

Andreas Körber (Hamburg)

Kompetenzen historischen Denkens revisited*

Das FUER-Modell historischer Kompetenzen vor dem Hintergrund von zehn Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik

Überarbeitete und ergänzte Fassung des Keynote-Vortrages auf der Tagung „gdt – geschichtsdidaktik-Tagung Eichstätt „Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch geschichte“ am 16. November 2017

Abstract

Vor fast genau 10 Jahren nun, im Herbst 2007, hat sich die KGD als Organisation der Disziplin, erstmalig in einer Sektion ihrer Konferenz in München, explizit mit der Kompetenzorientierung befasst und die Frage der Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der Sinnhaftigkeit zumindest einiger Modelle thematisiert.¹ Die sich damals bereits abzeichnende und seither nicht grundlegend veränderte Mehr- bzw. Vielzahl an Kompetenzmodellen und ihnen zugrunde liegenden Verständnissen ist auch nach all dieser Zeit für manche Ursache grundlegender Verunsicherung.²

In der seither anhaltenden Kompetenzdebatte geht es aber nicht nur um die Frage legitimer und notwendiger Pluralität versus Einigkeit und Klarheit, sondern auch um Grundsätzlicheres: Seit damals sind „Kompetenzen“ insgesamt ein „buzzword“ auch der Geschichtsdidaktik – für manche vermeintlich ein Zauberwort, ein Versprechen, ein Ausdruck für einen (weiteren) Fortschritt des Nachdenkens und Forschens über historisches Lernen, mit ein paar Abstrichen wohl auch für tatsächliche Weiterentwicklungen angesichts gesellschaftlicher aber auch fachlicher Herausforderungen. Für andere hingegen bezeichnet der Terminus eine Fehlentwicklung, eine Abkehr von dem, was den Kern ausmacht – entweder von Bildung und Schule im Allgemeinen, oder auch des Faches – gar einen (neuen) „Verlust der Geschichte“.³

Gliederung

1 Einleitung.....	2
2 Hauptteil.....	2
2.1 Kompetenzorientierung allgemein.....	2
2.1.1 Kompetenzen – Engführung und Verlust der Bildung?.....	2
2.1.2 Kompetenzen und Geschichtsbewusstsein.....	4
2.1.3 Kompetenzen und Fachspezifik.....	4
2.1.4 Historische Kompetenzen und Geschichtswissenschaft.....	5
2.2 Das FUER-Modell: Grundelemente und -charakteristiken.....	8
2.2.1 Graduierung: Niveaustufen historischen Denkens.....	8
2.2.2 Prozessmodell: Historisches Denken als gegenwärtiger Orientierungsprozess.....	10
3 Zwischenfazit nach 10 Jahren.....	16
3.1 Leistungen, Limitierungen, Probleme.....	17
3.1.1 Stellenwert.....	17
3.1.2 Ergänzung des Lernbegriffs um die Fähigkeitendimension.....	17
3.1.3 Lernprogression.....	18
3.1.4 Abstraktion: Problem und Gewinn.....	20
3.1.5 Abwehr enger Standardisierung.....	21
3.1.6 Komplementärer Fokus auf Diagnostik.....	21
3.1.7 Komplementäre Fokussierung auch Könnens-Dimension.....	21
3.1.8 Kompetenzorientierung als fundierendes Element aktueller Debatten.....	22
3.2 Herausforderungen und Perspektiven der Weiterentwicklung.....	22
4 Fazit	24
5 Literatur.....	24

* Diese Schriftversion geht über die auf der Tagung vorgetragene Fassung an einigen Stellen deutlich hinaus. Ich danke Annika Stork und Alexander Buck für kritische Durchsicht und hilfreiche Hinweise.

1 Gautschi (2009b); Körber (2009a); Sauer (2009).

2 Jüngst etwa bei Thünemann (2016).

3 Jung (2010).

Andreas Körber (Hamburg)

Kompetenzen historischen Denkens revisited.

Das FUER-Modell historischer Kompetenzen vor dem Hintergrund von zehn Jahren Kompetenzdebatte in der Geschichtsdidaktik

1 Einleitung

Das Thema dieses Beitrages – „Kompetenzen Historischen Denkens Revisited – das FUER-Modell vor dem Hintergrund der Kompetenzdebatte“ führt mehrere Ebenen eines (zwischen-) bilanzierenden Rückblicks zusammen, nämlich einen Blick auf die Kompetenzdebatte insgesamt wie auch auf das FUER-Modell (Körber u.a. 2007). Insofern dabei auch – den Wünschen der Herausgeber nachkommend – die Grundideen des Ansatzes „Historisches Denken“ und des FUER-Modells zumindest partiell noch einmal rekapituliert werden sollen, mag vereinzelt ein gewisser defensiver Eindruck entstehen, etwa dort, wo auf zwischenzeitlich geäußerte Kritik eingegangen wird. Das ist nur partiell beabsichtigt. Auch kann nicht immer streng zwischen Argumentationen auf beiden Ebenen differenziert werden, zumal ein nochmaliger intensiver Vergleich der Kompetenzmodelle (vgl. Körber 2007c; Barricelli u.a. 2012; anders gelagert: Mayer 2014; Heil 2010) nicht geleistet werden kann und soll.

2 Hauptteil

2.1 Kompetenzorientierung allgemein

2.1.1 Kompetenzen – Einführung und Verlust der Bildung?

Eine erste, allgemeine Debattenlinie zur Kompetenzorientierung betraf gar nicht das Fach Geschichte direkt, sondern die Kompetenzorientierung und die „output-“ oder „outcome“-Orientierung des deutschen Schul- und Bildungswesens insgesamt und der dazugehörigen empirischen Bildungsforschung.⁴ „Kompetenzen“ – so lautete der Vorwurf in einiger Verkürzung, reduzierten den Bildungsanspruch auf solche Anteile, die empirisch erfassbar und messbar machten. Jeglicher auch nur ansatzweise umfassendere Bildungsanspruch werde dadurch unterlaufen. Letztlich gehe es nur noch darum, die Schüler(innen) zur möglichst effizienten Bearbeitung fremd gestellter, auf objektive Bestimmung ausgerichtete und dazu von aller Herausforderung eigener, werthaltiger Reflexion befreiter Aufgaben zu „befähigen“ – oder eher „abzurichten“. „Teaching to the Test“ lautet das Horrorszenario dazu. Entwickelt wurde dieser Vorwurf und dieses Verständnis von Kompetenzorientierung, das noch weitgehend die Debatte außerhalb der Disziplin prägt, weitgehend mit Blick auf die frühen Initiativen der KMK zur Formulierung und empirischen Untermauerung fachspezifischer „Bildungsstandards“ – vornehmlich in Mathematik.⁵ Er wird aber bis heute auch auf

⁴ Vgl. bereits früh Klieme (2007, 55).

⁵ Vgl. die Zusammenstellung entsprechender Literatur – aus der Perspektive der Kompetenz-Kritik – durch Martin Mattheis unter <https://www.didaktik.mathematik.uni-mainz.de/files/2017/04/MM-Literatur-zu-Bildung-oder-Kompetenzen-2017-03-14.pdf> (gelesen 24.11.2017). Aktuellere Beispiele in der auf Begabtenförderung ausgerichteten Zeitschrift „Mathematikinformation“: Wiechmann (2013); Merkel/Rosebrock (2015).

die anderen Fächer übertragen.⁶ Für Geschichte lassen sich einige Beispielen anführen – bis in die Pressebegleitung des jüngsten Historikertages 2016 in Hamburg.⁷

Eine solche Kritik wäre in Bezug auf unsere Disziplin vielleicht berechtigt, wenn es denn im Bereich Geschichte auch nur ein einziges Kompetenzmodell gäbe, das hinsichtlich seiner Konstruktionslogik, – d.h. der Unterscheidung von Kompetenzbereichen und -niveaus – ausschließlich oder vornehmlich auf empirischem Wege konstruiert worden wäre, aus einer Sammlung von Aufgaben also, deren Dimensionierung und Normierung auf rein empirischem Wege erfolgt wäre, und auf diesem Wege definieren würde, was „Kompetenzen“ im Bereich Geschichte zu sein hätten. Solche Modelle sind mir nicht bekannt. Keines der Kompetenzmodelle für das Fach Geschichte verzichtet darauf, seine Differenzierung von Kompetenzbereichen und – wo vorhanden: Niveaus – von einer dominant fachlichen Reflexion des „Bildungsbeitrags des Faches“ abzuleiten. Keines schreibt auch nur ansatzweise eine eng gefasste Liste an konkreten und somit „trainierbaren“ Fertigkeiten vor, die in ihrer Gesamtheit „Kompetenz“ oder gar abschließend „Bildung“ definieren – mit Ausnahme vielleicht des einzigen tatsächlich vorgelegten Entwurfs konkreter „Standards“, nämlich der Kompetenzvorstellung des Geschichtslehrerverbandes. Dort allein finden sich derart konkrete Denk- und Verhaltenserwartungen, dass das wirklich „Bildende“ des Faches Geschichte darunter zu verschwinden drohen könnte.⁸

In diesem Zusammenhang scheint es auch nicht ganz uninteressant, dass Forderungen nach gemeinsamen und somit „vergleichbaren“ Abitur- und anderen Abschlussaufgaben oft genau von denjenigen kommen, die das Lamento des Verlustes an Bildung durch die Einführung von Kompetenzen und ein vermeintliches „Teaching to the Test“ anstimmen. *Hier* droht m. E. viel eher eine Einführung „historischer Bildung“ auf einen unausgesprochenen Kanon vorgegebener Deutungen im Sinne des Master Narrative. Wer immer meint, dass mit standardisierten Test-Aufgaben Historisches Denken nicht erfassbar sei, muss begründen können, warum das mit standardisierten Prüfungsaufgaben im Sinne von Klausuren möglich ist.

Keines der „großen“ Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik⁹ basiert auf einem Verständnis von Geschichtsbewusstsein, das in der Addition eng definierter Fähigkeiten bestünde. Alle gründen vielmehr – wenn sie nicht vornehmlich Umformulierungen von didaktischen Konzepten aus der Zeit vor der Kompetenzdebatte sind – in zwar durchaus unterschiedlicher, aber doch vergleichbarer Weise auf fachlichen Überlegungen dessen, worum es bei „Historischem Lernen“ geht.

Hinzu kommen weitere, z.T. groteske Fehlverständnisse dessen, was Kompetenzorientierung sein will und kann. So vermengt etwa Peter Lautzas – bei aller Wertschätzung einer

6 Vgl. einen ähnlichen Befund für die Fremdsprachendidaktik bei Caspari (2016, 64); Nur einige Beispiele: Von Seiten der GEW etwa Krautz (2015, 7f); für die Religionspädagogik vgl. die Skepsis gegen eine noch stärkere Verdrängung der „Inhalte“ (nämlich der „Ausdrucksformen des Glaubens“) durch die Kompetenzorientierung als es bei der Problemorientierung der Fall gewesen sei bei Halbfas (2014, Kap. 1).

7 Z.B. Vitzthum (2015); Vitzthum (2016);

8 Vgl. Karl Heinrich Pohls Urteil eines Indoktrinationsversuchs (Pohl (2008)) – Indoktrination wäre ja nun das Gegenteil von Bildung. Vgl. Körber (2012b).

9 Pandel (2005); Gautschi (2009a); Körber u.a. (2007)

grundsätzlichen Orientierung auf Kompetenzen – in seiner Kritik¹⁰ nicht nur Bildungsstandards und Kompetenzen, sondern missversteht letztere auch als eine additive Aufzählung von einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Letzteres ist gerade in den größeren Kompetenzmodellen (s.o. Anm. 9) keineswegs gemeint. Die dort ausgewiesenen Kompetenzbereiche sind vielmehr wirklich letzteres: Bereiche, in denen nicht ein additives Lernen, sondern kumulative Entwicklung stattfinden kann. Die bei Lautzas angesprochene Veränderung von Anschauungs- und Verständnisweisen ist explizit Teil der Modelle – wenn auch allein das FUER-Modell mit seiner Graduierung¹¹ bislang ein eigenes Konzept enthält, worin denn eine solche Entwicklungslinie bestehen kann – wenn auch gerade nicht als Voraussetzung, sondern vor allem als Ergebnis fachlicher Lernprozesse.

2.1.2 Kompetenzen und Geschichtsbewusstsein

In seiner aktuellen Kritik an der Kompetenzorientierung im Allgemeinen und dem FUER-Modell im Besonderen schreibt Markus Daumüller unter anderem, die „Kompetenzforschung der Geschichtsdidaktik“ beanspruche, „Manifestationen von Geschichtsbewusstsein zu erfassen“.¹² Das ist in dieser Form sicher nicht richtig. Die Frage nach den Kompetenzen des Historischen Denkens ist zwar aus der um das Konzept des „Geschichtsbewusstseins“ zentrierten Geschichtsdidaktik entstanden und führt einige der dort entwickelten Aspekte weiter, aber nicht in dem Sinne, dass das Konzept der Kompetenz dasjenige des Geschichtsbewusstseins nunmehr ablösen und obsolet machen sollte. Wenn überhaupt, könnte man die Fähigkeit, „sich in der Zeit zurechtzufinden“ als eine Dimension von Geschichtsbewusstsein fassen, die nun im Konzept der Kompetenzen schärfer und genauer operationalisiert wird. Das erforderte aber einen weiterhin sehr breiten, umfassenden und damit eher schwierigen Begriff von „Geschichtsbewusstsein“.

Das Konzept der Kompetenz haben wir (zumindest in der FUER-Gruppe, aber wohl auch darüber hinaus) eher verstanden als diejenige Dimension menschlicher Fähigkeiten, die in konkretem Denken über Zeit mit Geschichtsbewusstsein eng interagieren und einander jeweils gegenseitig Grundlage und Substrat sind.

2.1.3 Kompetenzen und Fachspezifik

Ein Kritikpunkt, der konkret an das FUER-Modell geht, betrifft die Frage der Fachspezifik. Dahinter steht die Anerkennung, ja Übernahme und Betonung des von der KMK und Bildungsforschung formulierten Anspruchs, Kompetenzen genuin fachspezifisch zu verste-

10 Lautzas (2012, 120): Angesichts der „Debatte“ und der „vorliegenden Modelle [...]“ müssten „einem schon Zweifel am Sinn der Sache kommen [...]. Welches Schüler-, ja Menschenbild (wenn überhaupt) haben all diese elaborierten Vorschläge vor Augen? Sie sind nicht nur im weit überhöhten Anspruch fernab von jeder Realität. Wie soll ein/e Schüler/in über mehrere Jahre hinweg (psychologisch in dem Alter eine sehr lange Zeit) noch alle geforderten Kompetenzen nachweislich und punktuell parat haben können? Noch dazu ohne Wiederholungsphasen, ohne Beachtung der sich in seiner Entwicklung verändernden Sicht- und Zugangsweisen? Die eindimensionale Vorstellung, die den Bildungsstandards zugrunde liegt, widerspricht deutlich dem (verschlungenen) Prozess von persönlicher Entwicklung und Erziehung.“ Es ist auch aufschlussreich, dass er mit Hasberg 2000 und Heil 2010 einen Text vor der eigentlichen Kompetenzorientierung und einen abgelegenen Beitrag der Debatte anführt (zu Heil vgl. Körber (2010)).

11 Vgl. unten Kap. 2.2.1, S. 8.

12 Daumüller (2017, 14).

hen und zu modellieren, nicht aber solche, die allgemeine Kompetenzbereiche lediglich auf das jeweilige Fach „anwenden“. Dies ist nicht nur aus Gründen der Legitimierung disziplinärer Fachlichkeit in den Organisationsformen von Schule, Lehrer(innen)bildung und Wissenschaft nötig – etwa um Erscheinungen der Verschleifung von Fächern zu Bereichen und Abbau insbesondere fachlicher Didaktiken entgegenzutreten – sondern in der Sache selbst gegeben, insofern die „Fächer“ und „Disziplinen“ als Umsetzung der Einsicht in domänenspezifisch unterschiedlicher und mit jeweils eigener Rationalität ausgestatteter Formen der Erschließung von Welt, Produktion von Wissen, Organisation gesellschaftlicher Auseinandersetzung und Befähigung zu Teilhabe angesehen werden müssen.¹³ Ein entsprechender Anspruch auf Fachlichkeit wird von den meisten Kompetenzmodellen der Geschichtsdidaktik erhoben. Dem FUER-Modell ist dieser aber abgesprochen worden mit dem Hinweis darauf, dass die ausgewiesenen Kompetenzbereiche und das zugrundeliegende Prozessmodell wie auch die Graduierungsparameter nicht selbst „historisch“ seien.¹⁴ Die Analyse selbst ist zutreffend. Allerdings ist die Fachlichkeit aber gar nicht in der zirkulär-prozessualen Struktur des Orientierungsprozesses zu verorten. Sie bildet ab, dass Kompetenzen selbst gegenwärtig ihren Trägern verfügbare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften modellieren. Ohne den jeweiligen Diskussionen und Entwicklungen in den jeweiligen Disziplinen vor- oder auf sie übergreifen zu wollen, kann gesagt werden, dass zumindest für alle gesellschafts- und kulturwissenschaftlichen Orientierungsdisziplinen ähnliche Prozessstrukturen definiert werden können – etwa für politisches, geographisches, religiöses oder philosophisches Denken.

Das tut der Fachspezifik aber keinen Abbruch: Sie liegt nicht in der Modellierung des gegenwärtigen Denk- und Lernprozesses, sondern darin, dass hier Orientierung in Zeit über die Ebenen der alltäglichen Routinen und der eigenen Lebensspanne hinaus als Dimension von Orientierung modelliert wird.¹⁵ Ausgedrückt ist das in der „6-Felder-Matrix“ im zugrunde liegenden Prozessmodell. Nicht das Orientieren ist also „historisch“, sondern die Dimension, die es betrifft.

2.1.4 Historische Kompetenzen und Geschichtswissenschaft

Eine weitere Diskussionslinie, die wiederum nicht allein das FUER-Modell und nicht einmal nur die Kompetenzorientierung betrifft, sondern eine in der Geschichtsdidaktik seit längerem nicht sehr intensiv, dafür aber sehr wohl latent vorhandene Fragestellung betrifft, ist zuletzt auch in diesem Zusammenhang geäußert worden. Am Ende seines Beitrages im Band über „Endstation Geschichtslernen“ stellt Daumüller in einer Tabelle Kompetenz- vs. Relevanz-Orientierungen gegenüber.¹⁶ Ich brauche diese hier nicht eingehend zu besprechen. Einige der dabei vorgebrachten Kontrastierungen sind jedoch für die Kommentierung und das ihr zugrunde liegende Verständnis der Kompetenzorientierung aufschlussreich. Daumüller fasst für seinen Relevanz-Ansatz das „Lernsubjekt“ und sein „Nachden-

13 Vgl. Körber (2007c, 62 m. Anm. 17).

14 So etwa Heil (2010, 13), Mayer (2014).

15 Vgl. den Untertitel von Rösen (1994): „Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zu rechtzufinden“.

16 Daumüller (2017, 23).

ken über das eigene historische Denken und Lernen“ als den Modus historischen Denkens und Lernens, wogegen es bei der Kompetenzorientierung um „Aufklärung und Analyse“ durch wissenschaftliches Denken und dessen Übertragung auf Handeln in der Lebenswelt und Geschichtskultur gehe.¹⁷ Bei der Relevanzorientierung gehe es somit um individuelle, bei der Kompetenzorientierung um gesellschaftliche Konzepte, um „gesellschaftliche“ als „erwünschte Mündigkeit“, nicht darum, über das Leben selbst nachdenken zu können.

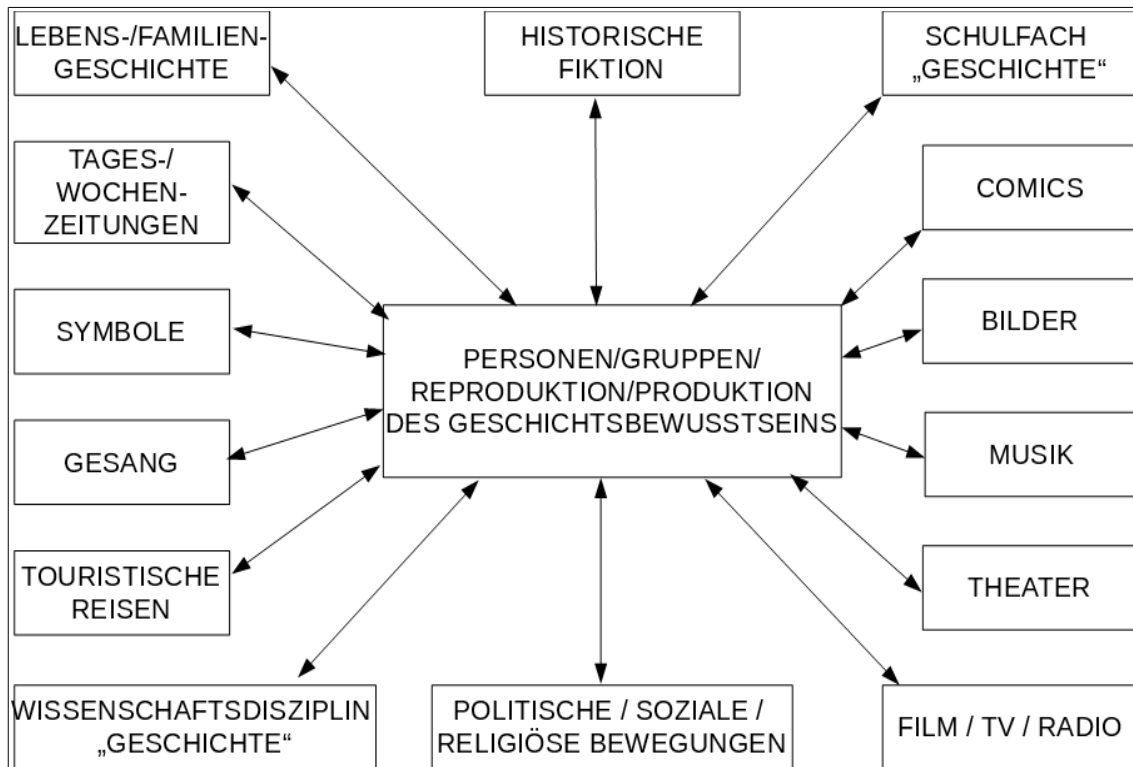


Abbildung 1: (Jensen 1994, 88) Übers. AK. Die Darstellung müsste heute durch einige neue Medien (Spiele, Videospiele, Virtual Reality, Internet) und Praktiken (Living History) ergänzt werden.

Letztlich ist für Daumüller somit eine Individualität des historischen Denkens zentral, welche Kompetenzmodelle nicht fassen könnten, weil sie gesellschaftliche Ansprüche formulierten. An einigen Stellen scheint zudem eine weitere Abgrenzung dagegen durch, wie sie – nicht in Bezug auf Kompetenzen, sondern auf Geschichtsbewusstsein – der dänische Kollege Bernard Eric Jensen formuliert hatte.¹⁸ Die Geschichtswissenschaft als quasi Lieferantin nicht vornehmlich der Ergebnisse, sondern der Anschauungsweisen, Methoden und Konzepte und somit als gegenüber anderen hervorgehobene Instanz der Produktion historischen Sinns – erschien ihm keine Rechtfertigung zu haben. Das, was Karl-Ernst Jeismann mit der Formel des „Geschichtsbewusstseins *in der Gesellschaft*“ als analytische, empirische Aufgabe der Geschichtsdidaktik formulierte, nahm Jensen auch normativ: Geschichtsdidaktik in Forschung und Entwicklung sollte für die Entwicklung und Strukturierung schulisches Lernen nicht vornehmlich auf die Konzepte der Wissenschaft zurück-

17 Daumüller (2017, 23).

18 Jensen (1994).

greifen, sondern die ganze Vielfalt gesellschaftlicher Formen historischen Denkens gleichermaßen betrachten, unter denen die Wissenschaft nur eine sei.

Für unseren Zusammenhang folgt daraus – wie aus Daumüllers eher individualistische Fokussierung auf das Denken des Einzelnen – die Anfrage, inwiefern die Kompetenzorientierung letztlich nicht doch eine gesellschaftliche Außenbestimmung des Einzelnen bedeutet – übertrieben formuliert eine „Zurichtung“ an gesellschaftlichen Interessen. Aus der Sicht eines der Autor(inn)en des FUER-Modells ist dazu zu sagen, dass es keineswegs Anliegen der Kompetenzorientierung ist, den Einzelnen in die gesellschaftlichen Formen des historischen Denkens als in ein Prokrustesbett zu zwingen und so die individuelle Reflexion auf Historie und ihre Bedeutung zu steuern. Vielmehr geht es darum, den einzelnen zu solchem individuellem Denken zu befähigen, das allerdings nicht im gesellschaftlich luftleeren Raum und gewissermaßen „in Einsamkeit und Freiheit“ stattfinden muss, sondern dass dieses Denken

- neben der individuellen Orientierung immer auch eine Bedeutung für den Einzelnen als Mitglied einer Gesellschaft hat – nämlich unter anderem, auch die historischen Fragen, Orientierungen und Deutungen der anderen Mitglieder der Gesellschaft zu erkennen und sich auf sie einzustellen, mit ihnen kommunizieren zu können¹⁹ – es vor allem aber auch,
- erfordert, die in der Gesellschaft schon vorhandenen Begriffe, Konzepte, Kategorien etc. zu verstehen, mit ihnen arbeiten zu können, um sich nicht nur „in Einsamkeit und Freiheit“ auf die Vergangenheit beziehen zu können, sondern auch auf die bereits vorhandenen Sinnproduktionen.

Das Element der Gesellschaftlichkeit historischen Denkens ist also nicht *Ziel* oder *Prüfstein*, wohl aber eine *notwendige* Bedingung kompetenter historischer Orientierung. Gerade weil historisches Erzählen und Denken auch „kommunikativer Text“ ist,²⁰ braucht es zum individuellen historischen Denken gesellschaftliche Konzepte. Das Individuum soll über diese verfügen, nicht aber sie unkritisch übernehmen. Das lässt sich besonders gut an der Graduierungslogik zeigen, die dem FUER-Modell eigen ist, nicht aber allen Kompetenzmodellen. Bevor ich diese aber vor der quasi-horizontalen Struktur des Kompetenzmodells noch einmal anspreche, noch kurz die Antwort auf die Frage nach der Rolle der Geschichtswissenschaft als Lieferantin der Konzepte:

Ja, die Geschichtswissenschaft ist nicht die einzige Produzentin historischen Wissens, Sinns und Theoriekonzepte, sondern lediglich eine unter vielen in der Gesellschaft. Soweit ist Jensen Recht zu geben und die Nutzung ihrer Konzepte legitimationsbedürftig. Aber wenn eine Gesellschaft schon Spezialisten von allem materiell produktiven Tun freistellt und – wenn auch nicht fürstlich, aber eben auch nicht mit Hungerlohn – bezahlt dafür, dass sie die gesellschaftlichen Fragen an die Vergangenheit bearbeiten, dann ist es in

¹⁹ Es geht somit um Kompatibilität und die Herstellung eines „common ground“ – nicht an Überzeugungen, wohl aber an Kategorien und Konzepten sowie die Befähigung zur Wahrnehmung der unterschiedlichen Positionen auf diesem common ground.

²⁰ Röttgers (1982).

mindestens zweifacher Hinsicht sinnvoll, den dort entwickelten Konzepten keinen absoluten, wohl aber einen relativen Vorrang einzuräumen gegenüber denjenigen anderer Instanzen:

- Zum einen, weil die besondere Konzentration auf die systematischen Fragen, die die Einrichtung einer solchen Wissenschaft verspricht, es plausibel erscheinen lassen, dass ihre Konzepte nicht zwingend allein gültig, aber gut begründet sind;
- vor allem aber, weil es in solchen Situationen zur Befähigung des Einzelnen auch zum eigenständigen historischen Denken gehören muss, mit den Produkten dieser Wissenschaft selbst kritisch denkend umzugehen, also ihre Logik zu begreifen und sie nutzen zu können.

2.2 Das FUER-Modell: Grundelemente und -charakteristiken

Im Folgenden sei – auftragsgemäß – auch das FUER-Modell selbst noch einmal in Grundzügen angesprochen, wenn auch nicht in allen Einzelheiten vorgestellt. Entgegen den bisherigen Zusammenfassungen (zuletzt in Trautwein u.a. 2017) sei mit dem Graduierungskonzept begonnen, weil es unter anderem ein Argument gegen die bereits oben angesprochene Kritik überzogener Anforderungen durch die Kompetenzorientierung enthält.²¹

2.2.1 Graduierung: Niveaustufen historischen Denkens

Eine wesentliche Herausforderung der Kompetenzorientierung besteht darin, nicht nur benennen zu können, was ein Individuum alles können soll im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, und dieses in unterschiedliche Bereiche oder Dimensionen einteilen, sondern auch eine Vorstellung davon zu entwickeln, inwiefern sich diese Verfügung hinsichtlich ihrer Qualität unterscheidet.

Die ältere und keineswegs obsolete Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik, den Begriff des Geschichtsbewusstseins, zeichnete es aus, dass sie nicht selbst unterschiedliche Ausprägungen definiert und auch keine expliziten „Qualitätsstufen“ kennt. Das ist zugleich eine Stärke des Konzepts und ein Problem – eine Stärke insofern, als dass somit nicht bestimmte zu benennende Ausprägungen von Perspektiven, Interessen und Deutungen als anderen gegenüber *per se* defizitär oder überlegen gewertet wurden, und eine Offenheit für unterschiedliche Strukturen des „Umgangs mit Geschichte“ gegeben war und ist. Ein Problem ist diese Offenheit allerdings insofern, als eine Vorstellung über fortgeschrittenes Lernen nur mit Hilfe von komplexen Hilfskonstruktionen denkbar war – wie etwa mit Bodo von Borries' Pyramide von 1988²² – und keineswegs eine eindeutige Bestimmung möglich war, worin sie sich jeweils konkret unterscheiden.

21 Vgl. oben S. 4, Anm. 10. Es ist im Übrigen ein weiterer Widerspruch neben der gleichzeitigen Kritik an der Engführung der Bildung durch Kompetenzorientierung und Standards bei gleichzeitigem Ruf nach Vergleichbarkeit und zentralen Prüfungen auch in Orientierungsfächern, dass die Kritik der Reduktion der Ansprüche weitgehend unreflektiert mit derjenigen überzogener Anforderungen einhergeht. Letztere ist wohl vor allem durch eine Lesart der Kompetenzen als additive Ziele, nicht als zu entwickelnde Fähigkeitsdimensionen zu erklären.

22 Borries (1988, 12).

Gerade angesichts der didaktischen Zielsetzung, Entwicklung zu ermöglichen, sollte dies im Rahmen der Kompetenzorientierung bei der Fähigkeitendimension anders sein. Deshalb haben die Autor(inn)en des FUER-Modells Niveaustufen ausgewiesen. Andererseits sollte auch die Kompetenzmodellierung gerade nicht dazu führen, dass bestimmte Ausprägungen von Deutungen und Wertungen die Definitionen des Niveaus einer Kompetenz prägen, sollen Kompetenzen doch Fähigkeiten *eigenständigen* historischen Denkens sein. Zudem sollte auch der gerade im Kompetenz-Modell betonte Kompetenz-Aspekt der *Zuständigkeit*, der einer Reduktion der Kompetenz auf die Fähigkeit, fremd gestellte Aufgaben bearbeiten zu können, entgegengesetzt werden sollte,²³ gewahrt bleiben.

Aus diesem Grund sieht das Kompetenzmodell nach FUER vor, dass gerade nicht – wie von Daumüller suggeriert – die „gesellschaftliche Mündigkeit“ das Kriterium der Kompetenzausprägung ist, sondern die Fähigkeit zu eigenständigem, mündigen historischen Denken in der wie auch gegenüber der Gesellschaft.

Das Kriterium zur Unterscheidung der Niveaus ist daher die *Art und Weise* der Verfügung über diejenigen konventionellen Konzepte, Verfahren etc., mit denen in der jeweiligen Gesellschaft historisch gedacht und Sinn gebildet wird,²⁴ – wohlgedacht: nicht deren *inhaltliche* Übernahme, nicht die Konformität des Denkens – wohl aber die Fähigkeit, die Konventionen im positiven wie auch im negativen, abgrenzenden Sinne anzuwenden. Auch die zuweilen zu findende Formulierung, das mittlere (intermediäre) Niveau entspreche in seiner Logik der Stufe 3 der Moralstufenentwicklung bei Kohlberg,²⁵ geht fehl. Dort ist es *empirisch* diejenige Stufe, in der man „konventionell“ moralisch urteilt, so die eigene Moral an derjenigen der anderen ausgerichtet wird. Hier ist das Kriterium der intermediär ausgeprägten historischen Kompetenz die Fähigkeit, mit Hilfe konventionellen Konzepte eigenständig (und durchaus auch widerständig) historisch zu denken und zu kommunizieren.²⁶ Und schließlich wird im höchsten von uns ausgewiesenen (elaborierten) Niveau die Individualität geradezu zentral gestellt, nämlich die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die erworbenen konventionellen Konzepte selbst aus der eigenen individuellen Erfahrung heraus in Frage zu stellen.

23 Körber (2007c, 62, 64f).

24 Körber (2007b); Körber (2012a).

25 Vgl. Hasberg (2012, 139), wo im Übrigen wieder das Argument der fehlenden Fachspezifik gegeben ist.

26 S. Schreiber u.a. (2007, 42), Körber (2007b, 464f, 484f), Körber (2012a, 249f).

Logik der Elaboration: Graduierung der Verfügung:

- **elaboriert:** Verfügung über konventionelle Konzepte (Begriffe, Verfahren, Kategorien, Prozeduren, Operatoren) so, dass sie zum eigenständigen historischen Denken eingesetzt werden können; *und* Einsicht in ihre Konventionalität incl. der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sie hinsichtlich ihrer Leistungen und Grenzen zu reflektieren und ggf. abzuwandeln, weiterzuentwickeln;
- **intermediär:** Verfügung über konventionelle Konzepte (Begriffe, Verfahren, Kategorien, Prozeduren, Operatoren) so, dass sie zum eigenständigen historischen Denken eingesetzt werden können; incl. der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, zwischen ihnen argumentierend zu wählen;
- **basal:** Historisches Denken ohne (stabile) Verfügung über Konzepte, Kategorien, Begriffe, Verfahren; allenfalls situativer, instabiler, wechselnder Zugriff auf letztlich unverstandene Konzepte etc.

Abbildung 2: Die Graduierung der Kompetenzen im FUER-Modell am Beispiel der Sachkompetenz

2.2.2 Prozessmodell: Historisches Denken als gegenwärtiger Orientierungsprozess

2.2.2.1 Prozedurale Struktur

Eines der Grundelemente des FUER-Modells ist seine Rückführung auf ein Konzept „Historische Denkens“ mit der zirkulären, prozeduralen Struktur, die auf dem Prozessmodell von Hasberg und Körber basiert.²⁷

²⁷ Hasberg/Körber (2003).

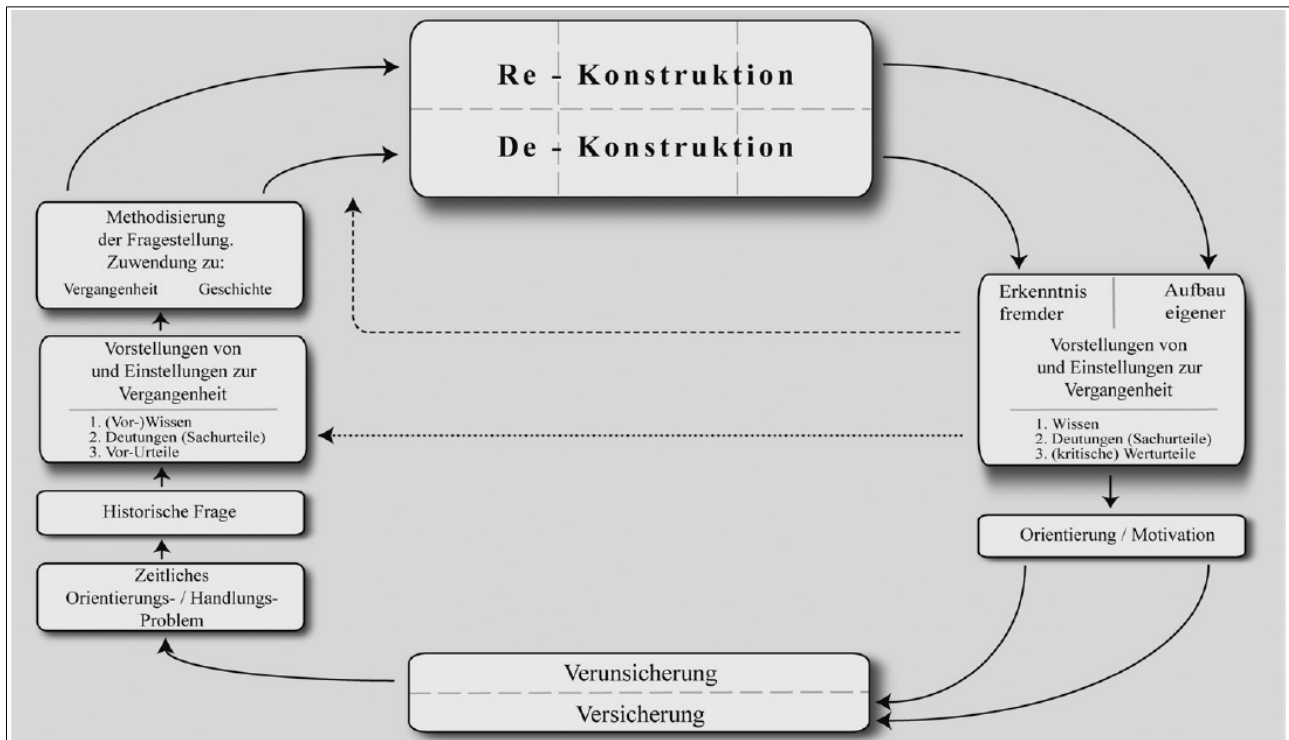


Abbildung 3: Das Prozessmodell historischen Denkens nach (Hasberg/Körber 2003, 187).

Sie modelliert, dass „historisches Denken“ nicht als linear verstanden wird – weder im Sinne einer „Verortung“ irgendwelcher Elemente (Ereignisse, Überreste etc.) in einer gegebenen Vergangenheit noch im Sinne einer „Auf-“ oder Übernahme solcher Vorstellungen von Vergangenheit in Lektüre-, Forschungs- oder Lern-Prozessen. Vielmehr wird der Beschäftigung mit Vergangenem eine dezidiert gegenwärtige Funktion zugeschrieben – nämlich diejenige der Orientierung angesichts der Wahrnehmung temporaler Veränderungen.

Damit ist keine „Funktionalisierung“ von Vergangenheit für gegenwärtige Zwecke gemeint, bei welcher die Vergangenheit je nach ideologischem oder anderem Interesse verändert werden dürfte. Die Vergangenheit ist also bei solchem historischem Denken nicht einfach Substrat gegenwärtiger Manipulation. Vielmehr hat sie den Charakter eines „Widerlagers“ und Prüfsteins für Orientierungen. Diese aber werden nicht „aus der Vergangenheit gewonnen“ – die Vergangenheit bzw. die Menschen in ihr konnte(n) nichts von unseren Bedürfnissen nach Orientierung wissen –, sondern an sie herangetragen. Das wird dadurch ausgedrückt, dass zum Einen der ideale Ausgangspunkt des historischen Denkens ein gegenwärtiges Orientierungsbedürfnis ist, das hier als „Verunsicherung“ gefasst ist, zum anderen, dass diese zirkuläre Struktur immer neu durchlaufen werden kann.

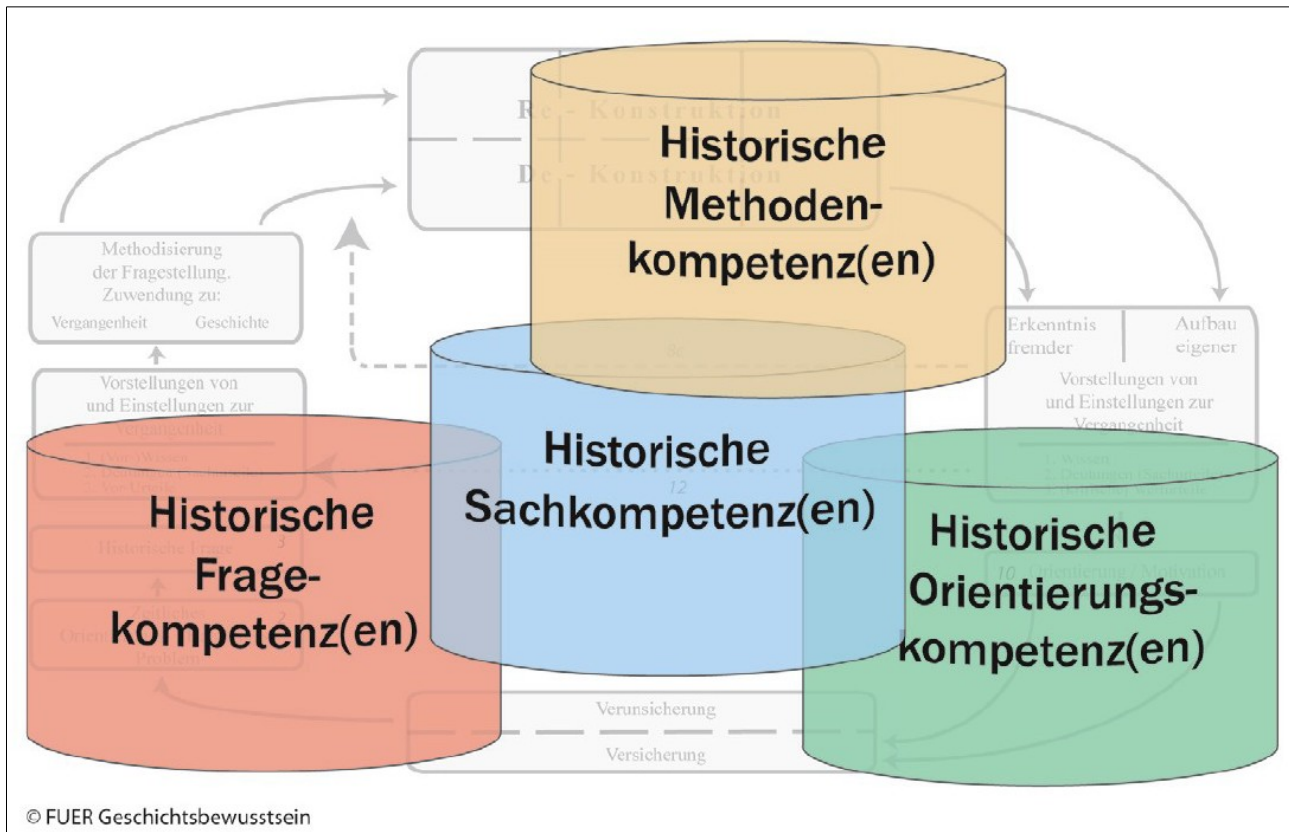


Abbildung 4: Die Kompetenzbereiche des FUER-Modells.

2.2.2.2 „Re- und De-Konstruktion“ als Operationen

In der Sache augenscheinlich weitgehend akzeptiert ist die Modellierung zweier unterschiedlicher Operationen des historischen Denkens im Rahmen der „Historischen Methodenkompetenz(en)“. Allerdings gibt es Kritik an der Terminologie. Das betrifft zum einen den Begriff der „De-Konstruktion“. In Wiedergaben oft ohne Bindestrich gebraucht, wird er vom Schriftbild her identisch mit dem aus der poststrukturalistischen, antihermeneutischen Analysen kultureller Hervorbringungen bekannten philosophisch-literaturwissenschaftlichen Begriff, wie ihn etwa Jacques Derrida geprägt hat.²⁸

Auch wenn Hans-Jürgen Pandels wiederholten Vorwürfe gegen diesen Begriff als fachfremd, und nicht-disziplinär, auf einer Vermengung beider, bei der Prägung durch die FUER-Gruppe 2007 explizit voneinander abgegrenzter Begriffe beruht,²⁹ ist die Kritik ernst zu nehmen. Vielleicht wäre in der Tat der Begriff „Sinn(bildungs)analyse“ passender³⁰ – aber auch er hat zwei Nachteile: Zum einen läuft man mit ihm Gefahr, die Analyse auf die Identifikation von Erzähltypen („Sinnbildungsmustern“³¹) zu reduzieren, wogegen der Begriff durchaus komplexer gemeint ist, nämlich als die Herausarbeitung und Identifikation aller die spezifische narrative Logik und das Orientierungspotential einer historischen Aussa-

28 Vgl. zu diesem Begriff Wegmann (1997).

29 Vgl. etwa Schreiber/Mebus (2005); dazu Hasberg (2007, 221f); Schreiber (2007, 288 mit Anm. 12).

30 Vgl. etwa Körber (2007c, 70), Körber (2007a, 102, 116, 127-130, 150).

31 Rösen (1982); Rösen (1990); Körber (2013).

ge tragenden Elemente (einschließlich etwa der Perspektive, Wertvorstellungen, Erklärungs- und Deutungsmuster, etc.), woran wiederum auch deutlich wird, dass das Ergebnis einer De-Konstruktion zwar durchaus auch eine „Entlarvung“ einer Geschichte als untrifftig oder ideologisch sein kann, wohl aber auch die vertiefte Einsicht in positiv gegebene Trifftigkeit und Orientierungspotential – ähnlich wie etwa das Verfahren des „Reverse Engineering“ einer Software oder eines anderen Produkts nicht nur dazu dient Probleme aufzuzeigen, sondern auch die Komponenten des Systems und ihr Zusammenspiel zu erkennen.³² Das ist insbesondere dort von Bedeutung, wo etwa im Rahmen einer pluralen Gesellschaft Geschichtskonzepte und Deutungen der Mitbürger nicht nur vor dem Hintergrund der eigenen Auffassungen bewertet, sondern in ihrer jeweiligen Orientierungsleistung ernst genommen werden sollen.³³

Zum anderen verdeckt der Begriff der „Sinnbildungsanalyse“ den eminenten Bezug der Operation auf Prinzipien und Strukturen der Konstruktion historischen Sinns, den er mit der komplementären Operation der Re-Konstruktion teilt.

Auch dieser Terminus ist kritisiert worden, wenn auch aus deutlich anderen Gründen. Insbesondere Jörg van Norden hat aus konstruktivistischer Perspektive an dem „Re-“ Anstoß genommen, weil darin zumindest ein Rest einer Vorstellung approximativer Annäherung an die Vergangenheit selbst ausgedrückt würde. Der Terminus würde dazu beitragen, die unhintergehbare Gegenwartsverhaftung des Lesers (wie auch jedes historisch Denkenden) vergessen zu lassen.³⁴ „Konstruktion“ sei der weitaus passendere Begriff.

Bis zu einem gewissen Grade kann man der zur van Nordens Kritik führenden Argumentation zustimmen. Gemeint ist im Rahmen des FUER-Modells und der zugrunde liegenden Arbeiten – insbesondere von Waltraud Schreiber – tatsächlich nicht die Vorstellung einer Wiederherstellung von Vergangenen. Die Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte und die Einsicht, dass alle historischen Aussagen die Vergangenheit selbst nicht wiederherstellen können, sind ebenso explizit vorausgesetzt wie diejenige, dass ein wie auch immer in der Gegenwart wieder hergestelltes Vergangenes auch gar keinen eigenen Wert hätte ohne die je perspektivischen, fokussierenden und selektierenden Fragen und Interessen. „Re-Konstruktion“ ist also nicht in einem naiv-abbildenden Sinne gemeint, sondern eher in der Form, wie auch die (unfraglich so genannten) Rekonstruktionszeichnungen in der Archäologie nicht behaupten, die jeweilige Vergangenheit wieder herzustellen.

Der Terminus „Re-Konstruktion“ soll vielmehr eine andere Abgrenzung deutlich machen: Im Gegensatz zur poetischen Konstruktion etwa in der Belletristik und vor allem im Rahmen von Science Fiction, aber auch in „purer“ Phantasie (wenn es sie denn gäbe, frei von allen Erfahrungen), ist historische Rekonstruktion durchaus darauf angewiesen, auf eine

32 Vgl. Angermeier (2017): „Reverse Engineering bezeichnet die Umkehrung des Entwicklungs- bzw. Produktionsprozesses vom Produkt hin zur Konstruktionszeichnung bzw. zum Quellcode. Einsatzgebiete des Reverse Engineerings sind die Produktentwicklung, die Qualitätsprüfung und die Fehlersuche.“; Chikofsky/Cross (1990).

33 Zum Hintergrund: Rösen (1998a); Rösen (1998b).

34 van Norden (2015, 72, 85).

vergangene Wirklichkeit zu verweisen, auch wenn sie gerade nicht beobachter- und (re-)konstruktionsunabhängig zu erkennen ist. Nur unter der Voraussetzung, dass es die Zeiten und Gesellschaften, über die etwas Manifestes (nicht nur etwas Theoretisches) ausgesagt wird/werden soll, wirklich gegeben hat, führt Konstruktionstätigkeit zu Orientierungsfähigkeit in zeitlicher Wirklichkeit. Es unterscheidet die historische Re-Konstruktion von phantastischem Denken, dass die mit ihrer Hilfe gewonnenen Einsichten überhaupt eine Aussagekraft auch für Gegenwart und Zukunft haben können und nicht einfach durch empirisch völlig unbelegte Zusatzbedingungen (etwa einen „deus ex machina“) außer Kraft gesetzt werden können. Das gilt gerade auch angesichts der erkenntnistheoretischen „Geschäftsbedingung“, dass solche Erfahrungen und Einsichten eben nur über den Weg der Interpretation von „traces“ aus der Vergangenheit gewonnen werden können, denen nach (mehr oder weniger) methodischer Prüfung Evidenzwert zuerkannt werden kann.³⁵ Das ist nicht die einzige Plausibilitäts- oder Triftigkeitsdimension, aber diejenige, die das „Widerlager“ der Vergangenheit in den Blick nimmt. In diesem Sinne ist das „Re-“ in Re-Konstruktion zu verstehen – aber eben mit Bindestrich.

Insofern beide Prozesse aber auf die gleichen Elemente der Konstruktivität zurückgreifen, die De-Konstruktion die vorliegende Geschichte nicht nur danach beurteilt, inwiefern sie insgesamt mit einer irgendwie anders gewonnen Vorstellung der Vergangenheit übereinstimmt, sondern ihre Konstruktivität in den Blick nimmt, und die Re-Konstruktion, insofern es ihr nicht auf das Formulieren irgendeiner Geschichte ankommt, sondern auf deren vernunftgemäße und intersubjektiv überprüfbare Konstruktion, sollte an dem Begriffspaar der „Re-“ und „De-Konstruktion“ festgehalten werden.

2.2.2.3 Orientierungskompetenz

Ein weiteres Merkmal gerade des FUER-Modells ist die Ausweisung eines spezifischen Kompetenzbereichs der „Orientierungskompetenz.“ Er ist die Konsequenz aus der Einsicht in die Funktion historischen Denkens als Orientierungsleistung, die in Schule auch zuvor durchaus schon oft adressiert, nicht aber systematisch als Dimension der Fähigkeit des historischen Denkens ausgearbeitet wurde.

Damit wird auch Markus Daumüllers jüngst geäußerte Auffassung als fundamentales Fehlverständnis erkennbar, die „Bildungsebene der „soziologische[n], politische[n], philosophische[n], bildungstheoretische[n], lebensgeschichtliche[n] und persönliche[n] Reflexionen dazu, worum es in der Auseinandersetzung mit historischen Fragestellungen“ gehe und „was bildend und persönlichkeitsprägend“ wirke, würde „im geschichtsdidaktischen Kompetenzbegriff selten als Teil des historischen Denkens verstanden“, sondern vielmehr „als Elemente historischer Arbeitsweisen aufgefasst und das propädeutische, wissenschaftsmethodische 'Können' mit der Bedeutung, die der Umgang mit Geschichte für den Lernenden hat, gleichgesetzt“.³⁶

³⁵ Vgl. Körber (2017, 54).

³⁶ Daumüller (2017, 13f).

Liest man diese Formulierung isoliert, könnte man vermuten, sie beziehe sich auf eher globale Kompetenzdefinitionen etwa einer nicht weiter untergliederten „narrative Kompetenz“. Sie ist aber konkret auf das FUER-Modell gemünzt, wo diese Reflexion gerade nicht in die Re- und De-Konstruktionskompetenz subsumiert, aber eben auch nicht aus dem historischen Denken ausgegliedert, sondern explizit als deren Teil ausgewiesen wurde. Die Kritik ist umso unverständlicher, als Daumüller diesen Kompetenzbereich gleich danach erwähnt. „Kategorien wie die Orientierungskompetenz“ seien gerade durch diese Subsumierung entstanden, ließen aber „unklar [...], ob die Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsweisen in der Lebenswelt und Geschichtskultur als Element von Enkulturation oder von Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen ist.“³⁷ Hinzu kommt: Mit seiner Formulierung, „Kompetenzen“ seien „nicht identisch mit der Individualität historischen Denkens, die das Geschichtsbewusstsein des Lernsubjekts über Deutungen, Parteinahmen, Urteile, Identifikationen, Folgerungen, Orientierungen konstituiert und externalisiert“ hat Daumüller Recht. Das kann aber keine Kritik an der Kompetenzorientierung sein, denn Kompetenzen sollen die konkrete Orientierungsleistung – zu der all dies gehört – nicht determinieren, sondern dazu befähigen, nicht aber um die Vorbestimmung der Ergebnisse. Daumüllers Kritik an der Unklarheit von Orientierungskompetenz zwischen Enkulturation oder Persönlichkeitsentwicklung beruht zunächst einmal insofern auf einem Missverständnis, als beides keine Alternativen sind, geht es doch um die Befähigung des Individuums zu eigenständigem, kritischem Denken in eigener Zuständigkeit, die allerdings nicht losgelöst von einer Befähigung zur Nutzung (nicht: zur unkritischen Übernahme) gesellschaftlicher Konzepte und Kategorien verstanden werden kann.³⁸

2.2.2.4 Sachkompetenz und „Wissen“

Vielleicht am müßigsten zu präsentieren ist der Kompetenzbereich, der im FUER-Modell als „Sachkompetenz“ bezeichnet ist,³⁹ ist doch dieser Begriff mit am ausführlichsten diskutiert worden. Allerdings sind hier auch weiterhin die meisten Fehlverständnisse zu verzeichnen. Dass unter Sachkompetenz kein „Haben“ oder Wiedergeben-Können von Einzelfallwissen „über Vergangenes“ oder auch von konkreten Interpretationen gefasst wird, ist im Modell eine Setzung. Damit ist nicht gesagt, dass solches Wissen nicht zum Historischen Denken gehört – im Gegenteil. Es gehört aber nicht in die Kompetenzen, die als Befähigung („Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft“) zur Bewältigung jeweils *neuer* Situationen konzipiert sind.

Wissen über konkretes Vergangenes – und nicht nur Einzelheiten, sondern auch Zusammenhänge – hat seinen Platz in den Theoriekonzepten der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik – aber *neben* Kompetenzmodellen, denn sie formulieren Wissen anderen Typs, das zudem nicht Bestandteil der Kompetenz(en) sein kann, weil diese auf es angewandt werden können müssen. Kompetenzorientierung *ersetzt* somit nicht „historisches Wissen“, sondern *ergänzt* es in spezifischer Weise. „Sachkompetenz“ besteht somit

37 Daumüller (2017, 13f).

38 Vgl. oben Kap. 2.2.1, S. 8.

39 Körber (2007a, 139ff).

in der Verfügung über Konzepte und Kategorien, die zum Aufbau historischen Wissens ebenso benötigt werden wie für die analytische, kritische Beschäftigung damit. Inwiefern sich der Terminus „Sachkompetenz“ in diesem Sinne bewährt hat, wird wohl strittig bleiben. Er soll jedenfalls darauf verweisen, dass der sachliche Anteil historischer Kompetenzen nicht Einzelheiten der Vergangenheit sind, sondern darauf anzuwendende Konzepte.

2.2.2.5 Kompetenzen historischen Denkens vs. Historisches Lernen

Bereits hier lohnt es sich, noch einmal darauf hinzuweisen, dass dieses Modell als solches nicht direkt das historische Lernen modelliert und schon gar nicht allein dasjenige in der Schule. Vielmehr ist bereits mit dem Prozessmodell eine Grundstruktur des Orientierungsprozesses gemeint, die aller Auseinandersetzung mit Geschichte unterliegt. Damit ist nicht gesagt, dass alle Beschäftigung mit Vergangenen genau so ablaufen muss, wohl aber, dass alle Befassung mit Geschichte als eine Variation dieser Grundlogik oder aber als ein Teil einer umfassenderen solchen Orientierung gedacht werden muss. Weder das Prozessmodell noch das auf ihm aufbauende Kompetenzmodell enthalten also bereits hinreichende Beschreibungen davon, wie Geschichtslernen idealer- oder auch nur möglicherweise ablaufen kann oder soll. So ist aus dem Prozessmodell nicht abzuleiten, dass Geschichtsunterricht *immer* mit einer gegenwärtigen Verunsicherung anfangen und den am Forschungsprozess modellierten Verlauf historischen Denkens modellieren *muss*. Ein Zwang etwa zu problemorientiertem oder gar projektartigem Arbeiten lässt sich daraus nicht ablesen – im Gegenteil: Es könnte geradezu den Blick auf Bereiche lenken, die gewissermaßen fokussiert und geübt werden können.

Andererseits kann das Modell durchaus helfen, zu begründen, wie „Problemorientierter Geschichtsunterricht“ und Projektlernen nicht nur als Imitation wissenschaftlicher Produktion historischen Wissens, sondern konkret auch als Befähigung zu eigenständiger Orientierungsleistung beitragen können. Denn wenn Geschichtslernen – auch – als Befähigung zu historischem Denken verstanden werden soll, können beide Modelle Hinweise liefern.

Das ist keineswegs trivial. Noch in jüngerer Zeit nämlich finden sich in Referenzen auf das Kompetenzmodell Äußerungen, denen zufolge es als unmittelbare Modellierung schulischer historischer Lehr- und Lernprozesse gesehen wird – so etwa in der Modellierung eines bis zu einem gewissen Grade auf dem FUER-Modell aufbauenden „Tornado“-Kompetenzmodells durch zwei Master-Studierende der FU Berlin bei Martin Lücke,⁴⁰ wo der Kreislauf mit den Kompetenzbereichen als Reihenfolge von Lernprozessen begriffen und neu modelliert werden.

3 Zwischenfazit nach 10 Jahren

Das Folgende, ansatzweise Zwischenfazit in Form von Thesen bezieht sich nicht allein auf das FUER-Kompetenzmodell, sondern auf die Kompetenzorientierung insgesamt.

40 Brunnert u.a. (2013). Die Arbeit enthält im Übrigen eine der besten Kurzcharakterisierungen des FUER-Modells, die nicht aus dem Kreis oder Umfeld der Autoren des Modells stammt.

3.1 Leistungen, Limitierungen, Probleme

3.1.1 Stellenwert

Eine Zeitlang ist wohl bei zumindest einigen Kolleg(inn)en und Praktiker(inne)n der Eindruck entstanden, historisches Lernen werde zwar nicht vollständig, aber doch zentral auf Kompetenzerwerb fokussiert – bei einigen als Befürchtung, bei anderen als Hoffnung auf die Chance, damit könne eine als obsolet oder aber als zentral angesehene Orientierung auf „Inhalte“ und/oder „Wissen“ verdrängt werden.

Angesichts der zunehmend anerkannten Diversität unserer Gesellschaft, der damit verbundenen Perspektiven auf Geschichte sowie resultierender Forderungen nach Pluralität, bedeutet es eine Chance, Konzepte eines auf die Vermittlung eines nationalen *Master Narratives* orientierten Geschichtslernens zu überwinden, und statt dessen die Befähigung zur Auseinandersetzung mit diesem und anderen in der Geschichtskultur vorfindlichen Narrativen zu befördern. Gleichwohl war die Kompetenzorientierung nie darauf ausgerichtet, den Erwerb von „Wissen über Vergangenes“ und grundsätzlicher Einsichten, Einstellungen etc. zu verdrängen.

3.1.2 Ergänzung des Lernbegriffs um die Fähigkeitendimension

Ein gewisser Erfolg der Kompetenzorientierung insgesamt ist m.E. in einer nicht ausschließlichen, aber erkennbaren Zusammenführung von durchaus divergierenden Orientierungen des Geschichtslernens zu sehen, nämlich

1. einer Betonung von Pluralität und der Anerkennung unterschiedlicher Interessen an, Perspektiven auf und Deutungen von Geschichte (also dessen, was insbesondere Martin Lücke und Oliver Musenberg in den letzten Jahren mit dem Begriff des „Eigensinns“ zu fassen versuchen),⁴¹
2. einer (durchaus dazu gehörigen) Methodenorientierung und
3. einer Sachorientierung,

deren letztere beide sich zuvor vornehmlich in einer Einübung historischer Arbeitsweisen innerhalb gesetzter Themen und Fragestellungen und vor dem Horizont weitgehend gegebener Deutungen verbanden und so zur prinzipiellen in einiger Spannung standen.

Mit der Kompetenzorientierung – also der Fokussierung auf thematisch übertragbares Können auf den „kreativen“ Anteil historischen Denkens zur *jeweils neuen* Orientierung – wurde eine mittlere Abstraktionsebene fokussiert, die es erlaubt, diese unterschiedlichen Ansätze konkreter zu verbinden.

Emphatische Vorstellungen von „Bildung“ und davon, dass es beim historischen Lernen darum gehe, sich Wissen über und Vorstellungen von der Vergangenheit auch um der Vergangenheit selbst anzueignen, nicht nur zu gegenwärtigen Zwecken, spielen seit längerem eine prominente Rolle in der Geschichtsdidaktik, ebenso wie es auch zuvor natürlich

41 U.a. Lücke (2015), Musenberg (2016).

schon Vorstellungen dahingehend gegeben hat, dass Geschichtslernen auch gesellschaftliche Funktion besitzt.

Der Blick dafür, dass es gerade in post-traditionalen und pluralen Gesellschaften mit ihren vielfältigen Perspektiven und Institutionen der Produktion von Wissen und Deutungen, aber ganz zentral darauf ankommt, dass die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft befähigt werden, nicht nur jeweils für sich selbst, sondern gerade auch miteinander, in der Erkenntnis (und Anerkenntnis) anderer Positionen und Perspektiven sowie Deutungen wie auch in der Fähigkeit, sich zum eigenen wie dem Denken der Anderen prüfend zu verhalten, dass es also neben formalen Fähigkeiten, die man prüfen und attestieren kann, auch um die Zuständigkeit des Einzelnen zur verantwortlichen Nutzung der eigenen Fähigkeiten geht, ist meiner Wahrnehmung nach eine Folge der Kompetenzorientierung.

Vor diesem Hintergrund aber hat die Debatte um Kompetenzen derzeit m.E. durchaus bewirkt, dass das Verhältnis unterschiedlicher Dimensionen, Aspekte und/oder Facetten historischen Lernens neu gedacht wird.

Ich selbst präferiere derzeit ein Konzept von mindestens drei jeweils miteinander interagierenden Dimensionen historischen Lernens, von denen der Erwerb und die Elaboration der Kompetenzen eigenständigen historischen Denkens entlang der Niveaus eine ist, nämlich

- Aufbau einer Vorstellung über das Vergangene (eines „historischen Universums“) – also „Wissen über Vergangenes“;
- Entwicklung von Einstellungen, Einsichten, Orientierungen und Haltungen – Geschichtsbewusstsein,
- Erwerb und Entwicklung von Kompetenzen eigenständigen Historischen Denkens.

3.1.3 Lernprogression

Worin die konkrete Leistung der Kompetenzdebatte für die anderen beiden Dimensionen nun konkret besteht, ist m.E. zum einen, dass die Frage des Lernfortschritts, der Progression expliziter aufgeworfen ist als zuvor. So sehe ich etwa hinsichtlich der Dimension des konkreten „Wissens“, also von Kenntnissen über konkrete historische Ge- und Begebenheiten und ihrer Zusammenhänge untereinander, starke Argumente für eine andere Progressions- und Qualitätskonzeption als derjenigen der Akkumulation entlang der „realen“ Chronologie. Die Kompetenzorientierung und das FUER-Modell lösen diese Frage allein allerdings nicht:

Auch wenn mit dem Graduierungskonzept des FUER-Modells eine – wie ich meine – theoretisch belastbare und auch alltagstaugliche, qualitativ nutzbare Konzeption der Unterscheidung unterschiedlicher Niveaus vorliegt, hat es in den letzten Jahren wenig Entwicklung gegeben im Sinne der Entwicklung von kompetenztheoretisch strukturierten Lernprogressionsmodellen.

Das mag an der weiterhin deutlichen Persistenz zweier m.E. eher fragwürdiger Grundprinzipien liegen, nämlich

1. der eher naiven Verteidigung der chronologischen Anordnung der „Inhalte“, wie auch
2. einer weiterhin vorherrschenden Vorstellung, dass Geschichtsunterricht Geschichte eher *darstellen* soll als strukturell die Befähigung zu historischem Denken zu erhöhen.

Es verweist aber vornehmlich auch darauf, dass derzeit weder von anderer Seite noch von der Kompetenzorientierung auch nur ansatzweise ausgearbeitete Vorstellungen konkreter Förderung von Lernenden von einem zum nächsten Niveau historischen Denkens formuliert und auf einzelne Gegenstände bezogen worden sind. Sicher gibt es hier viele einzelne positive Beispiele sowohl aus der Hand von Praktiker(inne)n als auch von Studierenden in Praktika etc. Eine irgendwie geartete Übersicht, Strukturierung gibt es allerdings noch kaum.

Ausarbeitungen konkreter Vorstellungen, wie längerfristige Lernprozesse (einzelne Unterrichtseinheiten übergreifend) eine Förderung der Befähigungen der Lernenden in den einzelnen Kompetenzbereichen fördern können, liegen derzeit nicht vor (vgl. Abbildung 5).

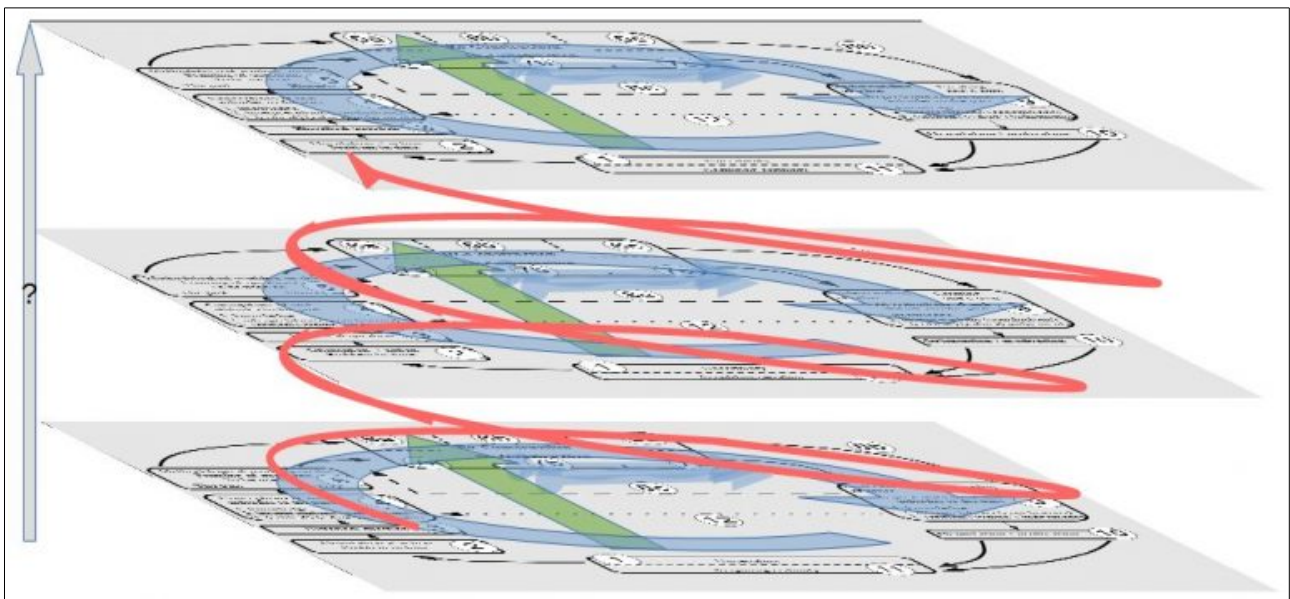


Abbildung 5: Progression historischen Lernens als Elaboration des Niveaus individueller Orientierungsprozesse. Entwurf: A.Körber

Solche Lernprogressionskonzepte werden eine Abkehr von der chronologischen Anordnung der Themen nicht zwingend voraussetzen, von anderen „thematischen Strukturierungskonzepten“ wie etwa einer mehrerer thematischer Längsschnitte, die entlang mehrerer Kriterien systematisch verändert werden (Abbildung 6). Hierfür kann (unter anderem, etwa neben sprachlichen Progressionen) die Graduierungslogik von FUER zur Grundlage gemacht werden.

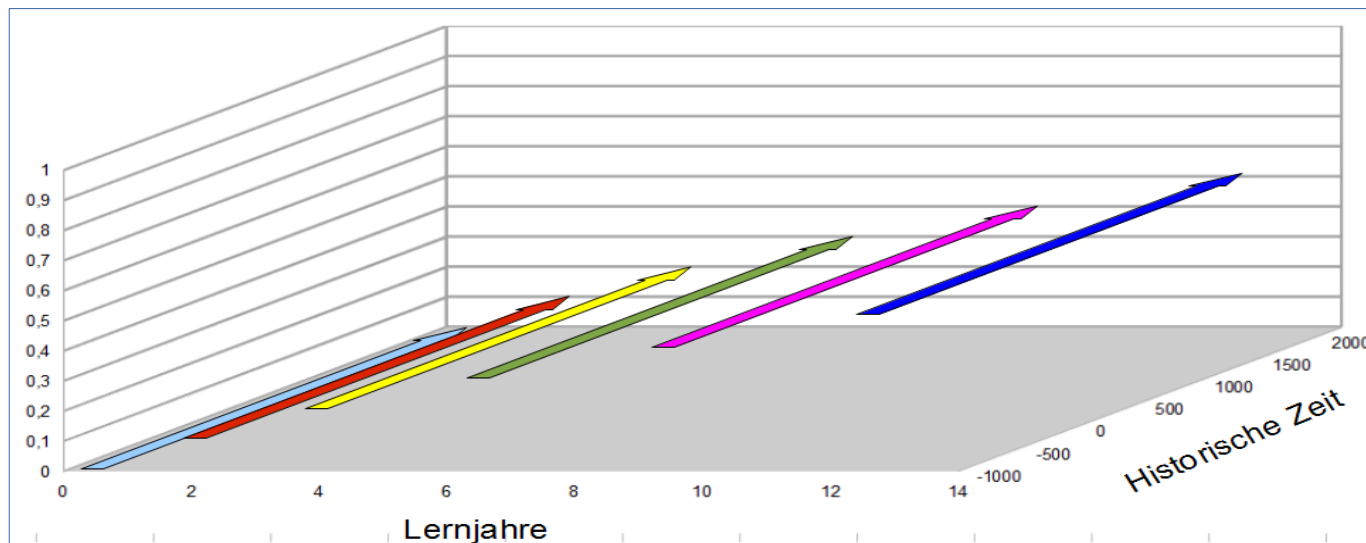


Abbildung 6: Systematisch progredierende Längsschnitte

	Frühe Längsschnitte		Mittlere Längsschnitte		Späte Längsschnitte	
	Ausgangslage	Einführung	Voraussetzung und Nutzung	Einführung	Voraussetzung und Nutzung	
Zeitkonzepte	Ausgangslage: Unsystematische, alltags sprachliche Bezeichnung von Zeit	<ul style="list-style-type: none"> weitere alltags sprachliche Konzepte fachsprachliche Zeitkonzepte 		<ul style="list-style-type: none"> Differenzierung von Konzepten Ergänzung mit alternativen Konzepten 		Voraussetzung konventioneller Zeitkonzepte; Reflexion von Leistungen und Grenzen
	Geringe Unterscheidung, etwa „heute – früher“ „heute – damals“	<ul style="list-style-type: none"> Bekannte gesellschaftliche Periodisierungskonzepte fachliche Periodisierungskonzepte (AG/MA/NZ/ZG) 		<ul style="list-style-type: none"> Differenzierung von Periodisierungen Ergänzung von Periodisierungen Übungen in „Umrechnung“ 		Reflexion über Leistungen und Grenzen von Periodisierungen
Konzepte erster Ordnung	Alltagssprachliche Konzepte („stark sein“, „das Sagen haben“ ...)	<ul style="list-style-type: none"> Fachliche Konzepte („Macht“, „Herrschaft“, „König“) 		<ul style="list-style-type: none"> Differenzierung von Konzepten 		
Akteurskonzepte	Unsystematische Konzepte Handelnder (mal individuelle Person, mal Abstrakta)	Konventionelle Akteurskonzepte Unterscheidungen von Akteurskonzepten <ul style="list-style-type: none"> Personen als Individuen Personen als Angehörige von Interessengruppen Gruppen als Akteure abstrakte Akteure (Länder, Staaten) 				Reflexion der Implikationen und Grenzen von Akteurskonzepten
...						
...						

Tabelle 1: Beispiele möglicher Progressionslinien für historisches Lernen auf Basis des FUER-Graduierungskonzepts

Inwiefern das allerdings als Begrenzung – also als strukturell mit Hilfe der Kompetenzorientierung nicht möglich – oder als Herausforderung zu greifen ist, muss weiter diskutiert werden.

3.1.4 Abstraktion: Problem und Gewinn

Darüber hinaus: Man kann nicht verhehlen, dass die Kompetenzorientierung (gerade auch in Form des FUER-Modells) für manche Kolleg(inn)en, nicht nur unter Praktiker(inne)n sowie Studierenden, eine erneute Abstraktion des Denkens über und Arbeitens an Prozessen historischen Lernens bedeutet hat und weiter bedeutet. Hier ist sicher zum Teil, aber

auch nicht nur, noch Wesentliches an Kommunikation zu leisten – und zwar keineswegs nur im Sinne einer besseren Verdeutlichung dessen, was wir meinen.

3.1.5 Abwehr enger Standardisierung

Eine andere Begrenzung ist vielleicht partiell auch ein Erfolg: Trotz (oder wegen?) der Kompetenzdebatte und der Entwicklung einer Vielzahl von Kompetenzmodellen ist die Geschichtsdidaktik und der Geschichtsunterricht nur ansatzweise in den Sog der Standardisierung geraten, der der Kompetenzorientierung immer vorgeworfen wird. Es gibt keinen Pool zentraler Aufgaben quantitativer Logik, aus dem immer wieder Vergleichsarbeiten für die Lehrkräfte zusammengestellt werden könnten, so dass am Ende doch nur das „Testbare“ den Inhalt des Faches ausmacht. Vielmehr ist die Kompetenzorientierung, wie ich sie sehe, derzeit durchaus eine komplementäre Ausformulierung eines nicht-reduktionistischen Bildungsanspruchs.

Dass für system-evaluative Zwecke und Untersuchungen von Zusammenhängen historischer Kompetenzen mit solchen anderer Domänen (Lese-Kompetenz, politisches Denken) erste large-scale-Testkonzepte und Instrumentarien vorliegen,⁴² widerspricht dem nicht. Allerdings sind auch sie noch keineswegs so weit gediehen, dass in größerem Maßstab wirklich differentiell Daten über mittlere Ausprägungen, Verteilungen und korrelative Zusammenhänge unter verschiedenen Bedingungen gewonnen werden könnten. Hier ist noch einiges zu tun.

3.1.6 Komplementärer Fokus auf Diagnostik

Ein weiterer (wenn auch nicht durchschlagender) Erfolg ist schließlich auch in Bezug auf die Diagnostik im weiteren Sinne zu verzeichnen. Nicht dass nach 10 Jahren fertige, und breit einsetzbare hinreichend evaluierte und differenzierte sowie normierte Mess-Instrumente für Large-Scale-Analysen sowie Kategorien, Codes und Kriterien für qualitative Diagnostik vor allem individueller Fokussierung vorliegen – aber in beiden Bereichen hat es deutliche Fortschritte gegeben, wie etwa der HiTCH-Test zeigt oder auch die Arbeiten von Monika Waldis etc. Das Feld ist noch unübersichtlich und uneinheitlich und wird wohl auch kaum zu einem einzigen Instrumentarium führen (das wäre bei unserer Disziplin auch kaum zu erwarten und ihr auch eher abträglich) – aber es ist deutlich mehr und konkreter als vor der Kompetenzdebatte.

Eine weitere „Leistung“ der Kompetenzdebatte samt der Kritik an ihr ist es wohl auch, dass die Vorstellungen darüber, was „historisches Lernen“ eigentlich ist bzw. sein kann und soll, weiterhin in Bewegung bleiben und verfeinert werden.

3.1.7 Komplementäre Fokussierung auch Könnens-Dimension

Die Kompetenzorientierung ermöglichte auch eine Schärfung didaktischer Forschung und Entwicklung auf Formen des Könnens und Verfügens von Lernenden (aber nicht nur von ihnen) in verschiedenen Dimensionen, das nicht eng themenbezogen war.

42 Trautwein u.a. (2016); Trautwein u.a. (2017).

Diese Entwicklung kann als ein gewisses Gegengewicht gesehen werden gegen zuvor deutlich die Disziplin prägende Prozesse der Ausweitung der Themen und der Perspektiven („Geschichte von unten“, „Interkulturelles Lernen“); ist aber eher deren Ergänzung; denn auch diese Diskussionen wurden ja nicht abgebrochen, sondern etwa in der Debatte um Inklusion weiter geführt.

Ein Komplement ist sie wohl insofern, als nunmehr die Möglichkeit besteht, struktureller über Fragen der Differenzierung von Könnens-Anforderungen und Förderung nachzudenken und zu forschen.

3.1.8 Kompetenzorientierung als fundierendes Element aktueller Debatten

Besonders für die Inklusionsdebatte gilt: So wichtig die Dimension der Barrierefreiheit (oder besser, der Zugänglichkeit) dabei ist, so wenig kann es doch darum gehen, lediglich den bislang Exkludierten einen Zugang zu einem unverändert umrissenen Geschichtsverständnis, unveränderten Geschichtsbildern und einer ohne ihre Positionen, Erfahrungen und Perspektiven entwickelten und weiter bestehenden Geschichtskultur zu verschaffen. Wenn historisches Denken nicht nur die Orientierungsleistung über Zeiterfahrung je einzelner Individuen meint, sondern auch angesichts der Interessen, Fragen, Deutungen und Orientierungen der jeweils anderen Mitglieder der Gesellschaft, dann geht es für alle um Befähigung zu eigenständigem historischem Denken in einer neuen Vielfalt. Dafür hat m.E. die Kompetenzorientierung, wenn noch keine Lösungen, so aber doch wesentliche Dimensionen bereitgestellt.

Das betrifft auch die Entwicklung einer Aufgaben-Kultur. Auch diese hat m.E. von der Kompetenzorientierung im Sinne der Forschung und Entwicklung struktureller, nicht zentral inhaltlich gebundener Könnens- und Verfügungs-Konzepte profitiert.

Ebenso meine und hoffe ich, dass die Anschlussfähigkeit an vergleichbare (nicht identische) Entwicklungen in anderen Ländern (besonders im angelsächsischen und skandinavischen Raum) letztlich von der Kompetenzorientierung profitiert hat – insbesondere auch, insofern dort (wie etwa in England und in der Niederlanden – bei Carla van Boxtel und ihren Kolleg(inn)en,⁴³ aber auch etwa bei Sam Wineburg⁴⁴ und Peter Seixas⁴⁵) ebenfalls Fähigkeiten des Denkens und Argumentierens in den Fokus gerückt wurden und werden.⁴⁶ Es bestehen natürlich weiterhin deutliche Unterschiede – gerade hinsichtlich des Allgemeinheitsanspruchs des FUER-Modells – aber doch m.E. größere Schnittpunkte als zuvor.

3.2 Herausforderungen und Perspektiven der Weiterentwicklung

Gleichwohl bleiben und stellen sich neue Herausforderungen. Neben der dringenden Fortführung der Internationalisierung sind etwa zu nennen die Entwicklung dezidiert kompetenz-fokussierter Progressionsvorstellungen, welche die bislang theoretisch eher unterbestimmten Entwicklungen von Zielen und Anforderungen historischen Denkens zu unterfüt-

43 Etwa van Boxtel/van Drie (2004); van Drie/van Boxtel (2004); van Drie/van Boxtel (2008).

44 Wineburg (1999); Wineburg (2001); Wineburg (2010); Wineburg u.a. (2013).

45 Seixas/Morton (2013); Seixas (2015); Seixas (2016).

46 Vgl. auch Ercikan/Seixas (2015).

tern ermöglichen.⁴⁷ Die Graduierungslogik des FUER-Modells kann hier eine Leitlinie sein. Ebenso ist neben der Fortentwicklung von Tests für Large-Scale-Untersuchungen und Evaluationen auch Konzepte und Instrumente für qualitative Diagnostik sowohl für Kleingruppen wie für Individuen (formativ und summativ) wünschenswert. Dabei gilt, dass Kompetenzdiagnostik die Feststellung und Bewertung schulischer Leistungen nicht vollständig dominieren darf, weil Kompetenzen nicht die alleinige Dimension historischen Lernens sind. Wohl aber verspricht eine explizite Kompetenzdiagnostik eine wesentliche Ergänzung und wohl auch Objektivierung der Ermittlung jeweiliger Fähigkeiten.⁴⁸

Ebenso dringlich erscheint schließlich die Entwicklung eines Kompetenzmodells geschichts*didaktischen* Handelns, d.h. derjenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die Geschichtslehrer(innen) und andere im Feld der Disziplin Tätige besitzen. Derzeit werden viele der entsprechenden Kompetenzmodelle auf der Basis des COACTIV-Modells entwickelt. Das erscheint in vielfacher Weise sinnvoll, lässt aber auch eine wesentliche Stelle aus, bei deren Adressierung und Thematisierung das FUER-Modell seiner Grundstruktur nach Pate stehen kann.

Professionalität von Lehrkräften betrifft nämlich nicht nur den Unterricht selbst, sondern ebenso weitere Handlungsfelder, wie die Schul- und Curriculumentwicklung sowie die Beteiligung an der Fortentwicklung von Fach und Fachdidaktik auf der Basis der eigenen Erfahrungen mit Unterricht unter sich wandelnden Bedingungen (nicht zuletzt mit der Inklusion). In Übernahme der Strukturierung des FUER-Kompetenzmodells als Rahmen erscheint es daher hilfreich, die verschiedenen Handlungsfelder als geschlossene Prozesse auszuweisen mit prozeduralen Kompetenzbereichen. Dazu gehören etwa (1) der bereits genannte Bereich unterrichtlichen Handelns (Lernbedarfs- und -bedingungsanalyse; Planung, Handeln, Evaluation), (2) derjenige (fach-)didaktischer Forschung (sowohl in Bezug auf die eigene Lerngruppe, als auch in der Beteiligung an Forschungsprojekten), (3) (fach-)didaktisch entwickelndes Handeln (etwa in der Fachkonferenz, in Lehrplankonferenzen), (4) ggf. fachwissenschaftliche Forschung und Beteiligung an fachwissenschaftlichen Debatten und ggf. weitere.

Auf der Basis solcher differentieller Prozessmodelle lassen sich wohl auch Kompetenzbereiche ableiten, wie ggf. spezifischer Fragekompetenzen,⁴⁹ Methodenkompetenzen und vor allem Orientierungskompetenzen, welche die Lehrkraft jeweils befähigen, aus den selbst gemachten wie wahrgenommenen Erfahrungen anderer sowohl ihr Handeln im jeweiligen Handlungsfeld immer neu zu strukturieren als auch diese Erfahrungen für eigenes Handeln und Mittun in den jeweils anderen Feldern zu nutzen.

Erst durch diese zirkuläre Geschlossenheit als Prozessmodell wird nämlich ein wesentlicher Aspekt der Professionalität eingelöst, der darin besteht auch angesichts zukünftigen,

47 Körber (2009b); Hölscher (2013).

48 Körber/Meyer-Hamme (2015); Körber (2015); Körber/Meyer-Hamme (2017).

49 Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, angesichts eigener Erfahrungen aus dem Unterricht ebenso wie vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher und didaktischer Entwicklungen Lernbedarfe und -bedingungen aller Beteiligten zu erfragen (Unterricht), aber ebenso neue Fragen für fachliche und didaktische Forschungen und Entwicklungen zu stellen.

heute nicht überschaubaren Entwicklungen und Bedingungen handlungsfähig zu sein sowohl in Bezug auf Unterricht als auch auf die Weiterentwicklung von Fachwissenschaft und Didaktik. Ein solches Modell müsste zum einen mehrere, handlungsfeldspezifische Prozessmodelle der unterschiedlichen Handlungsfelder ausweisen und zum anderen einen diese Handlungsfelder verbindenden gemeinsamen Kompetenzbereich, der die Verfügung über fachliche (CK), pädagogische (PK) und fachdidaktische (PCK) Konzepte und Kategorien ebenso zusammenführt wie über Gesellschaftskonzepte und Menschenbilder.

4 Fazit

Alles in allem bedeutet die Kompetenzorientierung weder die Ablenkung oder Abkehr von den zuvor begonnenen Forschungs- und Entwicklungslinien, sondern eine Ergänzung derselben um einen Fokus auf Fähigkeiten und Fertigkeiten historischen Denkens und Lernens in einer neuen Konkretisierungsform und gleichzeitig eine Überprägung einiger der bereits zuvor bearbeiteten Themen. Dabei hat die Kompetenzorientierung weder eine Reduktion des Bildungsbegriffs bewirkt, noch die anstehenden Fragen historischen Lernens bereits auch nur ansatzweise gelöst. Sie stellt aber wohl doch eine hilfreiche Ergänzung dar, um mit einigen der neuen Herausforderungen umzugehen, wie auch dafür, den Anschluss an Forschungen und Debatten in der Bildungsforschung und anderen Fächern sowie zu internationaler Forschung zu halten und auszubauen.

5 Literatur

- Angermeier, Georg (2017): Reverse Engineering. In: Projekt Magazin, 2017. <https://www.projektmagazin.de/glossarterm/reverse-engineering>.
- Barricelli, Michele/Gautschi, Peter/Körber, Andreas (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule (Wochenschau Geschichte). Schwalbach/Ts., S. 207–236.
- Borries, Bodo von (1988): Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart.
- Brunnert, Michael/Gottschau, Juri/Lücke, Martin/Delle, Lars (2013): Kompetent den nationalhistorischen Tunnelblick überwinden. Gezielte Förderung von Kompetenzen historischen Lernens durch Globalgeschichte. Berlin.
- Caspari, Daniela (2016): Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Aufgabenentwicklung und Forschungen im Projekt komdif / alles»können. In: Harms, Ute/Schroeter, Burkhard/Klüh, Barbara (Hrsg.): Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis. Komdif und der Hamburger Schulversuch alles»können. Münster, S. 59–84.
- Chikofsky, E. J./Cross, J. H. (1990): Reverse engineering and design recovery. A taxonomy. In: IEEE Software, 1/1990, S. 13–17.
- Daumüller, Markus (2017): Relevanz anstatt Kompetenz. In: Daumüller, Markus/Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Endstation Geschichtsunterricht. Die Sicht von Schulabgängerinnen und Schulabgängern auf ihren Geschichtsunterricht, S. 13–24.
- Ercikan, Kadriye/Seixas, Peter Carr (Hrsg.) (2015): New directions in assessing historical thinking. New York.
- Gautschi, Peter (2009a): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Wochenschau Geschichte). Schwalbach/Ts.

- Gautschi, Peter (2009b): Vom „Hinschauen und Nachfragen“ zu Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil. In: Popp, Susanne (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein, S. 48–61.
- Halbfas, Hubertus (2014): Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik.
- Hasberg, Wolfgang (2007): Die Entzauberung der Hroswith von Gandersheim - oder: De-Konstruktion als Akt historisch-entdeckenden Lernens. In: Hasberg, Wolfgang/Weber, Wolfgang E. J. (Hrsg.): Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart; Bd. 4). Berlin, S. 211–242.
- Hasberg, Wolfgang (2012): Analytische Wege zu besserem Geschichtsunterricht. Historisches Denken im Handlungszusammenhang Geschichtsunterricht. In: Meyer-Hamme, Johannes/Thünemann, Holger/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich (Wochenschau Geschichte; Geschichtsunterricht erforschen; Bd. 2). Schwalbach / Ts, S. 137–160.
- Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/Ts, S. 177–200.
- Heil, Werner (2010): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (Geschichte im Unterricht; Bd. 1). Stuttgart.
- Hölscher, Marco (2013): Lernprogression – Fachdidaktische Analyse ausgewählter Schulgeschichtsbücher für die Sekundarstufe I an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. In: Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger (Hrsg.): Kompetenzorientierung, Lernprogression, Textquellenarbeit. Aktuelle Schulbuchanalysen (Zeitgeschichte - Zeitverständnis; Bd. 27). Berlin, S. 81–190.
- Jensen, Bernard Eric (1994): Historiedidaktiske sonderinger. Bind 1: Nutid (Bd. 1). København.
- Jung, Christian (2010): Hessische „Kompetenzen“ brauchen keine Geschichte, 2010.
- Klieme, Eckhard (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Bildungsforschung; Band 1). Bonn.
- Körber, Andreas (2007a): Die Dimensionen des Kompetenzmodells 'Historisches Denken'. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2). Neuried, S. 89–154.
- Körber, Andreas (2007b): Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2). Neuried, S. 415–472.
- Körber, Andreas (2007c): Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2). Neuried, S. 54–86.
- Körber, Andreas (2009a): Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze auf der Basis des Kompetenzmodells "Historisches Denken". In: Popp, Susanne (Hrsg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein, S. 62–80.
- Körber, Andreas (2009b): Lernprogression. In: Mayer, Ulrich (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts, S. 131–132.
- Körber, Andreas (2010): Rezension zu Werner Heil (2010): Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer (Geschichte im Unterricht; Bd. 1) (Historisch Denken Lernen), 2010 v. 13.7. <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/index.php/2010/05/13/rezension-zu-werner-heil-kompetenzorientierter-geschichtsunterricht/>

- Körber, Andreas (2012a): Graduierung historischer Kompetenzen. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Historisches Lernen in der Schule (Wochenschau Geschichte). Schwalbach/Ts., S. 236–254.
- Körber, Andreas (2012b): Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in Hamburg und Niedersachsen? Zwei Wege der Richtlinien-"Innovation".
- Körber, Andreas (2013): Historische Sinnbildungstypen. Weitere Differenzierung. <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7264/>
- Körber, Andreas (2015): Messung historischer Kompetenzen – Herausforderungen für die Erstellung eines LSA-geeigneten Kompetenztests. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung "Geschichtsdidaktik Empirisch 13" [vom 9. - 10. September 2013 in Basel] (Geschichtsdidaktik heute; Bd. 7). Bern, S. 124–138.
- Körber, Andreas (2017): Unbehagliche Übersetzungen? Eine deutsch(sprachig)e Perspektive. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung "geschichtsdidaktik empirisch 15" (Geschichtsdidaktik heute; Bd. 8). Bern, S. 37–58.
- Körber, Andreas/Meyer-Hamme, Johannes (2015): Historical Thinking, Competencies and their Measurement. Challenges and Approaches. In: Ercikan, Kadriye/Seixas, Peter Carr (Hrsg.): New directions in assessing historical thinking. New York, S. 89–101.
- Körber, Andreas/Meyer-Hamme, Johannes (2017): Kompetenzen historischen Denkens messen?! Herausforderungen – Lösungsansätze – fachdidaktische Implikationen. In: Waldis, Monika/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 15. Beiträge zur Tagung "geschichtsdidaktik empirisch 15" (Geschichtsdidaktik heute; Bd. 8). Bern, S. 248–264.
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2). Neuried.
- Krautz, Jochen (2015): Kompetenzen machen unmündig (Streitschriften zur Bildung; Heft 1). Berlin-Schöneberg.
- Lautzas, Peter (2012): Bildungskanon im Fach Geschichte? In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Bildungskanon heute (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung; Bd. 25). Berlin, S. 116–121.
- Lücke, Martin (2015): Inklusion und Geschichtsdidaktik. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart, S. 197–206.
- Mayer, Ulrich (2014): Keine Angst vor Kompetenzen: Kompetenzorientierung – eine typologische, historische und systematische Einordnung. In: Geschichte für heute, 3/2014, S. 6–19.
- Merkel, Caroline/Rosebrock, Stephan (2015): „Kann die Kompetenzorientierung zu einer nachhaltigen Mathematikausbildung beitragen?“. In: Mathematikinformation, 2015.
- Musenber, Oliver (2016): Perspektiven 'eigensinniger Aneignung' von Geschichte. Impulse für eine Theoriebildung inklusiver Geschichtsdidaktik. In: Alavi, Bettina/Lücke, Martin (Hrsg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik (Wochenschau Wissenschaft). Schwalbach / Ts, S. 19–33.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.
- Pohl, Karl Heinrich (2008): "Bildungsstandards im Fach Geschichte. Kritische Überlegungen zum Modellentwurf des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)". In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht . Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, 59/2008, S. 647–652.

- Röttgers, Kurt (1982): *Geschichtserzählung als kommunikativer Text*. In: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans (Hrsg.): *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen* (Kleine Vandenhoeck-Reihe; Bd. 1485). Göttingen, S. 29–48.
- Rüsen, Jörn (1982): *Die vier Typen des historischen Erzählens*. In: Koselleck, Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Formen der Geschichtsschreibung (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik; Bd. 4)*. München, S. 514–606.
- Rüsen, Jörn (1990): *Die vier Typen historischen Erzählens*. In: ders. (Hrsg.): *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt am Main, S. 153–230.
- Rüsen, Jörn (1994): *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Köln.
- Rüsen, Jörn (1998a): *Einleitung: Für eine interkulturelle Kommunikation in der Geschichte. Die Herausforderungen des Ethnozentrismus in der Moderne und die Antwort der Kulturwissenschaften*. In: Rüsen, Jörn/Gottlob, Michael/Mittag, Achim (Hrsg.): *Die Vielfalt der Kulturen (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Erinnerung, Geschichte, Identität; Bd. 1405)*. Frankfurt am Main, S. 12–36.
- Rüsen, Jörn (1998b): *Theoretische Zugänge zum interkulturellen Vergleich historischen Denkens*. In: Rüsen, Jörn/Gottlob, Michael/Mittag, Achim (Hrsg.): *Die Vielfalt der Kulturen (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Erinnerung, Geschichte, Identität; Bd. 1405)*. Frankfurt am Main, S. 37–73.
- Sauer, Michael (2009): *Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung*. In: Popp, Susanne (Hrsg.): *Historische Kompetenzen und Museen*. Idstein.
- Schreiber, Waltraud (2007): *Historische Narrationen de-konstruieren -- dem Umgang mit Geschichte sichtbar machen. Ein neues Aufgabenfeld für forschend-entdeckendes Lernen*. In: Hasberg, Wolfgang/Weber, Wolfgang E. J. (Hrsg.): *Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart; Bd. 4)*. Berlin, S. 285–314.
- Schreiber, Waltraud/Körber, Andreas/Borries, Bodo von/Krammer, Reinhard/Leutner-Ramme, Sibylla/Mebus, Sylvia/Schöner, Alexander/Ziegler, Béatrice (2007): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)*. In: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2)*. Neuried, S. 17–53.
- Schreiber, Waltraud/Mebus, Sylvia (2005): *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern (FUER Geschichtsbewusstsein; Bd. 1)*. Eichstätt.
- Seixas, Peter Carr (2015): *A Model of Historical Thinking*. In: *Educational Philosophy and Theory*, Advance online publication/2015, S. 1–13.
- Seixas, Peter Carr (2016): *Narrative Interpretation in History (and Life)*. In: Thünemann, Holger/Elvert, Jürgen/Gundermann, Christine/Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): *Begriffene Geschichte - Geschichte begreifen (Geschichtsdidaktik diskursiv - Public History und Historisches Denken; Bd. 3)*. Frankfurt am Main, S. 83–99.
- Seixas, Peter Carr/Morton, Tom (2013): *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto.
- Thünemann, Holger (2016): *Probleme und Perspektiven der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte*. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte (Geschichtskultur und historisches Lernen; Band 15)*. Berlin, S. 37–52.
- Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane/Borries, Bodo von/Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/Klausmeier, Kathrin/Körber, Andreas/Kühberger, Christoph/Meyer-Hamme, Johannes/Merkt, Martin/Neureiter, Herbert/Schwan, Stephan/Schreiber, Waltraud/Wagner, Wolfgang/Waldis, Monika/Werner, Michael/Ziegler, Béatrice/Zuckowski, Andreas (2017):

- Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH). Münster. Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane/Borries, Bodo von/Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schwan, Stephan/Brauch, Nicola/Hirsch, Matthias/Klausmeier, Kathrin/Kühberger, Christoph/Meyer-Hamme, Johannes/Merkt, Martin/Neureiter, Hermann/Wagner, Wolfgang/Waldis, Monika/Werner, Michael/Ziegler, Béatrice/Zuckowski, Andreas (2016): Entwicklung und Validierung eines historischen Kompetenztests zum Einsatz in Large-Scale-Assessments (HiTCH). In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments (Bildungsforschung; Band 44). Berlin, S. 97–120.
- van Boxtel, Carla/van Drie, Jannet (2004): Historical Reasoning. A Comparison of How Experts and Novices Contextualise Historical Sources. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2/2004.
- van Drie, Jannet/van Boxtel, Carla (2004): Enhancing Collaborative Historical Reasoning by Providing Representational Guidance. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2/2004.
- van Drie, Jannet/van Boxtel, Carla (2008): Historical Reasoning. Towards a Framework for Analyzing Students' reasoning about the Past. In: *Educational Psychology Review*, 87-110/2008.
- van Norden, Jörg (2015): Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Habil.-Schr.--Universität Bielefeld, 2011 (Reihe Geschichtsdidaktik; v.13). Herbolzheim.
- Vitzthum, Thomas (2015): Der fatale Niedergang des Schulfaches Geschichte. Französische Revolution, Weimarer Republik, DDR: Immer mehr deutsche Schüler wissen darüber – nichts. Geschichte kommt an vielen Schulen mit System zu kurz. Es droht verbreitete historische Amnesie. In: *Die Welt* v. 14.12.
- Vitzthum, Thomas (2016): Wenn im Geschichtsunterricht Jahreszahlen egal sind. In: *Die Welt* (online) v. 22.8.
- Wegmann, Nikolaus (1997): Dekonstruktion. In: Weimar, Klaus (Hrsg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Berlin, S. 334–337.
- Wiechmann, Ralf (2013): Kompetenzorientierung – Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung. In: *Mathematikinformation*, 2013.
- Wineburg, Sam (1999): Historical Thinking and Other Unnatural Acts. In: *The Phi Delta Kappan*, 7/1999, S. 488–499.
- Wineburg, Sam (2001): Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past (Critical perspectives on the past). Philadelphia.
- Wineburg, Sam (2010): Thinking like a Historian. In: *Library of Congress TPS Quarterly*, 2010.
- Wineburg, Sam/Martin, Daisy/Monte-Sano, Chauncey (2013): *Reading Like a Historian. Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. New York.