

HISTORISCHES DENKEN. EIN KOMPETENZ-STRUKTURMODELL

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



ars una

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 3-89391-720-9

LAYOUT UND SATZ: Beate Brosig

GRAFIKEN UND UMSCHLAGENTWURF: Thomas Wilm

© 2006 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

EINLEITUNG	5
HISTORISCHES DENKEN. EIN KOMPETENZ-STRUKTURMODELL	13
I. ÜBERLEGUNGEN ZUR ABLEITUNG EINES HISTORISCHEN KOMPETENZ- MODELLS	13
II. EIN KOMPETENZ-STRUKTURMODELL DES HISTORISCHEN DENKENS	18
1. Hinweise zur Terminologie	18
2. Die Kompetenzbereiche	19
3. Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen	29
4. Kompetenzbereiche und historische Kompetenzen (Kern- und Einzelkompetenzen)	31
III. GRADUIERUNG: DIE UNTERSCHIEDUNG DER KOMPETENZEN HISTORISCHEN DENKENS NACH IHREM NIVEAU	35
1. Zur allgemeinen Graduierungslogik	35
2. Grundsätze für auf dieser Graduierungslogik aufbauende Entwicklungslogiken	44
LITERATUR	47
ZUR TERMINOLOGIE: GLOSSAR UND GRAFIKEN	51
AUTORENVERZEICHNIS	64

Einleitung¹

Andreas Körber, Waltraud Schreiber

Die vorliegende Broschüre stellt ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens vor. Die Fragestellung entstammt nicht der Debatte innerhalb der Geschichtsdidaktik: Die Konzepte „Kompetenzmodell“ und „(Bildungs)-Standards“ sind vielmehr von außen an die Disziplin herangetragen worden – von der empirischen Bildungsforschung und von der Bildungspolitik.

Während die Bildungsforschung durchaus betont, dass empirisch geprüfte und zunächst theoretisch begründete Kompetenzmodelle eine Voraussetzung für solche Bildungsstandards sind, werden von Seiten der Bildungspolitik schnelle Ergebnisse verlangt: Die deutsche Kultusministerkonferenz ließ z.B. für die in den PISA-Untersuchungen getesteten Fächer umgehend „Bildungsstandards“ erarbeiten und Aufgaben erstellen, die zur Überprüfung der erreichten Niveaus geeignet erscheinen. Obwohl für eine Reihe von Fächern die dahinter stehenden Kompetenzvorstellungen noch nicht ausreichend herausgearbeitet und in zusammenhängende Modellvorstellungen gebracht sind, werden die Aufgaben in aufwändigen Verfahren zur Zeit bereits normiert.²

Auch wenn das Fach Geschichte noch nicht unter denen war, für welche im Auftrag der KMK derartige Bildungsstandards erarbeitet werden sollten, betrifft die Problematik auch die Geschichtsdidaktik. Inzwischen wurden nämlich in einigen Ländern bereits Bildungsstandards entwickelt; länderübergreifende Initiativen in dieser Richtung sind angestoßen. Ebenso wird – ohne weitergehende theoretische Fundierung – an Aufgabensammlungen für Vergleichstests gearbeitet. Angesichts dieser Lage und der Gefahr, dass Gebiete, die nicht von offizieller Seite am Reformprozess beteiligt sind, in Zukunft im Kanon der Fächer geringere Bedeutung zuge-

-
- 1 Die in dieser Broschüre veröffentlichten Beiträge erscheinen in leicht modifizierter Fassung in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards. Neu-ried 2006 (in Vorbereitung). Dort finden sich auch umfassende Ausführungen zur Ableitung und Ausdifferenzierung der einzelnen Kompetenzbereiche, Graduierungs- und Operationalisierungsbeispiele sowie weitere Vorarbeiten für die Entwicklung von Bildungsstandards.
 - 2 Vgl. hierzu z.B. die Informationen der KMK, des IQB, der Kultusministerien der einzelnen Bundesländer, der Institute für Bildungsforschung im WWW.

wiesen bekommen, besteht für die Geschichtsdidaktik aller Grund dazu, sich zu Wort zu melden: Auch ohne das Ziel einer baldigen Beteiligung an *large-scale-assessments* nach dem Vorbild von PISA sollte es der Geschichtsdidaktik ein Anliegen sein, ihre in vielen Jahren der Diskussion erarbeiteten Grundlagen und Prinzipien des historischen Denkens und Lernens in die Debatte um Kompetenzen einzubringen. Sie sollte also nicht schweigen, sondern ihrerseits die Initiative ergreifen, bevor Andere es tun, indem sie ältere oder theoretisch problematische Konzepte historischen Lernens in Bildungsstandards und Testaufgaben gießen.

Das Projektteam „FUER Geschichtsbewusstsein“³ nahm sich der Aufgabe an: Wir stellen in diesem Band ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens zur Diskussion. Es nutzt das Kapital, das die Geschichtsdidaktik in den letzten dreißig Jahren aufgebaut hat: den grundsätzlichen, nicht auf Schule und schulische Vermittlung beschränkten Blick auf den Komplex „historisches Denken“ und die Integration geschichtstheoretischer Fragen in die Auseinandersetzung damit.

Welches aber sind die zentralen „Kompetenzbereiche“, in denen spezifisch fachliches Denken- und Handeln-Können zum Ausdruck kommt? Welche Kern- und Einzelkompetenzen lassen sich ausweisen? Wie können sie operationalisiert werden? Und wie können Unterschiede in der Verfügung über diese Kompetenzen theoretisch gefasst werden? Dies sind die Fragen, auf welche diese Broschüre eine erste Antwort versucht und zur Diskussion stellt.

Der Anspruch ist dabei zugleich bescheiden und umfassend. Keineswegs kann und soll dieses Modell der Endpunkt einer Entwicklung sein und gewissermaßen die Diskussion innerhalb der Disziplin abschließen, bevor sie richtig begonnen hat. Dafür fehlen nicht zuletzt empirische Daten. – Es handelt sich also um einen Diskussionsbeitrag.

3 FUER Geschichtsbewusstsein steht als Akronym für ein internationales Forschungsprojekt, das in mehreren Teilprojekten, u.a. auch in gemeinsamer Grundlagenarbeit, die „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein“ 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 gibt die Homepage des Projekts www.fuer-geschichtsbewusstsein.de.) Die Koordination des Gesamtprojekts liegt in den Händen von Prof. Dr. Waltraud Schreiber, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt; die Projektleitung besteht aus Prof. Dr. Bodo von Borries, Hamburg, Prof. Dr. Andreas Körber, Hamburg, Prof. Dr. Reinhard Krammer, Salzburg, Sibylla Leutner-Ramme, Hamburg, PD Dr. Sylvia Mebus, Dresden, PD Dr. Béatrice Ziegler, Aarau. An der erweiterten Projektleitung sind zudem beteiligt die Koordinatoren der Lehrerkarbeitskreise in Bayern, Belgien, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rumänien, Sachsen, Schleswig-Holstein, der Schweiz, Südtirol, Tirol, Ungarn, Wien.

Andererseits ist der Anspruch dieses Kompetenz-Strukturmodells aus theoretischen wie pädagogischen Gründen aber ein umfassender: Für ein Fach, dessen Didaktik seit nunmehr drei Jahrzehnten den Blick über den Tellerrand der Schule hinaus richtet, den Vorstellungen einer abbilddidaktischen Vermittlung fachwissenschaftlicher Forschungsergebnisse an Schüler abgeschworen hat und den grundsätzlichen Zusammenhang des historischen Denkens mit allen gesellschaftlichen Bereichen betont, darf ein Kompetenzmodell nicht nur im engen Blick auf Schule entwickelt werden. Der Bezugspunkt muss vielmehr das „historische Denken“ in allen Bereichen sein, vom außer- und vor-schulischen alltagsweltlichen Geschichtsdenken der „Laien“ über das schulische Geschichtslernen, historische Projektarbeit, Erinnerungs- und Geschichtskultur bis hin zu universitärer Forschung und Lehre.

Genau dieser übergreifende Zusammenhang ist in der deutschen Geschichtsdidaktik bereits weitgehend vorgedacht worden. Nicht zuletzt in der Rezeption der Analytischen Geschichtsphilosophie eines Arthur Danto⁴ wurde eine narrativistische Geschichtstheorie entwickelt, in deren Zentrum die Zentralkategorie „Geschichtsbewusstsein“ steht.⁵ Hans-Michael Baumgartner⁶, Karl-Ernst Jeismann⁷, Jörn Rüsen⁸, Hans-Jürgen Pandel⁹ sind wichtige Protagonisten dieser Entwicklung. Rüsens „disziplinäre Matrix“¹⁰ – ursprünglich gedacht als Konzept zur Erfassung des Tuns der Fachhistoriker – ist schnell und zu Recht als Grundmodell des spezifisch historischen Denkens auch für „Lebenswelt“ und andere Bereiche rezipiert und genutzt worden. Das FUER-Team hat diese Überlegungen weitergeführt.¹¹ – Auch das Kompetenz-Strukturmodell baut auf diesen Vorarbeiten auf.

Die enge Bindung an die narrativistische Geschichtstheorie ermöglicht eine Präzisierung, führt damit aber auch zu Einschränkungen: Nicht alle möglichen Kompetenzen, die bei der Beschäftigung mit Vergangenheit

4 Danto, Philosophie, 1965/1980.

5 Vgl. Schreiber, Geschichtsbewusstsein, 2002.

6 Vgl. die prägnante Zusammenfassung Baumgartner, Narrativität, 1997.

7 Vgl. die beiden Festschriften zum 60. und 75. Geburtstag, die seine Schriften zusammenstellen Jeismann, Horizont, 1985; Jeismann, Geschichte, 2000.

8 Aus der großen Zahl an Schriften vgl. Rüsen, Vernunft, 1983; Rüsen, Rekonstruktion, 1986; Rüsen, Geschichte, 1989.

9 Vgl. z.B. Pandel, Dimensionen, 1987; Pandel, Erzählen, 1988; Pandel, Genese, 1994.

10 Rüsen, Vernunft, 1983, S. 29.

11 Vgl. hierzu die Sechsermatrix im Glossar dieser Broschüre, vgl. ZGD 2 (2003).

und Geschichte aktiviert werden *können*, werden durch das Kompetenz-Strukturmodell erfasst, sondern nur die genuin historischen. Damit sind die Kompetenzen gemeint, die zur von unterschiedlichen Fragestellungen geleiteten mentalen Verarbeitung von Zeitlichkeit, zur (methodisch regulierten) Auseinandersetzung mit und zur Darstellung von Veränderungen in Zeit aktiviert werden *müssen*.

Die dabei betrachteten genuin historischen Operationen und Strukturierungen des Umgangs mit zeitlicher Differenz erfolgen jedoch notwendig inhalts-, methoden- und subjektbezogen. Damit bedarf historisches Denken auch des Rückgriffs auf Fragestellungen, Ergebnisse und Methoden anderer Disziplinen. Dadurch dass juristisches, theologisches, soziologisches oder wirtschaftswissenschaftliches Denken in historischen Narrationen zur Erklärung und Beschreibung von Entwicklung und Veränderung genutzt wird, erfolgt ihre historische Aufladung. Analoges gilt im Blick auf den/die sich mit Geschichte Befassenden für kultur-, sozial- oder erziehungswissenschaftliches Denken. – Im Zentrum des Kompetenz-Strukturmodells stehen aber diejenigen Operationen und Strukturen, die derartiges Denken zu *historischem* machen.

Das hier vorgelegte Kompetenz-Strukturmodell ist also gemeint als ein Versuch, die bisherige geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Debatte mit Hilfe eines neuen kategorialen Instrumentariums auf Fragen der Kompetenzentwicklung, -diagnose, -messung, -förderung zu fokussieren. Das Strukturmodell stellt die Grundlage für weitere Forschungen und Überlegungen dar, etwa für die theoretische wie empirische Bearbeitung der Frage nach der Entwicklung dieser Kompetenzen oder verschiedener Möglichkeiten der Förderung. Zusammen mit einem noch zu erarbeitenden, auf ihm basierenden Kompetenz-Entwicklungsmodell legt es auch die Erarbeitung von Bildungsstandards Grund, also strukturellen, kategorial-formalen Beschreibungen dessen, was Schülerinnen und Schüler an bestimmten Schlüsselstellen ihrer schulischen Laufbahn können sollen, um zur Teilnahme am gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte befähigt zu sein.

Das hier vorgelegte Modell will Gespräche und Diskussionen anregen zwischen den an der Theorieentwicklung Beteiligten, den mit der Pragmatik historischen Lernens auf ganz unterschiedlichen Ebenen und in ganz unterschiedlichen Institutionen Befassten und den an der empirischen Erforschung der Kompetenzentwicklung und -förderung Interessierten. Nur wenn es gelingt, die skizzierten weiteren Schritte, wenn nicht im einhelligen Einvernehmen, so doch in einer gemeinsamen Diskussion zu tun, besteht auch eine Hoffnung, den fast schon traditionellen Graben

zwischen akademischer Geschichtsdidaktik und z.B. der Unterrichtspraxis sowie den Bildungsverwaltungen zu überwinden. Das aber setzt seinerseits Kompetenzen voraus, nämlich kommunikative, also die Fähigkeit und Fertigkeit, aber auch die Bereitschaft, in gegenseitigem Respekt sich auf die Eigenheiten dieser Debatte einzulassen:

- Von den *Bildungsverwaltungen* verlangt dies, dem verständlichen Drang danach, schnell Papiere vorzulegen, die „Bildungsstandards“ heißen, zu widerstehen – ebenso wie den Verlockungen, einfach traditionelle Inhalts- und Deutungskanones unter diesem Etikett als neue Verbindlichkeiten zu setzen. Vielmehr sollten die Ergebnisse der theoretischen Klärung dessen, was unter historischen Kompetenzen zu verstehen ist, berücksichtigt und Raum für formale und kategoriale Operationalisierungen gelassen werden. Das ist nämlich die Voraussetzung für eine Messung nicht nur gelernten „Wissens“, sondern erworbener Fähigkeiten.
- Zweifellos sind die empirischen Kompetenzen, die in den letzten Jahrzehnten in der *empirischen Bildungsforschung* entwickelt wurden, unersetzbar. Aber eine schlichte Übertragung psychometrischer Messungen auf historische Gegenstände, ein nicht theoretisch fundierter Korpus von Aufgaben als Grundlage einer Normierung kann den theoretischen Anforderungen an historisches Denken und Lernen nicht gerecht werden. Die *empirische Bildungsforschung* sollte daher die in dreißig (und mehr) Jahren geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Reflexion und Forschung gewonnenen Erkenntnisse über Natur und Zweck historischen Denkens und die aus ihnen zu ziehenden Konsequenzen für mögliche Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren Ernst nehmen. Es geht hier um die fachspezifischen Formen des Denkens, die es verbieten, Verfahrensweisen, die für andere Fachkulturen entwickelt wurden undiskutiert zu übernehmen.
- Kompetenzmodelle unterstützen zwar nicht unmittelbar die Planung von Unterricht. Dennoch sind sie auch für *Lehrerinnen und Lehrer* von Interesse, weil sie die Bereiche, in denen eine Förderung durch den Unterricht erwartet wird und werden kann, „quer“ zu den Inhalten ausweisen. Zudem muss in die weitere Diskussion und Entwicklung von Kompetenzmodellen die in der alltäglichen Praxis gründende Expertise der Lehrerinnen und Lehrer einfließen. Sie sollten die im Verlauf und in der Folge dieser Diskussion entstehenden neuen Konzepte als Chance für ein historisches Lernen begreifen, welches Verbindlichkeit in formaler und kategorialer Ebene ermöglicht, und zugleich inhaltlich Freiräume schafft.

- Die *akademische Geschichtsdidaktik* schließlich muss sich – unter Beibehaltung ihres Wissenschaftsanspruchs – auf diese neue Debatte um historische Kompetenzen einlassen. Es kann selbstverständlich nicht darum gehen, einfach auf den gerade abfahrenden Zug der Bildungspolitik aufzuspringen, aber ebenso wenig darum, sich der Debatte völlig zu verweigern und sich in die vermeintlich reine Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein bzw. der Geschichtskultur zurückzuziehen. – Der Verbesserung des historischen Lernens und des Umgangs unserer Gesellschaft mit Geschichte ist nur gedient, wenn die Geschichtsdidaktik sich auf die Kompetenz-Debatte einlässt, und zwar nicht nur in Form einer Auseinandersetzung mit Einzelaspekten, sondern immer mit Blick auf den Gesamtzusammenhang. Gerade weil die Geschichtsdidaktik die Wissenschaft vom historischen Denken und Lernen ist, muss sie versuchen, die Diskussion zu Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und Messung erreichter Niveaus mitzuprägen. Dabei sollte sie sowohl ihren Part als Instanz der theoretischen Reflexion und der empirischen Forschung als auch ihren Part in der – kompetenzorientierten – Aus-, Fort- und Weiterbildung u.a. von Geschichtslehrern ernst nehmen.

Das hier vorgestellte Kompetenz-Strukturmodell ist Ergebnis einer intensiven Forschungskommunikation zwischen den Autoren dieser Broschüre und weiterer Gruppen, insbesondere den Mitarbeitern in Eichstätt¹² und Hamburg¹³, Vertretern der internationalen Lehrer-Arbeitskreise des FUER-Projekts sowie weiteren Kollegen der Geschichtsdidaktik. Über Jahre hinweg war auch Wolfgang Hasberg (Köln) an der Entwicklungsarbeit beteiligt. Gerade die intensiven Diskussionen um grundlegende Konzepte wie um Einzelaspekte der Terminologie haben – so hoffen wir – zu einem Modell geführt, das sowohl abgerundet ist als auch Anknüpfungen und Weiterarbeit ermöglicht.

Unterstützt wurde die Arbeit durch viele Geldgeber, u.a. durch den Stifterverband der Wissenschaften, die EU, die Universitätsstiftungen der beteiligten Universitäten sowie – wegen der strukturellen Nähe zu ihren eigenen Projekten Geschichtswettbewerb und EUSTORY – in der Schlussphase auch durch die Körber-Stiftung. Ihnen sei ebenso Dank gesagt, wie

12 Gedankt sei insbesondere Alexander Schöner. Aktiv mitgearbeitet haben auch Carola Gruner, Simone Unger, Anna Wenzl, Michael Erber, ebenso die studentischen Mitarbeiter Christian Karl, Ina Wester, Jakob Ackermann, Florian Sochatzy, Christof Klebl, Katharina Kestler, Johanna König.

13 Gedankt sei insbesondere Johannes Meyer-Hamme, Jan-Patrick Bauer sowie für die studentischen Mitarbeiter, u.a. Jan Albroscheit und Sven Krüger.

dem Eichstätter Publikationsteam: Thomas Wilm hat das Design der Grafiken und den Umschlag entworfen, Beate Brosig hat das Layout entwickelt und mit Umsicht und Weitsicht alle Verlagsarbeiten koordiniert. Die inhaltliche Verantwortung liegt wie immer bei den Autoren. Wir alle hoffen, dass dieses Modell als Anstoß zu einer Weiterführung der Bemühungen der Geschichtsdidaktik um Geschichte als Denkfach angenommen wird.

LITERATUR

- Baumgartner, Hans Michael: Narrativität, in: Bergmann, Klaus u.a. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, S. 157-160.
- Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/Main 1980.
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte als Horizont der Gegenwart: über den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive, Paderborn 1985.
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichte und Bildung: Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung, Paderborn u.a. 2000.
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards. Neuried 2006 (in Vorbereitung).
- Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12 (1987), S. 130-142.
- Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen, in: Geschichte lernen 1,2 (1988), S. 8-12.
- 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 1994, S. 99-121.
- Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.
- Rüsen, Jörn: Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung, Göttingen 1986.
- Rüsen, Jörn: Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989.
- Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994.
- Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 18-43.

Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell

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

I. ÜBERLEGUNGEN ZUR ABLEITUNG EINES HISTORISCHEN KOMPETENZ-MODELLS

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.¹ Insofern steigert die Entwicklung historischer Kompetenz,² also der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historisch zu denken, die Möglichkeiten, menschliches Leben zu bewältigen. Zu beden-

1 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.)

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 innerwie 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).

2 Von Kompetenzen kann immer nur dann gesprochen werden, wenn deklarative, konzeptuelle, prozedurale und volitionale Komponenten zusammenkommen. 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). In Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006 setzt sich Andreas Körber ausführlich mit den Grundlagen der Kompetenzdiskussion auseinander: „Grundbegriffe und Konzepte: Kompetenzen und Kompetenzmodelle. Graduierung und Stufung, Niveaus und Standards“.

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 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.³ Anders betrachtet, eröffnet (erst) die Kompetenzorientierung dem Schulfach Geschichte die Chance, seinen Platz im Leben der Schüler/der Gesellschaft, tatsächlich einzunehmen⁴ – und ihn nicht nur in

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

4 Seit Beginn der Institutionalisierung des Geschichtsunterrichts im 19. Jahrhundert war von der Lebensrelevanz des Geschichtsunterrichts 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 (voraussichtlich 2006). Die Auseinandersetzung um Geschichtsunterricht in der Umbruchphase 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 Gesellschaftslehre; vgl. Schreiber, Schulreform, 2005. Die Orientierung an den Methoden der historischen Forschung und die Auseinandersetzung mit ihren Ergebnissen kann durchaus als Reaktion auf diese nicht nur politisch, sondern auch theoretisch geführte Diskussion um Geschichtsunterricht gewertet werden, die die bloße Adaption ausgewählter Deutungen ersetzen sollte. (Vgl. die unterschiedlichen Auflagen des Handbuchs Geschichtsdidaktik, Bergmann, Handbuch, 1979 bis 1997). Der Erfolg, die Lebensrelevanz der postulierten Umorientierung des Geschichtsunterrichts wurde, obwohl empirische Untersuchungen dies nahe gelegt hätten (vgl. z.B. Borries u.a., 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. hierzu die vorliegende Broschüre, vor allem auch deren Vertiefung durch Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006 und die weiteren Publikationen, die im Umfeld von FUER Geschichtsbewusstsein entstanden sind (www.fuer-geschichtsbewusstsein.de). Zu Bemühungen, die Ansätze für den Geschichtsunterricht zu operationalisieren vgl. insbesondere die ebenfalls 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 Lernzielorientierung⁵) 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** gebracht werden.

In dieser Broschüre wird ein derartiges 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 das Strukturmodell 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.⁶ Es bringt die Prinzipien und Operationen historischen Denkens in einen systematischen Zusammenhang, der Lebenswelt und Geschichtswissenschaft unauflöslich verknüpft⁷, und stellt ihn als Regelkreis dar. Den bei

5 Zur Differenzierung gegenüber der Lernzieldiskussion der 1970er Jahre vgl. Borries, Curriculumdebatte, 2006.

6 Rüsen, Vernunft, 1983, v.a. S. 29.

7 Zum Lebensweltbezug vgl. Schreiber, Positionen, 1995.

Rüsen noch „kreisförmigen“ prozessualen Charakter dieser Lebenswelt-orientierung durch historisches Denken hat Andreas Körber in seiner Dissertation als spiralförmig, also als dynamisch herausgearbeitet.⁸

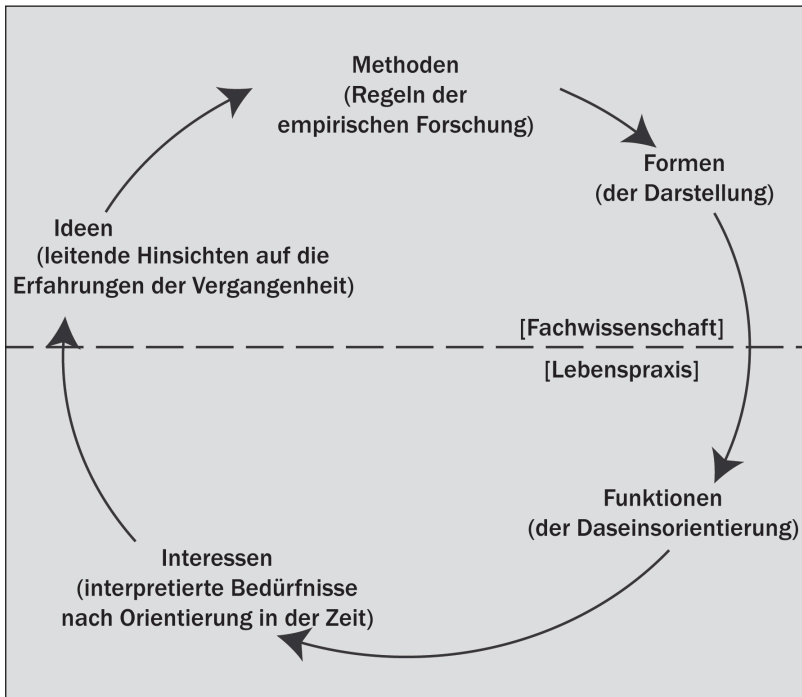


Abb. 1: Disziplinäre Matrix nach Jörn Rüsen (Rüsen, Jörn: Historische Vernunft, Göttingen 1983, S. 29.)⁹

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.

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

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

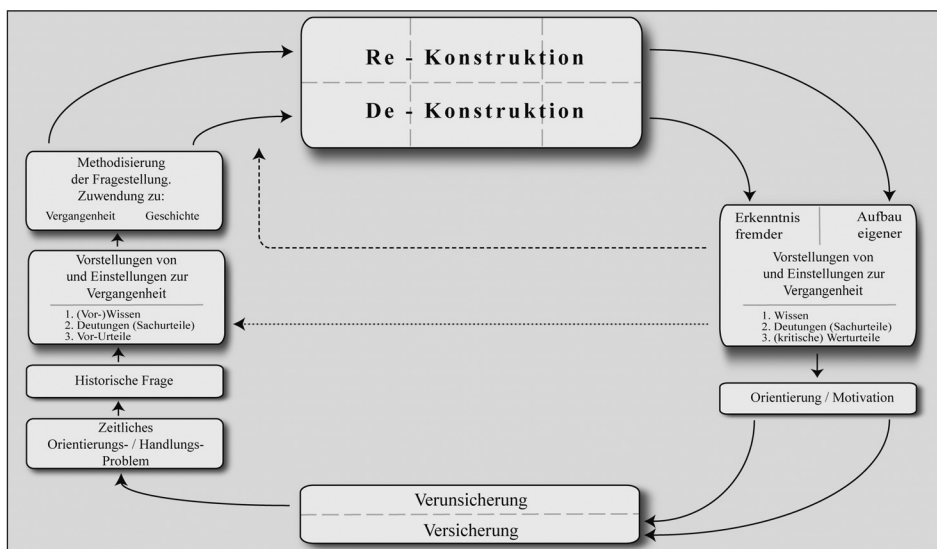


Abb. 2: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körper, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

Hasberg/Körper haben die Rüsensche Matrix kürzlich unter dem Titel „Geschichtsbewusstsein dynamisch“¹⁰ zu einem Prozessmodell des historischen Denkens ausdifferenziert. Sie greifen dabei die innerhalb des Projekts „FUER Geschichtsbewusstsein“¹¹ erarbeitete Differenzierung der Operationen und Prinzipien historischen Denkens auf, die in der Sechsermatrix¹² visualisiert werden. Hier werden die Basisoperationen des historischen Denkens (Re- und De-Konstruktion) und die Fokussierungen, die

10 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/Körper, Geschichtsbewusstsein, 2003, S. 189, im Anschluss an Rüsen, Vernunft, 1983, S. 29.

11 **FUER** Geschichtsbewusstsein steht als Akronym für ein internationales Forschungsprojekt, das in mehreren Teilprojekten, u.a. auch in gemeinsamer Grundlagenarbeit, die „Förderung und Entwicklung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein“ 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 gibt die Homepage des Projekts www.fuer-geschichtsbewusstsein.de).

12 Vgl. die Abbildung der Sechser-Matrix im Glossar, S. 53.

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,¹³ 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 TERMINOLOGIE¹⁴

Die **globale Kompetenz**, die durch das Kompetenz-Struktur-Modell ausdifferenziert wird, wird als „Kompetenz historischen Denkens“ bezeichnet.¹⁵

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 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 Orientierungskompetenz(en). Diese auf den Prozess des historischen Denkens bezogenen Bereiche werden ihrerseits durch „Operationen“ strukturiert.

13 An der Entwicklung des Kompetenzmodells hat über Jahre hinweg auch Wolfgang Hasberg mitgearbeitet.

14 Vgl. hierzu auch das Glossar im Anhang.

15 Auch wenn die globale Kompetenz nicht als „narrative Kompetenz“ bezeichnet wird, liegt ein narrativistisches Verständnis von Geschichte zugrunde. Davon war bereits die Rede.

Der vierte Kompetenzbereich – historische Sachkompetenz(en) – 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 von ihnen abzuleitenden **Kernkompetenzen** zusammen. Diese werden, abhängig vom Kompetenzbereich, entweder durch Operationen oder durch Strukturen bestimmt. Die Kernkompetenzen eines Bereiches sind klar voneinander 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.¹⁶

2. DIE KOMPETENZBEREICHE¹⁷

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 wollen: historische Fragekompetenz(en), Methodenkompetenz(en), Orientierungskompetenz(en). Sie sind jeweils durch Operationen strukturiert. Zu

16 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.

17 Vgl. hierzu die Einzelbeiträge zu den Kompetenzbereichen: Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz(en); Schreiber, Kompetenzbereich Fragekompetenz(en), Schreiber, Kompetenzbereich Methodenkompetenz(en), Schreiber, Kompetenzbereich Orientierungskompetenz(en), in Körber/Schreiber, Kompetenzen, 2006. Dort auch ausführliche Literaturangaben auf die fundierenden Forschungsergebnisse aus der Geschichtsdidaktik und anderen Disziplinen.

diesen Kompetenzbereichen tritt ein weiterer hinzu, der nicht prozesshaft angelegt, sondern durch Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts strukturiert ist, die historischen Sachkompetenz(en). Darüber hinaus spielen auch überfachliche Kompetenzen in historischer Wendung eine Rolle.¹⁸

a) Die drei den Prozess historischen Denkens charakterisierenden Kompetenzbereiche

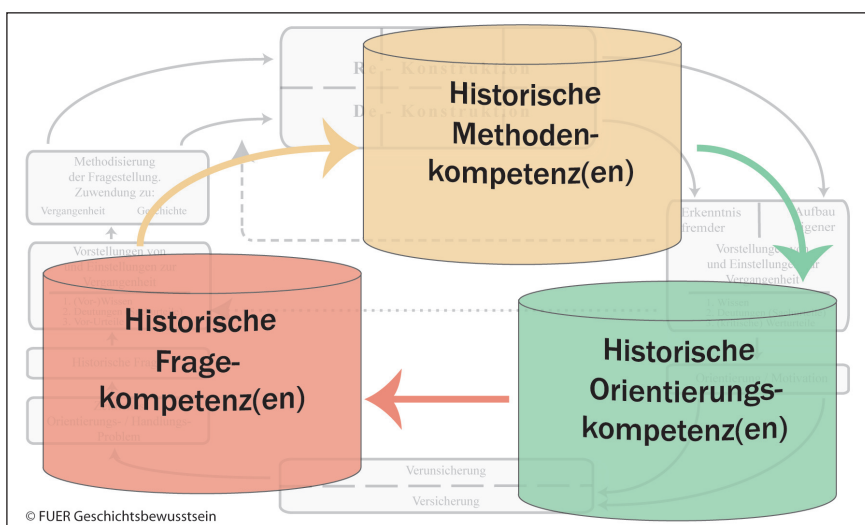


Abb. 3

Historische Fragekompetenz(en):

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 erfahrenen¹⁹ Verunsicherungen/das entstandene Interesse denkend zu verarbeiten, be-

¹⁸ Vgl. dazu Schöner/Mebus, Kommunikationskompetenz, 2006.

¹⁹ „Erfahren“ verweist darauf, dass die Verunsicherungen/das Interesse gegenwartsgebunden sind.

darf es einer Umwandlung in historische Fragen. Mit ihrer Hilfe wird ein historischer Denk- und Orientierungsprozess in die Wege geleitet.

Im Kompetenzbereich der historischen Fragekompetenz(en) lassen sich zwei Kernkompetenzen unterscheiden:

Es kann einmal um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft gehen, eigene Fragen an Vergangenheit und Geschichte zu stellen (a). Zum anderen steht die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft im Zentrum, die Fragen, welche vorliegende historische Narrationen behandeln, zu erkennen und zu verstehen und auf die eigene Fragestellung zu beziehen²⁰. 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 die **Prinzipien** historischen Denkens²¹ 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 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

20 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.

21 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).

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) Fragekompetenz(en) 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 vorliegenden 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 Methodenkompetenz(en):

Dieser Kompetenzbereich umfasst die fachspezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung.²² 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 Vergangenen/Geschichte. Diese Umgangsweisen können als die **Basisoperationen des De- und Re-Konstruierens**

22 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.

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 Methodenkompetenz(en) umfasst, wird am besten mit Hilfe der **Sechser-Matrix**²³ verdeutlicht: Im Blick steht die Beherrschung 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 ist der Blick damit auf den **Konstruktcharakter**²⁴ von Geschichte gerichtet und die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, damit sowohl synthetisch als auch analytisch umzugehen.²⁵

Die zwei Operationen, die die historischen Methodenkompetenz(en) 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).

23 Vgl. hierzu das Glossar im Anhang.

24 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.

25 Deshalb umfasst historische Methodenkompetenz mehr als den gattungsspezifischen Materialumfang: Die Befähigung zu „Textquellenarbeit“, „Bildarbeit“, „Kartenarbeit“, „Filmarbeit“ u.a. sind nur ein Teilaspekt der historischen Methodenkompetenz(en).

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.²⁶ – Beim Re-Konstruieren handelt es sich also um einen Akt der Synthese, der auch die Beachtung der Triftigkeitskriterien²⁷ 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, die zugrunde liegenden Intentionen, 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.²⁸

Historische Orientierungs-Kompetenz(en):

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.

26 Zu Sinnbildungsmustern vgl. die grundlegenden Überlegungen bei Jörn Rüsen, kompakt zusammengestellt in ders., *Erzählen*, 1997. Vgl. weiterführende Überlegungen bei Hans-Jürgen Pandel, *Erzählen*, 2002, v. Borries, *Bildung*, 2003; Barricelli, Schüler, 2005, v.a. S. 68-80 und S. 220-232.

27 Zu „Triftigkeit“ vgl. u.a. Rüsen, *Vernunft*, 1983, v.a. S. 85-116.

28 Vgl. hierzu den „Leitfaden“ zur De-Konstruktion historischer Narrationen in Gruner/Schreiber, *Geschichte*, 2006.

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.²⁹ Zusammengefasst geht es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigene **mentale Disposition** für den Umgang mit Geschichte zu reflektieren und zu erweitern.
- *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.³⁰ Um die

29 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. 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, 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 bestimmbar.

30 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 Vorstellung 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“.

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 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. 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.³¹ Dazu gehört auch die Möglichkeit, sich seine eigenen „Vorfahren zu adoptieren“,³² 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.³³

31 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.

32 Pandel, Dimensionen, 1987.

33 „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 im Sinne 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.

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.³⁴

b) Historische Sachkompetenz(en)³⁵

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

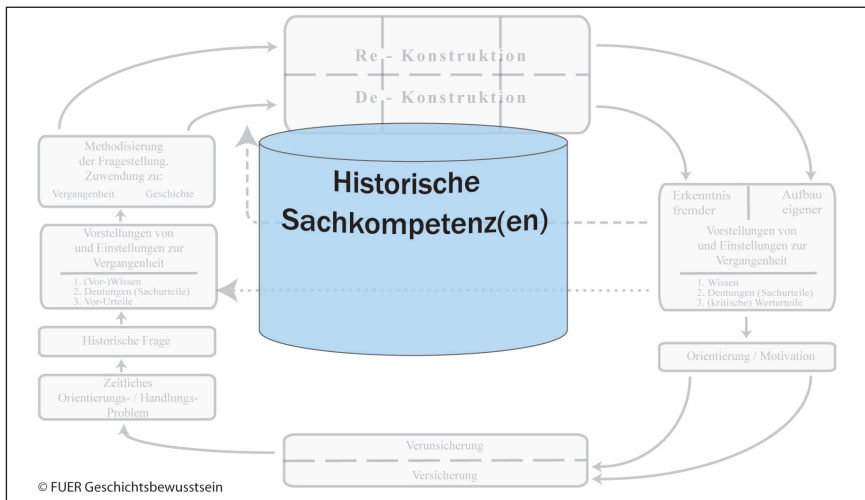


Abb. 4

- 34 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.
- 35 Zur näheren Erschließung dieses Kompetenzbereichs vgl. Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenz(en), 2006.

- 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.³⁶ Einzubeziehende 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 Sachkompetenz(en). 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.).

Der Kompetenzbereich **historische Sachkompetenz(en)** umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, die Domäne des Historischen mit Hilfe der genannten Prinzipien/Konzepte/Kategorien und Scripts 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 unter-

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

scheiden 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 Sachkompetenz(en) 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 Individuen 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 voneinander zu unterscheiden. Zugleich bestehen notwendigerweise Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen: Wegen der Prozesshaftigkeit des historischen Denkens gibt es z.B. logische Bezüge zwischen historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz(en). Zusätzlich gilt: Der Aufbau der am Prozess historischen Denkens orientierten Kompetenzen hängt eng mit der Entwicklung einer Sachkompetenz im oben verstandenen Sinne zusam-

men: 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:

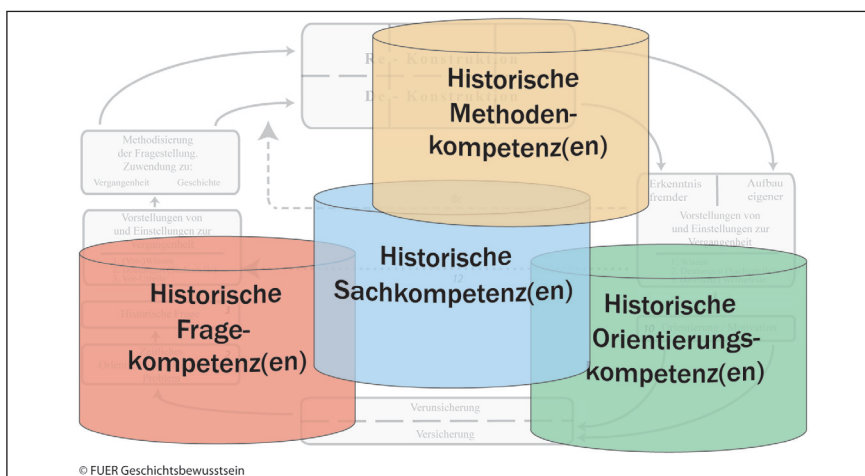


Abb. 5

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.³⁷ Weil jede historische Frage mit der Erklärbarkeit durch eine „Geschichte“ rechnet, hängen historische Frage- und Orientierungskompetenz(en) 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 spiralförmige Struktur.³⁸

37 Zur Sprache als Werkzeug für die sprachliche Fassung und damit Externalisierung dieser historischen Fragen vgl. Mebus/Schöner, Kommunikationskompetenz, 2006.

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

So notwendig wie historische Frage- und Orientierungskompetenz(en) hängen auch historische Frage- und Methodenkompetenz(en) 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 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 nachfolgende Grafik visualisiert die Strukturierung der Kompetenzbereiche in Kernkompetenzen.

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 Methodenkompetenz(en), die durch die Kernkompetenzen der De- und Re-Konstruktion bestimmt sind, verdeutlicht: Bei der Erschließung konkreter

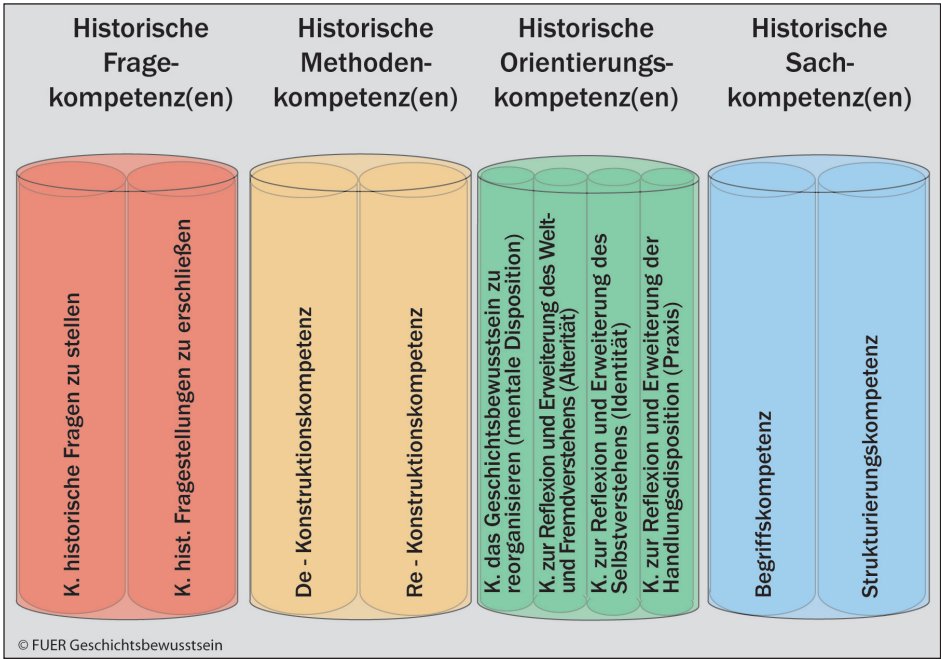


Abb. 6

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“. – 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 suchen³⁹, oder die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Quellen historisch einzuordnen⁴⁰, oder die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Perspektivität der Quellen in die Beantwortung der Frage einzubeziehen.⁴¹
- Einzelkompetenzen müssen nicht notwendig aus den Kernkompetenzen abgeleitet werden: Beispiele für auf anderem Wege begründete historische Einzelkompetenzen sind „Gattungskompetenz“ (Pandel), „Perspektivenkompetenz“ (Schönemann), „Kartenkompetenz“ (Sauer), „globalgeschichtliche Kompetenz“ (Kühberger), „interkulturelle Kompetenz“ (Alavi). Wegen der Komplexität historischen Denkens können noch zahllose weitere Einzelkompetenzen bestimmt werden.

39 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).

40 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.

41 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).

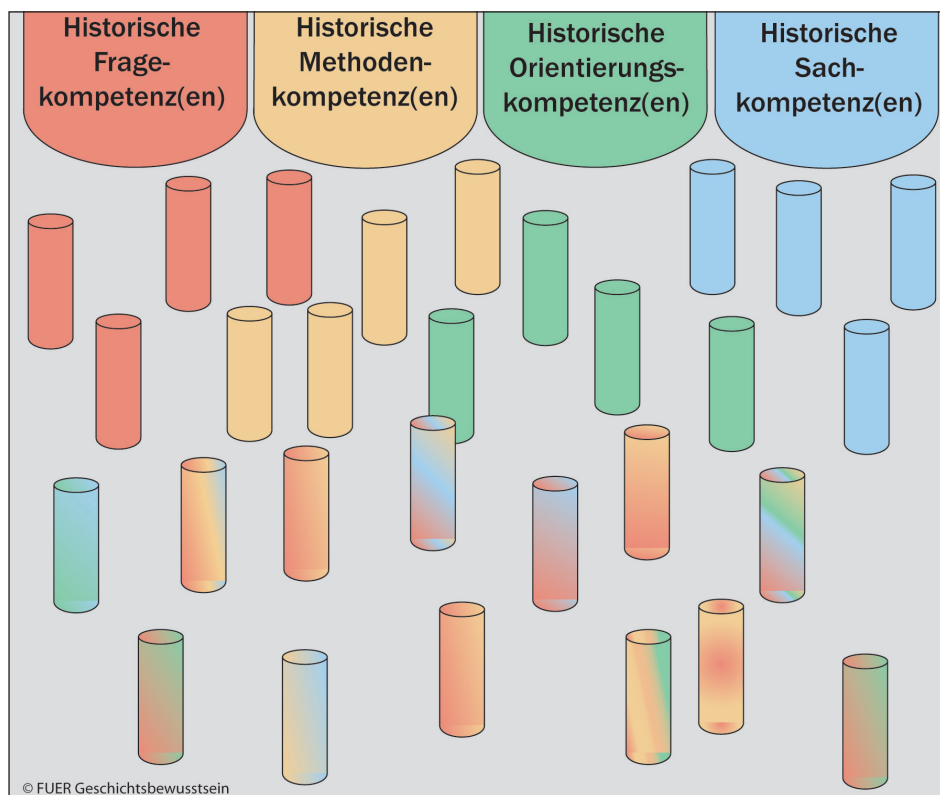


Abb. 7

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 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 methodisch geregelten Umgang mit Quellen umfasst (von der inneren und äußeren Quellenkritik zur Quelleninterpretation) ebenso zuordnen, wie den historischen Sachkompetenz(en), die den Umgang mit historischen Prinzipien einschließen (z.B. Perspektivität als epistemologisches Prinzip) oder der De-Konstruktionkompetenz, 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.

III. GRADUIERUNG: DIE UNTERSCHIEDUNG DER KOMPETENZEN HISTORISCHEN DENKENS NACH IHREM NIVEAU⁴²

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 ihrer Ausprägung 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 Niveaunterscheidung wird mit dem Terminus „Graduierung“ bezeichnet. Auch diese Niveaunterscheidung 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 enor-

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

men Aufwand, viel Raum für Einzelkontroversen und somit einen über- großen 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.⁴³

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.⁴⁴ Wie eine allgemeine Kompetenz des historischen Denkens 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“, eine „intermediäres“ und ein „elaboriertes“. Zwischen diesen liegen vielfach gestaffelte Zwischenniveaus.⁴⁵ 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“⁴⁶ kennzeichnet die maximal denkbare, nie in der Realität erreichte Ausprägung historischer Kompetenz (vgl. Tabelle).

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

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

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

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

Formale Logik der Niveaustufenunterscheidung individuellen (historischen) Denkens	Konkrete Logik der Niveau-Unterscheidung. Im Historischen: Art der Bezugnahme auf die in bestimmten Feldern der Geschichtskultur übliche Umgangsweise mit Geschichte
„Maximalniveau“	
„elaboriert“	trans-konventionell
„intermediär“	konventionell
„basal“	a-konventionell
„Nullniveau“	

Tab. 1

Die Unterscheidung in „basal“, „intermediär“ und „elaboriert“ mit den zugehörigen Intervall-Niveaus ist soweit eine rein formale. Sie sagt noch nichts über das Unterscheidungskriterium zwischen den Niveaus aus, über den **Graduierungsparameter**.

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

Wir haben uns entschieden, als Kriterium den **Grad und die Form der Verfügung über die kulturell geprägten und anerkannten Konventionen des historischen Denkens** zu wählen.⁴⁷ Es geht also um den Konsens für den Umgang mit Operationen und Strukturen historischen Denkens, die in den Kompetenzbereichen ausgewiesen sind.

Noch einmal sei darauf verwiesen, dass das Kompetenz-Strukturmodell und damit auch die Graduierungslogik, sich generell auf historisches

47 Mit der Entscheidung, die Verfügung über und den Umgang mit „Konventionen“ als Graduierungsparameter zu wählen, gerät das Modell in die Nähe der Theorie der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg. Anders als etwa das Entwicklungsmodell des historischen Denkens von Dagmar Klose (Klose, Kinder, 2004) werden hier jedoch nicht Entwicklungsstufen, sondern Niveauunterschiede definiert. Zur näheren Bestimmung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede vgl. Körber, Grundbegriffe, 2006.

Denken beziehen und nicht nur auf die Kompetenzausprägung in demokratischen Gesellschaften bzw. in den Sektoren Schule oder Wissenschaft. Im Folgenden werden die Niveaustufen zuerst generell gekennzeichnet. „Konventionen“ werden auf nicht näher bestimmte gesellschaftliche Gruppen bezogen. Im Anschluss an die Darstellung der Graduierungslogik wird dann eine Spezifizierung für plurale, demokratische Gesellschaften skizziert. 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 Kompetenz(en) 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 Kompetenz(en) 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 Grundwissen (inhaltlich und methodisch), an für die historische Identität bedeutsamen Sinnbildungsmustern, an Prinzipien historischen Denkens, die seine Gruppe für relevant erachtet.⁴⁸

- (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 Konventio-

48 Das intermediäre Niveau hat in allen Gesellschaften eminente Bedeutung für die Festlegung dessen, was im Geschichtsunterricht gelernt werden soll.

nen 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 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 die Systematisierung 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.⁴⁹ Mit der weiteren formalen Ausdifferenzierung würde man nicht nur Gefahr laufen,

49 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“.

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 jeweils 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 formalen 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. In der nachfolgenden Tabelle 2 ist idealtypisch zusammengestellt, wie die Niveaustufen beschrieben, erkannt, 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

	Formale Logik der Niveaustufenunterscheidung individuellen (historischen) Denkens	Konkrete Logik der Niveau-Unterscheidung. Im Historischen: Art der Bezugnahme auf die in bestimmten Feldern der Geschichtskultur übliche Umgangsweise mit Geschichte	Charakteristik des Umgangs mit 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. über-schritten	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, Verfahrensweisen können in idealtypischer Ausprägung wiedergegeben und angewandt werden (dabei werden evtl. „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 von 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

auch der historischen Kompetenzen steht aber außer Frage. Die nachfolgende Tabelle 3 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 (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 einen Rahmen für die auf Schule bezogenen Kompetenz-Entwicklungs- und -Förderungsmodelle darstellt. – Im „Kompetenzenband“ Körber/Schreiber, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards. werden konkrete Graduierungsbeispiele vorgelegt.

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.

	Komplexität	Reflektiertheit	Reflexivität; Bewusstseitsgrad	Abstraktion	Selbstständigkeit	Transferweite; Variabilität	Intrinsität	Schematisierung
elaboriert	multi-/polydimensional, vielfältig vernetzt	Trifftigkeiten (narrativ, normativ, empirisch) können geprüft, Ergebnisse der Prüfung in Beziehung gesetzt werden	(selbst-)reflexiv, Subjektgebundenheit wird explizit problematisiert	format-operational, kritisch	eigenständig, souverän	weiträumig, kreativ, abwandelnd, nicht-schematisch, variabel	ohne Bedarf äußeren Antriebs; bzw. äußeren Antrieb aufreihend, zur eigenen Sache machend	Schemata und Routinen transgressiv abwandelnd
intermediär	begrenzt mehrdimensional, begrenzte Vernetzung	Trifftigkeiten 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	Nach Anleitung/Aufforderung eigene Motivation entwickelnd	schematischer, routinetauglicher, routinetauglicher, routinetauglicher Vollzug, durchaus einschließlich der Überprüfung der Plausibilität
basal	einfach, monodimensional, nicht vernetzt	Gezielte Trifftigkeitenprüfung ist nicht möglich	Subjektgebundenheit vorbewusst, egozentrisch	konkret-operational, anschaulich	eng geführt, nach Vorbild, imitativ, kleinschrittig	rekapitulativ, reproduktiv	eigene Motivation fallbezogen und konkret	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).

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 AUFBAUENDE ENTWICKLUNGSLOGIKEN

Es ist nicht Aufgabe dieser Broschüre, bereits konkrete Entwicklungslogiken oder Kompetenz-Förderungsmodelle vorzulegen, 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. 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“⁵⁰ ist eine Leitlinie für Geschichtsunterricht ab der ersten Jahrgangsstufe, die dies zum Ausdruck

50 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.

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, 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 Kompetenzentwicklung 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 Konzepten 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 Kompetenz-

entwicklung der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte ist.⁵¹

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.

51 Ob es gelingen wird, ausgehend von konkreten Kompetenzen generalisierende **Kompetenz-Entwicklungsmodelle** bzw. **-Förderungsmodelle zu erarbeiten**, wird sich zeigen.

LITERATUR

- Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.
- Bergmann, Klaus (Hg.): Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht: Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980, Düsseldorf 1982.
- Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, ³1997 (vorherige Auflagen seit 1979).
- 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, hg. von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Schwalbach/Ts. 2004, S. 259-287.
- Borries, Bodo von et al.: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005.
- Borries, Bodo von: Von der Curriculumdebatte um 1970 zur Kompetenzdebatte um 2005, in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards. Neuried 2006 (in Vorbereitung).
- Gruner, Carola/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler dekonstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: Wende 1989/1990, Neuried 2006 (in Vorbereitung).
- Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, Andreas (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-202.
- Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik, 2 Bde., Neuried 2001.
- Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, 2 Bde., Stuttgart ²1996.
- 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.
- 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 5. April 2006).
- 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/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards. Neuried 2006 (in Vorbereitung).
- Körber, Andreas: Grundbegriffe und Konzepte: Kompetenzen und Kompetenzmodelle, Graduierung und Stufung, Niveaus und Standards, in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards. Neuried 2006 (in Vorbereitung).
- 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.
- Pandel, Hans-Jürgen: Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen, in: Geschichtsdidaktik 12 (1987), S. 130-142.
- Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, Marco/Schönemann, Bernd (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.
- Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2000.
- Rüsen, Jörn: Historik und Didaktik. Ort und Funktion der Geschichtstheorie im Zusammenhang von Geschichtsforschung und historischer Bildung, in: Kistorst, Erich (Hg): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977, S. 48-64.
- Rüsen, Jörn: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.
- Rüsen, Jörn: Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, 1997, S. 57-63.
- Schöner, Alexander/Mebus, Sylvia: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz, in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Kompetenzen

- historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2006 (in Vorbereitung).
- Schöner, Alexander: Kompetenzbereich Sachkompetenz(en), in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2006 (in Vorbereitung).
- Schörken, Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewusstsein, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Zukunft, Stuttgart 1972, S. 87-101.
- Schreiber, Waltraud: Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, 2 Bde., Neuried 2004.
- Schreiber, Waltraud: Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff. Versuch einer Präzisierung im Anschluss an die Phänomenologie Edmund Husserls, Bochum 1995.
- Schreiber, Waltraud: Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: ZGD 1 (2002), S. 18-43.
- Schreiber, Waltraud: Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I: Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre, Neuried 2005.
- Schreiber, Waltraud/Gruner, Carola/Basel, Florian: Leitfaden und Bausteine zu De-Konstruktion „fertiger Geschichten“, in: Gruner, Carola/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Geschichte durchdenken. Schüler dekonstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: Wende 1989/1990, Neuried 2006 (in Vorbereitung).
- 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.

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.

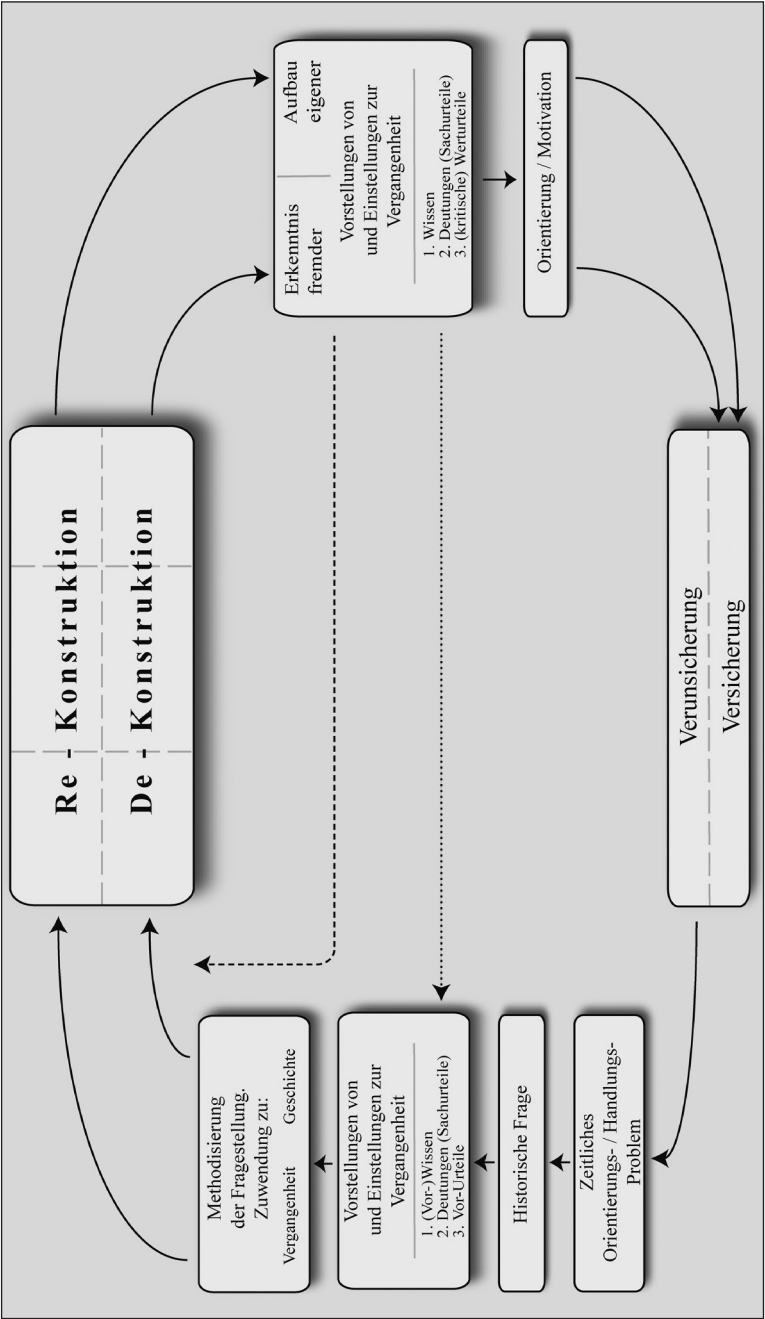
	<div>Fokussierung auf Vergangenheit</div>	<div>Fokussierung auf Geschichte</div>	<div>Fokussierung auf Gegenwart / Zukunft</div>
<div>Umgang mit Vergangenheit</div>	<div><div><u>Vergangenes aus Quellen re-konstruieren</u></div><div>Feststellen von<ul style="list-style-type: none">- Daten, Ereignissen, Handlungen, Personen („Fakten“)- Bedeutungen, die in der Vergangenheit den Fakten zugewiesen wurden- Motiven, Kausalbeziehungen, die zugewiesen wurden</div></div>	<div><div><u>Vergangenes auf spezifische Weise in einer Geschichte darstellen</u></div><div>Berücksichtigung finden z.B.<ul style="list-style-type: none">- Funktionen, die der Narration zugewiesen werden (Erklärung, Legitimation, Identitätsbildung ...)- fachspezifische und überfachlich relevante Theorien- Spezifika der Adressaten- Besonders d. gewähl. Darstellungsmediums<div><div>synchrone</div><div>diachrone</div></div><div><div>kontextualisierungen</div><div>(Zustände) (Zeitverläufe)</div></div></div></div>	<div><div><u>Durch Bezüge auf Vergangenes / Geschichte der eigenen Gegenwart / Zukunft historische Tiefe geben</u></div><div>Konstruieren von<ul style="list-style-type: none">- Kontinuitätsvorstellungen (Lisachen-, Sinzusammenhang)- Vorstellungen von Wandel- historischer Identität- Orientierung für zukünftiges Handeln</div></div>
<div>Re-Konstruktion von Geschichte</div>			
<div>De-Konstruktion von Geschichte</div>	<div><ul style="list-style-type: none">- Feststellen, was die Narrationen über Vergangenes aussagen- Abklären der fachlichen Tüftigkeit des Berichteten- Klären der Repräsentativität des über das historische Phänomen Berichteten</div>	<div><div><div>Kontextualisierungen</div><div>(Zustände) (Zeitverläufe)</div></div><div>Offenlegen<ul style="list-style-type: none">- der zugrunde liegenden Fragestellungen- der Argumentationsstruktur der Narration- der angewandten Theorien und Alltagshypothesen- der äußeren Zwänge- der Perspektivität- des Standorts</div><div><u>Feststellen, in welche Kontextualisierungen die Vergangenheitspartikel in der jeweiligen Geschichte gestellt werden, auf welche Weise die Geschichte erzählt wird</u></div></div>	<div>Erschließen von:<ul style="list-style-type: none">- Botschaften- Orientierungsangeboten- Sinnbildungsmustern- Orientierungsfragen, die hinter der Darstellung stehen- Normen und Werten, die vertreten oder abgelehnt werden- kulturellen Prägungen<div><u>Feststellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt werden, welche Orientierungsangebote gegeben werden</u></div></div>
<div>Umgang mit Geschichte</div>	<div><u>Erheben, was historische Narrationen über Vergangenes aussagen</u></div>		

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).



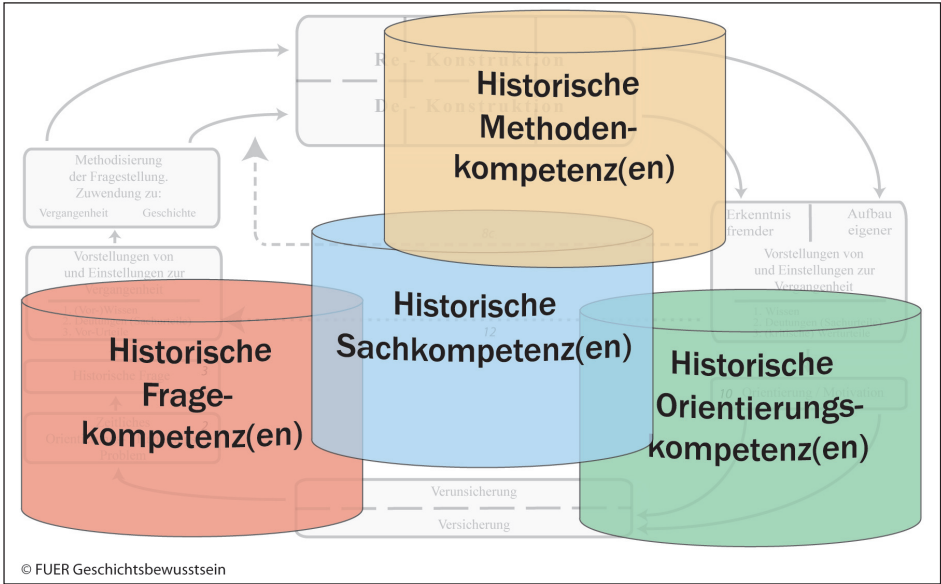
Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

II. KOMPETENZEN

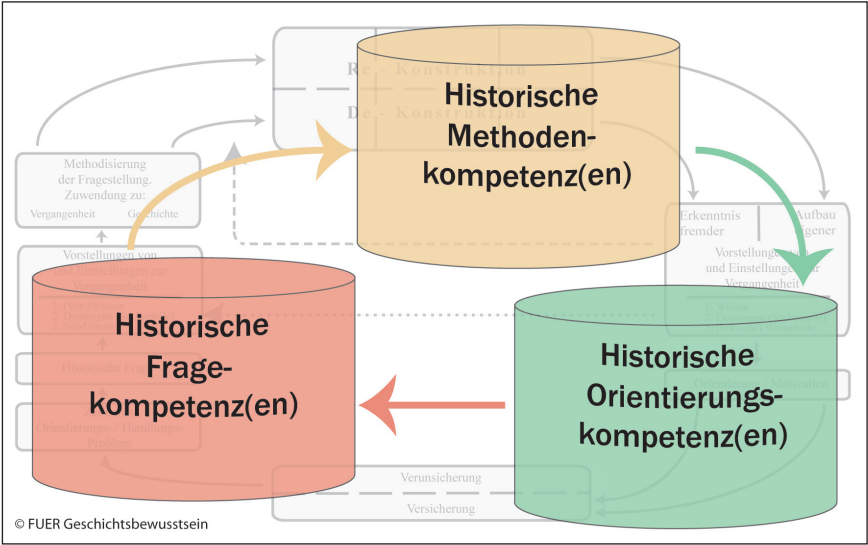
GLOBALE KOMPETENZ: Die globale Kompetenz im Umgang mit Vergangem/Geschichte betrifft die Domäne als Ganze. Folgerichtig wird sie als „Kompetenz historischen Denkens“ bezeichnet.

KOMPETENZBEREICHE:

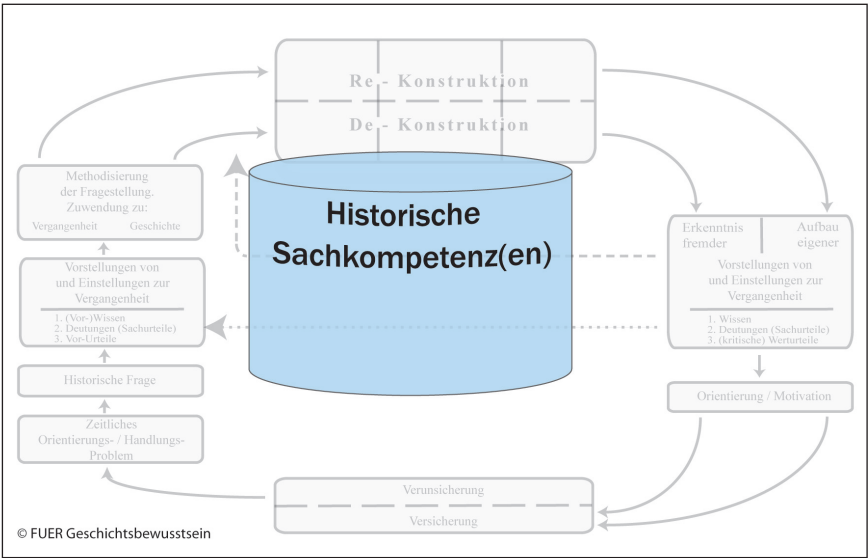
Kompetenzbereiche umfassen Gruppen verwandter Kompetenzen, die sich aus der Systematik des historischen Denkens ergeben: historische Fragekompetenz(en), historische Methodenkompetenz(en), historische Orientierungskompetenz(en), historische Sachkompetenz(en).



Systematisierung der Kompetenzbereiche: Die drei Kompetenzbereiche „historische Fragekompetenz(en)“, „historische Methodenkompetenz(en)“, „historische Orientierungskompetenz(en)“ 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.



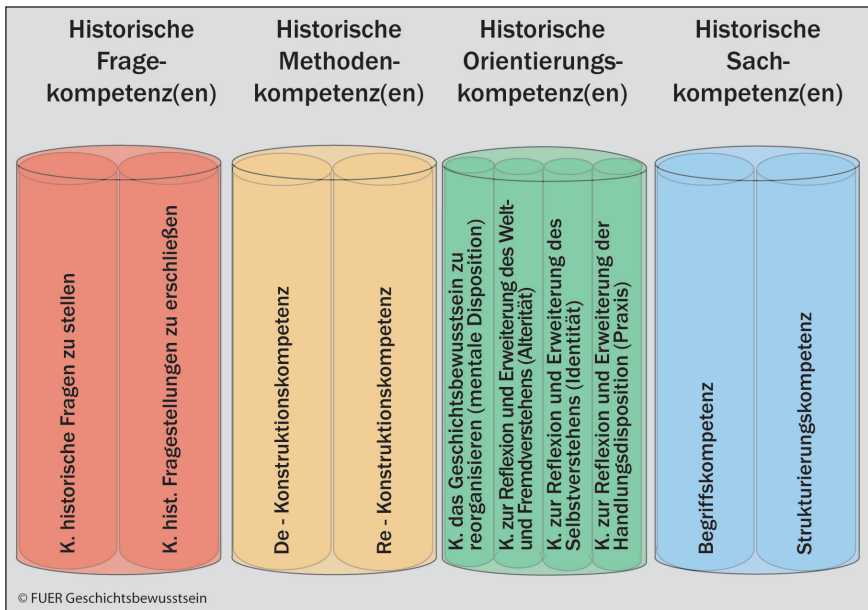
Im Kompetenzbereich historische Sachkompetenz(en) schlagen sich der Aufbau historischen Denkens, seine Voraussetzungen und Ergebnisse nieder. Sie werden systematisiert durch Strukturen, nämlich Prinzipien historischen Denkens, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien (= genuin historische Kategorien bzw. fachspezifisch gewendete allgemeine Kategorien), methodische Verfahrensscripts.



KERNKOMPETENZEN:

Kernkompetenzen strukturieren den jeweiligen Kompetenzbereich, sind systematisch abgeleitet, und deshalb eindeutig zuordnungsfähig:

- (1) historische Fragekompetenz(en):
 - 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 Methodenkompetenz(en):
 - a. Kompetenz, Vergangenes zu re-konstruieren
 - b. Kompetenz, historische Narrationen zu de-konstruieren
- (3) historische Orientierungskompetenz(en):
 - 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)

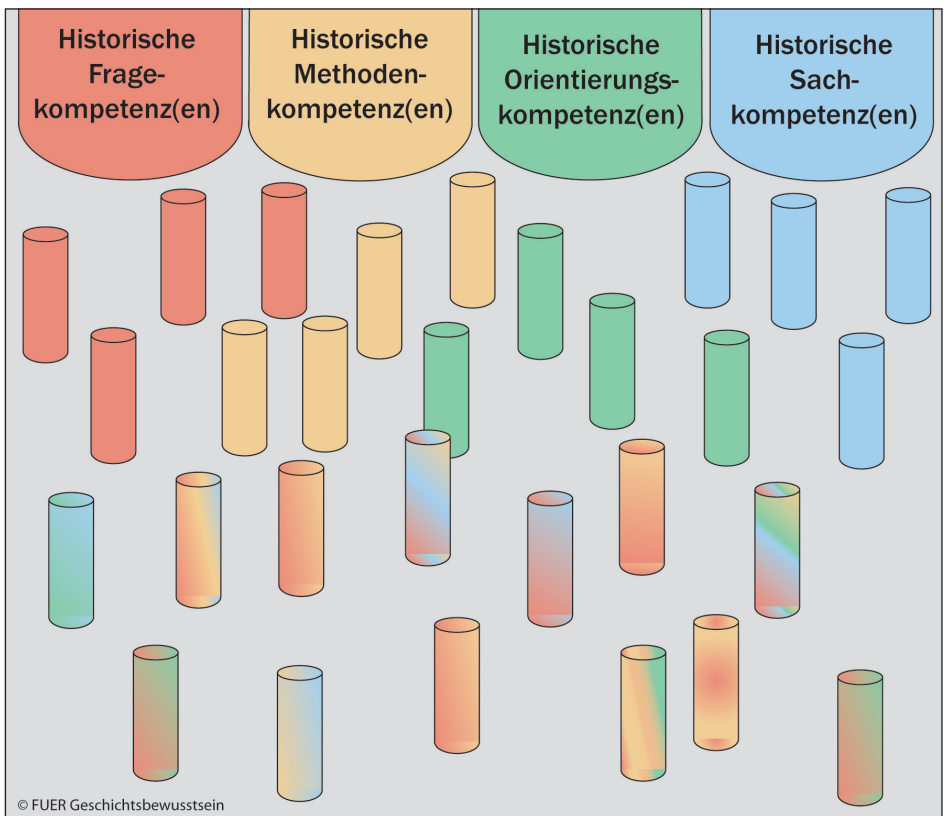


(4) historische Sachkompetenz(en):

- 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.

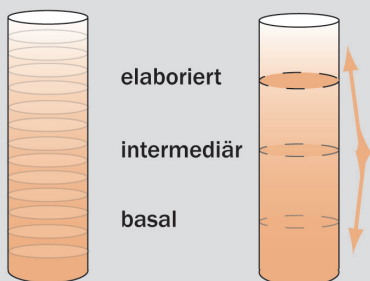
KOMPONENTEN VON KOMPETENZEN:

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.

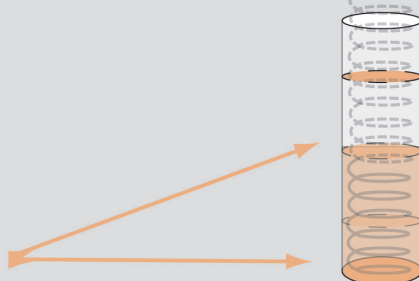
III. GRADUIERUNG

Graduierungs- vs. Progressionslogik (2)

Graduierungslogik:
Wie können Niveaus
unterschieden werden?



Progressionslogik:
Wie kann ein Lernender
von einem zum anderen
Niveau gelangen?



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 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.

Autorenverzeichnis

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“.

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- und Politikwissenschaft der Universität Salzburg, Fachdidaktik Geschichte. 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“.

SIBYLLA LEUTNER-RAMME: Leiterin des Audio-visuellen Zentrums, einer Abteilung des Medienbildungszentrums am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Mitglied der Projektleitung von „FUER Geschichtsbewusstsein“.

ALEXANDER SCHÖNER, M.A.: Wissenschaftlicher Projektmitarbeiter an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Teilprojekt Schulbuchanalyse).

PROF. DR. WALTRAUD SCHREIBER: Universitäts-Professorin für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Gesamtkoordinatorin des Projektes „FUER Geschichtsbewusstsein“.

PD DR. BÉATRICE ZIEGLER: Leiterin Forschungsschwerpunkt Individuum und Gesellschaft, Zentrum Politische Bildung, im Institut Wissen und Vermittlung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW).