

Schreiber, Waltraud

Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 198-212



Quellenangabe/ Reference:

Schreiber, Waltraud: Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 198-212 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43457 - DOI: 10.25656/01:4345

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43457>

<https://doi.org/10.25656/01:4345>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“. Herausforderungen für den Unterricht und die fachdidaktische Forschung. Zur Einleitung in den Thementeil 159

Olaf Köller

Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten 163

Sabine Krause/Roumiana Nikolova/Henning Schluß/Thomas Weiß/Joachim Willems

Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK 174

Detlev Leutner

Metamorphose eines Forschungsprojektes. Ein Kommentar zum Beitrag von Krause et al. über den „Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK“ 189

Martin Rothgangel

Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts 194

Waltraud Schreiber

Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens 198

Michael Sauer

Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber 213

Bernd Schönemann

Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer 218

Eckhard Klieme/Katrin Rakoczy

Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts 222

<i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Linktipps zum Thema „Bildungsstandards in der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe an Sekundarschulen“	238
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Sarah Hitzler/Heinz Messmer</i>	
Gespräche als Forschungsgegenstand in der Sozialen Arbeit	244
<i>Hildegard Macha/Monika Witzke</i>	
Familie und Gender. Rollenmuster und segmentierte gesellschaftliche Chancen	261
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Peter Faulstich</i>	
Michael Göhlich/Jörg Zirfas: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff	279
<i>Alfred Schäfer</i>	
Norbert Ricken: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung	280
<i>Karsten Kenklies</i>	
Karl Ernst Nipkow: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart	284
<i>Martin Rothland</i>	
Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer	287
<i>Rudi Heidemann</i>	
Joachim Bauer: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern	291
<i>Marcelo Caruso</i>	
Susanne Weber/Susanne Maurer (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation	294
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	297

Waltraud Schreiber

Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens

Zusammenfassung: Die Kompetenz-Orientierung historischen Lernens wird in der Geschichtsdidaktik auf der Basis von Kompetenz-Strukturmodellen diskutiert. Das hier vorgestellte Modell wurde von einer internationalen Forschergruppe entwickelt. Die Kompetenzbereiche werden systematisch aus einem Prozessmodell des historischen Denkens abgeleitet, die zugeordneten Kernkompetenzen greifen zurück auf Re- und De-Konstruktion als Basisoperationen des historischen Denkens. Eine Graduierungslogik reguliert die systematische Unterscheidung von Kompetenzniveaus. – Das Kompetenz-Strukturmodell bildet die Grundlage für die Diagnose und Förderung historischer Kompetenzen.

1. Überlegungen zur Ableitung

1.1 Zur Präsenz von Vergangenen/Geschichte im Leben

Überreste aus der Vergangenheit, gedeutete Geschichte(n), Erfahrungen mit der eigenen Geschichtlichkeit, generell mit der Historizität von Welt und Mensch gehören ganz selbstverständlich zur Lebenswelt jedes Menschen. Insofern steigert die Entwicklung historischer Kompetenzen, also der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historisch zu denken, die individuellen Möglichkeiten, das je konkrete Leben zu bewältigen.

Zusätzlich zu bedenken sind kollektive Bindungen: Gesellschaften bzw. gesellschaftliche Gruppierungen haben ein Interesse daran, ihre Mitglieder mit bestimmten Geschichtsdeutungen vertraut zu machen, um eine gemeinsame Identität zu sichern. Dabei bilden sich „Konventionen“ heraus – auf diese Tatsache werde ich später zurückgreifen.

Grundsätzlich gilt: Jedes einzelne Individuum gehört mehreren, nicht selten sehr unterschiedlichen Gruppen an, die oft auch das Historische unterschiedlich gewichten. Man denke z.B. an Jugendliche aus einem nicht-europäischen Kulturkreis, die

- im Elternhaus bewusst oder unbewusst kulturspezifisch sozialisiert werden,
- im Geschichtsunterricht in westlich-demokratische Traditionen eingebunden werden sollen,
- im Sportverein an die glorreiche Vergangenheit anknüpfen sollen, indem sie den Ikonen von damals nacheifern,
- in ihrem Freundeskreis erleben, dass Historisches als völlig bedeutungslos erachtet wird,
- in der Geschichtskultur, z.B. in Computerspielen und Filmen auf medial und ästhetisch überzeugende Weise mit emotionalisierten historischen Deutungen und gegenwarts-/zukunftsbezogenen Sinnbildungen konfrontiert werden, die als alternativlos und „richtig“ angeboten werden.

Dieser Komplexität gelebter Geschichte kann niemand sich entziehen. Mündige Bürger sollten aber in der Lage sein, sich zu den unterschiedlichen Deutungen und Sinnbildungen bewusst zu verhalten, sie zu beurteilen und ggf. zu kritisieren, die in unterschiedlichen Gruppen üblichen Sichtweisen abzugleichen oder zu ersetzen und Historisches für die eigene Orientierung, evt. als Grundlage für eigenes Handeln zu nutzen. – Bezogen auf den Geschichtsunterricht folgt daraus, dass die Förderung der historischen Kompetenzentwicklung eine Aufgabe ist, deren Bedeutung aus dem Leben kommt.

1.2 Kompetenz-Strukturmodelle als Grundlage für die Kompetenzorientierung historischen Lernens

Eine konsequente Orientierung von Geschichtsunterricht auf die Förderung historischer Kompetenzen hin setzt klare und weitgehend konsensfähige Vorstellungen darüber voraus, wie die historischen Kompetenzen zu begründen, zu definieren und hinsichtlich möglicher Qualitätsniveaus zu differenzieren, zu fördern und zu diagnostizieren sind. Ein Grundkonsens darüber müsste zumindest zwischen Wissenschaft, den Lehrenden und Lernenden, den politisch und verwaltungsbezogen Verantwortlichen für Schule, Geschichtsunterricht und andere Sektoren der Geschichtskultur (wie z.B. Museum, Kulturredaktionen der Medien) bestehen. Ich beziehe die außerschulische Geschichtskultur bewusst mit ein, um, wie in der Geschichtsdidaktik seit Jahrzehnten üblich, historisches Lernen nicht auf Schule zu begrenzen, sondern als lebenslangen Prozess zu verstehen.

Die Geschichtsdidaktik schlägt vor, den Konsens auf der Basis von *Kompetenz-Strukturmodellen* herzustellen, die Kompetenzbereiche einerseits theoretisch fundiert ableiten und nachvollziehbar gliedern, andererseits zeigen, wie Kompetenzen graduiert/gestuft werden können. Erst auf der Grundlage solcher Strukturüberlegungen könnten systematische Überlegungen zur Diagnose/Messung der je erreichten Kompetenzniveaus sowie zur Förderung der Kompetenzentwicklung vorgelegt werden und schließlich, falls dies gewünscht wird, auch zur Ausweisung und Normierung von Bildungsstandards. Damit schlägt die Geschichtsdidaktik explizit und bewusst einen anderen Weg vor¹, als die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) ihn für die Fächer Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik und die Naturwissenschaften vorgegeben hat, indem sie beschloss, für diese Fächer – ohne Zeit für vertiefte Vorarbeiten – Bildungsstandards erarbeiten zu lassen.

In den letzten Jahren wurden in der Geschichtsdidaktik mehrere Kompetenzmodelle erarbeitet; der Versuch, sie ineinander zu übersetzen und unter einander abzugleichen, hat begonnen. Der hier vorgelegten Darstellung wird das Modell der FUER-Gruppe zugrunde gelegt, das am detailliertesten begründet und ausgearbeitet ist (Körper/Schreiber/Schöner 2007). Querverweise auf die Modelle von Peter Gautschi (2007), Hans-Jürgen Pandel (2005) und Michael Sauer (2006) erfolgen an geeigneten Stellen. FUER

1 Ausführlich begründet wird dieses Vorgehen von Andras Körper (Körper 2007).

ist ein Akronym, das für das gemeinsame Ziel der Projektgruppe, die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins steht. Geschichtsdidaktiker, Fachleiter für die Referendarausbildung, Geschichtslehrer aus dem deutschen Sprachraum² haben sich zusammengeschlossen und befassen sich seit 2000 in unter einander vernetzten Arbeitsgruppen mit Themen der *Grundlagenforschung* (u.a. der Entwicklung des Kompetenz-Strukturmodells), der *anwendungsorientierten Forschung* und der auf Geschichtsunterricht und Geschichtskultur bezogenen *Pragmatik*. Die Kompetenzorientierung wird als Operationalisierung des auf die Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins gerichteten Umgangs mit Vergangenheit/Geschichte wahrgenommen.³

1.3 *Zur Gliederung des Beitrags*

In Kapitel 2.1 wird historische Kompetenz als Konsequenz der prinzipiellen Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte abgeleitet. Bezug nehmend auf die theoretische Basis werden die im FUER-Modell ausgewiesenen Kompetenzbereiche vorgestellt und begründet (2.2). Kapitel 3 befasst sich mit der „Graduierung von Kompetenzen“, dem zweiten Schwerpunkt des Kompetenz-Strukturmodells. Das Schlusskapitel skizziert die Herausforderung, zugleich die Grundlagenforschung bezogen auf Kompetenzdiagnose und -förderung fortzusetzen und Kompetenz-Orientierung in der Pragmatik des Geschichtsunterrichts und der Geschichtskultur bereits zu realisieren.

2. Was sind historische Kompetenzen?

2.1 *Umgehen können mit der prinzipiellen Differenz zwischen Vergangenheit und Geschichte*

Allen Überlegungen der Geschichtsdidaktik zu Kompetenzmodellen liegt die Einsicht zugrunde, dass zwischen der Vergangenheit und der Geschichte, die im Nachhinein, auf Grund einer historischen Fragestellung rekonstruiert wird, prinzipielle Unterschiede bestehen und dass Geschichtsbewusstsein – operationalisiert als historische Kompetenzen – notwendig ist, um damit umzugehen:

Vergangenheit ist Teil des Zeitkontinuums, aber sie ist unwiederbringlich vorbei: Es gibt also innerhalb der Zeitdifferenzen vielfältige Zusammenhänge einschließlich des Zusammenhangs zwischen den Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zu-

2 Die Mitglieder der Gruppe kommen aus Deutschland, Österreich, Schweiz, Südtirol, Belgien, Ungarn und Rumänien.

3 Die Arbeit der FUER-Gruppe manifestiert sich u.a. in der theorieorientierten Reihe „Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung“ und der praxisbezogenen Reihe „Themenhefte Geschichte“, jeweils beim ars una Verlag Neuried erschienen. Vgl. www.FUER-Geschichtsbewusstsein.de.

kunft. Erst im Rückblick – retrospektiv – können Zeitverläufe erfasst und in einer historischen Narration, einer *Geschichte*, dargestellt werden.⁴

Nur insofern sich aus der Vergangenheit einzelne Überreste erhalten haben, ist eine Re-Konstruktion von Vergangem überhaupt möglich. Aus prinzipiellen Gründen kann es sich dabei nicht um eine Abbildung des Gewesenen handeln, sondern nur um eine – im Idealfall plausible und valide – Annäherung: Nur Bruchteile dessen, was war, sind (als potentielle Quellen für spätere Re-Konstruktionen) manifest geworden. Nur Teile davon haben sich bis in unsere Gegenwart hinein erhalten. Zudem: Alle Überreste sind notwendig an die Perspektive derer gebunden, die sie „damals“ geschaffen haben. Bislang habe ich die Differenz vergangenheitsbezogen erklärt.

Dazu kommt, dass die historischen Fragen, die „Geschichte“ erst konstituieren, notwendig im Nachhinein, aus einer Gegenwart heraus, an die Vergangenheit gestellt werden. Auch sie sind perspektivisch. Zudem zielen sie nie auf das Gesamt aller möglichen Vergangenheiten, sondern immer auf bestimmte historische Phänomene; sie selektieren also. Letztlich fokussieren historische Fragestellungen auf Zeitdifferenzen, auf Entwicklungen und Veränderungen. Diese können bis in die Gegenwart reichen, zukunftsbezogene Entscheidungen historisch fundieren bzw. verschiedene vergangene Zeitpunkte zueinander in Beziehung setzen.

Die Antworten auf historische Fragen haben notwendig Konstruktcharakter. *Deutungen* (von letztlich aus den Quellen erschlossenen „Vergangenheitspartikeln“) und *Sinnbildungen* (für das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen, als Grundlage für das eigene Tun und Lassen) sind konstitutiv.⁵ Der prinzipielle Konstruktcharakter von Geschichte bedeutet nicht, dass historische Narrationen beliebig und in ihrer Plausibilität und Validität nicht bestimmbar wären. „Triftigkeit“ historischer Narrationen wird durch methodisch reguliertes Vorgehen bei der Rekonstruktion und der Sinnbildung sichergestellt und im Diskurs über die erarbeiteten Ergebnisse geprüft. Re- und De-Konstruktion⁶, die beiden Basisoperationen des historischen Denkens, greifen dabei ineinander.

Es ist also die Geschäftsgrundlage aller Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik, dass es um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit Vergangenheit/Geschichte, um die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein gehen muss, nicht um Geschichtswissen, schon gar nicht um kanonisiertes Geschichtswissen.

- 4 Das zugrunde liegende Verständnis von Geschichte orientiert sich also an der Narrativitätstheorie. Es entspricht den Common Sense der Geschichtstheorie. Die Prinzipien stellt Hans Michael Baumgartner prägnant zusammen (Baumgartner⁵1997).
- 5 Dies gilt für alle Formen/Gattungen historischer Narrationen, in denen die Antworten auf historische Fragen vorgelegt werden können, also z.B. für wissenschaftliche Texte des Historikers, die Unterrichtsstunden des Geschichtslehrers, den historischen Film, die historische Ausstellung, das historisch argumentierende Bild, die Re-Inszenierung von Geschichte im Theater oder bei einem Mittelaltermarkt.
- 6 Re-Konstruktion meint die Entwicklung einer historischen Narration auf der Grundlage historischer Fragen, De-Konstruktion die Analyse bereits vorliegenden historischer Narrationen nach ihrer (Tiefen-)Struktur und Triftigkeit.

2.2 Kompetenzbereiche im Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe

Damit ein Kompetenz-Strukturmodell bei der Bestimmung und später bei der Diagnose und Förderung historischer Kompetenzen hilfreich sein kann, müssen die Kompetenzbereiche und die sie strukturierenden Kernkompetenzen theoretisch eindeutig abzuleiten sein und trennscharf von einander abgegrenzt werden können. Die Zahl der das historische Denken systematisierenden Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen sollte niedrig sein. Die zahlreichen Einzelkompetenzen, über die im konkreten Denkprozess verfügt wird, sollten ihnen zugeordnet werden können.

2.2.1 Ableitung von historischen Kompetenzbereichen aus dem Regelkreis historischen Denkens

Die Kompetenzbereiche des FUER-Modells werden aus einem Prozessmodell historischen Denkens abgeleitet. Rekuriert wird auf die *Matrix der Geschichtswissenschaft* (Rüsen 1983, S. 26), in deren Ausdifferenzierung zum Prozessmodell *historischen Denkens* (Hasberg/Körber 2003).⁷ Drei Kompetenzbereiche werden identifiziert, die unerlässlich sind, wenn Menschen sich in zeitlichen Veränderungen zurechtfinden wollen: historische Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen, dazu kommt mit den historischen Sachkompetenzen der vierte Kompetenzbereich, in dem die Ergebnisse der historischen Denkprozesse strukturiert werden (vgl. Abb. 1).

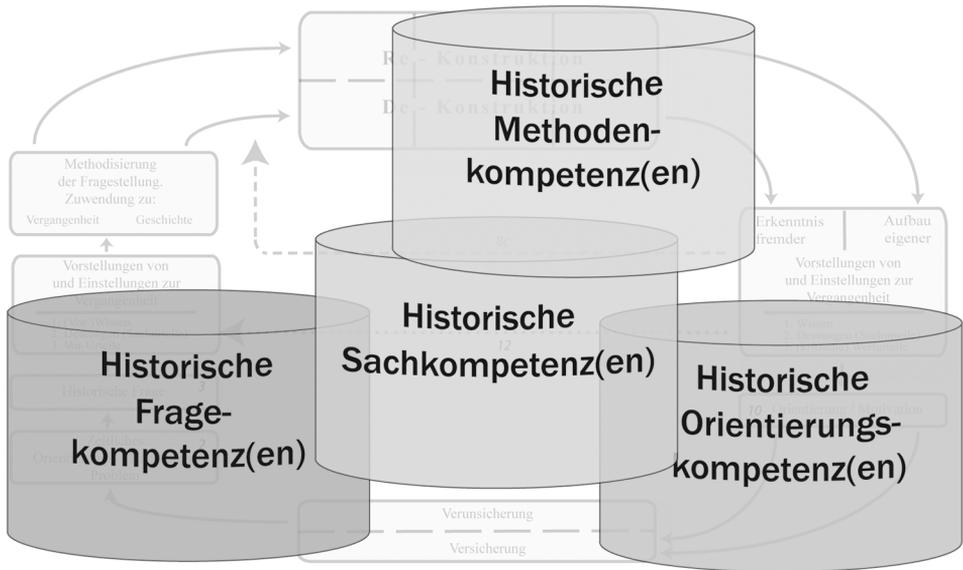
Sowohl die prozessbezogenen Kompetenzen als auch ihr Niederschlag in historische Sachkompetenzen sind in der Wissenschaft wie der Lebenswelt zu beobachten; Qualität und Komplexität der Ausprägung unterscheiden sich aber selbstverständlich.⁸

Auch der Differenzierung der Kompetenzbereiche in Kernkompetenzen liegt eine Systematik zugrunde: Einmal zielt der Prozess historischen Denkens auf die Erarbeitung einer orientierenden historischen Narration, und einmal auf das Durchblicken und Analysieren vorliegender historischer Narrationen (vgl. Abb. 2).

Es geht also zum einen um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene historische Fragen zu stellen, auf dieser Basis eine Geschichte zu rekonstruieren, das eigene Geschichtsbewusstsein so zu re-organisieren, dass es historische Orientierung möglich macht. Zum anderen geht es darum, die Fragestellungen zu erkennen, die historischen Narrationen zu Grunde liegen, über Methoden der De-Konstruktion zu verfügen, aus historischen Narrationen Orientierungen abzuleiten, die das eigene Welt-, Fremd- und Selbstverstehen erweitern und historische Handlungsdispositionen aufbauen helfen.

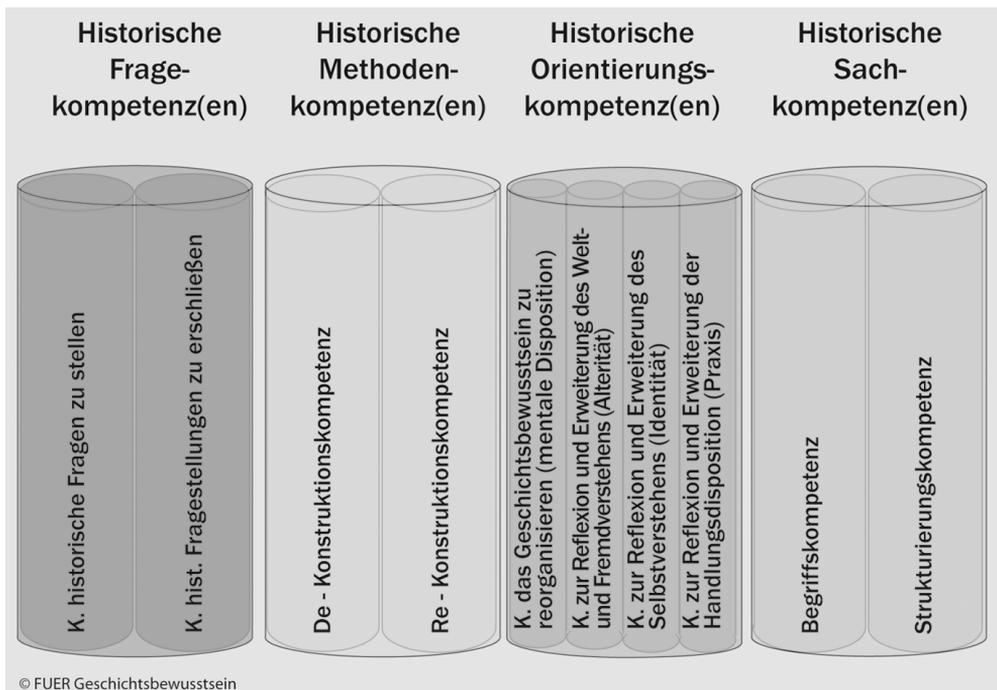
7 Auch Peter Gautschi bezieht sich auf ein Kreismodell historischen Denkens.

8 Zur näheren Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche vgl. die Beiträge von Waltraud Schreiber und Alexander Schöner in Körber/Schreiber/Schöner 2007, Abschnitt II; dort auch weiterführende Literatur.



© FUER Geschichtsbewusstsein

Abb. 1: Die Kompetenzbereiche historischen Denkens



© FUER Geschichtsbewusstsein

Abb. 2: Aufschlüsselung der Kompetenzbereiche in Kernkompetenzen

Begriffs- und Strukturierungskompetenz, die beiden der Sachkompetenz zuzuordnenden Kernkompetenzen, sind sowohl Ergebnis als auch Grundlage historischer Denkprozesse.

Im Folgenden werden die einzelnen Kompetenzbereiche näher vorgestellt:

2.2.2 *Historische Fragekompetenzen*

Jeder historische Denkprozess basiert auf einer historischen Frage, die aufgrund einer Verunsicherung, eines Orientierungsbedürfnisses, eines ex- oder intrinsisch begründeten Interesses auf Vergangenes zielt. Während die Vergangenheit „vorgängig“ gegeben ist, entsteht „Geschichte“, in der Form historischer Narrationen erst auf Basis historischer Fragestellungen.

Historisches Fragen setzt historische Denkprozesse in Gang und hält sie am Laufen. Neben den inhaltsbezogenen stehen verfahrensbezogene und theoriebezogene Fragen. Historische Fragen können kategorisiert werden. Im Fragen verflüssigt sich Inhalts-, Verfahrens-, Theoriewissen und wird genutzt, um neue Denkprozesse zu initiieren.

Zu unterscheiden ist einmal die Kernkompetenz, *eigene historische Fragen zu stellen* (inhalts-, verfahrens- theoriebezogen), zum anderen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die *Fragestellungen, die in vorliegenden historischen Narrationen verfolgt wurden, zu erkennen und zu verstehen* und die Antworten ggf. auf eigene Fragestellungen zu beziehen. Diese zweite Kernkompetenz schließt auch ein, Fragen, die einem andere Personen stellen, ggf. als historische zu verstehen und im eigenen Denken zu verarbeiten.

2.2.3 *Historische Methodenkompetenzen*

Im Kompetenzbereich „historische Methodenkompetenzen“ geht es um die Fähigkeit und Fertigkeit, historische Narrationen zu entwickeln (Kernkompetenz „Re-Konstruktion“) bzw. vorhandene historische Narrationen, die oft der lebensweltlichen Geschichtskultur zugehören, in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen (Kernkompetenz „De-Konstruktion“) sowie um die Bereitschaft, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in der Pragmatik des Alltags für den Umgang mit Vergangenheit/Geschichte zu nutzen. Idealtypisch gesehen ist die Re-Konstruktion ein synthetischer und die De-Konstruktion ein analytischer Akt. Im konkreten Vollzug historischen Denkens überlappen sich die beiden Basisoperationen oft. So können z.B. „Vergangenheitspartikel“, auf die bei der Erarbeitung der Narration zurückgegriffen wird, sowohl durch Quellenarbeit, als auch durch die De-Konstruktion anderer Narrationen erschlossen werden.

Die Vorgehensweisen sind jeweils methodisierbar, d.h. in den Intentionen bestimmbar und in Prinzipien und Verfahrensregeln beschreibbar. Historisch methodenkompetent sein heißt, über die Verfahrensweisen zur Re- und De-Konstruktion verfügen können. Weil die Re-Konstruktionen in unterschiedlichen Gattungen und Medien manifest werden und sich an unterschiedliche Adressaten richten können, darf sich die Methodi-

sierung nicht nur auf das wissenschaftsförmige Schreiben beziehen, sondern muss auch andere Darstellungsformen berücksichtigen.⁹ – Das Verfügen-Können über gattungs- und medienspezifische Kompetenzen kann sowohl für die Erarbeitung eigener Narrationen als auch für die Analyse vorliegender historischer Narrationen genutzt werden.

2.2.4 Historische Orientierungskompetenzen

Bei der historischen Orientierung geht es darum, sowohl die unmittelbaren, eigenen Zeiterfahrungen als auch die mittelbaren, nicht selbst gemachten, einzubinden in Zeit- und Sinnkontinua, die ein Sich-zurecht-Finden in der Welt und im eigenen Leben ermöglichen. Diese Sinnbildungen umfassen grundsätzlich die drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sie dienen insbesondere der Bewältigung der Kontingenzen, des Nicht-zu-Erwartenden, im menschlichen Dasein.

Vier Kernkompetenzen lassen sich unterscheiden. Die *Re-Organisationskompetenz* meint die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Möglichkeiten zur Verarbeitung von Vergangenheit und Geschichte zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Die bewusste Entscheidung, vorhandene Strukturen seines Geschichtsbewusstseins zu modifizieren, sind auf der Metaebene anzusiedeln. Daneben gibt es auch intuitive, vorbewusste Formen der Re-Organisation, die z.B. durch ästhetische Eindrücke oder emotionale Erfahrungen ausgelöst werden.

Die auf *Welt- und Fremdverstehen* bezogene Kernkompetenz umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, auf der Grundlage historischer Narrationen die eigenen Vorstellungen von der Welt und ihren Menschen zu reflektieren und ggf. zu revidieren. Die neuen im Prozess des historischen Denkens oder in der Kommunikation über Geschichte erworbenen Einschätzungen müssen mit den bisherigen in Beziehung gesetzt werden.

Die dritte Kernkompetenz umfasst die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die *eigene historische Identität zu reflektieren und ggf. zu revidieren*. Hier wird in ausgeprägter Weise Selbstreflexion verlangt. Die eigene Zeitlichkeit und die Zeitlichkeit der Welt und ihrer Menschen müssen zu einer stimmigen Vorstellung vom Verlauf des eigenen Daseins im Rahmen der äußeren Bedingungen verarbeitet werden.

Die letzte Kernkompetenz betrifft die historisch fundierten *Handlungsdispositionen*. Obwohl also *Praxis* die Leitidee ist, geht es nicht um Performanz, sondern um ein durch die Beschäftigung mit Vergangenheit/Geschichte angelegtes *Handlungsrepertoire*, das in entsprechenden Situationen zu konkretem Handeln befähigt.

2.2.5 Historische Sachkompetenzen

Im vierten Kompetenzbereich, den historischen Sachkompetenzen, sedimentieren sich die Ergebnisse des Denkprozesses; sie können „auf den Begriff“ gebracht und genutzt

9 Hans-Jürgen Pandel spricht von Gattungskompetenz (Pandel 2005).

werden, um die Domäne des Historischen mit Hilfe von Prinzipien, Konzepten, Kategorien und Scripts zu strukturieren.

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

Strukturierungskompetent ist, wer Domänenspezifisches theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogen systematisieren und hierfür strukturierende Begriffe auf verschiedenen Abstraktionsniveaus nutzen kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Es geht bei den Sachkompetenzen nicht um an bestimmte Inhalts- und Wissenskanons gebundenes Daten- und Faktenwissen. Orientierungsbedürfnisse und Fragestellungen entscheiden situationsabhängig darüber, was von Bedeutung ist. – Dennoch sind eingeführte und konventionalisierte Begriffe und Strukturierungen keineswegs entbehrlich: Ohne sie wären Kommunikation und Diskurs nicht möglich.

2.2.6 *Überlappungen zwischen den Kompetenzbereichen*

Durch den spiralig gedachten Denkprozess sind einerseits die prozessbezogenen Kompetenzbereiche auf einander bezogen, andererseits ergeben sich Überlappungen mit den historischen Sachkompetenzen: Die als Begriffs- und Strukturierungskompetenz sedimentierten Prinzipien/Kategorien/Konzepte/Scripts werden verflüssigt und kommen in den neuen Denkprozessen zur Anwendung. Im Zuge dieser Denkprozesse können sich Ausdifferenzierungen ergeben, die sich wiederum als Sachkompetenz niederschlagen und für historisches Denken verfügbar werden.

Für Kompetenzförderung und Diagnose sind vermutlich gerade die Überlappungsbereiche von Bedeutung. Bevor darauf näher eingegangen wird, erfolgen Hinweise zur Graduierung und Niveauunterscheidung.

3. Graduierung: Die Unterscheidung der Kompetenzen historischen Denkens nach ihrem Niveau

Es ist ein Alleinstellungsmerkmal des von der FUER-Gruppe erarbeiteten Kompetenz-Strukturmodells, auch Kriterien für die systematische Unterscheidung von Kompetenzniveaus vorzulegen. Diese Unterscheidung wird mit dem Terminus „Graduierung“ bezeichnet. Sie folgt einer klar auszuweisenden, an Graduierungsparameter gebundenen Logik. Im Kompetenz-Strukturmodell wird sowohl die Logik vorgestellt als auch der allgemeine Parameter, der ihr zugrunde liegt.

Weitere Graduierungsparameter können und müssen herausgearbeitet werden: Ansatzpunkt ist die Praxis historischen Denkens. Die Unterschiede, die sich im Verfüg-

über historische Kompetenzen beobachten lassen, müssen einer analytischen, kategorisierenden Bestandaufnahme unterzogen werden, der eine Systematisierung zu weiteren Graduierungsparametern folgen muss. Dabei kann auf Erfahrungen und Einsichten aus der Pragmatik zurückgegriffen werden, auf ältere Überlegungen der Geschichtsdidaktik zur Förderung von Geschichtsbewusstsein und auf erste Vorarbeiten aus der an Kompetenzorientierung interessierten Geschichtsdidaktik sowie auf Ergebnisse der geschichtsdidaktischen Empirie.

3.1 Der allgemeine Graduierungsparameter

Der *allgemeine Graduierungsparameter*, mit dessen Hilfe die Unterscheidung der Niveaus erfolgt, ist das Verfügen über die kulturell geprägten und anerkannten Konventionen für das historische Denken.¹⁰ Es geht also um den Konsens, der sich innerhalb der jeweiligen Gruppierung für die Operationen und Strukturen historischen Denkens, die in den Kompetenzbereichen ausgewiesen sind, herausgebildet hat.

Der Parameter trägt auch der Heterogenität der Lebenswelt Rechnung, in der jeder Mensch mehreren Gruppierungen angehört, die historisches Denken mit unterschiedlicher Bedeutung versehen.

3.2 Die Graduierungslogik

Die *Graduierungslogik* unterscheidet nach rein formalen Gesichtspunkten drei Niveaus, ein *basales*, ein *intermediäres* und ein *elaboriertes*. Zwischen diesen liegen vielfach gestaffelte Zwischenniveaus. Begrenzt wird die Skala von zwei idealtypisch zu definierenden Niveaus, dem Nullniveau, das durch das Fehlen jeglichen Ansatzes einer Kompetenz gekennzeichnet ist, und dem Maximalniveau, das die maximal denkbare, in der Realität nie erreichte Ausprägung historischer Kompetenz beschreibt. Wird diese formale Logik auf das Verfügen über Konventionen bezogen, ergeben sich folgende Niveaustufen:

- 1) Das basale Niveau der Ausprägung historischer Kompetenz(en) wird als „a-konventionell“ bezeichnet. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass die durch die Kompetenzbereiche charakterisierten Kernkompetenzen und die ihnen zuzuordnenden Einzelkompetenzen nur in Ansätzen entwickelt sind. Die Individuen können noch nicht über die Systematik der in ihren (kulturellen/gesellschaftlichen) Gruppierungen relevanten Konventionen verfügen. Einzelne Begriffe, Operationen, Verfahrensweisen, Konzepte, Prinzipien ... historischen Denkens sind vorhanden, kommen aber gerade nicht in den in der Gruppe üblichen Formen zur Anwendung. Es handelt sich vielmehr um situativ-eigene, spontan erfundene Formen. Daneben können

¹⁰ Zur näheren Ausdifferenzierung vgl. Körber 2007.

durchaus auch vereinzelt konventionelle Ausprägungen vorkommen; diese sind aber noch nicht zu Systematiken historischen Denkens verbunden. Die Kommunikation auch innerhalb der eigenen Gruppe über Vergangenheit/Geschichte wird dadurch erschwert.

- 2) Das intermediäre Niveau der Ausprägung historischer Kompetenz(en) wird als „konventionell“ bezeichnet. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass über Operationen, Begriffe, Strukturierungen ... in der in der jeweiligen gesellschaftlichen/kulturellen Gruppe üblichen Weise verfügt werden kann und dass der Einzelne bereit ist, sich dieser Konventionen auch beim eigenen historischen Denken zu bedienen. Dabei kann er sich an Leitfäden für Verfahrensweisen orientieren, an gesellschaftlich als relevant erachtetem Grundwissen (inhaltlich, methodisch, theoretisch), einschließlich der Konventionen für Deutungs- und Sinnbildungsmuster, an für die historische Identität als bedeutsam erklärten Konzepten, an historisch fundierten, gesellschaftlich erwünschten Handlungsweisen. Weil durch das Verfüg-Lernen über Konventionen der common ground geschaffen wird, kann innerhalb der jeweiligen Gruppe über historisches Denken und seine Erträge kommuniziert werden. Vermutlich müssen aber Individuen, die auf konventionellem Niveau historisch denken, die in unterschiedlichen Gruppen vereinbarten Konventionen jeweils neu erlernen. Die Einsicht in den Charakter von Konventionen, damit der Übergang zum nächsten Niveau, könnte durch einen Vergleich zwischen verschiedenen Gruppen aber erleichtert sein. Dies weist auf einen möglichen Ansatz zur Förderung der Kompetenzentwicklung hin.
- 3) Das elaborierte Niveau historischen Denkens wird als „trans-konventionell“ bezeichnet. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass Konventionen und ihr Orientierungspotential als solche erkannt, thematisiert, reflektiert, eventuell revidiert und abgewandelt werden können. Der historisch Denkende kann also weiterhin über die konventionellen Begriffe, Strukturierungen, Operationen, Verfahrensweisen verfügen. Er ist allerdings dazu der Lage, sie als Konventionen zu erkennen, ihre Reichweiten und Grenzen einzuschätzen, sie selbstständig zu differenzieren. Beim eigenen historischen Denken bedient er sich der Konventionen damit auf eine reflektierte und (selbst-)reflexive Weise. Er kann sie abwandeln, kritisieren, neue, eigene Konzepte aufbauen, er kann die in der Gesellschaft getroffenen Vereinbarungen aber auch bewusst akzeptieren und nutzen. – Die Befähigung zur Kommunikation über historisches Denken in unterschiedlichen Gruppen ist angelegt.

Diese drei Kompetenzniveaus stehen selbst für eine Spanne möglicher Kompetenzausprägungen. Auch der Übergang zwischen den Niveaustufen ist durch zahlreiche Abstufungen gekennzeichnet. Die Übergangsphase zwischen dem basalen und dem intermediären Niveau ist z.B. von partieller Verfügung über konventionelle Konzepte, Kategorien und Verfahrensweisen historischen Denkens geprägt. Zwischen dem intermediären und dem elaborierten Kompetenzniveau liegen Grade von Kompetenzausprägungen, in denen die idealtypischen Konventionen verflüssigt und überschritten sind.

3.3 Zur Weiterarbeit

Die im Kompetenz-Strukturmodell bislang erfolgte Ausweisung der Graduierungslogik und des allgemeinen Graduierungsparameters reicht noch nicht aus, um das konkrete Verfügen-Können über Einzelkompetenzen, Kernkompetenzen oder ganze Kompetenzbereiche zu stufen. Zunächst wird in zwei Richtungen weitergearbeitet:

1) *Exemplarische Konkretisierung der Graduierungslogik und des allgemeinen Graduierungsparameters*

Beispiele für Graduierungen, die sich bewusst um Systematisierung bemühen und auf unterschiedliche Reichweiten zielen, wurden bereits in Körber/Schreiber/Schöner 2007, Abschnitt IV vorgelegt (vgl. Alexander Schöner: „Kompetenzbereich Sachkompetenz“ und „Epochenkategorien“, Jan Patrick Bauer: Fortschritt, Bodo von Borries/Christine Pflüger: Herrschaft, Andreas Körber: Quellenbegriff; Christoph Kühberger: Gender, Beatrice Ziegler: Kernkompetenz Re-Konstruktion, Andreas Körber/Johannes Meyer-Hamme/Waltraud Schreiber: Kompetenzbereich Orientierungskompetenz). Bezogen auf Geschichtskultur finden sich Hinweise zur Graduierung im auf den Umgang mit Geschichte in Gedenkstätten ausgerichteten „Themenheft Geschichte“. Die Diskussion dieser Konkretisierungen und der Versuch, sie für die Pragmatik des Geschichtsunterrichts und anderer Felder der Geschichtskultur nutzbar zu machen, wird Ansatzpunkte für die weitere Systematisierung der Graduierung geben und für die auf Diagnose und Förderung gewendete Ausdifferenzierung.

2) *Erarbeiten von Indikatoren für das Verfügen-Können über konkrete historische Kompetenzen*

Von besonderer Bedeutung, und zwar sowohl als Grundlage für die theoretische Ausdifferenzierung als auch für die anwendungsbezogene Wendung, ist es, operationalisierbare Indikatoren für das Verfügen-Können über die jeweiligen Kompetenzen/Kernkompetenzen/Kompetenzbereiche vorzulegen. Den Horizont für die Graduierung der je ausgewählten Kompetenzen sollte der elaborierte, z.B. in der Geschichtswissenschaft gepflegte Umgang bilden, und das nicht nur, weil die Stufung auch die ausdifferenzierten Formen einbeziehen muss. Es geht vorrangig darum aufzuzeigen, wo die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu historischem Denken idealiter hin reicht. Dass die für den Geschichtsunterricht der Unterstufe oder den Nachmittagsmarkt der Museen oder das Grundstudium Geschichte vereinbarten bzw. zu vereinbarenden Konventionen für das Verfügung-Können über Inhalte, Verfahrensweisen, Konzepte, Prinzipien ... nie die Gesamtskala umfassen, sondern jeweils durch Auszüge aus ihr bestimmt sind, liegt auf der Hand. In Kürze wird es möglich sein, eine nächste Ebene von Graduierungsparametern (wie Komplexität, Differenziertheit, Reflektiertheit, (Selbst-)Reflexivität, Transferweite, Extention und Intention, Selbstständigkeit) auszuweisen und an Beispielen zu verdeutlichen. Die inhaltliche Füllung, der Konsens in einer Gruppe von Menschen, unterscheidet sich also. Gegebenenfalls erarbeiten sich, was in einer Gruppe „Konvention“ ist, Mitglie-

der anderer Gruppierungen, in z.T. mühsamen Prozessen eigenständiger Reflexion als transkonventionelle Einsichten, die über die in der eigenen Gruppe üblichen Denkformen hinausweisen. Wer aber das Prinzip „Konvention“ einmal für sich erfasst hat, wer also in seiner Gruppe auf transkonventionelle Weise historisch zu denken gelernt hat, kann über diese Logik verfügen, auch wenn er sich in anderen Gruppen bewegt. Das gilt selbst dann, wenn er über die inhaltliche Füllung der dort vereinbarten Konventionen noch nicht verfügen kann. Diese Einsicht hat Konsequenzen: Das Verfügen-Können über Konventionen als den allgemeinen Gradierungsparameter zu bestimmen besagt nämlich nicht, dass, z.B. im Geschichtsunterricht, zuerst die von Schulstufe zu Schulstufe komplexer werdenden Konventionen gelernt werden sollten, und erst ganz am Ende der Schulzeit ihr Überschreiten. Zumindest, wenn, wie dies in demokratischen, pluralen Gesellschaften der Fall sein sollte, die Entwicklung von Mündigkeit, Reflektiertheit, (Selbst-)Reflexion der Zweck von Unterricht ist, sollte das Überschreiten von Konventionen, der reflektierte und (selbst-)reflexive Umgang mit Vergangenheit/Geschichte, von Anfang an das Ziel sein. Über die Konventionen in der für die Gruppe spezifischen Ausprägung verfügen zu lernen, ist dann Mittel zum Zweck und nicht Selbstzweck. Innerhalb der FUER-Gruppe wird an vielen Stellen daran gearbeitet, Indikatoren für historische Kompetenzen und deren Ausdifferenzierung zu entwickeln (vgl. insbesondere die Beiträge von Katalin Arkossy, Bodo v. Borries, Carola Gruner, Reinhard Krammer, Sylvia Mebus, Franz Melichar, Waltraud Schreiber und der in der Schule arbeitenden weiteren Autoren der auf Geschichtsunterricht bezogenen Bände).¹¹ Eine Fundgrube geeigneter Indikatoren für die De-Konstruktion historischer Narration bietet das Codehandbuch für die kategorialen Schulbuchanalysen (Schöner/Schreiber 2008). Indikatoren für die De-Konstruktion historischer Ausstellungen haben Studierende der ELTE Budapest und der KU Eichstätt vorgelegt (www.museumsvergleich-holocaust.eu).

4. Ausblick: Kompetenzentwicklung diagnostizieren und fördern

Auch wenn die Geschichtsdidaktik in den Kompetenz-Strukturmodellen und in den weiterführenden Überlegungen zur Kompetenzorientierung wichtige Schritte getan hat, Schulverwaltungen, Geschichtslehrer, die für Lehrerbildung zuständigen Universitäten, Fachleiter und Fortbildungsinstitutionen wollen mehr. Sie wollen (und brauchen) praktikable Konkretionen und Handreichungen, Diagnose- und Messmethoden – also all das, worauf viele Geschichtsdidaktiker sich, oft aus prinzipiellen Gründen, nur sehr ungern einlassen wollen.

Verweigert sich die Disziplin diesen Forderungen, werden Konventionen ohne ihre Beteiligung gesetzt und gemessen. Dies zwingt dazu, Grundlagen- und anwendungsbezogene Forschung, Empirie und Pragmatik, Diagnose/Messung und Förderung neben

11 Vgl. www.FUER-Geschichtsbewusstsein.de, Publikationen.

einander zu betreiben und an neuen, dafür geeigneten Forschungsparadigmen zu arbeiten. Die Herausforderung ist, Kompetenz-Orientierung, wie hier dargestellt, als Förderung von reflektiertem und (selbst-)reflexivem Geschichtsbewusstsein zu verstehen, und damit auf der Einsicht jahrzehntelanger geschichtsdidaktischer Forschung aufzubauen.

Manche der eingeführten empirischen Methoden geraten dabei an ihre Grenzen. Zur Diagnose erreichter Grade historischer Kompetenz sind Weiter- und Neuentwicklungen notwendig. Dazu braucht die Geschichtsdidaktik Partner unter den empirisch arbeitenden Pädagogen und Psychologen – und Fördermittel.

Auch wenn idealiter die Diagnose der je erreichten Kompetenzentwicklung ihrer gezielten Förderung vorausgehen müsste: In der Realität ist, weil jeder Mensch in seiner Lebenswelt über historische Kompetenz verfügen muss, die Förderung immer schon vorgängig. Vor allem bezogen auf das basale und die unteren Grade des intermediären Niveaus bleibt sie aber vermutlich unsystematisch, wobei neben der Förderung durch Dritte auch das eigenständige „Suchen“ der Lernenden nach Konventionen stehen kann, ausgelöst z.B. durch den Wunsch, „wie die anderen auch“ das im eigenen Kulturraum Übliche zu beherrschen.

Im Geschichtsunterricht wird in der Regel systematisches, angeleitetes Lernen vorherrschen. Was die Weiterentwicklung von Methoden- und Sachkompetenzen oder die kategoriale Erweiterung von Frage- und Orientierungskompetenzen betrifft, kann es optimiert werden, wenn die angezielten Entwicklungsschritte sich auf schlüssige Graduierungen beziehen können.

Durch die Graduierung der auf das eigene Leben bezogenen Orientierungskompetenzen werden aber auch die Grenzen gezielter Förderung und plausibler Diagnose sichtbar: Während das Verfügen-Können über Begriffe und Strukturierungen, über Deutungs- und Sinnbildungsmuster, über Verfahrensweisen, Fragekonzepte und -strategien förderbar ist, auch diagnostizierbar sein sollte, muss auf Identitätsstiftung und Vereinnahmung ebenso verzichtet werden, wie darauf, entsprechende Bereitschaften und Handlungsdispositionen aufzubauen.

Literatur

- Baumgartner, H.-M. (⁵1997): Narrativität. In: Bergmann, K. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 157–160.
- Gautschi, P./Moser, D.V./Reusser, K./Wiher, P. (2007): Geschichtsunterricht heute – eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern: hep.
- Hasberg, W. /Körber, A. (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, A. (Hrsg.): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 179–202.
- Körber, A./Schreiber, W./Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una.
- Körber, A. (2007): Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Körber/Schreiber/Schöner 2007, S. 54–86.

- Pandel, H.-J. (2005): Geschichtsunterricht nach PISA: Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, J. (1983): Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Kleine Vandenhoeck-Reihe.
- Sauer, M. (2006): Kompetenzen für den Geschichtsunterricht – ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, H. 72, S. 7–20; vgl. auch Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schöner, A./Schreiber, W. (2008): Schulbücher analysieren: Grundlagen – Methoden – Praxis. Neuried: ars una.

Abstract: *In the didactics of history, the competence orientation of historical learning is discussed on the basis of structural models of competence. The model presented here was developed by an international team of researchers. The fields of competence are deduced systematically from a process model of historical thought; the assigned core competences fall back upon re- and de-construction as basic operations of historical thinking. A graduation logic regulates the systematic differentiation between competence levels. – The structural model of competence forms the basis for the diagnosis and promotion of historical competences.*

Adresse der Autorin:

Prof. Dr. Waltraud Schreiber, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Theorie und Didaktik der Geschichte, Universitätsallee 1, 85072 Eichstätt
E-Mail: waltraud.schreiber@ku-eichstaett.de