

Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen

Waltraud Schreiber

1. EINLEITUNG

1.1 BEGRIFFLICHE KLÄRUNGEN

Im Kompetenzbereich „Historische Methodenkompetenzen“ geht es um die Fähigkeit und Fertigkeit, historische Narrationen zu entwickeln (Basisoperation Re-Konstruktion) bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-) Struktur zu erfassen (Basisoperation De-Konstruktion) sowie um die Bereitschaft, diese analytischen und synthetischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in der Pragmatik des Alltags¹ für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu nutzen.

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

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

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

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

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

weitere Kompetenzen untergliedert werden kann (vgl. 2.1). Der historisch Denkende analysiert aber auch einschlägige Literatur, mit dem Ziel, aus vorliegenden historischen Narrationen „Vergangenheitspartikel“, die für die eigene Fragestellung relevant scheinen, zu erschließen⁴ – und das ist ein Akt der De-Konstruktion. Die aus Quellen und Darstellungen erarbeiteten Vergangenheitspartikel werden dann für die Re-Konstruktion genutzt, indem sie zum einen inhaltsbezogen fokussiert und kontextualisiert, zum anderen in eine bestimmte Darstellungsform (Gattung) gebracht werden, wobei auch das gewählte Medium und die vorgesehenen Adressaten zu berücksichtigen sind (vgl. ebenfalls Kapitel 2.1).

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

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

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

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

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

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

1.2 ÜBERLAPPUNGEN MIT ANDEREN KOMPETENZBEREICHEN

Während die aktiv vollzogenen **Verfahrensweisen** sich klar dem Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenzen zuordnen lassen, sind die methodischen **Verfahrensregeln** bei genauer Betrachtung in manchen Hinsichten im Überlappungsbereichen zwischen Methoden- und Sachkompetenzen zu verorten, d.h. sie besitzen Charakteristika beider Bereiche. Auch zwischen den prozessbezogenen Kompetenzbereichen gibt es Überlappungen. Bevor Beispiele dafür angeführt werden, wird das Prinzip am Beispiel der „Scripts“ verdeutlicht: Scripts sind lernbare Verfahrensregel für die Durchführung von Operationen,⁷ die einen gewissen Abstraktionsgrad haben müssen. Damit sichern sie ihre Anwendbarkeit auf je unterschiedliche Fälle. Sie gehören als „Verfahrenswissen“ in den Bereich der Sachkompetenz. Sichtbar und damit diagnostizierbar wird das sachkompetente Verfügen *über* solche Scripts, wenn auf den Begriff gebracht werden kann, was mit den Verfahrensweisen („Quellenkritik“, „Gattungen auswählen“, „Bestandsaufnahme“, „Triftigkeitsprüfung“) gemeint ist, wenn Voraussetzungen und Eigenheiten benannt, wenn verschiedene Ausprägungen verglichen werden können. Die Zugehörigkeit auch zu den Methodenkompe-

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

7 Vgl. Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. ■■■.

tenzen („Überlappungsbereich“) kommt dann zum Ausdruck, wenn über jeweils relevante Aspekte der Scripts aktiv und im Prozess eines neuen Denkakts verfügt wird. Das in den Scripts gespeicherte Verfahrenswissen wird auf wechselnde Fälle mit ihren jeweiligen Besonderheiten angewandt. Dabei wird, abhängig vom erreichten Niveau der Entwicklung der Methodenkompetenz, in entsprechender Weise selektiert, reflektiert und modifiziert. Diese im Prozess der Re-Konstruktion als sinnvoll erkannten Modifikationen können sich – abstrahiert – auch auf die Scripts auswirken; diese erfahren eine Optimierung, die z.B. als Ausdifferenzierung der Begriffskompetenz sichtbar werden kann. Sach- und Methodenkompetenz fördern sich damit gegenseitig.

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

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

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

Die Überlappungen mit der Orientierungskompetenz werden an dieser Stelle ebenfalls nur kurz umrissen: Schon, weil jeder Autor an seine Gegenwart, ihre Rahmenbedingungen sowie ihre Fragen und Entscheidungsdilemmata gebunden ist, spielen Perspektiven und Bezüge auf Gegenwart und Zukunft bei der Konstruktion der jeweiligen Geschichte – zumindest implizit/latent – eine Rolle.⁸ Die historisch Denkenden bei der Erarbeitung ihrer Narration dabei zu unterstützen, alle drei Fokussierungen (und nicht nur die auf Vergangenes) zu berücksichtigen, fördert zugleich die Entwicklung von Methoden- und Orientierungskompetenz (vgl. 2.2.3).

Überlappungen zwischen Orientierungskompetenz und De-Konstruktion bestehen schon deshalb, weil jede historische Narration von ihren Rezipienten genutzt werden kann, um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu vernetzen und historischen Sinn zu bilden, unabhängig davon, ob der Autor orientierende Aussagen eingearbeitet hat. Wer für sich überlegt, ob die Sinnbildungen und Deutungen der vorliegenden Narration für ihn von Bedeutung sind, de-konstruiert die vorliegende Darstellung auf explizite, implizite oder latente Weise. Dabei gilt vermutlich, dass in den Medien der Geschichtskultur (Film, Ausstellung, Sachbücher, Internet ...) orientierende Botschaften in der Regel offenkundiger zu Tage treten als z.B. in der Historiographie oder in Schulgeschichtsbüchern. Vermutlich sind sie deshalb auch leichter zu de-konstruieren. Es ist also nicht einzusehen, warum viele Lehrpläne den reflektierten Umgang z.B. mit „Geschichte im Film“ erst für die Abschlussklassen vorsehen.

Auch die „Durchgitterung“ zwischen den beiden Basisoperationen des historischen Denkens liegen offen zu Tage: Es wurde einleitend schon darauf hingewiesen, dass kaum einmal ausschließlich aus Quellen „re-konstruiert“ wird. In der Regel wird in einem ersten Schritt die „einschlägige Literatur“ herangezogen oder anderes Expertenwissen. In der Wissenschaft bedeutet das: Zuerst wird der „Forschungsstand“ erarbeitet, d.h., die eigene Forschungsarbeit wird in ein (seinerseits konstruiertes) Kontinuum einer Forschungsgeschichte eingeordnet. Zu diesem Zweck werden Fragestellungen, theoretische Konzepte und Prämissen und methodische Verfahren der Vorgänger diskutiert, ihre Ergebnisse festgehalten. Somit ist die Erarbeitung des Forschungsstandes als De-Konstruktion zu klassifizieren. Indem aber für die folgende eigene Re-Konstruktion vie-

8 Selbst wenn ein Historiker sich bewusst dafür entscheidet, seine Fragestellung ausschließlich vergangenheitsbezogen zu verfolgen oder wenn er „nur“ eine narrative Klammer schafft, indem er Gegenwartsbezüge im Vorwort und/oder Resümee aufgreift, nicht aber im Haupttext, bezieht er damit in seinem Re-Konstruktionsprozess Stellung zu historischer Orientierung.

le Vergangenheitspartikel nicht mehr selbst aus Quellen erarbeitet werden, sondern (vor allem im Randbereich der eigenen Fragestellung) aus den Vorarbeiten anderer übernommen, konstituiert sich eine Verbindung zwischen diesem de- und dem re-konstruktiven Vorgehen. Das ist arbeitsökonomisch notwendig, muss aber reflektiert werden. – Die de-konstruierenden Analyse-Operationen bei der Erarbeitung des Forschungsstandes werden jedoch selten explizit methodisch reguliert und reflektiert angewandt.

Auch die gegenläufige Operation ist festzustellen: de-konstruierende Operationen verbinden sich mit re-konstruierenden. Bei den Triftigkeitsprüfungen ist das regelmäßig der Fall, nämlich dann, wenn den in den historischen Narrationen vorliegenden und zu analysierenden Re-Konstruktionen die eigenen gegenübergestellt werden.

Trotz dieser feststellbaren Überlappungen und Vernetzungen: Die einzelnen Operationen und die dafür notwendigen Kompetenzen lassen sich eindeutig klassifizieren und idealtypisch bestimmen. Darauf liegt der Schwerpunkt in den Hauptkapiteln.

2. KERNKOMPETENZ: RE-KONSTRUKTIONSKOMPETENZ

Beatrice Ziegler hat in ihrem Beitrag zur Graduierung der Re-Konstruktionskompetenz den Begriff der Re-Konstruktion und die darauf bezogenen Kompetenz sehr prägnant gefasst: „Unter „Re-Konstruktion“ wird der ganze Prozess der Erstellung einer historischen Aussage gefasst, von der Erschließung von Vergangenem unter geeigneter und begründeter Fragestellung aus Quellen der Vergangenheit mit kritischer Bezugnahme auf bisher erarbeitete Geschichte(n) bis zur Konstruktion einer Geschichte in narrativer Form, bei der – zumindest implizit – auch die Perspektiven und Bezüge auf Gegenwart und Zukunft verdeutlicht oder mitbedacht werden. Diese Synthese folgt den die Narration sichernden Triftigkeitskriterien im Hinblick auf Vergangenheit, Geschichte und Gegenwart/Zukunft.“

Der Begriff der Re-Konstruktionskompetenz bezeichnet also die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, den Prozess der Re-Konstruktion vorzunehmen und durchzuführen mit dem Ergebnis einer triftigen Narration.⁹

Im Folgenden unterteile ich den Re-Konstruktionsprozess in zwei Teilabschnitte, die zugleich mit den Triftigkeitskriterien, die Jörn Rüsen bereits 1983¹⁰ herausgearbeitet hat, korrelieren:

9 Ziegler, Graduierung, in diesem Band S. ■■■■.

10 Zu „Triftigkeiten“ vgl. Rüsen, Vernunft, 1983, v.a. S. 85-116. Hermann Lübke spricht analog von Begründungs-, Konstruktions- und Konsensobjektivität (vgl. Lübke, Aufklärung, 1976).

- (1) den re-konstruierenden Umgang mit Quellen,¹¹ der die Quellensuche (Heuristik), die innere-, äußere Quellenkritik und die Interpretation enthält. Das Ergebnis dieses ersten Teil-Prozesses sind „Vergangenheitspartikel“, die in der Fokussierung auf Vergangenes auf der Grundlage von Quellen (und einschlägiger Literatur) erschlossen worden sind. Diesen Aktionen ist das Kriterium der empirischen Triftigkeit zuzuordnen;
- (2) die Entwicklung einer historischen Narration. Sie umfasst die endgültige Festlegung der Fragestellung, die Entscheidungen über die Fokussierung der Darstellung, über die zu wählende Kontextualisierung, über Deutungs- und Sinnbildungsmuster, über die Darstellungsform (Gattung) und das Trägermedium und den Adressatenbezug. Die Entscheidungen betreffen also zum einen das „Was“, zum anderen das „Wie“ der Darstellung. Zuzuordnen sind insbesondere die Kriterien der narrativen und normativen Triftigkeit.

Dieser Gliederung folgend wird die Re-Konstruktionskompetenz nun ausdifferenziert.

2.1 QUELLEN ALS GRUNDLAGE FÜR DIE ENTWICKLUNG HISTORISCHER NARRATIONEN

Noch einmal halte ich fest, dass in der realen historischen Arbeit kein Re-Konstruktionsprozess ausschließlich auf Quellenarbeit aufbaut, sondern immer auch bereits vorliegendes (Experten-)Wissen einbezieht. Ich konzentriere mich im Folgenden dennoch ausschließlich auf den Umgang mit Quellen, weil sich das Erschließen von Vergangenheitspartikeln aus vorhandenen historischen Narrationen (oft: der einschlägigen Literatur) idealtypisch der Basisoperation der De-Konstruktion zuordnen lässt und deshalb in Kapitel drei thematisiert wird. Im Folgenden vermerke ich in Klammern, wenn im realen Re-Konstruktionsprozess auch auf Literatur oder andere historische Narrationen rekurriert wird.

2.1.1 Kompetenz, Quellen aufzusuchen und auszuwählen (Heuristik)

Heuristik wird im engeren Sinne verstanden als das Suchen und Auffinden von Quellen (und Literatur) zu vorliegenden Fragestellungen. Die auf Heuristik bezogene Kompetenz umfasst Verfahrenswissen, z.B. zur Re-

11 Vgl. dazu auch Körper, Graduierung „Quellen“, in diesem Band S. ■■■.

cherche in Bibliothekskatalogen, in den Findbüchern der Archive, aber auch im Internet.¹² Dazu kommen weitere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften bezogen auf die Vorauswahl der Materialien. Dabei spielen überfachliche Kompetenzen eine Rolle, wie das überfliegende Lesen, aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Sachkompetenz zuzuordnen sind, wie z.B. die Gattungskompetenz (Pandel), aufgrund derer Texte bestimmter Textsorten – bezogen auf die Fragestellung – für relevant erklärt und andere zur Seite gelegt werden können. Die heuristischen Kompetenzen greifen auch auf andere Elemente aus dem Kompetenzbereich der Historischen Sachkompetenz zurück. Z.B. ist ein Verfügen-Können über inhaltsbezogene Kategorien notwendig, um mit der Ordnung umgehen zu können, nach der die Bestände systematisiert sind.

Die Entwicklung von historischen Fragestellungen geht der Heuristik nicht nur voraus, es gibt auch hier Überlappungen – etwa wenn im Laufe der ersten Recherchen Erkenntnisse gewonnen werden, die für die Schärfung der Fragen genutzt werden können oder gar zu ihrer Umformulierung zwingen.

Überlappungen zum Kompetenzbereich Historische Orientierungskompetenzen ergeben sich u.a. daraus, dass die Kriterien, nach denen Bestände im Archiv gebildet wurden, mit den Orientierungsproblemen der Gegenwart oft nicht kompatibel sind: Es verlangt ausgeprägte heuristische Kompetenz, Materialien zur Beantwortung von Fragestellungen zu erschließen, die bei der Bestandsbildung noch nicht vor Augen standen.¹³

Heuristik wird gemeinhin der Kompetenz von Spezialisten zugeordnet; im Geschichtsunterricht z.B. wird die Förderung dieser Kompetenz historischen Denkens deshalb kaum angezielt. Das aber verhindert eine Kompetenzorientierung, die auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung an der Geschichtskultur abzielt. In Entscheidungssituation ist die Fähigkeit, unabhängig Belege auffinden zu können, um historische Aussagen zu bestätigen oder zu widerlegen, nämlich unerlässlich.

Im Geschichtsunterricht müsste „Heuristik“ als Handlungsweise also eingeführt und an ausgewählten Beispielen erprobt und eingeübt werden. Wenn Schüler mit in ihr Erwachsenenleben nähmen, dass es „klar“ sei, „welche Quellen zu welchen Fragestellungen gehören“ (die z.B., die in den Schulbüchern zugeordnet sind, mit denen im Geschichtsunterricht dann

12 Vgl. z.B. Eder/Berger/Casutt-Schneeberger/Tantner, Geschichte, 2006.

13 Vgl. wiederum die Beispiele im Beitrag Ziegler, Graduierung Re-Konstruktion, in diesem Band S. ■■■.

gearbeitet wird), fehlt ihnen ein wichtiger Ansatzpunkt für die Überprüfung der Triftigkeit sowohl der Narrationen anderer, als auch der selbst zu entwickelnden Narrationen.

2.1.2 Kompetenz, äußere und innere Quellenkritik durchzuführen

Für die **äußere**, mehr noch für die **innere Quellenkritik** gilt, dass sie nicht als „Arbeitstechnik“ wahrgenommen werden dürfen, dass sie vielmehr immer als Teil des Wegs zu einer historischen Narration verstanden werden müssen. Erst diese Einschätzung kann dazu beitragen, im Sinne eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgangs mit Geschichte, den Werkzeugcharakter, den die Konventionen für Quellenarbeit haben, nicht aus dem Blick zu verlieren. Auch hier ist der Geschichtsunterricht als der Ort einer institutionalisierten und systematischen Einführung in den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte von besonderer Bedeutung. In Verantwortung stehen aber auch die Institutionen der Geschichtskultur, insofern auch sie sich zum Ziel setzen, ihren Rezipienten einen Weg zu einem kritischen, reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsverständnis zu eröffnen.

Üblicherweise wird im Geschichtsunterricht die Kompetenz zur **äußeren Quellenkritik** weniger gefördert, als die zur inneren Kritik: Umstandslos werden z.B. in Schulbüchern und Arbeitsmaterialien schriftliche Quellen übersetzt, in die aktuelle Sprache, die aktuelle Schrift, ein aktuelles Layout gebracht, ohne dass das Original, wenigstens als Abbildung, daneben gestellt würde. Die Notwendigkeit, das Original in den kritischen Umgang mit Quellen einzubeziehen, wird z.B. auch in Museen ignoriert: Bildquellen werden zu beeindruckenden Großbildern „hochgezogen“, ohne auf die Größe des Originals zu verweisen;¹⁴ z.T. werden auch nur Ausschnitte reproduziert. Gerade Museen und Archive, die Orte also, die den Anspruch haben, Originale aufzubewahren, sollten mit Repliken und Reproduktionen bzw. mit Modellen nur arbeiten, wenn dies den Besuchern gegenüber klar ausgewiesen wird.¹⁵

Nur, wenn in den für den Aufbau eines reflektierten Umgangs mit Geschichte zuständigen Institutionen solche Mängel vermieden werden,

14 Ein Beispiel dafür, dass dies nicht so sein muss, ist die neue Ausstellung in der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg. Dort werden, wie z.B. im „Ort der Information“ unter dem Holocaustdenkmal in Berlin, Großportraits genutzt, um den Ermordeten Gesicht und Biographie zu geben. Die Originalfotos werden aber in der Erläuterung zusätzlich in ihrer originalen Größe gezeigt.

15 Vgl. hierzu auch die Standards für Museen, die intern diskutiert werden (www.museumsbund.de).

können Aspekte der äußeren Quellenkritik, die in der Wissenschaft selbstverständlich sind, zur Konventionen auch in weiten Teilen der Gesellschaft werden.¹⁶ Dazu sollte das Bewusstsein zählen, dass das Original schon aufgrund seiner Materialität Auskünfte über seine Echtheit gibt.

Mit der **inneren Quellenkritik** setzt die konkrete inhaltliche Bearbeitung der Fragestellung ein.¹⁷ Vermutlich ist das der Grund, weshalb die Schulen seit einigen Jahrzehnten versuchen, den Aufbau dieser Kompetenz zu fördern. Es geht um die Fähigkeit, durch eine zuerst einmal immanent ansetzende, dann die Quelle in ihre Rahmenbedingungen einordnende Analyse zu erschließen, was der Autor sagt, und was er meint, wobei dies nicht immer zusammenfällt.

Empirische Untersuchungen zeigen aber, dass die Erträge eines quellenorientierten Geschichtsunterrichts noch nicht zufrieden stellen können. Insbesondere scheinen Schüler vor allem einen Quellenpositivismus zu erlernen, nach dem Motto, „In der Quelle steht ...“.¹⁸

Eine Konsequenz aus dieser Einsicht ist, alle Überlegungen zu Methodenkompetenz, die sich als Einführung in Arbeitstechniken für das Erschließen von Text-, Bild- oder Sachquellen (miss-)verstehen lassen, als zu kurz springend abzulehnen: Die innere Erschließung von Quellen erschöpft sich eben nicht in einer „Fertigkeit“, sondern ist Teil einer umfassenden Re-Konstruktionskompetenz, die den Weg der Entwicklung einer Antwort auf eine Frage umfasst.

Das Erlernen und die Einübung bewährter Untersuchungsfragen oder entsprechender Leitfäden, ist dazu zwar hilfreich und kann konventionelle Zugriffe befördern. Der Horizont, sollte aber von Anfang an aber der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Quellen sein. Dies gilt gerade für die Schule als dem Ort der systematischen Auseinandersetzung mit Geschichte: Erste empirische Untersuchungen belegen, dass, bei entsprechender Förderung, Schüler lange bevor sie einigermaßen systematisch über

16 Vgl. hier die Internetpublikation zu einem interkulturellen studentischen Projekt der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der ELTE Budapest: www.museumsvergleich-holocaust.eu

17 An dieser Stelle wird auf eine explizite Begriffsklärung verzichtet und an deren Stelle auf Einführungen in das Studium der Geschichte verwiesen: Boshof et al, Einführung, 51997; Brandt, Werkzeug, 131992; Howell/ Prevenier, Werkstatt, 2004; Furrer, Geschichte, 2003; Theuerkauf, Einführung, 1991; Meister, Einführung, 1999; Rusinek, 1992; vgl. auch Pandel, Quelleninterpretation, 2000.

18 Jüngst, Borries, et al., Schulbuchverständnis, 2005. Wie v. Borries in dieser Studie belegt, haben sich von diesem Positivismus auch (jüngere) Geschichtsstudierenden z.T. noch nicht lösen können.

notwendige Konventionen für innere Quellenkritik verfügen, sich klar darüber sein können, dass es nicht darum geht, nur zu herauszufinden, „was in der Quelle steht“, sondern dass es immer auch um die Frage geht, was mit Hilfe der jeweiligen Quelle über Vergangenes überhaupt zu erschließen ist, wo prinzipielle und wo konkrete Grenzen liegen, die mit Hilfe zusätzlicher Quellen (und/oder Darstellungen) überschritten werden können etc.¹⁹

.Wenn mit Laien und jungen Lernern Quellen von Anfang an nicht nur „fakten“-orientiert erschlossen werden, wenn „wer“, „wo“ und „was“ ergänzt wird, z.B. durch „warum“, „für wen“, „in welcher Situation“ oder „sehen andere das genau so“, dann lernen sie ganz selbstverständlich, dass die Kompetenz zur Arbeit mit (schriftlichen) Quellen sich eben nicht in der Informationsentnahme erschöpft. Das erlaubt dann, im Geschichtsunterricht als „Konvention“ für den Umgang mit Quellen viel mehr anzustreben, als die Verfechter einer als Fertigkeit missverstandenen Methodenkompetenz das tun: „Konventionell“ ist es dann, **auf eine der Gruppe angemessene Weise** Konzepte zu einer zeit- und kulturbedingte „Alterität“ zu entwickeln bzw. auszudifferenzieren, Prinzipien wie „Retroperspektivität“ oder „Partikularität“ zu erfassen und zu vertiefen, sich der Zeitlichkeit überfachlicher Kategorien (wie Herrschaft,²⁰ Gender²¹ oder historischer Kategorien wie Fortschritt²² oder Epoche²³) bewusst zu werden oder der Adressatenbezogenheit und der Abhängigkeit von Rahmenbedingung. Schüler, die ihren Schulbesuch beenden, sollten schließlich ins Erwachsenenleben mitnehmen, dass vorliegendes Material in unterschiedlichen Hinsichten „Quelle“ sein kann, dass auch „Darstellungen“ Quellenwert haben können, dafür nämlich, wie Autoren eine Sache sahen und beurteilten.²⁴

Immer geht es darum, einer Quelle Aussagen zu entnehmen, die nicht in der Wiedergabe des Ausgesagten verbleiben, sondern dieses aus seinem Kontext verstehen.

Was im Einzelnen dem konventionellen Niveau zuzurechnen ist, hängt vom Lernalter ab: Das Niveau „konventionell“ ist für junge Lernen an Grundschulen inhaltlich selbstverständlich anders gefüllt, als für Stu-

19 Vgl. Serwuschok, Schreiber, Elementarisierungszumutung, 2003.

20 Vgl. v. Borries/Pflüger, Herrschaft, in diesem Band S. ■■■■.

21 Vgl. Kühberger, Gender, in diesem Band S. ■■■■.

22 Vgl. Bauer, Zeitverlaufsvorstellungen, in diesem Band S. ■■■■.

23 Vgl. Schöner, Epoche, in diesem Band S. ■■■■.

24 Vgl. hierzu auch den Beitrag Körber, Graduierung Quellenbegriff, in diesem Band S. ■■■■.

dienanfänger oder für graduierte Historiker. Gemeinsam ist aber jeweils die Logik: Es geht um ein (einigermaßen) systematisches Verfügen-Können über Ausprägungen historischen Denkens, über die – bezogen auf die jeweilige Gruppe und möglichst auch in der Gruppe – ein „Kon-Venire“, eine Übereinstimmung, erzielt worden war. Auf intermediärem Niveau kann ein (selbst-)reflexives und auf reflektierte Weise über die Konventionen der Gruppe hinausgehendes Denken nicht angenommen werden. Es muss aber möglich sein, losgelöst von einem konkreten Fall, über die Konventionen zu verfügen. Die Systematik und Sinnhaftigkeit von Konventionen kann erkannt werden, der Werkzeugcharakter, die Historizität auch der Konvention dagegen nicht.²⁵

Geschichtsunterricht kann den Weg zu einer entsprechenden Kompetenzentwicklung nur dann eröffnen, wenn die Lehrkraft sich von der Idee gelöst hat, erst die „Fertigkeiten“ vermitteln zu müssen, um dann – viel später erst – zu lehren, dass der Umgang mit Quellen eigentlich viel mehr umfasst. Wird der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Quellen von Anfang an als Horizont gesehen, auf den sich alles zubewegt, so steckt der besondere Reiz der Auseinandersetzung mit Quellen gerade in der Progression und der Chance, einmal angelegte Kompetenzen auszudifferenzieren und weiterzuentwickeln.

2.1.3 Kompetenz, durch die Interpretation der Quellenbestände Vergangenheitsteilchen zu erschließen

Interpretation wird im engen Sinne verstanden, als interpretierende und vergleichende Auseinandersetzung mit den durch äußere und innere Kritik jeweils bereits erschlossenen Quellen.²⁶ Es geht noch nicht um das Einbinden der Analyseergebnisse in historische Narrationen, sondern „erst“ um das Herausarbeiten von Vergangenheitsteilchen. Grundregel ist, dass dies aus einer Quelle heraus nicht möglich ist. Es muss vielmehr

25 Vgl. Körber, Basisbeitrag Graduierung, vgl. die Beispiele in den Graduierungskapitel in vorliegenden Band S. ■■■■.

26 In der Reihe „Einführung in die Interpretation historischer Quellen“ des Schöningh-Verlags ist mit Interpretation dagegen der Umgang mit Quellen insgesamt gemeint. (vgl. exemplarisch Theuerkauf, Einführung, 1991 oder Rusinek, Einführung, 1992). Pandel führt unter Interpretationsarten Teilschritte auf, die (nicht nur) in meinem hier vorliegenden Beitrag der inneren Quellenkritik zugeordnet werden, mit der die einzelne Quelle kritisch erschlossen werden soll. „Übersetzende Interpretation“ (Pandel, Quelleninterpretation 2000, S. 171), „Analysierende Interpretation“ (172), die den „Text zuallererst für sich allein nimmt“ und erschließt, „was gesagt“ und noch nicht „was gemeint“ ist, Teile der „Ideologiekritischen Interpretation“ (S.172) leisten nicht mehr, als die immanente, innere Quellenkritik das üblicherweise tut. – Bei Pandel bleibt unter

versucht werden, verschiedenen Quellen und Materialien in Bezug zu einander zu setzen: Ohne eine über die einzelne Quelle hinausgehende, vergleichende Interpretation können Vergangenheitspartikel nicht so gesichert erarbeitet werden, dass sie eine valide Grundlage für die eigene Konstruktion historischer Narrationen bilden.

Sichtbar werden kann diese Einzelkompetenz z.B. in folgenden Verfahrensweisen: Übereinstimmungen und Widersprüche zwischen den herangezogenen Materialien erkennen und benennen; feststellen, ob die einzelnen Dokumente sich ergänzen und erweitern oder nebeneinander stehen, ob die vorliegenden Informationen schon zur Beantwortung der Frage ausreichen oder ob weitere Materialien zu suchen sind. Zu den Operationen gehören etwa auch Verfahren der Umorganisation der in den Quellen enthaltenen Informationen, etwa ihre Eintragung in eine Zeitleiste bzw. eine Tabelle, welche es erleichtert, Übereinstimmungen, Differenzen, Ergänzungen und Widersprüche augenfällig zu machen.²⁷

Interpretation kann ohne Theorie- und Inhaltsbezug nicht auskommen. So muss z.B. „*Perspektivität*“ als Prinzip bewusst sein, damit in der vergleichenden Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven „*Multi-Perspektivität*“ in den Blick kommen kann. Die eigene „*Gegenwartsgebundenheit*“ muss erkannt sein, damit die Standortgebundenheit auch der eigenen Interpretation mitgedacht werden und im Diskurs thematisiert werden kann.

Ist die „*Kontextgebundenheit aller historischen Phänomene*“ erkannt, kann nach Gemeinsamkeiten und Abweichungen zwischen Quellen gesucht und über Gründe für Abweichungen nachgedacht werden. Ziel ist, aus dem Vergleich der Materialien jeweils (möglichst) begründet ausgewiesene Vergangenheitspartikel bestimmt zu haben, die sich aus der kritischen Analyse der Quellen und ihrer Einordnung ergeben, wobei eigene Schlüs-

„Quellenkritik“ bei näherem Hinsehen nur übrig, was andere unter „äußerer Quellenkritik“ verstehen. – Man kann, wenn man will und das offen legt, durchaus so verfahren, allerdings ist der Satz „Kritik ist jene Operation, die aus Quellenaussagen empirisch triftige Daten und Tatsachen macht.“ (S. 160), mit dem Pandel das Kapitel 7.3 Kritik einleitet, dann aber ebenso fehl am Platz, wie die Bezüge auf Rösen, der [irritierender Weise] der Quellenkritik die „Funktion einer nicht hintergehbaren Kontrollinstanz über den Tatsachengehalt jeder historischen Aussage“ zuweist. – Kurz und gut, mehr begriffliche Stringenz hätten der Pandelschen Monographie an dieser Stelle gut getan.

27 Eine solche tabellarische Übersicht muss nicht chronologisch, sondern kann auch nach anderen Gesichtspunkten (etwa Informationen zu Orten, Personen etc.) organisiert sein. Sie entspricht tendenziell einer Form des Exzerpierens und der Inventarisierung von Informationen in einem Zettelkasten. Sofern sie chronologisch erfolgt, kann sie auch bereits (intendiert oder nicht) Protoformen der späteren Narrativierung enthalten bzw. unwillkürlich vorprägen.

se möglichst präzise gekennzeichnet und begründet werden sollten, und zwar unter Bezug auf die Quelle. – Dass aber auch dieser erste, sehr an die einzelnen Quellen gebundene Schritt der Kontextualisierung nicht gelingen kann, ohne dass Deutungsmuster zugrunde gelegt werden, muss klar sein.

Im Geschichtsunterricht und in anderen Feldern der Geschichtskultur wird der Entwicklung der im Fokus Vergangenheit zu verortenden Interpretationskompetenz meist nur wenig Raum gegeben. Weil sich die *empirische Triftigkeit* von Narrationen gerade daraus ergibt, wie sorgfältig bei der Bestimmung der Vergangenheitspartikel vorgegangen wurde, weil Quellenarbeit in der Phase der Interpretation ganz eindeutig als Teil einer umfassenderen Re- (oder De-) Konstruktion bewusst wird, weil die Überlappung mit anderen Kompetenzbereichen sehr deutlich wird, sollte gerade der Interpretation, die auf Vergangenheitspartikel zielt, Raum gegeben werden.

2.1.4 Weitere definatorische Klärungen

Der Begriff „Vergangenheitspartikel“ ist Gegenstand eines innerdisziplinären Rekurses geworden. Eine Begriffsklärung ist deshalb nahe liegend. Auch weitere im Kontext der Re-Konstruktion häufig genutzte Termini, wie „Fokussierung“ oder „empirische Triftigkeit“ werden kurz geklärt, bevor der zweite Teilschritt der Re-Konstruktion, die Erstellung einer historischen Darstellung, betrachtet wird.

Wir verstehen unter **Vergangenheitspartikeln** plausible Konstrukte, die im Fokus auf Vergangenes erarbeitet werden. Durch präzise Quellen- (und Literatur-) Bezüge wird idealer Weise Transparenz über ihre Grundlagen hergestellt. Schon aus prinzipiellen Gründen können Perspektivität der Quellen, Partialität der Überlieferung, die Selektivität und Perspektivität, die in der Fragestellung, aber auch in der Wahrnehmung des sich mit Geschichte Befassenden stecken, nicht überwunden werden. Es handelt sich bei den Vergangenheitspartikeln also keineswegs um Stücke „der“ Vergangenheit, wie Hans Jürgen Pandel das in seiner unnachahmlichen Polemik einmal behauptet hat. Es geht vielmehr um den methodisch regulierten Versuch, Bausteine – Partikel eben – zu erschließen, die helfen, vergangene Phänomene zu erfassen, in einer Weise, die die Quellen nahe legen.

Bei der Überprüfung der **empirischen Triftigkeit**²⁸ wird der Blick vorrangig auf diese Vergangenheitspartikel und auf den Prozess gewendet, in

28 Zu Triftigkeit vgl. u.a. Rösen, Vernunft, 1983

dem sie erarbeitet/wahrgenommen wurden. Es geht um die Wahrnehmung historischer Erfahrungen, um deren Erschließung aus Quellen. Eine an der historisch-kritischen Methode ausgerichtete Rekonstruktion, die etwa in den eben dargestellten Schritten abläuft, erhöht die empirische Trifftigkeit von Vergangenheitsbezügen.

Die **Fokussierung**, die Ausrichtung, in der der Umgang mit Quellen erfolgt, ist die auf Vergangenes. Dabei muss wiederum mitgedacht werden, dass die Vergangenheit, auch wenn sie als eigene Wirklichkeit akzeptiert wird, für jeden „damalige Zeitgenossen“ immer nur in seiner eigenen Brechung und eben nicht als subjektunabhängig und in diesem Sinne „wahr“ vorlag. Diese Einsicht in den Konstruktcharakter, den vergangene Wirklichkeit auch für die Zeitgenossen haben muss, kommt zusammen mit der Einsicht in das Prinzip der Retro-Perspektivität, des perspektivischen Blicks aus der Gegenwart auf die Vergangenheit, der ggf. zusätzlich durch ein auf Zukunft gerichtetes Interesse gelenkt wird. – Trotz dieser unhintergehbaren Bedingungen: In der Fokussierung auf Vergangenes ist es das Interesse, eine möglichst plausible Vorstellung über das vergangene Phänomen zu schaffen, eine Vorstellung, die so plausibel ist, dass sie im interdisziplinären Diskurs wie in lebensweltlichen Zusammenhängen akzeptiert werden kann – zumindest so lange, bis eine andere Interpretation vorgelegt wird, die Fachleuten und Laien mehr überzeugt.

Vergleicht man die hier vorgelegten Überlegungen zum ersten Teilschritt der Re-Konstruktion mit den Aussagen anderen Geschichtsdidaktiker zur Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, ergeben sich große Übereinstimmungen z.B. auch mit den Kernaussagen in der Pandelschen Monographie zur Quelleninterpretation.²⁹ Der kritische und (selbst-)reflexive Umgang mit Quellen kann sich nicht in einer durch Handreichungen und Raster reglementierten Fertigkeit erschöpfen.³⁰ Das Schreiben einer Geschichte auf der Grundlage der Ergebnisse der Interpretation ist unerlässliches Ziel. – Von Beiträgen, die angeblich Methodenkompetenz schulen, aber nicht zu einem selbst-Denken von Geschichte führen wollen, distanzieren mich aber. Insbesondere ist mit der Interpretation der Quellen/dem Herausarbeiten der Vergangenheitspartikel die Re-Konstruktion längst nicht erledigt. Es fehlt der entscheidende Teil.

29 Auch wenn Termini z.T. unterschiedlich benutzt werden (vgl. Anm. 26), die zentralen Überlegungen können durch eine einfache Übersetzung auf einander bezogen werden, ein sachorientierter Diskurs ist möglich.

30 Diese Feststellung wäre auch ganz ohne Polemik möglich ...

2.2 DARSTELLEN IN EINER HISTORISCHEN NARRATION

2.2.1 Zur theoretischen Einordnungen

Die Vergangenheitspartikel sind nämlich nicht mehr als Bausteine, auf die bei der Entwicklung historischer Narrationen rekuriert wird. Sie werden vom „Autor“³¹ der historischen Narration deutend und Sinn bildend in einen Zusammenhang gebracht. Erst das auf diese Weise neu entstehende Ganze ist die historische Narration. Deshalb steht die Erschließung historischer Erfahrungen aus Quellen (und/oder der Historiographie oder anderer Expertenäußerungen) nicht auf der einen Seite und die Darstellung der Ergebnisse dieser Erschließung auf der anderen. Eine Re-Konstruktion entsteht vielmehr erst dadurch, dass, mit Hilfe von (idealer Weise methodisch reguliert erschlossenen) Vergangenheitspartikeln eine historische Narration erarbeitet wird, die die historische Frage beantwortet, u.a. indem sie den Zeitverlauf deutet. Wiederum idealer Weise erfolgt auch die Erarbeitung und das Verfassen der „Darstellung“ auf eine methodisch kontrollierte, in Schritte unterteilbare Weise. – Dass die geschichtstheoretische Grundeinsicht über die Methodisierbarkeit der historischen Darstellung zunehmend zum Allgemeingut (= Konvention) zumindest für die Historikerausbildung wird, zeigen aktuelle Publikationen, die der Einführungen in das Studium der Geschichte dienen: Sie lassen den Überlegungen über das Schreiben von Geschichte Raum.³²

Die Vergangenheitspartikel erhalten erst dadurch, dass sie zusätzlich mit „Sinn für“ versehen werden, ihre je spezifische Bedeutung für die jeweilige Fragestellung. Das heißt, dass ein und derselbe Partikel in mehrere (aber nicht beliebig) unterschiedliche Kontexte eingebunden werden und zu verschiedenen in sich jeweils empirisch, narrativ und normativ triftigen Geschichten beitragen kann. Das „Was“, für das der/die Partikel ste-

31 Unter „Autor“ wird nicht nur der Verfasser eines schriftlichen Werks verstanden, sondern ebenso der Ausstellungsmacher, der Filmemacher, der Gestalter von Bild-Text-Erzählungen oder Bild-Erzählungen, bis hin zu den Urhebern historischer Narrationen, die, wie im z.B. Theater, auch die Körpersprache nutzen, um zu erzählen. – Ein Schlaglicht auf die Vielfalt dessen, was mit „Geschichtsdarstellung“ gemeint sein kann, wirft der Sammelband Borso/Kann, Geschichtsdarstellung, 2005, der auf Vorträge im Rahmen des Graduiertenkollegs „Europäische Geschichtsdarstellungen“ und auf Festvorträge der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf zurückgeht.

32 Vgl. Howell/ Prevenier, Werkstatt, 2004; Schmale, Schreib-Guide, 2006; Eder et al., Geschichte, 2004; Furrer, Geschichte, 2003; Braudel et al., Geschichte, 1998; Kolmer/ Rob-Santer, Geschichte 2005; Conrad/Kessel, Geschichte 1994; im Gegensatz dazu z.B. Brandt, Werkzeug, ¹³1992; Boshof et al, Einführung, ⁵1997.

hen, wird also auch durch den Kontext mitbestimmt; die **Kontextualisierung** wiederum hängt von der Fragestellung ab, auf die geantwortet werden soll. Teil der Kompetenz, eine historische Darstellung zu entwickeln ist also, sich für plausible Kontextualisierungen zu entscheiden.

Die „Autoren“ historischer Narrationen wollen mit ihrer Darstellung etwas erreichen. Jörn Rüsen greift dies auf abstraktem Niveau in seinem Regelkreis historischen Denkens auf,³³ der in der Modifikation durch Andreas Körber und Wolfgang Hasberg³⁴ dem hier vorgestellten Kompetenz-Strukturmodell zugrunde liegt. Als Ziel, oft zugleich als Anlass für historische Denkprozesse wird die historische Orientierung identifiziert. Orientierungsbedürfnisse können in den historischen Fragen, die den Denkprozess in Gang setzen und halten explizit zum Ausdruck kommen. Aber selbst wenn die Fragestellungen keine Gegenwarts- und Zukunftsprobleme aufgreifen, sondern auf eine vergangenheitsorientierte Auseinandersetzung mit historischen Entwicklungen, historischen Gegebenheiten und Begebenheiten zielen, können die Narrationen, die als Antwort entstehen, jederzeit orientierungsrelevant für Gegenwart und Zukunft werden.³⁵ Dies gehört zum menschlichen Erfahrungsschatz, der „da ist“ vor jeder wissenschaftlichen Durchdringung und Aufarbeitung³⁶ und der Teil des Urvertrauens ist, aus vergangenen Erfahrungen lernen zu können, indem sie mit Sinn für Gegenwart/Zukunft versehen werden. – Von der Absicht, die mit der historischen Narration verfolgt wird, hängt es ab, wie die Re-Konstruktion und ihre Darstellung angelegt werden. Dafür sind **Vorentscheidungen** zu treffen (vgl. Kapitel 2.2.2), wobei diese nicht notwendig explizit erfolgen bzw. implizit erkennbar sein müssen, sondern auch unbewusst bleiben können.

Idealtypisch lassen sie sich auf jeden Fall unterscheiden und in Verfahrensschritten methodisieren; die jeweils notwendigen Kompetenzen können benannt und beschrieben werden. – Neben der bereits angesprochenen Entscheidung für Kontextualisierung zählt auch die Entscheidung für die **Fokussierung**³⁷ dazu, also für die Ausrichtung der historischen Narra-

33 Rüsen, Vernunft, 1983, S.26.

34 Hasberg/Körber, Hasberg/Körber, Geschichtsbewusstsein, 2003.

35 Vgl. Schreiber, Kompetenzbereich Orientierungskompetenz, in diesem Band S. ■■■.

36 Rüsen, Faktizität, 2006.

37 Die in der So genannten Sechsermatrix festgehaltene Einsicht, dass die Auseinandersetzung mit Vergangenheit/Geschichte in unterschiedlichen Fokussierungen erfolgen kann, dass historische Orientierung sich aus einem Zusammenspiel aller drei Fokussierungen und der beiden Basisoperationen des Re- und De-Konstruierens ergibt, gehört zu den wichtigsten Einsichten aus dem FUER-Projekt. Vgl. ZGD (2003); vgl. auch das Glossar in diesem Band S. ■■■.

tion auf Vergangenes, auf die Orientierung von Gegenwart/Zukunft mit Hilfe von Vergangenen, auf den Vollzug der Narrativierung, bzw. (idealer Weise) auf eine gleichwertige Berücksichtigung aller drei Foki. Eng verknüpft damit ist die Entscheidung für **Deutungs- und Sinnbildungsmuster**: Für die historische Orientierung unterscheidet Rüsen vier Sinnbildungsmuster (traditional, exemplarisch, kritisch, genetisch);³⁸ seine Überlegungen haben inzwischen große Reichweite bekommen. Obwohl sie ausdifferenziert und modifiziert wurden, hat bislang niemand sie grundsätzlich in Frage gestellt. Dass die einzelnen Sinnbildungsmuster nie in idealtypischer Form vorkommen, ist ebenso unstrittig, wie dass sie explizit, viel häufiger implizit und latent als „Plan“ für die eigene Re-Konstruktionsleistung dienen können³⁹ und ebenso als Analysekriterium für vorliegende Narrationen.⁴⁰

Für die über Vergangenes gefällten Sach- und Werturteile⁴¹ werden Deutungsmuster benutzt, die z.B. überzeitlich angelegt sein können⁴² oder von der eigenen Gegenwart aus gedacht werden⁴³ oder zur Erklärung historischer Phänomene ex post geschaffen wurden.⁴⁴ Sie können damalige Sinnbildungen zu Tage fördern und von den Autoren explizit als Grundlage für heutige Sinnbildungen angeboten werden. Auf derartige Orientierungsangebote kann der Autor aber auch ebenso bewusst verzichten.

Diese Vorentscheidungen, die im Vorfeld bzw. während der Erarbeitung der historischen Narration getroffen werden müssen, schlagen sich auch als **Präzisierung bzw. Modifizierung der historischen Fragestellung** nieder, die den Prozess historischen Denkens in Gang setzt und hält.⁴⁵

38 Vgl. u.a. Rüsen, Orientierung, 1994, S.38; am häufigsten zitiert wird wohl Rüsen's prägnante Zusammenstellung im Handbuch der Geschichtsdidaktik (Rüsen, Erzählen, 1997).

39 Vgl. Barricelli, Schüler, 2005, v. Borries, Bildung, 2003 sowie schon ders., Geschichte denken, 1988; Pandel, Erzählen, 2002.

40 Vgl. Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2008

41 Jeismann, „Geschichtsbewußtsein“, 1980; Jeismann, Rem tene 1999; Jeismann, Geschichtsbewusstsein, 1988.

42 Überzeitlich angelegt sind z.B. überfachliche Kategorien, die menschliches Agieren und Betroffen-Sein systematisieren (Raum, Wirtschaft, Kommunikation, Herrschaft), und zwar je zeitspezifisch modifiziert, aber jeweils klar identifizierbar in Erscheinung treten.

43 Die Erfahrung mit „neuen“ Umweltproblemen ließ nach historischen Wurzeln, nach Vergleichbarem, nach positiven oder negativen Vorbildern für die Bewältigung suchen. Das Fragemuster, nicht die inhaltsbezogene Kategorie war in diesem Fall also bekannt.

44 Spezifisch zeitliche Deutungsmuster, wie Epochenbegriffe oder Zeitverlaufs-Strukturen wären Beispiele. Vgl. Schöner, Graduierung Epochenbegriffe, Bauer, Graduierung von Fortschritt als Zeitverlaufsvorstellung, in diesem Band S. ■■■■.

45 Schreiber, Kompetenzbereich Fragekompetenzen, in diesem Band S. ■■■■.

Auch hier gilt, was im Zusammenhang mit der Veränderung von Fragestellungen aufgrund der vorgefundenen Quellenlage und der sich ergebenden Quellenbefunde in Kapitel 2.1. bereits festgestellt wurde: Wir haben es mit einem Überlappungsbereich mit dem Kompetenzbereich der Historischen Fragekompetenzen zu tun, wobei der Zusammenhang mit historischen Methoden offen zu Tage liegt. Die dafür notwendigen Kompetenzen können problemlos ausgewiesen werden.

Auch wenn das „Wie“ der Darstellung nur idealtypisch vom „Was“ getrennt werden kann,⁴⁶ geht es in Kapitel 2.2.3 um das „Wie“ der Darstellung, um die Kompetenz, die **Adressaten/Rezipienten** historischer Narrationen zu bedenken, um die Kompetenz zum Umgang mit den für historische Narrationen geeigneten **Gattungen** und um die Kompetenz zur Beachtung **medienspezifischer Vorgaben**.

Es werden dabei Verfahren, also Prozesse des historischen Denkens ebenso betrachtet, wie Strukturen, die der Sachkompetenz zugehören und sich in den Verfahrensweisen der Re- und der De-Konstruktion verflüssigen. – Für die Auseinandersetzung mit dem Wie historischer Narrationen wurden und werden in der Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik Philosophie (Arthur C. Danto⁴⁷, Paul Ricoeur⁴⁸, Hans Michael Baumgartner⁴⁹, Jörn Rüsen) und Literaturwissenschaft (Hayden White⁵⁰, Gérard Genette⁵¹

46 Vielleicht ist das der Grund, warum Textanalysen von Literaturwissenschaftlern zwar prima vista erkennen können, dass auch Clio dichtet, nicht aber, dass Gattungen oder Plots, die aus der Literaturanalyse bekannt sind, mediale Gestaltungsprinzipien, die die Medienwissenschaften erschließen, ihre Rolle und Funktion verändern, wenn sie im Zuge der historischen Sinnbildung verwendet werden. – Am Beispiel ausgewählter historiographischer bzw. (geschichts-) philosophischer Werke (von Ranke über Tocqueville zu Burkhardt, Herder, Nietzsche) erarbeitete White sich die Einsicht, dass jede historische Darstellung notwendig den Kriterien und Kategorien literarischer Darstellungen unterliege, also narrativ verfasst sei (White, *Metahistory*, 1991 (1973)). Jörn Rüsen greift diese Einsichten auf, unterfüttert sie aus philosophisch-historischer Perspektive und wendet sich gegen die „Wissenschaftsvergessenheit der Narrativitätsthese [...], ohne hinter deren Errungenschaften zurückzufallen, also ohne die narrative Eigenart historischen Denkens und Wissens zugunsten eines Wissenschaftsideals zu übersehen, das an anderen als historisch arbeitenden Wissenschaften entwickelt und dazu angetan ist, die Spezifik des Historischen in der Erkenntnisarbeit der Geschichtswissenschaft zu übersehen.“ (Rüsen, *Orientierung*, 1994, S. 37f.).

47 Danto, *Philosophie*, 1980 (Original 1964).

48 Ricoeur, *History* 1985; Ricoeur, *Rätsel*, 1998; Ricoeur, *Gedächtnis*, 2004; Ricoeur, *Geschichtsschreibung*, 2002.

49 Baumgartner, *Struktur* 1975; Baumgartner, *Erzählstruktur*, 1982; Baumgartner, *Narrativität*, 1997.

50 White, *Klio*, 1986; White, *Bedeutung*, 1990; White, *Metahistory*, 1991.

, Schönert⁵²) für besonders bedeutsam erachtet. Die Einsichten, Methoden, Kompetenzen dieser Disziplinen müssten mit den spezifisch historischen Fragestellungen in einen so engen Zusammenhang gebracht werden, dass es nicht um eine einfach Übernahme von Erkenntnissen und Methoden gehen kann. Es wäre vielmehr eine trans-disziplinäre Zusammenarbeit notwendig.⁵³ Bislang steht sie noch weitgehend aus.

Die Akte, in denen die historischen Narrationen schließlich manifest werden, bringen den Prozess der Re-Konstruktion zum Abschluss (vgl. 2.2.4). Die explizit, implizit oder latent vollzogenen Überlegungen finden dabei ihre Form.⁵⁴ Bei der Bestimmung der Kompetenzen, die in dieser Phase notwendig sind, kann auf Überlegungen aus der geschichtswissenschaftlichen Literatur zurückgegriffen werden. In den letzten Jahren ist nämlich einerseits das Interesse der Geschichtswissenschaft an einer Methodisierung des (Schreib-) Prozesses gestiegen.⁵⁵ Unter den entsprechenden Publikationen finden sich auch Leitfäden, die jungen Studierenden konventionelle Formen des Schreibens vermitteln wollen.⁵⁶

51 Genette, G.: Die Erzählung. Aus dem Französischen von Andreas Knop, mit einem Nachwort hg. von Jochen Vogt. München ²1998 (Genette hat als Literaturwissenschaftler die Erzähltheorie vorangebracht, indem er die (auch für die Geschichtstheorie, Geschichtsdidaktik, Historiographieforschung bedeutsamen) Überlegungen zur Bestimmung von Fokus bzw. Erzählerposition eines narrativen Textes, die Unterscheidung zwischen „Wie“ ‚discours‘, (plot) und ‚histoire‘, (story) ausdifferenzierte (Genette unterscheidet das Was (*histoire*) und differenziert das Wie nach *récit* (Erzählung/Gattung) und *narration* (*Aussage-Akte*). – Weil das Ziel der Literaturwissenschaftler vorrangig die Textanalyse ist, sind ihre Ergebnisse für die Geschichtstheorie /Geschichtsdidaktik vor allem als Grundlage für die De-Konstruktion von Bedeutung. (Bei den kategorialen Schulbuchanalysen, die in Eichstätt durchgeführt wurden (Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2008), erwies sich u.a. die Bedeutung von „Intertextualität“ und „Paratexten“ für die Analyse. Die Auseinandersetzung hiermit kennzeichnet einen weiteren Arbeitsschwerpunkt Genettes).

52 Schönert, Status, 2004.

53 Für die „Narratologie“ als „Wissenschaft vom Erzählen“ hat Jörg Schönert, Mitglied der Forschergruppe Narratologie an der Universität Hamburg (2001-2007) die Veränderungen aufgezeigt, die sich ergeben, wenn sich der Gegenstand der Analysen innerhalb der Literaturwissenschaft über die Epik hinaus erweitert (transgenerisch), wenn er nicht mehr nur fiktionale, sondern auch faktuale Texte umfasst, wie sie in der Lebenswelt und in anderen Wissenschaftsbereichen entstehen (interdisziplinär), wenn er sich über die Schriftform hinaus ausweitet (intermedial) (Schönert, Status, 2004).

54 Diese manifeste Form ist der Ausgangspunkt, an dem die Basisoperation der De-Konstruktion ansetzt.

55 Schmale, Schreib-Guide, ²2006.

56 An manchen Stellen werden Hilfen dabei verabsolutiert; Seminararbeiten, Protokolle, Rezensionen oder gar Dissertationen können eben nicht nur auf eine Art verfasst werden.

Andererseits finden sich in der empirischen und an der Pragmatik des Geschichtsunterrichts interessierten Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren Beiträge, die unter „Schüler schreiben Geschichte“ zusammengefasst werden können. Unter den Autoren sind z.B. Michele Baricelli⁵⁷, Peter Gautschi⁵⁸, Josef Memminger⁵⁹, Hilke Günther-Arndt⁶⁰, Wolfgang Hasberg⁶¹, Hans Jürgen Pandel⁶², Bodo von Borries⁶³.

Im Folgenden werden die Teilschritte, die das Verfassen einer historischen Darstellung methodisieren, näher vorgestellt. Die Überlegungen zu den Einzelkompetenzen werden eingangs jeweils an Personen konkretisiert, die Erfahrungen im eigenständigen Umgang mit Vergangenheit/ Geschichte haben. Im Anschluss daran erfolgen Elementarisierungen, die sich auf im Umgang mit Geschichte weniger Erfahrene beziehen.

2.2.2 Historische Narrationen verfassen – Vorentscheidungen treffen

Kompetenz, die zugrunde gelegten Fragestellungen zu reflektieren, gegebenenfalls zu revidieren oder auszudifferenzieren

Wenn im Arbeitsprozess die recherchierten und interpretierten Materialien und die Ausgangsfrage aufeinander bezogen werden, können sich Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten ergeben, die Fragestellung zu verändern. Modifikationen liegen z.B. dann nahe, wenn die bisherigen Einschätzungen, die sich in der gewählten Fragestellung spiegeln, mit den vorliegenden Quellenbefunden nicht in Einklang zu bringen sind, wenn nach der Quellenarbeit Kontextualisierungen plausibel erscheinen, die vorher noch nicht gedacht werden konnten oder wenn, aufgrund der herausgearbeiteten Vergangenheitspartikel, sich unerwartete Orientierungschancen für aktuelle Probleme ergeben.

Wer erstmals im Archiv arbeitet, wird nicht selten feststellen, dass seine ursprünglichen Fragen und die Quellenbefunde auseinander laufen, bis dahin, dass überhaupt keine einschlägigen Quellen aufzufinden ist. In dieser für einen Novizen unerwarteten und frustrierenden Situation braucht er Hilfe. Diese kann darin bestehen, noch einmal in die Heuristik zurück-

57 Mehrere Beiträge im Umfeld seiner Dissertation: Baricelli, Schüler, 2005.

58 Gautschi, Geschichte, 2005.

59 Memminger, Schüler, 2007.

60 Günther-Arndt, Wollfaden, 1985.

61 Hasberg, Geschichte, 1999.

62 Pandel, Geschichte, 1988,

63 Borries, Hexenverfolgung, 1988

zugehen (Erfolgte die Suche am falschen Ort?), noch einmal gemeinsam zu versuchen, die Quellen zu analysieren, zwischen den Zeilen zu lesen, Rahmenbedingungen zu beachten etc. oder beim Herausarbeiten der Vergangenheitspartikel zu helfen. Konkrete Leitfragen können ein Hilfsmittel sein, das zum Erfolg führt. Der Lernende wird besonders durch Fragen unterstützt, die Operatoren (also handlungsleitende Verben) plus Fragewörter enthalten: „Versuche herauszufinden, wer den Text warum aufgeschrieben hat! Passt zusammen, was Du wissen willst und was der Verfasser der Quelle festhalten wollte?“

Für den Lernenden wäre wichtig, sich bewusst zu werden, wo ihn die Recherche, die Analyse und die Interpretation (dennoch) weiter gebracht haben (auch wenn z.B. eindeutige Antworten fehlen), inwiefern das vorliegende Material auf zwar noch nicht ausdifferenzierte, aber bereits in der Ausgangsfrage angelegte Aspekte verweist, inwiefern ganz Neues im Material steckt, das den historisch Denkenden dann aber auch interessieren und weiterbringen sollte.

Weil das Abstimmen von Fragestellungen, erhobenen und erhebaren Vergangenheitspartikeln und der geplanten Narration in der Regel zum Ziel haben soll, einen in sich schlüssigen, triftigen „Text“ zu entwickeln, lassen sich die Operationen und die dafür notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften recht gut bestimmen. Nötig ist zum einen eine Fragestellung, die die Narration als ganze trägt, zum anderen besteht Bedarf an verfahrensbezogenem Fragen, die die Erarbeitung der Narration strukturieren helfen.

Zur Entwicklung derartiger gibt es Strategien, auf die auch in der Literatur hingewiesen wird: „*Mapping*“ hilft, Zusammenhänge herzustellen; Listen erleichtern es, chronologische oder thematische Abfolgen und Zusammenhänge zu erkennen, strukturierende Fragen, z.B. nach Akteuren, nach Motivationen, nach Zufällen und dem Umgang mit ihnen, weisen auf mögliche „Strickmuster“ für die zu erstellenden Narrationen voraus.

Es ist ein Indikator für das erreichte Kompetenzniveau, ob bei der Entwicklung von Leitfragen auf Vorbilder, zumindest auf bekannte Konzepte und Deutungsmuster zurückgegriffen wird/werden muss/ werden kann, ob nach Hilfen/Anleitungen gefragt wird, ob bereits Bekanntes in neue Kombinationen erprobt wird oder ob ganz neue Ansätze gesucht werden können.

Zurecht weist z.B. Wolfgang Schmale in seinem Schreib-Guide darauf hin, dass über die jeweils getroffenen Entscheidungen gesprochen werden soll: Die Qualität historischer Re-Konstruktion kann durch Diskurs gesteigert/gesichert werden. In der Kommunikation wird z.B. deutlich, ob der Lernende den Qualitätszuwachs (oder die Qualitätsminderung) erkannt

hat, die sich durch die Modifikation der Fragestellung ergeben, ob ihm bewusst ist, dass neue Fragen durchaus eine neue Materialsuche bzw. andere Verfahren beim Umgang mit bereits vorhandenem Material erfordern können, ob einmal angelegte Fokussierung erweitert werden können, damit z.B. ein Zusammenhang zwischen allen drei Zeitdimensionen hergestellt werden kann. –

Verfahrensbezogene Fragen können durchaus in Leitfäden vorliegen. Doch auch dann wäre es sinnvoll, mit den Lernenden zu klären, ob nach deren Meinung der Leitfaden in der besonderen Situation ausreicht oder ob er erweitert werden muss. – Im Sinne einer Förderung der (Selbst-)Reflexion und der Entwicklung von Orientierungskompetenz, sollte, wenn sie nicht von Lernenden selbst gestellt wird, die Frage nach der Bedeutung der geplanten Narration für ihn selbst angeregt werden.

Kompetenz, die Fokussierung zu wählen

Eben ist angesprochen worden, dass die Fokussierung, die der Narration gegeben werden soll, bereits in der Fragestellung angelegt ist. Ein Autor, der zum Umgang mit den drei Fokussierung fähig ist, kann nicht nur die Vergangenheit ins Zentrum rücken oder die Absicht, seine Gegenwart/Zukunft mit Hilfe von Rückgriffen auf vergangene Erfahrungen zu orientieren. Er kann auch die jeweils anderen Zeitdimensionen einbeziehen, kann innerhalb der Narration Zeitverläufe mit unterschiedlicher Reichweite betrachten und aufeinander beziehen, er kann die Fokussierung seiner Narration immer wieder auf einer Metaebene überdenken.

Unumstritten sollte sein, dass zur Kompetenz, historische Narrationen zu fokussieren, das Wissen gehört, dass historische und gegenwärtige Erfahrungen aufeinander bezogen werden können, auch die Einsicht, dass es sich dabei um den bewussten Vollzug von Akten der Sinnbildung handelt, wie sie in der Lebenswelt ständig stattfinden. Der Bezug auf lebensweltliche Erfahrungen und damit auf das Urvertrauen⁶⁴ in die Möglichkeit historischer Sinnbildung, sollte es erlauben, im je konkreten Fall persönlichen Gewinn aus der Erarbeitung der Narration zu ziehen, und sei es daraus, dass eine historische Entwicklung gedeutet, und damit Mechanismen des Weltverstehens erlernt werden, oder dass „triftige“ Narrationen⁶⁵ entwickelt werden können.

54 Rösen, Faktizität, 2006

65 Die Hoffnung, dass triftige Sinnbildungen tragfähiger für das Welt-Selbst- und Fremdverstehen sind, auch kommunizierbarer sind, lässt sich vermutlich auch aus der Urer-

Von der Quellenlage, den Fragestellungen und der gewählten Fokussierung, und den bisherigen Überlegungen zu den Kontexten (vgl. *Mapping*), hängt die Entscheidung für als adäquat empfundene **Deutungs- und Sinnbildungsmuster** ab. Bei der historischen Sinnbildung können Vorbilder gesucht oder neue Wege gegangen werden. Hans Jürgen Pandel geht von einem Spielraum zwischen „nacherzählen“ und „neu erzählen“ aus.⁶⁶ Dabei bekommt auch die Entscheidung für die Gattung, der die Narration zugehören soll, Gewicht und für das Medium, in dem sie präsentiert werden soll. Das „Was wird erzählt?“⁶⁷ und das „Wie wird erzählt?“ berühren sich früh.

In diesen Prozessen der Entwicklung der Narration entscheidet sich, inwiefern narrativ und normativ triftig erzählt wird. Dafür ist insbesondere auch die Wahl der Kontextualisierung von Bedeutung.

Kompetenz, die Narration in inhaltsbezogene Kontexte zu stellen und sie deutend zu strukturieren

Von sich anbietenden Kontexten war z.B. bereits im Zusammenhang mit dem *Mapping* oder der Erstellung von Listen die Rede. Die Strukturierung der Narration kann z.B. erfolgen, indem bezogen auf die im Blick stehenden Entwicklungen, Zustände, Zusammenhänge nach Kategorien gesucht wird, die die damalige Situation erklären, und sie ggf. als bedeutsam auch für die Gegenwart ausweisen. – Die Überlappung sowohl mit Sachkompetenz als auch mit Orientierungskompetenz liegt auf der Hand.

Deutungs- und Sinnbildungsmuster, bereits bekannte und erprobte oder neue, werden genutzt, um schlüssige Argumentationen, eine narrative Struktur also, aufzubauen. Das erreichte Niveau der Kompetenz zeigt u.a. darin, über welches Repertoire an Mustern verfügt werden kann (Überlappung mit Sachkompetenzen) und auf welche Weise sie wieder verflüssigt werden können, wie vernetzt die Erklärungsmuster zur Rekonstruktion genutzt werden, ob Impulse aus der Historiographie und/

fahrung der Historizität von Mensch und Welt ableiten, und eben aus dem Urvertrauen in historischen Sinn, das aber, wie Rüsen betont, wissenschaftlich nicht belegbar und damit auch nicht als eindeutiges Regelwissen „lehrbar“ ist.

66 Pandel, *Erzählen*, 2002; Pandel, *Erzählen*, 2004.

67 Literaturwissenschaftler bezeichnen das „Was“, je nachdem welcher Schule sie sich zuordnen, mit *fabula* (Tomaševskij), *histoire* (Todorov), *story* (Forster, Chatman) oder *Handlung* (Martinez und Scheffel) und das „Wie“ mit *sujet*, *discours*, *plot*, *Darstellung*. Folgt man dem französischen Erzähltheoretiker Genette, so wird das Wie in *récit* (Erzählung als Gattung) und *narration* (Akt der Darstellung/Erzählung) aufgeteilt; für das Was bleibt er bei *histoire*.

oder aus geschichtskulturellen Öffentlichkeit(en) aufgegriffen und verarbeitet werden, inwiefern ein bewusster Bezug zum eigenen Selbst-, Welt- und Fremdverstehen hergestellt werden kann (Überlappung zu den Orientierungskompetenzen).

Ein Ziel kann sein, durch die Kontextualisierung einen in sich schlüssigen, den drei Triftigkeitskriterien entsprechenden Text zu entwickeln: Die notwendigen Operatoren und die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die die Strukturierung in Gang setzen und halten, lassen sich durch den Bezug auf diese Kriterien gut bestimmen: Um **empirische Triftigkeit** zu gewährleisten, muss der „Autor“ in der Lage sein, die Vergangenheitspartikel, die er nutzen will, auf ihre Plausibilität zu prüfen; eine Überprüfung des methodischen Vorgehens ist darin eingeschlossen. Dann muss er fähig sein, sie in empirisch triftige Kontextualisierung einzubinden, also z.B. sicherzustellen, dass die Kategorien, die zur Erklärung genutzt werden, in einem zeitspezifischen Verständnis verwendet, dass die jeweiligen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Die Überlappungen mit Sachkompetenzen, sowohl mit Begriffs- als auch mit Strukturierungskompetenzen, sind deutlich.

Die Kontextualisierung erfordert eine in sich schlüssige argumentative Verknüpfung; das Kriterium der **narrativen Triftigkeit** umfasst sie. Es geht dabei u.a. um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Transparenz, also eine klare Beleg- und Begründungsstruktur herzustellen, für eine übersichtliche Gliederung zu sorgen, bei der die strukturierenden Elemente und die zugeordneten Textpassagen sich entsprechen, eine Zeitverlaufsstruktur herauszuarbeiten, bei der diachrone und synchrone Elemente in einander greifen.

Die **normative Triftigkeit** schließlich wendet den Blick auf den Adressaten der Narration. Es geht um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die historische Narration so zu verfassen, dass ihrer Sinnbildung eine orientierende Leistung für Gegenwart und Zukunft zugetraut wird. Dies verlangt die aktuellen und die vergangenen Normen in eine werthaltige Beziehung zu einander zu bringen, die u.a. von den gewählten Sinnbildungsmustern⁶⁸ (z.B. traditional, exemplarisch, kritisch oder genetisch) abhängt.

Der Adressatenbezug umfasst nicht nur die normative Dimension, es geht auch um ein Antizipieren von zu erwartenden Niveaus, von Vorwissen und Interessen. Es geht um den Versuch eines verständlichen Darstel-

68 Rösen, Vernunft, 1983.

lens.⁶⁹ Überfachliche und fachspezifische Kompetenzen sind dafür notwendig. Insbesondere kann es um die Fähigkeit gehen, sich auf Aspekte zu beziehen, die für das Selbst-, Welt- und Fremdverstehen des Adressaten relevant sind. Die Nähe zur Orientierungskompetenz fällt auf.

Am Ende des Re-Konstruktionsprozesses entsteht immer ein „Text“, der für Rezipienten gedacht ist und ihnen zur Verfügung steht. – Man sollte nicht vergessen, dass jeder Autor etwas mit seiner Narration erreichen will. Ob seine Adressaten die Narration so nutzen, wie der Autor sich das vorgestellt hat, entzieht sich letztlich seiner Macht. Durch eine triftige Struktur (und eine adressatenangemessene Gestaltung) kann er allerdings versuchen, seine Deutungen und Sinnbildungen als plausibel anzubieten und zur Übernahme zu empfehlen. Das „Wie“ spielt hierfür eine wichtige Rolle, zum Beispiel die Wahl der Gattung und des Mediums.

Kompetenz, historische Narrationen gattungsspezifisch darzustellen

Die Unterscheidung historischer Narrationen nach ihrer Gattung ist deshalb sinnvoll, ja notwendig, weil sich der weite Textbegriff für historische Narrationen durchzusetzen scheint, der auch in diesem Beitrag zugrunde liegt: Gerade die Geschichtskultur konfrontiert uns mit immer neuen Formen historischer Narrationen,⁷⁰ die wechselnde Absichten verfolgen, sich an verschiedene Adressaten wenden, von unterschiedlicher Triftigkeit sind.

Was müssen „historische Gattungen“ leisten?

Historische Gattungen müssen Abstraktionen sein, die in der Lage sind, vorhandene historische Narrationen nach verlässlichen Kriterien zu systematisieren (dies verweist auf die Basisoperation der De-Konstruktion), vice versa, das Verfassen konkreter historischer Narrationen methodisch zu regulieren (verweist auf die Basisoperation der Re-Konstruktion). Es muss also *Typen* historischer Narrationen geben, die von Autoren und Rezipienten gekannt und in vergleichbarer Weise antizipiert werden: Die

69 Vgl. hierzu v. a. die entsprechenden, im Schnittbereich von Geschichtstheorie/-didaktik, Sprachwissenschaft und Kognitionspsychologie anzuesiedelnden Überlegungen von Alexander Schöner in Schöner/Schreiber, Schulbücher 2008 (in Vorbereitung).

70 Hypertexten in den neuen Medien; Dokudramen, Edutainment in den Museen, populärwissenschaftliche Fachzeitschriften, interaktive Videos, Schulbücher mit ins Internet ausgelagerten Paratexten, Ausstellungen mit Rahmenprogrammen, Historiographie mit Daten-DVD für Quellenanhänge etc.

Absichten, die der Autor verknüpft, wenn er sich für eine bestimmte Gattung entscheidet und die Erwartungen, die der Rezipient mit dieser Gattung verbindet, sollten sich deutlich überschneiden. Nur dann können die Funktionen, die ein Autor seiner historischen Narration zudenkt, auch erfüllt werden.⁷¹

Berücksichtigt man diese Forderungen, dann ist es sinnvoll, solche Gattungen und Gattungsbezeichnungen zu adaptieren, die Autoren und Rezipienten bereits kennen und von historischem Comic, historischem Roman, historischem Sachtext, historischen Medienpaketen, historischen Ausstellungen etc. zu sprechen. Im Alltag, z.T. auch in der Wissenschaft, ist das längst geschehen. Diese (lebensweltliche) Realität sollte reflektiert, ggf. optimiert, notfalls auch reorganisiert werden. Wichtig wäre z.B. nur solche Gattungen als *historische* zu bezeichnen, die in der Lage sind, Zeitdifferenzen und Zeitverläufe auszudrücken. Dies erklärt sich daraus, dass historische Narrationen (die über den Gattungsbegriff systematisiert werden sollen), gerade dadurch gekennzeichnet sind, dass in ihnen mindestens zwei Zeitpunkte erzählend in einen plausiblen Zusammenhang gebracht werden. Eine nur auf einen Zeitpunkt beziehbare Gattung kann deshalb keine historische Narration enthalten. – Desweiteren ist wichtig, den möglichen Quellenwert einer historischen Gattung erst in Abhängigkeit von der Fragestellung zu entscheiden. Ein *historischer Spielfilm* thematisiert ein Ereignis, das von seiner Entstehungszeit aus gesehen vergangen war. Zur Quelle wird er nicht schon dadurch, dass er „alt“ ist, sondern erst, wenn z.B. nach der Darstellungen von Monarchen in Spielfilmen der Nachkriegszeit gefragt wird. – Diese beiden Ausdifferenzierungen machen deutlich, dass nicht der etwas unscharfe Pandelsche Gattungsbegriff zugrunde gelegt wird.⁷²

Es ist davon auszugehen (und z.T. ist es bereits real), dass je selbstverständlicher historische Gattungen in die Prozesse historischen Denkens integriert sind, den einzelnen Gattungen ‚aus Erfahrung‘ bestimmte Au-

71 Es kann sich z.B. um die Funktion der historischen Orientierung in der Gegenwart/ für die Zukunft handeln, um das Fördern von Weltverstehen und/odervon Fremdverstehen, um politische oder ökonomische Interessen.

72 Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S.27-31. Es sind zwei Gattungsbegriffe, die sich bei Pandel überlagern: Einmal spricht Pandel, wie ich auch, von Gattungen als „Klios Medien“ oder als „Darstellungsformen, in denen Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule Geschichte begegnen“. Unter diese Darstellungsformen mischt er dann umstandslos „Quellen“ (S. 27); alle Quellen wohlgemerkt, nicht nur die narrativen. An anderer Stelle verwendet er "Gattung" als Überbegriff über Quelle und Darstellung. – Beide Gattungsbegriffe wären möglich; vermischt man sie, geht die Trennschärfe verloren, die gerade eingefordert werden soll.

toren zugeordnet werden,⁷³ dass Vermutungen zu den in ihnen thematisierten Wirklichkeitsbereichen, zu den Handelnden und Adressaten ange stellt werden, dass mit der gewählten Gattung bestimmte Erwartung über die Triftigkeit des Dargestellten verknüpft werden.⁷⁴

Welche Kompetenzen sind zum Umgang mit historischen Gattungen notwendig?

Für den Kompetenzaufbau liegt ein Vorgehen nahe wie im Falle der Nutzung überfachlicher Kategorien für die Erklärung historischen Wandels:⁷⁵ Zuerst müssen die zu adaptierenden Gattungsbezeichnungen gekannt werden: Eine alltagsweltlich und/oder disziplinspezifische gespeiste überfachliche Begriffskompetenz ist notwendig. Es erfolgt dann die „historische Wendung“, das heißt, in den jeweiligen historischen Gattungen muss Zeitdifferenz erfasst werden können, wobei mindestens ein Zeitpunkt in der Vergangenheit zu liegen hat.

Das Verfügen können über Schemata der „historische Gattung“ ist eine den historischen Sachkompetenzen zugeordnete Einzelkompetenz. Das Verfügen wird im Überlappungsbereich mit den historischen Methodenkompetenzen prozedural: In den Prozessen der Re-Konstruktion erfolgt das Verfassen der historischen Narration entsprechend der Merkmale der jeweiligen Gattung. Die entsprechend der Schemata der historischen Gattung verfassten Narrationen können dann in Prozess der Erarbeitung an unterschiedliche Adressatengruppen angepasst werden. – Im Falle der De-Konstruktion können die „Schemata“ aktiviert werden, um die Analyse der vorliegenden historischen Narration zu unterstützen.⁷⁶

Das auch von Pandel zum Ausdruck gebrachte Interesse an Triftigkeit⁷⁷ kann erfüllt werden, indem die Triftigkeitskriterien bei der Re-Konstruktion beachtet und deren Berücksichtigung bei der De-Konstruktion überprüft werden: **Empirisch triftig** sind die historischen Narrationen, wenn das auf gattungsspezifische Weise thematisierte Vergangene metho-

73 Historiker, Wissenschaftsjournalisten, Kuratoren, Ausstellungsarchitekten, Regisseure, Drehbuchautoren; denkbar wäre, dass sich hier Tätigkeitsfelder für an der Geschichtskultur interessierte Historiker eröffnen werden. Vgl. Schreiber, Historiker- und Lehrerbildung, in diesem Band S. ■■■.

74 Andreas Körber und Johannes Meyer Hamme haben an Beispiel historischer Romane gezeigt, dass die mit historischen Gattungen verbundenen Erwartungen überprüft werden müssen. (Körber/Meyer-Hamme, Gattungskompetenz in diesem Band).

75 Vgl. Schöner, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in diesem Band S. ■■■.

76 Vorgehensvorschläge vgl. Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S. 31.

77 Pandel, Geschichtsunterricht, 2005, S. 27-31.

disch kontrolliert rekonstruiert wurde, wenn die gewählten Kontextualisierungen und Fokussierungen plausibel sind, wenn ggf. auch die Gegenwartspartikel empirisch erhärtet werden können. Insbesondere muss nachvollziehbar sein, welche Funktion den Quellen und anderen historischen Darstellungen in Bezug auf die Triftigkeit der Narration zu kommen. **Normativ triftig** ist die gattungsspezifisch verfasste Narration u.a. dann, wenn das Konzept der Alterität beachtet wird, gerade auch, was die zugrunde gelegten Werte und Normen betrifft und wenn durch die Narration eine Reflexion der eigenen historischen Identität ermöglicht wird. Die **narrative Triftigkeit** hängt u.a. von den mit der Gattung verbundenen Gestaltungsformen ab. Eine historische Darstellung in einem populärwissenschaftlichen Journal muss z.B. klar strukturiert, auf kohärente Weise illustriert, mit eindeutigen Quellenbefunden erhärtet sein. Die Begründungsstruktur darf nicht überkomplex, aber auch nicht linear sein, Für die narrative Triftigkeit spielt auch das gewählte Trägermedium eine Rolle.

Kompetenz, medienspezifisch darzustellen

Historische Narrationen werden nicht nur entsprechend einer bestimmten Gattung entwickelt, sondern auch an ein Medium gebunden. Dies verlangt überfachliche **Medienkompetenz**: Die historische Wendung erfolgt u.a. durch die Auswahl der für das Medium geeigneten Manifestationen des Historischen: Ausstellungen leben von Dreidimensionalem und Bildlichem, Filme von bewegten Bildern, schriftliche Darstellungen von den sprachlichen Möglichkeiten des Autors und der komplexen Verweisstruktur, die geschriebene Texte erlauben.

Die Medienspezifik hat Rückwirkungen auf die Möglichkeiten, triftige Vergangenheits-, aber auch Gegenwartsbezüge herzustellen und plausible Kontextualisierungen auszuwählen. Hypertexte z.B., die problemlos vernetzen können, bergen zugleich die Gefahr, sich in den Ebenen zu verlieren. In Dokufilmen kann was nicht zu bebildern ist, nur über den Sprecher aus dem Off oder über Experteninterviews thematisiert werden. Die Zeit, die dafür zur Verfügung steht, ist eng begrenzt. Fußnoten gibt es weder im Film, noch in Ausstellungen. – Die von Pandel geäußerte Kritik an der intermedialen und medienspezifischen Veränderung von Informationen trifft also sehr zu; sie muss in ihren Konsequenzen für Kompetenzorientierung weiter bedacht werden.

Das Verfassen einer gattungsspezifisch adäquaten historischen Narration, die Triftigkeitskriterien beachtet und zur historischen Orientierung beiträgt, stellt die Autoren vor Herausforderungen. Das wird nicht erst durch

den Versuch einer Systematisierung der Verfahrensweisen klar, das belegen vor allen die vielen historischen Narrationen der Geschichtskultur, die Mängel aufweisen. Ob die benötigten Kompetenzen das Problem sind, oder die noch nicht in ausreichendem Maße erfolgte Operationalisierung, kann derzeit nicht mit Bestimmtheit festgestellt werden.

Angesichts der erst in Ansätzen erfolgt Methodisierung, weil noch unklar sind, was in diesem Bereich „konventionell“ ist, können derzeit nur Schlaglichter auf Personen geworfen werden, die noch nicht erfahren im Entwickeln von historischen Darstellungen sind. Anzunehmen ist, dass sie ein ausbalanciertes Maß an Anleitung brauchen: Sie dürfen nicht zu eng reglementiert werden, müssen aber gute Chancen haben, in der jeweils gattungsspezifischen Weise eine triftige Narration zu verfassen. Das gilt für Schüler, wie Jugendgruppen oder Erwachsene in der Bildungsarbeit gleichermaßen.

Wenn Lerner erst ihre Kompetenz entwickeln müssen, historische Narrationen zu verfassen, erleichtert es Ihnen ihre Arbeit vielleicht, als Gattung nicht unbedingt einen erklärenden Text und als Medium nicht unbedingt Schrift zu wählen. Beat Witschi⁷⁸ und Katja Lehmann und ihre Teams geben vielschichtige Anregungen, wie Geschichte von Schülern aller Altersgruppen in reflektierterter und (selbst-)reflexiver Weise in den Gattungen „Simulationsspiel“ oder „Drama“ erzählt werden kann. In Schul- und Studentenprojekten zeigte sich, dass die Aufgabe, Geschichte als Film oder als Internetpublikation zu präsentieren, zu besonders intensiver Auseinandersetzung mit der historischen Fragestellung und den Möglichkeiten ihrer Darstellung anregte.⁷⁹ Auch die Präsentation in einer Text-Bild- oder in Bildgeschichten,⁸⁰ verlangt intensive Recherchetätigkeiten und eine überlegte Disposition.

Für Lernende gilt vermutlich immer, dass wer ein Endprodukt vor Augen hat, mit dem er etwas erreichen will, mit dem er sich identifizieren kann, sich zielorientierter mit historischen Fragen auseinandersetzt, als der, der nur „Fertigkeiten“ erwerben soll, deren Sinn er möglicherweise nicht einmal einsieht.

Die meisten der oben systematisch aufgelisteten Teilschritte bei der Erarbeitung einer historischen Narration ergeben sich ganz organisch aus der Aufgabe die Antwort auf eine historische Frage zu suchen und dann darzustellen. – Ein Lehrer, der sich die Struktur bewusst gemacht hat, die

78 Witschi, *Geschichte*, 2006; Lehmann, *Theater*, 2006.

79 Schreiber/Wenzl, *Geschichte*, 2006.

80 Kramer/Ammerer, *Bildern*, 2006.

hinter der Entwicklung einer historischen Narration steht, kann seinen Schülern weiterhelfen, wenn sie das Ziel aus dem Blick verlieren. Er kennt Strategien, um von Vergangenheitspartikeln zu Kontextualisierungen zu kommen, um ein Treatment zu erstellen, um Bild-Text-Strukturen zu erarbeiten. Er kann Hilfen für die Nachrecherche geben oder zusätzliche Informationen bereithalten und so vermeiden, dass Wege gegangen werden, die zu untriftigen Ergebnissen führen müssen. Er kann gerade aber auch untriftige Darstellungen aufgreifen und sie so arrangieren, dass sie zum Ausgangspunkt weiterführender Fragestellungen werden.

Denkbar wäre auch, dass die Erfahrung, die Geschichtslehrer aus anderen Kontexten mit Medien mitbringen, die Entwicklung von auf die Darstellung in bestimmten Gattungen und Medien bezogene Re-Konstruktions-Kompetenz erleichtern.

3. KERNKOMPETENZ DE-KONSTRUKTION

Weil die Basisoperation der De-Konstruktion als Umkehrung der Re-Konstruktion gekennzeichnet werden kann, ist es möglich, sich bei der Erläuterung der zugehörigen Kernkompetenz wesentlich kürzer zu fassen. Ich beziehe mich bei der Ausweisung der Verfahrensschritte und der dafür notwendigen Kompetenzen auf einen sowohl in wissenschaftlichen,⁸¹ als auch in studentischen⁸² und Schülerprojekten⁸³ und im Alltag von Schule und Universität erprobten „Leitfaden De-Konstruktion“ der im Rahmen des FUER-Projekts erarbeitet⁸⁴ und für verschiedene Adressatengruppen ausdifferenziert wurde. Die Besonderheit ist, dass die Ausdifferenzierung von Schülern für Schüler, von Studierenden für Studierende und von Lehrern für Lehrer erfolgte.⁸⁵

Allen Gruppen war klar, dass der Leitfaden nur als *Checkliste* und Gedächtnisstütze fungieren sollte, vorwiegend für die, die sich erstmals mit der De-Konstruktion einer historischen Narration befassen. Die Erfah-

81 Es handelt sich um die kategorialen Schulbuchanalysen des Eichstätter Schulbuchprojekts, vgl. Schöner/Schreiber, Schulbücher, 2008.

82 Ein Beispiel ist das ebenfalls kategorial angelegte deutsch-ungarische Museumsvergleichsprojekt, vgl. [www. Museumsvergleich-holocaust.eu](http://www.Museumsvergleich-holocaust.eu)

83 Es geht z.B. um das europäische Schulbuchvergleichsprojekt („Wende 1989/90“ in den Schulbüchern Europas), vgl. Schreiber/Gruner, Schüler, 2007.

84 Schreiber, Leitfaden, 2005.

85 Hügel, Leitfaden I, 2007; Sommerweiß, De-konstruktionsleitfaden II, 2007; Allig/Maurer, De-Konstruktion, 2007; Basel/Gruner, Leitfaden 2007.

rungen bei der De-Konstruktion wurden begleitend erhoben. Sie flossen in die Darstellung dieses Beitrags ein.

3.1 KOMPETENZ ZUR (WEITER-) ENTWICKLUNG DER DIE DE-KONSTRUKTION TRAGENDEN FRAGESTELLUNGEN

Hinter der De-Konstruktion historischer Narrationen müssen Fragestellungen stehen. Zu unterscheiden sind solche, bei denen der Umgang mit Geschichte das zentrale Thema ist,⁸⁶ und solche, die auf De-Konstruktion als Teilaspekt im Rahmen einer umfassenden Untersuchung zielen; die Erhebung des Forschungsstandes ist ein Beispiel, das in Kapitel 1 und 2 bereits angesprochen wurde.

Weil detaillierte Analysen sehr zeitaufwändig sind, werden in der Praxis oft nur einzelne Sinnabschnitte innerhalb historischer Narration im Detail untersucht. Teil der De-Konstruktions-Kompetenz muss deshalb sein, die zu dekonstruierenden Texte bzw. Textpassagen nach plausiblen, mit der zugrunde liegenden Fragestellung harmonisierenden Kriterien auszuwählen. Wichtig ist bei der Auswahl des Ausschnitts darauf zu achten, dass die narrative Struktur, die den Gesamttext prägt noch zu erkennen sein muss, also Wandel/Entwicklung thematisiert werden müssen; ggfs müssen Paratexte, die als „narrative Klammer“ dienen, in die Untersuchung einbezogen werden.⁸⁷ Das Motiv, das die Analyse begründet, unterstützt den De-Konstruierenden bei der (Weiter-)Entwicklung seiner Fragestellungen. In der Regel werden Schlüsselstellen der historischen Darstellung untersucht, auffällige Kontextualisierung, kontrovers Diskutiertes, aktuell Bedeutsames, von der Art der Narration her Interessantes etc. Vergleichbar zur historischen Re-Konstruktions-Kompetenz enthält auch die De-Konstruktions-Kompetenz also die Kompetenz zur Ausdifferenzierung und Modifizierung der Fragestellung aufgrund von Zwischenergebnissen der De-Konstruktion.

86 Wahrnehmung und Deutung von Umbrüchen in der Geschichtskultur

87 Die u.a. von Bodo von Borries, Hans-Jürgen Pandel und Wolfgang Hasberg vertretene These, Geschichtsbücher seien nicht narrativ, erklären sich unter anderem daraus, dass die Einordnungen von Einzelkapiteln, die auf Zustände, nicht auf Entwicklungen gerichtet sind, nicht beachtet werden. „Narrative Klammern“, mit denen die Autoren die Themen auf Welt-, Fremd- und Selbstverstehen orientieren, werden zu wenig beachtet. Die Analyseergebnisse werden der vorliegenden Narration nicht gerecht (vgl. hierzu Schöner/Aschreiber, Schulbücher, 2008).

3.2 KOMPETENZ ZUR ANALYSE DER OBERFLÄCHENSTRUKTUR HISTORISCHER NARRATIONEN

Jede De-Konstruktion sollte mit einer präzisen Bestandaufnahme der Elemente, aus der die historische Narration besteht, beginnen. Auf diese Weise wird die Oberflächenstruktur erschlossen.

Beachtet werden generelle textanalytische Kriterien der allgemeinen Textsortenforschung (allgemein verständlicher Hinweis auf die Textsorte, formaler Ausweis des Leitthemas, formale Strukturierung der Textes, zugeordnete Paratexte), Kriterien, die die Spezifik historischer Narrationen berücksichtigen (formale Hinweise auf die Temporalität, Retroperspektivität, Partikularität, Intertextualität; insbesondere Verweis auf Quellen), Kriterien, die auf der Oberflächenebene die Gattungs- und Medienspezifität, ggfs. den Adressatenbezug erfassen. Die jeweils zugehörigen Oberflächen-Merkmale werden deduktiv genutzt und dienen als Analysekatgorien für die De-Konstruktion. Auf Grund der je analysierte historische Narration, des konkreten Falls also, können induktive Erweiterungen erfolgen. Auf diese Weise ist es z.B. möglich, formale Abweichungen vom Typus zu erfassen.⁸⁸

Die Einzelelemente einer historischen Narration im Detail wahrgenommen zu haben, sensibilisiert für die späteren mehr in die Tiefe gehenden Analysen. Zudem nehmen die unterschiedlichen Tiefenanalysen nehmen explizit Bezug auf die Oberflächenstruktur.⁸⁹

3.3 KOMPETENZ ZUR ANALYSE DER TIEFENSTRUKTUR I („WAS“ UND „WIE“ HISTORISCHER NARRATIONEN)

Die inhaltliche Struktur zu erheben und jenseits der Formalia gattungsmedien- und adressatenspezifische Aspekte herauszuarbeiten sind die Hauptziele dieses Teilschritts der De-Konstruktion. Auf Gattungs- und Medienspezifität gehe ich hier nur insofern ein (vgl. Kapitel 2.4), als ich auf die die historische Gattung/das Medium kennzeichnenden Schemata ver-

88 Wird ein historischer Film z.B. als Dokufilm eingestuft, können durch die induktive, fallabhängige Erweiterung des Analyserasters die vom Typus historischer Dokumentarfilm abweichenden Elemente erhoben werden; neue Ausprägungen historischer Gattungen z.B. das Doku-Drama, können so wahrgenommen und schließlich ihrerseits als Gattung klassifiziert werden.

89 Dies gilt z.B. für die Feststellung der Kohärenzen im Text, die Erhebung der intertextuellen Struktur der Narration also, die u.a. Pandel als maßgeblich für das Verständnis der Gattung erachtet. Auch die Beurteilung der historischen Narration nach den Triftigkeitskriterien greift immer wieder auf die Ergebnisse des ersten Analyseschritts zurück.

weise, die als begrifflich gefasste Wissensbestände Teil der historischen Sachkompetenzen sind. Diese können, wiederum deduktiv, als Analyseraster benutzt werden und Übereinstimmungen mit dem *Typus*, aber auch Abweichungen davon deutlich machen. Mit der Nutzung der Schemata befinden wir uns wieder im Überlappungsbereich zwischen historischen Sach- und Methodenkompetenzen.

Um der inhaltlichen Struktur der historischen Narration näher zu kommen, bietet es sich an, von der vom Autor vorgegebenen Untergliederung in Sinnanschnitte auszugehen. Die bei der Oberflächeanalyse erhobenen Gliederungselemente (Überschriften, Kapitelgliederung, Absätze) sind nicht immer kompatibel mit den inhaltsbezogenen Sinnstrukturen. Diese Strukturen werden sichtbar, wenn man z.B. die inhaltsbezogenen Kategorien erhebt, die zur Beschreibung und Erklärung herangezogen werden, die Agens- und Movens-Strukturen klärt, Raum- und Zeitstrukturen untersucht. Erschlossen werden auf diese Weise sowohl übergeordnet Sinneinheiten (Leitmotive, Schlüsselfiguren, Schlüsselereignisse) als auch Vergangenheitspartikel und deren Kontextualisierung. Die Art und Weise, wie im Text die ihn tragenden Sinnstrukturen hergestellt werden, beginnt sich abzuzeichnen. (Grundentscheidungen zur Fokussierung, zentrale Deutungs- und Sinnbildungsmuster, die immer wieder zur Anwendung kommen).

Die Erhebung der Oberflächen- und Tiefenstruktur I sollte Teil jeder De-Konstruktion sein. Die Kompetenz zur kategorialen Analyse ist dabei gefordert. Sie kommt insbesondere darin zum Ausdruck, Indikatoren/Codes bestimmen zu können, die in den historischen Narrationen aufzufinden sind.

Die Überlappung mit dem Kompetenzbereich der historischen Sachkompetenzen liegt auf der Hand: Kategoriale Einsichten werden verflüssigt, kommen in der De-Konstruktion zur Anwendung, erfahren aufgrund der konkreten Beispiele eine Modifikation, die sich, sofern sie von kategorialer Bedeutung ist, in der historischen Sachkompetenz sedimentiert.

Mit dem hier beschriebenen Analyseschritt beginnen die Strukturen der historischen Narration sich abzuzeichnen. Das, was an Intentionen dahinter steht, implizite oder gar latente Motivationen, kommen aber erst in den theoriebezogenen Analysen der Tiefenstruktur II in den Blick.

3.4 KOMPETENZ ZUR ANALYSE DER TIEFENSTRUKTUR II (THEORIEFUNDIERTE ANALYSEN)

Die Analysekriterien werden abgeleitet aus geschichtstheoretischen/geschichtsdidaktischen sowie aus inter-/transdisziplinär zu nutzenden Theorien, z.B. aus den Literaturwissenschaften, der Linguistik, der Philosophie, den Medienwissenschaften. Teil der dafür notwendigen Kompetenz ist, über die zugrunde liegenden Theorien auf hohem Niveau zu verfügen, und fähig sein, so zu strukturieren, dass sie in ein Analyseinstrument umgesetzt werden können, mit dessen Hilfe Einsichten gewonnen werden können, die zur vertieften Erklärung historischer Narrationen genutzt werden können.

Die deduktiv aus Theorieansätzen gewonnenen Kriterien werden wiederum induktiv, von der einzelnen Narration her, ergänzt und erweitert. Drei Beispiele sollen die theoriefundierten Analysen und ihre Reichweite beschreiben:

Die Analyse historischer Narrationen unter dem Aspekt der **Fokussierungen** trägt z.B. dazu bei, **Motive hinter** der Entscheidung für Kontextualisierungen, für vergangenheitsbezogene Deutungsmuster, für gegenwarts- und zukunftsbezogene Sinnbildungen wahrzunehmen. Subtile Orientierungsangebote, die bis hin zu Manipulation gehen können, werden sichtbar – gerade auch in Narrationen, die scheinbar „nur“ vergangenheitsbezogen angelegt sind, wenn Indikatoren für die Fokusse „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“ und „Konstruktionskriterien für die Geschichten“ erhoben werden.

Die Erschließung der **Argumentationsstruktur**⁹⁰ – linguistische Kriterien sind hier besonders weiterführend – ist aussagestark nicht nur für die Erschließung der inhaltsbezogenen Aussagen und der Orientierungsangebote, sondern auch für die Rolle, die der Autor den Adressaten zudenkt. In dieser Hinsicht sind auch Analysen, die sich aus dem Kompetenzstrukturmodell ableiten von großem Interesse: In welchen Bereichen soll die Kompetenzentwicklung der Adressaten explizit gefördert werden, wo gibt es Leerstellen? Bezogen z.B. den Geschichtsunterricht können auf diesem Weg „Bausteine“ in den historischen Narrationen eruiert werden, die von einem kundigen Geschichtslehrer genutzt werden können, um die Kompetenzentwicklung seiner Schüler zu fördern, ohne dass die Autoren

90 Die Verben sind hier besonders aussagestark, auch der Wechsel in passivische Konstruktionen.

der Narration selbst diese Ziele verfolgen würden (Transparente Begründungs- und Argumentationsstrukturen, die die verfolgten Fragestellungen offen legen und Bezüge auf Quellen bzw. die Erkenntnisse anderer Autoren sichtbar machen, sind beispielsweise geeignet, die Entwicklung der historischen Methodenkompetenzen zu fördern).

In einem Zwischenresümee könnten nun die ersten Ergebnisse festgehalten werden. Die Textsorte hierfür ist ein auf der Metaebene argumentierender Text; der auch selbstreflexive Elemente enthält. Es sollten dabei nicht nur „beabsichtigte Wirkung“ thematisiert werden, die mit Hilfe von Indikatoren erhoben, sondern auch die „gefühlte Wirkung“ beschrieben werden. Diese ersten Ergebnisse der Analyse, die wenn irgend möglich auch zur Diskussion gestellt werden sollten, bietet häufig die Basis für die gezielte Überprüfung der Triftigkeit/ Stimmigkeit.

3.5. KOMPETENZ, DIE TRIFTIGKEIT DER HISTORISCHEN NARRATION ÜBERPRÜFEN

Während die Analysen bislang vorrangig immanent abliefen, muss nun häufig zusätzliches Material herangezogen werden. Dies gilt insbesondere für die Prüfung der empirischen Triftigkeit, die sich auf die in den Haupt- und Nebengeschichten getroffenen historischen Aussagen bezieht.

Das Ziel dieser hier nicht näher ausgeführten Überprüfungen ist es, auf möglichst vielen Ebenen die Validität der in der historischen Narration getroffenen Aussagen zu klären. Das Urteil über die Narration kann damit zusätzlich untermauert werden. Auch für diesen Schritt gilt, dass er nicht flächendeckend vollzogen wird. Es geht nicht um „Fehlersuche“ und Destruktion, sondern um die Überprüfung ausgewählter Passagen.

Die dafür notwendige Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, bezogen auf die entsprechenden Fragestellungen selbst zu Ergebnissen kommen (bzw. zumindest, valide Ergebnisse anderen Ursprungs aufzufinden). Darauf aufbauend muss die Fähigkeit zum Vergleich entwickelt sein.

Die systematische Auflistung aller Teilschritte der De-Konstruktion verdeutlicht die Komplexität der Aufgabe. Die theoriebezogenen Analysen, in Teilen auch die Triftigkeitsprüfungen können vermutlich nur dann systematisch durchgeführt werden, wenn das eigene Kompetenzniveau das konventionelle zumindest in Ansätzen überschreitet.

Dass insbesondere, was die ersten Teilschritte betrifft, auch junge Lerner mit der Aufgabe der De-Konstruktion nicht überfordert sind, zeigen

die durchgeführten Schulprojekte⁹¹ und Unterrichtsversuche, die zum Teil schon in der Grundschulen ansetzen. Insbesondere das genaue Hinschauen (Bestandaufnahme), das Hinterfragen, aber auch eine erste, kriteriengestützt auf Inhalte und auf das Wie der Präsentation bezogene Analyse historischer Narrationen, die in eine punktuellen Überprüfung der Triftigkeit übergeht, kommt, wie es scheint, dem Interesse gerade der Schüler in der Phase der Pubertät entgegen. Eine Methodisierung des Vorgehen, z.B. mit Hilfe von Leitfäden ist aber wohl notwendig. Gerade, weil die Leitfäden nicht vollständig abgearbeitet werden müssen, war es bislang nicht schwierig, den Schülern den „Werkzeugcharakter“ bewusst zu halten.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass es Lernenden leichter fällt, historische Narrationen aus der Geschichtskultur zu analysieren, als adressatenspezifisch zugeschnittene Sachinformationen. Die Hürde dafür wird dann reduziert, wenn, wie bei den durchgeführten Schulbuchvergleichen, mehrere Narrationen vorgelegt werden, die sich deutlich erkennbar unterscheiden. – Insgesamt gelingt es durch den De-Konstruktions-Ansatz, Geschichte im Leben der Schüler zu verorten. Dieser Gewinn lohnt die Mühe, über die Methodisierung noch mehr nachzudenken!

LITERATUR

- Allig, P./Maurer, J.: De-Konstruktion kompakt - Ein Leitfaden von Studierenden für Studierende, in: Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990“, Neuried 2007.
- Barberi, A.: Clio verwunde(r)t : Hayden White, Carlo Ginzburg und das Sprachproblem der Geschichte, Wien 2000.
- Barricelli, M.: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005.
- Baumgartner, Hans-Michael: Die Erzählstruktur des historischen Wissens und ihr Verhältnis zu den Formen seiner Vermittlung: Ein Diskussionsvorschlag, in: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 73-76.
- Baumgartner, Hans-Michael: Narrative Struktur und Objektivität: Wahrheitskriterien im historischen Wissen, in: Rüsen, Jörn: Historische Objektivität: Aufsätze zur Geschichtstheorie, Göttingen 1975, S. 48-67.

91 Vgl. Schreiber/Gruner, Schüler, 2007.

- Baumgartner, Hans-Michael: Narrativität, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber⁵1997, S. 157-160.
- Borries, B. v./Fischer, C./Leutner-Ramme, S./Meyer-Hamme, J.: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005.
- Borries, B. v./Schreiber, W. (Hgg.): Ausgestellte Geschichte. Historische Kompetenz im Umgang mit Museen und Ausstellungen aufbauen, Neuried 2008 (in Vorbereitung).
- Borries, B.v.: Erzählte Hexenverfolgung. Über legitime und praktikable Medien, in: Geschichte lernen Heft 2, 1988, S. 27-49.
- Borries, B.v.: Imaginierte Geschichte, Köln u.a. 1996.
- Borries, Bodo v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.
- Borries, Bodo von: Die Bildung von Identitäten – Was Erinnern und Vergessen nutzen und schaden können, in: ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004.
- Boshof, E./Düwell, K./Kloft, H.: Grundlagen des Studiums der Geschichte. Eine Einführung, Köln u.a. ⁵1997.
- Brand, F./Schaller, F./Völker, H. (Hgg.): Transdisziplinarität. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Beiträge zur THESIS-Arbeitstagung im Oktober 2003 in Göttingen, Göttingen 2004.
- Brandt, A.v.: Werkzeug des Historikers, Stuttgart u.a. ¹³1992.
- Braudel, F. u.a.: Wie Geschichte geschrieben wird, Berlin 1998.
- Conrad, C./Kessel, M.: Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion, Stuttgart 1994.
- Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie, Reinbek 1988.
- Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1980.
- Derrida, J.: Die Schrift und die Differenz, Frankfurt/M. 1976.
- Derrida, J.: Grammatologie, Frankfurt/M. 1974.
- Droysen, Johann Gustav: Historik. Rekonstruktion der ersten vollständigen Fassung der Vorlesungen (1857). Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen (1857/1858) und in der letzten gedruckten Fassung, hg. von Peter Leyh, Textausgabe, Stuttgart 1977.
- Droysen, Johann Gustav: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, hrsg. von Rudolf Hübner, Nachdruck der 7. unver. Aufl., Darmstadt 1974.
- Eder, F. X./Berger, H./Casutt-Schneeberger, J./Tantner, A.: Geschichte Online, Wien 2006.
- Fludernik, M.: Einführung in die Erzähltheorie, Darmstadt 2006.
- Furrer, N.: Was ist Geschichte? Einführung in die historische Methode, Zürich 2003.

- Gautschi, P.: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, Bern ³2005.
- Goertz, H.-J.: Umgang mit Geschichte: eine Einführung in die Geschichtstheorie, Reinbek bei Hamburg 1995
- Günther-Arndt, H. (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin ²2005.
- Günther-Arndt, H.: Der grüne Wollfaden oder Was heißt „Geschichte erzählen“ heute? Zu alten und neuen Problemen der Geschichtsdarstellung in Wissenschaft und Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 36, 1985, S. 684-704.
- Hasberg, W./Körber, A.: Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2003, S. 179-203.
- Hasberg, W.: Geschichte in Geschichten, in: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Erster Teilband, Neuried 1999, S. 477-495.
- Hölscher, L.: Neue Annalistik: Umriss einer Theorie der Geschichte, Göttingen 2003.
- Howell, M./Prevenier, W.: Werkstatt des Historikers. Eine Einführung in die historischen Methoden, Köln u.a. 2004.
- Hügel, J. u.a.: Leitfaden für Schüler (5.–9. Klasse), in: Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler dekonstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990“, Neuried 2007.
- Jeismann, Karl-Ernst: „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Süßmuth, Hans (Hg.). Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandaufnahme und Neuorientierung, Paderborn u.a. 1980, S. 179-222. Jeismann, Karl-Ernst: Rem tene – verba sequentur, in: Schreiber, Waltraud/Baumgärtner, Ulrich (Hgg.): Museumskonzeptionen, München (Münchner Geschichtsdidaktisches Kolloquium, Band 2) München 1999, S. 9-31.
- Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Schneider, Gerhard (Hg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Pfaffenweiler 1988, S. 1-24.
- Jordan, S. (Hg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002.
- Kocka, J. (Hg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie, Frankfurt/M. 1987.
- Kocka, J./Nipperdey, Th. (Hgg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, München 1979.
- Kolmer, L./Rob-Santer, C.: Geschichte SCHREIBEN. Von der Seminar- zur Doktorarbeit, Stuttgart 2005.
- Körber, A./Baeck O. (Hgg.): Der Umgang mit Geschichte an Gedenkstätten. Anregungen zur De-Konstruktion., Neuried 2006.

- Krammer, R./Ammerer, H.: (Hgg.): Mit Bildern arbeiten – Historische Kompetenzen erwerben, Neuried 2006.
- Lehmann, K. (Hg.): Theater und Geschichte. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion, Neuried 2006.
- Lorenz, C.: Konstruktion der Vergangenheit: eine Einführung in die Geschichtstheorie, Köln u.a. 1997
- Lübbe, H.: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, W./Hübner, K. (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg 1976, S. 183-188.
- Martínez, M./Scheffel, M.: Einführung in die Erzähltheorie, München 2005
- Mayer, U./Pandel, H.-J./Schneider, G. (Hgg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht.
- Mebus S./Schreiber, W. (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005.
- Meister, K.: Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Antike, Band 2: Rom, Paderborn 1999.
- Melichar, F. (Hg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte Neuried 2006.
- Memminger, J.: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität, Schwalbach 2007.
- Mittelstraß, J.: Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit, Konstanz 2003.
- Munslow, A.: Deconstructing History, London u.a. 1997.
- Pandel, H.-J.: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, M./Schönemann, B. (Hgg.): Neue geschichts-didaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.
- Pandel, H.-J.: Erzählen, in: Mayer, U./Pandel, H.-J./Schneider, G. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 408-424.
- Pandel, H.-J.: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach 2005.
- Pandel, H.-J.: Historisches Erzählen [Basisartikel], in: Geschichte lernen Heft 2, 1988, S. 8-12.
- Pandel, H.-J.: Quelleninterpretation, Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2000.
- Pandel, Hans-Jürgen: Wer erzählt wie für wen Geschichte? Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern, in: Baumgärtner, Ulrich/Schreiber, Waltraud (Hgg.): Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichts-didaktische Leitbegriffe in der Diskussion, München 2001, S.11-28.
- Peter Wenzel (Hg.): Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme, Trier 2004.
- Pot, J. H. v. d.: Sinndeutung und Periodisierung der Geschichte: eine systematische Übersicht der Theorien und Auffassungen, Leiden u.a. 1999.

- Quandt, S./Süssmuth, H.: Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982.
- Ricoeur, Paul: Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen, Essen 1998.
- Ricoeur, Paul: Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit. Konferenzen des Centre Marc Bloch (Berlin), hrsg. von Catherine Colliot-Thélène, Münster 2002.
- Rüsen, J.: Faktizität und Fiktionalität, in: ders.: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a. 2006, S. 119-133.
- Rüsen, J.: Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren, in: Internationale Schulbuchforschung 18, 1996, S. 501-544
- Rüsen, J.: Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.
- Rüsen, J.: Historisches Erzählen, in: Bergmann, K. et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, 1997, S. 57-63.
- Rüsen, J.: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a. 2006.
- Rusinek, B.-A./Ackermann, V./Engelbrecht, J. (Hgg.): Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Neuzeit, Paderborn u.a. 1992.
- Sauer, M.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze 2003.
- Schiffer, W.: Theorien der Geschichtsschreibung und ihre erzähltheoretische Relevanz (Danto, Habermas, Baumgartner, Droysen), Stuttgart 1980.
- Schmale, W.: Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen, Wien 2006.
- Schöner, A./Schreiber, W.: Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis, Neuried 2008.
- Schönert, J.: Zum Status und zur disziplinären Reichweite von Narratologie, in: Borsó, V./Kann, C. (Hgg.): Geschichtsdarstellung. Medien – Methoden – Strategien. Wien u.a. 2004, S. 131-143.
- Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Erster Teilband, Neuried 2004.
- Schreiber, W./Árkossy, K. (Hgg.): Zeitzeugengespräche führen und auswerten. Historische Kompetenzen schulen, Neuried 2007.
- Schreiber, W./Mebus, S. (Hgg.): Durchblicken. De-Konstruktion von Schulbüchern, Neuried 2006.
- Schreiber, W./Wenzl, A. (Hgg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006.
- Schreiber, W./Basel, F./Gruner, C.: Leitfaden De-Konstruktion. Version für den theoretisch interessierten Geschichtslehrer, in: Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-kon-

- struieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990“, Neuried 2007.
- Schreiber, W./Ziegler, B. (Hgg.): Geschichte vor Ort. Historische Kompetenzen durch den Umgang mit historischen Stätten schulen. Neuried 2007 (in Vorbereitung).
- Schreiber, W.: Elementarisierungs-Zumutung? – Elementarisierungs-Zumutung! Ein Baustein zur Entwicklung einer Theorie der Lernprogression im Geschichtsunterricht. Die Perspektive „historisches Lernen von Grundschulern“, in: Körber, A. (Hg.): Geschichte. Leben. Lernen. Festschrift für Bodo v. Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach 2003, S. 149-178.
- Schreiber, W.: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Mebus, S./Schreiber, W. (Bearb.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Schwalbach/Ts. 2004.
- Sommerweiß, S. u.a.: De-konstruktionsleitfaden II (ab Klasse 10), in: Schreiber, W./Gruner, C. (Hgg.) unter Mitarbeit von Labhardt, R.: Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel: „Wende 1989/1990“, Neuried 2007.
- Stanzel, F.K.: Theorie des Erzählens, Göttingen 2001.
- Theuerkauf, G.: Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Mittelalter, Paderborn 1991.
- White, H.: Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen : Studien zur Tropologie des historischen Diskurses/Einf. von Reinhart Koselleck, Stuttgart 1986.
- White, H.: Die Bedeutung der Form: Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung. Aus d. Amerikan. von Margit Smuda, Frankfurt/Main 1990.
- White, H.: Metahistory: Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa, Frankfurt/M. 1991.
- Witschi, B. (Hg.): Geschichte spielen. Simulationsspiele im Geschichtsunterricht, Neuried 2006.
- ZGD 2 (2003), Themenheft zu „FUER Geschichtsbewusstsein“. Ein internationales geschichtsdidaktisches Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht.