturspezifisch und zeitgebunden sind (vgl. vor allem die Erweiterung des de Saussure'schen Modells bei Ogden/Richards; siehe Abb. 2).[17] Historische Fachtermini haben häufig Abbreviaturcharakter, d.h. sie repräsentieren als „Kürzel" komplexe Begriffskonzepte und Sachverhalte. Deshalb sind sie aber für diejenigen, die mit der Domäne nicht oder nur ansatzweise vertraut sind, nicht (selbst-)verständlich und erfordern eine oftmals umständliche „Übersetzung".

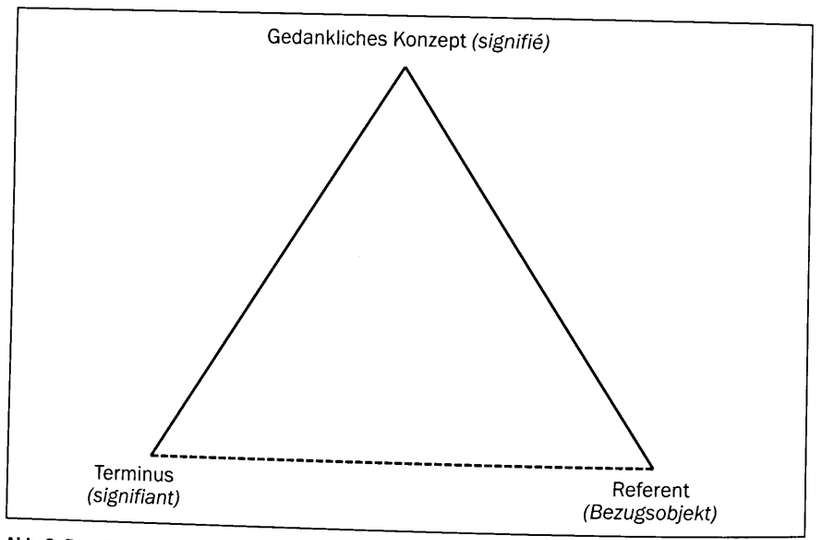


Abb. 2: Das Semiotische Dreieck von Ogden und Richards (1923)[18]

Die Verbindung zwischen Begriffskonzept und Terminus muss durch Definitionen von sprachlichen Ausdrücken im Sinne intersubjektiv ausgehandelter Festlegungen des Begriffsinhalts und -umfangs sichergestellt werden. Die Prägnanz domänenspezifischer Begriffe ist deshalb durch deren konsequente, disziplinierte und differenzierte Anwendung zu sichern. Dies gilt umso mehr angesichts des von Joachim Rohlfes konstatierten „notorischen Durcheinander[s] von Vergangenheits- und Gegenwartssprache" im Umgang mit Vergangenheit/Geschichte: „Wo der Historiker

17 De Saussure bezeichnet diese Grundbedingung der Beziehung zwischen *signifiant* und *signifié* als Arbitrarität. Siehe hierzu auch Günther, Freiheit, 1979, S. 8-9 sowie 19-21.

18 Vgl. hierzu Ogden/Richards, Bedeutung, 1974, S. 18.

charakterisieren will, kann er die zeittypischen Wörter nicht entbehren; wo er zu analysieren hat, kommt er ohne die Geschmeidigkeit und Bedeutungsfülle der heutigen Sprache nicht aus. Insbesondere muss er sich davor hüten, die moderne Terminologie als gleichsam zeitunabhängig zu überschätzen; sie ist genauso epochaltypisch wie die vergangener Zeiten und darum in ihrer Reichweite nicht minder begrenzt."[19] Quellennahe und moderne Begrifflichkeiten müssen sich also fortwährend gegenseitig kontrollieren und korrigieren. Historische Begriffskompetenz umschließt somit auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Begriffe der Quellen- und Gegenwartssprache, der Fach- und Alltagssprache unterscheiden und aufeinander beziehen zu können.

Historische Begriffskompetenz schließt auch das Verfügen über eine domänenspezifische **„Begriffslogik"** mit ein, die den weiteren Auf-, Aus- und Umbau des domänenspezifischen „Wortschatzes" erleichtern kann: Es geht hier um semantische Über-, Unter- und Nebenordnungen, d.h. semantische Relationen wie Hypero-, Hypo- und Kohyponymie, aber auch um Synonymie bzw. Antonymie, also um Bedeutungsbeziehungen und -hierarchien, die semantische Felder konstituieren und strukturieren.[20] So können zusammenhängende Phänomene in ihrem Zusammenhang erkannt und mit Termini bezeichnet werden. Angesichts der „Umarmung der Umgangssprache",[21] die historische Begrifflichkeiten ebenso kennzeichnet wie die verschiedenen Zeitschichten, die sich in diesen Begriffen manifestieren, spielt bei dieser domänenspezifischen Begriffslogik besonders auch *Polysemie* eine Rolle. Dieser Begriff bezeichnet in der Sprachwissenschaft das Phänomen, dass ein Ausdruck zwei oder mehr Bedeutungen hat, die Gemeinsamkeiten besitzen und sich meist aus einer Grundbedeutung ableiten. Hier sind auch Konnotationen zu berücksichtigen, die ein Begriff zu bestimmten Zeiten, in bestimmten Verwendungszusammenhängen zusätzlich zur begrifflichen Grundbedeutung (Denotation) haben kann.[22] Zusätzlich ist zu bedenken, dass die Menschen früherer Zeiten mit Begriffen wie beispielsweise Obrigkeit, Freiheit, Bürger (auch bürgerlich), feudal, peinlich, Polizei, etc. zum Teil nicht nur andere Konnotationen verbanden,

19 So Rohlfes, Beobachtungen, 1975, S. 66.

20 Vgl. zum Begriff des semantischen Feldes Lutzeier, Feld, 1983, außerdem ders., Struktur, 1985, S. 103-133. Zu verschiedenen Arten von Bedeutung vgl. Leech, Semantics, 1981, S. 9-24.

21 Siehe hierzu Rohlfes, Beobachtungen, 1975, S. 65.

22 Auch tropische, d.h. über die eigentliche Bedeutung hinausgehende Verwendungen von Termini (insbesondere Metaphern und Metonymien), sind dabei zu berücksichtigen. Vgl. hierzu Günther, Freiheit, 1979, v.a. S. 22-24.

sondern sogar völlig andere Grundbedeutungen, als wir dies heute gemeinhin tun.

Damit ist ein weiterer Aspekt historischer Begriffskompetenz angesprochen: Es geht um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, beim Umgang mit Vergangenheit/Geschichte die semantische **Wandelbarkeit** von Begriffen und damit deren Konstrukt- und Werkzeugcharakter mit einzubeziehen:[23] Historische Begriffe können Bedeutungserweiterungen (z.B. Emanzipation, Bürger), -verengungen (z.B. Opposition, Polizei), -verschiebungen (z.B. Rasse, Herzog), -verschlechterungen (z.B. Proletarier, Tyrann/Diktator), aber auch -verbesserungen (z.B. Demokratie, Partei) – oftmals auch in Kombination – durchmachen.[24] Viele historische Begriffe sind nicht mehr Teil der heutigen Alltagssprache und werden in der Gegenwart nur durch umschreibende Erläuterung verständlich (z.B. Vasall, Bann, Acht). Auch gibt es Begriffe, die ihren Ursprungssituationen und -kontexten so verhaftet sind, dass man sie schlichtweg nicht ersetzen kann (z.B. *Cordon Sanitaire,* Wirtschaftswunder, Lebensraum, Machtergreifung). Zu bedenken sind auch pragmatische Gesichtspunkte wie etwa die polemische Verwendung von Begriffen (z.B. Bezeichnungen wie Faschist, Kapitalist). Wegen dieser Fülle an zeit- und kontextspezifischen Denotationen und Konnotationen lassen sich Begriffe nicht beliebig auf jeden historischen Sachverhalt transferieren. Auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, dies beim Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu berücksichtigen, ist Teil historischer Begriffskompetenz.

Bei der historischen Begriffskompetenz geht es also insgesamt um die Lexikologie und (historische) Semantik der domänenspezifischen Sprache,

23 Siehe hierzu Sandkühler, Begriffe, 1997, S. 154-56. Vgl. auch Rohlfes, Beobachtungen, 1975, S. 73 und Günther, Freiheit, 1979, S. 7. Dabei kann sowohl das Konzept als auch dessen Bezeichnung vielfältigen Wandlungsprozessen unterliegen.

24 Vgl. hierzu Günther, Freiheit, 1979, S. 21-22. Mit der historischen Semantik von Begriffen beschäftigt sich vor allem die von Otto Brunner begründete und dann besonders von dessen Schüler Reinhart Kosselleck weiter verfolgte Begriffsgeschichte. Allerdings geht diese weit weniger systematisch sprachwissenschaftlich vor, als die Bezeichnung „Semantik historischer Zeiten" vermuten lassen würde. Die Kooperation mit Linguisten ging vielmehr über punktuelle Ansätze kaum hinaus. Vgl. grundlegend hierzu Kosselleck, Semantik, 1979, sowie Bödecker, Begriffsgeschichte, 2002. Siehe auch die Einleitung in Brunner/Conze/Koselleck, Grundbegriffe, 1972, S. XIII-XXVII. Zu einer kritischen Diskussion der Theorie der Begriffsgeschichte vgl. Knobloch, Überlegungen, 1992, S. 7-24. Neben dem Bezeichnungswandel im engeren Sinne schließt der hier verwendete Begriff semantischen Wandels ausdrücklich auch die Wandelbarkeit des zu Grunde liegenden Begriffskonzepts (*„conceptual change"*) mit ein. Vgl. hierzu Günther-Arndt, Conceptual Change-Forschung, 2006, S. 251-277, die einen konzisen Überblick über die verschiedenen Richtungen dieses Forschungsansatzes gibt und seine Relevanz für die Geschichtsdidaktik überzeugend darlegt.

wobei Begriffskern und Begriffsperipherie in ihrer synchronen und diachronen Dimension mit einbezogen werden müssen. Als historisch begriffskompetent hat folglich der zu gelten, der – auf verschiedenen Niveaus – über historische Begriffskonzepte zur Erfassung von „Wirklichkeit" verfügt und diese in Termini fassen kann, die geeignet sind, Vergangenheit/Geschichte zu (be-)greifen.[25]

1.2 Historische Strukturierungskompetenz

Dagegen betont die historische Strukturierungskompetenz die *Funktion* der Begriffe für die Strukturierung und Systematisierung der Domäne in vierfacher Hinsicht:

- *theoretisch* als epistemologische Prinzipien, die *a priori* den „Bedingungsrahmen" für historische Erkenntnis bilden,
- *subjektbezogen* als Konzepte, welche das Geschichtsbewusstsein als mentale Struktur individuell ausdifferenzieren,
- *inhaltlich* als Kategorien im Sinne inhaltsbezogener Strukturierungsschemata und
- *methodisch* als (forschungs-)methodische Verfahrensscripts im Sinne „verinnerlichter" Leitfäden.

Auch die Polyvalenz strukturierender Begriffe, also ihre Verwendung für die Strukturierung und Systematisierung von Phänomenen in unterschiedlichen Hinsichten und sogar in verschiedenen Domänen, ist hier zu berücksichtigen.[26] Es geht bei der historischen Strukturierungskompetenz um die dem historischen Denken zugrundeliegenden **„Strukturierungs-**

25 Vgl. hierzu Koselleck, Darstellung, 1973, S. 314. Siehe auch Mommsen, Bedingtheit, 1975, S. 208-209. Vgl. zur Graduierung der Begriffskompetenz die Graduierungsbeispiele zum Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen, in diesem Band S. 505-521.

26 Vgl. zum Beispiel die Polyvalenz von „Herrschaft" als politikwissenschaftliche und historische Kategorie, aber auch die Mehrwertigkeit des Begriffs „Absolutismus" für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte: „Absolutismus" kann als historische Epochenkategorie und damit als kategoriale Substrukturierung der genuin historischen Kategorie „Zeit" fungieren, er kann aber auch innerhalb der inhaltsbezogenen, allgemeinen Kategorie Politik/Herrschaft bestimmte Formen frühneuzeitlicher Herrschaft systematisieren. Zur Graduierung des Verfügens über die Kategorie „Herrschaft" vgl. den Beitrag von Bodo von Borries und Christine Pflüger in diesem Band S. 622-639. In der Regel werden gerade von SchülerInnen auch alltagsweltliche Begriffskonzepte und implizite Theorien, die vor und neben der Schule erworben werden und sich als brauchbar erwiesen haben, zur Erklärung und Beschreibung historischer Phänomene herangezogen, ohne dass historischer Wandel dabei immer ausreichend Berücksichtigung fände. Siehe hierzu insbesondere Günther-Arndt, Conceptual Change-Forschung, 2006, v.a. S. 251-252 und 273-275.

logiken", um das Verfügen über eine „Grammatik des historischen Denkens". Während für die Begriffslogik der historischen Begriffskompetenz semantische Relationen konstitutiv sind, handelt es sich bei den domänenspezifischen Strukturierungslogiken um sachlogische Relationen und Hierarchien.

Analog zu den Relationen und Hierarchien der historischen Begriffslogik gibt es auch innerhalb der Strukturierungslogik solche Über-, Unter- und Nebenordnungen: Zum Beispiel lässt sich das epistemologische Prinzip der Partikularität wiederum aufteilen in die Prinzipien der Selektivität und der Partialität, wobei sich Selektivität wiederum ausdifferenzieren lässt in die Selektivität der Überlieferung, der Rezeption und der Fragestellungen; Partialität wiederum in die Partialität des Niederschlags der Vergangenheit in Quellen (Manifestation) und Partialität der Überlieferung dieser Quellen (vgl. hierzu Abschnitt II, 2.1.).

Ebenso können die idealtypischen inhaltsbezogenen Kategorien pragmatisch in verschiedene kategoriale Substrukturierungen eingeteilt werden. Diese sind wiederum unterschiedlich abstrakt bzw. konkret. Je weiter man die Kategorien im eigentlichen Sinne nämlich konkretisiert und ausdifferenziert, je mehr sie durch die Definition solcher kategorialer Substrukturierungen unterschiedlichen Konkretionsgrades von ihrem idealtypischen kategorialen Charakter einbüßen, desto schwieriger wird auch deren Abgrenzung voneinander und zueinander. Deshalb gelingt die Ausdifferenzierung einer Kategorie in Substrukturierungen und schließlich in konkrete Manifestationen von Kategorien recht gut *(„top down")*, während der umgekehrte Weg *(„bottom up")* wesentlich schwieriger ist: In verschiedenen Phänomenen liegen in der Regel mehrere Kategorien mit ihren Substrukturierungen in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen vor. So entsteht ein „Begriffsnetz" zur inhaltlichen Strukturierung und Systematisierung von Phänomenen, dessen Maschen durch die beschriebene Ausdifferenzierung immer enger werden (vgl. hierzu Abschnitt II, 2.3.).[27]

Auch die (forschungs-)methodischen Verfahrensscripts lassen sich ausdifferenzieren: Bestandteil des Verfahrens der Heuristik ist die Quellenkritik, wobei sich wiederum innere und äußere Quellenkritik unterscheiden lassen. Dabei spielen wiederum z.B. die „W-Fragen" als methodisch konventionalisierte Fragematrix oder hilfswissenschaftliche Klassifikationsscripts eine Rolle. Insgesamt lassen sich also zunehmend kleinschrittigere Verfahrensscripts formulieren, die den Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion und deren Teiloperationen idealtypisch zugrundeliegen. Als „geronnene Erfahrung" aus dem Vollzug der jeweiligen (Teil-)Prozesse gehen diese als (Teil-)Scripts in die Strukturen der historischen Sachkompetenzen ein. Sie helfen bei der Strukturierung und Systematisierung des historischen Erkenntnisprozesses und stehen als „verinnerlichte" Leitfäden für zukünftige historische Denkprozesse zur Verfügung.

27 Vgl. hierzu den Beitrag von Bodo von Borries und Christine Pflüger zur Graduierung des Verfügens über die Kategorie Herrschaft, in diesem Band S. 622-639.

Ebenso wie die Verbindung zwischen Begriffskonzept und Terminus ist auch der funktionale Aspekt der Begriffe, der Stellenwert also, den sie für die Strukturierung und Systematisierung der Domäne besitzen, durch zeit-, kultur- und gruppenspezifische Konventionen begründet und prinzipiell wandelbar. Die Strukturierungslogik ist also ebenso wenig überzeitlich wie die oben explizierte Begriffslogik: Gewissermaßen als „Grammatik" des historischen Denkens und Kommunizierens sind all diese Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Verfahrensscripts prinzipiell wandelbar: Sie sind Funktionsverschiebungen, -erweiterungen und -verengungen unterworfen.[28] Deshalb sind generell keine abschließenden Auflistungen möglich: Vielmehr können durch Konventionen bestimmte Begriffe so an Signifikanz gewinnen und auf ein solches Abstraktionsniveau gehoben werden, dass sie als Prinzipien/Konzepte/Kategorien verstanden werden und somit zur Strukturierung und Systematisierung dienen können.[29] Auch hier gilt es also festzuhalten, dass die von der Geschichtswissenschaft zur Strukturierung und Systematisierung ihrer Domäne verwendeten Elemente sowohl semantisch als auch funktional ihre Flexibilität bewahren müssen, da sonst die Erstarrung in Schablone und Schematismus droht.

Die Zuweisung strukturierender bzw. systematisierender Funktionen an Begriffe findet oft *ex post* statt. Ein gutes Beispiel hierfür sind die Bezeichnungen für Epochen: Die epochale Bedeutung eines Individuums bzw. einer Gruppe (z.B. Napoleon), eines Prozesses (z.B. Industrialisierung), einer Struktur (z.B. Ost-West-Gegensatz) oder eines Systems (z.B. Feudalismus) zeigt sich in seiner Signifikanz zumeist erst im Nachhinein.

28 Fast inflationäre Ausweitungen – gleichsam von der „Super"- zur „Hyper"-Kategorie – hat in den siebziger Jahren die Kategorie „Gesellschaft" im Zuge der sozialgeschichtlichen Wende Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre des letzten Jahrhunderts erfahren. Eine sehr ähnliche Entwicklung ist jüngst für die Kategorie „Kultur" im Rahmen der so genannten „Neuen Kulturgeschichte" bzw. „Politik" in der so genannten „Neuen Politikgeschichte" zu verzeichnen.

29 Äußeres Zeichen für diese Entwicklung im Falle der Kategorie „Umwelt" dürfte sein, dass dieser Begriff im Rahmen der „Umweltgeschichte" zum forschungsleitenden Paradigma einer eigenen historischen Disziplin avancierte.

Auch solche Epochenbegriffe sind zeitlich und kulturell gebunden und unterliegen damit historischem Wandel. Neuere Forschungen können je nach dem Ausschnitt der Vergangenheit, mit dem sie sich beschäftigen, zu parallel vertretenen Epochenbezeichnungen führen oder bisherige Periodisierungen und deren Bezeichnungen ablösen.[30]

Als historisch strukturierungskompetent hat also der zu gelten, der über zur Strukturierung genutzte historische Begriffe auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus verfügt und sich ihrer funktionalen Bedeutung für die Systematisierung der Domäne bewusst ist.

Historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz sind zwar *realiter* eng aufeinander bezogen, gehen aber nicht ineinander auf. Während die historische Begriffskompetenz die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur begrifflichen Erschließung der Domäne meint, geht es bei der historischen Strukturierungskompetenz um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, diese Domäne mit Hilfe dafür relevanter Begrifflichkeiten in Bezug auf Theoretisches, Subjektbezogenes, Inhaltliches und Methodisches zu strukturieren.

2. KATEGORIALE ELEMENTE, DIE DEN KOMPETENZBEREICH STRUKTURIEREN

Im Folgenden soll die Systematik, die den Kernkompetenzen des Kompetenzbereichs historische Sachkompetenzen zugrunde liegt, ausführlich begründet werden. Geschichte wird in diesem Modell verstanden als historische Narration.[31] Das Verständnis von „Geschichte" als narratives Konstrukt setzte sich Ende der 1970er, vor allem dann Anfang der 1980er auch in der deutschen Forschung durch, wobei u.a. Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck, Thomas Nipperdey, Christian Meier, Karl-Georg Faber und Jürgen Kocka hier als Vordenker zu nennen sind.[32] Wichtige Impulse gaben außerdem Philosophen wie Hans-Michael Baumgartner oder Kurt Röttgers.[33]

30 Vgl. die Graduierungsbeispiele von Jan Bauer und Alexander Schöner in diesem Band S. 563-621.

31 Vgl. hierzu grundlegend die Werke von White, Klio, 1986, sowie Danto, Philosophie, 1980, aber auch White, Foundations, 1965. Vgl. auch die konzise Zusammenschau dieser durchaus unterscheidbaren Positionen bei Barricelli, Schüler, 2005, S. 40-63. Selbstverständlich gibt es auch andere Vorstellungen von Geschichte, auf die hier aber nicht näher eingegangen wird.

32 Vgl. v.a. Kocka/Nipperdey, Theorie, 1979, sowie Rüsen, Historik I-III, 1983ff.

33 Vgl. Baumgartner, Erzählstruktur, 1982, S. 73: „Zur narrativen Struktur gehört einzig und allein, dass sprachliche Gebilde dieser Struktur einen doppelten Verweiszusammenhang vorstellig machen: Eine chronologische Differenz realer Ereignisse (Anfang und Ende einer Geschichte) und eine spezifische Sinnbeziehung zwischen diesen zeitlich differenten Ereignissen (den jeweiligen Inhalt der Geschichte)." Vgl. hierzu auch ders., Narrativität, 1997, S. 157-160, sowie Röttgers, Kommunikativer Text, 1982, S. 29-48.

2.1 Die epistemologischen Prinzipien des Umgangs mit Vergangenheit/ Geschichte

Vergangenheit und Geschichte sind nicht gleichzusetzen: Die Vergangenheit *(res gestae)* ist unwiederbringlich vorbei. Sie kann nur in Form von Geschichte(n) re-konstruiert werden. Geschichte *(historia rerum gestarum)* verstanden als narrative Struktur ist dabei „weder wiederholendes Abbild noch verdoppelnde Reproduktion des Geschehens, sondern eine spezifische, Bedeutung und Sinn verleihende konstruktive Organisation räumlich-zeitlich lokalisierbarer Elemente, Vorgänge, Ereignisse, Handlungen. Sie setzt für ihre, Wirklichkeit *als* Geschichte erdeutende Konstruktion die Konstitution der sinnlich konkreten Lebenswelt des Menschen als Basis und Material voraus, ist aber keineswegs mit ihr identisch."[34]

Aus dieser grundlegenden Einsicht der narrativen Struktur von Geschichte folgen notwendig einige strukturelle Bedingungen, welche die Möglichkeiten der Re-Konstruktion „der Vergangenheit" in Geschichte(n) *a priori* und damit prinzipiell einschränken. Wegen ihrer Gültigkeit für jeden konkreten Fall und ihrer fundamentalen Auswirkungen auf die erkenntnistheoretischen Rahmenbedingungen geschichtlichen Denkens werden diese im Folgenden als „epistemologische Prinzipien" bezeichnet.

In Anlehnung an Hans-Michael Baumgartner werden als epistemologische Prinzipien bezogen auf das historische Denken im Folgenden die „Retro-Perspektivität" von Geschichte, ihre Partikularität und ihre Konstruktivität erläutert.[35]

(1) Der Begriff der **„Retro-Perspektivität"** subsumiert die Prinzipien (a) der *Retrospektivität* und (b) der *Perspektivität.*

   a. *Retrospektivität* bedeutet, dass die Zuwendung zur Vergangenheit notwendig *ex post* (retrospektiv) von der Gegenwart des Fragen-

34 So Baumgartner, Thesen, 1976, S. 277. Zu dieser unüberbrückbaren Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte siehe auch Rüsen, Historik I, 1983, S. 58-64, sowie auch die prägnanten Darstellungen in Rüsen, Konsequenzen, 1982, v.a. S. 133-136, und Schwietring, Kontinuität, 2005, S. 411-415. Siehe außerdem den konzisen Beitrag von Jäckel, Umgang, 1989, S. 118-133.

35 Vgl. hierzu vor allem Baumgartner, Narrativität, 1997, S. 157-158, sowie ders., Voraussetzungen, 1977, S. 425-440.

den aus erfolgt und deshalb die Vergangenheit nur im Medium von historischen Narrationen (= Geschichten) präsent sein kann.[36]

b. *Perspektivität* der Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte heißt, dass diese retrospektive Zuwendung zur Vergangenheit aus der Gegenwart heraus erfolgen kann, gebunden an die jeweilige Perspektive geschieht (Gegenwarts- und Standortgebundenheit des sich mit Vergangenheit/Geschichte Befassenden).[37] Zu unterscheiden sind hierbei die Perspektivität der Quellen, die Perspektivität des sich mit Vergangenem Befassenden[38] und damit der Fragestellung, sowie die Perspektivität der Rezeption. Folglich kann es keine einzig wahre und richtige Geschichte geben. Jede Interpretation repräsentiert nur eine von vielen Perspektiven auf die Vergangenheit.[39] Für die jeweilige Perspektive des sich mit Vergangenheit/Geschichte Befassenden sind die subjektbezogenen Konzepte konstitutiv (siehe hierzu II, 2.2.). Darüber, ob die jeweilige Perspektive plausibel ist, entscheidet die Prüfung ihrer intersubjektiven Haltbarkeit in empirischer, narrativer und normativer Hinsicht (Triftigkeitsprüfung).

(2) Auf das Engste hängt mit dem Prinzip der Retroperspektivität das Prinzip der **„Partikularität"**, also der notwendigen Ausschnitthaftigkeit bzw. Nicht-Totalität historischer Erkenntnis zusammen: Die Partikularität des narrativen Konstrukts „Geschichte" ist begründet in der „Vielfalt möglicher temporaler Strukturen und damit in den mannigfaltigen Erzählperspektiven, denen wiederum Erkenntnisinteressen, Sinnvorstellungen und Wertstellungsmaßnahmen des erzählenden Subjekts zugrunde liegen."[40] Wir subsumieren unter Partikularität die folgenden beiden Prinzipien:

a. Das Prinzip der *Selektivität* bedeutet nach Rüsen, dass lediglich eine „bestimmte Art und ein bestimmtes Ausmaß an Informationen aus dem Quellenmaterial relevant für die Forschung [sind], nämlich nur das, was den subjektiven Vorgaben von Sinn und Bedeutung der Vergangenheit für die Orientierungsprobleme der Gegenwart entspricht."[41] Selektivität als Prinzip wird erzwungen durch die Komplexität der Vergangenheit, durch die konstituierende und konstruierende Funktion der Fragestellung, aber auch durch deren Gegenwartsgebundenheit bzw. Gegenwartsbezogenheit. Auch Selektivität lässt sich systematisieren, z.B. in Selektivität des „Erkenntnisinteresses" und Auswahlentscheidungen bezogen auf Quellen und Darstellungen.

b. Das Prinzip der *Partialität* meint, dass sich grundsätzlich nur ein Teil der Vergangenheit überhaupt in Quellen manifestiert (Partialität der Manifestation), dass aber auch nur ein Teil dieses Materials wiederum der Nachwelt überliefert wird (Partialität der Überlieferung).

(3) **„Konstruktivität"** der Geschichte schließlich bezeichnet den Synthesecharakter jeglicher historischen Narration. Das Medium der geschichtlichen Konstruktion ist das historische Erzählen.[42] Darin entstehen Geschichten durch einen konstruktiven Reflexionsakt: Durch selektive Synthese werden retrospektiv (lebensbedeutsame) Sinnzusammenhänge über Zeiterfahrung konstruiert. Diese haben wegen ihrer Partikularität und Retroperspektivität notwendig hypothetischen Charakter, können aufgrund dieser Prinzipien *a priori* nicht bruchlos sein. Geschichte bedarf deshalb des Theoriegebrauchs.[43] Dabei fließen genuin historische, aber auch aus anderen Domänen entlehnte theorieförmige Elemente in historischer Wendung in den Konstruktionsprozess mit ein.[44]

Die genannten epistemologischen Prinzipien konstituieren bezogen auf das *Erkenntnisobjekt* den strukturellen Bedingungsrahmen für historische

36 Vgl. hierzu ders., Objektivität, 1975, S. 59.

37 Vgl. hierzu vor allem Köller, Perspektivität, 2004, vor allem S. 168-217 und S. 290-308. Siehe hierzu auch ausführlicher die Überlegungen im Beitrag von Andreas Körber, Quellenbegriff, in diesem Band S. 546-562.

38 Vgl. hierzu auch Koselleck, Theoriebedürftigkeit, 2000, S. 311-312: „Nur durch die Linse der Gegenwart wird Geschichte sichtbar."

39 Siehe hierzu Mommsen, Bedingtheit, 1975, S. 208-224.

40 Vgl. Baumgartner, Objektivität, 1975, S. 59. Siehe auch ders., Thesen, 1976, S. 281-282 zur prinzipiellen Offenheit der Vergangenheit mit Bezug auf neu eintretende Ereignisse und die durch sie mögliche Neubestimmung des Gewesenen: „Mit Bezug auf die offene Zukunft sind daher alle Erzählungen über Vergangenes, und d.h. alle möglichen Geschichten, partikular und grundsätzlich revidierbar."

41 Siehe hierzu Rüsen, Kulturprozess, 2002, S. 112-113.

42 Vgl. hierzu Baumgartner, Thesen, 1976, S. 279.

43 Vgl. hierzu Mommsen, Parteilichkeit, 1977, S. 458: „Derartige theoretische Konzeptionen, die bestimmte Theoreme, Quasitheorien und Paradigmata mit metawissenschaftlichen Annahmen fundamentalistischer Natur in einer hypothetischen Weise verknüpfen, bilden das begriffliche Rückgrat von historischen Interpretationen." Vgl. außerdem Baumgartner, Theorie, 1979, S. 259-289.

44 Vgl. hierzu von Borries, Wissenschaftsorientierung, 2004, S. 44-46, der versucht, die oben genannten epistemologischen Prinzipien zusammen mit den subjektbezogenen Konzepten als Modell von neun Strukturmerkmalen historischen Erkennens in drei Ebenen zu systematisieren (einschränkende Parameter für die Objektivität historischer Erkenntnis, Konstruktcharakter von Geschichte verstanden als historische Narration, Subjektbezug).

Erkenntnis. Aufgrund der Standort- und Gegenwartsgebundenheit des sich mit Vergangenheit/Geschichte Beschäftigenden kommen daneben notwendig die subjektbezogenen Konzepte in den Blick.

2.2 Subjektbezogene Konzepte

Historische Erkenntnisprozesse sind immer an Subjekte und deren Geschichtsbewusstsein, verstanden als individuelle, mentale Struktur, gebunden. Für die Ausdifferenzierung des Geschichtsbewusstseins spielen subjektbezogenene Konzepte wie Identität und Alterität notwendig eine Rolle.[45] Damit kommt der sich mit Vergangenheit/Geschichte Befassende in seiner „Standort- und Gegenwartsgebundenheit" in den Blick, und zwar als Individuum und als Mitglied von Gruppen.[46]

Unter **Geschichtsbewusstsein** ist hier nicht nur die Idealform eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu verstehen. Geschichtsbewusstsein umfasst vielmehr „alle geschichtlichen Bewusstseinsinhalte [...], ob sie nun wissenschaftlichen Kriterien standhalten oder nicht."[47] Jede Form von Geschichtsbewusstsein ist die intentionale Herstellung eines Bezugs zwischen Subjekt und Geschichte.[48]

Zur Explizierung von Geschichtsbewusstsein als „zentraler Kategorie der Geschichtsdidaktik" haben vor allem Karl-Ernst Jeismann und Jörn Rüsen wichtige Beiträge geleistet. Im Zentrum der Überlegungen dieser beiden Autoren steht das menschliche Orientierungsbedürfnis, welches konstitutiv für Geschichtsbewusstsein ist. Jeismann sieht deshalb als Funktionen dieses Geschichtsbewusstseins Identitätsstiftung, Legitimation und Orientierung durch die Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bzw. von Geschichtsbewusstsein, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung.[49]

45 Zum Zusammenhang zwischen Geschichtsbewusstsein und Identität vgl. aus psychologischer Sicht vor allem Polkinghorne, Psychologie, 1998, S. 12-45 und Gergen, Erzählung, 1998, S. 170-202. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive vgl. die weiterführenden Bemerkungen von Schönemann, Dimensionen, 1997, v.a. S. 221-223.

46 Jeismann sieht Subjektivität als Wesensmerkmal des Geschichtsbewusstseins und definiert es als „Bezeichnung des Verhältnisses [...], das zwischen erkennendem Subjekt und Geschichte besteht oder gestiftet werden soll." Vgl. hierzu Jeismann, Geschichtsbewusstsein, 1988, S. 9. Zur Ambivalenz des Begriffes „Geschichtsbewusstsein" und seiner Entwicklung in den Arbeiten Jeismanns vgl. Schreiber, Positionen 1995, S. 68-84.

47 Vgl. hierzu Huhn, Identität, 1993, S. 22. Jedoch ist Reflexivität, also die Fähigkeit, sich selbst zum Gegenstand intentionaler Aufmerksamkeit zu machen, eines der Wesensmerkmale des Geschichtsbewusstseins. Vgl. Jeismann, Geschichtsbewusstsein, 1988, S. 10-11. Siehe auch Schreiber, Positionen, 1995, S. 78

48 Vgl. hierzu ausführlich Jeismann, Geschichtsbewusstsein, 1988, S. 10-12, sowie Schreiber, Positionen, 1995, S. 78-79.

Durch Geschichtsbewusstsein setzen sich gegenwärtige Individuen bzw. Gesellschaften in ein „bewusstes", reflexives, aber nicht notwendigerweise auch reflektiertes und (selbst-) reflexives Verhältnis zur Vergangenheit.[50] Lebensweltliche Kontingenzerfahrungen müssen durch Sinnbildung über Zeiterfahrung verarbeitet werden. Dabei organisiert das Geschichtsbewusstsein, so Rüsen, „kategorial seine Sinnbildungsleistung, indem es historische Identität bildet."[51] Individuen definieren dadurch sich selbst und ihren Platz in der Gesellschaft, gewinnen an sozialer Signifikanz. Das menschliche Subjekt konkretisiert sich durch die lebensdienliche Interpretation dieser Kontingenzerfahrungen im Medium des historischen Erzählens. Es wird durch konstruktives Entwerfen von Zeit als Ordnung von Ereignisketten zu „einer Zeitgestalt, die andere als unterschiedene neben sich hat und kommunikativ auf sie bezogen ist."[52]

Der **Identitätsbegriff** bedarf der Präzisierung, da er ausgesprochen unterschiedlich verwendet wird:[53] Allgemein lässt sich Identität als das Selbstverständnis eines Individuums in seinen sozialen Bezügen definieren. Hier wird im Anschluss an die – im Detail durchaus unterschiedlichen – Positionen Erik H. Eriksons, George H. Meads und Lothar Krappmanns ein dynamischer Identitätsbegriff vertreten: Bei Erikson beruht persönliche Identität auf „der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen."[54]

49 Vgl. hierzu vor allem Jeismann, Verlust, 1985, S. 13-17, sowie ders., Didaktik, 1977, S. 14. Die Positionen Jeismanns bündelnd vgl. wiederum Schreiber, Positionen, 1995, 74-75.

50 Vgl. Jeismann, Geschichtsbewusstsein, 1990, S. 45.

51 So Rüsen, Teil, 1990, S. 320

52 Vgl. Rüsen, Kultur, 2003, S. 31-32. Vgl. auch ders., Teil, 1990, S. 312: „Das Geschichtsbewusstsein ist der Ort historischer Identitätsbildung; in ihm setzen sich Subjekte zu sich selbst in ein zeitliches Verhältnis, vergewissern sich der Dauer ihrer selbst im Wandel der Zeit, um sich mit dieser Gewissheit in diesem Wandel behaupten und zeitliche Veränderungen selber absichtsvoll behandeln zu können."

53 Zur unterschiedlichen Verwendung des Begriffs „Identität", oftmals auch als „All-Begriff" oder „Un-Begriff", vgl. von Borries, Identitäten, 2004, S. 260. Für vielfältige und konstruktive Hinweise danke ich meinem Kollegen Johannes Meyer-Hamme (Hamburg). Siehe auch dessen weiterführende Hinweise zum Identitätsbegriff und zur Identitätsreflexion im Beitrag von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Johannes Meyer-Hamme zur Graduierung der historischen Orientierungskompetenzen in diesem Band S. 473-504. Zur Ausdifferenzierung des Kompetenzbereichs der historischen Orientierungskompetenzen siehe den Beitrag von Waltraud Schreiber in diesem Band S. 236-264.

54 Vgl. Erikson, Identität, 1977, S. 18.

Lothar Krappmann vertritt in Rezeption und Erweiterung der Ansätze des symbolischen Interaktionismus, vor allem im Anschluss an George H. Mead, einen soziologisch fundierten Identitätsbegriff:[55] Identität ist bei Krappmann nichts unveränderlich Vorgegebenes, kein fester Besitz. Sie ist vielmehr ein flexibles, mentales Konstrukt, das durch soziale Interaktion entsteht und durch „Balance-Leistungen" zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. zwischen Selbst- und Fremderwartung, zwischen personaler und sozialer Identität immer wieder neu zu formulieren ist.[56] Eng damit verbunden ist immer auch der emotionale Aspekt der Identität, das Selbst(wert)gefühl.

Zentral für die verschiedenen Aspekte der **Identitätsbildung** sind also die sozialen Bezüge von Individuen. In der Interaktion muss die Balance zwischen der personalen Identität und der Wahrnehmung der Erwartungen der Interaktionspartner stets neu hergestellt werden. Immer neue Aspekte und Facetten können so der Identität hinzugefügt, Deutungen reflektiert, erweitert und gegebenenfalls verändert werden. Die Identitätsbildung in der Binnenperspektive benötigt also immer auch die Außenperspektive auf den Anderen bzw. das Andere.[57] Erst Erfahrungen intersubjektiver, interkultureller, aber auch intertemporaler Differenz („Alterität") ermöglichen Identifikation durch Zuordnung bzw. Abgrenzung (inklusive bzw. exklusive Identitäten), durch Konstruktion von Dichotomien wie fremd-eigen, ich-du/er-sie-es bzw. wir-ihr/wir-sie.[58]

Nach Erikson ist die bewusst vorgenommene oder unbewusste Deutung der eigenen Lebensgeschichte für Identitätsbildung entscheidend. „Verunsicherungen" müssen deutend verarbeitet werden und zwar im Hinblick auf die personale und die soziale Identität: „Identität ist gegeben, wenn das Individuum sich in seinen vielleicht auch widersprüchlichen

55 Vgl. Krappmann, Dimensionen, 1978, passim, sowie Mead, Geist, 1973, S. 39-79 und S. 177-271. Bei Mead spielt interpretatives Rollenhandeln in den Interaktionen des *„role-taking"* und *„role-making"*, also der Perspektivenübernahme und der Rollenkonstruktion, eine zentrale Rolle. Aus der Summe dieser Interaktionen entsteht der Gesamtprozess der Entwicklung der Persönlichkeit, also „Identität", durch ein Wechselspiel von Vergesellschaftung und Individuation. Zum Stellenwert dieser „Rollenkompetenz" vgl. auch Bergmann, Identität, 1997, S. 23-29

56 Siehe Huhn, Identität, 1993, S. 18.

57 Das Individuum braucht die Zugehörigkeit zur übergreifenden Identität einer Gruppe und die Abgrenzung von anderen, um sich selbst als Individuum in seiner Eigenart erfahren und reflektieren und damit überhaupt eine Ich-Identität ausbilden zu können. Vgl. hierzu Bergmann, Identität, 1997, S. 23, sowie Becher, 1978, S. 59-60, und Habermas, Rekonstruktion, 1976, S. 162-163.

58 Vgl. hierzu die Beiträge in Boatcă et al., Freund, 2006. Zu begriffsgeschichtlichen Studien zu inklusiven und exklusiven Identitäten vgl. Koselleck, Gegenbegriffe, 1975, S. 65-104.

Handlungen in den verschiedenen Lebensphasen (personale Identität) und in unterschiedlichen sozialen Bezügen (soziale Identität) als Selbst erlebt, in dem es durch seine Deutung Konsistenz und Kontinuität herstellt."[59]

Identitätsbildung hat damit immer und *per se* eine starke historische Komponente, da sie in vielerlei Hinsicht auf historische Sinnbildungen, also den orientierenden Rückgriff auf die Vergangenheit angewiesen ist.

Bei **historischer Identität** geht es um die Vorstellungen, die das Verhältnis der eigenen Person und/oder Gruppe zur Welt in ihrer Gewordenheit betreffen. Während die Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens (Alterität) sich nicht zwingend auf die aktuelle Welt beziehen müssen, hat die Reflexion und Erweiterung des Selbstverständnisses (Identität) notwendig mit dem eigenen Leben zu tun und verändert es. Es geht 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.

Die Bildung historischer Identität umfasst sowohl Identifikationen des Einzelnen mit bzw. Abgrenzung von historischen Vorbildern (Ich-Identität), als auch die zum Teil diffuse Positionierung von Individuen zum Selbstverständnis sozialer Bezugsgruppen mit je unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Geschichten, Erinnerungen und Traditionen (Wir-Gruppen-Identitäten; z.B. „Nation", regionale/lokale Identitäten, „Rasse", Klasse, Geschlecht, politische Einstellungen).[60]

Diese Identitätsbildungsmuster und -prozesse schließen auch die eigene Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten der jeweiligen Geschichte(n) ein. Diese findet ihren Ausdruck in Stolz und Scham, Furcht und Hoffnung, Weigerung und Annahme, Konflikt und Integration, aber

59 So Huhn, Identität, 1993, S. 19.

60 Zu diesem breiten Identitätsbegriff vgl. auch Schönemann, Dimensionen, 1997, S. 221-231, sowie von Borries, Identitäten, 2004, S. 259-287. Bodo von Borries nennt vier konstitutive Merkmale für historische Identität (ebenda, S. 266-268): (1) Die Verknüpfung von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftserwartung, (2) das Gleichgewicht zwischen Akzeptanz und Kritik, (3) das Ineinander von Zugehörigkeit und Abgrenzung, sowie (4) die Anerkennung von Anderssein und Besonderheit, also bis zu einem gewissen Grade auch die Zuneigung zu Differenz/Alterität. Deshalb seien „historisches *Bewusstsein* und historische *Identität fast* [Hervorhebungen im Original; AS] dasselbe" (ebenda, S. 268), wobei jedoch in der historischen Identität das Selbst-Konzept im Kontrast zur Betonung der Beschäftigung mit Historie im historischen Bewusstsein betont werde. Siehe hierzu auch die Beiträge von Jan und Aleida Assmann zum kommunikativen und kulturellen Gedächtnis sowie die Erinnerungskonzeption von Maurice Halbwachs. Zu historischen Verarbeitungen im interkulturellen Kontext vgl. Georgi, Erinnerung, 2003.

auch der Abgrenzung zu anderen Gruppen.[61] Solche Zuordnungen sind heute zunehmend vielfältig und ambivalent.[62]

Der **(selbst-)reflexive Umgang** mit historischer Identität setzt ein Verständnis von Geschichtlichkeit voraus, also die Erkenntnis, dass die eigene Situation von Ereignissen in der Vergangenheit sowie historisch geprägten und erklärbaren Prozessen und Strukturen abhängig ist.[63]

Eine große Rolle spielen im Zusammenhang mit der Herausbildung historischer Identität vor allem auch historische Deutungsmuster, also in unterschiedlichem Maße reflektierte und bewusste Vorstellungen über den Verlauf der Geschichte. Sie beeinflussen das Geschichtsbewusstsein, da sie über die Wertungen des Individuums und sein Selbstwertgefühl eng mit dessen Identität verbunden sind. Diese Deutungsmuster unterschiedlicher Reichweite können Sedimente der lebensgeschichtlichen Erfahrungen des Individuums und der Wir-Gruppen, denen es sich zurechnet, sein. Weil Sinnbildungsmuster notwendigerweise auch beim wissenschaftlichen Umgang mit Vergangenheit/Geschichte eine Rolle spielen, können sie auch theoretisch fundiert sein bzw. lebensweltliche Erfahrungen und theoretische Reflexion in sich vereinen.[64]

Identitätsbildung braucht notwendig den Bezug auf den Anderen/das Andere, also Alteritätserfahrungen. Beim Konzept der **Alterität** geht es insgesamt um Differenzen zeitlicher, kultureller bzw. intersubjektiver Natur. Der Bezugspunkt für die Erfahrung und Bestimmung dieser Differenzen ist letztlich immer die jeweilige Gegenwart, ohne dass damit bereits notwendig Auswirkungen auf soziale oder personale Identitätsbildung verbunden wären: Gerade bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte geht es Historikern oft primär um das *kognitive* Feststellen von Differenzen, z.B. im diachronen Vergleich zwischen gestern und heute bzw. zwischen zwei Zeitpunkten in der Vergangenheit, aber auch in der synchronen Betrachtung eines Phänomens zur selben Zeit in unterschiedlichen Räumen. Auch hier ist der Bezug zur Gegenwart des Vergleichenden schon durch dessen eigene Gegenwartsgebundenheit gegeben.[65] Auswirkungen auf dessen historische Identität müssen solche Feststellungen von Alterität aber nicht notwendig haben.[66]

Die beiden subjektbezogenen Konzepte Identität und Alterität sind wichtige Kompontenten des individuellen Bezugsrahmens, der die Wahl der Perspektive auf Vergangenheit/Geschichte bestimmt. Sie werden nicht nur von inhaltlichen Annahmen über die Vergangenheit beeinflusst, sondern auch und vielleicht sogar vorrangig von der Art des Umgangs mit der Vergangenheit. Auf die Bedeutung dieser „Verfahrensweisen" weist Jochen Huhn im Zusammenhang mit Identität zu Recht hin (vgl. zu den (forschungs-)methodischen Verfahrensscripts weiter unten Abschnitt II, 2.4.).[67] Erst durch die Herstellung des triftigen Bezugs zwischen Analysen, Beurteilungen und Bewertungen kann ein „alltägliches" Geschichtsbewusstsein „geklärt" werden.[68] Dies fügt den bereits vorhandenen subjek-

61 Vgl. hierzu von Borries, Identitäten, 2004, S. 260 und 264.

62 Zur zunehmenden Diffusion und Ambivalenz von Identitäten und ihrer Bedingtheit durch unterschiedliche Vergangenheits- bzw. Geschichtsdeutungen vgl. das Beispiel der Kontroverse um die Nominierung des konservativen afro-amerikanischen Richters Clarence Thomas für ein Richteramt beim Obersten Gerichtshof der USA bei Hall, Identität, 1999, S. 399-400.

63 Identitätsbewusstsein ist nach Hans-Jürgen Pandel eine der sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (Dimensionen der Zeitlichkeit: Zeitbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein; Dimensionen der Gesellschaftlichkeit: Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein, moralisches Bewusstsein), die er als aufeinander verweisende Doppelkategorien expliziert. Vgl. hierzu Pandel, Dimensionen, 1987, S. 130-142. Zur Verknüpfung der Dimension „Identität" mit den Dimensionen der Geschichtlichkeit (Zeit, Wandel, Realität) siehe ders., PISA, 2005, S. 15-17.

64 Siehe Huhn, Identität, 1993, S. 23. Diese Deutungsmuster unterscheiden sich in Reflektiertheit, Bewusstheit und Reichweite: „Sie sind in Äußerungen fassbar, die von Aussagen wie ‚Die kleinen Leute ziehen immer den Kürzeren.' über vage Vorstellungen von einem ewigen Fortschritt oder – als Gegenstück – vom ständigen Verfall bis hin zu ausgearbeiteten Theorien über den Geschichtsverlauf reichen, wie das beim historischen Materialismus oder, im kleineren Maßstab, bei dem Modernisierungskonzept der Bielefelder Schule der Fall ist."

65 Vgl. bereits Heidegger, Zeitbegriff, 1916, S. 427: „Das Vergangene ist nicht nur nicht mehr, von uns aus betrachtet, es *war* auch ein *Anderes*, als wir und unser Lebenszusammenhang heute in der Gegenwart sind. [...] Erst wo sich überhaupt diese qualitative Andersheit vergangener Zeiten einer Gegenwart ins Bewusstsein drängt, ist der historische Sinn erwacht. Insofern die historische Vergangenheit immer eine Andersheit von Objektivationen des Menschenlebens ist und wir selbst in einer solchen leben und solche schaffen, ist von vornherein die Möglichkeit gegeben, die Vergangenheit zu verstehen, da sie kein *unvergleichbar* Anderes sein kann." (Hervorhebungen im Original; AS).

66 Vgl. hierzu auch Kopetzki, Verstehen, 1998, S. 4-9. Zu den Begriffen „Alterität" und „Alienität" Turk, Schlüsselbegriffe, 1993, S. 173-197. Fremdheit (Alienität) ist nicht notwendig eine Folge aus Alterität. Sie ist vielmehr eine spezifische *Interpretationsform* von Alteritätserfahrungen. Nicht die objektive Differenz ist für sie ausschlaggebend, sondern die Erfahrungs- und Denkmuster, mit denen wir auf differente Phänomene reagieren. Alienität ist ein Beziehungsmodus, ein „relationaler Begriff, der eigene Anteile in ein Beziehungsverhältnis zu einem Gegenüber bringt." Vgl. hierzu Alavi, Migration, 2004, S. 29-30.

67 Vgl. Huhn, Identität, 1993, S. 28.

68 Vgl. hierzu die Bemerkungen zu „Konsensobjektivität" bei Jeismann, Geschichtsbewusstsein, 1988, S. 15 und ders., Theorie, 1997, S. 43. Der Begriff geht eigentlich zurück auf Lübbe, Aufklärung, 1976, S. 183-188. Vgl. außerdem die Ausführungen zur empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit bei Rüsen, Historik I, 1983, insbesondere S. 85-116.

tiven Vorstellungen über Vergangenheit/Geschichte die Elemente der Reflektiertheit und (Selbst-)Reflexivität hinzu.

2.3 Inhaltsbezogene Kategorien

Inhaltlich erfolgt die Strukturierung und Systematisierung der Domäne durch inhaltsbezogene Kategorien und deren kategoriale Substrukturierungen. Es geht hier vor allem um fächerübergreifend relevante, allgemeine Kategorien, die vorrangig von anderen Disziplinen ausdifferenziert werden. Allerdings werden diese durch die Verschränkung mit der genuin historischen Kategorie Zeit „historisch gewendet": Indem diese Kategorien zur Erklärung, Beschreibung und Strukturierung von historischen Phänomenen, Gegebenheiten und Gegebenheiten herangezogen werden, werden sie historisch aufgeladen.

Zunächst soll der hier zugrunde gelegte Kategorienbegriff geklärt werden. Dann geht es um die Explizierung genuin historischer und aus anderen Domänen entlehnte bzw. adaptierte Kategorien in domänenspezifischer Wendung.

2.3.1 *Der zugrunde liegende Kategorienbegriff*

Aus wissenschaftstheoretischer Sicht sind „Kategorien" zusammenfassende, weitest möglich generalisierende und generalisierte Begriffe.[69] Kategorien *strictu sensu* können selbst nicht mehr weiter aus einem anderen Begriff oder Phänomen abgeleitet werden, vielmehr werden von ihnen

69 Zur Definition und Geschichte des Kategorienbegriffs vgl. auch die konzisen Bemerkungen bei Mayer/Pandel, Kategorien, 1976, S. 40-43 (hier v.a. S. 40-41). Ulrich Mayers Lexikonartikel zu „Kategorien" im jüngst erschienenen Wörterbuch Geschichtsdidaktik ist demgegenüber ein Rückschritt. Er trägt nicht zur in der Tat notwendigen Schärfung des ohnehin schon diffizilen Kategorien-Begriffs bei, sondern verunklart ihn. Dies liegt vor allem an der Durchmischung unterschiedlicher Funktionen von Kategorien (in Mayer/Pandel, Kategorien, 1976 wurden diese zumindest noch funktional voneinander unterschieden). Insbesondere verschwimmt die Differenzierung von historischen Strukturierungs-, geschichtsdidaktischen Auswahlkategorien, epistemologischen Prinzipien und Methoden historischer Erkenntnis. Mayer trägt der sehr unterschiedlichen Reichweite, Bedeutung und Funktion solcher kategorialen Elemente für historisches Denken weder generell noch in verschiedenen spezifischen Kontexten Rechnung. Schon die Definition von „Kategorien" hat gegenüber Mayer/Pandel, Kategorien, 1976 an Klarheit eingebüßt: Zwar sind Kategorien in der Tat „grundlegende und allgemeine Begriffe", die als „Denkregister" dienen. Jedoch repräsentieren sie nicht „die wesentlichen Eigenschaften und Merkmale einer Wissenschaft und drücken so die prinzipielle Struktur der Disziplin aus, die hinter den einzelnen Sachverhalten (Ereignissen und Prozessen) liegt" (so Mayer, Kategorien, 2006, S. 102). Primär ist historischen Kategorien vielmehr die Funktion der Strukturierung und Systematisierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten, also die Systematisierung des *Gegenstandes* der Disziplin, auch des *Umgangs* der Disziplin mit diesem Gegenstand. Die „prinzipielle Struktur" der *Disziplin* selbst, auch deren institutionelle Gliederung, ist demgegenüber sekundär. Insgesamt vermischt Meyer hier achtlos Kategorien verschiedener Funktion und Reichweite, macht zudem deren Provenienzen nicht deutlich. Auch die Auswahl der „Kategorien" selbst ist bei Mayer zu wenig stringent und begründet, als dass diese dem Anspruch einer „Grammatik" des Faches – übrigens eine Charakterisierung, die sich bei Bodo von Borries als „Grammatik des historischen *Denkens*" findet – gerecht werden könnten.

andere Begriffe unterschiedlicher Abstraktions- bzw. Konkretionsniveaus deduziert. Schon Droysen versteht Kategorien als „Denkregister", als Konstrukte, deren Zweck es sei, den Zusammenhang von menschlichem Denken und „objektiver Realität" herzustellen.[70] Den Einsichten des Konstruktivismus folgend, ist ein objektiv verstandener Wirklichkeitsbegriff heute kaum mehr haltbar.[71] Kategorien sind deshalb besser als Konstrukte zu verstehen, die dazu dienen, in jeweils domänenspezifischer Wendung Wissenschaft inhaltlich zu systematisieren und zu strukturieren.[72]

Traditionell ist die Explizierung von Kategorien eine Domäne der Philosophie. Als eigentlicher Begründer eines systematischen Kategoriensystems gilt Aristoteles. Während die von ihm postulierten Kategorien sich aber in hohem Maße an einer konkreten Realität orientierten,[73] konturierte Kant stärker die Funktion der Kategorien im menschlichen Denken und fasste sie als die „wahren Stammesbegriffe des reinen Verstandes".[74] Für

70 Droysen, Historik, Ausgabe 1937, S. 25: „Und die Dinge im Raum, die wir als Natur zusammenfassen, sie werden von uns nur so weit verstanden, als wir sie praktisch oder theoretisch unter den Kategorien, den Denkregistern fassen, die unserem Ich eigentümlich sind. Wir verstehen sie nur nach dem Stoff, den sie enthalten, als Material für unsere Zwecke, nach den Kräften, die sie latent oder offenkundig in sich tragen, für unsere Benutzung, nach den Regeln und Gesetzen, in denen sich der Kreislauf des Seins wiederholt. Das Individuelle, das Eigenleben, das sie haben, ist uns gleichgültig. Denn das verstehen wir nicht."

71 Vgl. hierzu die konzise Zusammenfassung bei Völkel, Konstruktivismus, 2002, v.a. S. 17-20.

72 Rüsen sieht in Kategorien „fundamentale Denkformen, die die erfahrene Wirklichkeit der menschlichen Erkenntnis erschließen. Mit ihnen ordnet das Denken die Welt. Und sie geben den Ausschlag dafür, ob ein Reden über Sachverhalte sinnvoll oder sinnlos ist. Historische Kategorien sind also fundamentale Deutungsmuster der historischen Erfahrung." Rüsen, Kategorien, 1997, S. 147.

73 Aristoteles postulierte folgende Kategorien: Substanz, Quantität, Qualität, Relation, Ort, Zeit, Lage, Haben, Wirken, Leiden. Vgl. Aristoteles, Kategorien I, 1-5, Ausgabe 1974, S. 43-52. Ausführlich zur Kategorienlehre des Aristoteles vgl. die nach wie vor instruktive Studie von Vollrath, Studien, 1969.

74 Vgl. hierzu Kant, Kritik, Ausgabe von 1976, S. 119. Kant unterscheidet Kategorien der *Quantität* (Einheit, Vielheit, Allheit), der *Qualität* (Realität, Negation, Limitation), der *Relation* (Substanz und Akzidenz, Ursache und Wirkung, Wechselwirkung) und der *Mo-*

die Geschichtswissenschaft vollzog Hegel die entscheidende Wendung auf dem Weg zur Entwicklung der Kategorien zu fundamentalen wissenschaftstheoretischen Grundbegriffen.[75]

Die Explizierung von Kategorien *historischer* Erkenntnis ist die Aufgabe vor allem der Geschichtstheorie, aber auch der analytischen Geschichtsphilosophie. Bedeutende Versuche der kategorialen Fassung der Geschichte in Form eines Systems historischer „Universalien" liegen in Droysens Systematik und seiner Theorie der zeitlichen Bewegung der sittlichen Mächte vor, ferner in Burckhardts drei Potenzen und sechs Bedingtheiten, aber auch in Max Webers Begriffsnetz von Wirtschaft und Gesellschaft.[76] Ein jüngeres Beispiel wäre Reinhart Kosellecks Netz anthropologisch-universeller „Faktoren aller möglichen Geschichte".[77]

Jörn Rüsen hält die genannten bisherigen historischen Kategorisierungsversuche zu Recht für im Grunde unhistorisch, weil Zeit im Sinne von zeitlicher Differenz, d.h. die „zeitliche Erstreckung der menschlichen Lebenspraxis [...], um deren Deutung es letztlich im Geschichtsbewusstsein" gehe, in ihnen kategorial nicht greifbar sei. Rüsen plädiert für „eine theorieförmige Explikation der maßgebenden Hinsichten der historischen Interpretation, die Geschichte als Inbegriff des historisch Erkennbaren definieren." Allerdings seien in diesem Zusammenhang bloße Theorieanleihen bei anderen Domänen keine überzeugende Art der Theoretisierung. Es komme vielmehr darauf an, dass diese auf die Spezifik der historischen Erkenntnis hin in fachwissenschaftlicher Form

dalität (Möglichkeit, Existenz, Notwendigkeit). Die ersten beiden Kategorien jeder Gruppe fasst Kant als gegensätzlich auf. Die letztere ist für ihn die Einheit der ersten beiden.

75 Vgl. hierzu Hegel, Vorlesungen I, Ausgabe 1955, v.a. Abschnitt A: Ihr reiner Begriff, S. 28-49. Hegel wendet die Kategorien Vernunft, Verjüngung und Veränderung auf die Geschichte als realen, durch den Historiker darstellbaren Prozess an, wobei er durch Dialektik die Verknüpfung von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Objekt zum Ausdruck bringt. Die Kategorien – bei Hegel weder als lediglich künstliche, logische Konstrukte, noch als ontologische Wesenheiten gefasst – konstituieren den Gegenstandsbereich Geschichte also wesentlich mit, insofern Geschichte vom erkennenden Subjekt kategorial aufgefasst wird. Siehe außerdem die „Vorrede zur zweiten Ausgabe" des Ersten Bandes der „Wissenschaft der Logik", zit. nach Hegel, Objective Logik, Ausgabe 1971, S. 9-22.

76 Vgl. Droysen, Historik, Ausgabe 1937, S. 188-268, sowie S. 345-358, ferner Burckhardt, Studium, Ausgabe 1982, S. 254-341 und Weber, Grundbegriffe, Ausgabe 1984, sowie ders., Wirtschaft, Ausgabe 1976.

77 Vgl. hierzu Koselleck, Hermeneutik, 1987, S. 9-28: Folgende fünf „Kategorien" bzw. kategoriale Dichotomien stellt Koselleck dort als ein Netz von „Universalien" aller möglichen Geschichte dar: Sterbenmüssen vs. Tötenkönnen, Freund vs. Feind, Innen vs. Außen, Generativität, Herr vs. Knecht. Rüsen, Teil, 1990, S. 314 mahnt zu Recht das Fehlen der Dichotomie Mann vs. Frau, also der Kategorie „Gender/Geschlecht" an.

ausgerichtet und entsprechend modifiziert, relativiert und konkretisiert würden.[78]

Um spezifisch *historische* Kategorien explizieren zu können, müssen diese allgemeinen Kategorien mit einer sie umgreifenden bzw. quer zu ihnen liegenden kategorialen Fassung von Zeitrichtung, also der genuin historischen Kategorie „Zeit" verschränkt werden. Indem fächerübergreifend relevante Kategorien für die Systematisierung, Beschreibung und Erklärung von historischen Phänomenen, Gegebenheiten und Begebenheiten herangezogen werden, werden sie historisch aufgeladen.

Die Beschäftigung mit historischen Kategorien ist durchaus nicht trivial. Vielmehr ist – Rüsen folgend – die kategoriale Ordnung des historischen Denkens, also die Verankerung des Ganzen der Geschichte in der Vielheit ihrer Erscheinungen schlechthin als „wissenschaftskonstitutiv", als die „fundamentalste Theorieebene" unserer Wissenschaft zu bezeichnen.[79] Die „heuristische" Wendung der inhaltsbezogenen Kategorien in historischen Fragen gibt diesen „Richtung". Was als Kategorie gewählt wird, hängt davon ab, in welcher Dimension der „historischen Wirklichkeit" das Potenzial zur Befriedigung des Orientierungsbedürfnisses gesehen wird, das den historischen Denkprozess in Gang gesetzt hat. Bei der Verfolgung der jeweiligen Fragestellung bestimmt die Entscheidung für eine bzw. mehrere bestimmte Kategorien wiederum mit, welche Vergangenheitspartikel in welchen Kontextualisierungen mit welcher Intention zu einer historischen Narration synthetisiert werden. In der Basisoperation der De-Konstruktion machen Netze dieser Kategorien das „inhaltliche Strickmuster" vorliegender Geschichten analysierbar.[80]

Eine weitere Funktion kommt den inhaltsbezogenen Kategorien nicht zuletzt auch bei der sektoralen Strukturierung (und Institutionalisierung) der Geschichtswissenschaft zu: Über die kategorialen Zugriffe lassen sich unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze unterscheiden und typologisieren. Diese so genannten „Sektoren" der Geschichtswissenschaft[81] defi-

78 Vgl. Rüsen, Teil, 1990, S. 307 und S. 314, sowie ders., Kategorien, 1997, S. 147-150.

79 Vgl. ders., Teil, 1990, S. 302 und 308.

80 Siehe ebenda, S. 315: „Mit ihnen können Fragestellungen ausdifferenziert, aber auch unterschiedliche Fragestellungen miteinander synthetisiert werden; sie können zur Begründung von Periodisierungen dienen; mit ihnen lassen sich Forschungsergebnisse in historische Synthesen integrieren; mit ihnen kann die Bedeutung spezieller Fragestellungen und Erkenntnisse für den historischen Wissensstand im allgemeinen reflektiert werden; und schließlich geben sie die Parameter an, mit denen humanwissenschaftliches Wissen in historische Fragestellungen und Hypothesen umgerechnet werden kann."

81 Vgl. hierzu Maurer, Sektoren, 2004, S. 9-10.

nieren sich primär über eine Kategorie oder die Kombination von mehreren Kategorien, die sie als forschungsleitende Basiskonzepte nutzen.[82] Die Systematisierung der Sektoren ist abhängig vom zeitgebundenen Selbstverständnis der jeweiligen Subdisziplinen und befindet sich deswegen im Fluss.[83]

Zum Abschluss soll noch auf die *funktionale* Verschiedenheit unterschiedlicher Arten von Kategorien eingegangen werden, zumal es in dieser Hinsicht oft zu Unklarheiten, Missverständnissen und Verwässerungen bei der Verwendung des Kategorienbegriffs kommt: Bisher war von Kategorien die Rede, welche die Domäne des Historischen inhaltlich strukturieren und systematisieren (= *Strukturierungs*kategorien). Da einer der wichtigsten Kontexte für historisches Denken sicherlich der institutionalisierte Lehr- und Lernprozess in der Schule ist, soll hier noch kurz zu einer funktional völlig anderen Kategorienart Stellung genommen werden: Von den die Domäne des Historischen systematisierenden Kategorien sind **geschichtsdidaktische Kategorien** zu unterscheiden, die vor allem als Kriterien für die Auswahl von im Unterricht zu behandelnden

82 Zu unterscheiden sind dabei (a) Subdisziplinen der Geschichtswissenschaft, die sich aus der Kategorie „Zeit" ableiten (z.B. Mittelalterliche Geschichte etc.), (b) Sektoren, die sich aus einer oder mehreren der fächerübergreifenden Kategorien ableiten (z.B. Politikgeschichte, Gesellschaftsgeschichte, Kulturgeschichte; auch aus der Kategorie „Raum" abgeleitete Sektoren wie z.B. Landesgeschichte, Lokalgeschichte etc.), (c) Eine Sonderstellung nehmen die historischen Disziplinen ein, die sich nicht mehr als Teil der Geschichtswissenschaft im engeren Sinne verstehen, sich aber genuin historischer Arbeitsweisen bedienen. Zu nennen wären hier z.B. die Kirchen-, Kunst- und Medizingeschichte, etc. Oftmals handelt es sich bei dieser Trennung um rein wissenschaftshistorische bzw. -systematische Festlegungen. Vgl. hierzu Faber, Theorie, 1971, S. 42: „Im traditionellen Sprachgebrauch wird oft zwischen der dem Historiker zugewiesenen Allgemeinen Geschichte und den historischen Zweigwissenschaften unterschieden – etwa der Rechts-, Kirchen-, Wirtschafts-, Kunst- und Literaturgeschichte –, die in der Regel von den systematischen Wissenschaften der entsprechenden Kulturbereiche mit betreut werden. Diese Unterscheidung ist rein praktischer Natur und lässt sich theoretisch nicht begründen, weshalb auch die Auffassungen über die Abgrenzung dieser Wissensgebiete stark divergieren." Vgl. auch Brandt, Werkzeug, 1996, S. 19-20.

83 So ist beispielsweise die Wirtschafts- und Sozialgeschichte Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts in Abgrenzung zur Politischen Geschichte als alternatives Paradigma entstanden, um auf umfassende Weise historische Veränderungen zu beschreiben und zu erklären. Seit einiger Zeit ist eine Aufspaltung dieser umfassenden „Wirtschafts- und Sozialgeschichte" festzustellen, die gleichzeitig mit einem Standortwechsel vor allem der „Wirtschaftsgeschichte" einhergeht. Diese versteht sich nicht mehr so sehr als Sektor der Geschichtswissenschaft, will also kein umfassendes Paradigma zur Beschreibung historischen Wandels mehr anbieten, vielmehr sieht sie sich als Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaften, als deren „Gedächtnis" sie sich nicht zuletzt versteht. Zum Verhältnis zwischen Ökonomik und Geschichte vgl. Mosser, Ökonomik, 1997, S. 57-73.

Themen (= *Auswahl*kategorien), aber auch zur Unterrichtsbeobachtung dienen.[84] Dabei kommt es hier zum Teil zu terminologischen Dubletten (z.B. Perspektivität als epistemologisches Prinzip und (Multi-)Perspektivität als geschichtsdidaktische Auswahlkategorie). Wie Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel aber in der Abgrenzung zwischen geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Kategorien völlig zu Recht feststellen, meinen terminologisch gleich lautende Kategorien in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen eben weder Identisches noch Konträres, sondern leisten jeweils Unterschiedliches.[85]

Es fehlt nicht an allgemein- und fachdidaktischen Versuchen der Kategorisierung. Sie sind häufig im Zuge der Curriculumdebatte der 1970er Jahre entstanden.[86] Zu nennen sind hier z.B. die einschlägigen Arbeiten von Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel, aber auch die allgemeindidaktische Formulierung von „Schlüsselproblemen" und „Schlüsselqualifikationen" von Wolfgang Klafki, wie sie in der geschichtsdidaktischen Forschung z.B. von Bodo von Borries und Dietmar von Reeken aufgegriffen, adaptiert und weitergeführt wurden.[87]

Die Wichtigkeit von fachdidaktischen Kategorien für die begründete Auswahl von Unterrichtsinhalten oder Themen für Schulbücher soll nicht in Abrede gestellt werden: Sicher können fachdidaktische Kategorien eine

84 Rüsen unterscheidet drei kategoriale Hinsichten des Geschichtsbewusstseins bezogen auf das Ganze der Geschichte: erfahrungsbezogenen Kategorien, die hier am ehesten den inhaltlichen Strukturierungskategorien entsprechen, daneben die Kategorien der Darstellungsform und schließlich Kategorien bezogen auf die kulturelle Funktion der Geschichtsschreibung. Vgl. Rüsen, Teil, 1990, S. 311-321, sowie ders.: Kategorien, 1997, S. 147-150.

85 Vgl. hierzu Mayer/Pandel, Kategorien, 1976, S. 31.

86 Vgl. hierzu die Beiträge von Bodo von Borries in diesem Band S. 317-333; 334-360.

87 Vgl. hierzu Mayer/Pandel, Kategorien, 1976, S. 49-79. Jüngst hat Ulrich Mayer nochmals dafür plädiert, in der gegenwärtigen Diskussion um die Bestimmung von Standards der historischen Bildung, auf diese „geschichtsdidaktische[n] Essentials zurückzugreifen, die in der Mitte der 1970er Jahre entwickelt wurden", und hat dabei die Hauptaussagen dieses Monographie nochmals in nur geringfügig veränderter Form erneut zur Diskussion gestellt. Siehe hierzu Mayer, Qualitätsmerkmale, 2005, S. 223. Siehe hierzu außerdem Mayers Definitionsversuch von „Kategorien" im Wörterbuch Geschichtsdidaktik (Mayer, Kategorien, 2006, S. 102-103; zur Beurteilung dieses Definitionsversuchs siehe weiter oben, Anm. 69). Vgl. außerdem jüngst den Versuch von Barricelli/Sauer, Kategorien, 2006, S. 1-26, die sich letztlich aber nur marginal auf Mayer/Pandel, Kategorien, 1976 beziehen. Zum Konzept der kategorialen Bildung und der Formulierung von „Schlüsselproblemen" und „Schlüsselqualifikationen" vgl. Klafki, Studien, 1975, S. 25-45, auch ders., Neue Studien, 1996, S. 43-81, sowie ders., Schlüsselprobleme, 1998, S. 235-249. Aufgegriffen und adaptiert wurden diese z.B. von Bodo von Borries und Dietmar von Reeken. Vgl. von Borries, Umweltgeschichte, 1990, S. 9-33, sowie vor allem ders., Inhalte, 1995, S. 421-435 und jüngst ders., Kerncurriculum, 2004, insbesonder S. 298-311. Siehe auch Reeken, Klafki, 1999, S. 292-304.

wichtige Rolle dabei spielen, zu klären, welche Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft unter didaktischem Primat von Schulbuchverantwortlichen, Lehrplanmachern oder Lehrern als relevant gesehen werden.

In einem Kompetenz-Strukturmodell historischen *Denkens* kann es jedoch nicht um fachdidaktische Kategorien gehen. Auch Kompetenz-Förderungsmodelle können sich nicht auf die Explizierung fachdidaktischer Kategorien beschränken. Kategorien werden in diesem Beitrag deshalb insgesamt als „unsichtbare Begriffsgefäße" verstanden, die dazu dienen verschiedene Phänomene und Entwicklungen so umfassend und präzise zu beschreiben und zu systematisieren bzw. zu klassifizieren wie irgend möglich – allerdings immer in dem Wissen, dass in begrenztem Maße Unschärfen und Überlappungen bleiben und zwangsläufig bleiben müssen. Sie sind Konstrukte, die einerseits aufgrund spezifischer leitender Fragestellungen entwickelt wurden, die zum anderen aber auch ihrerseits die Formulierung dieser leitenden Hinsichten selbst maßgeblich mitbestimmen. Diese Kategorien sind unterschiedlicher Provenienz: Neben den fächerübergreifend relevanten bzw. aus anderen Disziplinen entlehnten Kategorien steht die genuin historische Kategorie „Zeit" mit ihren verschiedenen kategorialen Substrukturierungen.[88]

2.3.2 *Die genuin historische Kategorie „Zeit"*

Die genuine historische Kategorie ist „die Zeit".[89] Der Zeitbegriff bedarf jedoch der Erläuterung: Zeit ist – wie auch Raum – ein Universalbegriff menschlicher Kultur, weil der Mensch Erfahrungen nur sinnvoll verarbeiten kann, wenn sie auf dieses universale „Koordinatensystem" menschlichen Lebens bezogen werden.[90] Zeit gilt als eine Konstruktion des

88 Auf die Möglichkeit, die für die Geschichtswissenschaft (einschließlich der Geschichtsdidaktik) wichtigen kategorialen Elemente in fächerübergreifend relevante und genuin historische Kategorien sowie epistemologische Prinzipien einzuteilen, hat meines Wissens als einer der ersten Bodo von Borries hingewiesen. Vgl. hierzu von Borries, Umweltgeschichte, 1990, S. 9-33 sowie vor allem ders., Inhalte, 1995, S. 421-435 und jüngst ders., Kerncurriculum, 2004, S. 236-321.

89 Zur Geschichte der Zeit in der Philosophie, der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik siehe Pandel, Zeit, 1997, S. 10-15.

90 Vgl. hierzu Koselleck, Zeit, 2002, S. 331-336. Grundlegend zu Zeit und Raum als Universalkategorien menschlicher Erfahrung und Wissenschaft sind Hawking, Time, 1988, sowie Cramer, Zeitbaum, 1994. Zu Zeit, Zeiterfahrung und Zeitlichkeit vgl. auch Bieri, Zeiterfahrung, 1972 und Schwietring, Kontinuität, 2005, v.a. S. 415-456. Einen pointierten Überblick über die Forschungen zu Zeit und Zeittheorien in verschiedenen Disziplinen unter besonderer Berücksichtigung der Philosophie liefert Lübbe, Zug, 1994, S. 25-35.

menschlichen Geistes: „Die menschliche Zeit wurde zunehmend von der natürlichen unterschieden, und die letztere wird (erkenntnistheoretisch) als konstruktiv verstanden und nicht mehr als naturale Vorgabe".[91] Ihre Bedeutung ist deshalb nicht unveränderlich, sondern unterliegt vielfältigen Wandlungs- und Überformungsprozessen. Zeit ist epochen-, kultur-, raum-, sogar schicht- und geschlechtsspezifisch. Die zeitliche Gestaltung des Alltags, der Lebenszeit des Individuums, aber auch längerfristige Abläufe erfahren jeweils eine spezifische Gliederung und Symbolik.[92] Demgegenüber wird die objektive Naturzeit zu einem mathematisch interpretierbaren, zähl- und messbaren Sachverhalt rationalisiert. Historische Zeit bleibt zwar in diese Naturzeit eingebettet, geht aber nicht in ihr auf.[93] Je nach Domäne und Fragestellung werden also verschiedene, nicht widerspruchslos integrierbare Zeitbegriffe vertreten. Hier ist nur auf die im eigentlichen Sinne historische Zeit einzugehen.

Historische Zeit meint vor allem *zeitliche Differenz*, genauer die Differenz von Strukturen und Zuständen zwischen Zeitpunkten. In diesem Verständnis ist historisches Denken ein Sinnbildungsprozess über Zeiterfahrung, durch den lebensweltliche Kontingenzerfahrungen verarbeitet werden bzw. ein Sachurteilsprozess, der mit der Wahrnehmung von Zeit-

91 Siehe hierzu Rüsen, Kultur, 2003, S. 45-46, der dort auch von „Verzeitlichung der Zeit" spricht. Dieser Beitrag erschien jüngst noch einmal in leicht veränderter Fassung, vgl. ders., Typologie, 2006, S. 191-225. Zu Zeit als menschlicher Syntheseleistung, die nur im Zusammenhang mit bestimmten sozialen Entwicklungen zu verstehen sei, vgl. Elias, Zeit, 1984.

92 Vgl. hierzu den Sammelband von Chvoja, Zeit, 2002. Eine der wichtigsten jüngeren Schriften zum Zeitproblem aus wissens- und kultursoziologischer Sicht ist Dux, Zeit, 1998. Dux geht darin der Entwicklungslogik der Zeit aus gattungsgeschichtlicher Perspektive nach. Er weist dabei auf deren Zeit- und Kulturgebundenheit hin. Die Unterschiede in den vielfältigen Erscheinungsformen von Zeit sind dabei nicht nur oberflächlich, sondern reichen bis in deren kategoriale Struktur. Vgl. hierzu auch Rüsen, Kultur, 2003, S. 45-46.

93 Heidegger unterscheidet in Anlehnung an Meister Eckhart den physikalisch-quantitativen vom psychologisch-qualitativen Zeitbegriff und charakterisiert den historischen Zeitbegriff wie folgt: „Das Qualitative des historischen Zeitbegriffs bedeutet nichts anderes als die Verdichtung – Kristallisation – einer in der Geschichte gegebenen Lebensobjektivation." Auch die historischen Zeiten folgen dabei zwar aufeinander, wobei aber jede davon in ihrer inhaltlichen Struktur anders ist. Vgl. hierzu Heidegger, Zeitbegriff, 1916, S. 413-433 (hier v.a. S. 431). Zum Verhältnis zwischen historischer und physikalischer (chronometrischer) Zeit siehe Rüsen, Zeit deuten, 2003, S. 53, sowie Koselleck, Theoriebedürftigkeit, 2000, S. 304. Die naturale Chronologie hält Koselleck für „geschichtlich bedeutungsblind", so dass sich – mit Kant gesprochen – die Chronologie nach der Geschichte und nicht umgekehrt die Geschichte nach der Chronologie zu richten habe. Vgl. Koselleck, Darstellung, 1973, S. 308. Zu den unterschiedlichen Arten von „Zeit" vgl. auch den Beitrag von Luckmann, Zeiten, 1987, S. 283-304.

differenz auch in der Vergangenheit umgeht. Die narrative Verbindung der Zeitpunkte t1 und t2 durch die Konstruktion einer Geschichte findet immer von der Gegenwart aus statt – weshalb zumindest implizit immer ein Gegenwartsbezug gegeben ist, der das Denken über Vergangenes an die aktuelle Lebenswelt zurückbindet. Auch ein möglicher Zukunftsbezug ist in der Auseinandersetzung mit Geschichte immer angelegt: So kann sich z.B. auf die Zukunft gerichtetes Handeln auf eine – wann auch immer erfolgte – Beschäftigung mit vergangenen Erfahrungen beziehen.

Generalisierend kann damit festgehalten werden, dass durch historisches Erzählen ein Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen der Zeit, der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hergestellt und dabei nach bestimmten Mustern Sinn konstituiert wird.[94] Wesentlich für narrative Sätze ist nach Arthur C. Danto die Asymmetrie der Zeit.[95] Charakteristisch für historische Narrationen ist laut Hans-Michael Baumgartner deren doppelter Verweiszusammenhang, nämlich eine „chronologische Differenz realer Ereignisse (Anfang und Ende einer Geschichte) und eine spezifische Sinnbeziehung zwischen diesen zeitlich differenten Ereignissen (dem jeweiligen Inhalt der Geschichte)."[96]

Insofern menschliches Dasein in seiner Zeitlichkeit in verschiedenen inhaltlich-kategorialen „Bereichen" erfahren und wahrgenommen wird, bestimmt Zeit auch die anderen Kategorien der historischen Erfahrung (z.B. Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, etc.) immer mit. Selbst wenn diese nicht zur Erklärung bzw. Beschreibung historischen Wandels herangezogen werden, sondern wiederum ihre jeweiligen Herkunftsdisziplinen kategorial strukturieren und systematisieren, können sie sich ihrer Zeitbestimmtheit nicht entziehen.[97]

Auch die Kategorie der genuin historisch gefassten Zeit kann wiederum ausdifferenziert werden: Als wichtige kategoriale Substrukturierungen der historischen Zeitkategorie sind hier Zeit(verlaufs)begriffe und Zeitvorstellungen (also z.B. die Gegensatzpaare Kontinuität und Wandel vs. Diskontinuität und Abbruch, aber auch Beschleunigung vs. Verlangsamung) zu nennen. Neben diesen nicht ausdrücklich wertenden Zeitverlaufsbegriffen stehen explizit wertende wie z.B. Fortschritt, Verfall,

94 Siehe hierzu Baumgartner, Objektivität, 1975, v.a. S. 47-48, sowie Rüsen, Kultur, 2003, v.a. S. 30-32.

95 Vgl. Danto, Philosophie, 1980, S. 314-315 und 320. In der Narrativitätsdebatte wandelte sich somit Zeit vom Ordungssystem zum Erzähltypus. Vgl. Rüsen, Konsequenzen, 1982, v.a. S. 134-135.

96 Siehe Baumgartner, Erzählstruktur, 1982, S. 73. Siehe auch Koselleck, Hermeneutik, 1987, S. 13. Vgl. auch hierzu schon Heidegger, Zeitbegriff, 1916, S. 427-428.

97 Vgl. Rüsen, Teil, 1990, S. 312-315.

Umsturz oder Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen.[98] Weitere kategoriale Substrukturierungen der Kategorie „Zeit" sind Bezeichnungen für spezielle Formen historischer Zustände („Gegebenheiten") und Vorgänge („Begebenheiten"), wie etwa Ereignis, Prozess und Struktur.[99]

Ebenfalls hierher gehören die verschiedenen Sinnbildungsmuster über Zeiterfahrung wie sie unter anderem Jörn Rüsen, aber auch Hans-Jürgen Pandel und Bodo von Borries vorgeschlagen und diskutiert haben. Grundlegend ist dabei die Ausdifferenzierung Rüsens in traditionale, exemplarische, genetische und kritische Sinnbildungsmuster.[100] Nicht zuletzt sind hier noch die historischen Epochenbegriffe zu nennen: Es handelt sich dabei um unterschiedlich konsensfähige, deutende Periodisierungskategorien der Geschichte. Weite Epochenbegriffe, wie sie sich vor allem auch in der üblichen disziplinär-institutionellen Gliederung der universitären Geschichtswissenschaft widerspiegeln (z.B. Antike, Mittelalter, Frühe Neuzeit, Neuzeit, Zeitgeschichte), und enge Epochenbezeichnungen (z.B. Christianisierung, Säkularisierung, das lange 19. Jahrhundert etc.) sind hierbei zu unterscheiden.[101]

2.3.3 *Aus anderen Domänen entlehnte Kategorien in domänenspezifischer Wendung*

Die fächerübergreifenden Kategorien werden – wie bereits festgestellt – vorwiegend von anderen Disziplinen entwickelt und strukturieren bzw. systematisieren deren Domänen. Von der Geschichtswissenschaft aber werden sie zur Beschreibung und Erklärung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten bzw. zur Strukturierung und Systema-

98 Hans-Jürgen Pandel nennt diese wertenden Zeitverlaufsbegriffe auch „inhaltliche Sinnbildungen" und stellt sie den „formalen Sinnbildungen" nach Rüsen zur Seite. Vgl. hierzu Pandel, PISA, 2005, S. 39. Pandel selbst nimmt als Sinnbildungstypen traditionales, genetisches, telisches, zyklisches und organisches Erzählen an. Vgl. ders., Erzählen, 2002, S. 39-55.

99 Vgl. hierzu Koselleck, Zeiten, 2000, S. 294-295, sowie ders., Theoriebedürftigkeit, 2000, S. 304.

100 Vgl. hierzu grundlegend Rüsen, Typen, 1990, S. 153-230, sowie jüngst noch einmal grundsätzlich ders., Typologie, 2006, S. 191-225 und ders., Sinnbildung, 2006, S. 135-142 zu historischer Sinnbildung als geschichtsdidaktisches Problem. Die kritische Sinnbildung dürfte eher als komplementäres qualitatives Merkmal zu den anderen Sinnbildungsmustern zu definieren sein. Vgl. hierzu das Spiralmodell einer Taxonomie historischer Sinnbildungsformen bei von Borries, Geschichtslernen, 1988, S. 59-62.

101 Vgl. hierzu Koselleck, Zeiten, 2000, S. 293-294. Zu den historischen Epochenbegriffen und zu Fortschritt als wertende Zeitverlaufsvorstellung vgl. den Beitrag von Alexander Schöner und Jan-Patrick Bauer in diesem Band S. 563-598 und 599-621.

tisierung der Domäne des Historischen herangezogen. Dabei werden sie mit der genuin historischen Kategorie Zeit korreliert. In dieser spezifisch historischen Wendung sind sie ausschlaggebend für die unterschiedlichen Möglichkeiten der Kontextualisierung, also der fragengeleiteten Gruppierung von Vergangenheitspartikeln.

Die verfolgte Fragestellung kann als die heuristische Wendung derjenigen Kategorie(n) verstanden werden, die den zu untersuchenden Gegenstandsbereich am besten zu erfassen vermag bzw. vermögen.[102] Der kategoriale Zugriff wird so zum „Fragehorizont", bestimmt also maßgeblich mit, welche Vergangenheitspartikel auf welche Weise zusammengefasst werden, und sogar darüber, welche berücksichtigt werden und welche unberücksichtigt bleiben.

In der Geschichtswissenschaft geht es vorrangig darum, historische Phänomene zu erfassen und zu erklären. Damit spielt die Frage eine zentrale Rolle, in welchem – durch eine Kategorie bestimmten – Segment bzw. in der Vernetzung welcher dieser Segmente (in unterschiedlichen Kombinationen und Figurationen) primär die Ursachen für Entwicklungen und Zustände gesehen werden.[103]

In der Geschichte der Geschichtswissenschaft wurde bislang eine begrenzte Anzahl von Begriffen zur Beschreibung und Systematisierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten verwendet, die gemäß dem oben dargestellten Kategorienbegriff so allgemein sind,

102 Zu bedenken ist, dass Fragestellungen von dem Bedingungsfeld, das sie hervorgebracht hat, nicht zu trennen sind (Trends, Archivöffnungen, methodologische Wandlungsprozesse, „Schulen", etc.).

103 Für einen kurzen, prägnanten und leicht verfügbaren Zugriff auf eine Liste solcher Kategorien siehe die unter der Ägide von PD Dr. Stefan Haas im Rahmen eines BLK-Projekts entstandene multimediale Enzyklopädie zur Geschichtstheorie und Geschichtswissenschaft unter http://www.geschichtstheorie.de/1906.html (gesehen am 16. September 2006). Nicht unproblematisch ist allerdings Haas' Definition des historisch gewendeten Kategorienbegriffs: „Als Kategorien werden die allgemeinsten Begriffe bezeichnet, auf die sich eine Anschauung und Analyse von (historischer) Wirklichkeit beziehen kann. [...] Formuliert man die Frage jedoch, was eine Kategorie sei, dahingehend: was wird als letzter Argumentationsgrund für historische Wandlungen angenommen, dann kann man feststellen, dass in der Geschichte der Geschichtswissenschaft nur eine begrenzte Anzahl von Begriffen benutzt worden sind, um historische Dynamik zu erklären, ohne selbst aus einem anderen Begriff oder Phänomen abgeleitet worden zu sein. Daher kann man sehr gut entlang der Frage: in welchem Segment muss letztlich der Grund gesucht werden, um historische Dynamik zu erklären, die unterschiedlichen Ansätze in der Geschichtswissenschaft unterscheiden und typologisieren." Gegenüber den hier vertretenen, eher monokausalen Erklärungsmustern, ist darauf hinzuweisen, dass auch in der Vernetzung von bzw. in Interdependenzen zwischen unterschiedlichen – durch Kategorien bestimmten – Segmenten in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen letztlich die Erklärung für historische Wandlungen zu sehen sein wird.

dass es sich nicht bereits wieder um Ableitungen aus anderen Begriffen handelt, wobei wiederum Kombinationen und Überschneidungen nicht gänzlich auszuschließen sind.

Ebenso wie Zeit ist auch Raum eine Universalkategorie. Beide dienen als grundlegendes „Koordinatensystem" menschlicher Weltsicht. Als „raumzeitliche Grammatik von Gesellschaft und Kultur" sind sie untrennbar miteinander verbunden.[104]

Im so genannten *„topographical turn"* haben sich die Kulturwissenschaften der Konstruiertheit und damit der Kultur- und Zeitspezifität von Räumen zugewandt: Auch Raumvorstellungen und -erfahrungen sind demnach nicht unveränderlich, sondern unterliegen mannigfaltigen Wandlungs- und Überformungsprozessen. Die Geschichtswissenschaft wendet sich seit einiger Zeit in einem *„spatial turn"* der räumlichen Dimension von Geschichte zu:[105] „Raum" wird nicht mehr einfach physikalisch als der (an sich leere) „Behälter aller Dinge", also auch politischer, sozialer oder kultureller Entwicklungen, verstanden. Räume werden in kulturwissenschaftlicher Sicht betrachtet und als kulturell konstituiert, oder – wie Henri Lefebvre es formulierte – „produziert",[106] verstanden. Sie sind in

104 Siehe hierzu Kaschuba, Überwindung, 2004, S. 9. Spätestens seit Einsteins Relativitätstheorie geht man in den Naturwissenschaften von einem „raum-zeitlichen Kontinuum" aus. Die enge Bezogenheit der beiden Universalkategorien aufeinander wird schon dadurch sichtbar, dass für zeitliche Systematisierungen immer räumliche Metaphern notwendig sind (z.B. Zeitraum, Zeitpunkt, Zeitspanne, das Fortschreiten der Zeit etc.). Vgl. hierzu Koselleck, Zeiten, 2000, S. 292-293.

105 Augenscheinlich wurde dies z.B. auch daran, dass sich der 45. Deutsche Historikertag im Jahre 2004 dem Themenkomplex „Kommunikation und Raum" widmete.

106 Vgl. Lefevbre, Production, 1974. Zur Raumtheorie siehe den knappen Forschungsüberblick von Jörg Dünne im Vorwort von ders. et al., Raumpraktiken, 2004, S. 15-19. Zum *„spatial turn"* und zur historischen Relevanz des Raumes vgl. insgesamt auch Schlögel, Im Raume, 2003. Zur Konstruktivität von Räumen, vor allem auch zur Kultur-, Alters-, Einkommens-, Bildungs- und Geschlechterspezifität von Raum- und Zeitkonzepten vgl. Ciompi, Außenwelt-Innenwelt, 1988, sowie Terlinden, Stadtsoziologie, 1990, S. 31-65. Speziell mit Hinblick auf die Geschichtswissenschaft vgl. vor allem die Ausführungen Jörn Rüsens im Vorwort zu Geppert, Ortsgespräche, 2005, S. 7: „Raum ist eine Fundamentalkategorie jeder kulturwissenschaftlichen Erkenntnis. Für das historische Denken gilt das mit der besonderen Variante, dass hier die Zeitdimension die des Raumes dominiert. In unterschiedlicher Weise hat dies jedoch dazu geführt, die Raumkategorie unterzubelichten: Auch auf der Ebene geschichtstheoretischer Reflexionen ist der innere Zusammenhang zwischen historischer Zeit und historischen Räumen durchgängig nur unzureichend thematisiert worden, mit Ausnahme der Debatte über die ‚Landschaft', die in den 70er Jahren geführt wurde. [...] Die Raumkategorie bedarf dringend einer weiteren geschichtstheoretischen Reflexion. Dabei sollte insbesondere der innere Zusammenhang zwischen Raum und Zeit als Grundkategorien des historischen Denkens in den Blick genommen und begrifflich ausgearbeitet werden." Koselleck bezeichnet Raum und Zeit als „meta-historische" Kategorien, die im Zuge der historischen For-

diesem Verständnis keine gegebenen Größen, sondern symbolische Ordnungen, deren reale Wirkungsmächtigkeit jedoch nicht zu unterschätzen ist.

Hier ist zunächst das zugrundeliegende Raumverständnis (als natürlich, politisch, kulturell, wirtschaftlich, etc.) wichtig. Jedes historische Geschehen besitzt außerdem einen Handlungsraum und daneben einen Wirkungsraum, der nicht notwendig mit dem Handlungsraum identisch ist: Der Wirkungsraum historischer Ereignisse, die sich an einem Ort, in einer Region, in einem Land bzw. einer Landschaft, auf europäischer, außereuropäischer, transnationaler, internationaler oder gar globaler Ebene vollziehen, kann wiederum lokal, regional, „national", transnational,[107] international oder global sein. Man denke z.B. an die deutsch-deutsche Grenzöffnung in Berlin am 9. November 1989 – ein lokales Ereignis mit zweifelsohne nationaler und mindestens europäischer „Wirkung".

Weitere, relativ unstrittig im Laufe der Historiographiegeschichte fassbare Kategorien sind Politik,[108] Gesellschaft,[109] Kultur, Religion,[110] Idee, Person, Mentalität, Gender, Umwelt (im Sinne von „Habitat des Menschen"),[111] Alltag, Technik und Recht. Vor allem im Umfeld der so genannten „Neuen Kulturgeschichte" werden aber seit einiger Zeit auch Körper und Performanz, Diskurs sowie Kommunikation als Kategorien angesehen. Dieser Bestand ist durch zeit-, kultur- und gruppenspezifische

schung in historische Aussagen „umschlügen": „Diesen Umschlag zu reflektieren gehört zu den Forschungsaufgaben speziell einer historischen Anthropologie, generell jeder Historie." Vgl. hierzu Koselleck, Zeitschichten, 2000, S. 301. Impulse gibt in dieser Hinsicht vor allem auch die historische Geographie als Schnittpunkt zwischen Kulturgeographie und Geschichtswissenschaft. Vgl. hierzu z.B. die Beiträge in Schenk, Anthropogeographie, 2005. Siehe dazu insgesamt den prägnanten Überblick bei Osterhammel, Wiederkehr, 1998, S. 374-395.

107 Transnational ist eine Beziehung, die gleichzeitig im sub-, inter- und nationalen Kontext geführt wird. Dieser Zugriff kommt aus der Kulturtransferforschung im Umfeld der so genannten „Neuen Kulturgeschichte". Es geht dabei speziell um grenzüberschreitende Begegnungen und Austausch- und Transformationsprozesse. Vgl. hierzu vor allem Patel, Perspektiven, 2004, sowie ders., Paradigma, http://geschichte-transnational.clio-online.net/forum/id=573& type=artikel (gesehen am 16. September 2006).

108 Hier wäre auch eine Doppelkategorie „Herrschaft – Genossenschaft" denkbar, wie sie Bodo von Borries in die Diskussion eingebracht hat. Vgl. z.B. von Borries, Kerncurriculum, 2004, S. 302-306.

109 Auch hier wäre die Formulierung als Doppelkategorie „Gesellschaft – Vergesellschaftung" durchaus denkbar.

110 Gerade mit Rücksicht auf die derzeitige inflationäre Verwendung des Kulturbegriffs ist es unseres Erachtens nicht ratsam, „Religion" unter „Kultur" zu subsumieren.

111 Vgl. hierzu vor allem von Borries, Umweltgeschichte, 1990, S. 9-33.

Konventionen bestimmt, also vorläufig und nach Bedarf „induktiv" erweiterbar.[112]

2.4 (Forschungs-) Methodische Verfahrensscripts[113]

Der vierte kategoriale Bestandteil der historischen Sachkompetenzen betrifft die begriffliche Bestimmung (forschungs-)methodischer Verfahrensscripts des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte. Diese bestimmen sowohl „alltägliche" wie auch wissenschaftliche Vergangenheitsbezüge. Beide Formen des Umgangs unterschieden sich vor allem im Grad ihrer Reflektiertheit und (Selbst-)Reflexivität bzw. ihrer Konsensfähigkeit und damit ihrer intersubjektiven Haltbarkeit. Zu Recht stellt Jochen Huhn fest, dass die konventionalisierten Methoden der Geschichtswissenschaft in hohem Maße letztlich aus dem „gesunden Menschenverstand" im alltäglichen Umgang mit Geschichte heraus entwickelt wurden.[114] Auch dieser „alltägliche" Umgang dürfte in der Regel zumindest rudimentärste Verwandtschaft mit wissenschaftlichen Verfahren aufweisen. „Methoden" entstehen dadurch, dass diese konkreten und bewährten Verfahrensweisen zunehmend vom konkreten Fall abstrahiert, elaboriert und intersubjektiv ausgehandelt werden. Als idealtypische *„Patterns"*, als Verfahrensscripts, erlangen sie kategorialen Charakter. Sie gehen als „geronnene Erfahrung" in die historischen Sachkompetenzen ein. Dort stehen sie als verinnerlichte „Leitfäden" für den Vollzug methodischer Operationen zur Verfügung.

Der wissenschaftlich geregelte Umgang mit Vergangenheit/Geschichte unterscheidet sich also durch die Standardisierung und Konventionalisierung, bis zu einem gewissen Grade sogar Schematisierung der methodischen Verfahrensweisen (vgl. z.B. die „W-Fragen" als methodisch konventionalisiertes Frageschema zur Erschließung von Quellen).

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte muss Kriterien berücksichtigen, die den domänenspezifischen Diskurs erst

112 Durch Veränderung der Konventionen können Begriffe so an Signifikanz gewinnen und auf ein solches Abstraktionsniveau gehoben werden, dass sie als Kategorien verstanden werden. Ein gutes Beispiel ist hier der Begriff Umwelt im Sinne von „Habitat". Äußeres Zeichen für diese Entwicklung ist, dass dieser Begriff im Rahmen der „Umweltgeschichte" zum forschungsleitenden Paradigma einer eigenen historischen Disziplin avancierte, die zum Teil auch schon institutionalisiert ist.

113 Der Begriff „Script" meint „eine prototypische Struktur für eine Klasse von Ereignissen oder Abläufen." Vgl. hierzu Günther-Arndt, Geschichts-Didaktik, 2003, S. 44. Ein Script speichert also die idealtypischen Elemente eines Ereignisses oder Ablaufs in einer zeitlichen Reihenfolge. Siehe hierzu auch Steiner, Lernen, 2001, S. 183.

114 Vgl. hierzu Huhn, Identität, 1993, S. 25-28.

ermöglichen. Es geht hierbei vor allem um Reflektiertheit und (Selbst-)Reflexivität, nach Jeismann um das Wissen um die Bedingtheit und Verflochtenheit von Analyse, Sachurteil und Wertung.[115] Die historische Methode, das Verfügen über methodische Verfahrensscripts, verhindert völlige Beliebigkeit der Wahl der Perspektive, der Fragestellung, der Auswahl von Quellen, der Bestandaufnahme von Vergangenheitspartikeln, ihrer Kontextualisierung und Interpretation. Sie machen die Ergebnisse der Basisoperationen der Re-Konstruktion und De-Konstruktion überprüfbar, diskutierbar und kritisierbar.[116] Zum Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen gehören verschiedene Grade des Verfügens über für das historische Denken relevante Verfahrensscripts und zwar in begrifflicher wie funktionaler Hinsicht.

Auf der obersten Ebene dürfte es in dem hier vertretenen Modell um das Verfügen über die den Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion zugrunde liegenden Scripts gehen.[117] Darunter liegen die kategorialen Elemente, welche die Basisoperationen strukturieren, also die Verfahrens-*„Patterns"* für Heuristik,[118] Quellenkritik[119] und Interpretation.[120] Über das historische Forschen im engeren Sinne führen die Darstellung und die Triftigkeitsprüfung hinaus.[121] Beiden liegen ebenfalls kategoriale Bestandteile zugrunde, die Bestandteile der Scripts sind, auf welchen die Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion basieren.

Die genannten kategorialen Bereiche lassen sich wieder unterschiedlich stark ausdifferenzieren: Für die Heuristik spielt z.B. das Verfügen über Verfahrensscripts domänenspezifischen Fragenstellens eine Rolle, wie sie

115 Vgl. Jeismann, Geschichtsdidaktik, 1985, S. 55-56 und ders., Geschichtsbewusstsein, S. 57 und 60. Vgl. vor allem auch Schreiber, Positionen, 1995, S. 79-80.

116 Vgl. hierzu generell Rüsen, Methode, 1997, S. 140-144 und ausführlicher ders., Methode, 1988, S. 62-80. Es geht hier idealtypisch um das dem historischen Erkenntnisprozess zugrunde liegende Regelsystem historischen Forschens. Dabei lassen sich ein weiterer und ein engerer Methodenbegriff unterscheiden, wobei ersterer die allgemeinen und fundamentalen Regeln der Geltungssicherung historischer Aussagen, der engere das Regelsystem historischer Forschung meint.

117 Vgl. hierzu die Ausdifferenzierung der historischen Methodenkompetenzen bei Waltraud Schreiber, S. 194-235 sowie die Graduierungsbeispiele bei Béatrice Ziegler, Sylvia Mebus u.a., S. 523-649 in diesem Band.

118 Zur Heuristik vgl. Lorenz, Heuristik, 2002, S. 139-141.

119 Zur inneren und äußeren Quellenkritik vgl. Arnold, Quellenkritik, 2002, S. 255-257, sowie ausführlich und stellvertretend für die große Zahl der Einführungen in das Studium der Geschichte Howell/Prevenier, Werkstatt, 2004, S. 56-86.

120 Vgl. hierzu z.B. Pandel, Quelleninterpretation, 2000. Siehe auch wiederum Howell/Prevenier, Werkstatt, 2004, S. 87-148.

121 Vgl. hierzu Rüsen, Methode, 1997, S. 142, sowie ausführlich die Beiträge von Hardtwig und Marsiske in Goertz, Geschichte, 2001, S. 169-200. Zur empirischen, narrativen und normativen Triftigkeit vgl. Rüsen, Historik I, 1983, v.a. S. 85-116.

bereits weiter oben in Abschnitt I, 1. mit Bezug auf den Überlappungsbereich zwischen den Kompetenzbereichen der historischen Sach- und Fragekompetenzen angesprochen wurden.

Auch für die Quellenkritik spielt das Verfügen über die Fragematrix der inneren Quellenkritik eine große Rolle (z.B. die „W-Fragen"), aber auch Scripts hilfswissenschaftlicher Klassifizierung.[122] Eng verbunden hiermit ist das Verfügen über einen Quellenbegriff, aber auch über konzeptuelle und prozedurale Wissenselemente, die z.B. der von Hans-Jürgen Pandel vertretenen Gattungskompetenz zuzuordnen wären.[123]

Für Verfahren der Interpretation sind wiederum Begriffe und Scripts wichtig, die den Erkenntnisweisen des Verstehens (Hermeneutik)[124] und Erklärens[125] zugrunde liegen. Auch Scripts wie sie z.B. dem historischen Vergleich, der sozialwissenschaftlichen, biographischen Methode etc. zugrunde liegen, gehören *idealiter* in diesen Bereich der historischen Sachkompetenzen.

Die Scripts, die im Bereich der Darstellung die wichtigste Rolle spielen, wurden unter den Stichwörtern Medien- und Adressatenspezifität bereits im Schnittbereich zwischen den historischen Sachkompetenzen und der historisch gewendeten allgemeinen Kommunikationskompetenz expliziert.[126]

Mit Bezug auf die Triftigkeitsprüfung schließlich spielen neben dem Konzept der Triftigkeiten selbst relevante Analysescripts eine Rolle, mit Hilfe derer das inhaltliche, methodische und theoretische „Strickmuster" historischer Narrationen nachvollzogen und auf seine empirische, narrative und normative Konsensfähigkeit, Plausibilität und Tragfähigkeit untersucht werden kann.[127]

122 Vgl. hierzu ausführlich Brandt, Werkzeuge, 1996. Hierzu gehören Verfahrensscripts der historischen Hilfswissenschaften wie z.B. Paläographie, Diplomatik, Sphragistik, Numismatik, Heraldik etc.

123 Zum Quellenbegriff siehe Arnold, Quellen, 2002, S. 251-255. Vgl. hierzu auch den Beitrag von Andreas Körber zu den epistemologischen Prinzipien und Kategorien in diesem Band S. 546-562. Zu relevanten Elementen der bei Hans-Jürgen Pandel vertretenen Gattungskompetenz vgl. ders., PISA, 2005, S. 27-31, sowie das entsprechende Graduierungsbeispiel bei Andreas Körber und Johannes Meyer-Hamme in diesem Band S. 389-412.

124 Zu historischem Verstehen und Hermeneutik vgl. die konzisen Ausführungen bei Muhlack, Verstehen, 2002, S. 310-314, sowie Sandkühler, Hermeneutik, 1997, S. 144-146.

125 Siehe Welskopp, Erklären, 2002, S. 81-84. Vgl. zum Verhältnis beider Begriffe ausführlich Goertz, Umgang, 1995, S. 105-129, sowie *in extenso* Haussmann, Erklären, 1991.

126 Vgl. hierzu den Beitrag von Alexander Schöner und Sylvia Mebus zur historisch gewendeten allgemeinen Kommunikationskompetenz in diesem Band S. 361-388.

127 Hier sei wiederum verwiesen auf die Ausdifferenzierung der historischen Methodenkompetenzen bei Waltraud Schreiber, S. 194-235, sowie die Graduierungsbeispiele bei Béatrice Ziegler, Sylvia Mebus u.a. S. 523-649 in diesem Band.

Es ist wichtig, dass schon auf den basalen und intermediären Niveaus nicht nur der Nutzen solcher Begriffe und Scripts, sondern auch ihre Problematik, ihr Konstruktcharakter, also ihre Konventionalität und prinzipielle Vorläufigkeit zunehmend bewusst (gemacht) werden. Hypostasierungen dürften sich letztlich eher hemmend auf den historischen Denkprozess auswirken.

LITERATURVERZEICHNIS

Alavi, Bettina: Migration und Fremdverstehen – eine geschichtsdidaktische Einführung, in: Dies./Henke-Bockschatz, Gerhard (Hgg.): Migration und Fremdverstehen: Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein 2004, S. 23-35.

Aristoteles: Kategorien. Lehre vom Satz (Organon 1 und 2), übersetzt, mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen von Eugen Rohlfes, unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1925, Hamburg 1974.

Arnold, Klaus: Quellen, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon der Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 251-255.

Ders.: Quellenkritik, in: ebenda, S. 255-257.

Barricelli, Michele/Sauer, Michael: „Was ist guter Geschichtsunterricht?" Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht, in: GWU 57 (2006), S. 1-26.

Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

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

Ders.: Die Erzählstruktur des historischen Wissens und ihr Verhältnis zu den Formen seiner Vermittlung: Ein Diskussionsvorschlag, in: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 73-76.

Ders.: Erzählung und Theorie in der Geschichte, in: Kocka, Jürgen/Nipperdey, Thomas (Hgg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, München 1979, S. 259-289.

Ders.: Die subjektiven Voraussetzungen der Historie und der Sinn von Parteilichkeit, in: Koselleck, Reinhart/Mommsen, Wolfgang J./Rüsen, Jörn (Hgg.): Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, München 1977, S. 425-440.

Ders.: Thesen zur Grundlegung einer transzendentalen Historik, in: Ders./Rüsen, Jörn (Hgg.): Seminar: Geschichte und Theorie: Umrisse einer Historik, Frankfurt am Main 1976, S. 274-302.

Ders.: Narrative Struktur und Objektivität: Wahrheitskriterien im historischen Wissen, in: Rüsen, Jörn: Historische Objektivität: Aufsätze zur Geschichtstheorie, Göttingen 1975, S. 48-67.

Becher, Ursula: Personale und historische Identität, in: Bergmann, Klaus/Rüsen, Jörn (Hgg.): Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis, Düsseldorf 1978, S. 57-67.

Bergmann, Klaus: Identität, in: Ders. et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ^{5}1997, S. 23-29.

Bieri, Peter: Zeit und Zeiterfahrung: Exposition eines Problembereichs, Frankfurt am Main, 1972.

Boatcă, Manuela/Neudecker, Claudia/Rinke, Stefan (Hgg.): Des Fremden Freund, des Fremden Feind: Fremdverstehen in interdisziplinärer Perspektive, Münster 2006.

Bödecker, Hans Erich (Hg.): Begriffsgeschichte – Diskursgeschichte – Metapherngeschichte, Göttingen 2002.

Borries, Bodo von: 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., unter Mitarbeit von Karl Filser, Hans-Jürgen Pandel und Bernd Schönemann: Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe, Band 2: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim und Basel 2004, S. 236-321.

Ders.: Wissenschaftsorientierung: Geschichtslernen in der „Wissensgesellschaft", in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach, Ts. 2004, S. 30-48.

Ders.: Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht, in: GWU 46 (1995), S. 421-435 (Wiederabdruck in: Beiträge zur historischen Sozialkunde 27 (1997), Beilage: Beiträge zur Fachdidaktik, S. 1-11, und in: Geschichtsunterricht heute. Grundlagen – Probleme – Möglichkeiten. – Seelze-Velber 1999, S. 22-36).

Ders.: Lernpotentiale der Umweltgeschichte. Kategoriale Einsichten, regionale Beispiele und praktische Erfahrungen, in: Internationale Schulbuchforschung 12 (1990), S. 9-33.

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

Brandt, Ahasver von: Werkzeug des Historikers: Eine Einführung in die historischen Hilfswissenschaften, Stuttgart ^{14}1996.

Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hgg.): Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 1 (A-D), Stuttgart 1972, S. XIII-XXVII.

Burckhardt, Jacob: Über das Studium der Geschichte: Der Text der „Weltgeschichtlichen Betrachtungen", aufgrund der Vorarbeiten von Ernst Ziegler nach den Handschriften herausgegeben von Peter Ganz, München 1982.

Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart ²1990.

Chvoja, Erhard et al. (Hgg.): Zeit und Geschichte. Kulturgeschichtliche Perspektiven, München 2002.

Ciompi, Luc: Außenwelt-Innenwelt. Die Entstehung von Zeit, Raum und psychischen Strukturen, Göttingen 1988.

Cramer, Friedrich: Der Zeitbaum: Grundlegung einer allgemeinen Zeittheorie, Frankfurt am Main ²1994.

Danto, Arthur C.: Analytische Geschichtsphilosophie der Geschichte, Frankfurt am Main 1980 (ursprünglich: Analytical Philosophy of History, Cambridge 1965).

De Saussure, Ferdinand: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Hrsg. von P. von Polenz, Berlin ²1967 (ursprünglich: Cours de linguistique générale, Paris 1916).

Dünne, Jörg/Doetsch, Hermann/Lüdeke, Roger (Hgg.): Von Pilgerwegen, Schriftspuren und Blickpunkten. Raumpraktiken in medienhistorischer Perspektive, Würzburg 2004.

Droysen, Johann Gustav: Historik: Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, hrsg. von Rudolf Hübner. Darmstadt 1974 (unveränderter Nachdruck der 7. Auflage, München 1937).

Dux, Günter: Die Zeit in der Geschichte: Ihre Entwicklungslogik vom Mythos zur Weltzeit, Frankfurt am Main 1998.

Elias, Norbert: Über die Zeit: Arbeiten zur Wissenssoziologie II, hrsg. von Michael Schröter, Frankfurt am Main 1984.

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze, Frankfurt am Main ⁴1977.

Faber, Karl-Georg: Theorie der Geschichtswissenschaft, München 1971.

Georgi, Viola B.: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.

Geppert, Alexander C.T./Jensen, Uffa/Weinhold, Jörn (Hgg.): Ortsgespräche: Raum und Kommunikation im 19. und 20. Jahrhundert, Bielefeld 2005.

Gergen, Kenneth J.: Erzählung, moralische Identität und historisches Bewusstsein: Eine sozialkonstruktionististische Darstellung, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte I, Frankfurt am Main 1998, S. 170-202.

Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichte: Ein Grundkurs, Reinbek ²2001.

Ders.: Umgang mit Geschichte: Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Reinbek 1995.

Günther-Arndt, Hilke: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?, in: Dies./Sauer, Michael (Hgg.): Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006, S. 251-277.

Günther, Horst: Freiheit, Herrschaft und Geschichte: Semantik der historisch-politischen Welt, Frankfurt am Main 1979.

Haas, Stefan: Geschichtliche Kategorien, in: Enzyklopädie zur Geschichtstheorie und Geschichtswissenschaft, http://www.geschichtstheorie.de/1906.html (gesehen am 16. September 2006).

Habermas, Jürgen: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, Frankfurt am Main 1976.

Hall, Stuart: Kulturelle Identität und Globalisierung, in: Hörning, Karl H./Winter, Rainer (Hgg.): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung, Frankfurt am Main 2001, S. 393-441.

Haussmann, Thomas: Erklären und Verstehen. Zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft, Frankfurt am Main 1991.

Hawking, Stephen W.: A Brief History of Time: From the Big Bang to Black Holes, New York 1988.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Wissenschaft der Logik, hrsg. von Georg Lasson, Erster Teil: Die objective Logik, Hamburg 1971.

Ders.: Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte, Band 1: Die Vernunft in der Geschichte, hrsg. von Johannes Hoffmeister, Hamburg 1955.

Heidegger, Martin: Sein und Zeit, Tübingen ⁸1957.

Ders.: Der Zeitbegriff in der Geschichtswissenschaft [1916], in: Ders.: Gesamtausgabe: I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914-1970, Band 1: Frühe Schriften, hrsg. von Friedrich-Wilhelm von Herrmann, Frankfurt am Main 1978, S. 413-433.

Howell, Martha/Prevenier, Walter: Werkstatt des Historikers: Eine Einführung in die historischen Methoden, hrsg. von Theo Kölzer, Köln u.a. 2004 (ursprünglich: From Reliable Sources: An Introduction to Historical Methods, Ithaca 2001).

Huhn, Jochen: Historische Identität als Dimension des Geschichtsbewusstseins, in: Uffelmann, Uwe (Hg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993, S. 9-34.

Jäckel, Eberhard: Über den Umgang mit Vergangenheit, in: Ders. (Hg.): Umgang mit Vergangenheit: Beiträge zur Geschichte, Stuttgart 1989, S. 118-133.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein – Theorie, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ⁵1997, S. 42-44.

Ders.: „Geschichtsbewusstsein" als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Niemetz, Gerold/Borries, Bodo von (Hgg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, Stuttgart 1990, S. 44-75.

Ders.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1-24.

Ders.: Verlust der Geschichte? Zur gesellschaftlichen und anthropologischen Funktion des Geschichtsbewusstseins in der gegenwärtigen Situation, in: Ders.: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergan-

genheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, hrsg. und eingeleitet von Wolfgang Jacobmeyer und Erich Kosthorst, Paderborn 1985, S. 11-25.

Ders.: Didaktik. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, S. 9-33.

Kant, Imanuel: Kritik der reinen Vernunft, neu hrsg. von Raymund Schmidt nach der 1. und 2. Originalausgabe, Hamburg 1976.

Kaschuba, Wolfgang: Die Überwindung der Distanz: Zeit und Raum in der europäischen Moderne, Frankfurt am Main 2004.

Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule: Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive, in: Gogolin, Ingrid u.a. (Hgg.): Pluralität und Bildung, Opladen 1998, S. 235-249.

Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1975.

Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim ^{5}1996.

Knobloch, Clemens: Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht, in: Archiv für Begriffsgeschichte 35 (1992), S. 7-24.

Kocka, Jürgen/Nipperdey, Thomas (Hgg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, München 1979.

Köller, Wilhelm: Perspektivität und Sprache: Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache, Berlin/New York 2004.

Kopetzki, Annette: Verstehen des Anderen. Das Verhältnis von Selbst- und Fremdverstehen im interkulturellen Dialog, in: Wils, Jean-Pierre/Mahnke, Hans-Peter (Hgg.): Multikulturalität, Frankfurt am Main 1998, S. 4-9.

Koselleck, Reinhart: Zeit, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon der Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 331-336.

Ders.: Die Zeiten der Geschichtsschreibung, in: Ders. (Hg.): Zeitschichten: Studien zur Historik, Frankfurt am Main 2000, S. 288-297.

Ders.: Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft, in: Ders. (Hg.): Zeitschichten: Studien zur Historik, Frankfurt am Main 2000, S. 298-316.

Ders.: Historik und Hermeneutik, in: Ders./Gadamer, Hans-Georg: Hermeneutik und Historik, Heidelberg 1987, S. 9-28.

Ders. (Hg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte, Stuttgart 1979.

Ders.: Zur historisch-politischen Semantik asymmetrischer Gegenbegriffe, in: Weinrich, Harald (Hg.): Positionen der Negativität, München 1975, S. 65-104.

Ders.: Darstellung, Ereignis und Struktur, in: Schulz, Winfried (Hg.): Geschichte heute: Positionen – Tendenzen – Probleme, Göttingen 1973, S. 307-317.

Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart ^{5}1978.

Langer-Plän, Martina/Beilner, Helmut: Zum Problem historischer Begriffsbildung, in: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hgg.): Geschichtsdidaktik empirisch: Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006, S. 215-250.

Leech, Geoffrey N.: Semantics, Harmondsworth ^{2}1981.

Lefevbre, Henri: La production de l'espace, Paris 1974.

Lorenz, Chris: Heuristik, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon der Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 139-141.

Ders.: Konstruktion der Vergangenheit: Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Köln u.a. 1997.

Lübbe, Hermann: Im Zug der Zeit: Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart, Berlin u.a. ^{2}1994.

Ders.: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, Werner/Hübner, Kurt (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg 1976, S. 183-188.

Luckmann, Thomas: Gelebte Zeiten – Und deren Überschneidungen im Tages- und Lebenslauf, in: Herzog, Reinhart/Koselleck, Reinhart (Hgg.): Epochenschwelle und Epochenbewusstsein, München 1987, S. 283-304.

Lutzeier, Peter Rolf: Die semantische Struktur des Lexikons, in: Schwarze, Christoph et al. (Hgg.): Handbuch der Lexikologie, Königstein/Ts. 1985, S. 103-133.

Ders.: Wort und Feld: Wortsemantische Fragestellungen mit besonderer Berücksichtigung des Wortfeldbegriffs, Tübingen 1983.

Maurer, Michael (Hg.): Aufriss der Historischen Wissenschaften in sieben Bänden, Band 3: Sektoren, Stuttgart 2004.

Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse, Stuttgart 1976.

Mayer, Ulrich: Kategorien, in: Ders./Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hgg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 102-103.

Ders.: Qualitätsmerkmale historischer Bildung: Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens, in: Hansmann, Wilfried/Hoyer, Timo (Hgg.): Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfrid Krause-Vilmar, Kassel 2005, S. 223-243.

Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung hrsg. von Charles W. Morris, Frankfurt am Main 1973 (ursprünglich: Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist, Chicago 1934).

Mommsen, Wolfgang J.: Der perspektivische Charakter historischer Aussagen und das Problem von Parteilichkeit und Objektivität historischer Erkenntnis, in: Koselleck, Reinhart/Mommsen, Wolfgang J./Rüsen, Jörn (Hgg.): Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, München 1977, S. 441-468.

Ders.: Gesellschaftliche Bedingtheit und gesellschaftliche Relevanz historischer Aussagen, in: Jäckel, Eberhard/Weymar, Ernst (Hgg.): Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975, S. 208-224.

Mosser, Alois: Historizität in der Ökonomik?, in: Eder, Franz X. (Hg.): Wiener Wege der Sozialgeschichte: Themen – Perspektiven – Vermittlungen, Wien u.a. 1997, S. 57-73.

Muhlack, Ulrich: Verstehen, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon der Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 310-314.

Ogden, Charles K./Richards, Ivor A.: Die Bedeutung der Bedeutung, Frankfurt am Main 1974 (ursprünglich: The meaning of meaning, New York 1923).

Osterhammel, Jürgen: Die Wiederkehr des Raums: Geographie, Geohistorie und historische Geographie, in: Neue politische Literatur 43 (1998), S. 374-395.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

Ders.: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.

Ders.: Zeit, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ^{5}1997, S. 10-15.

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

Patel, Kieran Klaus: Nach der Nationalfixiertheit. Perspektiven einer transnationalen Geschichte (Öffentliche Vorlesungen der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 128), Berlin 2004.

Ders.: Transnationale Geschichte – ein neues Paradigma?, in: http://geschichte-transnational.clio-online.net/forum/id=573&type=artikel (gesehen am 15. September 2006).

Polkinghorne, Donald E.: Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven, in: Straub, Jürgen (Hg.): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein: Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte I, Frankfurt am Main 1998, S. 12-45.

Reeken, Dietmar von: Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die „Schlüsselprobleme", in: GWU 50 (1999), S. 292-304.

Röttgers, Kurt: Kommunikativer Text und Zeitstruktur von Geschichten, Freiburg/München 1982.

Ders.: Geschichtserzählung als kommunikativer Text, in: Quandt, Siegfried/ Süssmuth, Hans (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 29-48.

Rohlfes, Joachim: Beobachtungen zur Begriffsbildung in der Geschichtswissenschaft, in: Jäckel, Eberhard/Weymar, Ernst (Hgg.): Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit, Stuttgart 1975, S. 59-73.

Rüsen, Jörn: Historische Sinnbildung als geschichtsdidaktisches Problem, in: Ders.: Kultur macht Sinn: Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a. 2006, S. 135-142.

Ders.: Aus Zeit Sinn machen – Versuch einer Typologie temporaler Sinnbildungen, in: Ders.: Kultur macht Sinn: Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a. 2006, S. 191-225.

Ders.: Die Kultur der Zeit. Versuch einer Typologie temporaler Sinnbildungen, in: Ders. (Hg.): Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003, S. 23-53.

Ders.: Geschichte im Kulturprozess, Köln 2002.

Ders.: Historische Kategorien, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ^{5}1997, S. 147-150.

Ders.: Der Teil des Ganzen: Über historische Kategorien, in: Acham, Karl/Schulze, Winfried (Hgg.): Teil und Ganzes: Zum Verhältnis von Einzel- und Gesamtanalyse in Geschichts- und Sozialwissenschaften, München 1990, S. 299-322.

Ders.: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Ders.: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt am Main 1990, S. 153-230.

Ders.: Historische Methode, in: Meier, Christian/Rüsen, Jörn (Hgg.): Historische Methode, München 1988, S. 62-80.

Ders.: Rekonstruktion der Vergangenheit: Grundzüge der Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung, Göttingen 1986.

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

Ders.: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik, in: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans: Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982, v.a. S. 129-170.

Sandkühler, Thomas: Hermeneutik, Verstehen, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ^{5}1997, S. 144-146.

Ders.: Historische Begriffe, in: ebenda, S. 154-56.

Schenk, Winfried/Schliephake, Konrad (Hgg.): Allgemeine Anthropogeographie, Gotha 2005.

Schlögel, Karl: Im Raume lesen wir die Zeit: Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik, München 2003.

Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktische Dimensionen der Identität. Bedingungs- und Entscheidungsfelder historischen Lehrens und Lernens in der Schule, in: Raisch, Herbert/Reese, Armin (Hgg.): Historia didactica: Geschichtsdidaktik heute. Uwe Uffelmann zum 60. Geburtstag, Idstein 1997, S. 221-231.

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

Schwietring, Thomas: Kontinuität und Geschichtlichkeit: Über die Voraussetzungen und Grenzen von Geschichte, Konstanz 2005.

Steiner, Gerhard: Lernen und Wissenserwerb, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hgg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim [4]2001, S. 137-205.

Terlinden, Ulla: Kritik der Stadtsoziologie. Zur Raumrelevanz der Hauswirtschaft, in: Dörhöfer, Kerstin (Hg.): Stadt-Land-Frau: soziologische Analysen, feministische Planungsansätze, Freiburg 1990, S. 31-65.

Turk, Horst: Alienität und Alterität als Schlüsselbegriffe einer Kultursemantik: Zum Fremdheitsbegriff der Übersetzungsforschung, in: Wierlacher, Alois (Hg.): Kulturthema Fremdheit: Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung, München 1993, S. 173-197.

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

Vollrath, Ernst: Studien zur Kategorienlehre des Aristoteles, Ratingen 1969.

Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe, Tübingen [6]1984 (ursprünglich 1921).

Ders.: Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie, 2 Bde., Tübingen [5]1976 (ursprünglich 1922).

Weinert, Franz E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen, München 1998, S. 101-125.

Ders. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion: Enzyklopädie der Psychologie, Band 2, Göttingen 1996, S. 49-82.

Welskopp, Thomas: Erklären, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon der Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 81-84.

White, Hayden: Auch Klio dichtet, Stuttgart 1986.

White, Morton: Foundations of Historical Knowledge, New York 1965.

Abschnitt III:

Abgrenzungen und Konkretisierungen

Von der Curriculumdebatte um 1970 zur Kompetenzdebatte um 2005

Bodo von Borries

Vieles an der heutigen Situation ist nicht neu. Auch um 1970 (vgl. Robinsohn, Bildungsreform, 1972) war die Unzufriedenheit mit dem Schulwesen und seinen Effekten groß und wurde von einer politisch gewollten, wissenschaftlich fundierten gemeinsamen Anstrengung ein völliges Umkrempeln und Verbessern erwartet. Bekanntlich geriet dabei ziemlich bald das Fach Geschichte selbst in eine Krise, u.a. weil – im Sinne einer Modernisierung und eines verstärkten Gegenwartsbezuges – teilweise seine Verschmelzung mit sozialwissenschaftlichen Fächern (Politik, Erdkunde) zur „Gesellschaftslehre" verlangt und versucht wurde.

Wirklich bedeutsam war die geplante Verlagerung des Schwerpunktes von *Stoffzielen*, d.h. Inhalten, auf *Fähigkeitsziele* und *Einsichtsziele*, d.h. auf Methoden und die Strukturierung durch Kategorien. Auch damals schon war der Grund, die Legitimation dieser Reformanstrengung, dass Schule zur Problemlösungsfähigkeit im späteren Leben – noch nach dem damals so weit entfernten Jahre 2000! – beitragen sollte. Es sollte aufhören, einfach Traditionen und Verpflichtungen – im Sinne der politischen Klasse – an die neue Generation weiterzugeben.[1] So weit ist das gar nicht von der heutigen Kompetenzdebatte entfernt.

Bekanntlich ist der Ansatz der Curriculumtheorie, Schule von der Wissenschaft her neu zu gestalten, ziemlich bald gescheitert. Die traditionelle Inhaltsfixierung blieb weitgehend erhalten; das Wort „Lernziel" wurde zum Unwort und in manchen Bundesländern aus dem offiziellen Sprachgebrauch verbannt. Das ist natürlich unplausibel, denn kein Mensch würde Schulbetrieb und Fachunterricht unterhalten wollen, wenn es nicht in ihnen sehr spezifische Absichten gäbe. Und auch bei den Funktionen des Schulwesens insgesamt sind die Befunde der strukturell-funktionalistischen wie der systemtheoretischen Schultheorie ziemlich eindeutig (Selektion, Allokation, Legitimation, Qualifikation, Sozialisation etc.).

---

1 Das Defizit affirmativer Festlegungen von inhaltlichen Geschichtscurricula aus bloßer Tradition bestehe auch darin, planerisch den jeweils gegenwärtigen Erkenntnisstand (damals ungefähr von 1968) einzufrieren, d.h. den Jungen die antizipierende Mit- und Selbst-Definition ihrer eigenen Probleme zu verweigern.

1. LERNZIELKATALOGE NACH 1970 ALS KOMPETENZMODELLE FÜR 2006?

Was damals in den 1970ern „Qualifikationen" genannt wurde, könnte sich heute als brauchbares Vorbild für „Kompetenzen" – oder als abschreckendes Beispiel von „Kurzsichtigkeit" und „Illusionsneigung" in Politik und Wissenschaft – erweisen. Deshalb ist ein Blick auf das alte Material nützlich, insbesondere wenn man einige Listen von vor 1970 mit einigen jüngeren vergleicht.[2]

Bei Hans Döhn (Döhn, Geschichtsunterricht, 1967, [2]1975), der der Curriculumdebatte noch vorausgeht, braucht es uns überhaupt nicht zu scheren, dass er die Absichten unumwunden als „Lehrziele" formuliert, denn sie können alle leicht in „obere Lernziele" umgewandelt werden.[3] Alle Formeln („Freude, Interesse und Liebe" bis „Ehrfurcht") sind zudem so allgemein, dass sie als „Teilkompetenzen" bzw. zumindest als „Komponenten" von Teilkompetenzen[4] durchgehen könnten und vor allem für eine Stufung[5] offenstehen. Merkwürdigerweise sind die Zielsetzungen so gut wie inhaltsfrei; es fallen keine Ereignisse, Namen und Daten. Es wird nicht klar, welche Kenntnisse und Begriffe erworben, aber auch welche Persönlichkeiten und Taten verehrt werden sollen.

Es geht um Fähigkeiten und Haltungen, nicht um Stoffe und Inhalte. Dennoch wird man – außer bei sehr konservativen Kreisen – nicht zu sol-

2 Diese Arbeit kann hier – aus Zeit- wie aus Umfangsgründen – nur ziemlich oberflächlich erledigt werden. Nötig wäre eine eigene gründliche Untersuchung, z.B. in Form einer Dissertation. Hinzuweisen ist immerhin auf eine Habilitation über die „Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre" von 1972 (Schreiber, Schulreform, 2005). Vgl. auch Tenorth, Lehrpläne, 2006 (im Druck).

3 *„Zielsetzungen des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts (...):* 1. Freude, Interesse und Liebe für die Vergangenheit wecken (...) 2. Geschichtliche Kenntnisse und Begriffe vermitteln (...) 3. Den Zeitsinn entwickeln und Zeitvorstellungen schaffen (...) 4. Verständnis für die politischen, sozialen, wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Gegebenheiten der Gegenwart wecken (...) 5. Einfache Zusammenhänge sehen zu lehren, 6. Die Bedeutung der Gemeinschaftsbildungen, der sozialen Gemeinschaftsformen und der gesellschaftlichen Einrichtungen aufzeigen (...) 7. Die Bedeutung der Persönlichkeit und der menschlichen Tat herausstellen (...) 8. Zur Ehrfurcht erziehen" (Döhn, Geschichtsunterricht, 1967, S. 50ff.)

4 Von „Kompetenzen", auch von Teilkompetenzen, sollte nur gesprochen werden, wenn deklarative, konzeptuelle, prozedurale und volitionale Komponenten zusammenkommen; dies spiegelt sich in der Definition von Kompetenzen als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften" wider (vgl. Klieme, Entwicklung, 2003; u.a. in Anlehnung an Franz E. Weinert).

5 Wer das Wort „Stufung" nicht liebt, weil er an Plateaus („Stufen" im wörtlichen Sinne) nicht glaubt, soll stattdessen „Graduierung" sagen.

chen Zielsetzungen zurückkehren wollen, so dass auch die Frage der Möglichkeiten zur Diagnose bzw. Abtestung hier nicht weiter verfolgt werden muss. Die Zielsetzungen sind nämlich – ohne jeden Verheimlichungsversuch – offen affirmativ. Die affektiven und moralischen Ziele werden nicht an vorherige rationale Prüfung, kommunikative Reflexion und persönliche Entscheidung rückgebunden. Das hat, weil es innerhalb der Sozialisation die „Enkulturation" gegenüber der „Individuation" überbetont, mit „Kompetenzen", die u.a. als Grundlage von Problemlösung in Krisensituationen dienen sollen, noch wenig zu tun.

Annette Kuhn (1974) spricht – nach dem Einsatz der Debatte um den Geschichtsunterricht und die Curriculumtheorie – bewusst nicht mehr von Zielen (schon gar nicht von „Lehrzielen"), sondern von „Qualifikationen", die einem obersten Lernziel „Emanzipation" untergeordnet werden und als bereits ansatzweise operationalisierbar gelten.[6] Mit großem Erstaunen stellt man fest, dass, obwohl ausdrücklich von einem „historisch-kritischem Lernprozess" die Rede ist, die Historizität keinerlei Rolle spielt. Alle fünf Teil-Kompetenzen, die – weiß Gott – wichtig sind, muss man daher nicht nur als stoff-frei und inhalts-neutral, sondern auch als – ohne weitere Bestimmungen und Klärungen, die damals noch kaum erfolgten – „geschichtslos" und „über-historisch" ansehen.

Der „retrospektive Zeitsprung" und „die narrative Struktur" wurden natürlich bei der Realisierung nicht abgeschafft (waren jedoch auch nicht bewusst), aber die logische Struktur des „Geschichtslernens", wenn es sich denn wirklich nach diesem Qualifikationsmodell abspielt, unterscheidet sich in keiner Weise vom „Politiklernen". Andererseits kann man sich durchaus Arbeitsaufgaben vorstellen, bei denen (reflektierte und argumentative) „Parteinahme" oder „ideologiekritisches Denken" (und die Antikritik daran!) nachgewiesen würden. Ein übernehmbares Modell liegt aber nicht vor, weil der Bogen zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft überhaupt nicht gespannt wird.[7]

Bei den zehn Qualifikationen für die gymnasiale Oberstufe in NRW (1973) ist die Lage günstiger, obwohl kein bekannter Geschichtsdidaktiker

6 Die Textstelle lautet: *„Oberstes Lernziel Emanzipation/* Die Qualifikationen, die sich als emanzipatorische Fähigkeiten auszeichnen und am historisch-kritischen Lernprozeß unmittelbar zu erlernen sind, fassen wir zusammen unter folgenden fünf Fähigkeiten: (1) Fähigkeit zur Kommunikation; (2) Fähigkeit zum ideologiekritischen Denken; (3) Fähigkeit zur gesellschaftlichen Analyse; (4) Fähigkeit zur Parteinahme; (5) Fähigkeit zur Identitätserweiterung." (Kuhn, Einführung, 1974, S. 71)

7 Das heißt auch: Die jeweilige Zeitverlaufslogik, z.B. als „traditionale", „exemplarische", „kritische" und „genetische" Sinnbildung, bleibt unverhandelt und bloß implizit. (Zu den Sinnbildungsmustern vgl. u.a. Rüsen, Erzählen, [5]1997; Rüsen, Lernen, 1994).

namentlich verantwortlich zeichnet.[8] Hier geht es tatsächlich bereits deutlich um Einsichten in und Umgangsweisen mit Geschichte. Die Methodenorientierung ist hier nicht als schlichte Nachahmung der – angeblichen! – geschichtswissenschaftlichen Universal-Methode „Quellenarbeit" gefasst. Das entsprechende Ziel ist als letztes etwas unglücklich hinten angeklebt und bewusst allgemein formuliert. Vorher geht es um strukturelle Hinweise auf die Eigenart historischen Erkennens, die aber noch nicht spezifisch in der Tradition des „Narrativismus" (Analytische Geschichtsphilosophie) formuliert sind.

Im Kern handelt es sich um das Einschaukeln von Gleichgewichten in unaufhebbaren Spannungszuständen, so zwischen „‚Bedingungen ihrer Zeit' und ‚Bedeutung für die Gegenwart'" (Ziel 2), „Offenheit und Bedingtheit" (Ziel 4), „Absicht und Erfolg" (Ziel 9). Das, d.h. eine Reflexion auf Ambivalenzen, gilt dann auch für die anderen Punkte, so „‚Individualität' und ‚Dignität'" (Ziel 1), „Sympathie- und Zugehörigkeitsgefühle" (Ziel 8) und „historische Bedingtheit ... der Gegenwart" (Ziel 5). Der Gegenwartsbezug wird ersichtlich durchgehalten (in der Mehrheit der Ziele fallen die Begriffe „Gegenwart" oder „eigen"), ohne dass die „Historizität" beschädigt würde.

Fraglich kann also nur noch sein, ob die zehn Unterpunkte eine überzeugende Abdeckung der historischen Kompetenz darstellen und ob, auf ihrer Grundlage, ansatzweise eine Operationalisierung – und Graduierung – zwecks Diagnose oder Testung gelingen kann. Ersteres kann man nicht

8 *„Katalog von 10 Qualifikationen für das Fach Geschichte:* 1. Fähigkeit und Bereitschaft, die Individualität historischer Phänomene zu erkennen und ihre Dignität zu respektieren, 2. Fähigkeit, historische Phänomene im Zusammenhang der Bedingungen ihrer Zeit zu sehen und ihre Bedeutung für die Gegenwart einzuschätzen, 3. Fähigkeit und Bereitschaft, historische Phänomene in ihrer Andersartigkeit im Vergleich zu Erscheinungen der eigenen Zeit zu sehen und zu erkennen, daß aus der Gegenwart abgeleitete Kategorien nicht ohne weiteres übertragbar sind, 4. Fähigkeit, den Prozeßcharakter allen geschichtlichen Geschehens in seiner Dialektik von Offenheit und Bedingtheit zu erfassen und seine Mehrschichtigkeit zu sehen, 5. Fähigkeit, die historische Bedingtheit der politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten der Gegenwart zu erkennen, 6. Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Standort innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft kritisch zu bestimmen und dessen geschichtliche Voraussetzungen zu sehen, 7. Fähigkeit und Bereitschaft, die Vielfalt der Möglichkeiten menschlichen Verhaltens in der Geschichte zu erfassen, zu bedenken und daraus Konsequenzen für sich selbst zu ziehen, 8. Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Sympathie- und Zugehörigkeitsgefühle bei der Betrachtung historischer und politischer Phänomene zu reflektieren, 9. Fähigkeit, zu erkennen, daß menschlichem Handeln trotz aller Bedingtheit ein Entscheidungsfreiraum im Sinne von Selbst- und Mitbestimmung eignet, wenngleich es fast nie zur Deckung von Absicht und Erfolg kommt, 10. Fähigkeit, historische Phänomene unter Anwendung fachspezifischer Methoden sachgerecht zu bearbeiten." (Kultusminister, Empfehlungen, ²1973, S. 10)

bejahen, es fehlt z.B. die Berücksichtigung von Prinzipien historischen Denkens (so „Selektivität"), es fehlen Grundpositionen wie „Geschichtsbewusstsein" und es mangelt auch die „Kommunikation über Geschichte" und die „Auseinandersetzung mit vorgelegten Geschichten" („De-Konstruktion"). Stattdessen ist das Modell allenfalls als eine Kontrolliste (unter vielen) für die Brauchbarkeit neuer Vorschläge zu benutzen: Ist z.B. in heutigen Listen zureichend an „Individualität" und „Dignität" gedacht – und vor allem an die Spannung zwischen „Absicht" und „Wirkung"?[9] Die zweite Frage ist freundlicher zu beantworten: An Geschichtsklausuren oder -präsentationen aus Oberstufenklassen kann man diese Qualifikationen durchaus als Kriterien anlegen, allerdings kaum alle nebeneinander.

Besonders einflussreich war in den frühen siebziger Jahren zudem Hans Süssmuth; auch er sah den Geschichtsunterricht – wie damals selbst Jeismann und Rohlfes – im engsten Zusammenhang mit dem Fach „Politik". Zitiert wird aber bewusst ein Aufsatz nur über „Lernziele (...) eines Geschichtsunterrichts" (Süssmuth, Lernziele, 1972).[10] Es ist wichtig, sich zu erinnern, dass damals selbst ein verhältnismäßig konservativer Denker die Fächer „Geschichte" und „Politik" ganz nahe beieinander sah und den Bezug auf Lebenswelt und Handlungsdisposition der Lernenden ganz ernst nahm, also in vielem *Kompetenzen* im heutigen Verständnis meinte. Oder wie soll man das zitierte „fachspezifische Richtziel" anders verstehen? Und wie weit ist eigentlich die „Mitgestaltung und Veränderung der gegenwärtigen Verhältnisse" von Annette Kuhns „Emanzipation" entfernt? In dieser frühen Phase hat man Mühe, eine Unterscheidung zu dem auf progressiver Seite Geforderten zu entdecken.

Aufregend ist eher die Art der verschachtelten Formulierung, da das Ziel *„Erfassen geschichtlicher Strukturen und Prozesse"* usw. mit einer neuen

9 Um dieses Problem der „Kontingenz" oder der „Zielabweichung" oder der „überwuchernden Nebenfolgen" ist es in der Geschichtsdidaktik merkwürdig still geworden. Das Wilhelm-Busch-Zitat *„Denn erstens kommt es anders und zweitens als man denkt"* wurde früher einmal als der erste Hauptsatz der Geschichtsdidaktik genannt. Die Wiedereinbringung dieses Gedankens in die „narrativistische Geschichtstheorie" ist möglich (z.B. Differenz von prospektiver Planung und retrospektiver Evaluation), aber sie muss vollzogen werden.

10 Die Zielzusammenfassung lautet: *„Fachspezifisches Richtziel einer historisch-politischen Bildung soll sein: Erfassen geschichtlicher (einschließlich zeitgeschichtlicher) Strukturen und Prozesse in ihrer politischen, ökonomischen, soziologischen, kulturellen, geographischen Interdependenz und Bedingtheit zu dem Ziel, die inhaltlichen und methodischen Qualifikationen zu erwerben, die zur Mitgestaltung und Veränderung der gegenwärtigen Verhältnisse notwendig sind, um eine Gesellschaft zu schaffen, die ein größeres Maß an Entscheidungsraum, Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Mitbeteiligung, Mitverantwortung, Interessenkonfrontation, Interessenaustragung in allen Bereichen ermöglicht."* (Süssmuth, Lernziele, 1972, S. 58)

Absicht *„Qualifikationserwerb"* und dieser mit einem dritten Zweck *„Mitgestaltung und Veränderung"* zugunsten einer vierten Intention *„Gesellschaft"* mit mehr *„Entscheidungsraum"* und *„Interessenaustragung"* verbunden und erweitert wird. Diese Tiefen-Staffelung der Ziele ist höchst bezeichnend und trägt – wenigstens ansatzweise – dem Problem Rechnung, dass Geschichte eben nicht direkt anwendbar ist. Geht man – auswahlhaft – auf einzelne Ziele ein, die knapp zwei Seiten füllen, so ändert sich die Lage nicht grundsätzlich.[11] Wichtig ist noch der ausdrückliche Anspruch einer Klassifikation nach der berühmten Lernziel-Taxonomie von Bloom[12], also wieder der Verweis auf auszuführende Operationen.[13]

Ziemlich häufig wurden detaillierte Curricula mit Einzelthemen – aber eben auch zugeordneten Lernzielen – vorgelegt. Hier soll nur ein bayerisches Beispiel analysiert werden, das in erster Linie für Hauptschulen bestimmt war (Beilner, Geschichte, 1976). Vor den jeweiligen Inhalts- und Methodenausführungen stehen Lernziellisten (Beilner, Geschichte, 1976, S. 136f., S. 169f., S. 228f.). Die „affektiven Ziele" erweisen sich als im wesentlichen unhistorisch, so mit „Gefühl der Solidarität mit Unterdrückten, Hilflosen und Leidenden", „Wille zum Durchschauen von Manipulationsmöglichkeiten", „Bereitschaft, die Perspektive zu wechseln" und „Wertschätzung für menschliche Leistungen" (Beilner, Geschichte, 1976, S. 136f.).

11 Eine Auswahl: *„Lernziele (...) eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren (...)* 1. Kognitive Lernziele (...) 1.4 Kenntnis der zeitgeschichtlichen und historischen Bedingungsfaktoren, die die jeweiligen Einstellungen begründen. (...) 1.10 Fähigkeit, ideologiekritisch zu arbeiten. (...) 1.12. Einsicht in das Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität, von Funktionalität und Disfunktionalität. (...) 1.16 Fähigkeit, Fragestellungen und Methoden der Sozialwissenschaften sachgerecht einsetzen zu können. (...) 1.19 Fähigkeit, den Grad der Offenheit und Begrenztheit gesellschaftlicher, ökonomischer, politischer, kultureller Prozesse zu erkennen. (...) 2. Affektive Lernziele (...) 2.2 Überzeugung von der Notwendigkeit politischer Selbst-Aktivierung. 2.3 Bereitschaft, bei der Auswahl der Strategien zur Lösung von Problemen die Zweckmäßigkeit und Legitimität der Mittel zu beachten (...) 2.6 Bereitschaft, durch politische Aktionen Interessen zu vertreten. (...) 2.8 Bereitschaft, die traditions- und situationsgebundenen Beurteilungskriterien der jeweils Handelnden zu erkennen. 2.9 Bereitschaft, rational begründete Wertungen vorzunehmen. 3. Psychomotorische Lernziele 3.1 Sammeln zeitgeschichtlicher Informationen. 3.2 Verbreiten historisch-politischer Einsichten. 3.3 Teilnahme an öffentlichen Diskussionen. 3.4 Einbringen der historischen Dimension in politische Diskussionen. 3.5 Teilnahme an politischen Aktionen." (Süssmuth, Lernziele, 1972, S. 59f.).

12 Bloom, Taxonomy, 1956; Bloom u.a., Taxonomie, 1972.

13 Auf eine Einbeziehung des eigenen geschichtsdidaktischen Erstlingswerkes mit seinem ausführlichen Lernzielkatalog von „Operationen" (v. Borries, Lernziele, 1973, S. 90-97) wird explizit verzichtet. Viele methodische Einzelvorschläge bleiben auch heute noch brauchbar; eine „narrativistische" oder „konstruktivistische" Theoriegrundlage fehlt aber – wie bei den erwähnten älteren Zeitgenossen – völlig.

Die „methodisch-instrumentalen Lernziele" beschränken sich fast ausschließlich auf ganz *fachunspezifische Arbeitstechniken* und ebenfalls ziemlich *fachunspezifische Umgangsweisen mit Materialien und Medien*, z.B. („Bildquellen auswerten", „aus Arbeitstexten Information entnehmen", „Erscheinungen begrifflich fixieren" und „Erklärungszusammenhänge bilden" (Beilner, Geschichte, 1976, S.137). In beiden Stufen wird eigentlich Historisches nur selten sichtbar, z.B.: „Bereitschaft zum kritischen Verständnis der Motive und Verhaltensweisen geschichtlicher Individuen und Gruppen" und „Quellen und Darstellungen unterscheiden" (Beilner, Geschichte, 1976, S. 136f.). Der dritte – und entscheidende – Schritt einer Methodenorientierung, nämlich das Einbeziehen erkenntnislogischer Besonderheiten des Faches Geschichte („Selektivität", „Perspektivität", „Narrativität", „Konstruktion" ...) fehlt völlig. Das alles ist also keineswegs überflüssig, hilft aber bei einem Modell „historische Kompetenz" kaum weiter.

2. WEITERFÜHRENDE THEORIE-REVISION „GESCHICHTSBEWUSSTSEIN"?

Insgesamt fällt der – wie erwähnt: noch oberflächliche – Blick in die 70er Lernzieldebatte enttäuschend aus, möglicherweise weil diese zu früh kam, nämlich der auch inhaltlichen Neubestimmung des Geschichtslernens, die dann sofort zu heftigsten Konflikten führte, um mehrere Jahre vorausging. Das bedeutete zugleich, dass um 1970 ein einigermaßen ausgearbeitetes Theoriegerüst nicht zur Verfügung stand. Annette Kuhn hat es bekanntlich aus der Frankfurter Schule (Habermas), Süssmuth aus dem französischen Strukturalismus und der Strukturgeschichte („Annales") herauszuziehen versucht.

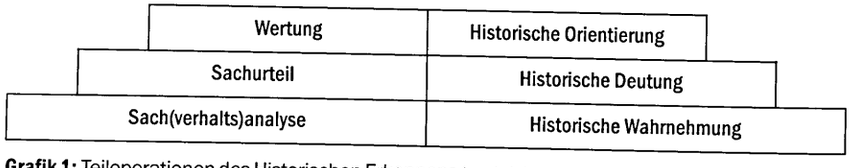
Erst durch die Rückbeziehung auf die „Narrativitätsthese" der Analytischen Geschichtsphilosophie Dantos (bei Rüsen und – stark gemildert – bei Jeismann) wurde die Lage anders.[14] Diese Schule hat sich – anfangs noch deutlich skeptisch beäugt von linker (Jung, v. Staehr) und konservativer Seite (Rohlfes, Walz) – theoretisch völlig durchgesetzt. Sie bedeutete aber auch eine heftige Trennung von der Unterrichtspraxis, die – jedenfalls in der Breite – nie gefolgt ist, und von der Geschichtswissenschaft, deren

14 Für die Milderung der weltanschaulichen Rechts-Links-Gegensätze – und damit die Theorie-Akzeptanz – war natürlich entscheidend, dass im Modell „Geschichtsbewusstsein" Streitfragen, Deutungsgegensätze und Auswahlalternativen nicht mehr autoritativ (vor-)entschieden sein können/müssen, sondern – idealtypisch – selbst Gegenstand von Reflexion, Kommunikation und Einigung werden sollen.

Mainstream seine Antipathie nur mühsam verbirgt, weil er zwar in theoretischen Ausflügen regelhaft einen sehr gemäßigten Konstruktivismus, aber in seiner Forschungs- und Lehrpraxis meist einen ungebrochenen Positivismus vertritt.

Als die Werkzeuge von Jeismann und Rüsen endlich zur Verfügung standen, waren inzwischen Stichworte wie „Lernziele", „Lernzieltaxonomien", „Qualifikationen" und „Lernprogression" (Schwierigkeitsstufung) gründlich aus der Mode gekommen, ja fast zu Schimpfworten geworden. Aber objektiv vorhandene Probleme lassen sich nicht durch sprachpolizeiliche Maßnahmen verdrängen; sie nehmen den Charakter von „Wiedergängern" an, wenn auch mit verwandeltem Antlitz, d.h. in neuen Worten. Heute heißt es – statt „Lernzielebenen" und „Qualifikationszuwachs" eben „Kompetenzstufen" und „Mindeststandards". Wie skizziert, ist eine Übernahme früher vorgedachter Ansätze – wider Erwarten – offenbar nicht möglich. Gerade deshalb muss eine umso *sorgfältigere Übersetzungs- und Kontrollarbeit an den historischen Vorgängern historischer Kompetenzmodelle* geleistet werden, wenn man nicht einerseits überflüssige Doppelarbeit, andererseits blamable blinde Flecken und Kopfschütteln über Modetorheiten erzeugen will:

Das Fach Geschichte hat es – und das kann nicht hoch genug eingeschätzt werden – gerade in der Umbruchzeit um 1970 und statt einer bloßen Übernahme des damaligen Modemodells „Curriculum" geschafft, seine Aufgaben zu klären und ein neues Fundament zu gewinnen. Dabei war die Zuspitzung auf „Geschichtsbewusstsein" als Zentralkategorie, Gegenstand und Ziel des Geschichtslernens, die Karl-Ernst Jeismann 1976[15] (gedruckt in Kosthorst, Geschichtswissenschaft, 1977, S. 9-33) besonders wirksam auf den Begriff brachte, höchst bedeutsam. Dazu schlug Jeismann eine Dreistufigkeit in *„Analyse"*[16], *„Sachurteil"* und *„Werturteil"* (auch *„Wertung"* oder *„Bewertung"*) vor (bes. Jeismann, Geschichte, 1985), die Rüsen (Rüsen, Vernunft, 1983, S. 85ff., Rüsen, Lernen, 1994, S. 64ff., S. 164ff.) später weiterentwickelte.

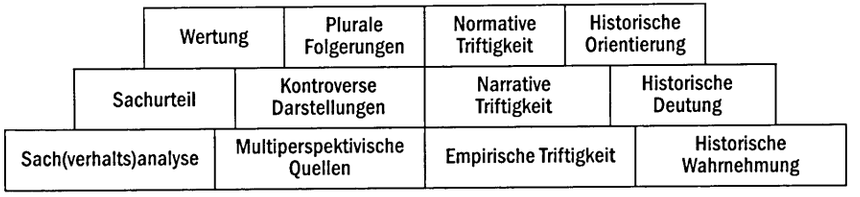


Grafik 1: Teiloperationen des Historischen Erkennens (nach Jeismann, Geschichte, 1985, S. 62ff., Rüsen, Lernen, 1994, 64ff., S. 164ff.)

15 Jeismann, Didaktik, 1977.

16 Gemeint sind eigentlich Sach(verhalts)analysen.

Nun hat Pandel (2005, Geschichtsunterricht, 2005, S. 22f., S. 143f.) argumentiert, Jeismann habe diese Dreiheit, die zudem im allgemeinphilosophischen und allgemeindidaktischen Felde, nicht im speziell Historisch-Fachlichen beheimatet sei, von Weymar und Hierdeis adaptiert und keineswegs selbst erfunden. Vor allem sei die „narrativistische Wende" der Historie dabei noch gar nicht bedacht worden. Die eigentliche Hauptarbeit stehe der Geschichtsdidaktik also noch bevor. Die Relativierung des Durchbruchs bei Jeismann 1976 mag man noch akzeptieren; Pandel übersieht aber völlig, dass die – von Rüsen ausdrücklich als Jeismann verwandt bezeichnete – dreifache Begriffsbildung „historische Wahrnehmung", „historische Deutung", „historische Orientierung" seit den achtziger Jahren – und in völliger Rezeption von Arthur C. Danto und Hayden White – entwickelt wurde (vgl. Rüsen, Vernunft, 1983; Rüsen, Rekonstruktion, 1986; Rüsen, Geschichte, 1989; Rüsen, Lernen, 1994).



Grafik 2: Teiloperationen des Historischen Erkennens (nach Jeismann, Geschichte, 1985, S. 62ff.; v. Borries, Perspektivenwechsel, 2000, S. 15ff. und Rüsen, Vernunft, 1983, S. 85ff.; Rüsen, Geschichte, 1989, S. 93ff.; Rüsen, Lernen, 1994, S. 64ff., S. 164ff.)

Man sieht das z.B. daran, dass Rüsen die drei Ebenen oder Teiloperationen (damals noch teilweise unglücklich „Dimensionen" genannt) schon früh ausdrücklich auf die Qualitätskriterien untersucht hat, die es jeweils für die fälligen Entscheidungen gibt (Rüsen, Vernunft, 1983, 85ff.). So kommt es zu den berühmten „Triftigkeiten" (*„empirisch"* für die *„historische Wahrnehmung"*, *narrativ"* für die *„historische Deutung"*, *normativ"* für die *„historische Orientierung"*) und „gesteigerten Triftigkeiten", die leider so wenig rezipiert und diskutiert worden sind. Hier ist die besondere Erkenntnislogik der Historie, nämlich ihre „narrative Struktur", sehr wohl beachtet.

Dabei kommt es nicht darauf an, dass man Terminologie und Abgrenzung heute vermutlich etwas anders wählen würde.[17] Es geht um Grund-

17 Sowohl die konkrete Zuordnung von „narrativer Triftigkeit" zur „historischen Deutung" und von „normativer Triftigkeit" zur „historischen Orientierung" (manche – früher auch ich – sehen es umgekehrt) als auch die ein-eindeutige Zurechnung der Triftigkeiten zu jeweils einer Teiloperation überhaupt kann – ja muss – man neu verhandeln.

sätzliches: Wenn man nicht mehr glaubt, dass Historie zeigen kann, *„wie es eigentlich gewesen ist"*, sondern ernsthaft und nicht nur formelhaft *„Geschichtsbewusstsein"* zum Kern der Aufgabe macht, dann rettet nur eine klare begriffliche Analyse von Plausibilitäten, Triftigkeiten oder Gültigkeitskriterien vor der völligen Beliebigkeit, die – unbeschadet anthropologischer Grundstrukturen und Bedürfnisse – glatte Entbehrlichkeit (Irrelevanz) oder voluntaristische Instrumentalisierung (Indienstnahme) des Faches Geschichte bedeuten würde, weil eben der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit verloren ginge.

Rüsen war sich auch völlig dessen bewusst, dass auf allen drei Ebenen das Problem der Kontraste, Gegensätze und Widersprüche auftritt (vgl. Rüsen, Lernen, 1994, S. 164-170). Man kann abweichende Wahrnehmungsweisen, konfligierende Deutungsvorschläge und konkurrierende Orientierungsangebote alle drei als Formen von „Multiperspektivität" bezeichnen; im Interesse der Klarheit wurde aber vorgeschlagen, einmal von „Multiperspektivität", einmal von „Kontroversität" und einmal von „Pluralität" zu sprechen (v. Borries, Perspektivenwechsel, 2000, 15ff.; v. Borries, Geschichtslernen, 2004, S. 245ff.). In allen drei Bereichen sind Debatten und Streitkultur unvermeidlich; erst wenn es (scheinbar) keine Gegenmeinungen mehr gibt, weil diese nämlich unterdrückt oder verschwiegen werden, wird es bedenklich (und langweilig).

Pandel hat also recht, wenn er die fachspezifische Zuspitzung des eher allgemeindidaktischen Dreischrittes verlangt, der ja abgewandelt auch den EPA (einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur) aller Fächer – auch in der Neufassung 2005[18] – zugrunde liegt. Er irrt aber, wenn er diese Leistungen als im Fach Geschichte im Wesentlichen noch nicht erbracht ansieht. Ich selbst habe z.B. eine Grafik „Neun Strukturmerkmale historischen Erkennens" veröffentlicht (v. Borries, Wissenschaftsorientierung, 2004a, S. 46, von Pandel ediert!), in der neben „Selektivität", „Perspektivität", „Retrospektivität" usw. auch „Narrativität", „Konstruktion" und „Sinnbildung" auftauchen. Es geht jetzt nicht darum, ob Auswahl und Anordnung der Zentralbegriffe dabei schon optimiert sind: Der narrative Charakter der Historie wird aber in dieser didaktischen Strukturierung zentral klargemacht und eingefordert.

18 Die EPA Geschichte (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) sind zu finden unter www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf.



Grafik 3: Neun Strukturmerkmale historischen Erkennens (v. Borries, Wissenschaftsorientierung, 2004a, S. 46)

Der Weg führt dann weiter zur bekannten „Sechsermatrix" von „FUER Geschichtsbewusstsein" (z.B. Schreiber, Geschichtsbewusstsein, 2002) und zum „explizit prozesshaften Modell der historischen Erkenntnis" (Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, 2003). Nicht umsonst wurden dabei die „narrativistischen Elemente" noch einmal kräftig verstärkt (und das mit ausdrücklicher Zustimmung von Jeismann und Rüsen bei einer eigens dazu einberufenen Tagung in Essen im Februar 2002). Denn jetzt wurden die drei Fokussierungen auf „Vergangenes", auf „Geschichte" (synchrone und diachrone Kontextualisierung) und auf „Gegenwart/Zukunft" unterschieden. Und gerade die Einsicht in die Besonderheit des Faches Geschichte zwang dazu, die Doppelung in beide Operationen der „Re-Konstruktion" und der „De-Konstruktion" ausdrücklich zu machen und ins Zentrum der Theorie zu stellen.[19]

3. FORTGESETZTE VERWEIGERUNG VON „GRADUIERUNGEN"?

Ungünstiger allerdings sah es – allem Anschein nach – um 1970 (wie noch 2005) für die *Stufung/Graduierung* aus: Eine Formulierung von Lernzielen, Qualifikationen oder Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen ist nicht aufzufinden – jedenfalls nicht bei flüchtiger Durchsicht. Ein Spiralmodell wurde zwar überall gefordert, aber nirgends vorgelegt. Tatsächlich galt damals ja eine andere Crux der Lernzielformulierung als das Kernproblem, nämlich die Unterscheidung verschiedener Abstraktionsgrade (und damit auch Abstufungen der Inhaltsgebundenheit oder -freiheit). Von obersten Lernzielen wurde alles über Zwischenstufen bis zu Feinlernzielen abgeleitet. Gerade diese kann man heute nicht mehr brauchen, da wir

19 Man könnte höchstens bemängeln, dass – im Interesse der logischen und analytischen Trennschärfe – die unverkennbaren Interdependenzen, die notwendigen Wechselprozesse und die pragmatischen Übergänge zwischen den drei Fokussierungen und auch den beiden Teiloperationen etwas in den Hintergrund getreten sind.

ja – übertragbare – „Kompetenzen" (nicht „Performanzen"), also an jeweils wechselnden und damit austauschbaren Beispielen, bezwecken.

Wichtiger war demzufolge die Tatsache, dass die Geschichtsdidaktik in ihrer Mehrheit das Thema „Entwicklungslogik" und „Lernprogression" verweigert hat (vgl. v. Borries, Alters- und Schulstufendifferenzierung, 2004b), und zwar unter Anführung von Hans-Jürgen Pandel (so noch Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S. 53ff.). Der etwas halbherzige Versuch von Rüsen, die geschichtslogischen Sinnbildungsmuster des „Traditionalen", „Exemplarischen", „Kritischen" und „Genetischen", die – seiner Meinung nach – in der Historie nacheinander aufgetreten sind, auch zu einer Abfolge in der historischen Sozialisation der einzelnen Kinder zu erklären (Rüsen, Lernen, 1994, S. 74-121), ist nicht weiterverfolgt worden. Eher hat sich die – vielleicht illusionäre – Position durchgesetzt, von Anfang an alle Formen gleichermaßen für lehrbar zu erklären, wofür allerdings einige interessante – aber keineswegs definitive – Anhaltspunkte in einer Unterrichtseinheit von Ingetraud Rüsen beigebracht wurden (I. Rüsen, in: J. Rüsen, Lernen, 1994, S.141-155).

Das Problem der Stufung der historischen Lernaufgaben nach dem Lernalter (weniger nach dem Lebensalter) hat nun nach TIMSS, PISA und CIVICS die Geschichtsdidaktik in einer ganz unerwarteten Weise eingeholt. Manche Kultusministerien setzen nämlich – noch bevor fachspezifische *„Kompetenz-Strukturmodelle"* und *„Kompetenzgraduierungen"* wirklich vorliegen – völlig willkürliche *„Mindeststandards"* oder *„Regelstandards"* und verlangen, dass diese – im Sinne einer *„Output-Orientierung"* oder *„Outcome-Orientierung"* – erfüllt werden. Wie aber soll man etwas lehren, von dem weder die Politiker, noch die Schulpraktiker, auch nicht die Geschichtsdidaktiker[20] wissen, wie schwierig es eigentlich ist. Dass das künftig – und zwar sehr rasch – psychologisch arbeitende Testinstitute empirisch leisten werden, ist reine Gesundbeterei und stellt zudem die Dinge – logisch und politisch – auf den Kopf.[21] Folglich ist abschließend festzustellen:

20 An der Ausdifferenzierung vor allem des basalen Niveaus, allerdings bezogen auf die Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte, befassen sich seit einigen Jahren Waltraud Schreiber und einige ihrer Mitarbeiter (Vgl. Schreiber, Entwicklung, ²2004; Schreiber, Elementarisierungs-Zumutung, 2003; vgl. auch die Beiträge Zabold, Semechin und Ventzke in Mebus/Schreiber, Denken, 2005).

21 Das sage ich als einer, der weiß, wovon er redet, weil er den Wert und den Aufwand empirischer Studien quantitativer Art (vgl. v. Borries u.a., Geschichtsverarbeitung, 1992; v. Borries u.a., Geschichtsbewußtsein, 1995; v. Borries u.a., Jugend, 1999; v. Borries u.a., Schulbuchverständnis, 2005) und qualitativer Art (vgl. v. Borries, Geschichtslernen, 1988; v. Borries, Geschichte, 1996; v. Borries u.a., Schulbuchverständnis, 2005) kennt und auf ihrer weiteren Förderung und Vermehrung beharrt.

- Natürlich sind die historischen Wege eines Faches und einer Fachdidaktik verschlungen; aber die Entwicklung seit 1968/1970 ist ziemlich nachvollziehbar als spiralige Schleife (Wiederholung auf höherer Ebene) verlaufen, von der alten Lernziel- und Curriculumdebatte bei einem wenig spezifischen Fachverständnis zur neuen Kompetenz- und Standarddebatte unter klaren fachtheoretischen Ansprüchen. Die gegenwärtige bildungspolitische Bewegung ist demzufolge nicht einfach *nur* eine Mode und ein Risiko, sondern mahnt bisherige Versäumnisse an und bietet neue Chancen. Um die Gefahren einer Verkürzung des Faches Geschichte auf Kanonwissen und Gesinnungstüchtigkeit zu reduzieren, muss die Geschichtsdidaktik, müssen Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker, die Entwicklung selbst aktiv mitgestalten.

- In den letzten Jahrzehnten hat das Fach Geschichte seine Fachspezifik immer deutlicher herausgearbeitet. Diese liegt nicht im Gegenstand „Vergangenheit", sondern in der Operation der „historischen Sinnbildung". Sie ist eine – nicht austauschbare, wenn auch durchaus in manchen anderen Fächern mögliche und fruchtbar anzuwendende – Zugriffsweise auf Welt und als solche für Allgemeinbildung[22] zwingend und unersetzbar. Das muss sich auch in jedem Kompetenzmodell abbilden.

- Die Geschichtslogik der „Narrativität" und das Konzept des „reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins" spielen eine zentrale Rolle in der Theorie, nicht aber in der Unterrichtspraxis; (Letzteres ist empirisch mehrfach gründlich belegt worden[23]). Auch in der Öffentlichkeit hat das „(gemäßigt) konstruktivistische" Modell der Historie – trotz Erfolges in manchen Richtlinien – nur eine ziemlich geringe Akzeptanz. Wir arbeiten also eher gegen den Zeitgeist, auch gegen die Erwartungen von vielen Lernenden, Eltern und Lehrenden.

- Gleichwohl – und eben deshalb – ist es offenkundig, dass „Geschichtskultur" und „Geschichtsvermarktung" selbst zum Lerninhalt des Geschichtsunterrichts werden müssen, wie es u.a. Pandel (Pandel, Geschichtsunterricht, 2005) betont hat, um einen aufgeklärt-kompetenten Umgang damit, um „Teilhabe an der Geschichtskultur" und „kompetente Nutzung von massenmedialen Geschichtsangeboten" zu fördern.

22 Vgl. auch Tenorth, Möglichkeiten, 1994.

23 Vgl. v. Borries u.a., Geschichtsverarbeitung, 1992; v. Borries, Geschichtsbewußtsein, 1995; v. Borries, Jugend, 1999; v. Borries u.a., Schulbuchverständnis, 2005

- Die Frage der „Schwierigkeitsgrade" historischer Denkformen, Einsichten, Kategorien (und auch Inhalte) und einer lerngünstigen Reihenfolge („Lernprogression") wird sich als Wiedergänger/Revenant erweisen, bis sie von der Geschichtsdidaktik theoretisch und empirisch einigermaßen befriedigend geklärt ist. Nur so lassen sich auch auf Dauer „Überforderung" und „Unterforderung" – oft in den gleichen Klassen! – mildern und Differenzierung und Individualisierung fördern. Es geht um eine bessere diagnostische Kompetenz, die sich aber Schulpraktiker(innen) nicht selbst aus den Fingern saugen können.

- Lernstandsmessungen müssen den offiziellen *Lernzielen* bzw. gewünschten/verlangten *Kompetenzen* entsprechen („Gültigkeit"); das ist nur scheinbar trivial. Dass es nämlich gelingt, ist alles andere als selbstverständlich. Bisher haben – besonders bei zentralisierter Ausgestaltung – gerade die Prüfungen und Zeugnisnoten in verblüffendem Ausmaß die kanonische Stofforientierung – auch gegen angebliche andere Zielsetzungen – betoniert. Angemessene Aufgaben sind nicht aus Massen-Test-Experimenten zu gewinnen („Eichung"), sondern aus überlegter fachdidaktischer Testkonstruktion anhand entwickelter Kompetenzmodelle.[24] Diese Entwürfe sollen nachträglich mit begrenzten Stichproben ausprobiert werden.

Nicht nur für die Erarbeitung eines Kompetenz-Strukturmodells „Historisches Denken", sondern auch für die Detailformulierung von Listen und besonders für die Vorbereitung von Diagnose und Leistungsmessung sind die Erfahrungen der Debatte um 1970 wichtig (wenn auch nicht ermutigend). Doch dazu wurden bereits an anderer Stelle (v. Borries, Mindeststandards, 2005) Ausführungen gemacht und wird auch in diesem Band erneut Stellung genommen.

24 Systematische Überlegungen zur Graduierung der Kompetenzen und zur Kompetenzentwicklung müssen Teil dieser Modelle sein. Vgl. hierzu die einschlägigen Kapitel im vorliegenden Band.

LITERATUR

Beilner, Helmut: Geschichte in der Sekundarstufe I. Ziele Inhalte, Methoden und Unterrichtsmodelle, Donauwörth 1976.

Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Krathwohl, David R.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim u.a. 1972.

Bloom, Benjamin S.: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, New York 1956.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Dähn, Susanne/Körber, Andreas/Lehmann, Rainer H.): Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich, Pfaffenweiler 1992.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Körber, Andreas/Baeck, Oliver/Kindervater, Angela): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Weidemann, Sigrid/Baeck, Oliver/Grzékowiak, Sylwia/Körber, Andreas): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München 1995.

Borries, Bodo v./Fischer, Claudia/Leutner-Ramme, Sibylla/Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005.

Borries, Bodo v.: Alters- und Schulstufendifferenzierung („Lernprogression"), in: Mayer, Ulrich u.a. (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 113-134.(2004 b)

Borries, Bodo v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.

Borries, Bodo v.: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien, Köln 1996.

Borries, Bodo v.: Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht, Stuttgart 1973, 2. erg. Aufl. 1974.

Borries, Bodo v.: Mindeststandards für das Fach Geschichte?, in: Neue Sammlung 1 (2005), S. 69-84.

Borries, Bodo v.: Perspektivenwechsel und Sinnbildungsfiguren im Umgang mit der Geschichte, in: Deutsche und tschechische Frauen im zivilgesellschaftlichen Dialog über die Gestaltung der zukünftigen Beziehungen. Perspektivenwechsel im Umgang mit Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft, hg. vom Deutsch-Tschechischen Forum der Frauen/Frauennetzwerk für Frieden e.V., Bonn o.J. (2000), 8-27 (= Dokumentation Nr. 3, Deutsche Ausgabe). Wiederabdruck in: Borries, Bodo v.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 236-258.

Borries, Bodo v.: Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der „Wissensgesellschaft", in: Mayer, Ulrich u.a. (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 30-48. (2004 a)

Döhn, Hans: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen, Hannover 1967, ²1975.

Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 177-200.

Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Mit Beiträgen von Jeismann, Karl-Ernst, Rüsen, Jörn, Vierhaus, Rudolf, Göttingen 1977, S. 9-33.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte als Horizont der Gegenwart. Über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn 1985.

Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003.

Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik & Forschung & Theorie. Mit Beiträgen von Jeismann, Karl-Ernst, Rüsen, Jörn, Vierhaus, Rudolf, Göttingen 1977.

Kuhn, Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte, München 1974.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Empfehlungen für den Kursunterricht in den Fächern Geschichte, Philosophie und Erdkunde; o.O. o.J. (²1973), 10 (= Schulreform NRW, Sekundarstufe II. Arbeitsmaterialien und Berichte. Eine Schriftenreihe des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 3 II Curriculum, Gymnasiale Oberstufe: Geschichte, Erdkunde, Philosophie).

Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 10.02.2005, www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion- formatiert.pdf.

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

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Darmstadt ⁴1972.

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I, Göttingen 1983.

Rüsen, Jörn: Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze ⁵1997, S. 57-63.

Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen, Köln 1994.

Rüsen, Jörn: Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III, Göttingen 1989.

Rüsen, Jörn: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II, Göttingen 1986.

Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewußtsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 18-43.

Schreiber, Waltraud: Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung! Ein Baustein zur Entwicklung einer Theorie der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Die Perspektive „historisches lernen von Grundschülern", in: Körber, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 147-176.

Schreiber, Waltraud: Entwicklung historische Kompetenz. Das Geschichtsbewusstsein von Grundschülern fördern II, in: dies.: (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Teilbände, Neuried ²2004, S. 47-113.

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

Süssmuth, Hans: Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren, in: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht, Bonn 1972, S. 37-83.

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

Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrpläne – Rahmenrichtlinien – Bildungsstandards, 1974–2004: Viel Aufwand, wenig Ertrag?, 2006 (im Druck).

„Kompetenzmodell" und „Kerncurriculum"

Bodo von Borries

Was haben Inhalte, Gegenstände, Einzelthemen mit „historischer Kompetenz" zu tun? Wer keine Namen, Daten, Fakten, Termini, keine Deutungen, Generalisierungen, Kausalitätsbehauptungen, Forschungskontroversen, keine geschichtskulturellen Debatten und öffentlichen Gedächtnisrituale kennt, der ist wohl kaum *kompetent* zu historischem Denken. Aber heißt das umgekehrt schon, dass ganz bestimmte Inhalte, festgelegte Detailkenntnisse, als Teil eines Kompetenzmodells aufgeschrieben werden müssen? Muss ein „Kerncurriculum" (wie man heute sagen würde) als unvermeidlicher Teil der Kompetenzformulierung (Struktur, Graduierung, Förderung) angesehen werden? Da sich hier die Geister scheiden, ist eine nähere Prüfung nötig.

1. „Kanonische Stoffe" im „Kompetenzmodell" (an den Beispielen „Französische Revolution" und „Reformation")?

Um das Problem kanonischer Stoffe zu verdeutlichen, sei mit einem Beispiel begonnen, dem – wohl für fast alle *unverzichtbaren* – Datum „1789". Jeder wird – obwohl „Inkrafttreten der US-Verfassung" oder „erstmalige chemische Zerlegung des Wassers in Wasserstoff und Sauerstoff" ebenfalls korrekt wären – gleich sagen „Französische Revolution". Aber das ist schon mehr falsch als richtig: Eher kann es heißen „Sturm auf die Bastille" (das muss man aber auch erklären und einordnen können!), „Generalstände", „Grande Peur" oder (allgemeiner) „Beginn der Französischen Revolution"; die fing jedoch – mindestens ebenso überzeugend – bereits 1787 mit der gescheiterten „Notabelnversammlung" (ab 22.2.1787) und der „Revolte von Adel und Parlamenten" oder 1788 mit der Ausschreibung (am 8.8.1788) von Wahlen zu den „Generalständen" und der Abfrage von „cahiers de doléances" an.

1789 ist also nicht „Die Französische Revolution", sondern allenfalls ein – ziemlich gut oder eher schlecht gewähltes – Symboldatum (später wurde der „Bastillesturm" am 14.7. als „Nationalfeiertag" fixiert und ritualisiert!) für ein – hoch umstrittenes, aber meist schein-eindeutig als „Die

Französische Revolution" benanntes – historisches Groß-Phänomen. Bei der Kanonisierung – auch und gerade für den Geschichtsunterricht in Deutschland – müssen eine ganze Reihe von Fragen gestellt und geklärt werden:

- Wann endete „Die Französische Revolution"? Gilt 1794 (Thermidor), 1795 (Direktorium), 1799 (Konsulat), 1804 (Kaisertum), 1814 (Charte), 1815 („Restauration")? Wann begann „Die Französische Revolution"? Soll man 1787, 1788 oder 1789 sagen (siehe oben)?
- Was symbolisiert „Die Französische Revolution" eigentlich? „Bürgertum" („Emanzipation des Dritten Standes"), „Menschenrechte" (auch „Sklavenbefreiung"), „Demokratie" („Verfassung"),[1] „Kapitalismus" („freie Marktwirtschaft"), „Utopischer Sozialismus" (Roux, „Maximum", Babeuf, Buonarrotti), „Säkularisierung" (Trennung von Kirche und Staat), „Nationsbildung" („Nationalismus")? Wenn alles zusammen gilt: In welcher Gewichtung und welchem Spannungsverhältnis?
- Inwiefern war „Die Französische Revolution" ein Erfolg, inwiefern ein Misserfolg, inwiefern ein Glück, inwiefern ein Unglück? Soll man – statt der bisherigen Stichworte – „Terreur", übrigens beider (oder aller) Seiten!, („Guillotine", Massenenthauptungen, -erschießungen und -ertränkungen, „Gewaltorgie, Besitzumsturz und Inflationskatastrophe", *„Die Tugend muss durch den Schrecken herrschen!"*), „Diktatur" (Ende im Kaiserreich), „Hungerkrisen und Bürgerkrieg" („Vendée", „Chouanerie"), „Volkskrieg und Völkerschlacht(en)" (24 Jahre „Europäischer Krieg" 1792–1815) in den Vordergrund stellen?
- Wie wichtig ist „Die Französische Revolution" im Verhältnis zu anderen Prozessen? Muss sie *über, neben* oder aber *unter* „Aufklärung" (McNeill), „Atlantische Revolution" (Palmer), „Industrielle Revolution" (Cipolla), „Kolonialistisches Weltsystem" (Wallerstein) gesetzt werden?
- Welches Verhältnis besteht eigentlich zu anderen – gleichzeitigen – Revolutionen (USA, Niederlande, Belgien, Polen) und zu den Begleiterscheinungen, Folgen und Reaktionen in anderen Ländern (Großbritannien, Schweiz, Spanien, Lateinamerika, „Römisches Reich deutscher Nation", Österreich, Preußen, Russland)? Kann man da überhaupt noch von *„Der Französischen Revolution"* sprechen?
- Was macht die „Die Französische Revolution" eigentlich zur „Revolution"? Kommt es – bei diesem Begriff – auf „Beschleunigung", auf „Umwälzung",

1 Die schlichte Deutung, in der Französischen Revolution sei die moderne Demokratie durchgesetzt worden, mag verbreitet sein. Plausibel ist sie angesichts des Nicht-Inkrafttretens der republikanischen – und demokratischen – Verfassung vom 24. Juni 1793, angesichts der Diktatur und des Kaisertums Napoleons (1799-1815), angesichts der Revolutionen von 1830, 1848 (später Staatsstreich Napoleons III.) und 1870/71 sowie angesichts der Beinahe-Restauration zur Zeit Boulangers, der Krise um die Dreyfuss-Prozesse und der langen Entwicklung bis zum Ausgleich von 1905 („Trennung von Staat und Kirche") nicht.

auf „Gewalt", auf „Fortschritt", auf „Fressen der eigenen Kinder" an? Was ist übertragbar – ist überhaupt etwas übertragbar?

- Was bedeuteten „Frauen" für „Die Französische Revolution", was bedeutete - und bedeutet – „Die Französische Revolution" für die Frauen? (Oder wollen wir die Gender-Frage inzwischen zu einer „veralteten" Mode erklären?)
- Wie verhält es sich eigentlich mit den „Großen Individuen" (Revolutionäre und Anti-Revolutionäre) und „Eliten", wie mit „Volksmassen" und „Unterschichten", wie mit der Interdependenz beider? Und wie sind die – kurz- und langfristigen – „Ursachen" aufzulisten und zu gewichten? (Oder ist das mittlerweile kein relevantes Problem mehr?)

Das alles müsste/sollte man eigentlich durchdacht und „multiperspektivisch", „kontrovers" und „plural"[2] verarbeitet haben, damit man mit dem Datum 1789 „kompetent" umgehen, z.B. eine reflektierte Geschichte der Französischen Revolution erzählen kann. Das bloße Auswendiglernen *„1789 = Französische Revolution"* schadet dagegen mehr, als es nützt. Wer überhaupt „1789" ins Kerncurriculum zu schreiben vorhat, müsste das, wenn er/sie nicht – ob willentlich oder unwillentlich – riskieren soll, einfach Geschichts-Ideologie zu verbreiten, Geschichtspolitik zu betreiben und Geschichtsbewusstsein zu dekretieren, allenfalls ungeprüfte und unklare Geschichts-Konventionen weiterzugeben, ungefähr in der angedeuteten komplexen Weise (jedenfalls aber in Kenntnis der Fallstricke!) tun. Aber schauen wir nach einem zweiten Beispiel, der „Reformation":

- Wer sind eigentlich die Träger und was gehört eigentlich dazu? Nur Luther oder Luther (Luthertum) *und* Zwingli/Calvin (Calvinismus) als Parallelen? Wie steht es mit Hus und Wiclif als Vorläufern/Vorbildern, mit Erasmus und Melanchthon als Humanisten, mit Thomas Müntzer und Johann von Leyden (dem „König von Münster") als schwärmerischen Radikalen, mit Schwenckfeld und Servet als individualistisch und spiritualistisch Weiterdenkenden, aber auch mit Ignatius von Loyola und Theresa von Avila als kirchentreuen Reformern? Gibt es „eine Reformation" oder *„ein ganzes Bündel* von Reformationen"? Und was ist dann darin das Wichtigste?
- Wie steht es eigentlich mit der Terminologie? Ist „Reformation" nicht schon ein protestantischer Begriff, der in katholischer Perspektive und Interpretation gegen „große lutherische/calvinische Ketzerei" auszutauschen ist? Gilt nicht dasselbe für die Folgeepoche „Gegenreformation", die so nur auf „Protestantisch" heißen kann und in katholischer Sicht durch „Katholische Reform" ersetzt werden muss?

2 Diese Termini versuchen, Kontraste, Spannungen und Widersprüche auf allen drei Ebenen („Historische Wahrnehmung", „Historische Deutung" und „Historische Orientierung", vgl. Rüsen 1994, 64ff., 164ff.) einzufangen (vgl. v. Borries 2004d, 245ff.).

- Was aber macht „Die Reformation" überhaupt denkwürdig, d.h. im deutschen „Kerncurriculum" unverzichtbar (falls sie das ist)? Ist sie der Weg vorwärts in die „Neuzeit" (individuelle Gewissensentscheidung und frühe „wissenschaftliche" Traditionskritik) oder der zurück ins „Mittelalter" („Verbalinspiration" des Schrifttextes, „Biblizismus")? Ist sie die Spaltung von „Die Christenheit oder Europa" (Novalis) oder die Morgenröte der „aufgeklärten Geistesfreiheit" (Condorcet)? Ist sie die gescheiterte „frühbürgerliche Revolution" (Marx/Engels) oder als „innerweltliche Askese" der Start zu Kapitalismus und Industrialisierung (Max Weber)? Ist sie wesentlich eine „Religionsrevolution", ja „Religionsstiftung", oder eine „zyklische Erweckungsbewegung" unter so vielen anderen des Christentums? Wie steht sie zu „Renaissance" und „Humanismus", wie zu „Bauernkrieg" und „Plebejerrevolte", wie zu „Hexenverfolgung" und „Gewissenszwang", wie zu „Staatskirchentum" (unter fürstlicher Oberherrschaft: „Summepiskopat") und „Absolutismus"?
- Wie speziell verhält sich die „Reformation" zur deutschen Identität? Hat sie den „Dreißigjährigen Krieg" als schlimmste „nationale" Katastrophe verschuldet? Hat sie das deutsche Volk auf Dauer gespalten? Hat sie die intellektuelle Weltgeltung des Deutschtums begründet? Hat sie die politische und moralische Katastrophe des Nationalsozialismus vorbereitet? (Alles das und viel mehr ist schon ernsthaft - und argumentativ - vertreten worden.)
- Was bedeuteten „Frauen" für „Die Reformation", was bedeutete - und bedeutet - „Die Reformation" für die Frauen? (Oder wollen wir die Gender-Frage inzwischen zu einer „veralteten" Mode erklären?)
- Wie verhält es sich eigentlich mit den „Großen Individuen" (Reformatoren und ihre Gegner) und „Eliten", wie mit „Volksmassen" und „Unterschichten", wie mit der Interdependenz beider? Was sind eigentlich die religiösen, was die politischen und was die wirtschaftlichen Antriebe in der „Reformation"? (Oder ist das mittlerweile kein relevantes Problem mehr?)

Wenn man Reformation als Pflichtthema vorschreibt, die „Reformation" ins „Kerncurriculum" hineinsetzt, muss man entweder solche Fragen (ob man es überhaupt merkt oder nicht) vorweg autoritativ entscheiden (dekretieren) oder sie – als offene Probleme – an Lehrende *und Lernende* in den Klassen weiterreichen.[3] Und das sind keineswegs marginale Quisquilien jenseits eines gesicherten Kernes von grundlegenden Hauptfakten, sondern es ist der Kern der Sache selbst. Unklar sind nämlich Anfang, Höhepunkt und Ende, treibende Kräfte und entscheidende Ergebnisse, Gewichtungen und Interdependenzen zwischen geistlich-religiösen, herrschaft-

3 Lehrende können vermutlich nicht zu allen historischen Pflicht- und Wahl-Themen umfangreiche Spezialkenntnisse besitzen, aber sie sollten wissen, dass „Multiperspektivität", „Kontroversität" und „Pluralität" nicht irgendwie im Randbereich, sondern im Kern der Sinnbildung anzusiedeln sind.

lich-politischen und sozio-ökonomischen Prozessen, positive oder negative Bewertung, fortdauernde oder reduzierte Bedeutung für heute ...

Wer das (ungesicherte) Wittenberger „Turmerlebnis" des jungen Augustinermönches Luther ins Zentrum stellt, tut etwas ganz anderes, als jemand, der den (umstrittenen) Thesenanschlag des Professors an einer Provinzuniversität betont. Beide allerdings betreiben noch Personen- und Ereignisgeschichte – ganz anders als der-/diejenige, der/die die rasante – antipäpstliche – Massenbewegung durch Flugschriften („schwarze Kunst") hervorhebt („Funke im Pulverfass"). Das wieder ist etwas völlig Verschiedenes, als die politischen Kalkulationen („Vorteile" und „Nachteile") der fürstlichen Landesherren – und städtischen Obrigkeiten! – zu beachten und den raschen Prozess der „Säkularisierung" (Klosterauflösungen und -enteignungen) herauszustreichen.

Welche Bedeutung kommt eigentlich der persönlichen Entscheidung Karls V., seinen Konflikten mit dem Papsttum und den Interessen seines Hauses „Habsburg" (bes. in Spanien) zu, welche der höchst einseitigen Stellungnahme der bayerischen Wittelsbacher – im Gegensatz zu den pfälzischen Vettern? Und wie sieht es auf der anderen Seite mit den Wettinern (Sachsen) beider Zweige einschließlich ihrer Rivalität (Albertiner im heutigen Sachsen und Sachsen-Anhalt, Ernestiner im heutigen Thüringen) aus? Sind das nur – verstehens-bedürftige – Ereignisse von „Personengeschichte" oder sind das – erklärbare – strukturgeschichtliche Prozesse?

„Französische Revolution" und „Reformation" können nicht als unstrittige Daten und Fakten in ein Kerncurriculum und mit diesem in die Definition historischer Kompetenz eingesetzt werden; und das gilt auch für alle anderen kanonischen Themen. Die sogenannten „Hauptfakten" sind stets ausgewählte und ausgelegte, symbolisch aufgeladene und gesellschaftlich vereinbarte „Tatsachen" einer äußerst dichten Zusammenhangsherstellung und Bedeutungsverknüpfung. Die Sinnbildung folgt eben nicht aus den unabhängig feststehenden „Hauptfakten", sondern – mindestens in gleichem Maße – werden die „Hauptfakten" durch vorher festgelegte Sinnbildungen konstituiert oder jedenfalls selegiert. Es handelt sich um einen interdependenten Prozess, bestenfalls im Sinne einer komplexen und reflektierten Spiralbewegung. Das setzt Mindestbedingungen für eine verantwortbare Behandlung im Unterricht, wenn nicht schlicht autoritativ und suggestiv jeweils eine vorgefertigte konventionelle – und keineswegs ideologiefreie –Sichtweise/Wertung (z.B. in Sinne des eigenen Nationalstaates, der bestehenden Wirtschaftsordnung ...) vermittelt werden soll.

2. NOTWENDIG-UNVERMEIDLICHE INHALTSBINDUNG UND ÜBERFLÜSSIG-GEFÄHRLICHE KANONISIERUNG?

Was folgt für ein Kerncurriculum und für darin festzulegende Pflichtinhalte? Alles, was überhaupt behandelt wird, muss ziemlich gründlich von mehreren Seiten beleuchtet werden, muss in seiner Gemachtheit, Geltungsbehauptung und Umstrittenheit als Erzählung *(„Geschichtsgeschichte")* deutlich werden und ist vor allem auch auf seine Orientierungsangebote, ja Orientierungszumutungen für Adressaten hin abzuklopfen. Das bedeutet mit einer alten, zu selten beherzigten Formel: ***„Weniger, aber gründlicher!"***

Dies gilt vor allem für die Entscheidung, den Aufbau historischer Sachkompetenz zu fördern, mit Begriffs- und Strukturierungskompetenz als Hauptkompetenzen.[4] Gerade dieser „Kompetenzbereich" und die zuzuordnenden Haupt- und „Teilkompetenzen" können nicht ohne inhaltliche historische Beispiele erworben oder demonstriert – also auch diagnostiziert und abgetestet – werden (das wäre das berühmte „Stricken ohne Wolle"). Bei der Ausdifferenzierung oben sind eine Reihe von Teilkompetenzen genannt worden:

- Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Zeitentwicklungen zu klassifizieren (als „Revolution", als „Reform", als „Reformation"),
- Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Deutungsmuster für historische Ereignisse, Entwicklungen, Strukturen als solche zu erkennen („Französische Revolution", „Reformation" und „katholische Reform"),
- Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft zur Begriffsbildung, -erweiterung, -reflexion („Französische Revolution", „Reformation", „katholische Reform"),
- Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, gegenwärtige Phänomene historisch zu erklären (Multikonfessionalität, Nationsbestand, Gesellschaftsordnung, Zeit-, Raum- und Kulturabhängigkeit von Bedeutungszuweisungen zur gleichen Vergangenheit).

Die Entwicklung von Teilkompetenzen, die eindeutig der Historischen Sachkompetenz zuzuordnen sind, ist nicht an eine spezifische und unersetzliche Themen-Liste gebunden. (Das wäre vor-demokratische und vorpluralistische „Uniformierung".) Noch viel weniger gilt dies für Teilkompetenzen, die auf anderen Kompetenzbereiche zu beziehen sind: Sich selbst in einer neu auftauchenden historischen Streitfrage ein Bild zu ma-

4 Vgl. hierzu auch Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

chen und eigenverantwortlich über Gegenwarts- und Zukunftskonsequenzen zu entscheiden, setzt nicht voraus, sich beispielsweise mit „Der Französischen Revolution" oberflächlich beschäftigt zu haben. Es kann statt dessen auch, und zwar gründlich, anhand von „Geschlechterbeziehungen im ‚Mittelalter'", „Dreißigjährigem Krieg", dem „Kolonialsystem im 17./18. Jahrhundert", der „Erfindung und Durchsetzung der ‚Menschen- und Bürgerrechte'", „Russischer Geschichte 1861–1945" oder dem „Nahostkonflikt 1917–2006" erlernt sein, wenn denn Motivation, Methoden, Begriffsbildung – und *jeweiliges* Arbeitswissen[5] – stimmen. Das bedeutet: Es handelt sich um ein inhaltsoffenes Instrumentarium.

Anders gesagt: Ein Kompetenz-Entwicklungsmodell muss kein verbindliches Kerncurriculum festlegen, um die Entwicklung historischer Kompetenzen zu fördern;[6] die Kompetenzentwicklung erfolgt, bezogen auf alle Kompetenzbereiche, in weiten Teilen inhaltsoffen. Dies darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden: Die Kategorie „Revolution" erfordert eben andere Inhalte zu ihrer Förderung als die Kategorie „Reform". Bedenkt man, dass die Kompetenzbereiche untereinander vernetzt sind, dann engt z.B. der Schnittbereich zwischen Sach- und Orientierungskompetenzen die Auswahlmöglichkeiten weiter ein. Soll nämlich historische Orientierung bezogen auf den aktuell gemeinsamen Lebensraum der Schüler erreicht werden, erhält die Reformation ein *Prä* gegenüber anderen Erweckungsbewegungen.

Es ist also nötig, Beispiele für die typischen Verknüpfungen, d.h. für die Logik der Arbeitsprozesse und für die Art des Arbeitswissens, zu geben. Das ist etwas ganz anderes, als flächendeckend und landesweit einen einheitlichen Stoffkanon, verstanden als verbindliche Auswahlentscheidungen, verbindliche Deutungen, verbindliche Vernetzungen etc., anzuordnen. Wie wenig eine autoritative Vorschrift, die Geschichtsbilder verordnet, für eine politisch plurale (allerdings stets auf Menschenrechte und Verfassungstreue verpflichtete), tendenziell post-patriarchalische und ethnisch heterogene Gesellschaft angemessen wäre, muss wohl nicht erneut begründet werden.

5 Der Begriff „Arbeitswissen" bezeichnet – im Gegensatz zu kanonischen, aber toten Speicherbeständen – die – je nach untersuchtem Thema verschiedenen – lebendigen und aktiv verwendbaren Vorräte und Instrumente, die im jeweiligen Lernprozess erworben, strukturiert und befestigt werden. Diese situativ nutzbaren – und auch intendierten – Bestände fallen bei einzelnen Lernenden (und in ganzen Klassen) höchst verschieden (und nicht immer dauerhaft) aus, da Lernen ein durchaus individueller Prozess eines „sinnhaften Aufbaus von Welt" ist.

6 Wahrscheinlich kann man sogar weitergehen: Kompetenz-Entwicklungsmodelle müssen – für einzelne Individuen, für Klassen, für Schulen – ergänzende (Kern-)Curricula voraussetzen, aber dürfen sie nicht festlegen.

Ein Argument für die Auswahl bestimmter Themen für das Kerncurriculum bleibt aber bestehen, auch und gerade wenn Kompetenz-Orientierung das Ziel ist: Themen, die das So-Sein von Gegenwart erklären, die (vermutlich) zumindest die nahe Zukunft prä-determinieren, die in unterschiedlichen Bereichen der Geschichtskultur auf unterschiedliche Weise aufgegriffen werden, sollten auch im Geschichtsunterricht bearbeitet werden, in der Regel nach dem Motto „weniger aber gründlich". Weil die Schüler auch lernen sollen, sich Überblicke anzueignen und dabei zu unterscheiden, was unstrittig ist, vielfach belegt und wo die Kontroversen, mindestens die unterschiedlichen Interpretationen ansetzen, haben im Geschichtsunterricht aber durchaus auch Überblicke ihren Platz. Platz, und zwar gesicherten, müssen aber auch Themen haben, die die Klasse sich aussucht.

Die Absicht sowohl der landesweit, vielleicht sogar europaweit behandelten Themen wie der frei zu wählenden, der Vertiefungen wie auch des Überblicks ist immer, die Schüler fähig zu machen, am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzuhaben. Es geht darum, einen „Common Ground" für Kommunikation innerhalb der eigenen Gruppe und mit anderen zu schaffen, der für konkrete, heute noch nicht antizipierbare Fälle, auch orientierungsrelevant werden könnte. Grundsätzlich gültig ist das Ziel, die Entwicklung historischer Kompetenzen zu fördern.

In den nächsten Jahrzehnten noch wird für Schüler an deutschen Schulen der Nationalsozialismus ein solches Thema sein.[7] Was vertieft wird, wo Überblicke gegeben werden, was ausgespart wird, das sollten Geschichtslehrer nicht für sich entscheiden, sondern ihren Schülern begründen bzw. mit ihnen zusammen entscheiden. Für alle Inhalte, die ausgewählt werden, gilt, dass sie kategorial gewendet werden sollen (vgl. Artikel „Herrschaft"), bezogen auf die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Zeitverläufe (bis hin zur Gegenwart und hinein in die Zukunft) zu strukturieren, dass sie auf die Entwicklung von Kompetenz in den prozessbezogenen Bereichen bezogen werden sollen.

Inhaltliche Festlegungen in Kerncurricula, die von Kommissionen ausgewählt werden, die um deren Grenzen wissen, die von Lehrern in Themen gebracht werden, die für sich selbst kompetent sind, insbesondere die historische Prinzipien erfasst haben und die Kompetenz-Förderung als Ziel akzeptieren, für Schüler, die einen Sinn darin sehen, historisch kom-

7 Dasselbe gilt sicherlich für „Industrialisierung" in einem umfassenden Sinne, also nicht (bloß) „Industrialisierung in England 1770–1820" oder „Industrialisierung in Deutschland 1830–1890", sondern „Industrialisierung als universalhistorischer Umbruch".

petent zu werden (gerade auch durch Thematisierung der Selektion!), schaden nicht, ganz im Gegenteil. – Mit Kompetenz-Strukturmodellen haben Kerncurricula aber nichts zu tun, mit Kompetenz-Entwicklungsmodellen wenig.

Auch in anderer Richtung sollte die Debatte mit pragmatischen, politischen und normativen Überlegungen weitergeführt werden. Insbesondere sind neben den Argumenten, die sich aus der Zentralstellung des „kognitiven" Zugangs für einen aufgeklärten („reflektierten und [selbst-] reflexiven") Umgang mit Geschichte ergeben, auch die „politische" Funktion der Historie und ihre „ästhetische" Dimension zu bedenken,[8] die bei der inzwischen anerkannten unterrichtlichen Beschäftigung mit „Geschichtskultur" nicht weiterhin ausgeklammert werden können (vgl. z.B. Rüsen 1994, 219ff.).[9]

Wenn die „Befähigung zum historischen Denken" die künftigen Bürger – und „Gäste" – mit einer Art „Grammatik der Historie" ausstattet, darf man durchaus auch nach Möglichkeit und Notwendigkeit einer „Lexik der Historie", also eines Bestandes an Themen – gleichsam dem gemeinsamen Wortschatz – für die Kommunikation über Historie in der Gesellschaft fragen. Denn diese Kommunikationsfähigkeit könnte – neben den verbindlichen Grundwerten der „Menschen- und Bürgerrechte" – für den Zusammenhalt des zunehmend heterogenen Gemeinwesens eine gewisse Bedeutung gewinnen.[10] Wenn man eine notwendige Gemeinsamkeit (als „Wortschatz") allerdings in gleichem Maße für Einzelinhalte anerkennt, landet man rasch in einer uferlosen (illusionären) Überforderung oder in einem engen (anti-pluralen) Kanon. Da liegt ein Dilemma.[11]

8 Beide werden in den massenmedialen Produktionen und Präsentationen besonders deutlich, die – auch nach empirischen Befunden – im individuellen Geschichtsbewusstsein vieler Jugendlicher und Erwachsenen längst dominieren, jedenfalls im Vergleich zu den Wirkungen des Geschichtsunterrichts!

9 Dazu scheint gerade das theoretische Modell von „FUER Geschichtsbewusstsein" besonders geeignet, weil ja „De-Konstruktion" fertiger Geschichten in der „Geschichtskultur" (einschließlich „Geschichtspolitik"), „Historische Identität" („Orientierung", u.a. Selbstdefinition) und „(eigenes) historisches Denken" („historische Kompetenz") bei ihm im Zentrum stehen. Freilich muss die Entfaltung für die politische und die ästhetische Dimension und die detaillierte Analyse von deren Vernetzungen mit kognitiven Prozessen weithin erst noch geleistet werden.

10 In der kategorialen Fassung von „Historischer Sachkompetenz" wird eben dieses für gesellschaftlich geläufige Konzepte der Geschichtsdeutung (und ihre Kritik) anerkannt werden (vgl. unten 3.).

11 Eben deswegen darf man die Entscheidung des Geschichtslehrerverbandes, im Jahre 2006 unter dem Titel „Bildungsstandards Geschichte" – ohne gleichzeitiges theoriegestütztes Kompetenzstruktur- und Kompetenzgraduierungsmodell – ein weitgehend stofforientiertes Curriculum vorzulegen, in dem zwar auch Techniken historischen Arbeitens angesprochen werden, aber die vorgeschriebenen Deutungen der kanonischen Themen nicht explizit zum Thema der Analyse und Kritik (eben „historischen Denkens") gemacht werden, als höchst unglücklich und keineswegs weiterführend bezeichnet werden.

3. „HISTORISCHE METHODENKOMPETENZ" IM „KERNCURRICULUM GESCHICHTE"?

Natürlich erhebt sich nach der weitgehenden Ausgliederung des Problems „Kerncurriculum" aus dem Problem „Kompetenzmodell" eine Reihe von Folgefragen, z.B.,

- ob überhaupt ein „Kerncurriculum" Geschichte – bzw. mehrere „Kerncurricula" – festgelegt werden muss, soll, darf oder kann,
- in welchem Verfahren solche Entscheidungen zu treffen wären,
- welche Gesichtspunkte dabei zu berücksichtigen sind (Determinanten, Ansprüche),
- wie ein „Kerncurriculum" Geschichte in Deutschland – bzw. in seinen Teilen – für seine heterogenen Lernenden auszusehen hat/hätte.

Aber diese Überlegungen gehören – strikt betrachtet – nicht in ein Buch über ein Kompetenzmodell „Historisches Denken". Das Problem des „Kerncurriculums" ist hier, wenn man der bisherigen Argumentation folgt, nur eines der *„Abgrenzung"*, die – bei allen *„Überschneidungen"* – doch theoretisch relativ sauber vorgenommen werden kann. Praktisch allerdings ergeben sich, vor allem solange die Tradition von „Stofforientierung", insbesondere in der Form der Gleichsetzung von „Vergangenheit" und „Geschichte", in den Köpfen von Lehrenden und Lernenden, aber auch Eltern, Journalist(inn)en und Politiker(inne)n ziemlich ungebrochen ist, jede Menge „Abstimmungsprobleme". Ohne eine Vorstellung von einer eigenen Lösung im Konfliktfeld „Kerncurriculum" droht ein Kompetenzmodell daher relativ unwirksam zu bleiben.[12]

12 Ein gutes Beispiel stellt eine 2005 – unter großer öffentlicher Aufmerksamkeit – von der Tageszeitung „Die Welt" (25.4.2005, S. 9-15) veröffentlichte Befragung von Erwachsenen zu ihrem Geschichtsbewusstsein und Geschichtswissen dar („Was die Deutschen über ihre Geschichte wissen"). Darin bildete sich – nicht erst bei den Befragten, sondern schon bei den Fragestellern – eine erschütternde nationale Verengung (außerhalb Deutschlands existiert nichts), personalisierende Tendenz (fast nur Wilhelm II., Hitler, Adenauer und Co.), politikgeschichtliche Einseitigkeit (Ausnahmen „Wunder von Bern", Luther und Goethe) und zeitgeschichtliche Zuspitzung (12 Fragen zum 20. Jahrhundert bei 17 Fragen insgesamt) ab. Ausgegeben wurde diese Engführung als „Prüfstand" für „die Geschichtskenntnisse der Deutschen insgesamt" (S. 9). Zunächst vorgestellt und kommentiert wurde das Ergebnis natürlich nicht von einem Didaktiker oder Fachwissenschaftler, sondern von einem – am Markt sehr erfolgreichen – Massenmedien-Produzen-

Vorschläge für eine Neuordnung sind verschiedentlich gemacht worden (z.B. Schneider 2000, v. Borries 2001a); dabei wurde schon seit Jahrzehnten (z.B. Erdmann 1972, Müller 1972) vor allem die Illusion bekämpft, die „chronologische Abfolge" sei *per se* die einzige oder auch nur eine brauchbare Strukturierung.[13] Sie liefert zwar u.U. bunte und abenteuerliche Bilder für die „Kleinen", verlegt aber die – für Geschichte entscheidenden – „Gegenwartsbezüge" und „Orientierungsleistungen" ganz oder großenteils erst an das Ende von Fachunterricht und Schullaufbahn, wenn die Domäne „Geschichte" bei vielen längst als weltfremd und überflüssig mental *ad acta* gelegt ist.

In den bisherigen Curricula – und das ist meist ihr geheimer Lehrplan – spiegelt sich (vgl. Weniger 1926, 1969) der politische Gestaltungswille der politischen Eliten („Staatsklasse") vergangener Generationen. Geschichtsunterricht ist – nach Weniger (1926, 1969) wie nach Ferro (1991) – die Stelle, wo die „Verantwortlichen" (oder die „Herrschenden") der neuen Generation das eigene Selbstverständnis einprägen und die von den Älteren für die Jüngeren vorgesehenen Zukunfts-Aufgaben stellen, ironischerweise in Form von Erzählungen über die Vergangenheit. Weniger stellt nicht nur analytisch diese Tatsache fest, sondern billigt sie normativ ausdrücklich. Erst der Neueinsatz der (west-)deutschen Geschichtsdidaktik nach 1970 hat eine grundsätzlich andere Figur („Identitätsreflexion" statt „Identitätsstiftung") angestrebt (vgl. v. Borries 2001b), die im Ausland oft nicht verstanden wird.[14] Wenn dieser Mechanismus erst einmal durchschaut ist, gilt es,

ten, Professor Dr. Guido Knopp. Das ist – noch – die staatlich und öffentlich erwartete, ja verlangte Version von „Geschichte". Mit Kompetenz hat das nichts zu tun; allerdings werden solche Fragen auch in den historischen „Einbürgerungstests" gestellt, die geborene Deutsche vielfach nicht beantworten können, aber ja auch nicht müssen.

13 Dass – nicht nur grobe – Vorstellungen einer langfristigen Chronologie und konventionellen Epochengliederung ausdrücklich erzeugt und später gefestigt werden *müssen*, steht auf einem anderen Blatt. Dazu ist ein *Geschichtsfries* (im Klassenraum und in den Schülerköpfen) höchst nützlich. Als Kategorie ist die Chronologie zudem wesentlicher Bestandteil der „Historischen Sachkompetenz" unseres Kompetenz-Strukturmodells. Aber es kann sich bei ihr weder um die zentrale Kategorie des Geschichtsbewusstseins noch um die oberste Strukturierung des Geschichtsunterrichts handeln. Es geht nicht darum, den Schülerinnen und Schülern eine selektive Chronologie-Vorstellung vorzugeben, sondern sie zu befähigen, selbst chronologisch zu denken und chronologische Argumente (u.a. „post hoc ergo propter hoc", „zwar damals, aber heute", „wie damals, so heute", „ohne das Vorherige kein Später" usw.) denken und prüfen zu können. Vgl. hierzu u.a. auch Schöner zur Graduierung des Verfügens über Epochenkategorien, in diesem Band S. 563-598.

14 Internationale Vergleiche, z.B. von Schulbüchern, aber auch von Geschichtskulturen, zeigen die alte Grundfigur und „Logik" des Faches („nation building", „Systemloyalität") ungebrochen wirksam.

- nicht nur die Selektion und die dahinter stehenden Werte erneut auf veränderte Bedingungen (z.B. Globalisierung, Europäisierung, Pluralisierung, Migration) „einzustellen" (d.h. mögliche „Anpassung" und zugleich mögliche „Widerständigkeit" zu berücksichtigen) und dabei heutiges Selbstverständnis („Identität") und heutige Zukunftsaufgaben („Überleben und Würdig-Leben") ausdrücklich auszuweisen,
- sondern auch die Figur dieser Festlegung insofern zu ändern, als sie zugleich explizit sichtbar gemacht („reflexive Schleifen"), grundlegend demokratisiert und pluralisiert, zukunftssensibel zugespitzt („Beschleunigung von Fortschritt und Krisen", „aktive Beteiligung der Jugend am – unvermeidlichen – Wandel, an ‚Transformation'", vgl. Peukert 2000) und maßgeblich in die Autonomie des Einzelnen gestellt werden („Verhandlung statt Oktroi": *„Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen."*).

Das ist keine willkürliche oder idealistische Forderung, sondern ergibt sich einigermaßen zwingend aus der gesellschaftlichen Krisenlage und aus der demokratischen Verfassung selbst. Man kann das auch als Anknüpfung an den berühmten Beutelsbacher Konsens der Politikdidaktiker analysieren, die sich 1976 bekanntlich nur auf drei (genau besehen: vier) Punkte einigen konnten (vgl. Schiele/Schneider 1977, 179f.):

- *„Überwältigungsverbot"*,
- *„Kontroversitätsgebot"*,
- *„Schüler-Mündigkeit"*,[15]
- *„Methodenorientierung"*.

Es leuchtet unmittelbar ein, dass diese Punkte auf den Geschichtsunterricht voll übertragbar sind, nur dass beim dritten Prinzip „Identitätsbildung" der Lernenden an die Stelle ihrer „Interessenartikulation" und „Situationsbeeinflussung" treten muss. Betrachtet man diese Entscheidungen näher, dann ergeben sich Grundanforderungen an jedes vertretbare Kerncurriculum:

- Während die kanonischen stofflichen Inhalte selbst nicht Teil eines Kompetenzmodells sein können (und dieses auch nicht determinieren dürfen), muss das Kerncurriculum umgekehrt dazu *dienen*, den Kompetenzerwerb zu fördern (*„Primat der Kompetenzen"*).

15 „Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage zu analysieren*, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen *zu beeinflussen*." (Schiele/Schneider 1977, S. 180).

- Die Umgangsweise mit Geschichte muss zwingend „multiperspektivisch", „kontrovers" und „plural" sein,[16] und das nicht nur gelegentlich-beiläufig, sondern strukturell-konsequent, weil die Sache selbst gesellschaftlich umstritten ist. Das schlägt unmittelbar auf die Eignung und Formulierung von Themen für die (Kern-)Curricula durch: Nicht das vermeintlich Gesicherte und Unstrittige ist auszuwählen; sondern es sind vor allem solche Gegenstände heranzuziehen, deren Reflexion eine Orientierungsfunktion für die Gegenwart verspricht und bei denen die Auseinandersetzung mit verschiedenen in der Gesellschaft vorhandenen Orientierungsvorschlägen den Schüler(inne)n bei Identitätsbildung und Handlungsdispositionen helfen kann.[17]
- Wenn überhaupt ein *„Kerncurriculum"* entwickelt wird, kann es keineswegs ein reines „Stoffcurriculum" sein. Im Rahmen der Kompetenzdebatte – aber auch schon vor ihr – ist ein *„Methodencurriculum"* der entscheidenden domänenspezifischen Verfahrensweisen mindestens gleich wichtig.[18]
- Über ein Kerncurriculum kann überhaupt erst sinnvoll und verantwortlich entschieden werden, wenn klar ist, für welche allgemeineren Gesichtspunkte, Konzepte, Kategorien, Strukturgitter die Einzelinhalte stehen können und sollen (*„kategoriales Bildungsverständnis"* statt bloß *„materiales"* oder bloß *„formales"*).

16 Diese Grundeinsicht liegt schon dem Jeismann/Rüsen-Modell der späten siebziger Jahre („Geschichtsbewusstsein" als Zentralkategorie von Geschichtsunterricht) zu Grunde. Sie wurde aber – empirisch nachweislich (vgl. v. Borries u.a. 1992, 1995, 1999, 2005) – leider nicht breitenwirksam unterrichtlich umgesetzt.

17 Unterrichtspraktisch darf natürlich auch nicht *„Verunsicherung frei Haus"* geliefert werden. Wer „reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein" fördern will, muss durchaus über Gegenstände verhandeln und kann nicht ständig über Grundsatzzweifel stolpern. Wenn alles umstritten ist, ist auch nichts mehr wichtig! Dennoch ist es durchaus möglich und nötig, in jeder historischen Unterrichtseinheit - von Anfang an! – ein konstitutiv wichtiges Beispiel von Streitfrage, Entscheidungssituation, Historikerkontroverse oder Bewertungsdebatte einzubauen. Die Aktivierung einer eigenen Perspektivenreflexion kann früh beginnen.

18 Das kann sich nicht auf die – weitgehend fachunspezifischen – „Arbeitstechniken" (wie Internet-Recherche, Powerpoint-Präsentation) und den – nur teilweise fachtypischen – „Material- und Medienumgang" („Textquellen", „Bildquellen", Tabellen und Grafiken, Geschichtsdarstellungen, Geschichtsfiktionen) beschränken, sondern muss den Kern „domänenspezifischer Erkenntnisweisen" (z.B. „Re-Konstruktion" und „De-Konstruktion", „Selektivität" und „Perspektivität") erschließen.

4. STELLENWERT VON „HISTORISCHER SACHKOMPETENZ" IN DER „(KERN-)CURRICULUMDEBATTE"?

Genau die eben genannten Elemente aber, die Kategorien, Konzepte (auch Handlungsskripte), machen den Kern dessen aus, was im Kompetenzmodell von „FUER Geschichtsbewusstsein" als „Historische Sachkompetenz" ausgewiesen ist und mit „Historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz" näher erläutert wird. Ihr Stellenwert für die Curriculumdebatte soll im Folgenden diskutiert werden.

Es liegt nahe, die Auseinandersetzung über einzelne Inhalte, die sich natürlich aus gesellschaftlichen Traditionen und Debatten – unter den Bedingungen verschiedener Interessen und Überzeugungen – ergeben, auf eine höhere Ebene zu verlagern und statt dessen „Kategorien" zu erörtern. Dabei wird das Wort (vgl. v. Borries 1995)[19] meist nicht streng im Sinne der Philosophiegeschichte verwendet, sondern meint Zentralbegriffe, Konzepte und Strukturen (oder Strukturgitter). Auch von solchen „Kategorien" darf man keine Wunderdinge erwarten; sie sind zudem von „Inhalten" nicht wirklich unabhängig, sondern eher eine Art *„Inhalte zweiter Ordnung"* oder *„Gegenstände höherer Ebenen"*. Dennoch handelt es sich bei der Einführung von „Kategorien" statt „Inhalten" als Kernbegriff historischer Sachkompetenz nicht um ein Scheinproblem und eine Scheinlösung. Man darf sie nur – wie gesagt – nicht als Wunscherfüllungsmaschine ansehen.

Neben den prozeduralen Kompetenzen (Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz) – und mit diesen sich eng durchgitternd – ist *Historische Sachkompetenz* zu erwerben. Um ein – gewiss angreifbares –Bild zu benutzen: *Historische Sachkompetenz* bildet gewissermaßen die große Vorratstonne an historischen Begriffen und Konzepten, aus der für die einzelnen Frage-, Methoden- und Orientierungsvollzüge Rohstoffe und Instrumente herangezogen und in die die dabei produzierten Einsichten gesammelt und eingeordnet werden. Sie stellt dann gewissermaßen die andere Seite der Medaille dar, verbindet sich in jedem einzelnen Denkakt, auf jeder einzelnen Stufe, in jedem einzelnen Teilbereich konkret mit den prozeduralen Kompetenzbereichen. Nur *analytisch*, nicht pragmatisch sind sie zu trennen.[20]

19 Da es um fundamentale Überlegungen in einem bisher meist vernachlässigten Feld geht, sei es gestattet, besonders eigene Vorarbeiten heranzuziehen.

20 Ganz ähnliche Strukturen sind aus der allgemeinen Didaktik, z.B. dem „Berliner Modell" (Heimann/Otto/Schulz 1965) und dem „Hamburger Modell" (Schulz 1980), gut bekannt. Lernziele, Lerninhalte, Lernverfahren und Lernmedien sind durchaus nicht identisch,

Sachkompetenz leitet also zur inhaltlich-thematischen Seite der Geschichte hinüber, ohne sie aber schon im einzelnen abzudecken. Sachkompetenz kann gerade keine *Inhaltskompetenz* sein, weil die einzelnen Inhalte – auch die wichtigsten – keine Frage der Kompetenz, sondern ein Problem von *Kenntnissen* sind, die sinnvollerweise begrifflich *nicht* unter Kompetenzen gefasst werden, aber höchst nötig – ja unerlässlich – sind (vgl. Grafik unten). Kenntnisse sind dabei weniger als *Überblickswissen* denn als *Arbeitswissen* zu verstehen (s.o.). Angesichts der Funktionsweise des Gedächtnisses selbst bei produktivem Lernen („sinnhafter Aufbau von Welt in eigenverantwortlicher Konstruktion") geht nämlich ein großer Teil ziemlich rasch wieder verloren oder versinkt ins Passive. Gleichwohl bleiben die Ausgangsbedingungen zum Erwerb anderweitigen Wissens, zur Reaktivierung des Verschwommenen und zur komplexeren Re-Strukturierung günstiger, als sie vor dem Lernprozess waren.

Was aber ist Sachkompetenz? *Historische Sachkompetenz ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft (kombiniert mit Wissensbeständen), ausgewählte – und selbst auszuwählende – historische Phänomene einerseits mit Hilfe von spezifisch historischen (diachronen), andererseits mit Hilfe von allgemein sozial- und kulturwissenschaftlichen (synchronen) und schließlich mit domänenspezifischen erkenntnistheoretischen (Grund-)Begriffen, Kategorien und Konzepten zu erarbeiten, zu strukturieren, zu systematisieren, zu präsentieren und zu diskutieren. Sie kann deshalb auch kurz „Historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz" genannt werden.* Das Gerüst, dessen Beherrschung und Anwendung historische Sachkompetenz ausmacht, besteht nach dieser Definition erkennbar aus vier deutlich abgrenzbaren Gruppen von Ordnungshilfen:

- Zum einen gibt es eine Reihe von genuin historischen Konzepten, die geradezu dazu eingeführt worden sind, Geschichte zu deuten und zu verhandeln. Dazu gehören Zeit („Vergangenheit", „Gegenwart" und „Zukunft"), Zeitverlauf und Zeitverlaufsvorstellungen („Wandel", „Entwicklung", „Beschleunigung", „Fortschritt", „Verfall", auch „Struktur sozialer Zeiten", „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen") und – enge wie weite, konsenshafte wie strittige – Epochenbegriffe (z.B. „Steinzeit", „Hellenismus", „Mittelalter", „Absolutismus", „Aufklärung", „Romantik", „das ‚lange 19. Jahrhundert' als ‚bürgerliches Zeitalter'", „Industrialisierung", „das ‚kurze 20. Jahrhundert' als ‚Zeitalter der Extreme'"). Außerdem geht es um spezielle Formen historischer Zustände („Gegebenheiten") und Vorgänge („Begebenheiten") („Ereignis", „Prozess", „Struktur" [„longue durée"], „Evolution", „Genese" [„Entstehung" und „Entwicklung"], „Dauer", „Kontinuität" [auch „Diskontinuität", „Abbruch"], „Umsturz" [„Revolution"], „Innovation", „Fortschritt" [auch „Rückschritt", „Verfall"]). Dass solche Begriffe selbst nicht überzeitlich sind, ist zwar für Spezialist(inn)en trivial, wird aber im öffentlichen Raum vielfach übersehen und darf deshalb beim institutionalisierten Geschichtslernen niemals vergessen werden.[21]
- Zum anderen kann die Historie auf Anwendung, Differenzierung und Abwandlung von Begriffen aus Nachbarfächern wie Politikwissenschaft („Staat", „Diplomatie", „Krieg", „Gleichgewichtssystem", „Herrschaft", „Steuern"), Soziologie („Schicht", „Rolle", „Konflikt", „Solidarität", „Heiratssystem"/„Heiratsregeln"), Ökonomie und Ökologie („Arbeit", „Produktion" oder „Aneignung"/„Ausbeutung", „Unternehmertum", „Markt", „technische Innovation", „Rohstoffknappheit", „Umweltverwüstung", „Nachhaltigkeit"), Recht („Verfassung", „Menschen- und Bürgerrechte", „Entscheidungszuständigkeit", „Vertrag", „Eigentum"), Psychologie („soziale Identität", „Gruppendruck", „bewusste und unbewusste Motive"), Ethnologie („Heilserwartungsbewegung", „Gegenseitigkeit von Gaben", „Initiationsriten für Altersklassen", „Stoffwechsel mit dem Habitat") keineswegs verzichten. Auch an Geografie („Raumgefüge", „Mobilität", „Verkehrswesen") und Kulturwissenschaft („Kommunikation", „Medien", „Identitätsbildung") ist zu denken.
- Zum Dritten müssen die erkenntnislogischen Grundbedingungen des „historischen Denkens" aufgeklärt sein. Dazu gehören „Selektivität", „Perspektivität" und „Retrospektivität" ebenso wie „Synthesenerstellung", „Hypothesencharakter" und „Alteritätserfahrung" sowie „Narrativität", „Sinnbildung" und „Identitätsbeitrag" (vgl. v. Borries 2004c, 46). Dass das gleiche Feld auch mit anderen (äquivalenten) Termini strukturiert werden kann, versteht sich von selbst.[22]
- Schließlich kommt es viertens darauf an, die Begriffe und Strukturen der historischen Methoden, d.h. der „Re-Konstruktion" und „De-Kon-

aber auch nicht unabhängig voneinander zu verhandeln (so genannter „Implikationszusammenhang").

21 Schon hier ist mit Nachdruck darauf zu verweisen, dass die „Kategorien" natürlich keine Wesenheiten sind, nicht mit der Wirklichkeit zusammenfallen, sondern interessengesteuerte, standpunktgebundene Konstruktionen und gesellschaftliche Vereinbarungen („Konventionen") darstellen, die als solche zu *erwerben* wie zu *prüfen* und zu *relativieren* sind.

22 Um im oben gebrauchten Bild der Münze oder Medaille zu bleiben: Diese erkenntnistheoretischen Grundbedingungen machen die Verbindung von inhaltlicher Vorder- und methodischer Rückseite aus; sie bilden den Kernbestand der vollwertigen, echt-geprägten Münze (des Faches).

struktion" zu beherrschen. Das umfasst nicht nur den „Vollzug" („Anwendung"), sondern auch das „Verfügen" (Kennen, Durchdachthaben) über die zu Grunde liegenden Methodenprinzipien.

Solche Begriffe und Konzepte, die eine Semantik des historischen Denkens und Kommunizierens bilden (und das besonders in den beiden ersten Gruppen), sind nicht überzeitlich, sondern wandelbar. Sie sind nicht die Sache selbst, sondern Vereinbarungen und Vorschläge zum Umgehen mit diesen. Die einzelnen Bereiche haben ihre Konjunkturen und ihre Krisen, sie steigen auf und sinken ab. Darin unterscheidet sich der Ansatz, mit „Kategorien" zu arbeiten, nicht von dem schlichteren, die – traditionellen und innovativen – Inhalte direkt aufzulisten. Den durch politische oder wirtschaftliche Interessen und weltanschauliche „belief systems" gesteuerten „bildungspolitischen Grabenkämpfen" und relativ willkürlich-voluntaristischen Machtentscheidungen entgeht man durch diese Strategie also keineswegs. Abschließende Listen sind aus diesen Gründen auch hier kaum möglich; und sie wären auch nicht wünschenswert (genau diesen Charakter der Offenheit und Umstrittenheit muss man eben selbst auch erst lernen!). Aber ohne eine vorläufig vereinbarte – zugleich überholungsbedürftige – Terminologie, die aus geronnenen Theorien und abgekürzten Deutungen besteht, kann das Fach Geschichte schlicht nicht betrieben werden. Welches also sind die Kategorien und Konzepte, die für ein heutigen Anforderungen genügendes historisches Denken als geeignet erscheinen und somit zum Gegenstand von Geschichtsunterricht gemacht werden sollten?

5. Systematisierungsvorschläge für „Kerncurricula Geschichte" mit Beiträgen zu „Historischer Orientierungskompetenz"?

Natürlich gibt es für Teilbereiche der „Historischen Sachkompetenz" – und auch der „Historischen Orientierungskompetenz" – durchaus anerkannte Systematisierungen, die man zur Strukturierung und Thematisierung heranziehen kann. Allerdings sind die Phänomene ebenso Katalysatoren für die Ausprägung von Kategorien wie die Kategorien Kriterien für die Auswahl der Phänomene sind. Beides entwickelt sich – interdependent – in einer Art „Gegenstromverfahren".[23]

23 Mit anderen Worten: Es handelt sich hier weniger um Selektionsraster für Themen, sondern mehr um behandlungsbedürftige Gegenstände, die von und mit Lernenden allerdings nicht abstrakt, sondern nur exemplarisch untersucht werden können. Wir haben eben nicht ungefiltert die historische Wirklichkeit und erfassen sie nachträglich mittels Kategorien, sondern wir erhalten sie immer schon – wenn auch in vorläufigen oder schlichten Formen – kategorial aufbereitet und müssen den Apparat bei der Aufarbeitung schärfen. Eben das lässt sich im Kompetenzmodell abbilden.

- Zuerst sind natürlich die epochalen Strukturen (genauer: die zu Konventionen gewordenen „Vorschläge" von Zeitaltern und Epochengliederungen) zu nennen (s.o.).[24]
- Daneben sind auch die geografischen Gegebenheiten und Raumkonzepte (z.B. „China" und „Ostasien", „Indien" und „Südasien", „Naher Osten" oder „islamische Welt", „Schwarzafrika" [politisch korrekt jetzt: „Afrika südlich der Sahara"] und „Amerika" [für die präkolumbianische Zeit „andines und mesoamerikanisches Altamerika", heutzutage „Latein- und Angloamerika"] unbedingt zu beachten.[25]
- Dazu kommen Sektoren des gesellschaftlichen Lebens (z.B. ökologisch-natürliches und demografisch-ethologisches Teilsystem („Habitat und Bevölkerung"), produktives und konsumptives Teilsystem („Wirtschaft"), politisch-soziales Teilsystem („Staat und Vergesellschaftung" oder „Herrschaft und Genossenschaft") und expressiv-kognitives Teilsystem („Religion und Wissenschaft" oder „Kultur und Symbolik") (vgl. v. Borries 1990, 13, 1992, 40).
- Schließlich ist auch an die Träger/Akteure historischer Gegebenheiten und Begebenheiten zu denken, so Kasten/Stände/Klassen/Schichten/Randgruppen, Geschlechter, Horden/Stämme/Völker/„Nationen", Religionsgemeinschaften/Kulte/Orden, Familien/Sippen/Totems/Clans usw.

Ebenso unstrittig wichtig dürften – auch und gerade für das Geschichtslernen - zentrale *Kategorien des gesellschaftlich-politischen Prozesses* sein, die natürlich in verschiedenen Listen vorgelegt worden sind, so *„Konflikt"*, *„Konkretheit"*, *„Macht"*, *„Recht"*, *„Funktionszusammenhang"*, *„Interesse"*, *„Mitbestimmung"*, *„Solidarität"*, *„Ideologie"*, *„Geschichtlichkeit"*, *„Menschenwürde"* als „Kategorien der Konfliktanalyse" (Giesecke 1976, 159-172) schon um 1968 (und für politisches Lernen), seltsamerweise ohne „Produktion"/„Verteilung" und „Identität". Zu denken ist auch an „Arbeit", „Sprache" und „Interaktion" sowie „Herrschaft".[26]

24 Gerade die geläufigsten Termini „Altertum", „Mittelalter", „Neuzeit" und „Zeitgeschichte" sind allerdings besonders formal-leer – zugleich ehemals wertbehaftet – und daher veraltet und wenig brauchbar, aber auch schwer ausrottbar oder ersetzbar.

25 Schon das – an sich für Übersicht und Strukturierung sehr nützliche – Sprechen von „Kulturerdteilen" wird aber vielfach strikt abgelehnt, obwohl es in der Geografie durchaus üblich ist.

26 Es lohnt sich gewiss, die gesamte Curriculumdiskussion der siebziger Jahre noch einmal gründlich durchzugehen. Was damals versäumt wurde, war nicht etwa das Nachdenken

Selbstverständlich sind bei der Diskussion von Kerncurricula auch die – aus Gegenwartsanalysen folgenden – *„Schlüsselprobleme"* und die zu ihrer Bewältigung erforderlichen *„Schlüsselqualifikationen"* – in entsprechender historischer Wendung – zu beachten: *„Welche Wissensinhalte (objektive Gedankeninhalte nach Popper) sind geeignet, dem sich Bildenden Möglichkeiten einer humanen Existenz aufzuschließen, auf den Werten Freiheit, Gerechtigkeit, kritische Toleranz, kulturelle Vielfalt, Abbau von Herrschaft und Entwicklung von Friedfertigkeit, mitmenschliche Begegnungen, Erfahrung von Glück und Erfüllung hin orientierte, vernunftgeleitete Selbstbestimmung?"* (Klafki 2003)[27]

Bei Klafki ergibt sich eine Liste von acht – durchaus vernetzten – Schlüsselproblemen: *„Frage von Krieg und Frieden", „Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips und Recht auf kulturelle Besonderheit", „Umweltfrage (Zerstörung und Erhaltung)", „Wachstum der Weltbevölkerung", „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit", „Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien", „Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität" und „Beitrag der Bildungsarbeit zur Bereitschaft und Fähigkeit der Auseinandersetzung mit Sinn-Fragen"* (Klafki 2003). Dazu kommen Kompetenzlisten wie „Flexibilität", „Kooperationsfähigkeit", „vernetzendes Denken" etc.[28]

Ebenfalls aus pädagogischer Sicht ist schon vor langer Zeit ein anderer Katalog aufgestellt worden: Das Leben *„in der sich beschleunigt verändernden Welt", „in der arbeitsteiligen (spezialisierten) Welt", „in der von Wissenschaft und Technik rationalisierten Welt", „im Beruf zwischen Theorie und Praxis", „mit der Fülle der Mittel und der Vielfalt der Ziele", „mit der Aisthesis", „in der Demokratie, in der Politik, in der Öffentlichkeit", „in der Konsumgesellschaft", „in der säkularisierten Welt", „mit einigen Entlastungstechniken", „mit dem eigenen Körper, mit den Trieben, mit der eigenen Person", „mit den anderen Generationen"* und *„in der einen Welt"* (von Hentig 1969, 75-109).

Man darf allerdings nicht glauben, mit solchen Aufzählungen schon die Probleme „Historischer Kompetenz" und mit ihr kompatibler kerncurricularer Entscheidungen selbst in den Griff zu bringen. Der Teufel steckt

über die wünschenswerten „Strukturgitter" und Qualifikationen (auf der Inhalts- und Kategorienseite), sondern erstens die Kleinarbeitung auf gestufte oder spiralige Lernbarkeit („Lernprogression", „Entwicklungslogik") und zweitens die Verbindung mit der – damals noch unterschätzten – Methodenseite.

27 Ganz bewusst wird eine recht neue Reformulierung des relativ alten – aber eben aktuell gebliebenen – Ansatzes benutzt: www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub21.pdf (4. Kapitel).

28 Wichtig ist für Klafki dabei, dass ästhetische Zugänge mit sinnlicher Erfahrbarkeit – und nicht nur kognitive Zugriffe – gefunden werden.

nämlich im Detail: Die einzelnen Punkte verlangen eine weitere Ausdifferenzierung und Klärung, bei der sich ergibt, wie sehr sie uneindeutig, auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und untereinander interdependent sind. Zudem muss man bei solchen *Kontrolllisten allgemeiner – eben noch nicht historischer – Kategorien* stets im Auge behalten, dass es nicht die Aufgabe ist, aus der Historie fertige Rezepte für die Gegenwart zu übernehmen, sondern mit ihr als Problem- und Reflexionsfolie für die Wahrnehmung und Lösung von Gegenwarts- und Zukunftsproblemen umzugehen.[29]

Historische Kompetenz auf elaboriertem Niveau ist nämlich erst dann gegeben, wenn das Denken verflüssigt ist. Das macht sensibel für Krisensymptome und Wandlungsprozesse und hilft zu durchdachter Anpassung und durchdachtem Widerstand, also eigenen Entscheidungen und Handlungen (Historische Orientierungskompetenz). Jeder Tag zeigt es: Man kann zwar weitgehend „ohne Geschichte leben" (jedenfalls ohne historische Reflexion); aber das bedeutet ein Defizit, auch im Pragmatischen.[30]

6. „STRUKTURGITTER" UND „KATEGORIENRASTER" VON „GESCHICHTSLERNEN FÜR DIE ZUKUNFT"?

Die nähere Definition von *Historischer Sachkompetenz* wie *Historischer Orientierungskompetenz* erfordert keine Themenlisten oder Inhaltskataloge, sondern die Aufstellung, Nutzung und Revision von *Strukturgittern* oder *Kategorienrastern* mit mehreren *Problemdimensionen,* wie sie bereits in der Curriculumdebatte der siebziger Jahre diskutiert wurden. Der eigentliche Zweck des Kompetenzerwerbs in Historie ist natürlich nicht bloße Kenntnis von Gegenständen und Techniken, auch nicht bloße Anwendung methodischer Regeln und Verfahrensweisen, sondern die prüfende Aneignung von *„Erfahrungen"* aus früheren Zeiten, die sicherlich stets nur sekundären und hypothetischen Charakter (eben als Erfahrungen aus „zweiter

29 Es ist eine alte – aber wiederholungsbedürftige – Feststellung, dass historische Einsichten stets Gegenwartsanwendungen fordern oder zumindest erlauben, aber keine unmittelbaren und ein-eindeutigen Folgerungen.

30 Zu den großen Schwierigkeiten der Konkretisierung von *Historischer Orientierungskompetenz* gehört es, dass diese meist in Denkfiguren beschrieben wird, die eigentlich erst ihre oberen Stufen korrekt wiedergeben. Es geht um einen längerfristigen Prozess, in dem die ersten Schritte nicht höchste Ansprüche befriedigen oder bestimmten Positionen entsprechen, aber anschlussfähig sein müssen.

Hand") besitzen können und nur indirekt – nach De-Konstruktion der erzählten Geschichten - zu benutzen sind.[31]

Dadurch werden sie aber nicht weniger wichtig und praktisch. Die elementarste aller Erfahrungen an Geschichte, zudem eine primäre eigene Einsicht, aber ist – auch wenn sie oft nicht erreicht wird – das radikale Empfinden der „Fremdheit" trotz erster flüchtiger – oder auch noch so dauernder und intensiver – Empathiebemühung. Diese *„Alteritätserfahrung"* bedeutet noch kein „Fremdverstehen", wohl aber seine Vorbereitung.

Das schließt nicht aus, Grunderfahrungen und Spannungsfelder zu benennen, die – mit Gewinn für heute – historisch analysiert werden können und sollen, z.B. „Geschlechterverhältnis und Generationenbeziehung", „Europa und ‚die Anderen'", „Hegemonialstreben und Gleichgewichtssystem", „Mehrheiten und Minderheiten", „Mangel und Überfluss", „Staat und Nation, Nationalstaat und Staatsnation (‚nation building')", „Industrialisierung und Unterentwicklung", „Herrschaft und Mitbestimmung (‚Demokratisierungsprozess')", „Gewalterfahrung und Menschenrechtsentwicklung", „Heterogenität und Assimilation/Akkulturation", „Naturabhängigkeit und Umweltverwüstung", „Souveränität und Friedenssicherung" etc. (vgl. auch v. Borries 2004a/b).

Tatsächlich bedeuten Historische Sach- und Orientierungskompetenz auch eine *kulturelle Initiation* oder *historische Enkulturation,* d.h. eine Auseinandersetzung mit – nicht eine bloße Übernahme von – Konventionen und Traditionen der „Gesellschaft" (was mehr ist als bloß „Nationalstaat" oder „Europäische Union"!) im Umgang mit Geschichte.[32] Es geht also um die sogenannten „Meistererzählungen" der jeweiligen „Geschichtskultur", ebenfalls wieder nicht nur des „Nationalstaates" (vgl. Jarausch/Sabrow 2002). Nur darf man sich das – angesichts der Beschleunigung der Entwicklung, der inneren Pluralisierung, der Inhomogenität durch Migration, der Europäisierung und der Globalisierung – nicht mehr als schlichte Übernahme von Modellen aus dem 19. Jahrhundert vorstellen.[33] Im Gegenteil, anwendbar sind Verfahren der De-Konstruktion wie der Re-Konstruktion. Historische Kompetenz bedeutet Entscheidungsfähigkeit zwischen „Annahme" und „Ablehnung", „Affirmation" und „Revision", „Erweiterung" und „Transformation".[34]

31 Das macht die Besonderheit der Historie aus. Ohne Traditionsbildung (Überlieferung), Übertragung (Transfer) und Transformation (Revision) geht es überhaupt nicht. Der Begriff „Erfahrung" wird dabei manchen - besonders Nicht-Historikern - nicht einleuchten, weil man „Erfahrungen" nur selbst machen könne. In der Tat kann man fertige „sekundäre Erfahrungen" nicht einfach weitergeben, sondern nur Hilfestellungen zum Machen eigener Erfahrungen aus Geschichte anbieten. In den Erfahrungsangeboten schlagen jeweils die Deutungen durch; das macht „Narrativitätstheorie" und „De-Konstruktion" auf sie anwendbar.

32 An dieser Stelle lässt sich besonders gut zeigen, dass die Graduierung von *„a-konventionellem"* über *„konventionellen"* zu *„trans-konventionellem"* Umgang mit jeweiligen *„kritischen"* Zwischenstufen höchst sinnvoll ist. Es geht eben nicht nur um Übernahme der Zeitverlaufsvorstellungen der dominanten Kultur oder Subkultur, sondern um stufenweisen Erwerb einer eigenen (autonomen) Position dazu. Man soll lernen, nicht mehr automatisch „Ja" zu sagen, sondern auch „Nein" sagen zu dürfen, aber nicht zu müssen oder zu sollen.

Dass Historische Kompetenz hier die *Wertedimension* streift, nämlich das Eintreten für „Menschen- und Bürgerrechte", sowie „verantwortliche Selbst- und Mitbestimmung" nahelegt, ist höchst wichtig, kann hier aber nur kurz erwähnt werden. Die Sache ist deswegen so schwierig, weil elaborierte Kompetenz sich natürlich auch in Selbstständigkeit des Urteils zeigt.[35] Das aber setzt Fähigkeit zum Querdenken, zum Gedanken-Experiment, zur Konventions-Überschreitung voraus, die, kaum ausgeübt, schon gar nicht von Anfängern entwickelt werden kann, ohne dass es zu Grenzüberschreitungen und Tabubrüchen kommt. Wer es nicht wagen zu können glaubt, dass Jugendliche zeitweise auch intellektuell oder moralisch fragwürdige Gedanken aufnehmen und ausprobieren, kann nicht historische Sach- und Orientierungskompetenz der Lernenden erreichen (sondern nur deren Konventionsübernahme).[36]

Zur Sachkompetenz gehört wesentlich eine *Einordnungsfähigkeit,* eben das sachangemessene Herumturnen in und Hantieren mit Chronologie („Zeitleiste", „Datenlisten"), Raum („Weltkarte", „Messtischblatt"), Gesellschaftsmodell („Sektorengrafik", „Schichtzwiebel"), für das allerdings Hilfsmittel benutzt werden können (neben internalisiertem *Arbeitswissen* auch externes *Arbeitsmaterial*). Wichtiger ist der Übergang zur Fähigkeit, Neues zu lernen und in das eigene Geschichtsbewusstsein revidierend

33 Von der unterrichtspraktischen Unmöglichkeit der Abarbeitung eines umfangreichen Stoffkanons in einem Fach mit – durchschnittlich – nur anderthalb Wochenstunden ist dabei noch ganz abgesehen.

34 Das muss man auch als einen Beitrag zur Identitätsbildung und Identitätsrevision beschreiben; die Historische Sachkompetenz tritt hier gegenüber der Historischen Orientierungskompetenz, zu der ja auch die Reorganisation des Geschichtsbewusstseins gehört, sogar in den Hintergrund.

35 Hier werden natürlich die höheren Grade an „Historischer Orientierungskompetenz" beschrieben. Die Stufen „a-konventioneller" und „konventioneller" Orientierung fallen deutlich bescheidener aus.

36 Dieses Dilemma bezeichnet erkennbar eine der großen Schwierigkeiten beim Unterricht über den Nationalsozialismus. Um der herausragenden Scheußlichkeit des Themas willen werden die Grundprinzipien des Geschichtsunterrichts („Kontroversität", „Überwältigungsverbot") dabei oft desavouiert und unglaubwürdig gemacht. Mit dem Aufwachsen der „vierten Generation", also der Urenkel (nicht mehr der Enkel) der potenziellen Täter(innen), verschärft sich diese Problematik (vgl. v. Borries 2005, 2006).

und Sinn bildend einzubauen, und damit zur Fähigkeit, aus den durch Geschichtsumgang gewonnenen Einsichten heraus in seiner Lebenswelt/Alltagspraxis zu handeln *(Historische Orientierungskompetenz).*

Die bisherigen Überlegungen lassen sich in folgender Grafik zusammenfassen, die zugleich die Beziehung zwischen „Kerncurriculum" und

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">(Begriffs- und Strukturierungstypen)</td><td></td><td>Damit einhergehende Wissensformen, Fähigkeiten und Dispositionen</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Überlappungsbereich zu „Fragekompetenz"</td><td></td><td>Bewahrung von Neugier (nicht „Sensationsgier")</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Überlappungsbereich zu „Methodenkompetenz"</td><td colspan="3">Sachkompetenz = Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft (verbunden mit Wissensbeständen), in fachgerechtem Umgang ausgewählte - und selbst auszuwählende - historische Phänomene begriffsklar und systematisch strukturierend zu bearbeiten (auch einzuordnen und aufzubewahren)</td><td rowspan="4">Überlappungsbereich zu „Methodenkompetenz"</td><td>Kategorienwissen Begriffswissen (auch Methoden-, Chronologie- und Arbeitswissen)</td></tr>
<tr><td>Beherrschung und Gebrauch genuin historischer Kategorien (z.B. „Epoche", „Genese")</td><td>Beherrschung und Gebrauch allgemein sozial- und kulturwissenschaftlicher Kategorien (z.B. „Herrschaft", „Ideologie")</td><td>Beherrschung und Gebrauch erkenntnislogischer Grundstrukturen des Faches Geschichte (z.B. „Selektivität", „Perspektivität")</td><td>Beschäftigung mit spezifischen historischen Inhalten und Themen</td></tr>
<tr><td colspan="3">Inhaltliche Beispiele wie „Industrialisierung und Unterentwicklung", „'nation building': Staat und Nation, Nationalstaat und Staatsnation", „Trinkwasser, Nutzwasser und Abwasser im Mittelalter", „Deutsche Gedenktage als Geschichtskultur" (nicht beliebig, aber flexibel wählbar, u.U. in „Kerncurricula" vorläufig festzulegen), nicht um ihrer selbst willen, sondern (immer mit Alternativen) mit Blick auf ihre Eignung zu Erwerb, Differenzierung, Anwendung und Reflexion der Kategorien</td><td>Methodenwissen Begriffswissen Kategorienwissen Chronologiewissen Arbeitswissen (zu den jeweiligen Themen)</td></tr>
<tr><td>Vollzug von Verstehen, Anwendung und sekundärer Erfahrung (z.B. „Revolution und Kontinuität")</td><td>Vollzug von Verstehen, Anwendung und sekundärer Erfahrung (z.B. „Soziale Bewegung als Chance zur Mitbestimmung")</td><td>Vollzug von Verstehen, Anwendung und sekundärer Erfahrung (z.B. „Unterschied von Gleichzeitigkeit und Rückschau")</td><td>Benutzung von Kenntnissen</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Überlappungsbereich zu „Orientierungskompetenz" (Revision des eigenen Geschichtsbewusstseins, Beitrag zur eigenen Identitätsbildung, Klärung der eigenen Handlungsdisposition)</td><td></td><td>Bereitschaft zum lebenslangen Erwerb neuen Arbeitswissens</td></tr>
</table>

„Historische Sachkompetenz" (Begriffs- und Strukturierungskompetenz) im Verhältnis zu den anderen Kompetenzbereichen

„Sachkompetenz" und das Verhältnis zu den anderen drei Kompetenzbereichen „Historische Fragekompetenz", „Historische Methodenkompetenz" und „Historische Orientierungskompetenz" verdeutlicht. Die Grafik ist prozesshaft – im Sinne des Vollzugs historischen Denkens bzw. Lernens – von oben nach unten zu lesen. Dunkelgrau eingefärbt sind die Überlappungsbereiche zu den „Nachbar"-Kompetenzbereichen, hellgrau die – im jeweiligen Erkenntnisakt – benötigten Wissensbestände.

Überlegungen wie die vorstehenden werden zwar programmatisch und kurzfristig kaum bestritten, pflegen aber – unter Richtlinienmacher(inne)n wie Unterrichtspraktiker(inne)n – bei nächster Gelegenheit beiseite geschoben zu werden. Dann setzt sich im Alltag doch wieder „naturwüchsig" (nicht spontan, sondern gewohnheitsmäßig) der „Stoff", d.h. der chronologisch organisierte Kanon, durch. Wer wirklich und dauerhaft „Historische Sachkompetenz" an „Kategorien" und „Historische Orientierungskompetenz" an „(sekundären) Erfahrungen" aufhängen will, bedarf eines gründlichen Umdenkens, einer überzeugenden Legitimation und vor allem einer konsequenten und langfristigen Selbstprüfung. Deshalb soll die Argumentation gegen eine Verwechslung von „historischer Sachkompetenz" mit „historischem Überblickswissen" und die Ermutigung zu einer „kategorialen" Argumentation und Praxis noch einmal unterstrichen werden (vgl. v. Borries 2004a/b/c, 2005, 2006). Auf die Dauer wird es nämlich nicht nur auf Begriffsklärung, sondern auch auf Konkretion bei der Umsetzung ankommen.

LITERATUR

Borries, Bodo v.: Lernpotentiale der Umweltgeschichte. Kategoriale Einsichten, regionale Beispiele und praktische Erfahrungen, in: Internationale Schulbuchforschung 12. Jg. 1990, S. 9-33.

Borries, Bodo v.: Umwelt und Natur-Mensch-Verhältnis im Geschichtsunterricht? Perspektiven historisch-ökologischen Lernens am Beispiel „Altchinesische Hochkultur", in: Niemetz, Gerold (Hg.): Vernachlässigte Fragen der Geschichtsdidaktik, Hannover 1992, S. 7-46.

Borries, Bodo v.: Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46. Jg. 1995, S. 421-435.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Dähn, Susanne/Körber, Andreas/Lehmann, Rainer H.): Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich, Pfaffenweiler 1992.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Weidemann, Sigrid/Baeck, Oliver, Grze?kowiak, Sylwia/Körber, Andreas): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München 1995.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Körber, Andreas/Baeck, Oliver/Kindervater, Angela): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.

Borries, Bodo v.: Überlegungen zu einem doppelten – und fragmentarischen – Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 52. Jg. 2001, S. 76-90. (a)

Borries, Bodo v.: Staatliches Selbstverständnis oder persönliche Entwicklungsaufgabe? Das Fach Geschichte seit 1945, in: Hericks, Uwe u.a. (Hgg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung, Opladen 2001, S. 107-133. (b)

Borries, Bodo v.: Warum ist Geschichtslernen so schwierig? Neue Problemfelder der Geschichtsdidaktik, in: Behrens, Heidi/Wagner, Andreas (Hgg.): Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte, Leipzig 2004, S. 69-96, 284-288. (a)

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Filser, Karl/Pandel, Hans-Jürgen/Schönemann, Bernd): Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe, Bd. II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim und Basel 2004, S. 236-321. (b)

Borries, Bodo v.: Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der „Wissensgesellschaft", in: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 30-48. (c)

Borries, Bodo v.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004. (d)

Borries, Bodo v./Fischer, Claudia/Leutner-Ramme, Sibylla/Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005.

Borries, Bodo v.: Aus Geschichte lernen im Just-in-time-Zeitalter? – Zu erhofften Zukunfts-Leistungen des Faches Geschichte, in: Schlag, Thomas (Hg.): „Bevor Vergangenheit vergeht ..." Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus, Schwalbach/Ts. 2005, S. 43-63.

Borries, Bodo v.: Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen?, in: epd–Dokumentation xy/2006, S. 1-18 (im Druck).

Cipolla, Carlo M.: Wirtschaftsgeschichte und Weltbevölkerung, München 1972.

Condorcet (Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de): Entwurf einer historischen Darstellung der Fortschritte des menschlichen Geistes, Frankfurt/M. 1976.

Erdmann, Karl Dietrich: Entwurf einer historischen Gegenwartskunde, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Bd. 2, Stuttgart 1972, S. 44-72.

Giesecke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung, München ^{10}1976.

Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hgg.): Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965.

Hentig, Hartmut v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart ^{2}1969.

Jarausch, Konrad H./Sabrow, Martin (Hgg.): Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945, Göttingen 2002.

Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme der modernen Welt (Vortrag: Luzern 2003).

Knopp, Guido u.a.: Was die Deutschen über ihre Geschichte wissen, in: DIE WELT, 25.4.2005, S. 9-15.

Marx, Karl und Engels, Friedrich: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, 2 Bde., Berlin 1972.

McNeill, William H.: The Rise of the West. A History of the Human Community, Chicago 1963.

Müller, Gert: Universalgeschichte in Unterricht und Lehre, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Bd. 2, Stuttgart 1972, S. 73-105.

Novalis (Hardenberg, Friedrich v.): Die Dichtungen, Heidelberg 1953.

Palmer, R. R.: Das Zeitalter der demokratischen Revolution, Frankfurt/M. 1970.

Peukert, Helmut: Reflexionen über die Zukunft von Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46 (2000), S. 507-524.

Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994.

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hgg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977.

Schneider, Gerhard: Ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule, in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 51. Jg. 2000, S. 406-417.

Schreiber, Waltraud: Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschülern fördern II, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1 (Erster Teilband), Neuried ²2004, S. 47-111.

Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung, München 1980.

Verband der Geschichtslehrer Deutschlands: Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.–10. Jahrgangsstufe, Schwalbach/Ts. 2006.

Wallerstein, Immanuel: Die große Expansion. Die Konsolidierung der Weltwirtschaft im langen 18. Jahrhundert, Wien 2004. (Englisches Original 1989)

Weber, Max: Die protestantische Ethik, Bd. 1, Hamburg 1972.

Weniger, Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926.

Weniger, Erich: Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt/M. ⁴1969.

Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz

Alexander Schöner, Sylvia Mebus

1. Kommunikation und Kommunikationskompetenz: Grundlagen (A. Schöner)

Eine allgemein gültige bzw. von allen wissenschaftlichen Disziplinen anerkannte Definition des Begriffs „Kommunikation" gibt es nicht.[1] Konsens besteht lediglich dahingehend, dass „Kommunikation" im weitesten Sinne „jede Form von wechselseitiger Übermittlung von Information durch Zeichen/Symbole zwischen Lebewesen (Menschen, Tieren) oder zwischen Menschen und Daten verarbeitenden Maschinen" umschließt. Im enger sprachwissenschaftlichen Sinne geht es um „zwischenmenschliche Verständigung mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel wie Gestik, Mimik, Stimme, u.a."[2]

Es gibt eine Vielzahl von Modellen, die Kommunikation in ihren Grundkomponenten und deren wechselseitigem Zusammenwirken aus natur-, sprach- und im weitesten Sinne sozialwissenschaftlicher Perspektive zu beschreiben suchen.[3]

Für Paul Watzlawick ist jedes Verhalten eines Individuums auf etwas und auf jemanden als Kommunikation zu sehen, insofern es Mitteilungscharakter besitzt. Eines der „Axiome"[4] der Kommunikationstheorie Watzlawicks ist, dass soziale Situationen ohne Kommunikation nicht denkbar sind.[5]

---

1 Merten, Kommunikation, 1977, sammelte im Zuge seiner Recherchen in den 1970er Jahren 160 (!) Definitionen von Kommunikation. Vgl. hierzu Burkart/Hömberg, Kommunikationstheorien, 1992, S. 4, Anm. 1.

2 Diese Definition ist entnommen aus Bußmann, Lexikon, 1990, S. 392.

3 Einen konzisen Überblick über die verschiedenen Kommunikationsmodelle bietet die instruktive Einführung von Burkart, Kommunikationswissenschaft, 1998. Vgl. auch Krallmann/Ziemann, Grundkurs, 2001.

4 Es ist zu beachten, dass Watzlawick und Mitarbeiter den Begriff „Axiom" nicht in der üblichen Begriffsbedeutung, nämlich als unbeweisbare oder unbewiesene Grundannahme, auf der eine Theorie aufbaut, verwenden. Sie verstehen darunter vielmehr Eigenschaften der Kommunikation, die im Bereich des Zwischenmenschlichen wirksam sind. Deshalb sollte man richtiger von „Regeln" der Kommunikation sprechen.

5 Watzlawick/Beavin/Jackson, Kommunikation, 2000, S. 51: Man kann „nicht *nicht* kommunizieren."

Der Stellenwert einer „kommunikativen Kompetenz" muss damit auch in einem Kompetenzmodell des historischen Denkens in unterschiedlichen Kontexten bedacht und expliziert werden.[6] Im Sinne der kritischen, pragmalinguistischen Erweiterung des Kompetenzbegriffs Noam Chomskys[7] durch Dell H. Hymes definiere ich Kommunikationskompetenz hier als „allgemeine Sprachfähigkeit von Individuen, die in der Lage sind, im Einklang mit wechselnden situativen und normativen Bedingungen psychischer, sozialer und linguistischer Natur miteinander zu kommunizieren, wobei Sprechen als symbolvermitteltes Handeln (= Interaktion) verstanden wird."[8]

Sofern es beim Umgang mit Vergangenheit/Geschichte immer auch um die intersubjektive und intertemporale Aushandlung im Idealfall empirisch, narrativ und normativ triftiger Sinnbildungen geht,[9] bietet sich ein Rückgriff auf das Kommunikationsmodell Herbert H. Clarks an; er versteht Kommunikation als *„joint activity"*, als eine koordinierungsbedürftige Abstimmung von Einzelaktionen (siehe Abb. 1 auf Seite 363).

Zwei zentrale Faktoren entscheiden über das Gelingen der Kommunikation – diese sind das Wissen der Gesprächspartner über den in Rede stehenden Gegenstand sowie ihr Wissen über das Wissen des Gesprächspartners. Es bedarf also einer solchen gemeinsamen Basis, eines *Common Ground* zwischen den Kommunikationspartnern, der die Menge des zwischen den Gesprächspartnern geteilten, für das Gespräch relevanten „Wissens" umfasst.[10] Dabei ist zu betonen, dass der Begriff des *Common Ground*

6 Die kommunikative Kompetenz ist Ziel der Beschreibung durch verschiedene sozialpsychologische Disziplinen, in Deutschland vor allem durch die kommunikationsorientierte Soziologie, die ein idealisiertes Modell der sprachlichen Kommunikation als Teil einer Handlungstheorie postuliert, das sich vor allem auf die pragmatischen Komponenten der Konstituierung von möglichen Redesituationen und auf die Fähigkeit zur situationsangemessenen Herstellung sozialer Beziehungen durch sprachliche Interaktion bezieht. Vgl. hierzu Habermas, Bemerkungen, 1971, S. 101-141, sowie Badura, Kommunikative Kompetenz, 1972, S. 246-264.

7 Noam Chomsky hatte „Kompetenz" als Gegenbegriff zur „Performanz" lediglich als die sprachlichen Fähigkeiten eines idealisierten Sprecher-Hörers verstanden und die soziale Funktion von Sprache völlig ausgeklammert.

8 Zu dieser Definition vgl. Bußmann, Lexikon, 1990, S. 393f. Siehe auch Hymes, Ethnography, 1968, S. 99-138.

9 Siehe hierzu ausführlich weiter unten, Abschnitt 2.1.

10 Vgl. hierzu Jucks, Laien, 2001, S. 10-15, die Clarks Ansatz prägnant zusammenfasst und im Rahmen des Münsteraner Forschungsprojekts von Rainer Bromme zur Experten-Laien-Kommunikation Clarks Modell als theoretischen Rahmen für die Analyse von Kommunikationsproblemen zwischen Kommunikationspartnern mit großen Wissensdivergenzen heranzieht.

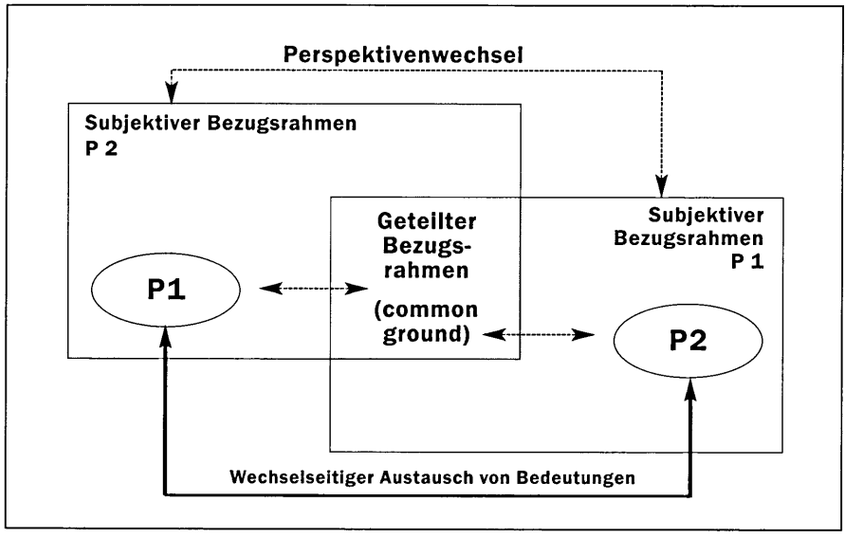


Abb. 1: Das Kommunikationsmodell nach Clark[11]

nicht nur geteiltes (deklaratives und konzeptuelles bzw. prozedurales) Wissen meint, sondern gerade auch die gemeinsamen Annahmen, Wahrnehmungen und Einstellungen mit einschließt. Auch das geteilte Wissen über die Unterschiedlichkeit des individuellen Wissens und dessen Verteilung zwischen den Gesprächspartnern zählt dazu. Als Ziel der Kommunikation kann damit die beständige, kooperative Erweiterung dieses *Common Ground* bestimmt werden.[12]

Im Laufe des Kommunikationsprozesses wird dieser durch so genanntes *Grounding* immer neu abgesteckt bzw. erweitert:[13] Laut Regina Jucks

11 Diese Grafik ist übernommen aus Bromme/Jucks/Rambow, Experten-Laien-Kommunikation, 2004, S. 179.

12 Clark greift dabei nicht zuletzt Herbert H. Grices Kooperationsprinzip auf und operationalisiert es. Grice betrachtet Kooperation als das Leitprinzip der Kommunikation und stellt in Anlehnung an Kants vier logische Funktionen des Verstandes vier Konversationsmaximen auf, nämlich die Maxime der Quantität *(„be short")*, die der Qualität *(„be true")*, der Relevanz *(„be relevant")* und der Modalität *(„be understandable")*, deren Verletzung für das Scheitern einer Kommunikation verantwortlich sein kann. Vgl. hierzu Grice, Logic, 1975, S. 41-58.

13 Zum Begriff des *Grounding* vgl. Jucks, Laien, 2001, S. 11f: Konstitutiv für diesen Vorgang sind die *Presentation Phase*, in der der Sprecher (neue) Informationen in das Gespräch einbringt und die anschließende *Acceptance Phase*, während der der Kommunikationspartner signalisiert, dass das Gesagte verstanden wurde, dass dem ursprünglichen Sender also die Erweiterung bzw. das Bestehen der gemeinsamen Wissensbasis bestätigt. Dies geschieht durch verschiedene Arten des *Back-Channelling* (verbales Feedback, Mimik, Gestik etc.).

wird die gemeinsame Wissensbasis dabei nicht nur akkumuliert, sondern gegebenenfalls auch „restrukturiert", da der Austausch von Bedeutungen wiederum zu ganz neuen Bedeutungen führen kann.

Nach Ansicht Clarks übernimmt der Sprecher schon bei der Planung einer sprachlichen Äußerung die „Perspektive"[14] seines Kommunikationspartners und passt seine Äußerung an dessen „Vorwissen" (im oben definierten weiten Verständnis) an. Damit eine solche Perspektivenübernahme gelingen kann, muss zunächst ein Konzept der Fremd-Perspektive vorhanden sein. Außerdem sind „Heuristiken" für die Einschätzung dieser gemeinsamen Basis zu entwickeln.[15] Clark bezeichnet diese auf Perspektivenübernahme mit dem Ziel der Herstellung eines *Common Ground* basierende Form der Planung und Produktion sprachlicher Äußerungen als *Audience Design.*

Sprache ist elementar für die Partizipation des Menschen in der Gesellschaft.[16] Gesellschaftliche und kulturelle Gemeinschaften/Gruppen erzeugen durch sprachliches Handeln unterschiedliche Bedeutungssysteme. Bedeutung ist also nicht *a priori* gegeben, vielmehr wird sie gemeinsam von den Sprechenden mit der Zeit konstruiert, indem eine gemeinsame Denkebene konstituiert wird. So entstehen in der komplexen Gesellschaft ständig neue Subsysteme. Sie sind häufig durch unterschiedliche Fachsprachen bestimmt, die kommunikative Schranken darstellen können. Zur

14 „Perspektive" wird hier verstanden als das Wissen bzw. die Sichtweise einer Person um bzw. auf diesen Gegenstand, wobei diese konzeptuellen, perzeptuellen und affektiven Charakters sein können. Vgl. hierzu Steins/Wicklund, Konzept, 1993, S. 226-239. Siehe zusammenfassend auch Jucks, Laien, 2001, S. 13-15. Vgl. auch Steins, Bedingungen, 1990, S. 174: Steins bezeichnet dort Perspektivenübernahme als „das Begreifen dieser Person vor derem spezifischen Hintergrund". Zu Perspektivität als epistemologisches Prinzip des historischen Denkens vgl. im vorliegenden Band die Ausdifferenzierung der historischen Sachkompetenzen bei Alexander Schöner, S. 265-314.

15 Erste Annahmen über das Wissen anderer kommen dabei auf verschiedene Arten zusammen. Clark nennt v.a. drei Heuristiken: Die *community membership heuristic,* in der äußere Merkmale herangezogen werden, um Annahmen über die Gruppenzugehörigkeit einer Person zu ermitteln, wobei auch das eigene, individuelle Wissen über das Gegenüber einbezogen werden kann, daneben die *physical copresence heuristic,* die darauf beruht, dass zwei Personen, die sich in einer face to face-Kommunikationssituation befinden, automatisch objektiv zugängliche Informationen teilen. Schließlich kann das bisher Gesagte als geteilte Information betrachtet werden, was Clark die *linguistic copresence heuristic* nennt. Vgl. hierzu Jucks, Laien, 2001, S. 17. Drei Phasen der Bildung einer Vorstellung bezüglich des Wissens des Gesprächspartners beschreibt Nickersons Prozessmodell: Von einem provisorischen Modell des Vorwissens des Partners elaboriert der Sprecher seine Vorstellung im Laufe des Gesprächs zu einem umfassenderen Modell. (Vgl. ebenda, S. 15f.)

16 Siehe hierzu Ochs, Resources, 1996, S. 407. Sprache versteht Ochs als *„semiotic tool"* zur Konstruktion neuer sprachlicher Subsysteme.

Überwindung dieser Schranken bedarf es der Kommunikationskompetenz, hier – wie oben dargestellt – verstanden als die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Konstruktion eines sprachlichen *Common Ground,* der in intersubjektiver Abgleichung durch Verständigung kontinuierlich erweitert, verfeinert und angepasst wird.

Dies geschieht in verschiedenen Kontexten jeweils auf spezifische Weise. Da der Kontext eine fundamentale Variable kommunikativen Handelns darstellt, ist „Kontextsensitivität" ein elementarer Bestandteil einer solchen Kommunikationskompetenz.[17] Damit ist die Fähigkeit gemeint, sprachliche Subsysteme der jeweiligen Gemeinschaft, aber auch unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften zu unterscheiden und in den konkreten Kommunikationsakten zu berücksichtigen.

2. KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ HISTORISCH GEWENDET (A. SCHÖNER)

Bei einer historisch gewendeten Kommunikationskompetenz geht es um die intersubjektive Abstimmung und Verständigung über Vergangenheit/Geschichte. Das Verständnis von „Geschichte" als narratives Konstrukt setzte sich Ende der 1970er, vor allem dann Anfang der 1980er auch in der deutschen Forschung durch, wobei u.a. Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck und Thomas Nipperdey hier als Vordenker zu nennen sind.[18] Wichtige Impulse gaben außerdem Philosophen wie Hans-Michael Baumgartner und Kurt Röttgers.[19]

In diesem speziellen Zusammenhang ist vor allem Kurt Röttgers Position von Interesse: Er versteht Geschichte als „kommunikativen Text" in dem Sinne, dass darin Erzählen und Zuhören einen unentwirrbaren Zusammenhang, ein „Textum" bilden. Auch weist er bereits darauf hin, dass Geschichten jeweils für bestimmte Kontexte erzählt werden.[20]

17 Vgl. hierzu auch Gumperz, Introduction, 1996, S. 361: „Different (social) networks in the same society, city or street are likely to yield [...] different meaning systems, provided they persist over time and become „institutionalized". Thus complex social systems breed communicational subsystems with communicative barriers and different evaluations of verbal performances." Die elementare Bedeutung des Kontexts stellt auch heraus Van Dijk, Handbook, Band 3, 1985, S. 5 sowie S. 7-11. Auch Haslett, Differences, 1989, S. 20, sieht Kommunikation als „a shared, structured, conventional, culturally patterned and multichannel act".

18 Vgl. v.a. Kocka/Nipperdey (Hgg.): Theorie, 1979, sowie Rüsen, Historik, 1983ff.

19 Vgl. hierzu Baumgartner, Narrativität, 1997, S. 157-160, sowie Röttgers, Kommunikativer Text, 1982.

20 Vgl. Röttgers, Geschichtserzählung, S. 46.

An den in den 1980er Jahren vorgestellten Grundlagen wurde seither kaum weiter gearbeitet. Im vorliegenden Beitrag werden die geschichtstheoretischen Überlegungen mit dem oben explizierten Modell von Herbert H. Clark zusammengedacht: Dabei ist der erste Schritt, dieses allgemeine Kommunikationsmodell historisch zu wenden. Auf dieser Grundlage wird dann eine Definition einer historischen Kommunikationskompetenz gegeben.

2.1 Zur Ableitung einer historischen Kommunikationskompetenz

Die Möglichkeiten für eine domänenspezifisch historische Wendung des oben explizierten allgemeinen Kommunikationsmodells sind offensichtlich: Auch beim historischen Denken spielt Kommunikation eine wichtige Rolle, nämlich immer dann, wenn es darum geht, dessen Vollzug und Ergebnisse „in Worte zu fassen", zu externalisieren und damit kommunizierbar und diskutierbar zu machen. Sowohl beim Aushandeln von Re-Konstruktionen als auch beim de-konstruierenden Umgang mit historischen Narrationen und vor allem beim Darstellen der jeweiligen Ergebnisse handelt es sich beispielsweise in vielerlei Hinsicht um kommunikative Prozesse. Es geht dabei um die intersubjektive, kontext- und gruppenspezifische Abstimmung und um Verständigung über den historischen Kommunikationsgegenstand: Dabei ist es letztlich das Ziel, in der Kommunikation über Vergangenheit/Geschichte einen *Common Ground* sozialer und temporaler Gemeinsamkeit zu schaffen und diesen beständig zu erweitern und zu verfeinern.

Kurt Röttgers bezeichnet diese durch das „Geschichtenerzählen" – also durch temporale und soziale (Selbst-)Verständigung über Sozial- und Traditionszusammenhänge – erzeugte Gemeinsamkeit unter sozialen Gesichtspunkten als Intersubjektivität, unter temporalem Aspekt als Intertemporalität. Er erachtet es als wesentlich, dass Geschichte beides in Verwobenheit miteinander, als Textum vermittelt.[21]

Kommunizieren Menschen also über Vergangenheit/Geschichte, so erfolgt die Erweiterung ihres *Common Ground* durch intersubjektive und intertemporale Aushandlung im Idealfall empirisch, narrativ und normativ triftiger gruppen- und gemeinschaftsspezifischer Sinnbildungen und deren Abgleich bzw. deren Abgrenzung gegenüber von außen herangetragenen konkurrierenden Sinnbildungen.

21 Vgl. ebenda, S. 31.

Sprache ist notwendig „Werkzeug" und Vehikel hierfür: Ohne Sprache ist Geschichte verstanden als kommunikativer Text, als historische Narration nicht möglich. In die Operationen des Umgangs mit Geschichte sind Intersubjektivität und Intertemporalität konstitutiv mit eingeschlossen.

Die durch Sinn- und Bedeutungsaushandlung erreichten bzw. erzeugten Gemeinsamkeiten sind in unterschiedlich weiten Kontexten unbegrenzt wiederhol- und fortsetzbar. Dabei verbindet sich nach Röttgers das bereits erreichte Maß an Intersubjektivität mit weiteren Formen von Intersubjektivität, und erreichte Intertemporalität mit anderen Aspekten von Intertemporalität zu Intersubjektivität bzw. Intertemporalität höherer Ordnung.

Für dieses domänenspezifische *Grounding* spielt – wie bei der allgemeinen Kommunikation – „Perspektivenübernahme"[22] eine große Rolle. Allerdings ist hier zu differenzieren: Bei der domänenspezifischen historischen Kommunikationskompetenz geht es sowohl um das Sich-Hineinversetzen in die Perspektive des Kommunikationspartners als auch um Perspektivität als epistemologisches Prinzip historischen Denkens, insofern der Kommunikationsgegenstand Vergangenheit/Geschichte notwendig und in mehreren Hinsichten dieser Perspektivität unterliegt. Dies bedeutet, dass die Kommunikationspartner nicht nur die gegenwartsbezogene Unterschiedlichkeit der Perspektiven und deren Wandelbarkeit in der Interaktion mit den Kommunikationspartnern erkennen können und die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft besitzen müssen, diese fremden Perspektiven zu verstehen und mit der eigenen Perspektive zu vergleichen. Sie müssen vielmehr auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft erlangen, diese Erkenntnisse ebenso in der kommunikativen Auseinandersetzung mit Vergangenheit/Geschichte anzuwenden und Perspektivität als epistemologisches Prinzip von Geschichte überhaupt zu diskutieren, und schließlich beides zusammenzudenken. Dies kann zum Beispiel dadurch geschehen, dass reflektiert wird, ob und inwiefern der Kommunikationspartner auch die (partielle) Übernahme einer historischen Perspektive in Betracht zieht: Wenn beispielsweise jemand, der den damaligen Perspektiven größtmögliche Bedeutung beimisst, mit jemandem kommunizieren möchte, der primär den Gegenwartsbezug betont, fördert es die Kommunikationsmöglichkeiten, diesen Unterschied in den zu Grunde lie-

22 Der Begriff stammt aus Clarks Kommunikationsmodell. Der Terminus ist unseres Erachtens unglücklich gewählt: Es geht nicht um die Assimilation einer Perspektive, vielmehr um das Sich-Hineinversetzen in die Perspektive des Kommunikationspartners – darum, den Kommunikationsgegenstand „durch dessen Brille" zu sehen.

genden Deutungsmustern abzuschätzen, zu thematisieren und so eine gemeinsame Basis auszuhandeln.[23]

Beim domänenspezifischen *Grounding* müssen, neben den oben genannten Heuristiken nach Clark[24] weitere Parameter in Betracht gezogen werden: Es geht hier insbesondere um das spezifisch Historische, d.h. es müssen vor allem die genuin historische Kategorie Zeit(differenz), außerdem die epistemologischen Prinzipien Berücksichtigung finden. Ferner sind der Adressatenbezug und die Medienspezifik sowohl im re-konstruierenden Umgang mit Vergangenheit als auch im de-konstruierenden Umgang mit Geschichte zu beachten. Schließlich geht es um die spezifische „Sprache der Geschichte"[25] – der französische Texttheoretiker Roland Barthes spricht von einem eigenen „discours de l'histoire".[26] Gemeint ist damit ein fachspezifisches Ensemble sprachbezogener Konventionen, diskursiver Akzeptabilitätsstandards, adressaten- und medienbezogener Sprachregister und Textfortsetzungsregeln.[27] Einen Sonderaspekt stellt hierbei die aus einer anderen Zeitschicht stammende „Quellensprache" dar.[28]

Damit handelt es sich bei der historischen Kommunikationskompetenz um die domänenspezifische „Aufladung" und Erweiterung der im vorhergehenden Abschnitt explizierten allgemeinen, lebensweltlichen Kommunikationskompetenz, die notwendig „Schnittmengen" mit den Kompetenzbereichen historischen Denkens aufweist.

23 Hierzu ein fiktives Beispiel: In einem Gespräch zwischen etwa Karl-Heinz Deschner oder Hans Wollschläger auf der einen und Arno Borst oder Thomas Nipperdey auf der anderen Seite würde es die Kommunikationsmöglichkeiten fördern, wenn jede Seite zunächst reflektieren könnte, wie der jeweils andere die Möglichkeit einschätzt, über die Anwesenden bei der Rede Papst Urbans II. in Clermont im November 1096 bzw. über die Teilnehmer des Ersten Kreuzzuges anders als auf der Basis menschenrechtsbezogener Kriterien zu urteilen. Zu diesem Beispiel mit relevanten Textauszügen von Wollschläger und Borst vgl. Körber, Nachdenken, 2000, S. 430-448.

24 Vgl. weiter oben Anm. 15.

25 Röttgers selbst spricht von den Parametern „Zeit", „Anderer" und „Sprache". Vgl. ebenda, S. 33: „1) Geschichtenerzählen als kommunikativer Text ist ein, nicht nur beiläufig, zeitlicher Prozess […]; 2) Geschichtenerzählen als kommunikativer Text ist von vornherein eine Verknüpftheit von Rezeption und Produktion […]; Geschichtenerzählen bewegt sich im Medium einer bestimmten Sprache, eines Idioms, ja auch innerhalb bestimmter konventional stabilisierter diskursiver Praktiken."

26 Vgl. den gleichnamigen Aufsatz von Barthes, Discours, Paris 1984 (erstmals 1967), S. 163-177.

27 Vgl. hierzu jüngst vor allem die Beiträge von Trabant und Oesterreicher in Trabant (Hg.), Sprache, 2005, die unter kritischer Rezeption des so genannten *„linguistic turn"* in den Geisteswissenschaften und auf der Grundlage der einschlägigen Arbeiten Dantos, Whites, Derridas und Barthes' den Spezifika des historischen Diskurses nachgehen.

28 Vgl. hierzu z.B. Goertz, Unsichere Geschichte, 2001, S. 50-52.

Die folgende Darstellung veranschaulicht dies:

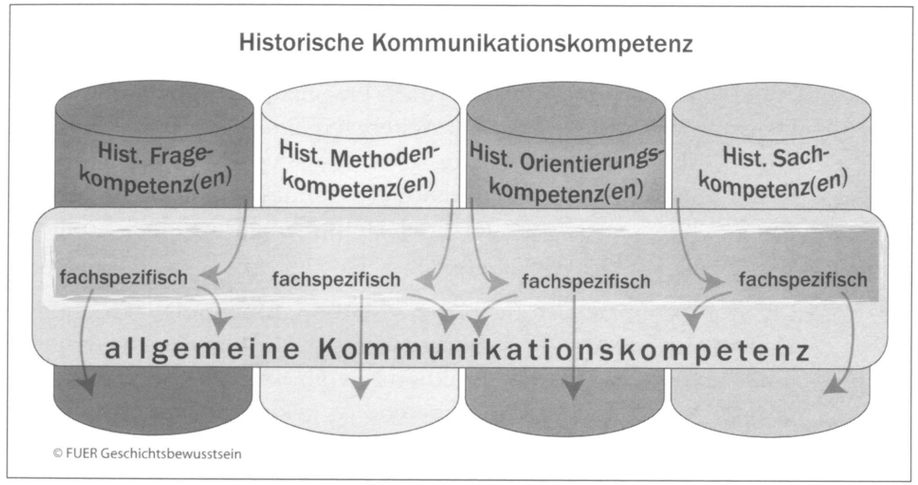


Abb. 2: Fachspezifisch gewendete Kommunikationskompetenz

Die hier dargestellten Schnittbereiche sollen im Folgenden expliziert werden:

(1) Der Kompetenzbereich historische **Fragekompetenzen,** also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, mit historischen Fragestellungen umzugehen, umfasst die beiden Operationen des Stellens historischer Fragen und des Erschließens historischer Fragestellungen. Diese domänenspezifischen Fragekompetenzen können nicht in der historischen Kommunikationskompetenz aufgehen, sondern müssen als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen werden, weil sie aus geschichtstheoretischen Gründen konstitutiv für historisches Denken sind.[29] Beim Schnittbereich dieser spezifisch historischen Fragekompetenzen mit der Kommunikationskompetenz muss es vor allem um den sprachlich-formalen und um den diskursiven Aspekt, um Sprache als „Vehikel" bzw. „Werkzeug", und um die Rolle historischer Fragen für die Kommunikation über Vergangenheit/Geschichte gehen. Das heißt, dass die Bündelung und Fassung gegenwärtig erfahrender Verunsicherungen bzw. Interessen in historischen Fragen *selbst* ein

29 Bei der Ableitung der Kompetenzbereiche aus dem Prozess des historischen Denkens ist dies deutlich geworden. Vgl. hierzu im vorliegenden Band den Basisbeitrag, S. 17-53, außerdem Körber, Dimensionen des Kompetenzmodells, in diesem Band S. 89-154, und zur Ausdifferenzierung dieses Kompetenzbereichs den Text Schreiber, historische Fragekompetenzen, in diesem Band S. 155-193.

konstitutiver Bestandteil der historischen Fragekompetenzen, nicht einer historischen Kommunikationskompetenz ist. Zur historischen Kommunikationskompetenz gehört hingegen die Verbalisierung und damit „Externalisierung", also die kommunikative Wendung dieser Fragestellungen. Erst so werden diese Fragen diskutierbar und können in der Gruppe verfolgt werden. Weitere Aspekte dieser Schnittbereiche bilden die Abgrenzung historischer Fragen von anderen für den Kommunikationsprozess relevanten Fragen und das formal-sprachliche Erschließen historischer Fragestellungen. Dies muss kontext-, adressaten- und medienadäquat geschehen.

(2) Der Kompetenzbereich historische **Methodenkompetenzen** umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die historischen Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion zu vollziehen.[30] Die Schnittmenge mit der Kommunikationskompetenz ist gekennzeichnet durch den kommunikativen Prozess, in dem diese Operationen vollzogen werden: Es geht zum einen um die Herstellung eines *Common Ground* durch Verhandeln und Verständigung über den Vollzug der beiden Basisoperationen in ihren jeweiligen Teilschritten und zum anderen um die adressaten-, medien- und kontextspezifische Präsentation der Ergebnisse.

(3) Der Kompetenzbereich historische **Orientierungskompetenzen** umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des sich mit Vergangenheit/Geschichte Befassenden, auf der Metaebene das Geschichtsbewusstsein zu re-organisieren, das historische Welt-, Fremd- und Selbstverständnis zu reklektieren und zu erweitern sowie historisch fundierte Handlungsdispositionen aufzubauen.[31] Die Schnittmenge mit der Kommunikationskompetenz ist wiederum gekennzeichnet durch die Externalisierung dieser Operationen und die Herstellung eines auf diese bezogenen *Common Ground* durch Abgleich und Verständigung im kommunikativen Prozess. Es geht also um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum gemeinsamen, kommunikativ-kooperativen Aushandeln von Sinnbildungsmustern, die Welt-, Fremd- und Selbstverstehen sowie Handlungsdispositionen fundieren können. Es geht ferner um die Kompetenz, auf einer Meta-Ebene über das Orientierungspotenzial von Vergangenheit/Geschichte sprechen

30 Siehe hierzu Körber, Dimensionen des Kompetenzmodells, S. 89-154, sowie Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in diesem Band S. 194-235.

31 Vgl. auch hierzu Körber, Dimensionen des Kompetenzmodells, S. 89-154, sowie Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in diesem Band S. 236-264.

zu können und diese Potenziale kontext-, medien- und adressatenspezifisch auszuhandeln. Dies impliziert auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur kontext-, adressaten- und medienspezifischen Wiederholung, Fortsetzung und Adaptation dieser durch Sinn- und Bedeutungsaushandlung erreichten bzw. erzeugten Gemeinsamkeiten in anderen, unterschiedlich weiten Kontexten. Dies zielt auf das Aushandeln von Intersubjektivitäten und Intertemporalitäten höherer Ordnung (nach Röttgers),[32] also gruppen- und kontextspezifischer Identitäten, und auf die Ableitung von Handlungsdispositionen daraus.

(4) Der Kompetenzbereich historische **Sachkompetenzen** umfasst die domänenspezifische Begriffs- und Strukturierungskompetenz. In diesem Kompetenzbereich geht um das Verfügen über domänenspezifische Begriffe bzw. epistemologische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien und (forschungs-)methodische Verfahrensscripts als „geronnenes Arbeitswissen". Die Sachkompetenz weist jeweils Überlappungen mit den anderen Kompetenzbereichen des historischen Denkens auf.[33] Die die historische Kommunikationskompetenz bestimmende Schnittmenge meint hier folglich die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, den Gehalt von Begriffen bzw. Prinzipien/Konzepten/Kategorien/Scripts und deren „Ausloten", also mit dem Ziel des Gelingens der Kommunikation über Vergangenheit/Geschichte einen *Common Ground* über diese Elemente herzustellen. Es ist dies genau derjenige Bereich, in welchem die Sachkompetenzen nicht allein Auswirkungen auf den Vollzug des Prozesses historischen Denkens haben, sondern auch Relevanz für gesellschaftliche Kommunikationskonventionen bezogen auf Begriffe und kategoriale Elemente gewinnen können. Dabei spielen – wie bereits erwähnt – sowohl die Perspektiven der Kommunikationspartner als auch Perspektivität als epistemologisches Prinzip historischen Denkens eine wichtige Rolle. Außerdem geht es um die kontext-, adressaten- und medienangemessene Verwendung dieser Begriffe und Strukturierungen, um sie transparent und verhandelbar zu machen. Hierzu zählt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur adressaten- und medienadäquaten Verwendung einer *„Semi-technical Language"*, also einer mit

32 Vgl. hierzu Röttgers, Geschichtserzählung, 1982, S. 31-32. Röttgers weist außerdem auf die „durch Vergemeinsamung in Erzählsituationen erhöhte Fähigkeit zum Handeln" durch sozio-temporale Orientierung hin (siehe ebenda, S. 37).

33 Siehe Ableitung Körber, Dimensionen des Kompetenzmodells, in diesem Band S. 89-154, sowie Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

relevanter Fachterminologie durchsetzten und so domänenspezifisch aufgeladenen Alltagssprache als Medium der Kommunikation über Vergangenheit/Geschichte. Fachbegriffe sind dabei als Abbreviaturen für komplexe Sachverhalte, als „Vokabeln" einer spezifisch historischen Fachsprache wichtig. Dabei ist immer zu bedenken: Das *Verfügen* über „Wortschatz" und „Grammatik"[34] dieser „Sprache der Geschichte" ist selbst Teil des Kompetenzbereichs der historischen Sachkompetenzen. Die kontext- und adressatenspezifische sowie medienadäquate *Verwendung* dieser Sprache zur Herstellung eines *Common Ground* über Vergangenheit/Geschichte gehört hingegen zu einer domänenspezifischen Kommunikationskompetenz. Auch die Kultur-, Zeit- und Gruppengebundenheit dieser domänenspezifischen Begriffe und Diskurse muss dabei in den Prozess des *Grounding* angemessen einbezogen werden.[35] Ferner ist es wichtig, über Spezifika der Quellensprache kommunizieren und diese sach-, adressaten-, medien- und kontextadäquat in die Alltagssprache bzw. eine *Semi-technical Language* rückübersetzen zu können, um diese so für die Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion zur Verfügung zu stellen.[36]

In jeder Phase historischen Denkens und des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte sind die historischen Triftigkeiten zu berücksichtigen und zu prüfen. Sie liegen damit quer zu den oben explizierten Kompetenzbereichen des historischen Denkens.

34 Der Begriff „Grammatik" wird hier figurativ verwendet und meint nicht Grammatik im eigentlichen, eng natürlich-sprachlichen Sinne als „Wissen bzw. als Lehre von den morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache" (vgl. zu dieser Definition Bußmann, Lexikon, 1990, S. 287). Vielmehr wird Grammatik hier als strukturell-formales Regelsystem verstanden, das dem produktiven und rezeptiven Umgang mit dem „discours de l'histoire" zu Grunde liegt. Hierzu gehören Kontextualisierungen und Systematisierungen über genuin historische, aber auch allgemeine Kategorien in domänenspezifischer Wendung. Auch epistemologische Prinzipien und verfahrensbezogene Kategorien gehen in dieses Regelsystem mit ein. Diese Vorstellung einer „logischen Grammatik" des historischen Erzählvorgangs findet sich schon bei Baumgartner, Thesen, 1976, S. 280. Auch von Borries, Wissenschaftsorientierung, S. 44, spricht von der Notwendigkeit, eine „Grammatik des historischen Denkens" anzubahnen.

35 Vgl. z.B. die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Auslotung dessen, was der Kommunikationspartner unter bestimmten Fachtermini versteht (beispielsweise wenn diese in verschiedenen Wissenschaftskulturen unterschiedlich verwendet werden), und dies bei der Kommunikation über Vergangenheit/Geschichte zu berücksichtigen. Dies beinhaltet nicht notwendig, dass man sich dabei auf einen gemeinsamen Terminus einigen muss, aber dass man sich über das jeweilige Begriffsverständnis des Gegenübers austauschen und dieses bei der Fortführung des Kommunikationsprozesses miteinbeziehen kann.

36 Siehe hierzu Edwards, Language, 1978, S. 54-71.

Eine domänenspezifisch gewendete Kommunikationskompetenz verlangt also notwendig nach kommunikativ-konstruktivem Aushandeln von Triftigkeiten bezogen auf den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte.

2.2 DEFINITION[37]

Zusammenfassend ergibt sich folgende Definition:

Eine historisch gewendete Kommunikationskompetenz umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über Vergangenheit/Geschichte sach-, methoden-, frage- und orientierungskompetent zu kommunizieren, d.h. den Vollzug und die Ergebnisse des historischen Denkens zu externalisieren, also „in Sprache zu fassen" und damit kommunizierbar zu machen. Dies geschieht kontext-, adressaten- und medienspezifisch durch die Herstellung und ständige Erweiterung eines *Common Ground* bezogen auf Vergangenheit/Geschichte. Hierfür ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur „Perspektivenübernahme" im oben beschriebenen doppelten Sinne notwendig. Es geht also sowohl um die Perspektiven der Kommunikationspartner als auch um Perspektivität als historisches Prinzip.

Da Kommunikation prozessual verläuft, kann historische Kommunikationskompetenz in Einzelkompetenzen ausdifferenziert werden, die durch Operationen strukturiert werden:

(1) Sie besteht zum einen in der Modellierung des geplanten Kommunikationsakts durch domänenspezifisches *Grounding* vor dessen eigentlichem Vollzug. Dies meint die **Einschätzung und Antizipation des bestehenden *Common Ground*** bezogen auf Vergangenheit/Geschichte mit Hilfe allgemeiner und domänenspezifischer Heuristiken (Adressat, Medium, Kontext, [fach-]sprachliche Kompetenz). Eine wichtige Rolle spielt dabei die Fähigkeit zur „Perspektivenübernahme", also zum Sich-Hineinversetzen in die Perspektive des Kommunikationspartners.

(2) Einen zweiten Aspekt der domänenspezifischen Kommunikationskompetenz stellt **die Erweiterung des *Common Ground* im Vollzug des „Sprechens über Geschichte"** dar. Das Ziel des Kommunikationsakts ist die Verständigung über intersubjektive und intertemporale

37 Ein erster Definitionsversuch entstand im November 2005 im Rahmen eines Workshops in Hannover, an dem neben den Verfassern Saskia Handro (Bochum), Friedrich Oehl (Wien) und Anna Wenzl (Eichstätt) teilgenommen haben. Ihnen verdanken wir vielfältige Anregungen, die hier mit eingeflossen sind.

Orientierung. Dazu bedarf es der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die domänenspezifische sprachliche Kompetenz zu externalisieren, also in kontext-, medien- und adressatenadäquates „Sprechen über Geschichte" zu wandeln. Der *Common Ground* wird dabei nicht nur akkumuliert, sondern gegebenenfalls auch „restrukturiert", da der Austausch von Bedeutungen wiederum zu ganz neuen Bedeutungen führen kann.

2.3 Historische Kommunikationskompetenz und andere Domänen – Versuch einer Standortbestimmung

Die durch die „Schnittbereiche" der allgemeinen Kommunikationskompetenz mit den Kompetenzbereichen historischen Denkens bestimmte historische Kommunikationskompetenz wirkt ihrerseits auch auf die allgemein-überfachliche Kommunikationskompetenz und nicht zuletzt auf die spezifischen Kommunikationskompetenzen in anderen Domänen zurück: So ermöglicht das domänenspezifische Schärfen der „Sprache der Geschichte" im „Sprechen über Geschichte" grundsätzliche, übertragbare Einsichten in die Kontext-, Medien- und Adressaten-, aber auch Zeitgebundenheit der Sprache. Gleichzeitig wird der Transfer prinzipieller Charakteristika domänenspezifischer Kommunikation (z.B. Logiken „historischer" Begriffsbildung, -erweiterung, und -kritik; Logiken historischen Fragestellens, geschichts- und vergangenheitsbezogene Argumentationsmuster) auf die spezifische Kommunikation in anderen Domänen unterstützt. Für andere Disziplinen ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft am historischen Diskurs zu partizipieren zudem insofern relevant, als auch sie eine „Geschichte" haben: Ihnen allen wohnt notwendig und konstitutiv eine historische Dimension inne, bei deren Reflexion und Artikulation historische Kommunikationskompetenz eine wichtige Rolle spielen kann.[38]

***

Die folgenden Ausführungen verweisen auf die Relevanz, Implikationen und Möglichkeiten dieser historisch gewendeten Kommunikationskompetenz im Kontext Schule.

38 Vgl. beispielsweise mit Bezug auf die Sprachwissenschaft Trabant, Sprache, 2005, S. 13-16.

3. Relevanz einer „historischen Kommunikationskompetenz" für den Geschichtsunterricht (S. Mebus)

3.1 Grundsätzliche Überlegungen

Wenn es uns gelingen will, Schüler/innen zu historischem Denken zu befähigen, also einen reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu erreichen, ein historisch fundiertes Selbst- und Weltverständnis des sich mit Vergangenheit/Geschichte Beschäftigenden zu ermöglichen, verlangt dies notwendig die Integration der Kommunikationskompetenz in das Kompetenzspektrum historischen Lernens. Bei der Begründung darf auch der Aspekt der Diagnose und Beurteilung nicht übersehen werden: Wie kann die jeweils erreichte Ausprägung reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins überprüft werden, wenn nicht im kommunikativen Vollzug, im Gedankenaustausch untereinander bzw. miteinander?

Das Fach Geschichte ist, wie auch der Deutsch-, Geographie- oder Gemeinschaftskundeunterricht, ein zutiefst kommunikatives Lehr- und Lernfach. Aber auch außerhalb des Geschichtsunterrichts, im alltäglichen Leben, stehen Menschen vor der Herausforderung einer angemessenen Artikulation ihrer Gedanken und Fragen über Vergangenheit/Geschichte, wenn sie sich darüber mit anderen austauschen wollen. Die Bedeutung der Kommunikationskompetenz liegt in dieser Herausforderung begründet. Für den Geschichtsunterricht sind die beiden Dimensionen einer allgemeinen und einer historisch gewendeten Kommunikationskompetenz zu unterscheiden. Beide gilt es im Unterricht zu fördern.

3.2 Förderung allgemeiner Kommunikationskompetenz im Unterricht: Einordnung und Intentionen

Viele Pädagogen richten sich an der Vorstellung Jürgen Habermas'[39] als Ideal aus, die Kommunikation zwischen Menschen sei eine mögliche Quelle der Vernunft, wobei er diese Funktion vor allem der Sprache zuweist: Alles, was kommuniziert werde, solle begründ- und kritisierbar sein. Sprache ist ihm zu Folge eine der normativen Grundlagen der Gesellschaft. Als Geltungsansprüche setzt er objektive Wahrheit, normative Richtigkeit und subjektive Wahrhaftigkeit. Kommunikation, welche ausschließlich unter Berufung auf diese Geltungsansprüche geführt werde,

39 Habermas, Theorie, 1981, Bände 1 und 2.

sei herrschaftsfrei und führe so zu kommunikativem Handeln auf der Grundlage kommunikativer Vernunft.

Nicht wenige Pädagogen bauen auf der Habermasschen These auf und legen sie ihren Zielen der Förderung sozialen Lernens zugrunde.[40] So unterstreicht auch Heinz Klippert[41] die Notwendigkeit, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kommunikation zu erlernen: des Erlernens des freien Redens, Argumentierens, Diskutierens und Vortragens. Eine derartige allgemeine Kommunikationskompetenz wird von der Arbeits- und Berufswelt gefordert. Viele Aufgaben können heute und künftig nur noch in kompetenter und konstruktiver Zusammenarbeit Sachverständiger eigenverantwortlich gelöst werden.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass Kommunikation ein wesentliches Mittel zum Erlangen von Wissen und Erkenntnis darstellt. Erst die Aufnahme und Weitergabe von Informationen aus der Lern-, Arbeits- bzw. Lebenswelt erlaubt es dem Menschen, eine Vorstellung seiner Umgebung zu entwickeln und neue Informationen so zu kontextualisieren, dass sie Bedeutung erlangen.

Kommunizieren zu können, muss gelernt werden. Dazu ist es erforderlich, im Unterricht weitaus mehr Übungen und themenzentrierte Sprechanlässe anzubieten als bisher und sich dabei vielfältiger Formen zu bedienen. Schule trägt dafür eine besonders hohe Verantwortung. Die allgemeine Kommunikationskompetenz fachbezogen zu fördern und auszubauen, ist die Aufgabe des Fachunterrichts.

3.3 Entwicklung und Förderung historischer Kommunikationskompetenz

Die folgenden Überlegungen gehen von den oben dargestellten Schnittmengen zwischen allgemeiner Kommunikationskompetenz und den Kompetenzbereichen historischen Denkens aus: Die Schüler/innen lernen und handeln gemeinsam im Denk- und Arbeitsprozess des Geschichtsunterrichts. Zahlreiche auf die Förderung historischer Kommunikationskompetenz gerichtete Formen bieten sich an, wie Plenumsgespräche bzw. Gespräche im Klassen- oder Kursverband – moderiert von den Schüler/innen selbst –, Debatten, Pro-Kontra-Diskussionen, soziale Lern- und Interaktionsformen. Stellvertretend für die anderen Kompetenzbereiche des historischen Denkens sei auf die Relevanz der Kommunikation für die Förderung historischer Orientierungskompetenz verwiesen: Die methodische Entscheidung für diese Kommunikation ins Zentrum stellende Unterrichtsformen verlangt von den Schülern/Schülerinnen,

- Werte und Normen vergangener Zeiten mit den eigenen Normen und Werten bzw. Idealen zu vergleichen,
- die eigenen Normen und Wertvorstellungen vor dem Hintergrund der kulturell geprägten, damit auch historisch determinierten Normen und Werte in Schule und Gesellschaft in der gegenwärtigen Zeit zu prüfen,
- damit den auf historische Orientierung bezogenen Austausch und die Konsensfindung mit anderen Mitschüler/innen zu fördern,
- abweichende Standpunkte bei der Beurteilung/Bewertung historischer Ereignisse/Verhaltensweisen/Entscheidungen und Handlungen auszuhalten und zu akzeptieren, soweit sie plausibel begründet werden,
- die Bedeutung der sich aus ihnen ergebenden Aspekte auch für die eigene Sichtweise, die eigenen Identität und das eigene Handeln reflektieren zu können,
- die eigene Positionierung den anderen gegenüber zu artikulieren und damit sich zur persönlichen Identität zu bekennen.

Die Schüler/innen lernen dabei auch das Recht des besseren Arguments zu akzeptieren. Sie lernen, die Stichhaltigkeit der Argumentation zu überprüfen, wenn sie über Deutungen und Interpretationen, aber auch über für ihr Leben relevante Fragestellungen diskutieren. Dabei gilt: Es ist den Schüler/innen nicht nur *die Gelegenheit zu geben*, gemeinsam nach Lösungsansätzen der (selbst)gestellten Aufgabenstellung zu suchen – dieses gemeinsame (Inter-)Agieren muss ihnen regelrecht *abverlangt* werden. Je nach Altersgruppe können unterschiedliche Spielformen zum Einsatz kommen, die zur Schulung der Argumentationsfähigkeit beitragen (beispielsweise Rollen- und szenische Spiele).

40 Hilbert Meyer führt dazu aus: „Definiert man ‚soziales Lernen' als Befähigung zum Abbau überschüssiger Herrschaft, und geht man zweitens (mit Jürgen Habermas) davon aus, dass Herrschaft in unserer Gesellschaftsformation über die Organisation der Arbeit *und* der sprachlichen Interaktion ausgeübt wird, so leuchtet ein, dass die *Befähigung zum sozialen Lernen durch das gemeinsame Arbeiten und Sprechen* angezielt werden muss. Die Schülerinnen sollen lernen, im Gespräch, in der Debatte und im gemeinsamen Handeln die Gültigkeit der eigenen Normen und Ideale zu überprüfen und mit den anderen Gruppenmitgliedern zum Konsens zu bringen. Sie sollen lernen, dass im Unterricht und auch danach nicht das Recht des Stärkeren, sondern das des besseren Arguments zu gelten hat." So in Meyer, Unterrichts-Methoden 2, 1994, S. 241.

41 Klippert, Kommunikationstraining, 1998, S. 11-12.

Für Geschichtsunterricht ist im besonderen Maße das Problem der Experten-Novizen-Kommunikation bedeutsam.[42] Ist eine Verständigung schon problematisch, wenn zwei Partner kommunizieren, die in etwa über das gleiche Vorwissen verfügen, so wird Kommunikation bei ungleichen Ausgangsvoraussetzungen noch erschwert – dies aber ist die Regel im Geschichtsunterricht: Damit er sich verständlich machen kann, muss der Experte (in der Regel ist das der Lehrer) wissen, über welche Voraussetzungen sein Gegenüber verfügt. Hier kommt der Diagnosekompetenz der Lehrperson immense Bedeutung zu. Das heißt nicht, dass z.B. generell auf Fachbegriffe zu verzichten sei – im Gegenteil. Ihr Einsatz ist nicht nur sehr sinnvoll, sondern auch notwendig, weil mit ihnen ein historisches Phänomen, Ereignis, Faktum, eine Erklärung oder Interpretation treffsicher bestimmt werden kann.[43] Das setzt aber voraus, dass Fachtermini mit den Schüler/innen vorher erarbeitet worden sind. Der Lehrer/die Lehrerin hat situative Entscheidungen über den Einsatz der Fachsprache, einer *Semi-technical Language* – oder der Alltagssprache zu treffen.

Diese Überlegungen werden im Folgenden ausgeweitet und systematisiert. Zunächst soll auf den für die Entwicklung und Förderung historischer Kommunikationskompetenz besonders wichtigen Schnittbereich mit den historischen Sachkompetenzen eingegangen werden, bevor auf die Entwicklung und Förderung der von Alexander Schöner weiter oben unterschiedenen Kompetenzen historischer Kommunikationskompetenz eingegangen wird.

Beim Schnittbereich mit den historischen Sachkompetenzen geht es um das Schärfen der „Sprache der Geschichte" im Sprechen über Vergangenheit/Geschichte, also darum, dass Schüler/innen ihre Gedanken, Erkenntnisse und Fragen nicht nur alltagssprachlich, sondern ebenso fachspezifisch adäquat artikulieren können. Die Klärung und Anwendung des der jeweiligen Kommunikationssituation angemessenen Vokabulars ist deshalb von Beginn an zu betreiben – mit Kant gesprochen: „Die Begriffe entspringen dem Verstande ..., beruhen auf der Spontaneität des Denkens ..., dienen zum Verstehen ..., sind ohne Anschauung leer ..."[44]. Neben dem

42 Vgl. hierzu vor allem Jucks, Laien, 2001, die – auf den Forschungen von Rainer Bromme aufbauend und diese weiterführend – Clarks Kommunikationsmodell für die spezifischen Gegebenheiten und Probleme der Kommunikation zwischen Experten und Novizen bzw. Laien verwenden.

43 Zu unterscheiden ist hier jedoch zwischen notwendigen Fachbegriffen, die in der Fachsprache bzw. einer *„Semi-technical Language"* als Abbreviaturen fungieren, und unnötigen Fremdwörtern, die zumeist aus rein individuell-stilistischen Gründen verwendet werden und die Darstellung in der Regel sprachlich lediglich verkomplizieren.

44 Kant, Kritik, 1993, S. 801.

„Ausloten" des Gehalts von domänenspezifischen Fachbegriffen steht das Verhandeln von Strukturierungen und Systematisierungen historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten sowie des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte, kurz der „Grammatik" der Sprache der Geschichte, auch gegenwartsbezogener Sinnbildungen und vergangenheitsbezogener Sachurteile.

- Je jünger die Schüler/innen sind, desto wichtiger ist es, sie entsprechend ihren Lernvoraussetzungen vornehmlich auf induktivem Wege, also vom Konkreten zum Abstrakten, an das Begriffslernen heranzuführen. Diese Verfahrensweise ermöglicht es, Termini zu verstehen und sie im Rollenspiel, in der Debatte, im Unterrichtsgespräch, bei Systematisierungsleistungen usw. anzuwenden. Auch für ältere Schüler/innen empfiehlt sich das induktive Verfahren der Begriffsbestimmung, wobei nun aber auch deduktiv vorgegangen werden kann (sprachliche Herleitung, Übertragung auf andere Sachverhalte bzw. Zeiträume).

- Es ist zu darauf zu achten, dass die Schüler/innen lernen, historische Erkenntnisse sprachlich korrekt zu artikulieren, die Dinge beim Namen zu nennen, erarbeitetes Wissen mit eigenen Worten wiederzugeben, längere Ausführungen zusammenzufassen, Zeitebenen zu unterscheiden. Es geht z.B. auch um die korrekte Verwendung der indirekten Rede bei der Wiedergabe von Äußerungen oder um die Fähigkeit, die Perspektivität der historischen Aussagen in Worte zu fassen.

- Die Schüler/innen lernen in der kommunikativen Auseinandersetzung mit historischen Phänomenen die Prinzipien historischen Denkens zu berücksichtigen. Sie sollen z.B. die Situationsgebundenheit historischer Entscheidungen (Erfassung der Perspektivität „damaliger" Äußerungen und Handlungsentscheidungen) oder den Konstruktcharakter der Geschichte anderen verdeutlichen können. Die dafür vom Lehrer/der Lehrerin angebotenen Kommunikationsanlässe sollten lebensnah und nachvollziehbar für die Schüler/innen sein; sie sollten ihre Gedankenwelt erreichen.

- Wenn der reflektierte Umgang mit Vergangenheit/Geschichte (die Schüler/innen wissen, wie sie zu historischen Erkenntnissen gelangen) über Kommunikation unterstützt werden soll, ist das „In-Worte-Fassen" der methodischen Verfahrensweisen unerlässlich: Dies ist gegeben, wenn die Schüler/innen beim Aufbau ihrer Argumentation in der Lage sind, die Unterscheidung von Quellen und historischen Darstellungen zu berücksichtigen, ohne dabei die Perspektivität zu vernach-

lässigen, oder wenn sie in der Argumentation über die De-Konstruktion von Darstellungen ihre Deutungen und Wertungen – sowohl bei den Autoren als auch bei den Schülern/Schülerinnen – in ihrer Subjektivität explizit machen und gleichzeitig ihre „Daseinsberechtigung" thematisieren. Ausweis ihrer Kommunikationskompetenz ist zudem, dass sie ihr Vorgehen beim Re- und De-Konstruieren so darstellen können, dass sichtbar wird, ob sie sich in der Fokussierung auf Vergangenheit äußern wollen, ob sie Deutungen/Interpretationen von Geschichte ins Zentrum stellen oder ob sie den Zusammenhang mit Gegenwart/Zukunft herstellen wollen. In ihrer Kommunikation sollte erkennbar werden, dass sie – begründet – zwischen den Fokussierungen wechseln können.

- Bezogen auf die Aufgabenstellungen sollen Schüler/Schülerinnen lernen, bereits an den Operatoren, also den handlungsinitiierenden Verben, die in unterschiedlichen Anforderungsbereichen erwarteten Lernleistungen zu erkennen.
- Ein weiteres Element des Schnittbereichs der historischen Kommunikationskompetenz mit dem Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen ist, dass Schüler/innen die Besonderheit der Quellensprache, vor allem ihre zeitliche Differenz zur eigenen Sprache z.B. artikulieren und im Kommunikationsprozess beachten können. Ideologismen von Diktaturen als solche darstellen zu können und sie nicht unkommentiert in ihre Gespräche einzubauen, gehört etwa dazu.

Im Folgenden geht es um Möglichkeiten für die Entwicklung und Förderung der Kompetenzen, durch welche die historische Kommunikationskompetenz näher bestimmt wird. Alexander Schöner unterscheidet am Anfang dieses Beitrags (1) die Kompetenz, im Vorfeld der jeweiligen Kommunikationsakte eine gemeinsame Basis, einen *Common Ground* für die Kommunikation zu antizipieren, (2) diesen *Common Ground* in der Kommunikation auszuweiten.

(1) Zunächst geht es darum, zu lernen, den ***Common Ground* bezogen auf Vergangenheit/Geschichte vor dem Beginn des eigentlichen Kommunikationsakts einzuschätzen und zu antizipieren *(Grounding)*.** Dabei sollen die Schüler/innen lernen, als Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation Adressat, Medium und Kontext zu berücksichtigen und sich eine Vorstellung von der (fach-)sprachlichen Kompetenz des Anderen zu machen. Sie sollen vorweg überlegen, ob der andere „ihr Sprechen" verstehen kann und wird, und ihre Sprache entsprechend anpassen. – Eine wichtige Rolle spielt dabei die Fähigkeit

zur „Perspektivenübernahme", das (partielle) Sich-Hineinversetzen in die Perspektive des Kommunikationspartners, das Bemühen darum, den Kommunikationsgegenstand „durch dessen Brille" zu sehen und das „Vorwissen" des Anderen einzuschätzen. Dazu gehören Überlegungen über dessen inhaltliche, methodische und theoretische Grundlagen, über sein Wissen, aber auch Nichtwissen, seine Einstellungen, Haltungen und Handlungsdispositionen.

- So muss z.B. bei einem Rollenspiel dieses *Grounding* darin bestehen, dass die Schüler/Schülerinnen unterschiedliche mögliche Perspektiven des Spielpartners auf den Kommunikationsgegenstand einschätzen und sie eigene Kommunikationsakte darauf abgestimmt planen. Das hat sowohl mit dem Umgang mit Perspektivität als historisches Prinzip zu tun, als auch mit dem Antizipieren der Position des Gegenübers im Kommunikationsakt. Dies kann durch die Diskussion der zu übernehmenden Rollen vor dem Spiel unterstützt werden. Eine Aufgabe für ein Rollenspiel wäre z.B. die Thematisierung der Entscheidung zur Verurteilung eines Athener Bürgers beim Scherbengericht. Perspektiven, die zum Ausdruck kommen können – und deshalb für die Planung der Kommunikation antizipiert werden müssen –, wären die Stellung zum Streitproblem in der Demokratie und dessen Einschätzung als Stärkung oder als Gefährdung für die demokratische Gesellschaft. Sowohl in der Rollenplanung als Vorbereitung der konkreten Sprechsituation, als auch in den immer wieder zu treffenden Vorentscheidungen während des Spiels kommt die Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft zum *Grounding* zum Ausdruck. Der Lehrer als Spielleiter sollte dies artikulieren.
- Ein anderes Beispiel für eine Förderung der Kommunikationskompetenz bezogen auf das *Grounding* wäre die Vorbereitung einer Podiumsdiskussion zur „Fischer-Kontroverse" durch Bereitstellung von Materialien über die divergierenden Meinungen zur Kriegsschuldfrage, versehen mit dem Auftrag, sich in die Argumentation der jeweiligen Historiker zu versetzen und diese in der Diskussion zu vertreten. Schon im Vorfeld sollen die Schüler/innen also zum vertieftem Nachdenken und dem Ausloten sowie Antizipieren möglicher Argumente veranlasst werden.
- *Grounding* spielt auch eine Rolle bei der Entscheidung der Schüler, in welcher Weise sie mit verschiedenen Gesprächspartnern *über dasselbe Thema* sprechen wollen. Auch das kann im Geschichtsunterricht eigens thematisiert werden: Sprich über deine Einschät-

zung des Alltagsverhaltens von DDR-Bürgern mit Deinem Opa, der Lehrerin, einem als IM Beschuldigten/Enttarnten, einem Bespitzelten, Deinen Mitschülern, Schülern aus dem Ausland.

- Ob Schüler über die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft verfügen, die das *Grounding* umfasst, zeigt sich besonders gut, wenn sie Gespräche moderieren, kürzere Unterrichtsphasen vorbereiten (Lernen durch Lehren). Es kann aber auch im Arbeitsprozess, z.B. in Gruppenarbeiten, beobachtet und trainiert werden.

(2) Schließlich ist ein weiterer wichtiger Aspekt der domänenspezifischen Kommunikationskompetenz die **Erweiterung des *Common Ground.*** Jetzt geht es nicht mehr um das Antizipieren und Planen von Kommunikation, sondern um das Bemühen, in der konkreten Kommunikation die Basis der Gemeinsamkeit zu erweitern. Es ist schon festgestellt worden, dass der Lehrer, wenn er Lernprozesse plant, gerade in dieser Hinsicht über Kommunikationskompetenz verfügen muss. Aber auch die Schüler/innen sollen lernen, Kommunikationsakte bezogen auf Vergangenheit/Geschichte kontext-, medien- und adressatenadäquat zu vollziehen, und dabei das Ziel zu verfolgen, Verständigung, Mitteilung sowie Informationsaustausch zu ermöglichen – in Bezug auf kognitive Ziele, aber auch auf emotionale oder auf handlungsbezogene. Durch dieses „Sprechen über Geschichte" entwickeln die Schüler zugleich ihre historischen Kompetenzen (Frage-, Methoden-, Orientierungs-, Sachkompetenz) weiter. Die qualitative Verbesserung des *Common Ground* erschöpft sich dabei nicht in einer rein additiven Erweiterung. Er wird vielmehr „restrukturiert", weil das Aushandeln von Bedeutungen wiederum zu ganz neuen Bedeutungen und einem vertieften Verständnis führen kann. Die für die historische Orientierungskompetenz maßgebliche Bereitschaft zur Erweiterung und Revision der eigenen Position muss gerade in Kommunikationsakten vollzogen werden. Die Art, wie dies gelingt, ist Indikator für das jeweils erreichte Niveau. – Zwischen dem antizipierenden *Grounding* und der konkreten, auf Erweiterung des *Common Ground* gerichteten Kommunikation bestehen naturgemäß enge Zusammenhänge. Deshalb werden einige der oben angesprochenen Beispiele noch einmal aufgegriffen und unter dem Aspekt der Erweiterung der gemeinsamen Basis betrachtet:

- Bei der Durchführung der eben angesprochenen Podiumsdiskussion zur „Fischer-Kontroverse" sind die Schüler und Schülerinnen vor allem gefordert, die im Verlauf der Diskussion vorgebrachten Argumente nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern einen eigenen Standpunkt begründet zu entwickeln und verständlich zu vertreten. Ihre Kommunikationskompetenz zeigt sich sowohl im Austauschen und Abgleichen der Argumente als auch in ihren Bemühungen, ihre eigenen Aussagen plausibel zu machen und adressaten-, sach- und situationsgerecht zu artikulieren. Deshalb sind Ausdruck dieser Kompetenz auch Strategien, die eigene Meinung „durchzusetzen". Die Herausforderung besteht darin, das „bessere Argument" ins Spiel zu bringen und zu akzeptieren, wenn es von anderen kommt.

- Unterrichtsbezogen kommt für die Entwicklung der Teilkompetenz „Erweiterung des *Common Ground*" in der Reflexionsphase, die z.B. eine Podiumsdiskussion, ein Rollenspiel, eine Gesprächemoderation abschließt, große Bedeutung zu: Die Blickwendung auf die Kommunikationskompetenz (nicht nur auf die Entwicklung der genuin historischen Kompetenzen) ist dabei ein eigenes Ziel, das auch eigens Zeit verlangt. Es geht dann nicht darum, dass es nicht auf jede Frage eine absolute, unumstößlich „richtige" Antwort geben kann (→ Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Orientierungskompetenz), sondern um die Frage, wie dies in der Kommunikation zum Ausdruck gebracht werden kann. Es geht dann nicht primär um die Einsicht in Abhängigkeit der Interpretationen, Beurteilungen, Bewertungen von Standpunkten, sondern darum, an welchen Indikatoren diese Standortgebundenheit in Kommunikationssituationen wahrgenommen, für eigene Synthesen und für Analysen genutzt, auf der Metaebene thematisiert werden kann. Es geht nicht prinzipiell um die „Berechtigung", eigene Positionen zu vertreten, sondern sowohl um die Möglichkeit, dies in Kommunikationssituationen zu tun, als auch um diejenige, Standortgebundenheit aufzudecken, zurückzuweisen, zu beurteilen, zu bewerten. Dabei sollte immer wieder auf die Differenz, die zwischen „Perspektiven des Diskussionspartners" und Perspektivität als historisches Prinzip besteht, hingewiesen werden.

- Dass die Operatoren bei Aufgabenstellungen präjudizieren, welche Kommunikationsakte erfolgen sollen, muss ebenfalls gelernt werden (Stelle zusammen, argumentiere dagegen, beziehe Stellung ...). In Kommunikationssituationen erfahren die Schüler, dass der Abgleich und die Ausweitung des *Common Ground* durch die Berücksichtigung handlungsleitender Verben unterstützt werden kann.

Abschließend wird noch angesprochen, dass eine entwickelte historische Kommunikationskompetenz auch Relevanz für andere Kommunikationsbereiche hat.

3.4 HISTORISCHE KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ UND IHRE BEDEUTUNG FÜR ANDERE SEKTOREN DER KOMMUNIKATION. DAS BEISPIEL INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

Der interkulturelle Aspekt der Kommunikation wird angesichts der wachsenden Zahl von Bürgern und Bürgerinnen und Kindern mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft, aber auch angesichts der vielseitigen Angebote zum Reisen und Leben im Ausland immer wichtiger. Durch verbesserte Kommunikationsmöglichkeiten haben Frequenz und Nähe interkultureller Kontakte exponentiell zugenommen.

Für die Schule heißt das, dass weitreichende Überlegungen zur Integration und Förderung der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft nötig sind, in Kommunikationssituationen mit Interkulturalität umzugehen.

Historische „Kommunikationskompetenz" in all ihren Dimensionen besitzt Relevanz für interkulturelle Kommunikation, weil durch sie die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft gefördert wird, Fremde(s) oder Andere(s) zu erkennen, zu verstehen, zu sich in Beziehung zu setzen und zu akzeptieren. Das Gewicht liegt naturgemäß auf zeitlich Fremdem und auf der Verknüpfung der Zeitdimensionen.

Die Historizität spielt auch deshalb eine Rolle, weil „interkulturelle Kommunikation" eine Geschichte hat: Jede Zeit und jede Kultur geht beim Umgang mit Interkulturalität und der Förderung der interkulturellen Kompetenz ihre eigenen Wege. Besonderheiten wie Überschneidungen sind dabei aber unverkennbar: So zog z.B. Karl Trinks in den 50er Jahren die Lehre aus der jüngeren deutschen Vergangenheit, indem er in einer Vorlesung an der TU Dresden festhielt: „Das ‚Erkenne dich selbst' – von allen Kulturvölkern in ihrer Sprache gefordert – ist nur in der Anerkennung des Andersmöglichen, aus der Erfahrung und aus Kenntnis der anderen Völker zu schöpfen"[45]. – Der Freiburger Erziehungswissenschaftler Alfred Holzbrecher stellte 2004, nachdem konstruktivistische Sichtweisen breit Fuß gefasst haben, fest, dass das, „... was wir als ‚fremd' wahrnehmen, sich als kulturelle Konstruktion erweist, die nicht nur etwas über den Anderen, sondern auch über uns etwas aussagt."[46]

45 Karl Trinks: Vorlesungsskript „Theoretische Pädagogik", 1953. Technische Universität Dresden.

46 Holzbrecher, Interkulturelle Pädagogik, 2004, S. 12.

Kommunikation spielt auch bei der Konstruktion des jeweils Fremden und Eigenen eine Rolle. Die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation beinhaltet lt. Holzbrecher sowohl (fremd-)sprachliches Vermögen als auch eine Vielzahl emotionaler und sozialer Teilkompetenzen – und dies auf beiden Seiten der an der Kommunikation Beteiligten. Die historische Kommunikationskompetenz ist somit ein Aspekt von mehreren. Grundsätzlich gefragt ist (Selbst-)Reflexivität, die es ermöglicht, nicht nur Störungen und Konflikte auf der Grundlage theoretischen Wissens zu untersuchen und sie einer Behebung bzw. Reduzierung zuzuführen (pädagogischer Aspekt), sondern auch die Fähigkeit, das Fremd- oder Anderssein zu erkennen, dem „Anderen" auf der Spur zu sein (auch in Hinsicht auf die Historizität), es – zumindest partiell – zu verstehen und zu akzeptieren.

Holzbrecher weist auf die Bedeutung nonverbaler Zeichen nicht nur für Kommunikation generell, sondern auch für die Interaktion zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen hin. Die besondere Schwierigkeit dabei ist, dass Nonverbales erst beim genaueren Hinsehen als kulturell codiert erkannt[47] und seine Wirkung auf die Kommunikation deshalb nur schwer reflektiert werden kann.[48] Auch Historisches kann sich nonverbal manifestieren: Gesten, Körperhaltungen, Moden haben ihre Geschichte und beeinflussen Kommunikationssituationen. Man muss sie kennen und sowohl beim Antizipieren als auch beim Erweitern des *Common Ground* berücksichtigen, soll Kommunikation erfolgreich sein.

47 Ebenda, S. 25.

48 Holzbrecher zur Notwendigkeit der Dialogfähigkeit: „Das Beziehungsmuster der Abwehr des Fremden lässt auf eine zwischenmenschliche und innerpsychische Dynamik schließen, die in ihrer Grundform ein Abbild der historisch bedingten internationalen Machtkonstellation darstellt. Im Muster der Wahrnehmung des Anderen werden die ‚Phantasien der Herrschaft' erkennbar, ...: Überlegenheits- wie auch Unterlegenheitsgefühle sind Ausdruck unbewusst gemachter Herrschaftsgeschichte, die die Dialogfähigkeit beider Seiten blockiert. Der Andere wird so lange im Bild des Herrschenden oder des zu Beherrschenden gesehen, wie der Prozess der historischen und subjektiven Fremd-Bild-Fixierung unbewusst gemacht bleibt." So in Holzbrecher, Wahrnehmung, 2005, S. 152.

LITERATUR

Badura, Bernhard: Kommunikative Kompetenz, Dialoghermeneutik und Interaktion. Eine theoretische Skizze, in: Ders./Gloy, Klaus (Hgg.): Soziologie der Kommunikation: Eine Textauswahl zur Einführung, Stuttgart 1972, S. 246-264.

Barthes, Roland: Le discours de l'histoire (erstmals 1967), in: Ders. (Hg.): Le bruissement de la langue. Essais critiques IV, Paris 1984, S. 163-177.

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

Ders.: Thesen zur Grundlegung einer transzendentalen Historik, in: Ders./Rüsen, Jörn (Hgg.): Seminar: Geschichte und Theorie: Umrisse einer Historik, Frankfurt am Main 1976, S. 274-302.

Borries, Bodo von: Wissenschaftsorientierung: Geschichtslernen in der „Wissensgesellschaft", in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 30-48.

Bromme, Rainer/Jucks, Regina/Rambow, Riklef: Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement, in: Reinmann, Gabi/Mandel, Heinz (Hgg.): Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen, Göttingen 2004, S. 176-188.

Burkart, Roland/Hömberg, Walter (Hgg.): Kommunikationstheorien: Ein Textbuch zur Einführung, Wien 1992.

Burkart, Roland: Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder. Umrisse einer interdisziplinären Sozialwissenschaft, Wien u.a. ^{3}1998.

Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart ^{2}1990. Edwards, A.D.: The „Language of History" and the Communication of Historical Knowledge, in: Dickinson, A.K./Lee, P.J. (Hgg.): History Teaching and Historical Understanding, London 1978, S. 54-71.

Goertz, Hans-Jürgen: Unsichere Geschichte: Zur Theorie historischer Referentialität, Stuttgart 2001.

Grice, Herbert: Logic and Conversation, in: Cole, Peter (Hg.): Syntax and Semantics, Band 3: Speech Acts, New York 1975, S. 41-58.

Gumperz, John J.: Introduction to Part IV: The Social Matrix: Culture, Praxis, and Discourse, in: Ders./Levinson, Stephen C. (Hgg.): Rethinking Linguistic Relativity, Cambridge 1996, S. 359-373.

Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt/M. 1971, S. 101-141.

Ders.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände, Frankfurt am Main ^{4}1987f.

Haslett, Beth: Cultural differences on the acquisition of communication, in: Ting Toomey, Stella (Hg.): Language, communication and culture: current directions, International and intercultural communication annual, Vol. 13, Newbury Park 1989, S. 19-34.

Holzbrecher, Alfred: Interkulturelle Pädagogik, Berlin 2004.

Ders.: Wahrnehmung des Anderen: Zur Didaktik interkulturellen Lernens, Opladen 2005.

Hymes, Dell H.: The ethnography of speaking, in: Fishman, Joshua A. (Hg.): Readings in the sociology of language, Den Haag u.a. 1968, S. 99-138.

Jucks, Regina: Was verstehen Laien? Die Verständlichkeit von Fachtexten aus der Sicht von Computer-Experten, Münster u.a. 2001.

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Hamburg 1993.

Klippert, Heinz: Kommunikationstraining: Übungsbausteine für den Unterricht, Weinheim u.a. 1998.

Kocka, Jürgen/Nipperdey, Thomas (Hgg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, München 1979.

Körber, Andreas: „Hätte ich da mitgemacht?" – Nachdenken über historisches Verstehen und (Ver-)Urteilen im Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 51 (2000), S. 430-448.

Krallmann, Dieter/Ziemann, Andreas: Grundkurs Kommunikationswissenschaft, München 2001.

Merten, Klaus: Kommunikation: Eine Begriffs- und Prozessanalyse, Opladen 1977.

Meyer, Hilbert: Unterrichts-Methoden, Band 2: Praxisband, Frankfurt/M. 1994.

Ochs, Elinor: Linguistic resources for socializing humanity, in: Gumperz, John J./Levinson, Stephen C. (Hgg.): Rethinking Linguistic Relativity, Cambridge 1996, S. 407-437.

Röttgers, Kurt: Kommunikativer Text und Zeitstruktur von Geschichten, Freiburg/München 1982.

Ders.: Geschichtserzählung als kommunikativer Text, in: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 29-48.

Rüsen, Jörn: Grundzüge einer Historik, 3 Bände, Göttingen 1983 ff.

Steins, Gisela/Wicklund, Robert A.: Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick, in: Psychologische Rundschau 44 (1993), S. 226-239.

Steins, Gisela: Bedingungen der Perspektivenübernahme, Unveröff. Dissertation, Univ. Bielefeld 1990.

Trabant, Jürgen (Hg.): Sprache der Geschichte, München 2005.

Van Dijk, Teun A.: Handbook of Discourse Analysis, Band 3: Discourse and Dialogue, London 1985.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern u.a. [10]2000.

Wenzl, Anna/Schöner, Alexander/Schreiber, Waltraud: Fragekompetenz – Grundlegung, in: Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia (Hgg.): Geschichte denken statt pauken, Dresden 2005, S. 59-69.

Ausdifferenzierung und Graduierung der „Gattungskompetenz"

Andreas Körber, Johannes Meyer-Hamme

Das hier vorgestellte Kompetenz-Strukturmodell ist weder der einzig denkbare noch der einzige diskutierte Vorschlag geschichtsdidaktischer Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen. Hans-Jürgen Pandel hat etwa jüngst ein Modell vorgestellt, das sich ausschließlich auf den Geschichtsunterricht bezieht und vier Schülerkompetenzen ins Zentrum rückt.[1] Als besonders bedeutungsvoll stellt er die Fähigkeit zum differenzierten Umgang mit historischen Medien heraus, die er „Gattungskompetenz" nennt. In diesem Beitrag soll nun das Verhältnis des in diesem Buch definierten Kompetenz-Strukturmodells zu dieser von Pandel vorgeschlagenen Gattungskompetenz erörtert werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass ein kompetenter Umgang mit Gattungen ein wichtiges Ziel des Geschichtsunterrichts darstellt. Allerdings kann Pandels Gattungskompetenz dem Kompetenzmodell nicht additiv hinzugefügt werden – weder als eigener Kompetenzbereich noch als Kernkompetenz innerhalb der existierenden Kompetenzbereiche, denn sie enthält – wie im Folgenden unter anderem zu zeigen sein wird – Elemente mehrerer Kompetenzbereiche.

Im Folgenden geht es darum, zunächst die bei Pandel nur kurz skizzierte Kompetenz eingehender zu untersuchen, sodann zu diskutieren, inwiefern sich Komponenten der Gattungskompetenz auf die Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen unseres Modells beziehen lassen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Schließlich wird ein Versuch gemacht, mit Hilfe der Graduierungslogik unseres Kompetenzmodells Niveaustufen dieser Kompetenz zu unterscheiden. Anhand einiger Beispiele soll schließlich die Problematik der Pandelschen Konzeption der „Gattungskompetenz" verdeutlicht werden.

Der hier vorgestellte Zugriff auf die Gattungskompetenz kann nur einen Schritt einer eingehenden Auseinandersetzung darstellen. Im Weiteren sind insbesondere Ansätze und Kategorien der Literaturwissen-

1 Vgl. Pandel, PISA, 2005; darüber hinaus stellt Pandel dort auch Kompetenzen für Geschichtslehrerinnen und -lehrer vor.

schaften und der Deutschdidaktik[2] zu berücksichtigen, was hier nur ansatzweise geschehen kann.[3]

1. DEFINITION VON GATTUNGSKOMPETENZ

In Hans-Jürgen Pandels Kompetenzmodell nimmt die „Gattungskompetenz" eine zentrale Stellung unter den insgesamt vier Schülerkompetenzen ein. Er definiert sie wie folgt:

> „Gattungskompetenz – im Amerikanischen *historical literacy* genannt – verlangt, dass Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Textgattungen umgehen können, die sich mit den Themenbereichen Geschichte befassen, und diese auf ihren Aussagewert hin bewerten und sie gattungsmäßig korrekt gebrauchen können. Der Gattungskompetenz geht es um Klios Medien, in denen sich das kulturelle Gedächtnis ‚auslagert' (Assmann)."[4]

Die Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener „historischer Medien"[5] sowie zu ihrer begründeten Zuordnung zu Gattungen ist in der Tat von zentraler Bedeutung für den Umgang mit Geschichte und die Beteiligung an der Geschichtskultur. Zu Recht beklagt Pandel, dass Schülerinnen und Schüler nicht lernen, Gattungen sauber zu unterscheiden. Nicht zuletzt

2 Die Ausarbeitung einer Theorie an der Schnittstelle zwischen Geschichtswissenschaft und Germanistik wirft einige Fragen zur Terminologie auf, was insbesondere die Begriffe der „Fakten" und „Fiktionen" betrifft, die in der Germanistik, anders als in der Geschichtswissenschaft, nicht als Antonyme verwendet werden (vgl. Oexle, Archiv, 2000 und Martinez/Scheffel, Einführung, 1999, insb. S. 9-20). Darüber hinaus ist aber die Diskussion zum Verhältnis von wissenschaftlichen und ‚populären' Formen der Geschichtsschreibung zu berücksichtigen (vgl. Hardtwig/Schütz, Geschichte, 2005).

3 Eine Einteilung historischer Narrationen im Hinblick auf verschiedene Gattungen liegt bisher nur in Ansätzen vor. Sie sollte geschichtswissenschaftliche und germanistische Zugriffe berücksichtigen. Eine „erste Sondierung" (S. 15) liegt mit dem von Wolfgang Hardtwig und Erhard Schütz herausgegebenen Band vor (Hardtwig/Schütz, Geschichte, 2005).

4 Pandel, PISA, 2005, S. 27. In der englischsprachigen Diskussion ist der Terminus „historical literacy" weniger eindeutig auf den Umgang mit Gattungen bezogen, als Pandel es hier darstellt. Bei Lee, Historical Literacy, 2004, z.B. bezeichnet er allgemein die Fähigkeit zum eigenständigen historischen Denken.

5 Der Begriff des „Mediums" muss hier ebenso unscharf bleiben, wie er auch bei Pandel verwendet wird, weil sich Aspekte der technischen Medialität (der „Hardware") mit solchen nicht technisch bedingter, sondern kulturell geprägter Gestaltungsmerkmale vermischen und überschneiden. Es wäre reizvoll, den Begriff des Mediums für die technische Unterteilung und den der Gattung für die kulturelle Unterteilung innerhalb dieser zu reservieren, so dass etwa Spiel- und Dokumentarfilm unterschiedliche Gattungen, nicht aber Medien darstellten. Dies entspricht jedoch nicht dem üblichen Sprachgebrauch und verdeckt zudem, dass auch „Gattungsgemeinsamkeiten" technisch unterschiedlicher Medien denkbar sind (z.B. Tagebuch, Videotagebuch).

deshalb entwickeln sie trotz eines quellenorientierten Unterrichts – oder gerade wegen der verkürzten Quellenorientierung – oftmals einen naiv illusionären Quellenbegriff, wie die Ergebnisse aus Bodo von Borries' neuer Studie zeigen.[6]

Pandel bezieht sich zwar in seiner Klage über die fehlende Gattungskompetenz explizit nur auf „Texte", meint aber alle Medien, in welchen historische Aussagen zu finden sind bzw. mit deren Hilfe sie erstellt werden können – also auch Sachquellen, historische Bilder, Denkmäler, historische Filme usw. Nicht hinreichend deutlich wird in Pandels Argumentation hingegen, ob die Gattungskompetenz sich seiner Auffassung nach ausschließlich oder auch nur hauptsächlich auf die spezifisch historischen Gattungen bezieht, also etwa auf die Differenzierung verschiedener Quellenarten (Brief, Urkunde, Autobiographie etc.) und deren Unterscheidung von historiographischen Darstellungen, oder ob – was sinnvoll wäre – das ganze Spektrum der gesellschaftlich genutzten Medien dabei berücksichtigt werden soll, also auch Literaturgattungen wie der Roman, die Novelle und Dramenformen, aber insbesondere auch Spielfilme, Dokumentarfilme, Computerspiele etc. Diese Frage ist nicht ohne Belang, denn sie betrifft die Kriterien, anhand derer die Gattungen unterschieden werden und anhand welcher „gattungskompetente" Nutzer festlegen, welche Charakteristika eines konkreten Mediums sie als Rezipienten erwarten dürfen oder als Produzenten beachten müssen.

Bei Pandel ist das zentrale Unterscheidungskriterium für Gattungen die „historische Verlässlichkeit", die er wiederum an der Nähe zum dargestellten Ereignis festmacht. So sei eine Aussage, die zeitgleich oder möglichst zeitnah (bis ein Jahr nach dem Ereignis) geschrieben wurde, „in den meisten Fällen verlässlicher", in der Zeit von zwei bis 15 Jahren begännen die Eindrücke zu verblassen, nach mehr als 20 Jahren stelle sich die Reflexion ein.[7] Dieser Bestimmung ist zunächst zu Gute zu halten, dass sie ein spezifisch historisches Kriterium benennt, also nicht auf allgemeine, fachunspezifische Merkmale ausweicht. Zum Zweiten vermeidet sie eine allzu starre dichotome Unterteilung in „Quellen" einerseits und „Darstellungen" andererseits, so dass es mit ihr möglich ist, auch spätere Zeugnisse auf ihren Quellenwert hin differenzierter zu untersuchen, gleichzeitig aber ihren der späteren Perspektive geschuldeten narrativen Charakter zu erkennen und berücksichtigen. Dies ist in der Alten Geschichte etwa bei

6 Borries/Fischer/Leutner-Ramme/Meyer-Hamme, Schulbuchverständnis, 2005, S. 71-75 und Meyer-Hamme, Schülerkonzepte, 2007.

7 Pandel, PISA, 2005, S. 31.

Plutarchs Biographien großer Griechen und Römer bereits erkenntnistheoretischer Standard. Sie werden als spätere Verarbeitung wahrgenommen und gleichzeitig auf ihren Quellenwert auch für diejenigen Zusammenhänge diskutiert, zu denen uns die ihren Autoren zur Verfügung stehenden Quellen fehlen. Das gilt beispielsweise auch für die erzählende Geschichte des byzantinischen Kaisers Alexios I. aus der Feder seiner Tochter Anna Komnena.[8] Insofern ist die Ereignisnähe als Kriterium zur Unterscheidung von „Gattungen" durchaus flexibler, als es zunächst den Anschein haben mag. Andererseits jedoch werden durch die Verabsolutierung dieser Unterscheidung („je näher am Ereignis desto verlässlicher") wichtigere kategoriale Einsichten in die gattungsbezogene Medialität der Überlieferung und des historischen Denkens geradezu überlagert und erschwert, denn die Nähe zum Ereignis kann nicht das alleinige Kriterium für die „Verlässlichkeit" der in einem Medium gegebenen Informationen sein, sondern nur eines unter mehreren, die einander u.U. auch widersprechen können.

So trifft es zwar zu, dass mit Ablauf der Zeit die Erinnerungen an Details normalerweise abnimmt, gleichzeitig werden aber Möglichkeiten der Kontextualisierung und Einordnung gewonnen. Der Zeitabstand korreliert also keineswegs nur positiv mit der „Verlässlichkeit", sondern nur unter der Prämisse, dass „Verlässlichkeit" die Möglichkeit der „detailgetreuen Abbildung der Wirklichkeit" bezeichnete. Das aber wäre ein Rückschritt hinter geschichtstheoretische Erkenntnisse. Pandel konzediert zwar, dass auch Augenzeugen „sich täuschen oder sogar lügen" und ebenso neueste Darstellungen Unsinn enthalten können,[9] aber auch das ist eine Verkürzung, denn auch „zeitnah" zum Sachverhalt entstandene Medien enthalten immer nur Deutungen des Geschehenen. So hat die moderne Psychologie die Vorstellung, eine Zeugenaussage sei die wirklichkeitsgetreue Wiedergabe eines Geschehens, aufgegeben und sieht in ihr vielmehr eine „kreative geistige Leistung".[10] Zudem hat die Hirnforschung herausgearbeitet, dass Erinnerungen nicht mehrfach unverändert abgerufen werden können, sondern sich bei jedem Erinnerungsvorgang verändern.[11] Pandels Unterscheidung bedarf also einer deutliche Relativierung und Einbettung in ein multidimensionales set von Kriterien.

8 Vgl. dazu Körber, Anna, 2003.

9 Pandel, PISA, 2005, S. 31.

10 Vgl. dazu Ehlers, Psychologie, 2004, S. 62.

11 Vgl. den Vortrag von Wolf Singer auf dem Historikertag 2000 in Aachen (Singer, Wahrnehmen, 2000) sowie jetzt zu den Konsequenzen Fried, Schleier, 2005.

Eine weitere theoretische Unschärfe kommt hinzu: Die gattungskompetente Unterscheidung von Faktischem und Fiktionalem erklärt Pandel gerade auch mit Blick auf geschichtskulturelle Verarbeitungsformen (als einer eigenen „Gattung"?) als wichtig, ohne aber auszuführen, wie er Fiktionalität definiert. Es geht ihm „darum, einen Filter zu erzeugen, der das historische Bewusstsein davor schützt, dass fiktionale Ereignisse, Meinungen, Ansichten, Weltbilder [...] einwandern."[12] Auch hier ist es die Verabsolutierung eines sinnvollen Kriteriums, die es zu Unsinn geraten lässt. Mit ihr wirft Pandel zwei Einsichten über Bord, nämlich erstens, dass alle Aussagen über Geschichte, also auch besonders gut abgesicherte „faktenorientierte" Darstellungen, gegenwärtige Gestaltungen und als solche von Meinungen, Ansichten und Weltbildern der Autoren durchsetzt sind, und zweitens, dass auch explizit mit fiktionalen Elementen arbeitende Darstellungen ernsthaft historisch sein können, insofern sie mit den Mitteln der Fiktion gegenwärtige Fragen an die erzählte Zeit stellen und Antworten versuchen, die mit den Informationen der Quellen allein nur schwer zu veranschaulichen sind. „Nicht-faktische" Elemente in historischen Aussagen können nämlich ganz unterschiedlicher Art sein: Es kann sich um explizite und offene Vermutungen über in den Quellen nicht überlieferte Sachverhalte handeln, um defensive Abwägungen ihrer Wahrscheinlichkeit auf der Basis ihrer Korrespondenz zu überlieferten Sachverhalten; aber auch um ‚offensive' Füllungen von Lücken zu Hintergrund und Kontext mit Informationen aus vergleichbaren Fällen; nicht nur (aber auch) um konkrete Veränderungen von Einzelheiten gegenüber den Quellenbefunden aus ästhetischen, dramaturgischen oder anderen (legitimen wie illegitimen) Gründen. Zudem können fiktionale Elemente zur Veranschaulichung eines Problems oder eines Sachverhalts oder auch zur Gestaltung einer fragenden und denkenden Perspektive auf den geschilderten Sachverhalt durchaus gut geeignet sein.

Dabei ist weder festzustellen, dass die fiktionalen Anteile jeweils besonders gekennzeichnet würden, noch ist dies zu fordern, denn letzteres würde etwa historische Romane eines wesentlichen Merkmals ihrer Gattung berauben und sie pädagogischen Kriterien unterwerfen. Zuweilen finden sich in Nachworten von historischen Romanen eingehende Darlegungen dazu, welche Personen und Ereignisse fiktiv sind und welchen Kriterien ihre Gestaltung unterlegen hat – sowohl hinsichtlich der „Authentizität" als auch hinsichtlich der vom Autor in Anspruch genommenen ‚Freiheiten'. Dies ist etwa der Fall in Klaus Kordons historischem

12 Pandel, PISA, 2005, S. 29.

Roman „Die roten Matrosen",[13] in dem die fiktionale Gestaltung die historische Situation der Revolution 1918/19 besonders veranschaulicht und eine in den Quellen unterrepräsentierte zeitgenössische (d.h. nicht-retrospektive) Perspektive der Arbeiter einführt. Gerade an diesem Beispiel kann die Problematik von Pandels Forderung nach einem Gattungskompetenz-„Filter" besonders deutlich gemacht werden: Dem Ziel, dass der Leser in der Lage ist, die Authentizität der so präsentierten Ansichten kompetent zu beurteilen, muss zugestimmt werden, nur erscheint es uns gerade nicht als Ausdruck eines besonders hohen Kompetenzniveaus, auf Grund des Wissens um die Gattung („Roman") alles Vordergründige in das Reich der „Fiktion" zu verweisen und aus dem eigenen Geschichtsbewusstsein fernzuhalten. Viel mehr müsste es darum gehen, dass der Leser in die Lage versetzt wird, eigenständig zu beurteilen, inwiefern die so gestaltete Geschichte „nur" fiktiv ist oder inwiefern in ihr für das Geschichtsbewusstsein Gültiges präsentiert wird. Nicht die *völlige* Trennung von „faktisch" und „fiktional" macht demzufolge die Gattungskompetenz aus, sondern die Fähigkeit, auch Fiktionales denkend zu reflektieren. Es geht also darum, über die Gestaltungsprinzipien der Gattung zu verfügen, um ihren Einfluss auf die Darstellung und die Aussagen einschätzen zu können. Dazu gehört die Fähigkeit, die jeweils vorliegende Gattung (Roman, Novelle, Zeitung) von anderen zu unterscheiden, ihre konventionellen Charakteristika zu kennen und bei der Interpretation zu berücksichtigen.[14]

Dabei kann es nur ein *mittleres* Niveau dieser Kompetenz bezeichnen, „die" konventionellen Gattungscharakteristika zu erwerben und auf die jeweiligen Texte, d.h. zu ihrer Analyse und Interpretation oder zur Produktion eigener Beispiele, anzuwenden. Auf dem elaborierten Niveau muss die Fähigkeit vorhanden sein, die konventionellen Einteilungen und die ihnen zugewiesenen Charakteristika derart flexibel zu handhaben, dass auch Abweichungen einzelner Materialien von den „Idealtypen" der Gattungen als für die historische Interpretation bedeutsam reflektiert werden können.

13 Kordon, Matrosen, 1984. Helle, der fiktive Held des Buches, ist nicht nur in die politischen Diskussionen seiner Umgebung eingebunden, so dass verschiedene Standpunkte deutlich werden, sondern er ist auch bei vielen wichtigen Ereignissen selbst mit dabei. So wird etwa aus seiner Perspektive von mehreren Straßenkämpfen berichtet und auch von der Versammlung im Zirkus Busch, in welcher der Rat der Volksbeauftragten gebildet wurde.

14 Vgl. zum historischen Roman Heizner, Roman, 2002.

Es kommt aber noch mehr hinzu: Die Einsicht, dass auf Grund ihres konstitutiven Konstruktionscharakters in allen Aussagen über Geschichte „nicht-faktische" Elemente enthalten sind, ist so grundlegend für historisches Denken, dass sie nicht allein zur Gattungskompetenz gehört. Das Verfügen-Können über das Prinzip der Konstruktivität (als Begriff und Konzept, aber auch als Basis für Strukturierung) ist in der Sachkompetenz (historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz) verortet. In den Überlappungen zu anderen Kompetenzbereichen und in vielen Einzelkompetenzen kommt dieses Verfügen-Können über Einsichten zur Konstruktivität zum Ausdruck – so auch in der Gattungskompetenz: Sie bezeichnet die Verfügung über die jeweils spezifischen Formen, in welchen sich die allgemeinen Prinzipien historischer Darstellungen in der jeweiligen Gattung niederschlagen, bzw. die Einflüsse der jeweiligen Gattung auf die Ausprägungen dieser Prinzipien; sowie die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, diese Einsichten beim Umgang mit der jeweiligen Gattung in Rechnung zu stellen.

Somit ergibt auch eine einfache Kombination der beiden von Pandel angeführten Kriterien der „Ereignisnähe" und der Faktizität noch nicht das Grundgerüst einer Befähigung zur Reflexion der Bedeutung der konkreten Gattung für historisches Denken. Gattungsspezifische Eigenschaften (oftmals traditionell vorgegeben) prägen nämlich durchaus auch in anderer Hinsicht die Aussagemöglichkeiten eines konkreten Mediums – sei es hinsichtlich der Themenwahl, der möglichen Begrifflichkeit, der einzunehmenden Perspektiven, der zu verwendenden Sinnbildungsformen. „Gattungskompetenz" erfordert also mehr als die Fähigkeit zur zeitlichen Einordnung eines Mediums im Verhältnis zum Ereignis und zum Unterscheiden von „Faktischem" und „Fiktionalem", sondern u.a. auch die Kenntnis der traditionellen Vorgaben und die Reflexion ihrer Bedeutung.

Eine weitere Komponente der Gattungskompetenz ist Pandel zufolge die Fähigkeit zum Erkennen von Intertextualität und deren Wirkungen auf die historische Aussage: Schülerinnen und Schüler sollen lernen, die gegenseitigen Abhängigkeiten historischer Texte untereinander zu erkennen. Pandels Beispiel, in Darstellungen werde oft auf Quellen zurückgegriffen,[15] berührt durchaus eine wichtige kategoriale Einsicht historischen Lernens, denn es ist bekanntlich eine der zentralen Anforderungen an moderne wissenschaftliche Historiographie, dass ihre Aussagen ‚aus den Quellen' zu erarbeiten und durch Quellenbelege abzusichern sind. Somit ist es durch-

15 Pandel, PISA, 2005, S. 28.

aus wünschenswert, diese Einsicht in die Strukturlogik von Aussagen und die Möglichkeiten der empirischen Absicherung ihrer Geltungsansprüche stärker als bisher im Geschichtsunterricht verankert zu sehen, so dass Schüler befähigt werden und die Bereitschaft entwickeln, ihnen vorliegende Texte auch tatsächlich anhand der Quellenbasis zu überprüfen[16] und Schulbuchtexte nicht nur zu lesen und zu „verstehen", sondern ebenso hinsichtlich ihrer Fundierung auf Quellen thematisieren zu können.[17]

Aber auch hier gilt, dass das Problem komplexer ist: Die Verfügung über das Konzept der Intertextualität bedeutet im Historischen nicht nur die Erkenntnis der vermeintlich idealen Funktion von Quellen als dem „letzten Bezugspunkt" für Darstellungen. Vielmehr finden sich bereits innerhalb der „Gattung" der Quellen intertextuelle Bezugnahmen (etwa durch kompositorische und stilistische Vorlagen), welche die Darstellung der Ereignisse in späteren Quellen deutlich beeinflussen – und zwar nicht nur in dem Sinne, dass „Sekundär"quellen in ihrem Gehalt an Vergangenheitspartikeln von „primären" Quellen abhängen, also diese aufgreifen und ausschreiben, sondern auch derart, dass selbst dann eine Vorbildfunktion einer anderen Quelle im Blick auf Gestaltung, Wortwahl, Metaphorik etc. gegeben sein kann, wenn beide von ganz unterschiedlichen Ereignissen berichten. So ist etwa die Formelhaftigkeit der Gattung „Gerichtsprotokoll" inzwischen Gegenstand eingehender germanistisch-linguistischer Untersuchungen. Die Bedeutung der sich in ihnen niederschlagenden Konventionen für den „Quellenwert" einschätzen zu können, gehört dann zur historischen Gattungskompetenz.[18]

Schüler müssen also durchaus nicht nur die Abhängigkeit von Darstellungen und Quellen reflektieren lernen, sondern auch diejenige von Quellen und Darstellungen untereinander,[19] und das nicht nur im Sinne einer

16 Hierzu wäre es z.B. nötig, in Unterrichtsmaterialien explizit derartige Übungen vorzusehen und Darstellungstexte mit einer Basis von sie stützenden, aber auch konterkarierenden, in Frage stellenden Quellentexten zu präsentieren.

17 Dass Schulbücher sich nicht immer an den Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft orientieren, sondern mitunter sich viel eher an den Diskursen der Geschichtskultur orientieren, zeigen Beispiele der russischen Schulbücher Anfang der 1990er Jahre. Eine solche Intertextualität zu erkennen und einschätzen zu können, ist gewiss eine hohe Anforderung, aber notwendig, um die Schulbücher einschätzen zu können. Vgl. Keghel, Russland, 2006.

18 Vgl. als Beispiel Mihm, Gerichtsprotokoll, 1995.

19 Gerade in Bezug auf die Quellen ist dies nicht ohne Belang. Sie sind eben nicht – wie ein naiver Quellenbegriff unterstellen könnte – „ursprüngliche" Nachrichten über ein vergangenes Geschehen, sondern überliefern dieses ihrerseits im Rahmen gattungsspezifischer Vorgaben. Für viele klassische Quellengattungen der Historiographie (etwa Heiligenviten) ist dies wohlbekannt und geradezu Voraussetzung für ihre Systematisierung in Quellenkunden; es trifft aber auch auf andere, scheinbar selbstständigere Quellen zu. Man denke etwa an die Herausbildung von zeit- und kulturspezifischen Typen auch bei autobiographischen Dokumenten („Ego-Dokumenten").

Übernahme von Informationen, sondern auch mit Blick auf den jeweiligen Stil, die Form, die Begrifflichkeit usw. und ihre Bedeutung für die Aussage.

Die Analyse von Pandels Konzeptionalisierung der „Gattungskompetenz" zeigt also, dass mit ihr durchaus bedeutsame Grundeinsichten und Fähigkeiten des historischen Denkens verbunden sind – und zwar gerade eines Denkens, das nicht einfach nur auf „Konstruktion" eigener historischer Aussagen zielt, sondern auch mit vorliegenden Aussagen umgehen kann. Sie hat aber auch ergeben, dass die Definition und Differenzierung durch Pandel weiterer Differenzierung bedarf.

2. EINORDNUNG DER „GATTUNGSKOMPETENZ" IN DAS KOMPETENZ-STRUKTURMODELL

Aus den bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass die Gattungskompetenz mehrere Aspekte umfasst, die sich verschiedenen Kompetenzbereichen unseres Kompetenz-Strukturmodells zuordnen lassen. Gattungskompetenz im Sinne Pandels ist nicht nur eine Teilmenge der „Sachkompetenz" im Modell von FUER, sondern „ragt" mit einzelnen Komponenten auch in die historische Frage- und Methoden-, erst recht in die Orientierungskompetenz hinein. Es soll im Folgenden gezeigt werden, dass die Zuordnung zu den Kompetenzbereichen präzisiert, was „Gattungskompetenz" umfassen sollte.

In den Bereich der **historischen Fragekompetenz** gehört zunächst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, bei der Lektüre oder anderweitigen Rezeption einer Darstellung die ihr zu Grunde liegende Frage zu erkennen und dabei Gattungsspezifika zu berücksichtigen. So wird man als Hörer einer Grabrede immer schon ohne konkrete Kenntnis des Verstorbenen und seiner Leistungen erwarten können, dass unter anderem sein Lebenswerk unter der Frage behandelt werden wird, auf welche Weise es Verpflichtung und Vorbild sein kann – allerdings gerade nicht in einer offen abwägenden Form, sondern in einer grundsätzlich positiven Tendenz.

In den Bereich „Gattungsspezifika bei der Erschließung historischer Fragestellungen beachten" gehört es auch, bei historischen Romanen zwi-

schen der manifesten Erzählung (etwa dem ‚Plot') und einer evtl. vorhandenen impliziten Aussageabsicht unterscheiden zu können, die nicht immer im landläufigen Sinne „historisch", also auf die thematisierte Vergangenheit bezogen sein muss, und nicht zu erwarten, dass beides gleichermaßen offen zu Tage tritt. Als Beispiel mag Stefan Heyms „Der König David Bericht" dienen, dessen eigentliches Thema, nämlich die zur Entstehungszeit wahrgenommene oder festgestellte Manipulation von Geschichtsschreibung in totalitärer Absicht der Herrschaftssicherung, nur zwischen den Zeilen herauszulesen ist – und zwar nicht nur wegen der historischen Situation, in der das Buch geschrieben wurde und erschien,[20] sondern auch wegen der spezifischen Darstellungsmöglichkeiten der Gattung „historischer Roman", die ihn für ein solches Unterfangen geeignet erschienen ließen.

Außerdem gehört die Fähigkeit dazu, bei der Beantwortung eigener historischer Fragen auf passende Gattungen zurückzugreifen, sich aber auch über die fließenden und nicht eindeutig zu ziehenden Grenzen der Gattungen bewusst zu sein. Im Überlappungsfeld mit Fragekompetenzen geht es auch um die Fähigkeit, bei der Entwicklung eigener z.B. verfahrensbezogener Fragen gattungsspezifische Charakteristika zu berücksichtigen: Als Beispiel sei hier nur die Anforderung erwähnt, eigene Ergebnisse eines Projekts zum Forschenden Lernen – etwa im Rahmen eines Geschichtswettbewerbs – stimmig in einem sachlichen Bericht oder aber einer anderen Form (Theaterstück, Film) zu verarbeiten.[21] Die Berücksichtigung gattungsspezifischer Charakteristika zielt insbesondere auch auf die anderen Mitglieder der Gesellschaft, die eine bestimmte Erwartungshaltung an die Präsentationsform hegen.

In den Bereich der **historischen Methodenkompetenz** gehören unter anderem die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, unter Rückgriff auf gattungsspezifische Charakteristika Quellen und Darstellungen zu suchen (gattungsspezifische Heuristik, z.B. im Rahmen der Archivnutzung, aber auch bei der Suche nach spezifischen Darstellungsformen), vorliegende Materialien unter Berücksichtigung ihrer Gattungsspezifik methodisch geleitet auszuwerten, d.h. etwa, für die ‚äußere Quellenkritik' bei E-Mails und Internet-Seiten andere Aspekte zu prüfen, als etwa bei klassischen

20 Vgl. u.a. Habitzel, Roman, 2001, Kap. 2. Heyms Roman erschien zunächst im Westen, dann 1973 auch in der DDR.

21 Genau genommen gehört dazu auch die Fähigkeit zu bewusster Durchbrechung von Gattungskonventionen zur Hervorhebung von Deutungen. Sie äußert sich z.B. in der Fähigkeit zur Produktion satirischer Werke wie etwa bei Rosendorfer, Geschichte, 2001.

Quellen.[22] Es gehört weiterhin dazu, eigene Ergebnisse historischen Denkens auf methodisch geleitete Weise in gattungsspezifisch festgelegte Form zu kleiden, etwa in einem wissenschaftlichen Artikel andere Darstellungsformen zu verwenden als in einer Erzählung usw. (Gattungskompetenz als Teil der „Re-Konstruktionskompetenz"). Ein Beispiel sind historische Comics. Einige Exemplare dieses Genres muten doch eher wie bebilderte Leitfadengeschichten an, als dass sie die Möglichkeiten dieses Genres ausspielten. Spezifische Deutungsmöglichkeiten des „visuellen Erzählens" werden oftmals verschenkt.[23] Andere wiederum setzen die visuellen Mittel virtuos ein,[24] ohne dass damit schon die Triftigkeit der erzählten Geschichte bereits garantiert wäre. Sie gattungsadäquat sichern (und prüfen) zu können, gehört zur historischen Gattungskompetenz.

Hinzu treten müssen aber auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, intertextuelle Bezüge zu anderen Gattungen (besonders Quellen, anderen Darstellungen etc.) in Abhängigkeit von der Gattung zu erkennen und bei der Analyse fertiger Geschichten ihre Gattung zu berücksichtigen, etwa einen historischen Roman nicht als wissenschaftliche Rekonstruktion, sondern als künstlerische Gestaltung zu lesen und diese Einsicht sowie das Wissen um die spezifischen Erzählmittel zur Prüfung der Aussage und Triftigkeit der Geschichte einsetzen zu können (Gattungskompetenz als Teil der „De-Konstruktionskompetenz").

Als Teil der **historischen Sachkompetenz** („historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz") ist das Verfügen über Konzepte von Gattungen zu verstehen. Für ein Konzept historischer Gattungskompetenz sind nicht nur Quellen relevant, die in der Geschichtswissenschaft (mit aller Vorsicht) in verschiedene Gattungen eingeteilt werden[25], sowie Formen der Historiographie, sondern zudem auch alle geschichtskulturellen Formen, in denen historische Narrationen medial präsentiert sein können. Damit kann es nicht nur ein Kriterium geben, nach denen Gattungen unterschieden werden können, sondern es sind mehrere Dimensionen zu berücksichtigen.[26]

22 Vgl. etwa Sachse, Quellenkritik, 2000, überarb. auch auf Fieberg, Heft-CD-ROM, 2001.

23 Vgl. etwa Eichler, Hamburg, 2005; Audax, Köln, 1998 (s. http://audacius.batcave.net/audacius/page2/page2.html, gelesen 6.2.06). Zum visuellen Erzählen gerade auch im Comic vgl. aus geschichtsdidaktischer Perspektive Pandel, Erzählen, 2002.

24 Hierzu zählen etwa die Comics der Serie „Reisende im Wind" von François Bourgeon (Hamburg: Carlsen Verlag, 1981ff.; 1995).

25 Vgl. bspw. Goetz, Proseminar, ²2000, insb. S. 119-248 und Maurer (Hg.), Quellen, 2002.

26 Vgl.:Dammann, Textsorten, 2000.

So bietet sich neben der Einteilung entlang der Achse „Quelle vs. Darstellung", wozu auch – neben anderem – das Kriterium der Ereignisnähe und der Authentizität gehört, auch eine zweite mit den Polen „wissenschaftlich vs. populär" (wissenschaftliche Darstellung, populärwissenschaftliches Sachbuch, historischer Roman) an. Dabei kann in keiner der Dimensionen davon ausgegangen werden, dass ein konkretes Beispiel immer und eindeutig nur an einem Punkt dieser gedachten Kontinua platziert werden kann. In der ersten genannten Dimension ist immer die jeweilige Fragestellung mit ausschlaggebend; für die zweite Dimension bietet sich ein Kommunikationsmodell aus der Erzähltheorie als Hilfe an, welches Gattungen danach unterscheidet, ob bzw. inwiefern der Autor identisch mit dem Erzähler ist.[27] Während dies für wissenschaftliche Texte üblicherweise vorauszusetzen ist, ist in Romanen der Autor mit dem Erzähler in der Regel nicht identisch und kann somit auch nicht direkt zur Rechenschaft gezogen werden. Dies gilt bspw. analog auch für einige fiktionale Filme, in denen der Träger der Haupterzähl- oder gar Ich-Perspektive gerade nicht der Autor sein muss. Allerdings wird gerade hier deutlich, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Gattungen oft nicht klar zu ziehen sind (z.B. Dokumentarfilme mit Spielfilmsequenzen[28] im Gegensatz zu gut recherchierten Spielfilmen[29]).

Ein so verstandenes Konzept historischer Gattungen als Teil der Sachkompetenz schließt ein, dass häufige Kombinationen von Merkmalen eine Gattung bilden, die aber nicht trennscharf zu unterscheiden sind. Das Verfügen über diese Konzepte schließt auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft mit ein, sie diskutieren und reflektieren zu können.

In den Bereich der **Orientierungskompetenz** (Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins, Welt- und Fremdverstehen, Identitätsreflexions- sowie Handlungskompetenz) gehören unter anderem die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, bei der Reflexion der Bedeutung historischer Informationen für die eigene Identität und das eigene Handeln zu berücksichtigen, aus welcher Gattung die Informationen entnommen wurden. Das beinhaltet auch, die Wirkung des normativen Gehalts einer historischen Erzählung und ihres Appellcharakters unter Berücksichtigung gattungsspezifischer Kriterien reflektieren zu können. Es hat eine andere Qualität, wenn beispielsweise eine positive Wertung der Politik Gustav Stresemanns und eine Anknüpfung an seine Ziele auf dem Eindruck des mit einer fiktionalen Nebenhandlung ausgestatteten und den Zuschauer manipulierenden Films „Stresemann" von 1955/57 basiert,[30] als wenn sie auf der Basis einer Auseinandersetzung vielfältiger und auch spannungsreicher Informationen erfolgt.

Schließlich zählt zu den Orientierungskompetenz-Anteilen der Gattungskompetenz auch die Fähigkeit und Bereitschaft, aus der konkreten Benutzung von Quellen und/oder Darstellungen heraus die eigenen Konzepte von „Quelle" und „Darstellung" zu verfeinern bzw. zu revidieren, aber auch z.B. die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Vorbilder aus der Literatur daraufhin zu reflektieren, inwiefern ihre konkrete Ausgestaltung der Gattung geschuldet ist.[31]

Bei genauerer Betrachtung wird also deutlich, dass historische Gattungskompetenz nicht nur als kategoriale Kompetenz (historische Sachkompetenz) zu verstehen ist, sondern auch Bezüge zu den prozeduralen Kompetenzen hat, indem nämlich die zentralen Einsichten und Kategorien der Gattungskompetenz beim Vollzug des historischen Denkens zum Tragen kommen. In den Bereich der Sachkompetenz gehören vor allem die Konzepte und Kategorien zur Unterscheidung von Gattungen, die beim Vollzug des historischen Denkens angewendet werden müssen, wenn von Niveaus der Gattungskompetenz gesprochen werden soll.[32] Die kompetente Anwendung solcher Konzepte ist für die Beteiligung an der Geschichtskultur von zentraler Bedeutung.

27 Martinez/Scheffel: Einführung, 1999, insb. S. 17-19. Hier wird die oben bereits erwähnte terminologische Schwierigkeit deutlich, da in der Erzähltheorie zwischen „fiktional" und „faktual" erzählten Texten einerseits und andererseits zwischen „faktischen" und „kontrafaktischen" Gegebenheiten unterschieden wird. Diese Terminologie kann – im Gegensatz zur Einsicht, dass zwischen verschiedenen Erzählformen unterschieden wird – nicht ohne weiteres für die Geschichtswissenschaft übernommen werden; dies ist aber an anderer Stelle weiter zu diskutieren.

28 Vgl. Näpel, Dokutainment, 2002.

29 Vgl. die Verfilmung von Schmick-Gustavus, Walerjan Wróbel (1986) durch Rolf Schübel (1990).

30 Zum Stresemann-Film vgl. Körber, Stresemann, 1999, sowie Körber, Stresemann-Film, 2002.

31 Wir denken hier z.B. an die Reflexion der Identifikationsmächtigkeit literarisch verwendeter (pseudo-)historischer Figuren, wie etwa Robin Hood, Klaus Störtebeker oder Jeanne d'Arc, aber auch fiktionaler Personen wie etwa Winnetou.

32 Zur Unterscheidung von Kompetenz und Performanz vgl. Heursen, Kompetenz, 1995.

3. UNTERSCHEIDUNG VON NIVEAUS DER TEILKOMPETENZEN DER „GATTUNGSKOMPETENZ" (GRADUIERUNG)

Grundsätzlich ist es möglich, für die Gattungskompetenz als Ganzer verschiedene Niveaus zu unterscheiden (vgl. Tabelle).

Die Logik der Graduierung folgt dem Muster, dass zunächst gattungsspezifische Formen nicht unterschieden werden, diese erst situativ und dann nach eindeutigen Kriterien geordnet werden. Auf dem mittleren Niveau stehen demgemäß die einzelnen Gattungen als „Idealtypen" nebeneinander. Das bedeutet z.B., dass konkrete Darstellungen, die Merkmale verschiedener Gattungen aufweisen, als „Mischformen" oder „Kombinationen" (auch als „unreine" Formen) angesehen werden können, nicht aber dass die Validität der Gattungsunterscheidung und der Definitionen der einzelnen Gattungen selbst hinterfragt wird.

Auf dem elaborierten Niveau wird deutlich, dass die Unterscheidung der Gattungen selbst eine Konvention ist, weshalb einzelne Darstellungen zwar immer Gattungskonventionen folgen, aber auch gegen diese verstoßen können, wodurch ggf. neue (und nicht nur Misch-) Formen entstehen. Es ist dem historisch Denkenden nun auch möglich, die Gattungsbegriffe selbst zu relativieren und zu erweitern, nicht zuletzt auch durch ihre Historisierung.

GRADUIERUNG DER „GATTUNGSKOMPETENZ"

	Historische Fragekompetenz	Historische Methodenkompetenz		Historische Sachkompetenz	Historische Orientierungskompetenz	Einfluss auf den Aspekt der Triftigkeitsprüfung
		Re-Konstruktionskompetenz	De-Konstruktionskompetenz			
elaboriert	Ist in der Lage zu erkennen, in welchem Verhältnis die gewählte Gattung eines Textes zur Fragestellung einer vorliegenden Narration steht. Kann reflektiert entscheiden, auf welche Gattung für ein spezifisches Orientierungsfragen zurückgegriffen wird.	Ist in der Lage, mit den konventionellen Verfahren flexibel umzugehen und auch gezielt gegen sie zu verstoßen.	Ist in der Lage, bei einer konkreten Narration zu erkennen, wo die Grenzen der zugeordneten Gattung überschritten werden, und reflektiert die daraus folgenden Sinnbildungsangebote.	Erkennt die Gattungskonzepte als konventionelle Modelle: Verfügt über deutlich elaborierte Konzepte von Gattungen und ist sich der Schwierigkeiten der Abgrenzungen und der Heterogenität der gemeinsamen Merkmale bewusst und kann alternative Modelle zu den bisherigen in Beziehung setzen.	Kann entscheiden, welche Orientierungsangebote in Abhängigkeit der Gattung vorgelegt werden, und sich reflektiert dazu verhalten.	Versteht die Gattungsmerkmale als Kriterien und/oder Bedingungen, um die Triftigkeit in der Darstellung einschätzen zu können. Kann bei der Lektüre verschiedene Narrationen unterscheiden und auf ihre spezifische Triftigkeit prüfen.
		Ist in der Lage, über die konventionellen auch weitere Verfahren zur Auswertung von Quellen anzuwenden.[33]	Ist in der Lage, Widersprüche in Narrationen in Bezug auf die Gattung zu erkennen.	Ist in der Lage, abweichende Merkmale des einzelnen vorliegenden Materials gegenüber den Gattungsmerkmalen zu benennen und zu berücksichtigen, ohne dass der Gattungsbegriff als solcher in Frage gestellt wird.	Ist in der Lage, Beispiele zu erkennen, deren Plausibilität des Orientierungsangebotes im Widerspruch zur Triftigkeit der Gattung steht, der sie entstammen.	Verfügt über gattungsspezifisch sortierte Verfahren zur Einschätzung einer Darstellung (z.B. Zeitkontext, Adressaten)

33 Bsp.: Die Nutzung von Telefonbüchern und anderen Quellen dieser Art nicht nur zur Einzelinformation, sondern mit Hilfe anderweitiger (hier: statistischer) Methoden, wie sie z.B. die Arbeitsgruppe um Kersten Krüger für das Projekt „Altona 1803" angewandt hat, ist so eine Konventionen überschreitende Methode. Vgl. Brandenburg/Momsen, Berufe, 1991.

GRADUIERUNG DER „GATTUNGSKOMPETENZ" (FORTSETZUNG)

	Historische Fragekompetenz	Historische Methodenkompetenz		Historische Sachkompetenz	Historische Orientierungskompetenz	Einfluss auf den Aspekt der Triftigkeitsprüfung
		Re-Konstruktionskompetenz	De-Konstruktionskompetenz			
intermediär	Ist in der Lage, z.B. bei verfahrensbezogenen Fragen die spezifischen Gattungsmerkmale vorliegenden Materials zu berücksichtigen. Eine Gattung wird nur als solche erkannt, bspw. ein Roman wird auch nur als Roman verstanden.	Ist in der Lage, Materialien anhand konventioneller Verfahren auszuwerten.	Ist in der Lage, die konventionellen Spezifika einer Gattung in einer historischen Narration zu erkennen und die Narration einer Gattung zuzuordnen.	Verfügt über ein festes, konventionelles Begriffssystem zur Unterscheidung von Materialien in Gattungen; appliziert die konventionellen Merkmale der jeweiligen Gattung auf den Einzelfall.	Ist in der Lage, Orientierungsangebote in Abhängigkeit der zugeordneten Gattung zu unterscheiden. Die Gattungszugehörigkeit dient als Kriterium, das Orientierungsangebot als solches anzuerkennen oder auszuschließen.	Verfügt über gattungsspezifisch differenzierte und sortierte Vorstellungen über die Verlässlichkeit von Darstellungen und über Verfahren der Überprüfung.
		Verfügt über die punktuelle Fähigkeit, Charakteristika von Texten für die Auswertung heranzuziehen und damit zu analysieren.		Fängt an, Besonderheiten von Gattungen zu erkennen, hat unspezifische Vorstellungen von Gattungen.		
basal	Verfügt über die Fähigkeit, situativ Fragen an Charakteristika von Medien zu stellen	Geht spontan mit Texten um.		Erkennt situativ Unterschiede von Materialien, ohne diese bereits eindeutig Gattungen zuordnen zu können.		Verfügt spontan über einfache Triftigkeitskriterien („wahre Geschichte" vs. „ausgedachte Geschichte")
Nullstufe	Unterschiede von Gattungen werden nicht wahrgenommen und spielen deshalb keine Rolle.					

4. KOMPETENTER UMGANG MIT TEXTGATTUNGEN

Anhand einiger Beispiele soll der Umgang mit historischen Textgattungen verdeutlicht werden. Einbezogen werden die Klärungen, die sich ergeben, wenn man „Gattungskompetenz" differenziert betrachtet, indem sie auf die vier Kompetenzbereiche bezogen wird. Dabei soll sowohl für historische Quellen als auch für Darstellungen (am Beispiel von Romanen und Sachbüchern) der spezifische Umgang jeweils mit der Textgattung wie auch mit dem einzelnen Werk untersucht werden. Die Beispiele wurden bewusst so gewählt, dass der enge Bezug der Gattungskompetenz zum Umgang mit Geschichte in der Geschichtskultur deutlich wird.

Bei Amin Maaloufs Buch „Der Heilige Krieg der Barbaren" über die Kreuzzüge aus muslimischer Sicht[34] ist es schwierig, zwischen Faktizität und Fiktionalität zu unterscheiden. Dieses Buch ist als Sachbuch erschienen, erhebt also den Anspruch einer sachlichen, nicht aber einer wissenschaftlich ausdifferenzierten und im Einzelnen belegten Darstellung. Vielfach werden in ihm die muslimischen Historiographen explizit zitiert bzw. referiert und somit wird deren Wahrnehmung der Ereignisse ins Zentrum gerückt. Andererseits finden sich in diesem Buch Abschnitte, in denen der Autor so schreibt, als sei er selbst mit dabei gewesen; er fügt also als Erzähler fiktionale Elemente ein. Derjenige, der das Buch als eine rein ‚faktuale' Darstellung versteht, läuft Gefahr, die Anteile an den Deutungen und Orientierungsangeboten, die durch die fiktionalen Ausschmückungen konstituiert sind, unkritisch zu übernehmen. Gattungskompetenter Umgang heißt hier, durch Rückgriff auf die Einsicht in die Erzähl-, Gestaltungs- und Stilmittel des Sachbuches wie des historischen Romans den Stellenwert der jeweiligen Aussagen (Information, Diskussion, Veranschaulichung und Illustration) bei der Aneignung Rechnung zu tragen (vor allem an den Stellen, an denen die Vorlagen des Autors nicht deutlich zu erkennen sind). Es bedeutet also auch, die besonderen Chancen, welche die Hinzufügung fiktionaler Elemente bietet, etwa hinsichtlich der Verdeutlichung von Perspektiven, nicht wegen ihrer Fiktionalität zu übersehen bzw. gering zu schätzen, sondern sich auf sie und den mit ihnen möglichen Perspektivenwechsel einzulassen und dies zu würdigen. Es geht darum, die Deutungen und Orientierungsangebote in den fiktionalen Abschnitten zu erkennen und kritisch zu reflektieren.

34 Maalouf, Krieg, 1997.

Als Beispiel für die Bedeutung der Gattungskompetenz beim Umgang mit mittelalterlicher Historiographie sei hier die Geschichte Englands aus der Feder des Burgunders Jehan de Wavrin (1399/1400 – nach 1471) herangezogen. Diese Geschichte ist Ausdruck eines Orientierungsbedürfnisses der Burgunder am Ende des Hundertjährigen Krieges und im Kontext des Bündnisses zunächst mit England und später mit Frankreich zu sehen. Wavrin schrieb dafür eine „Nationalgeschichte"[35] und griff dabei auf gattungsspezifische Traditionen zurück. So schrieb er eine Geschichte Englands von den Ursprüngen, die er bis auf Troja zurückführte, bis in die Gegenwart, wobei die Schilderung des Hundertjährigen Krieges etwa die Hälfte des Werkes ausmacht. Aber nicht nur quantitativ, auch qualitativ ist der Hundertjährige Krieg für das Verständnis dieser Narration zentral. Ein gattungskompetenter Umgang mit Wavrins Recueil berücksichtigt also, dass die Quelle nur vor der Folie ihrer spezifischen Gattung überhaupt ausgewertet werden kann. Besonders deutlich wird dies bei der Rückbindung an Troja, denn damit folgte Wavrin den gattungsspezifischen Traditionen. Zwar ist dieser Teil empirisch nicht triftig, aber er gibt Aufschlüsse über das dem Werk zu Grunde liegende historische Denken insgesamt. Gerade die ältere Zeiten betreffenden Passagen geben Aufschluss über das historische Denken und die Normen ihrer Zeit und ihres Adressatenkreises.[36] Für die „innere Quellenkritik" ist auch dieser Teil des Werkes damit gerade nicht „wertlos", wie Gustav Gröber in den 1930er Jahren annahm[37], sondern zentral, da er eine spezifische Funktion erfüllt, die für das ganze Werk bedeutsam ist.

Ein äußerst spannendes Beispiel schließlich ist Stefan Heyms bereits erwähnter Roman „Der König David Bericht". Er handelt von einer Historikerkommission des biblischen Volkes Israel, die einen affirmativ verfälschenden Bericht über König David und seine Taten schreiben soll. Nur auf den ersten Blick handelt es sich hierbei um einen Roman im landläufigen Sinne als einer fiktionalen Geschichte. Zwar verarbeiten viele Romane mehr oder weniger offen zeitgeschichtliche oder zeitgenössische Themen. Hier aber lässt sich der Text als Anklageschrift an die DDR und UdSSR und ihren Umgang mit Geschichte lesen. Der Erzähler des Romans erzählt eine Geschichte aus dem biblischen Altertum, die durch den nicht expliziten

35 Kersken, Geschichtsschreibung, 1995.

36 Vgl. Meyer-Hamme, Geschichtsbewusstsein, 2007.

37 So urteilte Gustav Gröber über die Darstellungen der älteren Geschichte, sie seien „in dem älteren Teil wertlos, gewinnen aber dort, wo sie sich auf Originaldokumente des 15. Jahrhunderts stützen können, [...] historischen Wert." (Gröber, Geschichte, 1937, S. 149) Damit wird die Spezifik einer solchen Narration gerade nicht berücksichtigt.

Bezug zur Gegenwart der Entstehung des Buches eine Bedeutung gewinnt, die als politische Aussage direkt nicht möglich gewesen wäre. Wenn der Leser zwischen Erzähler und Autor unterscheidet und aus der teilfiktionalen Romanhandlung (ggf. im Vergleich mit den Überlieferungen der Bibel) die „Füllungen" und ihre spezifische deutende Aussage herausarbeitet, kann die Absicht des Autors deutlich werden. Das aber bedeutet, dass die Einordnung dieses Buches in die Textgattung „Roman" oder gar „historischer Roman" zur kompetenten Lektüre und Deutung nicht ausreicht. Es ist nicht das Verhältnis zwischen wie auch immer gesicherter Hintergrund-Narration und fiktionaler Haupt-Handlung, die hier allein zu reflektieren und mit Hilfe von Wissen um Darstellungskonventionen und Gestaltungsmöglichkeiten zu entschlüsseln wäre. Vielmehr muss der Leser erkennen (und das heißt hier: selbst herausarbeiten), dass der Text auch eine Ebene besitzt, in welcher er als Parabel auf die Wahrheitssuche des Schriftstellers unter ‚totalitären' Bedingungen funktioniert, dass er neben dem Charakter als historischer auch ein biblischer und ein politischer Roman ist.[38] Jede dieser Gattungen hat eigene Möglichkeiten und Regeln und erfordert auch spezifizierte Fragen.

Schließlich sei noch in aller Kürze auf andere Medien als Texte eingegangen. Schon die reflektierte Rezeption von (historischen) Spielfilmen erfordert einige Kenntnisse sowohl über die Sprache des Films[39] wie auch über die Traditionen historischer Spielfilme. Das Gleiche gilt im Übrigen für historische Dokumentationen, gerade auch dort, wo sie durch intensive Zeitzeugen-Aussagen gestützt sind.[40] Die didaktische Relevanz der Gattungskompetenz gilt aber nicht nur für Texte und Filme, sondern etwa auch für Spiele. Vielen historischen Computerspielen etwa ist aufgrund der kompetitiven Konzeption in ihrer Thematisierung eine fortschrittsoptimistische oder gar -deterministische Deutung inhärent, die den im Punkte-Wettbewerb stehenden Spieler in die Notwendigkeit versetzt, die nächst höhere evolutionäre Stufe zu erklimmen, was zur Folge haben kann, dass man in der frühen Neuzeit bereits über hochtechnisierte Gesellschaften verfügt. Dies gilt sowohl für kommerzielle Spiele wie „Civilization",[41] aber auch für didaktische Produktionen, etwa für das italienische Spiel „Neolitico" der „Assoziazione Historia Ludens" um Anto-

38 Diese dreifache Gattungseinordnung stammt von Heym selbst. Vgl. dazu Dietrich, Von einem, 2003, Anm. 13.

39 Vgl. jetzt Steinmetz/Steinmann/Wöhler, Filme, 2005.

40 Vgl. noch immer grundlegend v. Borries, Dokumentarfilm, 2001.

41 Meier, Civilization I-IV, 1991-2005.

nio Brusa in Bari.[42] Wer ein solches Spiel spielt und nicht einfach dessen innerer Logik erliegen will, ist gut beraten, über die allgemeine Struktur von Gesellschaftsspielen (nicht nur für den Computer) Bescheid zu wissen. Gerade das gattungsspezifische Gestaltungsmerkmal, dass „Erfolg" und „Misserfolg" im Laufe des Spiels über ein additives Punktekonto bestimmt werden, erzwingt eine immer wieder neue, vermeintlich objektive Bewertung. Diese aber kann bei historischer Thematisierung in den weitaus allermeisten Fällen nur in der Anwendung einer Entwicklungslogik der Weltgeschichte bestehen, d.h. eines Konzepts, welches realiter erst retrospektiv konstruiert worden ist. Das gilt etwa, wenn in „Neolitico" einzelne Spieler für das Erreichen bestimmter Kulturstufen durch ihre Gruppen ‚belohnt' werden, so dass für die Spieler ein regelrechtes Interesse an immer neuen Entwicklungen und Erfindungen entsteht. So entsteht der Eindruck, als sei für diese Epoche „Fortschritt" nicht ein retrospektiv angewandtes (genetisches, in Pandels Terminologie: „telisches"[43]) Deutungs- und Wertungsmuster, sondern ein von den damaligen Menschen aktiv und bewusst verfolgtes Konzept. Das liegt nun – so unsere Deutung – keineswegs daran, dass die Autoren des Spiels ein derartiges anachronistisches Fortschrittskonzept besäßen, sondern an der kompetitiven Struktur des Spiels mit ihrer Notwendigkeit, ein Kriterium für unterschiedliche Performanzen und Belohnungen zu finden. Das Spiel zum historischen Lernen über verschiedene Kulturstufen zu verwenden ist daher nur dann möglich, wenn diese der Gattung geschuldete Deutung in Rechnung gestellt und gewissermaßen vom eigenen entstehenden Geschichtsbild über das Neolithikum wieder „abgezogen" wird.[44]

Abschließend lässt sich festhalten, dass es bei der Gattungskompetenz also nicht allein um die Fähigkeit geht, Medien sicher und eindeutig zu genau definierten Gattungen zuzuordnen und deren Charakteristika bei der Interpretation zu berücksichtigen, sondern vielmehr darum, durch die flexible Nutzung des Wissens um diese Charakteristika die jeweiligen Aussagen, Deutungen und Orientierungsangebote zu erkennen. Eindeutig

42 Vgl. Cecalupo/Chiarantoni, Neolitico, 1996. Das Spiel ist als Brettspiel und als Computerspiel für PC erschienen. Ein Überblick über die weiteren Produkte von „Historia Ludens" findet sich auf der (nicht mehr weiter gepflegten) Web-Seite http://www.archeomarche.it/storiapozzo/casella16rif4.htm (gelesen 6.2.06).

43 Vgl. Pandel, Erzählen, 2002.

44 Allerdings ist das Spiel auf Grund dieser Charakteristik um so geeigneter für einen Unterricht, der die Problematik derart unterschwelliger Deutungen erkennbar macht, also Kompetenzen historischen Denkens fördern will. Das war jedoch in diesem Sinne nicht die Absicht der Autoren.

definierte Gattungskonzepte können dabei eine Hilfe sein. Über sie muss ein (auf intermediärem Niveau) gattungskompetenter Nutzer durchaus verfügen; elaboriertere Ausprägungen der Gattungskompetenz müssen jedoch in der Fähigkeit bestehen, die konventionellen Begriffe von Gattungen auch wieder zu verflüssigen.

Somit muss die von Pandel behauptete Bedeutung der Gattungskompetenz keineswegs gemindert, sondern vielmehr noch stärker betont werden. Allerdings zeigt sich, dass zum kompetenten Umgang mit historischen „Medien" eine Logik entlang der von Pandel herangezogenen Dichotomien gerade nicht ausreicht, sondern dass vielmehr eine Vielzahl von Merkmalen und Eigenlogiken der verschiedensten Medien und Genres berücksichtigt werden muss, wenn die Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Geschichtskultur oder auch die aktive Beteiligung an ihr reflektiert erfolgen soll.

LITERATUR

Audax [d.i. Schulze, Peter]: Geschichte von Köln, Köln 1998.

Borries, Bodo von/Fischer, Claudia/Leutner-Ramme, Sibylla/Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002. (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, 9), Neuried 2005, S. 71-75.

Borries, Bodo von: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 52,4 (2001), S. 220-227.

Bourgeon, François: Reisende im Wind. Hamburg 1981–1992; 1995.

Brandenburg, Hajo/Momsen, Ingwer E.: Berufe in Altona 1803: Berufssystematik für eine präindustrielle Stadtgesellschaft anhand der Volkszählung, Kiel 1991.

Cecalupo, Marco/Chiarantoni, Enrico: Neolitico, Molfetta 1996.

Dammann, Günter: Textsorten und literarische Gattungen, in: Klaus Brinker u.a. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Berlin 2000, S. 546-561.

Dietrich, Walter: Von einem, der zuviel wusste. Versuch über Stefan Heyms „König David Bericht", in: Dietrich, Walter (Hg.): König David – biblische Schlüsselfigur und europäische Leitgestalt, Freiburg/Schweiz 2003, S. 100-112. Hier zit. n. der Online-Fassung unter http://www.aroumah.net/agora/dietrich02-heym.php (gelesen 18.9.2006).

Eichler, Ishel U.: Hamburg – mit allen Wassern gewaschen: die Geschichte Hamburgs als Comic, Hamburg 2001.

Ehlers, Simon: Psychologie und Recht – Zwar ist Justitia blind, in: Psychologie heute 31,4 (2004), S. 62-67.

Fieberg, Klaus: Die Heft-CD-ROM (‚Internet und Geschichtsunterricht'), in: Praxis Geschichte 14,5 (2001).

Fried, Johannes: Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik, Darmstadt 2005.

Gautschi, Peter: Geschichtslehrmittel: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird, in: Criblez, Lucien/Gautschi, Peter/Hirt Monico, Pia: Lehrpläne und Bildungsstandards: was Schülerinnen und Schüler lernen sollen: Festschrift zum 65. Feburtstag von Rudolf Künzli, Bern 2006, S. 117-148.

Goetz, Hans-Werner: Proseminar Geschichte: Mittelalter, Stuttgart ²2000.

Gröber, Gustav: Geschichte der mittelfranzösischen Literatur. Bd. 2: Vers- und Prosadichtung des 15. Jahrhunderts. 2. Aufl.; bearb. V. Stefan Hofer, Berlin 1937.

Habitzel, Kurt: Der historische Roman der DDR und die Zensur, in: Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 51, S. 401-421. Auch unter http://histrom.literature.at/docs/ddraufsatz.html (gelesen 7.6.2006).

Hardtwig, Wolfgang/Schütz, Erhard: Geschichte für Leser. Populäre Geschichtsschreibung in Deutschland im 20. Jahrhundert (= Stiftung Bundespräsident-Theodor-Heuss-Haus. Wissenschaftliche Reihe 7), Stuttgart 2005.

Holzner, Johann: Roman, historischer, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 260-263.

Keghel, Isabelle de: Das vorrevolutionäre Russland in spät- und postsowjetischen Schulbüchern, in: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hgg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Münster 2006, S. 137-148.

Kersken, Norbert (1995): Geschichtsschreibung im Europa der ‚nationes'. Nationalgeschichtliche Gesamtdarstellungen im Mittelalter, Köln 1995.

Kordon, Klaus: Die roten Matrosen oder Ein vergessener Winter, Weinheim 1984.

Körber, Andreas: Anna, Peter und der Erste Kreuzzug, in: Hasberg, Wolfgang/Seidenfuß, Manfred (Hgg.): Mittelalter zwischen Politik und Kultur. Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Mittelalter-Didaktik, Neuried 2003, S. 157-198.

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

Körber, Andreas: Der Stresemann-Film in der öffentlichen Erinnerung an Gustav Stresemann, in: Pohl, Karl Heinrich (Hg.): Politiker und Bürger. Gustav Stresemann und seine Zeit, Göttingen 2002, S. 243-267.

Lee, Peter: Historical Literacy. Theory and Research, in: International Journal of Historical Teaching Learning and Research, Vol. 5, No. 1, London 2004. [http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal9/9contents.htm (gelesen 7.6.2006)].

Maalouf, Amin: Der Heilige Krieg der Barbaren. Die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber, München 1997.

Maurer, Michael (Hg.): Aufriß der historischen Wissenschaften, Bd. 4: Quellen, Stuttgart 2002.

Martinez, Matias/Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, München 1999.

Meier, Sid: Civilization I-IV, 1991–2005.

Meyer-Hamme, Johannes: Geschichtsbewusstsein im Spätmittelalter am Beispiel von Jean de Wavrins Geschichte Englands, in: Sarnowsky, Jürgen (Hg.): Bilder – Wahrnehmungen – Vorstellungen. Neue Forschungen zur Historiographie des hohen und späten Mittelalters (Nova Mediaevalia. Quellen und Studien zum europäischen Mittelalter, Bd. 3), Göttingen 2007, S. 111-139.

Meyer-Hamme, Johannes (unter Mitarbeit von Bodo von Borries): Schülerkonzepte zu historischem Erkennen und historischem Lernen. Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Befragung von Schülern, Studierenden und Lehrenden im deutschsprachigen Bildungswesen (2002), in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2007 (angenommen).

Mihm, Arend: Die Textsorte Gerichtsprotokoll im Spätmittelalter und ihr Zeugniswert für die Geschichte der gesprochenen Sprache, in: Brandt, Gisela (Hg.): Historische Soziolinguistik des Deutschen II. Sprachgebrauch in soziofunktionalen Gruppen und in Textsorten, Stuttgart 1995, S. 21-57.

Näpel, Oliver: Historisches Lernen durch ‚Dokutainment'? – Ein geschichtsdidaktischer Aufriss, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 213-244.

Oexle, Otto Gerhard: Im Archiv der Fiktionen, in: Rainer Maria Kiesow/Dieter Simon (Hgg.): Auf der Suche nach der verlorenen Wahrheit. Zum Grundlagenstreit in der Geschichtswissenschaft, Frankfurt/M. 2000, S. 87-103.

Pandel, Hans-Jürgen: Visuelles Erzählen: Zur Didaktik von Bildgeschichten, in: Ders./Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002, S. 387-404.

Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach Pisa. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2005.

Rosendorfer, Herbert: Deutsche Geschichte: ein Versuch, München 2001.

Sachse, Martin: Quellenkritik im Internet. Teil 1, in: BUS. Zeitschrift für Computernutzung in der Schule 42,4 (2000), S. 11-21.

Schminck-Gustavus, Christoph U.: Das Heimweh des Walerjan Wróbel. Ein Sondergerichtsverfahren 1941/42, Berlin u.a. 1986. Film von Rolf Schübel 1990.

Singer, Wolf: Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft. Eröffnungsvortrag des 43. Deutschen Historikertags am 26.09.2000 in Aachen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 28.9.2000, S. 10 (http://www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/Historikertag.pdf (gelesen 7.3.2006)).

Steinmetz, Rüdiger/Steinmann, Kai/Wöhler, Henrik: Filme sehen lernen. Grundlagen der Filmästhetik. Frankfurt/M. 2005.

Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur defensiven Modernisierung der Reformära 1700–1815, München ^{3}1996.

White, Hayden: Trope, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 291-294.

Abschnitt IV:

Graduierung: Niveaustufen der Ausprägung von Kompetenzen

Graduierung generell

Graduierung exemplarisch

Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens

Andreas Körber

1. Einleitung

Bildungsstandards machen dezidierte Vorgaben für die Ergebnisse schulischen Unterrichts, d.h., sie treffen normative Aussagen über die Qualität, welche die Verfügung der Schülerinnen und Schüler über spezifische Kompetenzen am Ende eines Bildungsganges oder zu definierten Messpunkten innerhalb dessen haben soll. Bildungsstandards basieren somit zum einen auf normativen Vorgaben der Wünschbarkeit, zum anderen auf (möglichst) empirisch abgesicherten Einschätzungen der Realisierbarkeit bestimmter Strategien der Kompetenz*entwicklung*. Derartige Aussagen über mögliche bzw. anzustrebende Entwicklungslinien von Kompetenzen setzen jedoch ihrerseits ein möglichst eindeutiges und klares Konzept darüber voraus, wie die Niveaus der Verfügung über die Kompetenzen zu bestimmen sind.

Es ist daher Aufgabe eines Kompetenz-Strukturmodells, nicht nur die Kompetenzbereiche theoretisch abzuleiten und auszuweisen, sondern auch Aussagen über diese Niveau-Unterscheidung zu treffen. In diesem Beitrag soll daher die in der Kurzfassung des Kompetenzmodells bereits vorgestellte Graduierungslogik[1] eingehender begründet und vorgestellt werden.

Zunächst ist dabei noch einmal kurz auf die Terminologie einzugehen, die im Folgenden verwendet wird (2). Ein dritter Abschnitt soll die Frage beantworten, warum in unserem Kompetenz-Strukturmodell die Niveau-Unterscheidung mit Hilfe eines allgemeinen Graduierungsparameters erfolgt, nicht aber einzeln für jede Kompetenz (3). In Abschnitt 4 werden herkömmliche Strukturierungsprinzipien von Geschichtsunterricht daraufhin untersucht, ob ihnen (ggf. unausgesprochen) brauchbare Unterscheidungskriterien für Niveaus des historischen Denkens zu Grunde liegen. In Kapitel 5 werden weitere mögliche Graduierungsparameter auf ihre Brauchbarkeit hin untersucht. Schließlich wird ein jüngst vorgelegtes Bei-

1 Vgl. den Basisbeitrag in diesem Band S. 17-53.

spiel für eine Entwicklungslogik historischen Denkens befragt (6), bevor unser eigenes Modell der Niveau-Unterscheidung vorgestellt wird (7). Abschließend (8) sind einige Anmerkungen für die Verwendung des hier vorzustellenden Graduierungsmodells für die Ausarbeitung von Kompetenz-Entwicklungsmodellen zu machen.

2. ZUR TERMINOLOGIE UND ZUM KONZEPTIONELLEN RAHMEN

In diesem Beitrag wird in mehrfacher Hinsicht zwischen Kompetenzniveaus unterschieden. Wir sprechen dabei – zur Unterscheidung von Phasenmodellen in Bildungsgängen und -entwicklungen – von „Graduierung", denn es geht hier im Rahmen des Kompetenz-Strukturmodells noch nicht um die Logiken oder Strategien des „Fortschreitens" von einer Stufe eines Lernprozesses zur anderen, sondern zunächst „nur" um die Unterscheidung der verschiedenen Niveaus (Y-Achse).[2]

Bei einem Kompetenz-Strukturmodell muss die Begrifflichkeit also so gewählt werden, dass Konnotationen unterschiedlicher „Fortgeschrittenheit" ausgeschlossen werden. Nur so bietet das Modell eine Grundlage für die Diskussion mehrerer möglicher Entwicklungsmodelle.

Formale Unterteilung	inhaltliche Bestimmung
„Maximalniveau"	(nur ideell zu definieren)
elaboriertes Niveau	trans-konventionell
intermediäres Niveau	konventionell
basales Niveau	a-konventionell
Nullniveau	(nur ideell zu definieren)

Tab. 1: Das System der formalen Niveau-Unterscheidungen

2 Diese begriffliche Unterscheidung findet sich bereits bei Klieme u.a., Entwicklung, 2003, S. 66: „Die Theorie von Kompetenz und Kompetenzentwicklung [... unterscheidet ...] in eigenen Modellen der Graduierung Stufen der Kompetenz ebenso wie eine Sequenz des Erwerbs." Allerdings wird dort nicht so konsequent zwischen Entwicklung/Sequenz und Graduierung unterschieden, wie es hier, bei der Konstruktion des Kompetenz-Strukturmodells, geschieht (vgl. ebda, S. 65-66).

Zunächst ist eine allgemeine Terminologie nötig, welche die sodann zu charakterisierenden Niveaus nur formal voneinander trennt. Pragmatischerweise werden im Folgenden daher jeweils zunächst ein „Null-" und ein „Maximalniveau" unterschieden, die beide realiter nicht zu finden sind. Sie dienen nur zur Abgrenzung der beiden relevanteren Grundniveaus, die als „basales" und „elaboriertes" Niveau gefasst werden. Zwischen dem „basalen" und dem „elaborierten" liegen theoretisch unendlich viele nur fein voneinander zu unterscheidende Niveaus. Diese können nicht alle begrifflich gefasst werden. Wir beschränken uns daher weitgehend auf die explizite Ausweisung eines oder weniger „intermediärer" Niveaus. In Tabellen können vereinzelt auch zwei Zwischenniveaus dargestellt sein (vgl. Tabelle 1). Diese formale Unterscheidung der Niveaus sagt noch nichts darüber aus, wodurch die einzelnen Niveaus voneinander unterschieden werden. Es wird Hauptaufgabe dieses Kapitels sein, die zu ihrer inhaltlichen Bestimmung notwendigen Kriterien zu bestimmen.

3. ZUR NOTWENDIGKEIT VON GRADUIERUNGSPARAMETERN

In der gegenwärtigen Diskussion zu Bildungsstandards und Kompetenzen wird überwiegend ein Konzept der Unterscheidung von Niveaus vertreten, das auf Ergebnisse quantitativer empirischer Forschungen zurückgreift. Dabei werden im Sinne der probabilistischen Testtheorie (zumeist nach RASCH) Verteilungen von Lösungshäufigkeiten standardisierter Aufgaben als Maß für ihre Schwierigkeit genommen. Aus den derart normierten Aufgaben wird sodann durch eine Interpretation ihrer Eigenschaften auf die Kriterien zurück geschlossen, welche die Kompetenzniveaus voneinander abgrenzen. Eine derartige Normierung von Aufgaben zur Messung von Kompetenzen und ihren Niveaus erscheint durchaus sinnvoll, nicht aber die Ableitung der Dimensionen und Niveaus allein auf der Basis solcher Aufgaben. Mehrere Einwände spielen hierbei eine Rolle:

Zunächst ist ein solcher Zugriff nur im Kontext eines Kompetenz-Entwicklungsmodells sinnvoll, das einen eng begrenzten Rahmen, etwa des schulischen Unterrichts, modelliert, nicht aber in einem generellen Kompetenz-Strukturmodell, denn für eine statistische Normierung des letzteren wären Aufgaben aus allen möglichen Anwendungssituationen und auf allen nur erdenklichen Niveaus von Nöten. Aber auch von diesen zumindest pragmatischerweise in absehbarer Zeit nicht zu realisierenden Bedingungen abgesehen, stellt u.E. das Modell einer statistischen Normierung zur Ermittlung der Niveau-Unterschiede den falschen Weg dar. Dies hat mehrere Gründe:

Erstens: Die statistische Normierung von Kompetenzniveaus auf dem Wege der statistischen Ermittlung von Lösungshäufigkeiten der Aufgaben in verschiedenen Schülergruppen setzt voraus, dass die relevanten Denkoperationen der jeweiligen Domäne sich valide und reliabel in standardisierten Aufgaben abbilden lassen. Es müsste also gewährleistet sein, dass die Aufgabe hinsichtlich dessen, was sie von den Versuchspersonen fordert, von allen Probanden gleich verstanden wird, dass die einzelnen Aufgaben von den Schülern hinsichtlich ihres historischen Denkens Vergleichbares fordern. Angesichts der konstitutiven Abhängigkeit relevanter Operationen des historischen Denkens von der jeweils eigenen Perspektive, den eigenen Fragestellungen und dem kulturellen Hintergrund gilt die Formel, dass gleiche Aufgabenstellungen gleiche Anforderungen bedeuten, wahrscheinlich für historisches Denken noch weniger als in anderen Fächern (mit Ausnahme wohl von Religion und Ethik, in Teilen auch Deutsch).

Zweitens: Die Orientierung des Bildungswesens an Kompetenzen soll unter anderem dazu dienen, die Fähigkeiten und weniger die Defizite der Schülerinnen und Schüler zu messen. Es bestehen jedoch deutliche Zweifel an der Fähigkeit auch der heutigen, für die quantitative Normierung von Kompetenzmodellen eingesetzten, statistischen Messmodelle aus einem Korpus von Aufgaben, die ohne theoretische Vorgaben konstruiert wurden, diesem Anspruch gerecht zu werden.[3]

Drittens: Voraussetzung der Nutzung dieser Modelle ist, dass eineindeutige Aussagen darüber möglich sind, *ob* eine Aufgabe „gelöst" wurde.[4] Dies aber ist wegen der konstitutiven Kultur- und Perspektivenabhängigkeit sowie der lebensweltlichen Fundierung des historischen Denkens kaum zu unterstellen. Selbst wenn Geschichtsunterricht bedeuten würde, sich *eine* Deutung der Ereignisse und Strukturen anzueignen, wenn es die schlichte Enkulturation in die jeweilige Nationalgeschichte bedeutete, würde dieses Schülerinnen und Schüler oder auch erwachsene Denkende in Abhängigkeit von ihrer Herkunft und bisherigen Sozialisation vor sehr unterschiedliche Denkaufgaben stellen – und zwar nicht unbedingt in Abhängigkeit von ihren Fähigkeiten. So bedeutet etwa die Aufgabe, Schiffstypen oder Kleidungen in die chronologisch richtige Reihenfolge zu bringen,[5] für eine

3 Vgl. Rost 2004.

4 Rost 2004, S. 671f.

5 Vgl. etwa die Aufgaben 32 und 33 aus *YOUTH* and *HISTORY* (Angvik/v. Borries, Youth, 1997, S. A452).

Versuchsperson aus dem Kulturkreis, dem die entsprechenden Abbildungen entnommen sind, nicht nur eine leichtere, sondern eine kategorial andere Aufgabe als für jemanden, der aus einer ganzen anderen Kultur kommt.

Viertens: Ein Großteil der Operationen des historischen Denkens besteht gerade nicht in der Bearbeitung von Aufgaben, die weitestgehend unabhängig vom lösenden Individuum sind, sondern gerade in Formen der Reflexion auf die je eigene (individuelle wie kollektive) Situation und Perspektive im Verhältnis zu einem historischen Sachverhalt. Die Voraussetzung der statistischen Normierung von Aufgaben, nämlich die Festlegung einer eineindeutigen Lösung, ist bei einem Großteil „typischer" Aufgaben des historischen Denkens und Lernens nicht realisierbar – es muss vielmehr davon ausgegangen werden, dass zu gleichlautenden Aufgaben unterschiedliche und in ihrer Unterschiedlichkeit nicht notwendigerweise auch qualitativ unterschiedliche Lösungen möglich sind. Für die Interpretation eines historischen Dokuments gibt es nicht eine oder auch nur eine genau definierbare Menge möglicher Lösungen, so dass die Lösungswahrscheinlichkeit der Aufgabe „Interpretation dieses Dokuments" berechnet werden könnte.

Fünftens: Das ist auch darin begründet, dass historisches Wissen in deutlich stärkerem Maße als Wissen etwa in der Mathematik *fallbezogenes Wissen* (case-specific knowledge) darstellt. So ist die Wahrscheinlichkeit, ein historisches Dokument befriedigend interpretieren zu können, nicht nur von der Kompetenz im Sinne generalisierbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch von der Verfügung über das den speziellen Fall strukturierende Wissen abhängig. Ein Experte in der deutschen Geschichte wird in der Lage sein, die Problematik etwa von Gustav Stresemanns Kronprinzenbrief differenziert zu diskutieren, wogegen er durchaus Probleme haben dürfte, ein ähnliches Schriftstück der japanischen Geschichte einzuordnen, wogegen es einem Japan-Experten gleichen Ranges umgekehrt gehen dürfte. Nun ist sicher richtig, dass die Fähigkeit und Bereitschaft sowie die Fertigkeiten zum Erwerb ständig neuen fallbezogenen Wissens Bestandteil jeder Kompetenzdefinition sein müssen – das fallbezogene Wissen selbst gehört dort jedoch nicht hinein. Daraus aber folgt, dass entweder die Gelegenheit, fallbezogenes Wissen zu erwerben, Teil von Aufgabenstellungen und -bearbeitungen für die Evaluation historischen Denkens sein muss, oder aber Aufgabenformate, die dieses – etwa wegen der Notwendigkeit kontrollierter Testungsbedingungen – nicht vorsehen, weitgehend ungeeignet sind.

Inwiefern etwa den Aufgaben mitgegebene Informationen dazu geeignet sind, den Mangel der fallbezogenen Informations- und Vorkenntnisabhängigkeit zu relativieren, ist noch völlig ungeklärt. Ein Blick auf einen Beitrag aus der älteren Diskussion um standardisierte Aufgaben für geschichtsdidaktische Leistungsmessung mag dies verdeutlichen. Die damalige Debatte war stark von dem Anspruch getragen, rein wissensorientierte Prüfungen zu überwinden und eine Objektivierung der Leistungsmessungen zu erreichen – aber auch vom Optimismus, dass dies gelingen könne. Bodo von Borries hat in einer frühen Arbeit eine ganze Reihe von Aufgabenformaten vorgeschlagen, die für über reine Wissensabfragen hinaus gehende Geschichtstests geeignet seien. Dabei versucht er aus diagnostischen Gründen eine möglichst strikte Isolierung der Inhalts- und Verhaltensaspekte der angestrebten Lernziele.[6] Ähnliches müsste auch bei einer Aufgabensammlung zur Kompetenzmessung und -diagnose geschehen. von Borries unterscheidet zwischen Aufgaben zur:

- Überprüfung von Kenntnissen:
  - Wissen konkreter Einzelheiten,
  - Verfügen über methodische Verfahren (nicht: Prüfung ihrer Anwendung),
  - Wissen komplexer Zusammenhängen.
- Überprüfung von Operationen:
  - Fähigkeit zum Identifizieren und Übersetzen,
  - Fähigkeit zum Interpretieren und Extrapolieren,
  - Fähigkeit zur Analyse und Bewertung sowie
  - Fähigkeit zur Anwendung und Synthese.[7]

Insbesondere mit der zweiten Gruppe der Aufgaben ist ein Teil der *Fertigkeiten*, die als Komponenten von Kompetenzen angesehen werden können, *dem Grunde nach* abgedeckt. Schon bei v. Borries zeigt sich aber zum einen, dass die angestrebte Isolierung der Kenntnis- von der Fertigkeiten-Überprüfung nur ansatzweise gelingen kann, und – so muss wohl ergänzt werden – auch nur, wenn der Zusammenhang zwischen Lernziel, Lernprozess und Evaluation unmittelbar ist. Wo hingegen *standardisierte* Aufgabensammlungen entwickelt werden sollen, bei denen der genaue Unterrichtsverlauf, die eingesetzten Materialien, die bearbeiteten Fragen, die dazu gegebenen Informationen etc. nicht bekannt sind, wird eine solche

6 v. Borries, Lernziele, 1974, S. 133f.

7 Ausgelassen wurden explizit Operationen und Aktionen mit unmittelbarem Affekt-und Handlungsbezug, die zwar angestrebt, nicht aber zur Notengebung evaluiert werden dürften (v. Borries, Lernziele, 1974, S. 138).

Isolierung noch weniger gelingen, denn schon die Frage, ob die zur Lösung der Aufgabe notwendigen Kenntnisse erst im Laufe der Bearbeitung (etwa durch die beigegebenen Arbeitsmaterialien) erworben werden oder ob sie vorauszusetzen sind, lässt sich ohne dieses Hintergrundwissen nicht entscheiden. So hängt z.B. die Entscheidung der Schülerinnen und Schüler für einzelne Interpretationen der Kriegsziele Roms bei den Friedensschlüssen 201 (Karthago), 197 (Makedonien) und 188 (Syrien) in „Testitem 83" nicht nur von den gegebenen Informationen (Auszüge aus Joseph Vogt, *Römische Republik*, 1962), sondern eben auch vom Umfang und der Art der Vorkenntnisse ab sowie von der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, *bestimmte* Deutungsmuster anzuwenden (so hier: exemplarische Regeln staatlichen Machthandelns). Noch deutlicher ist dies bei der frei zu formulierenden Aufgabe (Testitem 135).[8] *Andere* Sinnbildungen und Deutungen, auf welche Schülerinnen und Schüler auf Grund bestimmter Vorlieben oder (sub-)kultureller Prägungen kommen könnten, sind nicht vorgesehen. Hier geht es also nicht um die Fähigkeit zur Interpretation *überhaupt*, sondern zur Interpretation im Horizont einer bestimmten Geschichtsauffassung. Innerhalb eines bestimmten Unterrichtsganges, in welchem stetig so interpretiert wurde, kann eine solche Evaluation durchaus sinnvoll sein, obwohl sie noch fruchtbarer wäre, wenn die Perspektive des „Verstehens" der römischen „Staatsraison" als eine mögliche Perspektive mit ihren Prämissen selbst thematisiert werden würde; *ohne* eine genaue Kenntnis des zu Grunde liegenden Unterrichts erscheint das viel schwieriger. Die Fähigkeit zur Interpretation, die hier geprüft wird, ist also keine *allgemeine*, sondern eine *spezielle*.

Zum anderen wird deutlich, dass nicht alle diese Aufgaben zwischen grundlegenden Operationen historischen Denkens unterscheiden, weil sie wichtige theoretische Einsichten auslassen.[9]

Ein *sechster* Grund gegen eine statistische Normierung schließlich ist ihre Abhängigkeit von einem bereits verfügbaren Korpus an Aufgaben. Diesen zu erstellen, setzt jedoch bereits seinerseits eine (wie vage auch immer gegebene) Vorstellung davon voraus, in welcher „Richtung" die Niveaus zu unterscheiden sind, welche Faktoren also eine „Schwierigkeiten"-Abstufung steuern. Dies ist auch im Verfahrensmodell der Konstruktion von Kompetenzmodellen so vorgesehen, das Klieme 2004 vorgelegt hat.[10] Be-

8 v. Borries, Lernziele, 1974, S. 183f und S. 210.

9 Vgl. dazu auch meinen Beitrag „Grundbegriffe und Konzepte" in diesem Band S. 54-85.

10 Klieme, Bildungsstandards, 2004, Folien 15f.

vor aber die Geschichtsdidaktik über weitgehend abgesicherte Vorstellungen der Schwierigkeitsfaktoren verfügt, kann und darf eine Aufgabenerstellung nicht beginnen.

Aus diesen Gründen ist – auch entgegen jüngsten Voten aus dem Kreise der Geschichtsdidaktik selbst[11] – der Weg der Findung von Definitionen der Kompetenzniveaus über eine statistische Testung von Aufgaben den Eigenarten des historischen Denkens nicht angemessen.[12] Es bedarf daher einer theoretisch fundierten Unterscheidung der Niveaus der Kompetenzverfügung voneinander – gerade auch als Basis einer quantitativ gestützten Normierung –, wo diese möglich ist, sowie der Entwicklung von Entwicklungs-und Förderstrategien. Wie aber kann eine solche theoretische Niveauunterscheidung aussehen?

Es gibt zur Zeit in der (deutschen)[13] Geschichtsdidaktik kein allgemein anerkanntes Modell der Entwicklung historischer Fähigkeiten, kein „Progressionsmodell" historischen Lernens. Dies liegt u.E. nicht nur an einer (real oder vermeintlich) mangelnden Beschäftigung mit curricularen und methodischen Fragen der Möglichkeiten, bestimmte Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten zu fördern – davon gibt es durchaus genug. Das Problem besteht vielmehr darin, dass nicht einmal eine theoretische Vorstellung davon vorhanden ist, in welcher Hinsicht denn Formen historischen Denkens überhaupt qualitativ zu unterscheiden sind. Nicht nur die Abfolge der richtigen Lern- und Entwicklungsstufen ist fraglich, sondern bereits die Dimensionierung der „Y-Achse". Mit anderen Worten: Es fehlen grundlegende Vorstellungen davon, worin sich „basale" und „elaborierte" Formen historischen Denkens unterscheiden lassen. Diese Frage lässt sich u.E. nur auf der Basis eines Kompetenz-Strukturmodells beantworten. Dieses gibt also nicht nur Aufschluss über die Kompetenzbereiche, sondern auch über die Kriterien der Niveau-Unterscheidung. Wenn aber das Ganze des historischen Denkens als ein mentaler Komplex und

11 Pandel, Pisa, 2005, S. 53-(besonders:) 58; s. auch Körber, Grundbegriffe, in diesem Band S. 54-85.

12 Damit soll nicht gesagt sein, dass solche empirischen Zugriffe nicht für eine Revidierung von Niveau-Unterscheidungen brauchbar sind, keinesfalls jedoch können sie das Ganze oder auch nur den Kern der für historisches Denken zentralen Operationen ohne vorherige theoretische Reflexion normieren.

13 Das englische Modell der „levels" innerhalb der „key stages" im Rahmen des „National Curriculum" kennt durchaus Vorstellungen von Progression. Vgl. dazu im Überblick: QCA, Progression, o.J.; Vgl. dazu unten. Siehe auch: Lee/Ashby, Progression, 2000. Kritisch zu den auch darin weitgehend additiv-kumulativen bzw. aggregierten Progressionskonzepten Lee/Shemilt, Scaffold, 2003, bes. S. 15.

nicht als rein additive Zusammenstellung voneinander unabhängiger Fähigkeiten und Konzepte nach Niveaus strukturiert werden soll, dann ist es sinnvoll, die Niveaus der verschiedenen Kompetenzbereiche mit Hilfe eines *gemeinsamen* Kriteriums voneinander zu unterscheiden. Für die Herausarbeitung eines *gemeinsamen* „Graduierungsparameters" spricht also nicht nur (und nicht einmal zentral) die Komplexität, die ein Kompetenzmodell bei der Verwendung von vielen Kriterien annehmen würde,[14] sondern die grundsätzliche Bedeutung, die dieser Unterscheidung der Kompetenzniveaus zukommt.

Wenn also historisches Lernen nicht in die Vermittlung einer Vielzahl voneinander unabhängiger und untereinander unverbundener Kenntnisse, Einsichten und Methoden zerfallen soll, sondern die Förderung einer allgemeinen Kompetenz des historischen Denkens im Zentrum steht,[15] dann bedarf es einer ebenso allgemeinen Vorstellung, worin sich elaborierte Formen dieses Denken-Könnens von basalen unterscheiden.

Nach der Klärung der verwendeten Terminologie und der Notwendigkeit von Graduierungsparametern sollen im Folgenden zunächst in der Literatur vorzufindende Kriterien der Qualitätsunterscheidung gesichtet werden. Nicht alle von ihnen sind explizit als Graduierungsparameter gedacht, es finden sich auch Entwicklungs- und andere Aspekte in ihnen. Aufgabe der Analyse wird es daher sein, ihre Eignung für eine Niveau-Unterscheidung zu diskutieren.

4. HERKÖMMLICHER GESCHICHTSUNTERRICHT ALS AUSDRUCK VON NIVEAU-UNTERSCHEIDUNGEN?

Im Folgenden sollen herkömmliche Konzepte des Geschichtsunterrichts daraufhin untersucht werden, ob bzw. inwiefern ihnen eine erkennbare Logik einer Lernprogression zu Grunde liegt und ob hinter dieser ein Konzept unterschiedlicher Niveaus erkennbar ist.

4.1 CHRONOLOGISCHER GESCHICHTSUNTERRICHT UND EPOCHENSEQUENZ

Der gegenwärtige Geschichtsunterricht wird überwiegend von einem Konzept strukturiert, das die Themen entlang der chronologischen Abfol-

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

15 Vgl. auch Pandel, Quelleninterpretation, 2000, S. 126.

ge der historischen Gegenstände anordnet.[16] Da aber kein historischer Sachverhalt allein aus sich heraus ein Unterrichtsthema konstituiert,[17] sondern es dazu vielmehr einer historisch-didaktischen Frage[18] bedarf, muss versucht werden, diese im angesprochenen Darstellungs- oder besser: Anordnungsprinzip[19] aufzufinden: Die chronologische Anordnung beruht auf den Prämissen, dass das Ziel des historischen Lernens die Gewinnung eines *Verständnisses* sowohl der inneren Logiken der einzelnen Epochen bzw. Zeiten einerseits als auch der Veränderungen zwischen ihnen und damit des Gesamtverlaufs der Geschichte andererseits ist, und dass das Verständnis einer solchen Epoche bzw. einer Veränderung die vorher erworbene Kenntnis der anderen voraussetzt.

Diese Vorstellung erweist sich jedoch bei näherer geschichtstheoretischer wie -didaktischer Reflexion als nicht haltbar:

Erstens ist schon die Vorstellung der Geschichte „an sich" im Kollektivsingular eine moderne Konstruktion, wie Reinhart Koselleck gezeigt hat,[20]

16 Vgl. zum chronologischen Geschichtsunterricht Becher, Geschichtsunterricht, 1997; zur Problematik Schneider, Inhalte, 2002; v.Borries, Fach, 2004; Körber, Historisches Denken, 2004, S. 251ff; jetzt auch Pandel, Darstellungsprinzipien, 2006, S. 156f. Dort die für viele Fälle passendere Bezeichnung als „Epochensequenz", wobei die Epochen zumeist keineswegs eindeutig oder auch nur gleichartig definiert und abgegrenzt sind, sondern äußerst heterogen durch Ereignisse, Strukturen, Zustände unterschiedlichster Klassen repräsentiert werden. Vgl. hierzu auch Schöner, Graduierung Epochenkategorien, in diesem Band S. 563-598.

17 So jetzt auch Pandel, Darstellungsprinzipien, 2006, S. 154.

18 Pandel deutet zu Recht an, dass Forschungs- und didaktische Fragen nicht notwendigerweise gleich sein müssen (Darstellungsprinzipien, 2006, S. 153ff.). Nicht jede Forschungsfrage ist gleich auch didaktisch relevant. Gerade unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzförderung ist aber zu fordern, dass didaktische Fragen nicht nur darauf gerichtet sind, welches konkrete Wissen bzw. welche Deutung den Schüler *vermittelt* werden soll, sondern welche historische Erkenntnis diese *denkend* erschließen können und sollen. Erst unter diesem Gesichtspunkt wird auch Pandels andernorts aufgestellte These, ein Geschichtsunterricht ohne Quellen sei keiner (Quelleninterpretation, 2000, S. 125), sinnvoll, denn grundsätzlich ist schon ein Geschichtsunterricht in Form der einfachen Tradierung von Orientierung denkbar – und auch praktiziert worden. Es ist daher zu postulieren, dass Forschungs- und didaktische Fragen nicht identisch sein müssen, beide aber immer *historische* Fragen und somit ineinander überführbar sein müssen.

19 Pandel selbst unterscheidet zwischen „Grundformen der Geschichtsschreibung" einerseits und unterrichtlichen „Verfahrensweisen" und „Anordnungstypen" andererseits und verwendet letzteren Terminus weitgehend synonym zu demjenigen des „Darstellungstyps". Er ist diesem vorzuziehen, weil er die Konnotation eines fertigen Gegenstandes, der nur noch darzustellen wäre, vermeidet und auch spezifisch fragend-konstruierende Unterrichtsformen, bei denen der Gegenstand tatsächlich erst im Unterricht konstituiert wird, erfassen kann.

20 Vgl. Koselleck, Historia, 1979.

nicht aber eine erkenntnistheoretisch valide Darstellungsoption. Die Gesamtdarstellungen der Fachhistoriker, denen dieses Anordnungsprinzip nachfolgt, haben diesen Charakter auch nur mit Blick auf einzelne, wiederum nachträglich konstruierte Zusammenhänge unterstellt.[21] Damit wird nicht jegliche chronologische Anordnung von Struktur-, Ereignis-und Epochenbetrachtungen widersinnig, wohl aber die Vorstellung, Geschichtslernen könne *grundsätzlich* nur in einer sich über den gesamten Zeitraum erstreckenden chronologischen Reihung erfolgen. Diese müsste nämlich der Prämisse der notwendigen Kenntnis der Vorgeschichte einer Entwicklung zufolge dazu führen, dass noch jedes als Beginn ausgewählte Thema seinerseits auf einen früheren Zustand zurückgeführt werden und folglich noch früher begonnen werden müsste. Bei voller Gültigkeit dieser Voraussetzung wäre die pragmatische Festlegung eines validen Beginns unmöglich, da sie die Ausblendung wichtiger Lernvoraussetzungen bedeutete. Die alltägliche Erfahrung jedoch, dass derartige Setzungen von Anfängen durchaus funktionieren, muss die Prämisse in Frage stellen.

In unserem Zusammenhang interessieren aber nicht die gegenstandstheoretischen Probleme, sondern die Frage, ob das Lernen in einem solchen Zusammenhang als ein Fortschritt in der Verfügung über Kompetenzen angesehen werden kann, inwiefern also die verschiedenen Stadien eines solchen Entwicklungsprozesses unterschiedliche Niveaus der Verfügung vorsehen.

Diese Vorstellung ist rundheraus zu verneinen. Ein erster Grund dafür ist darin zu sehen, dass eine rein chronologieorientierte Darstellungsweise „der Geschichte" unter oben ausgeführter Prämisse gerade keine qualitative Änderung dessen vorsieht, was die Schüler erwerben sollen.

Es geht um das möglichst „korrekte" Verständnis der Eigenheit, des spezifischen Wesens der einzelnen Ereignisse und Epochen als Voraussetzung dafür, die Veränderungen zur daraufhin präsentierten späteren Epoche ebenso zu „verstehen". Das gilt für die Epochen E_1 (vielleicht: Paläolithikum) und E_2 (Neolithikum) und die Entwicklung zwischen ihnen (also der „neolithischen Revolution") ebenso wie für E_x (Weimarer Republik) und E_y (Drittes Reich), die naturgemäß viel später „dran" wären. Hier ist keine qualitative Änderung des zu Lernenden erkennbar, das als Ausdruck einer Stufenfolge und gar einer Unterscheidung von Niveaus anzusehen wäre – die Inhalte und die an sie gebundenen Unterrichtsziele sind in diesem Konzept immer weitgehend strukturgleich.

21 Pandel, Darstellungsprinzipien, 2006, S. 157.

Dennoch ist die Auffassung durchaus anzutreffen, der Abfolge der Themen entspreche eine zunehmende „Schwierigkeit" für die Lernenden. Sie widerspricht jedoch dem oft vertretenen pädagogischen Prinzip „vom Nahen zum Fernen" – zumindest in zeitlicher Hinsicht: Das, was den Schülern zeitlich am Fernsten ist, sei am leichtesten zu verstehen.[22] Dies aber ist zum einen Funktion der Menge und Übersichtlichkeit des überlieferten Materials.[23] Darin mag nun durchaus ein Kriterium stecken, indem nämlich die gegenständlich-anschaulichen Überreste oder deren Ersatz in ebenso anschaulichen Abbildungen, die man für die Vorgeschichte heranzieht, durchaus „eingängiger" sind als etwa sprachlich komplexe Diplomatenberichte aus der Zeit der Europäischen Kabinette. Das Geschichtslernen vollzöge somit eine Entwicklung vom Verstehen konkreter Lebensumstände auf der Basis bildlich-anschaulichen Materials und mit Hilfe oftmals „handlungsorientierter" Bastelarbeiten zur nur formalen mentalen Durchdringung abstrakter politischer Prozesse auf der Basis sprachlichen Materials. Hier ließe sich in der Tat die Vorstellung verschiedener Niveaus konstruieren. Das aber scheitert daran, dass nur ein Teil dessen, was hier den Lernfortschritt ausmacht, als Entwicklung auf einer gemeinsamen Dimension zu verstehen ist. Und: Wie geschichtsspezifisch ist dieses Lernen? Welche Entwicklung machen bei einem solchen Geschichtsunterricht die Vorstellungen von Zeit, von Veränderungen in der Zeit sowie die Vorstellungen über die historische Anwendung von Erklärungsmustern (etwa: Intention, Kausalität)[24] durch? Liegt hier wirklich ein Fortschritt in der kategorialen Fassung von „Zeit" vor? Ein solcher erscheint mir allenfalls dadurch gegeben zu sein, dass die zeitliche Verortung, der zeitliche Abstand und die zeitliche Veränderung bei den „älteren" Themen gerade nicht so genau genommen werden (können), bei der neuzeitlichen Geschichte hingegen genaue Datierungen (in der Zeitgeschichte zuweilen bis in die Stundendimension hinein) Bedeutung erlangen. Aber bedeutet das einen Fortschritt der historischen Denkfähigkeit? Die Konstruktion des Lernfortschritts vom „Anschaulich-Konkreten" zum „Abstrakten" ist denn wohl auch eher einem anderen als einem spezifisch

22 Vgl. Körber, Historisches Denken, 2004, S. 252.

23 Pandel, Pisa, 2005, S. 54.

24 Historisches Erklären geht nicht in der Anwendung nomologischer und intentionaler Erklärungsformen auf, sondern besitzt eigene Struktur. Es kann aber auch nicht auf ihre Anwendung innerhalb seiner eigenen Erklärungsleistung verzichten (Rüsen, Historische Vernunft, 1983, 24ff.). Insofern muss historischer Kompetenzerwerb auch darin bestehen, das Ob und Wie ihrer Nutzung aktiv (synthetisch, re-konstruktiv) wie passiv (analytisch, dekonstruktiv) reflektieren zu können.

historischen Kriterium zu verdanken, das der historischen Abfolge aufgestülpt wird und mit dem die Themenauswahl dann erfolgt: Es handelt sich um eine Kombination des schon zitierten Pestalozzi-Prinzips „vom Nahen zum Fernen" in Kombination mit der davon nicht unbeeinflussten Auffassung der „affinen" und „diffugen" Stoffe nach Waltraut Küppers.[25] Diese haben – durch die Quellenlage begünstigt – bewirkt, dass bei Vor- und Frühgeschichte überwiegend konkrete Lebensumstände, für den Bereich der Antike Familienstrukturen und im Bereich der Neuzeit dann komplexe politische Fragen und Strukturen (Demokratie, Ideologien, Globalisierung) thematisiert werden. Es handelt sich dann aber eben nicht um einen wachsenden Schwierigkeitsgrad der Epochen und der epochenspezifischen Inhalte, sondern höchstens der den Epochen *zugeordneten* Inhalte. Zeitliche und soziale bzw. psychische Ordnung gehen also gegenläufig: Das historisch Ferne wird sozial und intellektuell „nah" strukturiert, das zeitlich Nahe „fern". Damit aber ist die Frage einer Progression historischen Lernens in einem solchen Arrangement hoffnungslos verkompliziert. Sicher findet bei einem solchen Durchgang durch die (äußerst ungleich strukturierten) Epochen ein Lernzuwachs statt – gerade auch hinsichtlich sozialer und politischer Kategorien. Aber dieser wird gewissermaßen dadurch gewonnen, dass unter der Hand eine Progressionslogik mit verkauft wird, die keineswegs zwingend ist. Gerade historische Kategorien und Zeitverlaufsvorstellungen werden somit *nicht* explizit thematisiert und die Verfügung über sie wird gerade nicht gefördert. Wo zeitlich Fernes sozial „nah" und psychisch „affin" präsentiert wird, wird die Alterität und die kulturelle Abständigkeit zumindest tendenziell verdeckt und somit ein Geschichtsbewusstsein vermittelt, das weitgehend auf die Verfügung über traditionale oder höchstens exemplarische Sinnbildungsmustern reduziert ist. So dürfte etwa die Thematisierung von Kinderspielen in der Antike und im Mittelalter bzw. der Vergleich des Erwachsenwerdens im Mittelalter zu Heute zu interessanten historischen Erkenntnissen über Unterschiede führen, aber ebenso die Vorstellung einer Zeitinvarianz der Kategorie „Kindheit" und „Spielen" sowie „Erwachsensein" vermitteln, die selbst zu thematisieren wäre.

Im chronologisch angelegten Geschichtsunterricht ist somit gerade *kein* ausgearbeitetes Modell eines Lernzuwachses hinsichtlich *historischer* Kompetenzen zu erkennen, eine Unterscheidung verschiedener Niveaus der Verfügung über sie schon gar nicht.

25 Küppers, Psychologie, 1966, S. 120-125.

4.2 DER „THEMATISCHE LÄNGSSCHNITT" ALS PROBLEMLÖSUNG?

Ein weiteres Standardmodell der Anordnung historischer Inhalte im Geschichtsunterricht ist der „thematische Längsschnitt".[26] Obwohl er – wie Pandel jüngst heraushob[27] – die normale (Forschungs- und) Darstellungsform der Geschichtswissenschaft ist, bleibt er umstritten. Er verdankt seinen partiellen Aufschwung in der Didaktik zum einen der anhaltenden Kritik an der langfristigen Chronologie und der Auffächerung der Gegenstände, die historisches Lernen abdecken kann und soll, aber auch dem Bedürfnis, an einer grundsätzlichen Bedeutung der Chronologie festzuhalten. Der Längsschnitt besteht in der Behandlung eines begrenzten, gerade nicht die Gesamtgeschichte umfassenden Gegenstandes im historischen „Durchgang" durch einen längeren Zeitraum. Ein *grundsätzlich* durch Längsschnitte strukturierter Lehrgang in Geschichte durchläuft also die historische Zeit mehrfach; zumeist steht der Längsschnitt – gewissermaßen als Auflockerung – in einem grundsätzlich chronologisch angelegten Unterricht. Die „Verfolgung" eines Gegenstandsbereichs durch die (oder wenigstens mehrere) Epochen bedeutet zudem überwiegend die Abkehr von einem ereigniszentrierten hin zu einem strukturzentrierten Geschichtsunterricht, da die grundsätzliche Subsummierbarkeit der thematisierten Einzelfälle unter eine gemeinsame Struktur eine seiner Voraussetzungen ist.[28] Der historische Längsschnitt ermöglicht durch die zeitlich enge Thematisierung weit auseinander liegender Geschehnisse und Zustände einen expliziten Vergleich und somit die explizite Thematisierung von Zeitverläufen, ohne dass dazu – wie beim chronologischen Geschichtsunterricht – Rück- und Vorgriffe über mehrere Klassen hinweg nötig wären. Durch die grundsätzliche Gleichstrukturierung der Themen vermag er zudem einer nur unterschwelligen Vermittlung von Zeitverlaufsstrukturen entgegen zu wirken.

Gerade durch die Kombination von thematischer Strukturierung auf der Basis übergreifender Begriffe mit historisch differenzierenden Vergleichen können Längsschnitte zum Aufbau und zur Flexibilisierung von Konzepten und Kategorien, ja auch von Methoden beitragen. Sie sind somit als *Entwicklungsmodell* für einzelne Kompetenzen durchaus geeignet. Allerdings ergibt sich aus der thematischen Struktur „Längsschnitt"

26 Vgl. Michler, Längsschnitte, 2002; Erdmann, Längsschnitte, 2002; Melichar, Längs denken, 2006; zur Kritik an dieser Bezeichnung sowie zur Unterscheidung von Grundtypen vgl. jetzt Pandel, Darstellungsprinzipien, 2006.

27 Pandel, Darstellungsprinzipien, 2006, S. 160f.

28 Dies bedeutet jedoch nicht, dass nicht gerade „Wendepunkte" als Übergänge von einer Strukturlogik zu anderen thematisiert werden können.

selbst noch keine Differenzierung der Denkniveaus. Wenn in einem Längsschnitt zum Thema „Recht in der Geschichte" die Vorstellung der Schülerinnen und Schüler darüber, was „Recht" ausmacht und wie es zu greifen ist, sich ausdifferenziert, und wenn vorherige Vorstellungen über zeitliche Veränderungen verflüssigt werden, dann ist das eben nicht allein in der thematischen Anordnung begründet, denn diese wäre ebenso dergestalt denkbar, dass mit einem gleichermaßen komplexen (oder simplen) Rechtsbegriff und vorgefassten, nicht aber überprüften Vorstellungen etwa von Kontinuität verschiedene Beispiele von Rechtssystemen einfach verglichen würden. Wenn in Längsschnitten Niveau-Entwicklungen stattfinden, dann also nicht allein wegen ihrer Längsschnittstruktur, sondern weil in ihnen eine zusätzliche Progression auf der Basis einer anderen Niveau-Unterscheidung verwirklicht ist.

Die Möglichkeit einer längerfristigen Entwicklung historischer Kompetenzen ist denn auch eher darin zu sehen, dass mehrere Längsschnitte nacheinander immer wieder unter anderen Geschichtspunkten, Themen, Methoden das Feld der Epochen durchmessen. Der erste Längsschnitt wird dabei selbst zuerst die Vorstellung eines historischen Zeitablaufs legen müssen, weitere „Durchläufe" an anderen Themen können und müssten dies verfeinern. So wird es denkbar, dass eine explizite Förderung historischen Denkens im Sinne eines Aufbaus der Verfügung über Kompetenzen und Konzepte erst in einer Sequenz von Längsschnitten und dem systematischen Vergleich zwischen ihnen erfolgt. Ein erster Längsschnitt könnte so noch grob die historische Zeit in „früher" und „heute" unterteilen, wogegen in späteren Längsschnitten das Instrumentarium der Zeitkonzepte immer weiter verfeinert wird. Die eigentliche Entwicklungslogik liegt dann aber nicht im Längsschnitt selbst, sondern muss der Abfolge der Längsschnitte unterlegt werden. Auch dieses Modell der Präsentation, oder besser: Behandlung historischer Themen im Unterricht enthält also selbst keine Entwicklungs- und Niveau-Unterscheidungslogik, sondern setzt eine solche voraus. Es erscheint aber deutlich besser geeignet, eine solche Logik dann in konkrete Entwicklungen umzusetzen.

4.3 DAS „REGRESSIVE VERFAHREN" ALS VERBESSERUNG?

Geradezu das Gegenteil zum chronologischen Verfahren hinsichtlich seiner tatsächlichen Bedeutung für konkreten Geschichtsunterricht, durchaus aber in der Literatur mehrfach diskutiert und daher hier kurz zu besprechen, ist das sogenannte „Regressive Verfahren", d.h. die Anordnung der Themen des Geschichtsunterrichts gegenläufig zur Chronologie.

Als Strukturelement eines ganzen historischen Bildungsganges ist dieses Prinzip wohl nirgends ernsthaft vorgeschlagen worden – wohl aber für die Anordnung von Themen in Längsschnitten. Zunächst ist festzuhalten, dass dieses Verfahren der grundsätzlichen Gegenwartsgebundenheit, ja dem Gegenwartsursprung historischen Denkens Rechnung trägt. Es vermeidet gerade die Vorstellung, die Geschichte sei der vom denkenden Subjekt unabhängige und unabhängig erkennbare Fluss der Ereignisse, den man von außen her betrachten könne, sondern stellt die Behandlung unter eine in der Gegenwart und durch Reflexion auf die Gegenwart entstandene Fragestellung. Der historische Blick wird also explizit perspektivisch. Trotzdem hat sich dieses Verfahren weder als Darstellungsprinzip der Geschichtswissenschaft noch als Themenanordnung für den Geschichtsunterricht durchsetzen können. Pandel hat zuletzt in ätzendem Tonfall kritisiert, das regressive Verfahren verwechsle schlicht Frage- und Darstellungsweise, und konstatiert, es sei noch niemandem gelungen, Geschichte regressiv zu schreiben. Ihm zufolge erfolgt nach der aus der Gegenwart entspringenden Frage zwingend ein Sprung in die Vergangenheit und dann eine der Chronologie folgende Darstellung.[29] Es gibt jedoch einzelne durchaus bekannt gewordene Versuche, die historische Vergewisserung als ein wiederholtes Fragen aus Bekannten in die davor liegende Vergangenheit und als derart schrittweises Vordringen in die Tiefe der Vergangenheit zu organisieren.[30] Dennoch gilt aber wohl, dass bei jedem dieser Schritte immer wieder eine (dann chronologisch zu organisierende) Zusammenfassung der Erkenntnisse für eine Orientierung nötig ist. Gerade darin aber kann eine Eigenschaft des regressiven Vorgehens stecken, die es für didaktische Zwecke – nicht als Standard, aber als hin und wieder einzusetzendes Verfahren – interessant machen: Das schrittweise Vorgehen, das zum bereits Bekannten und synthetisierten Bestand immer zunächst *einen* neuen Fall hinzufügt, dann aber die nötige Synthese ebenfalls um ein Element erweitert, könnte als Ausdruck einer Entwicklungsfolge historischer Kompetenzen interpretiert werden, in der *zunehmende Alterität* der betrachteten Phänomene, Strukturen, Handlungslogiken, die *schrittweise zunehmende Differenzierung* der unter dem Längsschnittthema gebündelten Kategorien und Begriffe sowie die ebenso *schrittweise zunehmende Komplexität* der notwendigen Syntheseleistung den Graduierungsparameter darstellen. Das basale Niveau des historischen Denkens bestünde dann in der

29 Pandel, Darstellungsprinzipien, 2006, S. 163.

30 Dies entspricht der Begründung, die etwa Karl Löwith für retrograde Anordnung der Fälle in seiner berühmten Untersuchung über „Weltgeschichte und Heilsgeschehen" gab. Vgl. Löwith, Weltgeschichte, 1953, S. 11f.

Fähigkeit, gegenüber den fraglich gewordenen bzw. gemachten Verhältnissen der Gegenwart *eine* zeitlich nicht zu fern liegende andere Variante zu erschließen und diese beiden Zustände in einer Erzählung zu synthetisieren (t_{x-1} - t_x), wogegen höhere Niveaus durch der Erhöhung dieser Komplexität (t_{x-n} ... t_{x-1} - t_x) gekennzeichnet sind.

Für ein Kompetenzmodell bildet aber auch eine solche Vorstellung kein valides Graduierungskriterium, denn eine schlichte Steigerung der Komplexität bzw. der Zahl der gleichzeitig zu verarbeitenden Variablen entspricht zwar einer Erhöhung der Schwierigkeiten, da diese aber hier im Rahmen eines relativ kurzen Längsschnitts stattfinden, müsste eine wirkliche Niveausteigerung – wie beim chronologischen Längsschnitt – eher in der Abfolge der Längsschnitte aufeinander zu suchen sein. Hinsichtlich der für die Erschließung der jeweiligen Epochen oder Zeitpunkte notwendigen Operationen des historischen Denkens gilt zudem auch hier, dass die Gleichförmigkeit der erwarteten Operationen und Erkenntnisse wiederum bestehen bliebe.[31]

Grundsätzlich scheinen die Typen der Anordnung der Inhalte des Geschichtsunterrichts nur in sehr eingeschränktem Maße eigenständige Kriterien einer Lernentwicklung und somit einer Niveau-Unterscheidung zu sein. Vielmehr ist gerade für die Möglichkeit einer solchen Anordnung die Heranziehung eines oder mehrerer anderweitiger Kriterien notwendig.

4.4 Das Fallprinzip und der Querschnitt

Die beiden übrigen grundsätzlichen Präsentationsformen von Themen im Geschichtsunterricht, das Fallprinzip und der Querschnitt, sind ebenfalls nicht geeignet, *aus sich heraus* eine Lernentwicklung zu begründen und als Ausdruck einer eigenständigen Niveau-Unterscheidung angesehen zu werden. Beide fokussieren das historische Lernen auf einen Zeitpunkt bzw. auf einen eng an einen Zeitpunkt gebundenen Fall (etwa ein Ereignis, einen Raum, eine Personengruppe, eine Institution etc.) oder an die synchronen Zusammenhänge zwischen Ereignissen und Zuständen innerhalb eines eng gefassten Zeitrahmens.[32] Abgesehen davon, dass beide *per se* eher unhistorisch sind und ihre historische Qualität erst im reflektierenden

31 Vgl. z.B. Löwith 1953, S. 11f.; zuletzt kritisch Pandel, Darstellungsprinzipien, 2006, S. 163.

32 Thematisierungen der Entwicklung eines eng gefassten Sachverhalts werden zuweilen auch als „Fallstudien" bezeichnet. Für sie gelten die hier gemachten Ausführungen nur in geringerem Maße. Typologisch sind sie eher als Längsschnitte anzusehen.

Vergleich mit anderen Fällen bzw. (besser: und) der Gegenwart erlangen, muss jeglicher Lernfortschritt bei einem derart strukturierten Unterricht in der Kombination und der Auswahl der einzelnen Fälle sowie der zu ihrer Behandlung bzw. Erschließung eingesetzten Verfahren und Denkweisen liegen, nicht aber im Fallprinzip oder dem Querschnitt selbst.

Es kann also nicht begründet werden, inwiefern die Beschäftigung mit einem bestimmten historischen Thema auf einem *qualitativ* anderen Niveau liegen sollte als diejenige mit einem anderen Gegenstand.

5. DISKUSSION MÖGLICHER KRITERIEN DER NIVEAU-UNTERSCHEIDUNG

Da eine durch die historischen Gegenstände und ihre Anordnung gegebene Niveau-Unterscheidung ausfällt, ist zu fragen, welche Gesichtspunkte einen Kompetenzerwerb im historischen Unterricht zu steuern vermögen. In den Kapiteln 5 bis 7 sollen zunächst einzelne Gesichtspunkte bereits publizierter Modelle diskutiert werden, bevor im achten Kapitel das eigene Konzept präsentiert wird.

5.1 ADDITIVES GESCHICHTSLERNEN

Ein *additives Lernkonzept*, welches Geschichtslernen als einen *nacheinander geschalteten* Erwerb jeweils in sich geschlossener Wissensbestände, Einsichten, Kategorien, Fähigkeiten und Fertigkeiten konzipiert, scheidet als Basis für einen systematischen Kompetenzerwerb aus. Das gilt nicht nur für solche in der Praxis anzutreffenden Situationen, in denen historisches Lernen entlang unzusammenhängender Themen organisiert ist, die keinen erkennbaren Zusammenhang außer der chronologischen Reihung haben,[33] sondern auch für theoretisch anspruchsvollere Konzepte, die etwa vorsehen, zunächst einmal einen Überblick über die Epochen zu geben und Wissen aufzubauen, bevor zu einem späteren Zeitpunkt ein eigenständiges kritisches Denken auf der Basis von Quellen geübt wird. Das Gleiche gilt für die Reservierung bestimmter „Sektoren" von Geschichte (etwa der Wirtschaftsgeschichte) für höhere Klassenstufen, nachdem zunächst andere Sektoren „durchgenommen" worden sind. Ein solches Vorgehen ohne ein hinzukommendes explizites Kriterium der Niveau-Unterscheidung und der expliziten Förderung kann keinen Kompetenzerwerb fundieren, widerspricht der Einsicht, dass Kompetenzen nicht zu einem Zeitpunkt geschlossene Komplexe von Wissen und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften sind, sondern *Dimensionen*, in denen Entwicklungen statt finden.[34]

33 Etwa: Zuerst „machen" wir den Ersten Weltkrieg, dann das Dritte Reich und schließlich die Nachkriegszeit, dazwischen kommt dann noch eine Einheit Mediengeschichte – wann, hängt davon ab, wann der Film vorliegt.

5.2 ZUNEHMENDE SELBSTSTÄNDIGKEIT DES VOLLZUGES HISTORISCHEN DENKENS

Ein solches generelles Kriterium einer Progression, das Geschichtsunterricht organisieren und dabei verschiedene Niveaus voneinander abgrenzen kann, ist dasjenige einer *zunehmenden Selbstständigkeit* des Vollzuges. Es ist mit verschiedensten thematischen Darstellungsprinzipien kompatibel und auch theoretisch valide mit einer Vorstellung historischen Denkens und Lernens zu verbinden, die gerade keinen Erwerb vorgefertigten Wissens, sondern eine Erschließung von Informationen über Vergangenes und deren Deutung vor dem Hintergrund einer Frage versteht. Auch mit dem Kompetenzkonzept der gegenwärtigen Debatte ist eine solche Vorstellung der Lernprogression im Geschichtsunterricht durchaus kompatibel, denn jene setzt voraus, dass die Teilqualifikationen und Fähigkeiten sowie die Kategorien und Konzepte auf allen Stufen der Entwicklung vorliegen – wenn auch in jeweils deutlich unterschiedlicher Ausprägung – und zwar u.a. hinsichtlich der Fähigkeit der Lernenden, diese selbstständig zu vollziehen.

Eine solche Vorstellung von Kompetenzentwicklung ist durchaus in der Diskussion um Geschichtslernen zu finden. Gerade innerhalb der neueren Kompetenzendebatte scheint sie einigen Aufschwung zu erfahren. Sie ist immer dort anzutreffen, wo Formulierungen wie „unter Anleitung", „in vertrauten Zusammenhängen" für die unteren, „in üblichen Situationen" für die mittleren und „alle", „selbstständig" für obere Stufen verwendet werden.[35] So heißt es z.B. im Berliner Rahmenlehrplan Geschichte von 2004 bei der „Sachkompetenz"[36] mit Blick auf den Beginn der gymnasialen Oberstufe u.a.:

34 Hinzu kommt, dass eine solche Unterrichtsanlage auch der theoretischen Einsicht in die lebensweltliche Orientierungsfunktion historischen Denkens bereits während des Lernprozesses (und sogar vorher) nicht entspricht. Vgl. dazu meine Argumentation in: Körber, Historisches Denken, 2004.

35 Vgl. auch die Formulierungen in der Globalskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens Sprachen (Referenzrahmen, 2001, Tab. 1 auf S. 35).

36 Berlin, Rahmenlehrplan, 2004; zum dortigen Verständnis von „Sachkompetenz" vgl. in diesem Band S. 108-110.

„Handlungsspielräume werden im Hinblick auf offene Möglichkeiten und Zwangslagen in Ansätzen erfasst. Herausragende Akteure werden im Kontext von Rahmenbedingungen behandelt."

Bei den Standards für das Ende der Oberstufe fällt dann sowohl das Wort „offene" sowie das „in Ansätzen" fort – andererseits aber auch der zweite Satz. Ähnlich – aber auch uneinheitlich – wird mit Blick auf eine Reihe weiterer Kompetenzen verfahren: Mal wird für die niedrigere Stufe die Formulierung „in Grundzügen" verwendet, während das höhere Niveau unspezifiziert bleibt, mal wird die höhere Niveaustufe als „in eigenständiger Argumentation", „sachgerecht", „eigenständig" gegenüber einer unspezifisch formulierten unteren abgesetzt.[37]

Die hier formulierten unterschiedlichen Formen der Verfügung über historische Kompetenzen müssen keineswegs notwendig immer in der gleichen Reihenfolge, gar im gleichen „Takt" oder auch nur im Rahmen eines institutionalisierten Bildungsweges erreicht werden. Sie können allgemeiner gefasst sowohl zur *Unterscheidung* der Kompetenzverfügung von Menschen dienen, die gleiche Entwicklungen durchgemacht haben, als auch zum Vergleich von völlig unterschiedlich sozialisierten Menschen hinsichtlich ihres historischen Denkens dienen. Es sind nur auf den ersten Blick Beschreibungen von *Stufen* einer Entwicklung, sondern viel allgemeiner *Niveaus* der Verfügung über Kompetenzen. Der Grad der Selbstständigkeit ist also *prima vista* ein valides Kriterium für die Unterscheidung von Kompetenzniveaus.

Zunächst ist an den zitierten Beispielen zu kritisieren, dass die zur Charakterisierung der Niveaus verwendeten Termini keineswegs eindeutig zugeordnet sind. So werden z.B. „sachgerecht" und „ansatzweise" für durchaus verschiedene Niveaus von Kompetenzen verwendet. Zudem spricht die Tatsache, dass in der Unterscheidung auch nicht weiter qualifizierte Benennungen der Operationen und Verfügungsweisen vorkommen, die lediglich in eine Richtung qualifiziert werden, sehr dafür, dass eine wirklich konkrete Vorstellung darüber, wodurch Vor- bzw. basale Formen oder besonders elaborierte Formen von diesem Normalfall zu unterscheiden sind, nicht wirklich vorlag. Bedeutsamer aber ist, dass die Formulierungen „in Ansätzen" und „selbstständig" kein Kriterium enthalten, wo der Übergang vom Ansatz zur vollständigen Erfüllung bzw. wo der *cut-off-Punkt* zur Selbstständigkeit festgelegt wird.[38] Das bereits genannte

37 Berlin, Rahmenlehrplan, 2004, S. 8-10.

38 Ähnlichen Formulierungen, wie etwa „simple", „begin to" und „show some independence", bescheinigen Lee/Shemilt, Scaffold, 2003, S. 15 die Qualität von „conceptual crudity of generic and imprecise language."

Kriterium der „Sachgerechtigkeit" ist zudem insofern doppelt problematisch, als Unsachgerechtes eigentlich auf keiner Stufe geduldet werden sollte. Auch hier müssen also weitere Kriterien herangezogen werden, mit denen die „Sachgerechtigkeit" überhaupt qualifiziert werden kann (z.B. hinsichtlich des Abstraktionsgrades, der Genauigkeit von Begriffsverwendungen etc.).

Mit solchen Formulierungen lassen sich zwar *relative* Fortschritte zwischen jeweils *zwei* Niveaus beschreiben, eine eindeutige Zuordnung zu einem Kompetenzkontinuum ist jedoch kaum möglich. Es ist also durchaus denkbar, dass die gleichen Formulierungen die Niveaus „Klasse 6" und „Klasse 10" unterscheiden, oder aber „Hauptschule" und „Gymnasium".

Mit Blick auf die Theorie des historischen Denkens wird die Graduierung der Kompetenzen ausschließlich nach dem Parameter der Selbstständigkeit der Verfügung aber noch grundsätzlicher fragwürdig: Zwar gesteht ein solches Konzept den Denkenden auf allen Niveaus zu, grundsätzlich alle Operationen des historischen Denkens zu vollziehen, womit eine wesentliche Forderung eines Kompetenzmodells erfüllt wäre. Auch passt dies durchaus zur Vorstellung, dass alle Menschen historisch denken, weil diese Operation zu ihrer lebensweltlichen Ausstattung gehört. Aber das Konzept widerspricht dieser theoretischen Grundeinsicht insofern, als es denjenigen Menschen, die nicht einen bestimmten Bildungsgang durchlaufen haben bzw. in ihm noch ganz am Anfang stehen, jegliche Eigenständigkeit abspricht. Demnach dürften Schülerinnen und Schüler der unteren Klassen oder auch Menschen mit einem wenig elaborierten Geschichtsbewusstsein nicht in der Lage sein, sich durch – wie krude auch immer vollzogene – Rückgriffe auf Vergangenes zeitlich zurechtzufinden. Vor- und außerschulisches historisches Denken wäre demnach nur Fortgeschrittenen möglich. Das aber ist theoretisch untriftig – und sicher auch nicht gemeint. Es scheint an dieser Stelle nicht um die Grundoperationen des historischen Denken *an sich* zu gehen, sondern um bestimmte Formen ihrer Ausübung. „Historisches Denken" meint hier eben nicht *jegliches* historisches Denken, sondern bestimmte Formen, die gesellschaftlich anerkannt und als qualitativ wertvoll gesetzt sind. In einem solchen Sinne würde das Konzept wieder theoretisch passen: Selbst wenn jedermann auf seine Weise historisch denkt – die Steigerung der Kompetenz liegt in der zunehmend selbstständigen Verfügung über diejenigen Formen, mit denen die Gesellschaft dieses Denken organisiert. Damit aber ist nicht die Selbstständigkeit an sich, sondern die Verfügung über bestimmte Formen das eigentliche Kriterium der Niveau-Unterscheidung.

5.3 „ANFORDERUNGSBEREICHE" ALS GRADUIERUNGSPARAMETER?

Bei der Diskussion um Graduierungsparameter für Kompetenzniveaus darf nicht übersehen werden, dass zumindest in den für die gymnasiale Oberstufe unterrichtspraktisch wirksamen Richtlinien bereits kategoriale Konzepte für die Einordnung von Schülerleistungen und Leistungsanforderungen vorliegen, die zumindest auch zur Graduierung herangezogen werden können. Die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* [EPA] kennen sowohl in der bisher gültigen als auch in den Neufassungen für beinahe alle Fächer die Unterscheidung dreier „Anforderungsbereiche", die zwar von Fach zu Fach in der konkreten Formulierung variieren, jedoch eine gemeinsame Logik aufweisen. Es ist die Unterscheidung in einen Bereich eher reproduktiver Anforderungen (AFB I), einen Bereich, der die eigenständige Umsetzung und Anwendung erworbenen Wissens auf neue Beispiele und Zusammenhänge (AFB II) umfasst, und einen Bereich, der eigenes problematisierendes und über die behandelten Gegenstände hinaus gehendes Denken (AFB III) umfasst.[39] Für das Fach Geschichte lauten die aktuellen Formulierungen folgendermaßen:

- Der Anforderungsbereich I (AFB I) umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken (Reproduktion).
- Der Anforderungsbereich II (AFB II) umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte (Reorganisation und Transfer).
- Der Anforderungsbereich III (AFB III) umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen (Reflexion und Problemlösung).[40]

39 Die partielle Verwandtschaft der beiden letzteren Bereiche mit den „Operationen" des „Sachurteils" und des „Werturteils" historischen Denkens (nach Jeismann, Geschichtsbewußtsein, 1980; hier S. 204-215) ist offensichtlich, darf aber wiederum nicht über die durchaus bedeutenden Unterschiede hinweg täuschen. Die Feststellung historischer „Sachverhalte" (besser: „Vergangenheitspartikel") ist eben nicht eine rein reproduktive Leistung, sondern kann geradezu auf dem Transfer einer erlernten quellenkritischen Methodik beruhen; auch ist ein historisches Sachurteil nicht immer ein Transfer. Dennoch bleibt die Parallelität in der Trennung eher wenig, partiell und stark wertender und problematisierender Denkoperationen.

40 EPA Geschichte 2005, S. 6f.

Zunächst ist dies wirklich eine Trennung in verschiedene *Bereiche* von Anforderungen, noch keine *Graduierung*. Diese wird aber durch die folgenden Bestimmungen in das Modell eingeführt:

> „Unabhängig von der Kursart verlangen diese Anforderungen aber, dass nicht ausschließlich mit der Wiedergabe von Kenntnissen (Anforderungsbereich I) eine ausreichende Leistung erbracht werden kann. Gute und bessere Bewertungen setzen Leistungen voraus, die deutlich über den Anforderungsbereich II hinausgehen und mit einem wesentlichen Anteil dem Anforderungsbereich III zuzuordnen sind."[41]

In dieser Formulierung wird eine zumindest ansatzweise Hierarchisierung der Anforderungen erkennbar, die für eine Graduierung der Kompetenzniveaus genutzt werden kann. Ähnlich verfährt im Übrigen auch die GPJE[42] in ihrem Entwurf der „Nationalen Bildungsstandards" für die politische Bildung, wenn sie unter Bezug auf ähnlich definierte Anforderungsbereiche mit Blick auf die Beispielaufgaben bestimmt:

> „Die Stufung und Differenzierung nach Klassenstufen und Schulformen erfolgt durch die differenzierte Gewichtung der Anforderungsbereiche."[43]

Demnach erfolgt eine Graduierung dahingehend, dass für „untere" Niveaus eher reproduktive, für „höhere" eher selbstständige Leistungen gefordert werden. Damit ist aber keine wirkliche Unterscheidung der Niveaus der Verfügung über die zur Bewältigung der Aufgaben nötigen Kompetenzen gegeben. Inwiefern etwa von Fortgeschrittenen auch elaboriertere Formen der Reproduktion erwartet werden, und ob Anfänger nicht nur in geringerem Umfang, sondern auch „einfacher" problematisieren sollen, ist hier gerade nicht ausgeführt.

Die Anforderungsbereiche der EPA sind eben *keine* validen Unterscheidungen von *Niveaus*, sondern – wie ihr Name schon sagt – Unterscheidungen von *Bereichen*.

5.4 DISKUSSION VON GRADUIERUNGSMODELLEN AUS DER POLITISCHEN BILDUNG

Da gerade schon die Verwendung der Anforderungsbereiche als Kriterium der Unterscheidungen von Anspruchsniveaus durch die GPJE angesprochen wurden, muss (nicht nur der Fairness halber) berücksichtigt werden,

41 EPA Geschichte 2005, S. 6.

42 Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend-und Erwachsenenbildung. Vgl. www.gpje.de.

43 GPJE, Nationale Bildungsstandards, 2003, S. 28.

dass es in den *Nationalen Bildungsstandards für die politische Bildung* auch weitere Kriterien dafür gibt. Im Folgenden sollen daher sowohl diese weiteren bei der GPJE verwendeten Kriterien daraufhin geprüft werden, inwiefern sie für die Unterscheidung der Kompetenzniveaus (auch) des historischen Denkens brauchbar sind oder hilfreiche Hinweise geben, als auch die entsprechenden Vorstellungen eines zweiten „Kompetenzmodells" der Politikdidaktik, das als Entwurf eines „Kerncurriculums Oberstufe"[44] firmiert.

GPJE-Graduierungsparameter

Neben der aus den EPA übernommenen unterschiedlichen „Gewichtung" der Anforderungsbereiche nennt der GPJE-Entwurf als weitere Kriterien, nach denen der „Schwierigkeitsgrad der Aufgaben" „gesteuert" werde:

- „die Komplexität der Aufgabenstellung;
- die Differenziertheit des zu bearbeitenden Problems;
- die Anforderung an Kontext- und Deutungswissen;
- die Anforderung hinsichtlich der Nutzung sozialwissenschaftlicher Methoden;
- die Anforderungen bei der Anwendung der Fachsprache;
- durch den Umfang und die Differenziertheit in der Begründung des politischen Urteils."[45]

Hierbei handelt es sich offenkundig zum großen Teil *nicht* um *Parameter* im engeren Sinne, sondern um weitere *Bereiche,* in denen Anforderungen gestellt – und erst noch gestuft werden müssen. Einzig „Differenziertheit", „Komplexität" und ggf. „Umfang" erscheinen als Parameter explizit erwähnt. Bei den anderen müsste erst noch spezifiziert werden, wonach denn die Anforderungen „steigen", etwa hinsichtlich der Anwendung der Fachsprache, aber auch der Methoden. So kann es etwa

- um die *quantitative Zunahme* des fachsprachlichen Wortschatzes,
- um die Steigerung des *Anteils* fachsprachlicher Ausdrücke und Wendungen bei der Beschreibung sozialwissenschaftlicher Sachverhalte und bei der Argumentation,
- um eine *Ausdifferenzierung* der Fachsprache hinsichtlich ihrer Anwendung auf unterschiedliche Sektoren und Fragestellungen des Faches usw.

44 Behrmann/Grammes/Reinhardt, Kerncurriculum, 2004.
45 GPJE, Nationale Bildungsstandards, 2004, S. 28f.

bzw. – in bezug auf die Methoden – um

- zunehmende Komplexität der Methoden,
- zunehmende Selbstständigkeit in der *Durchführung* der Methoden,
- zunehmende Selbstständigkeit in der Reflexion von Leistungen und Grenzen der Methoden, ...
- zunehmende Einsicht in erkenntnistheoretische Bedingungen der Anwendung von Methoden usw.

gehen.

Auch wenn diese Kriterien durchaus mit Blick auf einzelne Aufgaben Niveaus unterscheiden können, so fehlt ihnen doch – ähnlich wie bei den Selbstständigkeits-Unterscheidungen des Berliner Rahmenlehrplans – die grundsätzliche Systematik.

Doppelte Graduierungslogik im Kerncurriculum Sozialwissenschaften

Zwei interessante Ansätze grundsätzlicherer Unterscheidungen bieten hingegen Behrmann/Grammes/Reinhardt in ihrem Gutachten für ein Kerncurriculum Oberstufe Sozialwissenschaften. Sie sind vor allem deswegen interessant, weil sie – ohne dass dies dort selbst ausgeführt wäre – in einer bestimmten Kombination miteinander spezifische Formen der Lernprogression eröffnen. Es handelt sich um *Entwicklungs*parameter, in welche auch bestimmte psychologische Vorstellungen von gegebenen Entwicklungsverläufen eingegangen sind. Sie sind für unsere Zwecke wiederum auf in ihnen enthaltene Niveau-Graduierungen zu untersuchen.

Die erste dieser Unterscheidungen ist eine Konkretisierung der klassischen Dimension „Konkretheit und Lebensweltbezug" vs. „Abstraktion und Ferne". Dises kann als „entwicklungslogische Niveau-Unterscheidung" bezeichnet werden, wogegen das zweite Kriterium eher typologischer Natur ist und als „politischer Aktivitätsgrad" bezeichnet werden kann.

Bei Behrmann/Grammes/Reinhardt nicht ausgeführt, ergibt die Kombination der beiden Differenzierungen ein interessantes Tableau, demzufolge auf jeder Altersstufe drei verschiedene Ausprägungen des politischen Verhaltens und der politischen Kompetenzen denkbar sind. Eine solche zweidimensionale Differenzierung scheint für Schule einigen diagnostischen Wert zu haben (Tab. 2 und 3).

	1	2	3
	elementare Stufe (4./6. Klasse?)	mittlere Stufe (Mittlerer Schulabschluss?)	höhere Stufe (Gymnasium?)
	gebunden an die Situation und an das Handeln einer bestimmten Person und an ihre Bedürfnisse	personenübergreifende Regeln und Institutionen im Nahraum; Abstraktion vom persönlichen Interesse	Erfassung systematischer Zusammenhänge; Beurteilung unter übergreifenden Kriterien; Reflexion der Angemessenheit von Analyse und Urteil (Metakompetenz)
A Aktivbürger anzustrebendes Maximalziel	Fähigkeit und ständige Bereitschaft (?) zur Übernahme von Verantwortung für eigene Interessen im Nahraum (Schule, Sportverein, Familie).	Fähigkeit und Bereitschaft zu ständigem Engagement in institutionalisierten Interessenvertretungen bzw. Organisationen im überschaubaren Raum (Schule, Nachbarschaft, Gemeinde).	Fähigkeit und Bereitschaft zum ständigen und grundsätzlichen Engagement in Institutionen und/oder Bewegungen zur Beteiligung an allgemeiner Gestaltung gemeinsamer Belange.
B „interventionsfähiger Bürger" Regelziel	Fähigkeit, eigene Interessen im unmittelbaren Nahraum (Schule, Familie, Sportverein) zu artikulieren und Bereitschaft, diese punktuell zu vertreten.	Fähigkeit und Bereitschaft zur punktuellen, interessenabhängigen aktiven Beteiligung an politischen Prozessen im Nahraum unter Berücksichtigung institutionalisierter und formalisierter Strukturen.	Fähigkeit und Bereitschaft zur episodischen Beteiligung an gesellschaftlichen Diskussionen über Grundsatzfragen des Zusammenlebens (z.B. Gen-Ethik, Verfassungsfragen, Menschenrechte).
C „informierter und urteilsfähiger Zuschauer" Minimalziel der politischen Bildung	Fähigkeit, eigene und fremde Interessen und Handlungsmöglichkeiten im unmittelbaren Nahraum (Schule, Familie, Sportverein) personengebunden zu erkennen und nachzuvollziehen.	Fähigkeit und Bereitschaft, das im Nahraum und in direkt betreffenden Sektoren der allgemeineren Politik kategorial zu verfolgen und dabei Gesichtspunkte allgemeinen Interesses zu berücksichtigen (Tagespolitik; Gestaltungsfragen).	Fähigkeit und Bereitschaft, Diskussionen über Fragen der grundsätzlichen Gestaltung des öffentlichen Zusammenlebens zu verfolgen und zu verstehen.

Tab. 2: Versuch einer Füllung des durch die beiden Anspruchs-Differenzierungen bei Behrmann/Grammes/Reinhardt (2004) eröffneten Zieletableaus

	1	2	3
	elementare Stufe (4./6. Klasse?)	mittlere Stufe (Mittlerer Schulabschluss?)	höhere Stufe (Gymnasium?)
	gebunden an die Situation und an das Handeln einer bestimmten Person und an ihre Bedürfnisse	personenübergreifende Regeln und Institutionen im Nahraum; Abstraktion vom persönlichen Interesse	Erfassung systematischer Zusammenhänge; Beurteilung unter übergreifenden Kriterien; Reflexion der Angemessenheit von Analyse und Urteil (Metakompetenz)
A „historischer Aktivbürger" anzustrebendes Maximalziel	Fähigkeit und ständiges Interesse an historischen Fragen und Bereitschaft, zu ihrer Beantwortung im erweiterten Nahraum (Museum etc.) aktiv zu werden.	Fähigkeit und Bereitschaft zur regelmäßigen passiven und sporadisch aktiven Beschäftigung mit historischen Themen und zur kritisch-fragenden Beteiligung an öffentlichen Diskussionen über Geschichte.	Fähigkeit und Bereitschaft zu ständigem aktiven Engagement in lokalen und regionalen Institutionen der Geschichtskultur im überschaubaren Raum (Geschichts-AG, Schülerwettbewerb, Geschichtswerkstatt etc.). Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Verhältnisses zur Geschichte sowie der eigenen Rolle in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung darüber.
B „interventionsfähiger Bürger" Regelziel	Fähigkeit und Bereitschaft, im eigenen Nahraum entstehende Fragen über Vergangenheit und Geschichte in sinnvolle Fragen umzusetzen und hierzu mit Hilfe selbst gewählter Auskunftsmedien (v.a. Personen) im Nahraum Antworten einzuholen.	Fähigkeit und Bereitschaft, bei Auftreten historischer Fragen im Nahraum und in der Gesellschaft sich aktiv in allgemein zugänglichen Informationsmedien zu informieren, sowie Fähigkeit und Bereitschaft, an Diskussionen um historische Deutungen im Einzelfall teilzunehmen.	Fähigkeit und Bereitschaft zur episodischen aktiven Beteiligung an gesellschaftlichen Diskussionen über Geschichte und zur eigenständigen Überprüfung von Deutungen und Argumenten im Rahmen allgemein zugänglicher Medien.
C „informierter und urteilsfähiger Zuschauer" Minimalziel der politi. schen Bildung	Fähigkeit, eigene und fremde Fragen an die Vergangenheit sowie darauf gerichtete Äußerungen anderer im unmittelbaren Nahraum (Schule, Familie, Sportverein) personengebunden zu erkennen und nachzuvollziehen.	Fähigkeit und Bereitschaft, historische Fragen im Nahraum, in der Gesellschaft sowie in den Medien zu verfolgen und eine eigene Auffassung zu entwickeln.	Fähigkeit und Bereitschaft, Diskussionen und Kontroversen über die Deutung und Präsentation von Vergangenheit und Geschichte zu verstehen und darin allgemein eine differenzierte eigene Position zu entwickeln (ohne Notwendigkeit der aktiven Einbringung).

Tab. 3: Versuch einer Übertragung der beiden Anspruchs-Differenzierungen nach Behrmann/Grammes/Reinhardt (2004) auf die Domäne des historischen Denkens und Lernens

Ein derartiges Konzept böte also die Möglichkeit, sowohl unterschiedlichen Aspirationsniveaus (z.B. durch Schulformen) als auch innerhalb dieser „Streamings" ablaufenden Lernentwicklungen gerecht zu werden.

Es könnte eine enge Orientierung an der Chronologie der Ereignisse ablösen, indem es konsequent von den Fähigkeiten und Fertigkeiten, also *outcome*-Variablen her gedacht ist, insofern es über die Progression vom „Nahraum" zum „System" eine Schüler- und Lebensweltorientierung durch Aufgreifen regional und/oder sozial „naher" Themen ermöglicht. Schließlich eröffnet ein solches Modell auch die spezifische Förderung einer Reflexionsorientierung, indem von eher passiv-rezeptiven Formen der historischen Beschäftigung bis hin zur Meta-Ebene fortgeschritten wird.

Dennoch ist auch dieses Modell nicht wirklich zur Konstruktion von Niveau-Unterscheidungen für historisches Denken geeignet – weder in der Kombination noch in Form der beiden Unterscheidungen für sich. Dies soll im Folgenden ausführlicher begründet werden.

Die erste Unterscheidung betrifft drei „entwicklungslogische Niveaus" des Politischen:[46]

- Person (Bedürfnis, Nahraum, sozialer Umgang),
- Institution (Regeln, Systeme, Logiken),
- System (Reflexion, Sozialwissenschaften).

Der Parameter der Unterscheidung besteht hier nicht in kategorial formulierten ***Schwierigkeitsgraden*** der zu bewältigenden Aufgaben, sondern in der sozialen Nähe bzw. Konkretheit des thematischen Zugangs zu einem politischen Problem, d.h. in einer spezifischen Form, in der den Lernenden das Problem entgegentritt und in der sie es auch verarbeiten sollen. Die jüngeren Lerner sollen soziale und politische Problemlagen bewältigen, die mit ihren unmittelbaren, individuellen Bedürfnissen zusammenhängen und in einem sozial bekannten Umfeld statt finden. Ihre Deutungs- und Erklärungsmuster sollen dabei noch diesen persönlichen und personenzentrierten Charakter des Denkens erkennen lassen. Übergreifende, etwa allgemeingültigere, systemische oder gar theoretische Bezüge, die das Thema durchaus enthalten kann, sind hier noch nicht vorgesehen. Es geht also um eine alterspezifische Problemwahrnehmung, -durchdringung und -lösung.

Im Laufe der Entwicklung sollen diese Fähigkeiten dann auf ein durch Abstraktion und Regelhaftigkeit sowie soziale Ferne gekennzeichnetes

46 Behrmann/Grammes/Reinhardt, Kerncurriculum, 2004, S. 338.

System übertragen werden. An konkreten Fällen, die nicht mehr nur dem konkreten und persönlich bekannten Nahraum entstammen, sollen allgemeine Aspekte erkannt, gedacht und verarbeitet werden können. Schließlich soll die Abstraktion dahingehend erweitert werden, dass sowohl die Meta-Ebene erreicht als auch spezifisch wissenschaftsförmige Bearbeitungsverfahren und Beurteilungskriterien verwendet und beurteilt werden können.

In diesem Modell ist also die Vorstellung präsent, dass das Denken auf dem unteren Niveau an konkrete Situationen und den sozialen Nahraum sowie eigene Bedürfnisse gebunden ist, das mittlere und höhere Niveau hingegen vom eigenen und Nahen ebenso abstrahiert wie von der konkreten Anschaulichkeit der Situation und vor allem dem eigenen Interesse. Hier findet bereits ein Denken in systematischen Kategorien statt – also ein formales Denken. Das oberste Niveau schließlich unterscheidet sich vom mittleren durch die reflexive Wendung auf der Meta-Ebene.

Ein (eigenes und zugespitzt vereinfachtes) Beispiel mag dies erläutern: Der Protest des Sprechers eines Einzelhandelsverbandes (Fleischermeister) gegen die von einer Familie und weiteren anderen Anwohnern wegen der Beruhigung geforderte Umwandlung der Straße vor seinem Geschäft in eine Einbahnstraße.

Für das basale Niveau (der Jüngeren)[47] reicht es diesem Konzept nach aus, wenn die Schülerinnen und Schüler die Konflikthaftigkeit und relative Berechtigung beider Positionen erkennen, wenn sie sie auf das jeweils konkrete Interesse der konkreten Person (Fleischermeister sieht seinen eigenen Umsatz bedroht; Familie ihre Ruhe) zurückführen und wenn sie daran Möglichkeiten eines Ausgleichs oder einer Lösung in diesem einen Fall entwickeln. Für ein mittleres Niveau wäre dies nicht ausreichend.

Schüler auf dem mittleren Niveau (beim mittleren Schulabschluss) müssten in dem konkreten Fleischermeister mindestens den Vertreter nicht nur des eigenen, sondern eines allgemeineren Interesses und in der Familie *X* die Vertreter einer bestimmten sozialen Position sowie in der Verkehrsgestaltung eine grundsätzlich mehrere Interessen zum Ausgleich bringende Aufgabe erkennen können. Sie müssten in der Lage sein, formal-demokratische Verfahren zu durchdenken und zu bewerten. Diesen Schülern muss eine solche Abstraktion zudem nicht nur an lokalen Fällen gelingen; sie müssen dies vielmehr auch an entfernten Beispielen vollziehen und auch Überlegungen auf der Systemebene anstellen können.

47 Ich verwende hier im Haupttext unsere nicht entwicklungs-, sondern graduierungslogische Terminologie, setze aber Zuordnungen zu möglichen Verortungen in Bildungsprozessen hinzu, da das zu Grunde liegende Modell entwicklungslogisch gedacht ist.

Lernende auf elaboriertem Niveau (auf der Oberstufe) schließlich müssten dem Fall grundsätzliche Fragen der Definition des Interesses, des partikularen und allgemeinen Interesses, der Legitimität von Entscheidungen etc. abgewinnen können – und auch hier gilt, dass es nicht mehr nötig sein darf, eine lokale Anbindung vorzugeben. Vielmehr müssen die Schülerinnen und Schüler grundsätzliche Reflexionen auch ohne solche vorausgehenden Konkretisierung anstellen können, ja sie müssen ihrerseits selbst Fälle dazu anführen können.

Bei genauerer Betrachtung erweist sich diese durchaus entwicklungslogisch gedachte Stufen-Unterscheidung selbst als eine Kombination mehrerer Parameter:

- vom persönlich Eigenen über das Allgemeine zum Systematischen,
- vom sozialen Nahraum über die größere Gemeinschaft zu Prinzipien,
- von konkreten Einzelfällen über Regeln zu Modellen (statt ebenfalls Prinzipien).

Zu beachten ist zudem, dass hier offenkundig die Anspruchsdifferenzierung von vornherein als eine *Altersstufenunterscheidung* konzipiert ist: Die Beschreibungen der einzelnen Stufen folgen nicht einer abstrakten Niveau-Logik, deren Entwicklung mit der (Lebens- oder Lern-)Altersentwicklung der Lernenden und somit einer Progression des Unterrichts noch zu koordinieren wäre, sondern entspringen bereits Auffassungen über spezifische Leistungsmöglichkeiten verschiedener Altersstufen. Das untere Niveau ist somit nicht zunächst ein *systematisch* elementarisiertes Niveau der allgemein gültigen Form „politisches bzw. sozialwissenschaftliches Denken", sondern ein auf die hier unterstellten spezifischen Fähigkeiten jüngerer Kinder abgestelltes Niveau. Diese realistische Haltung bei der Konstruktion von Unterscheidungen soll hier nicht kritisiert, sondern im Gegenteil positiv hervorgehoben werden gegenüber der allzu abstrakten Vorstellung, Niveaus der Ansprüche an politisches Lernen könnten rechnerisch aus Aufgaben ermittelt werden.[48] Es ist eben ein Trugschluss, dass aus einem Pool von Aufgaben, denen man im Vorwege nicht ihre Passung und Zuordnung ansehe und die rein äußerlich einem gemeinsamen Modell folgen, eine valide Graduierung ermittelt werden könnte, die dann ihrerseits problemlos in eine auch der Altersentwicklung gerecht werdende Progressionslogik überführt werden könnte.

48 Vgl. oben S. 69-87.

Was ist nun von einer derartigen Entwicklungslogik für den Bereich historischen Denkens und Lernens zu halten? Sollte nicht auch in unserem Fach – auf der Basis eines *allgemeinen* Modells historischen Lernens und eines ebenso allgemeinen Modells der Kompetenzen – bei der Formulierung der Graduierungsparameter die kognitive und emotionale Entwicklung der Lernenden von vornherein einbezogen werden?

Derartige Überlegungen sind in der Geschichtsdidaktik nicht neu. In einer auf eine systematische und einer der vermeintlich natürlichen Reifung folgenden Abfolge der Gegenstände liegt sie den schon angesprochenen Vorstellungen bei Heinrich Roth und Waltraut Küppers[49] zu Grunde. In dieser Form sind sie zum einen theoretisch unzureichend, zum anderen für einen an Kompetenzen orientierten Geschichtsunterricht ungeeignet.

Anders sieht es aus, wenn man unter Geschichtslernen nicht mehr die Aneignung eines Stoffes oder das „Verstehen" eines konkreten historischen Zusammenhanges, einer Epochencharakteristik o.ä. versteht. Gerade unter dem Gesichtspunkt einer Vermittlung von grundsätzlichen, d.h. für die Bearbeitung unterschiedlicher und immer neuer Fälle notwendigen und geeigneten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Dispositionen gewinnt der Gedanke an Plausibilität, dass dieses unter bestimmten Bedingungen gelingen könnte: Wenn davon ausgegangen wird, dass *erstens* auf allen „Stufen" des historischen Lernens die gleichen grundlegenden Operationen, Kategorien und Konzepte sowie Dispositionen beteiligt sind, Anfänger also grundsätzlich am Erwerb der gleichen Kompetenzen arbeiten wie Fortgeschrittene, und dass *zweitens* dafür aber keineswegs immer gleiche Stoffe und Inhalte nötig sind, sondern dass gerade die Variation der konkreten Inhalte eine solche Lernprogression möglich macht.

Wenn diese Prämissen das Geschichtslernen strukturieren, müssten es gerade nicht mehr die Strukturen der „Sache Geschichte" sein, denen die Stoffverteilung in den Lehrplänen folgt, sondern den Strukturen der „Sache historisches Denken". Eine Elementarisierung und Schülerorientierung im Sinne einer Alters-und auch einer Schulstufenanpassung kann nur unter neuen Gesichtspunkten erfolgen.

Es gibt durchaus Ansätze derartiger Curricula. Wenn etwa mehrere Autoren vorschlagen, schon in der Grundschule Grundfragen des historischen Erkennens, nämlich die unterschiedlichen Perspektiven von (Zeit-)Zeugen auf den gleichen Gegenstand, die Retrospektivität usw. an Hand der Re-

49 Roth, Kind, 1958, S. 108-116; Küppers, Psychologie, 1966, S. 120ff.

konstruktion der eigenen Einschulung zu lernen,[50] dann entspringen diese Konzepte eben dieser Einsicht. In diesem Sinne ist es unterrichtspragmatisch sehr plausibel, gerade für jüngere Schüler ein historisches Lernen an lokalen, ihnen sozial nahe stehenden Gegenständen vorzusehen, und im Sinne einer Kompetenzorientierung auch ausreichend, wenn die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen an derartigen Beispielen anwenden können. Von Schülern mittlerer Klassen und vor dem mittleren Schulabschluss wird durchaus auch das historische Denken an abstrakteren, allgemeineren Beispielen (solchen, die sich auf größere räumliche Einheiten und soziale Gruppen beziehen) erwartet. Abiturienten schließlich müssen auch grundsätzliche Erwägungen theoretischer Art ohne thematische Anbindung anstellen können.

Aber solche Konzeptionen haben mehrere Probleme: Erstens dürfen sie nicht verallgemeinert werden. Selbst bei Geltung eines solchen Konzepts einer Kompetenzförderung müsste gesichert sein, dass zwar von den Schülern nur bestimmte Formen des historischen Denkens jeweils *erwartet* werden, dass aber keineswegs *nur* diese zu lehren wären. Outcome-Kriterien sind eben keine Input-Vorschriften. Wenn die mittlere Kompetenz-Ebene etwa vorsähe, historisches Denken an Fragen einer sozialen Größenordnung zu vollziehen, die der Nationalgeschichte entspricht, dann darf das nicht dazu führen, dass nur Nationalgeschichte getrieben wird. Zum einen könnte ein rein induktiver „Nationalgeschichtsunterricht" gar nicht zur wirklichen Verfügung über die Kategorie „Nation" führen, weil relevante und relativierende Außenvergleiche und Differenzierungen fehlten. Dadurch aber würde eine solche Konzeption, die das Outcome- zum Input-Kriterium macht, historisches Denken geradezu verhindern. Wichtiger ist allerdings zum anderen, dass eine derartige Stufung der Inhalte des historischen Lernens nach räumlichen und sozialen Fokussierungen eine historische Reflexion gerade dieser Kategorien des Raumes und wohl auch der Zeit verhinderte.

Zweitens – und das muss hier das Hauptargument sein – bedeutet die Anknüpfung des historischen Lernens an derart gestaffelte Unterrichtsinhalte ja noch nicht, dass mit diesen Themen auch die Niveau-Konkretisierung der eigentlichen Gegenstände, nämlich der historischen Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, geleistet wäre – aus der Wahl des Beispiels folgt keinesfalls zwingend die Festlegung der an ihm zu erarbeitenden Erkenntnisse.

50 Vgl. Holl-Giese, Einschulungsgeschichte, 2003; Schreiber, Entwicklung II, 2004, S. 54ff.; Hameyer, Grundbildung, S. 3.

Unterrichtspragmatisch ist die Vorstellung eines Anknüpfens historischer Denk-Lern-Vorgänge an Inhalte, die mit dem Lebens-und Lernalter der Lernenden variieren und dabei von Nahen zum Fernen fortschreiten, also durchaus valide. Sie setzt aber hinsichtlich der jeweils zu erwerbenden Kompetenzen eine Niveau-Unterscheidung immer noch voraus und leistet sie nicht selbst.

Drittens kann eine Orientierung an derartig gestaffelten Inhalten durchaus in der Realität dazu führen, dass gerade diejenigen Kompetenzen, die die Verfügung über erkenntnistheoretische Einsichten beinhalten, doch erst auf höheren Stufen der Entwicklung gefördert würden. Dieses wäre zwar gerade keine Umsetzung des geschilderten Prinzips, sondern doch wieder eine Ableitung der Lerngegenstände allein aus den Inhalten; die bei Behrmann/Grammes/Reinhardt enthaltene Vorstellung der wissenschaftlichen Reflexion erst auf der höheren Ebene würde dies jedoch nahelegen. Einer Kompetenzförderung, die gerade die grundlegenden Einsichten und Prinzipien nicht den Fortgeschrittenen überlässt, sondern auch diese bereits früh entwickelt, wäre somit gerade nicht gedient.

Die zweite bei Behrmann/Grammes/Reinhardt zur Sprache gebrachte (dann aber nicht weiter ausgeführte) Anspruchsdifferenzierung besteht zunächst in einer Typologie politischer Verhaltensweisen bzw. „Aktivitätsgrade", nämlich:

- „informierter und urteilsfähiger Zuschauer",
- „interventionsfähiger Bürger" und
- „Aktivbürger".[51]

Dieser Logik zufolge müsste es das Mindestziel jeglicher politischer Bildung sein, die Schüler zur *passiven* Begleitung des politischen Geschehens im näheren und weiteren Umfeld und zu fundierten Sach-und Werturteilen *zu befähigen*. Weniger darf politische Bildung demzufolge in *keinem* Fall anstreben. Im *Regel*fall sollen aus der Schule entlassene Schülerinnen und Schüler aber darüber hinaus zu eigenständiger Partizipation in der Lage sein, d.h. zur Beteiligung am politischen Prozess zumindest im Einzelfall, der sie selbst direkt oder indirekt betrifft. Mehr aber, der Aktivbürger, der die Beteiligung an der Gestaltung der öffentlichen Verhältnisse als *regelhaftes Betätigungsfeld* annimmt, darf und soll politische Bildung zwar *anstreben*, aber nicht erzwingen wollen, weil die Entscheidung über Anlass, Grad

51 Vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt (2004; wie Anm. 44), S. 334f.

Hauptphasen zu verzeichnen, sondern Elemente allen historischen Lernens. Allenfalls kann diese Aufzählung also als eine Art Phasenbeschreibung dienen, welche Bereiche unterschiedlicher Beschleunigung der Entwicklung in verschiedenen Bereichen differenziert. Sie gehört also – wie ihr Titel auch sagt – grundsätzlich in ein Kompetenz-*Entwicklungs*modell, nicht in eines, welches zunächst Strukturen ausweist.

Etwas spezifischer werden die Angaben dort, wo sie den Charakter von Standards annehmen, nämlich von erwartetem Verhalten zu bestimmten Zeitpunkten, differenziert nach den fünf „aspects", die hier einmal tabellarisch zusammengestellt sind (Tab. 4).

Es ist leicht zu erkennen, dass diese Tabelle in einzelnen Aspekten durchaus qualitative Veränderungen einzelner Dimensionen des historischen Denkens aufführt, die als Progressionen gedacht werden. Hervorzuheben ist insbesondere die zunehmende Verfügung über chronologische Konzepte, die interessanterweise (im Rahmen der hier vorgestellten Progression) in der Fähigkeit gipfelt, „dates, terms and conventions" zu verwenden, sowie der zunehmend selbstständige und durch Eigenständigkeit geprägte Umgang mit „sources". Hier handelt es sich offenkundig um eine Zusammenstellung einzelner relativer Parameter wie zunehmende Komplexität, Eigenständigkeit etc., die nicht notwendig geschichtsspezifisch sind. Andere Aspekte hingegen werden durch die Verfügung über eher fachspezifische Konzepte und Verfahrensweisen geprägt (Spalte 2), wobei allerdings die Formulierungen gerade *keine* deutliche Abstufung der Verfügung enthalten, sondern lediglich mit unscharfen Ersatzformulierungen wie „beginnend" eine Veränderung beschreiben.[53]

Diese „attainment targets" treffen in der englischen Geschichtsdidaktik jedoch auch auf deutliche Kritik. Gerade in der Auseinandersetzung um die Einführung des National Curriculum entwickelte sich dort um Alaric Dickinson, Denis Shemilt, Peter Lee und Rosalyn Ashby eine auf historische Konzepte und Denkweise orientierte geschichtsdidaktische Forschung, die mit der Unterscheidung von inhaltsbezogenen Konzepten „erster" und auf das Denken bezogenen Konzepten „zweiter Ordnung" sowie einer Konzentration auf die Entwicklung und Veränderung der letzteren im Lernverlauf große Ähnlichkeiten mit den „Conceptual Change"-Ansätzen aufweist.[54] Lee/Shemilt gehen davon aus, dass derartige Verän-

53 Vgl. dazu auch Lee/Shemilt, Scaffold, 2003, S. 14-16.

54 Vgl. u.a. Lee/Shemilt, Scaffold, 2003; zu Conceptual Change für den Bereich zuletzt Günther-Arndt, Conceptual-Change-Forschung, 2006.

Tab. 4: Aspektspezifische Progressionen im Englischen National Curriculum (aus: QCA: Progression)

	chronological understanding	Knowledge and understanding of events, people and changes in the past	Historical interpretation	Historical enquiry	Organisation and communication
Year 2	• use terms concerned with the passing of time • place events and objects in order • recognise their own lives are different from lives of people in the past	• show knowledge and understanding of aspects of the past beyond living memory • show knowledge and understanding of some of the main events and people studied • begin to recognise that there are reasons why people in the past acted as they did	• begin to identify some of the different ways in which the past is represented	• observe or handle sources of information to answer questions about the past on the basis of simple observations	• convey an awareness and understanding of the past in a variety of ways
Year 4	• realise that the past can be divided into different periods of time • recognise some of the similarities and differences between periods • use some dates and terms	• show knowledge and understanding of some of the main events, people and changes studied • begin to give a few reasons for, and results of, the main events and changes	• begin to identify some of the different ways in which the past is represented	• use sources of information in ways that go beyond simple observations to answer questions about the past	• present recalled or selected information in a variety of ways using specialist terms
Year 6	• place events, people and changes within a chronological framework • make appropriate use of dates and chronological conventions such as BC, AD, century and decade	• show factual knowledge and understanding of aspects of the history of Britain and the wider world • use knowledge and understanding to describe characteristic features of past societies and periods • identify changes within and across different periods • describe some of the main events, people and changes studied • give some reasons for, and results of, the main events and changes	• show some understanding that aspects of the past have been represented and interpreted in different ways	• begin to select and combine information from different sources	• begin to produce structured work, making appropriate use of dates and terms

	chronological understanding	Knowledge and understanding of events, people and changes in the past	Historical interpretation	Historical enquiry	Organisation and communication
Year 9	• place events, people and changes within a chronological framework • use dates, terms and conventions that describe historical periods and the passing of time	• show increasing depth of factual knowledge and understanding of aspects of the history of Britain and the wider world • use this to describe past societies and periods and make links between features within and across different periods • describe and make links between events and changes and explain reasons for, and results of, these events and changes	• understand that some events, people and changes have been interpreted in different ways • describe and begin to analyse why there are different historical interpretations of events, people and changes	• identify sources of information that are useful for a particular task • evaluate sources of information which they use critically to reach and support conclusions	• select, organise and deploy relevant information to produce structured work making appropriate use of dates and terms

derungen in der Verfügung über verschiedene Konzepte zweiter Ordnung nicht parallel verlaufen und einem gemeinsamen Muster folgen, sondern dass für jedes dieser Konzepte ein eigenes, auf empirischer, gerade nicht vorrangig quantitativer, Forschung basierendes Progressionsmodell entwickelt werden kann, das auch nicht präskriptiv als Vorgabe der von jedem Einzelnen zu durchlaufenden Stufen oder Phasen, sondern nur als in einer größeren Gruppe von Schülern durchschnittlich zu erwartender Entwicklungsverlauf verstanden werden darf.[55]

Eine Hauptkritik an den National Curriculum Attainment Targets durch Lee/Shemilt besteht in ihrer in einigen „strands" fehlenden fachlichen Spezifik, d.h. einer Logik, die durch eine Hierarchie genereller Fähigkeiten des historischen Denkens geprägt ist. Diese formale Logik muss ihrer Auffassung nach durch eine spezifische Entwicklungslogik zumindest ergänzt, wenn nicht gar ersetzt werden, die zudem an den lebensweltlich entwickelten Vorstellungen der Kinder ansetzt und deren Veränderung bis zum Aufbau von Vorstellungen, die dem „commonsense" und dem intuitiven Denken geradezu entgegenstehen, nachzeichnet.[56]

55 Lee/Shemilt, Scaffold, 2003, S. 15f.

56 Lee/Shemilt, Scaffold, 2003, S. 17.

5.6 ENTWICKLUNGSSTUFEN NACH KOHLBERG ALS NIVEAUS DES HISTORISCHEN DENKENS?

Eine weitere Möglichkeit, Stufen der Entwicklung zu unterscheiden, ist die Anlehnung an Entwicklungsmodelle, z.B. dasjenige, das Lawrence Kohlberg in seinen Studien zur Entwicklung des moralischen Urteils zu Grunde gelegt hat. Ihm zufolge vollzieht sich Entwicklung in mehreren Phasen, die unterschiedliche *Logiken* des Vollzugs einer Aufgabe zur Folge haben. Grundlegend ist die Unterscheidung in eine Phase „präkonventionellen", eine Phase „konventionellen" und eine „postkonventionellen" Denkens.

Für eine Verwendung innerhalb eines Kompetenzmodells hätte eine derartige Unterscheidung von Stufen den Vorteil, dass mit ihnen nicht impliziert wird, die auf einer niederen Stufe Befindlichen würden fragliche Operationen nur unvollständig ausüben können. Sowohl die konventionelle wie ihre Vorform der prä- und die Nachfolgeform der postkonventionellen Stufe beinhalten die Fähigkeit, vollständig und im engeren Sinne selbstständig zu Urteilen zu gelangen. Was sich ändert, sind die Logiken und Muster, denen diese Urteile folgen. Auf historisches Denken übertragen bedeutete dies, dass sowohl Anfänger als auch fortgeschrittene Lerner durchaus zu einem historischen Denken fähig sind, mit dem sie ihr Handeln in der Gesellschaft orientieren können.

Dieser Grundlogik entsprechend konstruierten[57] Stufenmodellen hat Hans-Jürgen Pandel jüngst die Fähigkeit abgesprochen, didaktisches Handeln orientieren zu können. Gegen Konzepte, die das komplexe Gebilde des Geschichtsbewusstseins in eine Stufenfolge bringen wollen, führt er an, dass sie zu grob differenzierten und für die Zeit schulischer Ausbildung zu wenige Stufen auswiesen (so zum Modell von Christian Noack).[58] Da es hier aber um ein allgemeines Kompetenz-Strukturmodell geht, welches sich nicht auf den Bereich schulischer Unterweisung beschränkt, sondern alle Formen historischen Denkens kompetenztheoretisch zu fassen versucht, scheiden derartige Modelle für unseren Zusammenhang keineswegs aus. Problematisch sind diese Modelle vielmehr wegen ihres quasi „ganzheitlichen" Zugriffs auf das Geschichtsbewusstsein: Unterschieden werden dort jeweils charakteristische Komplexe von typischen Ausprägungen, die als ein Ganzes angesehen werden. Demgegenüber ist mit Pandel anzuführen, dass Stufen historischen Denkens keineswegs synchron

57 Auch dort, wo sie aus empirischem Material entwickelt sind, handelt es sich nicht um im Material angelegte Stufen, sondern um Interpretationen des Materials mit Hilfe einer diesbezüglichen Logik.

58 Pandel, Pisa, 2005, S. 56.

laufen, vielmehr unterschiedliche Bereiche zu jedem Zeitpunkt ganz unterschiedlich weit ausgeprägt sein können. Vorzuziehen wären also Modelle, in denen *einzelne* Fähigkeiten auf ihre Altersabhängigkeit hin untersucht werden. Auch gegen sie zeigt sich Pandel skeptisch, aber nicht, weil er sie nicht grundsätzlich für möglich hält, sondern weil er vermutet, dass nur eine Vielzahl von untereinander unabhängigen Parametern der Stufenunterscheidung zur Erklärung herangezogen werden kann und die Ergebnisse somit nicht mehr handhabbar seien.[59]

Dieses Kohlbergsche Modell wird den Anforderungen gerecht, den jüngeren bzw. auf einer niedrigeren Stufe stehenden Mitgliedern der Gesellschaft nicht eine *unvollständige*, wohl aber eine nicht voll *entfaltete* Art des Vollzuges der jeweiligen mentalen Prozesse zuzuschreiben sowie den Vollzügen in der jeweiligen Phase ihre Eigenlogik zuzugestehen. Für die Modellierung einer Progression des historischen Denkens ist es auch insofern interessant, als es die *Gesellschaftlichkeit* dieser mentalen Tätigkeit, d.h. die Prägung wesentlicher Elemente durch gesellschaftliche Vorgaben, mit zu denken vermag.

Eine auf dieser Theorie basierende Entwicklungslogik historischen Denkens hat zuletzt Dagmar Klose in ihrer „entwicklungspsychologisch orientierte[n] konstruktivistische[n] Didaktik der Geschichte" für eine Unterscheidung verschiedener Formen historischen Denkens verwendet. Sie definiert

- „präkonventionelles historisches Denken" als „Homogenisierung von historischem und lebensweltlichem Urteil unter Dominanz des lebensweltlichen Konzepts";
- „konventionelles historisches Denken" als „Historisierung: Orientierung am historischen Kontext";
- „postkonventionelles historisches Denken" als „Reflexion: Orientierung an metahistorischen Kriterien".[60]

Diese Typologie enthält einige plausible Elemente: So mag etwa die Charakterisierung der präkonventionellen Stufe durch eine Nicht-Unterscheidung von Gegenwart und Vergangenheit durchaus zu überzeugen, zumal sie an Ergebnisse der Entwicklungspsychologie hinsichtlich der *allgemeinen* Entwicklung des Zeitbegriffs anschließt: Wenn auch dieser allgemeine Zeitbegriff mit seiner Bedeutung für das gegenwärtige Leben sich erst allmählich in Auseinandersetzung mit der zeitlich strukturierten Lebensweise entfaltet, dann ist es wahrscheinlich, dass das Konzept einer deutlicher davon abgehobenen Vergangenheit, die nicht nur zeitlich vor der Gegenwart liegt, sondern ein auch hinsichtlich der Lebensumstände, Moralvorstellungen etc. von ihr zu unterscheidender Abschnitt ist, dieser Entwicklung folgt, ja ihr wohl um einiges hinterher hinkt.[61] Andererseits bleibt zu fragen, inwiefern das Nicht-Verfügen über einen Zeitbegriff allein als etwas prä-konventionelles bezeichnet werden kann. Die *konkreten* Zeitbegriffe der Gesellschaft sind sicherlich gesellschaftlich vermittelt, ob aber die Wahrnehmung und Systematisierung von Zeiterfahrungen (Tag-Nacht-Wiederkehr, Jahreszeiten) zu Konzepten grundsätzlich von gesellschaftlicher Vermittlung abhängig ist, wäre noch einmal zu prüfen.

So ist es denn auch nicht – wie zu erwarten gewesen wäre – die Verfügung über *irgendeinen* Zeitbegriff, der bei Klose die konventionelle Stufe ausmacht, sondern die grundsätzliche Historisierung – und das heißt bei ihr: Das genetische, Veränderungen anerkennende Denken, das vom je Gegenwärtigen absieht. An dieser Konzeption seien einige Zweifel angemeldet:

Zunächst ist eine Gültigkeit des westlich-genetischen Sinnbildungstyps als universale Konvention impliziert. Dies aber erscheint angesichts der Existenz kulturell bedingter anderer Geschichtskonzeptionen durchaus fraglich: Müsste ein entwicklungslogisches Konzept nicht auch in anderen Zeiten und in anderen Kulturen verbreitete (und das heißt konventionelle) Formen des Geschichtsverständnisses als konventionell anerkennen? So sind heilsgeschichtliche Geschichtsvorstellungen und Denklogiken des europäischen Mittelalters und exemplarische Geschichtszugriffe der Frühen Neuzeit als ebenso „konventionell" anzusehen – für andere Kulturen müssten ihre nicht-genetischen Sinnbildungsformen ebenso als valide und gesellschaftlich anerkannte Formen des Geschichtsbewusstseins gefasst werden können.[62] Hier scheint Klose die Logik des Vorbildes Kohlberg zu verlassen, bei dem die Konventionen der Moral ja gerade kulturell äußerst unterschiedlich ausfallen konnten.

In heutigen westlichen Gesellschaften spielt genetisches Denken im Sinne der Anerkennung grundsätzlich gewandelter Lebensumstände mit Sicherheit eine bedeutende Rolle – zumindest im Sinne einer den meisten Men-

59 Pandel, Pisa, 2005, S. 56f.

60 Klose, Klios Kinder, 2004, S. 103. Vgl. auch Klose, Historisches Denken, 2003, S. 303-318.

61 Klose, Klios Kinder, 2004, S. 119.

62 U.a. dazu Körber, Geschichtsbewußtsein interkulturell, 2005.

schen zur Verfügung stehenden Denkweise. Ob diese Form der Bildung von Zeitverlaufsvorstellungen in der Moderne aber tatsächlich so dominant ist, wie Jörn Rüsen meinte,[63] lässt sich durchaus bezweifeln. Die anderen Sinnbildungsmuster sind ja durch die Entwicklung des genetischen nicht ausgelöscht, sondern weiterhin vorhanden, und dürften im Denken der Gesellschaft durchaus ihren Platz haben und Verwendung finden. Ich vermute mit Bodo von Borries, dass auf die höheren/komplexeren Formen der Sinnbildung erst dann zurückgegriffen wird, wenn einfachere angesichts der wahrgenommenen Veränderungen nicht mehr ausreichen.[64] Gegenwärtiges konventionelles Geschichtsdenken bestünde dann also vielmehr aus einer Gemengelage von verschiedenen Kombinationen der Sinnbildungen in Abhängigkeit der jeweiligen Orientierungssituation, bei dem das genetische Denken als Möglichkeit jeweils voll ausgeprägt ist, nicht aber immer und als erste Option Anwendung findet. Für Kloses Modell bedeutete dies, dass weitere Charakteristika der konventionellen Stufe auszumachen wären.

Die dritte, „postkonventionelle" Stufe bleibt bei Klose sehr undeutlich. Sie definiert sie als „Orientierung an metahistorischen Kategorien". Eine „Überwindung" der Historisierungsfähigkeit zugunsten einer erneuten „Stillstellung" der Zeit im Denken des Einzelnen kann damit kaum gemeint sein, denn dieses wäre weder der historischen Orientierungsfähigkeit angemessen, noch würde es der Theorievorlage entsprechen, wenn eine auf vorangegangener Stufe erworbene Fähigkeit durch ihre Erweiterung wieder verloren ginge. Es muss also eine *zusätzliche* Qualifikation oder eine höhere Elaboration sein – wie diese konkret aussehen soll, bleibt leider offen.

Insgesamt erweist sich die Ausgestaltung der Abfolge von der prä- zur postkonventionellen Phase bei Klose als zu generell und umfassend. Sie ist für ein allgemeines Kompetenz-Strukturmodell zudem deswegen nicht geeignet, weil sie – in der Tradition Kohlbergs und Piagets – grundlegend *entwicklungslogisch* konzipiert ist.

63 Rüsen, Vier Typen, 1982, S. 590. Vgl. auch Straub, Orientierung, 2001, S. 19: „In der modernen, westlichen Kultur gibt es nicht einfach bestimmte Möglichkeiten diachroner Selbst-und Weltthematisierung, die man wahrnehmen kann oder nicht. Diese Möglichkeiten sollen nämlich ergriffen werden; sie sind allgemein verbindlich. Verbindlich sind die besagten Formen zumindest dann, wenn das Selbst und die Welt von Menschen in ihrer ‚vollen Wirklichkeit' ans Licht gebracht und erfaßt werden sollen. […] Wer wirklich begreifen will, was ist und wie die Dinge stehen, muß diese ‚Dinge', so heißt es beispielweise, in der mimesis ihres Werdens und Vergehens denken (Droysen)."

64 Vgl. v. Borries/ Körber (Mitarb.): Geschichtsbewußtsein, 2001, S. 249.

Dennoch ist der Ansatz nicht von der Hand zu weisen, wird er mit der Anlehnung an die Konventionalität doch der Tatsache gerecht, dass es sich bei der Unterscheidung von Niveaus des historischen Denkens nicht um eine Abstufung naturgegebener Prozesse, sondern um die Verfügung über kulturelle Formungen geht. In unserem im Folgenden zu skizzierenden eigenen Modell einer Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzverfügung beim historischen Denken wird an eben dieser Stelle angesetzt.

6. DER ALLGEMEINE GRADUIERUNGSPARAMETER UNSERES KOMPETENZMODELLS

Vorab sei noch einmal hervorgehoben, dass es im Rahmen eines Kompetenz-*Struktur*modells nicht um die Konstruktion von Entwicklungen, sondern um die Ausweisung einer Logik der Unterscheidung von Niveaus geht, die zunächst noch „entwicklungsneutral" gedacht werden.

Dabei ist es das Ziel, für die Graduierung der Kompetenzbereiche und Hauptkompetenzen ein *gemeinsames* grundsätzliches Unterscheidungskriterium zu bezeichnen, das wir den „Graduierungsparameter" nennen.

Sodann ist für die folgenden Ausführungen von Bedeutung, dass die Unterscheidung von jeweils fünf Niveaus eine rein pragmatische Entschei-

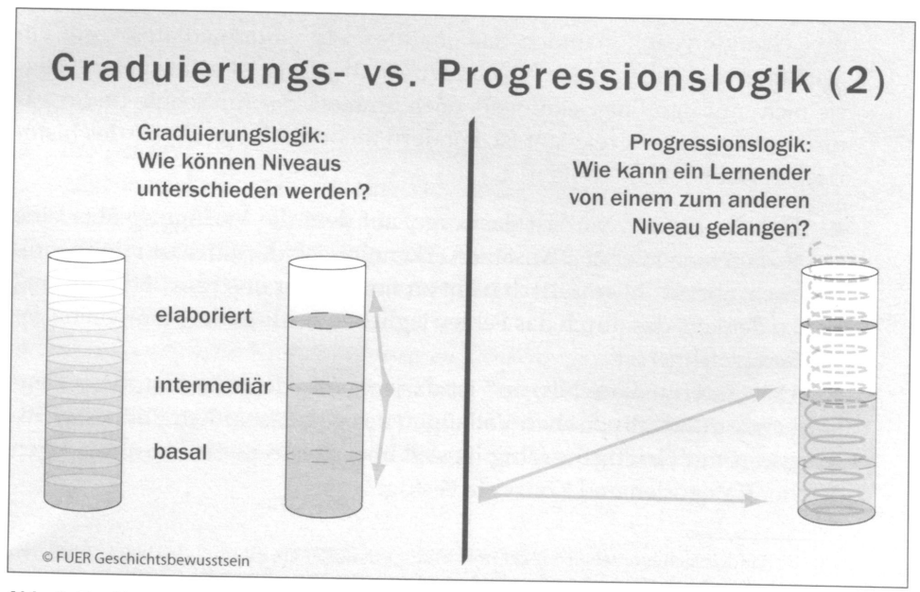


Abb. 1: Zur Unterscheidung von Graduierungs- und Progressionslogik.

dung darstellt: Theoretisch lassen sich für jeden Kompetenzbereich und jede Kompetenz unendlich viele feine Abstufungen herausarbeiten. Das wäre aber nicht nur unübersichtlich, sondern auch unsinnig: Es kann hier nicht darum gehen, einen vollständigen Katalog aller Niveaus vorzulegen; es geht vielmehr um die Herausarbeitung des Kriteriums, mit dem die Niveaus unterteilt werden können.

Begrenzt wird die Skala der Niveaus von zwei realiter wohl nicht zu findenden, sondern nur ideell zu definierenden Niveaus:

- Das „Nullniveau" ist durch das Fehlen jeglichen Anflugs der Kompetenz gekennzeichnet. Wo es in unseren Ausführungen hin und wieder ausführlich skizziert wird, dient es nur der argumentativen Hervorhebung bereits der basalen Verfügung über eine Kompetenz.
- Als „Maximalniveau" bezeichnen wir diejenige Verfügung über historische Kompetenzen, die ein idealer historisch Denkender aufweist, d.h. ein Mensch, der zum einen eine vollständige und umfassende Ausbildung und zum anderen eine ebenso umfassende Lebens- und Orientierungserfahrung aufweist. Sie ist ebenfalls nur theoretisch zu beschreiben, keinesfalls inhaltlich festzulegen.

Zwischen diesen beiden Extrema liegen unendlich viele feine Abstufungen der Verfügung über die Kompetenzen. Sie können nicht alle im Einzelnen definiert werden. Wir unterscheiden daher zunächst rein formal drei Grundniveaus, nämlich das „basale", ein „intermediäres" und ein „elaboriertes". Auch diese Niveau-Unterscheidung ist so ausgelegt, dass sie nicht nur den Entwicklungsbereich umfasst, der für Schule und organisierten Unterricht relevant ist, sondern theoretisch das Ganze des historischen Denkens umgreift:

- Das „basale Niveau" ist dasjenige, auf dem die Verfügung über eine Kompetenz in ersten Ansätzen erkennbar ist; darunter ist rein theoretisch, aber wohl empirisch nicht zu finden, nur noch ein „Nullniveau" zu denken, das durch das Fehlen jeglichen Anflugs der Kompetenz gekennzeichnet ist.
- Das „intermediäre Niveau" ist dasjenige, in dem der historisch Denkende zu idealtypischen Vollzügen des gesellschaftlich üblichen Umgangs mit Geschichte fähig ist und über idealtypische Ausprägungen der Kategorien und Konzepte verfügt.[65]

65 Es handelt sich hierbei also nicht notwendig um dasjenige Niveau, das beim „mittleren Schulabschluss" erreicht sein soll. In vielen, nicht aber allen Fällen wird der mittlere Schulabschluss höhere Ausprägungen fordern müssen. Eine solche Festlegung wäre höchstens innerhalb eines Kompetenz-Entwicklungsmodells, sachlogisch korrekt gar erst bei der Erarbeitung der Bildungsstandards zu treffen – nicht aber im Rahmen eines Kompetenz-Strukturmodells.

- Als „elaboriert" bezeichnen wir dasjenige Niveau, auf dem der Umgang mit Geschichte und Vergangenheit reflektiert und (selbst-)reflexiv vollzogen werden kann.

Zwischen diesen Niveaus liegen – wie bereits gesagt – viele feine Abstufungen, die nicht alle ausgeführt werden können. Beim Erwerb der Kompetenzen (also auch beim schulischen Lernen) sind jedoch gerade die Abfolgen verschiedenster Konfigurationen dieser Zwischenniveaus die Indikatoren für konkrete Lernprozesse. Auch im Kompetenz-Strukturmodell müssen diese daher allgemein bezeichnet werden können, ohne damit inhaltlich zu große Einengungen zu treffen, die die Vielfalt der denkbaren Lernabläufe ausblenden würden. In den Tabellen in diesem Band sind daher die Übergänge in Form zusammenfassender Zeilen (Intervall-Niveaus) ausgewiesen.

Diese Unterscheidung in „basal", „intermediär" und „elaboriert" mit den Intervall-Niveaus ist bislang eine rein formale. Sie sagt noch nichts über das Unterscheidungs*kriterium* aus. Dieses finden wir nun unsererseits in dem Grad und der Form der Verfügung über die gesellschaftlich, d.h. kulturell, geprägten und anerkannten Kategorien, Konzepte, Operationen und Verfahrensweisen des historischen Denkens und der Bereitschaft, sich beim historischen Denken auf sie zu beziehen. Ähnlich wie bei Klose ist es also die Verfügung über die Konvention, die das Niveau des historischen Denkens beschreibt. Im Unterschied zu Kloses Modell beschreibt unsere Unterscheidung jedoch keine Stufen*folge*, sondern zunächst nur eine Niveau-Unterscheidung. Daher verwenden wir auch nicht die Terminologie des „Prä-" und „Post-"-Konventionellen, sondern bezeichnen

- das *basale Niveau historischen Denkens* als „a-konventionell", insofern es gekennzeichnet ist durch eine Verfügung über Konzepte, Kategorien, Operationen und Verfahren historischen Denkens, die gerade nicht die gesellschaftlich entwickelten und üblichen Formen, sondern statt dessen situativ-eigene, spontan entwickelte und nicht zu Systematiken verbundene aufweisen.
- Das *intermediäre Niveau historischen Denkens* ist als „konventionell" in dem Sinne zu bezeichnen, als es dann gegeben ist, wenn der Denkende über die gesellschaftlich ausgeprägten und anerkannten Konzepte und Kategorien, Operationen und Verfahren verfügt und bereit ist, sich

beim eigenen historischen Denken ihrer zu bedienen. Der historisch Denkende, der dieses Niveau einnimmt, ist in der Lage, die Konzepte in idealtypisch-überspitzter Ausprägung zu verstehen und zu benutzen bzw. sich auf derart idealtypische Ausprägungen zu beziehen. Dies ist eine notwendige Bedingung. Es ist allerdings nicht notwendig, dass er über diese Konzepte *ausschließlich* in dieser übersteigerten Form verfügt.[66]

- Das *elaborierte Niveau historischen Denkens* ist als „trans-konventionell" zu bezeichnen, insofern der historisch Denkende weiterhin über die konventionellen Konzepte, Kategorien und Operationen verfügt, aber nicht nur in der idealtypisch zugespitzten Form, sondern insofern er in der Lage ist, diese Konzepte als Konventionen zu erkennen, ihre Reichweiten und Grenzen einzuschätzen, sie selbstständig zu differenzieren und beim eigenen historischen Denken sich auch durch Abwandlung, Kritik, Neuformung und Distanzierung ihrer zu bedienen und neue, eigene Konzepte aufzubauen.

Zwischen den drei grundlegenden Niveaus befinden sich – wie bereits beschrieben – theoretisch unendlich viele feine Abstufungen, die nicht alle mit einer eigenen Charakterisierung versehen werden können, ohne Gefahr zu laufen, die Vielfalt der denkbaren Konfigurationen *a priori* einzuengen und dem Modell somit seine Griffigkeit zu nehmen. Sie sind jedoch für die Analyse von Kompetenzerwerbsprozessen von besonderer Bedeutung, weil erst die Aufeinanderfolge unterschiedlicher Kombinationen einen Indikator für Veränderungen im „Haushalt" der Kompetenzen abgibt. Daher sind sie in unseren Tabellen als zusammenfassende Zeilen mit ausgewiesen. Auch diese Niveau-Intervalle bedürfen einer Bezeichnung:

- Zwischen dem „basalen" und dem „intermediären" Niveau liegen Niveaus, die von partieller, unsystematischer Verfügung über konventionelle Formen, Konzepte und Kategorien historischen Denkens geprägt sind. Diese Zustände können durch ganz verschiedene Entwicklungen zu Stande kommen, etwa durch das bewusste „Suchen" nach Konventionen, also den Wunsch des Lernenden, das in der Gesellschaft übliche Verständnis zu erlangen, oder aber durch die Systematisierung eigenständiger, zunächst noch auf den Einzelfall beschränkter Einsichten zu selbst entwickelten, aber von Fall zu Fall übertragbaren Begriffen, Konzepten und Operationen. Dieses Intervall muss also als das der „Niveaus partieller und unvollständiger Konventionalität" bezeichnet werden.[67]

66 Diese Festlegung hat eminente Bedeutung für die Nutzung des Graduierungsmodells für die Erstellung von Entwicklungsmodellen und für die Setzung von Bildungsstandards wie auch für die Konstruktion von Kerncurricula.

- Zwischen dem „intermediären" und dem „elaborierten" Niveau wiederum liegen ebenso viele feine Abstufungen von Niveaus, in denen die idealtypischen Konventionen „verflüssigt" und überschritten werden. Das kann darin bestehen, die Konventionalität der eigenen Begriffe und Konzepte zu erkennen, ohne jedoch in der Lage zu sein, sie selbst zu überdenken; es kann in dem Bestreben bestehen, andere, bessere, aber ebenso konventionelle Konzepte an ihre Stelle zu setzen, es kann aber auch durch Kritik an Konventionalität überhaupt charakterisiert sein. Es handelt sich hier also um die *„Niveaus partieller Konventionsreflexion"*, vor dem elaborierten Niveau, das durch die grundsätzliche Fähigkeit der Reflexion der eigenen Kategorien und Konzepte sowie Operationen charakterisiert ist.

Diese Differenzierung bedarf noch einiger Erläuterungen.

Zunächst ist herauszuheben, dass dieser Fassung der Niveau-Unterscheidung die Überzeugung zu Grunde liegt, dass Denkende auf allen Stufen über alle Kompetenzen des historischen Denkens verfügen – nur eben auf jeweils anderen Niveau, d.h. in qualitativ unterschiedlicher Form. Auch der „basal" historisch Denkende ist demnach in der Lage, mentale Prozesse der temporalen Orientierung zu vollziehen – wenn auch in einer Form, die zumindest aus der Perspektive der Gesellschaft als rudimentär und nicht anschlussfähig erscheint.

Diese „rudimentäre" Fassung des historischen Denkens, die das basale Niveau auszeichnet, besteht in der Situationsverhaftetheit, Spontaneität und engen Ich-Bezogenheit aller dabei angewandten Kategorien, Konzepte und Verfahren. Wer auf diesem Niveau historisch denken kann, kann für sich selbst einen Begriff von Unterschieden in zeitlicher Hinsicht machen, kann Fragen an Vergangenes stellen, der kann auch Schlussfolgerungen 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 von anderen Mitgliedern der Gesellschaft ebenfalls gekannte Unterscheidungen zurückgreift – und

67 Es wäre verlockend, dieses Intervall als „proto-konventionell" zu bezeichnen oder es als durch eine „Konventions-Suche" charakterisiert zu schildern. Diese Benennung verweist aber bereits wieder auf konkrete Vorstellungen einer Entwicklung von einer zur nächsten Stufe, wogegen hier zunächst neutral der Bereich zwischen zwei Niveaus bezeichnet werden soll.

damit auch nur in einer Weise, die sich nicht auf Denkleistungen anderer beziehen kann. Ebensowenig ist an eine Kommunikation der eigenen Denkform und ihrer Ergebnisse mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft zu denken.

Diese Beschreibung des basalen Niveaus ist natürlich ihrerseits eine idealtypische. In Reinform wird dieses Niveau wohl empirisch nirgends zu finden sein. Wenn aber z.B. Kinder oder auch Erwachsene bei ihrem historischen Denken nur ihre eigenen Konzepte für Zeitunterscheidungen heranziehen können, die gerade nicht dem gesellschaftlich Üblichen entsprechen („als Opa noch lebte"; „damals im anderen Haus"), dann denken sie auf basalem Niveau.

Nächsthöhere Niveaus – und damit der Bereich der Spanne zwischen dem basalen und dem intermediären – sind geprägt durch ***partielle*** und unsystematische, nicht konsistente Formen der Verwendung gesellschaftlich vorgeprägter Konzepte, Kategorien und Operationen. Das kann sich sowohl darin äußern, dass ein historisch Denkender selbst nach einem anerkannten Konzept *sucht*, also etwa das Gefühl verspürt, dass die von ihm wahrgenommene Unterscheidung zwischen „Heute" und „Damals" nicht ausreicht, und dass es doch deutlichere Unterscheidungen geben muss; sei es dass in einigen Bereichen bereits konventionelle Konzepte verwendet werden, ohne dass dieses Einfluss auf andere Bereiche des eigenen historischen Denkens hätte (z.B. die Fähigkeit zur Unterscheidung von „Weimarer Republik", „Drittem Reich" und „Bundesrepublik" gegeben ist, ohne dass die Familiengeschichte dort eingeordnet werden könnte). In diese Spanne gehören auch Versuche hinein, die eigenständig entwickelten Konzepte mit denen der Gesellschaft abzugleichen.

Historisches Denken auf „intermediärem" Niveau ist dann gegeben, wenn der Einzelne in der Lage und bereit ist, die Konzepte, Kategorien und Operationen des historischen Denkens in der in der Gesellschaft erarbeiteten und verbreiteten Form anzuwenden bzw. sich beim eigenen historischen Denken auf sie zu beziehen. Es bezeichnet das Niveau, auf dem der Einzelne seine eigenen Fragen an die Vergangenheit und Geschichte, sein eigenes Orientierungsinteresse mit Hilfe dieser Konzepte und Begriffe (etwa für Epochen und Sektoren, aber auch hinsichtlich der Gesellschaft etc.) sowie mit Hilfe der üblichen Operationen und Verfahren (etwa der Auswertung einer Quelle) bearbeiten kann, und auf dem er gleichermaßen konventionell gefasste historische Fragen, Aussagen, Deutungen und Wertungen anderer Mitglieder der Gesellschaft nachvollziehen kann.

Dieses Niveau ist auch dann gegeben, wenn der Einzelne diese Konzepte, Kategorien und Operationen in idealtypischer Überspitzung denkt,

ihren Konstruktcharakter nicht erkennt, sie hypostasiert, und wenn er die Merkmale des idealtypischen, hypostasierten Konzepts anstelle des konkreten Einzelfalls anwendet.

Dazu ein Beispiel: Wer über das Konzept der historischen Quelle als eines aus der Vergangenheit überkommenen Originals mit spezifischem Informationswert über diese Vergangenheit aufgrund ihrer „Authentizität" verfügt, sich aber nur derart darauf beziehen kann, dass einmal als „Quelle" erkannte oder klassifizierte historische Medien nicht mehr konkret geprüft werden, sondern nur noch als authentische Repräsentanten der Vergangenheit angesehen werden, der hat ebenso das intermediäre Niveau inne wie derjenige, der diesen Begriff von Quelle kennt und ihn selbst verwenden kann, durchaus aber auch problematisierende Gesichtspunkte erkannt hat.

Damit ist auch die Spanne der Niveaus zwischen intermediärem und elaboriertem bezeichnet. Sie ist nämlich geprägt durch Formen historischen Denkens, in denen der jeweils Denkende durchaus über die Konzepte und Kategorien, Operationen und Verfahrensweisen in ihrer gesellschaftlich-konventionellen Form verfügt und sie verwenden kann, aber darüber hinaus in der Lage ist, sich partiell von diesen Konventionen zu distanzieren. Das ist z.B. dann der Fall, wenn der Denkende Fälle und Einzelheiten wahr- und annimmt, die mit den konventionellen Konzepten nicht zu greifen sind, und wenn er dieser Wahrnehmung nicht mehr mit dem Versuch begegnet, sie in das Konzeptgerüst einzuordnen und die „abständigen" Merkmale abzuwerten. Ein Ausweis dieses Niveaus wäre es z.B., den Begriff des „Mittelalters" zu kennen und darunter eine weitestgehend eindeutig abgrenzbare und eindeutig definierte Epoche zu begreifen, aber durchaus anzuerkennen, dass es Bereiche der Lebenswirklichkeit gibt, welchen andere Periodisierungskonzepte angemessener sind.

Auch auf dem elaborierten Niveau verfügt der historisch Denkende über die konventionellen Ausprägungen von Kategorien, Konzepten, Operationen und Verfahren, ist aber in der Lage, deren Hypostasierung zu vermeiden, d.h. er begreift sie nicht als gegenständlich, sondern als Konstrukte zur Erfassung der Welt. Das bedeutet, dass er in der Lage ist, die Konventionen als Konventionen mit bestimmter Reichweite und Grenzen zu erkennen, über sie selbst und ihre Funktion beim historischen Denken nachzudenken, sie für sich selbst abzuwandeln oder ganz in Frage zu stellen und mit den anderen Mitgliedern der Gesellschaft über sie zu kommunizieren. Ausweis dieses Niveaus wäre es also, das Konzept des Mittelalters als ein gesellschaftliches Konstrukt wahrzunehmen, das aus bestimmten Fragestellungen und Interessen heraus zur Abgrenzung von Zeiten und zur Charakte-

risierung einer Epoche erstellt wurde, diskutieren und bewerten zu können, inwieweit es für eine konkrete Einzelfrage trägt, und gegebenfalls andere Periodisierungen vorschlagen und verteidigen zu können.

Auf den ersten Blick mag diese Unterscheidung doch wie eine reine Umformulierung der Unterscheidung „prä-" und „post-"-konventioneller Stufen bei Kohlberg erscheinen. Es kann auch durchaus zutreffen, dass bei bestimmten Bildungsgängen die Entwicklung des historischen Denkens von einem Niveau zum anderen genau dieser Abfolge entspricht. Allerdings ist keineswegs gesagt, dass *alles* historische Lernen dieser Reihenfolge folgen muss. Und mehr noch ist zu bezweifeln, dass sich notwendigerweise Stufen in dem Sinne herausbilden, dass sich gleichzeitig gleichgerichtete Veränderungen in mehreren Dimensionen (hier: Kompetenzen) ereignen. Die Definition Kloses von Entwicklung als einer mehrere Dimensionen umfassenden Veränderung[68] darf eben nicht dazu führen, dass andere Verläufe des historischen Lernens gar nicht mehr zu fassen wären. So können auch Menschen an der gleichen Stelle im gleichen Bildungsgang (etwa: zwei Hauptschüler) deutlich unterschiedliche Ausprägungen der Kompetenzen besitzen und diese in ganz anderer Reihenfolge „entwickeln". Ebenso ist es denkbar, dass, während der eine im Kompetenzbereich „Fragekompetenzen" bereits ein hohes Niveau erreicht hat, aber im Bereich der überfachlichen Konzepte noch mit dem Aufbau der konventionellen Konzepte zu kämpfen hat, es beim anderen umgekehrt ist.

Für ein Kompetenz-Strukturmodell ist es daher bedeutsam, dass nicht von vornherein in einer Progressionslogik gedacht wird.

Tabelle 6 auf Seite 466 listet einige mögliche Konkretisierungen der Graduierungsparameter für einzelne Kompetenzen und Kompetenzkomponenten auf, die nicht nur bei (Teil-)Kompetenzen des *historischen* Denkens und ihren Komponenten einschlägig sein können, aber gerade *auch* hier.

68 „Unter Entwicklung verstehen wir längerfristige Veränderungen, die [...] mehrere Funktionsbereiche umfassen. Wir sprechen von Entwicklung unter der Bedingung, dass Veränderungen in mehr als nur einem Kompetenzbereich wahrnehmbar sind." Vgl. Klose, Klios Kinder, 2004, S. 42.

	Formale Logik der Niveaustufen-Unterscheidung individuellen (historischen) Denkens	Konkrete Logik der Niveau-Unterscheidung. Im Historischen: Art der Bezugnahme auf die in bestimmten Feldern der Geschichtskultur übliche Umgangsweise mit Geschichte	Definition	Indikatoren	Überprüfen
	„Maximalniveau"				
	„elaboriert"	trans-konventionell	Konventionen selbst thematisierend, beurteilend und überschreitend	Eigenständigkeit der Argumentation, Plausibilität der Begründung	nicht mit standardisierten Erwartungshorizonten prüfbar
		Niveaus partieller Konventionsreflexion			
	„intermediär"	konventionell	Kenntnis und Nutzung der Konventionen und Standardisierungen	Konventionen kennen, anwenden können, konventionelle Konzepte in idealtypischer Ausprägung	mit standardisierten Aufgaben und Erwartungshorizonten konventioneller Form
		Niveaus partieller und unvollständiger Konventionalität			
	„basal"	a-konventionell	keine Kenntnis von Konventionen und Standardisierungen	spontanes, nichtsystematisiertes, nicht auf Konventionen zurückgreifendes Denken	
	„Nullniveau"				

Tab. 5: Gegenüberstellung der allgemein-formalen sowie der modellspezifischen Niveaustufen-Unterscheidungen

Niveau / Graduierungskriterium	basal	intermediär	elaboriert prinzipiengeleitet autonom
Konventionalitätsstufe	a-konventionell	konventionell	trans-konventionell
Komplexität	einfach, monodimensional	begrenzt mehrdimensional ohne Vernetzung	multidimensional, polydimensional komplex vernetzt
Reflexivität Bewusstheitsgrad	vorbewusst, egozentrisch	additiv explizit	reflexiv, explizit problematisiert
Abstraktion	konkret-operational, anschaulich	einfache Modelle und Schemata	formal-operational unsichtbar, kritisch
Selbstständigkeit	eng geführt; nach Vorbild, imitativ, kleinschrittig	abwandelnd; eigener Vollzug nach vorgegebenen Schemata; Leitfäden	eigenständig, souverän
Transferweite Variabilität	rekapitulativ,reproduktiv	im Rahmen der üblichen Themenfelder transferierend	weiträumig, kreativ, abwandelnd; nicht-schematisch; variabel
Intrinsität	ohne eigene Motivation	nach Anleitung/ Aufforderung eigene Motivation entwickelnd	ohne fremden Antrieb
(Schematisierung)	vor-schematisch, unstrukturiert, ohne Routine	schematischer Vollzug; Routine	Schemata und Routinen transgressiv abwandelnd

Tab. 6: Zusammenstellung verschiedener Graduierungsparameter für (nicht nur) historische Kompetenzen, die alle einer Grundcharakteristik von A- zu Trans-Konventionalität zugeordnet werden können (Entwurf: Bodo von Borries; Wolfgang Hasber; Andreas Körber; Waltraud Schreiber; Jan Bauer).

7. GRUNDSÄTZE FÜR UND ANFORDERUNGEN AN AUF DIESER GRADUIERUNGSLOGIK AUFBAUENDE ENTWICKLUNGSLOGIKEN

Es ist nicht Aufgabe dieses Bandes, bereits konkrete Entwicklungsmodelle auszuarbeiten – zumal durchaus mehrere unterschiedliche Konzepte denkbar sind. Dennoch sind einige Punkte deutlich herauszustellen, die für alle Entwicklungsmodelle, die diese Niveau-Unterscheidung zu Grunde legen, Geltung haben sollten.

Zunächst ist auf ein mögliches Missverständnis hinzuweisen, das oben bei der Charakterisierung des intermediären Niveaus bereits angedeutet wurde: Bei den Kompetenzniveaus handelt es sich um *Minimalkriterien im Sinne der Outcome-Orientierung*, nicht um *Input*-Vorgaben.

Das bedeutet konkret, dass aus der Definition 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 *nicht* gefolgert werden dürfte, Unterricht hätte *zunächst* und *allein* die Konventionen zu vermitteln und zu lehren, und erst ab einer bestimmten Stufe wäre die Infragestellung und das eigenständige Denken „dran". Das Gegenteil ist der Fall.

Wenn die Graduierungslogik für das intermediäre Niveau eine bestimmte Form der Verfügung über Kategorien, Konzepte und Operationen vorschreibt, dann darf dieses nicht dahingehend interpretiert werden, dass derjenige, der *zusätzlich* über relativierende Einsichten verfügt, dieses Niveau nicht hätte.

Das hat für Unterricht ganz eminente Konsequenzen: Es ist mit einem derartigen Kompetenz-Strukturmodell und der ihm zugehörigen Graduierungslogik durchaus vereinbar, bei genauerer Betrachtung sogar angemessen und gefordert, *nicht* erst die Konventionen in der idealtypisch überspitzten Reinform zu vermitteln, sondern die Lernenden beim Lernen von Anfang an darin zu fördern, die Konventionen *als Konventionen*, d.h. als gesellschaftlich übliche mentale Instrumente zur Erfassung und Deutung sowie Kommunikation von Phänomenen der geschichtlichen Welt mit je spezifischen Stärken und Schwächen, Reichweiten und Grenzen zu erwerben. Es wäre ein groteskes Missverständnis, aus diesem Modell zu folgern, dass kritische und relativierende Zugriffe zunächst zu Gunsten einer unkritischen Form des Denkens zurück zu stellen seien – im Gegenteil.

Wohl aber – und hier liegt eine Bedeutung dieses Graduierungsmodells – ist es erforderlich, Lernende, die die kritischen Zugriffe auf Begriffe und Operationen nicht oder nicht von Anfang an mit aufbauen, nicht schon

deshalb als „unfähig" und „inkompetent" abzustempeln. Wenn sie die Konzepte und Kategorien sowie die Operationen 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.

Bei der Ausarbeitung von Kompetenz-Entwicklungsmodellen und -strategien wie für die Setzung von Bildungsstandards muss also immer im Auge behalten werden, dass alle Niveaubeschreibungen Kriterien dafür sind, ein Niveau zu „attestieren", *nicht* aber umfassende Charakterisierungen zu erreichender *Zustände* des historischen Denkens. Auch wenn das kritisch-reflexive Moment in seinem Bezug auf die Konzepte, Begriffe, Deutungen, Theorien und Verfahren „erst" als Charakteristik des trans-konventionellen Niveaus ausgewiesen wird, dort also notwendige Bedingung ist, ist seine Entwicklung und unterrichtliche Förderung auch bei Schülern, die ansonsten niedere Niveaus ausprägen oder diese gerade erst zu erreichen suchen, nicht nur wünschenswert, sondern wichtig. Es darf also aus der Ausweisung der Verfügung über die Konventionen und konventionellen Formen historischen Denkens nicht geschlossen werden, dass diese erst umfassend und unkritisch aufzubauen wären, *bevor* kritisches Denken anzulegen, zu fördern und auch gelegentlich zu fordern ist. Lediglich für die Frage, ob jemand das intermediäre Niveau in einer jeweiligen Kompetenz erreicht hat, werden diese Formen hier nicht herangezogen.

Kompetenzentwicklung bedeutet also gerade nicht, *erst* die überkommenden und eingefahrenen Wissensbestände, Begriffe und Deutungen zunächst in unkritischer Weise zu vermitteln und erst später Kritik und eigene Reflexion zuzulassen oder gar zu fördern. Vielmehr wird es Aufgabe von Kompetenz-*Entwicklungs*modellen sein, unterschiedliche Ausprägungen von konkreten Konzepten, Kategorien und Operationen zu formulieren, die *jeweils* sowohl in ihrem Gehalt als auch in kritischer Reflexion aufzubauen sind. Mittlere Stufen einer solchen Entwicklungslogik, etwa die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, müssen dann durchaus die Verfügung über die konventionellen Kompetenzen vorsehen, sollten dies aber immer mit einem bestimmten Ausmaß an Relativierung verbinden.

Für die ebenfalls im Weiteren anzugehende Aufgabe der Formulierung von Aufgaben – und zwar sowohl solchen, mit deren Hilfe die Kompetenzen erworben werden sollen, als auch solchen, die der Überprüfung der Kompetenzniveaus von Gruppen sowie solchen, die der Individualdiagnostik dienen[69] – ist zu beachten, dass es gilt, Aufgaben zu formulieren, die nicht nur *entweder* zu erfüllen sind *oder* nicht, sondern die *auf verschiedene Art und Weise* zu erfüllen sind, wobei die *Art* der Aufgabenerfüllung den Indikator für das Kompetenzniveau darstellt. Aufgaben, bei denen Antworten per *multiple choice* (mit oder ohne Mehrfachantworten) nur angenommen bzw. zurückgewiesen werden können, erfassen solch unterschiedliche Beantwortungs*niveaus* gar nicht erst, weil sie wesentliche Teile des zu Grunde liegenden Denkprozesses ausblenden, nur das Ergebnis abfragen, und das nur in einer Form, deren *Formulierung* keineswegs auf die Denkfähigkeiten des Schüler schließen lässt, weil sie vorgegeben ist. Offene Aufgabenformen (Kurzessays) erscheinen dabei schon eher geeignet. Wenn es aber nicht nur um einen Test geht, der für eine bestimmte Lerngruppe innerhalb einer bestimmten Klassenstufe und vor dem Hintergrund eines bekannten, bestimmten Lernprozesses dessen Erfolg evaluieren soll, sondern um einen Test, dessen Aufgaben verschiedene Niveaus von Kompetenzen differenzieren und scharf voneinander trennen soll, dann muss er Antwortmöglichkeiten verschiedenster Form vorsehen: *Multiple-Choice*-Aufgaben sind dann offenkundig wegen struktureller Ausblendung höherer Niveaus ebenso wenig geeignet wie freie Essay-Aufgaben, die für Schüler niederer Kompetenzstufe allein schon vom Anspruch her eine Überforderung darstellen können.

Es zeigt sich, dass die Reflexion über die Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens das verbindende Glied sein kann zwischen der Entwicklung von didaktischen Konzepten, Ansätzen zur Individualdiagnostik wie zur Systemevaluation und zu large-scale-assessments und auch zur konkreten Unterrichtsplanung. Keines dieser Arbeitsfelder darf isoliert von den anderen betrieben werden, wenn nicht Förderung und Entwicklung andere Ziele im Blick haben soll, als sie beim Messen und Diagnostizieren unterstellt und überprüft werden. Zusammen mit der Ausweisung der Kompetenzdimensionen bildet also die weitere Diskussion über die Graduierung der Kompetenzniveaus den Pivotpunkt der didaktischen Entwicklung. Damit wird nicht behauptet, dass alle weitere geschichtsdidaktische Arbeit quasi deduktiv von einem einmal vorgelegten Modell abzuleiten wäre, wohl aber, dass angesichts der Krise des konzeptionellen chronologischen Geschichtsunterrichts Erfahrungen und Entwicklungen

69 Vgl. zum Problem der Aufgabenerstellung auch v. Borries, Empirie: Kompetenzen messen, in diesem Band Seite 653-673.

deshalb als „unfähig" und „inkompetent" abzustempeln. Wenn sie die Konzepte und Kategorien sowie die Operationen 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.

Bei der Ausarbeitung von Kompetenz-Entwicklungsmodellen und -strategien wie für die Setzung von Bildungsstandards muss also immer im Auge behalten werden, dass alle Niveaubeschreibungen Kriterien dafür sind, ein Niveau zu „attestieren", *nicht* aber umfassende Charakterisierungen zu erreichender *Zustände* des historischen Denkens. Auch wenn das kritisch-reflexive Moment in seinem Bezug auf die Konzepte, Begriffe, Deutungen, Theorien und Verfahren „erst" als Charakteristik des trans-konventionellen Niveaus ausgewiesen wird, dort also notwendige Bedingung ist, ist seine Entwicklung und unterrichtliche Förderung auch bei Schülern, die ansonsten niedere Niveaus ausprägen oder diese gerade erst zu erreichen suchen, nicht nur wünschenswert, sondern wichtig. Es darf also aus der Ausweisung der Verfügung über die Konventionen und konventionellen Formen historischen Denkens nicht geschlossen werden, dass diese erst umfassend und unkritisch aufzubauen wären, *bevor* kritisches Denken anzulegen, zu fördern und auch gelegentlich zu fordern ist. Lediglich für die Frage, ob jemand das intermediäre Niveau in einer jeweiligen Kompetenz erreicht hat, werden diese Formen hier nicht herangezogen.

Kompetenzentwicklung bedeutet also gerade nicht, *erst* die überkommenden und eingefahrenen Wissensbestände, Begriffe und Deutungen zunächst in unkritischer Weise zu vermitteln und erst später Kritik und eigene Reflexion zuzulassen oder gar zu fördern. Vielmehr wird es Aufgabe von Kompetenz-*Entwicklungs*modellen sein, unterschiedliche Ausprägungen von konkreten Konzepten, Kategorien und Operationen zu formulieren, die *jeweils* sowohl in ihrem Gehalt als auch in kritischer Reflexion aufzubauen sind. Mittlere Stufen einer solchen Entwicklungslogik, etwa die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, müssen dann durchaus die Verfügung über die konventionellen Kompetenzen vorsehen, sollten dies aber immer mit einem bestimmten Ausmaß an Relativierung verbinden.

Für die ebenfalls im Weiteren anzugehende Aufgabe der Formulierung von Aufgaben – und zwar sowohl solchen, mit deren Hilfe die Kompetenzen erworben werden sollen, als auch solchen, die der Überprüfung der Kompetenzniveaus von Gruppen sowie solchen, die der Individualdiagnostik dienen[69] – ist zu beachten, dass es gilt, Aufgaben zu formulieren, die nicht nur *entweder* zu erfüllen sind *oder* nicht, sondern die *auf verschiedene Art und Weise* zu erfüllen sind, wobei die *Art* der Aufgabenerfüllung den Indikator für das Kompetenzniveau darstellt. Aufgaben, bei denen Antworten per *multiple choice* (mit oder ohne Mehrfachantworten) nur angenommen bzw. zurückgewiesen werden können, erfassen solch unterschiedliche Beantwortungs*niveaus* gar nicht erst, weil sie wesentliche Teile des zu Grunde liegenden Denkprozesses ausblenden, nur das Ergebnis abfragen, und das nur in einer Form, deren *Formulierung* keineswegs auf die Denkfähigkeiten des Schüler schließen lässt, weil sie vorgegeben ist. Offene Aufgabenformen (Kurzessays) erscheinen dabei schon eher geeignet. Wenn es aber nicht nur um einen Test geht, der für eine bestimmte Lerngruppe innerhalb einer bestimmten Klassenstufe und vor dem Hintergrund eines bekannten, bestimmten Lernprozesses dessen Erfolg evaluieren soll, sondern um einen Test, dessen Aufgaben verschiedene Niveaus von Kompetenzen differenzieren und scharf voneinander trennen soll, dann muss er Antwortmöglichkeiten verschiedenster Form vorsehen: *Multiple-Choice*-Aufgaben sind dann offenkundig wegen struktureller Ausblendung höherer Niveaus ebenso wenig geeignet wie freie Essay-Aufgaben, die für Schüler niederer Kompetenzstufe allein schon vom Anspruch her eine Überforderung darstellen können.

Es zeigt sich, dass die Reflexion über die Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens das verbindende Glied sein kann zwischen der Entwicklung von didaktischen Konzepten, Ansätzen zur Individualdiagnostik wie zur Systemevaluation und zu large-scale-assessments und auch zur konkreten Unterrichtsplanung. Keines dieser Arbeitsfelder darf isoliert von den anderen betrieben werden, wenn nicht Förderung und Entwicklung andere Ziele im Blick haben soll, als sie beim Messen und Diagnostizieren unterstellt und überprüft werden. Zusammen mit der Ausweisung der Kompetenzdimensionen bildet also die weitere Diskussion über die Graduierung der Kompetenzniveaus den Pivotpunkt der didaktischen Entwicklung. Damit wird nicht behauptet, dass alle weitere geschichtsdidaktische Arbeit quasi deduktiv von einem einmal vorgelegten Modell abzuleiten wäre, wohl aber, dass angesichts der Krise des konzeptionellen chronologischen Geschichtsunterrichts Erfahrungen und Entwicklungen

69 Vgl. zum Problem der Aufgabenerstellung auch v. Borries, Empirie: Kompetenzen messen, in diesem Band Seite 653-673.

in allen genannten Bereichen Rückwirkungen auf die jeweils anderen haben müssen – und zwar über die gemeinsame Weiterarbeit an explizit ausgewiesenen Niveau-Charakteristika.

LITERATUR

Angvik, Magne/Borries, Bodo v. (Hgg.): YOUTH and HISTORY. A Comparative European Survey on Historical Consciousness, Hamburg 1997.

Becher, Ursula A. J.: Chronologischer Geschichtsunterricht, in: Bergmann, Klaus/Fröhlich, Klaus/Kuhn, Annette u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 277-279.

Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe. Bd. II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim/Basel 2004, S. 322-408.

Borries, Bodo von: Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht: dargestellt an der Behandlung der Römischen Republik in der 7. Klasse, Stuttgart 1974.

Borries, Bodo von: Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung, in: Borries, Bodo von: Lebendiges Geschichtslernen: Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 138-168.

Borries, Bodo von/Körber, Andreas (Mitarb.): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln u.a. 2001, S. 239-280.

Erdmann, Elisabeth: Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2002.

GPJE: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Joachim Detjen u.a., Schwalbach/Ts. 2004.

Günther-Arndt, Hilke: Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik? in: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hgg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Berlin 2006, S. 251-278.

Hameyer, Uwe: Grundbildung im Sachunterricht – Perspektivrahmen für ein Kernfach. [www.praxisgrundschule.de (Juli 2004); (gelesen 6. März 2006)].

Holl-Giese, Waltraud: Mit Grundschulkindern die ‚Einschulungsgeschichte' rekonstruieren, in: Sache, Wort, Zahl 31,58 (2003), S. 11-16.

Jeismann, Karl-Ernst: ‚Geschichtsbewußtsein'. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 179-222.

Klieme, Eckard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise, Bonn, 22003. [Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf; (gelesen 29.12.2005)].

Klieme, Eckhard: Der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen. Implementation, Weiterentwicklung und Nutzung der Standards. KMK-Fachtagung „Implementation der Bildungsstandards", Berlin 2.4.2004.

[Foliensatz: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Fachtagung/KMK Vortrag_Klieme.pdf; (gelesen 14. Dezember 2004)].

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

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

Körber, Andreas: Historisches Denken als Entwicklungs-Hilfe und Entwicklungs-Aufgabe. Überlegungen zum Geschichtslernen im Bildungsgang, in: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang, Wiesbaden 2004, S. 241-269.

Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein interkulturell – oder: Plädoyer für einen interkulturell inkludierenden Begriffsgebrauch, in: Handlung – Kultur – Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften 14,2 (2005), S. 212-227.

Koselleck, Reinhart: Historia magistra vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte, in ders.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M. 1979, S. 38-66.

Küppers, Waltraut: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts: Eine Untersuchung über Geschichtswissen u. Geschichtsverständnis bei Schülern, Stuttgart ^{2}1966.

Lee, Peter/Ashby, Rosalyn: Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14, in: Stearns, Peter N./Seixas, Peter/Wineburg, Sam (Hgg.): Knowing, Teaching, and Learning History, New York, London 2000, S. 199-222.

Lee, Peter/Shemilt, Denis: A Scaffold, not a Cage. Progression and Progression Models in History, in: Teaching History, 113 (2003), S. 13-23.

Löwith, Karl: Weltgeschichte und Heilsgeschehen: Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie, Weimar 1953 [zuletzt 2004].

Michler, Andreas: Längsschnitte im Geschichtsunterricht – Versuch einer Typologie, in: Erdmann, Elisabeth (Hg.): Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, Neuried 2002, 25-42.

Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2000.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 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.

QCA (Qualifications and Curriculum Authority): „Progression in History": [http://www.ncaction.org.uk/subjects/history/progress.htm; (gelesen 6.6.2006)].

Röckelein, Hedwig: Impulsreferat ‚Vormoderne' (‚Mittelalter'), in: Zeitenblicke 4,1 (2005) [http://www.zeitenblicke.historicum.net/2005/1/roeckelein/index.html; (gelesen 16. September 2005)].

Rost, Jürgen: Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen, in: Zeitschrift für Pädagogik 50, 5 (2004); S. 662-677.

Roth, Heinrich: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München ²1958.

Rüsen, Jörn: Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Koselleck, Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hgg.): Formen der Geschichtsschreibung, München 1982, S. 514-605.

Schneider, Gerhard: Neue Inhalte für ein altes Unterrichtsfach. Überlegungen zu einem alternativen Curriculum Geschichte in der Sekundarstufe I, in: Demantowsky, Marco/Schönemann, Bernd (Hgg.): Neuere geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 119-142.

Schreiber, Waltraud: Entwicklung historischer Kompetenz. Das Geschichtsbewusstsein von Grundschülern fördern II, in: Schreiber, Waltraud (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Neuried 2004, S. 47-113.

Straub, Jürgen: Temporale Orientierung und narrative Kompetenz. Zeit- und erzähltheoretische Grundlagen einer Pychologie biographischer und historischer Sinnbildung, in: Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln 2001, S. 15-44.

Tuchmann, Barbara W.: Der ferne Spiegel. Das dramatische 14. Jahrhundert, Hildesheim 1980/1997.

Überlegungen zu Graduierungslogiken der Kernkompetenzen im Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen

Andreas Körber, Johannes Meyer-Hamme, Waltraud Schreiber

Der Kompetenzbereich der „historischen Orientierungskompetenzen"[1] bündelt im hier vorgelegten Kompetenzmodell alle diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die nötig sind, historisches Denken und seine Ergebnisse lebensweltlich wirksam werden zu lassen. Es geht also vor allem um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Erkenntnisse und Einsichten, die durch die Re- und De-Konstruktionsprozesse – auf der Basis eigener oder fremder Fragestellungen – gewonnen werden, auf die eigene Person und Lebenswelt zu beziehen. „Orientierung" meint zunächst die Funktion historischen Denkens, durch denkenden Rekurs auf Vergangenes gegenwärtiges Sein (Identität) und Handeln in ein re-konstruiertes Kontinuum einzuordnen.

Erstens geht es also darum, den eigenen „Standort" (und Blickwinkel, Sehepunkt, die eigene Perspektive), also das historische „Ich", zu bestimmen.[2] Zweitens ist die Reflexion über die vielen Anderen (Individuen, Gruppen, Zustände u. dgl.) mit einzubeziehen. Drittens hat eine Reflexion darauf zu erfolgen, was aus den im historisches Denken gewonnenen Erkenntnissen über Gegenwart und Vergangenheit für eigenes Handeln (und Leiden) in Gegenwart und Zukunft folgt. Viertens schließlich geht es darum, durch die Re-Organisation des eigenen Geschichtsbewusstseins diese gewonnenen Erkenntnisse – über die Vergangenheit, das historische „Ich" und „Wir", über Fremdes, über die Methoden ihrer Erschließung

1 Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Orientierungskompetenzen, in diesem Band S. 236-264.

2 Orientierung beinhaltet somit immer konstitutiv auch Feststellungen über die Strukturierung der Vergangenheit, geht aber nicht in ihnen auf. Es geht immer um die Feststellung dessen, von wo aus man eigentlich auf diese Vergangenheit blickt, wie sie sich von diesem Blickwinkel aus darstellt, wie der eigene Standort beschaffen ist usw. Ein Beispiel: Wer immer eine sozialen Praxis und Struktur der Gegenwart, etwa die Geschlechterverhältnisse unter den Taliban in Afghanistan, als „mittelalterlich" kennzeichnet, benötigt eine Vorstellung der Epochenunterscheidungen und Charakterisierungen, die seine eigene Position als „neuzeitlich" oder „modern" verortet (vgl. etwa das Interview des Generalsekretärs der Welthungerhilfe, Hans-Joachim Preuß, mit der Stuttgarter Zeitung vom 2.5.2007; "'In mancher Beziehung sind wir gescheitert'; Hungerhilfe-Chef: Der Westen hat den Terror stark gemacht." Stuttgarter Zeitung; 2.5.2007, zit. n. www.lexisnexis.com).

bzw. Verarbeitung und schließlich über Kategorien und Konzepte historischen Denkens – nutzbar zu machen für weiteres Denken, d.h. sie aus dem Zustand eines case knowledge in operables Wissen zu überführen.
Dazu im folgenden drei Beispiele.

1. Wer etwa als liberal denkender Jugendlicher mit Sympathien für die FDP nach der im August 2007 stattgefundenen Hatz auf indische Einwohner in der sächsischen Stadt Mügeln über die Äußerungen des dortigen liberalen Bürgermeisters, er sei „stolz ein Deutscher zu sein", bezüglich seines eigenen politischen Standortes verunsichert ist, den kann eine Aufarbeitung der Geschichte des Liberalismus in Deutschland nicht nur zur Erkenntnis führen, dass der Liberalismus in Deutschland zwar nicht „schon immer", wohl aber mit alter Tradition national(istisch)e und spezifisch bürgerliche Strömungen besaß. Sie kann ihn zudem dazu befähigen, mit Hilfe der Begriffe und Konzepte, mit denen diese Geschichte erschlossen und erzählt wird, seine eigene Position innerhalb des heutigen politischen Spektrums besser zu bestimmen.
2. Wer im Geschichtsunterricht bei der Behandlung der Deutschen Geschichte der Neuzeit das Konzept des „Deutschen Sonderwegs" kennenlernt,[3] wird hoffentlich später nicht nur genau die ihm erzählte Geschichte wiedergeben können (etwa als tatsächlicher oder als nur vermeintlicher Sonderweg), sondern auch in der Lage sein, bei aktuellen politischen Debatten das in der aktuellen Politik immer wieder verwendeten Schlagwort eines zu vermeidenden „neuen Sonderwegs" (in Europa) einzuordnen und sich dazu zu verhalten wissen.
3. Wer aus einem (Schul-)Buch über die Methodik historischen Erkennens etwas über Periodisierungen erfährt, der wird dieses Wissen so in seinen Konzepthaushalt einbauen müssen, dass er etwa bei zukünftigen Fragen an die eigene Vergangenheit operativ damit umgehen kann. Das betrifft etwa die Fähigkeit, den Begriff der „Zeitgeschichte" differenziert zu benutzen.

Gerade das zweite und dritte Beispiel zeigen auf, dass die Orientierungskompetenz zum einen nicht nur dort „gefragt" ist, wo historisches Denken aus tatsächlichen ureigensten Orientierungsbedürfnissen entsteht, sondern auch dort, wo gewissermaßen institutionell initiiert „auf Vorrat" ge-

3 Etwa in Gestalt der These, das Deutsche Reich habe einen im europäischen Vergleich exzeptionellen Weg zum Nationalstaat genommen, der auch seine politische Kultur derart beeinflusste, dass demokratisches gegenüber obrigkeitlichem Denken dort geringer ausgeprägt worden sei.

dacht wird. Auch unter diesen Bedingungen ist eine Orientierung nötig, wenn dieses Denken nicht folgenlos bleiben soll. Zum Zweiten kommt Orientierung(skompetenz) auch dort zum Tragen wo ohne aktuelle Frage Erkenntnisse über den Gegenstand bzw. die Domäne „Geschichte" erworben werden und über sie nachgedacht und gelernt wird.

Die Fähigkeit, Fertigkeiten und die Bereitschaft, die Orientierungskompetenz auch tatsächlich anzuwenden, stehen im Rahmen des unserem Kompetenzmodells zu Grunde liegenden Prozessmodells am „Ende" des Prozesses historischen Denkens. Daraus zu schließen, dass die Operation des „Orientierens" als solche auf einem höheren Niveau angesiedelt wäre als etwa die des „Re-Konstruierens" und des „De-Konstruierens" oder auch des „Historisch Fragens" wäre verfehlt. Ebenso die Vorstellung, dass etwa beim historischen Lernen über Orientierungsfragen erst gesprochen werden könne und solle, wenn die anderen Operationen bereits geübt und die ihnen zugehörenden Kompetenzen hinreichend entwickelt sind. Alle Operationen und Kompetenzen gehören auf jedem Niveau zum vollständigen Vollzug des Prozesses historischen Denkens dazu.

Es kann daher nicht Kriterium für das Niveau eines historischen Denkens sein, ob es in Orientierungsprozesse mündet, weil grundsätzlich jedem historischen Denken diese Bezüge eigen sind, wohl aber muss es ein Qualitätskriterium sein, in welcher Art und mit welchem Reflexivitätsgrad derartige Bezüge hergestellt werden. Die Orientierungskompetenzen bedürfen also selbst einer Graduierung, einer Unterscheidung verschiedener Niveaus, auf denen über sie verfügt werden kann.[4] Das Problem, dass die Bezüge nicht notwendig sofort, sondern eben auch mit großer Zeitdifferenz hergestellt werden, erschwert die konkrete Erhebung der Niveaus, nicht aber die grundsätzliche Graduierung.

Der Komplex der „historischen Orientierungskompetenzen" lässt sich gemäß der oben getroffenen Charakterisierung in vier voneinander abhängige Kernkompetenzen untergliedern:[5]

4 Jörn Rüsen hat die Qualität einer Geschichte einmal daran bemessen, ob sie den Adressaten wirksam in der Gegenwart orientiert (Rüsen, Vernunft, 1983, S. 77). Sein Qualitätskriterium bezieht sich auf das Ergebnis eines historischen Orientierungsprozesses, eine konkrete Orientierung also. In unserem Modell bezeichnen die Orientierungskompetenzen jedoch etwas weiteres, nämlich die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, überhaupt Geschichte(n) als orientierend auf die eigene Person und Lebenswelt zu beziehen. Es geht also nicht um ein System neuer Qualitätskriterien für Narrationen, sondern um die Unterscheidung verschiedener Niveaustufen eines denkenden Umgangs mit ihnen.

5 Die folgende Aufzählung folgt der Reihenfolge der Kernkompetenzen des Kompetenzbereichs in unseren anderen Darstellungen des Modells, nicht der oben gegebenen Ableitung.

1. Die Kompetenz, das Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren, also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene mentale Disposition der Verarbeitung von Geschichtlichkeit zu reflektieren und zu erweitern.
2. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die jeweils innerhalb eines Denkprozesses gehegten konkreten Vorstellungen über die Vergangenheit, die Zusammenhänge innerhalb und zwischen früheren Zeitebenen sowie mit der Gegenwart, zu überprüfen, in Frage zu stellen, zu revidieren oder zu erweitern. Im Blick stehen also historisches Welt- und Fremdverstehen und die Wahrnehmung von Alterität.
3. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens, d.h. es werden die Vorstellungen überprüft und ggf. verändert, die das Verhältnis der eigenen Person oder Gruppe zur historischen und historisch gewordenen Welt betreffen (Selbstverstehen/Identitätsreflexion).
4. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Reflexion und Erweiterung der eigenen Handlungsdispositionen. Damit ist sowohl die Reflexion der historisch geprägten Bedingungen und Möglichkeiten für eigenes Handeln und ggf. ihrer Veränderung gemeint, als auch die Auseinandersetzungen mit den Zielen und Strategien eigenen Handelns in der Gegenwart und für die Zukunft auf der Basis des historischen Denkens (Praxis).

Wenn im Folgenden von der Revisionsfähigkeit und -bereitschaft als Bedingung für die Verfügung über Orientierungskompetenzen die Rede ist, dann ist damit nicht gesagt, dass eine tatsächliche Nicht-Revision – also das Beibehalten bisheriger Vorstellungen, Kategorien, Konzepte, Orientierungen – notwendigerweise ein Ausweis für das Fehlen dieser Kompetenzen sei. Nicht derjenige ist auf besonders hohem Niveau orientierungskompetent, der, wie ein Chamäleon, ständig und fortlaufend sein Geschichtsbild, die Vorstellungen über das „Ich" (bzw. „Wir") darin, seinen Begriffs- und Konzepthaushalt sowie die historischen Leitlinien seines Handelns ändert, um sich in verschiedenen Situationen seiner Gegenwart zurechtzufinden und seine Zukunft zu planen – wohl aber derjenige, der dies reflektiert und nicht nur unter besonderen Bedingungen (etwa: unter Anleitung) kann. Es handelt sich hier um ein Problem von Kompetenz und Performanz sowie notwendigen und hinreichenden Bedingungen: Sofern eine Veränderung vollzogen wird, muss die dieser Änderung zu Grunde liegende Kompetenz gegeben sein; wenn aber eine Veränderung ausbleibt, kann dies auf ein niedriges Kompetenzniveau oder aber auf eine „kompetent" erkannte fehlende Notwendigkeit zur Veränderung zurückzuführen sein. Insofern umfasst das Kriterium der Revisionsfähigkeit immer auch die Anforderung, eine Nicht-Revision zu begründen.

ZU DEN KERNKOMPETENZEN UND IHRER GRADUIERUNG

Bevor im Folgenden die Kernkompetenzen genauer besprochen und ihre Graduierung skizziert werden, sei noch kurz auf die Frage nach allgemeinen, für alle Kernkompetenzen gültigen Graduierungsgesichtspunkten eingegangen.

Auch für die Kompetenzbereiche der Orientierungskompetenzen greifen wir wieder auf unser allgemeines Graduierungsmodell zurück, das spontane, unsystematische, nicht gefestigte und ohne Rückgriff auf gesellschaftlich anerkannte Verfahren stattfindende Denkprozesse als „basal" qualifiziert, die Fähigkeit zu systematischer Nutzung solcher gesellschaftlicher Vorgaben als „intermediär" und ein eigenständiges, auf die gesellschaftlichen Formen zurückgreifendes, diese aber selbst dabei reflektierendes und sie übersteigendes Vorgehen als „elaboriert".

Es kann zunächst nicht stark genug betont werden, dass es aber gerade im Bereich der Orientierungskompetenzen nicht darum gehen kann, die Verfügung über bestimmte, festgelegte Einsichten, über fix definierte Prinzipien, Kategorien, Konzepte, Scripts etc. zum Kriterium der Niveauunterscheidung zu machen. Dies ist schon bei den anderen Kompetenzbereichen nicht zulässig. Hier kommt hinzu, dass die Kompetenz nicht das jeweilige Ergebnis nach einer solchen Revision bezeichnet, sondern dass gerade die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Veränderung selbst zu graduieren ist. So unterscheidet also nicht etwa die Tatsache der Aneignung einer konventionellen Vorstellung (etwa des Konzepts „Mittelalter") oder ihre Überwindung einen Niveauwechsel, sondern die Art und Weise, wie ein solcher Wechsel von statten geht.

Eine erste grobe Skizze kann wie folgt aussehen:
Wer in der Lage ist, sein Wissen und seinen kategorialen und methodischen Denk-„Haushalt" sowie seine Vorstellungen vom Ich/Wir und dem historisch Fremden sowie schließlich seine Handlungsvorstellungen umzubauen, indem er gesellschaftliche Vorbilder und eingefahrene Routinen dafür nutzt/adaptiert/aufgreift, dem ist das intermediäre Niveau zu bescheinigen. Solche gesellschaftlich geprägten Verfahren können darin bestehen, dass etwa Wissen aus Lexika übernommen wird, dass Wissen und Auffassungen von Autoritäten erfragt und übernommen werden, dass bisherige Vorstellungen und Geschichtsbilder durch neue, von anerkannten „Autoritäten" vorgetragene einfach ersetzt werden („bisher habe ich ge-

dacht, dass ... nun, habe ich gehört, dass ..., also ist das wohl so") bzw. dass explizit gelernte Verfahren eigener Wissensproduktion und -reflexion angewandt werden. Schulischer Unterricht und die in ihm verwendeten Formen des Wissenstransfers und der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen solche gesellschaftlichen Vorbilder für Orientierungsprozesse dar, sofern nicht in ihnen bereits Freiräume und Anlässe zur Selbstreflexion und Selbstreferentialität des Lernens geöffnet sind oder errungen werden. Das gleiche gilt für die gesellschaftlich geprägte Sachbuch-Kultur wie auch für das Museumswesen, sofern der Rezipient diese Medien und ihre Angebote unter der leitenden Prämisse nutzt, aus ihnen das je dargestellte „Neue" ohne weitere eigene Reflexion zu übernehmen.

Elaborierte Formen der historischen Orientierung weisen sich demnach – das wurde bereits angedeutet – durch eine Selbstreferentialität und -reflexion aus, die die gesellschaftlichen Formen kennt und nutzt, aber in ihrer Gültigkeit und Reichweite reflektiert. Das ist etwa immer dann der Fall, wenn Menschen in der Lage sind, ihnen angebotene oder angesonnene Verhaltensweisen zur auch historischen Identifizierung aufzugreifen und das darin enthaltene Angebot der Orientierung wahrzunehmen, sich dazu aber auch bewusst zu verhalten. Das gilt etwa dann, wenn das gemeinsame Sprechen des Glaubensbekenntnisses in der Kirche weder mechanisch oder aus Opportunitätsgründen unehrlich, sondern ernsthaft vollzogen wird, gleichzeitig aber darüber reflektiert werden kann, inwiefern das Bekenntnis zu einer Erwartung der Wiederkehr Christi („von dort wird er kommen zu richten") tatsächlich als historisch-zeitlich oder aber eher als metaphorisch verstanden wird.

Auf nur „basal" ausgeprägte Orientierungskompetenz deuten dann etwa solche Performanzen des „Lernens" bzw. des Umdenkens hin, in denen Schlussfolgerungen einer gehörten Geschichte zum „Ich" rein situativ-spontan, unmittelbar projektiv, unsystematisch und weitgehend folgenlos und wenig begründbar erscheinen. Das mag der Fall sein, wenn etwa jüngere Kinder nach dem Besuch einer Klosterruine in dort angebotenen Verkleidungen für ein paar Stunden oder Tage sich selbst als „Mönch" ansprechen und in dieser „Rolle" ausprobieren, ohne wirklich eine konsistente Vorstellung davon aufbauen zu können, was das bedeuten würde.[6] Dazu gehören aber auch das Selbsterfinden von Begriffen wie z.B. „Cowboy-Zeit" und eigene, für Erwachsene oft abstruse Handlungsvorstellungen angesichts der Rezeption „historischer" Vorbilder (etwa die Ankündigung eines Kindes, wenn es groß sei, wolle es auch König werden).

6 Einen vergleichbaren Fall habe ich jüngst an meinem eigenen Sohn erlebt, der beim Besuch von Jedburgh Abbey in Schottland keinen Mönchshabit fand, wie ihn sein großer Bruder hatte, sondern nur einen grünen Umhang, dessen Erläuterung als Kleidung eines „Laienbruders" ihn sofort in die völlig unklar bleibende Rolle versetzte (A.K.).

1. KOMPETENZ ZUR RE-ORGANISATION DES GESCHICHTSBEWUSSTSEINS (Andreas Körber)

A) CHARAKTERISTIK[7]

Die erste Hauptkompetenz betrifft die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene Disposition zur Verarbeitung von Vergangenheit und Geschichte zu reflektieren und zu revidieren, so dass neue Elemente, die sich für die Orientierung als relevant erwiesen haben, in abstrahierter Form in das Geschichtsbewusstsein aufgenommen und so für weitere Vollzüge des historischen Denkens verfügbar gehalten werden, andere, bereits enthaltene Elemente gegebenenfalls einen anderen Stellenwert erhalten.

Diese Änderungen des Geschichtsbewusstseins können Ergebnis eines Orientierungsprozesses sein, in dem eine konkrete historische Frage bearbeitet wurde, sie können aber auch die Folge einer Metareflexion und -kommunikation sein, in der geschichtstheoretische Fragen diskutiert werden, die bisherige Überzeugungen als revisionsbedürftig erscheinen lassen. Die Kernkompetenz der Revision des Geschichtsbewusstseins ist also nicht nur immer dann „gefragt", wenn konkret über historische Phänomene nachgedacht und gelernt wird, sondern auch dann, wenn die „Logik des Historischen" Gegenstand des Denkens ist.[8]

Diese Kompetenz zum „Umbau des Geschichtsbewusstseins" bezieht sich auf alle Kompetenzbereiche. Sie umfasst also sowohl die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Ergänzung, Erweiterung und Differenzierung des Bestandes an und des Verfügens über Prinzipien, Kategorien, Konzepte und Scripts (→ Sachkompetenzen), wie auch diejenige zum tatsächlichen Vollzug der Operationen (→ Frage-, Methoden-, andere Kernkompetenzen der Orientierungskompetenzen).

7 Für eine ausführliche Charakterisierung vgl. den Beitrag von Waltraud Schreiber in Abschnitt II dieses Bandes.

8 Vgl. für ersteren Fall die Grafik Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, S. 187, vereinfachte Fassung in diesem Band S. 17-53; eine wirksame Revision des Geschichtsbewusstseins dürfte sich jedoch erst ergeben, wenn die so veränderten Vorstellungen sich in weiteren Vollzügen des Prozesses historischen Denkens bewähren konnten. Vgl. dazu die Grafik in Körber, Stresemann, 1999, S. 46, auch in Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, 2003, S. 184.

- Mit Blick auf die Sachkompetenzen fällt darunter z.B., dass der historisch Denkende überhaupt in der Lage sein muss, eine Bedeutung dieses Denkens für sein eigenes Leben anzuerkennen und Konsequenzen daraus zu ziehen, d.h. unter anderem, Geschichte nicht als bedeutungslos für das eigene Leben oder aber als Gegenstand zweckfreier Erbauung anzusehen.[9] Es geht also auch um die Reflexion, Erweiterung, Differenzierung und Konkretisierung des Geschichtsbegriffs.
- Ebenso umfasst Re-Organisationskompetenz die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur Ergänzung, Erweiterung und Differenzierung des Bestandes an und des Umgangs mit Prinzipien, Kategorien, Konzepten und Scripts,[10] mit denen lebensweltliche Erfahrungen zu historischen Fragen verarbeitet bzw. ‚fremde' Fragen analysiert und auf die eigene Situation bezogen werden (Überlappung mit →Fragekompetenzen), bzw. solche, auf die beim synthetischen (Re-Konstruktion) wie analytischen (De-Konstruktion) Umgang mit Informationen und Narrationen über Vergangenes zurückgegriffen wird, und mit denen die Verfahren des historischen Denkens gesteuert werden (Überlappung mit →Methodenkompetenzen).[11]

9 Die manifeste Leugnung oder Abwehr einer Bedeutung von Geschichte („History is bunk", sei es nach Henry Ford oder in der Aldous Huxleys Verwendung in Brave New World) ist dagegen sehr wohl Ausdruck einer Fähigkeit, Geschichte auf sich selbst zu beziehen; die ihrerseits wieder Voraussetzung für die Überwindung der konkreten Abwehr sein muss.

10 Wer beim Versuch, die eigene Herkunft zu rekonstruieren, feststellt, dass er mit dem bürgerlichen Familienbegriff bei einer Suche nach „Verwandten" nur begrenzten Erfolg hat, kann durch Erweiterung und Differenzierung seines Konzepts von „Familie" (etwa im Sinne einer „Patchwork-Familie" heute oder eines Sippen-Verbandes) nicht nur sein kategoriales Wissen und Begriffswissen (→ Sachkompetenzen) ausbauen, sondern auch mehr Erfolg bei dieser konkreten Orientierung verbuchen. – Diese Fähigkeit, das beim historischen Denken erworbene Wissen zum Umbau des eigenen Konzept- und Kategorienhaushalts (im Bereich der Sachkompetenz) zu nutzen, ist Ausdruck von Re-Organisationskompetenz. Zur Vorgeschichte der heutigen Familienstrukturen vgl. u.a. Rosenbaum, Formen, ²1996. Zur Differenzierung der Kategorien siehe Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

11 Re-Organisationskompetenz ist ebenso gefragt, wenn der Familienforscher bei seiner Arbeit entdeckt, dass die ihm zur Verfügung stehenden Quellen mit einer anderen Methode (etwa statistischer Auswertung statt einfacher Lektüre) weitaus mehr Informationen für seine Fragestellung erbringen. In einem ersten Schritt erweitert er sein Methodenrepertoire (→Methodenkompetenzen). Die aus der konkreten Anwendung „geronnenen" Verfahrensscripts speichert er ab (→Sachkompetenzen). Insgesamt handelt sich aber nicht um ein abstraktes „Lernen" der neuen Methode und ihrer Scripts, sondern um eine Schlussfolgerung aus einem um Orientierung bemühten Denkprozess. Dies führt zur Erweiterung des Geschichtsbewusstseins in methodischer Hinsicht.

„Re-Organisationskompetenz" ist aber nicht nur die Fähigkeit, den Bestand und die Formen des Umgangs zu erweitern und zu differenzieren, sondern auch, zuvor gehegte Vorstellungen anders zu bewerten, ihnen eine andere (auch: mindere) Relevanz für Orientierungsfragen zuzuschreiben, ja sie gegebenenfalls sogar gegen neue auszutauschen.[12] Daher ist in unserem Modell die Re-Organisationskompetenz eine Kernkompetenz der historischen Orientierungskompetenzen.

Es geht bei der Re-Organisationskompetenz also darum, die auf die anderen Kompetenzbereiche bezogenen Ergänzungen, Erweiterungen, Differenzierungen im eigenen Geschichtsbewusstsein zu adaptieren und sie so auf die selbstständige Bearbeitung historischer Fragestellungen richten zu können. Damit gehört zur Re-Organisationskompetenz ganz zentral das Verfügen über die Operation der Umstrukturierung und die Bereitschaft, Bestehendes zu verändern.

B) ZUR GRADUIERUNG DER RE-ORGANISATIONSKOMPETENZ:

Nur theoretisch zu formulieren ist das **Nullniveau,** nämlich als vollständig fehlende Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Ergebnisse historischen Denkens bzw. eine Kompetenzentwicklung(-steigerung) in anderen Kompetenzbereichen dazu zu nutzen, das eigene Geschichtsbewusstsein zu revidieren. In diesem Falle würde z.B. die neu gewonnene theoretische und methodische Einsicht, dass eine Quelle ohne Fragestellung kaum relevante Auskunft gibt, mental nicht dazu nutzbar sein, die eigenen Vorstellungen vom historischen Erkenntnisprozess zu verändern – und zwar nicht, weil die entsprechenden Frage-, Sach- und Methodenkompetenzen fehlten, sondern weil keine Fähigkeit und/oder Bereitschaft gegeben wäre, dies mit der eigenen Rolle beim Denken zusammenzuführen. Das Gleiche gälte natürlich für alle anderen Bereiche des Geschichtsbewusstseins – seien es Vorstellungen über Handlungsmöglichkeiten („agency"), seien es Zeitver-

12 Im strengen Sinne dürfte ein echtes „Verlernen" von solchen Elementen nicht Teil der Kompetenz sein. Eine Erkenntnis, dass ein Prinzip, ein Konzept, eine Kategorie, ein Script auf Grund einer gemachten Erkenntnis nicht weiterhin für historisches Denken geeignet ist, muss zwar dazu führen, dass dieses Element mental mit einer Markierung versehen wird, es nicht weiter aktiv anzuwenden. Für Prozesse der Auseinandersetzung mit historischem Denken anderer werden solche selbst nicht mehr in Wert gesetzten Elemente jedoch noch gebraucht. Ein „Vergessen" von Begriffen und kategorialen Elementen ist also nicht im engeren Sinne Ausdruck der Kompetenz. So könnte es Ausweis der Kompetenz sein, ein früher gehegtes Konzept von „Rassenunterschieden" als Ursache für kulturelle Unterschiede als Basis für eigene aktive Re-Konstruktionen gegen andere Begriffe bzw. Kategorien auszutauschen. Der Umgang mit bestimmten historischen Ideologien setzt jedoch weiterhin die (passive) Verfügung über diese voraus.

laufsvorstellungen, seien es Kenntnisse über Frageformen und -zwecke. Wenn die vorhandenen Kompetenzen in anderen Kompetenzbereichen nicht auf eigene Orientierungsfragen bezogen und für das eigene historische Denken genutzt werden könnten, wenn einmal zugewiesene Bedeutungen nicht revidiert werden könnten, dann wäre vom Fehlen auch des untersten Niveaus der Re-Organisationskompetenz zu sprechen.

Ein empirisch problemlos zu erhärtender Beleg gegen die Existenz eines Nullniveaus ist auch, dass vor jedem Nachdenken über Vergangenheit und Geschichte eigene und vermutete Erfahrungen aus der Vergangenheit in „subjektiven Geschichten" (Rüsen) verwoben werden, die im gegenwärtigen Leben Orientierungsfunktionen ausüben.

Das Kriterium, mit dem die Kompetenz zur Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins in Qualitätsniveaus zu unterscheiden ist, ist – wie oben bereits ausgeführt – wiederum die Art und Weise des „Verfügens über Konventionen" für diese Re-Organisation.[13]

Bei diesem Kompetenzbereich geht es nicht – wie etwa bei der Graduierung der Sachkompetenz[14] – um die Konventionalität der Vorstellungen und Konzepte, die im Laufe eines solchen Prozesses zur Veränderung herangezogen werden, sondern um die Verfahren, die bei dieser Re-Organisation zum Tragen kommen.

Das **basale Niveau** der Re-Organisationskompetenz besteht – das ergibt sich ex negativo aus der Beschreibung des „Nullniveaus" – in der grundsätzlichen Fähigkeit und Bereitschaft, Erkenntnisse aus historischem Denken und/oder die Kompetenzentwicklung (-steigerung) in anderen Kompetenzbereichen überhaupt mit dem eigenen vorhergehend aufgestellten, entstandenen bzw. vorhandenen „Haushalt" an Prinzipien, Kategorien, Konzepten und Verfahrensscripts in Beziehung zu setzen. Dafür reicht schon aus, dass überhaupt erkannt und anerkannt wird, dass Auswirkungen auf die Vollzüge des eigen historischen Denkens bestehen, auch wenn die tiefer greifende Veränderung seiner mentalen Struktur dann doch noch unterbleibt.

Wichtiger aber ist, dass solche Situationen des Sich-Einlassens und des Veränderns des eigenen Geschichtsbewusstseins nicht nach vorgegebenen Regeln oder gar planvoll ablaufen müssen. Für das basale Niveau ist es ausreichend, spontan und situativ aus der Geschichte oder über Geschichte zu lernen. Wer also etwa angesichts einer persönlichen Begegnung mit einem Holocaust-Überlebenden und dessen Erzählungen (oder auch angesichts eines ebenso eindringlichen Dokuments der Täter) in der Lage ist, sein Bild von den Geschehnissen überhaupt zu revidieren oder auch seine Vorstellung davon, zu welchen Handlungen Menschen fähig sind, verfügt über ein basales Niveau an Re-Organisationskompetenz, auch wenn er dabei nicht auf systematische, in seiner Gesellschaft oder Gruppe übliche Deutungsmuster zurückgreift.

Weitere Beispiele wären etwa die Fähigkeit zur wie auch immer unsystematischen Infragestellung eines bislang gehegten ungebrochenen Fortschritts-Konzepts angesichts von Hiroshima oder anderer punktueller Erfahrungen oder etwa die Fähigkeit, ein zuvor gehegtes naives Vertrauen in „Quellen" durch die Konfrontation mit der Enthüllung einer Fälschung irgendwie zu verändern. Es ergeben sich allerdings durchaus Unterschiede in der Qualität, in der diese Veränderung vor sich gehen kann – sie definieren die nächst höheren Niveaus. Für das basale Niveau ist allein die grundlegende Fähigkeit, das Geschichtsbewusstsein überhaupt zu verändern, hinreichend.

Das **intermediäre Niveau** dieser Kernkompetenz besteht in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, das eigene Geschichtsbewusstsein unter Anwendung konventioneller anerkannter Verfahren zu verändern.

Bereits die Vorstellung, dass in der Gesellschaft passende Konzepte vorliegen, die übernommen werden können, gewissermaßen die „Suche", das Streben nach und die Bereitschaft zur Aneignung vorgegebener Begriffe, Deutungen, Verfahrensmuster ist diesem Niveau zuzuordnen. Notwendig für das konventionelle Niveau ist also nicht die Fähigkeit zu einem eigenständigen Neu-Konstruieren passender Fragen, Konzepte, Verfahrensweisen etc., sondern bereits die Bereitschaft und der Wille, sich gesellschaftlich übliche Formen zu erschließen. Das beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, bisherige Vorstellungen nicht-konventioneller Art durch die auf diesen konventionellen Wegen zu erschließenden konventionellen Formen zu ergänzen, ggf. auch zu ersetzen (es setzt andererseits auch eine Verfügung über die konventionellen Formen der Kategorien und Konzepte voraus, die zur erfolgreichen Kommunikation über diese Fragen notwendig sind).[15]

Gemeinsames Merkmal des intermediären Niveaus der Re-Organisationskompetenz ist also, dass die Revision selbst auf eine konventionelle,

13 Zum grundsätzlichen Verständnis der Gradierung vgl. den Basisbeitrag in diesem Band S. 17-53, zur Vertiefung vgl. Körber, Graduierung, in diesem Band S. 415-472.

14 Vgl. Schöner, Allgemeine Hinweise zur Graduierung der historischen Sachkompetenzen, in diesem Band S. 505-522.

15 Vgl. hierzu den Beitrag von Schöner/Mebus, Kommunikationskompetenz, in diesem Band S. 361-388.

gesellschaftlich vorgeprägte Weise statt findet. Dazu gehört etwa das historische Lernen aus Fachliteratur. Die Fähigkeit zur Ausübung der konventionellen Form „Rezeption der Ergebnisse historischen Denkens anderer" und die Bereitschaft, sich auf die aus der Literatur zu übernehmenden Ergebnisse, die in ihr verwendeten Begriffe, Konzepte, Argumentationsmuster und Verfahren einzulassen und sie in das eigene Geschichtsbewusstsein einzubauen, ist Ausdruck des intermediären Niveaus der Re-Organisationskompetenz.

Andere Beispiele sind etwa die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Expertentum für die Re-Organisation des eigenen Geschichtsbewusstsein zu nutzen, indem z.B. gezielt Fragen an Experten gestellt werden oder Nachschlagewerke, einschließlich des Internets, herangezogen und genutzt werden.

Eine derart konventionelle Weise der Veränderung von Geschichtsbewusstsein findet sich institutionalisiert in Schule. Wenn Schüler also zu „Adressaten" von historischer Unterweisung werden sollen, dann müssen sie dieses intermediäre Niveau in Grundzügen bereits erreicht haben oder es muss in den frühen Stadien der Unterweisung ausgeprägt werden. Dazu gehört etwa die Vermittlung der Vorstellung, dass die in der Klasse ausgeteilten Bücher valide Darstellungen sind, dass aus ihnen sowohl inhaltlich wie kategorial etwas über die Vergangenheit und deren Darstellung in „Geschichten" gelernt werden kann, die historische Fragestellungen beantworten und die ein Sich-Zurechtfinden in der Vergangenheit und Orientierung für Gegenwart und Zukunft erlauben.

Dazu gehört auch die Einsicht, dass die Aussagen in den Geschichtsbüchern nicht dem eigenen Geschichtsdenken äußerlich sind, sondern als relevant auch für den Lernenden selbst angenommen werden können und sollen. Auch die Autorität des Lehrers – als Erzähler, als Vermittler von Arbeitstechniken, als Organisator von Lernprozessen, als Bewertungsinstanz –, valide und reliabel etwas Bedeutendes über die Vergangenheit und Geschichte aussagen zu können und das Denken der Schüler auf der Basis seines Wissens bewerten zu können, ist eine solche Konvention des historischen Denkens und Lernens, die in Schule zunächst aufgebaut wird, dann aber hoffentlich auch in Bezug auf zunehmend kritisches Denken überschritten wird.

Damit ist nicht gesagt, dass Schule zunächst einmal die je individuellen Fragen, Interessen, Deutungen, Ideen der Schülerinnen und Schüler auslöschen müsste, sie auf das Übernehmen des im Rahmenplan und Material sowie vom Lehrer Vorgegebenen konditionieren müsste (oder es auch nur dürfte), bevor in einem zweiten Schritt das kritische Denken und die Individualität wieder zugelassen und gefördert werden dürften. Dies wäre

eine Fehlinterpretation der Graduierungs- als einer Entwicklungslogik. Allerdings werden kein Schulkind in der Schule und kein Mitglied der Gesellschaft in dieser kommunikativ anschlussfähig sein, wenn sie nicht diese konventionellen Arten und Weisen des Umgangs mit Geschichte und des Erwerbs historischen Wissens auch erwerben würden. Wenn also schulischer Geschichtsunterricht es nicht schafft, die in unserer schulisch sozialisierten Gesellschaft herrschenden Vorstellungen davon, was Geschichte ist, was sie für uns Einzelne und alle bedeutet, wie wir mit ihr umgehen etc., als gesellschaftlich bedeutungsvoll zu vermitteln und damit einem individuellen Denken verschlossen hält, dann erfüllt er seine Funktion nicht. – Wenn aber die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht auf Konventionen konditioniert und deren eigene Reflexionen verhindert werden, missbraucht er sie.

Das **elaborierte Niveau** schließlich ist dadurch gekennzeichnet, dass der historisch Denkende in der Lage ist, sein Geschichtsbewusstsein selbstständig und auf Basis eigener Erkenntnisse um neue Dimensionen zu erweitern. Bei der Re-Organisation rekurriert er nicht ohne weitere Prüfung auf gesellschaftliche Konventionen.

Dazu gehört das selbstständige Überschreiten der gelernten Formen historischen Lernens, d.h. der Abhängigkeit bei der Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins von äußeren gesellschaftlichen Vorgaben. Wer etwa nur gelernt hat, seinen Bestand an operativen wie passiven geschichtswissenschaftlichen Begriffen durch die Aufnahme neuer Konzepte zu erweitern und umzubauen, die ihm in Literatur oder durch andere gesellschaftliche Autoritäten vorgegeben werden, verfügt nicht über Re-Organisationskompetenz auf diesem Niveau. Wer aber in der Lage ist, auf Grund eigener Denkergebnisse und Erfahrungen seinen Begriffshaushalt zu differenzieren, mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft über neue Kategorien und Begriffe zu diskutieren oder auch abweichend vom bisherigen, gesellschaftlich vermittelten Bestand neue Fragen zu stellen, weist dieses Niveau aus. Diese Niveaustufe ist gesellschaftlich also Voraussetzung für die Kreativität, die den Forschungs- und Diskussionsfortschritt ermöglicht.

Das elaborierte, trans-konventionelle Niveau der Re-Organisationskompetenz ist oft eng mit einem gleichrangigen Niveau von Kompetenzen aus anderen Kompetenzbereichen verbunden.[16] So verweist etwa die eigen-

16 Die Frage, inwiefern zwischen den Niveaus in verschiedenen Kompetenzbereichen Abhängigkeiten und/oder produktive Beziehungen bestehen, bedarf sowohl weiterer theoretischer Reflexion wie empirischer Forschung. Es ist denkbar, dass Niveausteigerungen

ständige Entwicklung neuer Konzepte auf der Basis eigener historischer Denkprozesse nicht nur auf eine Sachkompetenz auf elaboriertem Niveau, sondern auch auf die in der Re-Organisationskompetenz anzusiedelnde Bereitschaft, das bisherige gehegte Geschichtsbewusstsein innovativ zu verändern, also nicht nur in Anpassung an einen anderweitig erarbeiteten neuen „Stand", sondern selbst die Initiative zu ergreifen, ja hinzunehmen, dass die Kategorien, in denen man selbst Geschichte denkt, gesellschaftlich (noch) nicht anerkannt sind.

Dies stellt uns allerdings vor ein weiteres definitorisches Problem bei allen trans-konventionellen Stufen: Nicht jeglicher Nonkonformismus kann dieses Niveau für sich in Anspruch nehmen, sondern nur diejenigen Ausprägungen, die die Konventionen sinnvoll und in einer Art und Weise überschreiten und erweitern, dass die Relevanz und Validität der Überschreitung einer Prüfung und Kritik zugänglich ist.

Im Bereich der akademischen Geschichtswissenschaft ist sicherlich bei den Vorreitern neuer geschichtswissenschaftlicher Forschungsrichtungen, wie etwa der Mentalitätengeschichte, der Geschlechterforschung und auch der Umweltgeschichte die Re-Organisationskompetenz auf diesem Niveau festzustellen – aber es sind sicherlich nicht nur die Spitzen der Geschichtsforschung, denen dieses Niveau attestiert werden kann. Auch im Bereich des nicht-akademischen historischen Denkens treten trans-konventionelle Formen der Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins auf. Hierzu zählen etwa manche geschichtskulturelle Be- und Verarbeitungen von Geschichte sowie Formen ihrer Rezeption, wenn und insofern sie nicht einfach gegebene Formen der Erschließung und Präsentation historischer Deutung aufgreifen, sondern die bisherigen gezielt überwinden und durchbrechen (resp. in der Rezeption diese Brechung wahrnehmen und reflektieren), um Bezüge und Kategorien für sich neu zu ordnen.[17] Dabei müssen nicht unbedingt neue Präsentationsformen erfunden werden – ihre spezifische (und je individuell zu beurteilende) Nutzung ist hier ausschlaggebend. Wenn und insofern etwa Techniken des „reenactment" nicht in der

in einigen Kernkompetenzen nicht ohne ebensolche in anderen denkbar sind bzw. im Sinne eines „spill-over"-Effekts auf andere auswirken.

17 Um einem Missverständnis gleich vorzubeugen: Ausstellungen, die etwa klassische Präsentationsmethoden nutzen, können sehr wohl in kategorialer und methodischer Hinsicht hoch elaboriert sein. Die Entscheidung für eine konventionelle Adressierung des Publikums (Performanz) bedeutet ja noch nicht das Fehlen dieses Kompetenzniveaus; sie kann vielmehr auf elaborierter Reflexion der Rezeptionsweisen des Publikums basieren. Eine gezielte Variation von zum Zweck der Orientierung genutzter Präsentationsweisen erweist als Performanz das Gegebensein dieses Niveaus in schlüssig Weise.

Vorstellung genutzt werden, um „die Vergangenheit lebendig"[18] werden zu lassen, sondern um über das Verhältnis unserer Zeit zur „dargestellten" kategorial nachdenken zu können, deutet dies auf elaborierte Kompetenzen der Orientierung hin. Eine Möglichkeit ergab das im letzten Sommer in der ARD ausgestrahlte dreiteilige „Steinzeit"-Experiment, bei dem die in die Situation (nicht: die „Rolle") von steinzeitlichen Menschen geschlüpften Familien gleich zu Beginn die Erfahrung machten, dass sie einem Wettersturz nur mit Hilfe moderner Technik standhalten konnten. Daraus aber nicht einfach Schlussfolgerungen quasi eingefahrener Art („heute geht es uns viel besser" vs. „die müssen damals deutlich bessere Techniken gehabt haben, als wir uns gemeinhin vorstellen") zu ziehen, sondern aus der Situation Fragen nach unserer Vorstellung von Modernität und Vorgeschichtlichkeit, aber auch nach der Qualität wissenschaftlich (hier: archäologisch) ermittelten Wissens abzuleiten, macht ein transkonventionelle Niveau aus: Frage- und erkenntnisorientiertes „living science" statt „living history", bei dem die Akteure sich zwar den Bedingungen der dargestellten Zeit unterwerfen, dabei aber nicht ihr Bewusstsein heutiger Zeiten abstreifen, sondern vielmehr schärfen.[19]

Die besondere Qualität des elaborierten Niveaus der Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein ist darin zu sehen, dass der oder die auf diesem Niveau Orientierungskompetente auf umfassende Problemstellungen nicht allein dadurch reagieren kann, sich für neue Themenfelder rezeptiv einzuarbeiten, den auf jenem Feld erreichten Forschungs- oder Wissensstand zu übernehmen und somit sein eigenes Bewusstsein quasi additiv zu ergänzen. Vielmehr ist es ein Indikator für dieses Kompetenzniveau, mit eigenen Fragestellungen, die vom gesellschaftlich Üblichen abweichen, das Themenfeld neu zu erschließen und dabei neue Erkenntnisse zu formulieren.

Wenn fachhistorische Forschung in organisierter und institutionalisierter Form – ausgehend von jeweils aktuellen gesellschaftlichen Orientierungsfragen – neue Forschungsfelder derart erschließt, dass nicht einfach das Wissen von Nachbarfächern übernommen, sondern inkorporiert wird, indem neue Konzepte und Kategorien erschlossen werden, dann er-

18 Vgl. etwa die Seite von Patrizia und Tobias Frin in Lübeck (http://home.arcor.de/loksley/; besonders http://home.arcor.de/loksley/gonfanon/uns.html; gelesen 5.9.2007).

19 Vgl. dazu den Artikel „Familienfernsehen im Ziegenfell" von Claudia Tieschky in der Süddeutschen Zeitung Online 26.5.2007 (http://www.sueddeutsche.de/panorama/artikel/8/115892/; gelesen 5.9.2007), der selbst mit seinen Hinweisen auf die (auch zeitlichen) Bruchstellen derartiger Versuche („Ferienlager", „Abenteuerland"; die „überirdisch gelassenen Eltern" der beteiligten Kinder) trans-konventionell mit den Kategorien umgeht.

fordert dieses auch für den Einzelnen ein Denken auf elaboriertem Niveau. Wer also etwa „Umweltgeschichte" in dem Sinne neu „lernt", dass er bereits feststehendes Wissen erwerben will, oder auch aufgrund von ungeplanter Begegnung mit umweltgeschichtlichen Fragestellungen und Erkenntnissen seine eigenen kategorialen Vorstellungen nur ergänzt, ist auf dem intermediären Niveau; wer hingegen auf Grund neuer Fragestellungen und Interessen umweltgeschichtliche Themen für sich so erschließt, dass dabei eigenständig neue, die gesellschaftliche Diskussion erweiternde Konzepte, Einteilungen und Kategorien entstehen und für das eigene (wie das gesellschaftliche) Handeln Bedeutung erlangen können, hat ein sehr hohes trans-konventionelles Niveau erreicht. Ein Beispiel hierfür aus der deutschen Geschichtswissenschaft ist vielleicht die Wendung zum Komplex „Geschichtskultur"/„Geschichtspolitik"/„Vergangenheitspolitik"/ „Erinnerungskultur" aus der kategorialen Vorstellung heraus, dass das Wissen um die soziale Konstruktion und Nutzung von Vergangenheit und Geschichte für die Erweiterung des Geschichtsverständnisses ebensolche Bedeutung hat wie das mit den herkömmlichen Kategorien erschlossene Wissen über die Vergangenheit selbst.

Aber auch hier sind lebensweltliche Beispiele nicht nur denkbar, sondern oftmals belegt. Die Ausstellung zur Geschichte des „Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation" in Magdeburg und Berlin[20] nicht nur zu besuchen, um sich an den dort ausgestellten Objekten zu erfreuen oder aber einfach das dort präsentierte Wissen zu erwerben, sondern etwa mit einem Interesse daran, wie das (wieder-)vereinte Deutschland mit dieser Vergangenheit deutend umgeht (etwa weil man sich an Beispiele einer Reichseuphorie bzw. der Reichsverdammung aus anderen Zeiten erinnert), kann trans-konventionelles Niveau ausweisen.

2. KOMPETENZ ZUR REVISION DES WELT- UND FREMDVERSTÄNDNISSES (Andreas Körber)

A) CHARAKTERISTIK

In der zweiten Kernkompetenz geht es vornehmlich um die Reflexion und Transformation des historischen Welt- und Fremdverständnisses, gewissermaßen um die Revision des „Bildes" der konkreten Vergangenheit und Geschichte. Sie besteht in der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die jeweils in einem historischen Denkprozesses gehegten konkreten (nicht: kategorialen, sondern inhaltlichen und mit Wertungen versehenen) Vorstellungen über die Vergangenheit, die Zusammenhänge innerhalb und zwischen den früheren Zeitebenen sowie mit der Gegenwart zu überprüfen, ggf. in Frage zu stellen, zu revidieren oder zu erweitern. Betroffen sind dabei nicht nur diejenigen Vorstellungen über Vergangenes, die etwa am Beginn eines historischen Orientierungsprozesses bereits explizit in Frage standen, weil eine Verunsicherung gerade in ihrer Hinsicht vorlag, sondern prinzipiell alle Vorstellungen.

Ein wichtiger Aspekt dieser Kompetenz ist also die Verfügung über die Operation, die eigenen Urteile (Sachurteile, einschließlich der wertenden Dimension) über Vergangenes als solche zu erkennen. Ebenso geht es geht es um die Fähigkeit, beim historischen Denken oder in der Kommunikation über Geschichte neu erworbene Urteile mit den zuvor vorhandenen eigenen in Beziehung zu setzen, d.h. daraufhin zu untersuchen, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen.[21] Es gehört also die Fähigkeit dazu, die eigenen Vorstellungen von vergangener und gegenwärtiger Welt auf die Revisionsbedürftigkeit angesichts neuer Erkenntnisse zu überprüfen und die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, diese Revision überhaupt zu vollziehen. Dazu ist es nötig, zwischen vorherigen und neuen Urteilsformen explizite Beziehungen zu konstruieren, etwa im Sinne eines „Regel-Ausnahme-Verhältnisses", aber auch eines „plausibel-unplausibel"-Verhältnisses.

Auch hier gilt wiederum, dass nicht die Qualität der am Ende des Prozesses gehegten Vorstellungen und Konzepte das Niveau bestimmt, auf dem über diese Teilkompetenz verfügt wird, sondern die Fähigkeit und Bereitschaft zur Veränderung dieser Vorstellungen und Konzepte.

B) ZUR GRADUIERUNG DIESER KERNKOMPETENZ

Zunächst soll wieder die Beschreibung eines (fiktiven) **„Nullniveaus"** vorgenommen werden. Es bestünde darin, dass der historisch Denkende nicht in der Lage wäre, sein Urteil über die Welt und die Menschen der Vergangenheit auf der Basis neuer Erkenntnisse zu revidieren. Er könnte also nicht denken, dass und inwiefern neue Informationen – seien es solche aus eigener Re-Konstruktionsleistung, seien es aus fertigen Narrationen rezi-

20 „Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation. 962 bis 1806". Kulturhistorisches Museum Magdeburg und Deutsches Historisches Museum, 28.8. bis 10. Dezember 2006.

21 Handelt es sich um Konkretisierungen und Differenzierungen? Sind es Verallgemeinerungen? Stehen diese untereinander und vor allem mit den eigenen Vor-Überzeugungen in einem Spannungsverhältnis oder gar einem Widerspruch?

pierte – geeignet wären, das bisher gehegte „Geschichtsbild" in Frage zu stellen (oder eine Differenzierung zu fordern).

Demgegenüber muss es schon als eine **basale Ausprägung** dieser Kompetenz angesehen werden, wenn der historisch Denkende in der Lage ist, die neu erworbenen Informationen über die ihm äußere (historische) Welt und ihre Menschen als Einzelinformationen zu erkennen, die sein Bild der Vergangenheit auf irgend eine Weise erweitern/verändern.

Für dieses Niveau ist es aber noch nicht nötig, sie explizit zum bisherigen Urteil oder den bisherigen Vorstellungen über die Vergangenheit in Beziehung zu setzen. Wenn also neu Hinzugelerntes über die Vergangenheit additiv zum bisher Gewussten hinzugefügt wird, ein etwaiges Spannungsverhältnis der Informationen jedoch nicht erkannt wird, wenn historisches Lernen einfach als Kumulation von Einzelwissen über Vergangenes konzipiert ist, dann ist das basale Niveau gegeben, nicht aber in Richtung auf das intermediäre überschritten. Ein basales Niveau liegt selbst dann vor, wenn ein solches Spannungsverhältnis von neuen und alten Informationen zwar grundsätzlich erkannt wird, aber keine Bereitschaft zur Revision des vorherigen Urteils besteht.

Das **intermediäre Niveau** dieser Kompetenz ist erst dann gegeben, wenn der historisch Denkende seine eigenen partialen Erkenntnisse über vergangene Gegebenheiten mit Hilfe der ihm von seiner sozialen und kulturellen Umgebung angebotenen Urteilsformen zu einer für ihn schlüssigen Deutungen/Interpretation verarbeiten kann. Wer also widersprüchliche Informationen über ein historisches Ereignis aus verschiedenen Quellen mit Hilfe des ihm angebotenen Denkmodells zueinander in Beziehung setzt, die jeweiligen Quellenautoren hätten eben jeder ein bestimmtes Interesse gehabt, und deshalb allen Autoren zugesteht, dass sie die Wahrheit in ihrem Sinne „verdrehen", sich aber mit dieser Formel dann zufrieden gibt und nicht weiter nach Qualifikationen dieser Interessen fragt, der hat bereits ein konventionelles Niveau erreicht. Dabei kommt es bei dieser Kernkompetenz gar nicht darauf an, dass ein bestimmtes Denkmuster verwendet wird, sondern dass die eigene Vorstellung mit Hilfe eines derartigen, gesellschaftlich anerkannten Denkmusters verändert werden kann. Dazu gehört natürlich auch die Fähigkeit, die in der Gesellschaft oder der sozialen Gruppe, innerhalb derer sich diese Re-Organisation vollzieht, vorausgesetzten oder explizit angesonnenen Denk- und Deutungsmuster zu prüfen. Als Kriterium dieser Überprüfung sind dann für das intermediäre Niveau jedoch wiederum konventionelle Kriterien hinreichend. Es muss also für das intermediäre, konventionell geprägte Niveau durchaus gefordert werden, dass etwa ein Lernender ihm in seiner Umgebung neu begegnende Deutungsmuster von „Erbfeindschaft" oder „Untermenschentum" anhand der ebenso konventionell verfügbaren Deutungsmuster der Gleichwertigkeit von Menschen, der Menschenrechte und des Wertes von Frieden überprüfen kann. Das intermediäre Niveau mit seiner Konstituierung durch die Verfügung über konventionelle Denkformen, Konzepte und Kategorien bedeutet eben keine frag- und verantwortungslose Anpassung, sondern erfordert sehr wohl ein eigenständiges und kritisches Denken innerhalb des konventionell verfügbaren Rahmens.

Es ist also durchaus ein Zeichen intermediären Niveaus bezogen auf die Kernkompetenz Welt- und Fremdverstehen, angesichts einer erkannten Notwendigkeit eigenen Umlernens danach zu fragen, was denn die Gesellschaft bzw. die eigene Gruppe über die Sache denke; eine kritiklose Anpassung daran ist dadurch nicht gefordert.

Festzuhalten ist also, dass dieses Niveau der Veränderung des historischen Weltverständnisses sowohl darin bestehen kann, konventionelle Urteile zu übernehmen, aber auch die Fähigkeit erfordert, eigene Urteile auf konventionelle Weise selbst zu erarbeiten.

Ein **elaboriertes Niveau** in Bezug auf die Fähigkeit zur Veränderung des Welt- und Fremdverstehens ist erst erreicht, wenn man nicht mehr darauf angewiesen ist, dass das Denkmuster, mit dem man sein Sach- oder Werturteil umbaut oder dem man seine Denkweise angleicht, gesellschaftlich bzw. in der eigenen Gruppe anerkannt ist. Es geht auf diesem Niveau darum, alle Deutungsangebote differenzierend reflektieren zu können und in der Lage zu sein, zu einer eigenen Sicht zu kommen – gerade auch vor dem Hintergrund einer eigenen Perspektive.

Die Niveauunterscheidung wird im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht: Wer nach der Lektüre von Gerd Koenens „Urszenen des deutschen Terrorismus" und dessen Beschreibung der Herkunft wichtiger Protagonisten der RAF (Vesper, Ensslin)[22] aus rechtskonventionellen und NS-Milieus sein bisheriges Weltbild einer antagonistischen Stellung von rechts und links mit Hilfe anderer verbreiteter Deutungsmuster (etwa demjenigen, dass sich „die Extreme berühren") aufgeben kann, befindet sich auf intermediärem Niveau. Das Gleiche gilt für denjenigen, der ein bisheriges gehegtes positives Bild der „68er" als einer fortschrittlichen, an der „zweiten Demokratisierung" der Bundesrepublik beteiligten Gruppe begründet aufgibt und es durch eine andere, für seine Gruppe ebenso „konventionel-

22 Koenen, Vesper, 2003.

le" Deutung ersetzt. Nur wenn diese bisherigen Deutungen nicht mehr durch ebenso konventionelle Formeln („liberale Demokratie vs. Totalitarismus von links und rechts" bzw. „68er" als Grundübel) ersetzt werden, sondern eigenständige, differenzierende Deutungen in das eigene Geschichtsverständnis eingebaut werden, ist das intermediäre Niveau überschritten. (Das gilt natürlich auch für eigenständige Reflexionen und die Entwicklung von Konzepte, die zwar in der Gesellschaft verfügbar wären, dem Denkenden aber nicht bekannt sind: Nicht der Inhalt, sondern die Art und Weise, zu einem neuen Welt- und Fremdbild zu gelangen, ist hier ausschlaggebend). Somit ist es etwa für die Diagnose elaboriertes Denkens bei Schülern keineswegs notwendig, dass sie mit ihren Ergebnissen auch die Wissenschaft vorantreiben. Wenn ihre Denkleistungen in den ihnen zugänglichen Materialien nicht einfach vorgegeben, aber dennoch plausibel und triftig in der Auseinandersetzung mit ihnen und über sie hinausgreifend entwickelt werden, wird trans-konventionell an Konzepte gedacht.

Letzteres setzt nämlich eine Differenzierungsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz voraus, die – wie eben geschildert – gesellschaftlich verbreitete „Deutungskomplexe" aufbricht und sie zu selbstständig gefundenen, differenzierten Deutungsabstufungen verarbeitet. Hier zeigt sich – wie bereits bei der Re-Organisationskompetenz –, dass die elaborierten Niveaus der Kompetenzen einen hohen Grad an Vernetzung zwischen den Kompetenzbereichen voraussetzen bzw. dadurch gekennzeichnet sind.

Eine weitere Teildimension dieser Kompetenz sei kurz hinsichtlich ihrer Graduierung skizziert: Das eigene Welt- und Fremdverständnis in historischer Sicht in Frage zu stellen und einer Revision auf der Basis historischer Erkenntnisse zu unterziehen, bedeutet auch, die eigenen Vorstellungen als gewordene und durch bestimmte Sozialisationsprozesse vermittelte zu verstehen, welche wiederum historisch geprägt sind. Es ist also Ausweis einer solchen Kompetenz, in der Konfrontation des eigenen gegenwärtigen Werte- und Normenhorizontes, der Vorstellungen der eigenen Gegenwart über plausible und legitime Handlungsweisen mit davon abweichenden Handlungslogiken und Wertvorstellungen vergangener Zeiten weder umstandslos auf der Basis des Heutigen zu urteilen („Die Hexenrichter sind alle Verbrecher gewesen") noch den eigenen Werthorizont ob seiner historischen Kontingenz selbst vollständig zu einem ‚anything goes' zu relativieren, sondern vielmehr zu einem eigenen Verhältnis zwischen Anerkennung des Vergangenen und Fremdverstehen und sicherem gegenwärtigenUrteilsvermögen zu gelangen.

Schließlich sei noch einmal betont, dass das intermediäre Niveau durch ein Denken auf elaboriertem Niveau nicht ausgelöscht wird, sondern immer dessen Voraussetzung bleibt: Auch kritische und eigenständige Geschichtsdenker bedürfen der Verfügung über die gesellschaftlichen Denkmuster, um diese überschreiten zu können. Und auch eigenständigste Denker können kaum in allen Situationen immer das elaborierte Niveau aktivieren. In ihrer Performanz wird oft das intermediäre Niveau in Form des Anschlusses an konventionelle Formen für die Orientierung ausreichen müssen und auch können. Wenn also etwa ein ausgewiesener Fachhistoriker im Urlaub bei einer Stadtführung zu einem Thema, das nicht seinem Spezial- und Interessengebiet zugehört, die Ausführungen des Guide für plausibel anerkennt und sein Welt- und Fremdbild mit ihnen umbaut, wenn er sich als Tourist vor einem Denkmal erklären lasst, was denn daran geschichtskulturell und geschichtspolitisch so strittig „ist" im Sinne von „worüber streitet man sich denn hier", so sind dies hoch legitime Prozesse des Umbaus des historischen Welt- und Fremdverständnisses auf konventionellem Niveau, die als Performanzen noch nichts darüber aussagen, ob der jeweilige Denker in seiner Kompetenz nicht auch darüber hinausgreifen könnte. Wer allerdings nur in dieser Form mit neuen Informationen über Geschichte umgehen kann, der hat das intermediäre Niveau nicht überschritten.

Am Beispiel der Norm „Menschenrechte" seien die unterschiedlichen Niveaustufen in Bezug auf den Umgang mit ihrer Historizität noch einmal erläutert: Wenn eine für zeitlos-universell gehaltene Fassung der Menschenrechte z.B. zur Beurteilung vergangenen Handelns genutzt wird, ohne dass kategorial zwischen dem Vergangenen und dem Heutigen unterschieden werden kann, dann hat die Erschließung der vergangenen Fälle (so sie denn der Handlungslogik und den Normen der Gegenwart widersprachen) nicht zu einem Umbau des aktuellen Weltverständnisses im Sinne seiner Verzeitlichung geführt. Hier ist, insofern die Norm denn zur Beurteilung vergangenen Handelns genutzt werden kann, durchaus ein Niveau historischen Denkens gegeben, mehr als basal kann es aber nicht genannt werden.

Das intermediäre Niveau könnte dann darin bestehen, die Frage der Legitimität historischer Urteile auf der Basis heutiger Wertvorstellungen, mit Hilfe konventioneller Formeln zu lösen. Der Rückgriff auf die Vorstellung der Menschenrechte als unhintergehbarer ‚historischer Errungenschaften', die zu einem ethisch valideren Urteil auch über vormoderne Zeiten befähigten (‚die Christenverfolgungen im alten Rom waren letztendlich Verstöße gegen das Recht auf Religionsfreiheit und auf Leben, dass man das damals noch so nicht dachte, ändert daran nichts'), gehört ebenso dazu wie die Vorstellung der Einhaltung einer ‚historischen Gerechtigkeit' (Nipperdey), die es uns verbiete, vormodernes Handeln unter heutigen

Normen zu beurteilen,[23] etwa weil wir in unseren Handlungen in 3000 Jahren nicht auch unter dann eventuell ganz anderen Wertvorstellungen beurteilt und als „Verbrecher" bezeichnet werden wollen. Ein elaboriertes Niveau liegt erst dann vor, wenn das Problem der Zulässigkeit einer Be- oder Verurteilung vergangener Handlungen als eines erkannt wird, das keine einfache Antwort ermöglicht, sondern wenn jeweils die Leistungen und Grenzen des „Verstehens" wie des „Beurteilens" reflektiert werden können und ein Verhältnis zum Gegenstand entwickelt werden kann, das jenseits der schematischen Parteinahme für eine dieser Optionen liegt.

3. KOMPETENZ ZUR REVISION UND REFLEXION HISTORISCHER IDENTITÄT (Johannes Meyer-Hamme)

A) CHARAKTERISTIK

Die dritte Kernkompetenz innerhalb der historischen Orientierungskompetenzen ist die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene historische Identität zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Im Überlappungsbereich zwischen der historischen Sachkompetenz, zu dem auch das Verfügen über historische Identität gehört[24] – sei es im Sinne von Ich- oder Wir-Gruppen-Identitäten –, geht es darum, mentale Operationen anzuwenden, die die Reflexion der eigenen Identität in Auseinandersetzung mit historischen Narrationen ermöglicht.

Es geht einerseits darum, den eigenen Standpunkt und die daraus folgenden Implikationen (Auswahl des Themas, Definition von Begriffen, Sinnbildung, Triftigkeit etc.) bei einer Re-Konstruktion zu reflektieren, und ebenso auch darum, bei der De-Konstruktion anderer Narrationen, die Bedeutung der historischen Identitätsangebote für das eigene Selbst zu bedenken und es in der Zeit zu verordnen.

Bodo von Borries hat in diesem Zusammenhang auf Biographien von Lehrern verwiesen, die im deutschen Kaiserreich vor 1918 zu unterrichten anfingen und die in der „Weimarer Republik" (1919-1932), im „Dritten Reich" (1933-1945), dann nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst in der DDR und nach ihrer Flucht in die Bundesrepublik diesen Beruf ausübten.[25] In den jeweiligen politischen Systemen wurden auch weit zurückliegende Themen, wie beispielsweise „die Geschichte des mittelalterliche Kaisertums" oder die „Geschichte der Kreuzzüge", ganz unterschiedlich thematisiert. Konkret berichtet Joel König von verschiedenen Deutungen „des ersten Kreuzzugs" einmal im vom preußischen Schulwesen geprägten Geschichtsunterricht (demnach hätten die ‚edlen Kreuzritter' das heilige Land befreit), ein anderes Mal im jüdischen Religionsunterricht (demnach wären die Pogrome an Juden im Zusammenhang der Kreuzzüge das Vorbild für spätere Pogrome) und ein drittes Mal vom „braun uniformierten Geschichtslehrer" nach der Neugestaltung des Lehrplans im Sinne des Nationalsozialismus (demnach zielten die Kreuzzüge darauf, die politische Macht des Papsttums zu stärken).[26] Die oben erwähnten Lehrer, die strukturell ebenso unterschiedliche Deutungen in den verschiedenen politischen Systemen unterrichteten, boten damit den Schülern auch ganz unterschiedliche historische Identitäten[27] an bzw. lebten diese vor. Als Identität kann dann im Sinne der narrativen Identität im Anschluss an Paul Ricoeur gesprochen werden, wenn diese Lehrer einen narrativen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Identitätskonstruktionen hergestellt haben: „It is in telling our own stories that we give ourselves an identity. We recognise ourselves in the stories we tell about ourselves."[28]

An diesem Beispiel wird deutlich, dass es einer Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft bedarf, die historischen Identitäten zu reflektieren und gegebenenfalls einer Revision zu unterziehen. Keineswegs erfolgt dies nur im Rahmen von politischen Systemwechseln und Revolutionen. So sind in biographischen Interviews mit Schülerinnen und Schülern solche Identitätsreflexionen dokumentiert. Ein Beispiel ist die Erzählung einer Schülerin über die Erkenntnis, dass ihr eigener Urgroßvater stellvertretender Lagerkommandant in einem Konzentrationslager gewesen war und dies bei ihr und ihrem Vater zu einer Veränderung ihres Selbstverständnisses führte. Ein anderer Schüler erzählte, wie er anhand der Beschäftigung mit der deutschen Nationalstaatsgründung zu der Erkenntnis gelangt sei, dass Nationen nichts Naturgegebenes, sondern Konstrukte im Sinne einer vorgestellten Gemeinschaft (Anderson) seien und genau dies ihm die Hoffnung gebe, als Migrant aus dem ehemaligen Jugoslawien in Zukunft in Deutschland „dazu gehören" zu können. Die Ausdifferenzierung und Elaborierung seiner historischen Kategorien führte in diesem Fall zugleich zu einer Reflexion seiner historischen Identität.[29]

23 Nipperdey, Geschichte, 1975, S. 379f.

24 Vgl. Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

25 Vgl. Borries, Bildung, 2004, S. 264-265.

26 Vgl. König, David, 1979, S. 52-53.

27 Vgl. Bergmann, Wir, 2000, S. 224-243; von Borries, Bildung, 2004, S. 259-287; Schönemann, Dimensionen, 1997, 221-231. Zum Identitätsbegriff allgemein siehe Straub, Identität, 2004.

28 Ricoeur, History, 1985, 214.

29 Siehe dazu auch: Meyer-Hamme, Identitäten, 2008.

B) GRADUIERUNG

Die Kompetenz zu Identitätsreflexion kann auch graduiert werden:

Das **„Nullniveau"** lässt sich auch hier nur theoretisch definieren, empirisch wird es nicht exemplifizierbar sein. Von einem Nullniveau wäre dann zu sprechen, wenn das Selbst nicht zeitlich verortet würde.

Das **basale Niveau** ließe sich dann erkennen, wenn spontan, unsystematisch und partiell das Selbst in Beziehung zu historischen Narrationen gesetzt wird. So kann eine Zuordnung zu Wir-Gruppen erfolgen, allerdings noch ohne auf Konventionen zurückgreifen zu können, mit denen diese Wir-Gruppen definiert werden. So ist eine auf diesem Niveau denkende Person beispielsweise nur situativ in der Lage, Identitätsentwürfe und -angebote historisch zu reflektieren. So kann beispielsweise eine „nationale Identität", nur partiell mit der Konvention erklärt werden, die für diese Nation als gültig angesehen werden.

Von einer Identitätsreflexion auf einem basalen Niveau ist auch dann zu sprechen, wenn bei der Identifikation mit einer historischen Person nur partiell auf konsistente und gesellschaftlich anerkannte Vorstellungen zurückgegriffen werden kann.[30] Dazu kann auch die partielle Aufhebung von Zeitdifferenzen gehören. Schließlich ist es nur situativ möglich, die Standpunktbezogenheit der eigenen Kategorien und Konzepte historisch zu reflektieren.

Von einem **intermediären Niveau** ist dann zu sprechen, wenn die Zuordnung zu einer Wir-Gruppe (z.B. Nation) und ein eventueller Wechsel oder eine Neufassung dieser Zuordnung sich auf Narrationen begründen, die gesellschaftlich überwiegend akzeptiert werden, also als Konvention anzusehen sind – etwa durch den Bezug auf einen Gründungsmythos. Wir-Gruppen werden auf diesem Niveau als feststehende Gruppen verstanden, wobei die Zuordnungen zum Teil auch widersprüchlich sein können. Damit werden diese Merkmale auf die Mitglieder der vorgestellten Gemeinschaft übertragen; die Differenzen innerhalb der Gruppe erscheinen sekundär oder werden negiert. Dazu gehört auf diesem Niveau, dass ein konventionell gefasster Zusammenhang zur Geschichte der Gruppe hergestellt wird, dieser auch geprüft wird. Die vorgeschlagenen konventionellen Identitätsmodelle selbst werden aber nicht aufgelöst und verflüssigt, sondern zur Wahl gestellt.[31] Auch die Fähigkeit zum Austausch einer Zugehörigkeit („ich bin nicht mehr Deutscher, sondern" – nach der Lektüre des Europäischen Geschichtsbuchs[32] – „Europäer") oder die in modernen Gesellschaften oft beobachtbaren Zugehörigkeiten zu Gruppen mit verschiedenen, sich zum Teil widersprechenden, Traditionen in formelhafterer Weise zu denken („halb Deutscher – halb Türke"; „zwischen den Stühlen sitzen"), ohne diese aber produktiv miteinander in Beziehung zu setzen, ist als mittleres Niveau zu bezeichnen.

Von einem **elaborierten Niveau** der Identitätsreflexionskompetenz ist dann zu sprechen, wenn konventionelle Formen der Identität nicht nur angenommen oder abgelehnt werden, sondern in Bezug auf ihre Plausibilität der dahinter liegenden Konstruktion analysiert werden. Dies impliziert die Einsicht, Identitäten als Konstrukte zu verstehen und damit diskutierbar zu machen. Dazu gehört auch, Differenzen und Widersprüche innerhalb der Gesellschaften zu benennen, zu interpretieren und auszuhalten (Ambiguitätstoleranz). Unter historischen Gesichtspunkten heißt das, zunächst einmal Widersprüche innerhalb der eigenen Traditionen zu erkennen und anzuerkennen. So ist die Fähigkeit, Deutschland als Land der „Dichter und Denker" und der „Richter und Henker" zu begreifen und aus dieser Doppelung heraus nicht die Identität einfach wechseln zu wollen, sondern etwa Konzepte über sein persönliches Verständnis von der Verpflichtung als Deutscher zu begründen, ein Hinweis auf eine elaboriertere Form der Identitätsreflexionskompetenz. Hierzu gehört aber auch die Fähigkeit, die eigene Identität selbst als etwas Variables zu begreifen („früher war ich überzeugte Nationalsozialistin"), was in Autobiographien häufiger zu finden ist.[33] Als ein eindrucksvolles Beispiel sei hier noch auf

30 Siehe auch Anm. 6.

31 Wer also z.B. angesichts der Erkenntnis, dass die soziale Gruppe, der man sich bislang fraglos zugehörig fühlte, etwa auch in verbrecherischen Traditionen steht, das bisherige Identitätskonzept entweder nur vollständig ablehnen kann („Nie wieder Deutschland" als Deutscher) oder es durch ein anderes ebenso vorgegebenes („Ich bin Europäer, kein Deutscher") ersetzen bzw. beide nur formelhaft verbinden kann („Guter Deutscher sein heißt heute, guter Europäer sein"), verfügt über diese Kompetenz nur formelhaft. Ein elaboriertes Niveau hingegen setzt die Fähigkeit voraus, das Verhältnis zwischen durch Sozialisation vorgegebenen und dem Einzelnen nicht verfügbaren („Auch wenn ich es nicht will, ich bin in dieser deutschen Kultur aufgewachsen") sowie in der Fremdwahrnehmung existierenden („Für die Anderen bleibe ich immer auch ein Deutscher") Zugehörigkeiten einer- und eigenen ideellen Identitätsentwürfen („Ich will Kosmopolit sein") andererseits zu reflektieren, und daraus eigene Konsequenzen zu ziehen (etwa: „Gerade weil ich ein Deutscher bin, habe ich eine besondere Verpflichtung zur Achtung der Menschenwürde").

32 Delouche, Geschichtsbuch, 1992.

33 Siehe z.B. Sternheim-Peters, Zeit, 1997.

Lore Walb verwiesen, die in ihrem Buch „Ich, die Alte – Ich, die Junge" ihre Tagebücher aus der NS-Zeit Jahre interpretiert und kommentiert.[34]

Zu einem elaborierten Niveau der Identitätsreflexionskompetenz gehört es aber auch, neue Formen der Identitätskonstruktion zu entwickeln, was insbesondere in einer durch Migration und Einwanderung geprägten Gesellschaft von Bedeutung ist. Es geht also um die Fähigkeit (Fertigkeit und Bereitschaft), verschiedene Traditionen, die zunehmend auch in den westlichen Gesellschaften vertreten sind und miteinander vermischt werden, mit ihren historischen Bezügen erkennen und aufeinander beziehen zu können. Die widersprüchlichen Konsequenzen, die sich daraus für die Gesellschaft ergeben, werden zunächst ausgehalten. Auf höheren Niveaus werden verschiedene Deutungen so verhandelt, dass eigene Positionen klar und Veränderungen möglich sind und Ansprüche an „die anderen" gestellt werden können.[35]

In diesem Sinne sind auch die Identitätsentwürfe im Zuge der Cultural Studies zu verstehen, die auch die Marginalisierung ihrer historischen Identitäten kritisieren und neue Formen in der Auseinandersetzung finden, die zu einer neuen und herausfordernden Identität führen. Diese beziehen sich weniger auf eine neue Identitätstheorie, sondern vielmehr die Frage eines veränderten konkreten Identitätsentwurfs, der auch historisch begründet wird.[36]

4. HISTORISCHE HANDLUNGSREFLEXIONSKOMPETENZ (Waltraud Schreiber)

A) CHARAKTERISTIK

Schließlich umfasst die historische Orientierungskompetenz die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Bedingungen und Möglichkeiten, aber auch Ziele und Strategien eigenen Handelns in der Gegenwart und für die Zukunft auf der Basis des historischen Denkens (oder der Kommunikation über Geschichte) zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Dabei stehen nicht konkrete Handlungen im Blick, sondern das Handlungsrepertoire, das angelegt ist, um in konkreten Situation zu historisch fundiertem Handeln zu befähigen, noch abstrakter die Handlungsdispositionen, die die entsprechenden Handlungsentscheidungen steuern.

34 Vgl. Walb, Ich, 1997.

35 Vgl. dazu auch Bronfen; Marius, Kulturen, 1997.

36 Vgl. Hall, Rassismus, 1994; ders., Kulturelle Identität, 1999.

Auch in dieser Kernkompetenz geht es zunächst darum, sich der Bedingungen sowie der Intentionen und Strategien bewusst zu werden, die dem eigenen Handeln zugrunde liegen, sodann darum, diese als in einem historisch vermittelten Rahmen bestehend und als einer Veränderung zugänglich zu begreifen. Zwar ist empirisch unklar, wie weit der Weg von einer durch Historie vermittelten Einsicht zu einer realen Handlung ist,[37] aber wenn es solche Schlussfolgerungen nicht gäbe, bliebe jede Form historisch-politischer Bildung sinnlos. Auf jeden Fall lassen sich aber Formen der Handlungsreflexion unterscheiden.

Schließlich gehört zur Kompetenz, sich mit den eigenen Handlungsdispositionen auseinander zu setzen, das Zugreifen-Können auf vergangene Handlungsvorbilder bzw. die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigenes Handeln mit historischen und historisierenden Deutungs- und Sinnbildungsmustern zu begründen. Dies setzt unter anderem voraus, Muster, die im Rahmen der „Sachkompetenz" zur Verfügung stehen, zu aktivieren bzw. im Rahmen der Re- und/oder De-Konstruktion Handlungskonzepte aus konkreten historischen Sachverhalten zu erarbeiten, die dann auf ihre „Gegenwartstauglichkeit" geprüft werden.

Handlungsmuster werden als etwas angesehen, das nicht nur mit der Vergangenheit oder aber der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihr zu tun hat. Ob und inwieweit die zu Grunde gelegten Deutungs- und das angewandte Sinnbildungsmuster plausibel sind, ob die vergangene und die gegenwärtige Situation so weit vergleichbar sind, dass eine Übertragung der Muster gerechtfertigt ist, das spielt dabei zunächst keine Rolle. Von historisch fundierten Handlungsdispositionen wird nämlich auch dann noch gesprochen, wenn die Leitfunktion des historischen Vorbilds unbewusst und unreflektiert bleibt oder vielleicht sogar ohne die Einsicht auf es Bezug genommen wird, dass historisches Wissen konstruiert und somit kontingent ist.

In der Regel gilt aber, dass es bei der historischen Legitimation des eigenen Handelns weitgehend um bewusste, zumindest bewusstseinsfähige Akte geht. Zur Begründung der Verhaltensweisen werden nicht nur die eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen herangezogen, sondern auch solche, die andere Menschen gemacht haben. Diese können, z.B. in der Simulation eines „Als-ob", als Vorbild genutzt werden.

Zum Teil sind in der Gegenwart die Entscheidungen für eine bestimmte Weise des Handelns längst gefallen, es wird aber noch nach zusätzlichen Legitimationen gesucht; Mitbürger sollen mit historischen Argumenten

37 von Borries, Geschichtslernen, 2004.

überzeugt werden. Dafür werden Sinnbildungsmuster angeboten, von denen vermutet wird, sie würden breit akzeptiert; nahe liegende inhaltliche Korrelationen werden hergestellt; Handlungsvorbilder in der Vergangenheit werden regressiv von der Gegenwart aus gesucht.

Ähnlich gelagert sind handlungslegitimierende Bezugnahmen auf historische Gegebenheiten und/oder Entwicklungen: Wer immer etwa behauptet, die heutige Situation der internationalen Beziehungen entspreche in wesentlichen Elementen der Lage vor dem Westfälischen Frieden,[38] und daraus Bemühungen um eine Stärkung der Vereinten Nationen begründet, um die Errungenschaften des Völkerrechts zu sichern, orientiert sein politisches Handeln historisch. Wie ernst ihm damit ist, wäre zu prüfen; über die Kompetenz, Handlungen historisch zu begründen, verfügt er auf jeden Fall.

Die historische Handlungsreflexionskompetenz betrifft dabei nicht die Entscheidungen selbst, sondern ihre historische Legitimation und/oder Motivation. Auch dies kann auf verschiedenen Niveaus geschehen, wie im Folgenden skizzenhaft aufgezeigt werden soll.

B) GRADUIERUNG

Der allgemeinen Logik folgend betrifft die Graduierung auch dieser Kernkompetenz zunächst nicht die Qualität derjenigen Zusammenhangsvorstellungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart, die im Verlauf des historischen Denkens herausgearbeitet oder rezipiert werden, sondern die Qualität der Reflexion auf die persönliche (oder kollektive) eigene Situation oder die Situation der Autoren historischer Narrationen. Es geht somit die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Erkenntnisse über Vergangenheit (und Geschichte) mit der eigenen Gegenwart zu vergleichen, das Ergebnis dieses Vergleichs als Herausforderung für das eigene Handeln zu verstehen.

Das **basale Niveau** ist zunächst dadurch gekennzeichnet, dass überhaupt historische Begründungen und Rechtfertigungen für Handlungen angeführt werden bzw. nach solchen gefragt und gesucht werden kann. Wer etwa zur Legitimation einer eigenen Wahl-Entscheidung punktuell günstige und/oder attraktive politische Handlungsweisen und/oder Erfolge eines Kandidaten oder Skandale eines anderen anführen kann, besitzt dieses Niveau, auch wenn er oder sie vielleicht nicht in der Lage ist, auf die Frage zu antworten, wieso er/sie denkt, dass dieser Politiker wieder so gute Politik machen wird. Wenn zudem in Bezug auf einen Politiker oder eine Partei Wahlkampfversprechen als Argument genutzt werden, bei anderen hingegen diese ohne weitere Begründung nicht berücksichtigt werden, dann kann von konsistenten Formen der Handlungsorientierung nicht die Rede sein. Das gilt etwa auch, wenn in einem Fall Konsistenz von Handlungen unterstellt, in einem anderen ohne weitere Begründung ein Wandel unterstellt wird.

38 Vgl. hierzu etwa Münkler, Kriege, 2002; für weitere Nachweise etwa aus politischer Publizistik und eine didaktische Thematisierung vgl. Körber, Politikgeschichtliches Lernen?, 2006.

Das **intermediäre Niveau** ist dann gegeben, wenn nicht in irgendeiner Form auf Vergangenheit zurückgegriffen wird, sondern die Eignung von Geschichte als handlungsleitendem Erfahrungsraum mit Hilfe gesellschaftlich anerkannter Argumente begründet und die Vergangenheit nach geeigneten Vorbildern bzw. historische Narrationen nach geeigneten Handlungsregeln „durchforstet" werden können. Wer etwa angesichts einer Wahl-Entscheidung, die er zu treffen hat, nach dem früheren Verhältnis zwischen Wahlkampfversprechen und realer Politik der von ihm zunächst spontan favorisierten Partei fragen kann, wer in der Lage ist, mit aus der gesellschaftlichen Diskussion übernommenen Formeln und Regelwissen eine historische Argumentation gegen einen andere abzuwägen (etwa: „Große Koalitionen schaden der Demokratie, wie man 1966-1969 gesehen hat, deshalb wähle ich FDP" gegen „Große Koalitionen helfen, Stillstand zu überwinden; deshalb SPD oder CDU"), orientiert sich auf diesem Niveau. Dies gilt insbesondere, wenn die Wahlentscheidung mit Deutungen aus der Geschichte der Parteien selbst begründet wird (etwa: „die SPD war schon immer die Partei der kleinen Leute, deswegen wähle ich diese Partei"). Das gilt schließlich auch für den Arbeiter, der für die Entscheidung, sein Kind auf das Gymnasium oder die Privatschule zu schikken, die Begründung für nicht relevant hält, das sei „schon immer" eine Aufstiegsmöglichkeit gewesen, weil es ihm gar nicht so sehr auf Aufstieg ankommt, sondern die Entscheidung mit dem gesellschaftlich verbreiteten Wissen untermauert, dass heutzutage auch für „normale" Berufe das Gymnasium nötig sei, weil Haupt- und Realschulen zunehmend Restschulen würden.

Als **elaboriert** einzustufen ist die historische Handlungsorientierung dann, wenn der Einzelne die gesellschaftlichen Begründungsformen und Argumente für eine historische Fundierung des Handelns kennt, gegeneinander abwägen kann, sie aber auch hinsichtlich ihrer Konsistenz und Plausibilität sowie ihrer konkreten Passung zum eigenen „Fall" und Interesse durch-

denken kann. Wer also etwa in der Lage ist, das o.g. Argument für eine stärker in supranationale Zusammenschlüsse eingebundene Politik nicht nur anzunehmen oder abzulehnen, sondern differenzieren und reflektieren kann, inwiefern die „asymmetrischen Kriege" zwischen Staaten und nichtstaatlichen Akteuren, das Aufkommen „transnationaler Beziehungen" und die Globalisierung Gefahr einerseits und Chance andererseits darstellen und somit auch eigene Handlungsoptionen (vielleicht in einer Nichtregierungsorganisation wie amnesty international, Greenpeace etc.) reflektieren und begründen kann, denkt sicherlich elaboriert.

FAZIT

Wenn historisches Denken mehr sein soll als Wissen über Vergangenes, wenn es nicht nur hinsichtlich allgemeiner, gesellschaftlicher Dispositionen („Verantwortungsübernahme", „Patriotismus" und dgl.) identitäts- und handlungsrelevant sein soll, wenn also historisches Lernen den Einzelnen nicht nur vor- bzw. fremd-orientieren, sondern ihn befähigen soll, die ihm zugeschriebene Kompetenz (im Sinne von „Zuständigkeit") auch wahrnehmen zu können (im Sinne von „Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft"), dann darf sich Geschichtsunterricht nicht darum drücken, auch die Orientierungsfunktion dieses Denkens explizit in den Blick zu nehmen. Angesichts der darin enthaltenen Indoktrinations-, zumindest Vereinnahmungsgefahr, die immer dann gegeben sind, wenn dem Lernenden die Zuständigkeit für seine Schlussfolgerungen gerade nicht selbst zugeschrieben wird, ist eine Kompetenzorientierung in diesem Bereich besonders wichtig, aber wohl auch besonders schwierig. Es gilt dann nämlich, die Unterscheidung und Bewertung unterschiedlicher Orientierungen (d.h. Identitätskonstruktionen, historische Deutungen und Handlungsentwürfe) konstitutiv zu trennen von der Unterscheidung verschiedener Niveaus ihrer Begründung im historischen Denken. Letzteres kann und muss tendenziell förderbar und wohl auch bewertbar sein – ersteres darf in Schule besprochen und diskutiert, ja muss reflektiert werden, darf aber nie Gegenstand von Zuschreibungen, Austreibungen und Bewertungen sein.

Aus diesem Grunde bedarf die Geschichtsdidaktik eines Kriteriums, an dem die Qualität der Begründungen unterschieden werden kann. Ein Versuch, ein solches Kriterium auf der Basis unseres Kompetenzmodells zu formulieren, ist hier vorgelegt worden.

Dieser Versuch kann natürlich nicht das letzte Wort in dieser Debatte sein, muss diese Unterscheidung von Niveaus doch im Folgenden zunächst noch weiter auf ihre Konsistenz geprüft und weiter differenziert und dann operationalisiert werden. Gerade in diesem Bereich scheidet unseres Erachtens eine umstandslose Operationalisierung für quantitative Überprüfungen mit der Methodik der Rasch-Skalierungen auf der Grundlage normierter Ergebnisse größerer Gruppen aus, eben weil die Orientierungskompetenz eine Relation zwischen der jeweiligen individuellen Lage und Situation und den vom Individuum zu erarbeitenden historischen Erkenntnissen betrifft. Dann aber ist der Bedarf hoch, Kriterien und Methoden für eine qualitative Diagnostik der Orientierungskompetenz zu erarbeiten - für eine Diagnostik, die nicht so sehr auf eine Leistungsbeurteilung aus ist, sondern mehr individuelle Möglichkeiten und Bedarfe für weiteres Lernen und Nachdenken und der Förderung aufzeigen will.

LITERATUR

Bergmann, Klaus: Wir und die anderen – Lernen an und aus der Geschichte, in: ders. (Hg.): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 1998, S. 224-243.

Borries, Bodo von: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien, Köln 1996.

Ders.: Die Bildung von Identitäten. Was Erinnern und Vergessen nutzen und schaden können, in: Borries, Bodo von (Hg.): Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 259-287.

Ders.: Warum ist Geschichtslernen so schwierig? Neue Probleme der Geschichtsdidaktik, in: Behrens, Heidi/Wagner, Andreas (Hgg.): Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte; Konzepte und Angebote zum historisch-politischen Lernen, Leipzig 2004, S. 69-96.

Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin: Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte, in: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Steffen, Therese (Hgg.): Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte, Tübingen 1997, S. 1-29.

Delouche, Frederic (Hg.): Europäisches Geschichtsbuch. Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. und II, Stuttgart 1992.

Frin, Tobias: „Historische Repliken und Rekonstruktionen für lebendige Geschichte: Über uns" [8http://home.arcor.de/loksley/; besonders http://home.arcor.de/loksley/gonfanon/uns.html; gelesen 5.9.2007].

Hall, Stuart: Kulturelle Identität und Globalisierung, in: Hörning, Karl-Heinz/Winter, Rainer (Hgg.): Widerspenstige Kulturen: Cultural Studies als Herausforderung, Frankfurt/M. 1999, S. 393-441.

Ders.: Rassismus und kulturelle Identität, Hamburg 1994.

Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-203.

„‚In mancher Beziehung sind wir gescheitert'; Hungerhilfe-Chef: Der Westen hat den Terror stark gemacht", Stuttgarter Zeitung 2.5.2007 (zit. nach www.lexis-nexis.com).

Koenen, Gerd: Vesper, Ensslin, Baader: Urszenen des deutschen Terrorismus, Köln 2003.

König, Joel: David. Aufzeichnungen eines Überlebenden, Frankfurt/M. 1979.

Körber, Andreas: Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbereiter und potentieller Verhinderer Hitlers, Hamburg 1999.

Ders.: ‚Politikgeschichtliches Lernen'. Zur Frage der Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht, in: Arand, Tobias u.a (Hgg.): Geschichtsunterricht im Dialog: Fächerübergreifende Zusammenarbeit, Münster 2006, S. 132-162.

Meyer-Hamme, Johannes: Historische Identitäten Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, in: Hodel, Jan/ Ziegler, Béatrice (Hgg.): „Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07" (angenommen).

Münkler, Herfried: Die neuen Kriege, Hamburg 2002.

Nipperdey, Thomas: Wozu noch Geschichte (1975), in: Hardtwig, Wolfgang (Hg.): Über das Studium der Geschichte, München 1990, S. 366-388.

Ricoeur, Paul: History as Narrative and Praxis, in: Philosophy Today, 1985 Fall, S. 213–223. Online verfügbar unter http://pao.chadwyck.co.uk/journals/ displayItemFromId.do?QueryType=journals&ItemID=5116.

Rosenbaum, Heidi: Formen der Familie: Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, Frankfurt/M. 1996.

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I, Göttingen 1983.

Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktische Dimensionen der Identität. Bedingungs- und Entscheidungsfelder historischen Lehrens und Lernens in der Schule, in: Raisch, Herbert/Reese, Armin (Hgg.): Historia Didaktika. Geschichtsdidaktik heute. Uwe Uffelmann zum 60. Geburtstag, Idstein 1997, S. 221–231.

Sternheim-Peters, Eva: Die Zeit der grossen Täuschung. Eine Jugend im Nationalsozialismus, Köln 1997.

Straub, Jürgen: Identität, in: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hgg.): Handbuch Kulturwissenschaften, Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Stuttgart 2004, S. 277–303.

Tieschky, Claudia: „Familienfernsehen im Ziegenfell.", in: Süddeutsche Zeitung Online 26.5.2007 [http://www.sueddeutsche.de/panorama/artikel/8/115892/; gelesen 5.9.2007].

Walb Lore: Ich, die Alte - Ich, die Junge. Konfrontation mit meinen Tagebüchern 1933–1945, Berlin 1997.

Grundsätzliche Überlegungen zur Graduierung der historischen Sachkompetenzen

Alexander Schöner

1. Historische Sachkompetenzen: Kernkompetenzen – Einzelkompetenzen – Strukturen

Der Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit dafür entwickelten bzw. adaptierten Begriffen zu erschließen und zu strukturieren. Als Kernkompetenzen sind dabei analytisch eine historische Begriffs- und eine historische Strukturierungskompetenz zu unterscheiden, die jeweils theorie-, inhalts-, subjekt- und methodenbezogen ausdifferenziert werden können.[1]

Historische Begriffs- und Strukturierungskompetenz sind zwar *realiter* vielfach eng aufeinander bezogen, gehen aber nicht ineinander auf. Während die historische Begriffskompetenz die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur begrifflichen Erschließung der Domäne meint, geht es bei der historischen Strukturierungskompetenz um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, diese Domäne mithilfe dafür relevanter Begrifflichkeiten in Bezug auf Theoretisches, Subjektbezogenes, Inhaltliches und Methodisches zu strukturieren.

Die folgenden **kategorialen Elemente** strukturieren diesen Kompetenzbereich:

(1) **epistemologische, also die historische Erkenntnis a priori bedingende Prinzipien** des historischen Denken: Wird Geschichte als historische Narration verstanden, handelt es sich um die Prinzipien der Retro-Perspektivität, Partikularität und Konstruktivität,
(2) **subjektbezogene Konzepte,** welche das Geschichtsbewusstsein als mentale Struktur individuell ausdifferenzieren (Identität, Alterität),
(3) **inhaltsbezogene Kategorien,** also die genuin historische Kategorie (Differenz in der) „Zeit" und die aus anderen Domänen entlehnten und

1 Vgl. hierzu den grundsätzlichen Beitrag von Alexander Schöner zur Ausdifferenzierung der historischen Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

adaptierten Kategorien (z.B. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Kultur, Religion etc.), die durch ihre Korrelation mit „Zeit" und durch ihre Verwendung zur Beschreibung und Erklärung zeitlichen Wandels bzw. zeitlicher Kontinuität historisch aufgeladen werden,

(4) **(forschungs-)methodische Verfahrensscripts („verinnerlichte Leitfäden"),** die dem historischen Erkenntnisprozess zugrunde liegen (z.B. Heuristik, Re- und De-Konstruktion, Quellenkritik, Bestandaufnahme von „Vergangenheitspartikeln" etc.).

2. GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN ZUR GRADUIERUNG DER HISTORISCHEN SACHKOMPETENZEN

Die folgenden generellen Überlegungen zur Graduierung der historischen Sachkompetenzen haben im Detail durchaus noch Werkstattcharakter. Dem Anspruch nach sollten sie aber für die Graduierung aller dem Kompetenzbereich zugeordneten Kern- und Einzelkompetenzen Gültigkeit haben. Sie sind um Vollständigkeit bemüht, weshalb Überlegungen zu beiden Kernkompetenzen des Kompetenzbereichs angestellt werden müssen, und zwar bezogen auf die maßgeblichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, d.h. auf deklarativ-konzeptuelle, prozedurale und volitionale Komponenten der Kompetenzen.[2] Es geht dabei insgesamt um die Ausweisung verschiedener Niveaus des Verfügens über Bezeichnung und Konzept domänenspezifischer Begriffe (Begriffskompetenz) bzw. die Funktion von Prinzipien/Konzepten/Kategorien/Scripts für die Strukturierung und Systematisierung historischen Denkens (Strukturierungskompetenz).[3]

2 Vgl. hierzu die kognitionspsychologischen Taxonomien Blooms in der Revision durch Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl und andere. Vgl. Anderson/Krathwohl, Taxonomy, 2001. Zu den Begriffen „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften" vgl. die Arbeiten von Franz E. Weinert, vor allem Weinert, Unterrichtskonzepte, 1998, S. 101-125, sowie ders., Psychologie, Band 2, 1996, S. 49-82.

3 Die Aufstellung der Graduierungsparameter in Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, versteht sich durchaus noch als „work in progress". Einige der dort vorgeschlagenen Parameter dürften noch schärfer zu fassen sein. In diesem Zusammenhang spielen als Parameter für die Graduierung aber sicher u.a. Konventionalität, Transferweite/Abstraktion/Generalisierung, Schematisierung, Selbstständigkeit, Komplexität, Differenziertheit sowie Reflektiertheit und Reflexivität des Verfügens über Begriffs- und Strukturierungswissen eine Rolle.

2.1 ZUR GRADUIERUNGSLOGIK[4]

Im Vorfeld soll die dem Kompetenz-Strukturmodell zugrunde gelegte Graduierungslogik, insbesondere in ihren einzelnen Niveaustufen noch einmal kurz skizziert werden: Auf dem – nur theoretisch als heuristische Größe angenommenen – **Nullniveau** fehlt jegliche Ausprägung der Kompetenz. Die **basalen Niveaus** sind dadurch gekennzeichnet, dass eine Bezugnahme auf gruppenspezifische Konventionen nicht möglich ist. Charakteristisch für dieses Niveau ist ein isolierter, nicht-systematischer, situativ-eigener, spontaner Umgang mit den jeweiligen Phänomenen, ohne dass Regeln und Übereinkünfte bewusst wären. Im Bereich der historischen Sachkompetenzen kann es hier zur Verwendung unsystematisch-unkonventioneller historischer Begriffe und Strukturierungen kommen.

Im Bereich zwischen den basalen und den intermediären Niveaus, der – wie alle diese Zwischenbereiche – zahlreiche feine Abstufungen umfasst, werden Konventionen gesucht oder erahnt. Es kommt hier bereits zu eigenen, zunehmend differenzierten Abstraktionen und Strukturierungen, die sukzessive mit den für die jeweilige Gruppe relevanten Konventionen abgeglichen werden.

Auf den **intermediären Niveaus** werden die gruppenspezifischen Konventionen in idealtypischer, zur Schematisierung neigender Art und Weise beherrscht, die Bereitschaft sich derer adäquat, routiniert und selbstständig zu bedienen, ist ausgeprägt. Die Zwischenniveaus zwischen den intermediären und elaborierten Niveaus sind gekennzeichnet durch unterschiedliche Grade der Bewusstwerdung, Verflüssigung und Überschreitung dieser idealtypischen Konventionen.

Die **elaborierten Niveaus** der Kompetenzausprägung sind insgesamt vom Einnehmen einer Meta-Perspektive gekennzeichnet: Es geht um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich über die Konventionen zu stellen, sie in ihrer Konventionalität, ihrem Werkzeug- und Konstruktcharakter zu erkennen, zu thematisieren, zu reflektieren, sie eventuell zu revidieren und abzuwandeln. Aber auch das bewusste und begründete Akzeptieren und Nutzen von gruppenspezifischen Konventionen im Umgang mit Vergangenheit/Geschichte kann ein Kennzeichen des elaborierten Niveaus sein.

Wiederum von rein theoretisch-heuristischem Wert ist die Formulierung eines **Maximalniveaus,** also der maximal denkbaren, nie in der Realität erreichten Ausprägung historischer Kompetenz.

4 Vgl. hierzu detailliert den Beitrag von Körber, Grundlegung Graduierung, in diesem Band S. 415-472.

2.2 ZUR GRADUIERUNG DER HISTORISCHEN BEGRIFFSKOMPETENZ

Die **historische Begriffskompetenz** geht dabei vom Begriffskonzept und dessen sprachlicher Bezeichnung aus. Zu bestimmen ist hier die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Verfügens über diese beiden Elemente auf unterschiedlichen Niveaus.

Bezogen auf die *Kenntnisse*, also die deklarativ-konzeptuelle Komponente dieser Kernkompetenz, geht es einerseits um die verschiedenen Niveaus des Verfügens über semantische Merkmale von Begriffen, d.h. deren *Begriffsinhalt* (= Intension). Andererseits ist das Verfügen über den *Begriffsumfang*, also die Referentialität des Begriffskonzepts (= den Bezugspunkt in der außersprachlichen „Wirklichkeit",[5] auch „Begriffsextension" genannt) zu berücksichtigen.[6] Bei der Graduierung sind dabei vor allem die Differenziertheit des Begriffs und die relative Wichtigkeit der ihn definierenden semantischen Merkmale (hinreichende vs. notwendige Merkmale) zu graduieren. Des Weiteren ist hier das Wissen um das Wesen, den Nutzen, aber auch um die Problematik domänenspezifischer Begriffe, um ihren Werkzeug- und Konstruktcharakter, ihre Konventionalität, ihre Medien-, Adressaten- und Kontextspezifität, etc. zu berücksichtigen.

Mit Bezug auf die *Fähigkeiten/Fertigkeiten*, also die prozedurale Komponente dieser Kernkompetenz, ist das Verfügen über eine genuin historische „Logik" der Bildung, Ausdifferenzierung und Verwendung historischer Begriffe („Begriffslogik") zu graduieren. Hierbei geht es im Grundsatz um eine domänenspezifische Wendung des allgemeinen Verfahrensscripts der Begriffsbildung (z.B. Definition, Bezeichnung, etc.) und der Herausbildung

5 Je nach der Position des Betrachters kann diese „Wirklichkeit" als tatsächlich vorhandene Realität (z.B. in einem positivistischen Geschichtsverständnis), als Konstruktion mit einem Minimum an empirisch fassbaren „Fakten" (z.B. in einem narrativen Geschichtsverständnis mit einem Rest an Empirismus), sogar als gänzlich konstruiert (z.B. in einem radikalen narrativen Geschichtsverständnis) aufgefasst werden.

6 Vgl. hierzu die Unterscheidung zwischen „Sinn" („Intension") und „Bedeutung" („Extension") von Begriffen, die letztlich auf Gottlob Frege zurückgeht (Frege, Sinn, 1892, S. 25-50). Bußmann, Lexikon, 1990, S. 232, nennt als Beispiele die Begriffe „Morgenstern" und „Abendstern". Beide Begriffe haben dieselbe Extension, weil beider Referenzobjekt der Planet Venus ist, jedoch unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer Intension, d.h. der semantischen Merkmale, die den Begriff charakterisieren, und vor allem bezüglich der Konnotationen, die man damit verbindet. Domänenspezifische Beispiel wären die Attribuierung Napoleons einerseits als der „Sieger von Austerlitz", zum anderen als „der Verlierer von Waterloo", aber auch die Epochenbegriffe „Zeitalter der Reformation und Gegenreformation" und „Konfessionelles Zeitalter". Jedes der beiden Beispielpaare hat jeweils dieselbe dieselbe Extension, weil sie sich auf dieselbe Person (Napoleon) bzw. auf denselben Zeitabschnitt in der europäischen Geschichte beziehen; im Begriffsinhalt, also bezüglich ihrer semantischen Merkmale, unterscheiden sie sich freilich beträchtlich.

und Weiterentwicklung semantischer Netze und Relationen (z.B. Synonymie, Antonymie, etc.) zur begrifflichen Fassung von Vergangenheit/Geschichte. Die domänenspezifische Wendung liegt in der Fähigkeit/Fertigkeit, die genuin historische Kategorie „Zeit" – verstanden als zeitliche Differenz – beim Umgang mit historischen Begriffen/Termini adäquat zu berücksichtigen, also ihre unterschiedlichen Zeit- und Bedeutungsschichten, die wiederum in deren Zeit-, Kultur- und Kontextspezifität begründet sind, mit einzubeziehen. Zu graduieren ist auch der Grad der Fähigkeit/Fertigkeit des aktiven (= eigene Verwendung) bzw. passiven Verfügens (= Verstehen) über historische Begriffe.

Für den Bereich der *Bereitschaften*, also die volitionale Komponente der historischen Begriffskompetenz, ist der Grad der Bereitschaft zum Verfügen über für das historische Denken im jeweiligen zugrunde gelegten Horizont relevante Begriffskonzepte und Termini zu graduieren. Es geht dabei darum, dazu bereit zu sein, historische Terminologie wegen ihrer Relevanz für die Erschließung und das „Begreifen" der Domäne bei der Kommunikation über Vergangenheit/Geschichte reflektiert und selbstständig zu verwenden und sich ihrer bei der Herstellung eines Common Ground bezogen auf Vergangenheit/Geschichte adäquat zu bedienen.[7]

Die folgende Tabelle soll die allgemeine Graduierung der historischen Begriffskompetenz skizzieren. Sie ist von unten nach oben aufgebaut, also vom hypothetischen „Nullniveau" zum – ebenfalls hypothetischen – „Maximalniveau". Die aufgelisteten Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Bereitschaften sind dabei keineswegs additiv zu verstehen, so als ob erst derjenige dieses oder jenes Niveau erreicht habe, der – gleichsam nach dem „Baukastenprinzip" – über alle Komponenten in allen genannten Kriterien gleichermaßen verfügte. Vielmehr handelt es sich um Auflistungen von möglichen Indikatoren, die auf das Erreichen des jeweiligen Niveaus schließen lassen. Aussagen zur Kompetenz-Entwicklung bzw. zur Förderung dieser Entwicklung von Kompetenzen können hier noch nicht gemacht werden.[8]

7 Vgl. hierzu den Beitrag von Schöner/Mebus, Kommunikationskompetenz, in diesem Band S. 361-388.

8 Vgl. Körber, Grundbegriffe und Konzepte, in diesem Band, S. 54-85 zur Unterscheidung von Kompetenz-Struktur-, Kompetenz-Entwicklungs- und Kompetenz-Förderungsmodellen, sowie von Graduierungs- und Progressionslogik in diesem Band S. 54-85 und S. 415-472.

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
„Nullniveau" (heuristisch)	■ **Kein Verfügen über *historische* Termini** und die zugrunde liegenden Begriffskonzepte, da **kein Konzept einer historischen Zeitlichkeit** bzw. einer historisch-zeitlichen Entwicklung vorhanden ist. ■ Zwar eventuell Verfügen über lebensweltlich bzw. alltagsweltlich relevante Termini, die auch zur Bezeichnung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten verwendet werden, jedoch ohne diese mit der genuin historischen Kategorie „Zeit" in Verbindung zu bringen **(keine histor. Wendung alltagsweltlicher Begriffe).**	■ Zwar **Fähigkeit zur alltagsweltlichen Begriffsbildung, -differenzierung und -verwendung,** ohne diese jedoch durch die Korrelation mit der Kategorie „Zeit" historisch wenden zu können **(kein Verfügen über eine *historische* „Begriffslogik").**	■ **Keine Bereitschaft, sich auf *historische* Fachterminologie einzulassen** und diese medien-, adressaten- und kontextadäquat anzuwenden, da die Einsicht in deren Relevanz und Bedeutung, sowie die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten fehlen.
basale Niveau (a-konventionell)	■ **Situative, unsystematische, an den konkreten Fall gebundene, vage Kenntnis** einzelner, in der jeweiligen Gruppe bzw. im spezifischen Kontext relevanter **Termini.** ■ **Sporadisches Erkennen,** dass jedem historischen Terminus ein historisches **Begriffskonzept** zugrunde liegt. ■ **Nur in Ansätzen ausgeprägtes, an den konkreten Fall gebundenes, situativ-spontanes Verfügen** über grundsätzliche **definierende Merkmale** eines historischen Begriffs (Intension) und dessen Umfang (Extension, **Referent**). Unabdingbar hinsichtlich der Bestimmung der Begriffsintension ist der **Bezug zur genuin historischen Kategorie „Zeit".** Vage und wenig ausdifferenziert ist da-	■ Die Fähigkeit zur **Bildung, Ausdifferenzierung und Verwendung** historischer Begriffe ist **vor-schematisch, unstrukturiert und ohne Routine,** jedoch können Begriffe (z.B. auch alltagsweltlich verwendete Begriffe wie König, Regierung, Herrschaft, Volk etc.) **situativ-spontan, am konkreten, erfahrungsnahen Einzelfall imitativ** und unter mehr oder weniger **detaillierter Hilfestellung/ Anleitung** mit der **genuin historischen Kategorie „Zeit" korreliert** werden. Dadurch werden sie historisch aufgeladen. So wird die **alltagsweltliche „Begriffslogik" überhaupt zu einer domänenspezifischen Logik gewendet.** Allerdings können die alltagsweltlichen und die domänenspezifischen Bedeu-	■ Auf Grund der punktuellen, an den konkreten Fall gebundenen Einsicht in den Nutzen und die Relevanz historischer Fachterminologie und wegen des Wunsches der Imitation von Vorbildern: **Situativ-spontane Bereitschaft,** historische Termini im Rahmen der auf diesem Niveau vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten beim Umgang mit Vergangenheit/Geschichte **anzuwenden,** wenn auch **mit mehr oder weniger detaillierter Anleitung und Hilfestellung, imitativ, reproduktiv, kleinschrittig und egozentrisch.** ■ Wunsch, die Kenntnisse zu haben bzw. die Fähigkeiten/Fertigkeiten zu beherrschen, über welche die als Vorbilder betrachteten Gruppenmitglieder ver-

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
basale Niveau (a-konventionell)	gegen noch die Definition über die allgemeinen Kategorien in historischer Wendung. ■ Besonders ausgeprägt sind die Kenntnisse **lebenswelt- und alltagsnaher Begriffe** (starke Subjektgebundenheit, Egozentrismus). ■ Historische **Semantische Felder** werden kaum als solche wahrgenommen, die **Begriffe sind einfach, monodimensional und kaum vernetzt.** ■ Der historisch Denkende verfügt nur über **sporadische und unsystematische Kenntnisse** zur **Begriffsgeschichte,** bzw. zur **gruppen- und kontextspezifischen Verwendung** von Termini. Er kann die **alltagsweltliche und die historische Bedeutung polysemer** (= mehrere Bedeutungsschichten tragender) **Begriffe nicht systematisch und stringent** unterscheiden. ■ Er geht insgesamt von der **Gegebenheit und „Objektivität"** historischer Begriffe aus, zu denen er **keine Alternativen** kennt. ■ Erste, punktuelle und situationsgebundene Einsichten in den Nutzen historischer Begriffe für die sprachliche Erschließung der Domäne. Es überwiegt aber die Imitation von Vorbildern (kaum Selbst-Reflexivität).	tungsschichten nicht systematisch und trennscharf unterschieden werden. ■ Historische Termini können auf diesem Niveau erst **vage** durch **Zuordnung der allerwichtigsten, in der Regel auf den konkreten Einzelfall bezogenen Merkmale** definiert werden. Nur **ansatzweise** vorhandene Fähigkeit/Fertigkeit vor allem zur **Definition im Rahmen der allgemeinen inhaltsbezogenen Kategorien** (Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Kultur) und deren kategorialen Substrukturierungen. ■ Ein **Transfer** der Begriffsintension und -extension auf verschiedene Kontexte ist **kaum möglich,** ebenso wenig eine erst durch Kontrastierung/Evaluierung ermöglichte gezielte Prüfung der Triftigkeit historischer Begriffskonzepte und Termini. ■ **Die Medien-, Kontext- und Adressatenspezifität der Verwendung historischer Termini** kann auf diesem Niveau nicht **systematisch** berücksichtigt werden. Dies geschieht **allenfalls situativ-spontan** und an die **konkrete Situation** gebunden.	fügen (Wunsch, bezogen auf „die Geschichte" **auf Augenhöhe mit den anderen „mitreden"** zu können). ■ **Keine systematische Bereitschaft, die Medien-, Adressaten- und Kontextspezifität historischer Begriffe bei der Begriffsverwendung mitzubedenken sowie deren Triftigkeit gezielt zu prüfen,** zumal die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten zu gering ausgebildet sind. Allenfalls geschieht dies **situativ-spontan, imitativ und subjektgebunden.**
intermediäres Niveau (konventionell)	■ Erst hier liegt der Kenntnis eines historischen Terminus ein ***konventionelles* Begriffskonzept** zugrunde, bei dem über **die für die jeweilige Gruppe relevan-**	■ Begriffe können **nach vorgegebenen „Leitfäden"** entwickelt ausdifferenziert und verwendet werden. Dabei können die gruppenspezifisch relevanten	■ Bereitschaft, die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten beim eigenen historischen Denken anzuwenden, also **Vergangenheit/ Geschichte mit solchen**

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
intermediäres Niveau (konventionell)	**ten Merkmale** (Intension) **und Referenten** (Extension) des Begriffs **systematisch** verfügt wird. Die Verbindung Terminus-Konzept ist dabei **idealtypisch** und tendiert zur **Schematisierung.** ■ Historische **semantische Felder** werden in gruppenspezifisch **konventioneller Form** beherrscht. Die hierarchische **Ausdifferenzierung** der Begriffe ist dabei **begrenzt mehrdimensional und vernetzt.** ■ Über die für die jeweilige Gruppe relevanten Kenntnisse zur **Begriffsgeschichte** und zur **Pragmatik der Begriffsverwendung** (Adressaten- und Medienspezifität, etc.) wird verfügt. Der historisch Denkende geht davon aus, dass diese Termini und die zugrunde liegenden Konzepte die jeweiligen Referenten **eineindeutig** abbilden und von jedermann **gleichermaßen verstanden und verwendet werden** (müssen). Die veschiedenen alltagsweltlichen und **domänenspezifischen Bedeutungsschichten** von polysemen Begriffen sind **im Rahmen der gruppenspezifischen Konventionen bekannt.** ■ **Verabsolutierung des Nutzens von Begriffen** und auch Überschätzung von deren **Transferierbarkeit** auf Phänomene mit gleichen bzw. ähnlichen Merkmalen in unterschiedlichen Zeiten, Räumen, Kul-	Aspekte der Begriffsgeschichte beachtet werden. Es ist aber nicht möglich, die Scripts oder die auf deren Basis gebildeten Begriffe abzuwandeln bzw. zu hinterfragen. ■ **Triftigkeitsprüfungen** sind **in Ansätzen** möglich. Die Fähigkeit unterschiedliche Bezeichnungen kritisch zu kontrastieren und zu reflektieren ist nicht ausgebildet. Historische Termini können durch die für die jeweilige Gruppe relevanten Merkmalen bzw. Referenten **vermeintlich umfassend und objektiv-„eindeutig" definiert** werden. Bei der Bewertung historischer Begriffe herrscht ein **enges richtig/falsch-Denken** vor. ■ Die **Bedeutungsschichten** polysemer Begriffe können **idealtypisch-schematisch in ihre alltagsweltlichen und domänenspezifischen Bestandteile getrennt** werden. ■ **Triftiger Transfer** ist **innerhalb konventioneller Themenfelder** möglich, wobei aber die Transferierbarkeit von Begrifflichkeiten überschätzt wird **(Verabsolutierung).** ■ Fähigkeit innerhalb des Rahmens der gruppenspezifischen Konventionen historische Fachtermini **medien-, adressaten- und kontextspezifisch** verwenden zu können, ohne dabei die Konventionen selbst als solche erkennen und kritisch betrachten zu können	**Begriffen zu fassen, die grundsätzlich über vorgegebene Schemata und Leitfäden (Scripts) verfügbar sind.** ■ Bereitschaft, im Rahmen der Kenntnisse und Fähigkeiten gezielt deren **Triftigkeit** zu überprüfen **(einfacher Vergleich, Entscheidung richtig-falsch),** ohne aber dazu bereit zu sein, die relative Gleichberechtigung alternativer Begriffe und „Begriffslogiken" anzuerkennen. ■ Bereitschaft, im Rahmen der Kenntnisse und Fertigkeiten **historische Begriffe medien-, adressaten- und kontextspezifisch zu bilden und zu verwenden.** Dabei aber Ausrichtung auf die jeweilige Gruppe, **ohne deren Konventionen selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion** machen zu können.

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
intermediäres Niveau (konventionell)	turen und Gruppen. Daneben zunehmend bereits Wissen, dass teilweise unterschiedliche Termini für identische oder sehr ähnliche Konzepte, bzw. unterschiedliche Merkmale evtl. auch Referenten für ein- und denselben Terminus vertreten werden **(in Ansätzen Wissen um die Perspektivität von Begriffen).** Solche Alternativen werden jedoch weder kritisch aufeinander bezogen **noch als „echte" Alternativen zu den konventionellen Termini gesehen,** sondern nach den gruppenspezifischen Kriterien als richtig bzw. falsch klassifiziert, da ein **Streben nach „eindeutigen" Definitionen** vorherrscht.	■ **Insgesamt** ist der **Vollzug der Verfahrensscripts,** die für die Bildung von domänenspezifischen Begriffen und die **produktive und rezeptive Verfügung** über diese Begriffe notwendig ist, **routinehaft und schematisch,** ohne dass diese Logiken und Routinen transgressiv abgewandelt werden könnten.	
elaboriertes Niveau (trans-konventionell)	■ Über die Kenntnisse des konventionell-idealtypischen Begriffs hinaus gerade auch **Bewusstheit der Problematik bzw. des relativen Nutzens von Begriffen** bzw. deren **Konstrukt- und Werkzeugcharakters.** Bewusstheit der **Arbitrarität** der diesen zugewiesenen definierenden Merkmale und der Beziehung zwischen sprachlicher Bezeichnung und außersprachlichem Referenten. ■ Kenntnis möglicher **Begriffsalternativen** und **multi-/ polydimensionaler, vielfältig vernetzter historischer semantischer Felder** unter Einbeziehung zeit-, kultur-, raum- und gruppenspezifischer Begriffsspezifika. Dabei **echte**	■ Über die Fähigkeiten/ Fertigkeiten des intermediären Niveaus hinaus können **begriffliche Alternativen kritisch kontrastiert und abgewägt/evaluiert** werden, so dass eine **begründete, reflektierte Entscheidung** für oder gegen die eine oder andere Begriffsfassung (Intension und Extension) möglich wird. Dabei **kritische Einbeziehung der Geschichte von Begriffen und der Polysemie ihrer Verwendung** in verschiedenen Kontexten und Domänen. ■ Gegebenenfalls können **eigene, neue Begrifflichkeiten** gebildet und **innovative Begriffslogiken** auch **jenseits der Konventionen** entwickelt werden	■ Bereitschaft, bezogen auf historische Begriffe und deren Bildung eine **„Meta-Ebene"** einzunehmen, von der aus gruppenspezifische Konventionen kritisch in den Blick genommen, mit den Konventionen anderer Gruppen kritisch kontrastiert, in ihrer Triftigkeit/ Plausibilität geprüft und evaluiert werden können. ■ Bereitschaft, die auf diesen Niveaus vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten beim Umgang mit Vergangenheit/ Geschichte **eigenständig und souverän beim eigenen Umgang mit Vergangenheit/ Geschichte** anzuwenden, ohne dass es hierfür der Anleitung und Be-

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
elaboriertes Niveau (trans-konventionell)	**Multi-Perspektivität** (Interregionalität, Interkulturalität, Intertemporalität), auch was die Polysemie von Begriffen (alltagsweltlich, verschiedenste Domänen) und deren Konventionalität angeht. ■ **Insgesamt** also **Bewusstheit der Perspektivität, Selektivität und Konstruktivität** historischer Begriffe, ihres **Abbreviaturcharakters,** ihrer möglichen **Polysemie** (alltagsweltlich, in verschiedenen Domänen) und ihres **Interpretationsspielraums** in der produktiven und rezeptiven Verwendung, auch ihrer **Zeit-, Raum- und Kulturgebundenheit,** sowie **Medien- und Adressatenspezifität.**	Auch die explizite, begründete Zurückweisung von Konventionen ist ein Indikator für dieses Niveau. ■ **Triftigkeitsprüfungen** sind **in allen Aspekten** möglich (empirisch, narrativ, normativ) und deren Ergebnisse können zueinander in Beziehung gesetzt werden. ■ Die **Scripts und Routinen der Begriffsbildung, -differenzierung und -verwendung** können über den routinierten Vollzug hinaus **hinterfragt, gegebenenfalls relativiert und modifiziert** werden. ■ Der **Transfer** von Begrifflichkeiten erfolgt **triftig, kreativ und variabel.** ■ Grundsätzliche Fähigkeit, die **Verwendung** historischer Fachbegriffe den **Maximen der Kon-text-, Medien- und Adressatenspezifität** anzupassen und die geltenden Konventionen kritisch zu prüfen und ggf. zu überschreiten.	reitstellung von Schemata bedürfte. ■ Bereitschaft, diese Verwendung an **Kommunikationskontexte, an Medium und Adressat** anzupassen und die diesbezüglich geltenden Konventionen kritisch zu prüfen. ■ Bereitschaft, die Begriffe selbst kritisch zu prüfen, zu hinterfragen, zu evaluieren, gegebenenfalls zu ersetzen etc. Auch die ***explizite und begründete* Verweigerung** der Konventionen bzw. die **begründete Entscheidung *für* Konventionen nach kritischer Prüfung** sind Indikatoren für dieses Niveau.
„Maximalniveau" (heuristisch)	■ **Umfassende Kenntnis** *aller* denkbaren domänenspezifisch relevanten Begriffe und Konzepte und deren **vollen Inhalts und Umfangs, deren Begriffsgeschichte** sowie **pragmatischer Gesichtspunkte** (Intentionalität der Verwendung, Zeit-, Raum-, Kultur- und Kontextspezifität, Medien- und Adressatengemäßheit). ■ Gleichzeitige **Beibehaltung der Merkmale des elaborierten Niveaus** bezo-	■ **Umfassende** Fähigkeit/Fertigkeit zur domänenspezifischen **Begriffsbildung und -verwendung** sowie zur **Einbeziehung aller diachronen und synchronen Begriffsnuancen.** ■ Umfassende Fähigkeit zum **triftigen Transfer,** zur **Triftigkeitsprüfung** und zur **Flexibilisierung der Logiken der Begriffsbildung.** ■ Umfassende Fähigkeit, **jeweils passgenau adressaten-, medien- und kon-**	■ Umfassende Bereitschaft, diese Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten auch **selbstständig und adäquat in allen historischen Denkprozessen** anzuwenden. ■ Umfassende Bereitschaft, dabei **jedes Mal eine echte Metaperspektive** einzunehmen. ■ Umfassende Bereitschaft die **Verwendung** historischer Begriffe an **alle denkbaren Kommunikationssituationen, Medien**

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
„Maximalniveau" (heuristisch)	gen auf den Nutzen und Nachteil solcher Begriffe (Konstrukt- und Werkzeugcharakter etc.).	**textadäquate Begriffe** zu schaffen. ■ Gleichzeitige **Beibehaltung der Merkmale des elaborierten Niveaus** bzgl. Nutzen und Nachteil.	**und Adressaten** anzupassen.

2.3 ZUR GRADUIERUNG DER HISTORISCHEN STRUKTURIERUNGSKOMPETENZ

Auch bei der **historischen Strukturierungskompetenz** lassen sich verschiedene Niveaus der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Verfügens über kategoriale Elemente für die Strukturierung/Systematisierung der Domäne auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus unterscheiden. Die historische Strukturierungskompetenz geht dabei jedoch von den historischen Phänomenen, Ereignissen, Entwicklungen selbst aus und versucht, auf unterschiedlich hohen Abstraktionsebenen Schnittmengen aus gemeinsamen Merkmalen zu erkennen, bis auf der Ebene der weitest möglichen Generalisierung der „kleinste gemeinsame Nenner" gefunden ist, und zwar in theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogener Hinsicht. Auf dieser Ebene der Strukturierung und Systematisierung stehen die domänenspezifischen epistemologischen Prinzipien, subjektbezogenen Konzepte, inhaltsbezogenen Kategorien und (forschungs-)methodischen Verfahrensscripts. Selbstverständlich müssen all diese Elemente wiederum begrifflich gefasst, also sprachlich „bezeichnet" werden. In ihrem Wesen als Begriffe mit strukturierender Funktion liegt die enge Verbindung zur historischen Begriffskompetenz. Analog ist auch hier jeweils die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Verfügens über strukturierende Begriffe in ihrer Funktion auf unterschiedlichen Niveaus zu bestimmen.

Bezogen auf die *Kenntnisse,* also die deklarativ-konzeptuelle Komponente dieser Kernkompetenz, geht es um das Kennen von und Verfügen über relevante Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Skripts, die zur theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogenen Strukturierung/Systematisierung der Domäne herangezogen werden. Auch Erkenntnisse über deren Relevanz und Nutzen, aber auch über deren Nachteile sind hier zu berücksichtigen.

Mit Bezug auf die *Fähigkeiten/Fertigkeiten,* also die prozedurale Komponente dieser Kernkompetenz, ist das Verfügen über eine „Logik" der Gene-

rierung, Ausdifferenzierung und Anwendungen strukturierender Elemente („Strukturierungslogik") zu graduieren. Auch hier geht es wiederum grundsätzlich um die domänenspezifische Wendung eines allgemeinwissenschaftlichen Verfahrensscripts, nämlich der Strukturierung/Systematisierung und der Herausbildung und Weiterentwicklung von „Begriffsnetzen" mit strukturierender Funktion auf verschiedenen Ebenen der Abstraktion und Konkretion. Sie dienen dazu, historische Phänomene, Ereignisse und Entwicklungen durch Bestimmung von Schnittmengen auf triftige Weise in Fälle, Klassen, Typen etc. zu gruppieren und zu klassifizieren.

Für den Bereich der *Bereitschaften*, also die volitionale Komponente der historischen Strukturierungskompetenz, ist der Grad der Bereitschaft zum Verfügen über für das historische Denken relevantes Strukturierungswissen zu graduieren. Dies meint, dazu bereit zu sein, historische Phänomene, Ereignisse und Entwicklungen, aber auch den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte selbst in theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogener Hinsicht auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen zu systematisieren und dafür in der jeweiligen Gruppe relevante Elemente zu benutzen, aber auch die Bereitschaft zu deren kritischer Überprüfung und ggf. Modifizierung und Relativierung zu haben. Im Folgenden skizziere ich die allgemeine Graduierung der historischen Strukturierungskompetenz. Auch diese schematische Darstellung ist wiederum von unten nach oben aufgebaut. Nochmals ist darauf hinzuweisen, dass es sich um keine additiv zu verstehende Auflistung handelt, sondern um die Explizierung von Indikatoren, die auf das Erreichen des jeweiligen Niveaus schließen lassen, und dass hier noch keine Überlegungen zur Kompetenz-Entwicklung bzw. zur Förderung dieser Entwicklung von Kompetenzen angestellt werden können.

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	Prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
„Nullniveau" (heuristisch)	■ **Kein Verfügen über *historisches* Strukturierungswissen** zur Systematisierung des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte und deswegen auch keinerlei Wissen über dessen Relevanz. ■ Zwar eventuell Verfügen über alltagsweltlich relevantes Strukturierungs- und Systematisierungswissen, jedoch ohne Korrelation mit der genuin historischen Kategorie „Zeit" **(keine historische Wendung alltagsweltlichen Strukturierungswissens).**	■ Keine Fähigkeit/Fertigkeit, Vergangenheit/Geschichte mit Hilfe von strukturierenden Elementen zu systematisieren. ■ Zwar **Fähigkeit zur alltagsweltlichen Strukturierung und Systematisierung,** jedoch ohne dabei die genuin historische Kategorie „Zeit" und somit Geschichtlichkeit mit einbeziehen zu können **(kein Verfügen über eine spezifisch *historische* „Strukturierungslogik").**	■ **Keine Bereitschaft, domänenspezifisch *historisches* Strukturierungswissen zu erwerben und zu nutzen,** da die Einsicht in dessen Relevanz sowie die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten fehlen.
basale Niveaus (a-konventionell)	■ **Unsystematische** und **an den konkreten Fall gebundene** Kenntnis **einfacher, monodimensionaler, kaum vernetzter** historischer strukturierender Elemente für die **Systematisierung** primär **eng begrenzter, lebensweltlichnaher historischer Gegebenheiten und Begebenheiten, bzw. des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte.** ■ **Keine Kenntnis,** dass es sich bei **Strukturierungen um Kategorien** handelt und dass diese Kategorien in unterschiedlich großer **Transferweite** auf andere Fälle übertragbar sind. ■ **Erahnen,** dass es **unterschiedliche Abstraktionsniveaus** von Strukturierungen gibt. Dabei aber **kaum stringente, vielmehr isolierte, einfach-monodimensionale, situativ-spontan** hergestellte Relationen.	■ Die **Fähigkeit zur Strukturierung** ist **vor-schematisch und ohne Routine:** Verschiedene **Abstraktionsniveaus** können dabei **weder systematisch berücksichtigt, noch auseinander gehalten noch stringent aufeinander bezogen** werden. ■ Die **Fähigkeit zur Abstraktion vom konkreten historischen Fall** und zum Transfer ist **unsystematisch** und **in begrenztem Maße** ausgebildet (konkret-operational, erfahrungsnah, rekapitulativ, reproduktiv). Von einer konventionell-ausgebildeten Logik der Generierung, Ausdifferenzierung und Verwendung historischer strukturierender Elemente kann hier nicht gesprochen werden. ■ Unsystematische und **kaum trennscharfe Zuordnung zu den Bezugsbereichen** (theoretisch-episte-	■ **Situativ-spontane, nicht systematische Bereitschaft,** die auf diesen Niveaus vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Umgang mit Vergangenheit/Geschichte **imitativ und kleinschrittig** anzuwenden. Dabei wird mehr oder weniger **detaillierte Anleitung und Hilfestellung** benötigt. ■ **Zunehmende Bereitschaft zum weiteren Erwerb historischen Strukturierungswissens,** jedoch mehr aus der **Imitation von Vorbildern** heraus, als aus echter Einsicht in den Nutzen des Verfügens über Strukturierungselemente und Strukturierungslogiken für das eigene historische Denken. (Wunsch, das zu wissen und zu können, was die als Vorbild betrachteten Mitglieder der eigenen Gruppe auch wissen bzw. können).

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	Prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
basale Niveaus (a-konventionell)	■ **Unsystematische, auf den konkreten Fall bezogene** Kenntnisse bzgl. der **Ausdifferenzierung** strukturierender Elemente nach den **Bereichen** theoretisch-epistemologisch, subjektbezogen, inhaltsbezogen oder methodisch. Dabei **kaum echte Trennschärfe.** ■ Glaube, dass **historische Strukturierungen etwas empirisch Vorfindbares** und historischen Phänomenen absolut **objektiv Gegebenes, völlig Kohärentes und alle Merkmale Umfassendes** seien, unabhängig von jeglicher Gegenwarts- und Standortgebundenheit des Betrachters. ■ **Erste Einsichten in den Nutzen** von Strukturierungen und Systematisierungen für die Domäne, aber **vor allem Imitation** von Vorbildern. ■ **Insgesamt:** Zwar bereits **Kenntnis einfacher *domänenspezifischer* Strukturierungen** (Korrelation mit der genuin historischen Kategorie „Zeit"). Dabei aber nur **begrenzte Vernetzung** durch unsystematisches, situativ-spontanes In-Bezugsetzen zu anderen Kategorien. Die Kultur-, Zeit-, Raum- und Gruppenspezifität von Strukturierungen/ Systematisierungen und deren Verwendung sind nicht bewusst.	mologisch, subjektbezogen, inhaltsbezogen, methodisch). ■ Zur Strukturierung historischer Phänomene werden **nicht der gruppenspezifischen Konvention entsprechende Elemente** herangezogen, ohne dass dies unter begründeter Bezugnahme auf die bzw. Abgrenzung von der Konvention selbst geschehen könnte (⇔ elaborierte Niveaus). ■ **Insgesamt:** Strukturierungswissen kann nur **situativ-spontan, unsystematisch** verwendet werden. Dabei bedarf es **detaillierter Anleitung.** Das Verfügen erfolgt **unroutiniert und stark imitativ.** Angesichts der vagen, unsystematischen Kenntnisse bleibt die Verfügung über domänenspezifische Strukturierungen weitestgehend ohne Reflexion **(keine gezielte Triftigkeitsprüfung möglich)** und mit beschränktem Bezug zum eigenen historischen Denken **(begrenzte Selbst-Reflexivität).**	
intermediäre Niveaus (konventionell)	■ Kenntnis der **in der jeweiligen Gruppe als relevant erachteten Strukturierungen** in den **idealtypisch verstandenen Be-**	■ **Schematisches, routinehaftes Verfügen** über die **in der jeweiligen Gruppe als relevant erachteten** Aspekte der **domänenspezifi-**	■ Bereitschaft, die auf diesen Niveaus vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Umgang mit Vergangenheit/Geschichte im

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	Prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
intermediäre Niveaus (konventionell)	**zugsbereichen** (theoretisch-epistemologisch, subjektbezogen, inhaltsbezogen, methodisch). Kenntnis der **jeweils wichtigsten Substrukturierungen** (v.a. obere Abstraktionsebenen). Die gruppenspezifische Unterscheidung der Bezugsbereiche wird **schematisch-routiniert** beherrscht. ■ Kenntnis der strukturierenden Funktion auf unterschiedlich abstrakten Ebenen, wobei **begrenzt mehrdimensionale, begrenzt schematische Relationen** zwischen diesen Ebenen **stringent und routiniert** beherrscht werden **(gruppenspezifische „Strukturierungsnetze").** ■ Glaube, dass sich die **hierarchischen Relationen** zwischen Kategorien und ihren kategorialen Substrukturierungen **prinzipiell stringent und eindeutig** „bottom up" und „top down" ordnen ließen. Wenn dies nicht der Fall ist, wird dies als schwerwiegender Mangel der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten gesehen. ■ Glaube, dass es sich bei den zur Strukturierung herangezogenen **konventionellen kategorialen Elementen um abschließbare Kataloge passgenauer Elemente zur genauen Erfassung** von Vergangenheit/ Geschichte und des idealtypischen Umgangs damit handelt. ■ Glaube, dass diese Strukturierungen **von jeder-**	**schen Generierung, Differenzierung und Verwendung von Strukturierungen.** Dabei jedoch Neigung zur **Verabsolutierung dieser Logiken und Konventionen.** ■ Weder die auf dieser Basis gebildeten Strukturierungsmatrixen noch die Logik selbst können dabei kritisch hinterfragt oder gar begründet überschritten werden. Zwar **Aufeinander-Beziehen alternativer Strukturierungselemente** und **in Ansätzen Prüfung von deren Triftigkeit,** ohne deren Ergebnisse aber bereits aufeinander beziehen zu können. ■ **Routinierte Anwendung** strukturierender Elemente im Rahmen **eingeführter Schemata und Leitfäden.** ■ **Routinierte Differenzierung und Ordnung** der relevanten Elemente in **Kategorien höheren und niedrigeren Abstraktionsgrades.** Jedoch **kaum Fähigkeit konstruktiv** mit der zwingenden vielfachen **Überlappung und Ungenauigkeit der Relationen** zwischen kategorialen Strukturierungen auf unterschiedlichen Ebenen **umzugehen.** ■ Fähigkeit zum **routinehaften, triftigen Transfer** bezogen auf andere Räume, Zeiten, Kulturen **in den gruppenspezifisch üblichen Themengebieten.** Da diese Routine nicht hinter-	**eigenen Vollzug nach vorgegebenen Schemata und Leitfäden** anzuwenden. Dies geschieht, weil die **Notwendigkeit und der Nutzen strukturierender Elemente erkannt** und **in den gruppenspezifischen Formen und Verfahrensweisen verabsolutiert** werden. ■ Bereitschaft, diesen Kenntnissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten **lebens- und alltagsweltliche Relevanz** zuzumessen und sie **in Prozessen eigenen historischen Denkens selbstständig anzuwenden.**

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	Prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
intermediäre Niveaus (konventionell)	**mann mit demselben Gehalt verbunden** werden. Zum Teil **Überschätzung der Transferierbarkeit** der Strukturierungen für andere Zeiten, Räume, Kulturen und Gruppen. ■ Durchaus **bereits Wahrnehmung alternativer Strukturierungen,** ohne diese jedoch kritisch kontrastierend evaluieren zu können: Vielmehr **Neigung zu Richtig/Falsch-Denken** unter Favorisierung der in der jeweiligen Gruppe konventionellen Strukturierungselemente. ■ **Insgesamt:** Zunehmende Bewusstheit der Vielfalt und Unterschiedlichkeit historischer Strukturierungen ohne sich begründet aus dem gruppenspezifischen Schema lösen zu können. Erkennen des **Nutzens kategorialer Strukturierungen,** der jedoch **verabsolutiert** wird.	fragt werden kann, kommt es aber zur **Überschätzung dieser Transferierbarkeit.**	
elaborierte Niveaus (trans-konventionell)	■ Kenntnis **multidimensionaler, vielfältig vernetzter, auch alternativer strukturierender Elemente,** die in ihrer Funktion für die Systematisierung identischer oder ähnlicher Gegenstände der Domäne in theoretisch-epistemologischer, subjektbezogener, inhaltsbezogener und (forschungs-) methodischer Hinsicht relevant sein können. ■ Erkenntnis der **relativen Gleichberechtigung unterschiedlicher Strukturierungsansätze, solange diese triftig sind.**	■ Fähigkeit/Fertigkeit zwar **nicht unbedingt alle denkbaren Strukturierungsmöglichkeiten und strukturierenden Elemente zu kennen,** aber **begründet und souverän zu potenziell triftigen Strukturierungen kommen** zu können. ■ Fähigkeit zur **virtuosen Verwendung, Reflexion und transgressiven Abwandlung konventioneller Strukturierungen und Substrukturierungen.** ■ **Begründetes Infragestellen des strukturieren-**	■ Bereitschaft, die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten beim Umgang mit Vergangenheit/Geschichte **reflektiert, (selbst-) reflexiv und eigenständig souverän** anzuwenden. ■ Bereitschaft zur **kritisch-reflektierten, konstruktiven, begründeten Anwendung** von möglichst adäquaten (konventionellen oder unkonventionellen) Strukturierungen, auch wenn sich diese prinzipiell als notwendig in ihren Fähigkeiten beschränkte

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	Prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
elaborierte Niveaus (trans-konventionell)	■ Erkenntnis des **Wesens von Kategorien** als Abstraktionen, die **Werkzeug- und Konstruktcharakter** haben. ■ Bewusstheit der **Zeit-, Raum- Kultur-, und Gruppenabhängigkeit** von Strukturierungen, auch ihres **relativen Nutzens** bzw. ihrer **Problematik.** ■ Bewusstsein, dass dieselben Strukturierungen **nicht automatisch auf ähnliche Phänomene** in anderen Zeiten, Räumen und Kulturen **übertragbar** sind bzw. in anderen Gruppen zur Strukturierung und Systematisierung herangezogen werden können. ■ Erkenntnis, dass die **Zuordnung** konkreter Phänomene zu kategorialen Elementen und deren Substrukturierungen **niemals völlig trennscharf** sein kann, was **aber nicht mehr als Mangel,** sondern als **wesenhafter Zug** kategorialer Netze als in ihrem Vermögen **begrenzte Hilfsmittel und Werkzeuge** gesehen wird.	**den Wertes** von kategorialen Elementen für Vergangenheit/ Geschichte über den souveränen Vollzug hinaus. **Alternativen** können in ihrem Funktionsgehalt **kritisch gegeneinander abgewägt und evaluiert** werden. ■ Die **Prüfung der Triftigkeiten** ist in **allen Aspekten** möglich und ermöglicht eine **begründete Entscheidung für bzw. gegen jene oder die andere Strukturierung.** Falls nötig können **eigene, innovative Strukturierungen und Logiken** gebildet werden, auch unter begründeter **Transgression** der Konventionen, bzw. ihrer **expliziten und begründeten Verweigerung.** ■ Fähigkeit zum **adäquaten Transfer** auf relevante Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten mit den gleichen oder ähnlichen Merkmalen unter Beachtung der Zeit-, Kultur- und Raumspezifität.	Werkzeuge erweisen. - Falls nötig, Bereitschaft **zur eigenen Entwicklung neuer, adäquater Strukturierungen und Struk-turierungslogiken.** ■ **Insgesamt:** Prinzipielle Bereitschaft zur **Prüfung aller Aspekte der Triftigkeit** der Strukturierungen und auch **kritische Prüfung von deren Transferierbarkeit** auf Phänomene in verschiedenen Zeiten, Räumen und Kulturen. Bereitschaft die **Konventionen einer eingehenden, kritischen Evaluation zu unterziehen,** diese gegebenenfalls zu ersetzen, zu bestärken oder explizit und begründet ganz zurückzuweisen.
Maximalniveau (heuristisch)	■ Kenntnis jeweils *aller* **denkbaren domänenspezifischen Strukturierungsmöglichkeiten,** strukturierenden Elemente und Strukturierungslogiken in allen Bezugsbereichen bezogen auf alle denkbaren Zeiten, Räume, Kulturen und Gruppen. ■ Gleichzeitige **Beibehaltung der Merkmale des elaborierten Niveaus** bezogen auf Nutzen und Nach-	■ **Umfassende** Fähigkeit/ Fertigkeit zur **domänenspezifischen Strukturierung auf allen Abstraktionsebenen.** ■ Verfügen über jeweils passende **Strukturierungen für alle Räume, Zeiten, Kulturen, Gruppen, bei gleichzeitiger Beibehaltung der Reflektiertheit und (Selbst-)Reflexivität** des elaborierten Niveaus.	■ **Uneingeschränkte Bereitschaft** diese Kenntnisse und Fähigkeiten **selbstständig und adäquat bei allen Prozessen historischen Denkens** und auf **alle möglichen Themengebiete** bezogen anzuwenden. – **Dabei jedes Mal eingehende Prüfung der Triftigkeit,** des relativen Nutzens bzw. der Problematik aus einer **echten Meta-Perspektive** heraus.

	Deklarativ-konzeptionelle Komponente („Kenntnisse")	Prozedurale Komponente (Fähigkeiten/Fertigkeiten)	Volitionale Komponente (Bereitschaften)
Maximalniveau (heuristisch)	teil dieser Elemente (Konstrukt- und Werkzeugcharakter etc.).	■ Theoretisch unbegrenzte Fähigkeit, **neue strukturierende Elemente und Logiken zu schaffen,** die **noch passgenauer** sind. ■ **Umfassende Fähigkeit zum triftigen Transfer** auf alle möglichen historischen Themengebiete. ■ Im Rahmen der theoretischen Möglichkeiten **umfassende Fähigkeit Kategoriensysteme** sowohl „bottom-up" als auch „top down" **auszudifferenzieren.**	■ **Umfassende Bereitschaft,** gegebenenfalls **neue adäquate Strukturierungen und Strukturierungslogiken bezogen auf alle möglichen Zeiten, Räume, Kulturen, Gruppen etc.** zu generieren.

Die hier skizzierte Graduierung lässt sich im Prinzip für alle Elemente der historischen Sachkompetenzen, also Begriffe bzw. Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts auf allen Ebenen der Abstraktion bzw. Konkretion nach dem dargestellten Muster durchführen.

LITERATURVERZEICHNIS

Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (Hgg.): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition, New York u.a. 2001.

Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart ²1990.

Frege, Gottlob: Über Sinn und Bedeutung, in: Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, NF 100 (1892), S. 25-50.

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

Weinert, Franz E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen, München 1998, S. 101-125.

Ders. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion: Enzyklopädie der Psychologie, Band 2, Göttingen 1996, S. 49-82.

Die Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz

Béatrice Ziegler

Bei der Re-Konstruktion handelt es sich – wie bei der De-Konstruktion - um eine Basisoperation historischen Denkens, gemäß dem Prozessmodell von Körber/Hasberg.[1] Sie besteht in der Erstellung einer historischen Aussage, genauer aus den dazu nötigen Tätigkeiten aller Fokussierungen gemäß der „6er-Matrix" mitsamt ihrer synthetischen, konstruktiven Zusammenführung zu einer Narration[2]. Im Kompetenzmodell „Historisches Denken" sind unter dem Begriff der Re-Konstruktionskompetenz die zur Ausführung dieser komplexen Tätigkeit nötigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften als eine von zwei Kernkompetenzen der „Methodenkompetenz" zugeordnet (neben der gleichermaßen alle Fokussierungen umgreifenden De-Konstruktionskompetenz). Damit wird verdeutlicht, dass der Methodenaspekt historischen Denkens und Lernens nicht in isolierten Arbeitstechniken aufgeht, sondern dass das synthetische (wie das analytische) historische Denken selbst als methodisierbar, d.h. durch lernbare Regeln zu kontrollieren, angesehen wird. Die Re-Konstruktionskompetenz steht nicht isoliert. Ihre Anwendung setzt ebenso die historische Fragekompetenz voraus wie die Orientierungs- und die Sachkompetenz. Dies ist mit zu bedenken, wenn im Folgenden die spezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften vorgestellt werden, die beim Erstellen historischer Narrationen nötig sind, und Möglichkeiten einer Unterscheidung von Niveaus der Verfügung über diese Kompetenz präsentiert werden.[3]

Unter „Re-Konstruktion" wird der ganze Prozess der Erstellung einer historischen Aussage gefasst, von der Erschließung von Vergangenem unter

1 Vgl. Abbildung S. 21.

2 Gemäß der narrativistischen Geschichtstheorie nach Danto, Analytische Philosophie; Rüsen, Historisches Erzählen, 1997; Baumgartner, Narrativität, 1997 u.a. haben alle Aussagen über Vergangenes narrativen Charakter, auch wenn sie nicht explizit erzählend im literaturwissenschaftlichen Sinne sind. Der Narrationsbegriff der Geschichtstheorie und -didaktik ist also von demjenigen der Sprach- und Literaturwissenschaft zu unterscheiden.

3 Vgl. Schreiber (Hg.), Historisches Denken, 2006, S. 15-31.

geeigneter und begründeter Fragestellung aus Quellen der Vergangenheit mit kritischer Bezugnahme auf bisher erarbeitete Geschichte(n) bis zur Konstruktion einer Geschichte in narrativer Form, bei der – zumindest implizit – auch die Perspektiven und Bezüge auf Gegenwart und Zukunft verdeutlicht oder mitbedacht werden. Diese Synthese folgt den die Narration sichernden Triftigkeitskriterien im Hinblick auf empirische Absicherung, normative Zustimmungsfähigkeit und konstruktive Plausibilität.

Der Begriff der Re-Konstruktions*kompetenz* bezeichnet also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, den Prozess der Re-Konstruktion vorzunehmen und durchzuführen mit dem Ergebnis einer triftigen Narration. Sie entscheidet nicht nur über die Auswahl von Quellen, sie bestimmt auch mit über die Methode ihrer Auswertung. Sie beeinflusst die Wahl der Kontextualisierung mit und damit auch, welche Felder von Aussagen mit der Narration angestrebt werden. Der Entwurf der Narration steht zudem maßgeblich unter dem Einfluss der Frage, innerhalb welcher Gattung die Entwicklung und die Darstellung der Sinnbildung erfolgen soll, was wiederum die Narration selbst erheblich mitformt. Die Fragestellung fokussiert, ob die zu erstellende Narration der Vergangenheit verpflichtet, auf Geschichte orientiert oder auf eine Gegenwartsorientierung hin konzipiert wird.

Wenn nun hinsichtlich der Verfügung über diese Kompetenz zur Re-Konstruktion von Geschichte verschiedene Niveaus unterschieden werden sollen, muss das Zusammenspiel mit Graduierungsbausteinen aus den anderen Kompetenzbereichen und mit unterschiedlichen Fokussierungen einbezogen werden.

Im Folgenden soll zunächst in aller Kürze die ganze Kernkompetenz „Re-Konstruktionskompetenz" auf charakteristische Kriterien der verschiedenen Niveaus hin untersucht werden, bevor an einer Teilkompetenz derselben, nämlich dem Finden und Interpretieren von Quellen, eine genauere Untersuchung vorgenommen werden soll, in welche auch die Verbindungen zu Teilkompetenzen anderer Bereiche eingehen:

- Quelle und Quellenkorpus interpretieren (Methodenkompetenz)
- Fragestellung definieren (Fragekompetenz)
- Kontextualisierung bestimmen und erarbeiten (Orientierungskompetenz)
- Narration herstellen und befragen (Sachkompetenz)

Die genannten Konstruktionsschritte können zwar, wie vorgeschlagen, in die Nähe eines Kompetenzbereichs gerückt werden. Wie noch zu zeigen sein wird, zeigen sich aber in den meisten Fällen Überlappungen mehrerer Kompetenzbereiche mit der methodischen Kernkompetenz Re-Konstruktion. Die Tatsache dieser engen Bezugnahme zu den Kompetenzbereichen erlaubt es auch, teilweise bei der Darlegung knapp zu bleiben und auf die entsprechenden Kapitel des Bandes zu verweisen.

ALLGEMEINE GRADUIERUNG DER RE-KONSTRUKTIONSKOMPETENZ

Formale Logik	Re-Konstruktion vornehmen
„Elaboriertes Niveau"	Es besteht die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, bezogen auf Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft triftige Narrationen aufgrund zielgerichteter, in ihrer Perspektivität und Reichweite reflektierter Fragestellungen zu erstellen, dies unter Verwendung unterschiedlicher auf Aussage, Wirkung und Adressaten abgestimmter Erzählgattungen und unter Einbezug von Materialien, deren Spezifität bestimmt und berücksichtigt wird, und mit gezielter weiterer Suche nach spezifischen Materialien bzw. unter Diskussion der durch ihr Fehlen verursachten Lenkung der Narration. Ferner besteht die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene Narration situationsspezifisch zu variieren und mit ihr auf andere Narrationen Bezug zu nehmen. Die Unterschiedlichkeit der eigenen Narration wird als Produkt ihrer Re-Konstruktionsbedingungen reflektiert. Es besteht über die Vorstellung darüber, dass Narration das Produkt der Erstellung einer historische Aussage ist, sowie, dass das Verfahren der Re-Konstruktion eine regelhafte Erstellung von Narration unter Einbezug aller Kompetenzbereiche erlaubt, Klarheit. Es besteht die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, zur Erreichung bestimmter Erkenntnis- und Darstellungsziele im Bewusstsein ihrer Konsequenzen für Wirkung und Triftigkeit der Narration die üblichen Regeln der historischen Re-Konstruktion punktuell und zielgerichtet zu verlassen bzw. zu variieren. Die Re-Konstruktion erfolgt im Bezug zum eigenen Selbst- und Weltverständnis und wird in diesem Bezug kritisch reflektiert.
Übergangsniveaus	Das Bewusstsein dafür, dass Aussagen über Vergangenes (Narration) auf einer Re-Konstruktion beruhen, ist weiter gegeben, wird aber (in Abhängigkeit von der Höhe des Übergangsniveaus) erweitert durch die Einsicht darin, dass abhängig von Fragestellungen, Perspektiven etc. des Analysierenden konkurrierende triftige Re-Konstruktionen vorgenommen werden können, die in ihrem Bezug zu Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft unterschiedliche historische Aussagen ergeben. Die Fähigkeit, die Fertigkeit und die Bereitschaft ist weiter vorhanden, zum Zwecke der Narration eine Re-Konstruktion auf der Basis der zusammengestellten, in ihrer Spezifität beurteilten Materialien, aufgrund der Fragestellung, regelhaft, begrifflich und kategorial verankert, vorzunehmen. Es besteht ansatzweise die Fähigkeit (in Abhängigkeit von der Höhe des Übergangsniveaus), einzuschätzen, welche anderen Fragestellungen oder Perspektiven, welche anderen Gattungen und welche weiteren Quellenbestände in welcher Weise zu anderen Narrationen führen würden, und die eigene Narration zu diesen in Bezug zu setzen.
„Intermediäres Niveau"	Das Bewusstsein dafür, dass Aussagen über Vergangenes (Narration) auf einer Re-Konstruktion beruhen, die unter Einbezug aller Kompetenzbereiche erarbeitet wird, ist gegeben. Die Fähigkeit, die Fertigkeit und die Bereitschaft ist vorhanden, eine auf Vergangenheit, Geschichte und/oder Gegenwart/ Zukunft hin triftige Narration aufgrund einer Fragestellung, regelhaft, begrifflich und kategorial verankert, auf der Basis von unterschiedlichen, in ihrer Spezifität beurteilten Materialien zu erarbeiten.

Formale Logik	Re-Konstruktion vornehmen
Übergangsniveaus	Es wird über die Einsicht verfügt, dass Aussagen zu Vergangenem (Narration) auf einer Re-Konstruktion beruhen, allerdings nicht so, dass der Vorgang in seiner Komplexität (Bezug zu und Einbezug der Kompetenzbereiche, Ausgerichtetsein auf Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart/Zukunft) zur Verfügung stünde. Je höher das Niveau, desto konsistenter erscheint der Vorgang in seinen Perspektiven, Bedingtheiten und Wirkungen. Es besteht die Fähigkeit, angeleitet, kleinschrittig und konzentriert auf einzelne Aspekte des Re-Konstruktionsvorgangs, allenfalls mithilfe von Aufgabenstellungen und eines vorgegebenen methodischen Instrumentariums, denselben vorzunehmen und damit zu einer Narration zu gelangen.
„Basales Niveau"	Das Bewusstsein, dass Aussagen zu Vergangenem (Narration) auf einer Re-Konstruktion beruhen, ist vorhanden. Es ist noch nicht erforderlich zu erkennen, dass es sich dabei um eine historische Aussage handelt. Das basale Niveau ist erreicht, wenn Aussagen in vorfindlichen unterschiedlichen Materialien unspezifisch als Aussagen über Vergangenes erkannt und einzeln (partiell) und ohne Bewusstsein für ihre Spezifität (originäre Aussagen, referierte Aussagen in Literatur usf.) zusammengestellt werden. Dabei ist es für dieses Niveau noch nicht erforderlich, das Erzählte auf eine Fragestellung zu beziehen, die verwendete Gattung bewusst zu wählen oder konsequent durchzuhalten. Die Narration wird auf basalem Niveau noch nicht unter Verwendung historischer Begrifflichkeit und Kategorien erstellt, ihre Ausrichtung auf Vergangenheit, Gegenwart und Gegenwart/Zukunft ist nicht gewählt und schwankt. Ein Bezug zur Welt- und Selbstsicht ist nur punktuell oder implizit gegeben.
„Nullstufe"	Das Bewusstsein, dass Re-Konstruktion zur Narration führt, ist nicht gegeben. Es wird zwischen historischen und alltagsweltlichen usf. Erzählungen nicht unterschieden. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eine Narration zu erstellen, ist nicht vorhanden.

Im Folgenden werden nun einzelne Kompetenzen diskutiert, um deren Graduierung im Kontext der Re-Konstruktionskompetenz sichtbar zu machen.

QUELLE UND QUELLENKORPUS INTERPRETIEREN

Die Bestimmung von Material als Grundlage für eine historische Narration speist sich aus einer historischen Fragestellung. Diese ist retrospektivisch, nimmt aktuelle Fragen auf und steht in Bezug zu aktuellen Verunsicherungen bzw. zu Orientierungsmöglichkeiten für Gegenwart und Zukunft. Dies bedeutet nun nicht, dass die so begründete Fragestellung zwingend auf Antworten mit Fokus auf die Gegenwart bzw. die Zukunft gerichtet ist. Es können ebenso gut Fragestellungen mit Fokus Geschichte, ja sogar mit Fokus auf Vergangenheit (z.B. quellenprüfende Fragen) daraus gewonnen werden, deren Gegenwarts-/Zukunftsrelevanz sich über ein unterschiedliches Verhältnis zwischen der Vergangenheit oder der Geschichte und der Gegenwart erweist.

Das Bestimmen und Auffinden von Material[4] hingegen, das in geeigneter Weise und über geeignete Verfahren Antworten auf die Fragestellungen (unter Berücksichtigung des Fokus) verspricht, ist ein Vorgehen im Rahmen der Re-Konstruktionskompetenz. Die Fähigkeit dazu setzt ein Bewusstsein der Partialität von Quellen bzw. Quellenkorpora voraus. Das Auffinden von Quellen wie ihre äußere Kritik bedingen, dass ein Bewusstsein der zeitlichen, räumlichen, kulturellen und sozialen Verortung von Quellen vorhanden ist. Dieses Bewusstsein kann zum einen abstrakt gegeben sein, so dass prozessual Schritte gedacht werden können, um dieser Qualitäten von Quellen habhaft zu werden. Zum anderen wird eine inhaltlich gefüllte derartige Verortung ohne beträchtliche Sachkompetenz nicht gelingen.

Um diese und dann auch die nachfolgenden Überlegungen zu verdeutlichen, wird hier als Beispiel die Aufarbeitung des historischen Vorgangs einer Auswanderungsbewegung aus der pauperisierten Schweiz in der Mitte des 19. Jahrhunderts in die Kaffeeplantagen des ‚Sklavenlandes' Brasilien als methodisches Projekt diskutiert.

Für lange Zeit bestand weder in der schweizerischen Geschichtskultur noch in der Wanderungsgeschichte ein Bewusstsein für den genannten Emigrationsvorgang aus der Schweiz nach der damaligen brasilianischen Provinz São Paulo. Die schweizerische Öffentlichkeit nahm von dieser Geschichte insbesondere durch den Roman „Ibicaba. Das Paradies in den Köpfen" Kenntnis.[5] Da seine Autorin, Eveline Hasler, davor durch ihr Werk „Anna Göldin, letzte Hexe" große Bekanntheit erlangt hatte, wurde auch der neue Roman beachtet.[6] Wenn nun ausgelöst durch diese Thematisierung ein Interessierter nach Material suchte, fand er wohl neben Haslers Roman von den wenigen einigermaßen zugänglichen Büchern vielleicht den Bericht des damals ausgewanderten Dorfschullehrers Thomas Davatz von 1858. Wohnte dieser Interessierte dann zum Beispiel in Gächlingen, einer Gemeinde im schweizerischen Kanton Schaffhausen, dann

4 Dass diese Operation die Verfügung über einen Quellenbegriff voraussetzt, wird hier nicht weiter diskutiert. Vgl. Körber, Quellenbegriff, in diesem Band S. 546-562.

5 Hasler, Ibicaba, 1985. Es wird im Folgenden außer Acht gelassen, dass Hasler – als ausgebildete Historikerin – mit Quellen im Originalwortlaut arbeitete, die sie durch Kursivsetzung kenntlich machte.

6 Hasler, Anna Göldin, 1982.

mochte ihm möglicherweise der Ortshistoriker reichlich zufällig einen Originalbrief zeigen können, den eine der beteiligten Ausgewanderten nach Hause geschrieben hatte. Wenn nun dieser Interessierte aus den Informationen der unterschiedlichen Materialien eine eigene Geschichte bildete, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, dass zwischen Quellen und Roman zu unterscheiden ist, dass Perspektiven der Textautoren für die Bewertung der Informationen zu bedenken wären und dass die ausgeprägte Partialität der vorfindlichen Texte mehr Fragen als Bausteine für eine Geschichte aufwerfen, dann bewegte sich die Re-Konstruktion dieses Interessierten auf basalem Niveau. Ebenfalls dem basalen Niveau wäre es zuzuordnen, wenn dem Interessierten die Tatsache dieses noch existierenden Briefes keine Überlegungen nach weiteren Quellen im Ort selbst wert wäre. Wenn aus der Kenntnis des einen Briefs nur geschlossen werden kann, dass es eventuell weitere geben könnte, ohne dass Vorstellungen zu erprobten, Erfolg versprechenden Wegen zu ihrer Auffindung vorliegen, dann ist das wohl dem Übergang zwischen basalem und intermediärem Niveau zuzuordnen.

Dem intermediären Niveau zugesprochen werden könnte hingegen der Schluss, dass möglicherweise ein Aufruf in der lokalen Zeitung weitere solche überlieferten Briefe oder andere Erinnerungen an diese Auswanderung zutage fördern könnte. Hätte dieser Interessierte nun aber sich den Inhalt der Publikation von Davatz so zu eigen gemacht, dass er die darin genannten Sachverhalte zur weiteren Quellensuche benutzt hätte, hätte er sich im folgenden Fall auf einem intermediären Niveau befunden: Davatz erwähnt, dass die Auswanderer sich in einer Auswanderungszeitung bzw. über Inserate von Tageszeitungen zur Möglichkeit der Auswanderung nach den Kaffeeplantagen in São Paulo informiert hatten. Hätte unser Interessierte nun diese Information genutzt, um in der Landesbibliothek Bern[7] gezielt nach Auswanderungszeitungen aus der Mitte des 19. Jahrhunderts zu suchen bzw. zu fragen, würde er ein diesbezügliches intermediäres Niveau ausweisen, indem er nämlich auf gesellschaftlich eingeführte Überlieferungsweisen zurückgreift. Er wäre durch den Fund einiger Ausgaben dieser wertvollen Quellengattung belohnt worden. In gleicher Weise hätte er möglicherweise ein zweites Buch neben demjenigen von Davatz aus dem Roman erschlossen: Dort könnte er lesen, dass ein Heusser genannter Abgesandter, der die Kolonien in offiziellem Auftrag besuchte, einen Bericht verfasst hatte. Auf diesen Bericht konnte er in der gleichen nationalen Bibliothek stoßen.

7 So nennt sich die nationale Bibliothek, die einen umfassenden Sammelauftrag für schweizerische Publikationen hat.

Der Quellenbestand, der eine wissenschaftliche Narration zu dieser Auswanderung möglich machte,[8] befindet sich im Schweizerischen Bundesarchiv und wurde als Basis für eine Forschungsarbeit relativ zufällig entdeckt.[9] Die Auswertung des umfangreichen Materials bot vielfältige Voraussetzungen, um Narrationen zu entwickeln. Erst auf einem elaborierten Niveau und über das Wissen, dass das Auswanderungswesen zum Zeitpunkt der diskutierten Emigration administrativ bei den Kantonen[10] und nicht beim Bund lag, wurde die Frage danach relevant, weshalb überhaupt ein derart umfangreiches Material zu einer Auswanderung im Archiv des Bundesstaates abgelegt war. Daran anknüpfend konnte die Beurteilung erfolgen, welche Kriterien des Sammelns und der Ablage die spezifische Prägung der Partialität des Bestandes bewirkt hatten, was wiederum für die daraus zu gewinnenden Informationen von Belang war.

Wenn also im Rahmen des Vorgangs des Interpretierens von Quellen von der Fähigkeit zur Auswahl aufgrund einer Fragestellung gesprochen wird, gehört dazu die durch die Sachkompetenz unterstützte Fähigkeit, über die notwendigen Kenntnisse vergangener administrativer und institutioneller Regelungen Fundorte von möglichem Quellenmaterial bestimmen und dort die Forschungen so betreiben zu können, dass allfällige Überreste aufgefunden und auf ihren Quellenwert befragt werden können. – So befanden sich im gesamten Material Aussagen über das Auswanderungsagenten-Netz mit Namen von regional tätigen Agenten und Hinweise darauf, dass bei einzelnen Kantonen für den Betrieb der Agentur ein Depot hinterlegt werden musste. Diese und weitere Hinweise machten die angesprochene Hoheit der Kantone in Auswanderungsangelegenheiten deutlich und sprachen trotz des umfangreichen zentralen Bestandes dafür, in den

8 Das Beispiel referiert auf Ziegler, Schweizer, 1985.

9 Die damalige Fragestellung verfolgte das Ziel, die Industrieverlagerung von der Schweiz nach Übersee zu untersuchen – ein Thema, das später mit wesentlichen anderen Materialien in Angriff genommen wurde. Gleichzeitig gewann aber die Thematik der europäischen Auswanderung nach Übersee durch die Organisation AHILA, den Zusammenschluss der europäischen Lateinamerika-Forschenden, an Gewicht, in dem sie 1975 zur Tagungs-Thematik gewählt wurde und so diesbezügliche Forschungen stimulierte. Zur Kontextabhängigkeit der Fragekompetenz vgl. Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in diesem Band S. 155-193.

10 Die Schweiz ist ein föderalistisch gestalteter Bundesstaat. Die Mehrheit seiner Teile waren vor 1848 souveräne Staaten, wenn auch in einen Staatenbund eingebunden. Bis heute ist die Schweiz in vielen Sachgebieten nicht oder wenig zentralisiert, die Stellung der Kantone stark geblieben. Die Kontrolle über die Bevölkerung und damit auch deren Auswanderung blieb nach 1848 noch Jahrzehnte bei diesen, während der Schutz der Schweizer und Schweizerinnen im Ausland von Anfang an Sache des Bundes gewesen ist.

Staatsarchiven der einzelnen Kantone nach Dokumenten zu dieser Auswanderung zu suchen.

Eine derart gelenkte Suche nach dem administrativen Niederschlag der Hinterlegung einer Kaution durch den Auswanderungsagenten in den Kantonen oder aber der argumentativ gestützte Verzicht ist angesichts des zentralen zu bearbeitenden Quellenbestandes für das intermediäre Niveau noch nicht erforderlich – der Verzicht kann zeitlich begründet sein ohne Abschätzung davon, was dadurch an Informationen, Beurteilungen usf. verloren geht. Je höher sich eine geschichtlich Interessierte im Übergang zum elaborierten Niveau befindet, desto begründeter, Partialität, Perspektivität und Spezifität der zu erwartenden Quellen benennender wird die weitere Suche bzw. der Verzicht darauf ausfallen.

Der Prozess der Minderung der Partialität der Überreste aus der Vergangenheit durch die sachkompetente Suche nach weiterem aussagekräftigen Material ändert am Sachverhalt nichts, dass Überreste grundsätzlich der Partialität verhaftet bleiben. Quellenkritik und Quelleninterpretation verlangen deshalb nach der Abklärung und Imagination von Überresten, deren Überlieferung durchaus denkbar wäre, aber nicht bekannt ist. Aus dieser Perspektive wird die beschränkte und perspektivische Aussagekraft von vorhandenen Quellen schärfer bestimmbar. Eine solche Reflexion aber verlangt erhebliche Sachkompetenz.

Demgegenüber ist es unter Umständen noch dem basalen Niveau zuzurechnen, wenn unser Interessierter entdeckt, dass er über das weitere Schicksal der Auswandererfamilien nach 1857 nichts mehr weiß. Sowohl der Roman Haslers wie auch der Bericht von Davatz folgen dem biographischen Verlauf: 1857 kehrte Davatz in die Schweiz zurück, die übrigen Ausgewanderten aber blieben auf den Plantagen. Der Interessierte wird auf basalem Niveau aber aufgrund seiner Kenntnisse keinen Weg finden, mehr über die Ausgewanderten zu erfahren. Auf intermediäres Niveau aber verwiese eine Auswertung des Berichts dahingehend, wenn sie erkennen würde, dass er an kantonale Regierungen gerichtet war. Eine Nachfrage in dortigen Archiven wird dann einzelne Dossiers zutage fördern. Auf intermediärem Niveau auch aus Heussers Bericht interpretierbar wäre, dass dieser nicht nur die Situation der Ausgewanderten zu rapportieren, sondern auch die Rolle des Auswanderungsagenten aufgrund seiner Informationen zu beurteilen hatte. Dies deshalb, weil die Kantone eine allfällige Schuld desselben an der schwierigen Situation der Emigrierten geklärt haben wollten. Letzeres zu erkennen und auf die gültigen Regelungen der Auswanderungsgesetzgebung zu beziehen, erreicht allerdings elaboriertes Niveau, geht es doch um die textkritische Prüfung von Heussers Aussagen auf der Folie eines spezifischen Sachwissens bezüglich struktureller Gegebenheiten in der schweizerischen Verwaltung und in den Rechtspraktiken der Zeit, ohne dass über den Auswanderungsagenten für Brasilien Genaueres eruiert werden konnte. – So ist bis anhin über den Generalagenten der Brasilienauswanderung in der Schweiz nur Bruchstückhaftes bekannt. Die Konditionen seiner Beauftragung durch die brasilianische Kolonisationsunternehmung Vergueiro & Cia. sind unbekannt, würden aber ungeklärte Aspekte dieser Geschichte klären helfen. Aller Voraussicht nach ist dessen Geschäftsarchiv nicht erhalten – es bestand dafür weder eine Verpflichtung noch war es im Interesse des Agenten, seine Beziehungen zum brasilianischen Auftraggeber aufzudecken, weil sie ihn angesichts der erdrückenden Schulden des Kolonisationsunternehmens bei schweizerischen Gemeinden belastet hätten.

Je grundsätzlicher sich der Teilaspekt einer Thematik für die Interpretation von Vergangenem und für die Erstellung einer Narration darstellt, umso umfassender wird die Aufarbeitung von dazu allenfalls Informationen liefernden Quellen betrieben werden. Es braucht für die Einschätzung, ob sich die Aufarbeitung gewisser Quellenbestände im Zusammenhang einer Forschungsarbeit lohnt, also die Fähigkeit, die zu erwartenden Aufschlüsse aus einem bestimmten Quellenkorpus im Hinblick auf die eigene Fragestellung abschätzen zu können. Dies gerät auf basalem Niveau überhaupt nicht ins Blickfeld, auf intermediärer Stufe wird sich diese Abschätzung vor allem auf Inhalte konzentrieren, die eigentlich einfache Wissenslücken betreffen. Erst im elaborierten Niveau ermöglicht die konsequente Befragung der Wirkung von Partialität und die Prüfung mehrfacher Perspektiven sowie der Bezug auf sowohl die Vergangenheit als auch auf Geschichte und Gegenwart/Zukunft die Abschätzung der Aussagekraft von Quellenkorpora.

Alle diese Vorgehensweisen bei der Bestimmung und Auswahl möglicher Quellenbestände in der Perspektive des Untersuchungsfeldes sind Teil der Re-Konstruktionskompetenz und sind vorerst im Wesentlichen auf den Fokus der Vergangenheit zentriert. Auch die eigentliche Durchsicht und Interpretation der Quellen bleibt vorerst im Fokus Vergangenheit; sie hat in elementarer Form die Klärung des Bestandes an Aussagen in Quellen zu leisten, Sprechende und Adressaten zu definieren, Informationen zur zeitlichen und räumlichen Situierung zu sichern und die Perspektive und Interessengebundenheit der Aussagen zu bestimmen. Sie muss außerdem die einzelnen Dokumente in ihrem gegenseitigen Bezug auf ihre ergänzende und widersprüchliche Qualität befragen. Auch damit bleibt die Interpretation von Quellen vorerst im Fokus Vergangenheit.

Das Erkennen der Perspektivität und der Kontextgebundenheit von Quellen ist für die triftige Verwendung von Quellen bei der eigenen Narration unverzichtbar. Es ist außerdem von Bedeutung zu erkennen, dass die eigenen Schritte und Fragen, die die Interpretation von Quellen begleiten, entscheidenden Anteil am Aussagewert derselben haben. – So war es, um erneut zu illustrieren, im Verlauf der Untersuchung des wirtschaftlichen und sozialen Fortkommens der ausgewanderten Schweizer und Schweizerinnen in den Kaffeeplantagen ein Glücksfall, dass die angesprochenen Materialien im Schweizerischen Bundesarchiv auch eine große Anzahl von Briefen der Ausgewanderten enthielten.

Bei einer Auswertung auf basalem Niveau wären die Informationen aus den Briefen mehr oder weniger additiv an solche aus offiziellen Dokumenten angefügt worden. Eine eigene Perspektivität und damit auch spezifische Darstellung von Sachverhalten wäre als Möglichkeit nicht in Betracht gezogen worden. Auf intermediärem Niveau wären Eigenheiten der Briefe als Quellen sehr wohl erkannt worden, Fragen wie etwa diejenige, ob die Ausgewanderten ihre Lage nicht allenfalls dramatisierten, um Klagen deponieren zu können, oder ganz im Gegenteil die Situation beschönigten, weil sie als erfolgreich gelten wollten, könnten in den Blick genommen werden. Erst weitere Überlegungen deuteten auf das elaborierte Niveau hin: Diese Quellen neben den detaillierten Zusammenstellungen von Schuldenentwicklungen der Kontraktparteien einzubeziehen erlaubte quasi authentische Zugänge zur Einschätzung der Lage durch die Ausgewanderten. Wäre dabei nicht berücksichtigt worden, weshalb überhaupt in diesem amtlichen Bestand Briefe vorhanden waren und welchen Stellenwert solche Briefe in der Heimat hatten, hätte eine solche Lektüre der Triftigkeitsprüfung nicht standhalten können, ein Sachverhalt, der für das basale Niveau festgehalten worden ist: Briefe wurden nicht an die im Briefkopf adressierten Personen (meist Familienangehörige) allein gerichtet, sie waren eher öffentliche Dokumente, die ganzen Dorfgemeinschaften Informationen zukommen lassen sollten. Gerade deswegen ist dem Aspekt der strukturell eingebetteten Identitätskonstruktion des Verfassers große Bedeutung zuzumessen. Es ist abzuwägen, welche Faktoren Bedeutsamkeit erlangen konnten (z.B. der Wunsch zu Hause als erfolgreich wahrgenommen zu werden, der Wunsch allenfalls Nachkommende zu warnen usf.). – Diese spezifischen Eigenheiten von Auswandererbriefen zu berücksichtigen, referiert auf die de-konstruktivistischen Elemente der Gattungskompetenz, die in diesem Analyseprozess Eingang finden.[11] Dieser

11 Vgl. dazu Körber/Meyer-Hamme, Gattungskompetenz, in diesem Band S. 389-411.

Vorgang ist als De-Konstruktion von Texten in der Vergangenheit (Narrationen so gut wie Quellen anderer Gattungen) zu bezeichnen. Damit ist deutlich erkennbar und auch festzustellen, dass der hier thematisierte Re-Konstruktionsvorgang eng verquickt ist mit seiner Umkehrung, der De-Konstruktion. Die beiden Basisoperationen können voneinander lediglich idealtypisch, nicht aber für die Praxis getrennt werden. Für die hier zu diskutierende Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz gilt aber, dass die Basisoperation der De-Konstruktion ausgeklammert bleiben muss (und dann in der Umkehrung graduiert wird).

Aus den bisherigen Ausführungen kann nun die „Graduierung der Interpretation von Quellen" vorgeschlagen werden, die die ausgeführten Aspekte berücksichtigt.

GRADUIERUNG VON „INTERPRETATION VON QUELLEN"

Formale Logik	Interpretation von Quellen
„Elaboriertes Niveau"	Der konventionelle Quellenbegriff ist gegeben, jedoch erweitert durch Einsicht in relativierende Aspekte wie durch die Fähigkeit, selbstständig über den Quellenbegriff und seinen Nutzen wie auch über die Einschätzung des Quellencharakters einzelner Materialien zu urteilen. Es besteht die Fähigkeit, vorgegebene Quellen auszuwerten, ihren Erkenntniswert unter verschiedenen Perspektiven und unter Verwendung unterschiedlicher Methoden zu untersuchen, neue Quellenbestände und -arten zu erschließen und ihnen gemäße Auswertungsverfahren zu entwickeln und anzuwenden. Vorgehen und Erkenntnisinteresse werden in Bezug zum eigenen Selbst- und Weltverständnis gesetzt und in diesem Bezug kritisch reflektiert.
Übergangsniveaus	Der konventionelle Quellenbegriff als autoritativer Träger originärer Informationen über Vergangenes ist gegeben, wird aber (in Abhängigkeit von der Höhe des Übergangsniveaus) relativiert durch Einsicht in den unterschiedlichen Wert einer Quelle, abhängig von Eigenschaften des Materials (Vorhandensein der Quellencharakteristika), von Fragestellungen, Perspektiven etc. des Analysierenden. Über die selbstständige konventionelle Bearbeitung der Quellen hinaus wird also der Erkenntniswert der Aufschlüsselung beschrieben und ansatzweise mit demjenigen anderer Vorgehensweisen, Quellen, Deutungsmöglichkeiten verglichen.
„Intermediäres Niveau"	Bewusstsein für einen in sich konsistenten Begriff von „Quellen" als Träger originärer Informationen über die Vergangenheit. Verständnis für spezifische Eigenschaften von Quellen (Alter, Authentizität, Partialität, Alterität, Interpretationsbedürftigkeit). Darauf basierend Fähigkeit, Quellen selbstständig mithilfe eines standardisierten Vorgehens zu befragen und auszuwerten.
Übergangsniveaus	Es wird über einzelne Charakteristika, z.B Originalität oder Authentizität, des Konzepts „Quelle" verfügt, nicht aber über einen konsistenten Quellenbegriff. Je höher das Niveau, desto konsistenter passen die einzelnen Charakteristika zusammen.

Formale Logik	Interpretation von Quellen
Übergangsniveaus *(Fortsetzung)*	Fähigkeit, angeleitet, kleinschrittig und konzentriert auf einzelne Aspekte des Quellencharakters das Medium allenfalls mithilfe Aufgabenstellungen und eines vorgegebenen methodischen Instrumentariums zu bearbeiten und daraufhin auszuwerten.
„Basales Niveau"	Aussagen des Mediums werden unspezifisch als Aussagen über Vergangenes erkannt und einzeln (partiell) als solche gewertet. Dabei wird aber nicht zwischen originären Aussagen auf Grund eines (noch nicht erkannten) Quellencharakters und referierten Aussagen (in Literatur) unterschieden. Informationen „aus Geschichtsbüchern", von „Menschen, die das wissen", und aus Dokumenten stehen noch nicht kategorial unterschieden nebeneinander.
„Nullstufe"	Kein Bewusstsein dafür, dass das Medium Auskünfte zur Vergangenheit geben kann. Es wird keine Verbindung zwischen den Aussagen des Mediums und der Vergangenheit hergestellt. Aussagen des Mediums sind nur Aussagen des Mediums, keine Informationen über etwas Vergangenes.

FRAGESTELLUNG DEFINIEREN

Wenn Quellenbestände gefunden und eine erste Sichtung vorgenommen wurde, erfolgt eine Wahl bzw. Überprüfung oder Neudefinition der Fragestellung auf der Basis des vorhandenen Materials. Die Aufarbeitung des Materials wird unter der gewählten Fragestellung beschlossen. Dieser Arbeitsschritt ist zwar der Fragekompetenz eng verbunden, muss aber im Zusammenhang der Re-Konstruktion diskutiert werden. – Im Rahmen der Fragekompetenz wurde ein aktuell interessierendes Problem zum Ausgangspunkt einer Frage an die Vergangenheit, wobei der Fokus der Frage sowohl auf Vergangenheit wie auf Geschichte oder aber auf Gegenwart/Zukunft gerichtet sein kann. Die Ausformulierung der Fragestellung ist zentrale Fähigkeit der historischen Fragekompetenz – und sie stimuliert die Suche nach geeignetem Material bzw. Quellen sowie ihre Aufarbeitung. Dazu gehört aber auch abzuschätzen, inwiefern eine historische Frage eine für das Orientierungsbedürfnis geeignete Frage darstellt.[12]

12 Vgl. dazu Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in diesen Band S. 155-193.

GRADUIERUNG VON „FRAGESTELLUNG DEFINIEREN"

Formale Logik	Fragestellung definieren
„Elaboriertes Niveau"	Der strukturierende Charakter von historischen Fragen ist erkannt, ihre retrospektive Qualität, Partikularität und Perspektivität der historischen Fragen bewusst. Es besteht die Fähigkeit, historische Fragen zu stellen, ihre Qualität gegeneinander abzuwägen und zu kombinieren, mit der Reichweite von historischen Fragen zu spielen, ihre Beantwortung mit unterschiedlichen Methoden und Konzepten in ihren Konsequenzen für die Sinnbildung abzuschätzen und miteinander zu kombinieren. Das historische Fragen ist als Konvention erkannt und kann anderem Fragen gegenübergestellt werden. Die konkrete Untersuchung ist auf die Fragestellung fokussiert, spielt aber auch mit gezielten Abweichungen und Überschreitungen. Die eigenen historischen Fragen können im Hinblick auf die eigene Identität und auf ihren Erklärungswert hinsichtlich des Weltverständnisses reflektiert und relativiert werden.
Übergangsniveaus	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, gezielte Fragen an die Vergangenheit, unter Berücksichtigung des Bezugs zu Gegenwart und Zukunft, zu stellen und diesen Vorgang zu reflektieren, besteht weiter. Je näher die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft dem „elaborierten Niveau" kommen, umso deutlicher kann mit historischen Fragen gespielt werden. Historisches Fragen wird teilweise als Konvention erkannt.
„Intermediäres Niveau"	Es besteht die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, gezielte Fragen an die Vergangenheit, unter Berücksichtigung des Bezugs zu Gegenwart und Zukunft, zu stellen. Der retrospektivische Charakter von historischen Fragen ist bewusst; dessen Konsequenzen für die Narration und ihr grundsätzlicher Konstruktionscharakter sind klar. Die Partikularität und Perspektivität der durch spezifisches Fragen erreichten Antworten ist als Prinzip bewusst und kann im Konkreten erkannt werden. Die Wahl der Methodik und der erkenntnisleitenden Konzepte werden aufgrund der Fragestellung gewählt und begründet. Die Untersuchung kann auf die Fragestellung bezogen durchgeführt werden. Fragestellungen können nach der Materialsuche mit Hilfe bekannter Konzepte und Kategorien verfeinert und erweitert bzw. spezifiziert werden. Es können außerdem Fragen an erschlossenes Material gestellt werden, die sich aus einem systematischen Wechsel der Perspektiven ergeben.
Übergangsniveaus	Es besteht die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Fragen an die Vergangenheit zu stellen. Es wird erkannt, dass unterschiedliche Fragen unterschiedliche Untersuchungen auslösen. Der Bezug zwischen den Fragen an die Vergangenheit und dem Orientierungsbedürfnis der Gegenwart ist nur in Ansätzen vorhanden. Historische Fragen werden nur teilweise als zeit- und personengebundene Fragen erkannt und dementsprechend formuliert. Partikularität und Perspektivität von Fragen werden in Ansätzen erkannt. Der Zusammenhang zwischen historischer Frage und zu wählender Methode, aber auch zur konkreten Bearbeitung von Materialien ist nur unklar bewusst.
„Basales Niveau"	Es werden unspezifische Fragen im Hinblick auf Vergangenes gestellt. Fragen werden ohne weitere Reflexion fallengelassen, wenn das vorfindliche Material dazu keine Antworten liefert, oder weitere Fragen werden dazugenommen, ohne dass sie in einen Bezug zu den vorher gestellten gesetzt werden. Die Qualität der Fragen ist nicht als perspektivisch und retrospektivisch erkannt. Die Reichweite der Frage, auf der Grundlage von Vergangenem bzw. Wandel zu orientierenden Antworten zu kommen, ist nicht reflektiert. Der Bezug zwischen Frage und Adressat oder Material ist nicht befragt. Die Beschäftigung mit Vergangenem ist kaum auf die eigenen Fragen orientiert.

Formale Logik	Fragestellung definieren
„Nullstufe"	Keine Bereitschaft, Fähigkeit und Fertigkeit, angesichts von Materialien oder gegenwärtigen Verunsicherungen Fragen zu Vergangenem, zu Geschichte(n) und auch im Hinblick auf Gegenwart/Zukunft zu entwickeln.

Eine historische Frage zu stellen bedeutet noch nicht, eine Fragestellung definiert zu haben. Es ist also ein wesentlicher Teil der Re-Konstruktionskompetenz, aus der historischen Frage eine taugliche Fragestellung zu entwickeln. Dazu bedarf es ihrer „Kontextualisierung", der methodischen Fassung der Materialaufbereitung und schließlich der reflektierten Wahl der Narration sowohl hinsichtlich der Sinnbildung der zu erzählenden Geschichte wie hinsichtlich der Gattung, in die diese Narration eingearbeitet werden soll.

KONTEXTUALISIERUNG BESTIMMEN UND ERARBEITEN

Nicht allein der Fokus, sondern auch die engere konzeptionelle und thematische Einbindung der Forschungsfrage ist angesprochen, wenn von einer „Kontextualisierung" gesprochen wird. Diese kann nur unter Einbezug vorhandener Geschichte(n)[13] sowohl in der wissenschaftlichen Literatur wie auch den geschichtskulturellen Öffentlichkeit(en) erfolgen, die mithilfe der umgekehrten Basisoperation der De-Konstruktion auf bisherige Aussagen, Sachurteile und Sinnbildungen hin analysiert und auf ihre Relevanz hinsichtlich des eigenen Fokus und der eigenen Forschungsfrage befragt wird. Zu diesen Sinnbildungen gehört die Kenntnisnahme von und kritische Reflexion zu konzeptionellen und theoretischen Abstraktionen, die im Zusammenhang der Thematik zur Verfügung stehen bzw. in der aufgefundenen Forschungsliteratur Verwendung fanden. Neben der De-Konstruktionskompetenz wird also in diesem Zusammenhang die Sachkompetenz als Verfügung über theoretische, strukturelle, kategoriale und begriffliche Konzepte höchst bedeutsam.[14]

Diese Zusammenhänge seien erneut am Beispiel der Auswanderung schweizerischer ländlicher Unterschichten nach Brasilien diskutiert. Die

13 Hier ist in erster Linie der Forschungsstand gemeint; hinzuzufügen sind aber die alltagsweltliche(n) Geschichte(n), kollektive Erinnerungen usf., die Forschende als Teil der Gesellschaft mitbestimmen.

14 Vgl. dazu Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-313.

Frage nach Voraussetzungen, Verlauf, Akteuren und Wirkungen der Auswanderung beinhaltet dabei vorerst eine Ausrichtung auf den Fokus Vergangenes. Darin kann es beispielsweise darum gehen, strukturelle Merkmale der Auswanderungsregionen mit der Auswanderergruppe in Verbindung zu bringen (sogenannte pull-Faktoren zu analysieren). Dieser Zusammenhang kann auf seine Triftigkeit befragt werden. Stellt man also beispielsweise in diesem Zusammenhang fest, dass unter den Auswandernden zahlreiche Vertreter ländlichen Gewerbes (Wagner, Schreiner, Schmied, Schuhmacher u.a.m.) vorfindlich sind, wird eine Erklärung, bei der die Abhängigkeit des Gewerbes vom Wohlstand der bäuerlichen Gesellschaft im Zentrum steht und die deshalb von einer fortschreitenden Verarmung traditioneller Gesellschaften in den Herkunftsregionen ausgeht, triftig erscheinen. Kenntnisse aus brasilianischen Quellen werden dann möglicherweise Zusammenhänge mit den darin geäußerten Hoffnungen eröffnen, Einwanderer als Initialzündung für die Modernisierung der damaligen Sklavenhalter-Gesellschaft zu begreifen, und der expliziten Ermunterung von Vertretern des ländlichen Gewerbes, die Auswanderung zu wagen. Damit zeigen sich konkurrierende und komplementäre Triftigkeiten für die zu erstellende Narration, deren Prüfung Teil des Re-Konstruktionsvorgangs darstellt. Die dargestellte Quellensituation ist gleichzeitig eine Illustration einer Partialität von Narrationen, die hier quellenbedingt ist. Es kann offen bleiben, ob die sich eröffnenden unterschiedlichen Deutungen als quellenbedingte Mehrperspektivität in die Narration einfließen werden oder ob die Sinnbildung aus guten Gründen eine zusammenführende Interpretation voraussetzt.

Während das elaborierte Niveau vorliegt, wenn diese Denkprozesse stattfinden und zudem der Bezug solcher Analysen mit der Selbst- und Weltsicht durchsichtig bleibt, ist von basalem Niveau zu sprechen, wenn zwar eine Aussage über Zusammenhänge gemacht wird, derartige Bezüge auf strukturelle Merkmale und Systematisierungen der Phänomene der zu erzählenden Geschichte jedoch nicht hergestellt werden. Einer auf basalem Niveau erfolgte Re-Konstruktion wird eine bewusste Strukturierung der gewonnenen Informationen in eine begrifflich gefasste und kategorial verankerte Narration fehlen, so dass deren Aussagewert für sich und der Welt dem Erzählenden selbst verschlossen bleibt. Das intermediäre Niveau wäre etwa gegeben, wenn mit klaren Begriffen beispielsweise aus der Migrationsgeschichte und den darin verwendeten Kategorien eine Narration erstellten und auch dargelegt wird, inwiefern und auf welche Weise diese Auswanderungsgeschichte in die weitere Migrationsgeschichte eingefügt werden kann. Erst auf dem elaborierten Niveau dürfte es hingegen gelingen, die Konsequenzen für die konkrete Darstellung diskutierend zu

erörtern, die sich aus einer alternativen Perspektive oder anders formulierten und theoretisch verorteten Fragestellungen ergeben würden.

Mit Fokus auf die Geschichte lassen sich in jedem Fall unterschiedliche Narrationen erstellen. Diese Unterschiedlichkeit hat zumindest zwei Dimensionen. Zum einen wird entschieden werden müssen, mittels welcher Gattung(en) die angestrebte Narration erarbeitet werden soll. Die Re-Konstruktion bedarf hier also der Gattungskompetenz, die wiederum in Rücksicht auf anvisierte Adressaten und bestehende Medienstrukturen dazu verhilft, die geeigneten Darstellungsformen zu wählen. Das zitierte Beispiel der schweizerischen Auswanderung in die Kaffeeplantagen von São Paulo liefert einen idealen Stoff für einen Roman – der dann auch entstanden ist –, da viele der Quellen an einzelne Personen(gruppen) gebundene Geschichten liefern können, so dass die Personalisierung der Strukturen, Interessenkonflikte und Denkkonzepte in spannender Weise möglich wird.[15]

Die Wahl der Narration beinhaltet zudem eine bestimmte Perspektive auf Material wie Forschungsstand, legt spezifische Begrifflichkeiten nahe und führt zur Wahl von Denkkategorien (spezifische Strukturen, theoretische Konstrukte u.a.m.). Voraussetzung für diesen Vorgang ist also auch eine diesbezügliche Sachkompetenz. – So ist es einsichtig, dass das Quellenmaterial zur genannten Auswanderung dazu dienen kann, die Geschichte dieser Auswanderungsgruppe zu konstruieren als eine spezifische Form der überseeischen europäischen Auswanderung, einer Thematik, die bereits ein elaboriertes Sachurteil erarbeitet hat, das erneut befragt, ergänzt und reflektiert wird durch die konkrete Narration. Es ist aber ebenso möglich, diese Auswanderung als ein Fallbeispiel zu konstruieren, das das Bemühen einer kleinen Gruppe von brasilianischen Elitenangehörigen dokumentiert, ihre Plantagenwirtschaft und -gesellschaft von ihrer Grundlage, der Sklavenarbeit, abzulösen. Ja, sie kann auch interpretiert werden innerhalb des transatlantischen Vorgangs des Übergangs von Sklavengesellschaften in Bürgergesellschaften. Dabei ist es von hoher Relevanz, auf der Folie des Bewusstseins für die Retrospektivität solcher Narrationskonzepte die dadurch erfolgende Sinnbildung nicht unbesehen und ungeprüft z.B. in die Interpretation von Handlungsabsichten damaliger Akteure hineinzulegen.

Mit Fokus auf Gegenwart/Zukunft wird die Narration durch die spezifische Frage im Rahmen des Orientierungsbedürfnisses gelenkt. Das Vergangene wird im Hinblick auf Aussagen re-konstruiert, die geeignet sind, historische Antworten auf die Frage vorzuschlagen. – So könnte angesichts der Zuwanderung in die europäischen Staaten gefragt werden, welche Leistungen die Einwanderergesellschaften erbringen sollten, um die Integration Zugewanderter mit zu lenken und überhaupt zu ermöglichen. Das historische Fallbeispiel würde dann Integration und Ausschluss in der brasilianischen Gesellschaft der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts am Beispiel der zugewanderten schweizerischen „Kolonisten" untersuchen und mithilfe geeigneter Begrifflichkeiten, strukturellen Einordnungen, theoretischen Konzepten usf. (Sachkompetenz) mittels einiger generalisierenden Schlussfolgerungen zu zugänglichen Aussagen gelangen.

15 Hasler, Ibicaba, 1985. Vgl. zur Gattungskompetenz in der Re-Konstruktion auch Körber, Meyer-Hamme, Gattungskompetenz, in diesem Band S. 389-411.

GRADUIERUNG VON „KONTEXTUALISIERUNG BESTIMMEN UND ERARBEITEN"

Formale Logik	Kontextualisierung bestimmen und erarbeiten
„Elaboriertes Niveau"	Die Kontextualisierung als Voraussetzung einer triftigen Narration mit definiertem Fokus ist als Begriff gegeben. Einsicht, dass aus Vergangenem unter Verwendung unterschiedlicher Kontextualisierungen völlig verschiedene triftige Narrationen konstruiert werden können. Einsicht in die Aussagekraft bzw. Relativität der Narrationen hinsichtlich der Fragestellung und der Sinndeutung bzw. hinsichtlich des gewählten Fokus sowie der anderen Foki (Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart/Zukunft). Fähigkeit, Kontextualisierung triftig und bezogen auf Fragestellung, Fokus unter Einbezug theoretischer und kategorialer Überlegungen vorzunehmen, die Grenzen und Perspektivität zu erkennen und zu relativieren. Vorgehen und Erkenntnisinteresse werden in Bezug zum eigenen Selbst- und Weltverständnis gesetzt.
Übergangsniveaus	Das Bewusstsein, dass eine historische Narration eine Kontextualisierung mit Fokus auf Geschichte und/oder Gegenwart und Zukunft bedingt, deren Triftigkeit geprüft werden muss, ist gegeben. Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft sind weiter vorhanden, die eigene Narration aus Quellen zu kontextualisieren durch Berücksichtigung bisheriger Narrationen, durch theoretische bzw. kategoriale Konzepte und durch aktuelle Fragen und Probleme mit Bewusstsein der Konsequenzen für das Sachurteil wie für die Sinnbildung, zu bestimmen. In einzelnen Aspekten besteht die Fähigkeit, eine Kontextualisierung im Hinblick auf ihre Aussagekraft und auf ihre Schlüssigkeit hinsichtlich Fragestellung und Orientierung im Vergleich mit anderen Kontextualisierungen zu befragen und zu kritisieren.
„Intermediäres Niveau"	Bewusstsein dafür, dass die Narration aus Quellen eine Kontextualisierung unter Verwendung des Forschungsstandes bedingt und dass es immer eine grundsätzlich offene Zahl von Kontextualisierungsmöglichkeiten gibt. Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eine Kontextualisierung durch Berücksichtigung bisheriger Narrationen, durch theoretische bzw. kategoriale Konzepte und durch aktuelle Fragen und Probleme mit Bewusstsein der Konsequenzen für das Sachurteil wie für die Sinnbildung, zu bestimmen. Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Auswahl im Hinblick auf die Triftigkeit, die Gesichertheit der Kontextualisierungsmöglichkeiten zu prüfen und zu begründen.

Formale Logik	Kontextualisierung bestimmen und erarbeiten
Übergangsniveaus	Bewusstsein dafür, dass es unterschiedliche Erzählungen über Vergangenes gibt, ohne in zeitlicher, räumlicher und kategorialer Hinsicht und im Hinblick auf deren Fokus auf Geschichte oder Gegenwart/Zukunft Eignung und Konsequenzen derselben auf ihre Triftigkeit und Gesichertheit zu befragen. Keine bewussten Kriterien und Reflexion zu den eigenen Vorstellungen bezüglich der Kontextualisierung interpretierter Quellen. Fähigkeit, angeleitet, kleinschrittig und gerichtet auf eine vorgegebene Kontextualisierung einzelne Informationen aus Quellen mit bisheriger Narration zu verbinden, ohne auftauchende Widersprüche zwischen einzelnen Quellen, Widersprüche zwischen einzelnen Narrationen und zwischen beidem im Hinblick auf die Kontextualisierung lösen zu können. Je höher das Niveau, umso besser werden einzelne Quellen und Elemente der Narrationen auf die gewählte Kontextualisierung bezogen und Widersprüchlichkeiten erkannt.
„Basales Niveau"	Aussagen des Mediums werden unspezifisch als Aussagen über Vergangenes erkannt und einzeln (partiell) als solche gewertet. Dabei wird aber nicht zwischen originären Aussagen auf Grund eines (noch nicht erkannten) Quellencharakters und referierten Aussagen (in Literatur) unterschieden. Informationen „aus Geschichtsbüchern", von „Menschen, die das wissen", und aus Dokumenten stehen noch nicht kategorial unterschieden nebeneinander.
„Nullstufe"	Kein Bewusstsein für die zeitliche und räumliche Verankerung von Informationen, für ihren Fokus auf Gegenwärtiges oder Vergangenes. Keine kategoriale Unterscheidung von Quellen und anderen Medien. Konstruktionen von „Erzählungen" sind zufällige Aneinanderreihungen von Informationen ohne erkennbare Aussagerichtung.

NARRATION ERSTELLEN UND BEFRAGEN

Das Erstellen einer Narration setzt das Bewusstsein dafür voraus, dass die Wahl der Erzählart bzw. des Typs des Erzählens[16] bzw. der Gattung[17] wesentlicher Einflussfaktor für die Darstellung des Sinnbildungsprozesses darstellt, und verlangt, mit Blick auf Adressaten geeignete Formen des Erzählens zu wählen. Die Herstellung der Narration folgt der Temporalität der historischen Sinnbildung und beachtet, dass diese immer retrospektiv erfolgt, partikularen und perspektivischen Charakter aufweist und über selektive Verknüpfungen eine Sinnbildung über Zeiterfahrung vornimmt – und dies immer mit Bezug zur Orientierung auf Gegenwart und Zukunft, also bezogen ist auf Identitätsaufbau bzw. -vergewisserung.[18] Bei

16 Vgl. Rüsen, Historisches Erzählen, 1997.

17 Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S. 27-31, zur Gattungskompetenz.

18 Der hier diskutierte Vorgang als ein Teil des durch die Re-Konstruktionskompetenz vorgenommenen Prozesses berührt Themen, die bei anderen Autoren vielfach mehrere Kompetenzen berühren. Ihre theoretische Diskussion wird aber in der Regel am ehesten unter der narrativen Kompetenz vorgenommen. Peter Gautschi fasst in www.hinschauenundnachfragen.ch unter der narrativen Kompetenz vor allem die Aspekte der Perspektivierung und Temporalisierung. Hans Michael Baumgartner handelt unter Narrativität das historische Erzählen unter Einbezug von Gattungsfragen, linguistischen Merkmalen des Erzählens, Retrospektivität, Partikularität, Perspektivität und Selektivität usf. ab, indem er ihm grundsätzliche Bedeutung für den Erkenntnisprozess zuweist (Baumgartner, Narrativität, 1997). Michele Barricelli nimmt den angesprochenen Prozess auf mit den Stichworten der Erfahrung, der Form der Erzählung, der narrativen Sinnbildung und definiert narrative Kompetenz als eine linguistische wie kognitive Kompetenz, die durch die Verarbeitung von auf Zeitdifferenzen bezogenen Erfahrungen zur historisch-narrativen Kompetenz wird. Barricelli, Schüler, 2005, S. 19-110.

diesem Vorgang wird die Triftigkeit hinsichtlich Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft kontrolliert; er verlangt nach der Reflexion und Selbstreflexion, was den vergangenheitsbezogenen Inhalt der Erzählung wie die konstruierte Geschichte anbelangt als auch die durch die Orientierung in Gegenwart und Zukunft stimulierte Sinnbildung.

Unser an der hier verwendeten Geschichte der Auswanderung nach den Kaffeeplantagen von São Paulo in Brasilien Interessierter wird hingegen sowohl im Buch von Davatz wie auch im Buch von Hasler und im zufällig ihm zur Verfügung stehenden Brief einer Ausgewanderten Aussagen zu Vergangenem erkennen. Soll er nun seine eigene Geschichte zu dieser Emigration erzählen, wird es auf basalem Niveau genügen, dass er die Informationen aus den drei Texten in eine Narration umsetzt, auch wenn er sich weder zur mannigfachen Unterschiedlichkeit dieser Texte Gedanken macht, noch sich bewusst damit befasst, welche ‚Art' von Erzählung er für wen erstellt. Er wird damit mehr oder weniger die Perspektiven und Bezüge auf Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart/Zukunft aus den zur Verfügung stehenden Texten übernehmen und als eigene verstehen. Nutzt aber eine am Thema Interessierte etwa eine bewusste Fragestellung, um unter kritischer Verwendung des vorliegenden Materials eine Geschichte mit einem bestimmten Fokus (Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart/Zukunft) und einer gewählten Gattung zu erzählen, unter Berücksichtigung der Tatsache der Partialität und Perspektivität des Materials wie ihrer eigenen Narration, wird man ihr intermediäres Niveau ‚bescheinigen' können. Sie wird etwa davon ausgehen, dass diese erzählte Geschichte diejenige ist, die sich erzählen lässt – für das intermediäre Niveau ist es noch nicht erforderlich, dass sie bestimmen kann, inwiefern das Material mit veränderter Fragestellung, anderem Fokus oder anderer Gattung eine andere Narration ermöglichen könnte und in welcher Weise sich nun die eigene von der möglichen Narration unterscheidet.

Während man sich bezüglich der grundlegenden, historische Erkenntnis ermöglichenden Bedeutung der historischen Narration mittlerweile wei-

testgehend einig ist, besteht dennoch in der Bedeutsamkeit der Theorien bzw. des Theoriebezugs Unklarheit. Hier wird aber davon ausgegangen, dass ein dezidierter Theoriebezug und die Reflexion darüber unverzichtbarer Bestandteil triftiger historischer Narrationen darstellt.[19] Die Forderung, Theoriebezug und Theoriereflexion zum selbstverständlichen Bestandteil historischen Erzählens bzw. zu einer seiner Referenzen zu machen, bedeutet nun wiederum nicht, dass damit einem Typ historischen Erzählens (Rüsen), nämlich demjenigen, der die Bezüge diskutierend offenlegt, der Vorrang gelassen werden müsste. Vielmehr ist der Theoriebezug eine Frage, die in den Triftigkeiten der Narration eingelassen ist, die aber von der Wahl des Typs nicht berührt bleibt.

Wenn im in diesem Kapitel angesprochenen Beispiel der schweizerischen Auswanderung nach Brasilien davon gesprochen wurde, dass der Stoff beziehungsweise das Material es nahelegen würde, eine Geschichte in Form des historischen Romans zu erzählen, bedeutet dies keinesfalls, sich von theoretischen Konzepten und Überlegungen zu entfernen. Vielmehr treten zu den Überlegungen historischer Triftigkeit mit Bezug zu theoretischen Modellen der Erklärung und Einordnung des Geschehens gattungslogische Elemente und werden in möglichst günstiger Weise verschmolzen. So hat die Autorin von „Ibicaba. Das Paradies in den Köpfen" weniger der Bezug auf theoretische Vorstellungen bezüglich der Modernisierung von Sklavengesellschaften oder von Systematisierungen hinsichtlich der Etappen historischer Auswanderungsprozesse interessiert als vielmehr die Frage danach, welche mentalitäts- oder kulturgeschichtlich aufgearbeiteten Faktoren dazu führten, dass ein pietistisch geprägter Dorfschullehrer aus dem Kanton Graubünden in der Mitte des 19. Jahrhunderts seinen Widerstand gegen die übermächtigen Plantagenbesitzer, die seine Vision der gottesfürchtigen Lebensführung in der überseeischen Ansiedlung verunmöglichten, trotz aller Konsequenzen durchhält, obwohl er eigentlich sehr obrigkeitstreu argumentiert. Die Triftigkeit ihrer Erzählung misst sich dabei auch an den bis dahin in theoretisch basierter Forschungsliteratur erarbeiteten Interpretationen, ohne dass ihr Text explizit Bezug nähme und nehmen müsste.

19 Michele Barricellis irritierende Passage im Wörterbuch Geschichtsdidaktik (2006, S. 125-136: Barricelli, Narrativität) zur eingeschränkten Bedeutung der „Theorien" in der Geschichtswissenschaft, obwohl Texte an „Modelle und Schemata der Wahrnehmung und Deutung" gebunden seien, wird hier abgelehnt, da es ja gerade „Modelle und Schemata" sind, die reflexiv zu befragen sind, auf Theorieentwürfe bezogen bzw. als Alltags- oder Erfahrungswissen in Frage gestellt werden müssen und damit in einen kritischen Prozess der Sinnbildung einmünden.

GRADUIERUNG VON „NARRATION ERSTELLEN UND BEFRAGEN"

Formale Logik	Narration erstellen und befragen
„Elaboriertes Niveau"	Bewusstsein besteht weiter, dass eine historische Narration der Partialität unterliegt, dass sie eine Kontextualisierung mit Fokus auf Geschichte und/oder Gegenwart und Zukunft bedingt, deren Triftigkeit geprüft werden muss. Bewusstsein für die gezielte Wahl in der Vielfalt sachlich korrekter möglicher Narrationen aufgrund der Orientierung, der Werthaltungen, der Materialien, der theoretischen Voraussetzungen, der Bindung an Kategoriales, der Adressaten, des Mediums der Narration, und für die Reflexion, dazu, was diese Faktoren für die Sinndeutung, Werte etc. der Narration bedeuten und welche Bedeutung die Narrationen für die eigene Weltdeutung haben. Hierzu gehört es auch, Gattungscharakteristika bewusst und gezielt zu variieren. Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, auf der Basis des Materials unterschiedliche Narrationen, unter Berücksichtigung gattungsspezifischer Eignungen, zu entwickeln und auf ihre Perspektivität und Partialität, ihren Fokus und ihre Wert- und Sinndeutung zu reflektieren, adressatenorientiert und in bewusster und reflektierter Wahl des Mediums die Konsequenzen der jeweiligen Wahl auf ihre Konstruktion und die Bedeutung derselben zu bedenken. Fähigkeit, auf der Basis der Auseinandersetzung mit dem Material über die reine Beantwortung der zuvor gestellten Frage hinauszugehen und über die Fragestellung selbst und die in ihr sichtbar werdenden Vorstellungen von der und Einstellungen zur Vergangenheit nachzudenken, sowie diese zu reflektieren.
Übergangsniveaus	Bewusstsein besteht weiter, dass eine historische Narration der Partialität unterliegt, dass sie eine Kontextualisierung mit Fokus auf Geschichte und/oder Gegenwart und Zukunft bedingt, deren Triftigkeit geprüft werden muss. Bewusstsein für die Mehrzahl sachlich korrekter Narrationen. Zunehmendes Bewusstsein dafür, welche Bedeutung die Wahl einer Narration aufgrund der Orientierung, der Werthaltungen, der Materialien, der theoretischen Voraussetzungen, der Bindung an Kategoriales, der Adressaten, des Mediums der Narration, und für die Reflexion, dazu, was diese Faktoren für die Sinndeutung, Werte etc. der Narration bedeuten, was ihre Unterschiedlichkeit zu anderen Narrationen ausmacht und welche Bedeutung die Narrationen für die eigene Weltdeutung haben. In einzelnen Aspekten besteht die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Narration hinsichtlich einzelner Faktoren zu variieren und die unterschiedlichen Narrationen zu vergleichen bzw. die Bedeutung der Unterschiedlichkeiten zu benennen.
„Intermediäres Niveau"	Fähigkeit, aus dem vorhandenen und interpretierten Material eine Geschichte zu schreiben, die den zuvor definierten Frage- und Orientierungsinteressen angemessen ist, also Antworten auf die zuvor geäußerten Fragen liefert. Hierzu gehört auch, die Geschichte gattungskonform zu verfassen. Bewusstsein dafür, dass eine historische Narration über Begrifflichkeiten und Kategorien (Strukturen) auf theoretische Grundannahmen zurückgreift und dass dieser Rückgriff die Narration und ihre Aussagen perspektivisch und inhaltlich mit bestimmt. Bewusstsein dafür, dass die Konstruktion sich orientiert an einer Fragestellung, die zudem reflektiert ist in Bezug auf den Fokus (Vergangenheit, Geschichte, Gegenwart/Zukunft) und deren Orientierungsfunktion (Beitrag zur Identitätskonstruktion). Bewusstsein für ihre Partialität. Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, in der Narration methodisch geeignet interpretierte Quellen mit den relevanten Inhalten des Forschungsstandes zu verbinden, die Triftigkeit der Narration zu prüfen und zu begründen und die Konsequenzen der eigenen Wahl und Perspektive zu formulieren und die konstruierte Narration wiederum zu reflektieren hinsichtlich Sinndeutung. Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Narration adressatengerecht unter Berücksichtigung des Mediums zu erzählen.

Formale Logik	Narration erstellen und befragen
Übergangsniveaus	Bewusstsein dafür, dass es unterschiedliche Erzählungen über Vergangenes gibt, ohne in zeitlicher, räumlicher und kategorialer Hinsicht und im Hinblick auf deren Fokus auf Geschichte oder Gegenwart/Zukunft Eignung und Konsequenzen derselben auf ihre Triftigkeit und Gesichertheit zu befragen. Keine bewussten Kriterien und Reflexion zur eigenen Narration, die als die objektiv gegebene Erzählung des Vergangenen eingeschätzt wird. Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, angeleitet, kleinschrittig und gerichtet auf eine vorgegebene Thematik einzelne Informationen aus Quellen mit bisheriger Narration zu verbinden, ohne mit Bezug zu Fragestellung und Fokus zu einer reflektierten Narration zu gelangen. Partiell unterschiedlich stark vorhandene Reflexion zur Abhängigkeit der Narration von Verwendung von Materialien bzw. Perspektive des Einbaus derselben in die Narration. Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Narration adressatengerecht zu erzählen, ist in groben Ansätzen vorhanden.
„Basales Niveau"	Aussagen in Medien werden unspezifisch als für die eigene Narration relevante Aussagen zu Vergangenem erkannt und eingesetzt. Ihre Perspektivität und Kontextualität werden nicht erkannt noch befragt. Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, aus solchen Aussagen eine Narration zu konstruieren, ohne diese kategorial, hinsichtlich der Fragestellung oder hinsichtlich des Fokus zu richten noch ihre zufällige Ausrichtung zu erkennen. Es besteht keine bewusste Orientierung an einen definierten Adressatenkreis.
„Nullstufe"	Eigene „Erzählung" ist eine zufällige Aneinanderreihung von Informationen ohne erkennbare Aussagerichtung, ohne zeitlich-räumliche Verankerung. Es besteht keine Orientierung auf Fragen/Probleme der Gegenwart/Zukunft und kein Bewusstsein für den Unterschied zwischen Quellen, Fachliteratur und Texten bzw. Medien anderer Provenienz im Hinblick auf die Narration. Es besteht kein Bewusstsein dafür, dass Narrationen sich an Adressaten richten.

Hier wurde Re-Konstruktion als umfassender Prozess graduiert, der in der De-Konstruktion seine Umkehrung hat. Danach wurden vier Arbeitsschritte genannt und deren Graduierung wurde vorgestellt. Es liegt dabei auf der Hand, dass im Verlaufe des Prozesses jeweils zwei oder mehrere Kompetenzbereiche involviert sind, wobei die besondere Nähe des jeweiligen Arbeitsschrittes zu einem Kompetenzbereich bezeichnet wurde. Die Re-Konstruktionskompetenz als die Basisoperation geschichtlichen Denkens bedient sich dabei aber zahlreicher weiterer Teilkompetenzen, um das Ergebnis der triftigen Narration zu erreichen und zu reflektieren. Die konkretisierenden Erläuterungen und Diskussionen zur Graduierung der Teilschritte wurden unterschiedlich ausführlich gehalten. So wären insbesondere die Re-Konstruktion mit Fokus Geschichte bzw. Gegenwart/Zukunft einlässlicher zu behandeln. Ebenso könnten die Übergangsniveaus in der Graduierung stärker in die Diskussion einbezogen werden. Dennoch dürfte sichtbar geworden sein, dass die Kernkompetenz Re-Konstruktion (ebenso wie die zweite Kernkompetenz der Methodenkompetenz, die De-Konstruktion) eine hochkomplexe Struktur aufweist, indem sie eine der beiden Basisoperationen, die reflektierte und reflexive Syntheseleistung historischer Narration, erfasst.

LITERATUR

Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.

Barricelli, Michele: Narrativität, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hgg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006, S. 135-136.

Baumgartner, Hans Michael: Narrativität, in: Bergmann, Klaus u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze ^{5}1997, S. 157-160.

Hasler, Eveline: Anna Göldin, letzte Hexe, Zürich und Köln 1982.

Hasler, Eveline: Ibicaba – Das Paradies in den Köpfen, Zürich 1985.

Nagel, Ruth: Schüler/innen re-konstruieren Geschichte – Ein Erfahrungsbericht zur Entwicklung historischer Kompetenzen aus Lehrer- und Schülersicht, S. 824-833.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kercurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

Rüsen, Jörn: Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze ^{5}1997, S. 57-63.

Schreiber, Waltraud u.a. (Hgg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

Ziegler, Béatrice: Schweizer statt Sklaven. Die schweizerische Auswanderung in die Kaffee-Plantagen von São Paulo, Brasilien (1852–1866), Wiesbaden 1985.

Niveaus der Verfügung über einen Quellenbegriff. Eine Skizze der Graduierung einer Einzelkompetenz im Bereich der historischen Sachkompetenzen[1]

Andreas Körber

I. Zur Bedeutung der Verfügung über epistemologische Prinzipien des historischen Denkens

Geschichtstheorie – oder mehr noch: geschichtswissenschaftliche Erkenntnistheorie – sei etwas für Experten, so lautet eine wohl durchaus landläufige Meinung. Sie sitzt dem Fehlschluss auf, es sei allein die Wissenschaft von der Geschichte, die historische Erkenntnisse zu Tage fördere, wogegen Nicht-Historiker sämtlich allein an diesem Wissen partizipierten. Nicht erst die Neuausrichtung der Geschichtsdidaktik auf das „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft"[2] hat jedoch die Erkenntnis zu Tage gefördert, dass historisches Denken im Sinne einer „Re-Konstruktion der Vergangenheit"[3] nicht der Fachwissenschaft vorbehalten ist, sondern dass die Operationen des historischen Denkens ubiquitär vorhanden sind, die Geschichtswissenschaft sich also in ihrem Tun nicht dadurch von „alltäglichem" bzw. „lebensweltlichem" Geschichtsdenken[4] unterscheidet, dass sie andere Operationen vollzöge, sondern dass sie dieselben in differenzierterer Form, mit einer ausgefeilten Methodik und unter besonderen Rationalitätsansprüchen auszuführen in der Lage ist – und dass darin ihre Existenzberechtigung für die Gesellschaft gründet.[5]

Zudem haben empirische Forschungen der letzten Jahre sehr deutlich eine Eigenständigkeit, wenn nicht gar Abständigkeit bestimmter Formen

1 Die in diesem Beitrag behandelte Einzelkompetenz ist im Kompetenzmodell im Kompetenzbereich „Historische Sachkompetenzen" unter die „Begriffskompetenzen" einzuordnen als die Verfügung über ein epistemologisches Konzept historischer Erkenntnis.

2 Jeismann, Geschichtsbewusstsein, 1977, S.12.

3 Rüsen, Rekonstruktion, 1986.

4 Vgl. hierzu Schörken, Alltagswelt, 1981 sowie Beilner, Geschichte, 1987.

5 Vgl. hierzu Körber, Stresemann, 1999, S. 36 ff.

nicht-wissenschaftlichen historischen Denkens von wissenschaftlichen Vorgehensweisen, Rationalitätskriterien und (kaum verwunderlich) auch Inhalten zu Tage gefördert.[6] Diese Befunde dürfen jedoch nicht dahingehend interpretiert werden, es bestehe zwischen wissenschaftlich-rationalem Geschichtsdenken und alltäglich-lebensweltlichen Formen nicht nur empirisch, sondern auch normativ ein kategorialer Unterschied, als folgten beide Bereiche historischen Denkens *notwendig* und *berechtigterweise* unterschiedlichen Kriterien. Ein wesentlicher Teil des Aufsehens, das die Studien Welzers in der Öffentlichkeit hervorgerufen haben, wie auch wichtige Deutungs- und Interpretationslinien der Autoren selbst, erwachsen aus der Wahrnehmung dieser Spannung als eines durchaus problematischen Zustands – also letztlich aus einem zumindest impliziten Anspruch, beide Bereiche sollten zumindest mit gleichen Kriterien beurteilt werden.

Da alle Menschen historisch denken, und weil dieses Denken erstens nicht zweckfrei ist, sondern eine Funktion erfüllt, und weil es zweitens nicht in einer Isolation statt findet, wo Menschen die Folgen dysfunktionalen Denkens nur selbst tragen müssen, besteht ein legitimes und ausgeprägtes Interesse daran, den Einzelnen zu einem Vollzug der Operationen des historischen Denkens zu befähigen, der Rationalitätsstandards entspricht. Wer immer selbstständig historisch denkt, tut gut daran, über ein geeignetes Handwerkszeug dazu zu verfügen und die Möglichkeiten und Grenzen, sowie die Prinzipien dieses mentalen Tuns zumindest so weit zu beherrschen, dass es für das eigene Leben wirksam werden kann und dass sie oder er in der Lage ist, sich mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft darüber auszutauschen. Epistemologische Einsichten, d.h. also solche in die Bedingungen der Möglichkeit historischen Wissens und der Prinzipien, wie Wissen über Vergangenheit gewonnen werden kann, gehören grundlegend dazu.

II. Die Verfügung über einen operationablen Quellenbegriff

Eines der zentralen epistemologischen Prinzipien der Domäne „Geschichte" ist, dass „historisches Wissen" *nur* durch Prozesse historischen Denkens und in Form von Narrationen verfügbar ist, und somit die Vergangenheit nicht „als solche" oder in irgendeiner Art von „Abbildung" erkannt

6 Vgl. vor allem die Arbeiten aus den Projekten Harald Welzers zur Tradierungsforschung, die unter anderem erbracht haben, dass Kenntnis offizieller und mit wissenschaftlicher Autorität versehener Deutungen („Lexikon") durchaus gleichzeitig mit zu ihnen im Widerspruch stehenden Deutungen und Aussagen in „Familienalbum" vertreten werden können (Welzer u.a., Opa, 2002; ders. u.a., Opa, 2004).

werden kann. Das ändert jedoch nichts daran (und dies ist das zweite Prinzip, dessen Verfügung hier zu graduieren ist), dass historisches Denken auf die Existenz (bzw. die Prämisse) einer realen (bzw. real gewesenen) Vergangenheit angewiesen ist, um seine Orientierungsfunktion wahrnehmen zu können. Es ist daher an die Bedingung gebunden, dass in irgendeiner Form eine „Überlieferung" von Information aus der Vergangenheit in die Gegenwart stattgefunden hat. In welcher Form diese „Überlieferung" gedacht wird – ob als ein aus der Vergangenheit in die Gegenwart zielender Prozess (wie der Begriff der Überlieferung suggeriert") oder als in der Gegenwart wurzelnder Prozess der Suche und des Findens; welchen Instanzen dabei Einfluss und Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird, und wie die Randbedingungen des Gelingens historischer Überlieferung konzipiert werden – ist dabei zunächst für die Zuerkennung der Qualität, „historisches" Denken zu sein, ohne Belang. Die konkreten Formen sind aber keineswegs alle gleichwertig haben aber sehr wohl Bedeutung für die Niveaus der Verfügung über dieses Erkenntnisprinzip.

Im Folgenden soll versucht werden, die Verfügung über dieses Prinzip nicht abstrakt, sondern an einem etwas konkreten Beispiel zu behandeln, nämlich an den Verständnissen von und Umgangsweisen mit einem hierdurch überhaupt erst konstituierten Konzept: demjenigen der historischen „Quelle". Es geht hier nicht um eine Unterscheidung verschiedener Komplexitätsstufen des Quellenbegriffs, sondern um die sich in ihm bündelnde und zeigende Verfügung über mehrere grundsätzliche Prinzipien der historischen Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung, darunter

- die Grundeinsicht in die Abhängigkeit allen historischen Erkennens und Erzählens von einer vorgängig vorhandenen (wenn auch nicht notwendigerweise bereits zugänglichen oder bekannten) Überlieferung von Informationen aus der Vergangenheit in die jeweilige Gegenwart,
- eine Vorstellung der materialen Vielfalt solcher historischer Quellen, die eben nicht nur textlicher Natur im engeren Sinne sein können, sondern zu denen „alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen" gezählt werden, „aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann",[7]

7 So die Definition bei Paul Kirn, Einführung, 1947, [5]1968, S. 29, die auch Arnold, Quellen, 2002, S. 251, noch ohne Distanzierung autoritativ zitiert. Vgl. auch Borowsky/Vogel/Wunder, Einführung, [5]1989, S. 124ff. Kritik an dieser Definition, die bei strenger Auslegung nicht zwischen zeitgenössischem und aus der Vergangenheit überliefertem Material unterscheidet, vor allem bei Pandel, Quelleninterpretation, 2000, S. 10.

- das Konzept einer Klassifizierbarkeit von „historischen Materialien" hinsichtlich der in ihnen erkennbaren und ihre Entstehung beeinflusst habenden oder aber fehlenden Überlieferungsabsicht.[8]
- die Vorstellung, dass als Quellen solche Materialien angesehen werden, denen „Ursprünglichkeit" sowie „Unmittelbarkeit" und somit Authentizität zur in Frage stehenden Vergangenheit zu eigen sind, im Gegensatz zu anderen Medien (etwa Darstellungen), weshalb sie die „der Erfahrung zugänglich(e)" „objektive Grundlage" für gesicherte Erkenntnis bilden,[9]
- die Vorstellung/Anerkennung des besonderen Wertes, den Quellen für historisches Denken und historische Erkenntnis besitzen (auch die Vorstellung eines höheren Wertes gegenüber Tradition und Darstellung),
- die Kenntnis der nur bruchstückhaften Verfügbarkeit von Quellen aus Gründen mehrerer „zufälliger" wie auch intentionaler Selektionsprozesse zu verschiedenen Zeiten (Verlust; Überlieferungswille, „damnatio memoriae", Bestandsbildung in den Archiven, Quellenauswahl durch den heutigen Forscher, u.a.),
- die Einsicht in die Möglichkeit, auch innerhalb der „Quellen" hinsichtlich der (nicht nur zeitlichen) „Nähe" zum Ereignis zu differenzieren,[10]

8 Die Terminologie ist innerhalb der Geschichte der Disziplin nicht einheitlich bestimmt worden. Der Begriff „historisches Material" als Oberbegriff bei Droysen ist in allen Fassungen seiner „Historik" zu finden. Den Begriff der „Quellen" reservierte er hingegen in der Vorlesungsfassung von 1857 für diejenigen Materialien, die „es [...] sein wollen", also für die „schriftlichen und mündlichen Nachrichten", den Begriff der „Überreste" aber für diejenigen Materialien, die „nur durch die Art unserer Benutzung" zu Materialien der historischen Erkenntnis geworden sind (Droysen, Historik, 1857/1977, S. 70). In seiner Handschrift aus dem gleichen oder dem Folgejahr verläuft die Grenze etwas anders, nämlich zwischen „Überresten" mit Unmittelbarkeitscharakter, „Denkmälern" als Überresten mit Überlieferungsabsicht und „Quellen" als durch menschliches Verständnis geprägte Vergangenheiten, wobei auch hier politische Korrespondenzen und Streitschriften einerseits, und explizite retrospektive Erinnerungen andererseits (Denkwürdigkeiten, Memoiren) sowie Geschichtsschreibung zusammengefasst werden (Droysen, Grundriss, 1857f/1977, S. 400 f., § 17-20), in der letzten Druckfassung von 1882 (Droysen, Grundriss, 1882/1977, S. 427, § 24) gelten die „Quellen" schließlich als „zum Zwecke der Erinnerung" hergestellt. Der Terminus „Quellen" als Oberbegriff findet sich dann bei Bernheim, Einleitung, [2]1920, S. 91 ff.

9 So Borowsky/Vogel/Wunder, Einführung, [4]1980, S. 121-123 mit Rückgriff auf Ranke. Zur Problematisierung und Relativierung siehe die Ausführungen nach der Aufzählung.

10 In der deutschen Fachwissenschaft ist die Unterscheidung von „Primär-„ und „Sekundär-Quellen" hinsichtlich ihrer Nähe zum Ereignis unüblich, jedoch nicht unbekannt. Sie hat auch Eingang in Geschichtsschulbücher gefunden (Osburg/Klose/Barcelo (Hgg.), Expedition G1, 2004, S. 1). Die Unterscheidung von „unmittelbaren" und „abgeleiteten" Quellen bei Droysen, Historik 1857, S. 71 und 98, sowie Grundriss 1857/58, § 20, S. 401

- die Differenzierung des Konzepts „Quelle" in verschiedene Arten, vor allem die Unterscheidung von „Überresten" etwa im Sinne „akzidentaler Dokumente"[11] von solchen mit Überlieferungsabsicht („Tradition"),[12]
- die Einsicht, dass Quellen (und zwar sowohl Überreste wie Traditionsquellen) in bestimmten sozialen, politischen, kulturellen und zeitlichen Zusammenhängen entstanden sind, und daher selektive Informationen überliefern, denen die diesen Kontexten entsprechenden Perspektiven auf die „erzählte Zeit" inhärent ist,
- die Einsicht, dass Quellen nicht bereits durch ihre Existenz und ihr Vorliegen, sondern erst aufgrund einer Fragestellung und in der Analyse durch den historisch Denkenden Informationen über die Vergangenheit „liefern"[13] – die Quellenanalyse also ein interpretatives Verfahren ist,[14]
- die Einsicht, dass Quellen bei einer solchen Analyse nicht einfach einen festgelegten Bestand an Informationen über „die Vergangenheit" zu liefern vermögen, sondern dass sich dieser Bestand erst im Verhältnis von Interesse, Fragestellung, Auswertungsmethode und der Quellenbeschaffenheit im weiteren Sinne ergibt,
- die Erkenntnis, dass Quellen hinsichtlich ihrer Aussagefähigkeit einer Prüfung zugänglich sind,[15]
- die Einsicht in die Unmöglichkeit einer dichotomen Trennung zwischen Quellen und Nicht-Quellen, sowohl grundsätzlich (kein Gegenstand, kein Text ist von vornherein, immer und ewig nur und ausschließlich Quelle, alle Gegenständen und Texte etc. können unter bestimmten Umständen zur Quelle werden) sowie

und 1882, § 24, S. 427, kann hierfür nicht herangezogen, denn er bezieht sich auf Historiographie zweiter Hand. Das Kriterium der „Nähe zum Ereignis" darf jedoch nicht überbewertet werden (vgl. Arnold, Quellen, 2002a, S. 252f; siehe auch Körber/Meyer-Hamme, Gattungskompetenz, in diesem Band S. 389-411 zu Pandel 2005, S. 31).

11 Lamnek, Sozialforschung, 1995.

12 Vgl. dazu die Unterscheidung in „Bericht", „Tradition" und „Überrest" bei Bernheim, Einleitung, ²1920, S. 91 ff.

13 Borowsky/Vogel/Wunder, Einführung, ⁴1980, S. 120 f. unterscheiden begrifflich zwischen den Eigenschaften „Zeugnis" und „Quelle", wobei ersterer auch ohne Forschungsfrage gegeben sei, letzterer erst durch diese zu Stande kommt.

14 Borowsky/Vogel/Wunder, Einführung, ⁴1980, S. 124: „Die Quellen geben keine direkte Antwort auf [...] Fragen, sondern enthalten lediglich Daten verschiedenster Art, die als Anhaltspunkte für *mögliche* und *nicht mögliche* Antworten dienen können."

15 Diese Einsicht markiert bereits den Überlappungsbereich der zur Sachkompetenz gehörenden Verfügung über den Quellenbegriff zu den historische Methodenkompetenzen, zu denen auch die Fähigkeit zur Prüfung des Quellenwertes eines vorliegenden Materials, also zur „Quellenkritik" zu zählen ist.

- die Einsicht, dass die Eigenschaft, Quelle zu sein, den Medien nicht a priori gegeben ist, sondern durch die Fragestellung und, darauf fußend, durch ein Sach- (und z.T. auch Wert-)Urteil des mit den Materialien Umgehenden zu Stande kommt, welches oftmals auf Konventionen beruht.

Die Aufzählung enthält bereits Elemente, die nicht ohne Weiteres nebeneinander stehen können, sondern in einem Verhältnis stehen, welches für unseren Zusammenhang – der Unterscheidung von Niveauunterschieden in der Verfügung über den Quellenbegriff – eine besondere Bedeutung besitzt. Insbesondere die zuletzt genannten Einsichten, die zum Quellenbegriff gehören, relativieren einige der zuvor aufgeführten. Genau diese Spannung zwischen einem Begriff von Quellen als den autoritativen Trägern originärer Informationen über Vergangenes, der Einsicht in die gesellschaftliche Bedingtheit dieses Quellenbegriffs sowie derjenigen in die Abhängigkeit des Quellenwerts nicht nur vom Material selbst, sondern von der Perspektive, Haltung, den Werten sowohl des Quellenautors wie auch des heutigen Betrachters, ist für eine Graduierung der Verfügung über den Quellenbegriff sowie vermutlich für den Aufbau dieses Begriffs im Rahmen einer Lernentwicklung wichtig. Die Graduierungs- wie vermutlich[16] auch die Entwicklungslogik konzentrieren sich also auf ein erkenntnistheoretisches Problem, das auch fachwissenschaftlich von großer Bedeutung ist.

An einem Beispiel sei dies verdeutlicht:
Die Aussage, Quellen seien „Ausgangspunkte historischer Erkenntnis"[17] ist insofern durchaus korrekt, als mit ihr die Erkenntnis ausgedrückt wird, über als authentisch erkannten Medien werde mit einer besonderen, nicht weiter vermittelbaren (wohl aber konditionierbaren) Autorität eine Information über etwas Vergangenes erschließbar. Quellen müssen gefunden, erschlossen und hinsichtlich ihres Aussagewertes beurteilt werden, für den Zusammenhang, für welchen dieser Quellenwert anerkannt wird, „sagen" sie dann aber etwas aus, das anderweitig nicht mit gleicher Sicherheit ausgesagt werden kann. Als eine Beschreibung des idealtypischen *Prozesses* historischen Denkens und historischer Erkenntnis ist die Aussage jedoch falsch: Am Beginn steht eben nicht eine Quelle, sondern zumeist ein Orientierungsbedürfnis und sich daraus ergebende Fragestellungen. Das

16 Hier soll der eigenen Aufgabe der Entwicklung von Entwicklungslogiken und -strategien keineswegs vorgegriffen werden.

17 Arnold, Quellen, 2002a, S. 251.

gilt selbst dann, wenn durch das Auffinden einer neuen Quelle in einem Archiv oder in der Archäologie neue Erkenntnisse möglich werden, denn ihr Neuigkeitswert kann überhaupt nur erkannt werden, wenn es bereits eine Fragestellung gibt, auf die die neue Quelle eine eventuell neue Antwort geben kann. In diesen Fällen ist mit dem Auffinden die Frage zumeist auch nicht beantwortet, sondern zunächst ein Bündel an neuen Fragen aufgeworfen, zu denen die Quelle nunmehr methodisch befragt werden muss.

In der Wirklichkeit historischer Forschung werden oftmals auch durchaus retrospektive Verarbeitungen von Vergangenheit, also „Darstellungen" als Quellen anerkannt – insbesondere dann, wenn „primärere" Quellen nicht vorliegen und diese „Sekundärquellen" selbst eine zeitlich deutlich andere Perspektive präsentieren als die der heutigen Forschung – die somit selbst mehr oder weniger explizit narrative Sinnbildungen darstellen, die bei ihrer Nutzung heute zunächst durch De-Konstruktion zu erschließen sind.

Zwischen „Quellen" im Sinne dokumentarisch-unmittelbarer Repräsentationen von Informationen aus der vergangenen Wirklichkeit und „Darstellungen" im Sinne nachträglicher Re-Konstruktionen, welche bereits die Kenntnis ihres Autors über die Nachgeschichte spiegeln, besteht in der Realität der Forschung also kein dichotomes Verhältnis („entweder-oder"), sondern ein fließender Übergang. So sind etwa die Doppelbiographien des Plutarch oder die Geschichte der Taten des Kaisers Alexios I aus der Feder seiner Tochter Anna Komnene einerseits Darstellungen, welchen die Retro-Perspektive des Historikers zu eigen ist, sie können (und müssen) aber auch (unter Berücksichtigung eben dieses Doppelcharakters) als („sekundäre") Quellen für die in ihnen dargestellte Zeit ausgewertet werden, insofern nämlich ihre eigenen Quellen nicht mehr erhalten sind. Die Verwendung solcher Quellen erfordert also über die bei der Kritik und Analyse ereignis-zeitgenössischer Quellen üblichen Analysen hinaus eine Reflexion auf die spezifische Retro-Perspektive ihrer Entstehung, die ihnen zu Grunde liegenden Fragen, die dem Autor und seinem Publikum verfügbaren Konzepte, Begriffe, Erklärungs- und Deutungsmuster, die konventionellen Spezifika der Gattung, denen sie sich zu fügen hatte, oder die sie durchbrach – also eine De-Konstruktion. Unter den Bedingungen, dass diese statt findet, gewinnen solche („sekundären") Quellen dann auch einen Wert, der sie über den Status des Lückebüßers angesichts fehlender „Primärquellen" erhebt: sie sind nicht mehr nur „second best" in Ermangelung der „Originale", sondern bieten einen eigenen Zugriff auf die Bedeutung(en), die dem jeweiligen Gegenstand in späterer Zeit zugeschrieben wurden, auf die Kontexte, in die er schon einmal gestellt wurde, und somit auf die Rezeptionsgeschichte, innerhalb derer die eigene gegenwärtige Fragestellung sich ihrerseits verorten muss. Derartige Quellen sind somit „primäre" Quellen für das Geschichtsdenken ihrer eigene Entstehungszeit und für die Erhellung der Frage- und Deutungstraditionen der heutigen Untersuchung.

Aus diesen Überlegungen folgt für die Graduierung der Verfügung über einen Quellenbegriff zweierlei:

Erstens: Das Konzept „Quelle" als dasjenige des aus der Vergangenheit überkommenden „primären" Materials, auf dem alle Bemühungen um Kenntnis der Vergangenheit aufsitzen, ohne von ihm determiniert zu sein, und das von späteren Verarbeitungen mit ihrer Kenntnis der Nachgeschichte und ihren spezifisch retrospektiven Deutungsinteressen streng zu scheiden ist, ist notwendig. Ohne diese Vorstellung ist historische Erkenntnis als auf eine vergangene Wirklichkeit gerichtetes Denken nicht zu haben.

Zweitens: Die Vorstellung einer absoluten Autorität von Quelleninformationen qua Authentizität, verdrängt in ihrer reinen Form jedoch andere wichtige Einsichten in die Bedingungen historischer Erkenntnis.

Die Verfügung über diese Definitionselemente und Teilkonzepte des Quellenbegriffs ist für die Fähigkeit zu reflektiertem und verantwortlichem historischem Denken ebenso unverzichtbar, wie ihre Verabsolutierung dafür schädlich ist.

Auf dem elaborierten Niveau muss also über beide Anteile verfügt werden: zum einen über einen idealtypisch zugespitzten und pointierten Quellenbegriff, der die charakterisierende Vorstellung des aus der Vergangenheit überkommenen unmittelbaren und authentischen Zeugen zu einer in sich geschlossenen Vorstellung integriert, und zum anderen die Fähigkeit, diesen Begriff als eben eine Zuspitzung zu erkennen, und die in ihm gebündelten Definitionselemente und erkenntnistheoretischen Einsichten auch getrennt voneinander anzuwenden.

Eben nach diesem Gesichtspunkt lassen sich die Niveaus der Verfügung über den Quellenbegriff, und das heißt über das Prinzip der Überlieferungsabhängigkeit[18] graduieren.

Das Niveau der Verfügung über das Konzept „Quelle" lässt sich demnach zunächst über den Grad bestimmen, zu welchem ein Proband über die für

18 Das zweite Prinzip, das eng mit dem Quellenbegriff verbunden ist, nämlich die Bindung des historischen Denkens an die – wie auch immer konzipierte bzw. verfügte – Wirklichkeit, wird hier zunächst ausgeblendet.

den Idealtypus der primären Quelle bestimmenden Charakteristika verfügt und die Operationen der Quellennutzung unter Rückgriff auf diese ausführen kann; sodann über den Grad, zu welchem er diese Konzepte in theoretischen Überlegungen (Metakommunikation) relativieren und differenzieren kann, und in der Lage ist, ihre Relevanz für konkrete Fälle/Vollzüge der Operationen des historischen Denkens selbstständig zu prüfen und derart aus ihnen Konsequenzen zu ziehen, dass konkrete Materialien in differenzierter Weise in einem mehrdimensionalen Spektrum von Kriterien hinsichtlich ihrer Aussagekraft für die historischen Fragen bewertet werden können.

Das „Nullniveau" der Teilkompetenz „Verfügung über einen validen Quellenbegriff", das realiter wohl nicht vorzufinden ist, bestünde etwa darin, über gar keinen Quellenbegriff zu verfügen, d.h. kein Konzept davon zu besitzen, dass ein Zugriff auf Informationen über die Vergangenheit mittels Materialien mit bestimmten Eigenschaften möglich ist.

Eine Verfügung über den Quellenbegriff in basaler Form besteht zunächst bereits darin, Medien überhaupt als Träger von Informationen über Vergangenes denken und/oder erkennen zu können, d.h. in der Fähigkeit, bei Fragen über Vergangenes auf Medien zurückzugreifen.

In sehr geringer Ausprägung wäre es diesem basalen Niveau wohl bereits zuzuschreiben, wenn ein(e) historisch Denkende(r) dabei noch nicht einmal zwischen Quellen und Darstellungen unterscheiden kann, also gewissermaßen jegliche sprachliche Referenz auf eine vergangene Zeit als grundsätzlich gleichwertig und -artig anerkannt wird. Es wäre etwa ein Ausweis dieses sehr niederen Niveaus, bei widersprüchlichen Informationen zwischen einem offensichtlich dem fraglichen Zusammenhang entspringenden Material (Quelle) und einer Aussage eines heutigen Menschen darüber nicht einmal ansprechen zu können, dass beide Materialien hinsichtlich ihrer Nähe zum Gegenstand unterschieden werden können.

Ebenfalls basal, aber schon etwas ausgeprägter, wäre es zu nennen, wenn jemand zwar die Vorstellung von „echt" benutzen kann, aber keinerlei Begründungen anzuführen in der Lage ist, warum ein bestimmtes Material denn als „echt" angesehen werden könnte.

Das intermediäre Niveau besteht in der Verfügung über die Konzepte, welche den Idealtyp der historischen Quelle ausmachen. Das bedeutet, ein(e) historisch Denkende(r) befindet sich hinsichtlich dieser Kompetenz auf dem mittleren Niveau, wenn er in der Lage ist, theoretisch diejenigen Merkmale zu beschreiben und zu begründen, welche „Quellen" von „Nicht-Quellen" unterscheiden, bzw. den Quellenstatus eines Materials

begründen, und wenn er in der Lage ist, vorliegende konkrete Materialien mit Hilfe dieser Gesichtspunkte auf ihren Quellenstatus hin zu untersuchen. Gerade an diesem Beispiel wird deutlich, dass „das" intermediäre Niveau als eine einzige Stufe realiter nicht vorzufinden ist. Vielmehr werden historisch Denkende über einzelne Einsichten und Konzepte innerhalb des Konglomerats der Quellencharakteristika bereits verfügen und diese beim eigenen Denken und beim Kommunizieren über Geschichte anwenden können, wenn ihnen andere noch fehlen. Insbesondere werden – in Abhängigkeit von den in der Gesellschaft (bzw. der jeweils relevanten sozialen Gruppe) verbreiteten Vorstellungen – unterschiedliche Ausprägungen als „konventionell" angesehen werden müssen.

So dürfte in Zeiten intensiver öffentlicher Diskussion über Fälschungen auch von historischem Material die Einsicht in die Notwendigkeit einer Überprüfung dieses Materials bereits zum Bestand konventioneller Einsichten für diejenigen gehören, die zu diesen Diskussion in irgendeinerweise Zugang haben. Das lässt sich zur Zeit wohl am Besten in Bezug auf Fotografien beobachten. Dass Fotos wie alle anderen Materialien manipuliert und gefälscht werden können, ist schon lange bekannt und in weiten Teilen der Bevölkerung Allgemeingut. Im Gegensatz zu Texten, bei welchen immer ein Autor angenommen wird, rufen Fotografien bei vielen Menschen aber zugleich noch immer den Eindruck des unfraglichen „So-Gewesen-Seins" hervor. Erst allmählich schärft sich der breiteren Öffentlichkeit Blick für die Entstehungsbedingungen-, Überlieferungs- und Nutzungsbedingungen sowie Gestaltungskonventionen, die Bedeutung von Autor und Absicht – sowohl in der historischen Forschung, wie die anhaltende Debatte um die Bildkompetenz der Historiker zeigt, wie auch in Didaktik und breiter Öffentlichkeit.[19] Die Frage der Repräsentativität der Quellen für „die Vergangenheit" und die Einsicht in die ihnen inhärente Perspektivität gehört hingegen augenscheinlich zur Zeit nicht zum kulturellen Bestand.

Das intermediäre Niveau ist also gekennzeichnet durch die Fähigkeit, strikt zwischen Quelle und Darstellung zu unterscheiden (und wohl auch durch die Tendenz, dies überscharf zu tun).

19 Aktuellstes Beispiel einer Popularisierungen ist die am 21.3.2007 auf der WWW-Seite des Nachrichtensender n-tv verbreitete Bilderserien „Fotos sagen oft mehr als Worte", in welcher der „Abbildungs-" Eindruck unter Verweis u.a. auf Roland Barthes problematisiert und die Rolle von Autor und Aussageabsicht hervorgehoben und mit Bildikonen der Medienberichterstattung illustriert wurde (http://www.n-tv.de/781556.html; gelesen 22.3.2007). Zu Bildikonen vgl. u.a. auch den Sammelband Kirschenmann/Wagner, Bilder, 2006.

Das elaborierte Niveau besteht in einer weitergehenden und reflektiert-kritischen Verfügung über die den Idealtypus der Quelle bestimmenden Konzepte und Charakteristiken sowie die Fähigkeit zu ihrer In-Wert-Setzung beim Vollzug des historischen Denkens.

Es ist gegeben, wenn die oder der historisch Denkende sowohl in der Lage ist, konkrete Medien in einem durch diese Charakteristiken aufgespannten breiten Spektrum zu verorten, d.h. ihren spezifischen „Quellenwert" nicht allein unter Rückgriff auf das Konzept des Idealtyps „Quelle", sondern jeweils einzeln zu bestimmen, als auch das Spektrum der Kriterien, die beim Bestimmen des Quellenwertes eines Mediums geprüft werden müssen und können, zu erweitern und die Kriterien selbst auf der Basis eigener Reflexionen neu zu bestimmen.

Träger der Kompetenz auf diesem Niveau sind zudem in der Lage, ihr Quellenkonzept angesichts neuer Entwicklungen in der Medienwelt selbstständig zu erweitern.

An (absichtlich verkürzten und zugespitzten) Beispielen sei diese Graduierung kurz verdeutlicht:

Wer etwa mit Blick auf die Geschichte der Kreuzzüge nicht einmal im Ansatz einen Unterschied zwischen dem Buch „Der heilige Krieg der Barbaren" von Amin Maalouf, den Augenzeugenberichten über die Kreuzzüge etwa bei Régine Pernoud oder den von Francesco Gabriele edierten arabischen Berichten,[20] zu machen, hätte die in Frage stehende Kompetenz nicht einmal auf basalem Niveau. Dieses Nullniveau wird in der Realität aber wohl nicht anzutreffen sein.

Das basale Niveau ist dann aber nicht nur gegeben, wenn eine bestimmte Auffassung erlernt wird, sondern kann – wie immer – verschiedenste Ausprägungen annehmen: Schon die Überzeugung, es handle sich bei mindestens einem dieser Texte um „wahre Geschichte" erfüllt das Kriterium, das gleiche gilt aber auch für die gegenteilige Auffassung, das sei doch alles oder auch nur zum Teil „erfunden" – beides sind Hinweise darauf, dass der so Denkende (sehr) basale Vorstellungen darüber verfügt, dass aus Materialien grundsätzlich Erkenntnisse über vergangene Geschehnisse und Strukturen erschlossen werden können.

Ein intermediäres Niveau wäre dann gegeben, wenn der Betreffende unterscheiden kann zwischen dem Anspruch etwa der Quelleneditionen, über die Vergangenheit in einer zwar erschlossenen, nicht aber eigens deutend verarbeitenden Form Aufschluss zu geben, und dem deutenden bzw. explizit fiktionalen Charakter der anderen Texte. Charakteristisch für die Verfügung über die Quellenkonzepte auf dieser Stufe kann die Übergeneralisierung der den Idealtypus „Quelle" bestimmenden Eigenschaften sein, d.h. die Verallgemeinerung etwa der Erkenntnis, dass Maaloufs Buch romanhafte, fiktional ausgestaltete Elemente enthält, und daher grundsätzlich nicht vertrauenswürdig sei, aber auch der Irreführung durch die Gattungswahl im „Roman eines Schicksallosen" von Imre Kertész.

20 Vgl. Pernoud, Kreuzzüge, 1961; Gabrieli, Kreuzzüge, 1975.

Auf dem elaborierten Niveau ist der Denkende in der Lage, die Materialien differenziert hinsichtlich ihres „Quellenwertes" einzuschätzen. Wenn also etwa bei historischen Romanen anhand von Kriterien zwischen ihrem Wert für Aussagen über die erzählten Ereignisse und Zeiten einerseits und demjenigen für Erkenntnisse über das Bild dieser Ereignisse in der Erzählzeit resp. beim Autor selbst andererseits unterschieden werden kann, wenn überlegt werden kann, inwiefern Science-Fiction-Romanen wie etwa den Büchern von Hans Dominik Aussagekraft für die Zukunftsvorstellungen, -befürchtungen und -hoffnungen ihrer Zeit zukommt, dann übersteigt die Verfügung über das Konzept „Quelle" die reine Dichotomie, zwischen „authentisch" und „nicht authentisch". Noch etwas weiter ausgeprägt ist die Fähigkeit zur eigenständigen kritischen Beurteilung des Quellenwertes, wenn etwa in eingehender Untersuchung herausgearbeitet werden kann, inwiefern auch literarischen Verarbeitungen von Erfahrungen Quellenwert zu kommen kann, wenn nicht nur als „Roman" gekennzeichneten, sondern auch mit den Mitteln dieser Gattung gestalteten Darstellungen partiell der Charakter authentischer Bezüge auf eine wirkliche Vergangenheit attestiert und der Umfang und Charakter dieses Umfangs reflektiert werden kann (d.h. etwa hinsichtlich des Aussagewertes zwischen der nicht gegebenen (und nicht beabsichtigten) Detailtreue und der sehr wohl gegebenen grundsätzlichen Wahrheit und Wahrhaftigkeit zu unterscheiden). Das gilt etwa für Imre Kertész' „Roman eines Schicksallosen". Das elaborierte Niveau ist also gekennzeichnet durch eine Verfügung über das epistemologische Konzept der „Quelle" und die in ihm verankerten Prinzipien – etwa der Geltungssicherung historischer Aussagen unter Rückgriff auf möglichst (d.h. kritisch geprüftes, und differenziert beurteiltes) „ursprüngliches" Material –, die die dieses Konzept bestimmenden Charakteristika nicht klassifizierend auf das konkrete Material überträgt („es ist ein Roman, Romane sind fiktiv, also ist es fiktiv"), sondern als Kriterien für eine konkrete Prüfung nutzt, um zu individuellen Ergebnissen zu gelangen. Darüber hinaus bedeutet dieses Niveau, auch die Kategorien und Konzepte selbst zu differenzieren – etwa durch die

Herausarbeitung neuer Typen (so wie etwa die Gattung des „autobiographischen Romans" geprägt wurde).

Eine derartige Differenzierung der Verfügung über das Konzept der „historischen Quelle" ist nicht nur theoretischer Natur. Sie muss einerseits die Grundlage liefern für ein Progressionsmodell. Es hätte etwa festzulegen, dass zwar bei den jüngeren Schülern zunächst das intermediäre Niveau und eine sicherere Verfügung über den Authenzitätscharakter von Quellen aufgebaut werden soll, und somit ein entsprechendes Argumentieren in Aufgabensituationen als hinreichend für die Zuerkennung dieses Niveau gilt. Es müsste dann aber zwingend auch das Übersteigen dieses naiven Quellenbegriffs explizit anstreben und für die höheren Niveaus als notwendiges Kriterium setzen. Dabei darf dann aber nicht der Fehler begangen werden, höhere, reflektierte Argumentationen bei jüngeren Schülern noch nicht zuzulassen. Es geht nicht darum, die Lernenden zunächst auf das intermediäre Niveau zu konditionieren, und ihnen erst dann ein reflektiertes Denken zu erlauben; vielmehr sind kritisch reflektierende Überlegungen auch in den frühen Stadien einer Progression immer explizit mit einzubauen – nur ist letzteres kein Grund, einem Lernenden, der diese kritisch-transkonventionellen Schritte noch nicht mitdenkt, das intermediäre Niveau nicht zu bescheinigen.

Daher müsste eine didaktische Konsequenz aus einer solchen Graduierung lauten, dass in schulischem Unterricht zu jedem Zeitpunkt nicht auf genau einem Niveau argumentiert wird, bzw. Schülern nur genau eine Form der Verfügung ermöglicht wird, sondern dass immer eine bestimmte Niveauspanne offen gehalten wird.

Das kann ganz praktische Konsequenzen nach sich ziehen – z.B. hinsichtlich der unterrichtlichen Verfahren der Quelleninterpretation. Es ist das Verdienst der dominanten philologischen und der auf ihr aufbauenden „didaktischen" Quelleninterpretationsmodelle z.B. von Hug und Prokasky,[21] überhaupt einen kritisch-prüfenden Umgang mit den manifesten Inhalten von Quellen in der Schule verbreitet und handhabbar gemacht zu haben, und dabei auch die wichtigen Kategorien der Quellenperspektive und des Interesses, absichtlicher wie unabsichtlicher ‚Verzerrungen' sowie anderweitiger Verstehensschwierigkeiten fokussiert zu haben. Damit ist der in der metaphorischen Bezeichnung ‚Quelle' enthaltenen Vorstellung, aus den Quellen sprudelten die relevanten Informationen quasi von allein,[22] die Notwendigkeit der intellektuell anstrengenden Prüfung entgegengesetzt. Allerdings werden bei ihnen aus pragmatischen Gründen die zur Quelleninterpretation gehörenden Operationen bezugs auf eine vorgängige Fragestellung und der Heuristik ausgelassen und vorausgesetzt. Dass dies keineswegs zwingend so sein muss, hat Hans-Jürgen Pandel mit seinem eigenen, umfassenden Interpretationsmodell gezeigt.[23] Im Unterricht wird jedoch meist einfach von einem gegebenen Quellenwert ausgegangen. Bereits die einfache Übung, den Schülerinnen und Schüler ebenso Materialien zur Bearbeitung einer Fragestellung vorzulegen, die sich (erst) nach Prüfung als (für diesen Zusammenhang) belanglos erweisen, findet kaum statt – um so weniger noch die differenzierte Erörterung des Quellenwerts der, z.B. in Schulbüchern als relevant bezeichneten Materialien: Was im Buch oder auf dem Arbeitsblatt steht, muss bedeutsam sein, denn es hätte sonst nicht seinen Weg dorthin gefunden. Damit aber ist den Schülern geradezu die Denkleistung abgenommen, die zu der Erkenntnis führen kann, dass der Quellenwert dem Material nichts inhärentes, sondern ein ihm im Zuge des fragenbasierten historischen Denkens zugewiesenes ist.

Geschichtsunterricht, der auch diese Operationen des historischen Denkens fördern und somit zur Kompetenzentwicklung beitragen will, darf daher hinsichtlich des in ihm verwendeten Quellenmaterials bestimmte Mindestandards nicht unterlaufen – und diese sind recht hoch zu hängen. In den letzten Jahrzehnten ist mit der Konzeption des historischen Arbeitsbuches (zumeist nicht in Reinform) bereits ein deutlicher Fortschritt hinsichtlich der Präsentation historischer Materialien gemacht worden. Zumeist sind diese nicht mehr in einem Autorentext eingebaut oder gar versteckt, sondern stehen eigenständig, oftmals auch in Kombinationen, die vergleichendes und abwägendes Denken ermöglichen.[24] Auch hat es

21 Dazu Pandel, Quelleninterpretation, 2000, S. 175-179 u. ff.

22 Der metaphorische Charakter des Terminus „Quelle" und seine Implikation für die auf ihm basierende Erkenntnistheorie ist bislang wenig gewürdigt worden. Bei Klaus Arnold fällt die Reflexion dieser Bedeutung reichlich schief aus (Arnold, Quellen, 2002, S.251: „Q. sind Ausgangspunkte historischer Erkenntnis. Wie bei natürlichen Wasserläufen, die Vorstellung und Begriff prägten, kommt es jedoch nicht auf ihre bloße Existenz an; sie gewinnen ihre Bedeutung erst durch das menschliche Zurückverfolgen zu deren Ursprüngen."). Horst Walter Blanke deutet die Realität naiven Aufsitzens auf der Metapher an: „Bereits die metaphorische Wendung von der ‚Quelle' impliziert deren leichte Auswertbarkeit: ‚Quellen' sprudeln gewissermaßen die reine Erkenntnis. Dem entspricht, daß von führenden Vertretern der deutschen Geschichtswissenschaft allen Ernstes die These vertreten wurde, historische Methode sei im Grunde nichts als die Anwendung des gesunden Menschenverstandes." Gemeint ist u.a. H.v.Sybel). (Blanke, Theorie, 1999, S. 4 Anm. 1).

23 Pandel, Quelleninterpretation, 2000, S. 180.

24 Vgl. hierzu Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2008 (in Vorbereitung).

durchaus Fortschritte in der Qualität der Nachweise gegeben. Dennoch gibt es hier noch viel zu tun. Zuzustimmen ist etwa Pandel darin,[25] dass die für die Einschätzung des Quellenwertes notwendigen Merkmale für Schüler erkennbar sein müssen. Eine Einebnung der Differenzen durch einheitliches Layout ist ebenso abzulehnen wie etwa ältere Präsentationsformen, bei denen die Quellen in den fortlaufenden Darstellungstext inseriert sind. Unbedingt festzuhalten ist an der eindeutigen Abgrenzung der Materialien und Materialsorten voneinander, an der eindeutigen Bezeichnung und Nummerierung, an wissenschaftlichen Standards entsprechender Edition und zu verstärken sind noch die den einzelnen Materialien beigegebenen Informationen zu Entstehung, Überlieferung und Editionszustand der einzelnen Materialien.

Die Polemik Pandels schießt aber an einer Stelle über das Ziel hinaus: Dass eine gemeinsame Bezeichnung aller Materialien mit „M" zu Gunsten einer Differenzierung etwa durch „Q" und „D" für heutiges Material abzulehnen sei, ist unter den hier ausgebreiteten Gesichtspunkten noch einmal zu überdenken. Eine solche Markierung nimmt den Lernenden nämlich geradezu die Möglichkeit, sich in unterschiedlicher Weise auf das Material zu beziehen. Sie klassifiziert es vorweg in einer Art und Weise, die das weitere Nachdenken über die Erkenntnismöglichkeit unnötig, ja vielleicht unmöglich macht. Und mehr noch: eine solche Kennzeichnung fördert vermutlich (empirische Untersuchungen hierzu wären nötig) die Vorstellungen, der Quellenstatus sei ein inhärenter, einem Material unabhängig von Frage und Prüfung der Umstände und Überlieferung eigener. Gefördert wird also geradezu der übergeneralisierte Quellenbegriff, verhindert oder wenigstens erschwert wird es, ihn zu verflüssigen. Gerade die Vorgabe der Qualität „Quelle" nimmt den Schülerinnen und Schülern einen wichtigen Teil der Frage- und Denkmöglichkeiten, gibt ihnen den Quellenstatus eines Materials als einer entweder gegebenen oder fehlenden Eigenschaft vor,[26] wo er andererseits befragt und erschlossen werden könnte. Zudem werden durch die einheitliche Bezeichnung „Quelle" die Unterschiede zwischen den Quellen tendenziell wieder verwischt.[27] Gerade

25 Vgl. Pandel, Quelleninterpretation, 2000, S. 190.

26 Vgl. auch Pandel, Quelleninterpretation, 2000, S. 200: „Quellen stellen eine Gruppe von kulturellen Objektivationen dar, die durch besondere Eigenschaften von anderen ausgezeichnet sind. Sie besitzen Aura und Alterität ..." Diese Formulierung ist nicht falsch, aber fördert doch das Missverständnis, diese Eigenschaften seien den Quelle a priori eigen.

27 Es sei aber angemerkt, dass Pandel ausdrücklich eine Bezeichnung der jeweiligen Quellengattungen fordert; vgl. Pandel, Quelleninterpretation, 2000, S. 191; „Todsünde" 4.

wenn – wie bei Pandel – der Bezug auf Fragestellungen und die Heuristik zum Interpretationsverfahren dazugehören, sollte dieses vermieden werden. Nur so kann die Reflexion des je spezifischen Status eines Materials und der ihm gemäßen Verwendung im Unterricht explizit thematisiert und auch (bei Fortgeschrittenen) zur ständigen Übung gemacht werden.

Wo dann mangels Zeit oder aus anderen Gründen auf eine explizite Thematisierung des Quellenstatus nicht eingegangen werden kann, bleibt dem Buchautor die Möglichkeit ja unbenommen, durch explizite Verweise in den Aufgabenstellungen à la „M1 ist eine berühmte Quelle zum Vorgang ..." die Frage vorweg zu beantworten. Dies jedoch standardmäßig zu tun, erscheint einer Kompetenzförderung abträglich.

LITERATUR

Arnold, Klaus: Quellen, in: Jordan, Stefan: Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 251-255 [zitiert als Arnold, Quellen, 2002a].

Arnold, Klaus: Quellenkritik, in: Jordan, Stefan: Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 255-257 [zitiert als Arnold, Quellenkritik, 2002b].

Blanke, Horst-Walter: Zur Geschichte und Theorie des Theorie-Gebrauchs und der Theorie-Reflexion in der Geschichtswissenschaft, in: Jobmann, Anke/ Spindler, Bernd (Hgg.): Theorien über Theorien über Theorien. Bielefeld: Institut für Wissenschafts- und Technikforschung. Graduiertenkolleg ‚Genese, Strukturen und Folgen von Wissenschaft und Technik' (IWT-Paper; 24), 1999, S. 7-23.

Borowsky, Peter/Vogel, Barbara/Wunder, Heide: Einführung in die Geschichtswissenschaft, Opladen 1989.

Beilner, Helmut: Wann der Mensch zur Vergangenheit greift. Über alltägliche Funktionen der Geschichte, in: Pädagogische Welt 41,1 (1987), S. 2-7.

Droysen, Johann Gustav: Historik. Rekonstruktion der ersten vollständigen Fassung der Vorlesungen (1857). Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen (1857/1858) und in der letzten gedruckten Fassung (1882). Textausgabe von Peter Leyh, Stuttgart-Bad Cannstatt 1977.

Gabrieli, Francesco (Hg.): Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht, München 1975.

Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Kosthorst, Erich (Hg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, S. 9-33.

Kertész, Imre: Roman eines Schicksallosen, Reinbek 1996.

Kirn, Paul/Leuschner, Joachim: Einführung in die Geschichtswissenschaft, Berlin [5]1968.

Kirschenmann, Johannes; Wagner, Ernst (Hg.): Bilder, die die Welt bedeuten. ‚Ikonen' des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken. München 2006.

Komnene, Anna: Alexias. Übers. u. eingel. und mit Anm. vers. von Diether Roderich Reinsch, Köln 1996.

Körber, Andreas: Anna, Peter und der Erste Kreuzzug, in: Hasberg, Wolfgang; Seidenfuß, Manfred (Hgg.): Mittelalter zwischen Politik und Kultur. Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Mittelalter-Didaktik, Neuried 2003, S. 157-198.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung Bd. 2: Methoden und Techniken, Weinheim 1995.

Osburg, Florian/Klose, Dagmar/Barcelo, Pedro (Hgg.): Expedition Geschichte, Ausgabe G; Band 1, Braunschweig 2004.

Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2000.

Pernoud, Régine: Die Kreuzzüge in Augenzeugenberichten, Düsseldorf 1961.

Rüsen, Jörn: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung, Göttingen 1986.

Schöner, Alexander/Schreiber, Waltraud: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis. Neuried 2008. (in Vorbereitung)

Schörken, Rolf: Geschichte in der Alltagswelt: Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen, Stuttgart 1981.

Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline: „Opa war kein Nazi". Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/M. 2002.

Welzer, Harald: „Ach Opa!" Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Tradierung und Aufklärung, in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank O. (Hgg.): Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/M. 2004, S. 49-64.

Überlegungen zur Graduierung des Verfügens über historische Epochenkategorien als Teil der historischen Sachkompetenzen[1]

Alexander Schöner

1. EINLEITENDE BEMERKUNGEN

Die genuine historische Kategorie ist „Zeit", verstanden als *historische* Zeit. *Historische* Zeit meint vor allem die Feststellung und Erfahrung qualitativer Differenzen von Gegebenheiten und Begebenheiten in der Zeit. Historisches Denken wird hier verstanden als ein Sinnbildungsprozess über Zeiterfahrung, durch den lebensweltliche Kontingenzerfahrungen verarbeitet werden.[2] Durch historisches Erzählen wird nach bestimmten Mustern ein Zusammenhang zwischen den Dimensionen der Zeit, der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft hergestellt und dabei nach bestimmten Mustern Orientierung über Zeiterfahrung geleistet. Insofern menschliches Dasein in seiner Zeitlichkeit in verschiedenen inhaltlich-kategorialen „Bereichen" wahrgenommen und erfahren wird, wirkt Zeit automatisch auch auf die anderen Kategorien der historischen Erfahrung (z.B. Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, etc.).[3]

Historische Epochenkategorien sind Ergebnisse der Periodisierung des Verlaufs dieser historischen Zeit, d.h. sie entspringen dem Bemühen der Geschichtswissenschaft (wie auch anderer historisch Denkender), den Geschichtsverlauf in sinnvolle, unterscheidbare Einheiten zu gliedern. Diese Einheiten sind aber in keiner Weise *objektive*, d.h. dem Gegenstand von sich aus innewohnende Eigenschaften dieses Geschichtsverlaufs selbst, sondern vielmehr *per se* konventionalisierte Konstruktionen mit heuristischer Funktion. Von ihrer Reichweite her ist grob zu unterscheiden zwischen weiten Epochenkonzepten (z.B. der klassischen Trias der „Groß-

1 Der folgende Beitrag schließt sich an meine Überlegungen zur allgemeinen Graduierung der historischen Sachkompetenzen in diesem Band S. 505-522 an und füllt diese an Hand eines konkreten Beispiels inhaltlich.

2 Vgl. hierzu den Beitrag von Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in diesem Band S. 236-264.

3 Vgl. Rüsen, Teil, 1990, S. 312-315. Zur weiteren Ausdifferenzierung der genuin historischen Zeitkategorie vgl. meinen Beitrag zur Ausdifferenzierung der historischen Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

epochen" Altertum, Mittelalter und Neuzeit), die sich vor allem auch in der üblichen disziplinär-institutionellen Gliederung der universitären Geschichtswissenschaft widerspiegeln, und engeren Epochenbezeichnungen (z.B. Teilepochen wie dem so genannten „langen 19. Jahrhundert").[4]

Im vorliegenden Beitrag werden am Beispiel des Verfügens über historische Epochenkategorien Überlegungen zur Graduierung der Einzelkompetenz des Verfügens über die genuin historische Kategorie „Zeit" und deren kategoriale Substrukturierungen als Teil der historischen Sachkompetenz dargestellt. Zunächst wird kurz die besondere Problematik der trennschaften Graduierung der Kernkompetenzen der historischen Begriffs- und Strukturierungskompetenz, gerade bezogen auf das Verfügen über die genuin historische Kategorie „Zeit" und deren kategoriale Substrukturierungen, umrissen. Im darauf folgenden Graduierungsversuch werde ich exemplarisch das Verfügen über historische Epochen graduieren und die Graduierung fallweise am Beispiel der „Neuzeit" bzw. des „langen 19. Jahrhunderts" veranschaulichen.

Um die inhaltliche Füllung der Konzepte, wie ich sie dem vorliegenden Graduierungsversuch zugrunde gelegt habe, transparent und damit kritisch diskutierbar zu machen, werde ich abschließend in Form eines Exkurses den Horizont meiner Graduierungen offenlegen, nämlich das transkonventionelle Niveau, das den Rahmen bildet, innerhalb dessen sich die unterschiedlichen Grade der Ausprägung des Verfügens über historische Epochenkategorien nach dem derzeitigen Kenntnisstand in westlichen, pluralen, demokratischen Gesellschaften bewegen kann.

2. Die Besonderheit und Problematik der Graduierung des Verfügens über genuin historische Kategorien und deren kategoriale Substrukturierungen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine Graduierung im Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen immer die beiden Kernkompetenzen, d.h. die historische Begriffs- und die historische Strukturierungskompetenz in allen drei Komponenten berücksichtigen sollte. Nicht für alle historischen Begriffe bzw. Strukturierungen lassen sich diese beiden Kernkompetenzen gleichermaßen einfach, in absoluter, idealtypischer Trennschärfe graduieren. Vor allem die *genuin historischen* Begriffe bzw.

4 Vgl. hierzu Koselleck, Zeiten, 2000, S. 293-294.

Kategorien sind hier besonders problematisch. Dies soll nun am Beispiel der Epochenkategorien verdeutlicht werden:

Hier geht es bei der historischen *Strukturierungskompetenz* um das Verfügen über Elemente zur Strukturierung und Systematisierung *historischer* Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten in ihrer qualitativen Differenz in der Zeit, also mit Hilfe der genuin historischen Zeitkategorie. Auch historische Epochenbegriffe sind – und das ist Gegenstand historischer *Begriffskompetenz* – ihrem Wesen nach „Begriffe", die über ihre Merkmale („Intension") und ihren Bezugspunkten („Referenten") in einer – wie auch immer verstandenen – außersprachlichen Wirklichkeit („Extension") definiert werden. Da nun die genuin historische Kategorie diese Zeit(differenz) selbst ist, definieren sich historische Epochenbegriffe in ihrer Intension – also auf der Merkmalsebene – wesentlich über dieselbe Kategorie, die auch die historische *Strukturierungskompetenz* in ihrem Kern ausmacht: Pointierter formuliert bedeutet dies, dass in diesem speziellen Falle die historische Begriffskompetenz und die historische Strukturierungskompetenz stark konvergieren. Dennoch hebt dies *nicht* die bereits beschriebene Logik auf: Beide Kompetenzen sind nämlich trotz dieser starken Überschneidungen keineswegs deckungsgleich: Der feine, aber fundamentale Unterschied liegt in den unterschiedlichen Perspektiven und Zugriffsweisen der beiden Kernkompetenzen: Die historische *Begriffskompetenz* geht vom historischen Begriff und dessen intensionaler und extensionaler Definition aus, während die historische *Strukturierungskompetenz* ihren Ausgangspunkt in den Phänomenen, Gegebenheiten und Begebenheiten selbst hat, die durch die Korrelation mit der historischen Zeitkategorie strukturiert, systematisiert, und auf ihren „kleinsten gemeinsamen Nenner" gebracht werden.

Diese Problematik tritt nicht in gleicher Intensität bei allen Periodisierungen bzw. Epochenbegriffen auf, sondern vor allem bei den fast ausschließlich über die Kategorie „Zeit" selbst definierten, wie z.B. den Jahrhunderten (den „Saecula") oder beim Begriff „Neuzeit", der über den Zeitaspekt hinaus kaum inhaltlich gefüllt ist. Weniger problematisch sind demgegenüber inhaltlich schärfer gefasste Epochenbegriffe, wie beispielsweise das „Konfessionelle Zeitalter": Über den historisch-zeitlichen Aspekt („Zeitalter") hinaus ist hier die inhaltliche Füllung durch das Adjektiv „konfessionell" prominent. Die beiden Kernkompetenzen des Kompetenzbereichs der historischen Sachkompetenzen lassen sich deshalb hier weitaus leichter analytisch trennen, was im Folgenden kurz mit Bezug auf das elaborierte Niveau demonstriert werden soll:

Historische Begriffskompetenz umfasst etwa die Kenntnis der Bezeichnung – in unserem Beispiel des Terminus „Konfessionelles Zeitalter" – so-

wie des zu Grunde liegenden Konzepts, also beispielsweise das Wissen darum, dass die Bezeichnungen „Konfessionelles Zeitalter", „Zeitalter der Glaubensspaltung", „Zeitalter der Reformation und Gegenreformation", etc. im Grunde dieselbe *Extension*, d.h. denselben Referenten haben, nämlich ungefähr die Zeit zwischen ca. 1525/55 und ca. 1618/48, also zwischen lutherischer Reformation, bzw. deren Etablierung, bis zum Beginn bzw. dem Ende des Dreißigjährigen Krieges.

Ferner beinhaltet historische Begriffskompetenz, die unterschiedliche *Intension* dieser Begriffe zu kennen: Während die Termini „Zeitalter der Glaubensspaltung" und vor allem „Zeitalter der Reformation und Gegenreformation" eine negative Konnotation besitzen, versucht die Bezeichnung „Konfessionelles Zeitalter" – die von Wolfgang Reinhard und Heinz Schilling im Anschluss an die Forschungen von Ernst Walter Zeeden zum Phänomen der „Konfessionsbildung" eingeführt wurde, um das modernisierungstheoretische Paradigma in die Erforschung der frühneuzeitlichen Geschichte zu integrieren – zu einer neutraleren Bezeichnung für diesen Abschnitt der europäischen Geschichte zu kommen, dabei aber die all diesen Begriffen innewohnende Interpretation beizubehalten, dass das prägende Charakteristikum für das Leben und Verständnis dieser Zeit – zumindest in Mittel- und West-Europa – die unterschiedliche und konflikthafte Zugehörigkeit von Menschen wie Staaten zu religiösen Gemeinschaften des Christentums anzusehen sei.[5]

Kenntnisse dieses semantischen Feldes und der Geschichte und Pragmatik der jeweiligen Begriffe gehören zur *deklarativ-konzeptuellen Komponente* der Begriffskompetenz. Auf der Ebene der *prozeduralen Komponente* geht es dann darum, diese Bezeichnungen reflektiert und (selbst-) reflexiv verwenden und definieren, sie mit begrifflichen Alternativen kritisch kontrastieren, sie evaluieren und gegebenenfalls neue, bessere Bezeichnungen, Begriffe und Begriffslogiken bezogen auf diesen Abschnitt der europäischen Geschichte bilden zu können. Die *volitionale Komponente* der historischen Begriffskompetenz umfasst, die Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten, über die der historisch Denkende mit Bezug auf diese Begriffe auf verschiedenen Niveaus verfügt, reflektiert und (selbst-) reflexiv beim eigenen historischen Denken anzuwenden und auch zum Erwerb weiteren Begriffswissens zur Ausdifferenzierung des Begriffskonzepts bereit zu sein, d.h. sich beim historischen Denken und beim Kommunizieren darüber auf

5 Vgl. hierzu zusammenfassend vor allem Schulze, Konfessionalisierung, 1999, S. 15-30, sowie Lutz, Reformation, 1997, v.a. S. 116-122, und jüngst Lanzinner, Konfessionelles Zeitalter, 2001, S. 97-99.

diese Begriffe einzulassen, sich ihrer zu bedienen, ihre geläufigen Extensionen zu kennen, aber eben auch über diese Begriffe explizit nachzudenken, bereits zu sein sich auf eine möglicherweise nötige Differenzierung einzulassen, etc.

Ging es bisher also vor allem um die Lexikologie bzw. die (historische) Semantik des Begriffs „Konfessionelles Zeitalter", ist bei der ***historischen Strukturierungskompetenz*** die *Funktion* dieses Begriffs in der „Grammatik des historischen Denkens" als inhaltsbezogenes, genuin historisches kategoriales Element zur Strukturierung und Systematisierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten mit Hilfe der historischen Zeitkategorie und unter bestimmten inhaltlichen Aspekten ausschlaggebend: In Frage steht hier bezogen auf die *deklarativ-konzeptuelle Komponente* die Einsicht des historisch Denkenden in den relativen Nutzen, aber auch in die Grenzen und die Problematik des Begriffs „Konfessionelles Zeitalter" in seiner Funktion für die deutende Kontextualisierung und Systematisierung bestimmter „Vergangenheitspartikel", also bestimmter Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten zu einer relativ kohärenten, jedoch in ihrer Komplexität reduzierten und höchst selektiven „Einheit" historischer Zeit. Es geht um das Erkennen des Werkzeug- und Konstruktcharakters dieser Kategorien, ihrer Zeit-, Raum-, Kultur- und Gruppenspezifität und der Grenzen ihrer Transferierbarkeit, ebenso wie um die Verfügung über alternative Strukturierungsmuster, die Erkenntnis ihrer jeweiligen Stärken und Schwächen und der „relativen Gleichberechtigung" für triftig befundener Alternativen.

Bezogen auf die *prozedurale Komponente* steht in Frage, inwiefern bzw. in welcher Weise der historisch Denkende die Fähigkeit/Fertigkeit besitzt, die Epochenkategorie „Konfessionelles Zeitalter" und ihre Alternativen reflektiert und (selbst-) reflexiv zur chronologischen und inhaltsbezogenen (Ein-) Ordnung der als signifikant erachteten europäischen Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten des 16./17. Jahrhunderts anzuwenden und auszudifferenzieren, inwiefern er sie zu anderen Kategorien und ihren kategorialen Substrukturierungen in Beziehung setzen und sie mit diesen zu einem strukturierenden Netz verdichten kann (z.B. „Konfessionelles Zeitalter" als kategoriale Substrukturierung der Großepoche „Neuzeit", als übergeordnete Kategorie zu den kategorialen Begriffen „Vorkonfessionelle Phase", „Phase der konfessionellen Konfrontation", „Abschluss der Konfessionalisierung", aber auch Verortung unter den allgemeinen Kategorien Politik, Gesellschaft, Religion, Kultur und ihren jeweiligen kategorialen Substrukturierungen, etc.). Des Weiteren ist hierunter zu fassen, inwieweit der historisch Denkende die Fähigkeit/Fertigkeit entwickelt hat, die Triftigkeit verschiedener kategorialer Alternativen für die

Strukturierung desselben Gegenstandes und die den üblichen Kategorien zugrunde liegenden Konventionen gezielt und in allen Aspekten zu prüfen, inwieweit er sich begründet für bzw. gegen die eine oder andere Kategorie entscheiden und eventuell neuartige Strukturierungen bzw. Strukturierungslogiken entwickeln kann.

Die *volitionale Komponente* der Strukturierungskompetenz schließlich umfasst die Bereitschaft, die Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten zur Strukturierung und Systematisierung der Geschichte des 16./17. Jahrhunderts reflektiert und (selbst-)reflexiv im Zusammenhang mit eigenen historischen Denkprozessen anzuwenden und diese Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten weiterzuentwickeln.

Für das folgende Graduierungsbeispiel wurden hier wegen ihrer Diffizilität und der oben skizzierten Problematik als Beispiele die Epochenkategorien „Neuzeit" (als Großepoche) und „langes 19. Jahrhundert" (als Teilepoche) ausgewählt, um zu zeigen, dass auch für solche Problemfälle die oben skizzierte Logik im Grundsatz funktioniert.

3. GRADUIERUNG DES VERFÜGENS ÜBER HISTORISCHE EPOCHENKATEGORIEN AM BEISPIEL DER „NEUZEIT" UND DES „LANGEN 19. JAHRHUNDERTS"

Historische Periodisierungen und die daraus resultierenden Epochenkategorien besitzen nicht nur im engeren Sinne geschichtswissenschaftliche Relevanz, sondern sind höchst relevant für alle Kontexte historischen Denkens, weil sie dem anthropologischen Grundbedürfnis nach der Einordnung qualitativer Differenzen in der Zeit in ein Sinnkontinuum bzw. in Sinnkontinua entspringen[6] (vgl. hierzu auch den Exkurs weiter unten, Abschnitt 4). Als Termini bezeichnen und repräsentieren sie gedankliche Konzepte (→ *historische Begriffskompetenz)*; als kategoriale Substrukturierungen der genuin historischen Zeitkategorie dienen sie außerdem der zeitlichen Strukturierung und Systematisierung („Periodisierung") der Domäne „Geschichte" (→ *historische Strukturierungskompetenz).*

Im Folgenden werden Überlegungen zur Unterscheidung unterschiedlicher Niveaus des Verfügens über diese Kategorien angestellt, die

6 Vgl. hierzu auch den Exkurs in Abschnitt 3 des vorliegenden Beitrags, ausführlicher aber v.a. den Beitrag von Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in diesem Band S. 236-264.

fallweise an Hand von Beispielen bezogen auf die Epochenkonzepte der „Neuzeit" und des „langen 19. Jahrhunderts" verdeutlicht werden sollen.[7] Es geht hier lediglich um die Unterscheidung verschiedener Niveaus des Verfügens über Epochenkategorien und um das Ausweisen von Indikatoren für die Zuerkennung des jeweiligen Niveaus, jedoch dezidiert nicht darum, hier eine Aneinanderreihung von Eigenschaften zu postulieren, die in ihrer Summe dann erst „die Kompetenz" im Sinne einer genau so zu durchlaufenden Form historischen Denkens ausmachten, oder gar darum, eine Progression von einem Niveau zum nächsthöheren zu skizzieren.

Die Beispielgraduierung wird wegen der besseren Lesbarkeit nicht in Tabellenform dargeboten.[8] Die beiden rein hypothetischen Niveaus, also das Null- und das Maximalniveau werden hier nicht weiter ausgeführt. Trotz der im ersten Abschnitt skizzierten Problematik und der sich daraus ergebenden punktuellen Redundanzen habe ich mich dafür entschieden, auch in diesem Falle die beiden Kernkompetenzen idealtypisch getrennt zu graduieren. Die sich aus den genannten Besonderheiten der Beispiele ergebenden Konvergenzen zwischen beiden Kernkompetenzen habe ich jeweils angedeutet.

7 Vgl. zur Kategorie der „Neuzeit" ausführlich Skalweit, Neuzeit, 1982, sowie Schulze, Neuere Geschichte, 2001, S. 287-317, Walder, Problematik, 1967, S. 21-47, außerdem Langewiesche, Neuzeit, 2003, S. 466-489, sowie Koselleck, Beginn, 1987, S. 268-282, und Ders., Wie neu, 2000, S. 225-239. Zum Periodisierungsproblem bezogen auf die Kategorie „Neuzeit" vgl. auch Reinhard, Probleme, 2001, S. 47-64. Zur Begriffsgeschichte des Neuzeit-Begriffs siehe ausführlich Koselleck, Neuzeit, 1979, S. 300-348. Zum 19. Jahrhundert vgl. Kocka, 19. Jahrhundert, 2001, sowie pointiert Mommsen, Neuzeit (19. Jahrhundert), 1961, S. 203-223. Die Kategorie des „langen 19. Jahrhunderts" behandelt. in extenso Bauer, Jahrhundert, 2004; ein immer noch lesenswerter, pointierter Abriss findet sich bei Mommsen, 19. Jahrhundert, 1961, S. 203-223. Meisterhaft zur Problematik der Periodisierung bezogen auf ein 19. Jahrhundert in globaler Perspektive ist der Beitrag von Osterhammel, Search, 2003, S. 9-28. Ein schönes Beispiel für die Kontroversität solcher Periodisierungen ist auch der Kommentar von Ira Berlin zu Osterhammels Aufsatz, vgl. Berlin, Comment, 2003, S. 29-32.

8 Ebenfalls aus Gründen der besseren Lesbarkeit habe ich mich dagegen entschieden, jedesmal die gender-neutrale Form (z.B. „der/die historisch Denkende") zu verwenden; stattdessen beschränke ich mich auf die durchgehende Verwendung der grammatisch-maskulinen Formen, die jedoch dezidiert als Generikum gedacht sind, also selbstverständlich männliche wie weibliche historisch Denkende gleichermaßen meinen.

3.1 BASALES NIVEAU (A-KONVENTIONELL)

Deklarativ-konzeptuelle Komponente („Kenntnisse"):

a) Begriffskompetenz:
Für das basale Niveau der Begriffskompetenz ist ein unsystematisch-spontanes und situatives Verfügen über das Konzept eines gerichteten historischen Zeitverlaufs charakteristisch und hinreichend, indem dieser etwa deutlich naturzeitlich, d.h. als linear, bruchlos, gleichförmig und objektiv verstanden wird. Wer beispielsweise zwar Perioden/Epochen kennt, ohne diese jedoch als Teil eines Periodisierungs*systems* wahrzunehmen (→ Strukturierungskompetenz), wer mit dem Begriff des „langen 19. Jahrhundert" nur einen streng chronologisch definierten Zeitraumvom 1. Januar 1801 bis 31. Dezember 1900 verbindet, es also als objektiv gegebene Zeiteinheit mit deutlichem, quasi punktuellem Anfang und Ende auffasst, verfügt über diese Kategorie auf basalem Niveau.

Es ist auf diesem Niveau zwar auch möglich, dass durchaus sporadisch erkannt wird, dass jeder Epochenbezeichnung ein Konzept zugrunde liegt – wenn die Kenntnis solcher Periodisierungskonzepte und ihrer Bezeichnungen durch Epochenbegriffe jedoch an den konkreten Fall gebunden, unsystematisch und vage bleibt, kann von einem höheren Niveau nicht gesprochen werden. Für das basale Niveau ist es in dieser Hinsicht ebenfalls hinreichend, wenn etwa die Intension von Periodisierungskonzepten sich vor allem auf die fundamentale Etablierung einer Zeitdifferenz durch den Bezug zur genuin historischen Kategorie „Zeit" (= notwendiges Merkmal) beschränkt, und die Kenntnis anderer definierender Merkmale (z.B. aus der Kategorie Raum bzw. Leitkategorien wie Politik, Wirtschaft, Kultur etc.; → Strukturierungskompetenz) blass und wenig ausdifferenziert bleibt. Es ist deshalb auf diesem Niveau auch nicht erforderlich, dass der Referent des Begriffs selbst (also seine Extension) eindeutig identifizierbar erscheint, sondern etwa durchaus hinreichend, wenn Periodisierungen wie „damals" oder „früher" als ausreichend empfunden werden.

Ebenso deutet ein nur unsystematisches Verfügen über historische Epochenbezeichnungen auf dieses Niveau hin – wenn beispielsweise ungenaue, nicht oder nicht ganz passende, bzw. „unkonventionelle" Bezeichnungen verwendet werden, ohne dass dies auf eine begründeter Abwandlung der Konventionen zurückgeführt werden könnte (⇔ elaboriertes Niveau). Ein Beispiel wäre etwa die Bezeichnung der Neuzeit als „Neualter" und „Neuzeitalter" in Analogie zur Kenntnis der Termini „Altertum" und „Mittelalter" (bzw. umgekehrt von Altertum und Mittelalter in Analogie zur Neuzeit als „Altzeit" und „Mittelzeit"). Ein weiteres Indiz

schließlich kann darin bestehen, dass Epochenbezeichnungen als ihrem Gegenstand objektiv gegeben angesehen werden: Wer etwa annimmt, dass die Menschen des Mittelalters und der Frühen Neuzeit ihre Zeit schon genauso bezeichnet und verstanden hätten, wie wir dies heute aus unserer Gegenwarts- und Standortgebundenheit heraus tun, wer Epochenkonzepte und -begriffe somit als feststehend und unveränderlich versteht, alternative Bezeichnungen nicht als solche wahrnimmt, kein Bewusstsein ihrer Geschichte und der Pragmatik ihrer Verwendung zeigt, denkt historisch in dieser Hinsicht auf basalem Niveau. Wenn also die Begriffe insgesamt einfach, monodimensional und kaum vernetzt bleiben, zwar punktuell der Nutzen von Epochenbegriffen (z.B. für das Reden über Vergangenheit) deutlich wird, doch weitgehend spontane Begriffsbildungen ohne Anschlussfähigkeit verwendet werden, sind dies Indikatoren für das basale Niveau.

b) Strukturierungskompetenz:
Sofern ein historisch Denkender nur unsystematisch und an den konkreten Fall gebunden über einfache, monodimensionale, kaum vernetzte Periodisierungskategorien und deren kategoriale Substrukturierungen verfügt, nur eng begrenzte, lebensweltlich-nahe Strukturierungen kennt, die auch als (Sub-) Strukturierungen zur Periodisierung von Vergangenheit/Geschichte verwendet werden (z.B. Daten, Jahreszahlen, Jahrzehnte, Jahrhunderte, einfache Dichotomien wie „früher vs. später", punktuelle Periodisierungen wie „vor t_x" bzw. „nach t_x"), sofern der Bezug zu den inhaltsbezogenen Kategorien und ihren Substrukturierungen dabei unsystematisch und oberflächlich bleibt (→ Begriffskompetenz: definierende Merkmale), deutet dies mit Blick auf die Strukturierungskompetenz auf ein Erreichen des basalen Niveaus hin.

Über das nur hypothetisch annehmbare Nullniveau erhebt dieses Niveau der Umstand, dass der historisch Denkende etwa erahnt, dass es unterschiedliche Abstraktionsniveaus von Periodisierungskriterien und somit auch -kategorien gibt; insofern Relationen zwischen diesen Bereichen aber kaum stringent sondern allenfalls isoliert, einfach-monodimensional und situativ-spontan hergestellt werden können, kann aber ein intermediäres Niveau nicht bescheinigt werden. Dazu passt etwa auch ein fehlendes Bewusstsein dafür, dass es sich bei historischen Periodisierungen dem Wesen nach um Kategorien, also um abstrahierende „Begriffsgefäße" zur möglichst trennscharfen Einordnung und Strukturierung von Vergangenheit/Geschichte und des Umgangs damit handelt, und dass diese sich begrenzt weit auf gleichartige oder ähnliche Phänomene in anderen Räumen und Kulturen (seltener auch zu anderen Zeiten) übertragen lassen.Ebenso

ist auf diesem Niveau die Vorstellung, dass historische Periodisierungen/ Epochen etwas dem mit ihrer Hilfe strukturierten Zeitverlauf objektiv Gegebenes seien, wie auch die Annahme der Synchronie allen historischen Geschehens hinreichend, d.h., klare, systematische Unterscheidungen zwischen natürlicher und historischer Zeit werden als noch nicht erforderlich angesehen (→ Begriffskompetenz).

Auch über die Bezugsbereiche „theoretisch", „subjektbezogen", „inhalts-„ und „methodenbezogen" kann und muss auf diesem Niveau allenfalls rudimentär verfügt werden, weshalb auch die Zuordnung von Kategorien und deren Substrukturierungen zu diesen Bezugsbereichen bestenfalls zufällig, unsystematisch und kaum wirklich trennscharf sein kann. Ebenso sind erste Einsichten in den Nutzen von Epochenkategorien zur Systematisierung historischen Denkens erforderlich, nicht aber ein Bezug auf das eigene historische Denken.

Prozedurale Komponente (Fähigkeiten, Fertigkeiten):

a) Begriffskompetenz:
Bei der Verwendung von Periodisierungen/Epochenbegriffen können auf dem basalen Niveau allenfalls Vorbilder imitiert werden; es bedarf mehr oder weniger detaillierter Hilfestellung und Anleitung. Die Fähigkeit/ Fertigkeit zur eigenen Formulierung von Epochentermini, zu deren semantischer Ausdifferenzierung (Merkmale/Referent) und kontext- und adressatenspezifischen Verwendung ist ohne Routine, unstrukturiert und vorschematisch. Allenfalls gelingt sie am konkreten erfahrungsnahen Fall situativ, spontan, kleinschrittig, rekapitulativ und egozentrisch: Zum Beispiel könnte ein auf diesem Niveau historisch Denkender, der die Begriffe „Neuzeit" und „langes 19. Jahrhundert" kennt, annehmen, dass als Epochenbezeichnungen nur zeitliche, nicht aber inhaltsbezogene Termini (wie z.B. „Absolutismus", „Restauration", „Kaiserreich", etc.) herangezogen werden könnten.

Wer also nicht verstehen kann, dass eine Aussage über die „Frühe Neuzeit" gleichzeitig eine über das „Konfessionelle Zeitalter" sein kann, befindet sich höchstens auf diesem Niveau. Unabdingbar für die Bildung und Verwendung historischer Epochenbegriffe ist die Fähigkeit/Fertigkeit zur Feststellung zeitlicher Differenz. Für das Erreichen des basalen Niveaus ist es dabei hinreichend, wenn diese zeitliche Einordnung oberflächlich bleibt und etwa im Sinne einfacher vorher/nachher-Relationen (z.B. „langes 19. Jahrhundert" vor dem „kurzen 20. Jahrhundert") vorgenommen wird, auch wenn die weitere inhaltliche Füllung und Definition von Epochenkonzepten allenfalls punktuell und vage bleibt, wenn diese beispielsweise

durch Zuordnung simplifizierter bzw. klischeehafter Vorstellungen bzw. bestimmter, oft lebensweltlich naher Ereignisse erfolgt, ohne dass der auf diesem Niveau historisch Denkende aber über die Zusammenhänge verfügen könnte (z.B. Mittelalter als Zeit der großen Hexenverfolgungen, obwohl diese vor allem in die Neuzeit gehören). Wenn die Ausdifferenzierung eines semantischen Feldes bezogen auf Epochenbegriffe in Ober- und Unterbegriffe vage und unsystematisch bleibt (→ Strukturierungskompetenz) und kein Transfer der Merkmale auf verschiedene Kontexte möglich ist, ebenso wenig die Kontrastierung und gezielte Triftigkeitsprüfung historischer Epochenkonzepte und der zugehörigen Termini, ist der historisch Denkenden diesbezüglich auf dem basalen Niveau einzustufen.

b) Strukturierungskompetenz:
Sofern der historisch Denkende vor-schematisch und ohne Routine über die Fähigkeit zur Strukturierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten mit Hilfe historischer Epochenkategorien und deren kategorialer Substrukturierungen verfügt, er etwa verschiedene Abstraktionsniveaus bei der Strukturierung nicht systematisch berücksichtigen und kaum stringent aufeinander beziehen kann, ist auch mit Hinblick auf die Strukturierungskompetenz hier das basale Niveau zu attestieren. Wer beispielsweise das „lange 19. Jahrhundert" zwar als der Großepoche „Neuzeit" untergeordnete Strukturierung versteht, eventuell auch unsystematisch Zäsuren zur zeitlichen Einordnung nennen kann, die aber als rein chronologische Daten verstanden werden, befindet sich auf diesem Niveau. Ein Indiz für das Vorliegen des basalen Niveaus wäre es z.B. auch, wenn die Zäsur, mit der in der Regel das „lange 19. Jahrhundert" beginnt, also das Jahr 1789, strikt mit dem Datum des „Sturms auf die Bastille" am 14. Juli gleichgesetzt würde, ohne dass der Chiffrecharakter dieses Datums (französischer Nationalfeiertag) oder das Verständnis der Zäsur „1789" als breite Epochenschwelle zwischen 1789 und 1815 nachvollzogen werden könnte (→ Begriffskompetenz).
Auch wenn die Fähigkeit zur Abstraktion vom konkreten historischen Fall und zum Transfer nur unsystematisch und in begrenztem Maße entwickelt ist, *historische* Epochenkategorien nur konkret-operational, erfahrungsnah, rekapitulativ und reproduktiv auf eigentlich gleichartige historische Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten übertragen werden können, liegt das basale Niveau vor: Ausreichend für das Erreichen dieses Niveaus ist es beispielsweise, wenn jemand die Neuzeit-Kategorie reproduktiv und imitativ nur zur Systematisierung der Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten in Räumen/Kulturen verwenden kann, für die sie explizit eingeführt wurde, er jedoch die Transferweite der Kategorie „Neuzeit" darü-

ber hinaus nicht abschätzen kann. Da – wie bereits mit Hinblick auf die deklarativ-konzeptuelle Komponente dieser Kompetenz erwähnt – auch über die Bezugsbereiche „theoretisch", „subjektbezogen", „inhalts-" und „methodenbezogen" auf diesem Niveau allenfalls rudimentär verfügt werden kann und muss, können Epochenkategorien und deren Substrukturierungen kaum in diese Bezugsbereiche eingeordnet werden. Wenn also historische Epochenkategorien und deren kategoriale Substrukturierungen nur situativ-spontan und unsystematisch durch Abstraktion vom konkreten Fall gebildet und zur Strukturierung und Systematisierung gleichartiger Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten verwendet werden können, bzw. unter Rückgriff auf lebens- und alltagsweltliche strukturierende Elemente unkonventionelle Strukturierungen zur Systematisierung von Vergangenheit/Geschichte (z.B. Adjektivpaare wie „alt-neu", „jung-alt" bzw. Adverbien wie „vorher-nachher", „früher-später", etc., aber auch Kategorien zur deutenden chronologischen Gliederung der eigenen Lebenszeit, z.B. Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Alter, etc.) herangezogen werden können, ohne dass dies unter begründeter Transgression gruppenspezifischer Konventionen geschehen könnte, die auf diesem Niveau noch nicht bewusst sind (⇔elaborierte Niveaus), ist das Niveau als basal zu bezeichnen.

Insgesamt ist es für das Erreichen dieses Niveaus in dieser Hinsicht also ausreichend, wenn das Verfügen über Epochenkategorien situativ-spontan, unsystematisch und höchst imitativ, kaum reflektiert (d.h. ohne die Möglichkeit zu gezielten Triftigkeitsprüfungen) und (selbst-) reflexiv (also mit nur eingeschränktem Bezug zum eigenen historischen Denken) erfolgt, der auf diesem Niveau historisch Denkende dazu aber der detaillierten Anleitung bedarf.

Volitionale Komponenten (Bereitschaften):

a) Begriffskompetenz:
Das basale Niveau liegt etwa dann vor, wenn der historisch Denkende – zum Teil wegen der punktuellen, am konkreten Fall gewonnenen Einsicht in die Relevanz von Periodisierungsbegriffen, insbesondere aber aufgrund des Wunsches zur Imitation von Vorbildern, mit denen zusammen er „auf Augenhöhe" über Vergangenheit/Geschichte reden will – die situativ-spontane Bereitschaft besitzt, Epochenbegriffe in zunehmendem Maße zu erwerben, zu formulieren, sie auszudifferenzieren und anzuwenden, wobei er aber detaillierte Anleitung und Hilfestellung benötigt.

b) Strukturierungskompetenz:
Auch die Bereitschaft zur Verwendung und Bildung historischer Epochenkategorien zur Strukturierung und Systematisierung historischer Phänomene, Begebenheiten und Gegebenheiten richtet sich nach den auf diesem Niveau vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten: Hinreichend für das Vorliegen des basalen Niveaus ist hier, wenn der historisch Denkende innerhalb dieses Bedingungsrahmens die Bereitschaft besitzt, seine Kenntnis historischer Epochenkategorien und der ihrer Bildung und Ausdifferenzierung zugrunde liegenden Logiken sowie seine Fähigkeit, Vergangenheit/Geschichte und den Umgang damit vermittels dieser Kategorien zu systematisieren und weiter zu entwickeln, auch wenn er dabei aber detaillierter Anleitung und Hilfestellung bedarf und vor allem aus dem Wunsch heraus, die Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten zu besitzen, über welche andere Mitglieder seiner Gruppe verfügen, deren Vorbild imitiert.

3.2 INTERMEDIÄRES NIVEAU (KONVENTIONELL)

Deklarativ-konzeptuelle Komponente („Kenntnisse"):

a) Begriffskompetenz:
Das intermediäre Niveau bezogen auf die historische Begriffskompetenz liegt hier dann vor, wenn der historisch Denkende systematisch über die gruppenspezifisch relevanten Merkmale von Epochenbegriffen (ihre Intension) verfügt und deren konventionelle Referenten (also deren Extension) kennt. Wer etwa weiß dass das „lange 19. Jahrhundert" bzw. die „Neuzeit" nicht rein chronologisch, sondern vielmehr inhaltlich zu definieren sind, wer die innerhalb seines „Horizonts" als relevant erachteten Faktorenbündel kennt, die üblicher Weise als Hauptmerkmale der Epoche, als ihre „Signa" verstanden werden (bezogen auf die Neuzeit z.B. das globale Ausgreifen Europas, die immense Beschleunigung der Zeitwahrnehmung, die konfessionelle Spaltung Europas im Gefolge der Reformation, etc.; mit Bezug auf das „lange 19. Jahrhundert" Säkularisation und Rationalisierung, Emanzipation und Partizipation, Differenzierung und Integration, industrielle und technische Revolution, Liberalismus, Verfassungsbewegung, Übergang von der liberalen, bürgerlichen Gesellschaft zur industriellen Massengesellschaft → vgl. auch die Periodisierungs*kriterien:* Strukturierungskompetenz), befindet sich in dieser Hinsicht auf dem intermediären Niveau. Es ist kennzeichnend für dieses Niveau, dass die Verbindung zwischen Terminus und Konzept idealtypisch ist und zur Schematisierung neigt. Wer – bezogen auf seinen jeweiligen „Horizont" – übliche

Kenntnisse über die Geschichte von Epochenbegriffen und die Pragmatik der Verwendung (z.B. Medien- und Adressatenspezifität, etc.) dieser Begriffe besitzt, wer außerdem hierarchisch-semantische Relationen zwischen in der jeweiligen Gruppe üblichen Begriffen für Großepochen, Teilepochen verschiedenen Ordnungsgrades und üblicherweise genannten Epochenzäsuren (→ vgl. auch die Bildung kategorialer Netze im Bereich der Strukturierungskompetenz) begrenzt-mehrdimensional und begrenzt-vernetzt beherrscht, bei alledem jedoch davon ausgeht, dass diese Termini und die ihnen zugrunde liegenden Konzepte die jeweiligen Referenten eindeutig abbildeten und dass sie von ihrer Extension und Intension her von jedermann gleichermaßen verstanden und verwendet würden und werden müssten, derjenige befindet sich auf dem intermediären Niveau. Typisch ist, dass der Nutzen solcher *Bezeichnungen* auf diesem Niveau verabsolutiert wird, indem sie als nahezu unumschränkt transferierbar angesehen werden. Ein historisch Denkender, der alternative Bezeichnungen für ein- und denselben Zeitabschnitt zwar wahrnimmt, wohl auch in ihren semantischen Differenzen kennt, sie aber nicht als echte Alternativen mit relativer Gleichberechtigung ansieht, sondern nach eindeutigen Definitionen strebt, befindet sich bezogen auf den hier in Rede stehenden Bereich auf intermediärem Niveau.

b) Strukturierungskompetenz:

Für das Erreichen des intermediären Niveaus des Verfügens über Epochenkategorien ist es mit Bezug auf die historische Strukturierungskompetenz erforderlich, dass die Trennung zwischen naturzeitlicher Chronologie und historischer Zeit idealtypisch bewusst ist. Damit rückt, bei allem Streben nach Eindeutigkeit und Einheitlichkeit, die mögliche Asynchronie gleichartiger oder ähnlicher historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten in verschiedenen Räumen und Kulturen in den Blick. („Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen"). Ein Beispiel hierfür wäre das von Westen nach Osten verlaufende Modernisierungsgefälle im 19. Jahrhundert, das zur naturzeitlich-chronologischen Ungleichzeitigkeit gleicher bzw. ähnlicher historischer Phänomene führte (z.B. unterschiedliche Chronologie der Bauernbefreiung in verschiedenen Ländern Europas entlang dieses Modernisierungsgefälles).

Ein Indikator für das Erreichen des intermediären Niveaus ist etwa, wenn der historisch Denkende über die in der jeweiligen Gruppe für die Periodisierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten relevanten Epochenkategorien und deren in diesem Sinne konventionelle kategoriale Substrukturierungen verfügt. Bezogen auf unsere Beispiele könnte das wie folgt aussehen: Wer beispielsweise die Neuzeit als

Oberkategorie (und Ober*begriff* → historische Begriffskompetenz) für ihre üblichen Teilepochen (z.B. „Frühe Neuzeit", „Neueste Zeit") erkennt, wer über die gängige Einteilung der „Neuesten Zeit" in „Teilepochen zweiter Ordnung" wie z.B. das „lange 19. Jahrhundert", „das kurze 20. Jahrhundert", aber auch in primär inhaltsbezogene Epochenbegriffe wie „Zeitalter der Französischen Revolution", „Zeitalter der Industrialisierung", „Restauration und Vormärz", etc. verfügt, wer die üblichen Zäsuren kennt, die das „lange 19. Jahrhundert" abgrenzen, z.B. die Französische Revolution und das Jahr 1917 (Kriegseintritt der USA, Russische Revolution), wem dabei bewusst ist, dass diese Zäsuren nicht eng chronologisch sondern als mehr oder weniger breite Schwellen zu verstehen sind (z.B. wird die Zäsur der französischen Revolution zumeist breit als der Zeitraum zwischen 1789 und 1815 gefasst), der befindet sich in dieser Hinsicht eindeutig auf dem intermediären Niveau.

Das gleiche gilt für denjenigen, dem die innerhalb seines „Horizonts" als relevant erachteten Faktorenbündel bekannt sind, die auch als die Hauptmerkmale der Epoche gesehen werden (vgl. auch die Intension im Bereich der Begriffskompetenz), sowie die Periodisierungskriterien, die der deutenden Formulierung dieser „Signa" zugrunde liegen (z.B. Periodisierung unter den Kategorien Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Religion, Kultur bzw. nach Ereignisse, Prozessen, Strukturen).

Auf dem intermediären Niveau ist diesbezüglich auch derjenige einzustufen, der glaubt, dass historische Epochenkategorien im Prinzip etwas alle Phänomene in einem bestimmten raumzeitlichen und kulturellen Bezugsrahmen Umfassendes und Kohärentes seien und sich ihres Wesens als deutende, selektive Konstrukte nicht bewusst ist, der also meint, dass es sich bei historischen Epochenkategorien um abgeschlossene bzw. abschließbare Kataloge zur genauen Periodisierung von Vergangenheit/Geschichte und des „richtigen" Umgangs damit handele, dass somit historische Epochenkategorien von jedermann gleich verwendet und in ihrem Gehalt gleich verstanden werden müssten.

Hinsichtlich der historischen Strukturierungskompetenz bezogen auf historische Periodisierungen/Epochen ist es dem intermediären Niveau zuzuordnen, wenn jemand glaubt, dass all diese Kategorien sich immer stringent *„bottom up"* und *„top down"* in völlig trennscharfe kategoriale Netze ausdifferenzieren ließen. Wenn dies zunehmend nicht funktioniert (z.B. im Falle der Zuordnung der Kategorie einer „Sattelzeit" von 1750 bis 1850 in ihrer teilweisen Überschneidung mit der Kategorie des „langen 19. Jahrhunderts"), ist es typisch für auf diesem Niveau historisch Denkende, dass sie dies als Mangel der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten ansehen.

Wer schließlich über die idealtypische Unterscheidung zwischen den vier Bezugsbereichen epistemologisch, subjekt-, inhalts- und methodenbezogen verfügt, somit die historischen Epochenkategorien schematisch und routiniert dem inhaltsbezogenen Bereich zuordnet, ohne aber diese Zuordnung bzw. die Auswirkungen der Epochenkategorien auf andere Bezugsbereiche (z.B. auf die methodischen Verfahrensscripts der Heuristik und der Erhebung von „Vergangenheitspartikeln") reflektieren zu können, wer alternative Kategorien zur Periodisierung der gleichen Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten zwar wahrnimmt, ohne diese jedoch kritisch evaluieren zu können, befindet sich hier auf dem intermediären Niveau.

Insgesamt ist dieses Niveau also gekennzeichnet durch ein Streben nach eindeutigen, „richtigen" Periodisierungen, wobei die in der jeweiligen Gruppe vertretenen Epochenkategorien in ihrem Nutzen überschätzt bzw. verabsolutiert werden.

Prozedurale Komponente (Fähigkeiten, Fertigkeiten):

a) Begriffskompetenz:
Zum Erreichen des intermediären Niveaus ist es in dieser Hinsicht erfoderlich, dass Epochenbegriffe nach vorgegebenen „Leitfäden" in ihren Merkmalen und bezogen auf ihre Referenten ausdifferenziert und medien-, adressaten- und kontextspezifisch verwendet werden können. Wer beispielsweise neben der Chronologie (z.B. den „Jahrhunderten") auch Ereignisse (wie das Makro-Ereignis der Französischen Revolution), Prozesse (z.B. Säkularisation) und Personen (etwa Napoleon Bonaparte) als Eponyme identifizieren und (auch als Periodisierungs*kriterien* → Strukturierungskompetenz) heranziehen kann, wer die Verbindung zu Gegen- oder Alternativkonzepten formal herstellen kann, wer den Bezeichnungen die gruppenspezifisch üblichen Merkmale und Referenten zuordnen und dabei die gruppenspezifisch relevanten Aspekte der Begriffsgeschichte und unterschiedliche inhaltlich Leitkategorien (→ Strukturierungskompetenz) berücksichtigen kann, ohne aber dazu fähig zu sein, die Logiken bzw. die auf deren Basis formulierten Epochenbegriffe selbst kritisch zu hinterfragen, der befindet sich in dieser Hinsicht auf dem intermediären Niveau.

Charakteristisch für dieses Niveau ist, dass ein strikt dualistisches richtig/falsch-Denken vorherrscht, dass historisch Denkende beispielsweise annehmen, dass historische Epochenbegriffe in ihrer Intension und Extension umfassend und eindeutig definiert werden könnten, dass z.B. jeder mit den Bezeichnungen für die Trias der Großepochen Altertum – Mittelalter – Neuzeit dieselben Merkmale verbinde, diese also immer gleich inhaltlich gefüllt seien. Gezielte Triftigkeitsprüfungen, vor allem auch bezogen auf die eigenen Konventionen der Begriffsbildung, -differenzierung und -verwendung, sind dabei aber erst in Ansätzen möglich, weil die Fähigkeit unterschiedliche Bezeichnungen von einer Meta-Perspektive aus kritisch zu reflektieren nicht ausgebildet ist.

Notwendig für das Erreichen des intermediären Niveaus ist die *Fähigkeit* zum triftigen Transfer dieser Begriffe innerhalb der üblichen Themenfelder, wobei die *Möglichkeit* des Transfers der Epochen*bezeichnungen* aber überschätzt wird (→ Strukturierungskompetenz), weil die Zeit-, Raum- und Kulturabhängigkeit dieser Bezeichnungen nicht bekannt ist. Insgesamt ist das Niveau des Verfügens über Epochenbegriffe dann als intermediär zu bezeichnen, wenn diese zwar ohne größere Anleitung routiniert-schematisch in ihrer Relevanz für eigene historische Denkprozesse erkannt, gebildet und angewandt werden können, ohne dass die dabei zugrunde gelegten gruppenspezifischen Konventionen aber selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion gemacht werden könnten.

b) Strukturierungskompetenz:
Für das Erreichen des intermediären Niveaus des Verfügens über Epochenkategorien ist mit Bezug auf die historische Strukturierungskompetenz die Fähigkeit/Fertigkeit zum routinierten Verfügen über Periodisierungen historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten erforderlich, die auf diesem Niveau jedoch deutlich zur Schematisierung neigt. Die Fähigkeit die in der jeweiligen Gruppe als relevant erachteten domänenspezifischen Periodisierungskriterien (vgl. hierzu die Beispiele weiter oben → Begriffskompetenz) und die in der jeweiligen Gruppe anerkannten historischen Epochenkategorien schematisch anzuwenden, die Fertigkeit diese innerhalb der üblichen Themenfelder adäquat auf unterschiedliche Räume und Kulturen zu transferieren, sind deutliche Indikatoren für dieses Niveau.

Wer beispielsweise die Kategorie „Neuzeit" adäquat auf unterschiedliche Räume und Kulturen, deren jeweilige historische Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten auf der Grundlage derselben Kriterien als gleichartig gedeutet werden, übertragen kann, wer dabei aber insofern zur Verabsolutierung dieser Kategorien, ihrer Relevanz und der ihnen zugrunde liegenden Konventionen neigt, als er glaubt, jedermann verwende dieselben Periodisierungsmuster und lege identische Periodisierungskriterien und Leitkategorien zugrunde, gehe also von denselben Zäsuren, Schwellen, Faktorenbündeln, etc. aus (vgl. auch die *Intension* von Epochenbegriffen im Bereich der → Begriffskompetenz), dem ist in dieser Hinsicht klar das intermediäre Niveau zu attestieren. Dieses liegt auch dann vor,

wenn etwa alternative historische Epochenkategorien zur Periodisierung derselben Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten (z.B. die Kategorien „Frühe Neuzeit" vs. „Alteuropa", oder „Sattelzeit" vs. „Doppelrevolution") zwar wahrgenommen und formal gegenübergestellt, schematisch verglichen und einzeln und in Ansätzen gezielt auf ausgewählte Aspekte ihrer Triftigkeit geprüft werden können, ohne dass die Ergebnisse dieser Prüfung aber auf das eigenen Kategoriensystem zurückbezogen werden können.

Wenn schließlich die Fähigkeit zur routinierten Differenzierung und Ordnung von Periodisierungen in Kategorien höheren und niedrigeren Abstraktionsgrades vorhanden ist, ohne dass jedoch konstruktiv und souverän mit den notwendigen Überlappungen und Ungenauigkeiten der Relationen zwischen diesen Elementen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen umgegangen werden kann, wenn also die Trennschärfe von Epochenkategorien und ihren kategorialen Substrukturierungen insgesamt überschätzt wird, liegt das intermediäre Niveau vor.

Volitionale Komponenten (Bereitschaften):

a) Begriffskompetenz:
Notwendig für das Erreichen des intermediären Niveaus ist hier die Bereitschaft, Epochenbegriffe im Rahmen der gruppenspezifisch üblichen Themenfelder abstrahierend auf eine Art und Weise zu bilden und zu verwenden, die den Konventionen der eigenen Gruppe entspricht, und dabei vorgegebene „Leitfäden" routiniert anzuwenden, ohne dass aber bereits die Bereitschaft bestünde, die Sicherheit dieser Schemata und Scripts durch kritisches Hinterfragen zu gefährden und aufzugeben. Das intermediäre Niveau ist auch dann gegeben, wenn der historisch Denkende bezüglich alternativer oder konkurrierender Epochenbegriffe nicht die Bereitschaft besitzt, diese als echte Alternativen gelten zu lassen (vgl. die im Bereich der prozeduralen Komponenten gegebenen Beispiele „Frühe Neuzeit", „Alteuropa", „Sattelzeit"; Diskussionen um ein „langes" oder doch eher „kurzes 19. Jahrhundert"), wenn er deren Triftigkeit zwar in bestimmten Aspekten durch einfachen Vergleich zu prüfen bereit ist, ohne dass aber die Bereitschaft bestünde, die Ergebnisse dieser Triftigkeitsprüfungen auf die in der eigenen Gruppe üblichen Epochenbegriffe zu beziehen und diese dadurch selbst kritisch zu hinterfragen.

Wer etwa erkennt, dass es in enger Konkurrenz bzw. kontrovers zum klassischen Neuzeit-Begriff auch Begriffe wie z.B. den „Alteuropas" (Dietrich Gerhard) bzw., weit wirkungsmächtiger, den der „Moderne" bzw. „Postmoderne" gibt, wer diese Begriffe zwar in wichtigen Aspekten formal

vergleichen kann (z.B. hinsichtlich ihrer Genese, Merkmale, Extension, etc.), ohne aber zum gezielt-kritischen und dialektisch aufeinander bezogenen Hinterfragen der beiden Begriffe und zur begründeten Entscheidung für oder gegen den einen oder anderen Begriff bereit und in der Lage zu sein, der befindet sich in dieser Hinsicht auf dem intermediären Niveau.

b) Strukturierungskompetenz:
Das intermediäre Niveau bezogen auf die historische Strukturierungskompetenz liegt dann vor, wenn der historisch Denkende dazu bereit ist, die auf diesem Niveau vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten zur Periodisierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten im Rahmen eigener historischer Denkprozesse nach vorgegebenen Schemata und Scripts weitgehend selbstständig, jedoch an Hand von vorgegebenen „Leitfäden" routiniert anzuwenden. Hinreichend für das Erreichen dieses Niveaus ist die Einsicht in die Notwendigkeit und den Nutzen der Periodisierung und der diese Funktion erfüllenden Epochenkategorien für das (eigene) historische Denken, auch wenn der Nutzen und die Konventionen, die der Verwendung und den Kriterien für die Formulierung von Epochenkategorien zugrunde liegen, überschätzt bzw. verabsolutiert werden.

3.3 ELABORIERTES NIVEAU (TRANS-KONVENTIONELL)

Deklarativ-konzeptuelle Komponente („Kenntnisse"):

a) Begriffskompetenz:
Das elaborierte Niveau des Verfügens über Epochenbegriffe liegt dann vor, wenn der historisch Denkende über die Kenntnis konventionell-idealtypischer Begriffe hinaus um den relativen Nutzen und die Problematik dieser Begriffe, ihren Werkzeug- und Konstruktcharakter und auch die Arbitrarität ihrer extensionalen und intensionalen Definition weiß. Erforderlich für das Erreichen dieses Niveaus ist die Einsicht, dass historische Epochenbegriffe zeit-, raum-, kulturgebunden und damit notwendig perspektivisch sind, außerdem das Bewusstsein, dass deshalb immer eine gezielte Triftigkeitsprüfung in allen Aspekten notwendig ist und dass die Konventionen der Begriffsbildung und -verwendung und diese Begriffe selbst den Kriterien der Begründungs-, Konstruktions- und Konsensobjektivität genügen müssen. Wer Epochenbegriffe und deren Geschichte in großer Breite und Tiefe kennt, wer etwa über ein multiperspektivisch gebrochenes Neuzeit-Konzept (→ Strukturierungskompetenz) verfügt, mögliche Be-

griffsalternativen und multidimensionale, vielfältig vernetzte semantische Felder von Termini, mit denen Epochen bezeichnet werden, kennt und dabei echte Multi-Perspektivität durch Berücksichtigung zeit-, raum-, kultur- und gruppenspezifischer Begriffsspezifika (vgl. z.B. „langes 19. Jahrhundert" vs. „Zeit der Staatsteilung" in Polen von 1795-1918, „Age of Revolutions" und „Victorian Age" in Großbritannien; konvergierend mit der Perspektivität der jeweils zugrunde gelegten Periodisierungs*kriterien* → Strukturierungskompetenz) erreicht, befindet sich in dieser Hinsicht auf dem elaborierten Niveau.

Wenn sich der historisch Denkende also insgesamt des Wesens von Epochenbegriffen als deutende, perspektivische, selektive und partikulare, konstruktive Hilfsmittel, ihres Abbreviaturcharakters und des in ihrer Verwendung zu berücksichtigenden Interpretationsspielraums bewusst ist, wenn er etwa weiß, dass der Neuzeit-Begriff perspektivischer besetzbar ist, weil er nur sehr vage inhaltlich bestimmt ist, und dass dieser Begriff deshalb nicht so umstritten ist wie konkretere Epochenbegriffe (z.B. das „Konfessionelle Zeitalter" vs. „Zeitalter der Glaubensspaltung", „Reformation und Gegenreformation", etc.), dann deutet dies klar auf das Erreichen des elaborierten Niveaus hin.

b) Strukturierungskompetenz:
Zum Erreichen des elaborierten Niveaus bezogen auf die historische Strukturierungskompetenz ist es erforderlich, dass sich der historisch Denkende über die idealtypisch-schematische Kenntnis von Epochenkategorien hinaus des Umstandes bewusst ist, dass historische Periodisierungen deutende Konstruktionen sind, die zwar als heuristischer Vorgriff einen relativen Nutzen für historisches Denken haben, dass aber deren charakteristische Komplexitätsreduktion zum Schematismus führen kann (vgl. z.B. den Eurozentrismus der traditionellen „Neuzeit"-Kategorie ohne Berücksichtigung einer interkulturellen Beziehungs- und Transfergeschichte und ohne den Abgleich mit den Entwicklungen der nicht-europäischen Kulturen in ihrer jeweiligen Eigenart; vgl. auch Merkmale der → Begriffskompetenz).

Wer multidimensionale, vielfältig vernetzte, auch alternative Kategorien kennt, die zur Periodisierung identischer bzw. ähnlicher historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten herangezogen werden, wer nach gezielter Prüfung ihrer Triftigkeit in allen Aspekten unter Bewusstheit der Unterschiede gegebenenfalls deren relative Gleichberechtigung anerkennt (z.B. „Reformation und Gegenreformation" gegenüber „Konfessionelles Zeitalter"), wer die prinzipielle Perspektivität, Partikularität und Konstruktivität historischer Periodisierungen und auch der ihrer Formulierung zugrunde gelegten Periodisierungskriterien erkennt und

sich außerdem ihrer Raum-, Zeit-, Kultur- und Gruppenspezifität bewusst ist, der befindet sich klar auf dem elaborierten Niveau.

Ein weiterer Indikator für das Erreichen dieses Niveaus ist die Erkenntnis, dass die Zuordnung konkreter Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten zu Epochenkategorien und deren kategorialen Substrukturierungen niemals völlig trennscharf sein kann, dass z.B. bestimmte Ereignisse unter mehreren Periodisierungskriterien eine Rolle spielen können, dass Epochen in vielerlei Hinsicht nur in sich kohärent und nach außen klar abgetrennt *erscheinen:* Zum Beispiel gibt es viele Kontinuitätsstränge, die aus dem so genannten „Mittelalter" noch weit in die „Neuzeit" hinein laufen (verfassungsgeschichtlich herrschen z.B. auch im Absolutismus noch dezidiert mittelalterliche Elemente vor; beispielsweise wurde die Goldene Bulle aus dem Jahre 1356 noch im 18. Jahrhundert als „Grundgesetz des Reiches" angesehen). Wer dies nun nicht mehr als Mangel des Kategoriensystems bzw. der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten ansieht, sondern als wesenhaften Zug kategorialer Netze als in ihrem Vermögen begrenzter Hilfsmittel und Werkzeuge erkennt, dem ist klar dieses Niveau zu attestieren.

Prozedurale Komponente (Fähigkeiten, Fertigkeiten):

a) Begriffskompetenz:
Zum Erreichen des elaborierten Niveaus ist es erforderlich, dass der historisch Denkende über die Fähigkeiten/ Fertigkeiten des intermediären Niveaus hinaus Alternativen sowie Konventionen der Generierung, Ausdifferenzierung und Verwendung historischer Epochenbegriffe nicht nur souverän, selbstständig, flexibel und vielschichtig vernetzend anwenden, sondern gerade auch kritisch kontrastieren und evaluieren kann. Wer beim Verfügen über historische Epochenbegriffe deren Begriffsgeschichte kritisch mit einbeziehen, wer diese in allen Aspekten auf ihre Triftigkeit prüfen, die Ergebnisse dieser Triftigkeitsprüfung souverän zueinander in Beziehung setzen und so zu einer begründeten, reflektierten Entscheidung für oder gegen die eine oder andere Begriffsfassung kommen kann, und zwar sowohl was die jeweilige Intension als auch die Extension angeht, befindet sich klar auf dem elaborierten Niveau.

Ein weiterer hinreichender Indikator hierfür ist die explizite, begründete Zurückweisung von konventionellen Epochenbegriffen. Auch die Fähigkeit, notwendigenfalls eigene, neue Begrifflichkeiten zur Bezeichnung historischer Epochen bilden und innovative Begriffslogiken auch jenseits der Konventionen generieren zu können (vgl. z.B. etwas in der Art der Bezeichnung des „kurzen 20. Jahrhunderts" als das „Zeitalter der Extreme"),

deutet auf das Erreichen des elaborierten Niveaus hin. Schließlich ist dieses Niveau auch zu attestieren, wenn der Transfer von Epochenbegriffen reflektiert, weiträumig, kreativ und variabel erfolgt, wobei aber die Grenzen der Übertragbarkeit auf andere Kulturen und Räume souverän berücksichtigt werden können (z.B. lässt sich der Begriff des „langen 19. Jahrhunderts" nicht einfach auf die Geschichte Japans übertragen; vgl. auch → Strukturierungskompetenz).

b) Strukturierungskompetenz:
Auch hier ist zum Erreichen des elaborierten Niveaus erforderlich, dass der historisch Denkende über die Fähigkeiten/Fertigkeiten des intermediären Niveaus hinaus die Fähigkeit zur virtuosen Verwendung, zur Reflexion und gegebenenfalls transgressiven Abwandlung konventioneller Epochenkategorien und Periodisierungskriterien besitzt (z.B. etwas in der Art der neueren Versuche der Periodisierung einer *„Global History"* bzw. der strukturgeschichtlichen Periodisierungsversuche von Dietrich Gerhard und Werner Conze oder der Konzeption der Dialektik multipler sozialer Zeiten von Fernand Braudel).

Wer zwar nicht alle denkbaren Periodisierungen kennt, aber über die Fähigkeit/Fertigkeit verfügt, begründet und souverän potenziell triftige Epochenkategorien zu entwickeln, wer dabei souverän Verwerfungen zwischen natürlicher und historischer Zeit („Ungleichzeitigkeiten des Gleichzeitigen") bezogen auf verschiedene Räume und Kulturen bei der Explizierung von relevanten Epochenkategorien, auch beim adäquaten Transfer bestehender Periodisierungen kritisch miteinbeziehen kann (vgl. auch → Begriffskompetenz), der befindet sich klar auf dem elaborierten Niveau.

Dieses ist auch dann gegeben, wenn die Relevanz solcher Kategorien und ihrer kategorialen Substrukturierungen über deren souveräne Verwendung hinaus kritisch aus einer Meta-Perspektive hinterfragt und evaluiert werden kann, wenn Alternativen kritisch kontrastiert und in allen Aspekten gezielt auf ihre Triftigkeit geprüft werden können, so dass dem historisch Denkenden eine begründete Entscheidung für bzw. gegen bestimmte Epochen/Periodisierungen möglich wird und nötigenfalls eigene, neue Epochenkategorien zur Periodisierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten gebildet und innovative Strukturierungslogiken auf der Grundlage variabler, multidimensionaler und adäquater Kriterien auch jenseits der Konventionen generiert werden können. Nicht zuletzt ist gerade auch die explizite und vor allem begründete Verweigerung konventioneller Epochenkategorien bzw. der Periodisierung an sich ein Indikator für das Erreichen dieses Niveaus.

Volitionale Komponenten (Bereitschaften):

a) Begriffskompetenz:
Notwendig für das Erreichen dieses Niveaus ist hier die Bereitschaft, Epochenbegriffe vollständig von einer echten Meta-Perspektive aus in den Blick zu nehmen und dabei auch die gruppenspezifischen Konventionen der Bildung und Verwendung dieser Begriffe kritisch in den Blick zu nehmen, sie mit den Konventionen anderer Gruppen, Zeiten, Räume und Kulturen zu kontrastieren und im multidimensionalen Bezug aufeinander deren Triftigkeit gezielt und in allen Aspekten zu prüfen. Wer also dazu bereit ist, Epochenbegriffe reflektiert und (selbst-)reflexiv beim eigenen Umgang mit Vergangenheit/Geschichte anzuwenden, ohne hierfür der Anleitung durch andere oder der Bereitstellung von Schemata bzw. „Leitfäden" zu bedürfen, befindet sich auf diesem Niveau. Neben der Bereitschaft, die Begriffe und die zugrunde liegenden Konzepte und „Begriffslogiken" kritisch zu prüfen, zu hinterfragen, zu evaluieren und falls nötig zu ersetzen, ist auch die Bereitschaft zur expliziten und begründeten Verweigerung von Konventionen ein Indikator für das Erreichen dieses Niveaus.

Ein Beispiel wäre, wenn jemand dazu bereit ist, sein bisheriges Neuzeit-Konzept und die diesem zugrunde liegenden Konventionen kritisch zu hinterfragen, es mit anderen Neuzeit-Konzepten zu kontrastieren und auf Grund der Ergebnisse einer gezielten Triftigkeitsprüfung entweder zu einem neuen, verbesserten Neuzeit-Begriff zu gelangen, bzw. den Begriff der Neuzeit generell begründet zu verwerfen.

b) Strukturierungskompetenz:
Das elaborierte Niveau bezogen auf die historische Strukturierungskompetenz liegt dann vor, wenn der historisch Denkende bereit ist, die auf diesem Niveau vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten/Fertigkeiten im Umgang mit Vergangenheit/Geschichte reflektiert, (selbst-)reflexiv, eigenständig und souverän anzuwenden: Wer etwa bereit zur kritisch-reflektierten Anwendung von möglichst adäquaten (konventionellen und unkonventionellen) Epochenkategorien ist, auch dazu, nicht nur diese Kategorien selbst sondern auch die ihnen zugrunde liegenden Kriterien einer gezielten und umfassenden Triftigkeitsprüfung zu unterziehen und deren Ergebnisse auf das eigene Kategoriensystem rückwirken zu lassen, wer nötigenfalls die Bereitschaft besitzt, neue, eigene, adäquate Epochenkategorien, Periodisierungslogiken und -kriterien zu entwickeln, bzw. den eigenen Periodisierungen variable, multidimensionale und adäquate Kriterien auch jenseits der Konventionen zugrunde zu legen (vgl. die oben

genannten Beispiele), der befindet sich in dieser Hinsicht klar auf dem elaborierten Niveau. Auch die Bereitschaft, Kategorien, Logiken und Kriterien der Periodisierung nach eingehender, kritischer Überprüfung explizit und begründet zurückzuweisen ist ein Indikator für das Erreichen dieses Niveaus.

4. EXKURS: INHALTLICHER HORIZONT FÜR DIE GRADUIERUNGSÜBERLEGUNGEN

Ich skizziere nun kurz den inhaltlich-theoretischen Horizont, welcher den vorangehenden Ausführungen zur Graduierung des Verfügens über historische Periodisierungen und Epochenbegriffe zugrunde liegt. Folgendes ist hierbei immer zu bedenken: Der Bezugsrahmen für die Graduierungsüberlegungen in Abschnitt 3 muss das *trans-konventionelle* Niveau des Verfügens über historische Epochenkategorien sein. Das bedeutet aber gerade nicht, dass jeder historisch Denkende all dies erst einmal umfassend zu „wissen" bzw. zu „können" hätte, bevor er in dieser Hinsicht überhaupt als kompetent bezeichnet werden könnte, noch soll der Eindruck erweckt werden, dass die Addition jedes der in diesem Exkurs aufgeführten Aspekte überhaupt erst „die Kompetenz" ausmache. Hier ist lediglich der Rahmen abzustecken, innerhalb dessen sich die verschiedenen Ausprägungen des Verfügens über historische Epochenkategorien nach dem derzeitigen Kenntnisstand in westlichen, pluralen, demokratischen Gesellschaften bewegen können.

Unter „Epochen" werden Kategorien zur Periodisierung von Geschichte verstanden, also begrifflich-konzeptuelle Hilfsmittel zur zeitlichen Strukturierung vergangenen Geschehens. Periodisierungen und die sie bezeichnenden Epochenbegriffe sind methodisch-heuristische Werkzeuge historischen Denkens, die eine diachrone Unterscheidung ermöglichen, indem sie deutend zeitliche Zusammenhänge bzw. historische Differenzen zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen. Der Begriff bezeichnet also dem allgemeinen Verständnis nach einen Zeitabschnitt, „dessen Anfang und Ende durch markante Zäsuren bzw. durch einen qualitativen Wandel der Verhältnisse gekennzeichnet werden."[9]

Bis ins 18. Jahrhundert meinte der Begriff „Epoche" im Zusammenhang mit Zeit bzw. Geschichte vor dem Hintergrund zyklischer bzw. teleologischer Geschichtsauffassungen noch im eigentlichen griechischen

9 So Cornelißen, Epoche, 2002, S. 70.

Wortsinne einen statischen Ruhe- bzw. Haltepunkt.[10] Im Zeitalter der Aufklärung und der Französischen Revolution wurde dieser statische Epochenbegriff zunehmend dynamisiert und bezeichnet seither nicht mehr die „epochale" Zäsur selbst sondern vielmehr einen durch solche Zäsuren abgegrenzten Zeitabschnitt. Die Epoche wird somit „vom Anfang eines geschichtlichen Geschehens in dieses selbst verlegt."[11] Der Begriff wurde dadurch zum Synonym für „Periode", also für die inhaltlich-qualitative Unterscheidung historischer „Entwicklungsstufen" der Menschheit. Im 19. Jahrhundert verband sich dieses Konzept eng mit dem Fortschrittsgedanken.[12] Von solchen universalen Theorien des Geschichtsverlaufs ist die heutige Geschichtswissenschaft im Großen und Ganzen abgerückt.

Periodisierungen und die daraus resultierenden Epochenbegriffe spiegeln nach heutigem Verständnis die qualitative Divergenz der drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wider. Es geht dabei um die zeitliche Strukturierung qualitativer Differenzerfahrungen nach inhaltlichen Gesichtspunkten, um das Feststellen eines „Vorher noch nicht" und „Nachher nicht mehr" bezogen auf bestimmte inhaltsbezogener Leitkategorien, also von Kontinuität und Wandel.[13]

Die Strukturierung der historischen Zeit ist ebenso wenig „objektiv" vorhanden, wie die – ebenfalls retrospektiv erfolgende – lebensweltlich relevante „Periodisierung" der eigenen „Lebensgeschichte".[14] Periodisierun-

10 Als „Epoche" in diesem ursprünglichen Sinne, d.h. als „Zeitpunkt, mit welchem eine neue Zeitrechnung oder Ära anhebt", wurden im Wesentlichen die Geburt Christi, die Erschaffung der Welt oder die Gründung der Stadt Rom angesehen. So definiert noch am Ende des 19. Jahrhunderts Meyers Konversationslexikon den Begriff der Epoche. Vgl. hierzu Meyers Konversations-Lexikon, Band 5, 1897, S. 855. Vgl. hierzu auch Bauer, Jahrhundert, 2004, S. 10. Zur Begriffsgeschichte des Epochenbegriffs vgl. vor allem auch Koselleck, Beginn, 1987, S. 269.

11 Vgl. hierzu Riedel, Epoche, 1972, S. 596-599 (hier S. 597). Zur ursprünglichen Wortbedeutung von „Epoche" vgl. noch Haller, Epochen, 1925, S. 1: „Unter einer Epoche versteht man bekanntlich einen Zeitpunkt, bei dem etwas Neues beginnt, ein neues Moment bestimmend in die Entwicklung eintritt, ein Ereignis dem Lauf der Dinge eine neue Richtung gibt. Ereignisse dieser Art bezeichnen wir als epochemachend oder epochal. Im übertragenen Sinne nennt man dann wohl auch den ganzen Zeitraum, der von den Nachwirkungen eines solchen Ereignisses beherrscht ist, eine Epoche."

12 Vgl. hierzu Cornelißen, Epoche, 2002, S. 70. Zur Geschichte der historischen Periodisierung vgl. prägnant Vogler, Probleme, 2001, S. 205-207, sowie Green, Periodization, 1992, v.a. S. 16-29.

13 So prägnant Koselleck, Beginn, 1987, S. 270. Vgl. auch Schreiner, Diversitas, 1987, S. 414.

14 Zum anthropologischen Grundbedürfnis nach sinnhafter Gliederung der menschlichen Lebenszeit vgl. in Anschluss an das Konzept der „Positionalität" in der Anthropologie Helmut Plessners den Beitrag von Marquard, Zäsurbedarf, 1987, S. 343-352. Eine der Hauptthesen Marquards ist in diesem Zusammenhang, dass in der der wegen der Begrenztheit des Endlichen und dem Grenzbedarf des Lebendigen grundsätzlich histo-

gen ergeben sich nicht automatisch aus sich selbst. Es handelt sich bei historischen Epocheneinteilungen um keine rein formalen Periodisierungen, vielmehr sind diese immer bereits deutende Konstrukte und „Sinneinheiten".[15] In aller Regel erfolgt die Qualifizierung als historische Epoche *retrospektiv* im Sinne einer re-konstruktiven Interpretation.[16] Gemäß ihrem Wesen als historische Narrative bzw. Deutungsmuster unterliegen auch sie generell und grundsätzlich den epistemologischen Prinzipien des historischen Denkens, also der Retro-Perspektivität, Partikularität und Konstruktivität: Erst in der gegenwarts- und standortgebundenen Perspektive *ex post* entscheidet sich, ob ein bestimmtes Ereignis, ein bestimmter Prozess bzw. eine bestimmte Struktur als „Epoche machend" angesehen wird. Den Zeitgenossen eröffnet sich diese Dimension ihrer Gegenwart indes meist nicht.[17] Als Mittel der eigenen Traditionsbildung sind Epochenbestimmungen in hohem Maße relevant für die Herausbildung historischer Identitäten.[18]

Historisches Denken bedarf der Periodisierung und des Ausweisens historischer Epochen.[19] Deren Nutzen liegt in der Strukturierung des Geschehens innerhalb eines chronologischen Zeitabschnitts auf Grund von Ereignissen, Prozessen, Strukturen und leitenden Bewegungstendenzen, die als charakteristisch für diesen Zeitraum, als dessen „Signa" angesehen werden. Sie dienen, wie Andreas Wirsching es formuliert, „der Ordnung des Vielgestaltigen, um geschichtliche Prozesse zu erkennen und zu verstehen."[20] Sie vermitteln also die verschiedenen Zeiten, die natürliche, wie sie der Chronologie zugrunde liegt, die humane und die historische Zeit miteinander.[21] „Epochenbegriffe" haben sowohl heuristische als auch interpretierend-analytische Funktion: Durch die Einordnung der unendlichen und widersprüchlichen Mannigfaltigkeit historischer Begebenheiten und Gegebenheiten innerhalb eines bestimmten raumzeitlichen und kulturellen Kontext in eine „Rahmengeschichte" strukturieren sie historisches Denken und erleichtern es gleichzeitig. Ferner sind sie „Abbreviaturen", d.h. Kürzel, die der schnelleren Verständigung über einen Gegenstand dienen, auch wenn wegen ihrer relativen Unschärfe bei weitem nicht immer Einigkeit bezüglich ihres Begriffsinhalts herrscht. In dieser Funktion spielen Epochenbegriffe eine wichtige Rolle für die Kommunikation über die Domäne.[22] Schließlich legen solche Strukturierungen weiteren Denkprozessen bereits ein „Koordinatensystem" zugrunde, indem sie für die spezifische Epoche relevante leitende Fragestellungen, einschlägige Quellen und Darstellungen, auch Kontextualisierungen (Kategorien, Handlungsträger und -ziele) und Wertungen implizieren. Dass durch Abstraktion und Modellbildung aus der verwirrenden Vielzahl der Phänomene diejenigen herausgefiltert werden, die nicht ins Bild der Epoche passen, die untypisch, unzeitgemäß oder irrelevant erscheinen, kommt unserem Bedürfnis nach Einfachheit und Klarheit der Zusammenhänge, nach Stringenz der Darstellung entgegen.[23] Epochenbegriffe sind in dieser Hinsicht also theoretische Konstrukte, welche im Rahmen eines heuristischen Vorgriffs dabei helfen, historische Entwicklungen zu strukturieren und zu systematisieren.[24]

risch zäsurbedürftige Mensch den fortschreitenden neuzeitlichen Bedeutungsschwund der Religion und deren Potenzials zur „Grenzabdeckung" durch den Bedeutungsgewinn räumlicher und zeitlich-historischer Grenzerfahrungen kompensiert. Siehe ebenda, v.a. S. 343-346. Zur retrospektiven „Periodisierung" der eigenen „Lebensgeschichte" vgl. Becher, Periodisierung, 2002, S. 234.

15 Vgl. hierzu prägnant Becher, Periodisierung, 2002, S. 234.

16 In Ausnahmen können Periodisierungen und die Klassifizierung eines Ereignisses als „epochal" auch prospektiv erfolgen. Dabei geht es zumeist um utopische Handlungsentwürfe: Die Interpretation gegenwärtiger Ereignisse als epochale Neuanfänge der Geschichte sind in diesen Fällen von den jeweiligen Handlungsträgern intendiert. Solch ein „emphatisches Zeitbewusstsein geschichtlicher Akteure" (Jäger) besitzt immense Bedeutung im Sinne einer Politisierung und Handlungsverstärkung. Die Funktion solcher Epochenbegriffe ist also motivierend-emphatisch. Dies manifestiert sich in Quellen aus dem Kontext neuzeitlicher Revolutionen (z.B. der Französischen Revolution), aber auch im Zusammenhang mit teleologisch-utopischen Geschichtskonzeptionen (z.B. dem Marxismus-Leninismus). Vgl. hierzu zusammenfassend Jäger, Epochen, 2003, S. 317-318. Siehe auch Vogler, Probleme, 2001, S. 203-204.

17 Vgl. hierzu prägnant Jäger, Epochen, 2003, S. 318. Die Neuzeit ist eines der selteneren Beispiele dafür, dass Epochenbegriff und Epochenbewusstsein der Mitlebenden durchaus schon übereinstimmen können. Zum Verhältnis zwischen Epochenkonzept und Epochenbewusstsein vgl. Graus, Epochenbewusstsein, 1987, S . 531-533, sowie Koselleck, Beginn, 1987, S. 278-281.

18 Zur Ausdifferenzierung der historischen Orientierungskompetenzen vgl. den Beitrag von Schreiber in diesem Band S. 236-264.

19 Vgl. hierzu Schwietring, Kontinuität, 2005, hier vor allem S. 474-475. Zur Relevanz der Periodisierung für den Historiker vgl. vor allem auch die Beiträge in van der Pot, Sinndeutung, 1999.

20 Vgl. dazu Wirsching, Epochenbildung, 2006, S. 161.

21 Vgl. Rüsen, Theorie, 2003, S. 24.

22 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Schöner/Mebus, Kommunikationskompetenz, in diesem Band S. 361-388, außerdem Demel, Epochengrenzen, 1997, S. 595.

23 So Bauer, Jahrhundert, 2004, S. 8.

24 Ursula J. Becher führt als fruchtbare Beispiele das Kosellecks „Sattelzeit" zwischen 1750 und 1850, oder Eric J. Hobsbawms Konzept der politisch-industriellen „Doppelrevolution" im 18./19. Jahrhundert an. Vgl. hierzu Becher, Periodisierung, 2002, 235. Jedoch gibt Christof Cornelißen mit Bezug auf diese Konzepte zu Recht zu bedenken, dass es sich auch bei diesen letztlich, wie beim engeren Begriff der Epoche auch, um heuristische An-

Andererseits liegt gerade in dieser Komplexitätsreduktion zwangsläufig die Gefahr einer übertriebenen Linearisierung und Schematisierung: Periodisierungen suggerieren allzu klare Grenzen zwischen den Epochen, vernachlässigen epochenübergreifende Prozesse und Strukturen, deren Einbeziehung für die richtige Einordnung von Ereignissen unabdingbar ist, aber auch Kontingenzen und Ungleichzeitigkeiten von gleichartigen Phänomenen. Kritisiert wird auch der Eurozentrismus der meisten Periodisierungen: Da die breit konsensfähigen Epochenbegriffe sich auch in der Institutionalisierung des Faches niederschlagen, ist die Gefahr des Determinismus nicht von der Hand zu weisen: Die heuristischen Möglichkeiten, die in Epochenkonzepten liegen, drohen so zum unflexiblen Korsett historischen Schubladendenkens zu werden.[25]

Friedrich Jäger plädiert deshalb in Bezug auf das Epochenkonzept der Neuzeit für eine Flexibilisierung solcher Periodisierungen in drei dialektisch aufeinander bezogenen Hinsichten, um das historisch angemessen deuten zu können, was sich den synchron-strukturellen Ordnungsleistungen von Epochenkonzepten entzieht. Dies ist auch hier relevant, da eine solche Flexibilisierung der Konvention gerade das letztlich angestrebte elaborierte trans-konventionelle Niveau des Verfügens über historische Epochenkonzepte charakterisiert:[26]

(1) ***Temporale* Flexibilisierung:** Epochen lassen sich in der Regel nicht völlig eindeutig und exakt datieren, haben vielmehr einen gleitenden Anfang und ein gleitendes Ende, von denen her sie als relative Einheit begriffen werden können. Durch strikte Chronologie allein ist ein historisches Zeitsegment allenfalls ab- und eingrenzbar, ohne dass es auf diese Weise aber inhaltlich umfassend in seiner Relevanz und Bedeutung bestimmt werden kann.[27] Griff die traditionelle Politik- und Ereignisgeschichte bei der Bestimmung epochaler Zäsuren in der Regel auf große Ereignisse zurück, auf punktuelle Daten und die Taten „großer Männer", werden heute eher strukturelle, die kollektiven Schicksale sozialer Großgruppen betreffende Faktoren bzw. Bündel solcher Faktoren als „Signa", als leitende Prinzipien und Entwicklungstendenzen von Epochen angesehen.[28] Dies entspricht dem modernen Verständnis von Geschichte als Prozess, „als ein Ineinandergreifen langfristig wirkender, kollektiver Handlungszusammenhänge, an denen eine große Zahl von Menschen beteiligt ist und die deshalb kaum noch steuerbar sind."[29] Epochenkategorien müssen vor diesem Hintergrund flexible historische Sinneinheiten sein, die neben Diskontinuitäten, Eigenarten und Besonderheiten immer auch die verbindenden Entwicklungslinien und Kontinuitäten im Blick behalten.

(2) Eine ***kulturelle* Flexibilisierung** von Periodisierungen und den daraus resultierenden Epochenkategorien ist notwendig, um „die Eigentümlichkeit von Entwicklungswegen in der Unterscheidung von kulturellen Alternativen zu untersuchen und damit die Sensibilität der historischen Forschung für *[nicht nur zeitliche; AS]* Differenzen und Alteritäten zu wecken."[30] So schlägt beispielsweise Jerry H. Bentley vor, interkulturelle Interaktionsprozesse globaler, hemisphärischer bzw. kontinentaler Reichweite stärker in Periodisierungskonzepte mit einzubeziehen, um so deren Ethnozentrismus entgegenzuwirken.[31]

(3) Schließlich plädiert Jäger für eine ***disziplinäre* Flexibilisierung** von Periodisierungen wegen der offenkundigen Asynchronie der Epochenzäsuren in der Perspektive der jeweiligen Sektoren des Faches.

sätze handele, die in einem Akt historischen Urteilens gründeten. Siehe hierzu Conelißen, Epoche, 2002, S. 71.

25 Siehe zur Rolle von Epochenbegriffen für die institutionelle Gliederung der Geschichtswissenschaft auch Maurer, Epochen, 2005, S. 8. Pointiert dazu auch Green, Periodization, 1992, S. 36-37. Die Tatsache, dass die oft sehr zählebigen Epochenbegriffe unser Denken über Geschichte prägen und deshalb überprüf- und de-konstruierbar sein müssen, betont auch Reinhard, Probleme, 2001, S. 50.

26 Vgl. hierzu Jäger, Epochen, 2003, S. 350-352. Auch Winfried Schulze plädiert für eine „Prozessualisierung" und damit Flexibilisierung der Bildung von historischen Sinneinheiten, um diesem Verfahren „seine methodische Offenheit zurückzugeben, die durch die scheinbar eherne Unterteilung in Altertum, Mittelalter und Neuzeit verloren gegangen ist." Vgl. Ders., Einführung, 2002, S. 31. Ich lehne mich im Folgenden an die Darstellung Jägers an, werde aber – über dessen Fokus auf das Epochenkonzept der Neuzeit hinaus – für die Notwendigkeit der Flexibilisierung von Epochenkonzepten generell argumentieren.

27 Siehe hierzu Koselleck, Beginn, 1987, S. 269. Vgl. auch Bauer, Jahrhundert, 2004, S. 14. Die Wichtigkeit fließende Zeitstrukturen und Epochengrenzen gerade auch für den Geschichtsunterricht betont auch Demel, Epochengrenzen, 1997, S. 590-598.

28 Vgl. Vogler, Probleme, 2001, S. 208-209.

29 Siehe hierzu Bauer, Jahrhundert, 2004, S. 9.

30 So Jäger, Epochen, 2003, S. 351.

31 Bentley begründet dies wie folgt: „With cross-cultural interactions as their criteria, historians might better avoid ethnocentric periodizations that structure the world's past according to the experiences of some particular privileged people. Scholars increasingly recognize that history is the product of interactions involving all the world's peoples. By focussing on processes of cross-cultural interaction, historians might more readily identify patterns of continuity and change that reflect the experiences of many peoples rather than impose on all a periodization derived from the experiences of a privileged few." Siehe hierzu Bentley, World History, 1996, S. 750.

> Meines Erachtens müsste die Argumentation sogar noch weitergehen: Wichtig wäre nicht nur die Vermittlung zwischen den Zäsuren der jeweiligen sektoralen Disziplinen des Faches, sondern auch und gerade der inter- bzw. transdisziplinäre Abgleich der Periodisierungskonzepte und -kriterien anderer Disziplinen, wie z.B. anderer Gesellschafts- und Kultur-, gegebenenfalls auch der Naturwissenschaften, etc.[32]

Eng mit Jägers Vorschlag einer kulturellen Flexibilisierung verbunden und doch darüber hinausgehend gehört meines Erachtens zum elaborierten Verfügen über Periodisierungen und die daraus resultierenden Epochenkategorien noch deren ***raumbezogene* Flexibilisierung:** Unsere Epochenkonzepte sind in hohem Maße eurozentrisch. Für die Neuzeit lässt sich in dieser Hinsicht zwar argumentieren, dass durch das Ausgreifen der europäischen Kolonialmächte in die „Neue Welt" eine globale Dominanz Europas, seiner Kultur und Geschichte geschaffen worden sei, welche die indigenen „Geschichten" unterdrücke und im Grunde bis zum Ende des „langen 19. Jahrhunderts" bzw. bis zur De-Kolonisation nach dem Zweiten Weltkrieg angehalten habe. Zumindest für die prä- und post-koloniale Ära lassen sich aber unsere Epochenkonzepte mit Sicherheit nicht ohne weiteres auf andere Räume übertragen. Dem tragen jüngst neue Bestrebungen einer *„Global History"* Rechnung, wobei sich hier trotz einer Vielzahl von Versuchen noch kein eigenes, schlüssiges Periodisierungssystem endgültig durchgesetzt hat.[33]

32 Vgl. Jäger, Epochen, S. 351. Auch Günter Vogler weist auf die Ungleichzeitigkeit beim Vergleich historischer Prozesse mit Periodisierungen anderer Disziplinen hin und hält eine absolute Kongruenz hinsichtlich möglicher Zäsuren für nicht möglich. Vielmehr sei die Relativität aller Aussagen zu Zäsuren zu respektieren. Vgl. Vogler, Probleme, 2001, S. 208-209.

33 Fraglich ist auch, auf welchem Abstraktions- bzw. Konkretionsniveau sich diese Epochenbegriffe bewegen können bzw. müssen, um noch kohärent und sinnvoll zu sein. Da Epochen für eine moderne „Weltgeschichte" immer den kleinsten gemeinsamen Nenner der Begebenheiten und Gegebenheiten in allen möglichen Räumen widerspiegeln müssten, dürften ihre konkrete inhaltliche Aussagekraft und ihr heuristisches Potenzial füglich recht gering sein (wie im Übrigen auch bei der traditionellen auf Cellerarius zurückgehenden Epochen-Trias Altertum – Mittelalter – Neuzeit). Konkrete Periodisierungen für Ereignisse, Prozesse, Strukturen, aber auch Zustände in einzelnen Regionen sind dann immer noch kaum im Rahmen der Periodisierung einer „Global History" auf den Begriff zu bringen. Vgl. hierzu insgesamt auch den Überblick bei Green, Periodization, 1992, S. 40-53, sowie die instruktive Darstellung von Bentley, World History, 1996, S. 749-770, vor allem seine Ausführungen zu den „Caveats" solcher globaler Periodisierungskonzepte, S. 750-751. Zur historiographiegeschichtlichen Einordnung der Weltgeschichte vgl. Osterhammel, Weltgeschichte, 2002, S. 320-325.

Solche Flexibilisierungen machen übergreifende Epochenkategorien nicht entbehrlich oder gar unmöglich, zwingen aber zu einer Komplexitätssteigerung der Perspektiven und machen darauf aufmerksam, dass historische Epochen niemals „völlig kohärente, auf einen Nenner zu bringende Einheiten" sondern zwangsläufig „durch eine Gemengelage inkonsistenter Elemente und eine Vielfalt unterschiedlicher Tendenzen geprägt" sind.[34] Bei allem Bemühen um Homogenität und Kohärenz muss es gerade auch darum gehen, das Nicht-Zusammenhängende, kontingente und heterogene historischen Geschehens geschichtlich zu deuten.

Wie jede historische Narration sind Periodisierungen und Epochenbegriffe abhängig vom „Koordinatensystem" dessen der sich mit Vergangenheit/Geschichte befasst, insbesondere sind sie in hohem Maße zeit-, raum- und kulturgebunden.[35] Ein reflektierter und (selbst-) reflexiver Umgang mit Vergangenheit/Geschichte muss also immer auch die Retro-Perspektivität, Partikularität und Konstruktivität historischer Epochenbegriffe, ihren Werkzeug- und Konstruktcharakter berücksichtigen.

Dass historische Epochenbegriffe also immer deutende Konstrukte sind, heißt aber nicht, dass sie deshalb völlig willkürlich sein können: Wie jede historische Narration müssen sie vielmehr offen für die Überprüfung ihrer empirischen, narrativen und normativen Konsensfähigkeit sein.[36] Überprüfbar und kritisierbar muss insbesondere auch sein, welche Kriterien Periodisierungen zugrunde gelegt werden: Es geht um die Frage, welche Kategorien und Faktoren als „der rote Faden" der Epoche angesehen werden, ob verschiedene dieser Kategorien ausreichend integriert sind und ob diese die Eigenart der jeweiligen Epoche hinlänglich zu fassen vermögen. Daneben ist auf die Zweckmäßigkeit der Größenordnung der Perioden, ihre hinreichende räumliche Relevanz, sowie die Verankerung im „lebensweltlichen Bezugssystem" der jeweiligen Gegenwart zu achten.[37]

Epochenkonzepte lassen sich an Hand ihrer **Strukturierungsleistung wie folgt in drei Ebenen** unterscheiden:[38]

(1) Die erste, abstrakteste Ebene nimmt zunächst **Großepochen** in den Blick, wie sie zum Beispiel mit der westlichen Epochentrias Altertum –

34 Vgl. hierzu Jäger, Epochen, 2003, S. 351.

35 Vgl. Graus, Epochenbewusstsein, 1987, S. 533. Vgl. zum konstitutiven Gegenwartsbezug und der Perspektivität von Epochenbegriffen vor allem auch Jäger, Epochen, 2003, S. 317.

36 Vgl. Green, Periodization, 1992, S. 53.

37 Siehe hierzu Lutz, Reformation, 1997, S. 111-115, hier vor allem S. 111.

38 Siehe zum Folgenden v.a. Jäger, Epochen, 2003, S. 334-336, vgl. auch Günther, Neuzeit, 1984, S. 781-798.

Mittelalter – Neuzeit vorliegen. Hier geht es also um den Gesamthorizont der Epoche, vor allem um die Datierung ihres Anfangs und ihres Endes und die dieser Datierung zugrunde liegenden Kriterien. Auf Grund ihres hohen Abstraktionsgrades und der kaum vorhandenen inhaltlich-kategorialen Füllung dieser Großepochenbegriffe sind sie in der Regel kaum umstritten. Je abstrakter die Epochenbegriffe sind, desto vager und perspektivisch besetzbarer werden sie jedoch.[39]

(2) Diese Großepochen werden gewöhnlich in kleinformatigere **Teil-Epochen** ausdifferenziert. Innerhalb dieser Ebene gibt es wiederum unterschiedliche Feinheitsgrade der Binnendifferenzierung: Bezogen auf die Großepoche der Neuzeit wären hier als Fein- und Binnenstrukturierungen zuerst die Frühe Neuzeit, die Neueste Geschichte und die Zeitgeschichte, auf einer niedrigeren Abstraktionsebene das Konfessionelle Zeitalter bzw. das Zeitalter der Reformation und Gegenreformation, das Zeitalter des Absolutismus (wiederum strukturierbar z.B. in den Früh-, Hoch- und Spätabsolutismus bzw. den aufgeklärten Absolutismus), die Zwischenkriegszeit, das Zeitalter der Weltkriege, Nachkriegszeit, etc. zu nennen. Diese Binnendifferenzierungen leiten sich vor allem aus den jeweiligen allgemeinen inhaltsbezogenen Kategorien (und deren kategorialen Substrukturierungen) in ihrer historischen Wendung ab, die als Leitkategorien für die Geschichte der jeweiligen Epochen angesehen werden (z.B. Barock und Aufklärung unter der Leitkategorie der Kultur, Absolutismus unter der Leitkategorie der Politik, Konfessionelles Zeitalter unter der Leitkategorie der Religion). Auch die „Saecula" gewinnen auf dieser Ebene eine geschichtlich eigene, nicht mehr nur chronologische Bedeutung. Sie werden seit dem 17. Jahrhundert als kohärente Einheiten betrachtet, mit Sinn aufgeladen und können dann sogar ihren eigentlichen chronologischen Rahmen transzendierend verwendet werden.[40] Paradebeispiele sind das so genannte „kurze 20. Jahrhundert" oder das „lange 19. Jahrhundert", auf das ich weiter unten näher eingehen werde. Diese engeren Epochenbegriffe sind zumeist ungleich umstrittener und weniger scharf voneinander abgrenzbar je konkreter sie in ihrem Raum- und Zeitbezug werden.

(3) Auf der dritten und letzten Ebene liegen die Zeit gliedernden **Zäsuren** selbst, also die „Epochen" im ursprünglichen Sinne des Wortes. Sie

39 Vgl. hierzu Koselleck, Neuzeit, 1979, S. 304-305.

40 Siehe hierzu Demel, Epochengrenzen, 1997, S. 590-591, sowie Koselleck, Neuzeit, 1979, S. 322.

sind meist nur in einem engeren, für gewöhnlich nationalstaatlichen Rahmen konsensfähig. Oft handelt es sich um Signaldaten, die in der Erinnerungskultur und Sinnsymbolik einzelner Völker und Nationen immense Bedeutung haben (z.B. der 3. Oktober bzw. vormals der 17. Juni in der deutschen Geschichte, der 4. Juli in der amerikanischen, oder aber der 28. Juni in der serbischen Geschichte). Für die deutsche Geschichte der Neuzeit „symbolisieren die üblicherweise genannten Daten 1806, 1848, 1871, 1918, 1933, 1945, 1989 eine komprimierte, an epochalen Ereignissen orientierte Narration der deutschen Nationalgeschichte, die in ihrer zeitlichen Abfolge ein historisches Sinngebilde mit äußerlich zwar weithin konsensfähigen, inhaltlich und politisch jedoch heftig umstrittenen Signaldaten liefert."[41]

Dabei ist jedoch zu bedenken dass es sich hierbei wieder um eine idealtypische Aufstellung handelt. *Realiter* werden gerade auch Gemengelagen unterschiedlicher, durchaus im Detail auch konkurrierender Periodisierungen und Epochenkategorien mit unterschiedlicher Reichweite und Strukturierungsleistung (z.B. „langes 19. Jahrhundert" und „Moderne") zueinander gestellt: zum Beispiel – wie oben beschrieben – hierarchisch-integrativ, aber sicherlich auch kategorial-sektoral abgegrenzt (z.B. wirtschafts-, kultur-, kirchen-, aber auch kunstgeschichtlich), etc. Auch hierbei handelt es sich jeweils um Konventionen, die erhoben und transgredierend reflektiert werden können, also zum Gegenstand einer Graduierung im hier beschriebenen Sinne gemacht werden können und einem Kompetenzenerwerb zugänglich sind.

Abschließend sei noch einmal betont, was ich schon eingangs zu bedenken gegeben habe: Der soeben skizzierte inhaltliche Horizont meiner Überlegungen zur Graduierung des Verfügens über historische Epochenkategorien als Einzelkompetenz im Bereich des Kompetenzbereichs der historischen Sachkompetenzen ist reflektiertes und (selbst-)reflexives historisches Denken auf elaboriertem, also trans-konventionellem Niveau. Jedoch bedeutet dies im Umkehrschluss gerade nicht, dass damit auch erst derjenige überhaupt kompetent sei, der über all diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften in ihrer Summe verfügt. Es sollte vielmehr der Rahmen skizziert werden, innerhalb dessen sich die verschiedenen Ausprägungen des Verfügens über diese Einzelkompetenz nach dem derzeitigen Kenntnisstand in westlichen, pluralen, demokratischen Gesellschaften bewegen können.

41 Vgl. hierzu Jäger, Epochen, 2003, S. 336.

LITERATUR

Bauer, Franz J.: Das „lange" 19. Jahrhundert (1789–1917): Profil einer Epoche, Stuttgart 2004.

Becher, Ursula A.J.: Periodisierung, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 234-236.

Bentley, Jerry H.: Cross-Cultural Interaction and Periodization in World History, in: American Historical Review 101 (1996), S. 749-770.

Berlin, Ira: Comments on Jürgen Osterhammels "In Search of a Nineteenth Centry", in: Bulletin of the German Historical Institute, Washington D.C., 32 (Spring 2003), S. 29-32.

Cornelißen, Christoph: Epoche, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 70-71.

Demel, Walter: „Fließende Epochengrenzen": Ein Plädoyer für eine neue Periodisierungsweise historischer Zeiträume, in: GWU 48 (1997), S. 590-598.

Graus, František: Epochenbewußtsein – Epochenillusion, in: Herzog, Reinhart/Koselleck, Reinhart (Hgg.): Epochenschwelle und Epochenbewusstsein, München 1987, S. 531-533.

Green, William A.: Periodization in European and World History, in: Journal of World History 3 (1992), S. 13-53.

Günther, H .: Neuzeit, Mittelalter, Altertum, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hgg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 6, Basel u.a. 1984, S. 781-798.

Haller, Johannes: Die Epochen der deutschen Geschichte, Stuttgart ^{4}1925.

Jäger, Friedrich: Epochen als Sinnkonzepte historischer Entwicklung und die Kategorie der Neuzeit, in: Rüsen, Jörn (Hg.): Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003, S. 313-354.

Kocka, Jürgen: Das lange 19. Jahrhundert: Arbeit, Nation und bürgerliche Gesellschaft, Stuttgart ^{10}2001 (Gebhardt: Handbuch der Deutschen Geschichte; Band 13).

Koselleck, Reinhart: Wie neu ist die Neuzeit, in: ders. (Hg.): Zeitschichten: Studien zur Historik, Frankfurt/M. 2000, S. 225-239.

Ders: Die Zeiten der Geschichtsschreibung, in: ders. (Hg.): Zeitschichten: Studien zur Historik, Frankfurt/M. 2000, S. 288-297.

Ders.: Das Achtzehnte Jahrhundert als Beginn der Neuzeit, in: Herzog, Reinhart/Koselleck, Reinhart (Hgg.): Epochenschwelle und Epochenbewusstsein, München 1987, S. 268-282.

Ders.: „Neuzeit": Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe, in: ders. (Hg.): Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M. 1979, S. 300-347.

Langewiesche, Dieter: Neuzeit, Neuere Geschichte, in: Dülmen, Richard von (Hg.): Fischer-Lexikon Geschichte, aktualisierte, vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage 2003, S. 466-489.

Lanzinner, Maximilian: Konfessionelles Zeitalter, 1555–1618 und Schormann, Gerhard: Dreißigjähriger Krieg 1618-1648, Stuttgart ^{10}2001 (Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte, Band 10).

Lutz, Heinrich: Reformation und Gegenreformation, München ^{4}1997 (Oldenbourg Grundriss der Geschichte, Band 10).

Marquard, Odo: Temporale Positionalität - Zum geschichtlichen Zäsurbedarf des modernen Menschen, in: Herzog, Reinhart/Koselleck, Reinhart (Hgg.): Epochenschwelle und Epochenbewusstsein, München 1987, S. 343-352.

Maurer, Michael (Hg.): Aufriss der Historischen Wissenschaften in sieben Bänden, Band 1: Epochen, Stuttgart 2005.

Mommsen, Hans: Neuzeit (19. Jahrhundert), in: Besson, Waldemar (Hg.): Das Fischer Lexikon Geschichte, Frankfurt/M. 1961, S. 203-223.

Osterhammel, Jürgen: In Search of a Nineteenth Century, in: Bulletin of the German Historical Institute, Washington D.C., 32 (Spring 2003), S. 9-28.

Ders.: Weltgeschichte, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft: Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 320-325.

Pot, Johan H.J. van: Sinndeutung und Periodisierung der Geschichte: Eine systematische Übersicht der Theorien und Auffassungen, Leiden u.a. 1999.

Reinhard, Wolfgang: Probleme deutscher Geschichte 1495-1806, Reichsreform und Reformation 1495-1555, Stuttgart ^{10}2001 (Gebhardt: Handbuch der Deutschen Geschichte, Band 9).

Riedel, Manfred: Epoche, Epochenbewusstsein, in: Ritter, Joachim (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 2, Darmstadt 1972, S. 596-599.

Rüsen, Jörn: Theorie der Geschichte, in: Dülmen, Richard von (Hg.): Fischer-Lexikon Geschichte, aktualisierte, vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage 2003, S. 15-37.

Ders.: Der Teil des Ganzen: Über historische Kategorien, in: Acham, Karl/Schulze, Winfried (Hgg.): Teil und Ganzes: Zum Verhältnis von Einzel- und Gesamtanalyse in Geschichts- und Sozialwissenschaften, München 1990, S. 299-322.

Schreiner, Klaus: „DIVERSITAS TEMPORUM": Zeiterfahrungen und Epochengliederung im späten Mittelalter, in: Herzog, Reinhart/Koselleck, Reinhart (Hgg.): Epochenschwelle und Epochenbewusstsein, München 1987, S. 381-428.

Schulze, Winfried: Einführung in die Neuere Geschichte, Stuttgart ^{4}2002.

Ders.: Konfessionalisierung als Paradigma zur Erforschung des konfessionellen Zeitalters, in: Dietz, Burkhard/Ehrenpreis, Stefan (Hgg.): Drei Konfessionen in einer Region: Beiträge zur Geschichte der Konfessionalisierung im Herzogtum Berg vom 16. bis zum 18. Jahrhundert, Köln 1999, S. 15-30.

Ders.: Neuere Geschichte – ein problematisches Fach, in: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichte: Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg ^{2}2001, S. 287-317.

Schwietring, Thomas: Kontinuität und Geschichtlichkeit: Über die Voraussetzungen und Grenzen von Geschichte, Konstanz 2005.

Skalweit, Stephan: Der Beginn der Neuzeit: Epochengrenze und Epochenbegriff, Darmstadt 1982.

Vogler, Günter: Probleme einer Periodisierung der Geschichte, in: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichte: Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg ²2001, S. 203-213.

Walder, Ernst: Zur Geschichte und Problematik des Epochenbegriffs „Neuzeit" und zum Problem der Periodisierung der europäischen Geschichte, in: ders. u.a. (Hgg.): Festgabe Hans von Greyerz zum sechzigsten Geburtstag, 5. April 1967, Bern 1967, S. 21-47.

Wirsching, Andreas: Rückblick: Epochenbildung als Lesart der Geschichte, in: ders. (Hg.): Oldenbourg Geschichte Lehrbuch: Neueste Zeit, München 2006, S. 161-172.

Graduierung des Verfügens über „Fortschritt" im Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenz

Jan-Patrick Bauer

1. EINLEITUNG

In diesem Artikel wird an einem Beispiel eines domänenspezifischen Begriffskonzepts sowie seiner kategorialen Bedeutung für die Domäne skizziert, wie das im Kompetenzmodell „Historisches Denken" vorgeschlagene Konzept der Niveauunterscheidungen auf den Kompetenzbereich der Sachkompetenz bezogen werden kann: Wie lassen sich verschiedene Niveaus der Verfügung über ein historisches Zeitverlaufsmodell bestimmen, das als spezifisch modernes Deutungsmuster zeitlicher Kontingenzerfahrung zum Kernbereich heutigen historischen Denkens gehört?

Warum Fortschritt? „Fortschritt" ist ein sprachlich weit verbreiteter Terminus, der tief in dem Bewusstsein der westlichen Welt verwurzelt ist. Inhaltlich scheint es Gemeingut zu sein, dass hiermit eine „Verbesserung der menschlichen Verhältnisse im Verlauf der Geschichte"[1] gemeint ist. Aber: Woran misst sich die „Verbesserung"? Wo zeigt sich Fortschritt? Sind „wirtschaftliches Wachstum", „Demokratisierung" oder „Fortschritt in der Geschichte" alle unter die gleiche Fortschrittsidee subsumierbar? Dürfen wir hoffen, und/oder müssen wir dafür sorgen, dass es uns in der Zukunft besser geht, und wie kann dieses „Projekt" gelingen? Was passiert, wenn es nicht gelingt? Ist „der Fortschritt" wirklich so eindeutig positiv – ist es nicht viel eher so, dass der „Fortschritt" in der Moderne nur zu größeren Problemen geführt hat (totalitäre Regime, Holocaust, Atomwaffenpotential, islamistischer Terror, Kernkraftwerke)? Unter anderem auf der Basis der letzteren Frage hat sich in den Wissenschaften wie im alltäglichen Verständnis auch im Zuge der Postmoderne eine breite Fortschrittsskepsis bis hin zur -ablehnung etabliert.[2] Das Deutungsmuster „Fortschritt" stellt heutzutage gerade keine ungebrochene Orientierung mehr dar – es ist angesichts der empirischen Erfahrung von Holocaust und der Möglichkeit

1 Rapp, Fortschritt, 1992, S. 10.

2 Ein Beispiel ist hier die Debatte um „das Ende der Geschichte" im Anschluss an einen Artikel von Francis Fukuyama; vgl. Fukuyama, Universal History, 1995, S. 13-29, bes. S. 27ff.

eines atomaren Overkill nicht (mehr?) einfach nur „Lösung" eines Orientierungsproblems, sondern präsentiert gleichzeitig ein neues: „Fortschritt" kann nicht (mehr) einfach „geglaubt" werden, sondern muss historisch denkend immer wieder geprüft werden.

„Fortschritt" und seine Bewertung sind dennoch ein zentraler Teil des gesellschaftlichen Referenzrahmens, auf den sich jede(r) Einzelne beziehen muss, wenn sie/er in der Gesellschaft handeln will. Das in der heutigen Welt gegebene, aber auch gebrochene Fortschrittsdenken stellt ein Orientierungsproblem für Individuen wie für die Gesellschaft dar – es präsentiert Anforderungen an das historische Denken, zu deren Bewältigung die Verfügung über die Kategorie „Fortschritt" nötig ist. Bereits Kinder und Jugendliche nehmen diese Vorstellungen, Fragen und Anforderungen in ihrer Alltagswelt wahr.[3] Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, dass junge Menschen demnach befähigt werden müssen, sowohl an der gesellschaftlichen Kommunikation teilzunehmen – dafür müssen sie über entsprechende Konventionen verfügen[4] –, als auch sich individuell von diesem Referenzrahmen reflektiert emanzipieren zu können. Zur historischen Kompetenz gehört also nicht das Glauben an den Fortschritt, wohl aber die Kenntnis der Vorstellung und die Fähigkeit, sie beim eigenen Denken einzusetzen.

Indem der Geschichtsunterricht entsprechende Fragen aufnimmt bzw. innerhalb vorhandener Fragestellungen Fortschrittsvorstellungen und ihre Konsequenzen offen legt, kann er einen Beitrag zur historischen Orientierung leisten.[5] Dafür muss er die Schüler befähigen, sachkompetent mit „Fortschritt" als Begriff und deutende Zeitverlaufskategorie umzugehen.

In diesem Artikel werde ich zunächst eine Sachanalyse des Konzepts vornehmen. Daran schließt sich der eigentliche Graduierungsversuch des Verfügens über dieses Konzept an. Es sei bereits hier darauf hingewiesen, dass es in den Graduierungen *nicht* um den Grad der vollständigen bzw. richtigen Reproduktion des Konzepts geht. Vielmehr geht es um das Verfügen über die Determinanten und Konzepte von Fortschritt im Hinblick auf einen reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang zur Orientierung zukünftiger Lebenspraxis. Dazu sind die Inhalte ein notwendiger, nicht aber ein hinreichender Aspekt. Abgeschlossen wird der Artikel von einem vorsichtigen Ausblick auf konkreten Geschichtsunterricht.

3 Vgl. v. Borries, Geschichtsbewusstsein, 1995, S. 182-188.

4 Indizien für ein solches Verfügen bzw. was diese Konventionen sein könnten, sollen u. a. bei der Graduierung aufgezeigt werden; vgl. Kap. 3.2.

5 Rüsen, Fortschritt, 1994, S. 190. Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass einer Kategorie wie Fortschritt immer auch ein Orientierungsangebot inne wohnt, geht es doch zentral um die Deutung zeitlicher Kontingenz. Gerade im Bereich der Sachanalyse werden sich einige Überschneidungen ergeben und auch auf höheren Niveaus wird es um die Frage der individuellen Orientierung gehen müssen; vgl. zu den „notwendigen Zusammenhängen": Körber/Schreiber et. al, Kompetenz-Strukturmodell, 2005, S. 29ff. Zu den Überlappungen zwischen Sach- und Orientierungskompetenz siehe auch die Beiträge von Schreiber, Orientierungskompetenzen, sowie Schöner, historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 236-264 und S. 265-314.

2. WAS IST „FORTSCHRITT"?

„Fortschritt" als Kategorie zielt auf die Deutung zeitlicher Kontingenz und will diese auf einen Begriff bringen. Als solche wohnt ihr eine historische Komponente notwendig inne, die aber nicht hinreichend für das Ganze ist. So ließe sich Fortschritt als „ökonomisches Wachstum" im Zuge einer wirtschaftswissenschaftlichen Konjunktur- und Wachstumstheorie scheinbar[6] auch ohne historische Bezüge „modellieren". Da es aber um historisches Denken gehen soll, müssen sowohl der Begriff als auch seine kategoriale Bedeutung hinsichtlich ihrer theoretischen Prinzipien, ihrer analytischen Dimensionen, der historischen Genese sowie alternativer bzw. verwandter Kategorien reflektiert werden.

1. Theoretische Fassung: „Fortschritt" ist ein „temporaler Perspektivbegriff".[7] Da Zeit selbst nicht vorstellbar ist, bedarf es begrifflicher Fassungen, die auf räumliche oder naturale Metaphern, hier das Fortschreiten von einem Punkt zu einem anderen,[8] zurückgreifen. Zeitlicher Verlauf wird so erfahrbar. In diesem Sinn versteht Rüsen unter Fortschritt als „historische(r) Kategorie einen Gesichtspunkt, nach dem der Gesamtbereich der historischen Erfahrung geordnet und darüber entschieden wird, worauf es in seiner deutenden Aneignung und lebenspraktischen Anwendung an-

6 Auch hier scheint mir, benötigen ökonomische Theorien eine historische Aufladung, wollen sie nicht letztlich das westliche Fortschrittsdenken in seiner naiven Ausprägung unreflektiert voraussetzen.

7 Koselleck, Nachtrag, 2006, S. 163. Koselleck versteht unter Begriff sowohl den eigentlichen Terminus als auch das domänenstrukturierende Moment, in dem verschiedene Erfahrungen zusammengefasst werden und unter diesen subsumiert werden; vgl. Koselleck, Begriffsgeschichte, 2002, S. 41. Im Rahmen des sachkompetenten Umgangs ist es dagegen erforderlich, beide Aspekte analytisch zu trennen, wenn das gerade bezogen auf die genuin historische Kategorie „Zeit" und deren kategoriale Substrukturierungen auch nicht immer trennscharf zu leisten ist; vgl. dazu Schöner, Graduierung Epochenkategorien, in diesem Band S. 563-598.

8 Eine der Kernthesen Kosellecks in Bezug auf den „Erfolg" des Fortschrittsdenkens ist, dass „Fortschritt" gerade seine naturalen Wurzeln hat abstreifen und in Vergessenheit bringen können, während diese bei „Rückschritt", „Verfall" deutlich präsenter seien; vgl. Koselleck, Nachtrag, 2006, S. 162.

kommt."[9] Es handelt sich mithin um einen „Kollektivsingular" ähnlich wie „Geschichte" selbst.[10] Rüsen nennt das die „integrierende Funktion" der Fortschrittskategorie.[11] Dieser eher positiven Lesart lässt sich die These gegenüber stellen, dass gerade diese „integrierende Funktion" Voraussetzung und Folge der hegemonialen, westlich-modernen bürgerlichen Gesellschaft ist, deren Medium eine verabsolutierte Universalgeschichte ist. In beiden Fällen ist das Einheit stiftende Konstruktionsprinzip der „allgemeine Fortschritt".

In der Terminologie von Rüsen handelt es sich um ein genetisches Sinnbildungsmuster, bei dem die geschichtliche Erfahrung als „ein einheitlicher Zeitprozeß zwischen Vergangenheit und Zukunft ausgespannt [wird], in der die Zukunft die Vergangenheit qualitativ an Handlungsmöglichkeiten und Humanisierungschancen überbietet".[12] Da sich das „Besser" nur normativ bestimmen lässt, handelt es sich bei „Fortschritt" generell um ein Werturteil,[13] in dem Vergangenheit gedeutet wird, die Gegenwart sich über sich selbst verständigt sowie die Zukunft handlungswirksam geplant wird.[14] Fortschritt kann also nicht als theoretische Grundlage für wissenschaftliche Erklärungen fungieren, sondern stellt per se ein historisches Werturteil dar.[15] Für dieses sind zwei Standpunkte als Basis möglich: Ein „subjektivistischer", der von dem erreichten Stand der Gegenwart ausgeht: Der Geschichtsverlauf erscheint dann naiv als linearer Prozess hin zur Gegenwart.[16] Das Werturteil kann aber auch quasi von „außen" gefällt werden. Der eigene Standort ist dann eingeordnet in ein übergeordnetes historisches Geschehen.[17]

9 Rüsen, Fortschritt, 1994, S. 190f.

10 Koselleck, Nachtrag, 2006, S. 173.

11 Rüsen, Fortschritt, 1994, S. 192.

12 Ebd., S. 192. Vgl. zur gegenwärtiges und zukünftiges menschliches Leben orientierenden Funktion historischen Denkens durch Sinnbildung über Zeiterfahrung ausführlich v.a. den Beitrag von Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in diesem Band S. 236-264.

13 Weymar, Fortschritt, 1984, S.85f.

14 Piepmeier, Fortschritt, 1997, S. 151.

15 Weymar, Fortschritt, 1984, S. 85f.

16 Hier ist der Ansatz von Fukuyama zu verorten. Indem er den westlichen Liberalismus als Endpunkt der Geschichte nimmt, erscheinen alle vorangehenden Ereignisse, wie die totalitären Regime in Europa, die Weltkriege, der Holocaust sowie die Entwicklungen seit den späten 1980er Jahren, bestenfalls als Irrwege der übergeordneten positiven Entwicklung zu dem Ende der Geschichte, also der konkurrenzlosen Durchsetzung des westlichen Neoliberalismus.

17 Rapp, Fortschritt, 1992, S. 17. Hierunter lässt sich das Verständnis des technischen Fortschritts aus der bereits angeführten Umfrage des IfD Allensbach subsumieren. Können sich Vertreter eines subjektivistischen Standpunkts im Sinne Fukuyamas als Sieger der historischen Entwicklung sehen und entsprechend ihr Wirken in Gegenwart und Zukunft legitimieren, so geben Vertreter eines äußeren (sektoralen) Standpunktes einen Teil ihrer Handlungsmöglichkeiten preis. Wie die Umfrage gezeigt hat, fühlt „man" sich eher als getriebenes Opfer einer autonom voranschreitenden Entwicklung.

Ausgehend von einem tendenziell „subjektivistischen" Standpunkt war bei den Vertretern der Fortschrittsidee im Zuge der „Aufklärung" der allgemeine Fortschritt im „Vertrauen auf die Vernunft" in weiten Teilen der Wissenschaften – der Philosophie im Besonderen – sowie der Publizistik die unterstellte „‚gesetzmäßig(e)' historische Generaltendenz".[18] Die Zukunft würde generell besser sein. Nicht die einfache Weiterführung der vergangenen Erfahrungen an die Erwartungen der Zukunft („traditionale Sinnbildung"), sondern die Unterstellung der grundsätzlichen Andersartigkeit der Zukunft hin zum Besseren war und ist das unterstellte Leitmotiv dieser Fortschrittskonzeption.[19]

2. In analytischer wie historischer Hinsicht kann Fortschritt unterschiedlich dimensioniert werden. Weymar zufolge wurde (und wird) grundsätzlich zwischen dem „naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomisch-materiellen Fortschritt", als die „rationale, methodisch gesicherte Erkenntnis der belebten und der unbelebten Natur" und die „Fähigkeit des Menschen, die Kräfte der Natur zu beherrschen und (zum Wohl weniger oder aller?) zu nutzen", und dem „religiösen, sittlichen, sozialen und politisch-ideellen Fortschritt" als der „rationale[n], methodisch gesicherte[n] Erkenntnis des Menschen, der menschlichen Gesellschaft und der Geschichte und die Fähigkeit des Menschen sich durch die Kraft seiner Vernunft selbst zu befreien (zu ‚emanzipieren'), religiös und sittlich zu vervollkommnen und in einer idealen, friedlichen und gerechten Gesellschaft national und international (‚Völkerbund', ‚weltweites Gemeinwohldenken') zu organisieren"[20], unterschieden. Rüsen unterscheidet feiner zwischen dem technischen (Herrschaft über die Natur zur Überwindung physischer Not), politischen (fortwährende Demokratisierung durch Ausweitung der politischen Partizipation größerer Bevölkerungsteile), sozialen (Egalisierung sozialer Schranken) und kulturellen („Entzauberung und Rationalisierung" autoritativer Traditionen) Fortschritt vier Dimensio-

18 Weymar, Fortschritt, 1984, S. 65.

19 Koselleck definiert Fortschritt als die zunehmende Lücke zwischen Erfahrungen der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft; vgl. Koselleck, Nachtrag, 2006, S. 172.

20 Weymar, Fortschritt, 1984, S. 65.

nen.[21] Es geht also um die historische Aufladung allgemeiner Kategorien durch Korrelation mit der Zeitverlaufsvorstellung „Fortschritt".[22] Inhaltlich besteht zwischen diesen beiden Autoren kein allzu großer Unterschied. Dennoch scheint mir Rüsens Untergliederung im Hinblick auf die Zielsetzung des Aufsatzes besser operationalisierbar zu sein, spiegelt diese die Differenzierung im Meinungsbild der Gesellschaft eher wider.[23] Bedacht werden muss aber, dass das Konzept von Fortschritt das Ziel hat, unterschiedliche Abläufe historischer Zeit „auf einen Begriff" zu bringen. Die Differenzierung ist daher bereits eine wesentliche Modifikation des ursprünglichen, universalhistorischen Verständnisses.

3. Neben einer solchen systematisch-theoretischen und analytischen Reflexion bedarf es der Betrachtung der Genese des Begriffs und seiner kategorialen Relevanz: Historisch[24] stellt das Fortschrittsverständnis ein Produkt der Erfahrungen des 18. Jahrhunderts dar. Kannten bereits Antike[25] sowie christliches Mittelalter[26] vereinzelte Fortschrittsvorstellungen, erhielt dieser Begriff seinen modernen Charakter aber erst in der „Neuzeit". „Die tief beunruhigende und radikal herausfordernde Zeiterfahrung eines sich beschleunigenden Wandels im Transformationsprozeß einer ständisch organisierten Gesellschaft in eine bürgerliche" wurde in dieser Vorstellung „geistig verarbeitet".[27] Eng verbunden war das „neue Fortschrittsdenken" mit dem Aufkommen der modernen, empirisch-exakten Naturwissenschaften. Das so gewonnene Wissen akkumulierte sich und schlug sich in immer schnelleren technischen Neuerungen nieder, was in der Folge eine rasante Diffundierung in die Gesellschaften bedeutete.[28] Im Mittelalter gingen Transformationsprozesse dagegen sehr viel langsamer vonstatten

21 Vgl. Rüsen, Fortschritt, 1994, S. 192f. Eine Dreiteilung in technischen und wissenschaftlichen, monetären und sozialen sowie moralischen Fortschritt schlägt Wright vor; vgl. Wright, Progress, 1997, S. 7.

22 Zur historischen Wendung allgemeiner Kategorien durch deren Korrelation mit der genuin historischen Kategorie „Zeit" vgl. ausführlich den Beitrag von Schöner, Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

23 Siehe dazu die Einleitung und die erwähnten Umfrageergebnisse; vgl. Anm. 4.

24 Ich gehe nicht auf die einzelnen Konzepte in Antike, Mittelalter und Neuzeit ein. Für einen Überblick: Koselleck, in: Historische Grundbegriffe, 2004; Baecker, Fortschrittseuphorie, 1988; Rapp, Fortschritt, 1992; Ruprecht, Fortschritt, 2000; Demandt, Fortschrittsgedanke, 2005; populärwissenschaftlich Prange, Werte, 2006, hier auch entsprechende Textauszüge.

25 Zu Fortschritt in der Antike vgl. Rapp, Fortschritt, 1992 bzw. Meier, Äquivalent, 1978.

26 Zu Fortschritt im Mittelalter s. Schmidt, Tradition, 2005.

27 Rüsen, Fortschritt, 1994, S. 191.

28 Wright, Progress, 1997, S. 4.

und entzogen sich so der Wahrnehmung breiterer Bevölkerungsschichten.[29] In der „Neuzeit" wurde die stetige Erwartung des Weltendes transformiert in die Vorstellung einer Welt mit offenem Ausgang.[30] Die Fortschrittsidee wurde schließlich mit ihrem impliziten „Postulat einer privilegierten Berufung des vernunftbegabten Lebewesens", die Vervollkommnung im Diesseits zu realisieren, selbst zu einem quasi religiösen säkularen „Kult", der der Vorstellung von der „Fähigkeit der Menschheit zur Vervollkommnung, die in der Geschichte verwirklicht wird"[31], frönte und auch heute noch frönt. Zentral war und ist damit ein historisches Bewusstsein, legitimiert sich dieser „Kult" doch explizit historisch. Geschichte bekommt ein Ziel: die Umsetzung des Plans der Natur zur Vervollkommnung.[32]

Ich argumentiere im Folgenden mit Koselleck, der in diesem Prozess mehrere Entwicklungsstränge herausarbeitet: Zunächst kam es zu einer „Denaturalisierung der Altersmetaphorik", nach der die Assoziation des Niedergangs im Zuge zyklischer Zeitverlaufsvorstellungen[33] zugunsten eines unendlichen Fortschritts ausgeblendet wurde. Diese brachte eine „Verzeitlichung" der menschlichen Zielbestimmungen mit sich. Galt vorher „Vollkommenheit" als Ziel, die durch die Beherrschung der Natur mittels des Verstehens der (ewigen) Gesetze der Natur oder die Vervollkommnung hin zu einer gerechten menschlichen Gesellschaft durch die Erkenntnis und Befolgung der Gesetze der Moral erreicht werden sollte, ging es in der Folge um die permanente Verbesserung der irdischen Zukunft. „Es ist

29 Schmidt, Einleitung, 2005, S. 11.

30 Koselleck, Nachtrag, 2006, S. 167.

31 Sledziewski, Fortschritt, 1990, S. 101f.

32 Mittelstraß, Fortschritt, 2005, S. 535. Dieser Gedanke geht auf Karl Löwith (1953) zurück. „Der Glaube an die absolute Relevanz der Geschichte (...) ist durch die Emanzipation des modernen Geschichtsbewußtseins von seiner ursprünglichen Begrenzung durch die klassische Kosmologie und die christliche Theologie zustandegekommen. Beide beschränkten die Geschichtserfahrung und verhinderten, daß sie maßlos wurde (177)". Der letzte Satz deutet indes die Kritik Löwiths an diesem Denken an: Die Vernunft sei nicht in der Lage, einen „sinnvollen Plan der Geschichte" (181) zu entwerfen. Die profane Geschichtsphilosophie mit ihrem Fortschrittsverständnis einer einheitlichen Geschichte sei letztlich nur der jüngste Versuch, das zyklische Zeitverständnis der Antike und die eschatologische Ausrichtung des Christentums zu überwinden. Ihrem Wesen nach sei dieser Versuch aber bestenfalls eine Variation bzw. eine Vermischung dieser Prinzipien (26). Es bedürfe daher notwendig der christlichen Tugenden des Glaubens und der Hoffnung, um Daseinsziele überhaupt bestimmen zu können (188), vgl. Löwith, Weltgeschichte, 1953. Zu dem verbundenen Problem des Zusammenhangs mit der historischen Orientierungskompetenz vgl. Anm. 5.

33 Vgl. zu zyklischen Vorstellungen in Antike und Mittelalter: Sears, ages, 1986.

gleichsam der Fortschritt des Fortschritts, der jeden Rückschritt überbietet. ‚Fortschritt' wird zum prozessualen Reflexionsbegriff".[34] Waren vorher Fortschritte in vereinzelten Bereichen unterstellt worden, wurde jetzt zunächst das Subjekt universalisiert. Es ging um den Fortschritt der Menschheit. Die einzelnen Fortschritte in unterschiedlichen Sektoren und Räumen wurden so unter einer Kategorie „Menschheit" zusammengefasst. Gleichzeitig wurden die Geschichten der einzelnen Fortschritte zu dem „Fortschritt der Geschichte". Letztlich wurde Fortschritt zum Subjekt seiner selbst. Fortschritt wird zu „Fortschritt schlechthin", zu einem „Kollektivsingular".[35] Rapp fasst diese Gedankengänge Kosellecks wie folgt zusammen:

> „Damit ist das bis heute maßgebliche Konzept des Fortschrittsbegriffs auf den Begriff gebracht. Der allgemeine Fortschrittsbegriff belegt einmal mehr die für die moderne Welt in allen Lebensbereichen charakteristische Substitution der konkreten Wahrnehmung durch abstrakte Theorie und der unmittelbaren Erfahrung durch gedankliche Konstruktion – wobei diese Konstruktionen dann zugleich die Anleitung zur Umgestaltung der Welt im Sinne der Theorie liefern: An die Stelle der Erfahrung und des Prinzips Realität tritt der Glaube an die Zukunft und das Prinzip Hoffnung."[36]

4. Fortschrittskritik: Der optimistische Fortschrittsgedanke droht obsolet zu werden, so verbreitet scheint die Fortschrittskritik als Kulturkritik in der westlichen Moderne zu sein. Die Gründe sind entweder sein eigener Erfolg als allgegenwärtige Grundlage modernen Lebens und moderner Gesellschaft, wodurch er letztlich „seinen Wundercharakter" verliert; oder er hat sich in „einen Gegenstand der Verachtung verwandelt".[37] Die aktuelle Fortschrittskritik ist eng mit der Gegenbewegung zum Fortschritt verbunden, dem Rückschritt/Verfall. Beide Richtungen unterliegen den gleichen Konstruktionsprinzipien: Die Gegenwart wird nicht losgelöst von einer besseren Zukunft oder Vergangenheit gedeutet und, eng damit zusammenhängend, sind beide an „die universalgeschichtliche Perspektive" gebunden, da sich sonst nur episodische Veränderungen erfassen lassen, der Anspruch aber ein universeller ist.[38] Verändert hat sich aber das Verhältnis zwischen positiv und negativ bewerteten Entwicklungen im Hin-

34 Koselleck, Nachtrag, 2006, S. 172.

35 Ebd., S. 174.

36 Rapp, Fortschritt, 1992, S. 157. Rapp bezieht sich hier auf den Artikel Kosellecks in den „Historischen Grundbegriffen"; vgl. Koselleck, Fortschritt, 2004.

37 Sledziewski, Fortschritt, 1990, S. 97.

38 Rapp, Fortschritt, 1992, S. 167.

blick auf Zukunft. Koselleck sieht diese beiden Bewegungen in der Antike als „Sukzessionsbegriffe" verwendet, also als Gegenbegriffe, die aber immer im Bereich der endlichen Möglichkeiten der Natur blieben. Zwar könne Verfall gestoppt werden, damit hätte sich in der Vorstellungswelt der Antike aber noch keine generell bessere Zukunft abgeleitet. Fortschritte blieben immer nur partiell.[39] Im Mittelalter handelte es sich eher um „Korrelationsbegriffe" analog zur „Zweiweltenlehre", Diesseits und Jenseits. In der Vorstellungswelt gab es zwar ebenfalls sektorale Fortschritte, dennoch blieb die Grundidee, „dass die Welt insgesamt altere und ihrem Ende zueile", unangefochten.[40] Dieses Verständnis änderte sich erst mit Beginn der Neuzeit grundsätzlich. Rückschritte bzw. Niedergänge wurden als direkte Folgen des Fortschritts unter diesem subsumiert. Sie stellten nur Umwege dar, auf die ein umso schnellerer Fortschritt folgen würde. Das Verhältnis war jetzt ein „asymmetrisches".[41]

Für die gegenwärtige Fortschrittsskepsis macht Sledziewski drei zentrale Begründungen aus: „die Säkularisierung des Fortschritts, das Schwindelgefühl der Technikfurcht und die Ängste vor der Rezession".[42] Die Säkularisierung ist Folge einer „Entzauberung" gerade technischer Neuerungen, also der Basis des Fortschrittsgedankens durch allgemeine Zugänglichkeit im Zuge des Massenkonsums. Der Fortschritt wird nicht mehr als Befreiung und Veredelung verstanden, sondern immer mehr als ein Gefängnis, aus dem auszubrechen, gerade im Zuge der Globalisierung, nicht mehr möglich erscheint. Er ist zu einer Art Notwendigkeit im „Kampf um Leben und Tod"[43] geworden, da sonst eine allgemeine Rezession drohe. Einher geht diese Entwicklung mit der Furcht vor atomaren Unfällen und Kriegen sowie vor einem allgemeinen Umwelt- und Klimakollaps.

39 Koselleck, Nachtrag, 2006, S. 163.

40 Ebd., S. 167.

41 Neben dieser These des asymmetrischen Verhältnisses existieren auch Vorstellungen des Gleichschritts von Fortschritts- und Niedergangsvorstellungen, z.B. bei Prange, Werte, 2006, S. 495f.

42 Vgl. Sledziewski, Fortschritt, 1990, S. 103. Sledziewskis Dreiteilung lässt sich in Analogie zu der Dimensionierung von Wright lesen. Es fehlt aber das kulturelle Moment der Fortschrittskritik, das in seiner postmodernen Lesart nicht nur Traditionen dekonstruiert (hier im Sinne des Poststrukturalismus), sondern auch die gegenwärtigen Lebensweisen als Konstrukte unter dem Einfluss unterschiedlicher Machtfaktoren versteht. In wie weit dann Zukunft und Vergangenheit eine Orientierungsfunktion beinhalten, bleibt zu diskutieren.

43 Ebd.

5. Wie oben bereits festgestellt wurde, bedarf es bei der Verfügung über historische Konzepte der inhaltlichen Bestimmung selbiger. Im Folgenden soll dies durch die Auflistung der beschriebenen Teilkonzepte, über die theoretisch verfügt werden kann, geschehen, ohne allerdings Vollständigkeit anzustreben. Schon aus diesem Grund kann das Folgende nicht als „Checkliste" für notwendig zu lernende Inhalte gelesen werden. Vielmehr geht es bei einem sachkompetenten Verfügen über ein historisches Konzepte (wie hier beim „Fortschritt") gerade *nicht* um die Assimilation vorgegebener Deutungen oder Inhalte, sondern darum, die mit dem Wort „Fortschritt" verbundenen Vorstellungen erklären, prüfen sowie kritisch oder auch affirmativ anwenden zu können. Der besseren Übersicht wegen ist die Auflistung untergliedert in strukturell-funktionale und inhaltliche Aspekte, die jeweils diachrone als auch synchrone Bedeutungen haben können.

Strukturell-funktional: grundsätzlich Werturteil (nicht wissenschaftliche Erklärungsgrundlage), Deutungsmuster, Perspektivbegriff (offene Zukunft), genetische Sinnbildung, Standortgebundenheit (subjektivistisch/äußerlich), Auffächerung in Dimensionen (zwei, drei, vier), geographische Zuordnung, Charakter des Begriffs („Kult", „naturale Metapher"), normativer Gehalt (Bewertungsgrundlage), diachrone Vergleiche, Universalgeschichte, Kollektivsingular, Orientierungsfunktion und -problem, Verbindung mit Niedergang, Verfall etc.

Inhaltlich: Genese (Entwicklung im Sinne einer Ideen- und Begriffsgeschichte), Verbindung mit anderen Begriffen wie Aufklärung, Neuzeit, Beschleunigung, Transformation, Industrialisierung, bürgerliche Gesellschaft etc., unterschiedliche Vorstellungen von Fortschritt, Bedeutung in der Gegenwart etc.

Diese Aspekte bedarf es bei der späteren idealtypischen Graduierung im Blick zu behalten, was aber nicht bedeutet, dass spätere Praxis alle diese Aspekte explizit thematisieren muss. Vielmehr dient diese Graduierung in der Praxis eher der Diagnose historischer Denkprozesse.

3. VERFÜGUNG ÜBER DAS KONZEPT „FORTSCHRITT" AUS KOMPETENZTHEORETISCHER SICHT

3.1 EINORDNUNG IN DAS KOMPETENZ-STRUKTURMODELL „HISTORISCHES DENKEN"

Das Kompetenz-Strukturmodell „Historisches Denken" listet keine historischen Ereignisse, Strukturen und dergleichen als „Inhalte" auf, sondern verzeichnet unter „Sachkompetenz" die Verfügung über Begriffe und Prinzipien, Konzepte, Kategorien und Scripts des historischen Denkens. Grundsätzlich geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, „die Domäne des Historischen mit dafür entwickelten bzw. adaptierten Begriffen zu erschließen und zu strukturieren".[44]

Der Kompetenzbereich „Historische Sachkompetenz" wird durch vier Strukturmomente konstituiert: die der Domäne des Historischen zugrunde liegenden epistemologischen Prinzipien wie Perspektivität, Partialität und Konstruktivität, die subjektbezogenen Konzepte wie historische Identität und Alterität, inhaltsbezogene Kategorien, die aus anderen Domänen stammen können und durch die Korrelation mit Zeit „historisch aufgeladen werden"[45], sowie „die kategoriale, begriffliche Bestimmung von (forschungs-)methodischen Verfahrensscripts".[46]

Der Kompetenzbereich lässt sich weiter untergliedern in zwei Kernkompetenzen: historische Begriffskompetenz und historische Strukturierungskompetenz. Erstere umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, über historische Begriffe zu verfügen und diese hinsichtlich unterschiedlicher Aufladungen in Bezug auf Alltags- und Fachsprache unterscheiden zu können. Die historische Strukturierungskompetenz umfasst dagegen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, „Domänenspezifisches theorie-, subjekts-, inhalts- und methodenbezogen"[47] und dazu strukturierende Begriffe auf unterschiedlichen Abstraktionslevels nutzen zu können.[48]

Aus dem bisher Gesagten wird deutlich, dass es sich bei dem Begriff ‚Fortschritt' als spezifisch „temporaler Perspektivbegriff" im Wesentlichen

44 Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

45 Körber/Schreiber et. al, Kompetenz-Strukturmodell, 2005, S. 28.

46 Ebd.

47 Ebd., S. 29.

48 Ich lasse es hiermit bewenden und verweise für genauere Fassungen auf die Artikel von Schöner, in diesem Band S. 505-522 und 563-598.

um einen domänenspezifischen Begriff handelt. In seiner kategorialen Bedeutung stellt er eine Substrukturierung der genuin historischen Zeitkategorie dar und wird so auf andere Begebenheiten und Domänen übertragen. Grundsätzlich stellt er eine fundamentale Grundlage des modernen westlichen historischen Denkens dar. Als solche muss ein historisch Denkender sowohl individuell als auch in gesellschaftlicher Kommunikation sachkompetent über das Konzept verfügen. Hinsichtlich beider Zuordnungen muss aber festgestellt werden, dass das Verfügen über „Fortschritt" immer auch die anderen drei Strukturmomente tangiert und dem Konzept auch strukturierende Funktionen innerhalb der Domäne inne wohnen.

Was bedeutet das im Einzelnen für das Verfügen über „Fortschritt" als Begriff und Kategorie? Dem Deutungsmuster in seinem normativen Charakter liegt ein universalhistorischer Anspruch zugrunde. Es geht um die Zusammenfassung unterschiedlichster Geschichten in eine einzige Geschichte (mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit), die mit Hilfe der Kategorie „Fortschritt" strukturiert ist („Kollektivsingular", „Universalgeschichte"). Ursprünglich war mit diesem spezifisch westlichen Denken ein zu den Naturwissenschaften analoges Geschichtswissenschaftsverständnis verbunden („Genese", „wissenschaftliche Erklärung", „Positivismus"). Diese Aspekte müssen daher hinsichtlich der epistemologischen Prinzipien reflektiert werden. Durch den impliziten „Imperativ", die bessere Zukunft realisieren zu müssen, wohnt dem Konzept eine Aufforderung zur individuellen wie kollektiven Identitätsarbeit inne („quasi-religiöser Charakter"). So ist der Gedanke der in allen Belangen besseren Zukunft in der heutigen Zeit einer eher skeptischen Sichtweise gewichen („Kulturkritik"), ohne aber obsolet geworden zu sein („Empirie", „Gegenwartsbezug"). Neben diese eher kollektive und generelle Fortschrittsskepsis hat sich jüngst auch Resignation und Angst in die Biographien der Individuen in Bezug auf individuelle Zukunftsentwürfe gestellt. Stichworte sind hier „Generation Praktikum"[49] oder auch die Perspektivlosigkeit vieler Hauptschüler.[50] Das Verfügen über „Fortschritt" im Sinne einer Reflexion sowohl des synchronen als auch des diachronen Gehalts kann damit z.B. eine gewünschte Anpassung an antizipierte sowie erlebte gesellschaftliche Anforderungen sein. Es kann aber auch zu einer Emanzipation von solchen Anforderungen führen. In beiden Fällen kommt der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des sachkompetenten Verfügens über Konzeptionen von „Fortschritt" eine identitätsrelevante Bedeutung zu.[51] Durch die Analyse der diachronen Entwicklung des Fortschritts als Begriff und Kategorie kommt die je unterschiedliche Bedeutung in verschiedenen Räumen und zu gegebenen Zeiten in den Blick. Fortschritt selbst war und ist dabei immer auf andere inhaltliche Kategorien wie Technik, Wissenschaft, Staat, Vernunft und Demokratie, um nur einige zu nennen, bezogen. Durch die im- und explizite Verbindung mit Vorstellungen von Fortschritt werden diese historisiert. Damit wird der jeweilige Geltungsanspruch in der Gegenwart, also der jeweils synchrone Bedeutungsgehalt und die Funktionalität für die Strukturierung und Systematisierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten, reflektiert.

49 Vgl. Bonstein/Theile, Nummer, 2006; Amend, Generation, 2006.

50 Exemplarisch sei hier auf die Diskussionen um die Berliner Rütli-Schule verwiesen.

3.2 GRADUIERUNG

Die folgende Graduierung stellt einen Versuch dar, sowohl der Graduierungslogik bzw. den Graduierungsparametern gerecht zu werden, gleichzeitig aber auch Möglichkeiten der inhaltlichen Füllung aufzuzeigen. Das nachfolgende Beispiel kann dabei nicht als Checkliste verstanden werden, die es im Einzelnen zu erfüllen gilt. Vielmehr handelt es sich um mögliche Prüfkriterien für das Erreichen der jeweiligen Niveaus.

Das nur hypothetisch existierende „Nullniveau" wäre gegeben, wenn ein historisch Denkender über gar keine Zeitverlaufsvorstellung oder entsprechende Begriffe davon verfügt. Somit fehlt die Voraussetzung, um „Fortschritt" überhaupt denken zu können. Das Niveau dürfte somit für die Verfügung über alle Zeitkonzepte gelten.[52]

Ein noch unausgereiftes, aber in Ansätzen gegebenes Verständnis zeitlicher Anordnungen verschiedener Ereignisse (Strukturierung) deutet bereits auf ein basales Niveau auch der Verfügung über den Begriff und die Kategorie „Fortschritt" hin, wenn die zeitlich unterschiedenen Ereignisse auch unterschiedliche Bewertungen erfahren (historische Begriffskompetenz). So ist dieses a-konventionelle Niveau auch dann noch gegeben,

51 „Fortschritt" ist eine spezifische Deutung zeitlicher Kontingenzerfahrungen mit dem Anspruch, Gegenwart und Zukunft von Individuen und Kollektiven zu orientieren. Wenn es also darum geht, ein balanciertes Geschichtsbewusstsein sicher zustellen, dann stellt „Fortschritt" zunächst eine mögliche Strategie dar, dieses zu sichern; vgl. „balanciertes Geschichtsbewusstsein", v. Borries, System, 1991. Damit einhergehend kann es so zu einer Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens kommen; vgl. hierzu die Beiträge von Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, sowie von Körber/Meyer-Hamme/Schreiber zur Graduierung der Kernkompetenzen dieses Kompetenzbereichs, in diesem Band S. 236-264 und S. 473-504.

52 Vgl. Schöner, Graduierung Epochenkategorien, in diesem Band S. 563-598.

wenn Veränderungen wahrgenommen *und mit Wertvorstellungen* verbunden werden, dabei aber Deutungen dieser Veränderungen als zum Besseren und solche als Veränderungen im Sinne von Verfall, Rückschritt wie auch neutrale Deutungen unverbunden nebeneinander stehen (v.a. historische Begriffskompetenz), wenn sie affirmativ-spontan auf einen konkreten Fall – aus zwei diachronen (nicht synchronen!) Ereignissen bestehend – angewendet (historische Strukturierungskompetenz) und nur unter Anleitung expliziert werden können. Es ist für dieses Niveau hinreichend, dass für die normativen Urteile keine systematischen Grundlagen etwa im Sinne konsistenter kognitiver, nicht spezifisch historischer Kategorien (z.B. Gerechtigkeit) (historische Strukturierungskompetenz) oder Vorstellungen über die historisch-ideengeschichtliche Ausdifferenzierung von „Fortschritt" vorliegen bzw. herangezogen werden (historische Begriffskompetenz). Ausgangspunkt der Beurteilung von einzelnen Ereignissen ist damit ausschließlich die eigene Gegenwart. „Das ist so, das musste sich so entwickeln" oder „das (bezogen auf ein konkretes Element, z.B. Technik) wird immer besser" könnten Beispiele für entsprechende Äußerungen (situativ-spontane, auch unkonventionelle etc. Begriffskonzepte und entsprechende Strukturierungen) sein.

Das Zwischenniveau zwischen dem a-konventionellen und dem konventionellen Niveau ist dadurch gekennzeichnet, dass sowohl eine inhaltliche Ausdifferenzierung in Form einer historischen Aufladung vorgenommen, als auch zunehmend zwischen *normativer* und *analytischer* Begriffsverwendung (historische Strukturierungskompetenz) unterschieden werden kann. Der historisch Denkende beginnt zu verstehen, dass zwischen alltagsweltlicher und wissenschaftlich-theoretischer Verwendung des Fortschrittsbegriffs Unterschiede bestehen, ohne diese konkret und selbständig benennen zu können (historische Begriffskompetenz).

Von einem Verfügen auf konventionellem Niveau ist bereits dann auszugehen, wenn Fortschritt sowohl als Begriff wie auch als Kategorie in Form einer eurozentristischen Verabsolutierung verwendet wird.[53] In diesem Fall wird die imperativische Setzung der universalhistorischen „Tendenz zum Besseren" unreflektiert auf alle Bereiche menschlichen Handelns und Leidens bezogen. Ein Stamm afrikanischer Ureinwohner erscheint in dieser Perspektive als in *jeglicher* Hinsicht rückständig und müsse sich anstrengen, bzw. ihm müsse geholfen werden, auf heutiges sowie zukünftiges europäisch-westliches Niveau („Ziel", „quasi-religiöser Kult") zu kommen. Eine zeitliche und regionale Differenzierung hinsichtlich der Gültigkeit wird abgelehnt bzw. kommt nicht in den Blick. Es ist von einer hohen aktiven Bereitschaft auszugehen, das Fortschrittsmodell auf (alle) historischen Ereignisse anzuwenden, erfolgt dies doch quasi automatisch (historische Strukturierungskompetenz). Der Reflexionsanteil ist dagegen sehr gering.

53 Hier gibt es Überschneidungen zu einer naiven Verwendung der Modernisierungstheorie; vgl. hierzu Kap.4.

Ebenfalls konventionell ist das Verfügen über Fortschritt als Kategorie (Strukturierungskompetenz), wenn eine Unterscheidung hinsichtlich der Anwendbarkeit auf verschiedene gesellschaftliche Felder vorgenommen werden kann, ohne dass dies das Begriffskonzept selbst verändern würde (historische Begriffskompetenz). Wer also sagen kann, dass zwar in der Technik, nicht aber in der Moral der Menschen ein Fortschritt erkennbar ist, ohne dass daraus die jeweilige begriffliche Fassung von „Fortschritt" selbst differenziert wird, verfügt über das Konzept auf diesem Niveau. Die oben zitierten Differenzierungen von „Fortschritt" als Begriff und Kategorie nach Weymar, Rüsen und Wright übersteigen dieses konventionelle Niveau insofern, als sie für verschiedene Dimensionen bzw. Sektoren menschlichen Denkens und Handelns unterschiedliche Definitionen von Fortschritt konzipieren. Mit diesen Dimensionen wird sowohl der heuristische als auch der normative Gehalt von Fortschritt verknüpft. Dazu bedarf es inhaltlich-kategorialer Setzungen, die aus dem persönlichen Erfahrungsraum gewonnen werden. Konventionell wäre in diesem Sinne z.B. als Bewertungsgrundlage des technischen Fortschritts – jedenfalls den Umfragen der Demoskopen zu Folge – die Erleichterung der eigenen (kurzfristigen) Lebensbedingungen zu nehmen.[54] Der Maßstab für die Bewertung des „Besseren" ist dann die „einfachere Lebensführung" (historische Begriffskompetenz). Kriterien solcher Art können jetzt sowohl in individueller als auch kollektiver Hinsicht dargelegt werden. Allerdings sind im Empfinden der Individuen diese Prozesse von dem Einzelnen weder kontrollierbar noch beeinflussbar. In obiger Terminologie wird damit eher eine Außenperspektive eingenommen: Die Fortschrittlichkeit erscheint als Ziel und Notwendigkeit, aber auch als fremder, individuell nicht beeinflussbarer Zwang. Die eigene Lebensspanne reiht sich in den „Gang der Geschichte" von einer defizitären Vergangenheit hin zu der besseren Zukunft ein (historische Strukturierungskompetenz).

Auf das intermediäre konventionelle Niveau deutet es also hin, wenn „Fortschritt" – in welcher begrifflich-konzeptuellen Fassung auch immer – in Bezug auf spezifisch historische Ereignisse als gegeben angenommen

54 Allensbach, Jahrbuch, 2002, S. 17-30, zu technischer Fortschritt S. 857-867.

und affirmativ (also Fortschritt als gegeben anerkennend) oder kritisch (einen zwar denk- und wünschbaren Fortschritt als in der Wirklichkeit aber nicht gegebenen postulierend) angewendet wird (historische Strukturierungskompetenz). Mit Bezug auf die „tatsächliche Wirklichkeit" sowohl in Bezug auf Gegenwart als auch in Bezug auf Vergangenheit kann über diesen Begriff und seine Relevanz zur Strukturierung historischer Phänomene, Gegebenheiten und Begebenheiten kommuniziert werden, wobei „Fortschritt" selbst als *Erklärungsmuster* thematisiert werden kann (historische Strukturierungskompetenz), basierend auf einer ideengeschichtlichen Grundlage bzw. zumindest auf der Erkenntnis, dass es sich um ein spezifisch neuzeitliches, westliches Modell handelt (historische Begriffskompetenz). An dieser Stelle ist z.B. eine Verbindung zu dem Verfügen über Epocheneinteilungen zu sehen, graduierungslogisch wird also über gruppenspezifisch relevante semantische Vernetzungen und deren funktionale Aspekte zur Strukturierung und Deutung qualitativer Unterschiede in der Zeit verfügt.[55] Ausgehend von diesen Bestandteilen bedeutet das konventionelle sachkompetente Verfügen über „Fortschritt" als Begriff und Kategorie sowohl die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, dieses Konzept affirmativ zu unterstellen, abzulehnen oder beide Tendenzen im Gleichgewicht zu wähnen (historische Strukturierungskompetenz).[56]

Das konventionelle Niveau wird dann überschritten, wenn es zu einer einsetzenden bewussten Reflexion der Prinzipien, Setzungen und inneren Kohärenzen von Fortschritt als Kategorie und Begriff kommt. Dies kann in Form zunehmender Kritik an der eben beschriebenen Fassung und Verwendung der Kategorie Fortschritt geschehen. So kommt im Zuge zunehmender Reflexivität gerade der Erklärungsgehalt kritisch in den Blick (historische Strukturierungskompetenz). Fortschritt wird zunehmend als normatives Deutungsmuster verstanden – also als historisches Werturteil (historische Strukturierungskompetenz). Dabei kann eine stärkere kategoriale und räumliche Ausdifferenzierung sowohl diachron als auch synchron in Bezug auf die Relevanz für die Domäne des Historischen und hinsichtlich des Begriffskonzepts selbst vorgenommen werden. Die Standortgebundenheit der Fortschrittsbewertung historischer Entwicklungen gelangt so in den Blick (historische Strukturierungskompetenz). Allerdings bedeutet das keine generelle Ablehnung. Eine solche müsste in den Bereich des konventionellen Verfügens über Fortschritt subsumiert werden (historische Strukturierungskompetenz). Vielmehr bleiben alle drei Bewertungen möglich, sie können auf diesem Niveau aber selbstständig kritisch begründet und in ihrer Begrenzung wahrgenommen werden, die Grenzen verflüssigen sich, neue und bereits vorhandene Kategorien und Begriffe, die jetzt aber elaborierter verwendet werden können, werden in Bezug auf Fortschritt diskutiert und zur Grundlage von diachronen und synchronen Vergleichen.[57]

Transkonventionell hingegen ist ein Verfügen über „Fortschritt" als Begriff bzw. Kategorie zu nennen, wenn ausgehend von einer breiten Kenntnis der historischen Genese des Fortschrittsbegriffs „Fortschritt" explizit als Konstruktion verstanden wird und somit reflektiert verwendet werden kann: Dann kann der Begriff in seiner inhaltlichen Füllung, aber auch in seiner Relevanz zur Strukturierung historischer Phänomene, Begebenheiten und Gegebenheiten auch dort problematisiert werden, wo er entweder als zu glaubender, quasi religiöser Kult unterstellt wird oder wo er als Grundlage wissenschaftlicher Erklärungen fungiert. Vielmehr wird die Standortgebundenheit sowohl geographisch als auch historisch als zentrales Konstruktions- und Verwendungsmerkmal erkannt und selbständig auf historische Ereignisse bzw. deren Deutungen angewendet. Das bedeutet nicht, dass Fortschritt als relevante Deutungskategorie von Zeitverläufen abgelehnt wird, jedoch wird Fortschritt bzw. eine historische Narration, die auf diesem Erzählmuster beruht, als Konstruktion erkannt (historische Strukturierungskompetenz). Das elaborierte Verfügen über

55 Vgl. Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 563-598.

56 Um dieses zu illustrieren sei folgendes Zitat aus dem Kapitel „Fortschritt und Skepsis" des populärwissenschaftlichen Bands zum Thema „Werte" von Peter Prange angeführt. Ausgehend von seinen eigenen biographischen Erfahrungen („besseres Leben") kommt er zu folgendem Schluss: „Was im kurzen Leben eines Menschen wie eine epochale Wende erscheint, erweist sich im Durchgang der Geschichte als ein ewiges europäisches Hin und Her. Der Fortschritt hört nicht irgendwann auf, und die Skepsis fängt irgendwann an. Fortschritt und Skepsis sind vielmehr ein Zwillingspaar der abendländischen Kultur; sie gehören im Dunkel der Jahrhunderte so untrennbar zusammen wie Hänsel und Gretel im finsteren, düsteren Wald." Prange, Werte, 2007, S. 495.

57 Hier sei auf ein Beispiel von Weymar verwiesen: Wenn man sich des Fortschritts als Werturteil und der damit zusammenhängenden logischen Implikationen bewusst sei, könne eine Denkfigur wie folgt stattfinden: „Bei dieser Denkoperation ist es dann zulässig, unabhängig von Raum und Zeit verschiedene Vorgänge und Erscheinungen zueinander in Beziehung zu setzten und nach Wertideen zu ordnen, die attische Demokratie unter dem Aspekt politischer Mitbestimmung ‚fortschrittlicher' zu nennen als Preußen, die preußische Verwaltung um 1800 unter dem Gesichtspunkt der Effektivität ‚fortschrittlicher' als die Athens." (Weymar, Fortschritt, 1984, S. 86). Die Übersteigung des Konventionellen liegt hier in der Differenzierung unterschiedlicher Fortschritts-Aspekte, nicht aber in der Applikation des Denkmusters als solches. Die transkonventionelle Reflexion würde es etwa erfordern, zu bedenken, dass das gegenwärtige Beurteilungskriterium den so eingeordneten Ereignissen selbst fremd sein muss: „wäre die Entwicklung einer stärkeren Mitbestimmung den Athenern als eine Entwicklung zum Besseren erschienen? – wohl kaum."

„Fortschritt" als Begriff und Kategorie wirkt auch hier wieder deutlich in den Bereich der historischen Orientierungskompetenzen hinein:[58] Das Individuum erlangt durch diese Metaperspektive Freiheiten im Hinblick auf die eigene Zukunft, das Ziel „Vervollkommnung des Menschen zum Besseren" kann als imperative Aufgabe deutlich relativiert werden und, das ist zentral, kritisch und reflektiert kategorial ausdifferenziert und kommunikativ vertreten werden. Damit ist die Frage nicht, ob Fortschritt abgelehnt oder befürwortet wird,[59] sondern wie und worauf dieses Konzept mit welchen Begründungen bezogen wird. Wer also etwa sagen könnte: „Das, was die europäische Moderne als ‚Fortschritt' bezeichnet, mag in der Geschichte nicht so einfach vorzufinden sein, wie der Begriff suggeriert. Die Vorstellung, dass sich alles zum Guten entwickelt, unterschlägt, dass die Kriterien für das, was ‚gut' ist, sich wandeln, und dass jemand, der im ‚Mittelalter' gelebt hat, die späteren Entwicklungen, die wir für fortschrittlich halten, keineswegs als Verbesserung hätte wahrnehmen müssen. Dennoch sehe ich von uns aus eine Verbesserung in vielerlei Hinsicht und dies gibt mir die Hoffnung und den Mut, an einer Verbesserung weiter zu arbeiten." Dies wäre ein Beispiel für transkonventionellen Fortschrittsoptimismus. Wenn dagegen jemand – im Anschluss an die postmoderne Theorie – Fortschritt als Machtsystem der bürgerlichen Gesellschaft (historische Begriffskompetenz) begründet ablehnt und stattdessen eine Gegenwartsorientierung postuliert (historische Strukturierungskompetenz), denkt ebenfalls fortschrittskritisch auf transkonventionellem Niveau. Eine Voraussetzung ist aber, dass beide Standpunkte in ihrer gegenseitigen relativen Gleichberechtigung und Relevanz wahrgenommen und akzeptiert werden.

58 Vgl. hierzu wiederum die Beiträge von Schreiber und Körber/Meyer-Hamme/Schreiber, in diesem Band S. 236-264 und S. 473-504.

59 Allerdings wird eine apriorische Fortschrittsidee als fundierendes Paradigma „der" Universalgeschichte im Sinne eigener Re-Konstruktionen abgelehnt werden müssen. Diesen Zwang bringt bereits die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft der räumlichen und zeitlichen Differenzierung in synchroner und diachroner Hinsicht mit sich.

4. MÖGLICHE KONSEQUENZEN FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT

Was bedeutet das bisher Ausgeführte für einen Geschichtsunterricht, der sich der Ausbildung historischer Kompetenzen verpflichtet sieht?[60] Deutlich geworden sein sollte, dass es nicht ausreicht, Fortschritt als Inhalt zu behandeln, sondern es bedarf der Reflexion der begrifflichen und kategorialen Grundlagen. Zu einer ideengeschichtlichen Auseinandersetzung muss daher immer auch die Frage nach der Reichweite bzw. dem normativen Gehalt gestellt werden. So müssten analytische Dimensionierungen zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlichen Räumen thematisiert sowie „Fortschritt" zu vergleichbaren Begriffen und Kategorien wie „Modernisierung" oder „Wachstum" in Beziehung gesetzt werden. „Fortschritt" kann dabei explizit thematisiert wie auch implizit „gefunden" werden.

Ein Beispiel für eine eher implizite Verwendung kann im Rahmen der Verhandlung der „weltweiten Wirkungen und langfristigen Folgen der europäischen Kolonisation und der Weltwirtschaft des 17. bis 19. Jahrhunderts"[61] erfolgen.[62] Grob können mit „Modernisierungstheorien", „Dependenztheorien", „Nulleffekt-Theorien" und „Selbstmord-Theorien" vier Erklärungsansätze unterschieden werden, denen auch differierende Fortschrittsvorstellungen bzw. -bewertungen zugrunde liegen. Exemplarisch soll das an der Modernisierungstheorie aufgezeigt werden.

Diese wurde in den 1940er bis 1960er Jahren in den amerikanischen Sozialwissenschaften v.a. der Politikwissenschaft und Soziologie populär. In vielen Fällen basierten diese Theorien auf der strukturell-funktionalen Soziologie Talcott Parsons, die von Subjektivität abstrahierte und dagegen Systeme in den Mittelpunkt der Analyse rückte. In Deutschland wurden Modernisierungstheorien im Zuge des „Programms der historischen Sozialwissenschaften" aufgegriffen. Ausgangspunkt der Überlegungen war die grundsätzliche Dichotomie von Moderne und Tradition. Diese galt es in historisch-komparativen Analysen aufzuzeigen, wobei die unausgesprochene Folie die westliche, v.a. amerikanische Gesellschaft mit ihren Errungenschaften der liberalen Demokratie und der Industrialisierung war.[63]

60 Für konkrete, aber noch nicht explizit kompetenzorientierte Unterrichtsvorschläge zu Fortschritt vgl.: für den Geschichtsunterricht das Praxisheft Geschichte lernen, H.1, 1988; für den Politikunterricht vgl. Wochenschau für politische Erziehung Sozial- und Gemeinschaftskunde (Ausgabe Sek. II) Nr.6, 44. Jg, 1993.

61 v. Borries, Kolonialgeschichte, 1986, 46.

62 Dieser Inhalt wird in den meisten Rahmenrichtlinien und Curricula des Geschichtsunterrichts enthalten sein.

63 Nolte, Modernisierungstheorien, 2002, S. 219f. Daran hat letztlich auch Wehlers Fassung der Modernisierungstheorien nichts geändert, wenn er dies auch offen gelegt wissen will; vgl. Wehler, Modernisierungstheorien, 1975, S. 60.

Wichtig zu erkennen ist, dass eine andere historiographische Entwicklung zugrunde gelegt wird: Bei der Debatte um „Fortschritt" steht vor allem die Ideen- und Mentalitätsgeschichte im Mittelpunkt, während im Zuge der Modernisierungstheorien eher Wirtschafts-, Politik- und Gesellschaftsgeschichte in den Mittelpunkt gerückt werden. Damit geht ein eher „hartes", (natur-)wissenschaftliches Geschichtsverständnis (epistemologische Frage) einher. So sollten Modernisierungs*theorien* im Sinne einer Makroperspektive als Ausgangspunkt für entsprechende komparative, analytisch-systematische Studien gewählt werden, um so Entwicklungen hin zur Moderne zu *erklären* („Wie wir so geworden sind, wie wir heute sind"). Modernisierung wurde dabei häufig verstanden als „ein revolutionärer, unausweichlicher, irreversibler, globaler, komplexer, systemischer, langwieriger, aber in Phasen unterteilbarer, tendenziell homogenisierender und – last not least – progressiver Prozess."[64] Modernisierung wird so systematisch verstanden, da es darum gehe, für die einzelnen Aspekte Modernisierungsprozesse aufzuzeigen.

Wenn nun Äußerungen im Rahmen des oben angesprochenen Themenkomplexes zu dem Schluss kommen, dass die westlichen „Entdecker" den traditionellen Gesellschaften den Weg zur Moderne aufgezeigt hätten, diese aber nicht in der Lage gewesen wären, diesen auch erfolgreich zu beschreiten, ist es für einen kompetenzorientierten Umgang wichtig aufzuzeigen, dass hier ein modernisierungstheoretisches Paradigma zugrunde liegt, dem eine bestimmte normative Basis innewohnt, wodurch dieses Urteil auf der Basis bestimmter historischer Prozesse gefällt wird, bei der andere ausgeblendet werden. Wenn Schüler kontrastiv Fortschritt mit Modernisierungstheorien vergleichend aufeinander beziehen können, indem sie etwa oben angeführte Dimensionen anführen und deren Interdependenzen sowie Ausgrenzungsmechanismen verstehen, könnte historische Sachkompetenz ausgebildet werden. „Modernisierung" und „Fortschritt" können dann als Begriffe bzw. Kategorien in ihren Konvergenzen und Divergenzen diskutiert werden.

Genau hier liegt die Notwendigkeit, nicht bei einer Deutung stehen zu bleiben, sondern im Sinne der Multiperspektivität verschiedene Begriffe und Kategorien gegenüber zu stellen und deren Verhältnis zueinander zu klären. Nur wenn sie über diese hinsichtlich ihrer inhärenten Logiken verfügen, können Schüler zu eigenständigen Urteilen aufgrund eines sachkompetenten Verfügens über – in diesem Fall - „Fortschritt" bzw. „Modernisierung" gelangen.

Es kann also nicht darum gehen in irgendeiner Weise „die" konventionellen Deutungen einfach vorzugeben. Vielmehr muss der Unterricht den Schülerinnen und Schülern bewusst machen, dass es diese Begriffe und Kategorien in ihrer konventionellen Fassung gibt, sie ihnen vorführen und damit verfügbar machen, und zwar zum konventionellen Niveau hin als mehrere, nebeneinander stehende Möglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler identifizieren, erläutern, beim eigenen Schreiben benutzen und auf die sie mit jeweils einem anderen (gegebenen) Konzept reagieren lernen müssen. Zum transkonventionellen Niveau hin müssen sie dann fähig und bereit sein, die Fortschrittskonzepte selbst in ihren Voraussetzungen, Argumentationsmustern etc. thematisieren zu können. Hier gilt es, die Schüler zu befähigen, die Konsequenzen etwa eines ungebrochenen Fortschrittsoptimismus mit denen einer Fortschrittsskepsis zu vergleichen.

64 Wehler, Modernisierungstheorien, 1975, S. 16. Wehler kritisiert dieses naive Verständnis zu Recht, in seinen eigenen Studien scheint er dieser Grundtendenz aber nicht gänzlich entkommen zu sein; vgl. hierzu Lorenz, Krise, 2004.

LITERATUR

Amend, Christoph: Die prekäre Generation, in: DIE ZEIT, Nr.14, 2006 [vgl. auch http://www.zeit.de/2006/14/Titel_2fZukunft_14; gelesen am: 4.9.2007].

Baecker, Roland: Fortschrittseuphorie, Sinnverfinsterung und die Wiederentdeckung des Natürlichen. Zur Geschichte des Begriffs Fortschritt und Diskussion seines Selbstverständnisses in der neuzeitlichen Philosophie, Oldenburg 1988.

Bonstein, Julia/Theile, Merlind: Auf Nummer unsicher, in: Der SPIEGEL, Nr. 31, 2006.

Borries, Bodo von: Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492-1830, Düsseldorf 1986.

Borries, Bodo von (u. M. v. Andreas Körber): Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: ders./Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hgg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 239-279.

Borries, Bodo von (u. M. v. Sigrid Weidemann, Oliver Baeck, Sylwia Grzeskowiak u. Andreas Körber): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München 1995.

Demandt, Alexander: Der Fortschrittsgedanke in der Geschichte, in: Kulturaustausch 55 (2005), S. 52-55.

Fukuyama, Francis: On the Possibility of Writing a Universal History, in: Melzer, Arthur M./Weinberger, Jerry/Zinman, M. Richard: History and the Idea of Progress, Ithaca/London 1995, S. 13-29.

Koselleck, Reinhard: Begriffsgeschichte, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 40-44.

Koselleck, Reinhard: Fortschritt, in: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hgg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2: E – G (Studienausgabe), Stuttgart 2004, S. 351-423.

Koselleck, Reinhart: >Fortschritt< und >Niedergang< - Nachtrag zur Geschichte zweier Begriffe, in, ders.: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache (mit zwei Beitr. von Ulrike Spree und Willibald Steinmetz sowie einem Nachw. zu Einl.-fragm. Reinhart Koselecks von Carsten Dutt), Frankfurt am Main 2006, S. 159-181.

Lorenz, Chris: Wozu noch Theorie der Geschichte?, in: Depkat,Volker/Müller, Matthias/Sommer, Andreas Urs (Hgg.): Wozu Geschichte(n)? Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie im Widerstreit, Wiesbaden 2004, S. 117-144.

Löwith, Karl: Weltgeschichte und Heilsgeschichte. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie, Stuttgart 1953.

Meier, Christian: Ein antikes Äquivalent des Fortschrittsdenkens, in: Historische Zeitschrift 226 (1978), S. 265-316.

Mittelstraß, Jürgen: Fortschritt, in: ders. et. al. (Hgg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2 C-F,, Stuttgart/Weimar 2005, S. 535-537.

Noelle-Neumann, Elisabeth/Köcher, Renate (Hgg.): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1998–2002, Bd. 11, München/Bonn 2002.

Nolte, Paul: Modernisierungstheorien, in: Jordan, Stefan (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 218-222.

Piepmeier, Rainer: Fortschritt, in: Bergmann, Klaus et. al.(Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber ^{5}1997, S. 150-153.

Prange, Peter: Werte. Von Plato bis Pop; alles, was uns verbindet, München 2006.

Rapp, Friedrich: Fortschritt. Entwicklung und Sinngehalt einer philosophischen Idee, Darmstadt 1992.

Ruppert, Karsten: Die Idee des Fortschritts in der Neueren Geschichte, Wolnzach, 2000.

Rüsen, Jörn: Fortschritt. Geschichtsdidaktische Überlegungen zur Fragwürdigkeit einer historischen Kategorie, in: ders: Historisches Lernen, Grundlagen und Paradigmen, Köln 1994, S. 188-203.

Schmidt, Hans-Joachim: Einleitung: Ist das Neue das Bessere?, Überlegungen zu Denkfiguren und Denkblockaden im Mittelalter, in: ders. (Hg.): Tradition, Innovation, Invention, Fortschrittsverweigerung und Fortschrittsbewusstsein im Mittelalter, Berlin/New York 2005, S. 7-24.

Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas et. al.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

Sears, Elizabeth: The ages of Man. Medieval Interpretations of the life cycle, Princeton 1986.

Sledziewski, Elisabeth G.: Fortschritt, in: Sandkühler, Hans Jörg et. al. (Hgg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 2 F-K, Hamburg 1990, S. 95-105.

Wehler, Hans-Ulrich: Modernisierungstheorien und Geschichte, Göttingen 1975.

Weymar, Ernst: „Fortschritt“ als Orientierungsproblem in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, in: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.).: Geschichte als Legitimation?. Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik-, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis, Braunschweig 1984, S. 63-93.

Wright, Georg Henrik von: Progress: Fact and Fiction, in: Burgen, Arnold/Mc Laughlin, Peter/Mittelstraß, Jürgen (Hgg.): The idea of progress, Berlin/New York 1997, S. 1-18.

Verfügung über überfachliche Kategorien als Teil der „Historischen Sachkompetenz"

Das Beispiel „Herrschaft"[1]

Bodo von Borries, Christine Pflüger (unter Mitarbeit von Heike Hessenauer)

Dass „Herrschaft" eine zentrale Kategorie des „historischen Denkens" darstellt, steht außer jeder Frage. Früher, zur Zeit der Dominanz von Politikgeschichte, galt sie sogar als die wichtigste geschichtliche Kategorie überhaupt. Wichtig ist aber auch, dass „Herrschaft" als Begriff einen unhintergehbaren Doppelcharakter hat, nämlich einmal eine systematische Bedeutung in Politikwissenschaft und Soziologie[2] und einmal eine

1 Aufgabe dieses Textes ist es nicht, einen Hauptteil der „Historischen Sachkompetenz" vollständig („flächendeckend") abzuhandeln, sondern zu zeigen, dass eine Graduierung der Verfügung über „historisierte allgemeine Begriffe" überhaupt möglich ist. Deshalb wird z.B. nicht der gesamte Sektor des „Politischen" oder der „Wirtschaft" als Beispiel gewählt, sondern ein etwas besser handhabbares Begriffsfeld, nämlich „Herrschaft" (mit „Partizipation" und „Anarchie"). Zu allgemeinen Hinweisen zur Graduierung der historischen Sachkompetenzen vgl. auch den Beitrag von Schöner, Allgemeine Hinweise zur Graduierung der historischen Sachkompetenzen, in diesem Band S. 505-521.

2 Vgl. dazu beispielsweise Bruch 2000 mit der These, dass „Organisation" ein wesentlicher Bestandteil von Herrschaftsverhältnissen und -strukturen sei, und der Untersuchung verschiedener kritischer Gesellschaftstheorien sowie soziologischer Theorien über die historische Entwicklung der modernen Gesellschaft (z.B. Norbert Elias) auf ihre – vor allem auch impliziten – Aussagen über Organisation und damit über Herrschaft bzw. Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft, auch Haferkamp 1983 mit Diskussion z.B. der „eigengewichtstheoretischen" Herrschaftserklärungen von Offe und Narr (Haferkamp 1983, 23ff.), zum Zusammenhang zwischen Ökonomie, Politik, normativem System und Herrschaft und mit Ansätzen zum Zusammenhang zwischen Macht, Legitimität und Herrschaft z.B. Schelsky und Dahrendorf. Ausführlich kritisch erörtert werden auch Luhmanns Machttheorie sowie einige handlungstheoretische Ansätze. Schließlich erarbeitet Haferkamp selbst einen auf der Betonung der beiden Steuerungsmittel „Überlegenheit" (auf der Grundlage von „Leistung") und „Übermacht" (auf der Grundlage von „Schädigung") beruhenden theoretischen Ansatz zur Analyse von Macht- und Herrschaftsstrukturen und zur Erklärung des Entstehens von Macht und Herrschaft (Haferkamp 1983, 110ff.). Abschließend folgt sogar – historisch wichtig – eine Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien der Entstehung einzelner Herrschaftszusammenhänge in Westeuropa, d.h. mit soziologischen Theorien, die versuchen, historische Entwicklungen zu erklären (z.B. Elias) (Haferkamp 1983, 196 ff.). Zur Theorie von Macht und Herrschaft vgl. außerdem Hondrich 1973, Neuenhaus 1998, Weber 1972, Hennen/Prigge 1977, Luhmann 1988, Popitz 1986. Ansätze zu einer soziologisch-politologischen Erklärung historischer Entwicklungen siehe z.B. bei Bendix 1980, Mann 1990, 1991, Pauen 1998.

historische Bedeutung in der Historie (mit extrem wechselnden Formen und Funktionen je nach Raum und Epoche). Eine Seite ist jeweils ohne die andere nicht wirklich zu verstehen. Für das Geschichtslernen („Kompetenzerwerb") bedeutet das, dass die Fächer „Geschichte" und „Politik" (oder „Gesellschaftslehre") unbedingt abgestimmt arbeiten müssen. Das gilt vor allem für die unteren Anforderungs- und Graduierungsstufen.

Am Beispiel „Herrschaft" (auch „Partizipation" und „Anarchie") wird der Versuch einer Graduierung der Verfügung über eine primär systematisch-sozialwissenschaftliche und sekundär auch fundamental-historische Kategorie gemacht.[3]

1. Nötige Differenzierung von Phänomen und Begriff „Herrschaft"

Wenn man sich mit der Verfügung über die Kategorie „Herrschaft" als Teil „Historischer Sachkompetenz" auseinandersetzt (etwa Unterricht plant), sollte man – zwecks Abgrenzung und Vereinfachung – mehrere taktische Vorentscheidungen fällen:

- Es ist – wie erwähnt – sinnvoll, die Doppelkategorie „Herrschaft und Mitbestimmung" zu wählen und vor allem gleich als Drittes „Anomie und Anarchie"[4] mit einzubeziehen, damit sich eine Symmetrie um die – in einem eigenen Bewertungsdurchgang auf Erwünschtheit zu prüfende – Form der „Mitbestimmung" ergibt.

3 Bekanntlich empfiehlt es sich bei Begriffsklärungen, die Gegenbegriffe und die Nachbarbegriffe zu vergleichen, um Abgrenzungen und Besonderheiten („differentia specifica") zu bestimmen. Im Falle von „Herrschaft" gibt es jedoch nicht nur logisch, sondern auch politisch-moralisch gute Gründe, vom Wort- und Problemfeld auszugehen, also neben „Herrschaft" („öffentliche Gewalt/Ordnung") das Gegenteil „Herrschaftslosigkeit" („Anarchie", „Anomie") und das wünschenswerte Gleichgewicht („Partizipation", „Mitbestimmung") ausdrücklich einzubeziehen.

4 Meist wird „Anarchie" als abgelehnte Fehlform verstanden. An dieser Stelle kann nicht erörtert werden, inwieweit – mit einer großen Tradition in Theorie (seit Bakunin und Kropotkin) und Praxis (z.B. Teilen der italienischen und spanischen Arbeiterbewegung) – „Anarchie" auch positiv gefasst werden kann („Harmonie", „freiwillige Assoziation" statt „Chaos" und „Kampf aller gegen alle"). Vielleicht wäre deshalb für die negative Variante („regellose Gewalt") der – allerdings dem Alltagssprachgebrauch fremde – Terminus „Anomie" vorzuziehen.

- Eine ganze Gruppe von wichtigen Subkategorien (im Sinne von Leit-Begriffen) wie „Staat", „Zwang"/„Gewalt"/„Macht", „Unterdrückung", „Teilhabe"/„Partizipation", „Freiheit", „Privileg"/„Vorrecht" ist mitzudenken; es geht also um ein ganzes Wort- und Begriffsfeld.[5]
- Ratsam ist auch die – zeitweilige – Beschränkung auf „Herrschaft im Inneren", also die – vorläufige – Ausklammerung der Außenpolitik mit „Expansion", „Krieg", „Hegemonie", „Reichsbildung" in der Einführungsphase. Später muss diese zweite Hälfte, die zudem eine stärkere Abgrenzung der Begriffe „Herrschaft" und „Macht" fordert, selbstverständlich nachgeholt werden.[6]
- Eine Beschäftigung mit „Außereuropa", also mit 90 % der Erde und der Weltbevölkerung (auch der „Historie") ist nötig,[7] kann aber an dieser Stelle nicht geleistet werden.[8] Es muss auch offen bleiben, ob sich das Herrschaftsproblem dort teilweise anders stellt – oder gerade nicht.

Wenn man „Herrschaft" systematisch angemessen erfassen will – und das ist für ihre zusätzliche „Historisierung" bzw. vor dieser unerlässlich –, muss man vor allem ihre Elemente, Formen und Funktionen durchdenken.[9] Dazu gehören – bei zentraler Bedeutung der (in der neueren Forschung besonders beachteten) „Kommunikationsprozesse" – vor allem:

5 Vgl. dazu auch den Aufsatz von Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

6 Das schließt nicht aus, auch für die außenpolitische Dimension versuchsweise Analogien im Nahbereich, z.B. Erfahrungen mit der Parallelklasse, der Nachbarschule oder einer rivalisierenden Jugendbande, heranzuziehen. Dass der Erkenntniswert zugleich immer begrenzt bleiben wird, ist eine Selbstverständlichkeit.

7 Gerade die „Orientierungsfunktion" der Historie für junge Europäer spricht unbedingt dafür, andere Kontinente gründlich vorkommen zu lassen: Sonst wird weiter die gefährliche und törichte Illusion bestärkt, es gäbe in Geschichte und Gegenwart nur Europa und seine Abkömmlinge.

8 Die regionalen/kontinentalen Räume der Geschichte selbst gehören zu den überfachlichen Kategorien, die im Rahmen „Historischer Sachkompetenz" erworben werden müssen. Es kann also keineswegs darum gehen, „Außereuropa" wegzulassen. Nur soll die ausdrückliche Erörterung nicht gerade an dieser Stelle geschehen – und vermutlich soll auch die unterrichtliche Behandlung Außereuropas nicht am Beispiel Herrschaftsformen erfolgen.

9 Eine zureichende Analyse politikwissenschaftlicher Grundlagenliteratur zu „Herrschaft" wird in den folgenden Überlegungen nicht beansprucht. Sie bleibt ein Desiderat bei der weiteren Präzisierung der „Historischen Sachkompetenz". Dank Hättich u.a. (1986) wissen wir immerhin, wie die Begriffe „Politik", „Macht", „Herrschaft", „Staat" und „Gemeinwohl" in Schulbüchern gebraucht werden (bzw. wurden). Die Studie kommt zu dem Befund, dass die Begriffe selten klar definiert und oft synonym verwendet werden (mangelnde Trennschärfe). Für eine Differenzierung zwischen systematischem und historischem Zugriff scheint es Bedarf zu geben oder wenigstens gegeben zu haben.

- Gewalt(apparat),
- Organisation,
- Legitimation,
- Institutionalisierung/Instanzen,
- Kontrolle/Begrenzungen,
- Verdichtung/Entflechtungen.

Die Manifestationen der Formen, in denen Herrschaft sich zeigt, der Funktionen, die durch Herrschaft ausgefüllt werden, und der Träger, die Herrschaft ausüben (und ertragen), sind überaus wichtig, da sie bereits Hinweise auf die *Historizität* (den Wandel) geben. „Sammlerinnen und Jäger" etwa – vermutlich auch einfache „Hackbau- bzw. Gartenbaugesellschaften" – kennen (noch) keine „Herrschaft" (im – vollen – Sinne Max Webers), weil sie keine brauchen („Arbeitsorganisation" und „Sicherheitsrisiko" verursachen noch keine entsprechenden Bedürfnisse)[10] und auch keine ausprägen können („fehlender Surplus" ermöglicht noch keine „Freistellung von Arbeit").[11]

Die Funktionen von Herrschaft sind also, ohne dass die nötige Anreicherung und Ausdifferenzierung aus politologischer und soziologischer Blickrichtung hier möglich wäre, grob so zu bezeichnen:

- Zusammenarbeit bei großen Aufgabenstellungen („Synergieeffekte", „Arbeitsorganisation"),
- Sicherheit und Ordnung (Verteidigung gegen äußere Angriffe, nämlich seitens ähnlicher Herrschaftssysteme, Schutz vor innerer Gewaltausübung, nämlich kleinen „Möchtegern-Herrschern"),
- Expertentum und Spezialistentum (*„Jede(r) macht, was er am besten kann; das gilt auch für die ‚Bestimmer'."*),
- Umverteilung des „Surplus" von „unten" (Produzenten) nach „oben" (Herrschende), also „Abschöpfung" (polemisch auch „Ausbeutung" genannt) und Leben ohne eigene (körperliche) Arbeit.

Wenn man sich *historisch* mit „Herrschaft" (sowie „Mitbestimmung" und „Anarchie") auseinandersetzen will, hat man besonders auf rasche Ände-

10 Außerdem hatten sie als „Stammesgesellschaften" vermutlich „Palaverstrukturen" – mit weitgehender Einigungspraxis – hergestellt.

11 Der Herrschaftsbegriff ist somit, auch wenn das für die unteren Kompetenzniveaus eine ärgerliche Komplikation bedeutet, ziemlich fest und unvermeidlich mit den Wirtschaftsformen verknüpft.

12 Man kann aber auch gleich an „Strukturvergleiche" im Sinne prototypischer Modelle denken. Damit sind nicht eigentlich „Längsschnitte", also detaillierte langdauernde Ereignis- und Entwicklungsgeschichten, gemeint, sondern eine Art von tatsachengesättigter Veranschaulichung von epochenspezifischen Ausformungen und Begriffen.

rungen, große Umbrüche, tiefreichende Wandlungen zu schauen. Denn über diese ist in besonderer Weise *„narrativ"* zu sprechen, d.h. als hergestellter Zeitverlauf mit räumlichen und kausalen Vernetzungen. Nach dieser Überlegung dürften bestimmte Inhaltstypen – wie „Revolutionen", „Verfassungsgebung", „Staatsauflösung" – besonders geeignet für eine „Thematisierung" von „Herrschaft im Wandel" sein.[12]

2. MÖGLICHE GRADUIERUNG

Wie aber könnte eine Graduierung der kategorialen Verfügung über das Begriffsfeld „Herrschaft", „Mitbestimmung" und „Anarchie" aussehen, wenn man die Dreiheit von „Kenntnissen", „Fähigkeiten und Fertigkeiten" sowie „Bereitschaften" zu Grunde legt und – außer einer „Nullstufe" – auf fünf Grade abzielt?[13] Die folgenden Überlegungen sollen zunächst einmal eine Diskussionsgrundlage liefern, sind also noch nicht als „fertig" und „endgültig" zu verstehen. Natürlich ist es dabei notwendig (jedenfalls wünschenswert), so zu graduieren, dass die „Bereitschaft"/„Motivation" einer vorigen Stufe sich auf der nächsten Ebene in „Fähigkeiten" und „Kenntnissen" äußert bzw. in solche umgesetzt wird. Für die Graduierung auf dem Kenntnissektor ist dem Ordnungskriterium eines steigenden Grades der Ausdifferenzierung und Abstraktion von Begrifflichkeit und Analysekriterien zu folgen.[14] Zugleich soll eine innere Vernetzung zwischen „Kenntnissen" und „Fähigkeiten" gesichert werden. Die folgenden Konkretisierungen sind – natürlich – nicht als vollständige Liste zu verstehen, sollen aber richtungsweisende Beispiele geben.

13 Bei den „Graden" handelt es sich nicht um feste „Stufen" – im Sinne von „Plateaus" – und eigentlich auch nicht um „Niveaus", sondern eher um „Intervalle". Dabei sind „Niveau" zwei („konventionssuchend") und vier („konventionskritisch") in besonderem Maße Übergangsstadien, die durch eine Unzufriedenheit mit dem Erreichten, aber noch nicht durch positiv zu beschreibende Merkmale charakterisiert sind (vgl. v. Borries 1988, 60f.). Typisch dürfte hier also eine „Gemengelage von Niveaus" mit partiellen Vorgriffen und Rückständen sein.

14 Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass Begriffe in Form hierarchischer Begriffssysteme, die nach unterschiedlichen Allgemeinheitsstufen organisiert sind, im Gedächtnis gespeichert werden. Begriffliche Hierarchien sind dabei Resultat wechselnder Differenzierungsnotwendigkeiten in unterschiedlichen Kontexten (vgl. dazu Hoffmann 1986, 34-36, Jüngst 1998, 12ff.). Bei der Graduierung nach steigendem Abstraktionsgrad wurde versucht, zum einen diese hierarchische Begriffsrepräsentation sowie zum anderen Untersuchungen zum Übergang von konkreten zu formalen Denkoperationen bei Jugendlichen zu berücksichtigen (vgl. Schröder 1989).

Niveaus der Verfügung über historisch gesättigte Begriffe von „Herrschaft" zur Strukturierung historischer Phänomene

(I: Kenntnisse)

Niveau	Kenntnisse		Fähigkeiten/Fertigkeiten	Bereitschaft/Motivation
	Systematisch (politikwiss.)	**Historisch**		
transkonventionell	Über ein flexibles und differenziertes (nicht nur abstraktes) begriffliches Instrumentarium zur weiterführenden Analyse für konkrete Einzelfälle und Strukturvergleiche von Herrschaftsverhältnissen und Macht-/Herrschaftskonflikten verfügen.	Konzepte und Begriffe von Herrschaft in historischer Hinsicht flexibilisieren und dynamisieren, ohne sie aufzugeben. Begriffe und Strukturen durch Aufeinander-Beziehen (auch von Systematik und Historizität!) weiterentwickeln.		
konventionskritisch	Gegenbeispiele zu den Konventionen und Defizite in den Konventionen kennen. Inkonsistenzen und Inkompatibilitäten, Ambiguitäten und Ambivalenzen benennen. Kriterien für die Kritik an Herrschaftsformen entwickeln.	Historische Wandelbarkeit der Begriffe und Einschätzungen von „Herrschaft" – und der geschichtswissenschaftlichen Zugriffe darauf – kennen.		
konventionell	Worte wie „Herrschaft", „Staat", „Monarchie", „Freiheit" als Abstraktionen, d.h. als Kategorisierungen von „Fällen", kennen. Herrschaftsfunktionen aufzählen und exemplifizieren. Herrschaftsformen (und -fehlformen) aufzählen und exemplifizieren.	Geläufige historische Begriffe zu Herrschaftsformen (*„Gottkönigtum", „Priesterherrschaft", „Absolutismus", „Ständewesen", „Rätesystem", „Parlamentarismus"*) kennen, für triftig halten („zum Nennwert nehmen") und anwenden (ohne besondere Kenntnis ihrer Grenzen und Ambivalenzen).		
konventionssuchend	Einige grobe (sehr allgemeine) Begriffe für Herrschaftsformen und -funktionen auf- und annehmen.	An einzelnen historischen Fällen Herrschaftsformen, ihre Funktionen, Chancen und Risiken kennen. Partiale und gelegentliche Strukturen willkürlich-situativ verallgemeinern („erratisch").		
a-konventionell	Konkrete Fälle von „Herrschaft", „Mitbestimmung" und „Chaos" in der eigenen Lebenswelt und in ihren massenmedialen Angeboten (auch über die Geschichte) kennen. Beispiele (ohne Begriffe) wissen.			

Niveaus der Verfügung über historisch gesättigte Begriffe von „Herrschaft" zur Strukturierung historischer Phänomene

(II: Fähigkeiten/Fertigkeiten)

Niveau	Kenntnisse		Fähigkeiten/Fertigkeiten	Bereitschaft/Motivation
	Systematisch (politikwiss.)	**Historisch**		
trans-konventionell	„Mythische" Gründungslegenden auch der eigenen Gesellschaft (bzw. ihrer „Herrschenden") auf ihre legitimatorische Funktion hin analysieren und reflektieren. Zu differenziert-abgewogenen Einschätzungen von Herrschaftsformen und -legitimationen kommen.	Konventionen benutzen, aber auch experimentell und flexibel mit ihnen spielen *(„Waren die Griechen Demokraten?").* Kontingenz kurzfristiger Änderungen und Komplexität langfristiger Entwicklungen von Herrschaft durchschauen. Historische Prozesse (z.B. „Menschenrechtsentwicklung") kritisch und selbstkritisch in die Zukunft verlängern.		
konventionskritisch	Über Chancen (Gleichheit, Verantwortung) und Grenzen (Zeitaufwand, Desinteresse, Gleichgültigkeit, fehlende Expertise) von Repräsentation und Partizipation – auch in der Demokratie – nachdenken.	Funktionalität auch „unmoralischer" Herrschaftsmaßnahmen erwägen (Empathie auch in „Bösewichte"). Ziel-Mittel-Relationen von Herrschaftsformen durchdenken. Anwendung von spezifischen Herrschafts-Begriffen für Epochen hinterfragen *(z.B. „ancien regime")*		
konventionell	Konventionelle Begründungen von Herrschaftsformen nachvollziehen und selbst liefern können. Herrschaftstypen systematisch zuordnen, Fälle unter bestimmte Kategorien subsumieren.	Konventionelle Vorstellungen von der Entwicklung von Herrschaftsformen *(„Urgesellschaft ohne Staat"/„Gottkönigtum", „Absolutismus"/„Freiheit", „Totalitarismus"/„Menschen- und Bürgerrechte")* explizieren, d.h. aus den historischen Bedingungen erklären. Herrschaftstypen zeitlich zuordnen, Fälle unter bestimmte Kategorien subsumieren. Herrschaftsformen aus ihrer Zeit heraus begründen.		
konventionssuchend	Konkrete (beispielhafte) Machtverhältnisse als institutionalisierte – funktionsfähige und begründungsbedürftige – wahrnehmen.	Frühe Existenz von Machtunterschieden und deren Abweichung von heutigen Zuständen wahrnehmen.		
a-konventionell	„Macht" und „Machtlosigkeit", „oben" und „unten" unterscheiden.			

Niveaus der Verfügung über historisch gesättigte Begriffe von „Herrschaft" zur Strukturierung historischer Phänomene

(III: Bereitschaft/Motivation)

Niveau	Kenntnisse		Fähigkeiten/Fertigkeiten	Bereitschaft/Motivation
	Systematisch (politikwiss.)	**Historisch**		
trans-konventionell	Aktive Bürgerrolle (über Wahlen hinaus) –aufgrund historischer Erfahrungen – übernehmen. Mitbestimmungswunsch in eigene Identität einbauen (trotz Kritik ihrer Realisierung an Demokratie festhalten).	Seine eigenen Begriffe und Schemata von Herrschaft in der Geschichte revidieren. Seine/Ihre eigene Position im Herrschaftsgefüge – und im historischen Längsschnittvergleich – reflektieren wollen. Gegenwart nicht als „Vollendung" der Geschichte verstehen, sondern nach „unabgegoltener" Zukunft in der Geschichte fragen.		
konventionskritisch	An konventionellen Modellen (z.B. „klassische" Demokratietheorie) zweifeln, „ideologiekritische" Wendungen dazu äußern. Kriterien der eigenen Entscheidung in den Blick nehmen. Sich als „interventionsfähiger Bürger" zeigen.	Begründete Kritik an demokratischen Entscheidungen (der Vergangenheit wie der Gegenwart) üben *(„Auch Mehrheiten können Verbrechen begehen!").* Eigene „Staatsmythen" anzweifeln, affirmative Elemente in den Konventionen hinterfragen und kritikgeprüfte Zustimmung leisten.		
konventionell	Wahlen, Mehrheitsentscheidungen, Rechtsbindung und Minderheitenschutz akzeptieren. Sich für universale Gültigkeit der „Menschenrechte" einsetzen. An Wahlen teilnehmen bzw. künftig teilnehmen wollen („informierter und urteilsfähiger Bürger").	Sich – in der der erreichten Entwicklung angemessenen Weise – für Herrschaftsbegrenzung durch Mitbestimmung und für Ordnungserhaltung durch (minimierte) Herrschaft einsetzen. Demokratie als historische – sicherungsbedürftige – Errungenschaft ansehen. Bestehende Herrschaftsbeziehungen historisch reflektieren und den Befund in das Verhalten einbauen.		
konventionssuchend	Sich für Probleme von „sozialer Ungleichheit" und „politischer Ungleichheit" (Unterdrückung, Ausbeutung) interessieren (auch in der Geschichte).	Sagen und Mythen nicht mehr unbesehen als wahre Geschichten ansehen (wollen). Als „ungerecht" oder „edel" empfundene Maßnahmen von Mächtigen der Vergangenheit spontan (und gegenwartsbezogen) bewerten.		
a-konventionell	Existenz und Notwendigkeit von Herrschaft anerkennen (situativ Befehl und Gehorsam akzeptieren). Nach Gründen für (ungleiche und ungerechte) Verteilung von „Macht" fragen.			

Ein Hauptproblem besteht darin, dass für die Systematik und für die Historizität des Begriffes Herrschaft gewissermaßen zwei Graduierungen (möglicherweise etwas verschiedener Logik) gleichzeitig nötig sind (vgl. dazu unten Exkurs 1).[15] Das bedeutet: Auf der Grundstufe sind die Vorstellungen völlig situativ-erratisch und zugleich eher un-historisch (d.h. gegenwartsgebunden oder überzeitlich verstanden).[16] Auf den höheren Stufen prägt sich – keineswegs notwendig gleichzeitig und harmonisch[17] – eine Differenzierung in struktureller und zeitlicher Hinsicht aus. Besonders bei der „Bereitschaft" ist es nicht ganz leicht, jeweils einen eigentlich historischen Anteil zu erkennen; ist Historie doch stets nur einigermaßen indirekt anwendbar.

3. EXKURS I: „ENTWICKLUNGSLOGIK" UND „FÖRDERSTRATEGIEN"?

Inwieweit können jüngere Kinder und u.U. auch ältere Anfänger(innen) - aufgrund ihrer Sozialisation und Lebenserfahrung - überhaupt Zugang zur historischen Kategorie „Herrschaft" finden?[18] Mit dieser Frage verlassen wir die bloße Analyse einer möglichen Graduierung und gehen in einer Art

15 Bei der Graduierung der „systematischen" Aspekte sind vermutlich noch die beiden Logiken des (biografisch-räumlich-sozial) „Nahen" und des „Fernen" sowie des „Konkreten" und des „Abstrakten" zu kombinieren. Außerdem gilt – wie auch sonst –, dass „historische" und „systematische" Begriffe und Strukturierungen von Herrschaft zunächst („a-konventionell") nicht stringent unterscheidbar sind, dann („konventionell") ziemlich strikt getrennt werden (müssen) und schließlich („trans-konventionell") wieder intensiv zu vernetzen sind.

16 Die Feststellung, dass auf den beiden ersten Niveaus meist keine wirklich historischen Anteile vorhanden sind, ist also kein berechtigter Einwand gegen die Formulierungen in der vorstehenden Grafik. Wohl aber ist der Grad der Historizität selbst ein Kriterium der Elaboriertheit.

17 Schröder (1989, 253) nimmt an, dass die Entwicklung insbesondere formaler Operationen von subjektiven Faktoren – wie den Relevanzstrukturen und Interessenprofilen – der Jugendlichen abhänge.

18 Kategorisierung wird von Eckes als ein ubiquitärer kognitiver Prozess definiert, an dessen Ende eine Entscheidung darüber steht, ob bzw. in welchem Grade ein gegebenes Objekt einer bestimmten Klasse zugehörig ist oder nicht. Aus erkenntnistheoretischer Sicht entspricht Prozessen der Begriffsbildung und Kategorisierung die „Konstitution eines Gegenstandes" (Eckes 1991, 4f.). Obwohl Eckes kognitive Prozesse der Kategorisierung von Objekten und Objektbegriffen erforscht, gilt die Notwendigkeit der kognitiven Konstituierung des Gegenstandes auch – und gerade! – für abstrakte ‚Gegenstände', d.h. für Kategorien im Sinne von reinen Begriffen. Die Konstituierung der Kategorie „Herrschaft" muss entsprechend dem Alter und – damit verknüpft – dem Abstraktionsvermögen der Kinder und Jugendlichen erfolgen. Allerdings stellt Huber (1970, 12) schon frühzeitig fest, es sei sehr unwahrscheinlich, dass abstrakten Begriffen letztlich bei allen Individuen gleiche Konnotationen zukommen.

Vorgriff – deshalb handelt es sich um einen Exkurs – zu Problemen der Kompetenzförderung und Unterrichtsinhalten über. Der angesprochene Zusammenhang ist aber – gerade wegen der Verquickung von abstrakten systematischen Kategorien und ihrer notwendig (nämlich wegen der Vergangenheit des Vergangenen) unanschaulichen Historisierung – einfach zu wichtig, um ihn stillschweigend zu übergehen.[19]

Kinder, z.B. in der Grundschule, aber auch im 5./6. Schuljahr, kennen die heutige „Herrschaft" in ihrer Lebenswelt noch keineswegs; sie ist ihrem Politikverständnis noch weitgehend fremd (nicht erlernt). Es ist deshalb gänzlich unplausibel, dass sie die Kategorie „Herrschaft" und die Grundformen von Herrschaft in der Geschichte ohne weiteres verstehen können.[20] Dagegen sprechen übrigens auch die wenigen empirischen Forschungen (z.B. Berti 1994, Lee et.al. 1997, 1998, 2000, 2001, El Darwich 1991), die sich kindlichen Reaktionen auf Herrschaftsphänomen überhaupt zugewandt haben.

Am Anfang muss daher – noch vor aller historischen Vorstellungsbildung und Analyse – eine solide Einführung in *„Herrschaft und Mitbestimmung heute"* stehen. Dabei dürfte es optimal sein, von einer Sechs-Felder-Matrix auszugehen, in der nicht nur *„Alleinherrschaft"*, *„Mitbestimmung"* und *„Anarchie/Regellosigkeit"*, sondern auch „überschaubare Kleingruppen" *(„face-to-face")* und „un-überschaubare Großgruppen" *(„Anonymität")* unterschieden werden. Natürlich lässt sich dieses Schema durch Einbeziehung der internationalen Beziehungen (mit ihrer Machtpolitik) zu einer Neunfelder-Matrix ausweiten; doch soll dieser dritte Bereich hier

19 Um es altmodisch in Piagetschen Begriffen zu sagen: Ein Konzept von „Herrschaft" zu bilden, ist per se eine Angelegenheit „formaler Operationen" („Denken über Denken"). Und triftige Hypothesen/Konstruktionen über den Wandel von Herrschaftsformen in der Vergangenheit und bis zur Gegenwart – und dessen bleibende Bedeutung – anzustellen, ist zusätzlich zum zweiten Male eine „Formalisierung" (Abstraktion). Das kann für Kinder nicht ganz leicht gelingen, zumal wenn sich Lehrende der ersatzweise vorfallenden Projektionsprozesse („Machtfantasien", „Alpträume" usw.) gar nicht bewusst sind, weil sie „Geschichte" mit „Übersicht über die Hauptfakten" gleichsetzen.

20 Die Lage kompliziert sich dadurch, dass Kinder durchaus aus Fernsehen und Presse Berichte über Diktatur, Bürgerkrieg und Plündererbanden von „Warlords" (auch „Kindersoldaten") kennen, ja dass einzelne persönlich solche traumatisierenden Erfahrungen gemacht haben können. Von einer kognitiven Verarbeitung der Logik von Machtentfaltung kann deshalb aber noch keine Rede sein. Nickel (1984, 213) konstatierte allerdings schon früh, dass im Verlauf des Grundschulalters die Fähigkeit zu einer aspekthaften Zuordnung von Umweltreizen bedeutend zunimmt. Höchstwahrscheinlich spiele der Sachunterricht dabei eine wichtige Rolle. Auf eine kognitive Verarbeitung der genannten Eindrücke kann daher in der Grundschule durchaus schon hingearbeitet werden.

zwar zunächst erwähnt, dann aber – zwecks Vereinfachung – in der weiteren Argumentation ausgeklammert werden (daher die Schummerung).[21]

Formen von Herrschaft und Herrschaftslosigkeit

	-) Herrschaft"	„Mitbestimmung"	„Anarchie"
Überschaubare Kleingruppen („face-to-face")	z.B.: Allein entscheidender Vater, dominanter Cliquenchef	z.B.: Wahl zum/zur Klassensprecher(in), Abstimmung über Klassenausflug	z.B.: Permissiver Unterricht („Drunter und Drüber")
Un-überschaubare Großgruppen („Anonymität")	z.B.: Diktator eines Landes	z.B.: Gewählte(r) Oberbürgermeister(in) einer Millionenstadt	z.B.: „Bürger-Krieg aller gegen alle" („Warlords" und Plünderer-Banden)
Zwischenstaatliches/ Internationales System	z.B.: „Imperium", Kolonialreich, „absolute Hegemonie"	z.B.: Bündnis gleichberechtigter Partner, Schiedsgerichte, Gleichgewicht	z.B.: Kampf aller gegen alle, beliebiger Bruch und abrupter Wechsel von Alliancen

Bei der – geläufigen, aber nicht falschen – Aufstellung vom Nahen zum Fernen ist allerdings wichtig, dass die Tatsache von „Machtausübung", „Gewaltanwendung", „Befehlsgehorsam" in der Familie – und damit als immer schon von den Kindern selbst am eigenen Leibe gemachte Erfahrung – nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden kann. Teils sind die Verhältnisse zwischen den Eltern bereits nicht-hierarchisch (sondern auf „Aushandlung" fundiert), teils stellen die Kinder selbst die kleinen Familientyrannen dar. Man muss sich also – neben viel Takt und Schonung – auch viel Zeit für Beschreibungen von Zuständen und Klärung von Erfahrungen nehmen. Nötig sind also Arbeitsfragen wie:

- Warum ist es – gelegentlich – nötig, dass jemand bestimmt, was gemacht wird?
- Was geschieht, wenn niemand bestimmen kann und deshalb nicht zielgerichtet gemeinsam gehandelt wird?

21 In der europäischen Tradition gilt nämlich: Typisch für die internationalen Beziehungen ist es seit 1648 („Westfälischer Friede"), dass – formell – alle Staaten gleichberechtigt souverän sind und sich gegenseitig nicht einmischen dürfen. Als „konventionelle Einsicht" zur Kategorie gilt insofern: Auf der internationalen Ebene gibt es keine Herrschaft. Dass tatsächlich informelle Herrschafts- und Vormachtstellungen geradezu die Regel sind und häufig – nicht nur im „kolonialen" Kontext – Herrschaftsübernahmen („Annexionen") vorkommen, ist ebenso typisch, steht aber auf einem anderen Blatt („als ob"). Auch das zu wissen, gehört zur Konvention. Die Lage kompliziert sich dadurch, dass eben diese „Ordnung" sich in jüngster Zeit erkennbar auflöst.

- Wer kann bestimmen, was gemacht wird, und wie erreicht er/sie, dass alle bei der Verwirklichung seiner/ihrer Vorschläge mitmachen?
- Wie kann und muss man sichern, dass *nicht* eine und dieselbe/ein und derselbe immer ihren/seinen Kopf durchsetzt?
- Was passiert, wenn Entscheidungen von den anderen nicht akzeptiert werden?
- War das mit dem Entscheiden, Mitbestimmen und Ausführen immer so wie heute?
- Wie und wann kam das so/wurde das so eingerichtet, wie es heute ist?

Es leuchtet ein, dass von unmittelbaren Erfahrungen (auch Experimenten und Plan- oder Rollenspielen) im Erlebnisbereich und der bekannten Gruppen („face-to-face") ausgegangen werden kann. Von dort aus ist ein behutsamer Übergang sowohl zu weiter entfernten Kollektiven (Stadt, Kreis, Bundesland) wie zu früheren Zuständen (Zeit der Großeltern, „Nationalsozialismus", „Grund- und Leibherrschaft") möglich.

4. EXKURS II: EIN KERNCURRICULUM „HERRSCHAFT"?

An sich wäre zur Erfassung der Historizität des Allgemeinbegriffes „Herrschaft" – und natürlich auch zur Erfassung des Phänomens selbst – ein historischer „Längsschnitt" angesagt. Aber dieser Längsschnitt müsste – im Gegensatz z.B. zu einem über „Kommunikationsmedien" oder einem über „Energieformen und -verbrauch"[22] – äußerst komplex ausgestaltet sein, was schon aus Gründen der eng begrenzten Unterrichtszeit kaum denkbar ist (es gibt genug schlechte Erfahrungen mit Rückfall in „Stofforientierung"!).

Erfolgreiche Längsschnitte müssen radikal „reduktionistisch" angelegt werden; und das setzt genaue Überlegung zur Machbarkeit und Legitimität solcher Elementarisierung voraus. Eine solche Simplifizierung ist gerade beim Thema „Herrschaft", wo es gewiss keine schlichten Gesamttrends, sondern viele ambivalente Entwicklungen mit Gewinn und Verlust gibt, schwer möglich. Deshalb ist es wohl doch vernünftiger, einige wenige „Tiefenbohrungen" in Prozesse radikalen (am besten auch beschleunigten) Wandels von Herrschaft zu unternehmen, damit auch bei diesem

22 Dass auch diese Begriffe von den Spezialisten z.B. in Kommunikationswissenschaft und Systemtheorie höchst komplex und von der Alltagssprache abweichend gebraucht werden, steht auf einem anderen Blatt.

Thema die retrospektive Analyse von Zeitverlauf und Änderungen als Hauptpunkt von „Historie" deutlich wird. Damit sind wir bei „Inhalten", die für eine Thematisierung von „Herrschaft im Wandel" besonders geeignet erscheinen. Es handelt sich dabei um keinen unverzichtbaren Kanon, aber um eine – fachlich wie kompetenzbezogen[23] – begründbare Auswahl:

1. *„Von Herrschaftsfreiheit zum absoluten Gottkönigtum"* („Herrschaft"): In den archaischen Hochkulturen (Alt-Ägypten, Alt-Mesopotamien, Alt-China, Alt-Indien, Alt-Amerika) hat es offensichtlich eine explosive – fast revolutionäre – Entstehung und Entfaltung von „Herrschaft" (als „Alleinherrschaft" gegeben (vgl. Mumford 1977: *„Der Mann mit der Keule"*). Typisch für diese Explosion sind, wie seit langem erkannt ist, Staat, Schrift, Verwaltung, Steuern, Bewässerung, Städte, Großbauten … Die vorausgehenden (jungsteinzeitlichen) „Gesellschaften ohne Staat" (vgl. Kramer/Sigrist 1978) sind seitdem weitgehend verschwunden.
2. *„Vom Reise-Königtum zur Residenz-Hauptstadt"*: Die Entwicklung vom „Personenverbandsstaat" zum „institutionalisierten Flächenstaat" in Europa hat zwar mehrere Jahrhunderte gedauert, aber sie lässt sich gut nachzeichnen und verstehen, wobei alle Elemente von „Gewaltapparat" bis „Verdichtung" (s.o.) ins Spiel kommen. Herrschaftsanerkennung setzt Anwesenheit und Wirksamkeit voraus, die nur über die – heftig mobile – eigene Herrscher-Person oder über Delegation an Beauftragte möglich sind. Herrschafts-Stellvertreter (bevollmächtigte Delegierte) müssen allerdings selbst entlohnt, kontrolliert und begrenzt werden, wenn sie sich nicht verselbstständigen (Erblichkeit!) – und das Herrschaftsgebilde destabilisieren statt integrieren – sollen.[24]
3. *„Ständewesen zwischen Privilegiensystem und Staatszerstörung"* („Anarchie"): Unbeschadet der Tatsache, dass das Ständewesen in die positive Tradition von „Mitbestimmung" gestellt wird und werden darf, ist es nicht mit „Demokratie" zu verwechseln, weil es vielmehr aus „Vorrechten der Mächtigen" besteht („Freiheit" bedeutet damals „Privileg", vgl. „magna charta libertatum" 1215). So gesehen ist es vielleicht nicht erstaunlich, dass die Zahl der Fälle, wo Ständevorrechte das Staatswesen ruiniert haben, z.B. durch das „liberum veto" in Polen,[25] wohl größer ist als die der Exempel, wo aus einem Ständestaat auf einem langen Entwicklungsweg eine moderne Nation – und Demokratie – geworden ist (z.B. Niederlande, Schweiz, England).[26]
4. *„Die Ausprägung der französischen Demokratie"* („Mitbestimmung"): Die Gründung der „französischen Demokratie" am 14. Juli 1789 („Bastillesturm")[27] oder auch im Gesamtverlauf der „Großen Französischen Revolution" (etwa 1789/99) ist ein – wenn auch einflussreicher –Mythos (immerhin folgten noch zwei Kaiserreiche und ein Königtum!). Man muss nur an die weiteren drei Revolutionen 1830, 1848/49 und 1870/71 – sowie die Abwehr der Restauration 1889 („Boulangismus") und die Trennung von Kirche und Staat (1905) – denken, um zu erkennen, dass eine einigermaßen gesicherte Gründung der französischen Demokratie eher über 100 Jahre als unter 10 Jahre dauerte.

Es wäre ein Missverständnis, in den beschriebenen historischen Einheiten nur prototypische Beispiele für zeitlose Kategorien (Untertypen von Herrschaft) zu sehen. Es geht keineswegs nur um eine „exemplarische" Sinnbildung, so als seien alle Modelle gleichzeitig wahlweise verfügbar und auch heute noch aktuell einsetzbar (auch das wäre übrigens schon eine genuin „historische" Analyse). Die Tiefenbohrungen haben vielmehr durchaus einen „genetischen" Charakter, wenn auch nicht in der schlichten Form des einlinigen Fortschrittes. Sicherlich werden jeweils die technologischen und wirtschaftlichen Bedingungen intensiv mit ins Spiel zu bringen sein.

Weitere Themen – auch sie recht konventionell – ließen sich leicht anschließen, so etwa *„Attische Demokratie"*, *„Römischer Imperialismus"*, *„Städtische Ratsverfassung"*, *„Revolution von 1848/49"*, *„Grundgesetz von 1949 – Voraussetzungen und Folgen"*.[28] Sie alle neben- bzw. nacheinander sorgfältig

23 Auf eine detaillierte Begründung aus den Chancen zur Kompetenzgraduierung wird an dieser Stelle allerdings verzichtet, weil sie ohne – erst für später vorgesehene – ausführliche Entfaltung von Überlegungen zur Kompetenzförderung in der Luft hängen würde.

24 In genetischer Perspektive kommt es also auf „Institutionalisierung" an: Erst Geldwirtschaft – und erhöhtes Steueraufkommen – lösen das Problem halbwegs, ohne dass die so entstandenen Gebilde schon etwas Ähnliches wie „Nationalstaaten" (im heutigen Sinne) wären.

25 Auch Ungarn, Böhmen und der Ordensstaat (vor 1465) sind in einer Art Anarchie der Privilegierten untergegangen.

26 Zugespitzt gesagt: „Absolutismus", wenn man denn an dem inzwischen – ebenso wie „Ständestaat" – teilweise umstrittenen Begriff als „Konvention" festhält, war nicht so sehr eine moralische – nämlich undemokratische – Verirrung als eine historische Etappe in der Entwicklung hin zu „Nationalstaat" und „Staatsnation".

27 Der Nationalfeiertag stellt dieses Ereignis symbolisch ins Zentrum und rangiert es noch vor den – vielleicht signifikanteren – „Ballhausschwur" an die erste Stelle.

28 Es ist noch einmal daran zu erinnern, dass hier außer-europäische Beispiele – obwohl nötig – bewusst ausgeklammert sind. Doch sollte das Missverständnis vermieden werden, „außer-europäisch" und „interkulturell" seien schlicht gleichzusetzen. In jeder europäischen Klasse kann es – in für den Geschichtsunterricht folgenreicher Weise – sehr „multikulturell" zugehen.

analytisch und reflexiv zu behandeln, dürfte aus Gründen der verfügbaren Unterrichts- und Lernzeit bereits ausscheiden. Es ist durchaus denkbar, ein bisher eher „unbekanntes" (weil unübliches), aber „einfaches" (weil kontextärmeres), Beispiel zu wählen, z.B. die polnische Verfassung von 1791 oder die norwegische von 1814 („Reichsversammlung von Eidsvoll").[29]

Das Problem vieler historischer Analysen liegt – wie man sieht – darin, dass es einerseits gerade bei „Herrschaft" nicht so sehr um kurzfristige Ereignisse („Oberfläche") geht (sogar bei sogenannten „Revolutionen"), sondern um dauerhafte Strukturen mit meist nur relativ langsamen Wandlungen („longue durée")[30] und dass andererseits (z.B. in den USA, England, Frankreich, der SU, natürlich auch der Schweiz und den Niederlanden) bestimmte eher legendäre *Gründungsgeschichten* – meist „traditionaler" Art und Sinnbildungslogik – umstandslos mythisiert und für verbindlich erklärt wurden und noch werden (vgl. Flacke 1998, Berding 1996). Sie nehmen in der Geschichtskultur, nicht selten auch noch in der Historiografie, die Form „angeblich wahrer Geschichtsgeschichten" an. Die De-Konstruktion dieser Mythisierungen, die ja die Form angeblich wahrer Geschichtsgeschichten angenommen haben, ist wohl ebenso wichtig wie die Re-Konstruktion eigener Narrationen durch die Lernenden.

Der Spiralcharakter beim Erwerb der Kategorie „Herrschaft"/„Mitbestimmung"/„Anarchie" liegt nicht – jedenfalls nicht primär – im Zurückkommen auf bestimmte beispielhafte Ereignisse/Phänomene, sondern in der Ausdifferenzierung und Vertiefung der kategorialen Zugriffe.

29 Beide Beispiele sind zugleich „kontrafaktisch", da sich beide Entwicklungen in der geschichtlichen Praxis nicht – oder nur teilweise – durchgesetzt haben. In Polen wurde am 3. Mai 1791 – noch vor Frankreich – eine moderne Verfassung verabschiedet, die das „liberum veto" abschaffte, eine Gewaltenteilung einführte, aber die Leibeigenschaft (noch) beibehielt. Die russische Zarin Katharina Katharina II. marschierte sofort ein, weil ihr das nicht nur als nacktes Jakobinertum erschien, sondern sie auch für den dominierenden russischen Einfluss in Restpolen fürchtete. Erst nach 1919 konnte Polen wieder eine Verfassung bekommen. In Norwegen wurde 1814 durch gewählte Vertreter eine Verfassung verabschiedet und ein dänischer Prinz zum König gewählt. Die Unabhängigkeit konnte nicht durchgesetzt werden, weil Schweden für den Verlust Finnlands an Russland entschädigt werden sollte. Aber der schwedische König musste wenigstens die Verfassung anerkennen. Die Personalunion hielt bis 1905, als – mit 91 Jahren Verspätung – wieder ein dänischer Prinz zum König des unabhängigen Norwegen gewählt wurde.

30 Die besonderen Formen von Zeit, Zeitverlauf und Zeitverlaufsvorstellungen („soziale Zeit" und „verschiedene Wandels-Tempi") sind ein Kernbestand der genuin historischen Kategorien und an anderer Stelle abzuhandeln. Zur Rezeption der Annales-Schule – auf die die Strukturebenen der „Oberfläche" (histoire événementielle) und der „langen Dauer" (longue durée) zurückgehen – in der Geschichtsdidaktik vgl. Süssmuth 1980.

Das ist nicht erstaunlich; denn das Zurückkommen auf die gleichen Stoffe würde erst recht die tendenziell konventionelle und somit auch ideologieanfällige Festlegung eines „Kanons" bewirken (z.B. Römisches Reich, Französische Revolution, Bismarck-Reich, Nationalsozialismus, Bonner Grundgesetz), während es auf die fortgesetzte Entfaltung von Historisierung und Systematik ankommt.

5. EINSCHRÄNKENDE SCHLUSSBEMERKUNG

Möglicherweise erscheinen die vorstehenden – wie gesagt vorläufigen – Überlegungen ziemlich traditionell.[31] Die meisten genannten Thematisierungen sind ja auch früher im Unterricht vielfach vorgekommen (auch seit Jahrzehnten in den Lehrplänen). Dadurch allein sind sie aber in keiner Weise desavouiert. Wer über die Verfügung über die Kategorie „Herrschaft" und zugleich über die Frage nach den thematischen Inhalten eines Teil-Kerncurriculums „Herrschaft"[32] an die „Historische Sachkompetenz" herangeht, darf sich nicht wundern, wenn er – wenigstens teilweise – in bisher schon kanonischen Inhalten landet. Wenn Geschichtsunterricht sich zur Aufgabe stellt, die Entwicklung historischer Kompetenz zu fördern, dann muss jede einzelne Thematisierung in ihrer Bedeutung für die Kompetenzförderung neu geprüft werden. Es wäre seltsam, wenn dabei nichts umzubauen wäre, und ebenso verblüffend, wenn dabei kein Stein auf dem anderen bliebe …

Für die Entwicklung der „Historischen Sachkompetenz" muss der kategoriale Ansatz, wie er hier versucht wurde, im Zentrum stehen, denn er ist ein Weg zu einer solchen Überprüfung. Er liefert als solcher aber noch keine Kompetenz-Graduierung, sondern fordert sie – dringlicher denn je – endlich ein. Indem sie hier versuchsweise entfaltet wurden, erhellt sich schon wesentlich deutlicher als früher üblich, worum es bei den so genannten kanonischen Themen wirklich geht. Klarheit über die Kategorien der Auswahl, Zuspitzung und Steigerung – also bessere Legitimation und begründete Sequenzbildung – ist immerhin ein großer Gewinn.

31 Tatsächlich weisen die bisherigen Überlegungen sicherlich eine gewisse „eurozentrische" Einseitigkeit auf. Sie nehmen vermutlich auf die Existenz funktionierender „politischer" Systeme außerhalb der Tradition von „Staat" und der Tradition von – europäisch dominierten – „Menschenrechten" zu wenig Rücksicht.

32 Um Missverständnisse zu vermeiden, sei wiederholt: Es gibt eine Reihe anderer unerlässlicher Kategorien wie „Wirtschaft", „Umwelt", „Kultur"; deshalb konnte es in den bisherigen Argumentationen nur um Überlegungen zu einem Teil-Kerncurriculum „Herrschaft" gehen.

LITERATUR

Baumann, Peter: Motivation und Macht. Zu einer verdeckten Form sozialer Macht, Opladen 1993.

Bendix, Reinhard: Könige oder Volk. Machtausübung und Herrschaftsmandat, Teil 1, Frankfurt/M. 1980.

Berding, Helmut (Hg.): Mythos und Nation. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit 3, Frankfurt/M. 1996.

Berti, Anna Emilia: Children's Understanding of the Concept of the State, in: Carretero, Mario and Voss, James F. (Eds.): Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences, Hillsdale N.J. 1994, S. 49-75.

Bruch, Michael: Herrschaft in der modernen Gesellschaft. Zur Bedeutung des Organisationsverhältnisses in kritischen Theorien der Gesellschaft, Wiesbaden 2000.

Demopoulos, William (Ed.): Language Learning and Concept Acquisition: Foundational Issues, New Jersey 1986.

Eckes, Thomas: Psychologie der Begriffe. Strukturen des Wissens und Prozesse der Kategorisierung, Göttingen u.a. 1991.

El Darwich, Renate: Zur Genese von Kategorien des Geschichtsbewußtseins bei Kindern in Alter von 5 bis 14 Jahren, in: Borries, Bodo v./Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hgg.): Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 24-52.

Flacke, Monika (Hg.): Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama, München/Berlin 1998.

Hättich, Manfred u.a. (Hgg.): Die politische Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland in Politik- und Geschichtsbüchern, Melle ²1986.

Haferkamp, Hans: Soziologie der Herrschaft, Opladen 1983.

Hennen, Manfred/Prigge, Wolfgang-Ulrich: Autorität und Herrschaft, Darmstadt 1977.

Hoffmann, Joachim: Die Welt der Begriffe. Psychologische Untersuchungen zur Organisation des menschlichen Wissens, Weinheim 1986 (= Lizenzausgabe für die Psychologie Verlags Union; ursprünglicher Erscheinungsort Berlin (DDR) 1986).

Hondrich, Karl Otto: Theorie der Herrschaft, Frankfurt/M. 1973.

Huber, Günter L.: Begriffsbildung im Unterricht. Empirische Untersuchungen über Denkprozesse bei Schülern, München 1970.

Jüngst, Karl Ludwig: Lehren und Lernen mit Begriffsnetzdarstellungen. Zur Nutzung von concept-maps bei der Vermittlung fachspezifischer Begriffe in Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung, Butzbach/Griedel ²1998.

Kramer, Fritz/Sigrist, Christian (Hgg.): Gesellschaften ohne Staat, 2 Bde., Frankfurt/M. 1978.

Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn: „Just Another Emperor": Understanding Action in the Past, in: Voss, James F. (Guest Ed.): Explanation and Understanding in Learning History (= International Journal of Educational Research Vol. 27, 1997), S. 233-244.

Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn: Researching Children's Ideas about History, in: Voss, James F. and Carretero, Mario (Eds.): Learning and Reasoning in History, London 1998, S. 227-251.

Lee, Peter/Ashby, Rosalyn: Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14, in: Stearns, Peter N., Seixas, Peter and Wineburg, Sam (Eds.): Knowing, Teaching, and Learning History, New York/London 2000, S. 199-222.

Lee, Peter/Dickinson, Alaric/Ashby, Rosalyn: Children's Ideas about Historical Explanation, in: Dickinson, Alaric et.al. (Eds.): Raising Standards in History Education, London 2001, S. 97-115.

Luhmann, Niklas: Legitimation durch Verfahren, Neuwied/Berlin 1969.

Luhmann, Niklas: Macht, Stuttgart ²1988.

Mann, Michael: Geschichte der Macht 1. Von den Anfängen bis zur Griechischen Antike, Frankfurt/M. 1990.

Mann, Michael: Geschichte der Macht 2. Vom Römischen Reich bis zum Vorabend der Industrialisierung, Frankfurt/M. 1991.

Mumford, Lewis: Mythos der Maschine. Kultur, Technik und Macht, Frankfurt/M. 1977.

Neuenhaus, Petra: Max Weber: Amorphe Macht und Herrschaftsgehäuse, in: Imbusch, Peter (Hg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien, Opladen 1998, S. 77-93.

Nickel, Horst u.a.: Begriffsbildung im Kindesalter. Zum Verhältnis von Stilen und Fähigkeiten, Bern u.a. 1984.

Nuyts, Jan/Pederson, Eric (Eds.): Language and conceptualization, Cambridge 1997.

Pauen, Michael: Gottes Gnade – Bürgers Recht. Macht und Herrschaft in der politischen Philosophie der Neuzeit, in: Imbusch, Peter (Hg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien, Opladen 1998, S. 27-44.

Popitz, Heinrich: Phänomene der Macht, Tübingen 1986.

Rödl, Sebastian: Kategorien des Zeitlichen. Eine Untersuchung der Formen des endlichen Verstandes, Frankfurt/M. 2005.

Sarter, Heidemarie: Sprache, Spracherwerb, Kultur. Das Beispiel der Migrantenkinder in Frankreich, Tübingen 1991.

Schröder, Eberhard: Vom konkreten zum formalen Denken. Individuelle Entwicklungsverläufe von der Kindheit zum Jugendalter, Bern u.a. 1989.

Süssmuth, Hans: Strukturgeschichte und Geschichtsdidaktik. Impulse zu einer geschichtsdidaktischen Neuorientierung, in: ders. (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn 1980, S. 121-177.

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen ⁵1972.

„Gender – a useful category". Zur Graduierung einer historischen Kategorie vor dem Hintergrund eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins

Christoph Kühberger

Es ist hier nicht der Platz, um eine detaillierte Begründung für die epistemologische Nützlichkeit und Notwendigkeit der Kategorie „Geschlecht"/„gender" für das historische Denken darzulegen (vgl. dazu Scott 1986). Die Entwicklung hin zu einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin (*Gender Studies*/Geschlechterforschung) und die Etablierung einer Teildisziplin der Geschichtswissenschaft (Frauen-, Männer- und Geschlechtergeschichte) verdeutlichen ohnedies den Wert der interdisziplinär angelegten, erkenntnistheoretischen Kategorie und der um sie gruppierten (Sub-)Kategorien und Konzepte (Griesebner 2005).

Die Geschichtsdidaktik nahm innerhalb der Geschichtswissenschaft in der Frühphase der mitunter politisch geführten Diskussion zur „Frauengeschichte" eine zentrale Rolle ein, was sie dann jedoch nicht im gleichen Maße im Bereich der „Geschlechtergeschichte" fortsetzte. Brigitte Dehne stellt diesbezüglich fest, dass es einen unbefriedigenden „Stand der Disziplin" in der Gender-Frage gebe: „Er biete keine tragende Grundlage für die Entfaltung der Möglichkeiten von Gender, weder in theoretischer noch in praxisorientierter Hinsicht." (Dehne 2004, S. 9; ähnlich: Dehne 2007).

1. Die Kategorie „gender"

Wenn man sich auf die Graduierung des Umganges mit der Kategorie „gender" als Bestandteil der Sachkompetenz einlässt, um ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstseins auch im Bereich der Kategorien und Konzepte anzubahnen, dann muss man sich selbst der damit verbundenen ersten Gehversuche bewusst bleiben, die eine derartige Auseinandersetzung mit sich bringt. Solche Versuche schärfen jedoch den Blick für notwendige Weiterentwicklungen und Problemzonen. Der folgende Versuch sollte daher auch in diesem Lichte verstanden werden.

Die Kategorie „gender" ist im hier diskutierten Kompetenzmodell der „Begriffskompetenz" zuzuordnen, die als Kernkompetenz zur Sachkompetenz gehört. Nähert man sich dem Umgang mit der Kategorie „gender" an, zeigt sich, dass es sich um ein überaus weitläufiges Feld an (Sub-)Kategorien und Konzepten handeln kann, das sich in unterschiedlichsten Teildebatten weiterentwickelt(e) und aufsplittert(e). Aus diesem Grund wird hier auf den Kernbereich fokussiert, der „gender" als eine soziokulturell konstruierte und relationale Kategorie im Prozess des *„doing"* zwischen Männern und Frauen im historischen Prozess ansieht. Die Kategorie erhält daher ihre epistemologische Wirksamkeit erst aus dem Beachten unterschiedlichster Reziprozitäten.

Diese relationale Qualität ist jedoch nicht nur bestimmt von einem binären Modell zwischen den Geschlechtern, sondern muss weiter gefasst als „mehrfache relationale Kategorie" gelesen werden, da das „Ich" nur sinnvoll über ein Set an Kategorien erschließbar ist (Geschlecht, soziale Herkunft, nationale Zugehörigkeit, sexuelles Begehren, Farbe der Haut etc.) (Griesebner 2005, S. 154f.). Es ist daher zu beachten, dass Geschlechtergeschichte immer in diesen Dimension zu denken ist, egal ob es sich um historische Momente oder Phasen handelt, in denen es nur Männer oder Frauen gibt (z.B. in Klöstern), in denen die Frauen (oder Männer) in der Mehrheit oder auch in der Minderheit sind und in denen ein relatives Gleichgewicht anzutreffen ist (Bock 1988, S. 369). Es ist aus diesem Grund sinnvoll von jenem Verständnis der Kategorie auszugehen, das die wohl stärkste Wirkungsmacht in den historischen Wissenschaften erlangte und auf Joan W. Scott zurückgeht: *„gender is a constitutive element of social relationship based on perceived differences between the sexes, and gender is a primary way of signifying relationships of power."* (Scott 1986, S. 1067)

In einer analytischen Ausdifferenzierung unterscheidet Scott dabei vier miteinander verwobene Ebenen, die als konstituierend anzusehen sind. In Erweiterung der erkannten und weithin konventionell anerkannten Differenz der biologischen Geschlechter *(sex)* versuchte Scott, die Reflexion auch auf jene Prozesse zu lenken, die durch Repräsentationen der Geschlechter, normative Konzepte, soziale Institutionen bzw. Organisationen und Identitätsausbildungsprozesse beeinflusst werden *(gender)* (Griesebner, S.130, Scott 1986, S. 1067ff).[1] Da das Konzept, das hinter der Kategorie „gender" steht, selbst als eines anzusehen ist, das nur auf einer elaborierten Reflexionsebene fassbar ist, wird man im Geschichtsunterricht nicht umhinkommen, dass man mit Subkategorien arbeitet (u.a.

1 Eine umfassende Diskussion aller in der Forschung vorhandenen Konzepte und kategorialen Ausdifferenzierungen der Kategorie „gender" wird hier nicht angestrebt.

Frauen und Männer; Weiblichkeiten/Männlichkeiten).[2] Einer Einführung der Kategorie (auch im Wortlaut) steht dies jedoch prinzipiell nicht entgegen, vor allem auch deshalb, weil ansonsten die vermeintlich „natürliche" Kategorie „sex" (biologisches Geschlecht) ihre monokausale Wirkungsmächtigkeit behalten könnte.

2. MÖGLICHE GRADUIERUNG

Die folgende Systematisierung beruht auf dem bereits vorgestellten allgemeinen Modell zur Graduierung.[3] Es handelt sich dabei um ein Graduierungsmodell, das nicht als Entwicklungsmodell missverstanden werden darf, da es sich nicht zum Ziel setzt, aufzuzeigen, wie Lernende von einem zum anderen Niveau gelangen, sondern vielmehr versucht, unterschiedliche Niveaus auszuweisen – in diesem Fall eben anhand der Kategorie „gender" und die sie umgebenden (Sub-)Kategorien sowie Konzepte. Ein unten angehängtes Visualisierungsraster der Graduierung versucht dabei, die gedanklichen Schritte nochmals zu verdeutlichen (Abb. 1).

Jedes ausgewiesene Niveau ist in sich geschichtet und wird hier zur Verdeutlichung nur durch eine exemplarische Ebene begrifflich repräsentiert. Eigentlich handelt es sich jedoch um gleitende Übergänge zwischen sehr vielen denkbaren Niveaus. Die in der Darstellung (Abb. 1) gewählten Abstände zwischen den Niveaus stellen einen idealtypischen Überblick dar, der versucht, die zu denkende neutrale Positionierung der Niveaus hervorzuheben („entwicklungsneutral"). Die Abstände zwischen den Niveaus in der Visualisierung sollen daher nicht als räumliche Wertungen gelesen werden, sondern nur zur Orientierung im theoretischen Modell der Graduierung dienen.

Da die Kategorie „gender" zwar eine wichtige Kategorie des historischen Denkens darstellt und heute meist auch schon als ein Bereich des Geschichtsbewusstseins („Geschlechterbewusstein") angesehen wird (vgl.

2 In diesem Bereich fehlen überdies noch grundlegende Untersuchungen, inwiefern das deutsche Wort „Geschlecht" in seiner Doppelbedeutung für „sex" (biologisches Geschlecht) und „gender" (soziokulturelles Geschlecht) nicht von besonderem Wert für den Unterricht sein könnte. Im Bereich der sprachlichen Auseinandersetzung gilt es zudem zu beachten, dass es die problematische Verwendung von weiblich/männlich oder „die Männer/die Frauen" zu vermeiden gilt, da durch sie vorrangig eine Einheit aller Männer bzw. Frauen suggeriert wird, die gerade von der mehrfach relationalen Kategorie „gender" durchbrochen werden sollte.

3 Vgl. den Basisbeitrag im vorliegenden Band, sowie ebenda Körber, Graduierung sowie Schöner, Grundsätzliche Überlegungen und von Borries/Pflüger, Graduierung „Herrschaft", S. 17-53, S. 415-472, S. 505-522 und S. 622-639.

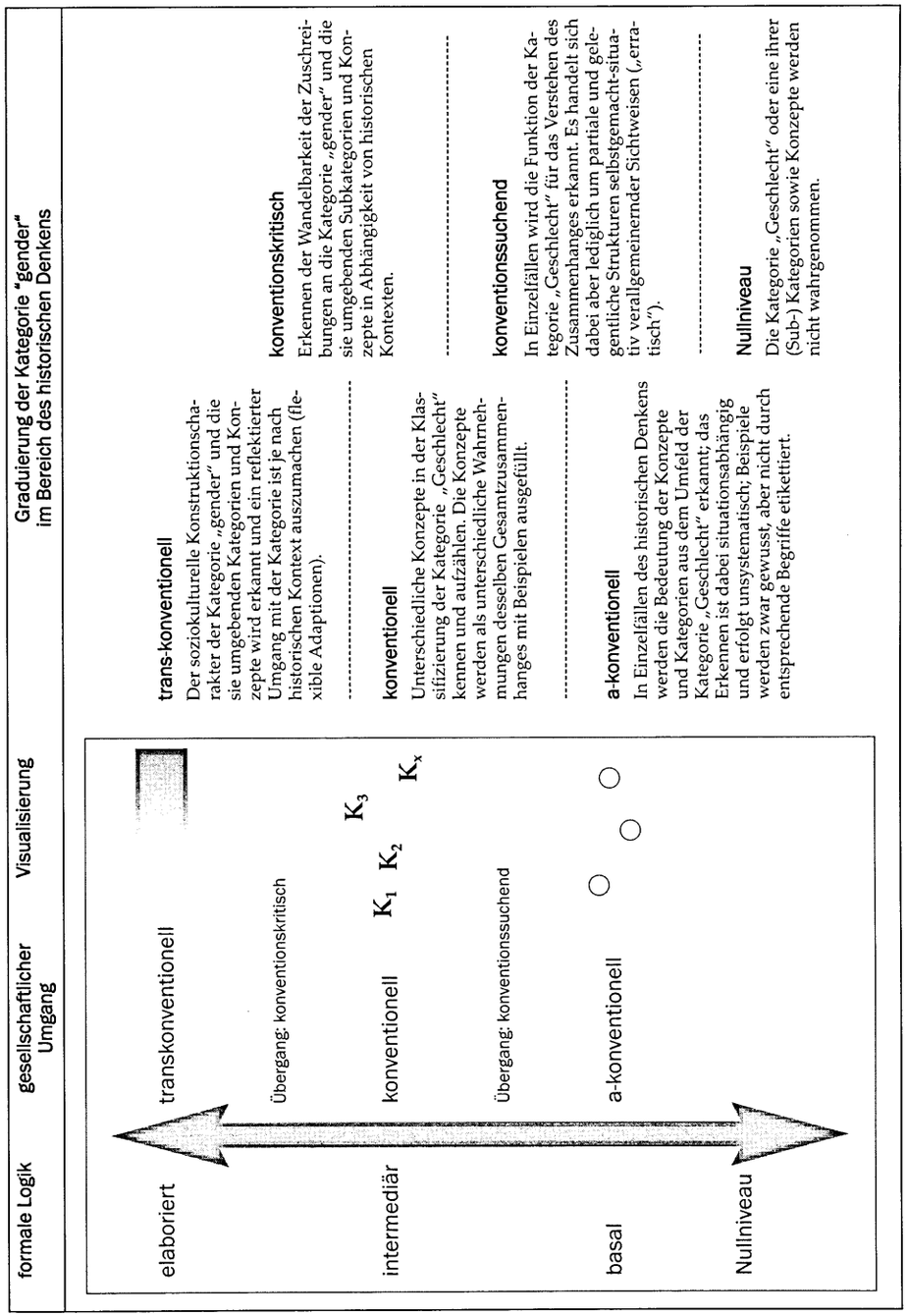


Abb. 1: Visualisierungsraster zur Graduierung der Kategorie „gender"

Bergmann 2002, S. 98; Popp 2001, S. 294; Sauer 2004, S. 17), ist sie dennoch stark von einem sehr allgemeinen „universellen" Charakter geprägt, der interdisziplinär angelegt ist und als ebensolcher in Lernsystemen zu erwerben ist. Im Geschichtsunterricht sollen die Lernenden jenen Teilbereich der Sachkompetenz ausbauen, um über Wirkungsweisen von Geschlechterstereotypen, strukturelle Trennlinien und Gemeinsamkeiten in historischen Gesellschaften reflektieren zu können, aber gleichzeitig auch die „universelle" Kategorie als abstraktes Konzept verstehen lernen.[4] Dabei geht es u. a. um die Kenntnisse über geschlechterspezifische Normen, die es gilt in konkreten Fällen zu erkennen und nach Möglichkeiten von Veränderungen bzw. deren strukturellen Ursachen zu untersuchen. Um eine derartige aktive Reflexion auf die Kategorie „gender" zu erreichen, sind andere Niveaus durchaus identifizierbar, wie etwa das Klassifizieren der Geschlechter nach solchen Konventionen, die Individuen qua Genus klassifizieren und entweder der sozialen Gruppe der Frauen oder jener der Männer zuordnen (Richter 1997, S. 404). Im Folgenden wird daher versucht, sowohl der allgemeinen Kategorie gerecht zu werden als auch ihrer historischen Wendung.

Das allgemeine Graduierungsmodell verfügt eigentlich nur über ein idealtypisch zu beschreibendes Nullniveau. Man könnte es für den Fall der Kategorie „Geschlecht" dennoch dort ausmachen, wo sie oder eine ihrer (Sub-)Kategorien oder Konzepte (noch) nicht wahrgenommen wird.[5] Im Bezug auf historisches Denken würde dies bedeuten, dass die Kategorie „gender" nicht zur Verfügung steht.

Auf dem basalen Niveau handelt es sich um ein a-konventionelles historisches Denken, das nicht durch die Verfügung über Konzepte und Kategorien gekennzeichnet ist, sondern durch spontane und situativ-eigene Formen. Die Wahrnehmung der Geschlechter erfolgt dabei in wandelbaren und unstabilen Systemen. Es wird teilweise noch von einer beliebigen Wandelbarkeit ausgegangen. Die in situativen Kontexten vollzogene Imitation des konstruierten Charakters wird nicht wahrgenommen.

4 Die Trennung zwischen historischer und „universeller" Kategorie für diesen Beitrag erfolgt vor allem deshalb, weil hier der Erwerb von domänenspezifischen Begriffen zu greifen gesucht wird.

5 Das Nicht-Wahrnehmen meint hier nicht das Ablehnen der Wahrnehmung, da dies das Wissen um die Kategorien und Konzepte im Umfeld der Kategorie „gender" voraussetzt, sondern bezieht sich indirekt auf jene Bereiche der Entwicklungspsychologie und der Lerntheorie, die aufgezeigt haben, dass Individuen erst ab dem Alter von 2–3 Jahren sich mit der Problematik der Geschlechter auseinandersetzen. – (vgl. Alfermann 1996, S. 62ff.).

In Einzelfällen des historischen Denkens werden die Bedeutung der Konzepte und Kategorien aus dem Umfeld der Kategorie „Geschlecht" zwar erkannt, bleiben dabei aber situationsabhängig und erfolgen unsystematisch. Es kommt dazu, dass Beispiele zwar bekannt sind, aber nicht durch entsprechende Begriffe oder Konzepte etikettiert werden. Als Beispiel könnte man hier das Sich-Hineinversetzen in bestimmte Rollen oder historische Personen mit der damit verbundenen geschlechtlichen Wahrnehmung sowie Umsetzung von geschlechterspezifischen Mustern ausmachen (punktuelles und situatives Reflektieren). Das könnte bedeuten, dass etwa ein Mädchen, das versucht, in die historische Rolle eines Ritters zu schlüpfen, durchaus erkennt, dass sie ein anderes Verhalten zeigen muss, um die geschlechtliche Rolle auszufüllen.[6]

Zwischen dem basalen und dem intermediären Niveau befindet sich ein Übergang, der hier als konventionssuchend identifiziert wird und davon ausgeht, dass einige sehr allgemeine Begriffe und Konzepte aus dem Umfeld der Kategorie „gender" rezipiert und in die eigenen Denkstrukturen einbaut werden. In Einzelfällen werden die Funktion der Kategorie „Geschlecht" für das Verstehen eines konkreten Zusammenhanges erkannt. Es handelt sich dabei aber lediglich um partiale Strukturen selbstgemacht-situativ verallgemeinernder Sichtweisen („erratisch"). So könnte das Geschlecht (*sex* und/oder *gender*) in bestimmten historischen Situationen als wichtiger Faktor angesehen und als problematisch eingestuft werden (u.a. in Fällen der Thronfolge/Erbfolge in bestimmten historischen Gesellschaften).

Auf dem intermediären Niveau trifft man auf ein Denken, bei dem die Denkenden über Konventionen verfügen, die hier im Bezug auf den Umgang mit der Kategorie „gender" als gesellschaftlich ausgeprägte und anerkannte Konzepte und Kategorien zu verstehen sind (konventionelles Niveau). Sie sind bereit, diese im Prozess des historischen Denkens zu nützen.

Da es innerhalb einer Gesellschaft verschiedene Gruppen gibt, deren Konventionen zu den unterschiedlichen Themen, eben auch zu Fragen der Verortung der Geschlechter bzw. der Geschlechtlichkeit, uneinheitlich sind, stehen den Konventionen der eigenen Gruppe(n) auch andere fremde Konventionen konkurrierend zur Seite. Für das Prisma von denkbaren Konventionen (vgl. Abb. 1: K1 bis Kx) innerhalb der heutigen mitteleuropä-

6 Vgl. zum Themenkomplex der geschlechtlichen Fremderfahrung: Dehne 2004, S. 27f. – Zu einem derartigen Umgang mit vergangenen Realitäten ist anzumerken, dass dies nur dann sinnvoll ist, wenn die Denkenden genügend Matetrial zu Verfügung haben, um ein solches Vorgehen nicht nur einer Fiktion zu überlassen, sondern durch quellenorientierte Rekonstruktionsleistungen ihre Vorstellungen über Vergangenes erarbeiten.

ischen Gesellschaft bedeutet dies etwa, dass neben traditionellen Geschlechtervorstellungen und der Verwendung der Kategorie „Geschlecht" (Mann/Frau; männlich/weiblich), die dabei nicht selten auf biologischen, wenn nicht sogar biologistischen Argumentierungen beruhen, auch jüngere Konventionen, etwa aus dem Bereich der Jugendkultur, Eingang in das gesellschaftliche Leben fanden, die weit undogmatischer und nicht so stark polarisierend im Bereich der Ausdifferenzierung sind, bis hin zu jenen „neuen" Konventionen, die der Gesellschaft durch einen wie auch immer gelagerten Kulturtransfer beigeordnet wurden und werden.[7] Überschneidungsbereiche zwischen den vorhandenen Konventionen (vgl. Abb. 1: K2 und K3), die natürlich über die oben gemachte exemplarische Aufzählung hinausgehen, sind dabei natürlich denkbar und real auffindbar. Dennoch gilt das Beachten von Minderheitenpositionen vor allem in pluralistischen, demokratischen Gesellschaften als ein nicht zu vernachlässigendes Moment.

Für das historische Denken bedeutet dies auf einem konventionellen Niveau, dass unterschiedliche Konzepte in der Klassifizierung der Geschlechter und die damit verbundenen Konzepte und Kategorien in bestimmten historischen Kontexten gekannt und aufgezählt werden können bzw. auch kontextualisiert werden, ohne sie jedoch kritisch in Frage zu stellen. Auf ein Beispiel angewandt würde dies etwa bedeuten, dass Lernende in Bezug auf Männlichkeitskonzepte in Italien in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Modelle benennen und erklären können (u. a. katholische Männlichkeit, liberale Männlichkeit, faschistische Männlichkeit), die sich jedoch gleichzeitig mit der Metaebene der „universellen" Kategorie in Teilen überschneiden (Vaterrolle, Hypermaskulinität, Complicity etc.). Die Denkenden sind dabei etwa in der Lage, bestimmte Vergangenheitspartikel im Kontext einer Fragestellung den einzelnen Männlichkeitskonzepten begründet zuzuordnen. Die Konzepte können aber auch als unterschiedliche Wahrnehmungen desselben Gesamtzusammenhanges verstanden und mit Beispielen ausgefüllt werden, also etwa die Darstellung des Individualismus als konstituierendes Merkmal der liberalen Männlichkeit oder die Besprechung der Frömmigkeit und Kirchentreue als Teilbereiche der katholischen Männlichkeit in der spezifischen Situation Italiens in den dreißiger Jahren. Dabei kommt es bei der Analyse von historischen Fällen im Kern zum Annehmen der Kategorie „gender", wenn auch vielleicht nur über Konventionen (u. a. um Fragen zu stellen, zu klassifizieren), ohne jedoch die dahinter stehenden Ambivalenzen und Probleme zu erkennen.[8] Neben einer solch starken Fokussierung auf die Kategorie „gender", im Sinn eines Konstruktionsprinzips für historische Narrationen, kann die Kategorie aber auch nur als Teilaspekt angesehen werden. Dies meint, dass historische Narrationen etwa zum Verlauf eines Krieges die Kategorie „gender" als einen Teilaspekt der epistemischen Vollständigkeit und damit einer erkenntnistheoretischen Wahrheit ansehen und so standardisiert mitdenken, ohne dabei jedoch vorhandene konventionelle Modelle der Geschlechterklassifizierung zu modifizieren.

Auf dem nächsten Niveau (konventionskritisches Niveau), zu lesen als Übergang zwischen dem intermediären und trans-konventionellen Niveau, werden die Konventionen als Konventionen erkennbar; ein etwaiger Anspruch auf Gültigkeit wird bei den Denkenden fragwürdig. Anhand von inkompatiblen, inkonsistenten, ambigen und ambivalenten Beispielen werden die Konventionen bereits gebrochen und Kritik an ihnen geübt. So kommt es beispielsweise zum Erkennen, dass die Zuschreibung unterschiedlicher Qualitäten an Frauen (lies: die Frau) einem historischen Wandel und Kontext unterliegt und eigentlich arbiträr ist, jedoch in Verbindung zu einer empfundenen Notwendigkeit der hegemonialen Gruppe definiert oder aufrecht erhalten wird. Die fixierten Ideen von Konventionen werden relativiert durch Beispiele wie die Frauenarbeit während des Ersten Weltkrieges (Thèbaud 1997, S. 33ff) oder das Vorhandensein von „Amazonen" in bestimmten Kulturen (Baumgärtel 1995; Allweiler 2001).

Auf dem trans-konventionellen Niveau werden die Konventionen als Entitäten mit einer bestimmten Reichweite und Grenzen erkannt und eine Reflexion über sie selbst sowie ihre Funktion ist möglich, wie etwa das Infragestellen, Adaptieren, Modifizieren und Abwandeln. Gleichzeitig können diese Denkprozesse anderen Mitgliedern der Gesellschaft kommuniziert werden. Auf das hier diskutierte Beispiel bedeutet dies, dass der soziokulturelle Konstruktionscharakter der Kategorie „gender" und die

7 Die Konventionen divergieren natürlich nach Gruppen (Schicht, Alter, Kultur, Religion etc.) auch innerhalb von Gesellschaften. Dennoch findet man im Bereich der konventionellen Setzung eine Vielzahl an Optionen. Von einer radikal-feministische Position (Überhöhung der Frau; der Mann als Feind, (potentieller) Täter sexueller Gewalt und illegitimer Partner) (vgl. Walter 2000, S. 107), bis hin zur traditionellen Geschlechterdifferenz (Männer und Frauen sind zwei unterschiedliche Gruppen, die sich voneinander unterscheiden) oder der geschlechterdefizitäre Konvention (Abwertung eines Geschlechtes bei der gleichzeitigen Aufwertung des anderen aufgrund des Fehlens von „Qualitäten", die jedoch nicht als konstruiert erkannt werden).

8 Das Vorhandensein mehrerer Konventionen führt bei einer tatsächlichen Auseinandersetzung mit dieser Tatsache unweigerlich zu einem reflektierten Wahrnehmen der Konventionen, da diese oft stark miteinander konkurrieren. In diesem Bereich liegt wohl eine Möglichkeit, die Wahrnehmung der Lernenden hin zu einem differenzierteren Bild zu führen.

sie umgebenden (Sub-)Kategorien und Konzepten erkannt werden sowie ein reflektierter Umgang mit der Kategorie auszumachen ist.[9] Neuadaptierungen auch in noch nicht besprochenen (historischen) Zusammenhängen werden möglich.

So wäre es auf diesem Niveau notwendig, aus einer bestimmten Fragestellung heraus - z.B. das durch die faschistische Partei kommunizierte Konstrukt „faschistische Männlichkeit" - als solches zu erkennen. Die Denkenden müssten dabei in der Lage sein, es argumentativ so zu besprechen, dass die Grenzen des Konstruktes als idealisierte, aber nie erreichbare Normvorgaben der faschistischen Kultur dargelegt werden und die dahinter stehenden Absichten des Konzeptes deutlich werden (vgl. Benadusi 2005; Kühberger 2006). Im Idealfall kommt es dazu, dass sich die Denkenden auf gedankliche Experimente einlassen (z.B.: Gibt es faschistische Männlichkeit oder nur eine totalitäre Männlichkeit in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Europa?) und etwa auch die heute vorhandenen hegemonialen Gender-Konzepte als historisch gewachsene ansehen, sie kritisch beleuchten und selbstkritisch auf zukünftige Entwicklungen weiterdenken.

RESÜMEE

Diese Graduierung sagt noch nichts über die Positionierung des Geschichtsunterrichtes aus oder die darin zu erreichenden Ziele. Die hier angedachte Graduierung hilft jedoch die Geschlechtergeschichte, verstanden als relationale Frauen- und Männergeschichte, mit ihrer zentralen Kategorie („gender") sowie die sie umgebenden Konzepte und (Sub-)Kategorien so zu ordnen, dass man ihre bisherig übliche Verwendung im Geschichtsunterricht stärker als bisher an ein tieferes Verständnis der (historischen) Kategorie bindet. So würde die „useful category" im Geschichtsunterricht nicht einem oberflächlichen additiven Modus geopfert werden, der besonders Frauen-, aber auch Geschlechtergeschichte zum politisch korrekten Beiwerk aller Epochen verkommen lässt und eine „Irrelevanz-Assoziation" fördert (vgl. Popp 2001, S. 301), ohne sich dabei Gedanken zu machen über zu erreichende Niveaus vor dem Horizont eines anzubahnenden reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins.

9 Die Kategorie „gender" sollte dabei selbst in Frage gestellt werden, etwa hinsichtlich ihrer Nützlichkeit zur Bearbeitung von historischen Daten, die oftmals so „mit einem begrifflichen Instrumentarium erschlossen und analysiert werden müssen, das in ihrer Entstehungszeit keine Relevanz hatte." (Herzog-Schröder 2003, S. 134)

LITERATUR

Alfermann, Dorothee: Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten, Stuttgart 1996.

Allweiler, Sabine: Canaillen, Weiber, Amazonen. Frauenwirklichkeiten in Aufständen Südwestdeutschlands 1688–1777, München 2001.

Baumgärtel, Bettina: Die Galerie der starken Frauen. Regentinnen, Amazonen, Salondamen, München 1995.

Benadusi, Lorenzo: Il nemico dell'uomo nuovo. L'omosessualità nell'esperimento totalitario fascista, Mailand 2005.

Bergmann, Klaus: Kinder entdecken Geschichte. Historisches Lernen in der Grundschule, in: Demantowsky, M./Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 93-102.

Bock, Gisela: Geschichte, Frauengeschichte, Geschlechtergeschichte, in: Geschichte und Gesellschaft 14 (1988), S. 364-391.

Dehne, Brigitte: Gender im Geschichtsunterricht: das Ende des Zyklopen?, Schwalbach/Ts. 2007.

Dehne, Brigitte: Genderforschung und Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2004), S. 9-33.

Griesebner, Andrea: Feministische Geschichtswissenschaft. Eine Einführung, Wien 2005.

Herzog-Schröder, Gabriele: Die Kategorie gender aus ethnologischer Perspektive, in: Popp, S./Förster, F. (Hgg.): Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2003, S. 134-142.

Kühberger, Christoph: "Il gallo delle oche". Faschistische Männlichkeit, in: Kühberger, C./Reisinger, R. (Hgg.): Italienische Männlichkeiten im 20. Jahrhundert, Berlin 2006, S. 63-76.

Popp, Susanne: Der schwierige Umgang mit der Kategorie „gender" – Geschichtsdidaktische Reflexionen zu einer „universalen" Kategorie des Geschichtsunterrichtes, in: Pellens, V. K. (Hg.): Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society, Frankfurt/M. 2001, S. 293-324.

Richter, Dagmar: Geschlechterspezifische Zusammenhänge politischen Lernens, in: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1997, S. 403-414.

Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber ^{3}2004.

Scott, Joan W.: Gender – A Useful category, in: American Historical Review 91 (1986), S. 1053-1075.

Thèbaud, Francoise: La Grande Guerra. Età della donna o trionfo della differenza sessuale?, in: ders. (Hg.): Storia delle donne. Il Novecento, Bari 1997.

Walter, Willi: Gender, Geschlecht und Männerforschung, in: v. Braun, C./Stephan, I. (Hgg.): Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart 2000, S. 97-115.

Abschnitt V:

Anwendungen des Kompetenz-Strukturmodells in der Empirie

Empirie: Ergebnisse messen (Lerndiagnose im Fach Geschichte)

Bodo von Borries

1. Diagnosedefizit im Fach – und in der Domäne – Geschichte?[1]

Messen kann im Zusammenhang mit dem Fach Geschichte – wie anderer Fächer – dreierlei intendieren:

- Lernstands- und Unterrichtsdiagnose,
- Leistungs- und Lerngewinnfeststellung,
- Noten- und Berechtigungserteilung.

Das Messen und Bewerten des Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte sollte sehr bewusst auf drei verschiedenen Ebenen geschehen:

- Nations-, kultur- und minderheitenvergleichend,
- schulform-, einzelschul- und klassenstufenspezifisch,
- individuell schülerbezogen.

Es gibt guten Grund für die Vermutung, dass für die verschiedenen Funktionen und Ebenen des Messens nicht bzw. nur sehr selten die gleichen Instrumente (z.B. Testfragen) benutzt werden können. Der Schwerpunkt soll hier auf die individuelle Diagnose gelegt werden, denn dabei wird die erziehungswissenschaftliche Brauchbarkeit des Kompetenzstufenmodells am stärksten sichtbar.

Wenn man valide (gültig, d.h. zutreffend und anspruchskonform), reliabel (zuverlässig, d.h. genau und wiederholbar), objektiv (d.h. bewerterunabhängig und zentralisierbar) und – was meist vergessen wird – ökonomisch (relativ zeitgünstig und geldsparend) messen will, muss man wissen, was man denn überhaupt messen will; für den Fall der Gültigkeit ist das geradezu trivial, nämlich zirkelhaft. Die Bestimmung der Fachziele ist aber weit schwieriger, als man denken sollte. Die geläufigen *vagen Zielsetzungs-Formeln* aus Richtlinien-Präambeln wie „Ehrfurcht" und „Kri-

1 Eigene Vorüberlegungen zum Problem von Standards im Fach Geschichte (v. Borries, Mindeststandards, 2005) können hier nur zu kleineren Teilen wieder aufgegriffen werden.

tik", „Verantwortung" und „staatsbürgerliches Engagement" erweisen sich schlicht als *nicht operationalisierbar,* also auch nicht – wenigstens nicht direkt – prüfbar. Die wohlbekannten alten – wie die gefürchteten oder schon geplanten neuen – *kanonischen Stoffkataloge* wie „Übersichtskenntnisse von ...", „Grundwissen zu ...", „Hauptfakten über ...", „Zusammenhänge mit ..."

- widersprechen diametral dem offiziell verfolgten Konzept der „Kompetenzen" als *„(übertragbare) Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu (situationsgerechter) Problemlösung"*,
- decken ihre eigenen Voraussetzungen, nämlich die Logik ihrer Selektion, ihrer Perspektive, ihrer Sinnbildungsmuster und ihrer politischen Botschaften nicht auf,
- lassen sich – wegen ihres Voluntarismus („willkürliche Setzung") und ihrer Ideologiehaltigkeit („implizite standpunktgebundene Botschaften") – nicht überzeugend rechtfertigen, sondern nur autoritativ dekretieren (vgl. v. Borries, Geschichtslernen, 2004a),
- sind als inhaltlich-thematische Gegenstände („Reformation", „Französische Revolution", „Holocaust") nicht nach Schwierigkeitsgrad und Anspruchsniveau zu stufen („basale", „intermediäre" und „elaborierte Kenntnis der Französischen Revolution").

Wie ist mit dieser Situation – und mit dem weitgehenden Fehlen eines vertretbaren Forschungsstandes zu Lerndiagnose, Leistungsmessung und Notengebung im Fach Geschichte – umzugehen? Wie ist – nach dem absehbaren Scheitern von Globalziel- und Überblicksüberprüfung – ein drittes Modell zu finden, von dem ausgehend Chancen und Grenzen des Testens und Messens für das Fach Geschichte, genauer für alles „historische Denken" bestimmt werden können? Wie können die Möglichkeiten ausgeschöpft und Missbräuche oder falsche Versprechungen vermieden werden?

Im Folgenden wird argumentiert werden, dass eine Strukturierung und Graduierung der Kompetenzen – wenigstens als theoretisch-hypothetisches Modell - der Standardsetzung und Messung vorausgehen müssen und dass im Fach Geschichte eine differenzierte – nicht nur „Papier-Bleistift-Verfahren" verwendende – Einzeldiagnose weit wichtiger ist als ein – einigermaßen mechanisches, weil notwendigerweise sparsames – „large-scale-assessment" zwecks Systemevaluation.[2] Zunächst jedoch sind

2 Die Einwände gegen eine Verabsolutierung von Schulleistungsvergleichen sind bekannt (vgl. z.B. v. Borries, Mindeststandards, 2005): Globale Messungen neigen dazu, einem „Defizit-Ansatz" zu folgen und eine schlichte „Richtig-falsch-Logik" zugrunde zu legen. Beides ist im Falle der Geschichte mit ihrer hohen Kulturabhängigkeit, ihrem unstrittigen Identitätsbeitrag für die Lernenden und ihrem unaufgebbaren Anspruch auf „Multiperspektivität", „Kontroversität" und „Pluralität" einfach unzulässig. Nicht vorgesehene, aber kluge Lösungen müssen hier genauso anerkannt wie halbrichtige – aber weiterführende – Äußerungen positiv rückgemeldet werden.

Einwände gegen die Möglichkeit und Notwendigkeit der Graduierung oder Stufung auszuräumen.

2. THEORETISCHES KOMPETENZSTUFENMODELL ODER EMPIRISCHE TESTAUFGABEN-ERPROBUNG ALS AUSGANGSPUNKT?

Hans-Jürgen Pandel (2005, 53ff.) hat noch jüngst eine Stufung der Schwierigkeitsgrade historischer Leistungen von der Sache aus und vom Kinde aus zurückgewiesen. Er vertraut aber auf einen dritten Zugriff, den von den Aufgaben aus (Pandel 2005, 58ff.), deren Lösbarkeit sich ja empirisch erforschen lasse. Das ist einerseits eine nicht zu Ende durchdachte Kapitulation vor komplexen, bisher ungelösten Aufgaben der Geschichtsdidaktik, andererseits eine Scheinlösung: Rein logisch kann sich die – durchaus erfassbare – Aufgaben-Schwierigkeit ja nur aus einer *Gleichgewichtsbildung zwischen Sachanspruch und Kindesdenken* ergeben; Pandel selbst gebraucht in ähnlichem Zusammenhang die Piagetschen Begriffe der „Assimilation" und „Akkomodation" (Pandel 2005, 48f.).

Es ist aber ein Taschenspielertrick, die Vermittlung zweier logisch zentraler, jedoch schwer messbarer Größen (Stufung „von der Sache aus" und „vom Kinde aus") einfach deshalb als entscheidend zu setzen, weil sie *scheinbar* leichter beobachtbar ist.[3] Der Wissenschaftler kann, auch wenn er es will oder – schlimmer – es sich einbildet, sein Vorverständnis ja nicht einfach nach Hause schicken, darf übrigens auch die Kinder nicht als Versuchskaninchen missbrauchen und ihnen vermutlich „unlösbare" bzw. theoretisch „undurchdachte" Aufgaben stellen.

Vergessen wird dabei u.a. auch die Tatsache, dass die Aufgabenschwierigkeit zentral vom konkreten vorherigen Sozialisationsprozess und den allgemeinen kulturellen Bedingungen abhängt. In einer monokulturellen

3 Es wäre epistemologisch wie disziplinhistorisch ein Treppenwitz, wenn ausgerechnet die Testpsychologie, an die die Stufung der Aufgabenschwierigkeit im Fach Geschichte durch Pandel abgetreten würde, nicht *hypothesenprüfend* und *konfirmatorisch,* sondern *hypothesengenerierend* und *exploratorisch* (heute sagt man auch „rekonstruktiv") eingesetzt würde. Ihre vorwiegend *quantitativen,* nicht *qualitativen* empirischen Verfahren wären dazu auch völlig ungeeignet. Schlimmer noch: Die Geschichtsdidaktik (wie andere Fachdidaktiken) würde dann ihre ureigenen Aufgaben an die Testpsychologie delegieren, sie würden „Selbstmord aus Angst vor dem Tode" begehen.

und monolingualen Schullandschaft mit sprachlich und religiös heterogenen Kindern ist das aber keine Nebensächlichkeit.[4] Geschichtslogisch gleiche Aufgaben, d.h. solche, die genau analoge Denkschritte fordern, fallen recht abweichend aus, je nachdem, wie viele und fremde oder wenige und vertraute Assoziationen und Zusammenhänge dabei einbezogen werden müssen (*„Kontextreichtum" versus „Kontextarmut" und „Kontextfremdheit" versus „Kontextvertrautheit"*).[5]

Entgegen Pandels Argumentation heißt es also schlicht die Sache auf den Kopf zu stellen, wenn man auf eine Theoriebildung über Schwierigkeitsgrade von der Sache aus (das hat nichts mit „Epochen und Chronologie" und nichts mit „Abbilddidaktik" zu tun) und Kompetenzstufen vom Kinde aus (das ist etwas ganz anderes als Rückkehr zur „Reifungstheorie") verzichtet und statt dessen mit der empirischen Erprobung von Aufgaben – und vermutlich Aufgabentypen – beginnt. Nebenbei würde – wie erwähnt – dieses Verfahren auch eine Resignation der – *zuständigen* – Geschichtsdidaktik bedeuten und das Problem an die – *unzuständige* – Testpsychologie ausliefern. Systematisch wie bildungspolitisch wäre das ein schwerer Fehler.[6]

Es bleibt also nichts übrig, als zunächst eine Theorie und ein Modell historischer Kompetenz mit ihren Teilkompetenzen und deren Graduierung zu entwerfen. Dass dabei nicht alle Teilbereiche gleich gestuft werden können (schon gar nicht bei allen Kindern im gleichen Alter erreicht werden), ist eine Binsenweisheit, kein Gegenargument. Natürlich gibt es auch verschiedene Lernertypen: Manche mögen zuerst bei der *„Textquelleninterpretation"* höhere Stufen erreichen, andere bei der *„Bildquelleninterpretation"*, dritte bei der synchron und diachron kontextualisierenden Erzählung (*„Narrativierung"*), wieder andere bei der analytischen und kritischen Prüfung vorgelegter fertiger Geschichtsgeschichten (*„De-Konstruktion"*). Man kann diese Gruppen aber überhaupt nur auffinden (ihre Existenz belegen), wenn man zum Zwecke einer detaillierten Diagnose eine Graduierung in den einzelnen Kompetenzbereichen und Kompetenzen entworfen hat. Differenzierte Diagnose – gerade der Stärken und Schwächen von Einzelnen und Typen - setzt differenzierte Modelle voraus.

Dass bei vielen – vielleicht bei allen – Kompetenzbereichen eine strikte Stufung mit seltenen kürzeren Durchbrüchen und üblichem längeren Verweilen auf Plateaus zwischendurch fehlen dürfte, ist eine wichtige Beobachtung, aber kein Argument.[7] Auch bei gleitenden Übergängen sind wir gezwungen, eine begriffliche Ordnung möglichst geringer Beliebigkeit herzustellen. Dass die Wellenlänge des Lichtes sich kontinuierlich – und nicht gestuft im strengen Sinne – verhält, hat noch niemanden gehindert, Farben zu benennen und zu unterscheiden. Freilich wurden in verschiedenen Kulturen etwas verschiedene Abgrenzungen gewählt. Ähnliches gilt für die Schwellenwerte bei statistischen Erhebungen, z.B. Alterskohorten von je zehn Jahren oder Wohnungsgrößen von je 10 Quadratmetern. Gleitende Übergänge und intelligente Gliederungen schließen sich nicht aus.

Die Weigerung, eine begriffliche und theoretische Stufung von Kompetenzniveaus anzugehen,[8] hat noch einen anderen schweren Nachteil. Sie bürdet den praktizierenden Lehrern genau jene Schwierigkeiten auf, vor denen die wissenschaftliche Geschichtsdidaktik kapituliert. Natürlich kann man diese bittere Pille in dicken Zuckerguss verpacken (vgl. Pandel 2005, 54f., 56 usw.), indem man alles der *Intuition* und *Kreativität* der Praktiker überlässt, ja anvertraut. Das ist aber eine bloße Ausflucht und kann niemanden überzeugen, der die zahlreichen polemischen Stellen zuvor über geschichtsdidaktische Orthodoxie und Reformimmunität der Praxis gelesen hat. Was – wegen Stoffhuberei und Abbilddidaktik – in der Masse der Schulstuben während der letzten 30 Jahren nicht gelungen ist, nämlich der Übergang vom Ziel „Geschichtsübersicht" zum Ziel „Geschichtsbewusstsein", wird – ohne theoretisch begründete und praktisch geleistete

4 Dass z.B. Katholiken, Protestanten, Muslime und Konfessionslose verschieden mit den „Zehn Geboten" umgehen – und sie verschieden gut kennen –, ist auch empirisch belegt (vgl. v. Borries u.a., Schulbuchverständnis, 2005, S. 277).

5 In der Lesestudie von PISA 2000 (vgl. Artelt u.a., Lesekompetenz, 2001) spielen nicht nur die etwaigen „Schikanen" in Texten, sondern auch die Frage des „vertrauten" – oder „unvertrauten" – Gebietes für die nötigen Leseniveaus eine entscheidende Rolle. Das kann man auch umgekehrt sehen: Die starke Abhängigkeit der Lesefähigkeit von der Schulform (und zusätzlich der Sozialschicht!) ist teilweise auch durch das günstigere Anregungsmilieu bedingt, das vielfach mehr Kontextvertrautheit entstehen lässt. Gerade im Fach Geschichte gilt ja nachweislich: *„Man lernt nur vertieft, was man ohnehin schon ansatzweise kennt."*

6 Um Missverständnisse zu vermeiden: Natürlich ist die Mitarbeit von Bildungsforschern und Testpsychologen an einer besseren Diagnose im Fach (in der Domäne) Geschichte unerlässlich. Es muss sich aber um ein Gegenstromverfahren, nicht um eine „feindliche" – oder „freundliche" – Übernahme handeln. Der Geschichtsdidaktik kommt in erster Linie die – empirisch gesättigte – Modellbildung zu Kompetenzstruktur und Kompetenzgraduierung zu, der Bildungsforschung die Erprobung empirischer – aber nicht reduktionistischer – Evaluationsverfahren.

7 Eben diese Vermutung hat die Gruppe „FUER Geschichtsbewusstsein" veranlasst, den Begriff „Stufung" (die nur diskontinuierlich zu denken ist) gegenüber „Graduierung" (die eben auch kontinuierlich möglich ist) weitgehend aufzugeben.

8 Wichtig ist allerdings, dass es – soweit erkennbar – tatsächlich keine festen, langfristigen „Plateaus" der Kompetenz gibt, von denen aus Lernende in kurzfristigen „Durchbrüchen" die jeweils nächsten „Stufen" erklimmen würden. Vielmehr sind die „Niveaus" als theoretisch und pragmatisch beschreibbare „Intervalle" anzusehen.

Modelle und Strategien für „Lernprogression" – auch in den nächsten 30 Jahren nicht geschehen.

Das – damit als notwendig begründete – Kompetenzstruktur- und Kompetenzgraduierungsmodell für historisches Lernen kann hier nicht dargestellt, sondern muss vorausgesetzt werden. Es ist noch keineswegs perfektioniert und abgeschlossen, was die Diskussion über mögliches Messen durchaus erschwert. Die Entwicklung dürfte aber so weit gefördert sein, dass es überhaupt sinnvoll ist, mit dem Nachdenken über Messverfahren anzufangen, um nicht in eine überflüssige Zeitverzögerung zu geraten. Dabei sollen verschiedene Modelle aus KMK und Einzelländern kritisch angesehen, überlegene Beispiele vorgestellt und schließlich Bedingungen vertretbarer Diagnosen formuliert werden.

3. Unkonventionelle Aufgabenstellungen und empirische Befunde zu Teilkompetenzen?

Völlig zu Recht lehnt Pandel die üblichen Vergleichsarbeiten – und sogar weitgehend die EPA-Aufgaben – als bloßes Wissensabfragen bzw. reproduktiven Umgang mit sogenannten „Quellen" ab. Statt dessen schlägt er – durchaus mit provokativem Unterton – einige exemplarische Aufgaben vor, die wirklich „Kompetenzen" abprüfen könnten. Nehmen wir als Beispiel einen „gezeichneten Witz" (Pandel 2005, 61), in dem zwei Archäologen in einer ägyptischen Grabkammer ein Wandgemälde finden, auf dem der Grabinhaber einen Fernsehschirm und eine Computer-Tastatur ins Feuer wirft. Welche Kompetenzen muss man haben, um diese „kontrafaktische" Bilddarstellung – fast schon eine Bildgeschichte – zu entschlüsseln.

Pandel selbst spricht von „Temporalitäts- und Wirklichkeitsbewusstsein"; seine Verwunderung über die Defizite und die Ablehnung in der 6. und 7. Klasse ist eigentlich erstaunlich. Innerhalb des Pandelschen Modelles wäre zunächst *„Gattungskompetenz"* nötig, nämlich die Kenntnis der Gattung „Karikatur", die bekanntlich besonders schwierig ist, weil man die jeweiligen kulturellen Vereinbarungen („Zeichenvorrat", „Code-Konventionen") kennen muss. Erforderlich ist auch eine *„Interpretationskompetenz"* für Bilder, bei der erneut erlernte Sachbestände, z.B. Hieroglyphen, altägyptische Kleidung und Malerei (Stil, Perspektive) sowie Tropenhelm und Khaki-Shorts (und eben nicht nur Bildschirm, Tastatur und Wandbild), gebraucht werden.

Gerade der Geschichtsbegriff des üblichen Geschichtsunterrichts wird auch – weitgehend – den Gedanken eines ironischen Anachronismus mehr

abgetötet als nahegelegt haben. Eine *„geschichtskulturelle Kompetenz"* (im Sinne Pandels) beim Umgang mit geläufigen Präsentationsformen wird – angesichts der Seltenheit solcher Zugänge – also gerade nicht weiterhelfen. Und auch *„narrative Kompetenz"* trägt wenig zur Lösung bei, weil hier eine Unsinnsgeschichte erzählt – und eben deshalb in der Rezeption aufgedeckt („de-konstruiert") – werden müsste. Es handelt sich ja – gerade bei Karikaturen – um narrative Abbreviaturen, bei denen Pandels Behauptung, Bildquellen hätten keine „narrative Struktur", nur bedingt zutrifft.

Trotz eines etwa vorausgegangenen Unterrichts zur ägyptischen Geschichte ist die Aufgabe also einerseits ausgesprochen kontextreich oder kontextkomplex, und andererseits setzt sie eine einigermaßen umfangreiche Einführung in die Theorie des historischen Erkennens („Historik") in kritischer Wendung bereits voraus. Oder sie ist im Grunde eine Denksportaufgabe, keine historische Aufgabe (der Kontext ist also zudem noch ein unbekannter und entfernter).[9] Das führt zu der Frage, welche Teilkompetenzen eigentlich bisher überhaupt empirisch erforscht sind. In einem ersten Zugriff soll der Vorschlag Pandels mit vier Kompetenzbereichen versuchsweise übernommen werden:

- *Gattungskompetenz* (in der Terminologie von „FUER Geschichtsbewusstsein" verbindet sie – gewissermaßen quer – Elemente aller vier Teilkompetenzen, besteht aber vorwiegend in *Methoden- und Sachkompetenz*) setzt – noch vor dem Umgang mit den zahlreichen *Präsentationsformen* – zunächst die differenzierende, nicht-dichotomische Unterscheidung von „Quellen" und „Darstellungen" voraus. Genau diese – sowie eine brauchbare Definition der Funktion beider in der Historie – ist aber nachweislich auch in der gymnasialen Oberstufe nur recht rudimentär vorhanden (vgl. v. Borries u.a. 2005, 71ff.). Der ziemlich unkritische Quellenfetischismus, der sich beim Ankreuzen im quantitativen Fragebogen zeigt, wird übrigens auch in den Nachinterviews bestätigt (vgl. v. Borries u.a. 2005, 191ff.). Ein zweites Beispiel mag noch stärker überzeugen: Europaweit ist das Vertrauen in „Geschichts-Schulbücher" nicht besonders ausgeprägt – und *umgekehrt* hält sich die Vorsicht bei „historischen Spielfilmen" und „historischen Romanen" sehr in Grenzen (vgl. v. Borries u.a. 1999, 54ff.). In manchen Ländern kommen die fiktionalen Formen sogar besser weg als die

9 Das gilt für wenigstens eines der weiteren Beispiele Pandels (Auszug aus einem kontrafaktischen Roman über die möglichen Folgen des Gelingens des Attentats am 20. Juli 1944) noch in erhöhtem Maße (Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S. 63-65).

Lehrwerke. Das lässt auf völlige Vernachlässigung schon der Kategorie „Gattungen" sowie der Kriterien von Verlässlichkeit schließen.

- *Interpretationskompetenz* – in der Sprache von „FUER Geschichtsbewusstsein" also besonders *„Methodenkompetenz"* und *„Sachkompetenz"* – wurde in methodisch kontrollierten empirischen Studien vermutlich nur selten abverlangt. Allerdings kann auf Versuche zurückgegriffen werden, wenigstens das schlichte Textverständnis von Schulbüchern (besonders von Textquellen wie Autorentexten) zu testen. Mehrfach hat sich erwiesen, dass die eigentlich Betroffenen, d.h. die Altersklassen, für die die Lehrwerke produziert worden sind, zu großen Teilen die Texte nicht einmal ansatzweise begreifen (vgl. v. Borries u.a. 1992, 58 ff., 63 ff. usw.; 1995, 123 ff., 2005, 76 ff.). Wer das nicht glaubt, kann die quantitativen Studien durch kleinere qualitative Arbeiten bestätigt finden (vgl. Beilner 2002, Langer-Plän 2003). Hier verschlägt auch der – erneut vorgetragene – Einwand nicht mehr, Lehrtexte müssten bewusst etwas oberhalb der bisherigen Kompetenzstufe liegen, um Lernen zu fördern (Leontjews „Prinzip x + 1"). Durch die PISA-Studie 2000 (vgl. Artelt u.a. 2001) ist gut belegt, dass knapp die Hälfte der Jugendlichen (15 Jahre) nicht außerhalb der Schule lesen will und ebenfalls knapp die Hälfte nicht oberhalb des Niveaus der Boulevardpresse lesen kann. Die eigene Befragung im Kontext von „FUER Geschichtsbewusstsein" hat darüber hinaus zwei wichtige weitere Befunde erbracht: Erstens ist das genaue Textverstehen von Schulbüchern der Sekundarstufe I noch für viele Universitäts-Student(inn)en eine ausgesprochen anspruchsvolle Aufgabe (v. Borries u.a. 2005). Zweitens stellt ein Schulbuchvergleich, bei dem ja erst recht Interpretationskompetenz im expliziten Sinne gefragt wäre, für die Schüler aller Altersstufen eine arge – ja überfordernde –Herausforderung dar (v. Borries u.a. 2005, 95ff., 100ff.). Das beweisen auch die Kurzessays und die Nachbefragungen (vgl. v. Borries u.a. 2005, 121ff., 158ff., 181ff.).
- *Narrative Kompetenz* ist – wie man leicht zeigen kann – schon eine sehr zusammengesetzte Fähigkeit, die man – im Kontext von „FUER Geschichtsbewusstsein" – auch als *„Re-Konstruktionskompetenz"* bezeichnen könnte. Soweit ersichtlich wurden mehrfach kleinere experimentelle Studien durchgeführt (vgl. Pandel 1991, 1994). Die Befunde waren einigermaßen niederschmetternd; noch merkwürdiger erscheint die Tatsache, dass noch Studierende das Aufschreiben einer sinnmachenden Erzählung entweder als völlig fachfremde Zumutung oder als Aufforderung zur Produktion einer historischen Novelle missverstehen (mehrfache eigene Erfahrung, vgl. v. Borries 2004b, 266-269, 2006, 70-75). Fiktionale Materialien wurden vielfach ebenso eifrig als „Informationen" benutzt wie Quellenzeugnisse. Offenbar ist die narrativistische und konstruktivistische Theorie der Historie den Lernenden meist völlig fremd geblieben. Auch wo gewisse theorieförmige Mindest-Angebote gemacht worden sein müssen (Proseminare, Geschichtsdidaktik), sind sie oft völlig äusserlich geblieben und jedenfalls nicht internalisiert worden.[10]
- *Geschichtskulturelle Kompetenz* – in „FUER Geschichtsbewusstsein" würde man in erster Näherung *„De-Konstruktionskompetenz"* sagen – ist zweifellos noch seltener untersucht worden als die anderen drei – mit ihr interdependenten – Bereiche, obwohl sie – z.B. bei der Nutzung von Spielfilmen wie „Schindlers Liste" – nicht so schwer zu erheben ist (vgl. Amesberger/Halbmayr 1995). In der europäischen Befragung 1995 wurde nach der Bedeutung verschiedener Denkmäler („Steinzeitheiligtum", „mittelalterliche Kirche", „Wohnhaus eines Nationaldichters" usw.) im Vergleich zu einer Schnellstraße gefragt, wobei die Prioritäten in den Nationalstaaten – und Minderheiten – durchaus verschieden ausfielen (vgl. v. Borries u.a. 1999, 160ff., 185). Aber das ist mehr eine Sache der *Einstellung* (zu „Naturschutz", „Denkmalschutz", „Gedenkkultur") als der *Kompetenz*. Das gilt natürlich auch für die – relativ häufigen – Umfragen zum Nationalsozialismus unter Schülern, Studierenden, Gedenkstättenbesuchern und Jugendlichen allgemein. Vermutlich ist den Heranwachsenden zwar bekannt, dass über Formen und Inhalte des Gedenkens gesellschaftlich gestritten und verhandelt wird, sie haben aber wahrscheinlich dafür kein differenziertes Begriffsgerüst (schon gar nicht „Geschichtskultur", „Erinnerungsort", „Identitätsmanagement", „Vergangenheitspolitik" ...) erworben; d.h. es dürfte an Reflexivität und Theoriebezug fehlen.

Schon diese kurze Übersicht zeigt einerseits, dass es an empirischen Studien mangelt, aber andererseits auch, dass Kompetenzen sehr wohl empirisch erhoben und verglichen (teilweise auch „getestet") werden können. Die diagnostischen Mittel sind nur bisher bei weitem nicht ausgeschöpft worden, weder in der Forschung noch im schulischen Alltag.

10 Man gewinnt den Eindruck, dass die Annahme der narrativistischen und konstruktivistischen Theorie einfach deswegen so schwierig ist, weil sich junge Experten dieser Verunsicherung nicht aussetzen wollen. „Positivistische" Positionen sind mental bequemer und methodisch einfacher.

4. BEISPIELE FÜR PRÄZISIERUNG UND GRADUIERUNG VON MESSINSTRUMENTEN?

Bisher wurden theoretische Äußerungen eines Kollegen und der empirische Forschungsstand behandelt.[11] Damit aber bleiben die beiden entscheidenden Fragen noch ausgeklammert. Wie kommt man *präzise* und *treffgenau* an die differenzierten (d.h. „schmal" formulierten) *Kompetenzbereiche* und *Kompetenzsegmente* heran, wie sie das Modell von „FUER Geschichtsbewusstsein" zu unterscheiden trachtet? Und wie wird eine wirkliche Graduierung oder *Stufung* der Anforderungen nach dem Muster *„a-konventionell"*, *„konventionell"* und *„trans-konventionell"* – mit seinen jeweiligen Besonderheiten! – eingelöst? Es ist ja kein Zufall, dass bisher – vorläufig und pragmatisch – von Pandels scheinbar einfacherer Vierergliederung ausgegangen wurde.

Mit dem schriftlichen Abtesten von horizontal und vertikal konkretisierten Kompetenzen – durch spezifische Leistungen (situative Performanzen) – im Fach Geschichte stehen wir noch ziemlich am Anfang. Ein mehr methodenorientiertes als stofforientiertes Testen, wie es vor über 30 Jahren in einem geschichtsdidaktischen Büchlein vorgeschlagen wurde (v. Borries 1973, ²1974), hat sich damals überhaupt nicht durchgesetzt.[12] Für die anderen Prüfungs- und Diagnoseformen (z.B. Referat, Jahresarbeit und Präsentation – auch in der Gruppe – oder mündliche Prüfung) mag die Lage besser aussehen, wenn man einer neuen Sammelpublikation glauben darf (vgl. „Leistungen dokumentieren und bewerten" 2003, besonders Adamski 2003 und Tschirner 2003).

Dennoch soll weiter über schriftliche Prüfungsformen – und zwar an einem eigenen Beispiel – nachgedacht werden. Zu bedenken ist, dass die Items zwar für die 6./7. Klasse bestimmt waren, aber eben nur des Gymnasiums, das damals weniger als 20 % des Jahrganges aufnahm. Heute würde man sicherlich etwas „leichter" sein müssen. Es geht hier auch nicht um Einzelheiten (oder gar um Apologie), sondern ausschließlich um eine Erörterung der Möglichkeiten am Exempel.

„Lernziele der Analyse und Bewertung" sollen z.B. mit Aufgabe 88 erfasst werden. Dazu sind zwei Auszüge von modernen Historikern (Heuß und

11 Auf die Kritik an einigen „Musteraufgaben" kann nur verwiesen werden. Zu den Beispielaufgaben der EPA Geschichte (2005) erscheint ein eigener Beitrag in diesem Band. Probleme des Testens auf dem Niveau der Sekundarstufe I sind – mit Exempeln – an anderer Stelle behandelt worden (v. Borries, Mindeststandards, 2005).

12 Statt dessen sind mehrere – eher fragwürdige – Anleitungen zu etwas mechanischem und teils völlig stofforientiertem Testen („informelle Tests") erschienen (z.B. Feiks u.a., Leistungsmessung, 1975; Marz u.a., Lernkontrollen, 1978; Seel, Lernzielkontrolle, 1980).

Grimal) zum Krieg zwischen Rom und Pyrrhus abgedruckt. In beiden Darstellungen werden nicht nur verschiedene Deutungen zugrunde gelegt, sondern sogar verschiedene *„Fakten"* behauptet (v. Borries ²1974, 187f.). Heuß lässt die Schlacht bei Benevent (damals Malevent) unentschieden ausgehen (aber in der römischen Tradition zum eigenen Sieg werden), Grimal (gemäß römischer Überlieferung) als *„klare Niederlage"* des Pyrrhus. Bei Grimal bedeutet das *„das Ende"* (im Sinne von Scheitern) des *„italischen Abenteuers"* von Pyrrhus, bei Heuß die Rückkehr an den Ausgangspunkt: *„Er hätte alles von vorne beginnen müssen."*

Wie sollte von den Lernenden damals mit diesen Texten umgegangen werden? Formuliert sind drei Feststellungen, in denen beide Autoren übereinstimmen, und drei, in denen sie voneinander abweichen. Letztere sollen angekreuzt werden. Das ist nur scheinbar eine ganz leichte Aufgabe.[13] Lernende sind – nicht erst 2002 (v. Borries u.a. 2005) – meist mit solcher Detailanalyse von Autorentexten, mit der schlichten Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, ausgesprochen schlecht fertig geworden. Das liegt vielleicht daran, dass man sich eigentlich nicht vorstellen kann, wie sehr Geschichte ein Kalkulations-, Hypothesen-, Kausalzuweisungs- und Deutungsgeschäft ist. Mit der erwähnten Testfrage können allerdings nur die Anfänge davon gemessen werden, die man auch als „genaues Lesen" und „striktes Durchdenken" charakterisieren könnte.

Im Hintergrund aber stehen – basale – methodische Fragen: Wie kommen eigentlich die Autoren zu ihren Informationen? Warum misstraut Heuß einer römischen „Quelle", warum verlässt sich Grimal auf sie? Wo, wie und mit welcher Plausibilität werden scheinbar gesicherte Einzelnachrichten verknüpft und in ein Ganzes eingebaut (und wie wird vom konstruierten Ganzen auf die Sicherheit der Details zurückgeschlossen)? Es ist ja vermutlich gerade der Abbruch des Unternehmens, aus dem (bei Grimal) auf sein Scheitern – und die Niederlage – gefolgert wird; und es dürfte die römische Siegesideologie sein, die (bei Heuß) zur Postulierung einer Quellen(ver)fälschung führt. Solche Überlegungen sind am gegebenen Beispiel auf einem ziemlich niedrigen Kompetenzniveau möglich: Es ist nämlich die *konventionelle Forderung* nach Widerspruchsfreiheit und Sicherheit von Aussagen (noch unterhalb der Einsicht in Ambivalenz), die sich damit erfassen lässt.

Heute wären gewiss die Fragen etwas anders zu formulieren, vielleicht auch auf die „geschlossene" Form, d.h. das bloße Ankreuzen, zugunsten

13 Hier sei davon abgesehen, dass man – aus Gründen der sonst zu hoch werdenden Ratewahrscheinlichkeit – nicht angeben darf, wie viele Alternativen *richtig* und wie viele *falsch* sind. Etwaige künftige Testkonstruktion muss das aber zwingend beachten.

von Kurzessays zu verzichten.[14] Wahrscheinlich wäre es auch besser, leichtere und spannendere Textstücke zu wählen. Richtig scheint aber nach wie vor, auch Darstellungen bzw. deren Auszüge und nicht nur Quellen analysieren und vergleichen zu lassen, ohne deshalb schon für jede Einzelaufgabe den hehren Terminus „De-Konstruktion" in Anspruch zu nehmen. Jedenfalls handelt es sich um eine „methodenorientierte" – nicht „stofforientierte" – Testfrage, bei der neben „Methodenkompetenz" auch ansatzweise „kompetenter Umgang mit historischer Erkenntnislogik" überprüft werden kann.

Solche Teilkompetenzen des Argumentierens, Schließens, Hypothesenbildens usw. können durchaus auch mit „geschlossenen" Aufgabenformen gemessen werden, was die Auswertung massiv erleichtert *(„Objektivität"* und *„Ökonomie").* Allerdings ist es nicht ganz einfach, dabei stets die Besonderheit der historischen Erkenntnislogik („Selektivität", „Perspektivität", „Narrativität" etc.) ausdrücklich im Blick zu behalten. Vermutlich kommt der zeitlichen (Zeitgenossenschaft, Historiker, Lernende) und der sozialen Perspektive (z.B. Sieger und Besiegter, Frauen und Männer) eine Schlüsselstellung zu, auch weil sie Tendenzen mit einschließt.

1973 wurde eine ganze Kette von Items (Nr. 41ff.) vorgeschlagen (vgl. v. Borries ²1974, 164ff.), die jeweils aus einem kurzen Quellenstück bestanden und danach nur daraufhin anzukreuzen waren, wie der Verfasser jeweils seiner Hauptperson gegenübersteht:

„Der Verfasser
- betont ausdrücklich seine negative Meinung.
- läßt seine negative Meinung durch die Art seiner Erzählung anklingen.
- enthält sich einer Meinung oder wägt verschiedene Möglichkeiten ab.
- läßt seine positive Meinung durch die Art seiner Erzählung anklingen.
- betont ausdrücklich seine positive Meinung."

Das ist – obwohl es eine Methodenfähigkeit und keine Kenntnisfrage abprüft – ein „geschlossenes" Aufgabenformat zum bloßen Ankreuzen *(„multiple choice").* In ähnlicher Weise kann auch die Hauptaussage oder die Bedeutung einer Quelle bereits in ganz kurzen Sätzen zusammengefasst sein und man kann die beste Lösung ankreuzen lassen,[15] daneben

14 Gegenüber reinen Kurzessay-Aufgaben sind allerdings Stichwortantworten oder die Umordnung einer Begriffsliste zu einer Struktur („mental map") vermutlich sogar überlegen (vgl. Voss, Collapse, 1994).

15 1973 wurde z.B. vorgesehen, die berühmte Vergilstelle über den römischen Herrschaftsauftrag nach ihrem Quellenwert einschätzen zu lassen (v. Borries, Lernziele, ²1974, S. 168). Dazu wurden fünf Versionen von je anderthalb Zeilen Länge angeboten, so dass sich der Leseaufwand in erträglichen Grenzen hielt.

zusätzlich auch die schlechteste (das „Känguruh"). Alternativ dazu lässt sich auch die Reihenfolge von der besten zur schlechtesten Variante aufstellen.[16]

Solche Formen eignen sich natürlich dafür, die „geschlossene" Form (ankreuzen und Zahlen eintragen) durch eine „Stichwortangabe" zur Begründung – als besonders einfache „offene" Form – zu ergänzen, also noch keine zusätzlichen aufwändigen „Kurzessays" zu fordern, aber doch ein paar Hinweise zur kommentierenden Erläuterung und argumentativen Stützung zu bekommen. Damit wird ein gemischtes „qualitativ-quantitatives" Verfahren innerhalb des Papier-Bleistift-Tests gewählt, das – selbst im Falle relativ großer Teilnehmerzahlen – bei der Auswertung noch einigermaßen ökonomisch zu bewerkstelligen ist.[17]

Als Anregung für künftige Diagnoseverfahren können natürlich auch empirische Untersuchungen des Geschichtsbewusstseins von Jugendlichen oder Erwachsenen einschlägig sein.[18] Oft allerdings werden nur isolierte Kenntnisfragen und schlichte Einstellungsfragen gestellt (so bei Pohl 1996, „Luthers Bild" 1998). Beide stehen sich übrigens weit näher, als man zunächst annehmen sollte. Wo nämlich „Deutungen" und „Schlussfolgerungen" bzw. „Gegenwartsanwendungen" wie „Fakten" behandelt werden, kann man auch sie mit simplen Antwort-Auswahl-Verfahren abrufen. Manchmal streifen vergröbernde Formulierungen ans Ärgerliche. Insgesamt geben solche Studien daher nichts – oder wenig – für die Messung von Kompetenzen, d.h. Fertigkeiten, Fähigkeiten und Bereitschaft zur Lösung von situativen Problemen der Lebenswirklichkeit, her.[19]

16 Solche Rangreihungsaufgaben verlangen das Einsetzen von Zahlen statt von Kreuzen. Sie sind, wo sie nicht Reihenfolgeaufgaben (z.B. „Nationalsozialismus" –„Industrialisierung in Mitteleuropa" – „Französische Revolution" – „Dreißigjähriger Krieg" – „Absolutismus") darstellen (vgl. v. Borries u.a., Geschichtsbewußtsein, 1995, S. 116 ff.; 2005, S. 54 ff.), zwar weniger leicht „objektiv" auszuwerten, sie haben aber beträchtliche diagnostische Vorteile, weil sie – bei geringem Aufwand – tiefer in die Wege, Umwege und Abwege des Verstehens und Denkens von Lernenden hineinführen.

17 Die möglichen Antworttypen lassen sich einigermaßen voraussehen und in „Erwartungshorizonten" ebenso klassifizieren wie graduieren. Freilich ist es – auch um den Preis sinkender „inter-rater-reliability" – unbedingt nötig, den Auswertern einen Spielraum für unvorhergesehene, aber innovative und originelle Lösungen zu geben. Solche „pfiffigen" Abweichungen von der Konvention gibt es auch schon auf unteren Stufen und in jungen Jahren.

18 Auf qualitative Studien (z.B. Kölbl 2004, Klose 2004) kann hier aus Umfangsgründen nicht eingegangen werden.

19 Das heißt keineswegs, die Ergebnisse seien uninteressant oder belanglos. In „Luthers Bild" äußern die Verfasser z.B. ihre Enttäuschung über die geringen Kenntnisse und die schwache Verklammerung der Geschichte (um Luther) mit der Gegenwart, heben auf der anderen Seite aber die Bindungswirkung hervor, wobei sie allerdings – methodisch fehlerhaft – Korrelationen als Kausalitäten auslegen (vgl. bes. „Luthers Bild" 1998, S. 2-4).

In einer anderen Forschungstradition wird seit 1990 versucht, wenigstens die Fähigkeit zum Verständnis und zur Verarbeitung von Schulbuchtexten und -bildern abzutesten, und zwar mit geschlossenen Items und quantitativen Befunden (vgl. v. Borries u.a. 1992, 1995, 1999, 2005).[20] Die Texterfassung wurde stets geprüft, indem außer genauer Wiedergabe von Textinformationen auch die Zurückweisung von nicht etwa gegebenen Informationen gefordert wurde. Zur Auseinandersetzung mit den Themen gehörten dann meist die Wahrnehmung der eigenen Emotionen, die Prüfung der eigenen Parteinahmen, das Sich-Hinein-Versetzen in damalige (zeitgenössische) Rollen („Empathie") und die Schlussfolgerung für heutiges (aktuelles) Verhalten.

Freilich wurde, schon weil ein entsprechendes Theoriemodell bisher fehlte, nicht versucht, solche Kompetenzpartikel theoretisch genauer zu fassen und mit differenzierten Aufgabenstellungen (für verschiedene Schwierigkeitsintervalle und tendenziell auch Lernalter) zu graduieren. Das erscheint prinzipiell möglich; doch dürfte – jedenfalls beim „De-Konstruieren" und bei den „trans-konventionellen" Niveaus – jede geschlossene Aufgabenform rasch an ihre definitiven Grenzen stoßen. So jedenfalls lautet die Erfahrung der Studie von 2002 (v. Borries u.a. 2005), in der methodisch trianguliert wurde (geschlossene Fragen, offene Aufgabenformate und Nachinterviews). Gerade weil der Forschungsstand so bescheiden ist, sind die Mittel zur feinfühligeren Diagnose und zur gerechteren Leistungsbewertung im Fach Geschichte noch keineswegs ausgereizt.

5. JENSEITS VON PAPIER-BLEISTIFT-VERFAHREN ...

Es ist aber eine große Illusion, zu glauben, die wichtigsten Teilkompetenzen des historischen Denkens ließen sich alle mit „geschlossenen Testaufgaben" oder auch nur alle mit „Papier-Bleistift-Verfahren" erfassen. Es gibt eine weitere große Gruppe von Informationen und Rückmeldungen, die nur auf andere – aufwändigere – Weise zu gewinnen ist:

- Kumulative Vorlage von den ganzen Lernprozess dokumentierenden Portfolios,
- aktive (schriftliche, mündliche oder bildliche) Präsentation eines konkreten Analyse- oder Syntheseergebnisses (Referat, Essay, Rezension, Narration),

20 Diese Versuche wurden zu Recht an verschiedenen historischen Fällen gemacht, so „Märtyrertod", „Kreuzzug", „Zwangsheirat", „Hexenprozess", „Schlesien-Einmarsch", „Opiumkrieg", „US-Sezessionskrieg", „NS-Massenloyalität".

- Ablieferung eines Arbeitsberichtes und Arbeitsproduktes in einem Projekt,
- Vollzug von Formen des Theaterspiels, Rollenspiels oder Planspiels,
- langfristige Beobachtung der individuellen und teammäßigen Arbeitsweise,
- Wahrnehmung von geschichtskulturellen und (geschichts-)politischen Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers.

Dass auch aus solchen Messmethoden nur bedingt – und unsicher – langfristige Prognosen für die Geschichtsbeschäftigung in der gesamten künftigen Biografie und für das „lebenslange Lernen" getätigt werden können, liegt auf der Hand. Hier ist es wichtiger festzustellen, dass die aufgezählten diagnostischen Mittel nicht hoch zentralisiert eingesetzt werden können, weil sie besonders stark kontextabhängig („Kontextreichtum", „Kontextbekanntheit") sind und sich einer „objektiven" wie „sparsamen" Auswertung weitgehend entziehen. Daraus allerdings auf ihre Überflüssigkeit oder Bedeutungslosigkeit zu schließen, wäre grundfalsch.

Ein intelligenter und verantwortlicher Umgang mit Tests und Diagnoseverfahren im Fach Geschichte muss sich nach zwei Richtungen abgrenzen. Einerseits gilt es eine Dominanz schlichter, bequemer und stofflastiger „Wissenstests" zu vermeiden, die – auf dem Umweg über „teaching to the test" – den Unterricht determinieren würden. Andererseits muss man der denkfaulen und wolkigen – übrigens das Fach gefährdenden –Auffassung entgegentreten, das „Eigentliche" des Lernprozesses im Fach könne man sowieso nicht vorhersagen, beobachten oder prüfen. Das würde nämlich nicht nur die Fortsetzung eines alten Schlendrians (und ungerechter bzw. unlegitimierter Notengebung) bedeuten, sondern auch das Eingeständnis, im Fache Geschichte nichts „lehren" – keine „outcomes" vorweisen – zu können. Denn „Lehrbarkeit" – verstanden als Lernanregung und -hilfe, nicht als Lernanordnung und -zwang – setzt Diagnostizierbarkeit bzw. Förderbarkeit voraus.

6. FAZIT: SCHWIERIGKEITEN UND REGELN DES DIAGNOSTIZIERENS UND TESTENS VON „HISTORISCHER KOMPETENZ"?

Zur Zeit kann es nur gelingen, an einige Bedingungen der Lerndiagnose, Leistungsmessung und Notengebung im Fach Geschichte zu erinnern, die nur allzu leicht in Vergessenheit geraten. Denn das Fach Geschichte hat nicht besonders viele Erfahrungen mit einer gültigen, zuverlässigen und objektiven Messung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die notorische

Willkür der Millionen von Geschichtsnoten jährlich wird von Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n nicht wirklich bestritten werden. Die akademische Fachdidaktik hat sich jahrzehntelang kaum um Lerndiagnose, Leistungsmessung und Notengebung gekümmert.[21]

Ganz zum Schluss müssen – teilweise rekapitulierend – einige der elementaren Schwierigkeiten von Assessment im Fach Geschichte genannt werden, die – soweit erkennbar – noch nicht einmal ansatzweise überwunden sind.

a) Da Multiperspektivität, Multikausalität und Multidimensionalität von Geschichte entscheidende Merkmale, also auch Lernziele sind, sind – im Regelfalle, d.h. außer bei sehr schlichten „Kenntnisfragen" – Antwortauswahlfragen mit nur einer richtigen Antwort unzulässig. Auch bei diesen reinen Wissensfragen sind aber andere Formate (so „Reihenfolgeaufgaben"), die z.B. stärker die Bildung von Zusammenhängen (Kontextualisierungsfähigkeit) fordern, nachweislich überlegen. Dasselbe gilt natürlich für Zuordnungsaufgaben: So dürfte es – z.B. nach den Erfahrungen von Jim Voss (1994) – ausgesprochen sinnvoll sein, Schüler aus einer Begriffsliste selbst eine „mentale Landkarte" erstellen und die kausalen und temporalen Zusammenhänge erläutern zu lassen, wobei auch die Unterbringung einiger „Irrläufer" („Känguruhs") in der Liste nicht schaden kann.
b) Da es – neben „Re-Konstruktionsfähigkeit" – auch um „De-Konstruktionsfähigkeit" geht, genügt es nicht, die elaborierte Technik der „Arbeit mit Quellen" abzutesten. Vielmehr ist es nötig, die „Produktion einer Geschichtsdarstellung (‚Geschichtsgeschichte')" sowie die „Prüfung einer Geschichtsdarstellung (‚Analyse' einer ‚Geschichtsgeschichte')" ausdrücklich unter die Aufgaben aufzunehmen. Nicht einmal der erste dieser beiden Aufgabentypen (der Gesamtprozess des Geschichten-Verfassens), wie sie unter „narrative Kompetenz" bei Pandel mehrfach erforscht worden sind, wird bisher regelhaft in Geschichtsklausuren abgeprüft. Und auch die zweite umfassende Fähigkeit wird – in aller Regel – auf kleinere kritische Akte (z.B. „Ideologiekritik") verkürzt und vereinfacht. Das Grundproblem besteht also darin, dass Kompetenzen – welcher Stufe auch immer – im Wesentlichen nur als qualifizierter Umgang mit einem Problem und einem Material getestet werden können, dass aber – schon wegen der mäßigen Lesefähigkeit – dann sehr lange Zeiten für die Messakte angesetzt werden müssen.[22] Wenn man dagegen die Vorbereitung in die häusliche Arbeit verlegt, riskiert man Nachhilfespezialisten und Elterneingriffe.
c) Beim Versuch, „De-Konstruktionsfähigkeit" mit geschlossenen Testfragen in den Griff zu bekommen, ist die empirische Studie von „FUER Geschichtsbewusstsein" 2002 gescheitert (v. Borries u.a. 2005). Das ist wahrscheinlich kein Zufall. Auch PISA 2000 hat, soweit ersichtlich, alle höheren Niveaus zum Leseverständnis mit „offenen" Aufgaben untersucht. Das bedeutet aber einen außerordentlichen Aufwand nicht nur für die Korrektur, sondern auch für die Erzeugung von Auswertungsobjektivität („inter-rater-reliability") und Kosten für Auswerterschulung. Ein Versuch, wenigstens auf dem „a-konventionellen" und dem „konventionellen" Niveau ein mechanischeres und abgekürztes Verfahren zustande zu bringen, darf also noch nicht aufgegeben werden. Dass es auf dem höchsten, „trans-konventionellen" Niveau in erster Linie individuelle und kreative Lösungen zu bewerten gilt, liegt auf der Hand.[23]
d) Kurzessayaufgaben müssen sorgfältig angeleitet und begrenzt werden. Ein Auftrag könnte ja z.B. darin bestehen, aus einem bunten Konvolut von Fiktionen und Darstellungen, Text- und Bildquellen, Theorien und Gegenwartsanwendungen eine „sinnvolle Geschichte (Darstellung)" erstellen zu lassen. Das wurde in studentischen Seminaren bereits mehrfach probiert (vgl. v. Borries 2004b, 2006), allerdings mit recht enttäuschenden Ergebnissen. Auch Beinahe-Lehrer(innen) erweisen sich als deutlich überfordert, was natürlich mehr dafür spricht, dass eine solche Anforderung zuvor niemals gestellt worden ist, als beweist, dass normale Menschen so etwas prinzipiell nicht leisten können. Offenbar aber ist die Aufgabe – jedenfalls angesichts der vorherigen Schulerfahrungen – zu breit gestellt, der Ausschnitt der Leistungen müsste schmaler und präziser gewählt werden. Damit aber geht die optimale Passung auf eine „selbstständige und kritische Produktion einer Narration" verloren.

21 Ich selbst habe das Thema – trotz größerer Vorarbeiten (v. Borries, Lernziele, 1973, ²1974) – vor knapp dreißig Jahren als „heiße Kartoffel" fallen lassen, um nicht zum alleinigen „Testonkel" der ganzen Disziplin zu werden. Seit damals habe ich – wie erwähnt – im Wesentlichen nur noch bei empirischer Lehr- und Lernforschung Erfahrungen mit diagnostischen Verfahren gemacht (vgl. v. Borries u.a. 1992, 1995, 1999, 2005).

22 Das Problem der Herstellung ganz kurzer (tendenziell versimpelnder) Auszüge – aus Quellen oder Darstellungen – ist selbst bei Oberstufenarbeiten wie Universitätsklausuren notorisch.

23 Es ist absehbar, dass die Diagnose trans-konventioneller Fähigkeiten und Bereitschaften sich von festen, engen Aufgabenformaten lösen und auch auf eine schmale Spezialisierung verzichten muss. Ein large-scale-assessment wird dort also vermutlich ausgesprochen schwierig – bis unmöglich – sein.

e) Das Abtesten hat es in elementarer Weise stets mit dem Problem zu tun, dass man eine eigene persönliche Leistung („Aufbau von Sinn und Identität") durch eine Scheinlösung, nämlich das Niederschreiben oder Wiedergeben einer gewussten Konvention, ersetzen kann. Wenn die systemtheoretische Schultheorie Recht hat, ist das, nämlich die Einübung in Konventionen, ohnehin die Hauptaufgabe von Schule. Für einen „Kompetenzansatz" ist es aber vital, von einer „Performanz" an einem beliebigen – möglichst neuen – Beispiel auf die Kompetenz zurückschließen zu können. Andererseits ist bekannt, dass kontextreiche und neue Beispiele (z.B. Schikanen, Redundanzen, Ironie) selbst eine massive Erschwerung darstellen (so ist es jedenfalls bei der Lesefähigkeit). Also kann eine selbstständige Tätigkeit an einem neuen Beispiel per se erst auf der *höchsten* Qualifikationsebene erwartet werden. Hier wie vielfach stellt sich die – höchst heikle – Frage, ob eigentlich die höchsten „postkonventionellen" Leistungen prinzipiell – oder meist – nur von Älteren und von gebildeteren Minderheiten erzielt werden oder ob sie – an anschaulichen und lesearmen Beispielen – sehr wohl auch in mittlerem Alter und bescheidenen Schulformen vorkommen können, sollen und müssen.

f) Es gibt beim Leistungsmessen ein unauflösbares Spannungsfeld: Dem Risiko der Voraussetzung/Vorwegnahme des eigentlichen Lernzieles bereits in der Aufgabenstellung steht immer das Risiko der fehlenden Präzision einer Arbeitsanweisung gegenüber. Das ist naturgemäß auf den mittleren Stufen, wo sich die Aufgaben besser isolieren lassen als auf den unteren und oberen, weniger dramatisch. Bei den „Kleinen" führt es aber leicht zur Überforderung, zum Unverständnis schon der Aufgabenstellung. Und bei den „Großen" muss – um Selbstständigkeit zu wahren – die Aufgabe tendenziell so weit gestellt werden, dass sie ein wenig beliebig – und sehr schwer objektivierbar – wird. Dazu kommt, dass Fragekompetenz, Methodenkompetenz (im Fokus „Vergangenheitspartikel" und „Geschichtsgeschichten") und Sachkompetenz – trotz ihres Anteils an „Bereitschaften" – noch einigermaßen sachlich und vertretbar bewertet werden können. Bei der „Methodenkompetenz" (im Fokus „Gegenwarts- und Zukunftsbezug") und besonders bei der „Orientierungskompetenz" (einschließlich „Reorganisation des Geschichtsbewusstseins") dagegen kann nicht nach ihrer Richtung, sondern nur ihrer Differenziertheit und Argumentativität geurteilt werden, wenn man nicht Gesinnungsnoten verteilen will.[24]

24 Das war bekanntlich schon Jeismanns Problem (1985, 1987) und kehrte z.B. bei der „Sprayer"-Aufgabe von PISA 2000 (vgl. Artelt u.a., Lesekompetenz, 2001, 93, 528) wieder.

LITERATUR

Adamski, Peter: Leistungen dokumentieren und bewerten (= Geschichte lernen, Heft 96, 2003).

Adamski, Peter: Portfolio für den Anfangsunterricht Geschichte, in: Leistungen dokumentieren und bewerten, Seelze 2003, S. 29-33.

Amesberger, Helga/Halbmayr, Brigitte: „Schindlers Liste" macht Schule. Spielfilme als Instrument politischer Bildung an österreichischen Schulen, Wien 1995.

Artelt, Cordula u.a.: Lesekompetenz: Testkonstruktion und Ergebnisse, in: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 69-137.

Beilner, Helmut: Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I, in: Schönemann, Bernd/Voit, Hartmut (Hgg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen, Idstein 2002, S. 84-96.

Borries, Bodo v.: Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht, Stuttgart 1973, 2. erg. Aufl. 1974.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Dähn, Susanne, Körber, Andreas und Lehmann, Rainer H.): Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland 1990. Ein empirischer Vergleich, Pfaffenweiler 1992.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Weidemann, Sigrid, Baeck, Oliver, Grzezkowiak, Sylwia und Körber, Andreas): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland, Weinheim/München 1995.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Körber, Andreas, Baeck, Oliver und Kindervater, Angela): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.

Borries, Bodo v.: Warum ist Geschichtslernen so schwierig? Neue Problemfelder der Geschichtsdidaktik, in: Behrens, Heidi/Wagner, Andreas (Hgg.): Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte, Leipzig 2004, S. 69-96, S. 284-288. (a)

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Filser, Karl, Pandel, Hans-Jürgen und Schönemann, Bernd): Kerncurriculum Geschichte in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe, Bd. II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim/Basel 2004, S. 236-321. (b)

Borries, Bodo v.: Mindeststandards für das Fach Geschichte? in: Neue Sammlung 45. Jg. 2005, Heft 1, S. 69-84.

Borries, Bodo v.: „Fremdverstehen" – „Empathieleistung" – „Abenteuerfaszination"? Zu Chancen und Grenzen interkulturellen Geschichtslernens, in:

Boatcă, Manuela u.a. (Hgg.): Des Fremden Freund, des Fremden Feind. Fremdverstehen in interdisziplinärer Perspektive, Münster u.a. 2006, S. 65-84.

Borries, Bodo v./Fischer, Claudia/Leutner-Ramme, Sibylla/Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005.

(EPA 2005) Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005.

Feiks, Dietger u.a.: Objektivierte Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung und Lerndiagnose. Testmodelle am Beispiel des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1975.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte als Horizont der Gegenwart, Paderborn 1985.

Jeismann, Karl-Ernst u.a.: Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewußtseins. Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile, Paderborn 1987.

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

Kölbl, Carlos: Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, Bielefeld (transcript) 2004.

Langer-Plän, Martina: Problem Quellenarbeit, in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 54. Jg., 2003, S. 319-336.

Luthers Bild in Luthers Land. Eine Fragebogenerhebung bei Schülerinnen und Schülern in Sachsen Anhalt, Magdeburg 1998 (Luther in Sachsen-Anhalt GmbH).

Marz, Fritz u.a.: Lernkontrollen im politischen Unterricht, Stuttgart 1978.

Pandel, Hans-Jürgen: Historische Narrativität und die Genese der Erzählkompetenz – Hypothesen und Ergebnisse einer Vorstudie, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland, Teil I, Baden-Baden 1991, S. 169-180.

Pandel, Hans-Jürgen: Zur Genese narrativer Kompetenz, in: Borries, Bodo v./Pandel, Hans-Jürgen (Hgg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitativ- und quantitativ-empirische Zugänge, Pfaffenweiler 1994, S. 99-121.

Pandel, Hans–Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

Pohl, Kurt: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein. Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts, Pfaffenweiler 1996.

Seel, Norbert M.: Lehrzielorientierte Lernzielkontrolle. Schwerpunktsetzung: Affektiver Bereich, Frankfurt 1980.

Tschirner, Martina: Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht, in: „Leistungen dokumentieren und bewerten", Seelze 2003, S. 34-38 (= Geschichte lernen, Heft 96).

Voss, James F. e.a.: The Collapse of the Soviet Union. A Case Study in Causal Reasoning, in: Carretero, Mario/Voss, James (Eds.): Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences, New Jersey 1994, S. 403-429.

Historische Kompetenzen empirisch

Ein Versuch, das Kompetenz-Strukturmodell empirisch zu wenden[1]

Johannes Meyer-Hamme

Ein theoretisch abgeleitetes Kompetenzmodell muss – wenn es nicht rein theoretisch bleiben soll – in der Praxis anwendbar sein. Das heißt u. a. auch, dass es geeignet sein muss, Schüleräußerungen in Hinblick auf Kompetenzen auszuwerten und Niveaus zuzuordnen. Ziel dieses Aufsatzes ist es, die Anwendbarkeit des vorgeschlagenen Modells diskutierbar zu machen, indem exemplarisch analysiert wird, auf welchen Niveaus Schüler mit Geschichte umgehen.[2]

Zurückgegriffen wird dafür auf Kurzessays[3], die von Schüler(inne)n und Studierenden im Rahmen der aktuellen großen empirischen Studie unter Leitung von Bodo von Borries verfasst wurden. Das Design dieser Studie ist nur zu skizzieren: Befragt wurden Schülerinnen und Schüler der 6./7., 9., 11/12. Klasse sowie Studierende des Lehramts Geschichte im deutschsprachigen Bildungswesen, knapp 840 von ihnen mit rein geschlossenen Fragen, mehr als 450 mit teiloffenen Fragen.[4] Kern der Fragestellung war ein Schulbuchvergleich, bei dem drei Schulbuchauszüge zur Christianisierung Mitteleuropas, am Beispiel von „Bonifatius", vorgelegt und Fragen zur De-Konstruktion der Bücher (Gemeinsamkeiten/Widersprüche, Absicht, Perspektive, Methode) und zur Re-Konstruktion der Geschichte (Empfindung bei der Lektüre, Empathie, Sinnbildung) gestellt wurden.[5] Die Ergebnisse waren in vieler Hinsicht ernüchternd, da die Probanden die Bücher nicht genau genug lasen, um feinere Unterschiede und Absichten der Bücher erkennen zu können.[6]

Die im Jahr 2002 mittels Fragebogen erhobenen Daten zielten nicht darauf ab, historische Kompetenzen zu messen; das Ziel war vielmehr, Aussagen zum Geschichtsbewusstsein der Probanden zu treffen.[7] Obwohl das Kompetenzmodell der Konstruktion der Befragung nicht zu Grunde lag, lassen sich aus den erhobenen Äußerungen dennoch valide Daten für die in ihnen angewandten Kompetenzen und deren Niveaus gewinnen. Dies ist unter anderem dadurch möglich, dass in einige Fragen bereits die Grundlogik der Niveauunterscheidung des Kompetenzmodells eingegangen war, indem nach gesellschaftlichen Konventionen gefragt wurde.[8] Interessant ist folglich, inwieweit sich die Probanden aufgefordert fühlten, zu ihren Konventionen Stellung zu nehmen und sie damit gegebenenfalls zu relativieren oder aber religiösen und historischen Mainstream – mit andern Worten: Konventionen – wiederzugeben. Diese Frage soll im Fazit dieses Beitrags wieder aufgegriffen werden.

Allerdings ist der Kontext der Datenerhebung bei der Analyse zu berücksichtigen, also der einem Test ähnliche und mit Zeitdruck verbundene Charakter.

In der Kompetenzforschung ist zwischen der Kompetenz als mentaler Tiefenstruktur und der Performanz als Oberflächenstruktur zu unterscheiden. Kompetenzen sind Konstrukte und damit nicht direkt messbar, wohl aber sind sie in Äußerungen als Performanzen zu erkennen, die – so das Modell, das bereits auf Chomsky zurückgeht – auf Kompetenzen aufsitzen.[9] Empirisch beobachtbar sind nur Performanzen, und eine ausgeführte Performanz muss nicht unbedingt dem möglichen Kompetenzniveau entsprechen. Wenn beispielsweise ein niedriges Kompetenzniveau ausreicht, um ein Problem zu lösen, wird meist auch nur dieses angewendet und nicht das der Person höchst mögliche Niveau abgerufen.[10] Dies gilt es bei der empirischen Forschung zu berücksichtigen.

1 Für zahlreiche Hinweise danke ich den Mitgliedern des Forschungskolloquiums Geschichtsdidaktik an der Universität Hamburg: Jan Albroscheidt, Jan Bauer, Kai Bewernick, Bodo von Borries, Andreas Körber, Sven Krüger, Sibylla Leutner-Ramme, Linda Ludwig, Moritz Schulte.

2 Die Herleitung des Modells aus der Theorie kann dabei kein Argument gegen die Anwendbarkeit sein, vgl. Conrad, Diagnostizieren, 2007, S. 5).

3 Wenn im Folgenden von „Kurzessay" die Rede ist, meine ich die Antworten auf die offenen Fragen des Fragebogens. „Kurzessay" wird also als Arbeitsbegriff, nicht als Gattungsmerkmal verwendet.

4 Die Kurzessays wurden im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und die Daten quantitativ weiterverarbeitet. Vgl. Meyer-Hamme, Schulbuchverständnis, 2005; Mayring, Inhaltsanalyse, 2003.

5 Borries/Fischer/Leutner-Ramme/Meyer-Hamme, Schulbuchverständnis, 2005.

6 Borries u.a., Schulbuchverständnis, 2005; Meyer-Hamme, Anspruch (i. Vorb.).

7 Zu Grunde gelegt wurde das mittels der Sechsfeldermatrix ausdifferenzierte Modell des Geschichtsbewusstseins. Vgl. Schreiber, Geschichtsbewusstsein, 2002.

8 Exemplarisch sei hier die Frage in der Erhebung nach der *jeweiligen* gesellschaftlichen Bedeutung des Themas genannt, in der bereits angelegt ist, dass es verschiedene gesellschaftliche Konventionen geben könnte, die zur Aufnahme des Themas in das Schulbuch geführt haben, so dass die Konventionen als solche in den Blickpunkt rücken können.

9 Heursen, Kompetenz, 1995.

10 Bodo von Borries spricht hier von einem „Sparsamkeitsprinzip". Vgl. von Borries, Geschichtsbewusstsein, 2001, S. 249.

Da es in diesem Aufsatz nicht mehr um die theoretische Ausdifferenzierung verschiedener Niveaus auf Kompetenzen geht, sondern um die empirische Wendung, arbeite ich terminologisch mit Entwicklungskategorien. Die a-konventionelle Stufe soll hier vorläufig mit „prä-konventionell", der Übergang von diesem Niveau zum konventionellen mit „konventionstastend", das trans-konventionelle Niveau mit „post-konventionell" und der Übergang mit „Niveau partieller Konventionsreflexion" übersetzt werden.[11]

Um die Fruchtbarkeit des Kompetenzmodells zu diskutieren, wurden exemplarisch zwei Fälle ausgewählt, so dass im Folgenden jeweils ein Kurzessay eines Schülers der 7. Klasse sowie einer Studierenden des Lehramts Geschichte analysiert werden. Die ausgewählten Beispiele sind insofern fruchtbar, als durch ihre Ausführlichkeit die möglichen Kompetenzausprägungen messbar sind. Über die Kurzessays hinaus werden vereinzelt die quantitativen Daten mit herangezogen, um die Interpretationen breiter zu fundieren.[12] Damit wird nicht das Feld im Sinne maximaler Kontrastierung abgesteckt,[13] da hier die Äußerungen solcher Probanden untersucht werden, die im Vergleich zu den Gleichaltrigen besonders aussagekräftige Kurzessays geschrieben haben.

Zu berücksichtigen ist, dass es sich um Daten zweier verschiedener Probanden handelt. Die zwischen ihnen zu markierenden Unterschiede können nur als Punkte möglicher Entwicklungen interpretiert werden, nicht aber als einem bestimmten Entwicklungsverlauf zugehörig.

1. „CHRISTIAN" – EIN SCHÜLER DER 7. KLASSE

„Christian" (Fall Nr. 91) ist ein 12-jähriger Schüler, der in Mecklenburg-Vorpommern die 7. Klasse eines Gymnasiums besucht. Er ist Protestant, beantwortet die Frage nach der Bedeutung, die sein Glauben für ihn hat, mit „eher unwichtig". Weil der Fragebogen es verlangt, setzt er sich dennoch mit den Schulbuchtexten zur Christianisierung auseinander; er schreibt im Vergleich zu den Probanden seiner Altersstufe sogar recht ausführlich:

11 In diesem Zusammenhang ist die Terminologie Kohlbergs, die Dagmar Klose übernimmt, ebenfalls sinnvoll. Vgl. Klose, Kinder, 2004, sowie Körber in diesem Band [Stufungsparameter].

12 Für die Interpretationen des quantitativen Materials wird auf die Daten des Kontrollsamples zurückgegriffen, vgl. von Borries u.a. S. 20-37. Zu Fragen der Triangulation siehe: Engler, Kombination, 1997 und Flick, Triangulation, 2004.

13 Vgl. Glaser/Strauss, Theory, 1998, S. 68-70.

CHRISTIAN 91

1. Was hast Du beim Durcharbeiten der Bilder und Texte zu Bonifatius in den drei Schulbüchern an angenehmen und/ oder unangenehmen Gefühlen EMPFUNDEN?
   Buch A: Bonifatius war ein gläubiger Mensch. Trotz viel Bildmaterial, was den Text anschaulich macht, interessiere ich mich nicht für Bonifatius. Buch B: Das Bildmaterial ist nicht so umfassend wie in Buch A. Text und Quellen haben Lücken. Buch C: Da hier kein Bildmaterial vorhanden ist, macht das Buch C nichts anschaulich.

2. Die drei Berichte über Bonifatius in Buch A, Buch B und Buch C stimmen sicherlich teilweise überein, teilweise vielleicht auch nicht. Bitte beschreibe einerseits Gemeinsamkeiten, andererseits Gegensätze!
   Gemeinsamkeiten. kommt aus Großbritannien. wird von den Friesen getötet. in allen Büchern stirbt Bonifatius 754 Unterschiede. in Buch C ist er der Apostel der Germanen, in Buch B der, der Deutschen. in Buch A wird er als Angelsachse bezeichnet, in Buch B als Engländer.

3. Noch nach 1250 Jahren berichten alle drei Schulbücher von Bonifatius. Warum – glaubst Du - haben sich Schulbuchmacher JEWEILS für dieses Thema entschieden?
   Buch A: Sie haben sich dafür entschieden, weil die Autoren es wahrscheinlich sehr interessant fanden. Deshalb haben sie sich auch viel Mühe gegeben. Buch B: Möglicherweise haben sich die Autoren für die Geschichte entschieden, weil sie es gut gemacht haben. Deshalb haben sie es auch sehr übersichtlich gemacht. Buch C: Vielleicht wollten die Autoren alles mal textlich gestalten.

4. Aus welcher Sicht (Zeitpunkt, Standort, Tendenz, ...) wird die Geschichte von Bonifatius in Buch A, in Buch B und in Buch C erzählt?
   Buch A: Buch A wurde aus der Sicht des Erzählers geschrieben. Es reicht noch in die Gegenwart hinein. Buch B: Buch B wurde aus der Sicht des Erzählers geschrieben, ist aber im Gegenteil zu Buch A vollends in der Vergangenheit geschrieben. Buch C: Buch C wird ebenfalls aus der Sicht des Erzählers geschrieben. Es ist ebenfalls in der Vergangenheit.

5. Man kann Schulbücher danach unterscheiden, inwiefern sie NUR EINE eindeutige Sicht darbieten und zum Lernen aufgeben oder der Schülerin/dem Schüler eigenes Weiterdenken und eigenes Entscheiden ermöglichen und zumuten. Wie schätzt du die drei Bücher jeweils in dieser Hinsicht ein? Begründe bitte!
   Alle Bücher bieten nur eine Sicht an und der Schüler/in lernt nur eine Sicht. Dies ist so, weil es nur einen einzigen Bericht über Bonifatius gibt.

6. Versetze Dich einmal – probeweise – in die Lage eines/einer damaligen friesischen Jugendlichen, der/die Bonifatius predigen hörte. Was können sie gedacht haben, was nicht? Was können sie getan haben, was nicht?
   Sie könnten gedacht haben: „Das ist aber eine kluger Kerl." Dennoch werde ich mich nicht seiner Religion anpassen, weil ich meinen Glauben habe.

7. Was BEDEUTET der geschichtliche Fall Bonifatius für Dein eigenes Leben heute? Welche Schlussfolgerungen ziehst du selbst für dich und andere?
   Der geschichtliche Fall Bonifatius bedeutet für mein eignes Leben gar nichts. Ich ziehe keine Schlussfolgerungen daraus.

8. Welches der drei Bücher findest du für den Unterrichtsgebrauch am besten geeignet, welches am schlechtesten? Begründe bitte!
   Buch A finde ich am geeignetsten für den Unterricht, weil es für die Schüler sehr anschaulich ist. Buch C ist für den Unterricht nicht geeignet, weil es nicht anschaulich ist.

Signifikant für den thematisierten Zusammenhang sind die in diesem Kurzessay erkennbaren Performanzen, die Kompetenzbereichen und zugehörigen Kernkompetenzen zugeordnet werden können.

Von Christians Performanz im Bereich der *historischen Fragekompetenz* ist nur die „Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, mit vorgegebenen historischen Fragestellungen umgehen zu können"[14], zu untersuchen, da explizit Fragen der Probanden an diese Vergangenheit nicht erhoben wurden und die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene historische Fragen zu stellen, in diesem Material auch implizit nicht zu erkennen ist.

Christian sieht sich in der Lage, auf jede gestellte Frage eine Antwort zu geben. Lediglich die erste Frage scheint für ihn unverständlich zu sein, denn er äußert sich nicht zu Gefühlen, sondern zu seinem Interesse, das offensichtlich stark vom Layout der Bücher abhängt. Dies ist ein typisches Missverständnis und auch bei älteren Probanden häufig zu finden.[15] Alle anderen Fragen hat er bis zu einem gewissen Grad verstanden, auch wenn er die Reichweite nicht immer erkennt. Besonders deutlich wird dies bei der Antwort auf die Frage nach der „Absicht" der Autoren. Diese Frage zielt auf eine De-Konstruktion des Schulbuchtextes ab. Christian äußert sich zwar zu den einzelnen Büchern, aber de-konstruiert sie nicht. Dies ist

14 Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in diesem Band S. 155-193.

15 Vgl. Meyer-Hamme, Schulbuchverständnis, 2005.

einem Schüler dieser Altersgruppe kaum vorzuwerfen, hier aber festzustellen. Die Antwort von Christian nutzt zwar gesellschaftlich verbreitete Konzepte (v.a. Interesse), aber es handelt sich um recht grobe, noch wenig aussagekräftig angewandte Formeln, die zudem nicht historisch gewendet sind. Auf Formeln historischer Konvention (etwa: „weil diese Geschichte für uns heute noch bedeutsam ist") greift er gerade nicht zurück. Christian scheint hier noch nicht in historischen gesellschaftlichen Konventionen zu denken – er argumentiert nicht historisch-gesellschaftlich, sondern individuell, so dass seine Performanz im Bereich der Fragekompetenz als konventionstastend bezeichnet werden könnte.

Bei der Betrachtung von Christians *historischer Sachkompetenz*[16] sind zunächst die Begriffsverwendungen zu untersuchen. Er übernimmt in den Büchern verwendete Begriffe wie „Apostel", unterscheidet zwischen „Germanen" und „Deutschen", auch zwischen „Angelsachsen" und „Engländern", wodurch der Eindruck entsteht, er kenne ihre Bedeutung. Die einzelnen Begriffe setzt er zueinander aber nicht in Beziehung. Auch dies kann dahingehend interpretiert werden, dass Christian noch nicht über die gesellschaftlichen Konventionen verfügt, die mit diesen Begriffen verbunden sind, allerdings kann es auch der Testsituation mit geschuldet sein. Er erkennt aber, welche der Wörter in den Texten zur Einordnung der Person Bonifatius in konventionelle Kategorien dienen. Gerade hier scheint die Bezeichnung „konventionstastend" also treffend zu sein, um seine Performanz zu beschreiben.

In Christians Kurzessay ist auch erkennbar, welche Konzepte er anwendet, um zwischen den Büchern zu differenzieren. Dies wird an der Frage nach der Perspektivität deutlich, so dass hier eine Kernkompetenz der historischen Sachkompetenz („Begriffskompetenz") untersucht werden kann: *„Buch A wurde aus der Sicht des Erzählers geschrieben. Es reicht noch in die Gegenwart hinein. Buch B: Buch B wurde aus der Sicht des Erzählers geschrieben, ist aber im Gegenteil zu Buch A vollends in der Vergangenheit geschrieben. […]"* Christian benutzt zwei Kategorien, die des Erzählers und das Tempus, in dem der Text geschrieben ist. Er versteht die in der Aufgabenstellung vorgegebene Kategorie der „Sicht" (noch?) nicht als eine historische Perspektive, sondern als eine literarische Kategorie.[17] Obwohl es sich bei ihrer Anwendung durchaus um eine Leistung handelt, kann in Bezug auf den Umgang mit Konzepten von *historischer* Sachkompetenz auf intermediärem Niveau noch nicht gesprochen werden, denn es wird bei-

16 Vgl. Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

17 Vgl. Körber/Meyer-Hamme, Gattungskompetenz, in diesem Band S. 389-412.

spielsweise nicht zwischen verschiedenen Zeitebenen unterschieden. Auch dies scheint fast ein Paradebeispiel dafür zu sein, was unter „konventionstastend" verstanden werden kann, wobei aber nicht die Konventionen angewendet werden, die im Fach Geschichte von zentraler Bedeutung sind.

Auch die nachfolgende Frage verweist auf verschiedene Perspektiven, die in den Schulbüchern zu erkennen sind. Die Antwort verdeutlicht die Schwierigkeit, mit der Perspektivität von Geschichte umzugehen: *„Alle Bücher bieten nur eine Sicht an und der Schüler/in lernt nur eine Sicht. Dies ist so, weil es nur einen einzigen Bericht über Bonifatius gibt."* Diese Information entnimmt Christian Buch A und zeigt, dass er dieses recht genau gelesen hat. Seine Formulierung deutet ebenso darauf hin, dass er ein Konzept von der Intertextualität von Geschichte hat,[18] da für die Geschichte über Bonifatius nur auf eine Quelle zurückgegriffen werden könne, woraus er folgert, dass daraus zwangsläufig die gleichen Darstellungen folgen. Dies ist zwar untriftig, zeigt aber, dass Christian die Abhängigkeit historischer Darstellungen von Quellen kennt und er damit über ein Charakteristikum zur Unterscheidung von Quellen und Darstellungen verfügt. Allerdings bezieht er die Perspektivität nur auf die Abhängigkeit der Darstellungen von Quellen – über die Einsicht, dass Darstellungen durch ihren Konstruktionscharakter ebenso notwendig perspektivisch sind, verfügt Christian wohl noch nicht.

Unterstützt wird diese Interpretation durch einen Vergleich mit seinem Quellen- und Darstellungsbegriff, der mit geschlossenen Items erhoben wurde.[19] Christian bevorzugt extrem überdurchschnittlich einen naiven Quellenbegriff ($MW_{Christian}$ 2.17 [mehr als zwei Standardabweichungen zum Gesamtmittelwert!]), stimmt dem konstruktivistischen Quellenbegriff auch leicht zu ($MW_{Christian}$ .28). Die Probanden der gleichen Altersstufe

18 Vgl. hierzu Pandel, Pisa, 2005, S. 28-29, sowie Körber/Meyer-Hamme, Gattungskompetenz, in diesem Band S. 389-412.

19 Die acht Items bezogen sich bewusst zum Teil auf ein objektivistisches Verständnis von Geschichte (z.B. „Quellen sind das einzig objektive, was wir besitzen. Die Darstellungen geben dazu subjektive Gedanken und Auslegungen"), zum Teil auf ein konstruktivistisches Verständnis (z.B. „Quellen sind nicht selten erfunden, verfälscht oder voll Lügen; die Geschichtswissenschaft muss erst prüfen, was man aus ihnen zuverlässig entnehmen kann") sowie zum Teil auf „korrekte" Beschreibungen (z.B. „Quellen sind der Rohstoff, Darstellungen das Ergebnis der Geschichtsschreibung"). Über die acht Items ergibt eine Faktorenanalyse drei Dimensionen, von denen die erste als „töricht-objektivistischer Quellen- und Darstellungsbegriff", die zweite als „optimistisch-korrekter Quellen- und Darstellungsbegriff" und die dritte als „konstruktivistisch-skeptischer Quellen- und Darstellungsbegriff" bezeichnet werden kann. Vgl. von Borries u.a., Schulbuchverständnis, 2005, S. 71-75.

stimmen dem naiven Quellenbegriff durchschnittlich viel weniger lebhaft zu ($MW_{6.\,Klasse}$ .75) und lehnen den konstruktivistischen ganz zögerlich ab ($MW_{6.\,Klasse}$ -.15). Dem optimistisch-korrekten Quellenbegriff steht Christian ebenso wie die anderen Probanden der 6. Klasse leicht skeptisch gegenüber ($MW_{Christian}$ -.10, $MW_{6.\,Klasse}$ -.14). Damit wird deutlich, dass Christian über ein positivistisches Geschichtskonzept verfügt, in dem die Frage der Perspektivität untergeordnet erscheint. Deshalb mag es Christian auch so schwer fallen, sich zu der Perspektivität der Bücher zu äußern.

Christian verfügt in Ansätzen über einzelne Konventionen, eine systematische Verwendung von Kategorien als Kennzeichnung eines konventionellen Umgangs mit Geschichte ist aber noch nicht zu erkennen, so dass auch hier – nach der Interpretation der recht kurzen und teils untriftigen Äußerungen – die Performanz mit konventionstastend bezeichnet werden kann.

Bei Christians Performanz im Bereich der *historischen Methodenkompetenz* soll zunächst die De-Konstruktionskompetenz untersucht werden. Zunächst sei angemerkt, dass er Buch A offenkundig recht genau gelesen hat und Informationen und Termini daraus übernimmt, ohne diese aber mit den anderen Büchern abzugleichen. So bemerkt er etwa nicht, dass Buch A fälschlicherweise behauptet, die abgedruckten Miniaturen und die Auszüge aus der Vita seien die einzigen Quellen. Er hätte es merken können, da in Buch B eine weitere Miniatur abgedruckt und aus einem der Bonifatiusbriefe zitiert wird.

Christian vergleicht durchaus Informationen im Fokus Vergangenheit *(„kommt aus Großbritannien. wird von den Friesen getötet.")* und verschiedene Begriffe miteinander. Er de-konstruiert die Bücher aber nicht im vollen Sinne, da er nicht die genannten Vergangenheitspartikel, Zusammenhänge und Gegenwartsbezüge vergleicht und damit verschiedene Ebenen der historischen Narration erwähnt, obwohl auch nach Gegenwartsbezügen und Konstruktionen der Bücher gefragt wurde. Hier wird deutlich, dass Christian noch nicht vergleichend mit historischen Darstellungen umgehen kann, seine De-Konstruktionskompetenz also noch als prä-konventionell bezeichnet werden könnte – und somit den Erwartungen bezüglich eines Schülers der 7. Klasse entspricht.

Christians Performanz im Bereich der Re-Konstruktionskompetenz kann hier nicht analysiert werden, zu kurz sind die Äußerungen. Lediglich sein Empathieversuch eignet sich ansatzweise. Zunächst markiert er, dass ihm der Hypothesencharakter eines Empathieversuches bewusst ist *(„Sie könnten gedacht haben").* Dass er dies überhaupt erwähnt, ist bereits eine besondere Leistung, da er hier die Grenzen historischer Erkenntnis benennt. Christians eigentlicher Empathieversuch steht dann im Einklang

mit abgedruckten Quellen, aus denen ja gerade belegt wird, dass zumindest die Friesen sich nicht missionieren lassen wollten. Indem er sowohl im Empathieversuch als auch bei der eigenen Sinnbildung die Religion des Bonifatius ablehnt, wird hier eine gewisse Nähe zu den eigenen Normen und Werten erkennbar. Ganz deutlich wird dies auch daran, dass er Gewalt gegen Bonifatius, wie sie in den Quellen beschrieben ist, überhaupt nicht in Betracht zieht. Damit wird deutlich, dass er auch bei einem Versuch, Alterität hypothetisch zu begreifen, gewisse moralische Grenzen nicht überschreitet.

Schließlich ist Christians Performanz der *historischen Orientierungskompetenz*[20] zu untersuchen, die sich in die Kernkompetenzen der Reorganisation des Geschichtsbewusstseins, des Welt- und Fremdverstehens, der Identitätsreflexion und in die Handlungsdisposition untergliedern lässt. Die Reorganisation des Geschichtsbewusstseins ist hier nicht zu bestimmen. Die anderen Kernkompetenzen lassen sich explizieren: *„Der geschichtliche Fall Bonifatius bedeutet für mein eigenes Leben gar nichts. Ich ziehe keine Schlussfolgerungen daraus."* Zunächst ist festzuhalten, dass Christian sich nicht in der Tradition des Bonifatius sieht – was bei anderen Probanden durchaus vorkommt[21] –, er also keinen positiven Identitätsbezug herstellt. Für ihn ist dies die Geschichte der Anderen, so dass eher von einer Alteritätserfahrung gesprochen werden kann. Ob dies eine durchdacht-reflexive Stellungnahme ist oder die Übernahme von Konventionen seiner Umgebung, ist aber nicht eindeutig zu klären.

Die Ablehnung einer eigenen Schlussfolgerung aus dem Fall Bonifatius kann sowohl präkonventionell als auch konventionell sein, je nachdem, welche Bedeutung Bonifatius in der Geschichtskultur in Christians sozialisatorischem Kontext zugeschrieben wird. Seine klare Positionierung lässt vermuten, dass die Konvention seiner Gruppe die Ablehnung eines Gegenwartsbezuges aus der (christlichen) Geschichte des Mittelalters beinhaltet. Sollte dies die Konvention seiner Primärsozialisation sein, kann von einem konventionellen Niveau im Bereich der historischen Orientierungskompetenz gesprochen werden.

Diese Ausführungen verdeutlichen das Dilemma der Messung historischer Kompetenzen: Da es sich beim historischen Denken um individuelle Orientierungen handelt, ist der Identitätsbezug neben dem Kontext der Aufgabenstellung und dem Kontext des historischen Falles einer der drei

20 Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen, in diesem Band S. 236-264.

21 Vgl. Meyer-Hamme, Anspruch, i. Vorb., sowie von Borries u.a., Schulbuchverständnis, 2005, S. 88-95.

konstituierenden Elemente zur Bearbeitung einer historischen Fragestellung.[22] Da Christian der Konvention folgt, dass das Thema „Bonifatius" keinen Gegenwartsbezug habe, steht seine Orientierung von Beginn an fest. Er setzt sich aber mit den ihm vorgelegten Fragen insoweit auseinander, dass er versucht, die gesellschaftlichen Konventionen anzuwenden. Dabei wird deutlich, dass die ihm zur Verfügung stehenden Begriffe, Kategorien und Konzepte noch nicht konventionellen Deutungen entsprechen, so dass – im Gegensatz zu seiner eher konventionellen Orientierungskompetenz – seine Performanz im Bereich der historischen Sach- und Fragekompetenz als konventionstastend bezeichnet werden kann.

2. „MARTINA" – EINE GESCHICHTSSTUDENTIN

„Martina" (Fall 357) ist 22 Jahre alt und studiert in Nordrhein-Westfalen Geschichte für das Lehramt.[23] Als Konfession gibt sie römisch-katholisch an, und sie bezeichnet sich als „mäßig religiös". Martina schreibt:

„MARTINA"

1. Was haben Sie beim Durcharbeiten der Bilder und Texte zu Bonifatius in den drei Schulbüchern an angenehmen und/ oder unangenehmen Gefühlen EMPFUNDEN?
   Als angenehm fand ich die Schilderung mit der Eiche, erscheint wie ein Wunder, und die Herausarbeitung seiner Überzeugung. Auch die Bilder erschienen als ansprechend, da man etwas Handfestes vor Augen hatte. Buch A hat mich direkt zur Durcharbeitung der Aufgaben gebracht, da es so interessant gestaltet ist. Unangenehm fand ich eigentlich nur die Geschichte mit dem ungerechtfertigten Tod, obwohl genau dieser Bonifatius zu dem macht, als was wir ihn noch heute sehen: einen absolut überzeugten Christen.
2. Die drei Berichte über Bonifatius in Buch A, Buch B und Buch C stimmen sicherlich teilweise überein, teilweise vielleicht auch nicht. Bitte beschreiben Sie einerseits Gemeinsamkeiten, andererseits Gegensätze!

22 Andreas Körber nennt dies die Tripolarität von Aufgabenstellungen und hat damit die Schwierigkeiten des historischen Lernens auf den Punkt gebracht. Vgl. demnächst Körber, Historisches Bewusstsein, im Druck.

23 Martinas Kurzessay wurde bereits einmal analysiert, aber ohne Vergleiche mit den geschlossenen Fragen und auch noch nicht mit Bezug zum Kompetenzmodell, vgl. von Borries, Fähigkeit, 2005.

Gemeinsamkeiten: – Buch A und B: in beiden das Bild, in dem Bonifatius bekehrte Christen tauft. – In allen drei Büchern wird die Geschichte der Donareiche erzählt, alle drei Artikel haben genaue Datumangaben, in allen drei werden Quellentexte, wenn sie auch nicht kenntlich in allen gemacht sind, verwendet, alle erzählen etwas über das Leben (Anfänge von B.) – Unterschiede: – In Buch C sind keine Bilder abgebildet. Buch A verwendet zum Beleg und zur Interpretation Quellen. – Buch B beschreibt den Tod als Märtyrertod, die anderen erzählen so von seinem Tod und auch von der Absicht, die dahinter steht.

3. Noch nach 1250 Jahren berichten alle drei Schulbücher von Bonifatius. Warum – glauben Sie – haben sich Schulbuchmacher JEWEILS für dieses Thema entschieden?
   Weil er den Glauben an Gott so stark besaß, viele Menschen bekehrt hat und sogar bereit war dafür zu sterben – er soll wohl so eine Art Vorbildfunktion einnehmen und dass die Schüler/innen darüber nachdenken, was ihnen Glaube bedeutet – Das Beispiel des B[onifatius] kann man auch auf andere Apostel übertragen und daran erläutern, wie das Volk christlich geworden ist.

3. Aus welcher Sicht (Zeitpunkt, Standort, Tendenz, ...) wird die Geschichte von Bonifatius in Buch A, in Buch B und in Buch C erzählt?
   Buch A: – in diesem Buch wird darauf geachtet, dass die Informationen anhand mit Quellen und alten Bildern belegt werden – Die wesentlichen inhalt[lich]en Aspekten werden durch die Quellen (einzigste wissenschaftliche Vergangenheitskonstruktion) erzählt. – Buch B: – denen ist der Bischofseid des B[onifatius] wichtig, sie beschäftigen sich mit Problemen, die er hatte – Buch C; – Auch hier ist die Belegführung wichtig, alle drei erscheinen religiös und scheinen die Taten des B zu beantworten (wohl befürworten).

4. Man kann Schulbücher danach unterscheiden, inwiefern sie NUR EINE eindeutige Sicht darbieten und zum Lernen aufgeben oder der Schülerin/dem Schüler eigenes Weiterdenken und eigenes Entscheiden ermöglichen und zumuten. Wie schätzen Sie die drei Bücher jeweils in dieser Hinsicht ein? Begründen Sie bitte!
   Buch A: hier wird der Schüler zum Weiterdenken, Mitdenken (Beschreibung der Bilder) und zum Handeln aufgefordert. Der Schüler muss sich eine eigne Meinung bilden, da hier nur Quellen vorgelegt werden und es gilt diese zu beurteilen – Buch B: hier fallen eher die Arbeitsaufträge ins Auge, die fest strukturiert sind und die Freiheiten des Schülers mehr einschränken als in A. – Buch C: da es hier gar keine Arbeitsaufträge gibt, liegt es im Ermessen des Lehrers, was er mit und aus den Texten herausholt. Man sieht hier allerdings eindeutig nur eine Sicht.

6. Versetzen Sie sich einmal – probeweise – in die Lage eines/einer damaligen friesischen Jugendlichen, der/die Bonifatius predigen hörte. Was können sie gedacht haben, was nicht? Was können sie getan haben, was nicht?
   Ich denke, dass sie oft gar nichts mit seinen Predigen anfangen konnten und sie oftmals gar nicht verstanden haben. - Deswegen vermute ich, dass sie meistens die Meinung ihrer Väter angenommen haben und so für oder gegen ihn waren. – Vielleicht haben sie versucht zu verstehen, was er sich unter Christentum vorstellt und abgewägt, ob es positiv oder negativ für ihr eignes Leben ist. Und je nachdem zu welchen Entschluss sie kamen, haben sie ihn unterstützt und sich taufen lassen oder halt nicht. Wahrscheinlich war auch dies abhängig von der Meinung der Eltern und vielleicht deren Taufung.

7. Was BEDEUTET der geschichtliche Fall Bonifatius für Ihr eigenes Leben heute? Welche Schlussfolgerungen ziehen Sie selbst für sich und andere?
   Der Märtyrertod des B. ist auch heute noch zu bewundern, denn er ist für seine Überzeugung und seinen Glauben gestorben. Und wenn mehr Menschen seine Courage und seinen unerschütterlichen Glauben besäßen, wäre bestimmt Vieles in der Welt anders (besser) – Es ist schade, dass es heute nur noch wenige Menschen mit so einem Engagement gibt.

8. Welches der drei Bücher finden Sie für den Unterrichtsgebrauch am besten geeignet, welches am schlechtesten? Begründen Sie bitte!
   Ich persönlich tendiere zu Buch A, weil es die Mitarbeit des Schülers fordert und am anspruchvollsten ist. Allerdings würde ich es in der Oberstufe einsetzen, nicht in der Unterstufe. – Buch B ist so ein Mittelmaß, es ist ganz in Ordnung, aber nicht 100prozentig überzeugend, da es nicht so explizit mit Quellen arbeitet wie A. – Buch C ist mir persönlich zu langweilig gestaltet und lädt nicht so zum Arbeiten ein wie A. Dieses Buch würde ich in der Unterstufe einsetzen.

Zunächst fällt auf, dass Martina auch als angehende Lehrerin argumentiert. Damit überlagern sich die Kompetenzen des historischen Denkens mit Lehrerkompetenzen, die aber noch an anderer Stelle auszudifferenzieren sind und hier unberücksichtigt bleiben sollen.[24]

Bei der Analyse von Martinas Performanz im Bereich der *historischen Fragekompetenz* ist anzumerken, dass Martina die Fragen des Fragebogens

24 Aufbauend auf diesem Kompetenzmodell sollten Lehrerkompetenzen ausdifferenziert werden, vgl. einen ersten Vorschlag bei Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S. 45-48.

offensichtlich versteht. Dies ist auch bei den befragten Studierenden nicht selbstverständlich, denn insbesondere die Frage nach den Empfindungen bei der Lektüre wurde von sehr vielen Probanden missverstanden.[25] Martina empfand die Geschichte über das Fällen der Donareiche angenehm, seinen Tod unangenehm.[26] Diese Dichotomie war bereits in der Frage angelegt, damit sie leichter verständlich ist, und Martina übernimmt diese grobe Konzeptionalisierung von Empfindungen, ohne darüber hinauszugehen.

Bei der Analyse von Martinas Fragekompetenz fällt vor allem auf, dass sie historisch antwortet, also verschiedene Zeitebenen unterscheidet und Zusammenhänge konstruiert, was insbesondere bei der Frage nach den eigenen Empfindungen (1), der Absicht der Bücher (3) sowie der eigenen Sinnbildung (7) deutlich wird. Interessanterweise beantwortet sie die auf De-Konstruktion abzielende Frage nach der Absicht der Bücher (3) zunächst, indem sie Re-Konstruktionen wiedergibt bzw. weiterführt (*„weil er den Glauben an Gott so stark besaß, …"*), dann in Ansätzen de-konstruktiv (*„er soll wohl so eine Art Vorbildfunktion einnehmen"*), und im dritten Satz erneut eher re-konstruktiv (*„erläutern, wie das Volk christlich geworden ist."*). Martinas re-konstruktive Zugänge lassen darauf schließen, dass es für sie ungewöhnlich zu sein scheint, Geschichten zu de-konstruieren. Die entsprechenden Aussagen lassen vermuten, dass sie hier allen drei Büchern die gleiche Konvention unterstellt, da weder zwischen den Büchern unterschieden wird, noch sie ihre Aussage am Text festmacht. Damit wird erkennbar, dass sich Martina im Umgang mit historischen Fragen stark an ihren Konventionen orientiert, hier also vermutlich von einem konventionellen Niveau der Performanz im Bereich der Fragekompetenz gesprochen werden kann.

Bei der Analyse von Martinas Performanz im Bereich der *historischen Sachkompetenz* (Begriffs- und Strukturierungskompetenz) sollen zunächst die von ihr verwendeten Begriffe genauer untersucht werden. Martina benutzt zwar nicht spezifisch historische, aber doch geschichtsrelevante Begriffe wie „Wunder", „Märtyrer" und „Apostel". Dass eine Probandin überhaupt das Fällen der Donareiche als mögliches Wunder in Betracht zieht (*„die Schilderung mit der Eiche, erscheint wie ein Wunder"*) und sich auf diese Weise mit dem Inhalt der Geschichte auseinandersetzt, ist bemerkenswert. Sie verweist auf die Art der Quelle als Heiligenvita und zeigt

25 Zu diesem Problem siehe auch von Borries u. a., Schulbuchverständnis, 2005, S. 85-88.

26 Dies ist natürlich bereits eine Wertung, die der Orientierungskompetenz zuzurechnen ist, vgl. unten.

damit, dass sie den Sachverhalt auf angemessene Begriffe bringen kann. Ebenso verwendet sie den Begriff „Märtyrer", der zunächst umschrieben (*„ungerechtfertigten Tod, obwohl genau dieser Bonifatius zu dem macht, als was wir ihn noch heute sehen: einen absolut überzeugten Christen"*), dann aber auch als solcher benannt wird (*„Buch B beschreibt den Tod als Märtyrertod, die anderen erzählen so von seinem Tod und auch von der Absicht, die dahinter steht"*). Dabei werden auch die Absicht eines solchen Todes und die Folgen, nämlich die Vorbildfunktion, deutlich herausgehoben und damit Begriffe in einer spezifisch konventionalisierten Form verwendet. Den Begriff „Apostel" verwendet sie hingegen nicht korrekt im Sinne von „Missionar". Vermutlich greift sie hier die Metapher „Apostel der Deutschen" aus einem der Schulbuchauszüge auf und sie verfügt hier nicht über die spezifische Verwendung dieses Begriffes in der Bibel.

Nicht erkennbar ist allerdings, ob sie diese Begriffsdefinitionen und die damit zusammenhängenden Deutungen selbst reflektiert und ggf. in Frage stellt. Im vorliegenden Material äußert sie sich in Konventionen, so dass in Bezug auf Martinas Performanz im Bereich der historischen Sachkompetenz von einem intermediären Niveau gesprochen werden könnte. Ob dies auch ihrer Kompetenz entspricht oder ob der Datenerhebung diese Form der Kompetenzausprägung bei der Begriffsverwendung zuzuschreiben ist, wird abschließend erörtert.

Zur *historischen Sachkompetenz* gehört auch das Verfügen über Konzepte. Explizit äußert sich Martina zu ihrem Quellenbegriff, da sie Quellen als *„einzigste [sic!] wissenschaftliche Vergangenheitskonstruktion"* bezeichnet. Damit verabsolutiert sie Quellen, was auch in geschlossen gestellten Items zum Quellen- und Darstellungsbegriff erfasst wurde.[27] Die Studierenden des Kontrollsamples stehen dem „töricht-objektivistischen Quellen- und Darstellungsbegriff" im Vergleich skeptisch gegenüber ($MW_{Studierende}$ -.55), während Martina lebhaft zustimmt ($MW_{Martina}$ 1.14). Ebenso, wenn auch nicht so stark ausgeprägt, sind die Einstellungen gegenüber dem „optimistisch-korrekten Quellen- und Darstellungsbegriff", dem die Studierenden eher positiv gegenüberstehen ($MW_{Studierende}$ .39) und den Martina sehr lebhaft vertritt ($MW_{Martina}$ 1.48), während die Studierenden durchschnittlich den „konstruktivistisch-skeptischen Quellen- und Darstellungsbegriff" bevorzugen ($MW_{Studierende}$ .51), dem Martina wiederum genau lebhaft widerspricht ($MW_{Martina}$ -.66)! Diese eindeutige Festlegung zu Gunsten eines naiv-positivistischen Geschichtsverständnisses lässt im Kontext eines Geschichtsstudiums auf ein prä-konventionelles Niveau ihrer Performanz schließen.

27 Vgl.: Fußnote 19.

Martinas Performanz im Bereich der *historischen Methodenkompetenz* ist anhand der hier erhobenen Fragen gut zu untersuchen. Ihre De-Konstruktion der Schulbücher wurde bereits von Bodo von Borries untersucht,[28] so dass hier nur einige Anmerkungen dazu gemacht werden sollen. Martina benennt einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bücher, aber erkennt den Widerspruch zwischen den Büchern nicht. Dies mag der Eile geschuldet sein, denn es ist deutlich im Text zu erkennen, dass sie die Schulbücher gut verstanden hat. So macht sie z.B. darauf aufmerksam, dass in einem der Bücher (Buch B) der Bischofseid in der strukturgeschichtlichen Betrachtung eine zentrale Rolle spielt. Damit verweist sie auch auf die unterschiedlichen Kontextualisierungen und Zugriffsweisen in den Büchern.

Außerdem äußert sie sich explizit zur Absicht der Bücher, also zu den Fragen, die den Darstellungen zu Grunde liegen: *„er [Bonifatius, JMH] soll wohl so eine Art Vorbildfunktion einnehmen und dass die Schüler/innen darüber nachdenken was ihnen Glaube bedeutet"*. Damit erkennt sie eine der möglichen Fragestellungen bzw. Verunsicherungen, die bei der Themenwahl zu Grunde gelegen haben könnten und die anhand dieser Geschichte bearbeitet werden sollen. In einem Punkt differenziert sie aber nicht explizit genug, denn sie schreibt, *„alle drei [Bücher, JMH] erscheinen religiös und scheinen die Taten des B zu beantworten (wohl befürworten)"*. Dies trifft aber nur für zwei der drei Bücher zu, wohingegen in Buch A die Schüler auf Grundlage der Vita und der Miniaturen eigene Schlussfolgerungen ziehen sollen.

Zwar differenziert sie nicht zwischen den Büchern – und die Absichten können durchaus unterschiedlich verstanden werden –, insgesamt deutet sie jedoch an, dass es in der Auseinandersetzung mit Geschichte um mehr geht, als darum, „etwas über die Vergangenheit zu wissen", sondern um die Auseinandersetzung der Schüler mit einem historischen Phänomen. Hier ist also von einem hohen intermediären Niveau zu sprechen.[29]

Auch Martinas Performanz im Bereich der *Re-Konstruktionskompetenz* ist identifizierbar: Ihr Empathieversuch ist distanziert, sie bemüht sich darum, die Situation nachzuvollziehen. Auf der Ebene der historischen Akteure bezieht sie aber die – nach der Lektüre der Bücher nahe liegende – Möglichkeit des Totschlags nicht explizit mit ein, sondern entscheidet sich lediglich zwischen Taufe und Unterstützung oder Ablehnung. Auch die Möglichkeit des Auswanderns – historisch gut belegt[30] – zieht sie nicht

28 von Borries, Fähigkeit, 2005, insb. S. 121-122.

29 Von einem elaborierten Niveau könnte gesprochen werden, wenn der Fall Bonifatius als Vorbild thematisiert und auch in Frage gestellt werden würde.

30 Der Parallelfall ist die Auswanderung von Norwegern nach Island, um der Christianisierung zu entgehen.

in Betracht. Insgesamt kann von einem gegenwartsgebundenen Empathieversuch gesprochen werden.

Martina kontextualisiert das Beispiel „Bonifatius", denn diesen Fall könne man *„auch auf andere Apostel [sic!] übertragen und daran erläutern, wie das Volk christlich geworden ist."* Damit wird deutlich, dass sie über den Einzelfall und das konkrete Beispiel hinaus argumentiert, bezieht dies aber nur auf die Christianisierung und nicht etwa auf weitere Fälle der Mission und verschiedene Religionen.

Martina stellt sich mit ihrem Kurzessay emotional und kognitiv in die christliche Tradition. Die Vorbildfunktion von Bonifatius wird deutlich, wenn sie schreibt, dass Bonifatius' Glaube sehr stark war, er *„viele Menschen bekehrt hat und sogar bereit war dafür zu sterben"*. Es wird deutlich, dass hier wirklich von einer Re-Konstruktion auf höherem Performanzniveau gesprochen werden kann, da alle drei Fokussierungen explizit erwähnt werden. Andere Perspektiven auf die Christianisierung von heute aus berücksichtigt sie nicht, so dass sie eine monoperspektivische Geschichte erzählt. Deshalb kann eher von einem intermediären Niveau gesprochen werden, da sie sich einer Konvention anschließt, ohne sie kritisch zu reflektieren und mit anderen Konventionen in Beziehung zu setzen.[31]

Schließlich ist Martinas Performanz im Bereich der *historischen Orientierungskompetenz* zu untersuchen. Zunächst ist festzuhalten, dass sie sich an diesem historischen Fall traditional-exemplarisch orientiert, *„denn er ist für seine Überzeugung und seinen Glauben gestorben. Und wenn mehr Menschen seine Courage und seinen unerschütterlichen Glauben besäßen, wäre bestimmt vieles in der Welt anders (besser)"*. Ob sich diese Orientierung durch die Lektüre der Schulbücher geändert hat und damit von einer Reorganisation des Geschichtsbewusstseins gesprochen werden kann, ist nicht feststellbar. Sie bezieht den Fall Bonifatius sowohl auf sich selbst (*„Vorbild"*) als auch auf ihr Weltverständnis (*„wäre bestimmt vieles in der Welt anders (besser)"*). Auch eine Handlungsdisposition wird sichtbar, wenn das bedingungslose Eintreten für die eigenen Überzeugungen als vorbildlich verstanden wird. An dieser Stelle wird aber auch deutlich, dass eine weitere Kontextualisierung des Falles Bonifatius und ein weiteres Reflektieren über „Märtyrer" durchaus erwartbar gewesen wäre: Schließlich wurde der Kurzessay 2002 verfasst, also nach den Anschlägen vom 11. September und zu Zeiten der zweiten Intifada!

31 Auch dies kann ihre Erwartungen an eine Fragebogensituation widerspiegeln. Möglicherweise verfügt sie über eine weit höhere Kompetenz, als hier in ihrer Performanz sichtbar wird.

Martinas christliche Interpretation der Geschichte spiegelt sich auch in ihrem Religionsbegriff, der mit geschlossenen Items im selben Fragebogen erhoben wurde. Dabei lassen sich drei Skalen unterschiedlicher Religionsbegriffe unterscheiden:[32] So steht Martina einem dogmatischen Religionsbegriff neutral gegenüber ($MW_{Martina}$ 3,0), während die anderen Probanden ihrer Altersstufe diesen eher ablehnen ($MW_{Studierende}$ 2,6), dem menschenrechtlichen ($MW_{Martina}$ 3,67) ebenso wie dem individualistischen Religionsbegriff ($MW_{Martina}$ 3,20) stimmt sie nicht so stark zu wie im Durchschnitt die anderen Studierenden ($MW_{Studierende}$ 3,82 bzw. 3,64). Bei Martinas Religionsverständnis spielen also dogmatische Elemente eine größere Rolle als bei ihren Altersgenossen – wie sich auch in ihrem Kurzessay spiegelt.

Dies stützt die Interpretation ihres Kurzessays, insbesondere die Ausweisung des intermediären Niveaus bei der Beschreibung ihrer Performanzen. Martina verfügt über historische Begriffe und Konzepte und wendet diese in konventionellen Formen an, eine Reflexion der Begriffe oder eine Distanzierung von Deutungsmustern ist in ihrem Kurzessay nicht zu erkennen, so dass hier von einem konventionellenUmgang mit Geschichte gesprochen werden kann.

32 Die drei Skalen sind bei beiden erhobenen Fragebögen identisch, wenn auch nicht gleich reliabel; alle hier zitierten Werte beziehen sich auf das Kontrollsample (N = 453). Die Skala „dogmatisch-institutioneller Religionsbegriff" setzt sich aus fünf Items zusammen (Cronbachs $Alpha_{Kontrollsample}$ = .74): *„die Erwartung einer harten, aber gerechten Bestrafung böser Taten im Jenseits"*, *„der feste Glaube an einen persönlichen Gott, der die Welt regiert"*, *„die Übernahme der Glaubenssätze und Gottesdienstgebräuche einer Gemeinschaft"*, *„der regelmäßige Gottesdienstbesuch (in Kirche, Moschee, Synagoge)"*, *„Gehorsam gegenüber Dienern und Vertretern Gottes (z.B. Priester, Pfarrer, Imam, Rabbi)"*; die Skala „existentiell-menschenrechtlicher Religionsbegriff" setzt sich aus drei Items zusammen (Cronbachs $Alpha_{Kontrollsample}$ = .72): *„die Gewissheit, dass menschliches Leben eine unverlierbare Würde hat"*, *„die Übernahme von Verantwortung für andere und die Liebe zu anderen Menschen"*, *„ein Gefühl der Verbundenheit mit allen Lebewesen und ihrem Schöpfer"*. Die dritte Skala, die als „tröstlich-lebensleitender Religionsbegriff" bezeichnet wird, setzt sich aus fünf Items zusammen (Cronbachs $Alpha_{Kontrollsample}$ = .70): *„Trost und Hilfe in Fällen von Not und Angst"*, *„das moralisch einwandfreie Verhalten im Alltag, z.B. die Befolgung der ‚Zehn Gebote'"*, *„das Vertrauen, auch in Zukunft von Gott geführt und geleitet zu werden"* und *„die Hoffnung auf ewige Seligkeit nach dem Ende des irdischen Lebens"*. Vgl. von Borries/Meyer-Hamme (Hgg.), Schulbuchverständnis, 2005, S. 136-138.

3. FAZIT

In den obigen Ausführungen habe ich gezeigt, dass die Verwendung des Kompetenz-Strukturmodells zur Analyse von Schüleräußerungen geeignet ist, um historisches Denken – und das ist ja Ziel und Inhalt des Geschichtsunterrichts – aufzuschlüsseln und zu graduieren. Gerade die Unterscheidung von einem kategorialen Kompetenzbereich und prozeduralen Kompetenzbereichen erweist sich als handhabbar und weiterführend.

Christians Performanzen ließen sich überwiegend mit dem Begriff „konventionstastend" beschreiben, da er zwar versuchte, Konventionen anzuwenden, aber immer wieder deutlich wird, dass er noch nicht über die angewendeten Konventionen im eigentlichen Sinne verfügt. Martina zeigt, dass sie über einige prozedurale und kategoriale Konventionen verfügt, so dass ihre Performanzen meist dem intermediären Niveau zuzuordnen sind. Ein Sonderfall ist die jeweilige Orientierung der beiden Probanden, die ganz unterschiedlich ausfällt – Bonifatius als belanglos bzw. als Vorbild –, aber beide als konventionell zu bezeichnen sind.

Dies führt zu der Frage, inwieweit sich eine Fragebogenerhebung dazu eignet, den reflexiven Umgang mit Konventionen zu untersuchen, da sich die Probanden in einer Testsituation unter einem gewissen Zeitdruck zu einem meist unbekannten Kontext äußern sollen. Einige der Fragen zielten auf die Reflexion der Konventionen, allerdings wurde dies von den Probanden nur selten ausgeführt. Warum die Antworten meist in Konventionen erfolgten, ist zwar eine empirische Frage, aber die ausgeführten Performanzen lassen vermuten, dass diese Form der Befragung (teiloffener Fragebogen) eher Konventionen aktiviert als Reflexionen über Konventionen anhand eines historischen Beispiels. Für eine mögliche weitere quantitative Studie zur Erfassung von Kompetenzen historischen Denkens bedarf es also der Weiterentwicklung der Testkonstruktion, insbesondere der Itemformulierung. Trotzdem sind die hier interpretierten Daten für die untersuchte Fragestellung interessant, da sich in den Kurzessays die Konventionen spiegeln. Möglicherweise sind für die Untersuchung historischer Kompetenzen bei dem aktuellen Forschungsstand problemzentrierte Interviews weiterführender.[33]

Für die zukünftige Arbeit am Kompetenzmodell ist die Graduierung weiter zu diskutieren, um die Kriterien zu schärfen, auf welche Niveaus Äußerungen von Probanden einzustufen sind. Der Umgang mit Konven-

33 Vgl. Helfferich, Qualität, 2005, S. 24-25.

tionen als grundlegendes Merkmal der Graduierungslogik erweist sich als brauchbar, da diese benötigt werden, um Geschichtsbewusstsein auszuprägen und sich an der Geschichtskultur beteiligen zu können. Dass hier nicht inhaltlich gefasste Konventionen, sondern das Verfügen über gesellschaftlich anerkannte Verfahren und Begriffe/Konzepte auf unterschiedlichen Niveaus zum Graduierungsparameter gemacht werden, ist dabei der entscheidende Gesichtspunkt.

LITERATUR

Borries, Bodo von (unter Mitarbeit von Andreas Körber): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformationen, in: Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde, Köln 2001, S. 239-280.

Borries, Bodo von/Fischer, Claudia/Leutner-Ramme, Sibylla/Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005.

Borries, Bodo von (unter Mitarbeit von Johannes Meyer-Hamme): Fähigkeit zur De-Konstruktion von Geschichts-Schulbüchern. Empirische Befunde (2002) und fachdidaktische Vorschläge (2004), in: Waltraud Schreiber, Sylvia Mebus (Hgg.): Durchblicken. De-Konstruktion von Schulbüchern, Eichstätt ²2006.

Borries, Bodo von/Meyer-Hamme, Johannes (Hgg.): Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Dokumentation Teil III: Code- und Skalenhandbuch teiloffener Fragebogen, Kontrollstichprobe Lernende (N=453), Hamburg 2005 (Eigendruck).

Conrad, Franziska: Diagnostizieren im Geschichtsunterricht, in: Geschichte Lernen, 116 (2007), S. 2-11.

Engler, Steffani: Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, in: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hgg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München 1997, S. 118-130.

Flick, Uwe: Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden 2004.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern 2005.

Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden 2005.

Heursen, Gerd: Kompetenz – Performanz, in: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hgg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Bd. 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1995, S. 472-478.

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

Körber, Andreas (u.a.): Historisches Bewusstsein und Kompetenzorientierung. Zur Frage der Modellier- und Messbarkeit von Kompetenzen Historischen Denkens, in: Frederking, Volker (Hg.): Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik und unterrichtlicher Praxis, Battmannsweiler 2007. (im Druck)

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2003.

Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis und Schulbuchvergleich zu Bonifatius II. Erhebung mittels Kurzessays, in: Borries, Bodo von/Fischer, Claudia/Leutner-Ramme, Sibylla/Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005, S. 121-157.

Meyer-Hamme, Johannes: „Man muss so viel lesen. [...] Nimmt so viel Zeit in Anspruch und ist nicht so wichtig." Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Schülerbefragung zum Schulbuchverständnis (2002), in: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hgg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, S. 89-103.

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.

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

Kompetenzen aus Schülersicht

Sibylla Leutner-Ramme

1. Schülerinnen und Schüler als Partner der Unterrichtsentwicklung

Hilbert Meyer nennt als eines der zehn Merkmale für guten Unterricht „transparente Leistungserwartungen, [...] die einen Lernanreiz bilden und sowohl schwache als auch starke Schülerinnen und Schüler auf individuelle Art und Weise fordern und fördern"[1]. Sie sind demnach Teil eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrern und Schülern. Die Leistungsanforderungen sollen sich an Bildungsstandards[2] orientieren und den Schülern Rückmeldungen anhand eines transparenten Bezugssystems geben.

Die Hypothese, die diesem Beitrag zugrunde liegt, ist, dass Kompetenzen und Kompetenzentwicklung nicht nur von Lehrerinnen und Lehrern registriert und gefördert werden, sondern dass auch Schülerinnen und Schüler zu ihrem eigenen Kompetenzzuwachs Stellung nehmen können. Die Frage ist, wie sie ihre Kompetenzentwicklung wahrnehmen, wie sie sich dazu äußern, wie sie Kompetenzzuwächse bewerten und in welchen Kompetenzbereichen sie diese verorten. Dabei werden die Schüler als den Lernprozess Mitstrukturierende und Mitgestaltende betrachtet und nicht nur als Adressaten von Lehrerhandeln. Sie müssten dazu eine implizit oder explizit vorhandene Vorstellung über die Ziele und Anforderungen ihres Unterrichts entwickelt haben und beurteilen können, ob und in welcher Form Veränderungen in ihrer Kompetenzentwicklung stattgefunden haben.

Die Überlegungen und Verfahren von Bastian/Combe zur Einführung und Erprobung von Feedback-Verfahren im Unterricht gehen in dieselbe

1 Meyer, Unterricht, 2004, S. 113-119, hier S. 113.

2 Bildungsstandards werden hier als „bildungspolitisch gewollte, anhand von landesweit oder auch international geeichten Messinstrumenten kontrollierbare Kompetenzniveaus, die die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage eines differenzierten Bildungsangebots der Schule in einem bestimmten Alter erreicht haben sollen", verstanden. Siehe Meyer, Unterricht, 2004, S. 21. Siehe außerdem den Beitrag von Körber, Grundbegriffe und Konzepte, in diesem Band S. 54-85.

Richtung. Schülerwahrnehmungen von Unterricht sollen erhoben und kommunizierbar gemacht werden, „ein gemeinsamer Prozess des Nachdenkens über die Arbeit soll beginnen"[3], Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung sollen gemeinsam gezogen werden. In den Feedback-Kommentaren der Schülerinnen und Schüler sei eine didaktische Reflexionskompetenz zu identifizieren. Die Ergebnisse werden als bedeutsam für die Motivation und Reflexion der Schüler und als Rückmeldung für die Lehrkräfte für eine mögliche Veränderung ihres Unterrichts beschrieben. Allerdings stellen Bastian/Combe in Anlehnung an eine Studie von Meyer/Schmidt[4] fest: „Sie [die Schüler] haben offensichtlich ein Bild davon, wie Unterricht abläuft und wie er verbessert werden könnte. Diese Kompetenz wird im Laufe der Schulzeit durch die Erfahrung neutralisiert, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht machen und dass es sich deshalb für Schüler/innen als klug und bequem erweist, rezeptiv zu bleiben."

Diese Einschätzung konnte aus den Ergebnissen der Schülerinterviews, die im Kontext des FUER-Projekts geführt wurden, allerdings nicht bestätigt werden. Auch in der Oberstufe zeigten Schülerinnen und Schüler ein hohes Maß an didaktischer Reflexionskompetenz, sie werden im „normalen Geschichtsunterricht" nur nicht über ihre Einschätzungen befragt.[5]

In der didaktisch-pädagogischen Literatur werden auch Lernverträge und Förderpläne sowie das Anfertigen von Lerntagebüchern als hilfreich für die Lernentwicklung beschrieben und als Beitrag der Schüler zur Unterrichtsentwicklung diskutiert.[6] Gemeinsam ist diesen Formen, die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Lernen ernst zu nehmen und sie in einem für sie durchschaubaren und einleuchtenden Prozess in die Verantwortung für ihr Lernen, den Unterricht und seine Verbesserung einzubeziehen sowie ihre eigenen Lernfortschritte dabei nachvollziehbar zu dokumentieren.

Die Grundlagen für die Einschätzungen, die hier vorgestellt werden, stammen aus Intensivinterviews, die mit Schülern in den letzten Jahren im Anschluss an videografierte Unterrichtsstunden geführt wurden. Die Unterrichtsstunden wurden für das FUER-Teilprojekt zur „Analyse videographierter Geschichtsstunden" aufgezeichnet, das bei Andreas Körber an der Universität Hamburg verortet ist.

3 Bastian u.a., Feedback-Methoden, 2003, S. 11.

4 Bastian u.a., Feedback-Methoden, 2003, S. 13.

5 Leutner-Ramme, Reflexionsanstöße, 2005, S. 227-232.

6 Vgl. Höhmann, Lernverträge, 2006, S. 20-25 und Merziger, Lerntagebücher, 2006, S. 26-29.

2. METHODISCHE GRUNDLAGEN

2.1 „NACHTRÄGLICHES LAUTES DENKEN"

Schon bei der Diskussion der Ergebnisse der TIMSS-Studie schlägt J. Baumert in einem ZEIT-Interview im Jahr 2001 auf die Frage, wie man denn den Unterricht verbessern könne, vor: *„Warum soll ein Lehrer seinen Unterricht nicht alle drei bis vier Monate einmal vielleicht von Schülern aufnehmen lassen und die Aufzeichnung mit Kollegen besprechen? Warum setzt man Schüler nicht einmal vor einen Unterrichtsmitschnitt und lässt sie laut denken: Was habe ich verstanden? Warum habe ich nicht aufgepasst? Das würde dem Lehrer ein Feedback geben."*

Im FUER-Projekt wurde ein differenzierteres Vorgehen, als Baumert es andenkt, angewandt: Die Schülerinnen und Schüler wurden mit der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens" oder des „Stimulated Recall" befragt. Dieses Verfahren wurde in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum selten angewandt[7], im Gegensatz zum englischsprachigen.[8] Bei dieser Methode sollen die Schülerinnen und Schüler, während sie sich ihren vorher videografierten Unterricht ansehen, sagen, was ihnen im Lauf der Stunde durch den Kopf gegangen ist. So werden die unterschiedlichen kognitiven Prozesse und die verschiedenen Einschätzungen und Wissensbestände zu den Situationen, die während der Unterrichtsstunde eine Rolle spielten, zum Teil verbalisiert.

Damit die Probanden die Stunde so kommentieren, wie sie sie wahrgenommen haben, ist es notwendig, dass sie das Video so schnell wie möglich sehen können.[9] Dadurch wird auch die Gefahr geringer, dass sie Antworten geben, die sie für sozial erwünscht halten. Versuche haben ergeben, dass Schüler unmittelbar nach der Stunde in der Lage waren, unabhängig voneinander kontrollierbare Merkmale des Unterrichts zu 95 % korrekt anzugeben.[10] Der Perspektivenwechsel vom Beobachteten zum Beobachter kann zwar anfänglich zu Verwirrung führen, dies verliert sich aber schnell. Es darf somit davon ausgegangen werden, dass das

7 Ein Beispiel aus dem Politikunterricht wird bei Gagel u.a., Politikdidaktik, 1992, vorgestellt. Allerdings wurden die Schülerinnen und Schüler erst nach drei Monaten und dann in Gruppen befragt.

8 Eine Übersicht befindet sich bei Gass/Mackey, Stimulated Recall, 2000, S. 20-24.

9 Es wird in der Literatur ein Zeitraum von bis zu 48 Stunden angegeben, in dem die Befragung stattfinden sollte. (Vgl. Gass/Mackey, Stimulated Recall, 2000, S. 17; Wagner u.a., Analyse, 1977, S. 248).

10 Gass/Mackey, Stimulated Recall, 2000, S. 18.

„Nachträgliche Laute Denken" subjektiv bedeutsame Ereignisse aktualisiert und weitgehend korrekt wiedergibt, welches Denken das Handeln gesteuert und beeinflusst hat.[11] Die Ergebnisse sind sowohl für die beteiligten Lehrkräfte als auch als Rückmeldungen für die Forschung besonders aufschlussreich.

Für eine Fortsetzung der Interviews sind Fragen vorbereitet, die dann gestellt werden, wenn die Probanden in der Phase des Nachträglichen Lauten Denkens nicht von selbst darauf eingegangen sind. Diese Fragen betreffen hauptsächlich die Entwicklung von Sachkompetenz, Orientierungskompetenz und Fragekompetenz. Es wird nach der Einschätzung des eigenen Lernerfolgs gefragt, ob an einzelnen Stellen eine Lernstörung vorhanden war, nach Punkten, an denen im Unterricht etwas unklar geblieben ist und weiter hätte behandelt werden sollen, nach tiefer gehenden Interessen und nach der Zufriedenheit in der Klasse bzw. dem Kurs.

2.2 WISSEN UM DIE „SUBJEKTIVEN THEORIEN ÜBER UNTERRICHT" ALS GRUNDLAGE FÜR INTERVENTIONEN

Sowohl Lehrer als auch Schüler haben im Laufe ihrer Schulzeit *subjektive Theorien* darüber entwickelt, wie Unterricht und Schule strukturiert sind und wie sie ablaufen sollen. Diese Theorien dienen der Deutung und Handlungssteuerung, sie bieten Konzepte zur Alltagsbewältigung und sind Grundlage von Sinn- und Bedeutungszuweisung sowie der Selbst- und Weltsicht. Sie stellen die Basis der eigenen Argumentationsstruktur[12] dar und dienen der Reduktion von Komplexität.

Die subjektiven Theorien können fehlerhaft oder unzulänglich sein oder auch auf falschen Einschätzungen beruhen.[13] Auch müssen sie nicht unmittelbar bewusst sein. Sie sind dennoch handlungsleitend und können im Dialog mit unterschiedlichen Methoden aktualisierbar und re-konstruierbar gemacht werden.[14] Aufgrund der Erfahrungen, des Wissens, der Gefühle und der Einschätzung einer Situation werden Handlungsperspektiven entwickelt und ebenfalls in Unterrichtssituationen umgesetzt. Auch das eigene Lernen wird durch die subjektiven Theorien und das vorhandene aktualisierbare Wissen strukturiert.

Über die subjektiven Theorien von Lehrenden ist einiges bekannt; über die von Schülerinnen und Schülern allerdings sehr wenig. Sie werden meis-

11 Vgl. Weidle u.a., Methode, 1982, S. 83.

12 Vgl. König, Forschung, 2002, S. 56.

13 Vgl. Schlee, Veränderung, 1996, S. 150.

14 König, Forschung, 2002, S. 57-58.

tens nicht als eigenständig Agierende im pädagogischen Prozess gesehen. Erst in der letzten Zeit sind auch sie stärker als Mitwirkende und -gestaltende betrachtet worden.

Im Projekt FUER Geschichtsbewusstsein wurden Wege gesucht, subjektive Theorien über Unterricht, die Schülerinnen und Schüler entwickelt haben, zu ermitteln. Die Hypothese ist, dass, wenn plausibel belegte Aussagen zum Ist-Zustand gemacht werden, gezieltere Interventionsmaßnahmen zur Optimierung von Unterricht entwickelt werden können. Beobachtung und Unterrichtsanalysen allein reichen nicht aus. Es muss zusätzlich auch qualitatives Datenmaterial zu Begründungen, Motivationen und Interessen erhoben werden. Die unterschiedlichen Sinnbildungsprozesse, Konzepte von Geschichte, Ausprägungen von Geschichtsbewusstsein werden auf diesem Weg deutlicher.

Als Form der qualitativen Erhebung wurden im Rahmen des Projekts Schülerinnen und Schüler in Intensivinterviews und Klassendiskussionen nach ihren Erfahrungen mit Geschichtsunterricht und ihren Deutungen dieses Unterrichts befragt. Sie äußerten sich dort zu ihrer Unterrichtsstunde, benannten Punkte, an denen sie irritiert waren, nahmen Stellung zu den Themen, den Mitschülern, dem Unterricht allgemein und auch zum eigenen Lernen.

Die Interviewpartner kamen freiwillig. Sie wurden nicht nach ihren Zensuren befragt, um ein unvoreingenommenes Bild zu erhalten, auch nicht danach, warum gerade sie gekommen waren. Es zeigt sich, dass es nicht unbedingt die Schüler waren, die im Unterricht durch besonders intensive Beteiligung aufgefallen waren. Vielmehr sagten einige, dass sie sich im Allgemeinen eher zurückhaltend im Unterricht einbringen. Vielleicht war dies eine Möglichkeit, ohne den Druck durch die Mitschüler ihre Meinung zu sagen.

2.3 Zum Stellenwert des „Nachträglichen Lauten Denkens" und der „Intensivinterviews" im Hamburger „Videoprojekt"

In unterschiedlichen Klassen wurden Geschichtsstunden videografiert. Die Aufnahmestrategie ergab sich aus dem theoretischen Rahmen und der Fragestellung der Unterrichtsstunde[15]. Die Lehrkräfte waren Mitarbeiter der dem FUER-Projekt angegliederten Lehrerarbeitskreise. Es handelt sich

15 Vgl. Aufschnaiter/Welzel, Nutzung, 2001, S. 9.

dabei um besonders engagierte und interessierte Lehrerinnen und Lehrer. Sie unterrichteten im Rahmen der Projektziele, das heißt, sie versuchten einen reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte zu fördern, der die Kompetenzentwicklung im Blick hat.

Die Lehrkräfte werden vor der Aufnahme nach dem Thema der Stunde, ihren Zielen sowie den fachspezifischen und allgemeindidaktischen Methoden, die zum Einsatz kommen, befragt, sowie zu den Erfahrungen, die die Schüler schon mit diesen Methoden gemacht haben. Sie sollen angeben, wo laut Unterrichtsplanung der reflektierte Umgang mit Geschichte gefördert werden soll, und welche Kriterien sie für die Auswertung der videografierten Stunde vorschlagen würden. Nach der Stunde können sie mitteilen, inwieweit der Unterricht mit ihrer Planung übereingestimmt hat, wo es Abweichungen gab, ob die Lernziele nach ihrer Einschätzung erreicht, inwiefern Reflexionen angebahnt wurden und ob sie, im Nachhinein betrachtet, den Einsatz der fachspezifischen und allgemeindidaktischen Methoden ändern würden.

Während des Lehrernachinterviews konnten in einigen Fällen mit den Schülern Klassendiskussionen durchgeführt werden. Den Schülerinnen und Schülern, die eingewilligt hatten, einzeln interviewt zu werden, wurde das Band entweder gleich nach dem Unterricht oder am selben Nachmittag in Ausschnitten oder insgesamt gezeigt. An das Nachträgliche Laute Denken schlossen sich Interviewphasen an (vgl. oben). Den Schülern wurde Anonymität zugesichert. Die Befragung erfolgte möglichst einzeln. Um möglichst spontane Äußerungen zu erhalten, sollten die Interviews nicht durch steuernde oder fokussierende Fragen unterbrochen werden. Die Schüler konnten das Videoband stoppen, um bestimmte Stellen zu kommentieren. Ihre Kommentare wurden mit Tonkassettenrecordern aufgezeichnet. So sind der O-Ton des Unterrichts vom Videoband und die Kommentierungen der Probanden einander in der Transkription zuzuordnen. Das Methodendesign initiiert Äußerungen, die sich auf das konkrete Unterrichtsgeschehen beziehen und zusammen mit den Unterrichtsanalysen einen mehrperspektivischen Blick auf den Unterricht ermöglichen.

Bis jetzt liegen insgesamt 12 Einzelinterviews und zwei Klassendiskussionen vor, die in sechs Klassen durchgeführt wurden (vgl. Tab. 1).

Die Lehrer erhalten nach den Interviews die anonymisierten und gekürzten Aussagen der Schülerinnen und Schüler, die ihnen Rückmeldungen über ihre Unterrichtstätigkeit und weitere Hinweise für ihre Unterrichtsgestaltung geben können. Die Lehrerinnen und Lehrer waren meist überrascht über die kompetenten und empathischen Kommentare ihrer Schülerinnen und Schüler.

Klassenstufe	Bundesland	Anzahl d. Interviews	Interviewform	Stundenthema
7	Bayern	2 Schüler (S): 1 Junge (Jg.) und 1 Mädchen (M.)	Zusammen	Missionierung durch Bonifatius
8	Hamburg	2 S: 1 Jg. und 1 M.	Einzeln	Missionierung durch Bonifatius
9	Hamburg		Klasseninterview	Schuldfrage 1. Weltkrieg
11	Sachsen	3 S: 2 Jg. und 1 M.	Einzeln	Niederschlagung des Mai-Aufstandes 1949
11	Hamburg	3 S: 3 M.	Einzeln und Klasseninterview	Besprechung einer Klassenarbeit zu GG Art. 146
13	Hamburg	2 S: 2 Jg.	Einzeln	Planungsstunde zur Behandlung des Holocaust

Tab. 1

Die Auswertung der Befragungen erfolgte mit Hilfe von MAXQDA, einer Software zur qualitativen Datenanalyse. Die Interviews werden in vivo codiert, d.h. die Codes werden im Sinn von „Grounded Theory" aus den von den Schülerinnen und Schülern angesprochenen Fragen, Problemen und Eigenheiten des Unterrichts schrittweise entwickelt, nicht aus vorher festgelegten Kategorien und Hypothesen. In einer zweiten Phase werden sie aber mit den – häufig aus Theoriekonzepten deduzierten – Codierungen, die in den Analysen der Unterrichtsstunden Anwendung finden, verglichen und z.T. modifiziert.

3. Schlaglichter aus den Interviews zu: „Kompetenzen historischen Denkens bei Schülern"

Im Folgenden werden Ergebnisse zum Aspekt Kompetenzen historischen Denkens zusammengestellt:

Die Schülerinnen und Schüler äußern sich in den Interviews verschiedentlich zu einzelnen Kompetenzbereichen. Ihre Antworten sind nicht immer eindeutig zuzuordnen. Das liegt einerseits an der unklaren Ausdrucksweise der Schüler – zu bedenken ist, dass sie nicht mit dem Kompetenz-Strukturmodell vertraut gemacht wurden. Andererseits ist zu berücksichtigen, dass es Überlappungen zwischen den Kompetenzbereichen

gibt, auch, dass Einzelkompetenzen z.T. unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind.[16] Dennoch fällt auf, dass mit zunehmendem Alter die Bemerkungen differenzierter und zielgerichteter werden.

In der Ergebnisdarstellung wird versucht, die Schüleräußerungen zu graduieren[17], sie also den basalen, konventionellen und elaborierten Niveaus zuzuordnen. Wo es möglich ist, werden Hinweise dazu gegeben, wie die Schüler die Kompetenzförderung durch die Lehrer einschätzen.

3.1 Fragekompetenz

Ein Bereich, zu dem sich die Schüler äußern, ist der der historischen Fragekompetenzen. Dieser Kompetenzbereich umfasst die Kernkompetenzen, historische Fragen zu stellen und historische Fragestellungen zu erschließen.[18] Die Differenziertheit der Fragen ist auch von der Sach- und Methodenkompetenz der Schüler abhängig, sowie von ihrer Fähigkeit, sich mit Hilfe von und in Geschichte zu orientieren. Die Überlappungsbereiche mit den anderen Kompetenzbereichen sind also zu beachten.

Schon die jüngsten von uns interviewten Schüler (7. Schuljahr) merkten an, dass der vom Lehrer hergestellte *Gegenwartsbezug* zum Thema ihr Interesse, sich mit historischen Fragestellungen zu befassen, verstärkt. Wenn sie Phänomene ihrer Umgebung neu sehen und erklären, wenn sie den Geschichtsunterricht also zu ihrer eigenen Orientierung nutzen können, scheint das den Gegenstand interessanter zu machen. Das Stellen eigener Fragen wird dadurch unterstützt. In der Stunde wurde das Thema „Missionierung durch Bonifatius" behandelt, das sicher sonst nicht im gegenwärtigen Horizont der Zwölf- bis Vierzehnjährigen liegt. Eine Schülerfrage regte dazu an, die Achtung gegenüber anderen Religionen am Beispiel des Kruzifixstreits zu diskutieren. Hier zeigt sich auch schon eine basale, spontane Ausprägung von historischer Fragekompetenz. Sie war in diesem Fall an der konventionellen Vorstellung von einer „wahren" Geschichte ausgerichtet: *„Ich find das auch gut, dass er jetzt auch das heutige Thema, das mit Heute verbindet, nicht mit Früher, sondern auch mit Heute verbindet, und dass er dann auch auf die Fragen eingeht, die einer stellt."(92-95, Jg.)*[19]

16 Vgl. hierzu die Hinweise im Basisbeitrag dieses Bandes.

17 Vgl. hierzu die Hinweise im Basisbeitrag und im Beitrag von Körber, Grundlegung Graduierung, in diesem Band, S. 415-472.

18 Vgl. hierzu Schreiber, Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen, in diesem Band S. 155-193.

19 Die Schüleraussagen werden kursiv gesetzt. In der Software MAX QDA werden die Abschnitte der Codings (codierten Segmente) fortlaufend nummeriert, hier wird diese Nummerierung zugrunde gelegt.

Die Bemerkung dieses Jungen über die Beantwortung von auf die Gegenwart zielenden Fragen durch den Lehrer ergibt sich nicht direkt aus dem Unterrichtsgespräch, sondern ist allgemein formuliert. Das Bedürfnis, Vergangenes und Heutiges aufeinander zu beziehen und daraus historische Fragen zu entwickeln, ist beim Probanden offensichtlich vorhanden. Aus der Tatsache, dass das Eingehen auf die Fragen der Schüler als besonders positives Kennzeichen des Unterrichts hervorgehoben wird, ist wohl zu schließen, dass der Schüler auch andere Erfahrungen gemacht hat.

Die befragte Schülerin in der 8. Klasse lobt den diskursiven Unterrichtsstil ihres Lehrers, durch den man auch von den Mitschülern lernen kann: *„Weil, wir erklären uns das gegenseitig und wenn man halt was nicht versteht, dann fragt man das und so." (259, M.)* Sie selbst werde mutiger, sich zu beteiligen, wenn intensiv diskutiert wird. Es scheint für sie leichter, Nachfragen an Mitschüler zu stellen als immer an den Lehrer. Die gestellten Fragen betreffen häufig das vorliegende Material. Damit könnte ein konventionelles Konzept des Fragens, das auf die Übernahme oder auch das Erschließen des objektiv richtigen Wissens zielt, zugrunde liegen. Handlungsskripts, die ein Verfügenkönnen über Konventionen zum Ziel haben, könnten leitend für das Entwickeln der Fragestellungen sein. Elaborierte Niveaus des Fragenstellens, die mit den Materialien nicht nur „konventionell" umgehen wollen, sind aber nicht ausgeschlossen. Ohne Detailanalysen sollten hier keine Aussagen getroffen werden.

Der Schüler im Leistungskurs der 11. Klasse in Sachsen erwartet größere Selbständigkeit bei der Beantwortung eigener historischer Fragen zum Selbst- und Fremdverstehen sowie zum „Neuwissen" und nicht nur das Nach-Lernen dessen, was auch die Lehrerin sagen könnte. Seine Fragen zielen potentiell auf die Überschreitung des Konventionellen, nämlich auf die von eigenen Fragen geleitete, eigenständige Erschließung historischer Sachverhalte. Für ihn ist damit auch klar, dass man selbst aktiv werden muss: *„Ich habe mir dann so gedacht, wen das wirklich interessiert, der will das dann auch wirklich wissen und der prüft das dann auch nach und der schaut sich an, ob es da noch andere Sachen gibt." (176, Jg.).* Er verbindet die Fragekompetenz mit Sachkompetenz, speziell mit der Einsicht in Mehrperspektivität. Allerdings hat er das transkonventionelle Kompetenzniveau noch nicht voll erreicht, da seine Fragen noch auf eine zwar selbst zu erkennende, aber durch Forschung vorgegebene „Tatsächlichkeit" zielen.

Im Leistungskurs der 13. Klasse wurden eine Reihe von Fragen auf einem transkonventionellen Niveau gestellt. Die Schüler zeigten ausgeprägtes historisches Denken und waren dabei sachkompetent und inhaltsorientiert. Die Stunde war als Planungsstunde für die weitere Behandlung des Holocaust angelegt, regte also auch thematisch dazu an, eigene Fragen

zu entwickeln, was sehr dezidiert getan wurde. Einige Schüler bezogen sich dabei auch auf die damals aktuelle Debatte über Entschädigungen: *„Wenn man sich jetzt so große Firmen anguckt, die Juden für sich haben arbeiten lassen für einen relativ niedrigen Lohn oder auch gar nichts, also wo auch die Sache mit dem Entschädigungsprozess, der jetzt auch läuft - so was könnte man sich zum Beispiel angucken, wie die deutsche Wirtschaft vorrangig daraus heute immer noch Profit zieht und wie sie dadurch eigentlich auch noch gewachsen ist. Also, das finde ich auch noch eventuell noch einen Faktor, der auch relativ risikoreich ist, aber vielleicht auch interessant." (30, Jg.).* Dieser Schüler bezieht auch eine nicht näher begründete moralische Wertung in seinen Vorschlag ein: Es kann „risikoreich" sein, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen.

Die beiden interviewten Schüler dieser Klasse entwickelten noch weitere inhaltsbezogene historische Fragen, mit denen sich eine Auseinandersetzung nach ihrer Meinung lohnen würde und die sich aus ihrem Wunsch nach Orientierung in bzw. mit Hilfe von Geschichte ableiten lassen.

An anderer Stelle reflektierten sie die „Validität" von Zeitzeugen-Aussagen. Die Fragestellung war hier also methodenbezogen; ein konventionelles Niveau wurde aber nicht überschritten: Auch Zeitzeugen verträten nur eine Meinung. Die Schüler überlegten deshalb, welche weiteren Quellen für die Re-Konstruktion herangezogen werden könnten.

Eine ihrer grundsätzlichen Fragestellungen war, die Geschichte auch aus der Sicht von Tätern und nicht nur von Opfern zu re-konstruieren. Sie erwarten dabei eine differenziertere Sicht als die, die ihnen in ihrem Mittelstufenunterricht angeboten wurde, in dem nur die Opferperspektive behandelt wurde. Durch den multiperspektivischen Zugriff soll also die Sachkompetenz gesteigert werden. Deutlich wird an der Fragestellung „Täterperspektive" auch die Überlappung mit dem Kompetenzbereich der „Orientierungskompetenzen" sichtbar. Den Fragen könnte z.B. das Bemühen um Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens als Deutscher zugrunde liegen: *„Ist Täter jeder, der nur in dem Land gelebt hat und nicht, also, ich fände halt interessant gerade diese Sache zu klären, inwieweit die, das normale Volk da mitgewirkt hat und was für Möglichkeiten das normale Volk gehabt hätte: (125 Jg.)." „Ja, meiner Ansicht nach glaube ich nämlich nicht, dass das gesamte Volk unbedingt Nazis waren. Also, und, ja das finde ich eigentlich auch interessant, das mal zu beleuchten. Das denke ich." (126, Jg.).*

Denkbar wäre auch, dass dieser Schüler die damalige kontroverse Diskussion der Goldhagen-Thesen in den Medien verfolgt hat und nun über den Geschichtsunterricht tiefer in die Diskussion einsteigen will. Die Erhöhung der De-Konstruktionskompetenz wäre dann das Ziel.

3.2 HINWEISE ZUR RE-KONSTRUKTIONS- UND DE-KONSTRUKTIONSKOMPETENZ

Häufig finden sich in den Interviews Nach- und Umerzählungen des Unterrichtsgeschehens, seltener sind es de-konstruierende Analysen. Auffällig ist, dass die analysierenden Ansätze in mehreren Fällen mit „Orientierung" verbunden wurden, indem neue Erklärungen, Deutungen und Sinnbildungen benannt wurden, die das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen verändert haben.

Re-Konstruktionskompetenz wird immer wieder im Zusammenhang mit der Quellenorientierung und -bewertung im Unterricht gesehen, weniger im Zusammenhang mit der Syntheseleistung, selbst eine historische Narration zu erarbeiten. Im auf den Unterricht im siebten Schuljahr des bayerischen Gymnasiums bezogenen Interview wird das Unterrichtsgeschehen an mehreren Stellen nacherzählt und dann beurteilt: *„Ich finde es sehr gut, dass er immer Material dabei hat, also Quellen und so, die auch wahr sind und nicht erfunden sind und mit denen man auch besser arbeiten kann. Also besser, als wie man alleine drauf kommt."(110-113, Jg.).* Hier zeigt sich ein Quellenbegriff, der sich zwischen einem basalen und einem intermediären Niveau bewegt: Quellen werden als wahr und offensichtlich eindeutig bezeichnet, ihre Perspektivität ist noch nicht erkannt, Multiperspektivität wird demzufolge nicht gefordert. Daraus ist zu schließen, dass die Re-Konstruktionskompetenz das für westliche Demokratien konventionelle Niveau noch nicht erreicht hat.

Zum Teil äußern sich die Schüler analysierend über die Unterrichtsstruktur ihrer Geschichtsstunden. Sie vollziehen dabei de-konstruierende Leistungen, weil sie den im Unterricht gepflegten Umgang mit Geschichte darstellen: *„Also, man geht erst mal auf die Bilder ein, dann sagt man was man denkt und der Herr K., also unser Lehrer, der geht dann auch noch mal ein, sagt dann das Richtige und dann merkst du dir das, dann gehen wir zu den Quellen, da sagen wir auch noch mal was wir denken und dann werden wieder von Herrn K. die richtigen Sachen herausgefunden und dann wird das zusammengefügt und dann haben wir das Endergebnis und können dann auch darüber reden, was über Landkarten, die da waren, was das noch damit zu tun hat. Und so kommen wir ungefähr auf die ganze Geschichte, wie der gelebt hat." (456-457, Jg.).* Der Schüler „durchblickt" das Vorgehen seines Lehrers und damit den in den Geschichtsstunden manifestierten Umgang mit Geschichte. Das Niveau seiner De-Konstruktionsansätze bleibt auf demselben, die konventionelle Stufe des historischen Denkens keinesfalls überschreitenden Niveau, das sich auch beim Umgang mit Quellen gezeigt hat. Dass es eine der vergangenen Wirklichkeit entsprechende Re-Konstruktion gibt und dass der Lehrer diese kennt, stellt er nicht in Frage.

Eine Schülerin der achten Klasse zeigt demgegenüber eine Weiterentwicklung: Sie bedenkt, was an den Re-Konstruktionen „richtig" und was „falsch" sein könnte, reflektiert die eigene Kompetenz und zeigt Ansätze der Multiperspektivität. Allerdings benennt sie selbstkritisch die Schwierigkeiten der Kommunikation über Geschichte. Probleme der Performanz klingen an: *„Man sieht halt an dem Beispiel, dass es manchmal – man weiß die Antwort, aber genau im Geschichtsunterricht ist es sehr schwer, etwas zu erklären, [...]." (42 Jg./M.?).*

Inwiefern „Kommunikation über Geschichte" und die Entwicklung von Re- oder De-Konstruktionskompetenz zusammengedacht werden, lässt sich nicht leicht erschließen: *„Im Geschichtsunterricht ist ja ziemlich gut zum Diskutieren, halt mit der Klasse. Und hier kann man auch gut sehen, dass wenn einer was sagt, dass dann die Schüler miteinander sprechen und nicht, dass der Lehrer dann immer irgendwas sagt, sondern halt die Schüler miteinander selber diskutieren und ein Gespräch herstellen." (79, M.).* „Kontroversität" der Re-Konstruktionen[20] als Konsequenz aus der Konstruiertheit historischer Narrationen und aus der vielfachen Perspektivität, die den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte notwendig bestimmt, wird z.B. nicht explizit thematisiert.

Die Schülerin der 11. Klasse aus Hamburg, die ihren Unterricht reflektiert, hebt auch den Gegenwartsbezug hervor, der in zwei vorgelegten kontrastierenden Texten angelegt ist: *„Sicher haben wir auch im vorigen Unterricht so Quellen gehabt und gesagt: ‚So, was könnte das für heute bedeutet haben?' oder so, natürlich. Aber so konkret in der Arbeit irgendwie noch nicht so wirklich. Hatten wir halt immer nur Quellen, wo man dann wirklich sagen muss: ‚Was hat derjenige Mensch da und da zu der Zeit gedacht und es in den zeitlichen Zusammenhang gebracht', aber noch nicht so konkret: ‚Was bedeutet das für uns? Vielleicht auch für die Zukunft oder so.' Soweit ich das in Erinnerung habe, aber in so konkretem Sinne, meine ich, dass wir das noch nicht so hatten." (94, M.).*

Erst im 11. Jahrgang im Leistungskurs des Dresdner Gymnasiums wurde bei der Bearbeitung unterschiedlicher kontroverser Quellen die Konvention aufgebrochen und der Übergang zum transkonventionellen Niveau erreicht. Eine intensive Diskussion über die „Wahrheit" von Quellen wurde in der Klasse geführt: *„Ja, auf jeden Fall und zwar die Sache mit den*

20 Zu den von Bodo v. Borries in die deutsche Diskussion eingeführten Differenzierungen des Prinzips der Perspektivität vgl. ders., Mikroanalyse, 2004, S. 103-122.

objektiven Quellen, gibt es objektive Quellen oder nicht? Das war so ein schöner Prozess, das ging so von Anfang, wir haben subjektive Quellen und da haben wir eine andere subjektive Quelle und dann hat sich das so ganz langsam gesteigert, am besten wäre es doch, wenn objektive Quellen vorhanden wären, und dann kam langsam der Gedanke: Gibt es denn wirklich objektive Quellen? Und da hatte man noch nicht so drüber nachgedacht, das war gut." (18, Jg.).

Eine Schülerin derselben Klasse zieht bei ihrem Eingehen auf eine dekonstruktive Phase der Textanalyse das Fazit: *„Ja, das wurde halt eigentlich, es wurde sehr klar, dass das in diesen Lehrbuchtexten oder auch wissenschaftlichen, ich meine mit wissenschaftlich verbindet man ja auch eigentlich immer, dass die halt Fakten erarbeiten und die dann stimmen sozusagen, aber dass die Autoren derartig ihre Meinung reinbringen, das ist einem denke ich vorher nicht so aufgefallen, also wenn man z.B. im Lehrbuch eine Aufgabe kriegt und dazu die Texte liest, dann achtet man überhaupt nicht darauf, ob da schon in dem Lehrbuch eine Meinung vorkommt oder nicht. Ich denke mal, nach der heutigen Stunde wird man da schon mehr drüber nachdenken. Auf jeden Fall. Oder auch über die Aussage von Quellen oder so, ich denke schon." (47, M.).* Hier zeigt sich auch recht deutlich, wie diese Schülerin ihr Geschichtsbewusstsein reorganisiert, wie sie ihren Lernprozess reflektiert und verbalisieren kann, wie ihre subjektive Theorie zum „Wissenschaftsbegriff" aufgebrochen wird.

Auch ihr anderer Klassenkamerad führt seine Lernfortschritte sowohl auf den systematischen Aufbau des Unterrichts als auch auf die genaue dekonstruierende Arbeit mit den Schulbuchtexten zurück: *„Da ist eben gut, dass wir die Quellen noch wirklich ordentlich durchgehen [bei der Triftigkeitsprüfung]. Jedes uns noch einmal angucken, auch wenn es anstrengend ist natürlich, aber so erkennt man die Fehler [in der Narration des Schulbuchs], sonst erkennt man die nicht. Dann hat man eben was Falsches drinne stehen und das behält man dann so für sich und das ist ja dann auch nicht der Sinn der Sache."(199, Jg.).* Er ist allerdings noch nicht auf derselben Stufe der Kompetenzentwicklung wie seine Mitschülerin, eher noch in einem „Richtig- und Falsch-Konzept" und zeigt auch noch nicht dieselbe Performanz.

Ein Interviewpartner, der den Leistungskurs am Ende seiner Schulzeit kurz vor dem Abitur besucht, betont, wie wichtig es für ihn ist, dass er gelernt hat, verschiedene Standpunkte zu erkennen. In der Re-Konstruktion seines Unterrichts bemerkt er: *„Aber was wir auch durch viele Quellenarbeit und so immer mitbekommen haben ist, dass jede Aussage über die Geschichte ja irgendwie subjektiv ist, also immer einen, immer einen Standpunkt enthält. Oder von einem gewissen Standpunkt geschrieben ist und bestimmte Interessen verfolgt. Und ja, deshalb ist das nicht so objektiv." (45-47 Jg.).* Diese Äußerung spricht dafür, dass er auf einer transkonventionellen Stufe mit Geschichte umgehen kann.

3.3 SACHKOMPETENZ; HIER: UMGANG MIT DEM PRINZIP DER „PERSPEKTIVITÄT"

Dass Schülerinnen und Schüler Probleme mit dem Prinzip „Perspektivität" haben, insbesondere mit der notwendigerweise gegebenen Perspektivität re-konstruierter Geschichten, zeigt sich in den Interviews immer wieder. Insbesondere die jüngeren Kinder erwarten, dass der Lehrer am Ende der Beschäftigung mit einem historischen Phänomen oder einer Entwicklung sagt, „wie es war". Dies entspricht ihrer Erfahrung aus den anderen Unterrichtsfächern, in denen es Richtiges und Falsches gibt und man sich das Richtige merken muss, um in der Klassenarbeit zu bestehen. Erst ziemlich mühsam wird mit zunehmendem Alter und entsprechendem Unterricht die Perspektivität der Re-Konstruktionen als notwendige Konsequenz aus den dem historischen Denken zugrunde liegenden Prinzipien erkannt. Der Schritt, die Mehrperspektivität nicht als notwendiges Übel und Defizit aufzufassen, sondern als Chance wahrzunehmen, sich mit Hilfe von Geschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu orientieren, stellt eine zusätzliche Herausforderung für die Schüler dar. Entwickeln muss sich auch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich durch Mehrperspektivität nicht verunsichern zu lassen, sondern zu erkennen, dass mit Hilfe von Methoden- und Sachkompetenz eine neue, und dann wirklich fundamentale und prinzipielle Sicherheit möglich wird. Es geht um die Sicherheit, sich auf eine methodisch kontrollierte Art und Weise in immer wieder neuen Situationen historisch zu orientieren und es geht darum, Orientierungsangebote kritisch hinterfragen zu können.

Einige Schlaglichter aus den Interviews verdeutlichen die Probleme der Schüler:

Auch wenn – wie hier in der 7. bayerischen Klasse – der Lehrer sich offensichtlich durch die multiperspektivische Auswahl von Quellen bemüht, eine vielfältige Meinungsbildung der Schüler zu fördern, auch wenn er sie anregt, unterschiedliche Sichtweisen zu erfragen, so wird doch erwartet, dass letztendlich deutlich wird, welches die „Wahrheit" ist: *„Also jeder konnte jetzt dazu seine eigene Meinung sagen, also jeder hat jetzt was Anderes behauptet und er sagt jetzt auch nicht, auch wenn das Richtige schon dabei war, er sagt nicht gleich, das stimmt, sondern er lässt dann immer noch weiter erschließen, und sagt dann erst am Schluss, was dann wirklich ist, das ist auch ganz gut." (152-153, M.).* Auch ihr Mitschüler bestätigt die Schülerin, wenn er zu Ende des Interviews noch einmal seinen Unterricht reflektiert (vgl. S.6/7, 456-457). Die Klasse hat offensichtlich mit sehr unterschiedlichen Quellen gearbeitet und wurde methodisch gut betreut. Allerdings gibt es

für den Schüler trotz der Vielfalt möglicher Meinungen nur eine „richtige" Sichtweise. Dieser Junge sucht Orientierung und Wahrheit. Auch wenn er bereit ist anzuerkennen, dass man unterschiedlicher Ansicht sein kann, Mehrdimensionalität scheint ihm fremd zu sein.

Auch die oben schon angeführte Bemerkung der Dresdener Schülerin, die ihr Erstaunen über so unterschiedliche Ansichten in wissenschaftlichen Texten wiedergibt, zeigt ihre Probleme mit Mehrperspektivität. An einer späteren Stelle des Interviews klingt aber an, dass sie beginnt, sich nicht mehr verunsichern zu lassen, sondern auf dem Weg ist zu erkennen, dass man „sich selbst einen Kopf dazu machen kann", um die unterschiedlichen Perspektiven zu beurteilen: *„Das Thema war auf jeden Fall sehr interessant und auch ich denke mal sehr wichtig für den Geschichtsunterricht und auch für andere Fächer, halt vorgegebene Texte, die man kriegt, dass man da nicht alles glaubt, was man da liest, und eigentlich auch dazu angeregt wird, dass man sich halt selber einen Kopf dazu macht."(38, M.).* Sie erkennt sogar den allgemeinen Bildungswert der De-Konstruktionsarbeit, die Möglichkeiten für den Transfer auch auf andere Fächer und reflektiert so ihren Lernzuwachs.

Der befragte Schüler aus dem Leistungskurs im letzten Schuljahr sieht die Betonung der Perspektivität als eines der wichtigsten Ergebnisse seines Unterrichts und seiner Orientierung in der Gegenwart: *„Geschichte ist irgendwie, ist nicht immer abgeschlossen. Das entwickelt sich so weiter und man kann da auch unheimlich viel für die Zukunft draus schließen. Gerade so, was mir das gebracht hat so, unheimlich viel an Textarbeit und wirklich, dass man Sachen auch kritisch nimmt, auch wenn was in den Medien passiert oder so, Kommentar oder irgendwie was in den Tagesthemen oder so, dass man dann wirklich auch guckt, ja, von welchem Standpunkt aus ist das dann. So. Und das habe ich da irgendwie im Geschichts-Leistungskurs gelernt."(195, Jg.).*

4. FAZIT

Die von uns befragten Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7 bis 13 benennen in unterschiedlicher Form ihren Leistungs- und Kompetenzzuwachs. Sie ziehen direkte und indirekte Schlussfolgerungen aus den Unterrichtsgesprächen, z.T. machen sie nur Andeutungen. Ihre Antworten sind nicht immer nur einem, sondern meist mehreren Kompetenzniveaus zuzuordnen. Sie zeigen sich teilweise als selbstreflexiv und selbstkritisch, auch bei der Beschreibung ihrer Performanz im Unterricht. Sie können Auskunft über sich selbst geben, auch wenn sie im Interview nicht explizit danach gefragt wurden. Sie stellen Gegenwartsbezüge her, sie erzählen einerseits das Unterrichtsgeschehen, analysieren es aber auch und zeigen

durch ihre Fragen an die Geschichte ein im Laufe ihrer Schulzeit immer stärker ausgeprägtes und differenzierteres Orientierungsbedürfnis in dem Fach.

Deutlich erkennbar sind auch Antworten, die mit zunehmendem Alter entwicklungslogisch höhere Niveaus der Reflexion zeigen, auch entsprechend den Graduierungen der Kompetenzen[21]. Die Begrifflichkeiten, die insbesondere die jüngeren Schüler benutzen, zeigen, dass sie sich noch stark an konkreten Situationen orientieren, ein metakommunikatives Vokabular fehlt größtenteils noch. Erstaunlich ist dies nicht, da bedauerlicherweise nicht in einer der aufgenommenen Stunden ein Gespräch darüber stattgefunden hat. Sicher haben einige der beteiligten Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern Gespräche auch über den Unterricht geführt – zumindest im Leistungskurs der 13. Klasse –, dies scheinen aber eher Ausnahmen zu sein.

Sicher können Lehrerinnen und Lehrer nicht – wie hier geschehen – ein doch recht aufwändiges Verfahren häufiger anwenden, sie wären sicherlich auch nicht die richtigen Interviewpartner. Sie können jedoch Gespräche über Unterricht initiieren, sich Rückmeldungen holen, Schüler an der Evaluation ihrer Lernfortschritte beteiligen. Dass die Schülerinnen und Schüler auf diesem Gebiet kompetente Gesprächspartner sind, konnte hoffentlich hier gezeigt werden.

LITERATUR

Aufschnaiter, S. v./Welzel, M. (Hgg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen, Münster 2001.

Bastian, J./Combe, A./Langer, R.: Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Weinheim 2003.

Bos, W./Koller, H.-C.: Triangulation. Methodische Überlegungen zur Kombination qualitativer und quantitativer Methoden am Beispiel einer empirischen Studie aus der Hochschuldidaktik, in: König, E./Zedler, P. (Hgg.): Qualitative Forschung, Weinheim u.a. 2002, S. 271-285.

Borries, B. v.: Zur Mikroanalyse historischer Lernprozesse in und neben der Schule. Beobachtungen an exemplarischen Fällen (1985), in: ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 103-122.

21 Vgl. Körber, Graduierung, in diesem Band S. 415-472.

Borries, B. v.: „Geschichte als ‚Denkfach' – ja sicher, aber wie?" – Methodische Differenzierung, Intensivierung und Öffnung, in: ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 103-168.

Borries, B. v./Fischer, C./Leutner-Ramme, S./Meyer-Hamme, J.: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005.

Die Zeit: Wieso, weshalb, warum. Über die Ursachen der Bildungsmisere und wie man Schule besser machen kann. Jürgen Baumert und Hermann Lange im ZeitGespräch, Hamburg 50/2001.

Fichten, W.: Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht, Frankfurt/M. 1993.

Gagel, W./Grammes, T./ Unger, A. (Hgg.): Politikdidaktik Praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch, Schwalbach/Ts. 1992.

Gass, S. M./Mackey, A.: Stimulated Recall. Methodology in Second Language Research, Mahwah 2000.

Glaser, B. G./Strauss, A. L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern 1998.

Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B.: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen 1988.

Höhmann, K.: Lernverträge und Förderpläne. Instrumente für die Individualisierung von Förderprozessen, in: Pädagogik, 1 (2006), S. 20-25.

König, E.: Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien, in: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.): Qualitative Forschung, Weinheim und Basel 2002, S. 55-69.

Körber, A.: Analyse von Geschichtsunterrichtsstunden im Projekt „FUER Geschichtsbewusstsein", in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZGD). Jahresband. FUER Geschichtsbewusstsein. Ein internationales geschichtsdidaktisches Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht 2 (2003), S. 89-101.

Kuckartz, U.: Max-QDA Qualitative Datenanalyse: Einführung, Berlin 2001.

Merziger, P.: Lerntagebücher beim Mathematik-Lernen nutzen, in: Pädagogik, 1 (2006), S. 26-29.

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht, Berlin ²2004.

Meyer, M.A./Schmidt, R. (Hgg.): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht, Opladen 2000.

Leutner-Ramme, S.: Sonst wird man ja eigentlich nicht unbedingt gefragt, sondern man muss einfach nur machen. Videogestützte Schülerbefragung zum Geschichtsunterricht, in: ZGD 2 (2003).

Leutner-Ramme, S.: Ausdrückliche Reflexionsanstöße und positive Schülerreaktionen – Intensivinterviews mit Lernenden zu aufgezeichnetem Geschichtsunterricht, in: Borries, B. v./Fischer, C./Leutner-Ramme, S./Meyer-Hamme, J.: Schulbuchverständnis, Richtlinienbezug und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht, Neuried ²2005, S. 217-232.

Schlee, J.: Veränderung Subjektiver Theorien durch Kollegiale Beratung und Supervision, in: ders./Mutzek, W.: Kollegiale Supervision, Heidelberg 1996, S. 149-167.

Wagner, A.C./ Uttendorfer, M. I./ Weidle, R.: Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens" von Lehrern und Schülern zu ihrem unterrichtlichen Handeln, in: Unterrichtswissenschaft 5 (1977), H. 3, S. 244-250.

Wahl, D.: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim 1991.

Weidle, R./Wagner, A. C.: Die Methode des Lauten Denkens, in: Huber, G. L./ Mandl, H. (Hgg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim u.a. 1982, S. 81-103.

Sinnvolle Kompetenzförderung durch Prüfungsvorgaben?

Eine Analyse ausgewählter Beispielaufgaben der neuen „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte" der Kultusministerkonferenz

Andreas Körber, Jan Albroscheit, Jan-Patrick Bauer,
Bodo von Borries, Sven Baumgarten, Johannes Meyer-Hamme[1]

1. Die EPA Geschichte 2005 der Kultusministerkonferenz

Eine der in der öffentlichen Debatte immer wieder zu findenden Prämissen für die gegenwärtige Umsteuerung des Bildungssystems von Input- auf Output-Orientierung besteht in dem Gedanken, dass Bestimmungen zu Prüfungen nicht nur auf die Situation der Lernevaluation selbst wirken, sondern – auf indirektem Weg – auch die Qualität des Unterrichts (des Inputs) beeinflussen, und zwar effizienter als es direkte Input-Vorschriften wie etwa Richtlinien und Lehrpläne mit ihren Stoffvorgaben können. Als eine Begründung dieser Vermutung kann gelten, dass Lehrkräfte die genauere administrative Bestimmung der zu fordernden Fähigkeiten und Kenntnisse für die Wahrung der Erfolgschancen ihrer Schüler unmittelbarer als relevante Größe übernähmen als dies der Fall ist, wenn eher unverbindlich die Stoffe vorgegeben werden – um so mehr, wenn nicht nur die Prinzipien der Prüfungen, sondern die Aufgaben selbst zentral vorgegeben werden.

Andererseits müssen zentrale Vorgaben für Leistungsmessungen nicht notwendigerweise zu thematischen, methodischen und kategorialen Engführungen führen, wie es die Wendung von der Gefahr des *„teaching to the test"* unterstellt. Sie können vielmehr gerade auch in entgegen gesetzter Richtung wirken, wenn sie nämlich für die Prüfungen ein bestimmtes Maß an Varianz einfordern.

Ein Beispiel dafür sind seit nunmehr drei Jahrzehnten[2] die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) für viele Fächer.

1 Dank für Diskussion und Beratung geht auch an Sibylla Leutner-Ramme.

2 Die ersten „EPA" wurden als Reaktion auf zunehmend verschärfte Zulassungsvoraussetzungen an den Universitäten nach der ersten Bildungsexpansion beschlossen. Als frühe Reaktion auf die ersten Geschichts-EPA vgl. Borries, Prüfungsanforderungen, 1977.

Auch wenn oftmals bezweifelt wird, dass sie den Lehrern bekannt sind und dass die Stoffvorgaben im Lehrplan (bzw. im Buch) den Alltag des Unterrichts dominieren, so ist doch gerade vor diesem Hintergrund um so bemerkenswerter, dass zumindest ein zentrales Strukturierungsinstrument den Weg bis in die Klassenzimmer gefunden hat, nämlich der Komplex der „Anforderungsbereiche" (AFB). In ähnlicher Weise in den „EPA" aller Fächer verwendet, hat er dazu beigetragen, Prüfungen von der reinen Reproduktionsfunktion (Wiedergabe gelernten Wissens, AFB I) zu entlasten und Räume zu schaffen für höhere kognitive Funktionen, insbesondere Anwendung und Transfer (AFB II) und „Problematisierung" genanntes eigenständiges Weiterdenken und Urteilen (AFB III). Sicherlich gibt es in der Praxis immer noch berechtigte Klagen, dass der erste dieser Anforderungsbereiche noch zu oft das Schwergewicht der Prüfung ausmache, und dass insbesondere die Integration des Anforderungsbereichs III noch zu selten wirklich gelingt – grundsätzlich hat sich dadurch aber gezeigt, dass es möglich ist, strukturelle Änderungen von Lernprozessen durch spezifische „formale" Anforderungen für Prüfungen zumindest anzustoßen. Die EPA als ein Instrument pädagogischer und didaktischer Modernisierung also? Das wird zu prüfen sein.

In der ersten Hälfte des laufenden Jahrzehnts sind für fast alle Fächer die „EPA" überarbeitet worden. Die letzte Fassung stammte zumeist aus dem Ende der 80er/dem Anfang der 90er Jahre. Die neue Bearbeitung fällt nun zusammen mit der neuen Diskussion um „Bildungsstandards" und „Kompetenzen" – also mit einer Debatte, in welcher die *„Outcome"*-Orientierung nicht mehr auf die EPA beschränkt ist, sondern nunmehr als Steuerungsprinzip des Bildungswesens flächen- und fächerdeckend etabliert werden soll.

Dabei erscheint es für einige Fächer (und dazu gehört auch die Geschichte) keineswegs ausgemacht, ob die neue Terminologie auch tatsächlich eine Umorientierung auf Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler signalisiert oder nur das Weiterleben der bisherigen Wissens- und Stoffvermittlung neu etikettiert.[3] In dieser so uneinheitlichen Debatte sind die EPA zunächst einmal ein Element der Kontinuität, denn sie stammen in ihren neueren Fassungen zumeist aus der Anfangszeit der aktuellen Diskussion und nehmen daher die Kompetenz- und Bildungsstandard-Rhetorik noch nicht in vollem Umfange auf. Andererseits jedoch sind sie strukturell

3 Als Beispiel für diese Fehlentwicklung sind z.B. die Bildungsstandards Geschichte des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands 2006 zu nennen. Vgl. dazu Körber in diesem Band S. 54-85.

nichts anderes als ein eigenständiges Instrument für eine Standardisierung, die gerade nicht über die Vorgabe von „Stoff" funktioniert, sondern durch die Verpflichtung auf formale Kriterien eher im Sinne von *„process-standards"* wirkt.

Grund genug also, um die neuen EPA daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie – über die bereits vorgestellte, allen Fächern gemeinsame Gliederung der von den Schülern zu fordernden Leistungen in mehreren Anforderungsbereiche hinaus – als ein Instrument angesehen werden können, im Fach Geschichte[4] zu einer Verbreitung modernen, auf Befähigung von Schülerinnen und Schülern ausgerichteten Geschichtsunterrichts beizutragen.

Im Rahmen des hier zur Verfügung stehenden Platzes kann eine Detailanalyse der ganzen EPA nicht geleistet werden. Wir fassen uns daher in den Ausführungen, welche die allgemeinen Teile der EPA betreffen, kurz und nehmen vorrangig die ihnen mitgegebenen Beispielaufgaben in den Blick. Sie werden also gewissermaßen im Sinne einer „Nagelprobe" für die allgemeinen Bestimmungen als Operationalisierungen ernst genommen. In ihnen werden diese allgemeinen Bestimmungen konkretisiert und verdeutlicht. Es kommt ihnen damit für die Umsetzung der getroffenen Entscheidungen eine besondere Bedeutung zu.

Die Beispielaufgaben auf ihre geschichtsdidaktische Stimmigkeit und ihren Innovationscharakter hin zu untersuchen, erscheint insbesondere deswegen reizvoll, weil die Zusammenstellung selbst durchaus eine Vielfalt von Ansätzen erkennen lässt. In ihr spiegelt sich die Überzeugung, dass Schülerinnen und Schüler zum Umgang mit ganz verschiedenen Materialarten und zu ganz verschiedenen „denkenden Zugriffen" auf historisches Material befähigt worden sein sollen.

Leider können aus Platz- und Zeitgründen auch nicht alle Beispielaufgaben einer solchen Kritik unterzogen werden. Die folgende Auswahl ist zum Teil pragmatisch darauf zurückzuführen, wer von den Autoren der Hamburger Arbeitsgruppe, in der die Beispiele diskutiert wurden, gerade welches Thema „in Arbeit" hatte, zum anderen Teil folgen sie Überlegungen, wenigstens einzelne Vergleiche (etwa zwischen Grund- und Leistungskursaufgaben sowie zwischen den Anforderungen und Lösungsbeispielen zum Umgang mit Quellen und Darstellungen) zu ermöglichen. Die Arbeit kann nicht mehr sein als eine „Probebohrung" und ein Diskussionsanstoß.

4 KMK: EPA Geschichte 2005.

Die Beiträge analysieren die Beispielaufgaben sowohl an dem von den EPA formulierten eigenen Maßstab als auch an Hand einer Reihe von seit längerem in der Geschichtsdidaktik diskutierten Kriterien und Prinzipien und schließlich mit Hilfe unseres Kompetenzmodells.

Die Fragestellung lautet somit nicht allein, wie gut die Autoren der EPA-Beispielaufgaben die ihnen gestellte Aufgabe gelöst haben, die EPA-Kriterien exemplarisch umzusetzen, sondern inwiefern diese EPA mit ihren Beispielaufgaben geeignet sind, einen auf Kompetenzen und Fähigkeiten ausgerichteten Geschichtsunterricht anzuregen bzw. einzufordern.

Die einzelnen Analysen sind von verschiedenen Mitgliedern der Autorengruppe vorbereitet und gemeinsam diskutiert worden. Sie wurden jedoch nicht vereinheitlicht, sondern spiegeln durchaus unterschiedliche Zugriffe, Wertungen und Maßstäbe der einzelnen Autoren auf der Basis der genannten Kriterien. Es kann in einem solchen Beitrag nicht darum gehen, ein letztinstanzliches Urteil über die konkreten Aufgabenbeispiele zu fällen, sondern vor allem darum, über die innere Struktur und Qualität solcher Aufgaben in ein didaktisches Gespräch zu kommen.

2. DIE ALLGEMEINEN BESTIMMUNGEN DER EPA 2005

Bevor die ausgewählten Beispielaufgaben unter die Lupe genommen werden, seien noch kurz einige Anmerkungen zu den allgemeinen Bestimmungen der EPA 2005 vorangeschickt.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass hier erstmals ein Kompetenzmodell zu Grunde gelegt ist, das drei Kompetenzbereiche unterscheidet, wobei die „Sachkompetenz" der Definition zufolge zwar immer noch als eine Leerformel für *„content-standards"* erscheint, daneben aber durchaus auch Kategorien einfordert, wenn auch nicht als expliziten Prüfungsgegenstand, sondern in Form von Auswahlkriterien für Prüfungsthemen. Genannt werden Epochen, Sektoren und Dimensionen, Räume und „Subjekte" der Geschichte. Das ist insofern sinnvoll, als Konzentration vermieden und Diversifizierung erreicht werden soll; nicht eingefordert ist damit allerdings, dass die Schülerinnen und Schüler auch zeigen (und vorher gelernt haben) müssen, dass sie diese Kategorien (es handelt sich um Epochen, Sektoren, Räume und ‚Subjekte') als deutende Konzepte wahrnehmen und erschließen können. Ein zweiter Satz von Kategorien soll den Schülern ausdrücklich als geistiges Handwerkszeug zur Verfügung stehen. Es handelt sich dabei um Kategorien und Deutungsmuster, die zu Recht in einem Bereich „Sachkompetenz" verortet sind, weil sie die historischen Gegenstände strukturieren helfen. Das gleiche gilt für die „Grund-

formen historischer Untersuchung", die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen sollen. Hier ist also so etwas wie eine Ausrichtung auf kategoriales Lernen in den Prüfungsanforderungen zu erkennen, wobei die Konzepte und Kategorien allerdings noch eher den Status unfraglich gegebener und unbedingt sinnvoller Instrumente besitzen, sie also nicht explizit selbst in den Fokus des Nachdenkens gerückt werden.

Bereits klassisch zu nennen ist die Einteilung der Prüfungsanforderungen in die drei Anforderungsbereiche I (Reproduktion), II (Reorganisation und Transfer) und III (Reflexion und Problemlösung). Die Maßgabe, dass in Aufgabenstellungen alle drei Bereiche abgedeckt sein und der Schwerpunkt im Bereich II liegen soll, sichert ein Mindestmaß an Breite und Anspruch und verhindert ein reines Abfragen von übernommenem Wissen. Allerdings ist diese Teilung von Bereichen hier implizit auch als Graduierung verstanden. Dieses Verständnis der Aufgabenbereiche als Kriterium der Unterscheidung von Qualitätsniveaus hält einer näheren Prüfung in kompetenztheoretischer Sicht nicht Stand,[5] kann aber den Autoren der Geschichts-EPA nicht vorgeworfen werden, weil es ein gemeinsames Prinzip aller EPA darstellt.

Bedeutender ist, dass in dieser Auflage der EPA die Anforderungsbereiche nicht nur definiert und eingefordert werden, sondern mit der Zuordnung von typischen Operatoren, die bei Aufgabenformulierungen zu verwenden sind, auch eine Standardisierung ihrer Operationalisierung statt findet. Die Liste der Operatoren kann hier nicht im Einzelnen wiedergegeben und analysiert werden. Es ist allerdings hervorzuheben, dass mit dieser Maßnahme ein Verstecken von Reproduktion und Wiedergabe in vermeintlich höherwertigen Anforderungen erschwert werden soll und wohl weitgehend auch kann. So ist (um nur ein Beispiel zu nennen) der Operator „erläutern" eindeutig dem AFB II zugeordnet und darf demnach eigentlich nicht mehr dazu verwendet werden, vorher gelernte Erklärungen einfach wiederzugeben. Hier müssen die Aufgaben so formuliert werden, dass wirklich etwas Neues mit Hilfe von Bekanntem verdeutlicht wird. Ähnliches gilt für „analysieren". Dass dieses nicht immer gelingt, zeigt sich in den Beispielaufgaben. Der Anforderungsbereich III enthält Operatoren, welche ein eigenständiges Urteil verlangen, wobei die Unterscheidung zwischen Sachurteilen (engl. *conclusion)* und Werturteil (engl. *judgement)* hier nicht scharf vollzogen wird.

Dieser Anforderungsbereich III ist aber nicht nur der Ort, an welchem ein Denken eingefordert werden kann, das darin besteht, historische Prozesse, Ereignisse und Strukturen mit Hilfe der zuvor angebotenen Kategorien und Konzepte zu beurteilen, sondern auch ein Ort für die Orientierung auf Denken, das diese Konzepte selbst prüfend in den Blick nimmt. Mit einem solchen Konzept problematisierenden Denkens erwiesen sich die EPA als geeignetes Instrument dafür, das transkonventionelle Niveau in Prüfungen nicht nur insofern zu spezifizieren, dass originelle Urteile und eigenständige Erzählungen der Schüler über Vergangenes gewürdigt werden können,[6] sondern auch in dem Sinne, dass Reflexionen über die ihnen vermittelten und in der Gesellschaft üblichen Konzepte, Kategorien usw. ihren Stellenwert finden.

In einem dritten Zugriff werden drei unterschiedliche Aufgabenformen unterschieden, die in etwa die in unserem Kompetenzmodell enthaltene Unterscheidung der beiden Grundoperationen „Re-Konstruktion" und „De-Konstruktion" spiegeln. Letztere, auf Darstellungen bezogen, wird hier „Erörterung" genannt und sowohl auf eine einzelne Darstellung als auch in vergleichendem Zugriff als möglich vorgegeben. In den näheren Erläuterungen zu diesem Aufgabenformat wird dabei verdeutlicht, dass es darum geht, „offen oder verdeckt" eingegangene Prämissen und Denkmuster herauszuarbeiten und die Triftigkeit der Darstellung zu beurteilen. Nicht ganz befriedigend sind die Ausführungen zum Status des vorher erworbenen Wissens dabei insofern, als klar gestellt werden müsste, dass dieses nicht einfach die als „wahr" geltende Folie darstellt, vor der das jeweilige Material nur hinsichtlich seiner Defizite zu untersuchen wäre. Dennoch ist diese ausdrückliche Fokussierung auf die Struktur und die Triftigkeit von fertigen Darstellungen ein deutlicher Gewinn, weil damit eine Tätigkeit des historischen Denkens den Status von Prüfungsrelevanz erhält, die für die Schüler lebensweltlich von großer Bedeutung sein wird.

Die anderen beiden Aufgabenformate stellen die Operation der Re-Konstruktion in den Mittelpunkt, wobei unter „Darstellung" die ohne weiteres Material und nur auf der Basis des zuvor gelernten Wissens eingeforderte Konstruktion einer historischen Argumentation verstanden wird, unter „Interpretation" die Auseinandersetzung mit einer oder mehreren Quellen. Beides sind sinnvolle und bereits seit langem übliche Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Facetten der Operation „Re-Konstruieren" fokussieren. Bei der Quelleninterpretation geht es um ein Denken, das die Schülerin oder den Schüler vor die Aufgabe stellt, die Bedeutung

5 Vgl. dazu hier Körber, Graduierung, in diesem Band S. 415-472.

6 In vielen der Beispiele wie in den allgemeinen Ausführungen der EPA kommt selbst die erstgenannte Form zu kurz. Eine Bestimmung, dass plausible und begründete originelle (d.h. vom Erwartungshorizont abweichende) Lösungen bzw. Bearbeitungen der Aufgaben besonders zu würdigen sind, ist die Ausnahme.

eines (für sie oder ihn) neuen Quellenstücks für eine bereits bekannte Geschichtsnarration zu erkennen, herauszuarbeiten und zu formulieren. Dieses Denken kann in zweierlei „Richtung" erfolgen, die einander nicht ausschließen, sondern sich auch durchdringen und verschränken müssen: Die Operation der Quelleninterpretation zielt darauf, mit Hilfe der Ergebnisse eine eigene Re-Konstruktion und Deutung der Geschichte zu erstellen, wobei „bekannte Deutungen und Erklärungen herangezogen" werden sollen. Es geht also darum, aus der bekannten Narration und den neuen Informationen der Quelle eine neue, veränderte Geschichtsdeutung zu rekonstruieren. Dazu aber wiederum muss auch die Quelle mitsamt der in ihr gebotenen Einzelinformationen im Lichte der bekannten Geschichte interpretiert werden. Das heißt, dass das in ihr manifest Ausgesagte eine Konkretisierung, Erweiterung und Korrektur sowie eine Aufladung mit Bedeutung erfahren muss. Dies kann bzw. muss ggf. auch soweit gehen, Teile der manifesten Aussage der Quelle im Lichte der bekannten Erzählung in Zweifel zu ziehen oder gar zurückzuweisen.

Bei der zweiten Variante entfällt die prüfende, kritisierende und einordnende Untersuchung der Quelle. Hier ist vielmehr gefordert, aus bekannten Informationen eine kohärente Geschichte zu re-konstruieren. Dies soll explizit unter Bezug auf ein „Problem" bzw. eine „These" geschehen, womit eine einfache Darstellung ohne die Notwendigkeit argumentativen Abwägens ausgeschlossen sein dürfte, ebenso wie durch die explizite Einforderung von Multiperspektivität und Kontroversität und der Reflexion der Beurteilungsmaßstäbe.

So wie hier werden bei allen drei Aufgabenformaten Kriterien für das Erbringen dieser Leistungen angegeben – z.T. allerdings nur aufgezählt. Diese bestehen in vielen Fällen zunächst in der Feststellung, dass eine den Anforderungen entsprechende Bearbeitung der Aufgabe bestimmte unterschiedliche Tätigkeiten voraussetzt, so das Reflektieren des eigenen Vorgehens, die explizite Berücksichtigung von Standpunkten usw. Auch dieses ist insofern ein deutlich positiv zu beurteilender Aspekt der EPA, als damit reine Wiedergaben und unkritische Darstellungen von vermeintlich eindeutigen Interpretationen zumindest erschwert werden. Wo diese Kriterien über die reine Anforderung, *dass* bestimmte Tätigkeiten erfolgen sollen („Analyse der inhaltlichen und formalen Merkmale"), hinausgehen, bleiben sie jedoch zu unkonkret, insofern oftmals nur gefordert wird, dies habe „sinnvoll" zu geschehen.[7] Kriterien dafür, was denn sinnvolles Arbeiten bedeutet, werden hier gerade nicht gegeben.

7 EPA Geschichte 2005, S. 10 u.ö.

Schließlich werden Hinweise für die Gestaltung der Prüfungsformen und auch für „neue" Prüfungsformen gegeben, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann.

3. DIE BEISPIELAUFGABEN

3.1 ALLGEMEINES

Die den EPA beigegebenen Beispielaufgaben decken das ganze Feld der üblichen Abitur-Prüfungsformen ab, d.h. zum einen schriftliche ebenso wie mündliche Aufgaben und zum anderen solche für Grund- wie für Leistungskurse. Innerhalb dieser Gliederung wird nach den drei bereits besprochenen Aufgabenformaten unterschieden. Dabei ist bei jeder Beispielaufgabe das Aufgabenformat angegeben. Die Aufgabenbeispiele sind grundsätzlich gleich aufgebaut, und zwar in einer Art und Weise, wie sie auch bei realen Abituraufgaben bekannt ist: Es wird die konkrete Aufgabenformulierung mit dem ggf. dazugehörigen Material abgedruckt, ergänzt um einen Erwartungshorizont, der die unterrichtlichen Voraussetzungen beschreibt, die erwarteten Prüfungsleistungen und Kriterien für die Beurteilungsstufen „ausreichend" und „gut" formuliert. Eine Einführung, in welcher dargelegt würde, welche konkreten Kompetenzen mit der Aufgabe geprüft werden sollen und inwiefern das am gewählten Material gut möglich sein soll, also gewissermaßen die „prüfungsdidaktische Analyse", fehlt leider. Die bei der Erstellung der Aufgabe leitenden Gesichtspunkte und Überlegungen müssen vom Leser also aus der Kombination der Aufgabenformulierung und den Erwartungshorizonten heraus erschlossen werden. Das ist insofern zuweilen möglich – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß –, als die Erwartungshorizonte nicht als Musterlösungen konzipiert sind, sondern als Kriterien.
Insgesamt bieten die Beispielaufgaben eine gute Grundlage für die Reflexion von und das Lernen über Leistungsmessung im Geschichtsunterricht.

3.2 EINIGE BEISPIELAUFGABEN UNTER DIE LUPE GENOMMEN

a) Aufgabe „Anspruch und Selbstverständnis der SED (Interpretation einer Einzelquelle)"; schriftlich, Grundkurs

Gegenstand der Prüfung ist die Interpretation des Liedes „Die Partei hat immer recht ...". Es liegt den Prüflingen in Textfassung vor und ist ihnen vor der Prüfung zweimal vorgespielt und für ein Nachhören zugänglich gemacht worden. Die Aufgabenstellung ist dreiteilig. Die erste Aufgabe erfordert ein Zusammenfassen des Liedinhalts und eine Einordnung in den historischen Kontext. In der zweiten Aufgabe soll das Lied unter Berücksichtigung von Text und Musik auf die beabsichtigte Wirkung hin untersucht werden, die dritte Aufgabe verlangt, es im Hinblick auf das Selbstverständnis der SED zu „bewerten". Mit diesen Aufgaben sollen die drei durch die EPA vorgegebenen „Anforderungsbereiche" abgedeckt sein.
Diese Art der Aufgabenstellung ist für den Geschichtsunterricht der letzten 20 Jahre als klassisch zu bezeichnen. Die folgende Analyse soll sie im Lichte des der Aufgabe beigegebenen Erwartungshorizonts einer Kritik unterziehen.

Die Bearbeitung der **ersten Aufgabe** ist im Grunde in einem einzigen Satz zu leisten, in dem ausschließlich der Refrain des Liedes betrachtet wird. Gefordert ist nicht viel mehr als Sinn entnehmendes Lesen und eine geringe Interpretationsleistung. Das ist ohne historisches Denken möglich. Der zweite Teil dieser Aufgabe hingegen erfordert die Anwendung grundsätzlich anderer mentaler Operationen. Gemäß dem beigegebenen Erwartungshorizont sollen die Schülerinnen und Schüler hier anführen, dass das Lied den „Abschluss eines historischen Weges" verdeutliche, nämlich des durch die Trennung des sozialdemokratischen und des sozialistischen Flügels der Arbeiterbewegung gekennzeichneten „besonderen deutschen Weges zum Sozialismus" durch den nunmehr zu vollziehenden Zusammenschluss von SPD und KPD zur SED. Zudem sollen die Umwandlung der SED in eine „Partei neuen Typs" nach sowjetischem Vorbild, ihre Führung durch geschulte Kader und die parteiinternen Säuberungen der frühen 1950er Jahre erwähnt werden. Diese Entwicklung sei beim Parteitag 1950 zum Abschluss gekommen. Schließlich soll auch die Stalinisierung der Partei in ihrer Bedeutung für die weitere Entwicklung der DDR in einiger Breite dargelegt werden.

Alle diese Informationen sind im Liedtext nicht enthalten. Es handelt sich hierbei also um denjenigen Typ der Reproduktion, bei dem im Unterricht gelerntes Wissen aktiviert und wiedergegeben werden soll. Von Interesse ist nun die Funktion dieses „historischen Kontextes" für die Gesamtaufgabe:

Erwartet wird hier die Darstellung einer historischen Entwicklung in der Form einer gängigen Deutung. Die Aufgabe fordert neben einigem Detailwissen über zentrale Daten und „Fakten" vor allem die Kenntnis der zentralen, hier als Deutungs- und Urteilsmuster fungierenden Konzepte „Stalinisierung" und „Totalitarismus". Zu diesem offenkundig unterrichtlich vorzubereitenden/vorbereiteten Deutungswissen über die Vor- und frühe Geschichte der DDR steht der im Weiteren zu bearbeitende Quellentext in einem bruchlosen Verhältnis: Er fügt sich nahtlos in die zu reproduzierende Deutung ein, ohne dass eine Spannung, ein offenes Problem vorhanden wäre, das eine wirkliche Interpretation des Liedes erforderte. Das Lied kann offenkundig nur als Bestätigung der vom Schüler geforderten Deutung interpretiert werden.

Die in der **zweiten Aufgabe** geforderte Interpretation des Liedes in Text und musikalischen Elementen ist ihrerseits weitgehend unhistorisch, denn sie mobilisiert fast ausschließlich literarisches und musikalisches bzw. politisches Wissen. Zeitaspekte spielen keine Rolle. Auf der kognitiven Ebene bedeutet diese Interpretation beinahe eine Unterforderung der Schüler: Das Lied trägt seine Aussage – zumindest soweit sie im Erwartungshorizont umschrieben ist (s.u.) – quasi manifest vor. Es handelt sich um ein Paradebeispiel für den Ideologie- und Indoktrinierungsbegriff, der zur oben geschilderten Deutung der DDR-Geschichte gehört. Allenfalls die (in der dritten Aufgabe) geforderte Herausarbeitung der „pseudoreligiösen Funktion" der Parteiideologie stellt an die Schüler einen gewissen Anspruch, zumal die Lied selbst im Erwartungshorizont gleich zwei Liedtypen zugeordnet wird („Marschlied", „pseudoreligiöser Lobgesang").

Der zweite Teil der Aufgabe II, nämlich die Interpretation auf die beabsichtigte Wirkung hin, hätte eine Aufforderung zu historischem Denken und interpretieren sein können. Gerade dies wird jedoch selbst im Erwartungshorizont nicht geleistet. Die dort angeführten Punkte sind fast ausschließlich Texterläuterungen, zuweilen Paraphrasen der manifesten Liedaussage. Jeglicher Bezug zur zuvor abgefragten historischen Situation wird konsequent unterlassen. Herauszuarbeiten, dass in diesem Lied die Partei als die zuwendende und ernährende Mutter und Ermutigerin dargestellt wird, stellt ja nur eine Teilleistung dar – die Frage zu beantworten, warum das in dieser historischen Situation von Interesse war, wäre ebenso wichtig. Hier hätten die Schüler (und der Autor des Erwartungshorizontes) herausstellen können, dass in der Situation der ja nicht problemlos und auf freiwilliger Basis neu zusammengeführten Partei, in einer Situa-

tion potentiellen Misstrauens der (alten) Kommunisten gegenüber den Sozialdemokraten, aber auch der Angst letzterer vor Marginalisierung oder gar Disziplinierung, eine einheitsstiftende Ideologie gefordert war.

Auch wenn es sich selbst dabei noch um keine besonders schwierige Erkenntnisleistung handeln würde, wäre doch mehr erreicht als die reine Bestätigung des im Unterricht Gelernten durch die Analyse der „Quelle". Tatsächlich erforderte eine solche Aufgabe aber noch mehr. Im Erwartungshorizont wird zwar die Thematisierung der historischen Situation angesprochen – aber nur mit Blick auf die Zukunft. Dass das Lied selbst auch den Charakter einer historischen Erzählung besitzt, dass es eine Geschichte erzählt, indem es die wohltuenden und notwendigen Taten der (gerade erst gegründeten!) Partei in die Vergangenheit projiziert, wird nicht erwähnt. Das Lied müsste also nicht nur als Quelle in einer punktuellen historischen Situation gelesen und interpretiert werden, sondern auch als Darstellung de-konstruiert werden, wenn denn historisches Denken an ihm geschult oder geprüft werden soll. All das findet hier nicht statt.

In der **dritten Aufgabe** wird eine „Bewertung" des Liedes „mit Blick auf das Selbstverständnis der SED" gefordert. Von einer Wertung ist im Erwartungshorizont jedoch überhaupt keine Rede mehr. Was hier gefordert wird, ist eine Reihe von Sachurteilen hinsichtlich des Zusammenhanges von Melodie/Musik und der Einsatzmöglichkeiten des Liedes sowie erneut über die beabsichtigte Wirkung („soll [...] Sympathien [...] auslösen [...]"), die z.T. nur Spekulationen sein können, da sie aus dem Text nicht zu erschließen sind (Stärkung des „Wir" in der Partei); die erwartete Angabe, das Lied sei ein Ausdruck des Unfehlbarkeitsanspruches, ist eigentlich nur Wiederholung von bereits vorher Geleistetem. Wirkliche Werturteile fehlen dagegen völlig.

Letzteres scheint umso schwerwiegender, als das Lied nur in kognitiver Hinsicht ausgesprochen einfach zu interpretieren ist. Dabei muss die sozusagen platte und offene Form der Indoktrinierung heutige Jugendliche zunächst einmal befremden. Es dürfte von ihnen vermutlich spontan abgelehnt werden, einen solchen Text auch nur im Ansatz ernst zu nehmen. Gerade dies aber stellt eine Herausforderung an das historische Denken dar, die in der Aufgabe jedoch leider überhaupt nicht berücksichtigt wird. Für die Aufgabenerfinder ist es damit genug, dass die Prüflinge in der Lage sind, den indoktrinierenden Text als solchen zu erkennen und damit die von ihnen zuvor als Hintergrund (nicht als Ergebnis eigenen Denkens) verlangte Deutung der DDR-Geschichte als eine totalitäre Umgestaltung zu bestätigen. Eigenständiges historisches Denken wird von den Prüflingen hier nicht gefordert. Es fehlt jegliche Verunsicherung in zeitlicher Hinsicht, die mit Hilfe von Kategorien und Prozessen historischen Denkens zu bearbeiten wäre. Dies sei im Folgenden noch etwas eingehender begründet:

Die Aufgabe erfordert somit in keiner Weise, dass sich die Prüflinge in irgendeiner Weise selbst zur thematisierten Zeit oder zur Quelle in Beziehung setzen – weder kognitiv noch emotional. Die Bearbeitung des Liedes kann nur zur Bestätigung des zuvor Gelernten und nun Geforderten genutzt werden. Eine Erkenntnis, die durch selbsttätiges Denken zu erlangen wäre, findet nicht statt. Die „Quelle" wird also gar nicht als Quelle genutzt – sie ist illustrativ zum vorher im Unterricht zu Lernenden bzw. Gelernten. Eine Nutzung des Liedes als Quelle, eine wirkliche Quelleninterpretation hätte hingegen erfordert, dass mit dem aus dem Lied herauszuarbeitenden manifesten und latenten Inhalt vor dem historischen Hintergrund eine neue Erkenntnis über die damalige Zeit oder aber deren Vor- oder Nachgeschichte zu gewinnen wäre. Das wäre z.B. möglich gewesen, wenn die DDR-Geschichte nicht in dieser Breite und Wertung unterrichtlich vorbereitet worden wäre, so dass sie hier nur noch abgespult werden müsste. Möglich wäre es z.B., wenn an anderen Beispielen politischer Musik (etwa aus der Arbeiterbewegung, dem NS, aber auch der Nachkriegszeit, der Friedensbewegung etc.) deren Funktionen und Wirkungsweisen erarbeitet worden wären, so dass das Lied vor einem den Aufgaben beigegebenen kurzen und möglichst offen zu haltenden Abriss der DDR-Frühgeschichte, hätte interpretiert werden müssen.

Aber es sind durchaus auch andere Möglichkeiten denkbar, das Lied im genannten Zusammenhang als Gegenstand oder Ausgangspunkt genuin historischer Denkleistungen zu nutzen:

Indem es ernst genommen wird: In der hier vorgeschlagenen Art und Weise ist die gegebene „Quelle" – durch die vorherige Einbettung in den entsprechend wertenden Hintergrund – von vornherein als Ideologisierungsinstrument entwertet. Die Prüflinge können nicht einmal im Ansatz anders darüber denken denn als Bestätigung des im Unterricht Gelernten. Sie können allenfalls in Details der im Lied dargelegten Ideologie Neues zu Tage fördern – aber das wären weitgehend nur aus dem Textbestand herauszuarbeitende Einzelheiten, nichts also, wodurch das Ergebnis des Denkens beeinflusst würde. Ganz anders liegen die Dinge, wenn eine Aufgabenstellung sich die Verstörung zu nutze macht, die heutige Leser insbesondere der jungen Generation, die die in Frage stehende Zeit nicht selbst miterlebt hat, beim Lesen dieses Liedtextes (und vielleicht auch beim Hören der Musik) empfinden werden. Die Frage, warum ein derart offen indoktrinierendes Lied, das der heutigen lebensweltlichen Erfahrung der

Jugendlichen so expliziert widerspricht, eine absolute Wahrheit gebe es nicht, nicht nur im Werk irgendeines Parteibarden zu finden ist, sondern tatsächlich auf Großveranstaltungen gesungen wurde und dort offenkundig Akzeptanz fand; so ist es auch dafür geeignet, neben politischen durchaus historische Fragen aufzuwerfen. Hier wäre Fremdverstehen im Spiel, wäre zu diskutieren, ob Menschen in der damaligen DDR mit einer ganz anderen politischen wie musikalischen Sozialisation überhaupt ebenso empfanden wie wir, ob die Sprache des Liedes ihnen nicht näher und gewohnter war, und ob der Text nicht an Sehnsüchte und Hoffnungen appellierte, die zumindest einige von ihnen tatsächlich hegten. So, wie das Lied hier in eine Aufgabenstellung eingebettet ist, müssen die Schülerinnen und Schüler den Eindruck gewinnen, dass es sich nur um ein Manipulationsinstrument einer kleinen verschworenen Clique gegenüber einer verführbaren, dummen oder aber mit Gewalt gefügig gemachten Masse gehandelt habe. Die Frage nach der Rolle weltanschaulicher Überzeugung lässt sich in der vorgegebenen Aufgabenstellung gar nicht weiter verfolgen – sie müsste aber gestellt werden. Das aber würde erfordern, nicht nur nach der Wirkungs-Absicht, sondern nach tatsächlichen Wirkungen zu fragen, und zu diesem Zweck ggf. weitere Quellen anzubieten. Letztlich fehlt bei dieser Aufgabe der Gegenwartsbezug. Warum heutige Schüler das lernen sollen – etwa um sensibilisiert zu werden für aktuelle Formen ähnlicher oder gar anderer Indoktrination – wird nicht deutlich.

Ein anderer Weg einer tatsächlich historischen Interpretation des Liedes würde darin bestehen, es nicht in erster Linie als Quelle für die damalige Zeit zu nutzen, sondern die in ihm zum Ausdruck kommende manifeste Vorstellung vom Lauf der Geschichte herausarbeiten zu lassen. Das Lied müsste also als eine Darstellung betrachtet und auf seine narrative Struktur hin analysiert, d.h. de-konstruiert, werden. Eine solche Aufgabe würde sich in ihren Anforderungen großenteils mit der vorgeschlagenen Aufgabe 2 decken, aber eben doch darüber hinausgehen. Zunächst müsste das vom Lied transportierte Geschichtsbild erarbeitet werden. Der „historische Kontext" könnte dann durchaus ähnlich wie in der gegebenen Aufgabe erfragt werden (wenn auch wohl weniger eindeutig wertend), hätte aber nun vorbereitenden Charakter: Die eigentliche historische Denkaufgabe bestünde in der Zusammenschau beider: Die Diskrepanz zwischen der im Lied gegebenen Behauptung der Leistungen der einen Partei in der Vergangenheit der Arbeiterbewegung wäre mit der im Unterricht zuvor erarbeiteten Geschichte der Teilung und der Problematik der Zwangsvereinigung zu vergleichen. Hier wären nun wieder Wirkungsabsichten zu reflektieren, aber nicht nur im Sinne der „Stabilisierung des Wir", sondern dahingehend, dass offenkundig für eine gemeinsame Zukunft auch eine zumindest hypothetisch gemeinsame Vergangenheit entworfen werden musste. Hieran könnten (und müssten) sich wohl Überlegungen zur Akzeptanz und tatsächlichen Wirkung des Liedes anschließen.

Welche Kompetenzen werden durch die tatsächlich gestellten Aufgaben mobilisiert und getestet?

Zunächst ist offenkundig „Sachkompetenz" gefordert, nämlich dort, wo Konzepte und Kategorien durch die Prüflinge beherrscht und angewandt werden müssen. Das sind in erster Linie die Konzepte „Ideologie", „Totalitarismus", „Stalinismus", daneben aber auch – fundamentaler – diejenigen der „Herrschaft" durch Manipulation.[8] Auch wertende Kategorien haben durchaus ihre Bedeutung in dieser Aufgabe – nur eben nicht zentral in der geforderten Denkleistung, sondern unterschwellig im zu reproduzierenden Wissen: Die „Stalinisierung" ist hier von vornherein die negative Folie, in die sich das Lied einfügt.

Methodenkompetenz – wie die Überschrift der gesamten Aufgabe suggeriert – wird hier gerade nicht gefordert. Die Quelleninterpretation beschränkt sich auf eine literarische und allenfalls politische Analyse der Absichten der Verfasser, historische Methoden spielen nicht wirklich eine Rolle.

Die für historisches Denken so wichtige, in Prüfungs- und Testsituationen aber zugegebenermaßen wohl schwierig zu fokussierende „Fragekompetenz" wird hier nicht nur nicht angesprochen, sondern offenkundig systematisch unterlaufen: Die Kohärenz von vorbereitetem Hintergrundwissen (das nur über den Erwartungshorizont deutlich wird) und Material verhindert weitgehend eigenständiges Fragen.

Alles in allem erscheint diese Aufgabenstellung als deutlich unterkomplex. Sie erreicht an keiner Stelle den Anforderungsbereich III, da selbst die Aufgabe 3, die diesen abzudecken vorgibt, weitgehend bei Sachurteilen verharrt, die kaum eigene Problematisierung erfordern. Und auch zur Lösung der Aufgabe 2 bedarf es kaum echter Transferleistungen, sondern nur einer bestätigenden Textanalyse. Hinsichtlich genuin historischer Denkleistungen bleibt die Aufgabenstellung deutlich hinter dem zurück, was auch im Grundkurs erwartet werden sollte. Es handelt sich um nichts anderes als eine in die Form einer eigenständigen Aufgabe verpackte Aufforderung zur Reproduktion einer konventionellen Deutung.

8 Zur Graduierung der Verfügung über das Konzept „Herrschaft" vgl. v. Borries/Pflüger, in diesem Band S. 622-639.

Schließlich sind auch die „Bewertungskriterien" unzureichend. Die Unterscheidung von „gut" und „ausreichend" erfolgt fast ausschließlich mittels der selbst wieder bestimmungs- oder standardisierungsbedürftigen Kriterien „angemessen", „korrekt" und „vollständig". Worin die Angemessenheit bestehen soll, wo der *Cut-Off-Point* von Vollständigkeit ist, bleibt wiederum im Ermessen des Prüfers.

(A.K.)

b) Aufgabe „Jugendkultur und mentaler Wandel in beiden deutschen Staaten (vergleichende Interpretation zeitgleicher Quellen)"[9]; schriftlich, Grundkurs

Bei der zu analysierenden Aufgabenstellung zum Inhalt „Jugendkultur und mentaler Wandel in beiden deutschen Staaten (vergleichende Interpretation zeitgleicher Quellen)"[10] handelt es sich um eine schriftliche Aufgabe für den Grundkurs Geschichte. Gegeben sind zwei Textausschnitte. Für den westdeutschen Part ist ein Auszug einer Rezension aus der Zeitschrift „Deutsche Jugend" vom August 1964 anlässlich des Beatles-Films *„A Hard Day's Night"* abgedruckt, der als „durchaus repräsentativ für die damalige öffentliche Meinung in der BRD angesehen werden" kann. Die DDR-Position wird durch einen Auszug aus dem Beschluss des Sekretariats der SED-Bezirksleitung Leipzig vom 13.10.1965 wiedergegeben. Laut Autorentext war es am 11.10.1965 auf Betreibung von Erich Honecker zu einen Wendepunkt im Umgang mit der „Beat-Musik" gekommen, nachdem es im September u.a. zur „Demolierung der Westberliner ‚Waldbühne' nach einem Auftritt der ‚Rolling Stones' durch Tausende von Fans" gekommen war.

Die Aufgabenstellung umfasst drei Teilaufgaben. Bei der ersten sollen die Argumente der beiden Autoren erfasst werden, „mit denen ... die damals aktuellen Entwicklungen innerhalb der Popkultur bewertet werden." Die zweite Aufgabe erweitert den Fokus, indem die beiden Bewertungen in ihren historischen Kontext eingeordnet und erläutert werden sollen. Die dritte Teilaufgabe lautet anschließend schlicht: „Vergleichen Sie beide Reaktionen." Die Aufgabe des Vergleichs ist klassisch und von den EPA als Möglichkeit für den dritten Anforderungsbereich vorgesehen.

Zu Aufgabe 1: Bei der Formulierung „Fassen Sie zusammen" handelt es sich um eine Fragestellung aus dem Anforderungsbereich I. Laut EPA-Tabelle sollen „historische Sachverhalte unter Beibehaltung ihres Sinns auf Wesentliches"[11] reduziert wiedergegeben werden. Grundsätzlich sehen die EPA-Richtlinien für diesen Anforderungsbereich zudem die reproduktive Anwendung eingeübter historischer Arbeitstechniken vor, hier also der Quellenkritik.[12] Laut „Beschreibung der erwarteten Prüfungsleistung" sollen die Schüler dieses leisten, indem sie den „situativen Kontext" der „Quellen" angeben. Der Operator „zusammenfassen" legt diese Leistung selbst aber nicht nahe. Er muss den Abiturienten im vorangegangenen Unterricht vermittelt worden sein. Inhaltlich sind zu den „Argumenten" selbst Vorgaben gemacht, wie z.B. „Verwunderung" (BRD) oder „Ablehnung der Popkultur" (DDR)". Problematisch ist die Vermischung von Argumenten („neue Rollen der Geschlechter befürchtet (BRD)") und Wertungen („Verwunderung (‚Phänomen')" BRD).

Generell wird der eigene Anspruch der Aufgabenstellung unterlaufen, fällt es doch schwer, diese Allgemeinplätze als Argumente zu verstehen. Ein Argument liefert eine Begründung für bzw. gegen eine bestimmte Position. „Verwunderung" ist erst einmal nur ein subjektives Gefühl des Autors dieser Fragestellung hinsichtlich der Intention des (historischen) Autors, noch aber kein Argument.[13]. Ein weiteres Problem dieser Aufgabe liegt dabei im Layout der Materialien. Um basierend auf den durch die sachgemäße Anwendung historischer Arbeitstechniken gewonnenen Informationen historisches Denken anzubahnen, bedarf es näherer Informationen hinsichtlich des Entstehungskontextes der Quellen. Weder bei der Rezension aus dem Westen noch bei der Parteibeschluss sind hierfür ausreichend Informationen gegeben.[14] Dagegen sind bereits die Abschnitte so aufbereitet, dass den Prüflingen die Argumente weitgehend vorgegeben werden. Hier wäre es sinnvoller, den Schülern Kopien von den Originalen, d.h. eine Kopie des Zeitungsausschnitts oder des Leipziger Beschlusses vorzulegen. In der hier verwendeten Form haben die Textauszüge den Status von „geknackten Nüssen"[15], was wiederum die laut EPA und FUER anzustrebende Methodenkompetenz[16] unterläuft. Insgesamt erwartet der Autor in den Bewertungskriterien für die Note „gut" eine vollständige, präzise Auflistung

9 EPA 2005, S. 20.

10 EPA 2005, S. 20-23.

11 EPA 2005, S. 7.

12 EPA 2005, S. 6.

13 Fraglich scheint auch zu sein, inwieweit dieser wirklich verwundert war oder ob hier eher ein grundsätzlicher Kulturpessimismus dahinter steht.

14 Bei der Rezension handelt es sich um einen Fachzeitschriftenbeitrag. Wer waren die Adressaten? Wie hoch die Auflage? Welcher Verlag? Eine Kompetenzorientierte Aufgabenbearbeitung ist hier nicht möglich.

15 Pandel, Textquellen, 1995, S. 15.

16 EPA 2005, S. 4.

der Wertungen und Begründungen. Dagegen erfordert eine wortgetreue Befolgung der Aufgabenstellung hinsichtlich des Erwartungshorizonts aber lediglich eine Auflistung der Argumente. Dies wird erheblich durch die unsaubere Trennung von Argumenten und Wertungen erschwert.

Zu Aufgabe 2: Wie von den EPA-Richtlinien vorgesehen, stehen in diesem Anforderungsbereich „das selbständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte" (Reorganisation und Transfer) im Zentrum.[17] Als Operator wählt der Autor „erläutern". Unter *erläutern* verstehen die EPA das Einordnen und Begründen historischer Sachverhalte „durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang)", wobei dieses über „erklären" hinausgehend anhand zusätzlicher „Informationen und Beispiele" verdeutlicht werden soll.[18] In den „erwarteten Prüfungsleistungen" wird ein allgemeiner Überblick der west- und ostdeutschen Geschichte nach 1945 bis zu den beiden Materialien erwartet. Bei den unterrichtlichen Voraussetzungen legt der Autor Wert darauf, dass die „Besonderheit der Trennung ebenso wie [die, JPB] asymmetrische Verflochtenheit deutsch-deutscher Geschichte" von den Schülern erkannt wurde.

Dazu sollten Antworten auf ähnliche Probleme in den beiden Staaten im Unterricht vorher verhandelt worden sein. In den „erwarteten Prüfungsleistungen" richtet der Autor seine Anforderungen anhand der Geschichtssektoren aus. So geht er von Wirtschaftsgeschichte („fortgesetztes Wirtschaftswunder" (BRD) bzw. „ökonomisches Wachstum, doch zurückbleiben hinter der BRD" (DDR)) über Politikgeschichte bis zu Gesellschaftsgeschichte. Problematisch ist die jeweilige Schwerpunktbildung. Bei der DDR überwiegt stark die politische Geschichte, v.a. die Geschichte von oben (SED). Bei der BRD dagegen dominiert die Gesellschaftsgeschichte.[19] Letztlich setzt sich die Quellenauswahl hier fort. Ob durch diese unterschiedliche Zuschneidung der Teile „Perspektivenpluralität und die Fähigkeit zur Empathie", wie für den Unterricht gefordert, eingelöst werden können, ist fraglich, wird durch die Offenheit der „Bewertungskriterien" aber nicht ausgeschlossen. Ein Anspruch des Autors an dieser Stelle liegt darin, dass die Schüler nicht in Stereotypen wie Erfolg und Misserfolg

17 EPA 2005, S. 6.

18 EPA 2005, S. 8

19 In Bezug auf die DDR hätte z.B. die „Nischengesellschaft" thematisiert werden können.

denken.[20] Die vorgegebenen zu erbringenden Antworten legen diese Deutungsmuster aber nahe, zunehmende Freiheit auf der einen Seite bzw. zunehmende Diktatur auf der anderen Seite.

Als verfehlt muss die Aufgabenstellung hinsichtlich des Anspruchs nach Reorganisation und Transfer bezeichnet werden. Die EPA schreiben vor, dass in diesem Bereich die Quellen analysiert werden sollen (historische Methodenkompetenz) sowie hinsichtlich ihrer Aussagen konkretisiert bzw. von ihnen abstrahiert werden soll. Zwar wird dieser Anforderungsbereich in der Aufgabenstellung angesprochen, er findet sich aber weder in den „erwarteten Prüfungsleistungen" noch in den „Bewertungskriterien" wieder. Die Art, in der die Schüler antworten sollen, legt den Verdacht nahe, dass der Autor den Operator „erläutern" reproduktiv auslegt und weit fasst. Die Orientierung an der konkreten Quelle, die durch den Operator angezeigt ist, wird nicht deutlich verlangt. Eher legt der vorgegebene Katalog den Verdacht nahe, die Schüler sollten alles schreiben, was sie wissen. Im Sinne der EPA-Richtlinien wird somit der Anforderungsbereich II nur partiell und implizit berücksichtigt. Inwieweit die Anführung dieser Aspekte durch den Prüfling zu einer qualitativ bessere Arbeit führt, wird nicht deutlich.

Zu Aufgabe 3: Nachdem in Aufgabe 1 und 2 nur die historische Arbeitstechnik „Quellenkritik" abgeprüft wurde, sollen im Anforderungsbereich III gewonnene Erkenntnisse und neue Problemstellungen im Hinblick auf ein eigenes, fundiertes historisches Urteil von den Schülern reflexiv angewendet werden. In dieser spezifischen Aufgabe lautet die diesbezügliche Frage schlicht: „Vergleichen Sie beide Reaktionen". Grundsätzlich kommen in diesem Anforderungsbereich didaktische Kategorien wie Multiperspektivität und Problembewusstsein sowie allgemeiner abwägende Urteile und Argumentationen zum Tragen. Es soll also aufbauend auf dem bisher Geleisteten historisch gedacht werden. Der Operator „vergleichen" verlangt gemäß EPA-Vorgaben, dass die Schüler „auf der Grundlage von Kriterien historische Sachverhalte problembezogen gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Teil-Identitäten; Ähnlichkeiten, Abweichungen oder Gegensätze zu beurteilen".[21] Der Autor hebt in seinen Lösungsangaben vor allem auf den Bereich der Gemeinsamkeiten ab, wobei die vorgegebenen Antworten zumeist auf der Sachebene verbleiben. His-

20 An dieser Stelle beruft sich der Autor auf Kleßmann; vgl. Kleßmann, Christoph/Wagner, Georg (Hgg.): Das gespaltene Land. Leben in Deutschland 1945 bis 1990. Texte und Dokumente zur Sozialgeschichte, München 1993.

21 EPA 2005, S. 8.

torisches Denken im Sinne historischer Methodenkompetenz für den Umgang mit den beiden Quellen wird aber kaum gefordert. Die Beantwortung der Fragestellung kann als Anwendung einer historischen Arbeitstechnik verbleiben. Eigene problemorientierte Re-Konstruktionen z.B. können von den Schülern daher wohl nur dann geleistet werden, wenn der Unterricht dies explizit angeregt hat.

Dazu wäre es aber hilfreich, wenn sich diese Leistungen in den Anforderungs- und Bewertungskriterien wieder finden würden. Z.B. geht der Generationenkonflikt nicht direkt aus den Quellen hervor, sondern letztlich handelt es sich um die Sichtweise von Erwachsenen auf einen speziellen Aspekt der Jugendkultur. Die Auseinandersetzung ist also nur einseitig zu erfassen. Die Äußerungen der jeweiligen jungen Generation können den Schülern nur aus dem vorherigen Unterricht bekannt sein. Hier stellt sich dann aber die Frage, inwieweit es jetzt noch um die beiden Texte geht oder ob nicht eher allgemein argumentiert werden soll. So wird hinsichtlich der didaktischen Kategorien der Anspruch der EPA in der Aufgabe nicht eingelöst.

Im Hinblick auf die angesprochenen **Kompetenzen** bleibt festzuhalten, dass die Aufgabenstellung insgesamt vor allem die historische Sachkompetenz, allerdings in ihrer Verkürzung auf das Erfassen und Reproduzieren von Inhalten, anspricht. Wie in den „unterrichtlichen Voraussetzungen" deutlich wird, betont der Autor dabei Aspekte wie „Verwestlichung", „Trennung" bzw. „Verflochtenheit" der beiden Staaten. Bezogen auf die Kompetenzen eines prozeduralen Kompetenzmodells müsste aber gerade der Anforderungsbereich III schärfer gefasst werden. Wenn historisches Denken immer eine Orientierungsleistung im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft beinhaltet, ist dem Autor an dieser Stelle mehr Mut zu wünschen. So könnte der Autor, indem er eine Fragestellung im Bereich III angibt, die explizit nach den Deutungsmustern fragt, gerade an einem solchen affinen Thema historisches Denken gut einfordern. Konstitutiv müssten für eine gute Prüfungsleistung von den Prüflingen Gegenwartsbezüge hergestellt und Urteile bzw. Argumente abgewogen werden können, so dass sie zu einer eigenen, begründeten und reflexiven Re-Konstruktion befähigt (eventuell sogar gezwungen) würden.

Die Anforderungen der Methodenkompetenz hinsichtlich des historischen Denkens, der Aufgabe entsprechend vornehmlich in re-konstruktiver Hinsicht, werden in dieser Aufgabe, gemessen daran, wie der Autor sie beantwortet wissen will, deutlich unterschritten. So geht es ihm zu einseitig um eine historische Quellenkritik auf der Ebene von Arbeitstechniken. Durch einen kompetenzorientierteren Zuschnitt könnte hier die Analyse

der inhärenten Deutungsmuster noch dezidierter historisches Denken einfordern. Die Methode beschränkt sich weitestgehend in Aufgabe 1 auf die Reproduktion bzw. die Informationsentnahme. Hierbei handelt es sich aber um eine allgemeine Kompetenz und keine genuin historische. Ausgeschlossen wird eine vertiefte Beantwortung der Aufgabenstellungen unter Einbezug der Deutungen der Autoren durch die Offenheit der Anforderungs- und Prüfungskriterien aber nicht. In den „Beschreibungen der erwarteten Prüfungsleistungen" findet sich dieser Aspekt historischen Denkens aber nicht wieder. Das Thema bietet sich durchaus an, historisches Denken anzuregen und auch abzuprüfen. Gegenwärtige Orientierungsprobleme müssten eigentlich auf der Hand liegen und von den Schülern als solche auch thematisiert werden können. Die Re-Konstruktionskompetenz und in der Folge die Orientierungskompetenz könnten durch diese Materialien gut angesprochen werden, wenn die Schüler im Anschluss an die Aufgaben 1 und 2, wie von den EPA gefordert, zu eigenen Werturteilen und Orientierungen kommen dürfen (und müssen).

Im Hinblick auf die Fragekompetenz lässt sich nur schwer ein Urteil bilden. Es bleibt aber festzuhalten, dass der Operator „vergleichen" im Sinne der EPA durchaus zu eigenen Fragen im Sinne von Abwägungen und Schwerpunktsetzungen auffordert. Dies wird in den erwarteten Prüfungsleistungen aber viel zu wenig berücksichtigt.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass der Autor im Ganzen eine produktive Aufgabenstellung vorstellt, die sowohl inhaltlich als auch methodisch historisches Denken im Rahmen einer Abiturprüfung für einen Grundkurs abtesten kann. Dennoch müsste hierfür die jeweilige Aufgabenstellung der einzelnen Aufgabenbereiche stärker sowohl an die EPA Vorgaben als auch an ein historisches Kompetenzmodell zurück gebunden werden. Die oben angedeuteten Lücken in der Fragestellung könnten durch ein solches Vorgehen gelöst werden. Wenn dies sowohl in der Fragestellung als auch bei den Anforderungen und Prüfungskriterien geleistet würde, könnte diese Aufgabenstellung als Grundlage der Überprüfung historischen Denkens am Ende der Schulzeit durchaus dienen.

(J.-P. B.)

c) Aufgabe „Holocaust-Motive von Täterinnen und Tätern (Erörterung verschiedener Deutungen aus unterschiedlichen Darstellungen)"; schriftlich, Grundkurs

Aufgabenstellung: Diese schriftliche Prüfung für den Grundkurs thematisiert die so genannte Goldhagen-Debatte. Dass in dieser Aufgabe eine so junge historiografische Kontroverse zum Thema einer Klausur gemacht wird, ist – gerade vor dem Hintergrund geforderter Wissenschaftspropädeutik und einer Orientierung auf Geschichtskultur – ein lobenswerter Fortschritt. Die Schülerinnen und Schüler sollen Goldhagens These erörtern[22], „dass eine bösartige Form des deutschen Antisemitismus den deutschen Täterinnen und Tätern die erforderliche Motivation geliefert habe, sich an der Vernichtung der Juden bereitwillig zu beteiligen".

Anhand zweier Materialien (Darstellungen) sollen die Schülerinnen und Schüler drei Teilaufgaben bearbeiten. Zum einen das Material „M1", einen Auszug aus Goldhagens umstrittenen Werk „Hitlers willige Vollstrecker"; in diesem Abschnitt wird der „eliminatorische Antisemitismus" der Deutschen erläutert und als entscheidende Motivationskomponente für die Ermordung der Juden herausgestellt.

Zum anderen liegt den Schülerinnen und Schülern das Material „M2" vor – ein Auszug aus einem Aufsatz des Politikwissenschaftlers Werner Manoschek, der die monokausale These des „tief verankerten Vernichtungswunsch[es] der Großdeutschen" dezidiert ablehnt. Diese These, so Manoschek, sei keine „hinreichende Voraussetzung für den Holocaust" und erläutere nicht den Völkermord an den Sinti und Roma sowie die Mittäterschaft der Ukrainer und Letten am Judenmord.

Die Schülerinnen und Schüler sollen drei Aufgaben bearbeiten: Zunächst soll in Aufgabe 1 die Auffassung Goldhagens wiedergegeben werden – mit einem Verweis auf „M1". Die Aufgabe 2 erfordert, dass folgende Behauptung aus „M1" erläutert wird: „Daß die Täter den Massenmord billigten und bereitwillig daran teilnahmen, steht fest."

Die dritte Aufgabe bezieht schließlich auch „M2" mit ein. Die Schülerinnen und Schüler sollen – ausgehend von den Ausführungen in „M2" – folgende These aus „M1" „[be]urteilen":

> „Allein im Hinblick auf das *Motiv* [kursiv im Original, J.A., S.B.] ist bei den meisten Tätern eine monokausale Erklärung ausreichend. Die These ist also: Die bösartige Form des deutschen Rassenantisemitismus ist *in diesem historischen Fall* [kursiv im Original, J.A., S.B.] nicht nur ein zureichender Grund für die Entscheidungen der NS-Führung, sondern er lieferte den Tätern auch die erforderliche Motivation, sich an der Vernichtung der Juden bereitwillig zu beteiligen. Natürlich könnte auch eine Reihe anderer Faktoren – unabhängig von ihrem Antisemitismus oder in Verbindung mit diesem – die Deutschen veranlasst haben, die Juden zu ermorden. Doch dem war nicht so."

22 „Erörtern" ist hier einer der übergeordneten Operatoren, die Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen verlangen, d.h. Wiedergabe, Erläuterung sowie Beurteilung.

Aufgabe 1: Gefordert ist hier lediglich die Wiedergabe der Auffassung Goldhagens, es geht demnach um das Textverständnis, wobei die Kenntnis über den Antisemitismus eine Bedingung für das Verstehen dieses Textes ist. Zudem wird eine Erschließung dieser Darstellung ohne vorheriges Wissen über den Nationalsozialismus sowie den Holocaust nicht möglich sein. Bei der Reproduktion des Auszuges aus der Monografie Goldhagens müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der so genannte „eliminatorische Antisemitimus" *das* Motiv dafür gewesen sei, dass die Deutschen bereitwillig am Mord an den Juden mitgewirkt hätten.

Diese Aufgabe verlangt primär gründliches Lesen; der Schwierigkeitsgrad des Textauszuges erscheint nicht hoch, zumal hier monokausal argumentiert wird. Umso mehr überrascht der Erwartungshorizont bezüglich dieser Teilaufgabe. Dort wird darauf hingewiesen, dass die Prüflinge Goldhagens „Position und die Begründungen, die er dafür angibt" analysieren sollen. Von einer Analyse kann hier jedoch nicht die Rede sein, da ausnahmslos die Position des Verfassers erkannt und wiedergegeben werden soll. Zudem fällt auf, dass dezidiert von „Begründungen" (im Plural) gesprochen wird, die Goldhagen angebe, obwohl dieser – im gegebenen Ausschnitt – weitgehend monokausal argumentiert. Schließlich erscheint bei einer tiefergehenden Analyse des Auszuges aus „Hitlers willige Vollstrecker", dass Goldhagen hier primär nur Behauptungen aufstellt.[23] Wenn die Schülerinnen und Schüler zu dieser Erkenntnis kämen, wäre dies in der Tat mehr als lediglich Reproduktion und käme einer „Analyse", wie es auch im Erwartungshorizont aufgeführt ist, gleich. Diese Anforderung wird indes nicht aus der Aufgabenstellung deutlich, so dass auch kaum zu

23 Besonders die ersten beiden Sätze in dem Textauszug aus „Hitlers willige Vollstrecker" zeigen, dass Goldhagen allenfalls eine negative Begründung für seine These anführt: „Daß die Täter den Massenmord billigten und bereitwillig daran teilnahmen, steht fest. Daß ihre Zustimmung im wesentlichen von dem Bild bestimmt war, das sie von den Juden hatten, kann man ebenfalls mit Gewißheit sagen, denn es läßt sich kein plausibler Grund für ihr Handeln nennen." Anzumerken ist, dass hier nicht offenkundig wird, welches Kriterium von Plausibilität für Goldhagen überhaupt gilt.

erwarten ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Darstellung analysieren. In dieser Form ist daher der Erwartungshorizont nicht komplementär zu der Aufgabenstellung und überfordert womöglich die Schülerinnen und Schüler.

Der Erwartungshorizont enthält zudem einen strukturellen Fehler: Nachdem erläutert wird, was die Schülerinnen und Schülern leisten sollen, nämlich „Goldhagens Position und die Begründungen, die er dafür angibt" zu analysieren, folgt eine Paraphrase der Aufgabenstellung. Erneut wird aufgeführt, was von den Prüflingen verlangt wird: „Sie geben mit eigenen Worten wieder, wie Daniel J. Goldhagen sein Auffassung zur besonderen Form des deutschen Antisemitismus darlegt."

Erst nach dem zweiten Spiegelstrich gibt der Autor seine Beispiellösung an, die der Leser aber schon nach dem ersten Spiegelstrich erwarten durfte. Überdies wird nicht deutlich, welche Begründungsformen die Schülerinnen und Schüler in dem Text erkennen sollen. Weiter wird inhaltlich nicht erläutert, was überhaupt damit intendiert ist, wenn gefordert wird, wiederzugeben, „wie Daniel J. Goldhagen seine Auffassung zur besonderen Form des deutschen Antisemitismus darlegt".

Ferner lässt sich bezüglich dieser Aufgabe sagen, dass sowohl die Anforderung als auch der Erwartungshorizont den gängigen Klausurentypen entsprechen. Negativ anzumerken ist, dass sich der Erwartungshorizont deutlich von der Aufgabenstellung unterscheidet, indem zwei sehr differente Operatoren („wiedergeben" und „analysieren") benutzt werden. Überdies fordert dieser Aufgabenteil keine historische Denkleistung. Es handelt sich hier lediglich um eine Reproduktionsleistung, indem die Schülerinnen und Schüler aus der Darstellung „M1" Informationen entnehmen und diese wiedergeben sollen.

Aufgabe 2: Bei dieser Aufgabe soll nun eine Analyse erfolgen, indem die Schülerinnen und Schüler eine „Behauptung" Goldhagens „erläutern" sollen. Lobenswert und logisch erscheint, dass in dieser Aufgabe der Rekurs auf das zuvor im Unterricht behandelte Thema erfolgt. Die Schülerinnen und Schüler sollen – gemäß dem Erwartungshorizont – „historische Sachverhalte" aus ihren zuvor erworbenen Kenntnissen auswählen und anhand dieser die These Goldhagens „begründet" [sic!] „bestätigen". Dennoch ist auch diese Aufgabe problematisch, da die Aufgabenstellung die Anforderungen aus dem Erwartungshorizont nicht abdeckt. Die Schülerinnen und Schüler können aus der ihnen vorliegenden Aufgabe kaum erschließen, dass sie Goldhagens These in einen näheren Zusammenhang einordnen sollen; dies müsste explizit in der Aufgabestellung formuliert sein. Überdies geht hier der Erwartungshorizont über das in der Aufgabenstellung verlangte hinaus, indem dort formuliert wird, die Schülerinnen und Schüler sollten Goldhagens Aussagen „bestätigen". Bei dieser Teilaufgabe soll demnach eine These untermauert werden, eine eigene Meinung, ein eigenes Urteil soll nicht gebildet werden. Dies kann nicht Ziel eines Geschichtsunterrichts sein, der in Anlehnung an die kritische Geschichtsdidaktik (Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität) ausgerichtet ist.

Unpassend ist zudem erneut die Konstellation zwischen Aufgabenstellung und Erwartungshorizont. Die Aufgabenstellung fordert explizit, dass die Schülerinnen und Schüler „die aufgestellte Behauptung" Goldhagens erläutern sollen, während im Erwartungshorizont von einer begründeten Bestätigung die Rede ist. Dies ist widersprüchlich.

Insbesondere die Forderung, die in den Materialien enthaltenen Argumente problembewusst anzuwenden[24], widerspricht dem Erwartungshorizont der Teilaufgabe 2. Hier wird explizit darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler anhand ihrer im Unterricht erlernten Kenntnisse zum historischen Sachverhalt des Holocaust (Sachkompetenz) – „freiwillige Beteiligung an Einsatzgruppen und Mordaktionen, Missbrauch von Häftlingen zu medizinischen Experimenten, aktive Beteiligungen an Deportationen und Selektionen"[25] – die Aussage Goldhagens im 1. Satz des Materials „M1" begründet bestätigen sollen. Hier besteht der Verdacht, dass die Schülerinnen und Schüler implizit dazu angeleitet werden, ihr im Unterricht erworbenes historisches Fachwissen monokausal zu nutzen, um Goldhagens These zu bestätigen. Gerade ein problembewusster Ansatz würde aber u. E. diese These Goldhagens nicht bestätigen wollen.

Aufgabe 3: Bei Aufgabe 3 sollen die Prüflinge Goldhagens monokausale Erläuterung hinsichtlich des Motivs der Täterinnen und Täter anhand von „M2" beurteilen. Die Darstellung „M2" bietet sehr viele, wenn nicht sogar ausschließlich Argumente gegen die Goldhagen-These. Es besteht hier demnach die Gefahr, dass diese Thesen lediglich wiederholt werden, um Goldhagen zu widerlegen. Demnach würde es bereits ausreichen, „M2" zusammenzufassen und die Argumente Manoscheks der These Goldhagens gegenüberzustellen. Die Schülerinnen und Schüler haben nur die Möglichkeit, mittels zweier gegensätzlicher Darstellungen die Stichhaltigkeit der Argumente zu prüfen. Inwieweit die Prüflinge zuvor im Unterricht Erkenntnisse erworben haben, diese Aufgabe auch über den Inhalt der beiden Darstellungen hinaus zu bearbeiten, ist ungewiss. Die Schüle-

24 EPA 2005, S. 27.
25 EPA 2005, S. 27.

rinnen und Schüler können sich einerseits also lediglich auf die in den beiden Materialien enthaltenen Argumente stützen und sich in den Denkhorizonten der beiden Autoren bewegen. Andererseits bliebe ihnen die Möglichkeit, sich von der Beurteilungsaufgabe zu distanzieren und nur die unterschiedlichen Meinungen der beiden Autoren zu rekapitulieren.

Aufschlussreich ist unterdessen wieder der Inhalt des Erwartungshorizontes: Die Schülerinnen und Schüler sollen Manoscheks Argumente analysieren und – rekurrierend auf ihr Vorwissen aus dem Unterricht – dessen Auffassung, warum Goldhagens monokausale Erklärung nicht ausreichend sei, erläutern. In den Vordergrund ihrer Argumentation sollen die Prüflinge dabei auf die Argumente Manoscheks eingehen und sich diese für ihre eigene Argumentation zunutze machen. Im Erwartungshorizont wird dezidiert darauf hingewiesen, dass Goldhagens Position anhand Manoscheks Hinweis widerlegt werden könne, dass der nationalsozialistische Rassismus nicht auf den Holocaust reduziert werden könne. So könnten weder die Verbrechen an den Sinti und Roma oder die Beteiligung Nichtdeutscher am Holocaust mit den Thesen Goldhagens erläutert werden.

Bis zu diesem Punkt reicht es demnach aus, die Argumente aus „M2" zu erläutern und den Thesen Goldhagens gegenüberzustellen. Eigenes Wissen und eigene Meinungsbildung ist bis dato in dieser Aufgabe nicht vorgesehen, zumal im Erwartungshorizont recht deutlich wird, zu welcher Meinung die Schüler kommen sollen. Von Pluralität, einem der wesentlichen geschichtsdidaktischen Prinzipien, fehlt hier jede Spur. Des Weiteren weist die Materialienauswahl ein asymmetrisches Verhältnis hinsichtlich ihrer Kontroversität auf. Das Material folgt dem klassischen Schema ‚These-Antithese'.

Erst im letzten Abschnitt des Erwartungshorizontes dieser Aufgabe wird darauf verwiesen, dass die Schülerinnen und Schüler auch auf andere Argumente eingehen sollen, die nicht in den Materialien enthalten seien. Als Beispiel wird hier das „nationalsozialistische System als Grundlage für den Holocaust" genannt. Dieser Verweis ist u. E. allerdings viel zu undeutlich. Ist damit die Sozialpolitik im Nationalsozialismus gemeint, die zu einer Zustimmung zum Holocaust geführt habe – wie jüngst der Historiker Götz Aly[26] aber weit zuvor auch schon Hans-Ulrich Wehler[27] herausgestellt haben? Oder ist der repressive Staatsapparat im „Dritten Reich" gemeint, der Widerstand für allzu viele Menschen als aussichtslos und zu gefährlich erscheinen ließ?

26 Vgl. Aly, Götz: Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus, Frankfurt/M. 2005.

27 Vgl. Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949, München 2003.

Gleichwohl wird hier deutlich, dass einerseits vielschichtig argumentiert und zum anderen neueste Forschungsergebnisse in die Argumentation mit einbezogen werden könnten – wenn es denn in der Aufgabenstellung entsprechend klar gefordert würde. Überdies fehlt dieser Klausur ein Gegenwartsbezug. Es wird nicht deutlich, welche Relevanz diese Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler haben soll: Wozu sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die Thesen Goldhagens zu verstehen? Was können sie anhand dieser Klausur (historisch) lernen? Und warum müssen sie dies nachweisen?

Der größte Schwachpunkt dieser Aufgabe ist jedoch eindeutig der zu enge Bezug zu den Materialien; die Prüflinge werden kaum dazu angehalten, eigene Begründungen für ihre Argumentation heranzuziehen, da die wesentlichen Positionen bereits in den Materialien vorgegeben sind. Aufgrund der Aufgabenstellung ist zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler Goldhagens monokausale und nicht wirklich begründete These zurückweisen – und letztlich die Argumentation Manoscheks der Goldhagen-These vorziehen. Die Möglichkeiten, dass die Prüflinge die Darstellung Manoscheks kritisieren oder deren Relevanz in Frage stellen, erscheinen angesichts der Struktur der Klausur und der Aufgabenstellung als sehr gering. Der Erwartungshorizont fordert nämlich unter anderem, dass die Schülerinnen und Schüler die Positionen Goldhagens mit denen Walter Manoscheks widerlegen. Die Aufgabenstellung ist in Verbindung mit dem Erwartungshorizont somit tendenziös. Gefordert wird, dass die Schülerinnen und Schüler Goldhagens Argumentation zurückweisen. Dabei sollen sie sich stark auf die Ausführungen Manoscheks beziehen. Dass die Prüflinge hier individuell historisch Sinn bilden, ist nicht zu erwarten.

Bewertungskriterien: Die Note „gut" erreichen die Prüflinge, wenn sie die in den Darstellungen enthaltenen Thesen und Argumente vollständig erfassen, diese nachvollziehbar erörtert sowie geprüft werden und schließlich eine eigene Stellungnahme erfolgt. Dezidiert wird hier von „Dekonstruktion" gesprochen. Die „gegebenen Deutungen" sollen de-konstruiert werden. Was damit genau gemeint ist, wird nicht ausgeführt. Wenn unter De-Konstruktion – wie bei FUER Geschichtsbewusstsein – jedoch die Analyse von bereits vorliegenden historischen Sinnbildungen (Narrationen) verstanden wird, ist für diese Klausur zu konstatieren, dass diese Operation hier allenfalls ansatzweise von den Schülerinnen und Schülern gefordert wird. Die Sinnbildungsangebote der beiden Autoren werden nur

oberflächlich auf ihre Triftigkeit hin analysiert. Ob dies bei Manoschek überhaupt der Fall sein soll, erscheint angesichts der bereits kritisierten Aufgabenstellung mehr als fraglich.

Auch eine weitere Erläuterung wirft Fragen auf: „Beide Deutungen werden von den Prüflingen insgesamt gründlich beurteilt. Sie erfassen und bewerten sicher die Perspektiven und Absichten der Autoren." Waren diese Anforderungen wirklich Gegenstand der Klausur? Weder in den Aufgaben noch im Erwartungshorizont wird thematisiert, dass die Thesen Manoscheks de-konstruiert werden sollen. Die komplette Klausur ist im Prinzip darauf ausgerichtet, Goldhagens Thesen mit denen Manoscheks zu widerlegen.[28] Was indes die Autoren für „Perspektiven und Absichten" haben, wird mit keinem Wort, mit keiner Silbe in den Aufgaben oder im Erwartungshorizont erwähnt.

Lobenswert und zugleich wünschenswert erscheinen diese Anforderungen allemal – sie sind Gegenstand einer jeden Quellenanalyse. Wenn die Schülerinnen und Schüler dies bei der Bearbeitung der Klausur berücksichtigen, ist dies also nicht falsch oder schlecht. Allerdings werden diese Anforderungen zuvor aus der Aufgabenstellung nicht deutlich.

Die Note „ausreichend" erreichen die Prüflinge, wenn sie „die in den beiden Darstellungen enthaltenen These und Argumente in den Grundzügen erfassen". Diese sollen „ansatzweise erörtert" werden, ehe eine eigene Stellungnahme folgt. Schließlich sollen sich die Schülerinnen und Schüler bei der „Dekonstruktion der gegebenen Deutung" an die jeweiligen Teilaufgaben anlehnen, wobei sie „zur Prüfung der Argumente vor allem Fachwissen zum Problemfeld ‚Holocaust' [anwenden], das aber nicht in allen Teilen klar und differenziert ist". Weiter heißt es: „Sie [die Schülerinnen und Schüler, J.A., S.B.] beurteilen ansatzweise, inwieweit beide Deutungen den Holocaust hinreichend erklären. Dabei erkennen sie Perspektiven und Absichten der Verfasser in ihren Grundlagen und werten diese knapp."

Diese Bewertungskriterien sind viel zu schwammig und zu oberflächlich definiert! Es müsste genauer erläutert werden, was mit „ansatzweise" und was mit „in Grundzügen" gemeint ist. Diese Bewertungskriterien sind in dieser Formulierung nicht transparent, sie erscheinen vielmehr als zu subjektiv.

28 Zu erörtern wäre hier, ob der Textauszug aus der Goldhagen-Monografie dessen Thesen überhaupt gerecht wird und ob hier nicht eine (zu) verkürzte Darstellung dazu dient, die Thesen Goldhagens allzu leicht widerlegbar zu machen.

Fazit: Die „Goldhagen-Klausur" fokussiert mit der Aufgabenstellung das aus heutiger Sicht (zumindest zunächst oder oberflächlich gesehen) befremdliche Verhalten „der Deutschen" auf eine wesentliche Teiloperation historischer Sinnbildung – nämlich auf die Erklärung eines historischen Sachverhalts, hier einer Handlung. Dies soll der Aufgabenstellung gemäß auf dem Wege der De-Konstruktion geschehen, nämlich in Form der Herausarbeitung der Erklärung Goldhagens. Hierauf zielen die Teilaufgaben 1 und 2 ab: Herausarbeitung dessen, was Goldhagen an Erklärungen anführt, und weitergehende Erläuterung. Während ersteres durchaus als reproduktive Aufgabenstellung gesehen werden könnte (wenn nicht der Erwartungshorizont bereits darüber hinaus ginge), ist Teilaufgabe 2 deutlich mehr. Sie setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler die von Goldhagen angeführten Erklärungsmuster jeweils verstehen und mit eigenen Worten erläutern. Die Teilaufgabe, die zur Bewertung dieser Erklärung durch Goldhagen aufruft, impliziert aber mehr als eine De-Konstruktion – sie setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler eine eigene Sinnbildung vornehmen, also Re-Konstruktion. Dazu stehen ihnen neben Goldhagens Erklärungsmustern nur diejenigen Manoscheks zur Verfügung.

Die Klausur zeichnet sich daher auch nicht als Impulsgeber eigenständiger Fragen aus. Im Gegenteil: Durch die Gegenüberstellung eines monokausal argumentierenden Ausschnitts der Darstellung Goldhagens und der direkt auf diese Monokausalität bezogenen Kritik Manoscheks wird den Schülerinnen und Schülern implizit suggeriert, dass Goldhagen aufgrund seiner monokausalen Argumentationsstruktur kritisiert werden müsse. Durch Unterkomplexität der Materialien enthalten diese keine die historischen Denkprozesse „auslösende" Funktion. Die Schülerinnen und Schüler werden anhand des zu geringen Komplexitätsgrads beziehungsweise der Reduktion auf den Fokus ‚Geschichte' nicht zum gewünschten Grad historischen Denkens angeregt. Zwar wird im Erwartungshorizont explizit auf die Operation der De-Konstrukion verwiesen, eine Prüfung auf Plausibilität der Deutungen kann aber durch das Verharren im Fokus ‚Geschichte' ohne eine stark ausgeprägte historische Sachkompetenz nicht geleistet werden. Eine plausible, transparente De-Konstruktion verlangt nach zusätzlichem Material.

So fehlen zum Beispiel Verweise auf die Quellenauswahl der Autoren, die in der Regel Aufschluss über den Deutungsprozess ihrer Geschichtsdeutungen geben. So könnten beispielsweise Materialien herangezogen werden, die bei den Schülerinnen und Schüler eine Problematisierung hinsichtlich der Genese von Deutungsmustern beziehungsweise Darstellungen von Geschichte evozieren.

Der zentrale Schwachpunkt dieser Klausur ist indes die mangelnde Kongruenz zwischen Material, Aufgabenstellung und Erwartungshorizont. Diese ungenügende Passung führt auch dazu, dass diese Klausur tendenziös ist und ein negatives Urteil über die Thesen Goldhagens direkt vorgibt.

(J.A., S.B.)

d) Aufgabe „Reichspräsidentenwahl 1925 (Interpretation einer Einzelquelle)"; schriftlich, Leistungskurs

Wie gezeigt wurde, ist der prüfende Zugriff auf die Fähigkeit der Abiturienten, eine Einzelquelle zu interpretieren, in seiner Umsetzung für das Grundkurs-Niveau anhand des Liedes „Die Partei hat immer Recht ..." als misslungen zu bewerten.[29] Für das Leistungskurs-Niveau wird eine entsprechende Leistungsüberprüfung am Beispiel einer Quelle zur Reichspräsidentenwahl, nämlich eines Wahlplakates von 1925, präsentiert.[30] Sie ist völlig anders strukturiert, indem sie zwar ebenfalls in – hier sind es vier – Teilaufgaben unterteilt ist, diese aber lediglich als Teilschritte einer umfassenden Interpretation des Wahlplakates angesehen werden. Sie lauten:

„Interpretieren Sie das Wahlplakat, indem Sie

1. das Plakat analysieren,
2. die Wahlaussage des Plakates im historischen Kontext erklären,
3. die im Plakat behaupteten historischen Kontinuitäten erläutern und
4. diskutieren, inwieweit sich die Aussage des Plakates für die weitere Entwicklung der Republik als zutreffend erweisen sollte."

Als Alternative wird gar vorgeschlagen, nur die umfassende Aufgabenstellung „Interpretieren Sie das Wahlplakat" zu stellen, und die Unterteilung in Einzelaufgaben fortzulassen. Diese Formulierung dieses zweiten Aufgabenformates wirft ein Licht darauf, wie die erste, ausführliche Fassung verstanden werden muss, zumal ihnen ein gemeinsamer Erwartungshorizont beigegeben ist: Die Unterteilung der Aufgabenstellung ist letztlich nur eine Hilfestellung, die dem Prüfling Arbeit und Kenntnisse abnimmt. Ohne sie muss er nämlich – so die dahinter stehende Logik – selbst wissen und entscheiden, was zur sachgerechten Interpretation der

29 Vgl. oben S. 720 ff.

30 Es ist einer bekannten Sammlung von politischen Plakaten der deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts entnommen: Arnold, Anschläge, 1981, Blatt 50.

Quelle gehört, und wie diese zu gliedern ist. Für beide Formen der Aufgabenstellung (mit und ohne Unterteilung) ist ein gemeinsamer Erwartungshorizont vorgegeben. Das wirft die Frage auf, inwiefern die Aufgabenformulierer davon ausgehen, dass es eine material- und gegenstands- sowie frageunabhängige Methode der Quellenauswertung gibt, die vom Schüler auch ohne konkrete Aufgabenformulierung erwartet werden kann. Wie soll bei einer solchen globalen Aufgabenstellung mit eigenständigen Fragen und Auswertungen der Quelle umgegangen werden, in denen sich spezifische Interessen und Problematisierungen durch den Prüfling spiegeln?

Die Unterstellung einer derartigen, für alle Quellen fraglos gültigen Methode der Quellenauswertung, die sich hier durch die Kombination der globalen Aufgabe mit dem eindeutigen Erwartungshorizont ergibt, legt fest, dass mit der Aufgabe die Kompetenz zur Auswertung historischer Materialien allenfalls auf intermediärem Niveau[31] überprüft werden kann, denn sämtliche Aspekte der Reflexion dieser konventionellen Methode auf ihre Eignung und Passung zur Fragestellung und zum Material wären damit ausgeschlossen.

Sinnvoller wäre die globale Aufgabenstellung, wenn der Erwartungshorizont ausdrücklich den Anspruch formulierte, dass es Teil der Quelleninterpretation ist, eine bestimmte Fragestellung und eine Bestimmung des vorliegenden Materials zum Ausgangspunkt der Interpretation zu nehmen. In diesem Falle müsste der Erwartungshorizont also die implizit mitgedachte Teilaufgabe mit formulieren, dass der Prüfling zunächst aus seiner Kenntnis des historischen Hintergrundes eine Fragestellung an die Quelle zu formulieren und eine konkrete Auswertungsmethode zu wählen (und zu begründen) habe. Dies ist jedoch hier nicht der Fall.

Die differenzierte Fassung der Aufgabe hingegen stellt eine solche Fragestellung – wenn auch erst in einer späteren Teilaufgabe – explizit, und schränkt damit die Bearbeitungsmöglichkeiten durch den Prüfling ein. Andere Fragen an die gleiche Quelle, die Thematisierung anderer Aspekte sind damit ausgeschlossen.

Hinsichtlich der ersten Frage ergibt sich daraus aber auch, dass die beiden Aufgabenformate nicht gleichwertig sind. Sie hätten allenfalls durch verschiedene Erwartungshorizonte ansatzweise gleichwertig gemacht

31 Hier wird auf das Kompetenz-Strukturmodell „Historisches Denken" und seine Graduierungslogik Bezug genommen, die zur Zeit der Veröffentlichung der EPA nicht vorlagen, grundsätzlich aber auch zur Beurteilung älterer Konzepte herangezogen werden können, sofern die Beurteiler die Existenz dieser Konzepte nicht unterstellen.

werden können, die es dem Prüfling im globalen Fall zugestehen, auch andere Fragen zu bearbeiten.

Als Material ist dem Prüfling ein Wahlplakat der SPD zur Reichspräsidentenwahl 1925 in hoffentlich farbiger Reproduktion vorgelegt. Es zeigt einen Burschenschafter aus der Mitte des 19. Jahrhunderts (mit schwarz-rot-goldener Schärpe) und einen Arbeiter unbestimmter Zeitzuordnung, die von je einer Seite die Stange einer schwarz-rot-goldenen Fahne umfassen. Der Plakattext stellt die Revolution von 1918 in die Tradition von „Grimm und Uhland" – sie habe deren Willen, symbolisiert im schwarz-rot-goldenen Banner, vollendet. Schließlich wird zur Wahl des „Kandidaten des Volksblocks", Wilhelm Marx, aufgerufen.

Die beigegebenen Erläuterungen nehmen den Prüflingen die Identifikation der abgebildeten Figuren wie auch das Wissen um die Bedeutung der Namen „Grimm" und „Uhland" und deren Einordnung in den historischen Zusammenhang „Deutsche Nationalversammlung 1849" ab, nicht aber die Kenntnis des „Volksblocks" und des erwähnten Politikers Wilhelm Marx – auch gerade nicht das Wissen, dass dieser nicht Mitglied der SPD, sondern des Zentrums war.

Zu den unterrichtlichen Voraussetzungen heißt es, die Schüler beherrschten (methodisch) die Interpretation von Bildquellen und verfügten (inhaltlich) über Kenntnisse bezüglich der Geschichte der Revolution 1848/49 sowie der Geschichte der Weimarer Republik (Revolution von 1918, die Reichspräsidentenwahl von 1925, Scheitern der Weimarer Republik u.a.).

Die einzelnen Teilaufgaben sind fast eindeutig den Anforderungsbereichen zugeordnet. Die **erste Teilaufgabe,** das Plakat zu „analysieren", gilt dabei als Reproduktion (AFB I). Erwartet wird hier weitgehend eine Beschreibung der Gestaltungselemente, welcher jedoch ihrerseits eine „Vorstellung" des Plakats vorangehen soll, in die sowohl die Wiedergabe von im Präsentationstext zu findenden Informationen als auch Wissen aus dem Unterricht eingehen sollen. An einigen Stellen werden dabei bereits einzelne Transferelemente erwartet, insofern die Prüflinge aus der Präsentation des schwarz-rot-goldenen Banners im Plakat auf die republikanische Ausrichtung der Träger schließen sollen (Sachurteil). Allerdings können sie zu dieser Erkenntnis auch auf einfacherem Wege gelangen, indem sie den Hinweis beachten, es handle sich um ein „Wahlplakat des Wahlausschusses der SPD". Der Operator „analysieren" ist hier gerade wegen der Reproduktionslastigkeit der erwarteten Leistungen durchaus fehlerhaft verwendet, gemäß den Ausführungen im systematischen Teil der EPA gehört er denn auch zum AFB II (EPA 2005, S. 6).

Die **zweite Teilaufgabe** lautet dahingehend, dass die Prüflinge die „Wahlaussage" des Plakats „im historischen Kontext erklären" sollen. Dies wird im Erwartungshorizont als Deutungsleistung eingeordnet und somit (korrekterweise) dem AFB II zugewiesen. In die Deutung soll eine Mobilisierung des Sachwissens über die Revolutionen von 1848 und 1918 sowie über die Reichspräsidentenwahl von 1925 eingebracht werden. Insbesondere wird erwartet, dass die Prüflinge die (pro-)republikanische Ausrichtung des „Volksblocks" herausarbeiten und dabei erkennen, dass SPD und Zentrum hier zusammen gehen. Sie sollen dabei die Charakteristik dieses „Volksblocks" als eines gemeinsamen Wahlbündnisses einer bürgerlichen und einer aus der Arbeiterbewegung stammenden Partei erkennen und herausarbeiten, dass dieses Bündnis im Plakat durch eine historische Erzählung legitimiert wird. Diese visuelle Erzählung stellt die Arbeiterbewegung (symbolisiert durch einen Mann in Arbeitskleidung) als die von den bürgerlichen Revolutionären von 1848er (symbolisiert durch einen Burschenschafter) legitimierte Erbin und Fortführerin ihrer Ziele dar und präsentiert die Fahne „Schwarz-Rot-Gold" als das diese Nachfolge symbolisierende Vermächtnis. Als Wahlaussage soll der Versuch der Mobilisierung bürgerlicher wie sozialistischer Wähler für einen gemeinsamen Kandidaten herausgearbeitet werden.

Schließlich sollen die Prüflinge auch die Gegenseite (Hindenburg und „schwarz-weiß-rot") charakterisieren und darlegen, dass deren Sieg von Seiten des Volksblocks als eine Gefahr für den Bestand der Republik gedeutet werde. Auch hierzu ist sowohl die Wiedergabe von unterrichtlich vorbereitetem Wissen (Hindenburg, Schwarz-Weiß-Rot) als auch die aufmerksame Analyse von Elementen der Quelle nötig („wollt ihr verraten?").

Diese Aufgabe verlangt zum einen von den Prüflingen sehr konkrete Kenntnisse über die Reichstagswahl 1925, da die zu erläuternde Gegenseite, d.h. der Reichsblock mit Hindenburg, nur ganz allgemein angedeutet wird. Der Erwartungshorizont formuliert hier eine Wiedergabe von Wissen *à propos* des Plakats, die in der Aufgabenformulierung selbst gar nicht angelegt ist, beschreibt jedoch nicht, in welcher Art und Weise eine Erklärung oder auch Kontextualisierung des Plakats erfolgen kann.

Die eigentliche Aufgabenformulierung verlangt vor allem eine Ausdeutung der im Plakat gemachten historischen Aussage – und überschneidet sich darin in weiten Teilen mit der Aufgabe 3. So soll der Prüfling erkennen, dass hier im Bild eine Übergabe der Fahne vom Burschenschafter zum Arbeiter stattfindet, nicht etwa ein Ringen um die Fahne oder aber ein gemeinsames Tragen dieser Fahne bereits 1848. Dazu muss er die bildliche Darstellung und die narrative Struktur des Textes (48 – Väter; 18 – Enkel; die schiefe Verwandtschaftslogik darf wohl übersehen werden) miteinan-

der verbinden, womit zumindest die Deutung der Szene als ein Streit auszuschließen ist. Allerdings sind durchaus unterschiedliche narrative Ausformulierungen denkbar („So, wie wir damals zusammen gingen, so auch heute" und „Damals waren die Burschenschafter die Bannerträger, heute haben wir das übernommen"), zwischen denen zu entscheiden schwierig ist – zumal diese Darstellung entgegen der Erzähllogik ja gerade nicht in der Aufforderung zur Wahl eines echten Sozialdemokraten mündet, sondern vielmehr einen bürgerlichen Kandidaten stützen soll.[32] Im Erwartungshorizont hätten wohl beide Erläuterungen als möglich angegeben werden müssen. Die Aufgabenstellung erfordert demnach – zumindest, wenn sie so ausgelegt wird, wie der Erwartungshorizont andeutet – deutlich mehr als nur die Erklärung einer Aussage. Sie beinhaltet bereits die Notwendigkeit zur De-Konstruktion einer historischen Erzählung im Plakat. Damit aber überschneidet sie sich grundlegend mit derjenigen der folgenden Teilaufgabe.

Auch **Aufgabe 3** ist dem AFB II zugeordnet. Sie verlangt die Erläuterung der „im Plakat behaupteten Kontinuitäten". Im Erwartungshorizont wird die Aufgabenstellung dahingehend ausgelegt, dass „die Prüflinge [...] Verknüpfungen zwischen den Revolutionen von 1848 und 1918 herstellen, indem sie Kontinuitäten erläutern [...]". Damit aber erweisen sich Aufgabenstellung und Erwartungshorizont als hinsichtlich der in ihnen verlangten Operationen des historischen Denkens inkompatibel: Letzterer erwartet, dass die Schüler(innen) entweder selbst im Laufe der Anfertigung der Klausur ihr Wissen um 1848 und 1918 aktivieren und Kontinuitäten benennen oder im Unterricht gelerntes Wissen über solche Zusammenhänge hier anwenden. Er zielt somit auf das Ergebnis eines Re-Konstruktionsprozesses. Die Aufgabenstellung dagegen verlangt eine De-Konstruktionsleistung der im Plakat behaupteten Kontinuitäten, zielt also – in teilweiser Verdoppelung der Aufgabenstellung aus Aufgabe 2 – auf die historische Aussage des Plakats, nicht auf die Kenntnisse oder Denkergebnisse der Schüler über die „historische Wirklichkeit".

Die nicht als abschließend zu verstehende Liste möglicher zu erwähnender Einzelheiten hilft (z.B. einem externen Korrektor) bei der Klärung der Frage, was denn hier wirklich geleistet werden soll, auch nicht weiter, denn sie nennt nur solche Kontinuitäten, die als tatsächlich gegeben angesehen und auch im Plakat behauptet oder wenigstens mit einiger interpretatorischer Weite als in ihm angedeutet erkannt werden können. Im Erwartungshorizont fehlt schlicht die Vorgabe, dass darauf zu achten ist, ob und wie die Schülerinnen und Schüler diese Kontinuitäten triftig als im Plakat behauptet begründen – etwa in folgender Formulierung: „Die Aufgabe ist erfüllt, wenn die Prüflinge begründet herausarbeiten, dass im Plakat folgende ‚Kontinuitäten' zwischen den Revolutionen 1848 und 1918 behauptet oder angedeutet werden." Auch wäre es durchaus wünschenswert, wenn die Aufgabe zusätzlich die Überprüfung der Triftigkeit der im Plakat behaupteten Kontinuität verlangen würde. Damit bekämen im Erwartungshorizont nur stichpunktartige Konzepte wie „Verfassungsstaat" und „demokratisches Wahlrecht" eine stärkere Funktion.

32 Die Aufklärung dieser narrativen Verdrehung ist mir hier nicht möglich. Es ist denkbar, dass das Plakat mit dem Text im Rahmen schon vor der Entscheidung der SPD für die Unterstützung Wilhelm Marx' vorgelegen hat. Dafür könnte der am unteren Rand etwas eng platzierte Wahlaufruf sprechen.

Aufgabe 4 verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler „diskutieren, inwieweit sich die Aussage des Plakats für die weitere Entwicklung der Republik als zutreffend erweisen sollte." Es handelt sich also um eine Re-Konstruktionsaufgabe, welche die Ereignisse nach dem Zeitpunkt des Plakats mit einbezieht. Die Aufgabenstellung ist leider sehr uneindeutig. Im Erwartungshorizont wird sie zudem nur in einer höchst einseitigen und von der Aufgabenstellung nicht gedeckten Form ausgedeutet: Ihm zufolge sollen die Prüflinge nämlich aus dem Plakat die (historische) Frage nach der „Mitverantwortung Hindenburgs für das Scheitern der Weimarer Republik" ableiten, und diese dann unter Abwägung von Argumenten beantworten.

Eine Prüfung des prognostischen Gehalts der Plakataussage setzt voraus, dass dieser zunächst einmal formuliert wird. Das war Gegenstand der Aufgabe 2. Entgegen den Ausführungen im dortigen Erwartungshorizont wird hier aber nur noch von einer (vor Hindenburg) warnenden Aussage ausgegangen. Jegliche Prüfung einer eventuellen Einlösung der im Plakat dargestellten positiven Zukunftsvision unterbleibt: Ob die Arbeiterbewegung (oder konkreter die SPD) in der späteren Entwicklung der Republik tatsächlich die Ideen der Burschenschaften weiter getragen hat, wird nicht einmal erwogen. Der im Erwartungshorizont genannte Komplex des „Scheiterns der Weimarer Republik" ist im Plakat hingegen überhaupt nicht angesprochen, sondern allenfalls angedeutet in der suggestiven Frage „wollt ihr verraten". Dass diese, die sich im Text des Plakats auf das „Banner" von Grimm und Uhland bezieht, tatsächlich auf ein Scheitern der Republik hindeutet, ist eine keineswegs zwingende Interpretation. Überhaupt nicht direkt fassbar, sondern nur aus dem Kontextwissen über den Zusammenhang „Reichspräsidentenwahl 1925" zu erschließen ist zudem, dass es hier um Hindenburg und seine „Mitverantwortung" geht.

Im Erwartungshorizont wird diese Aufgabenstellung zunächst so verstanden, dass die Prüflinge Argumente dafür darlegen sollten, „dass die Warnung vor der Zerstörung der Republik durch einen Reichspräsidenten Hindenburg berechtigt war". Die folgende Liste möglicher Argumente enthält aber auch mehrere Punkte, die 1925 gar nicht abzusehen waren. Damit wird im Erwartungshorizont der verbreitete historische Kategorienfehler gemacht, aus nachträglichen Entwicklungen auf die „Berechtigung" von Entscheidungen zu schließen. Vernünftigerweise hätten auf diese Frage nur die ersten Punkte, nämlich die „monarchistische und republikfeindliche Gesinnung Hindenburgs" und auch die geringe Unterstützung der die Republik tragenden Parteien unter den Wählern in den ersten Wahlen der Weimarer Republik angeführt werden können, sowie diejenigen Ereignisse und Handlungen aus späterer Zeit, in denen sich diese damals schon erkennbaren Charakteristika manifestierten. Alle anderen – insbesondere die Weltwirtschaftskrise und die „untaugliche Politik" Brünings sowie die Wahlerfolge der NSDAP ab 1930 – können keine Argumente für die „Berechtigung der Warnung vor Hindenburg" sein, sondern allenfalls aus der Retrospektive anzuführende Aspekte in einer Erzählung des Scheiterns.

Die Konstruktion dieser (wenngleich in der Aufgabenformulierung nicht erkennbaren) Erörterung der „Mitverantwortung" Hindenburgs ist insofern korrekt, als sie verlangt, dass zunächst sie bekräftigende, dann aber auch sie relativierende Argumente angeführt werden. Auch wird den Schüler(inne)n ein abschließendes Urteil abverlangt, das nur in Form einer Möglichkeit angeführt wird. Andere Argumente und andere Abwägungsergebnisse werden demnach akzeptiert. Allerdings erscheint das als Abwägungsurteil gegebene Beispiel durchaus problematisch: Die Tatsachen, dass die Republik besondere „mentalitätsgeschichtliche" Belastungen zu bestehen hatte, dass Brüning in der Weltwirtschaftskrise eine bestimmte (zudem autoritativ als 'untauglich' bewertete) Politik verfolgt hat, die Wahlerfolge der NSDAP und das Verhalten der anderen Eliten, ergeben weder einzeln noch zusammen ein wirkliches Argument gegen eine Mitverantwortung Hindenburgs – allenfalls eine Zuschreibung der Alleinverantwortung[33] könnte mit ihrer Hilfe zur Formulierung der „Mitverantwortung" relativiert werden.

Aufgabe 4 erweist sich somit – entgegen der Aufgabenformulierung – als die Abprüfung einer in die Form einer Abwägung von Argumenten gekleideten konkreten Geschichtsdeutung, die – politisch korrekt – in der Mitte zwischen Zuschreibung einer Verantwortung an Hindenburg und

33 Oder auch allgemeiner der „Verantwortung".

der Warnung vor seiner Verteufelung liegt. Eine Aufgabe, welche ein eigenständiges Urteil ermöglicht, ist sie gemäß den Formulierungen im Erwartungshorizont nicht. Dem Anforderungsbereich III wird sie nicht wirklich gerecht. Gerade vor dem Hintergrund, dass diese Teilergebnisse auch als Erwartungen für die einfache Aufgabenformulierung Geltung haben sollen, trifft dieses Urteil auch die gesamte Beispielklausur.

(A.K.)

e) Aufgabe „Zur Interpretation und Funktion der Gladiatorenspiele in der römischen Kaiserzeit (Vergleichende Interpretation von Quellen aus unterschiedlichen Zeiten)"; schriftlich, Leistungskurs

Bekanntlich hält sich auch die neue EPA-Fassung von 2005 an die bisherigen drei Anforderungsbereiche – und das in allen Fächern. Die drei Bereiche „Wiedergeben", „Anwenden" und „Reflektieren" sind nun zwar selbst eindeutig vom niedrigeren zum höheren Leistungsbereich gestuft, aber darin liegt keine Graduierung der historischen Kompetenz. Vielmehr sollen alle drei Tätigkeiten offensichtlich zu jeder historischen Sinnbildung (natürlich auch längst vor dem Abitur) gehören; sie sind also als in sich verschränkt zu denken (wie Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften). Man hat auch den Eindruck, dass sie in erster Näherung den drei von den EPA 2005 genannten Teilkompetenzen „Sachkompetenz", „Methodenkompetenz" und „Urteilskompetenz" gleichgesetzt werden. Diese merkwürdige doppelte Hierarchisierung und Graduierung ist den Autoren nicht vorzuwerfen; sie liegt in der Sache selbst begründet.

Wie die Leistungen bzw. Kompetenzen im Ganzen zu stufen sind, bleibt also offen (und kann es auch, weil es ja nur um das Abitur als einigermaßen hohe Kompetenzstufe geht). An dieser Stelle soll es statt dessen um die Frage gehen, inwieweit die Musteraufgaben der EPA 2005 tatsächlich geeignet sind, die eigenen Ansprüche einzuhalten und eine allgemeine historische Kompetenz (auf eher hoher Stufe) angemessen zu erfassen. Dazu gehört auch die Unterscheidung von zwei Erreichungsniveaus für eine „gute" und eine „ausreichende" Note.

Die Leistungskurs-Klausur „Zur Interpretation und Funktion der Gladiatorenspiele in der römischen Kaiserzeit (Vergleichende Interpretation von Quellen aus unterschiedlichen Zeiten)" (EPA 2005, 32-35) ist ungewöhnlich anspruchsvoll und theoriekonform formuliert: Es geht wirklich um einen überaus ertragreichen Quellenvergleich („Multiperspektivität"), wobei die sehr knappen Quellenstücke (je 10 bis 15 Zeilen) – von Seneca, Plinius d.J. und Tertullian – vorzüglich eingeführt („kontextualisiert") sind.

Es kommt tatsächlich ein wichtiger Wandlungsprozess („Historizität") ins Spiel, in dem die neuen Werte und Normen des sich durchsetzenden Christentums (Tertullian versus Seneca und Plinius) thematisiert werden. Die Geschichte – d.h. die Prüfung ihrer Bedeutsamkeit – bricht nicht vor dem Gegenwartsbezug ab, sondern dieser wird ausdrücklich und breit hergestellt.

Es wird der Theorie entsprechend auf allen drei Anforderungs-Ebenen der Reproduktion, d.h. des „Fokus Vergangenes" (Quellenauswertung und Partikel-Feststellung: „Geben Sie ... wieder"), der Anwendung, zugleich des „Fokus Geschichte" (Einordnung und Kontextualisierung: „Arbeiten Sie ... heraus") und der Weiterführung, hier im „Fokus Gegenwart" (eigene Bewertung und Gegenwartsvergleich: „Überprüfen Sie, inwieweit [die Quellenpositionen] auf Aspekte der modernen europäischen Kultur übertragbar sind"), argumentiert. Dabei wird – wie nötig – im dritten Schritt nicht die Richtung, sondern die Begründungsqualität der Wertung und Gegenwartsanwendung bewertet. Es wird durchaus auch formgeschichtlich, d.h. gattungsspezifisch, interpretiert („Brief", „Rede", „Streitschrift").

Die Kriterien für „gut" und „ausreichend" werden nicht nur formal durch Adjektive wie „vollständig" oder „ansatzweise" beschrieben, sondern tendenziell an expliziter Benennung der „Gesichtspunkte", der „jeweiligen Argumentationsgrundlagen", der Beachtung von „situativem Kontext und Standortgebundenheit", des „expliziten Bezuges auf die eigenen Analysegrundlagen" usw. festgemacht. D.h., hier besteht der Bewertungsmaßstab im Grad der Methodensicherheit und der Reflexivität.

Natürlich kann man trotzdem einiges kritisieren (z.B. globale Angabe der Voraussetzungen „Grundlagen der europäischen Identität"); aber solche Einwände erhalten nur eine marginale Bedeutung. So ist z.B. die Abstimmung der Klausuraufgabe mit dem vorauf gegangenen Unterricht ein Problem. Denn es sollen zwar das Alltagsleben und die Öffentlichkeitsformen Roms analysiert worden sein, nicht jedoch das Phänomen der „Gladiatorenspiele". Da jeder genau diese erwartet, kann es sich wohl nur um eine einigermaßen erstaunliche und vielleicht erhellende Aussparung im Interesse der späteren Chance zu einer punktgenauen Klausur handeln. Das kann auch zu einer Form von „teaching to the test" werden.

Ein zweiter möglicher Einwand liegt bei den Quellenstücken selbst, die äußerst knapp gehalten sind und daher hermeneutisch voll ausgeschöpft werden müssen. Dabei werden die Dinge in einer Form auf den Punkt gebracht, die man – ohne Kenntnis der Kontexte und Gesamttexte – geradezu für Überinterpretationen halten könnte; das gilt besonders für

Senecas angebliches ausdrückliches Eintreten für herkömmliche Spiele. Man könnte auch eine viel direktere Linie der Ähnlichkeit zwischen der Stoa Senecas und dem Christentum Tertullians und erst recht Augustins ziehen.

Obwohl der Erwartungshorizont (d.h. Lehrer/Lehrerin) – wie es scheint – die heute gewiss sperrige Interpretation des Plinius („Ansporn", „ehrenvolle Wunden zu empfangen und den Tod zu verachten" statt „erschlaffender Wirkung") bevorzugt, geht der Erwartungshorizont auf die spannende Schlusspassage dieses Textes nicht ein. Darin wird nebenbei und abgrenzend unterstellt, unter früheren Kaisern sei sehr schnell selbst im Zirkus vor den Tieren gelandet, wer an der falschen Stelle geklatscht oder gebuht habe ... Das könnte zur interessanten – aber hier ausgeklammerten – Frage der Zirkusparteien (einer Art von „Fanclubs") und ihres Einflusses auf die Politik (z.B. bei Hungerrevolten und Verschwörungen) führen.

Schließlich wird im Erwartungshorizont der dritten Teilaufgabe („Bewertung und Gegenwartsvergleich") zwar die Lösung offen gehalten („unterschiedliche Positionen und Schwerpunktsetzungen"), aber die angedeutete Form der möglichen Antwort („europäische Kultur [als] Kultur der Widersprüche", „Zivilisationsbrüche größten Ausmaßes", „alltägliche Paradoxien") bewegt sich eher im Bereich der Argumentation des Tertullian („Die Heiden [...] legen die Begriffe ‚schlecht' und ‚gut' willkürlich nach Lust und Laune aus: Was einmal als schlecht gilt, gilt ein anderes Mal als gut") als der heute – in der elitären Tradition bürgerlicher Kulturkritik und Massenverachtung – zunächst näherliegenden des Seneca („Der Umgang mit der Masse ist verderblich. [...] Nichts aber ist einem guten Charakter so schädlich wie das müßige Herumsitzen bei irgendeiner Vorführung. [...] kein bisschen Kurzweil, der reine Menschenmord!").

Soweit erkennbar, genügt das Beispiel „Gladiatoren" dennoch von allen Musteraufgaben den selbst gesetzten Zielen – und den Ansprüchen der neueren Geschichtsdidaktik – am perfektesten. Wichtige Teile einer Kompetenz zur historisch verfahrenden Quelleninterpretation und -verarbeitung wie einer Kompetenz zur Sinnbildung im theoriebewussten Gegenwartsvergleich werden tatsächlich abgerufen. Bei anderen Exempeln für die Klausuren wie für die mündlichen Prüfungen lassen sich – mehrfach, nicht immer – viel grundsätzlichere Einwände erheben, insbesondere hinsichtlich des Überwiegens von bloßer Reproduktion von Vorkenntnissen (oder auch von vorgelegten Textinhalten) und hinsichtlich der Unklarheit von Kategorien oder der Suggestivität von Wertungen.

(B.v.B.)

f) Aufgabe „Entstehungsfaktoren und Funktion der Deutschen Hanse im Ostseeraum (Erörterung einer Deutung aus einer historischen Darstellung)"; schriftlich, Leistungskurs

Das dritte Aufgabenbeispiel für die schriftlichen Prüfungen im Leistungskursbereich fällt insofern aus der Sammlung heraus, als hier eine historische Darstellung de-konstruiert werden muss.

Gegenstand der Prüfung ist eine (eher populäre) historiographische Darstellung der Hanse aus dem Jahr 1963, die erstmalig 1941 erschienen ist. Sie wird in einem längeren Textauszug präsentiert. Die unterrichtliche Vorbereitung der Schüler besteht zum einen in einer fachlichen Behandlung mittelalterlicher Verhältnisse gerade auch mit Blick auf die Hanse, und zum anderen in der Einübung der „Erörterung von Darstellungen". Offenkundig ist der dritte mögliche Vorbereitungsaspekt, nämlich die Thematisierung nationalistischer, völkischer oder gar nationalsozialistischer Geschichtsauffassungen nicht im Unterricht angesprochen worden.

Zentral für die Aufgabenstellung ist, wie die beiden zuerst genannten und im Unterricht getrennt thematisierten Anteile (Gegenstandskenntnis und Methodenkompetenz) verbunden werden: eine Form des Transfers, der eine reine Reproduktion ausschließt und (für den Schüler/die Schülerin) neue Erkenntnisse durch eigenständiges Denken auch in der Prüfung ermöglicht – gerade auch, weil die dritte Ebene offenkundig nicht zentral thematisiert wurde. Die Schüler(innen) müssen beim Lesen des Textes also nicht nur lesen und wiedererkennen, sondern aktiv Bedeutungen zuweisen bzw. Bedeutungszuweisungen identifizieren.

Indem die Prüflinge sich mit einer Geschichtsdeutung auseinander setzen, Deutungen und Deutungsmuster erkennen, Wertungen herausarbeiten und auch selbst beurteilen (s.u.) müssen, wird für die Abiturprüfung Ernst gemacht mit der Forderung, dass junge Menschen lernen sollen, Geschichten nicht nur selbst zu erzählen, sondern ihnen vorliegende Geschichten zu analysieren und zu beurteilen. Dies ist grundsätzlich als ein großer Fortschritt anzuerkennen. Solche Aufgabenstellungen dürfen in Leistungs-, aber auch in Grundkursen nicht fehlen. Daher sollten weitere Beispiele erarbeitet bzw. bewährte publiziert werden.

Einzelnes ist an dieser Beispielaufgabe jedoch durchaus kritikwürdig. So richtig und intellektuell herausfordernd, ja nachgerade richtungsweisend ihr Ansatz ist, so sehr muss doch auf einige Inkonsistenzen hingewiesen werden, deren Ausbesserung der Aufgabe hoffentlich zu dem ihr gebührenden Stellenwert verhilft.

Die Aufgabenstellung ist viergeteilt: Der erste Teil fordert im Sinne einer Reproduktion die Herausarbeitung von für den Autor „zentralen Leistungen der Hanse" im Ostseeraum. Der zweite Aufgabenteil fokussiert direkt einen Aspekt des Geschichtsbildes des Autors, nämlich seine „Vorstellungen über Träger und Ablauf der Geschichte im Ostseeraum". Die dritte Aufgabe fordert den Schüler dazu auf, zu beurteilen, inwieweit der Autor „die Faktoren, die den Aufstieg der deutschen Hanse im Ostseeraum begünstigt haben", angemessen berücksichtige, die vierte Aufgabe schließlich präsentiert einen weiteren Textausschnitt, in dem der Autor sich gegen die Kritik eines Lesers verwahrt, und fordert die Prüflinge auf, die Position des Autors zu beurteilen.

In ihrem Aufbau orientiert sich die Prüfungsaufgabe zur deutschen Hanse offenkundig an den drei Anforderungsbereichen der EPA: Die **erste Aufgabe** besteht in der Herausarbeitung von im Text mehr oder weniger manifest enthaltenen Aussagen. Dies ist zu Recht dem Anforderungsbereich I zuzuordnen. Allerdings wird die Aufgabe insofern kategorial verkompliziert, als die Prüflinge ihr im Unterricht gelerntes Wissen über die Hanse gerade nicht wiedergeben dürfen, sondern sich ganz auf die Sicht des Autors einlassen müssen. Das ist legitim und gut, bedeutet jedoch etwas anderes als übliche Reproduktionsaufgaben. Dies wirft die Frage auf, ob die herkömmliche Dreiteilung der Anforderungsbereiche für eine Klassifikation ausreicht. Die hier geforderte Herausarbeitung von im Material perspektivisch gegebenen Informationen ist deutlich komplexer als einfache Reproduktion, insofern diese tendenziell in einem Spannungsverhältnis zu den unterrichtlich erworbenen Kenntnissen stehen.

Im Erwartungshorizont und bei den Bewertungskriterien könnte daher durchaus berücksichtigt werden, dass diese Form der komplexen, perspektivisch gebrochenen Reproduktion eine Fehlerquelle darstellen kann (insbesondere für unkonzentrierte Schüler, die die Aufgabenstellung ungenau lesen); zumindest aber ist im Erwartungshorizont explizit zu fordern, dass die Schüler ihre Bearbeitung dieser Aufgabe auch sprachlich als Wiedergabe einer fremden Position kennzeichnen, also nicht so formulieren, als schrieben sie selbst über die Hanse. Das aber leistet die Musterlösung im Erwartungshorizont selbst nicht: Ihre Formulierungen sind formal selbst reine Sachaussagen über die damalige Wirklichkeit. Das mag der Spiegelstrich-Formulierung geschuldet sein, ist aber mehr als misslich, zumal sie an einzelnen Stellen über das aus dem Text direkt Herauszuarbeitende hinausgeht, z.B. in der Formulierung deutscher „König" – von einem solchen ist im Material nicht die Rede. Wenn die Schülerinnen und Schüler über die staatliche Verfassung der Deutschen schreiben sollen, müssten sie hier also

doch eigenes Wissen einbringen – der Aufgabenstellung entspricht dies nicht.

In der Bearbeitung der **Aufgabe 2** sollen die Schüler die Vorstellungen des Autors „nachweisen". Dass sie dabei – wie es der Erwartungshorizont formuliert – von konkreten Textstellen abstrahieren sowie die Darstellung strukturierende Prämissen und Wertungen offen legen sollen, ist aus der Aufgabenformulierung direkt nicht zu entnehmen, sondern muss wohl über die unterrichtliche Methodenschulung vorbereitet werden. Die im Erwartungshorizont genannten Aspekte sind wichtige Bausteine einer solchen Analyse. Es sind viele weitere denkbar. Insbesondere erfordert diese Aufgabe nicht nur, die Unterstellung von über Jahrhunderte hinweg konstanten Kollektiven („der Deutsche") und ihrer Zugehörigkeit herauszuarbeiten sowie ein teleologisches Geschichtsbild zu erkennen, sondern das Konzept „geschichtlicher Aufgaben" handelnder Subjekte herauszuarbeiten. Über diese Konzepte müssen die Schüler jedoch selbst erst einmal verfügen oder aber sie sich im Laufe der Prüfung erarbeiten. Gerade durch die hoch voraussetzungsvolle und für heutige, wohl nüchterner denkende Jugendliche somit widerständigere Erzählkonstruktion Pagels entsteht hier eine deutliche Herausforderung an die Sachkompetenz der Prüflinge.

Kategorial erfordert die Bearbeitung der Aufgabe auch, die Vermengung von Retro- und Prospektive im historischen Denkens des Autors, (das, was geworden ist, ist so geworden, weil es so werden sollte) zu erkennen – auch dies eine Prüfung der historischen Sachkompetenzen der Prüflinge, nämlich ihres Verfügens über Kategorien und Strukturen des historischen Denkens.

Die De-Konstruktion des Geschichtsbildes des Autors erfolgt gemäß der Ausführungen im Erwartungshorizont und durchaus in Übereinstimmung mit der Aufgabenstellung weitgehend auf der Ebene der Herausarbeitung von Deutungsmustern. Es geht also vornehmlich um den Fokus „Geschichte". Welche Einzelheiten der Hansegeschichte er betont, auf welchem empirischen Stand er diese Geschichte aufbaut, wird hingegen auch im Erwartungshorizont nicht thematisiert. Der Fokus „Vergangenheit" wird also weitgehend ausgelassen. Das ist durchaus nicht unsinnig, kann sich aber negativ auswirken, insofern bei der Bearbeitung von Aufgabe 3 Kritikpunkte auf der Grundlage neuer Erkenntnisse von Vergangenheitspartikeln, und nicht nur auf Grund anderer Deutungsmuster, zu formulieren wären.

Aufgabe 3 fordert den Vergleich der Darstellung des Autors mit dem eigenen Wissen. In der angegebenen Form ist die Aufgabe durchaus problematisch, weil sie suggestiv formuliert ist und kategorial und theoretisch einen Bruch in der Konstruktion der Gesamtaufgabe darstellt. Suggestiv ist die Aufgabe dadurch, dass die Aufforderung zur Beurteilung, „inwieweit" der Autor „die Faktoren" des Aufstiegs der Hanse „angemessen berücksichtigt", ein negatives Urteil nahe legt. Das Problem ist aber vielschichtiger: Gemäß ausdrücklicher Aussage im Erwartungshorizont sollen die Schülerinnen und Schüler die Faktoren, die sie zur Bearbeitung dieser Aufgabe heranziehen, aus ihrem Unterricht übernehmen. Es handelt sich also (hoffentlich) weitestgehend um den heutigen Kenntnisstand, nicht um denjenigen von 1941 (oder auch 1950). Diesen berücksichtigt zu haben, wäre aber eine ungerechtfertigte Forderung an Pagel. Im Erwartungshorizont wird das aber nicht mit reflektiert. Schülerinnen und Schüler, die umstandslos ihre heutigen Kenntnisse als Beurteilungsfolie für Pagels Darstellung nutzen, haben offenkundig die volle Punktzahl verdient. Was aber wäre mit Schülern, denen diese Diskrepanz auffällt? Offenkundig wird wirklich historische Reflexion hier nicht belohnt.

Aber auch dies kennzeichnet das Problem noch nicht in vollem Ausmaß: Die Aufgabenstellung unterstellt mit ihrer Fokussierung auf „Faktoren" eine weitgehende Unabhängigkeit der jeweiligen Darstellung von Deutungsmustern, der Erwartungshorizont will aber – zu Recht – genau diese angeführt haben. Dass auch der heutige Forschungsstand auf Deutungsmustern und Wertungen, auf Prämissen aufbaut, kommt somit gar nicht in den Blick. Die Darstellung des Autors wird somit nicht als dadurch problematisch thematisiert, welche Prämissen, welches Weltbild, welche Kategorien und Deutungsmuster und Wertungen er verwendet, sondern – zumindest unterschwellig – dass er überhaupt solche hat. Konsequent zu Ende gedacht, fördert eine solche Behandlung die Vorstellung, dass es eine wertfreie, wahre Geschichte gebe, und dass es nur darauf ankomme, die „falschen" Geschichten anhand ihrer Prämissen zu erkennen. Hier wäre eine deutliche Öffnung der Aufgabenstellung dringend erforderlich, etwa die Aufforderung, die Darstellung Pagels mit einer im Unterricht erarbeiteten Erklärung oder auch mit deren Gesamtbild zu vergleichen.

Dass dies nicht ein hypertheoretisches Problem ist, wird dort deutlich, wo die Erwartung formuliert wird, die Schüler sollten die Position des Autors als „unhistorisch" kritisieren: Sie ist nämlich alles andere als das. Zum einen ist sie insofern eine „historische" Position, als sie zeitgebunden zu erklären ist, weil die in ihr herangezogenen Deutungs- und Erklärungsmuster und Wertungen, die Kategorien und Konzepte zutiefst historisch geprägt sind. Dann sind es aber diejenigen der heutigen Forschung ebenso. Zum anderen ist die Position des Autors aber auch dadurch „historisch", dass er die Geschichte der Hanse eben nicht neutral und distanziert

erzählt, sondern dass sie ihm etwas bedeutet, dass er Kontinuitätslinien und Identifikationen konstruiert, die bis an seine Gegenwart heran reichen bzw. die aus seiner Gegenwart in die hansische Vergangenheit projiziert sind. Gerade diese sollten die Schüler bei Aufgabe 2 ja schon herausarbeiten. Die Darstellung also als „unhistorisch" zu qualifizieren, verstellt den Blick auf die eigentlich möglichen Erkenntnisse. So sind auch die laut Erwartungshorizont zu nennenden Punkte reine Reproduktionen von im Unterricht gelerntem Wissen – und zwar in der Form von Deutungen, die mit der Darstellung im Material nur verglichen werden sollen. Abweichungen immer nur zu Lasten des Materials zu werten und als ideologische Verfälschungen zu erklären, ist nicht falsch, aber zu einfach. Eine wirkliche Transferleistung stellt es nicht dar.

Diese wäre vielmehr gegeben, wenn die Schüler versuchen sollten, zu erklären, wieso die im Unterricht erarbeitete Erklärung über den Erfolg der Hanse im Ostseeraum so anders ausfällt als diejenige im Material.

Das bedeutet auch, dass die De-Konstruktion der Darstellung im Material nicht nur weitgehend ohne eine Fokussierung der „Vergangenheit", sondern auch der „Gegenwart/Zukunft" auskommen soll. Was die zu analysierende Geschichte ihren Lesern nahelegt, welche Auffassungen und Werte sie zu ihrer Zeit transportiert haben oder auch heute noch zu transportieren mag, wird gar nicht erst thematisiert. Das ist eine im Rahmen einer solchen Prüfung durchaus vertretbare Entscheidung, hat aber Konsequenzen für die Urteile, die den Schülern möglich sind und in Aufgabe 4 verlangt werden.

In der Bearbeitung der **Aufgabe 4** sollen die Prüflinge die Reaktion des Autors auf einen Einwand eines Lesers beurteilen.[34] Diese Aufgabe fokussiert in der Tat den Anforderungsbereich III, ein Werturteil, eine Problematisierung.

Der Aufgabenstellung ist zu Gute zu halten, dass sie (leider nur ausweislich des Erwartungshorizontes) nicht nur ein gefühlsmäßiges Werturteil der Schüler auf der Basis ihrer heutigen Kenntnisse und Werte fordert, sondern ein spezifisch historisches Urteil anstrebt: Die Reaktion des Autors soll durchaus in ihrem Zeithorizont bewertet werden, denn beide (Einwand und Reaktion) sind in einen anderen historischen Kontext einzuordnen als der Text selbst oder auch die Gegenwart der Schüler – nämlich

34 Es geht um eine Kritik an der „Überbetonung des Nationalgefühls", die der Autor trotzig beharrend zurückweist.

in die Geschichte der Nachkriegszeit in den 50er und 60er Jahren.[35] Allerdings wird der Erwartungshorizont insofern der Aufgabenstellung nicht gerecht, als er gerade nicht mehrere Lösungen zulässt, sondern eindeutig eine Wertung vorgibt, zu welcher die Schüler anhand hier in einer Liste aufgeführter Einzelaspekte und Sachurteile gelangen sollen.

Die Prüflinge sollen die Reaktion des Autors als nicht angemessen verurteilen. Dies ist zunächst rein formal insofern illegitim, als die Schüler die Möglichkeit besitzen müssen, auch zu einem anderen Ergebnis zu kommen – immerhin sind durchaus unterschiedliche Interpretationen des kurzen Textausschnittes möglich (etwa die, dass das Nationalgefühl zu Recht so stark betont werde, aber auch diejenige, dass der Autor eine solche Betonung selbst gar nicht beabsichtigt habe und die Kritik für sachlich falsch halte). Aber auch inhaltlich ist dieses im Erwartungshorizont formulierte Urteil zumindest problematisch: Dort findet sich folgende Ausführungen:

> „– Weil sich das Buch an ein breites Publikum wendet, muss sich ein Autor durchaus die Frage gefallen lassen, ob er sein Publikum durch die unkommentierte Verwendung des Begriffes „deutsch" nicht überfordert und einem platten Nationalismus Tür und Tor öffnet.
> – 1963 ist der Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Bundesrepublik noch nicht umfassend reflektiert, so dass hier eine größere Sensibilität angebracht gewesen wäre.
> Schlussfolgerung: Pagel macht es sich mit seiner Antwort auf die Kritik zu leicht."[36]

Diese Formulierungen sind ihrerseits unhistorisch, als sie die heutige normative Position im Hinblick auf Vergangenheitsbewältigung oder auch Geschichtspolitik auf die damalige Zeit übertragen und ausgerechnet von einem erklärten Nationalisten verlangen, er möge aus einer Position des überwundenen Nationalismus heraus argumentieren. Gerade weil die Vergangenheitsbewältigung und insbesondere die Diskussion um die Rol-

35 Dies wird im Erwartungshorizont auch deutlich formuliert: Kenntnisse über den Umgang der Bundesrepublik mit der nationalsozialistischen Vergangenheit seien „Voraussetzung". So richtig es ist, die Aufgaben nicht nur jeweils aus einem engen chronologisch abgegrenzten Themenbereich zu nehmen, sondern verschiedene Zeithorizonte aufeinander zu beziehen, hätte hier zumindest in der Darstellung der unterrichtlichen Vorbereitung ein entsprechender Hinweis platziert werden müssen, dass die Schüler diesen Hintergrund kennen.

36 EPA Geschichte 2005, S. 37f.

le des Nationalismus auch in der Geschichtswissenschaft noch[37] nicht so weit abgeschlossen war, kann man es dem Autor gerechterweise nicht anlasten, dass er seinen Nationalismus nicht selbst in Frage stellt. Allenfalls aus einer (hier aber nicht gegebenen) Feststellung, dass es durchaus „schon" derartige Diskussionen gegeben hat, wäre eine Aufforderung (als eine mögliche, nicht als zwingend zu fordernde Schülerlösung) formulierbar, Pagel hätte doch über die Problematik seiner Kategorien nachdenken mögen. Hier „rächt" sich gewissermaßen, dass die De-Konstruktion nicht bis in den Fokus „Gegenwart/Zukunft" fortgeführt worden ist. Dann hätte durch einen Vergleich der möglichen Gegenwartsbezüge der Geschichte für ihre Entstehungszeit, die 50er Jahre und die Gegenwart der Schüler thematisiert werden können, inwiefern sich die Bedeutungen ändern.

Damit offenbart sich letztlich auch diese vierte Aufgabe als noch nicht vollständig dem theoretischen Stand der Geschichtsdidaktik und einer Kompetenzentwicklung zur Reflexion über Historiographie in ihrer Rolle und Funktion für die Gesellschaft angemessen.

Welche Kompetenzen werden durch diese Abituraufgabe geprüft?
Zunächst steht eindeutig die De-Konstruktionskompetenz als ein Teil der spezifisch historischen Methodenkompetenz im Zentrum: Zwar erfüllt der Erwartungshorizont selbst nicht alle Anforderungen, die zu stellen wären, indem er die Darstellung umstandslos als „unhistorisch" abqualifiziert bzw. dies von den Prüflingen fordert, die Aufgabenstellungen selbst ermöglichen aber überwiegend in geeigneter Weise diesen Zugriff.

Innerhalb der De-Konstruktionskompetenz fokussiert die Aufgabe auf die Fähigkeit, vom Autor hergestellte Zusammenhänge (Kontextualisierungen) insbesondere diachroner Art zu erkennen, und stellt damit auch hohe Ansprüche im Bereich der Sachkompetenz als der Kompetenz zur Anwendung von Kategorien (Nation, Aufgabe, Fortschritt, Leistung, Geschichte als Konstruktion, Perspektivität) und Prinzipien historischen Denkens. Die Reflexion der eigenen Position (Fokus Gegenwart/Zukunft) wird jedoch fast gänzlich ausgeklammert.

Ansätze re-konstruktiver Kompetenz(en), die sich in Teilaufgabe 3 finden (Faktoren der Hanse-Entwicklung gemäß gegenwärtigem Forschungsstand darzustellen), beschränken sich leider weitgehend auf den reproduktiven Zugriff. Sie dienen nur als Folie für einen in sich leider wenig historisierten Vergleich der Darstellung mit im Unterricht angeeigne-

37 Ob hier eine Fortschrittsdeutung überhaupt angebracht ist, wäre gesondert zu diskutieren. Eine Veränderung kann immerhin nicht geleugnet werden.

tem Wissen und angeeigneten Deutungen. Wenn re-konstruktive Fähigkeiten im Rahmen mit derartigem Material getestet werden sollten, dann müsste dieses so geschehen, dass die Schülerinnen und Schüler die ihnen vorgelegte Darstellung in einer selbst zu verfassenden Geschichte zu verarbeiten haben, die dann eben nicht die Geschichte der Hanse, sondern die Historiographiegeschichte zum Thema haben müsste. Dafür müssten aber wohl die Jahreszahlangaben fortgelassen werden, so dass die Prüflinge hier selbst die Einordnung vornehmen können.

Alles in allem ist diese Aufgabe ein Beispiel für einen wichtigen Typus von Leistungsmessungsinstrumenten. Dass sie insbesondere im Erwartungshorizont (aber auch in Teilaufgabe 3) noch nicht vollständig fehlerfrei ausformuliert ist, mag auf ihre Herkunft aus einem bestimmten unterrichtlichen Zusammenhang zurückzuführen sein. Der Vergleich mit den anderen EPA-Beispielaufgaben zeigt, dass diese ähnliche, z.T. gravierendere Kategorien- und handwerkliche Fehler aufweisen. Um so mehr ist die Redaktion dazu zu beglückwünschen, mit dieser Aufgabe endlich einen bisher nicht berücksichtigten Aufgabentyp in diese wichtige Beispielsammlung aufgenommen zu haben.

(A.K.)

g) Aufgabe „Der Islam und der Westen (Erörterung einer Deutung aus einer historischen Darstellung)"; mündlich, Leistungskurs

Gegenstand der mündlichen Prüfung „Der Islam und der Westen" ist die Erörterung eines kurzen Textabschnittes aus Samuel Huntingtons viel diskutiertem Werk „Der Kampf der Kulturen". Zunächst sollen der Textausschnitt und die unterrichtlichen Vorraussetzungen und dann die eigentlichen Aufgaben betrachtet werden.

Im vorliegenden Textausschnitt – bei dem es sich eigentlich um zwei Teile einer längeren Argumentationskette handelt – wird die These entwickelt, dass das Verhältnis von Christentum und Islam vor allem durch Konflikte geprägt sei und nicht durch Zeiten friedlicher Koexistenz. Die dafür wesentlichen Ursachen „entspringen vielmehr der Natur dieser beiden Religionen",[39] den Unterschieden ebenso wie den Gemeinsamkeiten. Die Unterschiede werden hier ausgeführt (Lebensformen, Verhältnis von

38 Auch bei der vorliegenden Fassung ist durchaus zu fragen, ob die Angabe des ersten Erscheinens 1941 nicht eine zu starke „Hilfestellung" oder Suggestion darstellt. Eine ergebnisoffene Lektüre des Textes ist so wohl nicht mehr möglich.

39 Huntington, Kampf, 1996, S. 337.

Politik und Religion), im Gegensatz zu den Gemeinsamkeiten, die Huntington in seinem Werk zwar darstellt,[40] aber die den Schülern hier nicht vorgelegt werden.

Diese historische Darstellung soll in der Prüfung *erörtert* werden, es sollen also – so die Anforderungen der EPA an diesen Operator – die Prämissen und Denkmuster der Darstellung herausgearbeitet und auf ihre Triftigkeit hin analysiert werden. Die didaktischen Absichten einer solchen Kürzung sind nun zu reflektieren: Zweifellos handelt es sich in dieser Form um eine Zuspitzung von Huntingtons These, da Differenzen noch einmal pointiert werden. Zu fragen ist nun, mit welchen Aufgaben die Erörterung der Narration strukturiert ist: Regen sie dazu an, die Prämissen und Deutungen herauszuarbeiten und auf ihre Triftigkeit hin zu prüfen?

Zunächst aber zu den „unterrichtlichen Vorraussetzungen": Im Unterricht soll der Ansatz der französischen Historikerschule der École des Annales behandelt worden sein (*„longue durée"*) und insbesondere auch Braudels These von den drei Kulturen rund um das Mittelmeer. Dabei soll das Verhältnis zwischen dem Islam und dem westlichen Christentum anhand der Ausbreitung des Islams bis nach Spanien und Frankreich, dem „Kampf um das Mittelmeer", den Kreuzzügen, der Reconquista, der Eroberung Konstantinopels und des Balkans, der Türken vor Wien ebenso thematisiert worden sein wie im Kontext des ersten Weltkrieges und den internationalen Beziehungen im 20. und 21. Jahrhundert (Jugoslawien, Nahostkonflikt, 11. September 2001). Dabei sollen „neben anderen Deutungsmodellen (Chaostheorie, „Eine-Welt-Harmonie" [Fukuyama]) auch Kulturen als Leitfaden der Beschreibung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert (Huntington) herangezogen"[41] worden sein, ohne dass die in der Aufgabenstellung enthaltene These Huntington behandelt wurde.

Worauf sich diese Vorraussetzungen genau beziehen ist unklar: Ist mit der Vielzahl an in sich komplexen Themen ein Längsschnitt im Verlauf eines Semesters im Leistungskurs gemeint, oder zielt diese Themensammlung auf die im doppelten chronologischen Durchgang thematisierten Sachverhalte? Wahrscheinlich ist die erste Lesart gemeint, was aber bedeutet, dass die einzelnen Themen nur sehr kurz und oberflächlich angesprochen wurden. Ob dann wirklich verschiedene Deutungen miteinander verglichen und gegeneinander abgewogen und nicht nur plakativ nebeneinandergestellt werden können, sei hier dahingestellt. Die zweite Lesart ist als Illusion anzusehen, da empirische Untersuchungen immer wieder

40 Huntington, Kampf, 1996, S. 337.

41 EPA 2005, S. 41.

zeigen, dass ein solches zugleich breit angelegtes und große Entwicklungen berücksichtigendes Wissen bisher nicht abbildbar war, da bereits einfache Rangreihungsaufgaben einige Schwierigkeiten bereiten.[42] Nach mehreren Schuljahren wieder auf ein Thema detailliert zurückzugreifen, ist nur in Ausnahmefällen möglich.

Außerdem liegt bereits in der Auswahl der in den unterrichtlichen Vorrausetzungen aufgeführten Themen eine Deutung, die für Huntingtons These spricht. Bemerkenswert ist, dass nur Konflikte und Kriege aufgeführt werden, die selbst in ihrer narrativen Abbreviatur ihre eurozentrische Sichtweise ausdrücken („Türken vor Wien"). Nicht verwiesen wird beispielsweise auf den toleranten Umgang der muslimischen Mehrheit mit ihrer christlichen Minderheit im maurischen Spanien. Viel bezeichnender ist noch, dass der Islam nicht als Sammelbegriff für eine Vielzahl an unterschiedlichen Strömungen, sondern als monolithischer Block verstanden zu werden scheint, so findet sich beispielsweise kein Hinweis auf die Entstehung und Entwicklung des Islams. Wenn aber nur die aufgelisteten Themen im Unterricht behandelt wurden, dann ist bereits Huntingtons These explizit oder implizit mitgeliefert worden und eine historische und kritische Argumentation nicht mit in der Schule gelernten Themen möglich. Dies ist nicht nur nicht wünschenswert, sondern unterläuft auch die Kriterien der EPA, da in der Prüfung die Prämissen und Deutungsmuster auf diese Weise nur sehr schwer herausgearbeitet werden können.

Noch viel problematischer ist die – eigentlich sehr positiv zu wertende – Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungsmodellen. Dabei sollen mit Bezug auf Huntington „auch Kulturen als Leitfaden der Beschreibung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert" herangezogen werden, ohne aber seine zentrale These zu thematisieren, da diese für die Prüfung vorgesehen ist. Da die These Huntingtons im Titel des Buches aber schon unmissverständlich auf den Punkt gebracht wird, ist diese Vorraussetzung schlicht uneinlösbar.

Vor diesem Hintergrund sind nun die drei gestellten Aufgaben zu betrachten: Erstens ist die in der Darstellung vorgestellte These Huntingtons zusammenzufassen, zweitens ist die These Huntingtons mit Bezug auf Braudels Kulturbegriff zu erläutern und drittens ist die These zu bewerten.

42 Dass ein solcher Überblick bei Schülerinnen und Schülern zu erwarten ist, ist eher unwahrscheinlich, wenn man die Schwierigkeiten vieler Schüler der 12. Klasse und auch von Studierenden berücksichtigt, die sie schon bei der Aufgabe haben, wenige Ereignisse in der richtigen Reihenfolge wiederzugeben; vgl. Borries u.a., Schulbuchverständnis, 2005, S. 54-60.

Die **erste Aufgabe** ist klar dem Anforderungsbereich I zuzuordnen und in wenigen Sätzen zu beantworten. Diese Aufgabe soll als Eröffnung des Prüfungsgespräches dienen, indem die Thesen und abgedruckten Begründungen kurz in eigenen Worten dargestellt werden. Dabei handelt es sich also um eine Reproduktion von Informationen aus der gegebenen Darstellung, bei der die Schülerin oder der Schüler sinnentnehmend lesen müssen. Historisches Denken ist noch nicht erforderlich.

Die **zweite Aufgabe,** deren Beantwortung den Schwerpunkt der Prüfung darstellen soll, stellt die eigentliche Schwierigkeit der Prüfungskonzeption dar. Diese Aufgabe soll „selbstständiges Erklären [...] und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte"[43] abtesten; bei der Erörterung einer Darstellung sollen dann die Prämissen und Deutungsmuster zur Sprache kommen.[44] Gerade diese Vorgabe wird in der vorliegenden Aufgabe unterlaufen, da die eigentliche Denkaufgabe mit der Einschränkung, dass Huntingtons These mit Bezug auf Braudel erläutert werden soll, bereits gelöst ist. Die Schülerin oder der Schüler muss dann im Wesentlichen Gelerntes (sprich: Braudels Kulturkonzept, auf das Huntington u. a. aufbaut) wiedergeben. Es handelt sich hier also um eine „geknackte Nuss"[45] und nicht um eine das historische Denken anregende Aufgabe.

Wie den erwarteten Prüfungsleistungen zu ersehen ist, kann die Schülerin oder der Schüler bei der Beantwortung der Frage selbstständig einen Schwerpunkt setzen, wovon drei mögliche Schwerpunkte aufgelistet werden:

1. kann die Schülerin oder der Schüler auf „die Geschichte des Verhältnisses zwischen westlicher und islamischer Welt"[46] eingehen. *Die* Geschichte – wenn es sie denn gäbe – muss im Licht der unterrichtlichen Vorraussetzungen als die Geschichte von Konflikten verstanden werden;
2. kann die Schülerin oder der Schüler Braudels Ansatz erläutern. Damit handelt es sich aber nicht mehr um eine Transferleistung, sondern um eine Reproduktion, und die Aufgabe wäre dann dem Anforderungsbereich I zuzuordnen;

43 EPA 2005, S. 6

44 Gehört es auch in den AFB II, dass die Triftigkeit geprüft wird?

45 Pandel, Textquellen, 1995, S. 15. Dort allerdings ist der Bezug auf Quellen gerichtet, wogegen es hier um Darstellungen geht.

46 EPA 2005, S. 42.

3. kann die Schülerin oder der Schüler die These erläutern, dass „Kulturen [...] wirkmächtiger als politische Verhältnisse und Grenzen" seien. Dies wäre auch eher eine Stützung der These Huntingtons.

Alle drei möglichen Aspekte einer Antwort sind weder als Erörterung im Sinne der EPA zu bezeichnen, noch hinreichend für eine De-Konstruktion einer historischen Darstellungen. Es findet sich weder in der Aufgabe, noch in den möglichen Antworten bis hier auch nur ein Hinweis, dass im Text eingegangene Prämissen oder Deutungen als solche thematisiert werden sollen. Stillschweigend wird die These Huntingtons zunächst übernommen und mit entweder kategorialen oder historischen Argumenten gestützt. Es geht um eine Herleitung von Huntingtons These, aber nicht um eine kritische Analyse der historischen Narration, mit der diese begründet wird.

Bei der **dritten Aufgabe** soll die These Huntingtons vom Prüfling „bewertet" werden. Mit diesem Operator zielt die Aufgabe darauf, dass die Schülerin oder der Schüler ein Urteil zur These Huntingtons fällt und dabei die eigenen Wertmaßstäbe offen legen soll, denen im Rahmen des Grundgesetzes eine Pluralität zugestanden wird.[47] In den „erwarteten Prüfungsleistungen" wird angeführt, dass „die Prüflinge [...] zu einer eigenständigen begründeten Stellungnahme zu dieser schwierigen Problematik" kommen und dabei sowohl Argumente berücksichtigen, die für die Position Huntingtons sprächen („z.B. Kreuzzüge"), als auch Gegenargumente nennen („z.B. Wissenschaftsaustausch, Handel, relative Toleranz des Islam gegen Christentum"[48]). Hier tauchen nun erstmals Aspekte einer anderen Narration über das Verhältnis von Islam und Christentum auf. Allerdings sind diese Aspekte in den unterrichtlichen Vorraussetzungen nicht genannt, können also in der Prüfung nicht erwartet werden. Eine kritische und kontroverse Auseinandersetzung mit Huntingtons These ist kaum zu erwarten. Zwar wird unter der Überschrift „mögliche Gesprächsverläufe" auch auf Fukuyamas These vom „Ende der Geschichte" als Antwort auf Huntington verwiesen. Aber ist das wirklich zu erwarten, wenn die Begründung Huntingtons nicht de-konstruiert und damit auch nicht einer Triftigkeitsprüfung unterzogen wird? Durch die Logik der zweiten Aufgabe wird eine kritische auf Kontroversen zurückgreifende Bearbeitung sehr erschwert. In diesem Setting erscheint dann der „Kampf der

47 Vgl. EPA 2005, S. 8 und S. 42.

48 EPA 2005, S. 42.

Kulturen" fast als Kulminationspunkt des Geschichtsunterrichts. So lange die der These Huntingtons zu Grunde liegenden Annahmen (z.B. der Kulturbegriff) ebenso wie die Sinnbildungsangebote nicht explizit thematisiert und auf ihre Plausibilität hin geprüft werden, ist ein reflexiver Umgang mit Geschichte nicht zu erwarten.

Inwieweit werden nun historische **Kompetenzen** in dieser Prüfung abgetestet? Für die Beantwortung der ersten Aufgabe ist, wie oben erläutert, historisches Denken noch nicht erforderlich. Anders bei der Beantwortung der zweiten Aufgabe, hier ist vor allem Sach- und Methodenkompetenz nötig: Sachkompetenz wird dann sichtbar, wenn es um die Verwendung von Begriffen, Konzepten und Strukturierungsschemata geht. Konkret handelt es sich an dieser Stelle um den Kulturbegriff und die Deutungsschemata. Zu fragen ist, ob die Konventionalität der verwendeten Begriffe und Konzepte von der Schülerin oder dem Schüler erkannt werden können. Dann wäre das intermediäre Niveau überschritten. Methodenkompetenz ist ebenfalls nötig, allerdings handelt es sich hier um Re-Konstruktionskompetenz und nicht um De-Konstruktionskompetenz, wie es eigentlich bei der „Erörterung einer Darstellung" zu erwarten wäre. Damit wird zwar Methodenkompetenz gefordert, aber nicht die zur Aufgabestellung passende. Vor allem bei der Bearbeitung der dritten Aufgabe ist auch Orientierungskompetenz abzutesten. So sind Alteritäts- und Identitätszuschreibungen ebenso wie ein Zusammenhang zwischen der historischen Narration und eigenen Handlungsdispositionen möglich. Dass dies in Form einer kritischen Auseinandersetzung geschieht, ist aber wegen der unterrichtlichen Vorraussetzungen und den Prüfungsfragen sehr erschwert. Fragekompetenz wird in dieser Aufgabe nur ganz am Rande sichtbar, nämlich wenn es um das Verstehen der Fragen der Prüfer geht. Eigentlich historische Fragen an das Material zu stellen, wird dabei leider nicht sichtbar.

Schließlich sei noch auf ein weiteres Problem der Aufgabe verwiesen: Erfreulich ist eine explizite und nötige Unterscheidung von Konzepten (Kulturbegriffe) und historischen Ereignissen, allerdings wird diese nur auf dem konventionellen Niveau thematisiert. An keiner Stelle der Prüfung kommen die Deutungen und Konzepte als Konventionen in den Blick, so dass von einem transkonventionellen Niveau gesprochen werden könnte.

Ganz anders wäre diese Aufgabe zu bewerten, wenn nach Huntingtons Kulturdefinition und den damit verbundenen Prämissen *gefragt* würde, so dass die Schülerin oder der Schüler eigenständig und unter Rückgriff auf verschiedene Kulturkonzepte, die im Unterricht zur Sprache gekommen

sind, Huntingtons Zugriff de-konstruieren und erläutern könnte. In einem zweiten Schritt könnte nach der Plausibilität der Schlussfolgerungen, die Huntington aus seiner Analyse zieht, gefragt werden. Damit stünde die selbstständige Auseinandersetzung mit der Prämisse (Kulturbegriff) und der Deutung in Form einer traditionalen Sinnbildung (im Sinne Rüsens) sowie eine Triftigkeitsprüfung im Zentrum der Prüfung. Dann wäre die Forderung nach Anwendung und Transfer gelernter Begriffe und Konzepte auf einen neuen Sachverhalt wirklich eingelöst.

(J. M.-H.)

h) Aufgabe „Akteure beim Einigungsprozess 1989/90 (Entwicklung einer Darstellung zu einer historischen These)"; mündlich, Leistungskurs

Die letzte der Beispielaufgaben, gedacht ebenfalls für eine mündliche Leistungskursprüfung, thematisiert den jüngsten ‚Wendepunkt' der deutschen politischen Geschichte, den Einigungsprozess. Die Prüflinge sollen hier – wie es in der Erläuterung der Überschrift heißt – „zu einer historischen These" eine Darstellung verfassen, nämlich zu der Deutung Jürgen Mirows, dass die deutsche Einigung ein Werk „von unten", nicht aber der großen Politik von Staatsmännern gewesen sei.

Was mit der Aufgabencharakterisierung konkret gemeint ist, wird erst durch die Betrachtung der drei Aufgabenteile deutlich. In der ersten Teilaufgabe sollen die Prüflinge „mit Hilfe eines selbst entwickelten Schaubildes den Einigungsprozess von Anfang 1989 bis zur staatlichen Einheit" „beschreiben", in der zweiten mit Rückgriff auf dieses Schaubild „den Anteil 'von Kabinetten und Diplomaten' der Bewegung 'von unten'" gegenüber stellen, und in der dritten Aufgabe schließlich die These Mirows beurteilen. Gemeint ist also offenkundig die Beurteilung eines der Literatur entnommenen Sachurteils (einer Kontextualisierung) durch ihre Konfrontation mit einer Darstellung, die die Prüflinge selbst entwickeln sollen. Dafür stehen ihnen jedoch keine weiteren Materialien zur Verfügung als die im Unterricht gelernten Vergangenheitspartikel und Zusammenhänge, ggf. auch Urteile. Es geht also in der gesamten Aufgabe fast ausschließlich um die Wiedergabe der im Unterricht behandelten Sachverhalte, die dann mit der These Mirows konfrontiert werden sollen. Sogar die im „selbst zu entwickelnden Schaubild" (gemeint ist hier eine einfache, nach der in der These enthaltenen Dichotomie strukturierte Tabelle) zu nennenden Aspekte sind im Erwartungshorizont bereits vorgegeben.

Der einzige Transfer- und Problematisierungsaspekt, den die Aufgabe enthält, ist die Fokussierung auf das Problem der Zuschreibung der Verantwortung. Die einzige Beurteilungsfreiheit, die den Schülern bleibt, besteht in der Verteilung der Gewichtungen zwischen den Faktoren „von unten erzwungen" und „von Kabinetten und Diplomaten in Szene gesetzt [sic!]" – wobei die These Mirows dem Erwartungshorizont gemäß mindestens relativiert werden soll. Der letzte Satz dieses Erwartungshorizonts, die Schüler könnten die „vorliegende Fragestellung als eher theoretisch denn der Wirklichkeit angemessen bewerten", erscheint demgegenüber als einigermaßen zynisch.

Für den zweiten Teil der Prüfung, das Prüfungsgespräch, wird eine Übertragung der kategorialen Fragestellung auf den Prozess der Einigung 1870/71 vorgeschlagen: Auch hier sollen Belege für „von unten" und „von Kabinetten" einander gegenüber gestellt werden, die dann in einen Vergleich münden sollen.

Zunächst einmal ist zu fragen, ob und wie diese Transferaufgabe vorbereitet worden ist. Der Abschnitt „unterrichtliche Voraussetzungen"[49] sagt dazu nichts aus. Zudem ist anzumerken, dass das Ausmaß und die Tiefe dieser Thematisierung eines zweiten Zusammenhanges offenkundig von der Qualität des vorangegangenen Vortrages abhängig gemacht werden sollen.

Der Erwartungshorizont für das Prüfungsgespräch zeigt auf, dass die Prüflinge in gleicher Weise wie mit Blick auf 1989/90 auch die Ereignisse und Strukturen im Vorfeld und während der „Einigung" 1870/71 sortieren und zu einem Sachurteil zusammenführen sollen.

Welchen Sinn und welchen Nutzen hat diese Aufgabenstellung?
Zunächst ist festzustellen, dass ein Großteil der Aufgabe wiederum durch Darlegung von Wissen über die Vergangenheit und ihre Klassifizierung nach dem bekannten groben Muster „von unten" und „durch Kabinette" erfüllt werden kann. Für Schülerinnen und Schüler, die mit der Einordnung der Ereignisse 1989/90 Probleme hatten, mag dies eine willkommene zweite Chance bedeuten, ihre Fähigkeit zur Anwendung von Kategorien zur Erstellung eines Sachurteils zu beweisen; allerdings ist durchaus fraglich, ob sie diese Chance wirklich nutzen können, weil es sich ja nicht wirklich um einen neuen Kontext handelt.

Der Ansatz dieser Aufgabenstellung erscheint insgesamt interessant und für historisches Denken relevant. Ob sie aber in dieser induktiven

49 EPA 2005, S. 43.

Form über die Konfrontation einer extremen, weil einseitigen These mit einer konventionell-abwägenden eigenen Darstellung, die als die Folie der historischen „Wahrheit" fungiert, optimal und auch nur reflexiv genügend angelegt ist, muss bezweifelt werden. Sie wäre mit wenigen Änderungen zu optimieren:

Erstens würde die Aufgabe an Offenheit und Lösungsmöglichkeiten gewinnen, wenn es nicht um die Auseinandersetzung mit einer These ginge, sondern zwei gegensätzliche Deutungen sowohl der Verantwortung für die Einigung 1989/90 als auch 1870/71 präsentiert und einander gegenübergestellt würden, etwa im ersteren Falle die benutzte These Mirows mit einer späteren Würdigung der Rolle Helmut Kohls, im zweiten die Deutung der Einigung als Werk Bismarcks gegen die Deutung als eines verzögerten Erfolgs der demokratischen Bewegungen.

Zweitens müsste die Aufgabenstellung so formuliert werden, dass nicht die Wiedergabe im Unterricht gelernten Wissens über Einzelheiten und Zusammenhänge die Funktion der Folie erhält, vor der die These(n) zu prüfen sind. Es könnte vielmehr zur Aufgabe gemacht werden, für jeweils beide Thesen eine Argumentationsskizze unter Einbezug sowohl der sie stützenden wie auch der sie relativierenden Zusammenhänge zu erarbeiten. So könnte die Aufgabe schließlich auch der dritten Operation des re-konstruktiven Denkens gerecht werden, insofern sie verlangte, die Einzelheiten und Zusammenhänge in sinnvoller Weise narrativ und argumentativ zu verknüpfen.

(A.K.)

4. ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN

Die Analysen allerdings zeigen, dass die einzelnen Aufgabenbeispiele durchaus unterschiedlich beurteilt werden. Einzelne von ihnen werden als innovativ, anregend und gut auf ihren Zweck angestellt eingeschätzt, bei anderen wiederum ist der Ansatz didaktisch valide, aber die konkrete Ausformulierung und -gestaltung macht zum Teil solche guten Ansätze wieder zunichte, in wiederum anderen Fällen stimmen Aufgabenstellung und Erwartungshorizont nicht überein.

Der Versuch, die Prüfungsbeispiele als Indikatoren für den didaktischen „Geist" der EPA zu benutzen, hat gezeigt, dass Listen und Präambeln nur sehr begrenzt wirksam sind und sich erst in konkreten Umsetzungen die Qualität einer Steuerung des Unterrichts auch von der *outcome*-Seite her erweist. Im Einzelnen lassen sich mehrere Schlussfolgerungen und Konsequenzen ableiten:

Zunächst bestätigen einige der Analysen, dass die Nutzung der Anforderungsbereiche als Niveauunterscheidungen zwar geeignet ist, überhaupt taxonomisch komplexere Denkformen (z.B. Transfer, Urteilen) einzufordern, dass damit aber das Problem der Graduierungen noch nicht wirklich gelöst ist, weil sich durchaus unterschiedliche Qualitätsstufen der Leistungen in allen drei Bereichen denken lassen. Eine Steuerung der Notenvergabe nach den Anteilen der Anforderungsbereiche in den Bearbeitungen läuft Gefahr, zu formelhaften Bearbeitungen zu führen. Immerhin ist die – nicht immer trennscharfe – Zuordnung von Operationen zu den Anforderungsbereichen ein erster Schritt, um validen inneren Differenzierungen der Niveaus innerhalb der Anforderungsbereiche näher zu kommen.

Gezeigt hat sich auch die Komplexität der Konstruktion geschichtsdidaktisch valider Aufgaben zur Testung historischen Denkens. Die mehrdimensional-wechselseitige Abstimmung von Materialien, vielfältigen Kontexten, Frageformen, theoretischen Ansprüchen und Bewertungskriterien ist bei einigen der hier vorgelegten Beispiele nicht wirklich gelungen und selbst bei den starken noch optimierbar. Einige der Beispielaufgabenanalysen zeigen aber, dass die erwähnte gegenseitige Abstimmung und Passung durchaus möglich ist.

Allerdings erweist sich die Konstruktion und Optimierung von Prüfungsaufgaben als eine Aufgabe, die weder aus der Praxis noch aus der Theorie heraus befriedigend zu lösen ist. Gerade vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung ergibt sich einerseits ein Bedarf an systematischer Forschung zur Entwicklung von Test- und Messkonzepten und Instrumenten, und zwar gerade auch für die individuelle Leistungsstands- und Entwicklungsdiagnostik, nicht nur für Large-Scale-Assessments.

Der Befund der nicht immer gelungenen Umsetzung der eigenen Ansprüche und Prinzipien der EPA in den Beispielen verweist andererseits darauf, dass noch so gute Richtlinien und Prüfungsanforderungen die didaktische Professionalisierung derjenigen, die Unterricht und Prüfungen in die Praxis umsetzen müssen, nicht ersetzt.

Die beiden letzteren Befunde legen den Schluss nahe, dass gerade unter den Bedingungen der Outcome- und Kompetenzorientierung die Modellierung einer *spezifisch geschichtsdidaktischen*, d.h. auf geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle basierenden, Diagnosekompetenz und einer dazu passenden „Prüfungsdidaktik" angegangen werden muss. Die Forderung Kliemes nach fachspezifischen Kompetenzmodellen setzt sich also auf der Ebene der didaktischen (Lehrer-)Kompetenzen fort.

Schließlich scheinen derartige Beispielaufgaben ihren eigentlichen Wert nicht darin zu haben, dass sie Vorbilder zum Nach-Konstruieren strukturgleicher (gewissermaßen isomorpher) Aufgaben darstellen, sondern dass sie Anlässe darstellen für die Reflexion der bei Prüfungen und Leistungsmessungen zu beachtenden Dimensionen und Kategorien. Sie können also die Basis darstellen für die Förderung einer theoriebasierten fachdidaktischen Diagnosekompetenz, die vermutlich über die intensive Reflexion der inneren Struktur solcher Aufgaben besonders gut zu fördern ist. Es wäre also keineswegs wünschenswert, die Beispielaufgaben in kommenden EPA-Auflagen einfach dahingehend zu optimieren, dass sie weniger Angriffsfläche für Befragung, Zweifel und Kritik bieten. Vielmehr wäre es gewinnbringend, an derartigen Beispielen die Kategorien und Kriterien zur Sprache zu bringen, auf die es bei der Konstruktion von eigenen Prüfungsaufgaben, ihren Voraussetzungsbeschreibungen und Erwartungshorizonten ankommt.

Abschließend sei die Vermutung geäußert, dass die Beschäftigung mit derart konkreten Umsetzungen besonders gut dazu beitragen kann, die wirklichen didaktischen Probleme und Kontroversen innerhalb der Disziplin auf den Tisch zu bringen, weil sich – so steht zu vermuten – gerade auf der *„outcome"*-Seite der Leistungsmessung entscheidet, in welchem Verhältnis die sonst so oft nebeneinander gestellten didaktischen Ziele und Prinzipien von Wissenschaftsorientierung, Wissensvermittlung, Fremdverstehen, Kontroversität und Multiperspektivität usw. zueinander stehen können und sollen.

In diesem Sinne stellen auch die in unseren Analysen und Urteilen zum Tragen kommenden Vorstellungen von sinnvollen und kompetenzorientiertem Testen einen Diskussionsanstoß dar. Wir hoffen, auch hiermit zur Klärung der Frage beizutragen, was unter historischen Kompetenzen verstanden werden und wie sie zum Ziel von Unterricht gemacht werden und auch überprüft werden können.

(A.K.)

LITERATUR

Arnold, Friedrich (Hg.): Anschläge. Politische Plakate in Deutschland 1900–1970, Frankfurt/M. 1981.

Borries, Bodo v.: Die ‚Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte' und die Lern- und Testtheorie, in: Neue Unterrichtspraxis 10 (1977), S. 216-227.

Gautschi, Peter: Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. In: Hinschauen und Nachfragen, 2006 (http://www.hinschauenundnachfragen.ch/pdf/ 23_Didaktik.pdf; gelesen 23.8.2006).

Huntington, Samuel P.: Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, Frankfurt/M. 1996.

Kleßmann, Christoph: Zwei Staaten, eine Nation. Deutsche Geschichte 1955–1970, Bonn ^{2}1997.

Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte. Beschluss vom 10.2.2005, Neuwied 2005 [http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf, gelesen 24.5.2005].

Pandel, Hans-Jürgen: Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis, in: Geschichte lernen, Nr. 46 (1995), S. 14–21.

Wunderer, Hartmann: „Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe II. Normative Vorgaben und das Elend der pädagogischen Praxis.", in: Schönemann, Bernd/Voit, Hartmut (Hgg.): Von der Einschulung bis zum Abitur. Prinzipien und Praxis des historischen Lernens in den Schulstufen, Idstein 2002, S. 100-111.

Abschnitt VI:

Kompetenzorientierung und Lehreraus-/-fortbildung

Kompetenzorientierung als Ziel, Inhalt und Methode der (Geschichts-)Lehrerausbildung

Waltraud Schreiber

1. Einleitung

1.1 Das Dilemma einer vorlaufenden Praxis und einer erst einsetzenden Theorieentwicklung

In Bezug auf Bildungsprozesse befinden wir uns in einer Dilemmasituation: Zwar setzt sich (zumindest) europaweit ein Konsens durch, dass (Aus-)Bildung kompetenzorientiert angelegt werden muss und lebenslange Bildungsprozesse nötig sind. Zugleich ist der Diskussionsprozess, über welche Kompetenzen wer wie verfügen soll/muss/darf, wie Kompetenzentwicklung und -förderung von statten gehen soll und kann, zwar im Gange, aber längst nicht abgeschlossen.

Im Bildungssektor spielen dabei internationale und nationale Vergleichsstudien – damit notwendig auch die „Akteure", die sie erarbeiten und auswerten – eine große, aber nicht unumstrittene Rolle. Derzeit scheinen Empiriker sich bewusst zu werden, dass fachbezogener Erkenntnisstand und Know-How z.B. bei der Entwicklung der Standards, deren Erreichung überprüft werden soll, aber auch bei der Entwicklung der Messinstrumente stärker beachtet werden müssen. Umgekehrt werden auch Fachdidaktiker, in Ansätzen Fachwissenschaftler, auf einer anderen Ebene Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sich der Problematik der Diagnose, Überprüfbarkeit und Beurteilung von Kompetenz zunehmend klar und beginnen, sich damit auseinander zu setzen. – Andreas Körber hat in den Grundlagenbeiträgen[1] dieses Bandes einen Beitrag geleistet, die Situation zu beschreiben und zu beurteilen; Bodo von Borries hat in einer Einordnung eine Verknüpfung zu den (Vor-) Arbeiten, die seit den 1970er Jahren vorgelegt wurden, hergestellt und das Neue der aktuellen Situation herausgearbeitet.[2]

1 Körber, Grundbegriffe, in diesem Band S. 54-85; Körber, Begründung, in diesem Band S. 89-154; Körber, Graduierung, in diesem Band S. 415-472.

2 Borries, Curriculumdebatte, in diesem Band S. 317-333; Borries, Kompetenzmodell, in diesem Band S. 334-360; Borries, Empirie, in diesem Band S. 653-673.

Als Iststand kann beschrieben werden: Kompetenzmodelle für die einzelnen Fächer sind noch nicht ausdiskutiert, zum Teil sind sie erst rudimentär entwickelt; zum größten Teil fokussieren die vorliegenden Modelle nur auf eine kleinen Ausschnitt des Bildungsbereichs, auf die Kompetenzen, die Schüler im Unterricht entwickeln sollen. Trotzdem müssen Lehrer Unterricht halten, müssen Universitäten Lehramtsstudierende ausbilden und Seminarlehrer Referendare, muss Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung stattfinden.[3]

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf die Lehrerbildung und konkretisiert die Überlegungen am Beispiel der Geschichtslehrer-Ausbildung innerhalb des Eichstätter Modellversuchs Lehramt^{plus}, der alle Schularten und Fächer umfasst. Dabei wird erstens sichtbar, welches Gewicht internationale, staatliche, institutionelle, kulturelle Vorgaben und Rahmenbedingungen haben. Deutlich wird zweitens aber auch, wie viele Entscheidungsspielräume sich (dennoch) auftun und dass die reelle Chance besteht, Kompetenzorientierung zum Horizont der universitären Ausbildung zu machen, ohne dadurch Humboldt aus den Universitäten zu vertreiben, den Lehrbetrieb platt zu verschulen oder ihn gar von der Forschung abzukoppeln. Schließlich wird auch klar, dass Innovation und Tradition in ein Verhältnis gebracht werden müssen, das Entwicklung erst möglich macht. Die auf Kompetenzorientierung gerichtete Reform muss ein Prozess sein, der ein Ziel vor Augen hat, aber zugleich da ansetzt, wo die einzelnen Fächer stehen (einschließlich der Fachvertreter und Studierenden und der sie ab- und aufnehmenden Öffentlichkeit). Nur so ist es möglich, dass die Reform hin auf mehr Kompetenzorientierung auch von innen mitgetragen wird.

1.2 Zu den Rahmenbedingungen der Lehrerbildung in Deutschland: Zwischen „Bologna", „Quedlinburg" und der „Freiheit der Universitäten"

„Bologna", die Umstrukturierung des europäischen Hochschulwesens auf Bachelor- und Masterstudiengänge, bringt die durch die Hochschulausbildung angezielten Tätigkeits- und Berufsfelder bewusster in den Blick.

3 Wirkungsmächtig steht neben der institutionalisierten Bildung die kulturelle Bildung in staatlichen/staatlich geförderten Institutionen, in den Medien, in gesellschaftlichen Gruppierungen, die berufliche Weiterbildung in Betrieben. Dazu kommt, in multikulturellen, mobilen Gesellschaft immer vielfältiger, die Enkulturation in den Familien, in Schule und Beruf, in den Peergroups.

Vermutlich ginge schon damit eine Aufwertung des berufsbezogenen Studienzieles Lehramt einher.

„Quedlinburg" – damit sind die „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005)" gemeint – unterstreicht den Praxisbezug ganz dezidiert und unmissverständlich: „Dabei ist der Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen und diese sowie die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik sind stärker miteinander zu vernetzen, um eine verbesserte Orientierung an den Erfordernissen des Lehrerberufes zu erreichen."[4]

Die Forderung nach einer auf das Berufsfeld Schule bezogenen Kompetenzorientierung soll, so die KMK-Beschlüsse, in die Lehramtsprüfungsordnungen der einzelnen Länder hineinwirken, die ihrerseits, was die Festlegung der Leistungspunkte für die drei Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und deren inhaltsbezogene „Ausrichtung an den ländergemeinsamen Standards" betrifft, bindend für die Universitäten sind. Die vorher weit verbreitete Realität, dass Lehramtsstudierende selbst eine beliebige Auswahl aus dem Angebot der eigentlich für „Fachwissenschaftler" gedachten Lehrveranstaltungen treffen, soll, so die eindeutige Absicht, einer stärkeren Strukturierung der Lehrerbildung weichen, wobei die berufsspezifischen Anforderungen dezidiert mitbedacht werden müssen.

Sowohl die politischen, als auch die darauf aufbauenden universitären Entscheidungen zur Lehrerbildung spiegeln notwendig Überlegungen zum Verhältnis zwischen fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ausbildung wider. Die Kultusministerien drängen auf eine an der Pragmatik der Schule orientierte Kompetenzentwicklung in den drei Bereichen – die Frage ist, wie die Universitäten sich verhalten werden.

Klar ist, dass mit der generellen Notwendigkeit einer deutlicheren Strukturierung der Lehrerbildung keineswegs einheitliche Konsequenzen verbunden sein werden. Ebenso klar ist aber auch, dass keine Hochschule, die Lehrerbildung betreiben will, den Zwängen zur strukturellen Veränderung entkommen kann: Selbst die Universitäten und Fächer, die sich über das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft nicht qualitativ-inhaltlich austauschen wollen, sind zu Entscheidungen gezwungen. Die durch Staat und/oder Hochschule festgeleg-

4 Beschluss der KMK vom 16.12. 2004, S. 2.

ten Leistungspunkte pro Disziplin und die Modularisierung sind der Grund dafür.[5]

Es läge nahe, die Entscheidungen zu einer stärkeren Strukturierung unter Bezugnahme auf die Kompetenzen zu treffen, über die angehende Lehrer nach dem Studium verfügen können müssen.[6] – Das setzte allerdings eigentlich voraus, Klarheit über diese Kompetenzen zu haben. Ein kurzer Exkurs verdeutlicht, dass diese Klarheit durch die Vorgaben der KMK nicht hinreichend gegeben ist, dass es vielmehr eine -in vielen Teilen offene Frage bleibt, zu deren Klärung die Disziplinen selbst beitragen müssen.

1.3 Die Initiativen der KMK und der Fachverbände

Mit der Entscheidung, für ausgewählte Fächer und Jahrgangsstufen Bildungsstandards zu definieren (veröffentlicht 2003–2004)[7] und deren Erreichung durch ein eigens dafür geschaffenes Institut (Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen; Entschluss im Jahr 2004)[8] überprüfen zu lassen, reagierte die KMK auf das unerwartet schlechte Abschneiden Deutschlands in den internationalen Vergleichsstudien sowie auf die beträchtlichen Differenzen zwischen den Bundesländern. Mit dieser Entscheidung ging einher, auch nach Wegen für eine „zukunftsorientierten Lehrerausbildung" zu suchen. In den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland"[9] aus dem Jahr 1999 wurde die einzuschlagende Richtung vereinbart,[10] wobei aus pragmatischen und finanzpolitischen Gründen vieles festgeschrieben wurde, was dem seit den 1970er Jahren mühsam ausgehandelten (kultur-)politischen Konsens zwischen den Ländern entsprach.

5 Zumindest muss die Frage geklärt werden, welche Module der fachlichen Ausbildung in den Unterrichtsfächern, den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken von alle Studierenden eines Faches (Lehramt und vertiefende Spezialausbildung) verpflichtend absolviert werden müssen, wo Wahlmöglichkeiten bestehen, wo Angebote exklusiv für die Studierenden der einzelnen Lehrämter gemacht werden, inwiefern Vernetzungen institutionalisiert werden.

6 Vgl. hierzu auch Ziegler, Kompetenzentwicklung in diesem Band.

7 Vgl. http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf

8 http://www.iqb.hu-berlin.de/institut

9 Terhart, Perspektiven, 2000.

10 Die Arbeitsgruppe wurde von Ewald Terhart geleitet, neben namhaften Erziehungswissenschaftern (Tenorth, Oelkers, Köller) waren daran auch Vertreter der Bildungsadministration der Länder beteiligt. Vgl. Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe, verfasst von den Erziehungswissenschaftlern Terhart, Tenorth, Oelkers und Köller. http://www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht der AG.pdf

Die bildungswissenschaftlichen Standards[11] die ebenfalls in einer „Gemischten Arbeitsgruppe" unter der Leitung des Pädagogen Ewald Terhart erarbeitet worden waren, waren der nächste Schritt. Auch sie griffen Konsenslinien auf, u.a. die Formulierung der Bildungs- und Erziehungsziele in den Schulgesetzen der Länder oder die gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände zum Berufsbild der Lehrer (Oktober 2000). Die vier Kompetenzbereiche,[12] die zugeordneten Kompetenzen und Standards sind zwar erfahrungsgesättigt, entsprechen aber nicht dem inzwischen vorliegenden Instrumentarium. Insbesondere erschöpfen sich die definierten Standards häufig in einem nicht näher bestimmten Wissen; eine Graduierung nach Niveaus fehlt gänzlich.[13]

Dennoch fällte die KMK in Dezember 2004 den Beschluss, diese bildungswissenschaftlichen Standards „als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern" zu übernehmen. Dies wurde in den Quedlinburger Beschlüssen vom Juni 2005[14] noch einmal bestätigt. Gleichzeitig wurde hier festgelegt, dass auch für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken Standards erarbeitet werden sollten. Seit März 2006 wird an diesen fachlichen Bildungsstandards gearbeitet (vgl. Pressemitteilung zur KMK-Sitzung vom 8.12.2006). Ergebnisse liegen noch nicht vor.

Die Ergebnisse der KMK-Arbeitsgruppen, stießen, insbesondere in den an der Lehrerbildung beteiligten Fachdisziplinen, durchaus auf Kritik. Dies wird am Beispiel der Fachdidaktiken erläutert: Der Dachverband der

11 Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).

12 (1) Kompetenzbereich: Unterrichten. Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.
(2) Kompetenzbereich: Erziehen. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.
(3) Kompetenzbereich: Beurteilen. Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.
(4) Kompetenzbereich: Innovieren. Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

13 Was etwa ist mit „kritischer Reflexion" der Standards gemeint? Reicht es, allgemein kritisch eingestellt zu sein oder Argumente aus der Literatur zu referieren? Wird erwartet, dass für die Kritik alternative Standard-Formulierungen herangezogen werden oder sollen eigene Verbesserungsvorschläge vorgelegt und begründet werden können? Und was ist mit dem „Kennen" von Fachdidaktiken gemeint?

14 Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der KMK vom 2.6.2005).

Fachdidaktiken, die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD), reagierte auf den KMK-Entwurf zu Bildungswissenschaften, weil dieser sich, entgegen der Absichtserklärungen,[15] so gut wie ausschließlich auf erziehungswissenschaftlich-pädagogische Kompetenzen beschränkte,[16] mit einem eigenen auf Fachdidaktiken bezogenen Entwurf: Eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe erarbeitete noch im Jahr 2004 ein „Kerncurriculum Fachdidaktik", dazu fachdidaktische Bildungsstandards.[17] Diese Papiere, die bereits einen Abstimmungsprozess zwischen den Fachdidaktiken markierten, verstanden sich zum einen als politisches Signal für die KMK, die Eigenständigkeit und den Eigenwert der Fachdidaktiken zu akzeptieren und diesen den notwendigen Raum in der Lehrerbildung zu sichern. Die Initiative wurde, wie die Entscheidung aus dem Jahr 2006, fachdidaktische Bildungsstandards zu entwickeln, zeigt, aufgegriffen. Zudem wollten die Entwürfe der GFD ganz pragmatisch auch Arbeitsgrundlage für die Kollegen an den Universitäten bei der Erarbeitung der fachdidaktischen Module sein.

Das Kerncurriculum und die Bildungsstandards Fachdidaktik waren ohne einen expliziten Forschungsvorlauf entstanden; deshalb ist aus heutiger Sicht auch an ihnen Kritik zu üben. Insbesondere wurden auch hier noch keine Niveaus unterschieden. Die Formulierungen genügten deshalb ebenso wenig wie die berufswissenschaftlichen Bildungsstandards den theoretischen, inhaltlichen und formalen Ansprüchen von Standards.

Die Papiere der GFD machen also fachspezifische Forschungen innerhalb der Fachdidaktiken nicht obsolet. Aus unserer Sicht ist zwar zu begrüßen, dass die Vorstellung von Fachdidaktik als einer umsetzenden Unterrichtswissenschaft eindeutig überwunden ist und die Reflexionen über Unterrichtsziele, über fachspezifische Arbeitsweisen und unterrichtsmethodische Konsequenzen im Mittelpunkt stehen. Die Kompetenzen für ein professionalisiertes Lehrerhandeln sind aber noch nicht ausreichend umrissen: Angesichts zunehmender Heterogenität in der Gesellschaft, der Herausforderungen durch die Globalisierung, aber auch angesichts der rasanten Wissenschaftsentwicklung und der Notwendigkeit der Vernetzung der fachspezifischen Erkenntnisse, müssen Lehrer auch Kompetenzen entwickeln, die über die im Alltag geforderten erzieherischen und fachunterrichtlichen Tätigkeiten hinausgehen. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich mit der Natur des fachlichen Bildungsgegenstandes und fachspezifischer Lernprozesse auseinander zusetzen gehört ebenso dazu, wie die Bereitschaft, bestimmte Tendenzen, Vorlagen etc. zu kritisieren, sich ggf. ihrer Thematisierung in Unterricht mit plausiblen Argumenten ganz zu verweigern.

In den Fachdisziplinen beginnt die Arbeit an Überlegungen zu Lehrerkompetenzen erst;[18] im FUER-Kontext läuft hierzu derzeit ein Dissertationsvorhaben. Konzepte, die der aktuellen Reform der Lehrerbildung zugrunde gelegt werden könnten, gibt es noch nicht. Eine Universität, die, wie die KU Eichstätt, einerseits einen Modellversuch vorlegen will, der die Kompetenzorientierung zum Horizont für alle Lehramtsfächer machen will, der andererseits fachspezifische Besonderheiten der Kompetenzorientierung beachten will, kann damit zwar einzelne Elemente aus der über die KMK bzw. die Fächer getragenen Diskussion aufgreifen, muss diese aber in einen eigenen Entwurf einbinden. Dabei müssen auch die durch die Rahmenbedingungen erwachsenden Zwänge berücksichtigt werden. Im Folgenden wird der Eichstätter Modellversuch als Beispiel dafür vorgestellt, wie Kompetenzorientierung die Reform der Lehrerbildung regulieren kann.

15 „Die vorgelegten Standards für die Lehrerbildung formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann. Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen." (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, S.1).

16 Einer der wenigen Hinweise der KMK-Bildungsstandards auf Fachdidaktik lautet: „Die Absolventinnen und Absolventen
- kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch,
- kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden muss." (KMK Standards, 2004, S. 7).

17 GFD, Kerncurriculum, 2004; GFD, Kompetenzbereiche, (2004).

18 Jung/Thünemann, Kompetenzen, 2007.

2. „LEHRAMT^{PLUS}" UND „ZEITEN – RÄUME – KULTUREN": ZWEI STUDIENGÄNGE ALS BEZUGSPUNKTE FÜR DIE GESCHICHTSLEHRERAUSBILDUNG

Die Eichstätter Geschichtslehrer-Ausbildung hat zwei Bezugspunkte: den Modellversuch Lehramt^{plus}, nach dem ab Wintersemester 2007/08 die Lehrerbildung ablaufen wird,[19] und den ebenfalls neu einsetzenden interdisziplinären Bachelor-und Master-Studiengang „Zeiten – Räume – Kulturen" (ZRK),[20] der Historiker und historisch arbeitende Archäologen, Volkskundler, Kunsthistoriker ausbildet. Der doppelte Bezug erklärt sich daraus, dass die fachliche Geschichtslehrerausbildung eng mit der geschichtswissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Fachausbildung verzahnt ist. Das Ziel ist, trotz der weitreichenden Polyvalenz auf Lehrveranstaltungsebene, eine je spezifische Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

2.1 DIE STRUKTUR DES MODELLVERSUCHS LEHRAMT^{PLUS}

Wie überall in Europa werden auch in Bayern bis zum Jahre 2010 die Studiengänge auf das Bachlor- und Mastersystem umgestellt, und wie überall geht es nicht nur um die Abschlüsse, sondern z.B. auch um die Beachtung des European Credit Transfer System (ECTS),[21] um die Umstellung auf ein modularisiertes Studium mit studienbegleitend erbrachten Leistungen oder um eine Kompetenz-Orientierung des Studiums, die auch die späteren Tätigkeitsfelder mit einbezieht.

Für die Lehrerbildung geht der Freistaat aber einen Sonderweg: Als der wichtigste Arbeitgeber für angehende Lehrer besteht er nach wie vor auf einem zentralen Staatsexamen als Zugangsbedingung zum Referendariat. Bachelor- und Masterabschlüsse sind nicht vorgesehen. In der zentralen

19 Vgl. www.ku-eichstaett.de/lehramtplus; Gesamtkoordinatorin und Studiengangssprecherin Geschichte: Prof. Dr. Waltraud Schreiber, Theorie und Didaktik der Geschichte.

20 Vgl. www.ku-eichstaett.de/studiengaenge/ba_zrk/studiengang.de Koordinatoren: Prof. Dr. Angela Treiber Europäische Ethnologie/Volkskunde und Apl. Prof. Dr. Frank Zschaler, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte.

21 Die Grundidee ist, die Vergleichbarkeit zwischen den europäischen Universitäten durch strukturell-formale Vorgaben herzustellen, u.a. dadurch, dass „workloads" eingeführt wurden, also eine Einheit für den einzubringenden studentischen Arbeitsaufwand (1 ECTS-Punkt entspricht ca. 30 Arbeitsstunden). Die Arbeitsleistungen für Abschlüsse (Bachelor 180 ECTS-Punkte; Master 120 ECTS-Punkte) und pro Semester (30 ECTS-Punkte) wurden im Konsens definiert.

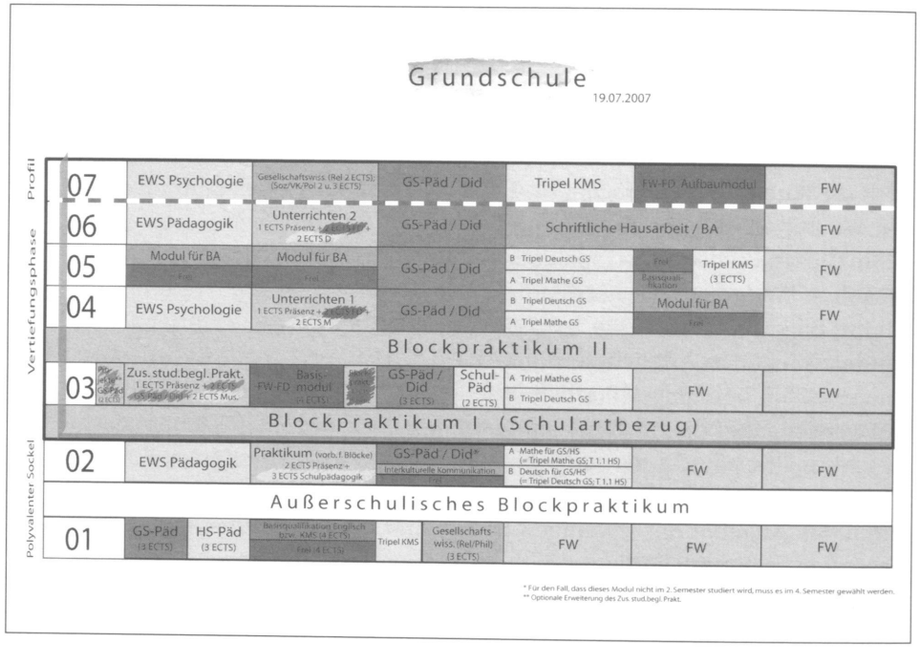
Lehramtsprüfungsordnung (LPO)[22] ist festgelegt, in welchen Fächern und in welchen Teildisziplinen die Studierenden zentral gestellte Abschlussklausuren bearbeiten müssen. 60% der Abschlussnote werden durch die Klausergebnisse und die „schriftliche Hausarbeit" eingebracht und alle Modulnoten zusammen machen die restlichen 40% aus. Geregelt werden auch die Anteile der Teilfächer und der Gesamtumfang des Studiums für die verschiedenen Lehrämter.

In diesen Festlegungen spiegeln sich die Vorgaben der KMK; die Möglichkeiten länderspezifischer Ausprägungen, die „Quedlinburg" eröffnet, schöpft Bayern voll aus. Dies zeigt sich auch darin, dass im Vorgriff auf das bundesweit erst in Arbeit befindliche Kerncurriculum für alle bayerischen Universitäten bereits verbindlich Inhalte, z.T. auch Kompetenzen festgelegt werden, über die Lehramtsstudierende in den einzelnen Fächern nach Abschluss ihres Studiums verfügen sollen. Das Kerncurriculum soll in ca. zwei Dritteln der Studienzeit abgedeckt werden; das letzte Drittel wird durch das Angebot der jeweiligen Universität und das Interesse der Studierenden bestimmt; es dient der Profilbildung. In Eichstätt wird der Rahmen für diese Profilbildung durch den Fach-Studiengang „Zeiten – Räume – Kulturen" vorstrukturiert.

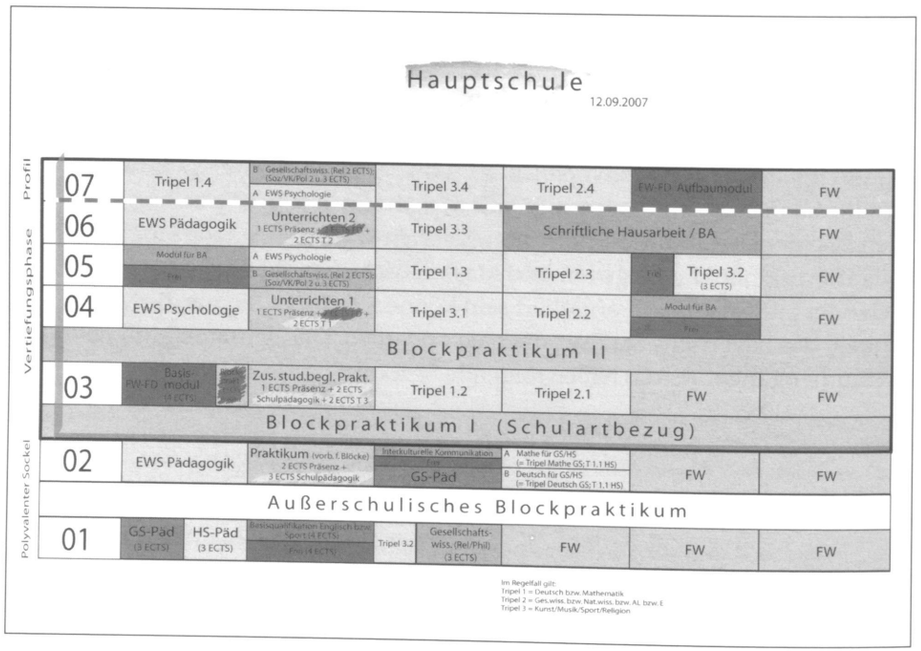
Die bayerischen Universitäten wurden 2006 von den beiden Fachministerien (Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst bzw. für Unterricht und Kultus) aufgefordert, in Modellversuchen Konzepte zu entwickeln, wie die Vorgaben der LPO (einschließlich des zentralen Staatsexamens) und der Bolognaprozess miteinander verbunden werden können.

Der Eichstätter Modellversuch Lehramt^{plus}, für dessen Entwicklung, Ausdifferenzierung und Implementation ich die Federführung hatte, bietet allen an einem Lehramtsstudium interessierten Studierenden die Möglichkeit interdisziplinärer Bachelor- und Masterabschlüsse, die entweder schulisch oder außerschulisch orientiert sein können, darüber hinaus die Möglichkeit, das bayerische Staatsexamen zu erwerben. Die „lehramtsgeeigneten Studiengänge" (LAG) haben folgende Struktur:

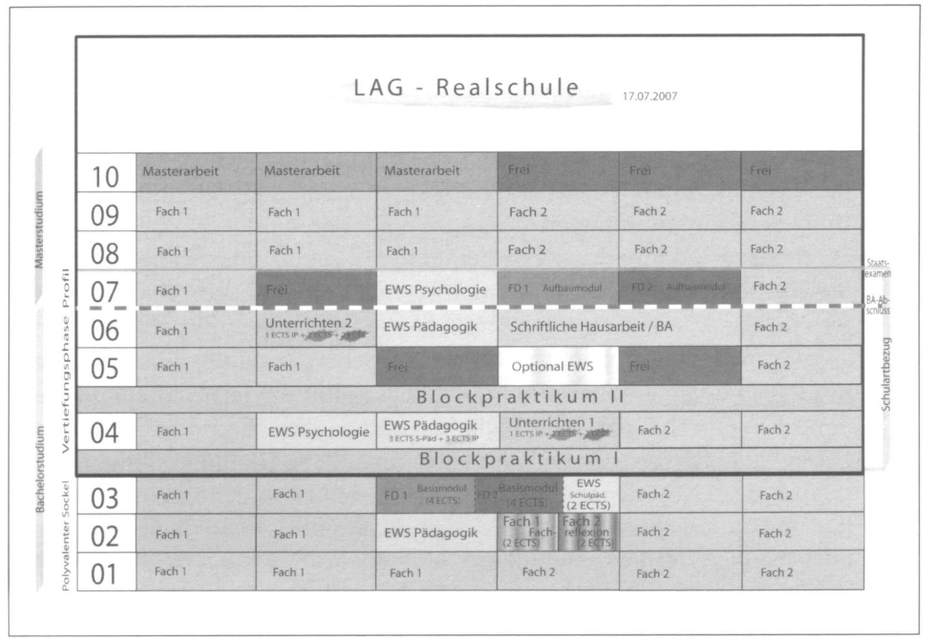
22 Vgl. www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lehrerbildung/LPO_I_2007.pdf

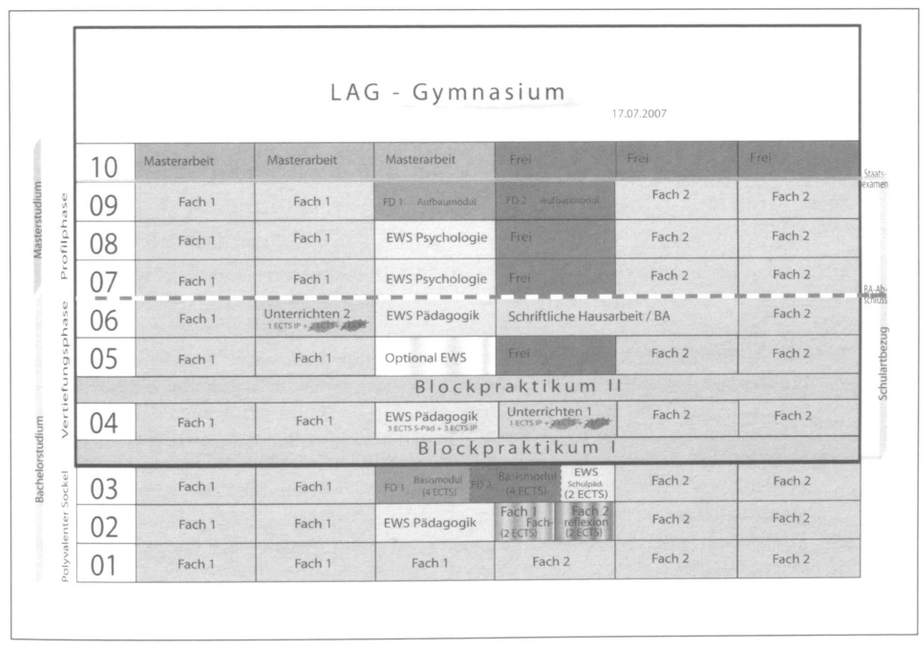


* Für den Fall, dass dieses Modul nicht im 2. Semester studiert wird, muss es im 4. Semester gewählt werden.
** Optionale Erweiterung des Zus. stud.begl. Prakt.



Im Regelfall gilt:
Tripel 1 = Deutsch bzw. Mathematik
Tripel 2 = Ges.wiss. bzw. Nat.wiss. bzw. AL bzw. E
Tripel 3 = Kunst/Musik/Sport/Religion





Erst nach einem **Sockelstudium,** das für die Option eines Lehramts an Grund-/Hauptschule zwei, für die Option eines Lehramts an Realschule/ Gymnasium drei Semester umfasst, erfolgt die Entscheidung für eine schulisch bzw. eine außerschulische Ausrichtung. Bei der Wahl des schulischen Schwerpunkts entscheidet der Studierende sich danach auch für die jeweilige Schulart, bei der Wahl einer außerschulischen Ausrichtung für eine bestimmte Schwerpunktsetzung.

Der späte, damit durch Studien- und Praktikumserfahrungen fundierte Zeitpunkt für die Entscheidung wird möglich, weil in den ersten Semestern des „lehramtsgeeigneten Studiums" der Schwerpunkt auf eine intensive Grundausbildung in den studierten Fächern (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik) gelegt wird. Im Sockelstudium lernen die Studierenden, bezogen auf die beiden gewählten Fächer, die Fachdidaktiken und die Pädagogik **fachspezifische Konventionen** im Bereich der jeweiligen Fachtheorie, der Methoden und Inhalte kennen, dazu kommen ein interdisziplinär auf beide Fächer bezogenes Modul „Fachreflexion" sowie schulbezogene wie außerschulische Praktika.

Die Hypothese ist, dass für alle Fächer gilt, dass Lehramtsstudierende aller Schularten und Fachstudierende zu Beginn ihres Studiums dieselben fachbezogenen Kompetenzen aufbauen sollen. Angezielt wird ein konventionelles Niveau; deklarative Komponenten, gerade auch im Überlappungsbereich zwischen Methoden und Sach- sowie Frage- und Sachkompetenz sind von Bedeutung.

Nach der Entscheidung für das spätere Tätigkeitsfeld, werden neben den fachlichen gezielt auch **berufs- bzw. tätigkeitsfeldspezifische Kompetenzen** entwickelt. Dies erfolgt, im Falle der Entscheidung für das Berufsfeld Schule, in intensiv durch die Universität begleiteten **Praktika**[23], die u.a. auch interkulturelle Kompetenz[24] und technische Schlüsselfertigkeiten[25] im

23 Die Zahl der Praktika ist an der KU gegenüber den staatlichen Vorgaben erhöht: Jeder Studierende hat entweder ein umfangreiches oder zwei kürzere Blockpraktika und zwei (im Falle der Grund- und Hauptschulausbildung, drei) studienbegleitende Praktika zu absolvieren. Das zweite Blockpraktikum, in den Philologien ggf. auch eines der studienbegleitenden Praktika, kann im Ausland absolviert werden. Zwischen den Praktika bestehen Zusammenhänge. Sie sind auf eine Progression der Kompetenzentwicklung ausgerichtet.

24 Ein Modul „interkulturelle Kommunikation" kann von den Studierenden zusätzlich belegt werden.

25 Zur Steigerung der Schlüsselfertigkeiten werden z.B. vom Rechenzentrum kostenlose Kurse angeboten; dazu kommen im BA Fachkompetenzenplus, der sich an Studierende der Option Grundschule/Hauptschule richtet, Module für den Studienschwerpunkt Computer und Wirtschaft bzw. Computer und Technik.

EDV-Bereich fördern. – Das Eichstätter Praktikumskonzept zielt auf eine progredierende Kompetenzentwicklung; aufeinander aufbauende Praktika mit klar strukturierten Begleitveranstaltungen bilden die Grundlage. (Zu besuchen sind Blockpraktika im In- und Ausland und mehrere studienbegleitende Praktika).[26]

Dazu kommen Module, die der Entwicklung von **Projektkompetenz**[27] dienen und, als Spezifikum der Katholischen Universität, Module, die zur **Wertereflexion** anregen[28]. In einzelnen Fächern (wie z.B. der Geschichte) werden auch **Lehrforschungsprojekte** angeboten, die für eine forschungsnahe Ausbildung sorgen. Wo dies sinnvoll erscheint, werden externe Experten in die Ausbildung einbezogen.[29]

„Freie Module" werden zu einer Profilbildung genutzt, die, für den Fall der Entscheidung für ein Lehramt, zusätzlich auch außerschulische Perspektiven eröffnen kann.[30] Angehende Geschichtslehrer können z.B. Module zum Schwerpunkt Geschichtskultur belegen und sich dabei mit dem Umgang mit Geschichte in außerschulischen Tätigkeitsfeldern wie Museum oder Kulturarbeit auseinander setzen. Diese Module sind polyvalent zu den Angeboten für Studierende, die sich nach dem Sockelstudium für einen außerschulischen Schwerpunkt entschieden haben.[31] Was im außerschulischen Schwerpunkt gewählt werden kann, hängt stark von der Fächerkombination ab. Das Ziel ist, dass die Studierenden nicht unverbun-

26 Vgl. www.ku-eichstaett.de/lehramtplus

27 Die Projektkompetenz fördernden Module können von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern, Erziehungswissenschaftlern angeboten werden, bzw., eher formal-methodisch, am Aufbau von „Internet- und Projektkompetenz" orientiert sein. Die ECTS-Punkte werden dem jeweils anbietenden Fach zugerechnet. Die Belegung mindestens eines an Projekten ausgerichteten Moduls ist verpflichtend.

28 Die Wertereflexion fördernden Module können von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern, Erziehungswissenschaftlern angeboten werden. Die ECTS-Punkte werden dem jeweils anbietenden Fach zugerechnet. Die Belegung mindestens eines explizit die Wertereflexion thematisierenden Moduls ist verpflichtend.

29 Am Beispiel des Schwerpunkts „Geschichtskultur" in der Geschichtsausbildung erfolgen hierzu unter 5.3 noch einige Konkretisierungen.

30 Die freien Module können auch zur weiteren fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Profilierung genutzt werden.

31 Für Studierende, die Geschichte als Fach gewählt haben, werden folgende außerschulisch orientierten Schwerpunkte angeboten: 1. eine fachwissenschaftliche Schwerpunktsetzung, 2. eine Schwerpunktsetzung auf Geschichtskultur. 3. ist die Entscheidung für den Bachelorabschluss „Kulturelle Identitäten und Christentum" möglich. (In diesem Fall wird zusätzlich Theologie studiert. Das Tätigkeitsfeld bezieht sich dann auf außerschulische kirchliche Bildungseinrichtungen.) Im Falle der Wahl von Geschichte und Spanisch ist 4. ein Lateinamerika-Schwerpunkt möglich.

den zwei Fächer studieren, sondern dass sie auf interdisziplinäre Weise mit Hilfe der gewählten Fächer die sie umgebende Welt erschließen und verstehen lernen. Von der interdisziplinären Komponenten der Kompetenzentwicklung ist später noch die Rede.

Nach sechs Semestern können alle Studierenden einen ihrem Schwerpunkt entsprechenden **Bachelor-Abschluss** erwerben. In aller Regel wird der Grad eines „Bachelor of Arts" erworben; der Grad „Bachelor of Education" wird nur dann vergeben, wenn die Studierenden außerschulische Tätigkeitsfelder bewusst nicht einbeziehen. In einigen Fächerkombinationen ist auch der Abschluss als „Bachelor of Science" möglich.

Wer einen Bachelorabschluss erworben hat, kann sich für konsekutive bzw. nicht konsekutive **Masterstudiengänge** bewerben. Im Falle einer Ausrichtung auf das Lehramt absolviert er zusätzlich das verpflichtende **Staatsexamen,** das für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule nach dem 7., für das Lehramt an Gymnasien nach dem 9. Semester angelegt wird. Die Masterstudiengänge rechnen die fachspezifischen Staatsexamensmodule in weiten Teilen an. Die Überlegungen zur Kompetenz-Entwicklung in der Bachelor- und Masterphase werden am Beispiel der Geschichtslehrer-Ausbildung vorgestellt.

2.2 Die Struktur des interdisziplinären Studiengangs „Zeiten – Räume – Kulturen"

Der interdisziplinäre Bachelorstudiengang vermittelt fundierte Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Geschichts- und Kulturanalyse im Hinblick auf Epochen, Gesellschaften und Kulturen. Mit geschichts-, kunst- sowie kulturwissenschaftlich-anthropologischen Perspektiven geht es um die Zusammenschau von lokal- und regionalspezifischen sowie nationalen, inter- und transnationalen Zusammenhängen im Sinne einer Synthese von Mikro- und Makrogeschichte. Den Prozessen der Globalisierung auf der einen und der Bedeutung eines wachsenden regionalen Rückbezugs auf der anderen Seite wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dies umfasst auch die Bereitschaft zu Selbstreflexion und zu interkultureller Kommunikation.

Der Bachelorstudiengang berücksichtigt in Aufbau und Inhalt die neuen und veränderten Fragestellungen und gesellschaftlichen Diagnoseansprüche, die im Zuge beschleunigter Wandlungsprozesse an historisch arbeitende Disziplinen gestellt werden. Der inter- und transdisziplinäre Ansatz, der Module und Veranstaltungen des Studienganges charakterisiert, eröffnet komplexe Perspektiven.

Der Studienaufbau ist progredierend und schreitet von der einführenden Orientierungsphase, die das konventionelle Niveau zu erreichen hilft, über die mit Fallstudien arbeitende Bachelor-Profilphase zur vernetzenden Vertiefung in der Masterphase fort. Der Aufbau transkonventioneller Kompetenzen soll gezielt gefördert werden; historische Forschungskompetenz ist das Ziel.

Angehende Geschichtslehrer besuchen in der Einführungsphase und auch später dieselben Module wie Studierende, die sich für den interdisziplinären Studiengang „Zeiten – Räume – Kulturen" (ZRK) entschieden haben. Während für diese eine Grundausbildung in den Kunstwissenschaften, in Volkskunde/europäischer Ethnologie und in Archäologie verpflichtend ist, und durch die Wahl entsprechender Module eine Schwerpunktsetzung auf Volkskunde/europäische Ethnologie, Kunstgeschichte/Bildwissenschaften/Archäologie möglich ist, konzentrieren sich die Studierenden der LAG nur auf Geschichte. Nur im Wahlbereich können sie auf kulturwissenschaftliche Module zugreifen.

Die Geschichtsmodule des Studiengangs ZRK, dezidiert die der Einführungsphase, berücksichtigen das Kerncurriculum für Geschichtslehrer. Die Polyvalenz zwischen den Studiengängen hat zudem Rückwirkungen auch auf die Semesterlage oder auf das Angebot der Wahl-/Wahlpflichtmodule.[32] Dass sich trotz dieser engen Bezüge im Laufe des Studiums ein eigenes Profil für die Lehrerbildung und für die Fachausbildung entwickelt, erklärt sich aus den unterschiedlichen Kompetenzen, die angestrebt werden.

3. Kompetenzorientierung als Prinzip der Eichstätter Geschichts-(Lehrer-)Ausbildung

Teilweise wurde bereits bei der Vorstellung der Studiengänge deren Struktur mit Hinweisen auf Kompetenzentwicklung erläutert. Erst jetzt, ab dem dritten Kapitel ist die Kompetenzorientierung das eigentliche Thema. In Kapitel 3 wird gezeigt, dass, wie der Titel des Beitrags ankündigt, die Kompetenzorientierung Ziel, Inhalt und Methode der Eichstätter Geschichts- (Lehrer-) Ausbildung ist. Kapitel 4 zeigt, dass sich aus der Vernetzung von Zielen, Inhalten und Methoden/Studienstrukturen eine klare Profilierung der einzelnen Phasen des Studiums und eine Progression zwi-

32 Dies ergibt sich daraus, dass im Eichstätter Modellversuch möglich sein muss, das Lehramtsstudium in der Regelstudienzeit zu absolvieren.

schen ihnen ergibt. Kapitel 5 schließlich geht darauf ein, dass die Ausprägung der Kompetenzen, die in den einzelnen Studiengängen angezielt sind, sich eindeutig unterscheiden, dass deshalb die Studierendengruppen, auch wenn sie in Teilen dieselben Module besuchen, ihre Kompetenzen auf unterschiedliche Weise entwickeln. Im Abschlusskapitel stehen auch die fachdidaktischen Kompetenzen, die angehende Geschichtslehrer erwerben, und die Kompetenzen, die angehende Mitarbeiter der Geschichtskultur entwickeln sollen, im Fokus.

3.1 „Ziel": Kompetenzorientierung

Wenn historisches Denken durch das Verfügen-Können über Kompetenzen gekennzeichnet ist, wie sie im Strukturmodell „historisches Denken" ausgewiesen sind, dann sollten sowohl angehende Geschichtslehrer als auch Historiker nach ihrem Studium über diese Kompetenzen in einer möglichst elaborierten Form verfügen. Der Horizont, also die in der gesamten Ausbildung anvisierten Ziele, sind damit definiert. Bezogen auf die vier Kompetenzbereiche, wichtiger noch bezogen auf das historische Denken als Gesamtprozess sollen die Studierenden am Ende ihres Studiums die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft entwickelt haben, sicher über die von der Geschichtswissenschaft definierten Konventionen zu verfügen, wobei sie diese zugleich in ihren Werkzeugcharakter erkannt haben sollen und sie deshalb auf eine bewusste reflektierte und (selbst-)reflexive Weise überschreiten können sollen.

Trotz dieser Gemeinsamkeit, die es erlaubt, dass insbesondere die fachwissenschaftlichen Module polyvalent für beide Studiengänge und die unterschiedlichen Studienschwerpunkte sind, ergeben sich im Detail Abweichungen für die Zielsetzung. Weil die Studierenden später **unterschiedlichen** Expertengruppen zugehören werden, bestehen Unterschiede darin, wie die Konventionen und damit auch das Überschreiten der Konventionen jeweils definiert sind. Dies zeigt sich in allen Phasen der Ausbildung. Darauf wird in Kapitel 4 und 5 exemplarisch eingegangen.

Dazu kommen deutliche Unterschiede bei der Ausdifferenzierung der Praxisphasen und der dort jeweils angestrebten Kompetenzentwicklung. Weil die Studierenden des Studiengangs **Zeiten – Räume – Kulturen** nicht auf ein bestimmtes Berufsfeld, auch nicht auf ein klar vordefiniertes Tätigkeitsfeld hin vorbereitet werden können, weil das Profilelement ihres Studiengangs zugleich eindeutig forschungsbezogene Kompetenzen sind, unterstützt der Praxisbereich in den Modulen „wissenschaftliches Schreiben" und im „Lehrforschungsprojekt" die Entwicklung von Fertigkeiten

in diesem forschungsnahen Bereich. In der Bachelorphase soll vor allem das Verfügen über Konventionen trainiert werden.[33]

Angehende Geschichtslehrer haben dagegen ein klar definiertes Berufsfeld vor Augen. In den Praxismodulen werden sie deshalb z.B. in der Entwicklung ihrer **didaktisch-methodischen Kompetenz** gefördert werden, die auf die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zielt, einen Geschichtsunterricht so zu planen und durchzuführen, dass er Schülern in einer altersgemäßen Weise ermöglicht, ihrerseits historische Kompetenzen zu entwikkeln. Diese berufsfeldbezogene Kompetenz kann in der universitären Ausbildung nur *angebahnt* werden; *basal-konventionelle* Ausprägungen sollen erreicht werden. Ein gesichertes *konventionelles Niveau* zu erreichen, kann demgegenüber erst das Ziel des Referendariats sein. Das *elaborierte Niveau* kann in aller Regel nur im Zuge einer längeren Berufstätigkeit ausgeprägt werden.

Auch wenn die an der Universität gesichert zu erreichende Niveaustufe für die Entwicklung berufsfeldbezogener Kompetenzen nur zwischen „basal und konventionell" liegt, ist der Horizont auch für die Kompetenzentwicklung das elaborierte Niveau.[34] Das heißt: Selbst wenn Studierende über Konventionen noch nicht in vollem Umfange verfügen können, sogar wenn ihnen noch nicht einmal systematisch klar ist, welche Bereiche sie umfassen, sollen sie sich von Anfang an des „Werkzeugcharakters" und der Veränderbarkeit bewusst sein, durch die „Konventionen" für die berufsfeldbezogenen Kompetenzen gekennzeichnet sind. Es ist damit die Absicht, das Handwerkszeug für Unterricht und Erziehung nicht zum Selbstzweck werden zu lassen, sondern es reflektiert und (selbst-)reflexiv benutzen zu lernen, ggf. aber auch andere, als die konventionellen Wege zum Ziel zu suchen. – Gerade in der expliziten Ausrichtung auf die höchste Niveauentwicklung besteht eine wichtige Chance einer Theorie und Praxis zusammen denkenden, universitären Ausbildung.

Der praxisbezogene Kompetenzaufbau muss vorrangig in den fachdidaktischen Modulen unterstützt, und in Kooperation mit Schulen und Lehrern realisiert werden. In Kapitel 4 und 5 erfolgen hierzu noch weitere Überlegungen.

33 Das ebenfalls vorgeschriebene Praktikum soll Orientierungshilfe sein, die Kompetenzförderung steht deshalb im Hintergrund.

34 Dies gilt auch dann, wenn das elaborierte Niveau tatsächlich erst Jahre später, im konkreten Einzelfall vielleicht gar nicht, erreicht werden kann.

3.2 „METHODEN" DER KOMPETENZORIENTIERUNG: STUDIENSTRUKTUR UND KOMPETENZAUFBAU

Die formale Struktur für das **„Wie"** eines auf Kompetenzentwicklung zielenden Studiums ist schon durch die Institution Hochschule festgelegt, genauerhin durch die neue Struktur der Bachelor- und Masterstudiengänge[35]: Bei der Lehrerbildung handelt sich damit um ein modular aufgebautes, gestuftes Studium, dessen vorrangiges Ziel idealtypisch gesehen ist,

- eine fachbezogene Kompetenzentwicklung auf einem das konventionelle Niveau übersteigenden Grad zu erreichen, dazu
- eine das basale Niveau übersteigende Kompetenzentwicklung bezogen auf spätere Tätigkeitsfelder anzustreben.

Wenn das Ziel eine fachliche Ausbildung ist, die das elaborierte Kompetenzniveau anstrebt, muss das Studium strukturell so aufgebaut sein, dass es in einer ersten Phase versucht, die Studierenden auf ein konventionelles Niveau zu bringen, das später gezielt überschritten wird. Die Module, die der **Fachdidaktik als Wissenschaftsdisziplin** zugeordnet sind, gehen wie die fachwissenschaftlichen vor: Auch sie sichern zuerst das konventionelle Niveau der fachdidaktischen Ausbildung und bahnen dann die Überwindung dieses Niveaus an.

Dies gilt unberührt davon, dass die Fachdidaktik in der Lehrerbildung noch eine weitere Aufgabe zu erfüllen hat, die Förderung der unter 3.1 bereits angesprochenen praxisbezogenen fachdidaktisch-unterrichtsmethodischen Kompetenzen. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um berufsfeldbezogene, in der Sprache der KMK „bildungswissenschaftliche" Lehrerkompetenzen, die fachdidaktisch aufgeladen sind, also z.B. um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft,[36] Lernprozesse der Schüler zu planen und zu begleiten, erzieherisch auf Schüler einzugehen, in der Kompetenzdiagnose sicher zu werden etc. Wegen der starken berufsfeldbezogenen Komponente können diese „zusammengesetzten" Kompetenzen an der Universität nur angebahnt und auf einem niedrigeren Niveau ausgeprägt werden (siehe oben, 3.1), auch wenn Studierende in der Perspektive der Geschichtsdidaktik durchaus auf einer elaborierten Metaebene formulieren könnten, was im Geschichtsunterricht erreicht werden sollte.[37]

35 Bezogen auf das Lehramt wirken sich auch die zusätzlichen staatlichen Vorgaben aus.

36 Mit den Beispielen greife ich Kompetenzen auf, die in den bildungswissenschaftlichen Standards thematisiert werden. Vgl. http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf

37 Wer auf elaboriertem Niveau Stellung dazu nehmen kann, warum eine Re-Organisation des Geschichtsbewusstseins einzelner Schüler in einer multikulturellen Klasse sinnvoll wäre, muss noch nicht in der Lage dazu sein, den Prozess der Re-Organisation auch real anzuregen und zu begleiten.

Auch die beiden Praxismodule Unterrichten 1 und 2 sind strukturell so angelegt, dass eine Progression möglich wird. Unterrichten 1 zielt auf die Entwicklung ausgewählter Konventionen im fachdidaktisch-unterrichtsmethodischen Bereich (Auswahl geeigneter Unterrichtsziele; Zuordnung entsprechender fachspezifischer Arbeitsweisen, Auswahl einer dazu passenden Unterrichtsmethode). Unterrichten 2 versucht exemplarisch, geschichtsdidaktische Einsichten (z.B. in die Notwendigkeit, Prinzipien historischen Denkens im Geschichtsunterricht zu thematisieren), die komplexere Überlegungen zur unterrichtlichen Umsetzung verlangen, zu berücksichtigen.

Das Dilemma der fachdidaktischen Ausbildung ist, dass für die beiden unterschiedlichen Zielsetzungen nur ausgesprochen wenige Workloads (15 ECTS-Punkte) zur Verfügung stehen. Auf Lösungsansätze wird in Kapitel 5 verwiesen.

3.3 „INHALTE" DES KOMPETENZORIENTIERTEN GESCHICHTSSTUDIUMS

3.3.1 Inhaltsbezogene Ausrichtungen des Studiengangs Zeiten – Räumen – Kulturen

Grundsätzlich können die Niveaus des historischen Denkens **an allen Inhalten** ausdifferenziert werden. Bewusst trifft die Eichstätter Historiker- und Geschichtslehrerausbildung aber auch inhaltliche Entscheidungen. Es ist als eine Reaktion auf die Spezifika und die Orientierungsbedürfnisse unserer Gegenwart und der nahen Zukunft zu sehen, dass der Studiengang „Zeiten – Räume – Kulturen" über- und transnational ansetzt, nahe und ferne Räume in Bezug setzt, dass exemplarisch mittel-, ost- und außereuropäische Kulturen betrachtet, dabei von der Alten bis zur Zeitgeschichte geht, neben die Geschichtswissenschaften im engeren Sinne auch andere historisch arbeitende Kulturwissenschaften setzt: Die Welt ist zu einem „global village" geworden. Die über Jahrhunderte hinweg entwickelten konventionellen, oft nationalgeschichtlich ausgerichteten Deutungsmuster müssen kritisch reflektiert und durch neue erweitert werden. Die Ausdifferenzierung und Vertiefung konventioneller oder die Entwicklung neuer Fragestellungen steht damit im Zentrum des Studiengangs Zeiten –

Räume – Kulturen. Dazu werden z.B. konventionelle Fälle (Entwicklungen, Zustände, Phänomene) mit analogen in anderen Kulturen, Zeiten, Räumen konfrontiert. Es erfolgt dadurch ein Prozess der Verflüssigung konventioneller Fragestellungen, Methoden und Erkenntnisse. Kategorien differenzieren sich, neue müssen herangezogen werden. Analoges gilt für Handlungsscripts, identitätsrelevante Konzepte und die Prinzipien historischen Denkens.

In Eichstätt wird den Geschichtsstudenten somit bewusst die Möglichkeit gegeben, auf eine zukunftsweisende Art und Weise sowohl ihre **Sach-** als auch **Orientierungskompetenz** zu entwickeln.

3.3.2 Inhaltsbezogene Ausrichtungen der LAG-Studiengänge

Von diesen Vorentscheidungen profitieren die Studierenden der LAG-Studiengänge. Das die Orientierungsbedürfnisse der Gegenwart ernst nehmende Konzept des die Fachmodule bereitstellenden „Geber-Studiengangs" kommt der inhaltlichen Geschichtslehrer-Ausbildung und der Ausbildung von Akteuren der außerschulischen Geschichtskultur deshalb sehr entgegen, weil die Entwicklung von Fragestellungen aus Orientierungsbedürfnissen auch in den Fachmodulen mit bedacht wird. Damit entwickeln die Studierenden ihre historischen Kompetenzen nicht nur an vergangenheits-fokussierten Beispielen, sondern an Themen mit Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz.

Das Problem, dass Lehramtsstudierende durch das Kerncurriculum zur Auseinandersetzung mit konventionellen Fragestellungen gezwungen werden, muss in den die Modulangebote planenden Konferenzen mit bedacht werden. Diese Fragestellungen müssen in den Fallstudienmodulen oder den vertiefenden Vergleichsmodulen aufgegriffen werden; die Möglichkeit, sie durch den Vergleich zu verflüssigen, ist eine Chance gerade auch für die Studierenden der LAG. Es erleichtert ihnen die Vermittlungsaufgabe in ihren späteren Berufsfeldern.

4. ZIELE – INHALTE – METHODEN/STUDIENSTRUKTUREN: VERNETZUNGEN IN DEN UNTERSCHIEDLICHEN PHASEN DES STUDIUMS

Kapitel 4 will zeigen, dass sich aus der Vernetzung von kompetenzorientierten Zielen, Inhalten und Methoden/Studienstrukturen eine klare Profilierung der einzelnen Phasen des Studiums und eine Progression zwischen ihnen ergibt.

4.1 SOCKELSTUDIUM

Im **Sockelstudium** erwerben die Studierenden in den als **„Zugängen"** bezeichneten Modulen ein an die Konventionen heranführendes, auf einen fachinternen Konsens der Epochen-, Raum- und Sachdisziplinen rekurrierendes fachliches Wissen zu zentralen Fragestellungen, Konzepten, Schlüsselbegriffen, Forschungsergebnissen, Hilfsmitteln, Quellen, Grundlagenliteratur. – Es wurde darauf geachtet, dass dabei auch die im Kerncurriculum der Lehrerbildung festgeschriebenen Inhalte berücksichtigt werden.

Die "Zugänge" legen den Schwerpunkt also auf den Aufbau von **Sach- und Methodenkompetenz;** Wissenselemente werden betont. Der wissenschaftliche Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist der Bezugspunkt.

Im Sockelstudium bzw. in der Bachelorphase konzentrieren sich auch die **Theorie- und Methodenmodule.** Alle Geschichtsstudenten belegen die Module „Prinzipien und Methoden historischen Denkens" und „Hilfswissenschaften". Die Studierenden des ZRK-Studiengangs besuchen zudem verpflichtend zwei weitere Theorie- und Methodenmodule, die Vergleich, Transfer, Transformation u.ä ins Zentrum rücken. – Der Entwicklung der **Methodenkompetenz** wird also deutliches Gewicht beigemessen; wobei die **Überlappungen** mit anderen Kompetenzbereichen auf der Hand liegen: Eine Überlappung mit den Sachkompetenzen ist gegeben, weil die Studierenden über theoretische Prinzipien und methodische Konzepte verfügen lernen sollen. Dies verlangt auch die laufende Re-Organisation des eigenen Geschichtsbewusstseins, womit Überlappungen zur **Orientierungskompetenz** angezeigt sind. – Auch die Module „Lehrforschungsprojekt" (für beide Studiengänge) und die Module wissenschaftliches Schreiben (ZRK) bzw. „schulbezogene Praktika" (Lehramt) und „Praktikum Geschichtskultur" (LAG – außerschulischer Schwerpunkt) fördern – in ihrer Überlappung mit den anderen Kompetenzbereichen – methodenbezogene Kompetenzen. Gerade in diesen Modulen werden die Entwicklung und das Durchdenken von Fragestellungen zur originären Aufgabe. Die Förderung von **Fragekompetenz** rückt damit in den Fokus.

Insgesamt gesehen ist die Absicht gerade der Theorie- und Methodenmodule, die Gesamtheit des Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte in den Blick zu bekommen.

Das fachdidaktische Basismodul richtet sich an die Studierenden aller Richtungen der LAG-Studiengänge. Damit steht die geschichtsdidaktische Theorieentwicklung, u.a. fokussiert auf das Kompetenz-Strukturmodell, im Zentrum, dazu die Auseinandersetzung mit den originären geschichtsdidaktischen Fragestellungen und Methoden. Geschichtsunterricht und Geschichtskultur als Praxisfelder stehen nebeneinander; der Horizont eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte wird über beide Praxisfelder gespannt. Im Kapitel 5 erfolgen weitere Erläuterungen.

4.2 VERTIEFUNGSPHASE/BACHELORPHASE

Die **Fallstudien-Module** der Bachelorphase bauen auf den Grundlagen des Sockelstudiums auf: Ziel ist die „Konkretisierung" des Ansatzes, sich vergleichend mit Zeiten, Räumen und Kulturen auseinander zu setzen. An ausgewählten Themen werden solche inhaltsbezogene Konzepte, methodische Ansätze, Kategorien ausgebaut und in ersten Ansätzen vertieft, mit denen historische Gegebenheit und Veränderungen erfasst werden. Weil die Entscheidungen für die „Fälle", an denen historische Entwicklungen verdeutlicht werden sollen, in den internen Studiengangsbesprechungen, aber auch den Studierenden gegenüber, jeweils zu begründen sind, stehen neben der Ausprägung von Sach- und Methodenkompetenz auch Frage- und Orientierungskompetenz im Fokus.

In den Fallstudienmodulen der Bachelorphase erfolgen die Auswahlentscheidungen oft noch in einer sich an **Konventionen** ausrichtenden Weise, bei der bereits vorgegebene Fragestellungen reflektiert werden, durch die Berücksichtigung bereits in der Literatur erarbeiteter Ergebnisse das eigene Welt-, Selbst- und Fremdverständnis historisiert und vertieft wird, anerkannte Methoden zur Anwendung kommen.

In den zugeordneten „Schreibmodulen", die zumindest in Teilen auf die Entwicklung und Verfolgung eigener Fragestellungen ausgerichtet sind, wird die Überschreitung der konventionellen Ebene allerdings bereits angelegt. Dies gilt auch für die Orientierungskompetenz: In den Schreibmodulen ist die Re-Organisation des eigenen Geschichtsbewusstseins ein bewusst angestrebtes Ziel, ebenso die Entwicklung von Handlungsdispositionen, die darauf zielt, die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft für einen wissenschaftsförmigen Umgang mit Geschichte in der Lebenswelt aufzubauen.

Die Niveaustufe der Fallstudien-Module wird mit „Proseminar-Niveau" umschrieben, die Veranstaltungstypen Vorlesung, Seminar, Exkursion müssen alle durchlaufen werden. Für eigenständige und begleitende Lektüre ist viel Raum vorgesehen. – Die Studierenden des ZRK-Studiengangs können zwischen Parallelmodulen auswählen, die von den Vertretern aller am Studiengang beteiligten historischen und kulturwissenschaftlichen Disziplinen angeboten werden, z.T. in Kooperation auch mit Fachvertretern von Nachbardisziplinen. – Die LAG-Studierenden sind demgegenüber in ihrer Wahlfreiheit eingeschränkt, weil sie kulturwissenschaftliche Module im Pflicht- und Wahlpflichtbereich nicht wählen dürfen und weil die LPO Leistungspunktzahlen für einzelne historische Teildisziplinen vorgibt.

Die **fachdidaktische Ausbildung** in dieser Vertiefungsphase nimmt das Aufgabenfeld Geschichtsunterricht in den Blick, führt dabei einerseits die fachdidaktische Kompetenzentwicklung weiter, und beginnt andererseits, auf basal-konventionellem Niveau didaktisch-unterrichtsmethodische Basiskompetenzen aufzubauen. Die Module Unterrichten 1 und 2 müssen absolviert werden. Als Wahlmodule werden geschichtsdidaktische Vertiefungsmodule, bzw. Basismodule zu Sektoren der Geschichtskultur angeboten.

4.3 PROFILPHASE/MASTERPHASE

Die auf die Fallstudien aufbauenden Semester differenzieren das fachbezogene Konzept „Vergleich" auf „Hauptseminar-Niveau" aus und bringen z.B. mit „Transfer" oder „Transformation" weitere Zugriffe in den Horizont der Studierenden.

In der Masterphase werden für Historiker und Kulturwissenschaftler jeweils eigene Studiengänge angeboten. Der Masterstudiengang Zeiten – Räume – Kulturen richtet sich deshalb nur an Historiker. Er vertieft den kategorialen Zugang zur Geschichte weiterhin unter Berücksichtigung aller Formen der Vergleichs, der Transfers, der Transformation.

Allen mit historischer Ausrichtung Studierenden wird die Möglichkeit geboten, aus einer breiten Auswahl an Fragestellungen die zu wählen, die zur Entwicklung eines eigenen Profils beitragen. Auf die Befähigung, aktiv eigene **Fragestellungen** zu entwickeln und zu verfolgen, wird insbesondere bei den Studierenden des Studiengangs ZRK Gewicht gelegt. Damit wird ein Strang aufgegriffen, der schon in den Modulen „wissenschaftliches Schreiben" in der Bachelorphase angelegt worden war.

Die Lehramtsstudierenden haben nur noch die Möglichkeit, diese der Masterphase des ZRK-Studiengangs zugehörige kategoriale Vertiefung

exemplarisch an zwei Modulen kennen zu lernen. In der Abschlussphase ihres Studiums sind nämlich noch Module verortet, die im Fachstudiengang schon in den letzten BA-Semestern absolviert wurden.

Das **fachdidaktische Aufbaumodul** richtet sich vorrangig an Lehramtsstudierende. U.a. hat es auch die Vorbereitung auf die zentrale Klausur in der Geschichtsdidaktik zu leisten. LAG-Studierende mit außerschulischem Schwerpunkt werden aber zugelassen. Das Modul greift die fachdidaktischen Einsichten aus dem Basismodul, aus den Praxismodulen und aus den interdisziplinären Modulen, ggf. aus den Geschichtskultur-Modulen auf, vertieft sie und führt sie weiter. Das Kompetenz-Strukturmodell dient dabei als Advanced Organizer. Das Ziel ist, durch einen souveränen Umgang mit Kompetenzbereichen und Graduierungslogik die Kompetenz zur Diagnose und Förderung zu entwickeln. Das Praxisfeld Geschichtsunterricht spielt dabei die zentrale, das Feld Geschichtskultur eine untergeordnete, aber eigenständige Rolle.

5. KONVENTIONEN FÜR DIE LAG-STUDIENGÄNGE – KONVENTIONEN FÜR DIE ZRK-STUDIENGÄNGE

Kapitel 5 geht darauf ein, dass die Ausprägung der Kompetenzen, die in den einzelnen Studiengängen angezielt sind, sich eindeutig unterscheiden, dass deshalb die Studierendengruppen, auch wenn sie in Teilen dieselben Module besuchen, ihre Kompetenzen auf unterschiedliche Weise entwickeln. In den Teilkapiteln 5.1 und 5.2 stehen noch einmal die fachdidaktischen Kompetenzen, die angehende Geschichtslehrer erwerben sollen und die Kompetenzen, die angehende Mitarbeiter der Geschichtskultur entwickeln sollen, im Fokus.

5.1 FACHWISSENSCHAFTLICHE KOMPETENZEN

Schon in der Schlussphase des Bachelorstudiums, mehr noch im Masterstudium, wird deutlich, dass die Schwerpunktsetzungen für die fachwissenschaftliche Kompetenzentwicklung bei den Studierenden der LAG-Studiengänge und des Fachstudiums Zeiten – Räume – Kulturen auseinander gehen. LAG-Studierende können nicht im selben Maße Zeit zur Vertiefung ihrer historischen Studien aufwenden. Sie befassen sich schließlich mit unterschiedlichen Fachkulturen: In ihrem Zweitfach – regelmäßig einer modernen Philologie – lernen sie, mit Kultur auch aus der Sicht von Literatur- und Sprachwissenschaften, in der Regel auch der „Landeskunde" umzugehen. Zu den diachronen, vergleichenden Zugängen des Geschichtsstudiums treten damit synchrone Perspektiven. Im Fremdsprachenbereich werden zudem Erfahrungen und Reflexionen zur interkulturellen Kommunikation groß geschrieben. Von der erziehungs-/bildungswissenschaftlichen Orientierung war im Zusammenhang mit den berufsfeldbezogenen Kompetenzen bereits die Rede, auf fachdidaktische Kompetenzen gehe ich noch einmal speziell ein.

Die Konsequenz, die sich ergibt, ist, dass es in der historischen Ausbildung der **ZRK-Studierenden** um die **Kompetenzentwicklung hin auf die Befähigung zu eigener Forschung** geht, dass dagegen die Ausbildung für das Berufsfeld Schule oder auch für andere Tätigkeitsfelder der Geschichtskultur mehr einer grundlegenden, an Einzelfällen erprobten **Beherrschung des für die historische Forschung notwendigen Handwerkszeugs** dient. Dies stellt die Voraussetzung dafür dar, mit historischen Fragen – vor allem auch mit den Antwortvorschlägen auf diese Fragen – auf eine reflektierte und (selbst-)reflexive Weise umgehen zu können. Der Horizont bleibt in beiden Fällen aber die Ausrichtung an den Methoden und Erkenntnissen der Fachwissenschaft.

Die Herausforderung für die Dozenten besteht darin, die Leistungen, die die beiden Gruppen in den gemeinsam besuchten Modulen erbringen, differenziert zu beurteilen. ZRK- Studierende müssten eigentlich ihre Fragestellungen tiefer gehend und mit einem größeren Vernetztheitsgrad verfolgen; LAG-Studierende müssen zeigen, dass sie das Instrumentarium eines Historikers so sicher beherrschen, dass sie den selbstgewählten Fragestellungen in adäquater Weise nachgehen können. Gerade im Bereich der Einordnung müssten die Ansprüche aber zurückgenommen werden.

5.2 FACHDIDAKTISCHE KOMPETENZEN: LEHRAMTSSTUDIERENDE

Im Folgenden werden Möglichkeiten zur Entwicklung der fachdidaktischen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden skizziert, die auf das Kompetenz-Strukturmodell rekurrieren.

Bedingung für die Kompetenzentwicklung in den für Lehrer entscheidenden Feldern Diagnose und Förderung ist das **Kompetenz-Strukturmodell explizit zum Thema der Ausbildung** zu machen (dies erfolgt in den unterschiedlichen fachdidaktischen Modulen). Wenn es nämlich als Horizont für den Geschichtsunterricht in den verschiedenen Schularten und -stufen tragfähig sein soll, müssen die Studierenden während ihres Studiums souverän damit umgehen lernen. Sie sollen z.B. dazu fähig und bereit werden, die Operationen historischen Denkens bei sich selbst und bei anderen wahrzunehmen, zu beschreiben, zu reflektieren. Sie sollen exemplarisch eigene Re- und De-Konstruktionsprozesse vollziehen und

diesen Vollzug dann auf der Metaebene reflektieren (zu verorten im Basismodul und in der Fachreflexion).

Neben unvollständigen, nur auf Vergangenes bezogenen historischen Denkprozessen (z.B. Quellenarbeit mit allen Teilschritten) sollen auch Denkprozesse stehen, die regressiv von gegenwärtigen Problemen ausgehen und Orientierung mit Hilfe von Vergangenheit suchen dazu solche, die auf andere Weise (durch kategoriale Vegrleiche z.B.) Orientierungen für die Gegenwart anstreben. Die Fähigkeit Deutungsmuster, Sinnangebote und Sinnbildungsmuster zu hinterfragen, ist dabei wichtiges Ziel (ab dem Basismodul). Insbesondere sollen die Studierenden lernen darauf zu achten, wann Geschichte für sie selbst orientierend ist, wann sie selbst bereit sind, ihr Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren, inwiefern und wann sie an „alten" Geschichtsbildern hängen. In dieser Hinsicht sollen sie auch andere beobachten (zu verorten im Praxis-, Aufbau-, Vertiefungsmodul). Selbst erproben müssen sie auch das Darstellen von Geschichte in unterschiedlichen Medien, für verschiedene Adressaten sowie, in engem Zusammenhang damit, die De-Konstruktion historischer Narrationen für die Geschichtskultur (zu verorten im Aufbau-, Vertiefungsmodul, Geschichtskultur-Module).

Der souveräne Umgang mit dem Kompetenz-Strukturmodell ist die Bedingung dafür, sowohl **Diagnose- als auch Förderkompetenz** zu entwickeln. Eine wichtige Voraussetzung ist, Indikatoren für die Operationen historischen Denkens zu kennen und sie in konkreten Vollzügen wahrzunehmen (zu verorten im Basismodul, in den Praxismodulen). Bezogen auf Förderung sollen die Studierenden exemplarisch lernen, am selben Thema die unterschiedlichen Kompetenzbereiche ins Zentrum zu rücken: Von der jeweiligen Zielsetzung hängen erkennbar die Methoden der Förderung ab (zu verorten im Basismodul, in den Praxismodulen, aber auch im Aufbaumodul).

Bezogen auf Diagnosekompetenz ist die Zuordnung konkreter Denkakte, konkreter Manifestationen zu Niveaus ein wichtiges Ziel. Das setzt voraus, die Graduierungslogik erfasst zu haben und sie auf unterschiedliche Gruppen beziehen zu können (zu verorten in den Praxismodulen und im Aufbaumodul).

Die auf das Kompetenz-Strukturmodell bezogene Ausbildung kann aber auch das Ziel verfolgen, das historische Denken, das sich in **Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur** jeweils in verschiedene Richtungen ausdifferenziert, auf einer Metaebene analysieren/de-konstruieren zu lernen. Es soll dann über Möglichkeiten nachgedacht werden, im Geschichtsunterricht – aber auch im Literatur- und Sprach-Unterricht, „Geschichtswissenschaft" und „Geschichtskultur" exemplarisch aufeinander zu beziehen (zu verorten in den Praxismodulen und im Aufbaumodul).

Einmal, weil für die Fachdidaktik nur eine recht geringe Anzahl an ECTS-Punkten zur Verfügung steht, zum anderen aber auch aus sachlichen Gründen, wird für die fachdidaktische Kompetenzentwicklung auch auf die interdisziplinär ausgerichteten Module rekurriert: Von besonderer Bedeutung ist z.B. das bereits angesprochene Kombimodul **„Fachreflexion"**, das im Sockelstudium der LAG-Studiengänge zu absolvieren ist und das Ziel verfolgt, das Studium von zwei Fächern hin auf ein interdisziplinäres Zwei-Fach-Studium zu orientieren: Die lebensweltliche Bedeutung der beiden Fächer und die interdisziplinären Berührungspunkte werden dabei jeweils thematisiert.

Zur fachdidaktischen Kompetenzentwicklung tragen auch die Module „Projektkompetenz" und „Wertereflexion" bei, falls sie auf Geschichtsunterricht oder Geschichtskultur ausgerichtet werden, auch das „Lehrforschungsprojekt". Es kann bewusst versucht werden, dabei auf unterschiedliche Kompetenzbereiche zu fokussieren. Der Bezug zum Geschichtsunterricht liegt auf der Hand: projektorientiertes und forschendes Lernen sind Unterrichtsformen, die das historische Denken der Schüler fördern können. Wer eigene Lernerfahrungen in diesen Formaten mitbringt, kann die Schüler besser fördern.

Die Kompetenz, die angehende Lehrer im Umgang mit dem Kompetenz-Strukturmodell entwickeln sollen, ist einmal durch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft gekennzeichnet, auf der **Metaebene** mit den Elementen des Modell zu argumentieren, zum anderen durch die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft von in der Selbstreflexion gemachten Erfahrungen ausgehend vorsichtig auf Andere zu schließen. Der Aufbau von **Diagnose- und Förderkompetenz** wird so angebahnt.

Während für **ZRK-Studierende der reflektierte und (selbst-)reflexive** Vollzug historischer Prozesse im Zentrum steht, geht es bei **LAG-Studierenden zusätzlich um das reflektierende, auf Vermittlung und Anwendung gerichtete Umgehen** mit dem Modell.

5.3 FACHDIDAKTISCHE KOMPETENZEN: STUDIERENDE MIT SCHWERPUNKT GESCHICHTSKULTUR

Abschließend gehe ich auf die Studierenden der LAG-Studiengänge ein, die sich nach dem Sockelstudium gegen ein Lehramt entscheiden. Sie studieren weiterhin die beiden gewählten Fächer (Geschichte, eine Philologie) und entwickeln dort ihre fachlichen Kompetenzen. Wie bei der Lehramtsausbildung steht im Zentrum, die Konventionen und Werkzeuge historischer Forschungen zu kennen und das Über-Sie-Verfügen exemplarisch zu erlernen. – Statt der schulbezogenen Module wählen die Studierenden einen außerschulischen Schwerpunkt, z.B. den Schwerpunkt „Geschichtskultur".

Wie die Lehramtsstudierenden sollen auch diese LAG-Studierenden die Kompetenz entwickeln, sich auf einer Metaebene und bezogen auf ihr späteres Tätigkeitsfeld mit dem Kompetenz-Strukturmodell auseinanderzusetzen; Erfahrungen und Einsichten zur Orientierungsleistung sind von zentraler Bedeutung, ebenso die Einsicht in die Möglichkeiten der Manipulation (zu verorten vorrangig im Basismodul und in den Modulen „Zugänge zur Geschichtskultur").

Das spezifische Ziel ist vorrangig, den wissenschaftlichen und den lebensweltlichen/geschichtskulturellen Umgang mit Geschichte aufeinander beziehen zu können. Entscheidend dafür sind wiederum der vielfältige eigene Vollzug möglichst alle Zeitdimensionen umfassender historischer Denkprozesse und die Reflexion darüber. Gewicht haben insbesondere Selbstreflexion und die Beobachtung der anderen sowie die Fähigkeit, die eigenen Deutungen, Interpretationen und Analysen mit den Augen der Anderen sehen zu können. Dazu kommt die große Bedeutung, die der Kompetenz zur Darstellung von Geschichte in unterschiedlichen Medien für unterschiedliche Adressaten zukommt, so wie die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, deren Rezeption zu beobachten und zu analysieren (zu verorten in den Aufbaumodulen und Projektmodulen Geschichtskultur).

Auch die auf das Praxisfeld Geschichtskultur bezogene Kompetenzentwicklung geht also über den reflektierten und (selbst-)reflexiven Vollzug deutlich hinaus. Die strukturelle Nähe zur Kompetenzentwicklung für das Berufsfeld Schule fällt auf. Konkret gibt es aber klar benennbare Unterschiede: Die unmittelbare, personale Vermittlung, die Diagnose und Förderung, die für Lehrer zentral ist, tritt aber zurück. Die Auseinandersetzung mit medialen Repräsentationen und ihrer Rezeption, mit den darin enthaltenen Orientierungsangeboten, tritt an ihre Stelle. Bedeutsam für beide Praxisfelder ist das Nachdenken über die Relevanz der ausgewählten Themen, auch der Mut, sich zu verweigern, wenn Orientierungen vermittelt werden sollen, die nicht plausibel und für die Rezipienten nicht durchschaubar/transparent sind.

Auch die Geschichtskultur-Ausbildung enthält **Praxisanteile:** Begleitet von Dozenten der KU und externen Experten entwickeln die Studierenden historische Kompetenzen bezogen auf ausgewählte Tätigkeitsfelder der Geschichtskultur. In auf diese Felder bezogenen Projekten gewinnen sie früh eigene Erfahrungen und lernen, ihre im Geschichtsstudium erworbenen Kompetenzen bereichsspezifisch auszuprägen (Entwicklung spezifischer Fragestellungen, spezifischer Rechercheziele und -techniken für die jeweiligen Sektoren der Geschichtskultur, Erprobung medien- und bereichsspezifischer Darstellungs- und Präsentationsformen).

Wie bei den Lehramtsstudierenden haben wir es mit einer Zweiteilung bei den erreichbaren Kompetenzniveaus zu tun: Einmal geht es um die fachwissenschaftlich-fachdidaktische Kompetenzentwicklung. Hier wird, wie bei der Lehrerbildung, ein elaboriertes Niveau angestrebt. Oben wurde dargestellt, welche Rolle das Kompetenz-Strukturmodell dabei spielen kann.

Auf der anderen Seite geht es um praxisbezogene Kompetenz: Hier bewegt sich das Niveau wiederum im Bereich des basal-konventionellen. Höhere Niveaustufen können in aller Regel erst auf der Grundlage von Berufserfahrungen erreicht werden. Auch bezogen auf Geschichtskultur besteht die große Chance einer gezielten universitären Ausbildung darin, dass der Horizont für die weitere Kompetenzentwicklung klar abgesteckt ist: Es geht um den reflektierten und (selbst-)reflexiven, an den Konventionen der Geschichtswissenschaft orientierten Umgang mit Vergangenheit und Geschichte in der Geschichtskultur.

Weil die spezifischen, auf die Tätigkeitsfelder gerichteten Kompetenzen sich in den schulischen und außerschulischen LAG-Studiengängen in ihren Strukturen entsprechen, in der Füllung aber abweichen, erweist sich die parallele Studienstruktur mit der berufsfeldspezifischen Schwerpunktsetzung als sinnvoll. Zu den im Studiengang Zeiten – Räume – Kulturen angestrebten Kompetenzen gibt es klare Unterschiede; das auf eigenständige Forschung ausgerichtete Profil dominiert hier. Es geht um Expertentum in der Domäne des Historisch-Kulturwissenschaftlichen, nicht um Expertentum in Überlappungsbereichen zwischen Disziplinen. Vor allem steht weder die personale, noch die mediale Vermittlung im Zentrum der Ausbildung.

LITERATUR

Die verwendete Literatur steht oft online zur Verfügung.

Auf dem Server der KMK wurde z.B. rezipiert:

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf;

http://www.kmk.org/Lehrerbildung-Bericht der AG.pdf

Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der KMK vom 2.6.2005)
http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050602_Eckpunkte_Lehramt.pdf

Pressemitteilungen der KMK: http://www.kmk.org/aktuell/home.htm?pm

Institut für Qualitätssicherung und Bildungsforschung

http://www.iqb.hu-berlin.de/institut

Auf den Servern der Fachgesellschaften wurde z.B. rezipiert

Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD):

Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Beschluss der Mitgliederversammlung der GFD v. 12. November 2004;
http://gfd.physik.hu-berlin.de/statements.htm;

Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA). O.D. (2004) http://gfd.physik.hu-berlin.de/statements.htm

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DgfE): Empfehlungen für ein Kerncurriculum
http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft23/Kerncurriculum_1.htm/view?searchterm=kerncurriculum.

http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.pdf

Homepage der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

http://www.ku-eichstaett.de/lehramtplus

http://www.ku-eichstaett.de/studiengaenge/ba_zrk/studiengang.de

Homepage des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus:

http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/pdf/lehrerbildung/LPO_I_2007.pdf

Terhart, E. (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim 2000.

Jung, M. /Thünemann, H.: Welche Kompetenzen brauchen Geschichtslehrer? Für eine Debatte über fachspezifische Standards in der Geschichtslehrerausbildung, in ZGD 6 (2007), im Druck.

Kompetenzentwicklung und Lehrerausbildung: Phase I Fachwissenschaft und Hochschuldidaktik

Béatrice Ziegler

Die Ausführungen in diesem Kapitel sind von vorläufiger Natur. Nicht nur liegen bis anhin grundsätzliche Überlegungen zur Beziehung zwischen dem Absolvieren eines Hochschulstudiums im Fach Geschichte und dem Kompetenzerwerb im Verlaufe eines Hochschulstudiums nicht vor. Auch die Diskussion darüber, was ein konsequenter Bezug auf Kompetenzen von Dozierenden und Studierenden für die Hochschullehre in Geschichte bedeuten würde, ist nicht geführt.[1] In diesem Sinn sind die nachfolgenden Überlegungen als Skizze vor der Diskussion zu sehen. Sie beziehen sich

- auf die gegenwärtige Lehre und die Reformanstrengungen im Umfeld von Bologna sowie anderer Reformvorhaben,
- auf die im Zusammenhang ökonomischer Verwertbarkeit von Investitionen in *human capital* akuter gewordene Frage nach der Profilierung von Lehre für unterschiedliche Berufsfelder (unter anderem den Lehrberuf),
- auf die bis adnhin (außerhalb von FUER Geschichtsbewusstsein) nicht erfolgte breite Auseinandersetzung darüber, wie die wissenschaftliche Auseinandersetzung im Rahmen universitärer Forschung und Lehre als Kompetenzerwerb, -förderung und -überprüfung im Rahmen historischen Lernens zu verstehen und zu beschreiben wäre,
- auf einige Vorüberlegungen bezüglich der Konsequenzen einer solchen Situierung für die Hochschuldidaktik.

1. Reform von Studiengängen und Kompetenzbasierung

Bis anhin wird die geschichtswissenschaftliche Diskussion an Hochschulen im Wesentlichen nicht in einer Perspektive von Ausbildung und nicht in einer Perspektive von sich entwickelnden Kompetenzen der an der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung beteiligten Studierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Dozierenden geführt. Hochschullehre in Geschichtswissenschaft ist – wie in vielen anderen Disziplinen auch – einerseits Darbietung des Produkts von Forschung, allenfalls ein Versuch, diese zu diskutieren bzw. diskutieren zu lassen, anderseits inhaltliche, allenfalls die theoretische Situierung eines Themas, damit dann in diesem Rahmen Studierendenarbeiten geschrieben werden können. Letztere sind zwar Qualifikationsarbeiten. Sie werden aber vielfach nur in ihrer Verwertbarkeit für die Forschungsthematik des Betreuenden zur Kenntnis genommen. Lehr-Lernprozesse sind kaum beachtet, geschweige denn thematisiert.[2] Dies, obwohl die ersten Ansätze eines solchen Zugangs zum Lern-Lehr-Geschehen in Geschichte an Hochschulen schon einige Zeit vorliegen.[3]

Im Zusammenhang mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen anstelle eines Studiums mit Lizentiatsabschluss oder Staatsexamen kann eine gesteigerte Aufmerksamkeit hinsichtlich einer expliziten Formulierung von Anforderungen für die jeweilige Aufnahme von Studien bzw. für die Ausbildungsabschlüsse, schließlich sogar für die zu erbringenden Leistungen in den jeweiligen Modulen festgestellt werden. Diese Festlegungen können zwar durchaus ohne Bezugnahme auf Kompetenzen und ihre Förderung erfolgen, indem expliziter als früher fachliches, formales und methodisches „Wissen" und „Können" zu verschiedenen Zeitpunkten in unterschiedlicher Ausprägung als „Anforderung" definiert wird. Es steht aber außer Frage, dass da und dort erkannt wird, dass die Diskussion um Kompetenzen bzw. um Kompetenzmodelle dabei hilfreich sein könnte, weil sie die diesbezügliche Reflexion strukturieren hilft. Dies bedeutet allerdings in aller Regel nicht, dass sich die Diskussion bereits auf einer Folie eines Kompetenzmodells zu historischem Denken und des Kompetenzaufbaus im Rahmen historischen Lernens auf Hochschul-Niveau bewegen würde.

Dies trifft im Wesentlichen auch für die Ausgestaltung von fachwissenschaftlichen Modulen im Rahmen der Lehrerbildung zu. Es wird zwar festgehalten, dass in den neuen Studiengängen der Ausbildung für Lehrkräfte die fachwissenschaftliche Ausbildung neben der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen zu pflegen ist. Sie ist aber in ihrer Konzeption und Einbettung unterschiedlich lose an die in der fachdidakti-

1 Vgl. aber auch die Ausführungen von Waltraud Schreiber in diesem Band zur Neustrukturierung der Lehramtsstudiengänge in Eichstätt, S. 771-801.

2 Eine empirische Überprüfung solcher Ausrichtung wäre durch die diesbezügliche Befragung von Studierenden wie auch durch qualitative Interviews von Dozierenden möglich. Bis anhin ist eine solche Evaluationstätigkeit nicht im Fokus der Hochschuldidaktik. Die Aussage basiert denn auch auf Erfahrungswissen.

3 Vgl. dazu Stolle, Gedächtnis, 2007, insbesondere S.29-39.

schen Ausbildung weit stärker erfolgende Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen angedockt. So besteht mancherorts in fachwissenschaftlichen Kreisen die Vorstellung, für die Tätigkeit als Geschichtslehrperson müsse gelernt werden, wie Wissenschafter zu welchen Erkenntnissen in Geschichte gelangen, in welchem Bezug solche Geschichte zur gesellschaftlichen Geschichtskultur steht und welche Funktionen ihr für schulisches und außerschulisches Lernen zukommen. Solange geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung an Hochschulen (inklusive in fachwissenschaftlichen Modulen zur Ausbildung von Lehrpersonen) nicht (auch) als Lehr-Lernprozess verstanden wird, wird wohl die Vorstellung bestehen bleiben, dass diese Auseinandersetzung in erster Linie geschichtswissenschaftliche Erkenntnis (hinsichtlich inhaltlichen Wissens, methodischen Vorgehens bei Forschungsarbeiten, der Anwendung und Diskussion theoretischer Modelle und geschichtswissenschaftlicher Ansätze) bezweckt, während die Analyse von Mechanismen und Charakteristiken historischen Lernens im Bereich der Geschichte sowie ihre Einübung und die Reflexion dazu den „Anwendungsmodulen" der Fachdidaktik überlassen bleiben. Die Auseinandersetzung mit Geschichtswissenschaft an Hochschulen bleibt damit als ein gegenüber historischem Lernen Besonderes von der selbstreflexiven Dimension hinsichtlich der in der Hochschule praktizierten Lehre bzw. der Lernprozesse ausgeklammert.

Die Einführung von „Bologna" – das vorerst nur formal vergleichbare Strukturen befördert, auf deren Grundlage die europaweite Absprache jeweiliger Leistungsanforderungen für bestimmte Ausbildungsfixpunkte formuliert werden – lässt mancherorts erkennen, dass die gegenseitige Anerkennung von Modulen als Ausbildungselemente bestimmter benennbarer Studiengänge eine Festlegung jeweiliger Anforderungen auf gesicherten Erkenntnissen hinsichtlich des eigenen Ausbildungsfeldes, seiner Zielsetzungen und der dazu benötigten Kompetenzen bzw. Kompetenzfördermaßnahmen verlangt. In diesem Zusammenhang steigt das Interesse daran, wie solche Erkenntnisse formuliert bzw. wie Kompetenzen und Kompetenzmodelle beschrieben werden, erheblich. – So hat etwa im Historischen Seminar der Universität Zürich wie an vergleichbaren Instituten anderer schweizerischer Universitäten die Bologna-Reform den Reflexionsprozess hinsichtlich der Anforderungen, die an Studierende zum Beispiel am Beginn des Hauptstudiums des Bachelor-Studienganges gestellt werden sollen, beschleunigt. Die Vorschrift der (aufwändigen) Überprüfungen auch der Leistungen von Studierenden stellt das Hochschulpersonal vor erhebliche Arbeitszeit- bzw. Kostenprobleme. In diesem Kontext erscheint nun doch die Tatsache, dass ein Drittel aller Studierenden, die

das Fach Geschichte zu studieren beginnen, abbrechen – und dies vornehmlich während des Hauptstudiums –, als ein Ressourcenproblem. Potentielle Studienabbrecher frühzeitig erfassen, ihre Kompetenzen beurteilen und gezielt fördern, diese Erwartungen werden nun an Leistungsbeurteilungen während und nach dem Grundstudium gestellt. Dafür werden aber auch zuverlässigere Instrumente benötigt, um Studiumserfolg beurteilen zu können. Außerdem verbinden sich bei Dozierenden teilweise mit tauglichen Zwischenprüfungen die Erwartungen, dass die wissenschaftliche Arbeit in den Veranstaltungen des Hauptstudiums möglicherweise interessanter gestaltet werden kann, weil die studentischen Voraussetzungen zu Beginn des Hauptstudiums einheitlicher und besser wären. Deshalb wurde nun in Zürich im Zuge der „Bologna-Reform" eine seit den 1970er Jahren geforderte Revision und Erweiterung des Grundstudiums durchgeführt. Sie ist aber unter vollständiger Auslassung der Reflexion zu historischem Lernen erfolgt und konzentriert die Zwischenprüfungsvorgaben auf relativ vage, auf Erfahrungswissen beruhende Vorstellungen notwendigen inhaltlichen und formalen Wissens.[4]

Die Diskussion bzw. Umsetzung von Standardfestsetzungen in und am Ende der obligatorischen Schulzeit fördert auch für weiterführende Schulen und Hochschulen das Bewusstsein für „Schnittstellen", also Übertrittsmomente.[5] So werden Bestrebungen deutlich, auch für die „Schnittstelle" Gymnasium/Hochschule Anforderungskriterien zu definieren und Standards festzulegen.[6] In diesem Zusammenhang steht denn auch zum Beispiel eine Arbeitsgruppe im Kanton Zürich, die sich mit der „Schnittstelle"

4 Vgl. Wegleitung für das Studium der Geschichte, ³2006 (BA/MA Studiengang). www.hist.uzh.ch. BA/MA-Studium

5 Indem die schweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz (EDK) unter dem Titel HarmoS wissenschaftliche Projekte in Auftrag gegeben hat zur Basierung von Standardentscheidungen in den Fächern Erstsprache, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen, hat sie in der schweizerischen Bildungspolitik eine breite Diskussion über die Standardisierung von Bildungsanforderungen ausgelöst. Die EDK wird mit der Steuerung über Standards eine für schweizerische (föderalistische) Verhältnisse beispiellose gesamtschweizerische Vereinheitlichung der Ausrichtung von Volksschulunterricht auslösen. www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_d.html.

6 Für die Diskussion in der Bundesrepublik bzw. die Situation in deutschen Bundesländern vgl. auch das hier vorgelegte Kapitel zu Graduierung, insbesondere den dortigen Basisbeitrag Körber, Graduierung, S. 415-472; vgl. auch Borries, Empirie, in diesem Band S. 653-673. In der Schweiz überprüft das Projekt EVAMAR die Umsetzung der Maturitäts-Verordnung von 1995 (Maturität = Abitur). In Evamar II (2005–2008) werden „ausgewählte Elemente des Ausbildungsstandes" von Maturanden erhoben. Es ist explizit von zu eruierenden Kompetenzen die Rede. Im Zentrum steht die sogenannte Studierfähigkeit. www.evamar.ch. Evamar II.

Matur/Hochschule befasst. Geklärt werden sollen die Anforderungen am Ende der Sek.-II-Stufe, die die „Studierfähigkeit" der Gymnasiumsabsolventen bezeichnen.[7] Dabei wird explizit auf fachliche und überfachliche Kompetenzen, deren Niveau bestimmt werden soll, verwiesen. Die Vertreter der Hochschulen haben sich – praktisch aus dem Stand – zu diesen Kompetenzen zu äußern. Alle diese Bemühungen erfolgen ohne ausgereifte Vorstellungen über die Charakteristik von Kompetenzen, über ihre systemische Wirkungsweise, wie sie in einem Kompetenzmodell entworfen wird, geschweige denn auf der Basis einer Vorstellung, wie sich Kompetenzniveaus unterscheiden lassen, ein progressiver Kompetenzaufbau ergibt bzw. wie er explizit gefördert werden kann.

Es ist zu vermuten, dass eine detaillierte Auseinandersetzung mit Kompetenz-Strukturmodellen und -fördervorgängen sowie darauf basierenden Standards insbesondere an solchen Hochschulen stattfinden kann, wo Lehrstühle bestehen, die nominell Fachdidaktik und Fachwissenschaft vereinen oder aber InhaberInnen vorhanden sind, die in ihrem persönlichen Profil beides kombinieren. Damit kann ein weitergehendes Verständnis in die Diskussion einfließen. Allerdings ist bis anhin auch nicht geklärt worden, welche Vorstellungen, theoretischen Überlegungen und praktischen Konsequenzen hinsichtlich der Hochschullehre in Geschichte durch die FachwissenschaftlerInnen entwickelt worden sind.[8] Um allerdings Überlegungen der Fachwissenschaft mit jenen zu schulischem oder außerschulischem historischen Lernen kompetenzenorientiert zu denken, bedarf es einer gemeinsamen Struktur und einer gemeinsamen Begrifflichkeit, auf deren Grundlage historisches Lernen in verschiedenen Zusammenhängen sowie Zielsetzung und Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Kontexten zu thematisieren wären.[9] Ansätze solcher Hochschultätigkeit ergeben sich aus der Entstehung von Studiengängen für die Tätigkeit in der Öffentlichkeit, die auch in ihrer fachwissenschaftlichen Orientierung kompetenzenbasiert konzipiert werden.

7 HSGYM. Hochschulreife und Studierfähigkeit. Treffpunkte an der Schnittstelle. Universität, ETH, Schulleiter- und Lehrpersonenkonferenz im Kanton Zürich, November 2006. Ms.

8 Einige Beispiele sind zumindest formuliert. Vgl. Pöppinghege, Geschichte lehren, 2007.

9 Vgl. Schreiber, Orientierungskompetenz, in diesem Band S. 236-264.

2. GESCHICHTSWISSENSCHAFT UND HISTORISCHES LERNEN

An Hochschulen, die die enge Verknüpfung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik nicht kennen, wäre zu prüfen, inwiefern sich die Fachwissenschaft strukturell resistenter gegenüber Überlegungen zum historischen Lernen zeigt. Wenn sie sich damit befasst, wird sie das vorerst als Rezipient vorgeschlagener Kompetenzmodelle und der damit verbundenen theoretischen Diskussionen um historisches Denken und Lernen tun bzw. sie wird fachdidaktische Erkenntnisse entgegennehmen als Grundlage für die Diskussion darüber, was an Ausbildungsgefäßen und -praktiken in der Fachwissenschaft geschaffen werden könnte. Allenfalls wird daraus eine Belebung der theoretischen Auseinandersetzungen dazu erfolgen, was wissenschaftliches historisches Lernen ist und welche Funktion(en) dieses in einer Gesellschaft erfüllen kann und muss bzw. welche individuums- und gesellschaftsrelevanten Erkenntnisse und Praktiken aus wissenschaftlichem historischen Lernen resultieren sollen.

Gleichzeitig – und dies zeichnet sich mit oder ohne Diskussion um Kompetenzmodelle ab – wird dies die Schaffung von Ausbildungswahlmodulen im Rahmen fachwissenschaftlicher Ausbildung fördern, die für eine wissenschaftlich fundierte Tätigkeit im Rahmen der Geschichtskultur befähigen sollen. Diese sind mit dem Druck auch auf universitäre Disziplinen, ihre gesellschaftliche Bedeutung auszuweisen und Nachweise zu erbringen, für welche Berufsfelder die in ihr Ausgebildeten speziell nützlich sind, stärker in den Blick gekommen.[10] Sie eröffnen attraktive Arbeitsorte bzw. -möglichkeiten und befördern gleichzeitig einen Prozess der Verwissenschaftlichung geschichtskultureller Praktiken, unter Umständen ohne das historische Lernen von Vermittelnden wie Adressatinnen und Adressaten zu thematisieren.[11]

10 In der Schweiz ist im Gefolge der heftigen Diskussionen um die Bedeutung historischer wissenschaftlicher Erkenntnis in den letzten fünfzehn Jahren, nicht zuletzt im Umfeld einerseits der sogenannten „Bergier-Kommission" zur Klärung der Perspektive auf die Geschichte der Schweiz im Zweiten Weltkrieg (www.uek.ch) sowie im Zusammenhang mit den Jubiläumsfeiern des schweizerischen Bundesstaates 1998 (150 Jahre Bundesstaat – 200 Jahre Helvetik), eine verstärkte Irritation der Historikerschaft hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Verankerung und ihres professionellen Status festzustellen, die schließlich in die Reorganisation des Professionszusammenschlusses geführt hat (www.sggssh.ch).

11 Vgl. etwa den 2008 startenden MAS/CAS-Lehrgang an der PHZ Luzern, in Zusammenarbeit mit Professoren der Universität Zürich, Bern und Basel www.unilu.ch/deu/publichistory_101965.aspx. Er allerdings spezifiziert die Kompetenzen, die im Rahmen des Lehrgangs erworben werden sollen.

Es geht auch für die Geschichtswissenschaft nicht nur darum, von Kompetenzen zu sprechen, diese impressionistisch zu definieren und dann zum Kern von Modulen zu machen. Vielmehr hat die Fachwissenschaft die vorgelegten Modelle zu diskutieren und das Verhältnis der Geschichtswissenschaft zu ihnen zu bestimmen. So ist im Zusammenhang mit dem in diesem Band vorgestellten Kompetenzmodell zu diskutieren, ob die Prozesse der Re-Konstruktion und der De-Konstruktion in ihrem Verständnis zentrale Operationen sind. Sie hat zu explizieren, in welcher Weise wissenschaftliche Tätigkeit in Geschichte auf der Folie der Sechser-Matrix zu situieren ist. Sie wird sich damit auseinander setzen müssen, inwiefern der Gegenwarts-/Zukunftsbezug wie auch die Orientierungsfunktion von Geschichte für die wissenschaftliche Forschung, nun begriffen als spezifischer und spezifisch zu bezeichnender Vorgang innerhalb des historischen Lernens, in für wissenschaftliches Tun spezifischer Art hergestellt wird.

Während in der Auftragsforschung der Gegenwarts-/Zukunftsbezug unverkennbar und explizit ist und die Orientierungsfunktion von Geschichte ausdrücklich angemahnt wird,[12] pflegt die ‚freie' Geschichtsforschung das Ideal, setzt sich sogar die Norm einer von unmittelbaren gesellschaftlichen Problemen, Fragen und Tagesgeschäften losgelösten Forschung, die sich in ihren Re-Konstruktions- und De-Konstruktionsprozessen ausschließlich auf Vergangenheit und Geschichte richte. Selbst wenn sie thematisiert, dass Themen und Zugänge im Rahmen geschichtswissenschaftlicher Forschung Konjunkturen haben, allenfalls sogar Erklärungen für solche Konjunkturen diskutiert, wird sie doch davon ausgehen, dass die Forschung selbst sich an den Erkenntnismöglichkeiten hinsichtlich Vergangenheit und Geschichte orientiert. Die Reflexion zu Kompetenzmodellen, die davon ausgehen, dass Fragen, ‚Verstörungen', Orientierungsbedürfnisse am Anfang historischen Fragens stehen, könnte hier eine (Selbst-)Reflexivität auf wissenschaftlicherem Niveau begründen, die mit einer nur noch unmittelbar auf die Beantwortung drängender Fragen der Gegenwart aufgreifenden Forschung nichts zu tun hat.

Auf der Folie des reflektierten und (selbst-)reflexiven Kompetenzmodells wird die Fachwissenschaft außerdem deutlicher kennzeichnen müssen, was sie von nicht wissenschaftlicher Beschäftigung mit Geschichte im Rahmen gesellschaftlicher Geschichtskultur unterscheidet. Das Modell selbst geht davon aus, dass es jegliche Beschäftigung mit Geschichte adäquat beschreiben kann. Die Wissenschaftlichkeit würde sich dann vor allem dadurch abbilden, dass durchgängig im Minimum ein intermediäres Niveau vorliegt, ließe aber erwarten und voraussetzen, dass dasselbe immer wieder deutlich hin zum elaborierten Niveau überschritten wird.

12 Vgl. etwa die Vorgaben für die Einrichtung eines Nationalen Forschungsschwerpunkts (NFS) oder eines Nationalen Forschungsprogramms (NFP) des Schweizerischen Nationalfonds gegenüber nicht unmittelbar gesellschaftsorientierter und umsetzungsverpflichteter Forschung der Abteilung I. www.snf.ch .

Während der Prozess der Re-Konstruktion im Rahmen der Hochschullehre als Kerngeschäft der Quelleninterpretation und darauf aufbauender Geschichtsschreibung begriffen wird, ist die De-Konstruktion in vielen geschichtswissenschaftlichen Ansätzen als Aneignung von Fachliteratur, als Erarbeitung des und Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand(es) durchaus präsent. Es fehlt aber ihre Systematisierung als eigenständige Operation. Gerade daraus erklärt sich die Kraft, mit der sich in den letzten fünfzehn Jahren in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft die Diskursanalyse festgesetzt hat, ist doch ihr zentraler Vorgang ein Dekonstruktionsvorgang. De-Konstruktion im Sinne der der Re-Konstruktion entgegengesetzten Erkenntnisbewegung jedoch ist als mit der Re-Konstruktion verschränkter Basisprozess für die Arbeit in der Geschichtswissenschaft sowohl bei der Quellen- wie bei der Literaturarbeit grundsätzlich unterbelichtet. Hier liegt eine innovative Potenz des Kompetenzmodells, die auf ihre Entfaltung in der Geschichtswissenschaft und der Hochschullehre wartet.

3. HOCHSCHULDIDAKTIK[13]

Falls sie - wovon das Projekt FUER Geschichtsbewusstsein ausgeht - in ihrer Sicht die Erkenntnisprozesse ihrer Wissenschaft im Kompetenzmodell aufgehoben findet, hat Geschichtswissenschaft zu erarbeiten und zu reflektieren, in welcher Art und Weise sich historisches Lernen im Rahmen eines geschichtswissenschaftlichen Studiums vollzieht und welche Lern-Lehrprozesse bzw. welche institutionellen Gefäße dafür vorhanden sein müssen.

Außerdem wäre an eine Hochschullehre in diesem Fall die Anforderung gestellt, auch die Lern-Lehrprozesse zu thematisieren. Dozierende hätten sich auch als Berufsleute zu sehen, die Lernprozesse ermöglichen und fördern sollen.

13 Mielitz, Lehren, 1969; Jenks, Internet, 1998; Chew, Geschichtsunterricht, 2002; Vollmuth-Lindenthal/Jenks, Vorlesung, 2002; Heuer, Projektarbeit, 2007; Pöppinghege, Geschichte, 2007; sowie weitere in Stolle, Gedächtnis, 2007, genannte Literatur belegen, dass es eine fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Zweck und den Mitteln der Hochschullehre gegeben hat.

Kompetenzenbasiertes Hochschulgeschehen würde erfordern, die Ausbildungsgänge hinsichtlich historischen Lernens zu systematisieren – was nicht mit Verschulung gleichzusetzen ist - und hinsichtlich der Kompetenzentwicklung und -förderung zu konzeptionieren. Dies würde bedeuten, dass die Elemente der Ausbildung (Vorlesung, Seminar, Proseminar, Übungen, Kolloquien) sich dann nicht allein an Themen (Forschungs- und Lehrgebieten der Dozierenden/Professoren) zu orientieren, sondern ihren Beitrag an die Kompetenzförderung zu benennen und zu bearbeiten hätten. Ihre diesbezügliche Funktion im Ausbildungsgang wäre zu bestimmen. Eine solche koordinierende Regelung hinsichtlich der Entwicklung und der Förderung von Kompetenzen hat mit einem Curriculum – dessen Einführung auf Hochschulebene meist und zu Recht mit Argwohn und Ablehnung in Betracht gezogen wird – nichts zu tun. Ein solches, eng geführtes Curriculum würde ja wesentliche Elemente des wissenschaftlichen historischen Lernens behindern bzw. nicht fördern (Fragekompetenz, Orientierungskompetenz, in Teilen wohl auch Methodenkompetenz u.a.).

Neben strukturellen Veränderungen würden auch die Rolle des Dozierenden und die Inhalte von Elementen der Ausbildung eine Änderung erfahren. Lehr-Lernprozesse würden dann selbst neben der Auseinandersetzung mit Themen den Dozierenden als Grundlage der Strukturierung ihrer Veranstaltungen dienen. Sie würden sich auch als Lehrende begreifen und die kompetenzenorientierten Lern-Lehrprozesse gemeinsam mit den Studierenden thematisieren – im Sinne eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Prozesses.

Als Beispiel:
Eine Zwischenprüfung als Abschluss des Grundstudiums wird dann nicht einfach eine Leseliste abfragen (Akzess: „muss gelesen sein"), sondern es wird definiert werden müssen, an welchen Erkenntnisprozessen die Lektüre von wissenschaftlichen Publikationen orientiert sein soll, welche De-Konstruktionsniveaus auf dieser Ebene ausgewiesen werden sollen und welches Niveau die auf bestimmte Themen fokussierte Sachkompetenz erreichen muss. Es wird zudem geklärt werden müssen, inwiefern „schlichtes Daten- und Faktenwissen" Gegenstand der Prüfung sein soll.[14] Die Prüfung wird dann entsprechend darauf ausgerichtet sein müssen, tatsächlich Kompetenzen und allenfalls Wissen zu eruieren.

Überhaupt hätte sich dann die Geschichtswissenschaft damit zu beschäftigen, wo das Graduierungsniveau einer Hochschulausbildung beginnt und endet. Es muss eine auch empirisch gesättigte Diskussion geführt werden darüber, welcher Kompetenzzuwachs an Hochschulen zu erwarten ist und wie er sich gegenüber schulischen und außerschulischen Progressionen verhält. Im Übrigen wird – auch im Zusammenhang von Kompetenzmodellentwürfen – diskutiert werden müssen, welche spezifischen und neuen Konventionen an Hochschulen gelehrt und gelernt werden sollen und welche diesbezüglichen Anforderungen in welchem Moment der Ausbildung erwartet werden sollen. Auf diesem Hintergrund kann definiert werden, welches die Anforderungen an Dozierende sind und was in diesem Kontext Exzellenz bedeutet.

14 Schreiber u.a., Historisches Denken, 2006, S. 37.

LITERATUR

Chew, William L.: Geschichtsunterricht an deutschen Hochschulen, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 53 (2002) 9, S. 510-513.

Heuer, Christian: ... bringt einen enormen Lernzuwachs. Historische Projektarbeit an der Hochschule, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 235 (2007) 1-2, S. 24-26.

Jenks, Stuart: Das INTERNET und die universitäre Lehre: Spielzeug, Werkzeug oder Teufelszeug? Ein Erfahrungsbericht aus der Sicht eines Dozenten und seiner Studenten, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49 (1998) 1, S. 30-34.

Mielitz, Reinhard (Hg.): Das Lehren der Geschichte, Göttingen 1969.

Pöppinghege, Rainer (Hg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele, Schwalbach/Ts. 2007.

Schreiber, Waltraud u.a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

Stolle, Michael: Das didaktische Gedächtnis. Neurobiologische und historiographische Ansätze für eine fachspezifische Hochschuldidaktik, in: Poeppinghege, Rainer (Hg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Reformansätze, Methoden, Praxisbeispiele, Schwalbach/Ts. 2007, S. 29-46.

Vollmuth-Lindenthal, Michael/Jenks, Stuart: Vorlesung mit Tutorium – ein Modell?, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 53 (2002) 9, S. 514-522.

Ausbildung historischer Kompetenzen bei den Schüler/innen – Herausforderung an die Ausbildung der Referendar/innen (zweite Lehrerausbildungsphase)

Sylvia Mebus

Die Einlösung des zeitgemäßen Anspruchs zur Ausprägung historischen Denkens bei Schüler/innen setzt voraus, dass die Geschichtslehrer/innen selbst über die Kompetenz verfügen, reflektiert und (selbst-)reflexiv mit Geschichte umzugehen. Hierin liegt eine große Herausforderung für die bundesweit gängige zweiphasige Lehrerausbildung begründet. Das universitäre Lehramtsstudium in der ersten Phase bietet zahlreiche Möglichkeiten zum Erwerb eines umfangreichen, zum Teil hoch spezialisierten Fach- und eines fundierten Methodenwissens und führt in die Didaktik des Faches Geschichte ein. Letzteres erfolgt an den Universitäten und Hochschulen der Republik in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlicher Intensität.

Demgegenüber stehen die Studienseminare vor der Aufgabe einer an schulpraktischen Erfordernissen orientierten Ausbildung: Der Referendar/die Referendarin soll die Lehrbefähigung für das Fach Geschichte erwerben.

Zu bedenken ist, dass das Referendariat eine postuniversitäre Ausbildungsphase für das Lehramt darstellt. Hier kann es folglich nicht nur darum gehen, „Methodiken" des Unterrichtens zu erlernen oder die Lehrkompetenz durch „learning by doing" erwerben zu wollen. Vielmehr intendiert die Referendarausbildung, anknüpfend an das universitäre Studium, jegliches unterrichtspraktisches Handeln mit theoretisch-fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Anspruch in Angriff zu nehmen. Künftige Geschichtslehrer/innen sollen befähigt werden durch theoretische Reflexionen über ihr praktisch-pädagogisches und fachdidaktisches Tun Unterricht zu planen und zu gestalten. Die am Studienseminar stattfindende Ausbildung muss folglich den künftigen Geschichtslehrer/die künftige Geschichtslehrerin mit Planungskompetenzen ausstatten, die historische Bildung[1] bei den Schüler/innen ermöglicht. Das internationale Forschungsprojekt FUER Geschichtsbewusstsein bietet aufgrund seiner Verzahnung theoretischer Forschung mit Implementation und Evaluation unter Einbeziehung von Lehrer/innenarbeitskreisen und der Referendarausbildung die erforderliche Plattform zur Realisierung dieser Anforderungen.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie Forschungserkenntnisse des Projektes zur Kompetenzentwicklung in die Referendarausbildung am Staatlichen Seminar für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Dresden hineingetragen, mit den Referendar/innen diskutiert und an konkreten Unterrichtsbeispielen auf ihre Anwendbarkeit in der Unterrichtspraxis geprüft werden.

Historische Kompetenzen, Lehrplan und Unterrichtsplanung

Die Referendar/innen erhalten den am Dresdner Seminar gültigen Ausbildungsplan für die Fachdidaktik mit der Aufforderung, ihn entsprechend ihrer Bedürfnisse und Erfordernisse umzusetzen, zu präzisieren oder zu erweitern. Dieser Ausbildungsplan ist nicht nur abgestimmt mit dem seit 2004 an den sächsischen Gymnasien eingeführten neuen Lehrplan für das Fach Geschichte, sondern greift auch den aktuellen Forschungsstand von FUER Geschichtsbewusstsein direkt auf. Beide Pläne werden von den Referendar/innen als Planungsgrundlage für den eigenen Unterricht genutzt. Die im sächsischen Lehrplan einleitend formulierte Zielsetzung für das historische Lernen[2] ist auch Ergebnis der engagierten und überzeugenden Mitarbeit sächsischer Lehrer/innen der Lehrerarbeitskreise von FUER Geschichtsbewusstsein, Dresden, Leipzig und Chemnitz. Diese sich am aktuellen, u.a. im Projekt entwickelten fachdi-

1 Bildung allgemein kann – in Anlehnung an Ballauff – als über Wissen ablaufende Urteils- und Entscheidungsfähigkeit auf der Basis von Sach-, Handlungs-, Sozial- und Selbstkompetenz verstanden werden, welche zu einer in der Gesellschaft verantwortbaren Selbstbestimmung des Individuums führt (Theodor Ballauff 1987, S. 55ff.). Historische Bildung konkret zielt auf die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft des Menschen, sein auf der Grundlage erworbenen historischen Wissens sich vollziehendes Denken mit Bezug auf Vergangenheit und Geschichte in Handlungen umzusetzen, mit denen er seine eigene Gegenwart und Zukunft in der ihn umgebenden Gesellschaft aktiv mit gestaltet.

2 „Zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins, das auf systematisch aufgebautem, mit fachspezifischen Methoden erschlossenem Wissen beruht und durch Berücksichtigung der historischen Dimensionen Welt- und Selbstverständnis fördert. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen zur mündigen Teilnahme an der politischen Willensbildung und zur engagierten Mitgestaltung der Gesellschaft und ihrer Wandlungsprozesse. Die Ausbildung einer eigenen Identität auf der Grundlage der freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung wird unterstützt." (Lehrplan 2004, S. 15.)

daktisch-theoretischen Wissensstand orientierende Zielsetzung bildet den Rahmen für die Ausbildung.

Das in diesem Band näher vorgestellte Kompetenz-Strukturmodell von FUER Geschichtsbewusstsein[3] legt die Basis für erkenntnisorientierte Unterrichtsplanung der Referendar/innen:.Von entscheidender Bedeutung ist dabei die Einsicht der Referendar/innen in die Fokussierungen historischen Lernens: Fokus I – gerichtet auf Vergangenheit –, Fokus II – auf den Konstruktcharakter der Geschichte – und Fokus III – auf Gegenwart und Zukunft des sich mit Vergangenheit/Geschichte Befassenden.[4] Den Referendar/innen soll deutlich werden, dass alles historische Lernen – gleich mit welcher Quelle oder historischen Darstellung sich die Schüler/innen auseinandersetzen – sich letztlich auf diese Struktur gründen lässt. „Der Schüler muss Methode haben", lautete der vor beinahe einhundert Jahren geprägte und an seiner Bedeutung nichts eingebüßte Grundsatz des Leipziger Reformpädagogen Hugo Gaudig aus dem Umkreis der Arbeitsschul- und Persönlichkeitspädagogik. Auf unsere Gegenwart übertragen und mit dem zeitgemäßen Anspruch an erkenntnisorientierten Unterricht versehen heißt dies, dass für den reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Vergangenheit/Geschichte die Ausprägung historischer Kompetenzen unverzichtbar ist. Das von FUER Geschichtsbewusstsein entwickelte Kompetenz-Strukturmodell stellt auf überzeugende Weise das Zusammenwirken der historischen Kompetenzen dar. In Visualisierungen[5] kommt dies prägnant zum Ausdruck.

Die Referendar/innen werden angehalten, unter Nutzung und Verarbeitung des Kompetenzmodells in Teamarbeit im Rahmen der Fachsitzungen methodische Anregungen für die Schüler/innen zur Förderung der Kompetenzentwicklung zu erarbeiten und im Unterricht anzuwenden. In den Fachsitzungen wird die Zuverlässigkeit dieser Anregungen diskutiert und es werden gegebenenfalls Korrekturen bzw. Veränderungen gemeinsam ausgehandelt. An folgenden Beispielen soll die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Ausbildung und Schule dokumentiert werden:

3 Vgl. auch die unterrichtspraktische Wendung, z.B. in Schreiber, Basisbeitrag Durchblicken, 2. Auflage, Mit Geschichte umgehen lernen, 2006, S. 9 oder dies., Geschichte denken statt pauken, 2005, S. 17-23.

4 Vgl. Schreiber, Exkurs: Fokussierungen, Basisoperationen, 2005, S. 24.

5 Zum Kompetenz-Strukturmodell vgl. auch den Basisbeitrag in diesem Band, S. 17-53; dort finden sich auch viele Visualisierungen. Vgl. auch die unterrichtspraktisch orientierte Visualisierung des Zusammenhangs zwischen den Kompetenzbereichen u.a. in Schreiber, Mit Geschichte umgehen lernen, 2006.

ZIELSETZUNG: FÖRDERUNG DER METHODENKOMPETENZEN DER SCHÜLER

A) ANREGUNGEN FÜR SCHÜLER/INNEN ZUM UMGANG MIT SCHRIFTLICHEN QUELLEN (→ RE-KONSTRUKTIONSKOMPETENZ)

Die Referendar/innen entwickelten im Rahmen ihrer theoretischen Ausbildung am Seminar methodische Anregungen zum Umgang mit schriftlichen Quellen, welche auf der Salzburger Tagung von FUER Geschichtsbewusstsein im Herbst 2005 die Grundlage eines Workshops bildeten.

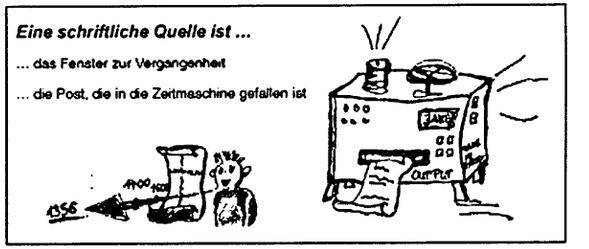
Staatliches Seminar für das Höhere Lehramt an Gymnasien Dresden, Referendar/innen Fachdidaktik Geschichte 2002, 2005

Methodische Anregungen zur Arbeit mit schriftlichen Quellen
a) für Schüler/innen der Orientierungsstufe
(mittleres Niveau, niedere Stufe [*konventionell*])

Eine schriftliche Quelle ist ...

... das Fenster zur Vergangenheit

... die Post, die in die Zeitmaschine gefallen ist



Wir müssen das „Fenster putzen" und die richtigen Knöpfe drücken, um einen klaren Blick zu bekommen und die ‚geschichtliche Botschaft' entschlüsseln zu können.
Hier eine kleine Hilfe ...

I. Der erste Eindruck: Das ‚*WAS, WER, WO, WANN*'?

Hier geht es um die wichtigsten Merkmale und Informationen der Quelle.

1. Bestimme die Art der Quelle.
2. Lies die Quelle stets zuerst aufmerksam durch. Entscheide an dieser Stelle noch nicht über ‚richtig', ‚falsch', ‚gut' oder ‚schlecht'.
2. Finde heraus,
   a) wer die Quelle geschrieben hat,
   b) an wen sie gerichtet ist,
   c) wo die Quelle handelt.
3. Ermittle die Entstehungszeit der Quelle. Nimm dir dann einen Zeitstrahl zur Hand und ordne die Quelle ein.
4. Überlege dir die wichtigste Grundaussage eines jeden Abschnittes (unterstreiche kurze Passagen) und erzähle sie mit eigenen Worten nach.

II. Das kritische Auge: Das ‚*WIE*?' und ‚*WARUM*?"

In dieser Phase hinterfragen wir den herausgefundenen Inhalt. Wir lernen die Quelle zu verstehen und zu deuten.

1. Bringe die Themen, über die berichtet wird, in Zusammenhang mit der damaligen Zeit (z. B. die Herrschaftsverhältnisse, das Leben der Menschen, eben DEN Zeitpunkt in der Geschichte).
2. Untersuche die Absicht(en), die man aus der Quelle herauslesen kann.
3. Bilde dir ein Urteil, über die Aussage der Quelle:
   a) Prüfe, inwieweit der Sachverhalt/ die Person parteiisch dargestellt wird.
   b) Finde Gründe für die beschriebene Situation.
   c) Beurteile die Dinge aus der DAMALIGEN Sicht.
4. Überprüfe den Text auf seine Glaubwürdigkeit.

Staatliches Seminar für das Höhere Lehramt an Gymnasien Dresden, Referendar/innen Fachdidaktik Geschichte 2002, 2005

III. Der Blick auf das heute und morgen

In dieser Phase vergleichen wir die Aussage(n) der Quelle mit den eigenen Erfahrungen.

1. Vergleiche die Aussage(n) der Quelle mit deinen eigenen Erfahrungen.
2. Entscheide, ob und inwiefern das Herausgefundene etwas mit dir/deinem Denken und Fühlen zu tun hat.
3. Überlege, ob dir das Herausgefundene helfen kann, die Welt um dich herum besser zu verstehen.

Methodische Anregungen zur Arbeit mit schriftlichen Quellen
b) für die Sekundarstufe II
(mittleres Niveau, höhere Stufe [Konventionen])

Zugänge zur Vergangenheit

Analyse (a), Interpretation (b) und Urteil/Wertung (c) von schriftlichen Quellen

a) Feststellen der Quellengattung (Vertrag, Rede, Aufruf ...)
Herkunft, Überlieferung, Adressat
„Wort"-Verstehen (Begriffe, Verständlichkeit ...)
„Sach"-Verstehen:
- Sache/Problem durchschauen und einem Gegenstandsbereich zuordnen
- Bezug zum Hintergrundwissen herstellen
- historisches Umfeld (geschichtlicher Ort, Zeit, Ereigniszusammenhang), Urheber und Adressat erfassen

b) Aussagen zum Inhalt treffen und interpretieren:
- Zusammenspiel von Kern- und Nebenaussagen erkennen/erläutern
- offene/verdeckte Absichten
- Erklären, Deuten, Diskutieren; dabei Einbeziehung eigener historischer (Er-) Kenntnisse und Vergleich mit anderen Quellen/Darstellungen

c) Formulierung einer persönlichen Stellungnahme
- Urteil (den historischen Zeitraum betreffend – „aus der Zeit heraus")
- Bezug zur eigenen Gegenwart und Zukunft herstellen (Wertung)

Achtung! Zur Beweisführung stets mit Textbelegen konkret arbeiten!

Von Referendar/innen im Rahmen ihrer Fachdidaktikausbildung 2002 erstellt, von einem weiteren Jahrgang 2005 überarbeitet, wurden diese Anregungen von Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen aufgegriffen und auf der Salzburger Tagung im September 2005 in die vorliegende Fassung gebracht. Jetzt stehen sie zur allgemeinen Nutzung zur Verfügung.

B) UMGANG MIT NICHT EDIERTEN QUELLEN – EIN UNTERRICHTSBEISPIEL ZUR FÖRDERUNG DER RE-KONSTRUKTIONSKOMPETENZ

An der im Juni 2005 stattgefundenen Arbeitstagung der sächsischen Lehrer/innenarbeitskreise zum Thema „Umgang mit nicht edierten Quellen"[6] nahmen neben dem Hamburger Lehrer/innenarbeitskreis auch die Dresdner Referendar/innen des ersten Ausbildungsjahres teil. Sie erarbeiteten gemeinsam mit den Lehrer/innen Möglichkeiten der Erschließung solcher nicht edierten Quellen und prüften Einsatzmöglichkeiten für den Geschichtsunterricht. Am Beispiel des Dresdners Frank Richter, Mitglied der „Gruppe der 20"[7], stellten sie bis dahin nicht veröffentlichte Quellen[8] (aus der Stasiakte Richters) zusammen und entwarfen einen Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe II, der es den Schüler/innen ermöglichen kann, an diesem Fallbeispiel den Umgang mit nicht edierten Quellen zu erproben. Diesem Planungsentwurf wurden fachdidaktische und fachwissenschaftliche Überlegungen vorangestellt, die es den Lehrer/innen ermöglichen, sich im Vorfeld vielseitig zum Lerngegenstand kundig zu machen. Die im Folgenden aufgeführten Arbeitsaufträge sollen verdeutlichen, dass die Referendar/innen die Operationalisierung der historischen Basisoperation „Re-Konstruktion" entsprechend der Sechsermatrix[9] beherrschen.

6 Mit nicht editierten Quellen werden Schüler/innen außerhalb des Unterrichts, vor allem im privaten Bereich, durchaus konfrontiert. Es erschien uns wichtig, für diesen Themenbereich Arbeitsanregungen zu erarbeiten, die den Lehrer/innen und Schüler/innen helfen, solches in hohem Maße selektives Quellengut – häufig eher als zufälliger oder absichtlicher Überrest (v. Borries, Forschendes Lernen, 2005, S. 167) vorhanden – bearbeiten, einordnen und beurteilen zu können.

7 Die „Gruppe der 20" war die erste Vereinigung oppositioneller Kräfte in Dresden, die durch Gespräche mit der Staatsmacht am 8. Oktober 1989 den Durchbruch zum Dialog herbeiführten, sodass eine friedliche Lösung der Konflikte in Angriff genommen werden konnte.

8 Es sind dies 6 Berichte aus der Stasi-Akte Frank Richters, Dokumente der MfS-Bezirksverwaltung Dresden sowie, zum Verständnis des historischen Kontextes, Kurzbiographien der politischen Entscheidungsträger, ein Organigramm des MfS, eine Übersicht über die Mitglieder der „Gruppe der 20", eine Chronologie der Ereignisse 1989 und Hintergrundinformationen zum „Großen Lauschangriff".

9 Vgl. Schreiber, Basisbeitrag Durchblicken, 2. Auflage, Mit Geschichte umgehen lernen, 2006, S. 16.

Opposition und Wende in der DDR am Beispiel des Falls Frank Richter
Methodische Hinweise zur Re-Konstruktion historischer Vorgänge aus Stasiakten[10]

Fokus I:
Erfassen Sie
- die beteiligten Personen,
- deren Funktionen,
- die Institutionen, denen sie zugehören.

Skizzieren Sie die Beziehungen der Institutionen und Personen zueinander, die sie aus den Akten erkennen können.

Erstellen Sie eine Chronologie der Geschehnisse/Ereignisse aufgrund der Berichte der Stasiakten. Welche „Vergangenheitspartikel" zeichnen sich ab?

Aus der Bestandaufnahme des in den Akten Behaupteten ergeben sich Fragen zur Triftigkeit des Dargestellten, zu den Hintergründen, zu nicht erwähnten Zusammenhängen. Formulieren Sie Fragen, die sie befähigen, die Ereignisse zu rekonstruieren/in Beziehung zum historischen Geschehen zu setzen.

Fokus II:
Stellen Sie unter Hinzuziehung von Zusatzmaterial den historischen Zusammenhang her.

Schließen Sie auf die Motive/Intentionen/Interessen der handelnden Personen.

Vermuten Sie, welches Interesse die Staatsmacht der DDR an den Observationen/Bespitzelungen hatte.

Beurteilen Sie die Bedeutung Frank Richters im Wendeprozess.

Überprüfen Sie, inwiefern es Ihnen gelungen ist, Antworten auf Ihre Fragen zu finden.

Fokus III:
„Der Große Lauschangriff ist ein Rückfall in den totalen Überwachungsstaat der SED." Beziehen Sie Stellung zu dieser These.

Opposition und Wende in der DDR am Beispiel des Frank Richter – Erstellung eines Drehbuchs für ein Doku-Drama

Verfassen Sie ein Drehbuch zur Darstellung des re-konstruierten Geschehens in einem Dokudrama.

(Erstellen Sie eine Gliederung/ein Konzept. Beachten Sie medienspezifische Gestaltungsmittel.)

Begründen Sie, inwieweit Ihre Position bei der Auswahl der gestalterischen Mittel (des Films) zum Ausdruck kommt.

Diskutieren Sie, inwiefern Ihr Produkt die Kriterien fachlicher Triftigkeit erfüllen.

10 Arbeitspapier von Barbara Kley, Bertram Tyron, Diana Schäfer, Lars Flemming, Lars Franke, Ruth Radermacher, Susanne v. Ruthendorf, Uwe Richter, Uwe Thalheim und Sylvia Mebus. Meißen-Siebeneichen/Dresden, den 5. Juli 2005, in: Radermacher/ v. Ruthendorf, Schüler/innen re-konstruieren Geschichte, 2005, S. 200 f.

c) DER SPIELFILM IM UNTERRICHT: EIN BEISPIEL ZUR FÖRDERUNG DER DE-KONSTRUKTIONSKOMPETENZ

Dass die Vergangenheit uns heute vor allem in Form von Geschichte(n) begegnet, muss an dieser Stelle nicht betont werden. Wohl aber verlangt diese Tatsache nach der Kompetenz, Geschichte/n de-konstruieren zu können. Den (Spiel-)Film als modernes, den Alltag der Schüler/innen wesentlich bestimmendes Medium für historisches Lernen im Unterricht zu nutzen, erfordert von den Schüler/innen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit dieser Art der Geschichtsdarstellung. Weil ein solcher Unterricht eine komplizierte Analyse im Sinne des reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte erforderlich macht, benötigen die Schüler/innen ein entsprechendes didaktisch-methodisches Repertoire zur Bewältigung dieser Aufgabe. Für den Vergleich von Ausschnitten aus zwei Spielfilmen zum Zweiten Weltkrieg erarbeiteten die Referendar/innen – sich an der Sechsermatrix zur Basisoperation „De-Konstruktion" und an „Leitfäden zur De-Konstruktion"[11] orientierend – wiederum didaktisch-methodische Anregungen, die auch auf die Analyse anderer Filme übertragen werden können.

Allgemeine methodische Hinweise zur De-Konstruktion eines historischen Spielfilms[12]

1.) Beschreibe deinen ersten Eindruck.

Fokus I (Vergangenes)

2.) Erhebe die im Film dargestellten historischen Sachverhalte und überprüfe die Stimmigkeit der Darstellung. Achte dabei auf:
   - den Zeitraum, auf den die Filmdarstellung sich bezieht
   - Ereignisse, die ins Zentrum gestellt werden; Akzentsetzungen
   - Orte, die für die Darstellung ausgewählt werden
   - Ausstattung, Kulisse
   - Personen und die Rollen, die ihnen zugewiesen werden
   - die Rahmenbedingungen, die als Hintergrund eine Rolle spielen
   - Neben-Situationen, die zur Charakteristik herangezogen werden

   Stelle erst zusammen, welche Sachverhalte dargestellt werden (Bestandaufnahme) und überprüfe dann die sachliche Stimmigkeit der Darstellung.

3.) Benenne eventuelle Auslassungen und Hinzufügungen innerhalb des dargestellten historischen Sachverhalts.

11 Leitfäden für verschiedene Adressatengruppen finden sich in: Schreiber/Gruner, Geschichte durchdenken, Neuried 2006 (in Vorbereitung).

12 Tyron, der Zweite Weltkrieg, 2005, S. 254 f.

Fokus II (Geschichte)

4.) Ermittle die Handlungsträger (Haupt- und Nebenrollen), Haupt- und Nebenhandlungen, Haupt- und Nebenschauplätze.
5.) Ermittle, welche „Triebkräfte" lt. Film für die (historischen) Haupt- und Nebengeschichte bestimmend sind. Betrachte insbesondere die Rollen, die den handelnden Personen zugewiesen sind und deren Beziehungen zueinander.
6.) Ermittle die Gestaltungsmittel für die Darstellung des historischen Geschehens.
   - Prüfe deren Wirkung in Bezug auf das erzählte Ereignis.
   - Prüfe die beabsichtigte Wirkung auf den Zuschauer.
7.) Erfasse solche Verknüpfungen von Inhalt und Emotionen, welche die historische Aussage des Films nachhaltig beeinflussen.
8.) Erläutere die Absichten des Films.

Fokus III (Gegenwart/Zukunft)

9.) Welche der Botschaften des Filmes beziehen sich auf die Gegenwart oder Zukunft?
10.) Welche davon spielen für dich eine Rolle, welche sind unwichtig für dich. Begründe!
11.) Beurteile, inwiefern der Film dir hilfreich ist, eine fundierte und ausgewogene Meinung über den dargestellten historischen Sachverhalt zu bilden.

D) HAUSARBEITEN ZUR ERLANGUNG DES ZWEITEN STAATSEXAMENS

Für die Erlangung des Zweiten Staatsexamens fertigen die Referendar/innen im Rahmen ihres Lehrauftrages eine schriftliche Hausarbeit an, in der sie eine Unterrichtseinheit unter einem bestimmten fachdidaktischen oder pädagogisch-psychologischen Schwerpunkt konzipieren, durchführen und über ihre Durchführung unter Einbeziehung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogisch-psychologischer Theorie reflektieren. Folgende zwei Beispiele geben Einblick in die Bestrebungen der Referendare, die Kompetenzentwicklung der Schüler/innen zu fördern, um sie zu historischem Denken zu befähigen.

Marcus Ventzke[13] (er absolvierte 2005 das Seminar) wählte als Thema seiner Hausarbeit „Multiperspektivität durch den Einsatz von Textquellen zur Beförderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins". Am Beispiel der Unterrichtseinheit „Scheitern der Weimarer Republik" in der 11. Jahrgangsstufe griff er mit Perspektivität, Multiperspektivität und Kontroversität die drei Ebenen des multiperspektivischen Geschichtsunterrichts auf, unter der Zielsetzung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte: Voraussetzung ist, dass die Schüler/innen die Techniken einer differenzierten Quellenkritik beherrschen und zur De-Konstruktion historischer Narrationen in der Lage sind. Im Mittelpunkt der achtstündigen Unterrichtsreihe standen Übungen zur Argumentationserschließung, Kontextualisierung, Perspektivenübernahme und (kommunikativen) Anwendung erworbenen Wissens. Die Unterrichtssequenz wurde anhand schriftlicher Befragungen und einer Inhaltsanalyse zum Umfang der Zielerreichung sowie zur Eignung der eingesetzten Methoden und Textmaterialien evaluiert. Darüber hinaus wurden alternative Möglichkeiten zur Schaffung einer kompetenten und reflexiven Haltung der Schüler/innen diskutiert, die sie befähigt, geschichtliches Orientierungswissen zu erlangen.

13 Ventzke, Multiperspektivität, 2004.

Ruth Radermacher[14] widmete ihre schriftliche Hausarbeit der historischen Basisoperation „De-Konstruktion". Mit dem Thema „De-Konstruktion von Schulbuchdarstellungen zum Schwerpunkt ‚Französisch-preußischer Konflikt' und deutsche Bündnispolitik im 19. Jahrhundert im Kontrast zweier Kulturen im bilingualen Leistungskurs 11" ermittelte sie Möglichkeiten zur Förderung der De-Konstruktionskompetenz im Rahmen des bilingualen Unterrichts, indem sie Schüler/innen eines Geschichtsleistungskurses der elften Jahrgangsstufe anleitete, deutsche und französische Schulbuchdarstellungen zu analysieren und zu vergleichen. Als Ziele formulierte die Referendarin,

- zu überprüfen, inwieweit mit einer solchen Unterrichtssequenz die analytischen Fähigkeiten der Schüler/innen verbessert werden und sie zu einem kritischen Umgang mit Geschichte geführt werden können,
- die Schüler/innen zur Erkenntnis zu führen, dass Geschichtsschreibung sehr von nationalen Deutungsmustern geprägt ist, weshalb
- die Schüler/innenan einem konkreten Beispiel wesentliche Aspekte einer kontrastiven De-Konstruktion im bilingualen Geschichtsunterricht detailliert und umfassend vorgeführt bekommen und dabei eine Grundstruktur entwickelt wird, die eine Übertragung in ähnlicher Weise auf andere Themenbereiche möglich macht.[15]

Als Resümee stellte sie fest, dass es im Verlauf der 14 Unterrichtsstunden gelang, die Erkenntnis bei den Schüler/innen zu festigen, dass historische

14 Radermacher, De-Konstruktion von Schulbuchdarstellungen, 2005.
15 Radermacher, De-Konstruktion von Schulbuchdarstellungen, 2005, S. 2.

Ereignisse unter divergierenden Fragestellungen betrachtet und in einer Darstellung sehr unterschiedlich kontextualisiert werden können.[16] Radermacher erachtet es für möglich und notwendig, De-Konstruktion auch an anderen Unterrichtsinhalten und Materialien zu üben.

Diese Beispiele mögen unterstreichen, dass die Vorbereitung der Referendar/innen auf den Lehrerberuf mittels der gezielten Auseinandersetzung mit historischen Kompetenzen Erfolg versprechend verlaufen kann. Sie sind nicht nur angehalten, sich den Stand der geschichtswissenschaftlichen Forschung „anzulesen", sondern gefordert, ihn in der Anwendung und Übertragung auf den Unterricht kritisch zu prüfen. Auf diese Weise gelingt es, Theorie und Praxis eng miteinander zu verknüpfen, womit einem wichtigen Anliegen des Forschungsprojektes „FUER Geschichtsbewusstsein" Rechnung getragen wird.

LITERATUR

Ballauff, T.: Bildung – nicht „Allgemeinbildung" und „Berufsbildung", in: Pleines, J.-E.: Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987.

Borries, B. v.: Forschendes Lernen als Archivstudien, Zeitzeugenarbeit und Ausstellungsmachen? Zu Möglichkeiten und Grenzen im Fach Geschichte, in: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Bearbeiterinnen): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005, S. 166-175.

Lehrplan Geschichte, Sachsen 2004.

Radermacher, R.: De-Konstruktion von Schulbuchdarstellungen zum Schwerpunkt ‚Französisch-preußischer Konflikt' und deutsche Bündnispolitik im 19. Jahrhundert im Kontrast zweier Kulturen im bilingualen Leistungskurs 11. Schriftliche Arbeit als Teil der Zweiten Staatsprüfung für das Höhere Lehramt an Gymnasien im Fach Geschichte. Dresden 2005.

Radermacher, R./ Ruthendorf, S. v.: Schüler/innen re-konstruieren Geschichte! Das Beispiel „Stasi-Akte: Frank Richter" und wie guter Unterricht daraus werden kann, in: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Bearbeiterinnen): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005, S. 190-206.

Schreiber, W.: Geschichte denken statt pauken. Theoretische Grundlegungen für ein praktisches Konzept. Basisbeitrag, in: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Bearbeiterinnen): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005.

16 Radermacher, De-Konstruktion von Schulbuchdarstellungen, 2005, S. 33.

Schreiber, W.: Exkurs: Fokussierungen, Basisoperationen, in: Mebus, Sylvia/ Schreiber, Waltraud (Bearbeiterinnen): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005, S. 24-26.

Schreiber, W.: Basisbeitrag: Mit Geschichte umgehen lernen, De-Konstruktionskompetenz aufbauen, in: dies./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Neuried ²2006, S. 6-16.

Schreiber, W./Körber, A./Borries, B. v./Krammer, R./Leutner-Ramme, S./Mebus, S./ Schöner, A./Ziegler, B.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R./Krüger, N.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: Wende 1989/1990, Neuried 2006 (in Vorbereitung).

Tyron, B.: Der Zweite Weltkrieg im Film – Ein Vergleich im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Die Darstellung von Kampfszenen in Wickis „Die Brücke" (BRD 1959) und Spielbergs „Der Soldat James Ryan" (USA 1998), in: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Bearbeiterinnen): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005, S. 242-255.

Venzke, M.: Multiperspektivität durch den Einsatz von Textquellen zur Beförderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins am Beispiel der Unterrichtseinheit „Scheitern der Weimarer Republik" im Grundkurs 11. Schriftliche Arbeit als Teil der Zweiten Staatsprüfung für das Höhere Lehramt an Gymnasien im Fach Geschichte. Dresden 2004.

Schüler/innen re-konstruieren Geschichte – Ein Erfahrungsbericht zur Förderung der Entwicklung historischer Kompetenzen aus Lehrer- und Schülersicht (am Beispiel einer Unterrichtseinheit zur Re-Konstruktion der Dresdner Ereignisse im Oktober 1989 anhand der Stasi-Akte Frank Richters)

Ruth Nagel

1. Organisatorischer Rahmen

Im Juni 2005 entstand im Rahmen einer Tagung des Projektes FUER Geschichtsbewusstsein die Konzeption einer Unterrichtsserie zu den Dresdner Ereignissen im Oktober 1989. Das Unterrichtsprojekt war ursprünglich für Grund- oder Leistungskurse der Sekundarstufe II konzipiert und zielte insbesondere auf die Förderung der historischen Fragekompetenz und der Re-Konstruktionskompetenz ab.[1] Im Mittelpunkt stand die selbstständige Analyse und Interpretation nicht edierten Quellenmaterials, hier aus Akten des ehemaligen Ministeriums für Staatssicherheit der DDR. Im April/Mai 2006 ergab sich die Möglichkeit, den Entwurf am Dreikönigsgymnasium in Dresden erneut auszuprobieren – allerdings nicht in einem Kurs der Sekundarstufe II, sondern in einer zehnten Klasse.

Aus den Veränderungen im Bedingungsgefüge ergab sich die Notwendigkeit, Modifikationen im Aufbau und in den Aufgabenstellungen vorzunehmen. Damit kommen Aspekte der Lernprogression in den Blick. Ich stelle im Folgenden meine Entscheidungen dar, kommentiere und begründe sie. Immer wieder beziehe ich Schüleräußerungen aus der Erarbeitungs- und der Reflexionsphase mit ein. Es handelt sich insgesamt um einen Baustein, der für die weitere Beschäftigung mit Fragen der Lernprogression genutzt werden kann, nicht jedoch bereits um ein theoriegestütztes Konzept.

Während für die Schüler/innen der Sekundarstufe II vorgesehen war, in der Abschlussdiskussion über den Fall Frank Richter und die Dresdner

1 Vgl. Mebus, „Ausbildung historischer Kompetenzen bei den Schüler/innen – Herausforderung an die Ausbildung der Referendar/innen" in diesem Band S. 812-823.

Ereignisse des Oktober 1989 hinauszugehen und die These „Der Große Lauschangriff ist ein Rückfall in den totalen Überwachungsstaat der SED" zu diskutieren, erschien es für 16-jährige Schüler/innen günstiger, sich auf die Aktivitäten Frank Richters zu beschränken.

2. Durchführung in einer zehnten Klasse

Im Folgenden soll eine Variante vorgestellt werden, wie diese Unterrichtssequenz – die Erfahrungen einer bereits erfolgten Durchführung in der Sekundarstufe II nutzend – in einer zehnten Klasse erfolgreich praktiziert wurde.

Ausgehend von der Frage der Herkunft und Zuverlässigkeit der Informationen im Geschichtslehrbuch hatten die Schüler/innen Neugierde in Bezug auf die Arbeit von Historikern entwickelt. Sie erkannten, dass nur ein eigener selbstständiger Versuch, aus Quellenmaterial Geschichte zu re-konstruieren, ihnen ermöglichen kann, die Herausforderungen der Geschichtswissenschaft von Grund auf zu verstehen.

Nachdem die Schüler/innen erfahren hatten, dass es in ihrem ersten eigenständigen Re-Konstruktionsversuch um das Ende der DDR im Oktober 1989 gehen sollte, wurden Gruppen gebildet, in denen ca. fünf Schüler/innen zusammenarbeiten. Die erste Doppelstunde war der Analyse der Informationsberichte aus der Stasiakte Frank Richters gewidmet. Die Arbeit der Schüler/innen orientierte sich an folgenden Aufgabenstellungen:

- Lest die Berichte und analysiert sie nach folgenden Richtlinien: Erfasst
  - die beteiligten Personen und deren Funktionen sowie
  - die Institutionen, denen sie angehören.
- Skizziert die Beziehungen der Institutionen und Personen zueinander, die ihr aus den Akten erkennen könnt.
- Erstellt eine Chronologie der Ereignisse aufgrund der Berichte.

  Sammelt also erst einmal nur Elemente der Vergangenheit, die gegeben sind (Bestandsaufnahme). Aus der Bestandsaufnahme des in den Akten Behaupteten ergeben sich Fragen zur Stimmigkeit des Dargestellten, zu den Hintergründen, zu nicht erwähnten Zusammenhängen.
- Formuliert die Fragen, die Euch befähigen, die Ereignisse zu re-konstruieren/ sie in Beziehung zum historischen Geschehen zu setzen.

Um die Schüler/innen die eminente Bedeutung der erkenntnisleitenden Fragen verstehen zu lassen, hat es sich als äußerst günstig erwiesen, die

letzten zehn Minuten der ersten Doppelstunde für eine Abschlussdiskussion zu nutzen, in der die Gruppen ihre Fragen an das Thema formulieren und miteinander vergleichen konnten. Jede Gruppe hatte Gelegenheit, ihre Fragen vorzustellen. Als die Fragen schließlich in einer mehrspaltigen Tabelle an der Tafel nebeneinander standen, konnten die Schüler/innen leicht erkennen, dass sie zum Teil identische und zum Teil unterschiedliche Fragestellungen entwickelt hatten. Dabei verstanden sie, dass sich die Gruppen ein- und derselben Thematik auf unterschiedliche Weise nähern können und dass damit auch die Ergebnisse variieren werden. Ihnen wurde an dieser Stelle bewusst, dass unterschiedliche Geschichtsdarstellungen gleichermaßen korrekt sein können.

Wie auch in der Konzeption für die Sekundarstufe II vorgesehen, erhielten die Schüler/innen am Ende der Stunde Zusatzmaterialien, mit deren Hilfe sie zu Hause viele ihrer Fragen beantworten und zahlreiche Zusammenhänge erschließen konnten. Diese Dokumente aus den Stasiakten sind zwar eine spannende Lektüre und im Allgemeinen sehr leicht zu lesen, es erwies sich jedoch, dass den Schüler/innen zahlreiche Abkürzungen unbekannt waren. Zur Unterstützung sollte ihnen vom Lehrer ein Abkürzungsverzeichnis bereitgestellt werden. Für die häusliche Arbeit erhielten sie folgende Impulse:

- Sucht anhand des Zusatzmaterials nach Antworten auf eure Fragen.
- Stellt unter Hinzuziehung von Zusatzmaterial den historischen Zusammenhang zu den Ereignissen in Dresden/ in der DDR her.
- Schließt auf die Motive/Intentionen/Interessen der handelnden Personen.
- Stellt Vermutungen über das Interesse der Staatsmacht der DDR an den Bespitzelungen an.
- Beurteilt die Bedeutung Frank Richters im Wendeprozess.
- Überprüft, inwieweit es euch gelungen ist, Antworten auf eure Fragen zu finden.

Da die Kommunikation der Gruppenmitglieder während der häuslichen Arbeit nur begrenzt möglich ist, erhielten die Gruppen zu Beginn der zweiten Doppelstunde kurz Gelegenheit zur internen Diskussion ihrer Ergebnisse. In einem zweiten Schritt konnten sie die offen gebliebenen Fragen im Plenum stellen. Bevor die Teilnehmer aufgefordert wurden, auf der Grundlage der ihnen bekannten Materialien eine eigene historische Narration zu erstellen, war es nützlich, eine kurze Ergebnissicherung vorzunehmen. Die Schüler/innen erläuterten ihr Verständnis der Geschehnisse im Zusammenhang mit der Konstitution der „Gruppe der 20", welche in der Akte Frank Richters beschrieben werden. Die Zusammenhänge wurden an der Tafel visualisiert, so dass für die folgenden Schritte eine gemeinsame Basis entstand. Während dieser vorläufigen Ergebnissicherung machten die Schüler/innen eine interessante Erfahrung: Trotz einheitlicher Materialien und Aufgabenstellungen identifizierten sie unterschiedliche Vergangenheitspartikel als besonders bedeutsam. Sie erkannten an dieser Stelle einen weiteren Ursprung für die Differenzen in Geschichtsdarstellungen.

Am Ende der zweiten Doppelstunde erhielten die Schüler/innen folgenden Arbeitsauftrag als Hausaufgabe, bei der Ideen für die Darstellung des Geschehens in einem kurzen Doku-Drama zu sammeln waren.

Ziel der dritten Doppelstunde:

Ein Drehbuch zur Darstellung des re-konstruierten Geschehens in einem kurzen Film, der historische Begebenheiten zu inszenieren versucht (Doku-Drama), verfassen.

- Erstellt gemeinsam ein Konzept und beachtet dabei medienspezifische Gestaltungsmittel (Auswahl der Szenen, Kameraeinstellungen, Perspektiven, Farben, Blickkontakte, etc.)
- Eure Darstellung sollte unter anderem die Rolle Frank Richters für den Ablauf der Ereignisse in Dresden und die Rolle der Kirchen für das Oppositionsgeschehen verdeutlichen.
- Sammelt zuhause Ideen und bereitet erste Entwürfe vor.
- Ihr könntet Euch die Arbeit aufteilen, indem jeder eine Szene erarbeitet.

Zu Beginn der dritten Doppelstunde wählten die Gruppenmitglieder aus der Vielzahl der Vorschläge den besten aus und verfassten das Drehbuch für einen ca. fünfminütigen Fernsehbeitrag zur Rolle Frank Richters in der friedlichen Revolution im Herbst 1989. Nach 90 Minuten wurden die Beiträge vom Lehrer eingesammelt und anschließend bewertet.

Die vierte Doppelstunde war der Präsentation, Analyse und Auswertung der Beiträge gewidmet. Zwei Gruppen erhielten Gelegenheit, ihre Ideen kurz vorzustellen (max. zehn Minuten). Anschließend diskutierte die gesamte Klasse über die Angemessenheit der Auswahl und Darstellung sowie über die Realisierbarkeit des Projektes. Der Diskussion im Plenum lagen folgende Aufträge zugrunde:

- Formuliere den Eindruck, den die Darstellung bei dir hervorruft.
- Überlege, inwiefern dieser Eindruck mit deinen eigenen Vorstellungen der Ereignisse übereinstimmt.
- Nenne Unterschiede und Übereinstimmungen.
- Finde heraus, welche gestalterischen Mittel diesen Eindruck hervorrufen.
- Beurteile die Angemessenheit der Auswahl und der Inszenierung.
- Diskutiere die Legitimität/Plausibilität der präsentierten Umsetzung.

Die Teilnehmer verwiesen immer wieder auf die Notwendigkeit eines kritischen Umgangs mit dem Quellenmaterial und vor allem auf die Problematik, welche sich aus der Übernahme fremder Terminologie ergibt. Im Zuge dieser Diskussion wurden sich die Schüler/innen immer mehr der Selektivität und Perspektivität von Quellen bewusst. Sie erkannten, dass auch mangelnde Quellenkritik einen Ausgangspunkt für unterschiedliche Interpretationen des Geschehens bilden kann.

Während der Unterrichtsveranstaltung zur Analyse und Diskussion der Drehbücher war es möglich, Frank Richter als Gast unter uns zu haben. Er hörte sich die Ergebnisse mit großer Hingabe an. Sein ehrliches Interesse an der Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den Dresdner Ereignissen des Oktober 1989 war für sie ein zusätzlicher Motivationsfaktor. Die Teilnehmer nutzten die Gelegenheit, offen gebliebene Fragen, auch zu Details, Hintergründen und Intentionen der Akteure an Herrn Richter zu stellen. Er antwortete ihnen mit viel Geduld und pädagogischem Geschick, hielt sie zu einem stets kritischen Umgang mit Quellen an und veranlasste sie, ihr Verständnis der Geschehnisse zu überdenken. Seine mündlichen Ergänzungen zeigten den Schüler/innen, wie begrenzt und auch lückenhaft in vielen Fällen die Aussagen schriftlicher Quellen sind, auch wenn man sie noch so korrekt auszuwerten versteht. Zugleich wurden sich die Schüler/innen auch der eminenten Bedeutung der Arbeit mit Zeitzeugen (oral history) bewusst.

3. ERGEBNIS

In der Abschlussdiskussion sagten mehrere Schüler/innen, dass sie Lehrbuchtexte nach dieser Erfahrung nicht mehr als Darstellung der Vergangenheit lesen, sondern vielmehr als Geschichtsverständnis einer Person verstehen würden. Sie kamen zu dem Schluss, dass die Vergangenheit als solche in ihrer Gesamtheit nicht re-konstruierbar ist.

Während der gesamten Unterrichtssequenz war ich von den Schülern immer wieder positiv überrascht – meine Erwartungen hinsichtlich der Schülerreaktionen und der Ergebnisse des Projektes wurden in jeder Hinsicht übertroffen. Ohne sich über die schwere Verständlichkeit und die Lückenhaftigkeit der Stasi-Informationsberichte aus der Akte Frank Richters zu beschweren, arbeiteten die Schüler/innen aus eigener Motivation 90 Minuten lang intensiv an und mit den Materialien. Auch in den folgenden Stunden versuchten sie sich kontinuierlich und hoch motiviert an der Erstellung einer eigenen historischen Darstellung und an der Umsetzung in Form eines Doku-Dramas. Es hat sich gezeigt, dass die Schüler/innen, wenn sie anregende Aufgabenstellungen und interessante Materialien erhalten, Freiräume durchaus sinnvoll zu nutzen wissen und dabei in Gruppen gezielt Wissen erwerben.

4. SCHÜLERARBEITEN

Hier nun ein Beispiel einer Schüler/innenarbeit zum Doku-Drama. Bei der Bewertung der Leistung ist zu berücksichtigen, dass die Schüler/innen nur 90 Minuten Zeit hatten und die Materialgrundlage recht breit war.

Die Rolle Frank Richters in der friedlichen Revolution im Herbst 1989

Erste Szene mit den Personen Frank Richter, Pfarrer Zieger

(„Eintippen" der Information: 11. Oktober 1989, 12:42 Ortszeit, Dresden Hofkirche)

Richter: Ich habe eine Bitte an dich.
Zieger: Worum geht es? (im Hintergrund ein Unbekannter)
Richter: Könntest du dem Kaplan ausrichten, dass ich an den OB einen Brief geschrieben habe.
Zieger: Worum geht es denn?
Richter: Andreas Leuschner und ich haben die Gesprächsgruppe verlassen. An unserer Stelle wird Dr. Wagner in die Gesprächsgruppe eintreten.

Interview mit Burgi Trommer (jetzt geführt)

Es hat uns alle nicht großartig überrascht, dass Frank Richter und Andreas Leuschner die Gruppe verlassen wollten. In den letzten Tagen wurde der Drang nach Informationen größer und die Demonstranten zunehmend unruhiger.

Szene Demonstranten an der Prager Straße, Frank Richters Stimme, während man Bilder der Revolution sieht, wo 20 Leute ausgewählt werden.

„Am Abend des 9.10.89 entstehen Demonstrationen auf der Prager Straße in Dresden. Forderungen wie Reisefreiheit; die Zulassung des Neuen Forum, das für die Demonstranten eine neue Opposition bilden sollte. Als Vertreter der Demonstranten wurde eine Gruppe gewählt, die mit dem OB verhandeln sollte, darunter auch Frank Richter und Burgi Trommer."

Interview mit Burgi Trommer zu Frank Richter

„Frank Richter ist mir von Anfang an aufgefallen, da er dafür gesorgt hat, dass ein Gespräch mit dem OB möglich wurde. Da er Vertreter der Kirche war, standen wir unter dem Schutz der Kirche und hatten die Möglichkeit, unsere Gespräche in neutralen Räumen zu führen. Daher wurde er ein wichtiges Mitglied der Gruppe, mit mir als freischaffender Journalistin."

Gespräch Frank Richter und Andreas Leuschner (13.10.89, Hofkirche)

Richter: Mir ist das zu viel Verantwortung. (Im Hintergrund stiller Beobachter)

Leuschner: Du hast Recht. Die Kirche sollte in solche Angelegenheiten nicht so stark hineingezogen werden.

Richter: Es ist richtig, dass die Leute informiert werden, aber für mich als Einzelperson ist es ein Stück zu groß.

Leuschner: Selbst der OB ist dafür, dass du bei der Gruppe bleibst. Du hast einfach das Mittel und die Verbindung zu ihm. Aber unser Entschluss steht fest.

Interview Frank Richter

„Ich hätte nie gedacht, dass man trotz großer Vorsicht so stark überwacht werden kann. Die „Gruppe der 20" war eine sinnvolle Vereinigung, welche ein Freiheitsgefühl für die Menschen gegeben hat, deshalb habe ich sie auch voll und ganz unterstützt. Aber die Kirche wurde immer mehr hineingezogen, die Trennung zwischen Staat und Kirche verwischte immer mehr. Die Verbindung wurde als selbstverständlich angesehen, was nicht so sein sollte.
Die Kirche bot zwar neutrale Räumlichkeiten, um Demonstranten zu informieren, jedoch sollten sie keinen Austragungsort für Konflikte bilden. Deshalb verfasste ich einen Brief an den OB."

Bilder der Wendezeit, der „Gruppe der 20" und von Demonstranten werden gezeigt. Dazu spricht ein Reporter:

„Es kam zur Maueröffnung. Die DDR wurde demokratischer und somit gab es die ersten freien Wahlen in der DDR im März 1990. In Folge dessen wurde die Gruppe der 20 aufgelöst, da die Ziele der Demonstranten letztendlich erreicht waren."

5. ANSATZPUNKTE FÜR DISKUSSION UND KRITIK

Diese Arbeit regte zur Diskussion in der Klasse an und zog auch die eine oder andere Kritik auf sich:

- So vermisst man als Leser bzw. Zuschauer eine kurze Einführung zur allgemeinen politischen Situation in der DDR im Herbst 1989.
- Die Aussagen in den Zeilen 14–17 lassen sich so nicht aus den Quellen belegen. Es wird zwar an einer Stelle erwähnt, dass die Gruppe überlegen muss, wie viele Informationen sie weitergibt, dies hat jedoch nichts mit dem Druck der Demonstranten oder den Entscheidungen Frank Richters zu tun. Derartige Irrtümer fielen den Mitschüler/innen während der Präsentation auf. Sie stellten die entsprechenden Passagen in Frage, schauten in den Quellen nach und wiesen die Autoren auf ihren Irrtum hin.
- In Zeile 21 zeigt sich, dass die Schüler/innen noch keine klare Vorstellung vom Hergang der Ereignisse auf der Prager Straße entwickelt hatten. An dieser Stelle eignet sich eine verbale Schilderung durch den Lehrer oder Zeitzeugen, die durch Fotos illustriert werden kann, um ihnen eine Vorstellung von der Brisanz der Situation und der Bedeutung des Mutes Einzelner zu geben. Alle Vertreter der „Gruppe der 20" haben sich selbstverständlich freiwillig gemeldet. Nach Aussagen Frank Richters waren es zuerst sogar weit mehr Freiwillige. Die Initiatoren versuchten daraufhin, davon ca. zwanzig Personen auszuwählen, die möglichst unterschiedliche Gruppen der Bevölkerung repräsentierten.
- Auch in den Zeilen 39–43 gehen die Schüler/innen weit über die Informationen der Quellen hinaus und konstruieren einen unkorrekten Kausalzusammenhang. Da der tatsächliche Grund für Frank Richters Entscheidung, sich aus der Gruppe zurückzuziehen, aus den Quellen hervorgeht (die Angst vor der Vereinnahmung der Kirche), fällt es den zuhörenden Schüler/innen leicht, im Gespräch auf diesen Irrtum hinzuweisen.

6. SCHÜLERMEINUNGEN ZUM PROJEKT

„Das Geschichtsprojekt gab mir einen Einblick in die Arbeit von Historikern, die nur anhand von Quellen unsere Geschichte festhalten. Doch nicht nur das, genauso spannend war das Wissen über die DDR, das ich mir aneignen konnte. In dieser Zeit lebten meine Eltern und so ist es auch ein Teil meiner persönlichen Geschichte.

Ich hätte mir im Nachhinein jedoch gewünscht, mehr Quellen zu haben, um einen objektiveren Blick auf den Sachverhalt zu bekommen, was aber wahrscheinlich den zeitlichen Rahmen überschritten hätte. Mich hat vor allem die Präsentation begeistert, zu der Frank Richter persönlich erschienen ist. Solche Projekte sollten gefördert werden, denn sie lassen einen über die Vergangenheit nachdenken und nicht einfach alles so hinnehmen, wie es fertig im Lehrbuch steht."

(Luisa Flohr; 10e)

„Mir hat das Projekt sehr gut gefallen und viel Spaß gemacht – schon allein, weil es eine Abwechslung zu der Art, wie Unterricht geführt wird, war.

Anfangs habe ich zwar gedacht, das ganze Quellenmaterial „erschlägt" mich, aber wenn man sich einmal eingelesen hatte, trat eher das Gegenteil ein – ich wollte immer mehr wissen, mehr Informationen haben, die wir dann ja auch bekommen haben.

Und ich fand es auch gut, dass wir dieses Zusatzmaterial erst etwas später bekommen haben, denn so konnte man selbst erst mal genauer darüber „nachgrübeln", wie die vielen Informationen zusammenhängen und richtig zu deuten sind. Ich fand es fast wie eine Art „Denkspiel", wo man erstmal eine Menge an Informationen kritisch kombinieren muss, um ein mögliches, sinnvolles Gesamtbild zu erhalten. Und je klarer dieses Gesamtbild zu werden schien, je logischer alle Informationen zusammenpassten, desto eifriger begann ich auch zu arbeiten, denn dann wollte ich es wirklich wissen.

An manchen Stellen hätte ich mir dabei zwar noch mehr Informationen gewünscht, aber dies wäre zeitlich sicherlich schwierig zu realisieren gewesen.

Sehr gut fand ich dabei jedoch, dass wir in einer Gruppe arbeiten durften, denn dadurch konnte man sich prima austauschen und jedes Gedankenpuzzle eines Teammitglieds mit einbeziehen, das man selbst vielleicht nicht gefunden hätte.

Dadurch wurde meiner Meinung nach auch deutlich gezeigt, wie wichtig es ist, dass eine Quelle von mehreren Personen kritisch erfasst wird, denn jedem fällt etwas anderes auf, jeder schätzt unterschiedliche Fakten für wichtig ein. Somit weiß ich jetzt auch, wie viel Arbeit in einem noch so kleinen, möglichst objektiven, Geschichtstext liegt, aber eben nur möglichst objektiv – es wird immer eine gewisse subjektive Sicht des Autors mit hineinspielen. Aber darüber haben wir ja bereits im Projekt ausgiebig diskutiert und gelernt, wie wichtig es ist, einen Geschichtstext kritisch aufzunehmen.

Jedenfalls fand ich den Arbeitsprozess sehr interessant – immerhin handelte es sich um einen wichtigen Teil unserer eigenen Geschichte, über den ich leider viel zu wenig weiß, zumindest wie es von einer einzelnen Person empfunden worden ist, da diese Sichtweise auf Geschichte im Unterricht leider meist zu kurz kommen muss. Deshalb fand ich es umso interessanter einmal zu erfahren, wie es speziell Frank Richter in dieser Zeit erging, wie er es persönlich empfunden hat.

Und als dieser zum Abschluss des Projektes sogar noch persönlich für Fragen zur Verfügung stand, freute es mich besonders. Man liest die ganze Zeit nur die Stasi-Akten dieser Person, wird dadurch automatisch etwas von dieser Meinung beeinflusst, macht sich ein Bild von ihm und dann sieht man ihn auf einmal in Wirklichkeit und erfährt, wie es „wirklich" war, d.h. Dinge, die die Stasi nicht durchschaut hat und die aus den Akten nicht hervorgegangen sind. So konnte man vergleichen, inwieweit man die Informationen richtig oder eben auch falsch gedeutet hat.

Jedenfalls habe ich mir so durch dieses Projekt viel mehr von den Umständen und Geschehnissen aus dieser Zeit gemerkt, als wenn ich irgendeinen trockenen Lehrbuchtext darüber gelesen hätte. Durch die eigene Arbeit an den Quellen hatte ich das erste Mal das Gefühl, mit dieser Geschichte dabei zu sein – mir erschienen die Vorgänge einfach viel näher als sonst. Leider kann der Unterrichtsstoff nicht immer in dieser ansprechenden Form vermittelt werden, aber ich finde trotzdem, dass es solche Projekte viel mehr geben sollte. Ich jedenfalls hätte sofort wieder Lust auf ein neues „Geschichtsknobelabenteuer"!!!"

(Theresa Böhme; 10e)

Theorie für die Praxis?

Die Konsequenzen des Konzeptes „Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins" für die Praxis des Geschichtsunterrichts

Reinhard Krammer

In problematischer Allianz mit manch öffentlich eingeforderter oder von der veröffentlichten Meinung apodiktisch geäußerter Erwartung lässt es sich der Geschichtsunterricht noch allzu oft angelegen sein, der jungen Generation einen möglichst lückenlos zur Verfügung stehenden, ans Lexikalische gemahnenden Wissensbestand zu vermitteln, ohne des unsichtbaren Ablaufdatums gewahr zu werden, das solchem Wissen anzuhängen pflegt.[1]

Die Resultate, die solch didaktische Intention hervorbringt, sind in der Regel nicht dazu angetan, den Aufwand, der mit dem Geschichtelernen verbunden ist, nachhaltig zu rechtfertigen. Selbst aufwändige und strenge didaktisch-methodische Maßnahmen können zuverlässiges Überblickswissen, können einen „die gesamte Geschichte" abdeckenden Bestand an Daten und Fakten, der später gegebenenfalls zur Auslotung der historischen Dimension von Gegenwartsproblemen zur Verfügung stehen solle, nicht gewährleisten.[2]

So geartetes Wissen, ohne stringenten Bezug zum Leben der Jugendlichen, ohne sichtbare Anschlussstellen zum besseren Verständnis aktueller Probleme, kurz: ohne erkennbaren Beitrag zu einer besseren Orientierung in der Komplexität der politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Verfasstheit der Gegenwart, wird in Zukunft noch schwerer zu legitimieren sein, als es das heute schon ist. Die weitere Marginalisierung historischen Lernens, die etwa durch die Symbiose mit Fächern wie „Gemeinschaftskunde", „Sozialkunde", „Politische Bildung"[3] nicht ausgeschlossen werden kann, zwingt dazu, nach Alternativen zu suchen und Unterricht zu verändern.

Wenn Geschichtsunterricht der „Sinnbildung über Zeiterfahrung" (Jörn Rüsen) dienen soll, kann die bloße Weitergabe „verbürgter" Wissensbestände über Vergangenes von Generation zu Generation nicht die ultima ratio darstellen. Aber was können Jugendliche denn nun wirklich aus der Geschichte lernen und was lernen sie an welchen Inhalten? Welches Paradigma kann heute noch leitender Gedanke für die Lehrpläne und die Planung von Geschichtsunterricht sein? Hieß es gerade noch „Grabe wo du stehst" und machten sich ganze Alterskohorten daran, die Vergangenheit ihres Ortes oder Städtchens zu rekonstruieren, waren es eben noch Eltern, Großeltern, Bürgermeister und sonstige lokale Zeitzeugen, die sich mit Fragen der jungen Generation über ihre Vergangenheit und ihre Erinnerung daran konfrontiert sahen, so sind es jetzt Begriffe wie „global history" oder „world history", die ein Umdenken einfordern. „Wissens- und Technologietransfer", „Migrations- und Warenströme" werden unversehens zu historischen Parametern, die einem Begreifen gegenwärtiger globaler Probleme vorgeschaltet sein müssen, mit denen zu operieren für eine realistische Sicht auf die historische Dimension der Probleme der Welt schier unverzichtbar erscheint.[4]

Waren GeschichtslehrerInnen gerade noch damit beschäftigt, die eingeengte europazentrierte Sicht durch den Blick auf die bisher abgeschattete Geschichte anderer Kontinente aufzugeben, so veränderte der europäische Integrationsprozess und das dafür unerlässlich scheinende, aber offensichtlich mangelnde Europabewusstsein eine erneute Kurskorrektur: Wer sich als Europäer fühlen soll, muss Gelegenheit haben, seine Identität auch aus der Historie zu begründen. Das zeigt: Es sind eben vor allem die Probleme der Gegenwart, die zu Fragen an die Vergangenheit Anlass geben, Vergangenes immer wieder neu zu rekonstruieren, Geschichten über Vergangenes zu de-konstruieren. Die jeweilige Gegenwart setzt sich in ein je spezifisches Verhältnis zur Vergangenheit und schreibt aus je neuen Blickwinkeln und Interessenslagen neue Geschichten.

Was bedeutet das für den Geschichtsunterricht heute? Einige Schlussfolgerungen drängen sich auf: Die Weitergabe bloßen (Herrschafts-)Wissens ist ebenso obsolet wie der rezeptive und reproduzierende Grundgestus des historischen Lehrens und Lernens. Aus dem ständig zunehmenden Strom an verfügbarem Geschichtswissen darf nicht folgen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich auf die Funktion des Schleusenwärters

1 In der österreichischen Wochenzeitschrift Profil wurde kürzlich die historische Unwissenheit der jungen Generation beklagt. Das zu beklagende Fehlen Historischen Wissens machte man diesmal daran fest, dass 13 % der 16–19-Jährigen von Hitler, 47 % von Churchill und 62% von Göring nichts wussten. Profil 17 (2005), S. 32-34.

2 von Borries, Fach Geschichte, 2004, S. 138-139.

3 In Österreich wurde durch den neuen Lehrplan für die Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Gymnasien) das Unterrichtsfach „Politische Bildung" in den Geschichte- und Sozialkundeunterricht integriert. Da die Stundenzahl trotz der neu dazu gekommenen Inhalte aber nicht angehoben wurde, reduzieren sich die der Geschichte im eigentlichen Sinn zukommenden Jahresstunden erheblich.

4 Krammer, Paradigmenwechsel, 2005.

zurückziehen und für eine Kanalisierung der Ströme an Information sorgen, indem sie Schleusen öffnen und andere verschlossen halten. Es bestünde die Gefahr, dass Zufälligkeiten und Beliebigkeiten Tür und Tor geöffnet werden.

Die notwendigen Auswahlentscheidungen müssen vielmehr an einem überzeugenden Modell zu erreichender Kompetenzen ausgerichtet sein. Denn wenn es das Ziel des Geschichtsunterrichts ist, das Geschichtsbewusstsein der SchülerInnen im Sinne eines qualitativ höheren Reflexionsvermögens zu verändern, dann heißt das vor allem, ihre Autonomie im Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu stärken und ihre Kompetenzen bei der Begegnung damit zu verbessern.

Ein Aspekt muss sein, die Lernprozesse auf einen kompetenten Umgang mit den Erscheinungsformen der Geschichtskultur auszurichten – sei es die historische Narration im Film, Computerspiel oder historischen Roman. Das wird eine Umorientierung des Unterrichts zur Folge haben; didaktische Schwerpunkte müssen neu geordnet und methodische Verfahren neu gewichtet werden. Das bewusste Vollziehen der das eigene Geschichtsbewusstsein entwickelnden Operationen wird neue Lerngelegenheit und Lernqualität erfordern.[5]

Voraussetzung für die Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins durch Unterricht ist die Einsicht der Schüler und Schülerinnen in grundlegende Sachverhalte, wie:

- Alle Fragen an die Vergangenheit, jedes Interesse an der Geschichte resultiert aus gegenwärtigem Antrieb.
- Zwischen „Vergangenheit" als Summe alles von Menschen bisher Erlebten und „Geschichte" als jenem kleinen Teil davon, der in rekonstruierter Form vorliegt, ist grundsätzlich zu unterscheiden.[6]
- Jeder Versuch, Vergangenes zu rekonstruieren, folgt einer bestimmten Fragestellung, der spezifisches Interesse und bestimmte Absicht zu Grunde liegen. Diese Intentionen beeinflussen die historische Narration.

5 Es geht dabei sowohl um re-konstruierende Operationen, die auf „Vergangenheit" fokussiert sind, als auch um solche, die durch Herstellung von Sinnbezügen und Einbettung in Kontexte diese Vergangenheitspartikel zu Geschichte machen sowie um Operationen, die diese Geschichte – im Sinne eines „Warum ist das wichtig für mich? Welche Bedeutung hat das für die Gegenwart und vielleicht für die Zukunft? – in den Bezug zur Gegenwart stellen. Es geht aber auch um de-konstruierende Operationen, die die Struktur bereits erzählter historischer Narrationen erschließen und im Anschluss daran die Darstellungen beurteilen und bewerten.

6 Unterrichtliche Möglichkeiten dazu finden sich bei Baer, Vergangenheit, 2005, S. 35-41.

- Jede historische Erzählung ist von der selektiven Wahrnehmung, vom (Nicht-)Wissen und von den Haltungen, Überzeugungen, Wünschen und Abneigungen des Erzählenden geprägt.
- Die Rezeption von Geschichte ist unterschiedlich, je nach den Sozialisationserfahrungen, den Interessen und dem Wissen des Rezipienten.
- Eine historische Narration folgt den Gesetzen des sie transportierenden Mediums.
- Jeder Geschichtsschreibung liegt die Verknüpfung von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartswahrnehmung und Zukunftserwartung zugrunde.
- Das Ziel, Fremdverstehen durch historisches Lernen zu fördern, erfordert Empathievermögen. Die Maßstäbe der Gegenwart sind für die Geschichtserkenntnis ungeeignet.

Ist solches Ansinnen denn de facto mit der Unterrichtsrealität kompatibel, ist es möglich oder auch nur wahrscheinlich, dass Geschichtsunterricht solchen Ansprüchen genügen kann?

In der Tat scheint in der Realität des Klassenzimmers der Kampf um das Basiswissen die Szene zu beherrschen. Aber wenn es nicht gelingen sollte, die vorab formulierten Ziele in verschiedener Abstufung und auf unterschiedlichen Niveaus zu erreichen, dann wird die Legitimation des Geschichtsunterrichts in Frage gestellt werden.

Der erste Schritt muss das Bewusstmachen von kontraproduktiven Ritualen sein, die den Geschichtsunterricht kraft ihrer Tradition bestimmen: LehrerInnenvorträge, die den Rekonstruktionscharakter von Geschichte unsichtbar machen, Überredungsstrategien, die die „richtige" Einsicht, die „angemessene" Betroffenheit" und das gesellschaftlich erwartete Engagement der Schülerinnen herzustellen sich anschicken und Schüler stärker das Glauben lehren als die Urteilskraft fördern, die Sehnsucht nach kognitiver Konsonanz im Klassenzimmer, kontraproduktiv zum notwendigen Diskurs, die Verwendung von Quellen zur Affirmation vertretener Geschichtsdeutungen und nicht zum Zwecke ihrer Überprüfung und Relativierung, die unentwirrbare Mischung von Analyse, Sachurteil und Wertung, die die jeweilige Narration als unumstößlich erscheinen lässt – das alles sind Faktoren, die in Zukunft ihre Prägekraft im Geschichtsunterricht verlieren sollten.

Den Ausweg in einer bloßen Methodenorientierung zu suchen, die sich gerade in ihrer verkürzten Form der „Arbeitstechniken" großer Beliebtheit zu erfreuen scheint,[7] ist gefährlich: Wenn sich Geschichtsunterricht aufmach-

7 von Borries, Fach Geschichte, 2004, S. 160-162.

te, um zuallererst Referatstechniken zu verbessern oder die Fertigkeit im Mitschreiben zu perfektionieren, dann stellte sich die Frage: Warum brauchen wir, um diese Methoden zu verbessern, noch die Geschichte?

Dieselbe Frage muss erlaubt sein, wenn der Ausweg aus der Zielproblematik in allgemeinen pädagogischen und didaktischen Kompetenzen gesucht wird: Kommunikations- und Sozialkompetenz sind notwendig und unverzichtbar! Wenn sie aber als oberste oder gar einzige Ziele historischen Lernens fungieren, stellen sie dessen Notwendigkeit in Frage.

Anders verhält es sich, nimmt der Geschichtsunterricht die alle Jugendlichen umgebende Geschichtskultur in den Blick: Mit Medien kompetent umgehen zu können, die Geschichte transportieren, also etwa Filme mit historischen Inhalten „lesen" zu lernen, die Dokumentationen des Fernsehens nicht umstandslos mit der vergangenen „Realität" gleichzusetzen und kritische Distanz zu den identitätsstiftenden Angeboten nationaler Feiertage halten zu können,[8] das sind Ziele, die mit historischem Lernen ebenso unauflöslich verbunden sein sollten wie der Aufbau eines begrifflichen und kategorialen „Koordinatenystems"[9], in das künftige Informationen über die Geschichte sinnvoll eingeordnet werden können. In den Lehrplänen des beginnenden Jahrtausends findet sich dieser Wandel zumindest in Ansätzen berücksichtigt. Der Hinweis auf die Herstellung und/oder Förderung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins ist der entscheidende weiterführende Schritt, der noch didaktisch erschlossen und methodisch abgesichert werden muss.

Eine Theorie wird auch daran zu messen sein, ob sie die Innovation und den Wandel der Planung und Durchführung von Geschichtsunterricht in dem bezeichneten Sinn zu befördern vermag.

In welcher Weise ist das Theoriekonzept zur Förderung reflektierten Geschichtsbewusstseins in der Lage, die Schülerinnen zu befähigen, einen kompetenten Umgang mit Vergangenheit/Geschichte pflegen zu können?

Die drei Fokussierungen[10] des Geschichtsbewusstseins auf Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft zu kennen und zu unterscheiden zu

8 Für den Umgang mit den Erscheinungsformen der Geschichtskultur ist „De-Konstruktionskompetenz" unerlässlich. Vgl. hierzu Schreiber, Kompetenzbereich „historische Methodenkompetenzen", S. 194-235.

9 Die Kernkompetenzen der historischen Sachkompetenz, die Begriffs- und die Strukturierungskompetenz, spiegeln sich hierin. Vgl. Schöner, Kompetenzbereich „historische Sachkompetenzen", S. 265-314.

10 Vgl. hierzu auch die Hinweise im Glossar.

wissen, aber auch zu verstehen, wie sich diese drei Ebenen gegenseitig bedingen, ist unerlässlich, sowohl was den eigenen Umgang mit Geschichte (im Sinne der Re-Konstruktion von Vergangenheit), als auch was die vorliegenden fertigen Geschichten (im Sinne einer De-Konstruktion von Geschichte) betrifft. (Vgl. dazu Schema 1)

SCHEMA 1

Fokus	Definition	Basisoperationen im Geschichtsunterricht: **Re-Konstruktion**	Basisoperationen im Geschichtsunterricht: **De-Konstruktion**
Vergangenheit	Feststellen von vergangenen Geschehnissen, Sachverhalten, Zuständen, Problemen (auch nach der Absicht: gewollt – ungewollt, geplant – ungeplant). Vergleich unterschiedlicher Quellen und Darstellungen zum selben Thema; Analyse der jeweiligen Vergangenheitspartikel, Aufeinanderbeziehen und Ordnen der Aussagen.	Herausholen der für die eigene Re-Konstruktion notwendigen Informationen über Vergangenes aus Quellen, Zeitzeugen- und Expertenbefragungen, aber auch aus Lehrervortrag, Schulbuch, Dokumentarfilm usw. (Verknüpfung zu De-Konstruktion).	„Inventarisierung" der in der jeweiligen Erzählung transportierten Informationen über Vergangenes.
Geschichte	Herstellen synchroner und diachroner Kontextualisierungen (Zuordnung von „horizontaler" und „vertikaler" Bedeutung in der Zeit). Einbettung der neuen Informationen in bestehende Strukturen, Deutung und Interpretation des Vergangenen; Nutzung der zur Verfügung stehenden „Theorien" oder „Sinnbildungsmuster".	„Umwandlung" der Aussagen verschiedener Quellen und Darstellungen in eine historische Narration (z.B. Formulieren der Resultate eines Oral-History-Projektes). Verknüpfen und Versprachlichen von durch bildliche Zeichen vermittelten Informationen (Bsp.: Interpretation einer historischen Karikatur). Neuordnung der Informationen aus einem	Identifizieren von jeweilig vorgenommenen Kontextualisierungen. Unterscheiden in diachrone (z.B. Angabe der Ursachen und Folgen eines Ereignisses, etwa behauptete Auswirkung von Erfindungen und sonstiger wissenschaftlicher Leistungen) und in synchrone Kontextualisierungen (Vornahme von Vergleichen innerhalb einer Zeitschicht, Be-

Fokus	Definition	Basisoperationen im Geschichtsunterricht: **Re-Konstruktion**	Basisoperationen im Geschichtsunterricht: **De-Konstruktion**
Geschichte		Lehrervortrag (je nach Vorwissen, Interesse usw.).	hauptung von Ähnlichkeiten zu anderen zeitgenössischen Erscheinungen, Herstellen von „Querschnitten", also historischen Zusammenhängen, in die das Ereignis gestellt wird usw.). Erheben und Beurteilen der individuellen Erklärungen und Deutungen durch den Lehrer, das Schulbuch, Redakteure, Filmemacher etc.
Gegenwart/Zukunft	Herstellen eines Bezuges zur Gegenwart/ Zukunft der Schüler bzw. der jeweiligen Gruppe/Gesellschaft/ Kultur oder anderer Gruppen.	Bedeutungszuweisung an die selbst rekonstruierte Geschichte bezogen auf die eigene Gegenwart und Zukunft, Rückschlüsse auf das Gewordensein gegenwärtiger Verhältnisse usw.	Erkennen von Sinndeutungen. Nachdenken über in dekonstruierten Narrationen vorgenommene Bedeutungszuweisungen, über aus der Geschichte gezogene Rückschlüsse für die Gegenwart.

Geschichtsunterricht, der seinen Beitrag zur Förderung reflektierten Geschichtsbewusstseins leisten will, ist zwar durch ein Verschieben der Akzente und Schwerpunkte besser zu kennzeichnen als durch beispielhaft vorgeführte punktuelle Unterrichtsalternativen. Solche didaktisch-methodische Momentaufnahmen laufen Gefahr, den Blick auf die Gesamtkonzeption zu verstellen. Dennoch ist es möglich, anhand einzelner Unterrichtssequenzen die notwendigen Modifikationen anzudeuten.

Im Folgenden wird das durch fünf Beispiele gezeigt.

BEISPIEL 1: VERDEUTLICHUNG DES VORGANGES DER FOKUSSIERUNG: ZWEI HISTORISCHE PLAKATE ALS GRUNDLAGE DER RE-KONSTRUKTION

Im Zentrum steht die Förderung der De- und Re-Konstruktionskompetenz. Folgende Einzelkompetenzen werden entwickelt: Kompetenz zum Umgang mit dem Medium historische Plakate; Kompetenz zum Umgang mit historischen Bildern, Kompetenz zum Umgang mit dem Prinzip „Perspektivität" (Aspekt Multiperspektivität).

Unterrichtssituation:

Die Plakate werden im Zusammenhang mit dem spezifisch österreichischen Phänomen der Lagerbildung in der Ersten Republik (1918 bis 1938), also zwischen dem Ende der Monarchie/Ausrufung der Republik und dem Anschluss an das Dritte Reich, im Unterricht thematisiert. Die grundsätzlichen Unterschiede in den politischen Positionen sollen unter anderem durch die De-Konstruktion zweier Plakate verdeutlicht werden; partielle Re-Konstruktionsleistungen schließen sich an.





Historischer Kontext:

Zwei Parteien beherrschten die politische Landschaft: die Christlichsozialen und die Sozialdemokraten. Nach dem vorzeitigen Ende einer anfänglichen, nur wenige Monate überdauernden Regierungszusammenarbeit

standen sich die Parteien in Form von politischen Lagern (neben den eigentlichen Parteiorganisationen stellten die Parteien ihren Anhängern Einrichtungen für das Leben im Alltag zur Verfügung, wie Turnvereine, Gesangsvereine, Gastbetriebe, Sparklubs etc.) unversöhnlich und mit einer den Verhaltensregeln der Demokratie wenig entsprechenden militanten Abneigung gegenüber. Insbesondere der Faschismusverdacht von links und der Kommunismusverdacht von rechts unterbanden die Versuche einer Zusammenarbeit oder wenigstens einer gegenseitigen Akzeptanz. Vermittels Plakaten erzählten beide Parteien jeweils von den Gefahren, die vom politischen Gegner in ihren Augen auszugehen drohten. Die beiden Lager der Ersten Republik affichierten 1930 jeweils Plakate zu den von Hugo Breiter, dem sozialdemokratischen Finanzstadtrat von Wien, geplanten Steuern auf Luxusgüter. Beide Parteien benutzten die Argumentation für und gegen die Steuern, um den Wähler zur Stimmabgabe für die jeweils argumentierende Partei zu bewegen.

Fokus 1: Vergangenheit

Die angesprochenen vergangenen Ereignisse, Sachverhalte und Zustände:
Thema der Agitation sind die sog. „Breitner-Steuern". Sie sind Gegenstand der Auseinandersetzung im Wahlkampf. Die Sozialdemokraten weisen auf die beabsichtigte Polarisierung der politischen Auseinandersetzung durch die Farbgebung des Plakates hin: Die durch Anzug, Leibesfülle und Sektflaschen als Kapitalist/Unternehmer gekennzeichnete Person und die sich an ihn klammernde (zu) junge Frau (Lebedame, Prostituierte?) sind ebenso in Schwarz gehalten, wie die vor ihm stehenden Sektflaschen. Die Farbe kennzeichnete in Österreich die Christlichsoziale Partei. Die Hand, die eine der Sektflaschen an sich nimmt, ist ebenso rot wie der Schriftzug „Breitner Steuern. Darum wählt Sozialdemokratisch". Da Rot die Farbe der Sozialdemokratie war und ist, wird die positive Assoziation erzeugt, dass durch die Breitner Steuern den Reichen nur überflüssiger Luxus (in Gestalt der dritten Sektflasche) genommen wird, was wohl den meisten ÖsterreicherInnen als durchaus gerecht und angebracht erscheinen musste.

Die Christlichsozialen deuten schon durch die triste bräunlich-graue Farbgebung eine andere Einschätzung der Steuern und ihrer wirtschaftlichen Auswirkungen an. Die Breitner Steuern nehmen die Form eines Geldsackes an, der die Fabrik zerschmettert. Die dadurch unglücklich Betroffenen sind in erster Linie die Personen im Bildvordergrund, die durch Kleidung als Arbeiterfamilie ausgewiesen sind. Das Blatt, das der Mann in die Manteltasche gesteckt hat, ist als Kündigungsbrief zu verstehen, ein optisches Signal, das zu Beginn der 30er-Jahre den meisten Österreichern vertraut gewesen sein muss. Die beiden Männer im Hintergrund blicken ernst, wohl auf das Ende ihrer unternehmerischen Tätigkeit.

Fokus 2: Geschichte

Synchrone und diachrone Kontextualisierungen:
Die Plakate sind als Teil der Propaganda der beiden Lager in Österreich zu verstehen. Damit dominiert vordergründig eine synchrone, auf die damalige Gegenwart gerichtete Kontextualisierung. Beide Plakate argumentieren aber auch historisch, bauen also diachrone Bezüge ein: Die Sozialdemokraten zeichnen die neuen Steuern in positivem Licht (synchron), indem sie den leicht verzichtbaren, wenn nicht überflüssigen Luxus als von der neuen Abgabe betroffen darstellen. Das in die Vergangenheit weisende diachrone Element besteht darin, dass auf die aus der Sicht des Plakatkünstlers ungerechte Binnendifferenzierung der Gesellschaft hingewiesen wird, die sich entwickelt hat und verändert werden soll. Wirtschaftlich weiter reichende Auswirkungen werden entweder nicht gesehen oder durch dieses Plakat nicht zum Ausdruck gebracht. Der Hintergrund ist, dass sich die Sozialdemokratie als Anwältin der Arbeiterschaft verstand. Das „Rote Wien" hatte ein so dichtes „soziales Netz" entwickelt, dass die Finanzierung immer schwieriger wurde und daher nach neuen Finanzierungsgrundlagen Ausschau gehalten werden musste.

Die Christlichsozialen stellen in ihrer Argumentation die ihrer Ansicht nach verheerenden Folgen der neuen Steuer in den Vordergrund. Auch hier wird also diachron argumentiert, diesmal, indem auf Bedrohungen, die von der Steuer für die Zukunft ausgehen, verwiesen wird und der aktuelle Zustand und die Entwicklungen, die in ihm stecken, als erhaltenswert dargestellt werden. Als Vertreter des Bürgertums (und der Bauern) betonen die Christlichsozialen die Bedrohung des Bestandes von Unternehmen, die von der Steuer ausgeht, wobei die Arbeiter als die eigentlich Leidtragenden der verfehlten Finanzpolitik dargestellt werden. Eine Berechtigung von Umverteilung durch Steuern von Reich zu Arm (synchron) wird nicht gesehen oder zum Ausdruck gebracht. Dies erklärt sich daraus, dass die Christlichsoziale Partei die Interessen der Arbeitgeber vertrat.

Fokus 3: Gegenwart (und Zukunft)

Schlussfolgerungen für die eigene Gegenwart/Zukunft der Schülert
Hier sind zu nennen alle Assoziationen, die mit der Frage verbunden sind: Wer hatte recht? Schlussfolgerungen für eigene politische Standpunkte und Präferenzen. Ziehen von Parallelen zur politischen Auseinanderset-

zung in der Gegenwart, etwa zur Haltung der Parteien zu aktuellen Fragen der Wirtschafts- und Sozialpolitik (Mehrwertsteuern, „Maschinensteuer", Plain-Tax oder Steuerprogression etc.).

DER ERWERB UND DIE FÖRDERUNG VON METHODENKOMPETENZEN ALS ZIEL DES GESCHICHTSUNTERRICHTS

Die Arbeit mit Bildern erfordert und fördert naturgemäß methodische Kompetenzen. Weil beide Plakatkünstler innerhalb ihrer Plakate bewusst mit historischen Narrationen arbeiten, also Geschichten erzählen, die in die Vergangenheit zurückgreifen und auf die Zukunft vorausweisen, eröffnet sich ihre Aussagekraft den Schülern erst dann, wenn die Struktur dieser historischen Darstellung erfasst wird. (Vgl. oben die Kurzanalyse zum Fokus Geschichte)

Das Sichtbarmachen der Tiefenstruktur der historischen Narration ist das Ziel der Basisoperation „De-Konstruktion". Im Geschichtsunterricht wird sie allein aus Zeitgründen in den meisten Fällen nur Ausschnitte der Narration betreffen, etwa die Schlüsselstelle oder eine besonders interessante, weil aktuelle „Erzählung in der Erzählung".

Das Unternehmen „De-Konstruktion einer historischen Narration" in der Unterrichtspraxis umfasst in der Regel das Kennzeichnen der Charakteristik der Erzählung (Gattung, Inhalt, Autor bzw. Auftraggeber). Sinnvollerweise wird sie auf die drei Fokussierungen Bezug nehmen, wobei der Schwerpunkt darauf liegt, die Kontextualisierungen, mit denen Geschichte erzählt wird, zu erfassen.

Um die stets vorhandene Bindung der Wirkung von Narrationen an den Rezipienten zu verdeutlichen, sollte eine Wirkungsanalyse (Wie wirkt diese Erzählung auf mich, hat sie für mich Bedeutung?) durch die SchülerInnen nicht ausbleiben (Fokussierung auf die Gegenwart/Zukunft der Schüler).

Unverzichtbar, weil andernfalls die Narration in ihrer Stimmigkeit gar nicht zur Diskussion gestellt würde, ist eine Prüfung der Triftigkeit der Erzählung, auch wenn sie im Geschichtsunterricht oft nur sehr kurz ausfallen wird. So sind die inhaltliche Richtigkeit der durch die Erzählung getroffenen Aussagen (sachliche Triftigkeit) und die Logik der Erzählstruktur (narrative Triftigkeit) ebenso anzusprechen wie die Normen und Werte, die der Darstellung unterlegt werden (normative Triftigkeit),[11] einer einschätzenden Prüfung zu unterziehen sind.

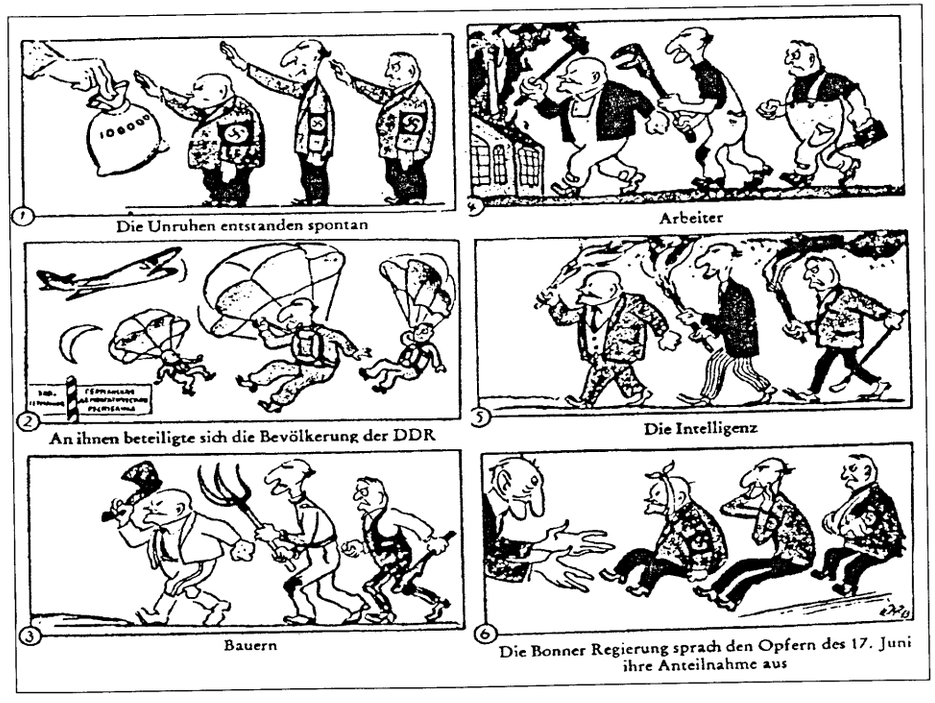
11 Schreiber, Leitfaden, 2005, S. 217-225.

Auch auf den Einwand hin, dass solches bei der zur Verfügung stehenden Zeit den Geschichtsunterricht überfordere: Wird diese Triftigkeitsprüfung ganz außer Acht gelassen, so wären die Folgen wohl ähnlich, wie wenn bei der Quellenarbeit – womöglich ebenso aus Zeitgründen – die Quellenkritik beiseite gelassen würde.

Die mit Hilfe der De-Konstruktion entschlüsselten historischen Aussagen können im weiteren Unterrichtsverlauf genutzt werden, um die Lagerbildung in Österreich während der Zwischenkriegszeit zu re-konstruieren. Die De-Konstruktionsergebnisse werden in der Re-Konstruktionsphase als Teilelemente genutzt.

BEISPIEL 2: DE-KONSTRUKTION EINER „BILDGESCHICHTE" ENTLANG DER DREI FOKUSSIERUNGEN

Im Zentrum steht die Förderung der De-Konstruktionskompetenz. Folgende Einzelkompetenzen werden entwickelt: Kompetenz zum Umgang mit dem Medium Karikatur, Kompetenz zum Umgang mit dem Prinzip „Perspektivität"



Unterrichtssituation:

Im Rahmen der Erarbeitung der Geschichte des „deutsch-deutschen Problems" wird im Geschichtsunterricht auf den „Volksaufstand" in der DDR am 17. Juni 1953 Bezug genommen. Der Position des Westens (die sich auch im Text der Karikatur findet und in der Bezeichnung „Volksaufstand" ihren Niederschlag findet), wird die Geschichte aus der Sicht der sozialistischen Länder, in diesem Fall formuliert von der satirischen Moskauer Zeitschrift „Das Krokodil", gegenübergestellt[12]: Die Karikatur ist eine historische Erzählung in Form einer Bildgeschichte und kann daher dekonstruiert werden.

Im Fokus 1 „Vergangenheit" ist das Interesse gerichtet auf:	**Im Fokus 2 „Geschichte" ist das Interesse gerichtet auf:**	**Fokus 3 „Gegenwart" ist das Interesse gerichtet auf:**
angesprochene Ereignisse (Symbole und Zeichen die darauf hindeuten), Identifizierung der Akteure.	Kontextualisierung der Ereignisse (Ursachen, Folgen Hintergründe), offene und verborgene Urteile, Sympathien und Antipathien des Zeichners, politische Zuordnung der Karikatur.	Lehren, die der Betrachter für (seine) Gegenwart und für die Zukunft ziehen soll, Botschaft der Karikatur.
Drei Herren mit Hakenkreuzbinden nehmen aus der Hand eines Unsichtbaren einen Geldsack entgegen. So bezahlt springen sie mit einem Fallschirm über dem Staatsgebiet der DDR (Wegweiser!) ab. Dort machen sie sich einmal als Bauern (die Waffen sind Mistgabel, Beil und Holzknüppel), einmal als Arbeiter (Waffen sind Werkzeuge, im Hintergrund steht eine Fabrik)	Die Ereignisse werden in ganz bestimmtes Licht getaucht: Die drei Herren stammen offensichtlich aus dem „faschistischen Ausland" (Hakenkreuzbinden!), also aus der BRD, und werden von dunklen Mächten dafür bezahlt, dass sie in der DDR Unruhe stiften. Die wechselnde Verkleidung soll andeuten, dass es sich immer um die gleichen bezahlten Provokateure handelt, die hinter	Der Betrachter wird dazu angehalten, die Schuldigen an dem Aufstand in westlichen Provokateuren zu sehen. Nicht Unzufriedenheit der Menschen in der DDR wird so als Ursache der Aufstände deklariert, sondern die Interessen des feindlichen Auslandes. Der Betrachter soll in der Auffassung bestärkt werden, dass es für Aufstände im Arbeiter- und Bauernstaat keinerlei Anlass

12 Geschichte in Karikaturen, 1981, S.172-173.

Im Fokus 1 „Vergangenheit" ist das Interesse gerichtet auf:	**Im Fokus 2 „Geschichte" ist das Interesse gerichtet auf:**	**Fokus 3 „Gegenwart" ist das Interesse gerichtet auf:**
und schließlich als Intellektuelle im Anzug und mit lodernden Fackeln in der Hand auf, offenbar um (nach Körperhaltung und Gestik zu schließen) Aufruhr und Unruhe zu stiften. Durch die zeitliche Nähe und die Bildunterschrift zum letzten Bild ist für den Zeitgenossen klar, dass die Ereignisse des 17. Juni (Aufstand in der DDR) gemeint sind.	den Aufständen von Bauern, Arbeitern und Intellektuellen stehen. Nach ihrem Scheitern werden sie in der BRD (Physiognomie Adenauers!) wieder mit offenen Armen aufgenommen.	gebe, die Krawalle allenfalls durch ausländische Provokation ausgelöst werden könnten. Die Aggressivität des Westens und die innere Harmonie der DDR sollen dem Betrachter die Überlegenheit des Sozialismus vor Augen führen. Die Lehren für heutige Schüler können z.B. in die Richtung Deutung und Umdeutung von historischen Ereignissen durch die Medien gehen.

BEISPIEL 3: UMGANG MIT FIKTIONAL-KÜNSTLERISCHER PRÄSENTATION VON GESCHICHTE MIT HILFE DES VERGLEICHS

Im Zentrum steht die Förderung der Fragekompetenz. Folgende Einzelkompetenzen werden entwickelt: Kompetenz zum Umgang mit den Medien „historischer Roman" und „Film", De-Konstruktionskompetenz.

Die Darstellung einer Episode des Romans (Drehbuchs) „Jakob der Lügner" von Jurek Becker in den beiden Verfilmungen: DDR 1974 und USA 1999.

Ausschnitt: Jakob Heym wird am Abend in einem polnischen Ghetto von einem Wachposten angehalten und wegen der angeblichen Überschreitung der Ausgehzeit zur Bestrafung ins Revier geschickt. Dort hört er zufällig aus einem Radio vom Näherkommen der Roten Armee. Vom Wachhabenden wird er ohne Bestrafung nach Hause geschickt.
Dauer der Ausschnitte: Jeweils etwa 10 Minuten.
Fragestellung: Da sich die zwei Szenen in einigen Punkten wesentlich unterscheiden, sollen SchülerInnen diese Unterschiede zunächst festhalten und anschließend versuchen, Erklärungen für die Verschiedenartigkeit der

beiden Darstellungsweisen zu finden. (Berücksichtigung der unterschiedlichen Adressaten, der Drehzeit, der politisch-ideologischen Ausrichtung usw.)

Zum Vergleich kann auch der betreffende Textausschnitt aus dem Roman Jurek Beckers (der das umgearbeitete Drehbuch darstellt) herangezogen werden.

Die Fragestellungen orientieren sich an den drei Fokussierungen und könnten so lauten:

1. Welche Ereignisse aus der Vergangenheit werden in dem Filmausschnitt dargestellt bzw. auf welche wird Bezug genommen? Inwieweit ist die Geschichte fiktiv, inwieweit authentisch? (Die Situation ist fiktiv, sie erhebt aber den Anspruch, die damaligen Verhältnisse realistisch darzustellen – Leben im Ghetto, Verhalten der Deutschen gegenüber den polnischen Juden –, so dass sich ein de-konstruierendes Herangehen an den Film lohnt.)
2. Auf welche Weise werden die Schlüsselereignisse des Films (speziell die Freilassung) mit anderen Ereignissen in Beziehung gesetzt? Welche Begründungen für das Verhalten der Akteure werden jeweils nahegelegt oder gezeigt?
3. Sind Bezüge zur jeweiligen Gegenwart des Filmes merkbar? (Gegenwart ≠ Zeit, in der der Film hergestellt wurde). Inwieweit dürften der unterschiedliche Adressatenbezug und die politischen Voraussetzungen der Filmproduktion die Gestaltung mitbestimmt haben?
4. Und zusammenfassend: Worin liegen die Unterschiede in der Darstellung? (Möglichst detaillierte Auflistung und Überlegungen zu den Beweggründen der beiden Regisseure!)

Hier werden nur zwei Beispiele für unterschiedliche Realisierung in beiden Filmen gegeben:

Insgesamt fällt auf: Die DDR-Version gestaltet die gesamte Narration nüchtern, lässt Vieles unausgesprochen, ist visuell zurückhaltend und didaktisch unaufdringlich. Die USA-Version inszeniert dagegen visuell aufdringlicher und didaktisch plakativer.

In vielen Details wird unterschiedlich kontextualisiert: Die deutsche Wachmannschaft wird z.B. ambivalent gezeichnet: Das überraschend menschliche Verhalten des deutschen Soldaten dem Juden gegenüber wird im DDR-Film nicht explizit erklärt, ein Zusammenhang mit der Nachricht vom Heranrücken der Sowjets scheint nicht unwahrscheinlich. Im US-Film erfolgt eine Banalisierung und Erotisierung der Situation durch die Idee des Regisseurs, ein junges Mädchen in die Szene einzubringen, wodurch das humane Benehmen des Soldaten dem Juden Heym gegenüber aus erotischer Ungeduld erklärbar wird.

Aus der Unterschiedlichkeit ergeben sich zahlreiche Ansatzpunkte für die De-Konstruktion. An dieser Stelle wird aber nicht näher darauf eingegangen. Es wird vielmehr die Entwicklung von Fragekompetenz[13] thematisiert:

Dass Schülerinnen im Geschichtsunterricht Fragen stellen, die geeignet sind, Zugänge zur Vergangenheit zu öffnen, ist eine nicht gerade alltägliche Situation. Gewöhnlich werden insbesondere die Fragestellungen, die hinter geschichtlichen Erzählungen stehen, im Geschichtsunterricht nicht expressis verbis angesprochen: Geschichte erscheint SchülerInnen dadurch allzu leicht als das fraglos Gültige, als die Kunde von der Vergangenheit eben, die nicht auf Grund eines spezifischen (Forschungs-)Interesses und den daraus entstandenen Fragestellungen so in Erscheinung tritt, wie sie es im jeweiligen Fall eben tut. „Geschichte", die in so endgültigem Licht erscheint, regt zum Fragen auch nicht an. Wo die Kontroverse fehlt, der Diskurs die Ausnahme bleibt, wo Geschichtsunterricht nichts mit dem Leben und der Lebenswelt heutiger Jugendlicher zu tun hat, da wird selten gefragt. Das ist das eigentliche Problem eines Geschichtsunterrichts, der mit den Informationen auch schon die Urteile und Beurteilungen, die richtigen Haltungen und Einstellungen zur Vergangenheit mitliefert und Multiperspektivität ebenso vermeidet wie Hinweise auf Desiderate in der geschichtswissenschaftlichen Forschung. Neugierde entsteht erst mit der Beunruhigung, etwas nicht zu wissen, was man wissen möchte und/oder sollte. Von einem Geschichtsunterricht, der nicht alles als geklärt und erforscht präsentiert, der die Bindungen der Re-Konstruktion der Vergangenheit an die Leidenschaften und Interessen der Gegenwart sichtbar macht, ist mit sehr viel mehr Berechtigung anzunehmen, dass er zum Fragenstellen anleitet.

Ein Unterricht, der unter einseitiger Kommunikation zwischen Lehrer(in) und SchülerInnen leidet, baut ein weiteres Hindernis auf. Erst ein symmetrisches und reziprokes Kommunikationsverhalten aller am Unterricht Beteiligten bereitet den Boden für effektives Fragen. Wenn SchülerInnen nicht fragen können oder dürfen, bleibt ihre Fähigkeit zur Re-Konstruktion in den Anfängen stecken, denn ohne Fragestellung werden auch keine Quellen ausgewählt und interpretiert, keine Geschichtsdarstellungen zur Beantwortung herangezogen, keine eigenen Antworten gegeben. Wenn die Fragestellungen hinter den Narrationen nicht heraus-

13 Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Fragekompetenzen in diesem Band, S. 155-193.

gearbeitet werden, dann kann ihre Fähigkeit zur De-Konstruktion sich nicht ausdifferenzieren. – Fragekompetenz fungiert im historischen Lernen als Basis und Voraussetzung für die anderen Kompetenzen. Deshalb ist sie für ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein so unverzichtbar.[14]

BEISPIEL 4: FÖRDERUNG VON SACH-, FRAGE- UND RE-KONSTRUKTIONSKOMPETENZ DURCH DIE ARBEIT MIT EINER SCHRIFTLICHEN QUELLE

Unterrichtssituation:

Eine thematische Unterrichtssequenz zum Thema „Fortschritt" hat u.a. die gegenseitige Bedingtheit der technischen Innovationen des 19. Jahrhunderts und der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen in den Gesellschaften zum Inhalt.
Die Analyse der Quelle klärt, was diese Quelle über die Vergangenheit erzählt, sie versucht, die Ängste und Befürchtungen nach „plausiblen und nicht plausiblen Auffassungen" zu unterscheiden.

Zur Förderung der **Sachkompetenz** kann diese Quelle herangezogen werden, indem ausgewählte Begriffe (Eisenbahn, Fortschritt, Verfassung) und die Konzepte dahinter geklärt werden. Der Vergleich mit dem heutigen Begriffsverständnis bietet sich an. Den Aufbau von Sachkompetenz

Aus einem Reisebericht von K. J. Klement über „Die Kehrseite der Eisenbahnen", 1847.

„Es muß einem grauen, so oft man wieder auf das Eisenbahnthema stößt, dieses prosaische und gedankenlose Nonplusultra unserer Tage. Das Eisenbahn-Vehikel ist ein wahres Monstrum, es schießt wie ein Krokodil in der Ebene hin, als führte es lauter Zerstörung im Schilde, oder wie ein Walfisch zwischen Eisfeldern wenn die Harpune ihn getroffen, es fliegt über den Boden, als wollte es der ganzen Natur vorbei, ohne Zeit zum Sehen und zum Denken. Seine greulichen Töne charakterisiren unser musikmachendes Jahrhundert, in welchem Alles und Jedes, was nur eben einen Ton angeben kann, hörbar werden muß. (...) Die Landleute sehen mit Staunen, und das Vieh auf dem Felde mit Schreck und Ahnung das kommende Ungeheuer an, welches die Aecker auseinander reißt, den Vielen das Brod aus dem Munde greift, den Wenigen die Tasche füllt, das geringe Volk verlockt, nicht mehr zu Fuß zu gehen, um seine übrigen paar Groschen zu erobern, den Luxus mehrt, die Genügsamkeit zerstört, die Lebensbedürfnisse allerwärts vertheuert und den zahllos gewordenen ärmeren Klassen der Gesellschaft das Dasein schwer macht. (...) Die Eisenbahn gilt für ein Zeichen des bedeutenden Fortschreitens unserer Zeit. Allein ist sie das auch in den Ländern von solchen

14 Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Fragekompetenzen in diesem Band, S. 155-193.

Verfassungen, welche die gemeinsame Freiheit und den Gesammtfortschritt der Nation hemmen? So lange die Verfassung eines Landes das alte servile Leben konservirt, wird das Eisenbahn-Monstrum diesem Lande weder Freiheit, noch industriellen Wohlstand bringen. Bei den Eisenbahnen unserer Länder ist schwerlich jemand um des gesammten Volks, sondern nur um seiner selbst willen betheiligt. Die Vortheile der Eisenbahnen in unfreien und verkehrlosen Ländern sind keine allgemeinen Vortheile, sondern solche, welche einem verhältnismäßig kleinen Theil der Totalbevölkerung zufließen und zwar auf Kosten eines größeren Theils der geringen Klassen im Volk."

(Reisen in Holland, Friesland und Deutschland. Kiel 1847, zit. nach: Herforder Kreisblatt, 23. Oktober 1847)

fördert es auch, die Kontexte zu erheben, in die der Eisenbahnbau gestellt wird (z.B. Bedeutungen für die Kategorien Wirtschaft, Gesellschaft, Umwelt, Politik), oder die Frage nach der Repräsentativität dieser Haltung zum Eisenbahnbau im 19. Jahrhundert zu stellen.

Eine methodische Möglichkeit, die **Fragekompetenz** zu befördern, wäre u.a. das Ausformulieren von Fragen, die die SchülerInnen an den Autor richten würden, stünde er dafür zur Verfügung.

Re-Konstruktionskompetenz wäre z. B. durch die Aufgabenstellung einzuüben, einen Leserbrief zu verfassen, in dem die Meinung, die Behauptungen und die Befürchtungen des Autors widerlegt werden. Der Weg, die **Re-Konstruktionskompetenz** von SchülerInnen zu fördern, indem sie in die Situation versetzt werden, aus Quellen Geschichte zu schreiben, dürfte im Geschichtsunterricht eher die Ausnahme sein. Das Unternehmen ist auch von nicht zu unterschätzendem zeitlichen Aufwand, ein Aufwand, der in der Praxis zumeist sinnvollerweise dadurch begrenzt wird, dass den Schülerinnen eine fertige Auswahl von Quellen – in oft stark gekürzter und vereinfachter Form – vorgelegt und die Arbeitaufträge auf eine vorbereitete Fragestellung reduziert werden.

So wichtig und unverzichtbar dieses methodische Konzept ist, das Nüsseknacken lernt man nicht am Nusskern. Ein noch nicht vom Lehrer vorerschlossener Quellenbestand – vielleicht im Internet abrufbar, vielleicht einer Quellenedition entnommen – kann die Wichtigkeit des Prinzips „Auswahl" demonstrieren. Vollständige und nicht vereinfachte Quellen zeigen, dass vorformulierte Fragen oft nur thesenhaften Charakter aufweisen und an der Quelle Modifikation erfahren müssen.

De-Konstruktionskompetenz: Insgesamt scheint es dringend geboten, die Materialien, die im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommen, stärker an die lebensweltliche Realität der Schülerinnen anzupassen. Das heißt, dass die bereits rekonstruierten Geschichten, die Darstellungen also,

stärker in den Blick zu nehmen sind. Es liegt auf der Hand, dass die Jugendlichen in ihrem späteren Leben Geschichtsdarstellungen in weit höherem Maße begegnen werden als den eigentlichen „Quellen". Der De-Konstruktionskompetenz, also der Fähigkeit, die Struktur historischer Narrationen zu erschließen und dadurch Geschichtsbilder zu hinterfragen, kommt damit Bedeutung zu.

Die hier vorliegende Quelle enthält historisch argumentierende Teile. In diesen Passagen („Die Landleute sehen mit Staunen, ...", mehr noch: „Die Eisenbahn gilt für ein Zeichen des bedeutenden Fortschreitens unserer Zeit ...") kommen Geschichtsbilder zum Ausdruck, die de-konstruiert werden können. Der Verfasser argumentiert historisch. Es ist dieser Umstand, der die Re-Konstruktionskompetenz in ein so enges Verhältnis zur De-Konstruktionskompetenz setzt.

BEISPIEL 5: ANBAHNEN VON METHODENKOMPETENZ (UND FRAGEKOMPETENZ) DURCH VERFASSEN EINER GESCHICHTE AUS DARSTELLUNGEN

Die SchülerInnen erhalten (übersetzte) Auszüge aus Darstellungen zum Thema „Schreckensherrschaft" (Französische Revolution). Die Texte wurden in unterschiedlichen Phasen des 20. Jahrhunderts erarbeitet, in verschiedenen Ländern, und spiegeln deshalb unterschiedliche Standpunkte der Historiker wider.

Michael Göhring: Die Geschichte der Großen Revolution. Band 2: Vom Liberalismus zur Diktatur. Tübingen 1951. S. 380. Darstellung: David Greer: Incidence of the terror during the French Revolution. Cambridge 1935. S. 26. Alain Soboul: Précis de l'histoire de la révolution française. Paris 1962. S. 270. Otto Aubry: Die Französische Revolution. Band 2. Zürich 1948. S. 228. Alain Soboul: Œvres de M. Robespierre. Paris 1967. S. 356 f. Peter Gaxotte: Die Französische Revolution. München 1949. S. 276. Georg Hiller: Der große Schrecken. Bonn 1999. S. 56.

Aufgabenstellung 1: (Schwerpunkt De-Konstruktion)

Verfasse bitte aus den beiliegenden Darstellungen ein Kurzessay (einen kleinen Aufsatz) über die Jakobinische Schreckensherrschaft. Versuche insbesondere aus den Texten

- eine Erklärung für die Bezeichnung „Schreckensherrschaft",
- „Gründe" für das Handeln der Revolutionäre,

- die unterschiedlichen Werturteile von Historikern über die Schreckensherrschaft herauszulesen und im Essay darzustellen. Findest du Erklärungen für die unterschiedlichen Deutungen der Historiker?

Beachte dabei die wissenschaftlichen Kriterien insofern, als du alles, was du wörtlich aus den Texten übernimmst, unter Anführungszeichen setzt, und mit Angabe des Autors, des Werkes und der Seitenangabe (in Klammer) belegst!

Aufgabenstellung 2: (Überleitung zur Re-Konstruktion/Auswahl von Fragestellungen, an denen die Klasse Interesse hat)

Sammle alle Fragen, die sich für dich bei Abfassung des Essays ergeben haben!
(Zu erwarten sind Fragen wie:

- Wenn der Dritte Stand es war, der die Revolution machte, warum waren es dann vor allem Angehörige dieses Standes, die hingerichtet wurden?
- Welche anderen Mittel als die des Terrors wären aussichtsreich gewesen, um die Errungenschaften der Revolution durchzusetzen?
- Warum halfen so viele Menschen bei der Verfolgung, Verhaftung und Hinrichtung der „Konterrevolutionäre" mit?
- Robespierre spricht vom „Volk". Was versteht er darunter? Wer gehört dazu, wer nicht?)

Aufgabenstellung 3: (Schwerpunkt Re-Konstruktion)

Weiterverarbeitung der Fragen: Die gesammelten Fragen bestimmen die Schwerpunkte des weiteren Unterrichtsverlaufes. Abgesehen von punktuellen und nicht weiterführenden Fragen, die sofort geklärt und beantwortet werden können, wird die weiterführende Recherche durch die SchülerInnen in die Wege geleitet.

AUSWAHL VON THEMEN UND INHALTEN – ODER: WIE DER GEGENSATZ ZWISCHEN STOFFFÜLLE UND ZEITBUDGET ZU BEWÄLTIGEN IST

Kompetenzen im Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu erwerben ist stets mit erhöhtem zeitlichen Aufwand verbunden. Kompetenzen können nicht einfach vermittelt und angeeignet werden, der Erwerb ist an Eigentätigkeit und selbstverantwortliches Tun der SchülerInnen gebunden. Daher müssen Strategien zu einer verantwortungsbewussten Reduktion der im Geschichtsunterricht zu behandelnden Inhalte und Themen gefunden und erprobt werden.

Jede Entscheidung hinsichtlich der Auswahl von Inhalten wird auf Grund subjektiver Abwägungen getroffen. Sie ist in der Regel abhängig von ganz pragmatischen Überlegungen: Die Qualität der Kapitel im Lehrbuch spielt eine Rolle und die Verfügbarkeit von audiovisuellen Medien. Das erwartete SchülerInneninteresse und die Vorlieben und Abneigungen des Lehrers/der Lehrerin werden die Gewichtung der Themen ebenso beeinflussen wie regionale Gegebenheiten und aktuelle Ereignisse: Eines aber bleibt dabei zumeist außer Betracht, nämlich die Kompetenzen, die sich SchülerInnen durch die Befassung mit diesen Inhalten aneignen können. Dabei ist die bewusste Auswahl und Reduktion der Stofffülle (der oft beschworene Mut zur Lücke) und die Gewichtung der Inhalte schon ein Schritt auf dem richtigen Weg!

Nur wer nicht der oder die von der Stofffülle Getriebene ist, kann überhaupt daran denken, seinen SchülerInnen beim Erwerb der Kompetenzen durch historisches Lernen zu helfen.

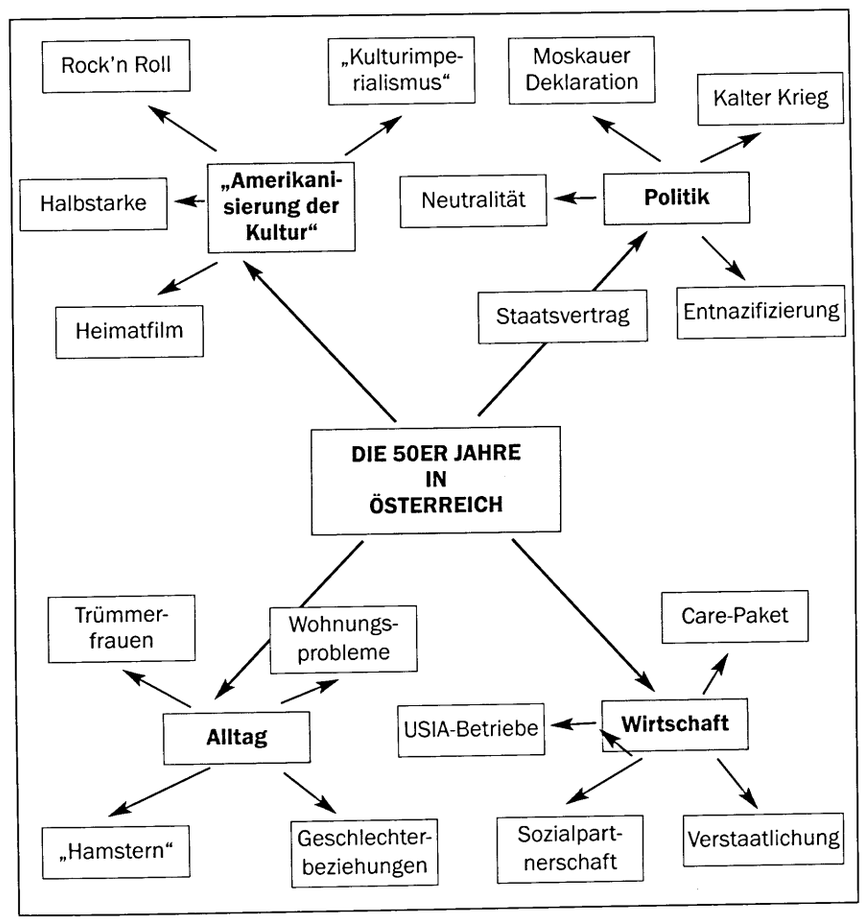
MODELLE ZUR BEWÄLTIGUNG DER STOFFFÜLLE IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Das Mindmap-System zur Förderung bewusster Auswahl von Inhalten

Dieses System der Planung von Unterricht geht davon aus, dass die Methode des Mindmapping auf Unterrichtsplanung anwendbar ist. Ein Mindmap anzufertigen hat die bewusste und begründete Auswahl der thematischen Sequenzen im Geschichtsunterricht und deren Systematisierung und Hierarchisierung zur Voraussetzung. Kategorien, die für die Erklärung von Entwicklungen und Veränderungen relevant sind, stehen hinter der Planung. Die Entwicklung von Sachkompetenz, verstanden als Begriffs- und Strukturierungskompetenz, steht im Zentrum. In Anlage 1 ist ein Beispiel für das Thema „Die 50er Jahre in Österreich" aufgeführt. Als relevante Kategorien werden dabei z.B. die Amerikanisierung, Alltag, Politik und Wirtschaft gesehen. Begründeter Verzicht auf Inhalte und

überdachte unterschiedliche Gewichtung der Stoffe sind mit dieser Art der Unterrichtsplanung verbunden.

Anhang 1: Das Mind-Map-System am Beispiel des Themas: „Die 50er Jahre in Österreich"

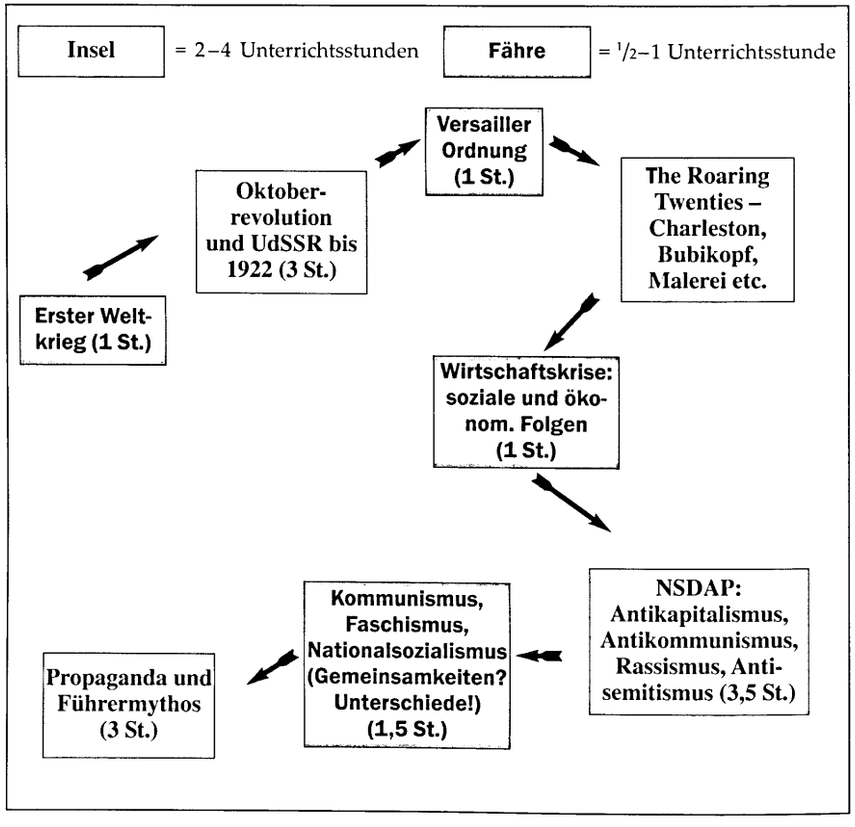


Das „Fähren-Insel-System" zur Förderung der bewussten Auswahl von Inhalten und deren unterschiedlicher Gewichtung

Fähren verbinden Inseln untereinander, in der Regel auf dem schnellsten Weg. Inseln laden zum Verbleiben ein. Auf eigene Faust durchgeführte oder unter kundiger Anleitung stehende Exkursionen machen sie uns vertraut.

Übertragen auf Planung von Geschichtsunterricht heißt das: Inseln bilden thematische Schwerpunkte, die ein Verweilen lohnend erscheinen lassen. Die Fähren bringen uns von Insel zu Insel und transportieren nur das, was wir für die nächste Insel brauchen. Themenschwerpunkte bleiben also nicht unverbunden, stehen nicht beziehungs- und voraussetzungslos nebeneinander. Die SchülerInnen erhalten jeweils das unbedingt Notwendige an Information, um sich in der neuen Umgebung orientieren zu können. Zudem werden auch „kategoriale Ankerpunkte" bewusst gemacht, an denen angedockt werden kann: Vorwissen wird aktiviert. (Vgl. Anhang 2) Die Begründung für die Entscheidung, welche Inseln näher in Augenschein genommen werden und was auf Fähren gepackt wird, kann nur nach individuellen, den je spezifischen Lehr- und Lernbedingungen entsprechenden Überlegungen formuliert werden.

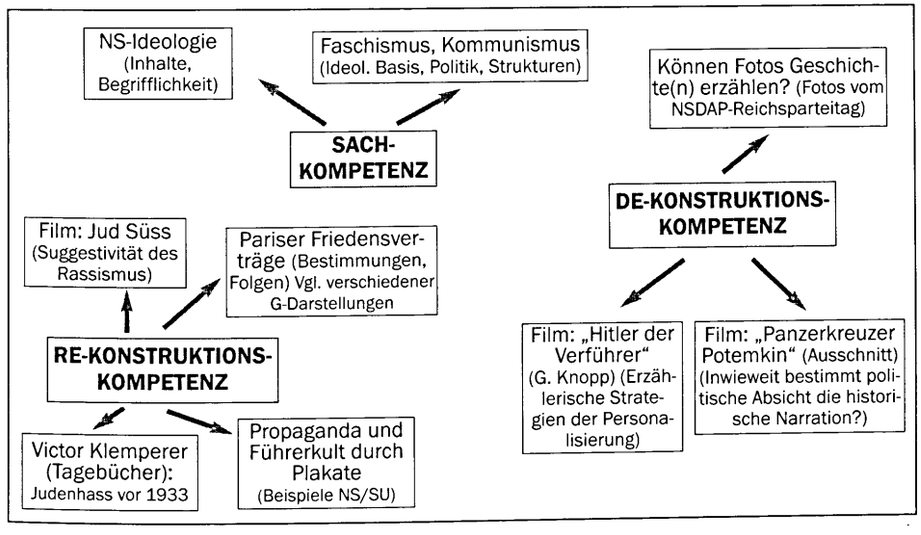
Anhang 2: Das Fähren-Insel-System. Thema: Europa in der Zwischenkriegszeit



Das Mind-Map unter dem leitenden Gesichtspunkt der Vermittlung von Kompetenzen

Dieses Modell der Planung von Geschichtsunterricht geht nicht wie üblich von den zu vermittelnden Inhalten, sondern von den zu erwerbenden Kompetenzen der Schülerinnen aus. Weil die Kompetenzentwicklungen immer an Themen gebunden sind, kommen Inhalte auch hier ins Spiel. – Es geht um „Kompetenzen historischen Denkens"; deshalb kann grundsätzlich an allen Inhalten jede Kompetenz gefördert werden. Allerdings gilt, dass bestimmte Themen die Förderung bestimmter Kompetenzen unterstützen, andere sie eher erschweren. In Anlage 3 sind den Kompetenzbereichen und Kernkompetenzen Themenbeispiele zugeordnet, die die Entwicklung jeweils in besonderem Maße unterstützen. – Bei aller Priorität, die die Förderung historischer Kompetenzen im Geschichtsunterricht beanspruchen kann, darf diese Affinität aber nicht das alleinige Kriterium der Inhaltsauswahl sein: Gesellschaftspolitische Notwendigkeiten und Anforderungen sowie die Korrespondenz der Geschichte mit Fragen der Politischen Bildung bestimmen die thematische Auswahl mit![15] (Vgl. Anh. 3)

Anhang 3: Das Mind-Map unter dem leitenden Gesichtspunkt der Vermittlung von Kompetenzen

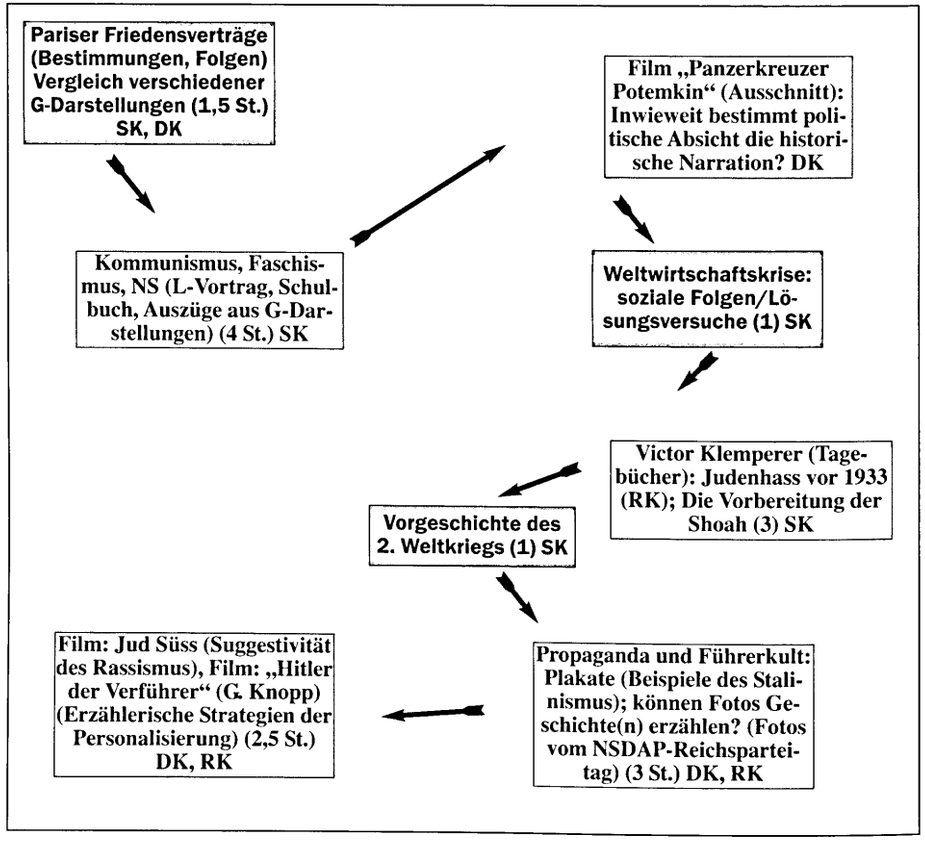


15 Die Aufnahme von Themen wie Antisemitismus, die Teilung Deutschlands, der österreichische Staatsvertrag, die Islamische Welt, Migration usw. ergibt sich zuallererst aus gesellschaftspolitisch-pädagogischen Überlegungen! Der Umstand schließt im übrigen eine Beachtung und Förderung des Kompetenzerwerbs auch bei der Behandlung dieser Themen keineswegs aus.

Das „Fähren-Insel-System" mit dem leitenden Gesichtspunkt der durch die SchülerInnen zu erwerbenden Kompetenzen.

Die Ansprüche der Kompetenzförderung und der Themenauswahl nach anderen Kriterien (gegenwartsbezogen, aus der Geschichtswissenschaft abgeleiteten, traditionalen ...) werden von diesem Auswahlsystem zusammengebracht. Das Modell sieht die Planung in drei Schritten vor: Zunächst werden thematische Schwerpunkte ausgewählt (eventuell in Form des Mind-Maps!). Diese Themen werden dann unter dem Gesichtspunkt ihres möglichen Beitragens zum Erwerb von Kompetenzen durch die SchülerInnen betrachtet. In einem dritten Schritt werden die so ausgewählten Themen mit Hilfe des Fähren-Insel-Systems zu einer logisch strukturierten Unterrichtssequenz (vgl. Anhang 4) verbunden.

Anhang 4: Das „Fähren-Insel-System" mit dem leitenden Gesichtspunkt der durch die SchülerInnen zu erwerbenden Kompetenzen.



LITERATUR

Baer, Veit: Vergangenheit und Geschichte. Ein Erfahrungsbericht über die Vermittlung des Theoriekonzepts an Schüler/innen der Mittelstufe, in: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005, S. 35-41.

Borries, Bodo von: Das Fach Geschichte im Spannungsfeld von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung (2003), in: ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004, S. 138-168, hier S. 138-139.

Krammer, Reinhard: Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Wien 2005.

Krüger, Herbert und Werner: Geschichte in Karikaturen. Von 1848 bis zur Gegenwart, Stuttgart 1981, S. 172-173.

Schreiber, Waltraud: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten" im Geschichtsunterricht, in: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005, S. 217-225.

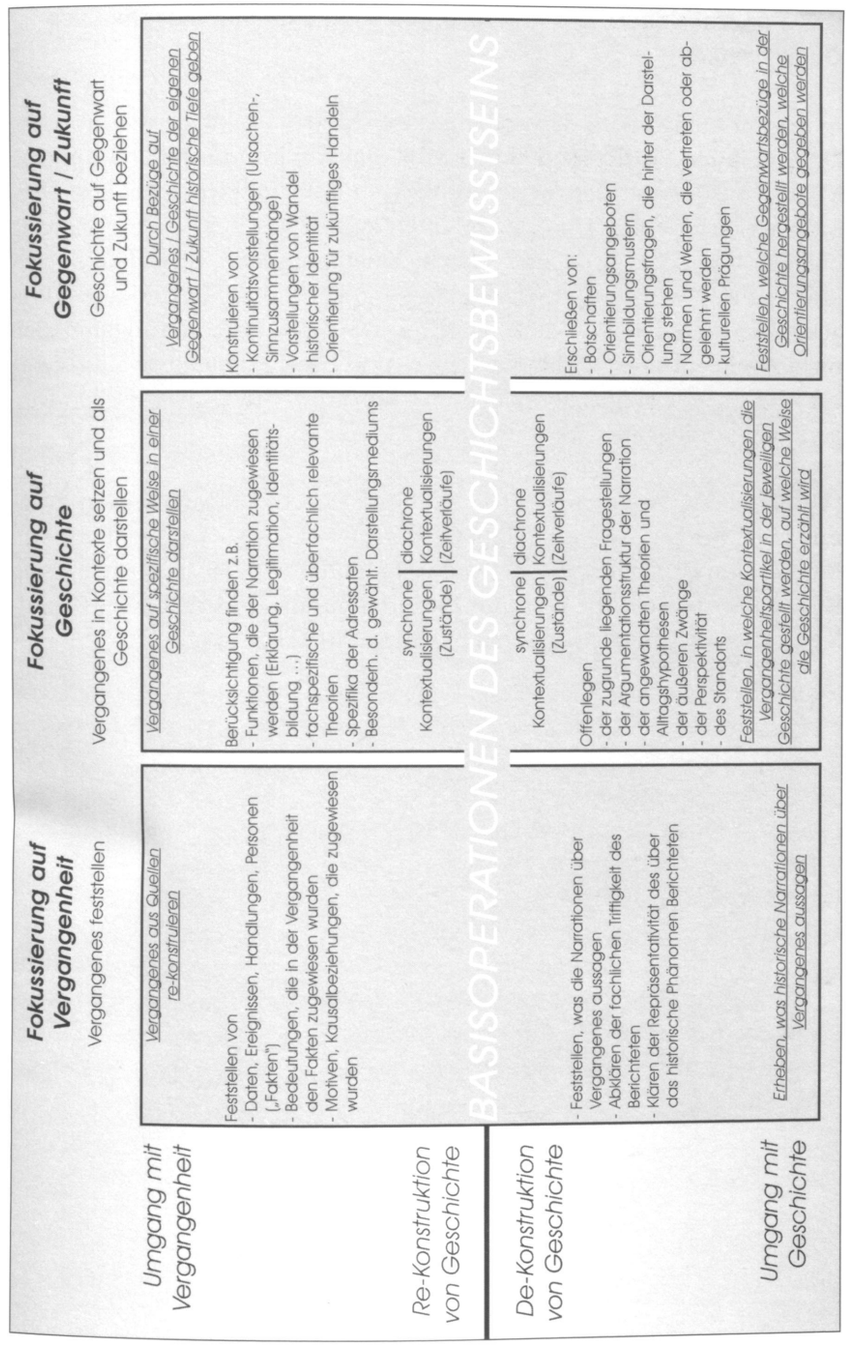
Abschnitt VII:

Zur Terminologie: Glossar und Grafiken

I. Basisgrafiken

Sechser-Matrix: Historisches Denken idealtypisch

Die Basisoperationen des historischen Denkens (Re- und De-Konstruktion) und die Fokussierungen, die der historisch Denkende einnehmen kann, werden systematisch aufeinander bezogen. In den Fokussierungen kommt ein narrativistisches Verständnis von Geschichte zum Ausdruck: Notwendig retrospektiv, notwendig perspektivisch gebunden und aus unterschiedlichen Motivationen schafft bzw. analysiert der sich mit Vergangenem Beschäftigende historische Narrationen. A priori sind diese Narrationen Konstruktionen, die Vergangenes weder abbilden können noch wollen. In der Fokussierung auf Geschichte wird dies dezidiert in den Blick genommen. – In der Sechser-Matrix werden die Operationen historischen Denkens, bezogen auf die unterschiedlichen Fokussierungen, idealtypisch beschrieben.

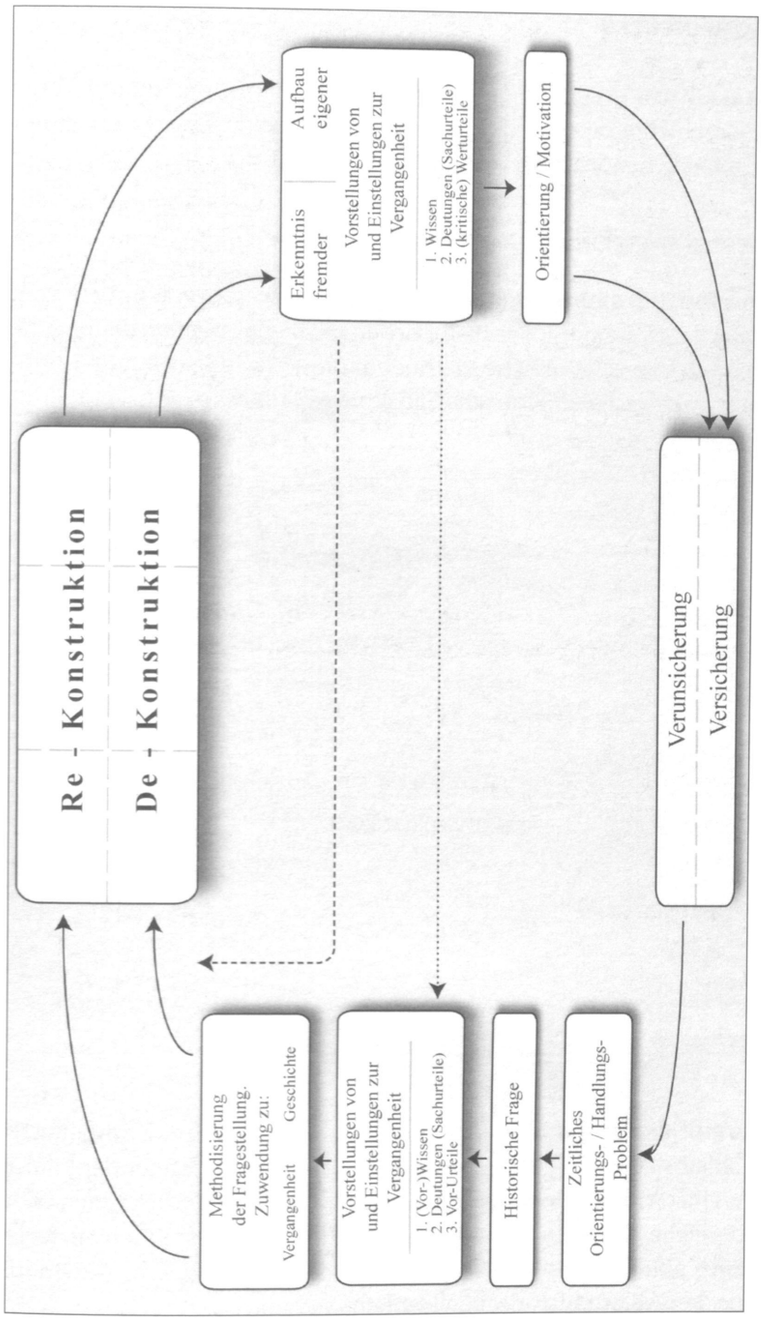


Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia (Hgg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern, Eichstätt 2005, S. 16.

Das Prozessmodell des historischen Denkens/der historischen Orientierung

In diesem Modell wird das in der Sechser-Matrix visualisierte historische Denken in ein Prozessmodell gebracht. Dabei wird auf die „disziplinäre Matrix" zurückgegriffen, in der Jörn Rüsen 1983 die Prinzipien und Operationen historischen Denkens in einen systematischen Zusammenhang brachte, der Lebenswelt und Geschichtswissenschaft unauflöslich verknüpft. Die Weiterführung durch Hasberg/Körber erklärt, inwiefern Prozesse des historischen Denkens aufgrund 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, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 189, im Anschluss an Rüsen, Jörn: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983, S. 29).



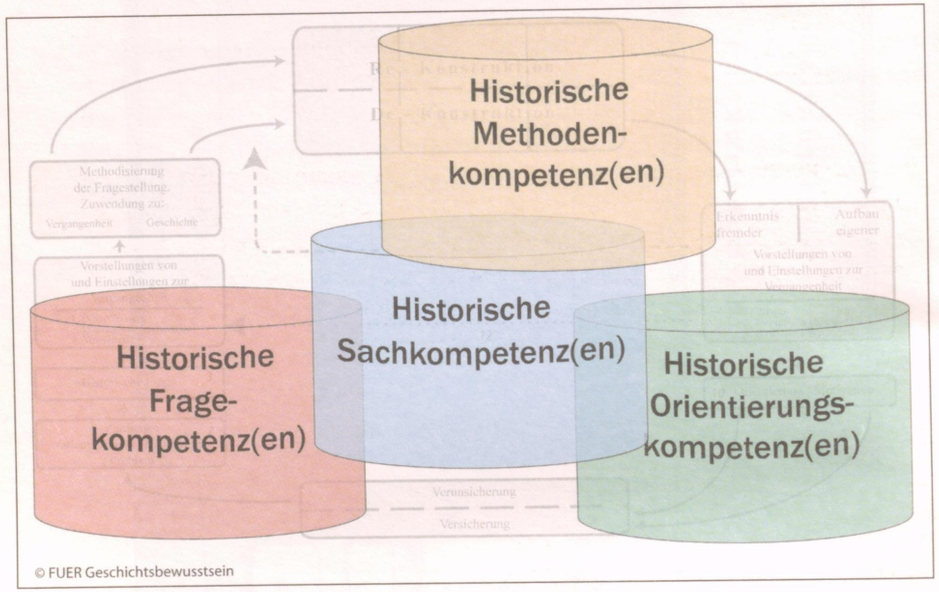
Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

II. Kompetenzen

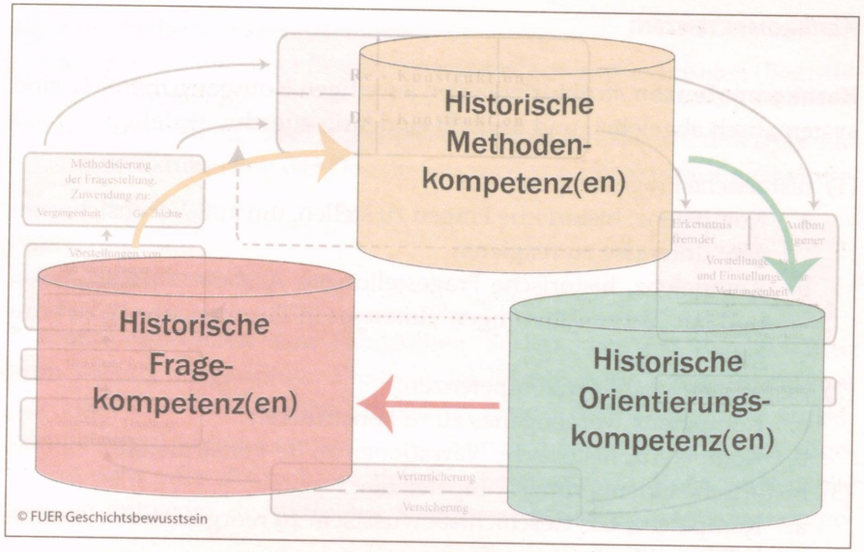
Globale Kompetenz: Die globale Kompetenz im Umgang mit Vergangenem/Geschichte betrifft die Domäne als Ganze. Folgerichtig wird sie als „Kompetenz historischen Denkens" bezeichnet.

Kompetenzbereiche:

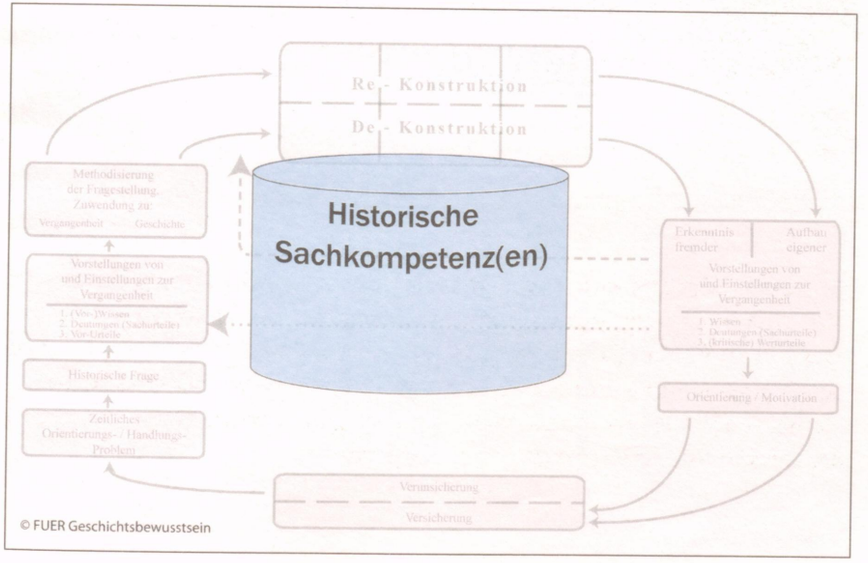
Kompetenzbereiche umfassen Gruppen verwandter Kompetenzen, die sich aus der Systematik des historischen Denkens ergeben: historische Fragekompetenzen, historische Methodenkompetenzen, historische Orientierungskompetenzen, historische Sachkompetenzen.



Systematisierung der Kompetenzbereiche: Die drei Kompetenzbereiche „historische Fragekompetenzen", „historische Methodenkompetenzen", „historische Orientierungskompetenzen" sind diejenigen Kompetenzbereiche, die sich unmittelbar aus dem Prozessmodell historischen Denkens ableiten lassen. Sie werden durch „Operationen" systematisiert, die für den Ablauf historischen Denkens stehen.



Im Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen schlagen sich der Aufbau historischen Denkens, seine Voraussetzungen und Ergebnisse nieder. Sie werden systematisiert durch Strukturen, nämlich Prinzipien historischen Denkens, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien (= genuin historische Kategorien bzw. fachspezifisch gewendete allgemeine Kategorien), methodische Verfahrensscripts.



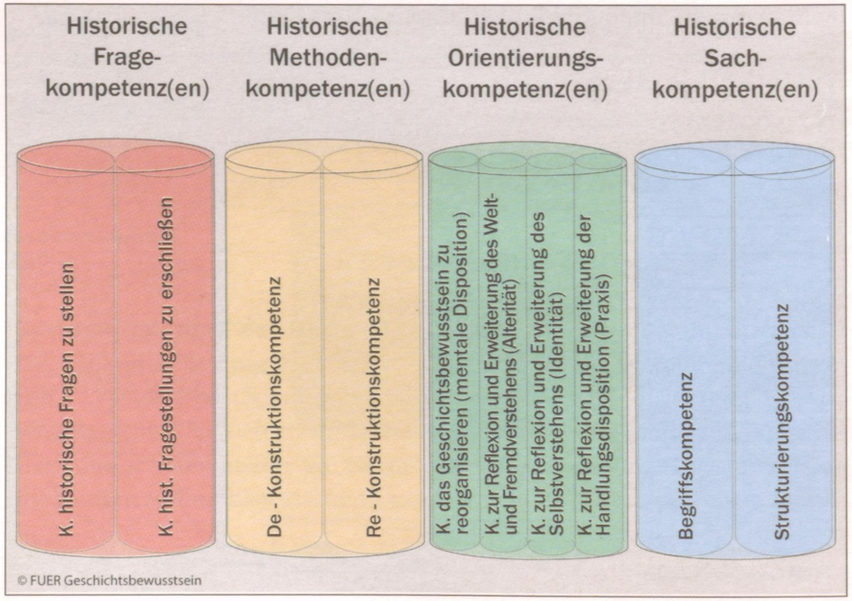
KERNKOMPETENZEN:

Kernkompetenzen strukturieren den jeweiligen Kompetenzbereich, sind systematisch abgeleitet, und deshalb eindeutig zuordnungsfähig:

(1) historische Fragekompetenzen:
   a. Kompetenz, historische Fragen zu stellen, um auf „Verunsicherungen"/Interesse zu reagieren
   b. Kompetenz, historische Fragestellungen Anderer zu erschließen und mit „Verunsicherungen"/Interesse in Zusammenhang zu bringen

(2) historische Methodenkompetenzen:
   a. Kompetenz, Vergangenes zu re-konstruieren
   b. Kompetenz, historische Narrationen zu de-konstruieren

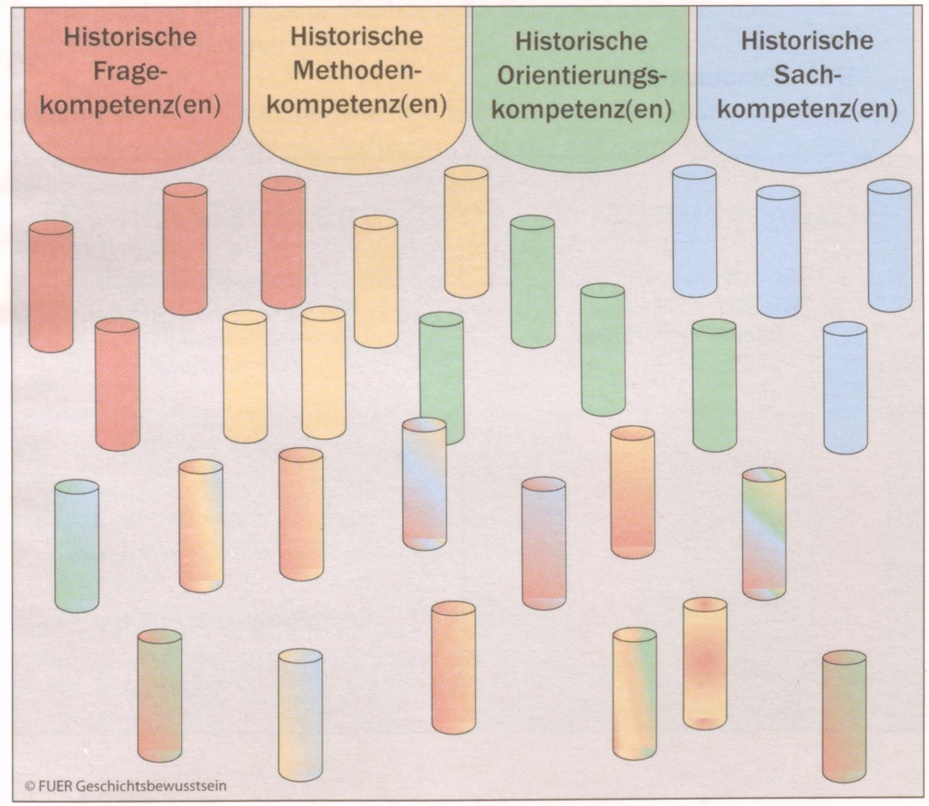
(3) historische Orientierungskompetenzen:
   a. Kompetenz, das Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren (mentale Disposition)
   b. Kompetenz, das eigene historische Welt- und Fremdverständnis zu reflektieren und zu erweitern (Alterität)
   c. Kompetenz, das eigene historische Selbstverständnis zu reflektieren und zu erweitern (Identität)
   d. Kompetenz, historisch fundierte Dispositionen gegenwärtiger und zukünftiger Handlungen zu reflektieren und zu erweitern (Praxis)



(4) historische Sachkompetenzen:
   a. Kompetenz, über Begriffskonzepte/Termini zu verfügen (Begriffskompetenz)
   b. Kompetenz, über Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts zur Strukturierung der Domäne zu verfügen (Strukturierungskompetenz).

EINZELKOMPETENZEN:

Einzelkompetenzen sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zum Vollzug ausgewählter Prozesse des historischen Denkens bzw. zum Verfügen über ausgewählte Strukturen historischen Denkens. – Einzelkompetenzen können entweder den Kernkompetenzen eindeutig zugeordnet sein oder für mehrere Kernkompetenzen eine Rolle spielen. Sie können entweder deduktiv aus Kompetenzbereichen und Kernkompe-



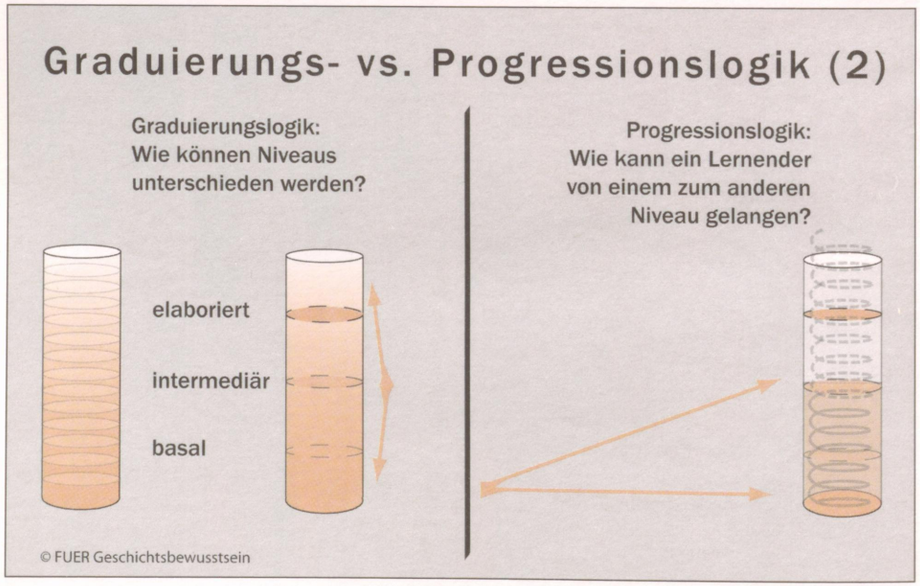
tenzen bzw. Überlappungsbereichen gewonnen werden oder induktiv ausgehend von konkreten Vollzügen historischen Denkens.

Auch die induktiv gewonnenen Einzelkompetenzen können zu den Kompetenzbereichen und deren Kernkompetenzen in Beziehung gesetzt werden, wobei es sich in der Regel nicht um Beziehung auf nur eine einzige Kernkompetenz bzw. einen einzigen Kompetenzbereich handeln wird. Je geringer das Abstraktionsniveau der Einzelkompetenzen ist, desto unbestimmter ist die Zuordnungsfähigkeit zu Kompetenzbereichen bzw. Kernkompetenzen.

Komponenten von Kompetenzen:

Komponenten von Kompetenzen sind deren deklarative, konzeptuelle, prozedurale und volitionale Bestandteile; sie spiegeln sich in der Definition von Kompetenzen als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften wider.

III. Graduierung



Graduierung: Systematische Unterscheidung von Niveaus innerhalb historischer Kompetenzbereiche, Kernkompetenzen, Einzelkompetenzen.

Graduierungsparameter sind Kriterien für die Unterscheidung der Niveaus.

Graduierungslogik: Denksystem, das Parameter zur Graduierung liefert.

Entwicklungslogik:

Denksystem, das Entwicklungsprozesse bei der Kompetenzentwicklung in Sequenzen beschreibt und Faktoren und Bedingungen für (progressive wie regressive) Übergänge von einem Niveau zu anderen benennt.

Formale Niveaustufen des Graduierungsmodells:

Idealtypisches Nullniveau: Idealtypische Kennzeichnung für das Fehlen jeglichen Ansatzes einer Kompetenz.

a-konventionell: Charakteristik des **basalen Niveaus** der Ausprägung historischer Kompetenzen: Verfügung über die Kompetenzen nur in Ansätzen, nicht aber in einer Systematik gruppenspezifischer Konventionen.

konventionell: Charakteristik des **intermediären Niveaus** historischer Kompetenzen: Verfügung über die Kompetenzen in einer in der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe üblichen Systematik (konventionelle Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts).

trans-konventionell: Charakteristik des **elaborierten Niveaus** historischer Kompetenzen: Verfügung über die Kompetenzen in einer Art und Weise, dass Konventionen und ihr Orientierungspotential als solche erkannt, thematisiert, reflektiert, eventuell revidiert und abgewandelt werden können (reflektiert und (selbst-)reflexiv).

Idealtypisches Maximalniveau: Idealtypische Kennzeichnung für die maximale Ausprägung historischer Kompetenz.

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

Die Konvention, die hier idealtypisch als die von Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit vereinbarte angesehen wird, ist der „reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Geschichte".

elaboriert/transkonventionell:
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 Vergangem/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.

		Komplexität	Reflektiertheit	Reflexivität; Bewusstheitsgrad	Abstraktion	Selbstständigkeit	Transferweite; Variabilität	Schematisierung
elaboriert	trans-konventionell	multi-/poly-dimensional, 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

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

Autorenverzeichnis

Jan Albroscheit: Referendar für das Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Geschichte und Politik/Gesellschaft/Wirtschaft am Lise-Meitner-Gymnasium in Hamburg.

Jan-Patrick Bauer: Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik an der Universität Hamburg (Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft in der Sektion 5: Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer).

Sven Baumgarten: Forschungsstudent am Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung, Universität Hamburg, voraussichtlich ab November 2007 Referendar für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen mit den Fächern Deutsch und Geschichte in Hamburg.

Prof. Dr. Bodo von Borries: Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte an der Universität Hamburg, Mitglied der Projektleitung von „FUER Geschichtsbewusstsein".

Heike Hessenauer, M.A.: Gymnasiallehrerin für Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, derzeit im Rahmen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Verstärkung des Praxisbezugs sowie der Weiterentwicklung in der Lehrerbildung an den Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg abgeordnet.

Prof. Dr. Andreas Körber: Universitäts-Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Geschichte und der Politik an der Universität Hamburg, Mitglied der Projektleitung von „FUER Geschichtsbewusstsein".

Prof. Dr. Reinhard Krammer: Universitätsprofessor, Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg, Fachdidaktik Geschichte. Mitglied der Projektleitung von „FUER Geschichtsbewusstsein".

Dr. Christoph Kühberger: Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik im Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg, Leiter des internationalen Forschungsprojektes „Inventing the European Union".

SIBYLLA LEUTNER-RAMME: Leiterin des Audio-visuellen Zentrums des Medienbildungszentrums am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Mitglied der Projektleitung von „FUER Geschichtsbewusstsein".

PD DR. SYLVIA MEBUS: Fachleiterin für Gesellschaftswissenschaften und Lehrerin für Geschichte, Privatdozentin für Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität Dresden, Koordinatorin des Forschungsprojekts „FUER Geschichtsbewusstsein" (Sachsen), Mitglied der Projektleitung von „FUER Geschichtsbewusstsein". Sie ist derzeit für zwei Jahre im Auslandsschuldienst in Tiflis (Georgien) tätig.

JOHANNES MEYER-HAMME: Stipendiat im Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung an der Universität Hamburg.

DR. RUTH NAGEL: Gymnasiallehrerin für die Fächer Französisch und Geschichte am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra in Meißen.

DR. CHRISTINE PFLÜGER: Oberstudienrätin am Institut für Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau.

ALEXANDER SCHÖNER, M.A.: Wissenschaftlicher Projektmitarbeiter an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Teilprojekt Schulbuchanalyse), derzeit Referendar für das Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Englisch und Geschichte am Christoph-Scheiner-Gymnasium Ingolstadt.

PROF. DR. WALTRAUD SCHREIBER: Universitäts-Professorin für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Gesamtkoordinatorin des Projektes „FUER Geschichtsbewusstsein".

PROF. DR. BÉATRICE ZIEGLER: Leiterin des Forschungsschwerpunkts Individuum und Gesellschaft, Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, im Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW).

Universitätsbibliothek
Eichstätt