Susanne Popp / Bernd Schönemann (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 25). Idstein 2009 (Verlag Schulz-Kirchner), 340 Seiten, € 42,95.

Es hat seinen Grund, dass die Herausgeberin und der Herausgeber des zu besprechenden Bandes die beiden Titelbestandteile *Historische Kompetenzen* und *Museen* mit dem semantisch eher unspezifischen *und* verbunden haben. Hätten sie hingegen Historische Kompetenzen *in* oder *durch* Museen, vielleicht versehen mit einem Fragezeichen, oder Museen *als Praxisfeld zur Förderung* historischer Kompetenzen getitelt, würde das bereits einen Zusammenhang unterstellen, der erst noch zu klären war. Tatsächlich haben es die Veranstalter der gleichnamigen Tagung, dessen ergänzte und aktualisierte Ergebnisse der Band wiedergibt, den Autorinnen und Autoren geschichtsdidaktischer Kompetenzmodelle nicht leicht gemacht, als sie sich entschieden, die Reichweite der primär für Prozesse des formellen Lehrens und Lernens entwickelten Modelle ausgerechnet am Beispiel des sog. informellen Lernortes Museum zu erproben. Somit mussten die noch jungen und empirisch wenig abgesicherten Modelle ihre Funktionalität in einem für sie ungewohnten Praxisfeld beweisen. Das bot den Vorzug, deren Leistungsfähigkeit und -grenzen deutlicher hervortreten zu lassen. Ob man aber mit der Übertragung der Kompetenzbeschreibungen auf Museen allen Eigenheiten des komplexen Mediums gerecht wurde, sei vorerst dahingestellt.

Was wird den Leserinnen und Lesern des Bandes geboten? – Alles in allem nicht wenig: Sie erhalten erstens einen tiefen Einblick in den geschichtsdidaktischen Diskussionsstand zum Thema Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, ihnen werden zweitens die Essentials zu dreieinhalb mehr oder weniger fertig ausgearbeiteten Kompetenz(struktur)modellen des historischen Lernens respektive Denkens vorgestellt, sie werden drittens aufmerksam gemacht auf die Defizite, die die Modellierer jeweils bei den Modellen der anderen zu entdecken meinen, ihnen werden viertens mal mehr und mal weniger weit reichende Überlegungen zu den Spezifika des Geschichtslernens im Museum präsentiert und schließlich fünftens verschiedene museumspädagogische Konzepte und Projekte vorgestellt, bei denen bisweilen verschiedene Bildungseinrichtungen zusammen arbeiten.

Eher selten schimmert hingegen eine empirisch gesättigte Lernerperspektive durch die deduktiv modellierte Kategorienvielfalt. Ob dies nun daran liegt, wie Wolfgang Hasberg bemerkt (235), dass keine Verfahren zu deren induktiv-empirischen Entwicklung zur Verfügung stünden, wäre allerdings noch zu prüfen. Dem Rezensenten sind jedenfalls Modellierungen anderer Fächer bekannt, die sehr wohl versuchen, mit den induktiven Verfahren der *grounded theory*, der *Unterrichtsbeobachtung* und der *dichten Beschreibung* von Unterrichtskommunikation und -interaktion Theorien in den Daten aufzufinden, die den tatsächlichen Fähig- und Fertigkeiten der Lernenden nahe kommen.

Der zwar im Band negierte, aber dennoch spürbare »Wettstreit« (44) der Kompetenzmodelle ist dem Erkenntnisgewinn durchaus zuträglich, wenn-

gleich sich dem Rezensenten ein auf den Humor der Modellierer vertrauender Vergleich mit religionsgeschichtlichen Entwicklungen aufdrängt: So gibt es ein (kat-)holisches Modell, dessen Universalitätsanspruch keine noch so komplizierte Praxisklippe infrage stellen kann. Allerdings kam es bereits zu einem Schisma, dessen Betreiber mit Verweis auf die r(h)ein(isch)e Lehre eine Rückbesinnung auf die Grundlagen des historischen Lernens fordert. Ein reformatorisch gesinnter Eidgenosse bereichert die Modelllandschaft mit aufklärerischen Kognitionen, die er exegetisch aus den Schriften bedeutender Didaktikväter ableitet. Des Weiteren existiert eine Gruppe Pragmatiker, die in erster Linie die Bedürfnisse des einfachen gläubigen Geschichtslehrers im Blick hat, bisweilen auch um den Preis eingeschränkter Modellstringenz. Und schließlich gibt es noch einen streitfreudigen Prediger fernab des Konzils, dessen Modell sich trotz vielerlei Kritik bereits in weiten Teilen des Heiligen Römischen Reiches einer gewissen Beliebtheit erfreut. Nicht unerwähnt bleiben darf auch ein romantischer Ansatz, dem es gelingt, die gottgewollte Vielfalt mit einem einzigen Schlüsselbegriff wortreich zu beschreiben: Narrativität.

Den Rezensenten ergötzt die konzeptionelle Einheit in der Vielfalt, die nicht zuletzt Ergebnis eines von außen an die Zunft herangetragenen länderübergreifenden Willens ist. Positiv gesehen geht es um die kompetente Beherrschung domänenspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Lernenden. Allerdings hat dieser Ansatz bei der praktischen Umsetzung die Tendenz, einer eher utilitaristischen Auffassung von Wissen und Bildung Vorschub zu leisten, die vor allem auf die Verwertbarkeit und Umsetzbarkeit des Gelernten zielt. Objektivierung, Operationalisierung, Skalierung, Deskriptoren und Indikatoren sind die technischen Schlüsselwörter dieser Reform, die ursprünglich vor allem Schulleistungen und weniger Schülerleistungen transparenter und vergleichbarer machen sollte. Es ist nun ein großes Plus, dass keines der geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle sich mit einem solchen utilitaristischen Verständnis von Bildung zufrieden geben mag. Gleichwohl kann es unter diesen Voraussetzungen nicht überraschen, dass mehr oder weniger allen Modellen eine kognitivistische Tendenz anhaftet. Diese Verengung erweist sich jedoch gerade im Hinblick auf den ›sinnlich-ästhetischen Erfahrungsraum‹ Museum als problematisch, wie auch die zum Band Beitragenden selbst mehrheitlich konstatieren.

Was ist nun der heuristische Ertrag der Tagung respektive des Bandes? Prinzipielle Einigkeit besteht darüber, dass Museen sowohl Phänomene der Geschichtskultur als auch Orte des historischen Lernens sind. Dann aber wird es uneindeutiger: Sind Museen nur Lernorte für besonders freie Formen des Lernens oder darf das Lernen dort auch schon mal etwas rigider organisiert sein? Und sind nur historische Museen und Ausstellungen Lernorte für Geschichtliches oder vielleicht doch mehr oder weniger alle Typen unserer überaus vielgestaltigen Museumslandschaft? Damit gelangt man unweigerlich zur Frage, was denn ein Museum genau sei bzw. was es ausmacht – eine Institution der Geschichtskultur, darüber herrscht, wie bereits gesagt, Konsens. Aber gilt das auch für Kunstgewerbe- und Völkerkundemuseen? Scheinbar ja, denn sonst würde

Bodo von Borries in seinem Beitrag und andernorts nicht vorführen können, wie man in diesen Museen historisch lernt. Scheinbar nein, sonst würde Wolfgang Hasberg sein Erweiterungsmodell zur FUER-Gruppe nicht auf historische Ausstellungen beschränken wollen.

Sind Museen eigentlich prinzipiell narrativ verfasst? Natürlich, muss die Antwort Michele Barricellis lauten, da schließlich jedwedes historische Wissen eine narrative Struktur aufweist. Eigentlich nicht immer, meint wiederum Bodo von Borries, und wenn überhaupt, dann können das nur diejenigen erkennen, die die exemplarischen Exponate mit vielerlei Zusatzinformationen als Abbreviaturen für einen geschichtlichen Zusammenhang zu entschlüsseln vermögen. Das führt wiederum zur Frage, ob die Lerner erst auf der Ebene der einzelnen zu Objektgruppen arrangierten Exponate mit dem Dekodieren beginnen sollen, oder ob sie das Museum als Ganzes, d.h. eingedenk seiner Geschichte, Konzeption und Architektur, sozusagen als ästhetisch-politischen ›Gesamt-Semiophor‹ entziffern können müssen. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass nicht die Autorinnen und Autoren der FUER-Gruppe das *ganze* Museum in den ›dekonstruktivistischen‹ Blick nehmen, obwohl gerade sie das ›Re- und De-Konstruieren‹ als die Kernkompetenzen schlechthin beschreiben, sondern Michele Barricelli (vor allem 259f.). Unter allen Modellierern herrscht zwar weitgehende Einigkeit, dass es beim historischen Lernen um die Ausbildung von Kompetenzen sowohl zur Entschlüsselung als auch zur Konstruktion historischen Sinns gehen muss. Dass aber gerade diejenigen, die auf Ausweisung einer eigenen geschichtskulturellen Kompetenz bewusst verzichten, die Fähigkeit zur ›De-Konstruktion‹ praktisch nur auf die Ebene der musealen Inhalte beziehen, gibt zu denken. Zu denken gibt aber auch, dass wiederum der Autor, dessen nicht explizit im Band vertretenes Modell eine eigene geschichtskulturelle Kompetenz ausweist, diese nur auf die Gegenwart beziehen möchte, da er vergangene Geschichtskultur nur mehr als Kulturgeschichte begreifen mag. Hier stellt sich die Frage, wie viel Zeit vergehen muss, bis Geschichtskultur in Kulturgeschichte umschlägt, oder aber, ob man nicht besser im Plural von Geschichtskultur(en) sprechen sollte, und zwar sowohl in synchroner als auch diachroner Hinsicht. Ebenfalls diskussionswürdig erscheint der Vorschlag, zu jeder Ausstellung respektive geschichtskulturellen Objektivation auch gleich den jeweiligen Bauplan zum Zwecke der Dekonstruktion mitzuliefern, wie es in Anlehnung an Karl Heinrich Pohl mehrfach im Band empfohlen wird. In ästhetischer Hinsicht könnte das durchaus als störend empfunden werden (ähnlich wie bei einem Krimi, dessen Ende man schon kennt).

Ein wenig zu kurz im Band kommen die Lernenden als Aktanten (nicht als Adressaten), was insofern ein Problem darstellt, als es sich bei Kompetenzen eigentlich um individuell verfügbare Fähig- und Fertigkeiten handelt, wie bereits mehrfach u.a. von Hilke Günther-Arndt eingewendet wurde. Dort allerdings, wo die konkreten Fähigkeiten der Lernenden, wie etwa in dem Beitrag von Markus Bernhardt, empirisch genauer untersucht werden, drängt sich der Verdacht auf, dass die tatsächlich verfügbaren Handlungskompetenzen sich nicht so recht in die deduktiv modellierten Kompetenzniveaubeschreibungen einfü-

gen lassen. Die Skalierung der Niveaus mithilfe des Parameters Konventionalität, wie ihn die FUER-Gruppe eingeführt hat, scheint nicht ganz unproblematisch, solange dabei nicht geklärt wird, wer eigentlich bestimmt, welche Normen, Standards und Konventionen zugrunde gelegt werden (vgl. Bodo von Borries, 115). Konventionen und Normen sind nicht zuletzt von der sozialen und kulturellen Herkunft ihrer (gerade im Museum zumeist bildungsbürgerlich sozialisierten) Vertreter abhängig. Die Modellierer würden dem Rezensenten nun womöglich entgegnen, es gehe hier gar nicht um die Übernahme der einen oder anderen Norm, die Lernenden sollen diese vielmehr reflektieren und damit relativieren können. – Aber gilt das dann noch als eine Operation des historischen Denkens? Hier stellt sich ein weiteres Mal die Frage, ob sich die Prozesse des historischen Lernens wirklich als ein Inventar von portionierbar und akkumulativ ansteigenden Leistungen beschreiben lassen. Unbestritten der enormen heuristischen Leistungen der Modelle im Hinblick auf das historische Denken und Lernen sind noch nicht alle Fragen zur Objektivierbarkeit historischer Kompetenz abschließend beantwortet, wie auch Bodo von Borries in wohltuender Selbstbescheidung zu bedenken gibt (103).

Welche Gefahr zudem eine reduzierte ›Übernahmepraxis‹ der Modelle bergen kann, offenbart ein museumspädagogischer Beitrag im Band. Dort heißt es, man habe »in jedem Fall« bei der Konzeption des Programms »Sach-, Deutungs-, Medien- und Methodenkompetenz« berücksichtigt (134), schließlich habe man es in der Ausstellung mit Sachen, Deutungen, Medien usw. zu tun. Eine verkürzte Rezeption kann man den Modellen selbst zwar nicht anlasten. Gleichwohl sollte das nicht nur die Modellierer nachdenklich stimmen. Susanne Popps kritische Historisierung früherer Bildungsreformen in der Einleitung des Bandes (33–36) zeigt, wohin so etwas führen kann.

Es ist uneingeschränkt lobenswert, wenn Museen bzw. Dokumentationszentren die »Fragestellungen, Interessen und Deutungsansätze« ihrer jugendlichen u.a. Besucher erheben. Wenn aber bei dieser Fragestellung plötzlich als Untersuchungsergebnis herauskommt, die Dauerausstellung sei ein angemessener Rahmen, »inhaltliche Kenntnisse« (136) zu erwerben, wirft das nicht nur Fragen zur Rezeption der Modelle, sondern auch zur forschungsmethodischen Kompetenz auf.

Dieses Beispiel soll genügen, um die qualitative Heterogenität des Bandes zu illustrieren, der in seiner diskursiven Anlage einen nunmehr etwa zwei Jahre alten Diskussionsstand dokumentiert. Die von den Leserinnen und Lesern selbstständig zu leistende Synopse der imponierenden Informationsfülle lohnt jedoch allemal. Wer über die hier vorgetragene kursorische Betrachtung hinaus eine die Reihenfolge der einzelnen Beiträge berücksichtigende Zusammenfassung der Tagung wünscht, dem sei Christine Pflügers lesenswerter Tagungsbericht bei *H-Soz-u-Kult* anempfohlen. Sodann möchte der Rezensent mit einem an alle Herausgeberinnen und Herausgeber von geschichtsdidaktischen Schriften gerichteten Begehr schließen: Der Qualität der Abbildungen im ›Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit‹ ein größeres Augenmerk zu schenken.

Olaf Hartung, Gießen