

KONZEPTE UND KOMPETENZEN - GIBT ES EINE BEZIEHUNG ZWISCHEN WISSEN UND KOMPETENZEN?

Béatrice Ziegler*, Peter Gautschi**

* Pädagogische Hochschule FHNW
Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik
21, Küttigerstrasse
CH-5000 Aarau
beatrice.ziegler@fhnw.ch

** Pädagogische Hochschule FHNW
Professur der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften und ihrer Disziplinen
20, Kasernenstrasse
CH-5000 Aarau
peter.gautschi@fhnw.ch

Key-words: Historische Kompetenzmodell, Wissen, Konzepte, Geschlechtergeschichte, Narrative

Zusammenfassung: Dieser Text diskutiert historisches Wissen. Jüngste Arbeiten konzentrierten sich auf die Diskussion von Kompetenzmodellen, von denen zwei vorgestellt werden und speziell beachtet wird, wie sie «Wissen» und Kompetenzen zueinander in Bezug setzen. Bislang ist der theoretische Ort von «Wissen» nur unvollständig beschrieben worden. Hier ein empirischer Weg für diese Bestimmung diskutiert. Die empirische Erfassung geht dabei von der konstruktivistischen Idee der Welterschliessung durch Konzepte aus. Die Analyse historischer Konzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu spezifischen historischen Inhalten können dazu benutzt werden, das Vorhandensein von geschichtswissenschaftlichen Narrativen in ihnen zu prüfen. Dabei interessiert, inwiefern geschichtswissenschaftliche Narrative der Geschlechtergeschichte, die in den letzten Jahrzehnten in ausgewählten Themen entwickelt wurden (und daneben diejenigen der Lehrmittel als wichtigem Bindeglied zwischen Wissenschaft und Schule), und diesbezügliche geschichtskulturelle Erzählungen in den Konzepten angetroffen werden. Die Befunde zum «Wissen» in den Konzepten können rückbezogen werden auf die Kompetenzmodelle und Bezüge zwischen Konzeptentwicklung und Kompetenzaufbau diskutiert werden.

Woran soll sich Unterricht orientieren: Geht es darum, den Aufbau von überfachlichen und fachlichen Kompetenzen von Lernenden ins Zentrum zu rücken? Oder: Müssen Kinder und Jugendliche über «Wissen» verfügen, sich «Wissensbestände» aneignen? Lässt sich das Eine überhaupt ohne das Andere denken? Wenn nicht, welches ist die Beziehung zwischen Wissen und Kompetenzen?¹ Die Diskussionen im Umfeld der aktuellen Lehrplanprojekte in der deutschsprachigen² wie in der französischsprachigen³ Schweiz ebenso wie anderswo⁴ kreisen um diese Fragen. Aber gibt es überhaupt gesicherte Aussagen zu dieser Thematik?

In den vergangenen Jahren ist (insbesondere) im deutschsprachigen Sprachraum nicht nur die Diskussion um Gestaltung von Lehrplänen, sondern auch die fachdidaktische Auseinandersetzung um die Frage nach dem Aufbau und der Förderung von fachlichen Kompetenzen gekreist. Nach

¹ Vgl. dazu Gautschi 2010 sowie Sander 2010.

² Zum Lehrplan 21 vgl. www.lehrplan.ch.

³ Zum Plan d'Études Romand vgl. <http://www.ciip.ch/index.php?m=2&sm=2&page=230>.

⁴ So etwa für das deutsche Bundesland Hessen: http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=6c43019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2.

der initialen Expertise⁵, die verlangte, Lehr-Lernprozesse am Aufbau von Kompetenzen zu orientieren, begann in den einzelnen Disziplinen bzw. Fächern die fachdidaktische Arbeit an Kompetenzmodellen, für deren Erprobung und Umsetzung in Lernaufgaben⁶ und Lehrmitteln. Dabei absorbierte die Definition und Ausgestaltung von fachlichen Kompetenzen, ihrer Entwicklung und Förderung sowie ihrer Überprüfung die theoretische Diskussion. Gleichzeitig blieb diese bei der Frage nach dem logischen Ort des «Wissens» bzw. danach, wie denn Wissen sich in einem konstruktivistischen Verständnis von Welterschließung überhaupt zu Kompetenzen verhalte, seltsam uninspiriert.

Die Entwicklung in der Geschichtsdidaktik bildete hierbei keine Ausnahme. Es wurden unter der Herausforderung der Kompetenzorientierung Kompetenzmodelle entwickelt⁷, in welchen die Fragen danach, in welcher Weise historisches Denken bzw. historisches Lernen fachliches Wissen verlange, voraussetze und wiederum aufbaue, zwar formuliert, aber wenig konkretisiert wurden. Das Nachdenken und die Empirie zu «Wissen» blieb weitgehend unverbunden bzw. wenig konkret verknüpft.

Erst in den letzten Monaten mehren sich die Bemühungen, ausgehend von der Kompetenzdebatte Wissen einzubeziehen. Dies mag aus zweierlei Entwicklungen hervorgehen: Einerseits wird daran gearbeitet, die kompetenzorientierten Lehr-Lernprozesse zu konkretisieren, was die Frage nach der Verfügung über «Wissen» unmissverständlich stellt, und andererseits wird das politische Verlangen nach einem «Wissens»-Output von Schule bzw. Bildungsprozessen (zum Teil in Ergänzung, zum Teil statt der Kompetenzen) immer gebieterischer. Jedenfalls wenden sich Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftlerinnen verstärkt dem Verhältnis von Wissen und Kompetenzen zu.⁸

Der vorliegende Beitrag erörtert das Verhältnis von «Wissen» und Kompetenzen auf der Grundlage bisheriger geschichtsdidaktischer Arbeit und im Hinblick auf eine empirische Erhebung von historischem «Wissen» bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, das in seiner konkreten Form von Wissen zu einem spezifischen Thema Gegenstand der Erfassung und Analyse sein soll. Der Beitrag benennt die Notwendigkeit, für die Diskussion des Verhältnisses von «Wissen» und Kompetenzen bei der empirischen Arbeit vorerst die Terminologie der Kompetenzdiskussion zu verlassen und erst in einem zweiten Schritt aufgrund der empirisch hergeleiteten Beziehung zwischen «Wissen» und Kompetenzen auch die terminologische Einordnung vorzunehmen. Deshalb wird hier für die vorfindlichen Vorstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu bestimmten historischen Themen der Begriff des Konzepts vorgeschlagen, womit auch die konstruktivistische Sicht betont wird, wonach Individuen bei ihrer je eigenen Erschließung von Welt «eigensinnig» zu Werke gehen.

Als erstes soll dafür zusammengetragen werden, wie die Kompetenzmodelle, auf die hier Bezug genommen wird, nämlich das Kompetenzmodell von *FUER Geschichtsbewusstsein* und das Modell von Peter Gautschi, mit dem «Wissen» verfahren, wie ihre diesbezüglichen Unterschiede zu kennzeichnen sind, wo allenfalls Übereinstimmungen gefunden werden können. Danach wird dargestellt, wie und aus welchen Gründen der Begriff des «Konzepts» für das Vorhandensein individuellen «Wissens» zu definierten Themen Verwendung finden soll, um danach die Herkunft von Wissensbeständen zu analysieren und den Anteil des wissenschaftlichen «Wissens» dabei zu bestimmen.

⁵ Klieme et al. 2007.

⁶ Vgl. als Beispiel den Bericht von Fink, Hodel & Waldis (2009) zur kompetenzorientierten Analyse von Lernaufgaben.

⁷ Schreiber et al. 2007; Körber, Schreiber & Schöner (Hg.) 2007; Gautschi 2009. Weitere Kompetenzmodelle werden hier nicht vorgestellt. Ein kurzer Abriss derselben findet sich in Gautschi 2009, 54-66.

⁸ Es mag dafür symptomatisch sein, dass die im Herbst 2010 erstmals erscheinende *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* ihre erste Nummer unter das Thema «Wissen» stellt.

1. Historische Kompetenzmodelle und «Wissen»

Ausgehend von der Kompetenzdefinition von Franz Weinert ist festzuhalten, dass Wissen sowohl mögliches Ergebnis von historischem Lernen als auch seine Voraussetzung ist: Kompetenzen sind «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren *kognitiven* Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können».⁹ Dass Kompetenzen auf Wissen basieren, kommt in folgender Passage aus der Zusammenfassung des Schlussreports 2003 der DeSeCo-Kommission noch deutlicher zum Ausdruck, wo steht: «A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies *the mobilization of knowledge*, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations».¹⁰

Dabei ist aber noch wenig darüber gesagt, was für Wissen zum Kompetenzerwerb zur Verfügung stehen muss und welche Art von Wissen in einem auf Kompetenzen ausgerichteten Lernprozess erworben werden kann. Texte, die sich primär mit Wissensformen befassen, äussern sich vorerst nicht über Kompetenzen. Sie unterscheiden Möglichkeiten des Wissens: Eine grundlegende Unterscheidung von unterschiedlichen Wissensformen, die erfolgreiche Problemlösungen erlauben, stammt ursprünglich von Gilbert Ryle. Er hat das «Knowing that» vom «Knowing how» und vom «Knowing why» unterschieden.¹¹ Im Anschluss daran hat die Kognitionspsychologie die Unterscheidung weiterentwickelt (Anderson 1983) und spricht heute von deklarativem, prozeduralem und metakognitivem Wissen. Das deklarative Wissen umfasst «Denkinhalte, die in der Form von Bedeutungsnetzen (semantic networks) repräsentiert sind».¹² Das prozedurale Wissen beinhaltet Fertigkeiten, «die in der Form von Handlungsprogrammen (Operatoren) repräsentiert sind».¹³ Metakognitives Wissen schliesslich ist das Wissen von Jemandem über das eigene Wissen. Es dient dazu, das eigene Wissen zu bewerten und selbstreflexiv zu spiegeln.¹⁴

Kompetenzmodelle definieren nicht primär Formen des Wissens, sondern verstehen das individuell antreff-, beschreib- und allenfalls messbare deklarative, prozedurale und metakognitive Wissen - um obige Unterscheidung zu übernehmen - als eine Erscheinung der Performanz. Die Performanz besteht dabei nicht einfach aus Wissen, sondern ist das Ergebnis der *Verfügung* über Wissen.¹⁵ Von ihr wird angenommen, dass sie im Bezug steht zu weiteren Kompetenz(bereich)en, die sich in den Strukturmodellen Historischen Denkens zu einer vollständigen Beschreibung «des lebensweltlichen Umgangs mit Geschichte»¹⁶ zusammenfügen lassen. Wissen steht in diesem Kontext im Dienste und in der Funktion einer individuellen wie kollektiven Orientierung in der Zeit und sie mündet in die Auseinandersetzung mit (historischen) Narrativen. Diese wiederum hat die historische Sinnbildung zum Ziel.¹⁷

Im folgenden werden die Kompetenzmodelle von *FUER Geschichtsbewusstsein* und von Peter Gautschi beigezogen, um die Diskussion der Situierung und der Funktion von Wissen in historischen Kompetenzmodellen zu bestimmen.

⁹ Weinert 2001, S. 27-28, Kursiv BZ/PG.

¹⁰ DeSeCo 2003, S. 2; Kursiv BZ/PG.

¹¹ Ryle 1948.

¹² Escher/Messner 2009, 153.

¹³ Escher/Messner 2009, 153.

¹⁴ Weinert 1984.

¹⁵ Dass bei der Performanz auch andere, sogenannte «überfachliche» Kompetenzen eine Rolle spielen können, je nachdem welche Form der Performanz gefordert und welche Rahmenbedingungen gegeben sind, bleibt hier vorläufig unberücksichtigt. Vgl. dazu etwa Maag Merki & Schuler 2003.

¹⁶ Schreiber et al. 2007, 19.

¹⁷ Rösen 2006, man beachte 118-142.

Der Forschungsverbund *FUER Geschichtsbewusstsein*¹⁸ hat ein Strukturmodell des Historischen Denkens vorgelegt, das auf der narrativistischen Geschichtstheorie und auf der konstruktivistischen Geschichtsauffassung basiert. Es beansprucht, historisches Denken in allen gesellschaftlichen Bereichen erfassen und systematisieren zu können.¹⁹ Er benennt Kompetenzbereiche, die unterlegt sind mit der disziplinären Matrix nach Jörn Rüsen (Orientierungsbedürfnis - Orientierung in der Zeit - leitende Ideen - Methoden - Formen - Daseinsorientierung)²⁰ und ihrer Ausdifferenzierung nach Wolfgang Hasberg & Andreas Körber (Orientierungsbedürfnis - zeitliche Orientierung - Historische Frage - Vorstellungen und Einstellungen zur Vergangenheit (Wissen, Deutung, Werturteile) - Methodisierung - Vorstellungen und Einstellungen zur Vergangenheit (Wissen, Deutung, Werturteile) - Orientierung)²¹. Dieses Prozessmodell umfasst vorerst die drei Kompetenzbereiche Orientierungs-, Frage- und Historische Methodenkompetenz(en). Während diese Bereiche durch Operationen strukturiert werden, ist der vierte Kompetenzbereiche im Zusammenhang der Thematisierung von Wissen speziell relevant. Der Bereich der Sachkompetenz wird gemäss *FUER Geschichtsbewusstsein* durch «Prinzipien/ Konzepte/ Kategorien/ Scripts» strukturiert. Seine Hauptteilkompetenzen sind die Begriffs- und die Strukturierungskompetenz.²² Das dort eingelassene Wissen kann nicht einfach unter deklaratives Wissen subsumiert werden. Vielmehr wäre dies ein Anzeichen für basale Formen der Verfügung über Wissen. Auf die Sachkompetenz und insbesondere die Konzepte wird im Zusammenhang mit der empirischen Erfassung von Wissen zurückzukommen sein. Die Sachkompetenz nimmt im FUER-Modell für die auf Wissen bezogene Performanz beziehungsweise für das Verfügen über Wissen eine zentrale Stellung ein. Es ist weiter zu beachten, dass die FUER-Gruppe explizit festhält, dass die Sachkompetenz auf der einen und die prozessualen Kompetenzen (also Orientierungs-, Frage- und Methodenkompetenz) auf der anderen Seite nicht trennscharf auseinandergehalten werden (vgl. Graphik 1).

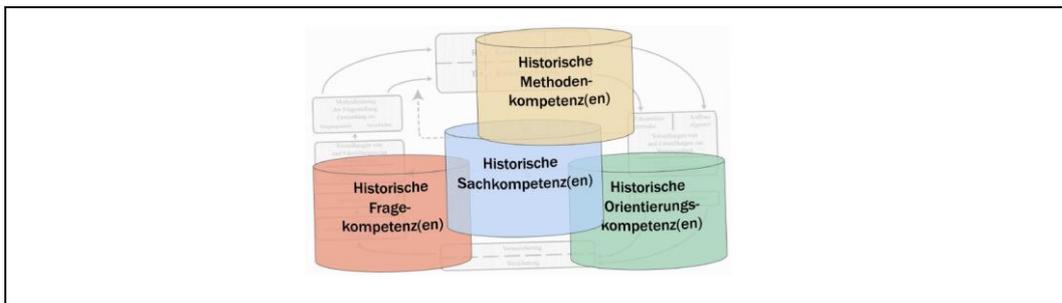


Figure 1: Die Kompetenzbereiche nach dem Strukturmodell von FUER Geschichtswissenschaft

Dabei hält Waltraud Schreiber in den Konkretisierungen zur Orientierungskompetenz, um hier nur eine Prozesskompetenz anzusprechen, fest, dass die Fähigkeit, die eigene Orientierung auf die Vergangenheit und Geschichte zu revidieren (die als reflexiver Teil der Orientierungskompetenz verstanden werden kann) notwendigerweise Konsequenzen z. B. für die Sachkompetenz hat. Mit einer Neu-Orientierung erfahren Begrifflichkeiten und allenfalls auch Strukturen Erweiterungen und neue Bewertungen bzw. Einordnungen.²³ Es hat in dem Sinn im Modell von *FUER-Geschichtsbewusstsein* System, dass die Kompetenzen sich überlappen. Damit ist aber auch klar, dass Wissen in allen Kompetenzbereichen eine Rolle spielt. Gerade in der Diskussion der Graduierung von Kompetenzen, also der Beschreibung unterschiedlicher Niveaus der Verfügung über Wissen in der Sachkompetenz und in prozeduralen Kompetenzen zeigt sich, dass die Frage

¹⁸ www.fuer-geschichtsbewusstsein.de und Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hg.) 2007.

¹⁹ Die von anderen Geschichtsdidaktikern erhobenen Bedenken gegenüber dem Modell werden hier nicht thematisiert. Vgl. dazu Gautschi 2009.

²⁰ Rüsen 1983, S.29.

²¹ Hasberg & Körber 2003, 187.

²² Schreiber et al. 2007, 31-34, sowie Schöner 2007.

²³ Schreiber 2007; hier insbesondere 249-250.

nach dem Verhältnis zwischen Kompetenzen und Wissen vorläufig aber ungenügend geklärt ist. Es bestehen Vorstellungen, dass die Beschäftigung mit konkreten historischen Themen usw. den Umgang mit (Arbeits-)Wissen generiert, bei der der Bezug von diesem zu allenfalls entstehendem kategorialen Wissen (Begriffe und Strukturen) noch ungeklärt ist. Dies bedeutet auch, dass die Progression bei den Kompetenzen und ihre Wechselwirkung vorläufig ungeklärt bleiben müssen.²⁴ Es kann abschliessend festgehalten werden, dass im *FUER Geschichtsbewusstsein*-Modell das Wissen in die Kompetenzen eingelagert ist und dass gleichzeitig ein Kompetenzbereich formuliert ist, der die Verfügung über Wissen systematisiert mit den beiden Teilkompetenzen Begriffs- und Strukturierungskompetenz erfasst, ohne dass die Funktion dieses Wissens bislang ausreichend geklärt werden konnte. Immerhin ist damit angedacht, dass Fachkompetenzen ohne (Fach-)Wissen nicht beschrieben werden können.

Das Modell von Peter Gautschi ist explizit ein Modell, das für den Geschichtsunterricht konzipiert ist. Es wird schrittweise vom Struktur- zum Prozessmodell erweitert.²⁵ Das Modell ist der Narrativität des Historischen verpflichtet. Sie gilt als Kern des Geschichtsbewusstseins, also der individuellen Ausprägung von Bewusstsein in der Zeit. Das Modell geht nur bedingt von einem konstruktivistischen Geschichtsverständnis aus, indem es das Individuum, das als Teil der Geschichtskultur begriffen wird, dem «Universum des Historischen» gegenüberstellt. Dieses wiederum wird als «unendliche Fülle von Inhalten und Themen, von Personen und Ereignissen der Vergangenheit» definiert²⁶, also gekennzeichnet als ausserhalb des Individuums Gegebenes. Die Konstruktivität besteht dann darin, dass das Individuum aufgrund seiner Wahrnehmung, Deutung und Orientierung²⁷ die eigene Sinnggebung entwickelt. Das Modell weist vier prozedurale Kompetenzen aus. Es sind die Wahrnehmungs-, Erschliessungs-, die Interpretations- und die Orientierungskompetenz. Das Modell verortet das Wissen beim Individuum und zwar bei dessen Geschichtsbewusstsein als «Gegenstandswissen», neben den Kompetenzen.²⁸ Peter Gautschi schliesst sich der Bedeutung von «Inhalten» bei Andreas Körber an, der deklaratives Wissen als «Substrat» bezeichnet, an dem sich Kompetenzen entwickeln und in dem diese sich auch wieder zeigen können.²⁹ Eine weitere Kommentierung der Bedeutung von Wissen in der Entwicklung von Kompetenzen erfolgt nicht. Hingegen definiert Peter Gautschi als Ergebnis des Historischen Lernens, dass «Individuen *wissen*, wieso ein ausgewählter Inhalt im historischen Universum wichtig ist, wie dieser mit anderen Inhalten zusammenhängt, wie der ausgewählte Inhalt eingebunden ist ins Universum des Historischen und welche Folgen der Inhalt auf die individuelle oder gesellschaftliche Gegenwart und Zukunft hatte, hat oder haben könnte».³⁰ Er bezeichnet damit als Ergebnis des Lernprozesses die historische Narration. Er bezieht aber hier weder die Reflexion mit ein, welchen Stellenwert aufgrund welcher Prämissen diese Narration innerhalb historischer Sinnggebungen hat, noch die Bedingtheit der Narration durch die Historizität des erkennenden Subjekts. Festhalten lässt sich: Die Bezeichnung des Ergebnisses als «Wissen» besagt, dass die prozeduralen Kompetenzen zu «Wissen» führen.

²⁴ Vgl. dazu Körber 2007.

²⁵ Gautschi 2009, 42ff.

²⁶ Gautschi 2009, 43.

²⁷ Rüsen 2008, 61, zit.in: Gautschi 2009, 42.

²⁸ Gautschi 2009, 51.

²⁹ Gautschi 2009, 52-53.

³⁰ Gautschi 2009, 48 (kursiv BZ).

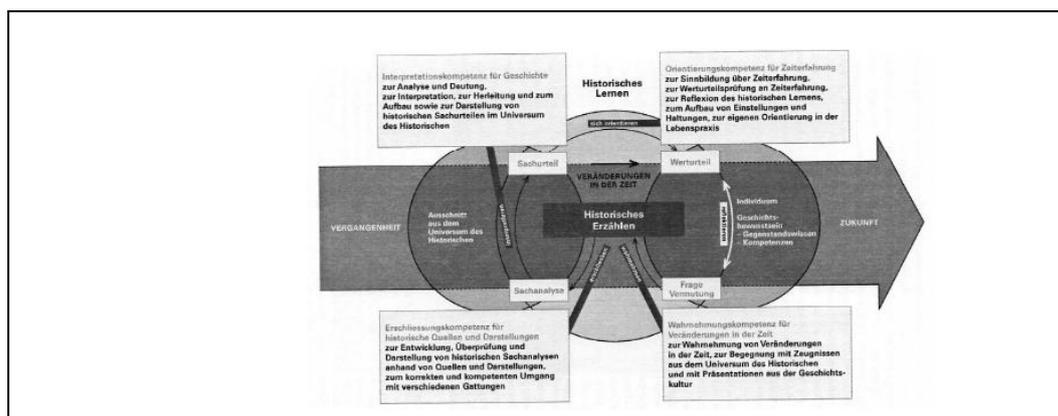


Figure 2: Kompetenzmodell «Historisches Lernen» von Peter Gautschi³¹

Der Vergleich zwischen den beiden Kompetenzmodellen für Historisches Denken bzw. für Historisches Lernen zeigt, dass es deutliche Übersetzbarkeiten, aber auch Differenzen zwischen ihnen gibt.

Vorerst können die Kompetenzen der beiden Modelle relativ leicht ineinander übersetzt werden.³² Dabei gilt aber grundsätzlich, dass empirisch geprüft werden muss, welche Beschreibungen die Operationen geeignet bzw. geeigneter abdecken. Demgegenüber unterscheiden sich die erkenntnistheoretischen Grundüberlegungen der Modelle und deren vorläufig noch nicht abschliessend durchdachte und empirisch überhaupt nicht überprüfte Mechanik zwischen Kompetenzen und unterschiedlichen Formen des Wissens deutlich. Es besteht also eine Differenz im erkenntnistheoretischen Grundgerüst, das für das Verhältnis von Wissen und Kompetenzen Bedeutung hat: Wenn Peter Gautschis Modell Inhalte der Vergangenheit in ihrer Existenz vom erkennenden Subjekt loslöst, kann er davon ausgehen, dass es nicht-perspektivische, vielmehr gesicherte Wissensbestände gibt. Sie erscheinen bei diesem Modell als Teilbereich neben den Kompetenzen im Geschichtsbewusstsein des Individuums. Die Kompetenzen dagegen sind dann rein prozedural. Die Kombination von Beidem produziert historisches Lernen. Bei *FUER-Geschichtsbewusstsein* besitzt rein deklaratives Wissen keinen derartigen Stellenwert; es hat seine Funktion nur darin, dass an ihm mit den Kompetenzen die Verfügung über Wissen aufgebaut werden kann, wobei der Aufbau von historischem Wissen zu kategorialem und nicht deklarativem Wissen führt. Solches Wissen wird in *FUER Geschichtsbewusstsein* als in den Kompetenzen enthalten gesehen und zusammengefasst als Sachkompetenz beschrieben. Der Weg von der Benutzung rein deklarativen Wissens hin zur Verfügung über deklaratives *und* kategoriales Wissen wird im Sinne einer steigenden Verfügung des Wissens in den zur Diskussion stehenden Kompetenzen bzw. insgesamt in der Sachkompetenz beschrieben. Die zunehmend ausdifferenzierte Verfügung über Wissen in einer reflexiven und reflektierten Weise wird ausschliesslich durch die Stufung von Kompetenzen erfasst, also durch die Stufung des Umgangs mit Wissen.

2. Individuelle Konzepte und Wissen

Wissensaspekte sollen gemäss der bereits eingangs zitierten Expertise³³ in Kompetenzmodellen, die auf die Beschreibung der fachlichen Handlungsanforderungen reagieren, mit denen Schülerinnen und Schüler, aber auch alle Leute in ihrem Berufs- und zivilgesellschaftlichen Alltag konfrontiert sind, als integriertes Element und nicht neben den Kompetenzen gedacht werden. Wie der Politikdidaktiker Wolfgang Sander festhält, hält es schwer, Kompetenzmodelle zu entwerfen,

³¹ Gautschi 2009, 57.

³² Vgl. dazu auch Gautschi 2009, 59-60.

³³ Klieme et al. 2007.

die die «Wissensdimension für den Unterricht hinreichend konkret ausdifferenzieren und im jeweiligen Fach auf breiter Basis konsensfähig» sind.³⁴

Um dem theoretischen Ort von Wissen in einem kompetenzorientierten Fachverständnis näher zu kommen, bezieht sich auch Sander auf ein psychologisches Verständnis von Wissen und fokussiert seine Diskussion auf «Konzepte». Er hält mit Bezug auf Zimbardo & Gerring fest, dass wir mit Konzepten «die sinnlichen Eindrücke von der äusseren Welt [ordnen und interpretieren] und (...) aus der Verknüpfung von Konzepten unser Verständnis der Welt oder von Bereichen dieser Welt [entwickeln]». ³⁵ Er betont dabei den Sachverhalt, dass mit Konzepten Vorstellungen verbunden sind, die Systematisierungen entsprechen, dass sie aber dennoch unscharf sind. ³⁶ Konzepte versteht er als die Vorstellungen, die jemand von der äusseren Welt hat. In seiner Diskussion unterschiedlicher Definitionen innerhalb des psychologischen Verständnisses will er schliesslich Konzepte mit Anderson et al. als komplexe, organisierte Formen des Wissens bezeichnen³⁷ und betont insbesondere, dass diese Konzepte das faktische Wissen bestimmen. Stellt sich dann die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen derart definierten Konzepten und Kompetenzen beschreiben lässt.

Sander kritisiert die Geschichtsdidaktik, sie habe die «kritische Aufarbeitung dieser [psychologischen] Tradition und de[n] begriffliche[n] Anschluss an die neuere Wissensforschung» noch kaum geleistet. Einerseits verharre man in einem «System geschichtsdidaktischer Kategorien». Andererseits, so Sander mit Bezug auf das Modell von FURER Geschichtsbewusstsein (Schöner) stelle sie die «subjektbezogenen Konzepte» der Schülerinnen und Schüler «inhaltsbezogenen Kategorien» aus der Wissenschaft gegenüber³⁸, während Waltraud Schreiber demgegenüber - in seinen Augen präziser - von «fachspezifische(n) Begriffen(n)» und «dahinter stehende(n) Konzepte(n)» spreche.³⁹

In einem empirischen Zugang zur Beziehung zwischen «Wissen» und Kompetenzen geht es auch um diesen Zusammenhang. Wird die empirisch angetroffene Performanz von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Geschichte untersucht, ist sie durch eine vorerst unbekannte Kombination aus fachlichen Kompetenzen und aus Vorstellungen und Wissensbeständen unterschiedlichster Herkunft und Qualität zusammengesetzt. Die je eigenen Narrationen zu bestimmten historischen Inhalten sind das Produkt unterschiedlichster expliziter und impliziter Lernprozesse. Um dieser Performanz auf die Spur zu kommen, schlagen wir vor, als Arbeitsgriff «Konzept» zu übernehmen, um komplexe, Welt oder Teile von Welt organisierende auf zeitliche Sinnggebung orientierte Eindrücke sowie ihre Verknüpfungen zu benennen, als die uns das Geschichtsbewusstsein von Individuen entgegentritt. Der Begriff soll deutlich machen, dass aus konstruktivistischer Sicht «Wissen» bzw. die Verfügung über Wissen aus der Notwendigkeit, «lebensweltliche Kontingenzerfahrungen durch Sinnbildung über Zeiterfahrung zu verarbeiten» entsteht.⁴⁰

Konzepte über Geschichte bzw. darüber, was Individuen über einzelne Themen wissen, wie sie diese begrifflich fassen und untereinander verknüpfen, welche Sinnggebungsmuster sie verwenden, welche Bedeutung sie ihnen für ihre Orientierung verleihen, ist das Ergebnis eines permanenten konstruktivistischen Prozesses. Er spielt sich in einem diskursiv durchdrungenen geschichtskulturellen Feld ab, in dem die Geschichtswissenschaft neben anderen Beiträge liefert. Konzepte werden hier also umfassender verstanden als bei Schöner. Wir bestimmen sie näher als

³⁴ Sander 2009.

³⁵ Zimbardo & Gerring 2004, 74, zit. in: Sander 2009.

³⁶ Sander 2010.

³⁷ Anderson et al. 2001, 42, zit. in: Sander 2010.

³⁸ Sander 2010 mit Bezug auf Schöner 2007, 284-303.

³⁹ Schreiber 2008, 206.

⁴⁰ Schöner 2007, 285.

den Ausdruck einerseits von Wissen und andererseits von Einstellungen bzw. Haltungen⁴¹. Die von Einzelnen aufgebauten Konzepte umfassen Schöners vier Elemente der Prinzipien, Konzepte, Kategorien und Scripts. Es interessiert, in welcher Weise dieselben auftreten.⁴² Sie werden als zu bestimmtem Zeitpunkt in definierter Anordnung geäußertes Resultat des konstruktivistisch verstandenen Umgangs mit Historischem verstanden, als der <Inhalt> der Performanz. Dies besagt nichts anderes, als dass die geschichtswissenschaftlichen wie geschichtsdidaktischen Kategorien und Begriffe als Teil und Ausdruck der individuellen Konzepte verstanden werden, dass damit demnach die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Zeiterfahrung grundsätzlich dem Prinzip der konstruktivistischen Welterschließung genauso unterliegt wie die geschichtskulturelle oder weitere Formen der Beschäftigung mit Geschichte. Dennoch sollte es gelingen können, die wissenschaftlich orientierten Kategorien und Begriffsverwendungen im Rahmen der Konzepte zu eruieren und daraus abzuleiten, dass bei ihrem Auftreten davon ausgegangen werden kann, dass sie Belege des Vorhandenseins von wissenschaftlichen Deutungs- und Benennungsbeständen innerhalb geschichtskulturell vielfältig aufgebauter Konzepte darstellen. Sie werden also nicht zum vorneherein als Ausdruck elaborierterer Herausbildung von Kompetenzen verstanden. Vielmehr kann danach die Frage gestellt werden, ob ihr Auftreten sich mit elaborierten Formen der Kompetenzherausbildung kombiniert.

3. Narrative und Konzepte

Mit der Verwendung des Begriffs des Konzepts für die Erfassung von spezifischen Vorstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen lehnen wir uns an eine Idee an, die der zentralen Kategorie der deutschen Geschichtsdidaktik, dem Geschichtsbewusstsein, zugrunde liegt. Dort wird davon ausgegangen, dass Individuen in jedem Fall über ein Geschichtsbewusstsein verfügen, indem sie für die Gestaltung ihres Lebens den Umgang mit dem Vorher-Nachher, der zeitlichen Dimension des Lebens also, die den Kern dieser Kategorie ausmacht, ausbilden. Dieses Vorhandensein von individuellen Vorstellungen wird in unterschiedlichen Theoriebildungen mit dem Begriff des Konzepts zum Ausdruck gebracht. Konzepte sind in dieser Lesart individuelle lebensweltliche Produkte, die aus alltagsweltlichen Vorstellungen, geschichtskulturellen und geschichtswissenschaftlichen Diskursen und vielem anderen mehr aufgebaut werden.⁴³ Die Beiträge der Wissenschaft und des schulischen Unterrichts sind also bei der Ausformung von Konzepten als zwei unter mehreren einzustufen.

Es ist wenig bekannt, inwiefern vorfindliche Konzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu einem präzisen Thema eine starke Varietät aufweisen und in wiefern sich Auftreten und Varietät zwischen unterschiedlichen Alterskohorten deutlich unterscheiden. Noch viel weniger untersucht ist die Frage, inwiefern in den Konzepten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen wissenschaftliche Narrative bzw. Teile davon ausgemacht werden können, wobei dann offen bleiben muss, über welche Wege solche Elemente in die Konzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen Eingang gefunden haben, und es stellt sich die Frage, inwiefern ihr Vorhandensein mit gesteigerten Kompetenzen einhergeht. Soll solches untersucht werden, muss ein spezifischer geschichtlicher Inhalt beigezogen werden, bei dem geschichtskulturelle Deutungen, Erzählungen usw. in genügender Weise mit wissenschaftlichen Interpretationen konkurrieren. Es wird weiter darauf geachtet werden müssen, dass es sich um ein Thema handelt, in dem in den letzten dreissig Jahren, bedingt durch geschichtstheoretische Veränderungen, bedingt durch die Zugänglichkeit neuen Quellenmaterials oder auch bedingt durch neue Fragestellungen, die aus veränderten Orientierungsbedürfnissen der Gesellschaft entstehen, eine beträchtliche Forschungstätigkeit unterschiedliche wissenschaftliche Narrative hervorgebracht wurden.

⁴¹ Siehe dazu auch 1st order concepts und 2nd order concepts bei Seixas 2004; oder beliefs bei Helmke & Weinert 1997.

⁴² Schöner 2007, S. 266-268.

⁴³ Seixas 1998.

Es ist in der geschichtsdidaktischen Literatur ein aktuell debattiertes Thema, dass geschichtskulturell bearbeitete Themen und Sinngebungen von Historischem die Konzepte von Heranwachsenden und Erwachsenen in ihrem Umgang und in ihren Vorstellungen über Geschichte beeinflussen. Dabei bleiben aber für das Verständnis der Entstehung von Konzepten, aber auch für die Konzeption von Unterricht wichtige Fragen offen, von denen hier nur zwei angesprochen werden sollen:

1. Bei der Überlegung, dass wissenschaftliche historische Narrative in der Entstehung der Konzepte konkurrieren mit geschichtskulturellen Erzeugnissen und Sinngebungen bleibt die Frage offen, ob die wissenschaftlichen Narrative den gleichen Stellenwert haben wie geschichtskulturelle. Dabei ist verschiedenes denkbar: Zum einen kann vermutet werden, dass die geschichtskulturellen Angebote in verschiedener Hinsicht attraktiver sind als die geschichtswissenschaftlichen (sie setzen auf Unterhaltung oder doch mindestens unterhaltende Belehrung; sie appellieren stark sowohl an die Sinne wie an die kognitiven Rezeptoren; usw.). Zum andern kann aber auch zur Diskussion gestellt werden, ob nicht die geschichtswissenschaftlichen Narrative in der Gesellschaft auch für Jugendliche und junge Erwachsene nach wie vor hegemonial sind, da sie von Experten und Expertinnen entworfen und so höhere Geltung beanspruchen wollen und dürfen. Insbesondere vermittelt durch die Schule werden wissenschaftliche Narrative auch heute als die grundsätzlich «richtigen» eingeführt, in die die geschichtskulturellen Erzeugnisse eingefügt werden. Als spezifische Mittel der Übersetzung historischer Narrative in die Schule können dabei Lehrmittel betrachtet werden. Es könnte also vermutet werden, dass die hohe gesellschaftliche Geltung der wissenschaftlichen Narrative nach wie vor besteht und ob sie dazu führt, dass sie die Konzepte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen prägen.

2. Interessant ist ferner zu prüfen, in welcher Hinsicht in den unterschiedlichen Aspekten der Konzepte geschichtswissenschaftliche Narrative sich stärker durchsetzen als anderes. Man könnte die Frage aufwerfen, ob die Auseinandersetzung mit geschichtswissenschaftlichen Narrativen zum Beispiel Begriffe im Sinne wissenschaftlichen Arbeitens differenziert und scharf aufbaut, aber die Sinngebung dennoch nicht durch Sachurteile unterlegt ist, usw.

Eines dieser Felder, in denen in den letzten Jahrzehnten die Geschichtswissenschaft in aktuell stark bearbeiteten Feldern unterschiedliche Deutungen von «Themen» vorgeschlagen hat, manchmal parallel, manchmal in Abständen von einigen Jahren, ist die Geschlechtergeschichte. Der Sachverhalt, dass in den europäischen Gesellschaften in den letzten vierzig Jahren die Geschlechterverhältnisse und Geschlechterbilder massiv bearbeitet worden und in wesentlichen Teilen auch neu gestaltet worden sind, hat in unterschiedlichsten Feldern und Zusammenhängen das Bedürfnis wach werden lassen, die Konsequenzen für die individuelle und kollektive Lebensgestaltung zu begreifen, individuelle wie kollektive Identität(en) neu zu erzählen bzw. den Stellenwert solcher Identität neu zu fassen, ganz abgesehen davon, dass bisherige kaum befragte Selbstverständlichkeiten und ihre Relevanz für die zukünftige Gesellschaft einer Prüfung unterzogen und teilweise Versuche stattfinden sie neu zu installieren.

Die geschichtsdidaktische Literatur hat sich stimuliert von der Notwendigkeit, Orientierungsleistungen überdenken zu müssen, mit der Frage zu beschäftigen begonnen, wie geschlechtersensibler Geschichtsunterricht auszusehen habe. Sie hat sich dabei vor allem mit neuen und den veränderten Narrativen aus der Geschichtswissenschaft befasst und mit der Frage, welchen Platz die geschlechtergeschichtlichen Deutungen im schulischen Unterricht einnehmen können. Im Bemühen, den neuen geschlechtergeschichtlichen Narrativen einen Platz zu geben, wurde von der Geschichtsdidaktik vorgeschlagen, zumindest gewisse geschlechterrelevante Themen und auch gewisse Kategorien im Geschichtsunterricht zu behandeln. Dabei geht man einerseits von einer Umerzählung längst thematisierter Themen, wie etwa der «Frauen in der Französischen Revolution», aus, andererseits von einer Erweiterung des Spektrum mit Themen, die in traditionelleren Narrativen keine Aufnahme fanden wie etwa die «Einführung des Stimm- und Wahlrechts für Frauen in der Schweiz».

Damit sind gewisse Themen, die von der Geschlechtergeschichte – teilweise mehrfach – bearbeitet worden sind speziell geeignet, um über den Zusammenhang von Konzepten und Kompetenzen mehr zu erfahren, indem sie in den letzten Jahrzehnten eine bedeutende inhaltliche Erweiterung, sich abfolgende unterschiedliche Deutungen und geschichtskulturelle Bearbeitungen erfahren haben. Eine Untersuchung dieses Feldes wäre also geeignet, in der Frage der Beziehung zwischen «Wissen» und Kompetenzen über die Empirie einen Schritt weiter zu kommen.

4. Literatur

- DeSeCo (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society». http://app.cepcastilleja.org/contenido/ccbb/saber_mas/deseco/5_deseco_final_report.pdf. (aufgerufen 28. August 2010)
- Escher, D. & Messner, H. (2009). *Lernen in der Schule. Ein Studienbuch*. Bern: hep.
- Fink, N., Hodel, J. & Waldis, M. (2009). Mise a l'épreuve d'un modèle de compétences a travers l'analyse de tâches d'apprentissage en histoire, in: Comité scientifique du Colloque international, (Hg.), *Texte des communications du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Lausanne.
- Gautschi, P.(2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, P. (2010). Wissen - Voraussetzung und Ergebnis von historischem Lernen. *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* Nr.1/2010 (im Erscheinen). Fassung vom 30.7.2010.
- Hasberg, W. & Körber, A. (2003). Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: A. Körber (Hg.), *Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 179-202.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: Weinert, F. E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3. Göttingen, 71-176.
- Klieme, Eckhard et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. (Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn, Berlin. (Bildungsforschung Bd.1). http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (18.08.2010.)
- Körber, A. (2007). Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In: A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una (Kompetenzen - Grundlagen - Entwicklung - Förderung 2), 415- 472.
- Körber, A., Schreiber, A. & Schöner, A. (Hg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried ars una (Kompetenzen - Grundlagen - Entwicklung - Förderung 2).
- Maag Merki, K & Schuler, P. (Hg.) (2003): *Überfachliche Kompetenzen*. Schriftenreihe zu «Bildungssystem und Humanentwicklung»: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung. Zürich Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Murphy, Gregory L. (2004). *The Big Book of Concepts*. Cambridge and London: MIT Press.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen.
- Rüsen, J. (2006). *Kultur macht Sinn: Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln u.a.
- Rüsen, J. (2008). Historisches Lernen. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Grundlagen und Paradigmen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ryle, G. (1948). *The Concept of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Sander, W. (2010). Wissen im kompetenzorientierten Unterricht - Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. *Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* Nr.1/2010 (im Erscheinen).
- Schöner, A. (2007). Kompetenzbereich Historische Sachkompetenzen. In: A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una (Kompetenzen - Grundlagen - Entwicklung - Förderung 2), 265-307.
- Schreiber, W. (2007). Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In: A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una (Kompetenzen - Grundlagen - Entwicklung - Förderung 2), 236-264.
- Schreiber, W. (2008). Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. *Zeitschrift für Pädagogik* Nr.2.
- Schreiber, W., et al. (2007). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una (Kompetenzen - Grundlagen - Entwicklung - Förderung 2), 17-53.
- Seixas, P. (1998): Historisches Bewusstsein. Wissensfortschritt in einem post-progressiven Zeitalter. In: J. Straub (Hg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 234-265.
- Seixas, P. (Hg.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Weinert, F. E. (1984). Metakognition und Motivation als Determinanten Lerneffektivität: Einführung und Überblick. In: F.E. Weinert & R. H. Kluwe (Hg.), *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 9-21.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-33.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2004): *Psychologie*. 16. Aufl. München.