

# Kompetenzbereich historische Fragekompetenzen

Waltraud Schreiber

## 1 GRUNDLEGUNGEN

### 1.1 OHNE HISTORISCHE FRAGEN KEINE GESCHICHTE

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

---

1 Sehr bewusst stelle ich neben „Verunsicherung“ als Auslöser historischen Denkens „Interesse/Wissen-Wollen“. Zwischen „Verunsicherungen“ und „Interesse/Wissen-Wollen“ gibt es wichtige Gemeinsamkeiten: Beides ist an einen „Träger“ gebunden, also an ein Individuum, das als Teil unterschiedlicher Kollektive lebt. Gemeinsam ist damit auch die Bindung an die Erfahrungen in einer bestimmten Gegenwart, mit den ihr spezifischen Rahmenbedingungen. Gemeinsam ist schließlich auch, dass die Ergebnisse der Denk- und Lernprozesse, die durch Verunsicherung oder Interesse/Wissen-Wollen ausgelöst werden, in vielfältigen, nicht vorher bestimmbareren Situationen aufgegriffen und weiterverarbeitet werden. Ein entscheidender Unterschied besteht darin, dass „Verunsicherung“ immer auf die Zukunft verweist, insofern die in der Gegenwart erfahrene Verunsicherung aufgelöst werden soll, um ein Sich-Verhalten in der Zukunft zu ermöglichen. „Verunsicherungen“ haben damit immer existentielle Anklänge.

Mit „Interesse/Wissen-Wollen“ meine ich dagegen eher den an die Zufälligkeiten einer Begegnung, arrangierte Lernumgebungen, Faszination, ästhetisches und emotionales Angerührt-Sein gebundenen Anreiz für historisches Denken, die weil sie empirisch festgestellt werden können, auch theoretisch als Auslöser von Denkprozessen akzeptiert werden müssen.

Diese Art der historischen Fragen stört nicht die Grundeinsicht, dass historisches Denken die Zeitdimensionen sinnhaft verknüpft, dass historisches Fragen letztlich existenziell bedeutsam ist (vgl. z.B. die Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers Dietrich Benner: ‚Historische Fragen‘ entspringen „stets von neuem aus problematisch gewordener Totalität des Erfahrungszusammenhanges menschlichen Lebens in seiner geschichtlichen Bestimmtheit“ (Benner, Fragestellung, 1969, S. 85); vgl. Jörn Rüsen häufig wiederholte Feststellungen, dass „[k]ein Nutzen ohne Sinn, keine Praxis ohne Orientierung, kein gesellschaftliches Leben ohne Identität und Geschichte, keine Politik ohne Legiti-

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

Der Konstrukt- und Selektionscharakter, der jeder „Geschichte“ notwendigerweise innewohnt,<sup>3</sup> und *a priori* ihre immer vorhandene Perspekti-

---

mität, keine Wirtschaft ohne Wertannahmen“ möglich sind (u.a. Homepage des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen, Zukunft als Kulturproblem, [www.wznrw.de/magazin/archivartikel](http://www.wznrw.de/magazin/archivartikel)). Auch die „zweckfreieren“ Fragen an die Vergangenheit eröffnen (trifftige) Zusammenhänge, die in neuen Kontexten auch existentiell relevant werden können. – Vielleicht würde Derrida einen Schritt weitergehen und von Supplementen sprechen (Derrida, *Grammatologie*, Frankfurt 1974, S. 250). Supplemente stellen eine Erweiterung des Hier und Jetzt dar, ein Hinzutreten zum offensichtlich Gegebenen. Die „Logik des Supplements“ hat Derrida auf die Lektüre Rousseaus hin erkannt: Seine dekonstruktiven Folgerungen aus dieser Logik sind, dass das Erkennen von Supplementärem dazu nötigt, scheinbar sichere Urteile in Frage zu stellen. Sie machen einen ursprünglichen Mangel im angeblich „nur“ zu Supplementierenden sichtbar (ebd., S. 274), führen eventuell dazu, das offensichtlich Gegebene weiterzudenken, eventuell auch in Frage zu stellen und neu zu durchdenken.

Der Weg (oder Umweg) über historische Fragestellungen, die nicht unmittelbar einer existentiellen Verunsicherung entspringen, kann – muss aber nicht – neue Wege eröffnen, die gegebenenfalls immens gegenwarts- und zukunftsrelevant werden können (vgl. hierzu auch Nipperdey, *Relevanz*, 1972). Vielleicht führt die Erweiterung aber auch zu einer Auseinandersetzung mit der ästhetischen, emotionalen, eventuell auch der moralischen Bedeutung von Geschichte, einem u.a. von Bodo von Borries immer wieder thematisierten Desiderat.

- 2 Vgl. hierzu den Basisbeitrag Kompetenz-Strukturmodell, in diesem Band S. 17-53, vgl. auch Schreiber/Körper/Borries/Krammer/Leutner-Ramme/Mebus/Schöner/Ziegler, *Historisches Denken*, 2006.
- 3 Vgl. hierzu auch die Ausdifferenzierung von „Selektivität“ und „Konstruktivität“ als Prinzipien historischen Denkens in den unterschiedlichen geschichtstheoretischen Darstellungen der Gegenwart. Hans Michael Baumgartner (vgl. z.B. ders., *Narrativität*, 1997) und Jörn Rüsen (vgl. ders., *Kultur macht Sinn*, 2006) rekurrieren ebenso darauf wie Chris Lorenz (vgl. z.B. ders., *Konstruktion*, 1997, zu „Selektivität“ vgl. dort insbesondere S. 389-400) oder die stärker poststrukturalistisch und postmodernistisch, unter Bezugnahme auf Jacques Derrida, Hayden White, Michel Foucault argumentierenden angelsächsischen Autoren Jonathan Culler (vgl. z.B. ders. *Dekonstruktion*, 1988) oder Alun Munslow (vgl. z.B. ders. *Deconstructing History*, 1997) Vgl. aber auch Martha Howell und Walter Prevenier, *Werkstatt*, 2004 (engl. Originalfassung 2001), die an der Substanz und den Möglichkeiten eines methodengeleiteten Umgangs mit Quellen festhalten, im

vität<sup>4</sup> kommen in den ihr zugrunde liegenden historischen Fragen zum Ausdruck.<sup>5</sup> Innerhalb des historischen Denkprozesses muss demzufolge ein Kompetenzbereich „historische Fragekompetenzen“ ausgewiesen werden.

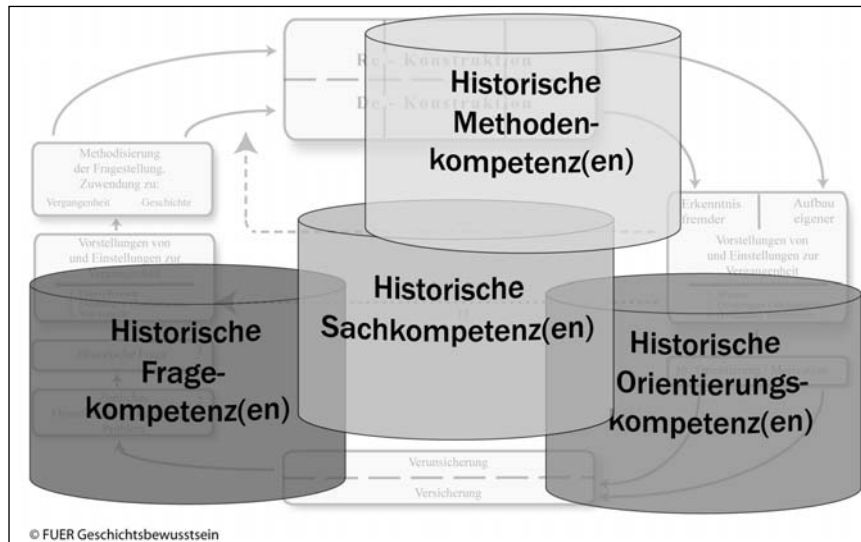


Abb. 1

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

Wissen um deren Abhängigkeit von den zeitgenössischen „Autoren“ und den an die eigene Gegenwart gebundenen Kritiker und Interpreten.

- 4 Mit Konstruktivität, Selektivität/Partialität, Perspektivität sind zentrale historische Prinzipien angesprochen, die historisches Denken ausmachen. Vgl. die prägnante Darstellung in Baumgartner, Narrativität, <sup>5</sup>1997.
- 5 Dies ist keine Entdeckung unserer Zeit, sondern ist seit den Anfängen der Historik als Disziplin der Geschichtswissenschaft thematisiert worden. Vgl. hierzu z. B. Droysen, Historik (Leyh), 1977 bzw. Droysen, Historik (Hübner), 1974. Leyh hat die Urfassung der Droysenschen Vorlesung zur Historik rekonstruiert (1857); Hübners Edition basiert auf der Grundlage von Kollegmanuskripten aus den Jahren 1881/82.

## 1.2 HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZ UND DIE ANDEREN KOMPETENZBEREICHE

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

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

Die Zusammenhänge zwischen Frage- und *Orientierungskompetenzen*<sup>9</sup> werden schon bei der Entwicklung der Fragestellung sichtbar. Sie werden

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

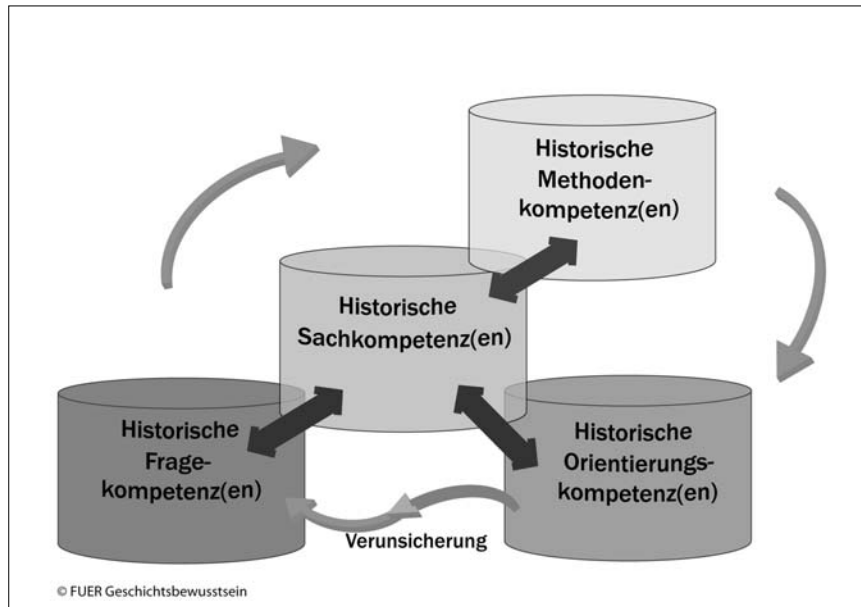
7 Den Aspekt der Verschränkung des historischen Fragens mit Sachkompetenz betont Droysen besonders stark. Die Probleme, die sich für ihn aus der Einsicht in die Abhängigkeit zwischen historischem Fragen und dem Verfügen über historisches Wissen ergeben, zeigen sich u.a. daran, wo er seine Überlegungen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

Zur Verschränkung von Sach- und Fragekompetenzen vgl. auch den Beitrag Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

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

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

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



**Abb. 2**

Die bisherigen Überlegungen werden im Folgenden an einigen Beispielen konkretisiert. Die Beispiele sind so ausgewählt, dass Orientierung jeweils von Bedeutung ist.<sup>10</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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



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

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

### **1.3 HORIZONTE HISTORISCHEN FRAGENS**

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

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

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

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

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

---

<sup>19</sup> Die Setzung der Anführungszeichen soll anzeigen, dass historische Kompetenzen mehr umfassen können.

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **1.4 ALLGEMEINE KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ UND HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZ**

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

---

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

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

## 2. KERNKOMPETENZEN DER HISTORISCHEN FRAGEKOMPETENZEN

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

Es geht darum,

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

und sie müssen das in einer kohärenten Narration darstellen (narrative Triftigkeit).<sup>24</sup>

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

Zuerst steht die Kernkompetenz, historische Fragen zu stellen, im Blick:

### **3. KONVENTIONEN/QUALITÄTSKRITERIEN FÜR DAS STELLEN HISTORISCHER FRAGEN**

#### **3.1 ÜBERLAPPUNGSBEREICH FRAGEKOMPETENZ UND ORIENTIERUNGSKOMPETENZ: QUALITÄTSKRITERIEN FÜR ORIENTIERENDES HISTORISCHES FRAGEN**

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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



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

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

#### 3.2.1 Umgang mit Quellen: Konventionen für verfahrensbezogene historische Fragen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In der Summe erschließen die verfahrensbezogenen Fragen zu den Quellen einzelne „Vergangenheitspartikel“. Durch die methodisch kontrollierten Verfahrensweisen erhalten die erschlossenen Partikel Triftigkeit. Im Anschluss an Lübke<sup>29</sup> kann man auch von Begründungsobjektivität sprechen, die durch verfahrensorientierte Fragen sichergestellt wird, im Anschluss an Rösen geht es um „empirische“ Triftigkeit.

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

<sup>29</sup> Vgl. Lübke, Aufklärung, 1976, S. 183-188.

### 3.2.2 Entwicklung historischer Narrationen: Konventionen für verfahrensbezogene historische Fragen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2.2.2 Historische Narrationen: Zeitkontinua über „Zeitdifferenzen in der Vergangenheit“

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

41 Howell/ Prevenier, Werkstatt, 2004.

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

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

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

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

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

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

Weil aber jeder **Rezipient**<sup>44</sup> einer vergangenheitsfokussierten historischen Narration die dort getroffenen *Sachurteile* aufgreifen und *auf seine*

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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



alisierung entziehen und deshalb nicht Teil der filmischen Antwort sein können.

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

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

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

#### **4. KERNKOMPETENZ, ZU GRUNDE LIEGENDE HISTORISCHE FRAGESTELLUNGEN ZU ERKENNEN**

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4.1 ÜBERLEGUNGEN ZU ANLÄSSEN, DIE HINTER HISTORISCHEN NARRATIONEN STEHENDEN FRAGESTELLUNGEN ZU ERSCHLIEßEN

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

---

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

sem Falle leitet die eigene Fragestellung die Auseinandersetzung mit der fremden Narration.<sup>49</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 4.2.1 Bestandaufnahme historischer Fragen

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

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

### 4.2.2 Bausteingruppen zur Identifikation historischer Fragestellungen

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

---

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

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

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

- die Quellen charakterisieren,
- die Quelle und Narration in Beziehung setzen.<sup>53</sup>

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

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

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

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

---

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

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

#### 4.2.3 Die Analyse: Welche Fragestellungen stecken hinter den Narrationen?

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

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

Je höher die Sachkompetenz des Analysierenden ausgeprägt ist, je sicherer er z.B. über Prinzipien/ Konzepten/ Schemata, Strukturierungslogiken<sup>57</sup> verfügen kann, desto leichter fällt es ihm vermutlich, die Fragestellungen hinter den Narrationen zu erschließen. – Dies heißt aber nicht, dass nur, wer auf elaboriertem Niveau historisch denken kann, die „dahinter-

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

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

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

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

stehenden Fragestellungen“ erkennen kann. Schon auf **basalem** Niveau ist es möglich, zu vermuten, was sich jemand dabei gedacht hat, wenn er in einer Chronik z.B. antike Wurzeln, Verwandtschaft mit „großen Herrschern“, unmittelbare Bezüge zu Jesus behauptet – und die Vermutungen zu legen.

#### 4.2.4 Vorgegebene historische Fragen verstehen

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

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

\*\*\*

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

## 5. KLASSIFIZIEREN HISTORISCHER FRAGEN

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

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

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

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

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

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

#### a) Epistemologische Prinzipien und die Klassifizierung historischer Fragen

Die Philosophie versteht unter Prinzip das, worauf etwas beruht, wodurch es gehalten wird, den Urgrund, Ursprung und Ausgangspunkt. Dem zugrunde gelegten Geschichtsverständnis entsprechend subsumiert FUER unter historische Prinzipien das, was Geschichte, verstanden als historische Narration, ausmacht: Nach Michael Baumgartner<sup>61</sup> zählen dazu Par-

<sup>59</sup> Vgl. hierzu Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

<sup>60</sup> Vgl. Schöner/Mebus, Kommunikationskompetenz, in diesem Band S. 361-388.

<sup>61</sup> Baumgartner, Narrativität, <sup>3</sup>1997.



tikularität, Konstruktivität, Retro-Perspektivität.<sup>62</sup> Diese Prinzipien sind a priori wirksam, wenn es um Geschichte geht. Sie sind deshalb auch *in den historischen Fragen notwendig „da“*, und zwar unabhängig davon, ob das dem Fragenden klar ist oder nicht.

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

#### b) **Genuin historische Kategorien und die Klassifizierung historischer Fragen**

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

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

62 Vgl. hierzu die Ausdifferenzierung bei Schöner, Kompetenzbereich Sachkompetenzen, in diesem Band S. 265-314.

63 Vgl. Schöner, Graduierung Epochenkategorien, in diesem Band S. 563-598.

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

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

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

### c) Allgemeine Kategorien und das Klassifizieren historischer Fragen

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

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

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

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

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

#### **d) Methoden historischer Forschung und das Klassifizieren historischer Fragen**

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

**e) Subjektbezogene Konzepte und das Klassifizieren historischer Fragen**

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

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

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

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

---

<sup>65</sup> Bodenheimer, Warum?, 1985. Yang, Aspekte des Fragens, 2003.

**LITERATUR**

- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München <sup>2</sup>1999.
- Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach 2005.
- Baumgartner, Hans-Michael: Die Erzählstruktur des historischen Wissens und ihr Verhältnis zu den Formen seiner Vermittlung: Ein Diskussionsvorschlag, in: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans (Hgg.): Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 73-76.
- Baumgartner, Hans-Michael: Narrative Struktur und Objektivität: Wahrheitskriterien im historischen Wissen, in: Rüsen, Jörn: Historische Objektivität: Aufsätze zur Geschichtstheorie, Göttingen 1975, S. 48-67.
- Baumgartner, Hans-Michael: Narrativität, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber <sup>3</sup>1997, S. 157-160.
- Benner, Dietrich: Zur Fragestellung einer Wissenschaftstheorie der Historie, in: Wiener Jahrbuch für Philosophie 2 (1969), S. 52-97.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M. <sup>3</sup>1972.
- Bodenheimer, Aron Ronald: Warum? Von der Obszönität des Fragens, Stuttgart <sup>2</sup>1985.
- Borries, Bodo v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie, Stuttgart 1988.
- Borries, Bodo von: Die Bildung von Identitäten – Was Erinnern und Vergessen nutzen und schaden können, in: ders: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach/Ts. 2004.
- Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie, Reinbek 1988.
- Danto, Arthur C.: Analytische Philosophie der Geschichte, Frankfurt/M. 1974.
- Drosdowski, Günther et al. (Hrsg.): Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, 6. neu bearb. Aufl., Mannheim 1998.
- Droysen, Johann Gustav: Historik. Rekonstruktion der ersten vollständigen Fassung der Vorlesungen (1857). Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen (1857/1858) und in der letzten gedruckten Fassung, hg. von Peter Leyh, Textausgabe, Stuttgart 1977.
- Droysen, Johann Gustav: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, hrsg. von Rudolf Hübner, Nachdruck der 7. unver. Aufl., Darmstadt 1974.
- Eco, Umberto: Das offene Kunstwerk, Frankfurt/M. 1998.
- Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation, München 1999.
- Eisenberg, Peter: Der Satz (Bd. 2) – Grundriß der deutschen Grammatik, Stuttgart 2004.

- Fontana, José: Geschichte - Objektivität und Parteinahme in der Geschichtsschreibung, Reinbek 1979.
- Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse: Analytik und Pragmatik der Historie, Basel/Stuttgart 1977, v.a. S. 168-185.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hgg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim/München 2002.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hgg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, Weinheim/München 2004.
- Grzesik, Jürgen: Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser, Stuttgart 1990.
- Handro, Saskia: „Wie es euch gefällt!“. Geschichte im Fernsehen – das Stiefkind geschichtsdidaktischer Forschung, in: ZGD 6 (2007).
- Herta Nagl-Docekal: Die Objektivität der Geschichtswissenschaft. Systematische Untersuchungen zum wissenschaftlichen Status der Historie, München 1992.
- Howell, Martha/Prevenier, Walter: Werkstatt des Historikers. Eine Einführung in die historischen Methoden, Köln u.a. 2004.
- Kocka, Jürgen/Nipperdey, Thomas (Hgg.): Theorie und Erzählung in der Geschichte, München 1979.
- Lévi-Strauss, Claude: Das wilde Denken, Frankfurt/M. 1973.
- Loccumer Protokolle: Geschichte als TV-Event: Erinnerungsarbeit und Geschichtsvermittlung im Deutschen Fernsehfilm, Loccum 2007, mit Beiträgen von Michele Baricelli, Waltraud Schreiber, Oliver Näpel, Fabio Crivellari, Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache, Mannheim 1993.
- Lorenz, Chris: Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie, Köln u.a. 1997.
- Lübbe, Hermann: Im Zug der Zeit: Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart, Berlin u.a. 1994, v.a. S. 193-195.
- Lübbe, Hermann: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft, in: Becker, Werner/Hübner, Kurt (Hgg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg 1976, S. 183-188.
- Mebus Sylvia/ Schreiber, Waltraud (Bearbeiter): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen, Meißen 2005.
- Munslow, Alun: Deconstructing History, London u.a. 1997.
- Nipperdey, Thomas: Über Relevanz, in: Kurze, Dietrich (Hg.): Aus Theorie und Praxis der Geschichtswissenschaft. Festschrift für Hans Herzfeld zum 80. Geburtstag, Berlin 1972, S. 1-26, vgl. auch: GWU 23, 1972, S. 577-595.
- Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen und Erzählakte: Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie, in: Demantowsky, Marko/Schönemann, Bernd (Hgg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 39-55.
- Pandel, Hans-Jürgen: Wer erzählt wie für wen Geschichte? Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern, in: Baumgärtner, Ulrich/Schreiber, Waltraud (Hgg.):

- Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion, München 2001, S. 11-28.
- Popper, Karl Raimund: Logik der Forschung, 10. verbess. u. vermehrte Aufl., Tübingen 1994.
- Quandt, Siegfried/ Süßmuth, Hans: Historisches Erzählen: Formen und Funktionen, Göttingen 1982.
- Röttgers, Kurt: Kommunikativer Text und Zeitstruktur von Geschichten, Freiburg/ München 1982.
- Rüsen, Jörn (Hg.): Zeit deuten: Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003.
- Rüsen, Jörn/Leitgeb, Hanna/Jegelka, Norbert (Hgg.): Zukunftsentwürfe. Ideen für eine Kultur der Veränderung, Frankfurt/M. u.a. 1999.
- Rüsen, Jörn: Historische Vernunft: Grundzüge der Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen 1983.
- Rüsen, Jörn: Historisches Erzählen, in: Bergmann, Klaus et al. (Hgg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, 1997, S. 57-63.
- Rüsen, Jörn: Kann gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte, Berlin 2003.
- Rüsen, Jörn: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a. 2006.
- Rüsen, Jörn: Faktizität und Fiktionalität – Sinnbewegungen des historischen Denkens in der Nachbarschaft zur Theologie, in: Rüsen, Jörn: Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Köln u.a. 2006, S. 119-133.
- Schöner, Alexander/Schreiber, Waltraud: Kategoriale Schulbuchanalysen, Neuried 2007 (in Vorbereitung).
- Schreiber, Waltraud, federführende Autorin: Das Theoriefundament zu „FUER Geschichtsbewusstsein“. Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins, respektive des Umgangs mit Geschichte, in: ZGD 2 (2003).
- Schreiber, Waltraud/Wenzl, Anna: Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz, Neuried 2006.
- White, Hayden: Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century, Baltimore 1973 (Metahistorie. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa, Frankfurt/M. 1991).
- Yang, Youngsook: Aspekte des Fragens - Frageäußerung, Fragesequenzen, Frageverhalten, Tübingen 2003.
- ZGD 2 (2003), Themenheft zu „FUER Geschichtsbewusstsein“. Ein internationales geschichtsdidaktisches Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht, ZGD 2 (2003).
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger, Strecker Bruno et al.: Grammatik der deutschen Sprache, Berlin u.a. 1997.