

Körber, Andreas

Stellungnahme zum Entwurf der "Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" für das Fach Geschichte

Hamburg : Universität 2008, 10 S.



Quellenangabe/ Reference:

Körber, Andreas: Stellungnahme zum Entwurf der "Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" für das Fach Geschichte. Hamburg : Universität 2008, 10 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348541 - DOI: 10.25656/01:34854

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348541>

<https://doi.org/10.25656/01:34854>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Stellungnahme zum Entwurf der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ für das Fach Geschichte¹

unter Mitarbeit von JAN-PATRICK BAUER (Hamburg), WALTRAUD SCHREIBER (Eichstätt); BODO VON BORRIES (Hamburg)

Gliederung

1	Einleitende Bemerkungen	1
2	Anmerkungen zu den Kompetenzformulierungen	2
3	Anmerkungen zu den Studieninhalten	5
4	Alternativformulierungen	7
5	Literatur	10

1 Einleitende Bemerkungen

Der Entwurf der fachspezifischen Bildungsstandards für die Lehrerausbildung im Fach Geschichte folgt mit seiner Einteilung in ein „fachspezifisches Kompetenzprofil“ (7.1) und „Studieninhalte“ (7.2) offenkundig einer für das ganze Dokument gültigen Gliederung. Diese Terminologie selbst soll daher hier nicht eigens kritisiert werden. Es sei nur darauf hingewiesen, dass der Begriff „Kompetenzprofil“ hier in einer Art und Weise verwendet wird, die zumindest in der neueren Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards unüblich ist.² Der zu kommentierende Text basiert hingegen nicht auf einem derartigen ausformulierten Kompetenzmodell, sondern ist allenfalls eine Vorarbeit zu einem solchen. Die in ihm (7.1) formulierten Fähigkeiten stellen somit das Rudiment eines Kompetenzmodells dar, noch nicht aber ein Kompetenzprofil.

Eine weitere Vorbemerkung erscheint nötig: Die für alle Fächer gemeinsame tabellarische Struktur mit nur stichpunktartiger (Kompetenzen) und gar stichwortartiger (Studieninhalte) Auflistung bringt ein Problem mit sich, nämlich das der Balance zwischen beinahe überflüssiger Allgemeinheit einer- und einer die wissenschaftliche Lehrfreiheit beeinträchtigenden Festlegung andererseits. An einem Beispiel: Die Festlegung, zum Studium einer (Teil-)Disziplin gehörten „zentrale Kategorien, Ansätze und Konzepte“ derselben, ist entweder überflüssig, weil ohne diese eine wissenschaftliche Bildung nicht zu haben ist, oder aber nicht hinreichend, weil mit ihr nicht festgelegt wird, welche Art von Konzepten, Theorien und Kategorien gefordert werden. Das ist gerade mit Blick auf die Fachdidaktiken ein wesentlicher Punkt, weil sich hier das jeweilige Verständnis von Fachdidaktik widerspiegelt. Ob und inwiefern unter den „zentralen Kategorien, Ansätzen und Konzepten“ solche der Pragmatik gemeint sind, also fachbezogene Lehr- und Lernkonzepte, methodische

¹AD-HOC-ARBEITSGRUPPE „INHALTLICHE ANFORDERUNGEN“ DER KMK (17.06.2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*; Darin. Kap.7: FUNKE, PETER; SCHNABEL-SCHÜLE, HELGA; u. Mitwirkung v. SCHÖNEMANN, BERND: „Geschichte“ (Kap. 7) (S. 20/21).

²Der Begriff bezeichnet üblicherweise die bei konkreten Individuen vorfindliche Kombination von Ausprägungen verschiedener Kompetenzbereiche auf der Basis eines ausgearbeiteten Kompetenzmodells, welches verschiedene Kompetenzbereiche oder auch einzelne Kompetenzen und verschiedene mögliche Niveaus (Ausprägungen) dieser Kompetenzen ausweist; vgl. HAMMANN, MARCUS (2004): "Kompetenzentwicklungsmodelle." In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 57; 4; S. 196-203; DERS. (2006): "Kompetenzförderung und Aufgabenentwicklung." In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 59; 2; S. 85-95.

Großformen usw., oder ob darunter auch solcher der fachdidaktischen bzw. fach- oder domänenspezifischen Empirie und Theorie fallen, wird gerade nicht deutlich. Im Sinne der *Sicherung* der Wissenschaftlichkeit auch der fachdidaktischen Ausbildung erscheint es daher sinnvoll, in einem solchen Papier eher konkretere Angaben zu verlangen, die dann aber nicht nur hinsichtlich der einzelnen Formulierungen, sondern auch in der Zusammenschau dahingehend beurteilt werden müssen, welches Fach- und Disziplinverständnis sie ausweisen. Es ist daher durchaus denkbar und sogar wahrscheinlich, dass ein Teil der im Folgenden kritisierten Einzelheiten eher mit den strukturellen Vorgaben zu erklären ist als mit einem problematischen Fach- und Lehrverständnis der Autoren.

2 Anmerkungen zu den Kompetenzformulierungen

Die Entgegenstellung von „wissenschaftlich“ und „fachdidaktisch“ im ersten Satz von 7.1 ist disziplintheoretisch wie -politisch nicht haltbar. Sie greift auf ein veraltetes und zumindest in der Geschichtsdidaktik seit Mitte der 1970er Jahre überholtes Verständnis der eigenen Disziplin als einer nicht wissenschaftlichen Organisationsform zurück. Auch wenn diese Denkweise in der Fachwissenschaft immer wieder vorzufinden ist,³ kann ihr jedoch nicht zugestimmt werden. Dieses Verständnis von Fachdidaktik allgemein und Geschichtsdidaktik im Besonderen wird weder den disziplintheoretischen Erkenntnissen der vergangenen Jahrzehnte noch den bildungswissenschaftlich-pädagogischen Erfordernissen der Jahre seit PISA gerecht. Selbst wenn Geschichtsdidaktik hier als „Didaktik des *Schulfaches* Geschichte“ verstanden wird, kann und muss sie unter den domänenspezifischen epistemologischen Bedingungen im Rahmen posttraditionaler und heterogener Gesellschaften als *wissenschaftliche Disziplin* konzipiert sein. Das bedeutet, dass sie sowohl die Reflexion des gesamten Feldes historischen Denkens und Wissens einer Gesellschaft und ihrer Teilgruppen, ihrer Formen und Funktionen, seiner Entstehung und Tradierung (u.a. durch Forschung, aber auch durch Formen des kollektiven Gedächtnisses und Erinnerns) wie auch der Prozesse von Auf- und Umbau der hierzu nötigen Fähigkeiten *wissenschaftlich* in den Blick nehmen muss,⁴ gerade weil historisches Lernen in der modernen Gesellschaft nur innerhalb dieses Rahmen stattfinden kann. In ihren Zuständigkeitsbereich fallen daher sowohl auf die Vergangenheit bezogene (d.h. im engeren Sinne „fachwissenschaftliche“) theoretische und empirische Verfahren und Aussagen als auch auf die Gegenwart bezogene Fragen von Theorie, Methodik und Ergebnissen historischen Denkens in der Gesellschaft.

Die erwähnte Formulierung impliziert die erneute Fokussierung der Aufgabe von Fachdidaktik auf die Vermittlung anderweitig, d.h. von der historischen Forschung erarbeiteten Wissens in institutionellen Lern- und Bildungsprozessen und somit die Ausblendung von außerwissenschaftlichen Prozessen historischer Orientierung. Damit aber ist eine für posttraditionale und heterogene, plurale Gesellschaften schädliche Einschränkung möglicher und notwendiger Zielsetzungen historischen Lernens verbunden: Eine Geschichtsdidaktik, die sich nur auf die in den inkriminierten Formulierungen angedeutete Vermittlungsfunktion bzw. die Befähigung von Lehrern zur Ausübung dieser Funktion beschränkt, verliert aus dem Blick, dass historisches Wissen und Lernen den „Adressaten“ (besser: Subjekten) historischer Bildungsprozesse heutzutage in ganz anderen Lebenszusammenhängen und Formen begegnet, und dass historische Lernprozesse somit nicht in der möglichst optimierten Vermittlung fertigen Wissens bestehen können, sondern auf die Befähigung zur Teilhabe an pluralem und kontroversem gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte vorbereiten müssen.

Hintergrund dieses Verständnisses von Geschichtsdidaktik und geschichtsdidaktischem Studium ist die Einsicht, dass Lehrerinnen und Lehrer in der pluralen und heterogenen Gesellschaft, in welcher auf demokratischem Wege um historische Deutungen und ihre Verbindlichkeit (Geschichtspolitik) gerungen wird, ihre Aufgabe nicht erfüllen können ohne die durch wissenschaftliche Bildung erworbene grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Bereitschaft, diese Debatten selbst nach- und mitzuvollziehen, sich an ihnen zu beteiligen, sowie die kulturell und sozial geprägten Geschichtsbedürfnisse und -verständnisse der

³Zuletzt dezidiert SABROW, MARTIN (2005): "Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik." In: *Zeithistorische Forschungen* 2; 2; S. 268-273.; vgl. dazu SCHÖNEMANN, BERND (2007): "Zum Stand der Disziplin." In: SCHÖNEMANN, BERND; VOIT, HARTMUT (Hrsg.; 2007): *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven*. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik; 22), S. 11-20, hier S. 15f.

⁴Diesen engen und die Existenz der Disziplin begründenden Bezug auf das Schulfach hat die Geschichtsdidaktik zu Recht seit mehreren Jahrzehnten überwunden. Ihr Objekt ist nicht (allein) das Lernen im Fach Geschichte in der Schule, sondern der individuelle und gesellschaftliche Umgang mit Geschichte, bei dem das schulische Geschichtslernen allerdings immer noch eine herausragende, weil staatlich institutionalisierte und mit einem Lernanspruch verbundene Veranstaltung ist.

Schülerinnen und Schüler wie auch ihrer Eltern zu verstehen und sich zu ihnen zu verhalten. Gerade auch die Mitarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an zukünftigen Weiterentwicklungen der Geschichtsdidaktik wie der Richtlinien erfordert diese wissenschaftlichen Fähigkeiten der Analyse und Teilhabe an der gesellschaftlichen Geschichtskultur. Geschichtsdidaktik ist auch für die zukünftigen Lehrer nicht (mehr) „Anwendungswissenschaft“, sondern eine wissenschaftliche Zugangsweise zum eigenen „Fach“.⁵

Das gleiche problematische Verständnis des Verhältnisses und Zusammenhanges von Fachwissenschaft und Fachdidaktik bzw. der Konstitution der Disziplin und der Studienfächer liegt offenkundig auch den in 7.2 zusammengestellten „Studieninhalten“ zu Grunde. In 7.1 aufgestellte Forderungen werden durch die Aufzählung der Inhalte in 7.2 nicht eingelöst, das anvisierte Niveau wird deutlich unterschritten, etwa indem moderne, v.a. kulturwissenschaftliche Konzepte historischer Forschung weitgehend fehlen. Es findet sich zwar die Forderung, dass verschiedene „Ansätze und Konzepte der Geschichtsdidaktik“ ebenso thematisiert werden sollen, wie die „kognitive, emotionale und soziale Dimension“ sowohl der „Aneignung von historischem Wissen“ wie auch der „Manifestation von sozialer/kultureller Erinnerung“, jedoch stehen diese Studieninhalte additiv neben einer geradezu positivistischen Auflistung fachwissenschaftlicher Inhalte.

Verbindungen zwischen beiden Wissensbeständen fehlen gänzlich. Dies suggeriert zumindest, dass die aufgezählten fachwissenschaftlichen Studieninhalte als Wissensbestände als feststehende und einer weiteren Legitimation nicht bedürftige Inhalte angesehen werden. Eine Forderung, dass die Studienabsolventen in der Lage sein sollten, die gegenwärtige Bedeutung konkreter historischer Themen in der Gesellschaft selbstständig zu reflektieren, kontroverse Deutungen und ihre Funktion für aktuelle (auch politische) Orientierung zu reflektieren, und Lernprozesse von dieser Analyse der Gegenwartsbedeutung her zu konzipieren, fehlt völlig, bzw. wird für die Sekundarstufe II nur sehr leicht angedeutet.

Zu diesem Befund trägt bei, dass gerade auch beim „fachspezifischen Kompetenzprofil“ jegliche Formulierung einer Fähigkeit zur Wahrnehmung, Reflexion und Beurteilung der gesellschaftlichen Relevanz historischen Wissens und der Nutzung dieses Wissens für die Konzeption und Planung konkreter Lernprozesse fehlt. (Fach-)historisches Wissen und fachdidaktisches Wissen erscheinen hier als zwei voneinander getrennte Wissensbereiche, die in einem funktionalen Ableitungsverhältnis zueinander stehen: Didaktik ist die Fähigkeit, das eigene, erworbene (und selbstständig erweiterte) Fachwissen in Lernprozesse umzusetzen. Auch hier zeigt sich die verkürzende Tendenz des Textes, Fachdidaktik als eine (allenfalls modernisierte) Fachmethodik zu verstehen und die von ihr in den Blick zu nehmenden Lernprozesse in der Schule als Vermittlung feststehenden Wissens an Schülerinnen und Schüler als „Adressaten“. Dieses Verständnis unterläuft die geschichtsdidaktischen und geschichtswissenschaftlichen Erkenntnisse der Gegenwartsgebundenheit und des Gegenwarts- und Lebensweltbezuges allen historischen Wissens und Lernens, der perspektivischen Konstruktivität dieses Wissens wie auch pädagogische, bes. lerntheoretische und lernpsychologische Erkenntnisse von Schülerorientierung.

In dieses Bild passt des Weiteren, dass unter den fachspezifischen Kompetenzen zwar das Wissen um Problemstellungen aufgeführt ist (7.1.2), dass hierunter aber gerade nicht die Fähigkeit begriffen wird, neu auftretende Problemstellungen und Diskussionen zu reflektieren, sondern dass es nur um die Erkenntnis von Persistenz fachwissenschaftlicher Probleme geht.

Charakteristisch hierfür ist ebenso, dass an keiner Stelle eingefordert wird, die erkenntnistheoretischen Grundlagen der eigenen Disziplin und ihre leitenden Begriffe und Konzepte reflektieren zu können. Dies betrifft insbesondere (aber nicht ausschließlich) die organisierenden und strukturierenden Konzepte und Kategorien des Faches. Der Verweis auf „Grundwissen *aus* allen historischen Epochen“ und allen räumlichen Maßstabsebenen bedürfte dringend einer Ergänzung um die Forderung, die Grundlagen derartiger Einteilungen (Epochenbegriffe, Sektoren der Disziplin etc.) selbst zu reflektieren. Die in der Fachwissenschaft mit dem Schlagwort vom „Ende der großen Erzählungen“ markierten Einsichten, die kategorialen Fragestellungen, finden hier keine Berücksichtigung. Auch hier entsteht der Eindruck, dass von zukünftigen Geschichtslehrern

⁵In diesem Sinne ist eine Unterscheidung zwischen schulischem „Fach“ und „Domäne“ (historisches Denken) vorzuziehen, so dass sich die fachliche und didaktische Ausbildung auf die Domäne bezieht, um zur Planung domänenspezifischer Lernprozesse auch in unterschiedlichen Fächerkonstellationen (Geschichte, Geschichte/Politik, Gemeinschaftskunde etc.) zu befähigen.

zwar eine differenzierte und im Ansatz (fach-)problemorientierte Geschichtskunde erwartet werden soll als Voraussetzung für die Planung einer Vermittlung dieses Wissens an die jüngere Generation, nicht aber die Fähigkeit zur Reflexion des erkenntnistheoretischen Status dieses Wissens und seiner Strukturierungsformen selbst. Letzteres ist aber gerade in posttraditionalen und heterogenen Gesellschaften dringend erforderlich, in denen keineswegs von einem einheitlichen Kommunikationsraum mit umfassendem „common ground“ der Mitglieder ausgegangen werden kann. Weder können Geschichtslehrer in Zukunft davon ausgehen, dass alle Schülerinnen und Schüler von zu Hause das gleiche terminologische und konzeptuelle Instrumentarium „mitbringen“, noch, dass sie in ihrer nachschulischen Zukunft mit dem klassischen Vokabular und den klassischen Konzepten der westlich-europäischen oder gar der deutschen Geschichtswissenschaft auskommen. Die Forderung nach der Beherrschung der „Methoden und Arbeitstechniken“ des Faches muss also dringend ergänzt werden um die Forderung nach der Beherrschung erkenntnistheoretischer und fachkonstitutiver Konzepte und Kategorien, der Befähigung zur Reflexion und ggf. Übersetzung von Fragestellungen und Erkenntnisproblemen aus der Fach- in die verschiedenen Lebensweltsprachen der Schülerinnen und Schüler.

Ebenso charakteristisch ist die in 7.1.7 formulierte Forderung, das „Wissen um die historische Prägung der Gegenwart“ vermitteln zu können als Beitrag zur politischen Partizipationsfähigkeit. Diese Forderung ist sicherlich richtig, aber sie halbiert die Anforderung. Zur Partizipationsfähigkeit in unserer Gesellschaft gehört nicht nur, um ihre „historische Prägung“ zu wissen, sondern auch die Prägung der Geschichtsbilder und der historischen Auffassungen durch die gegenwärtigen Perspektiven (im Plural) reflektieren zu können. Wenn nicht gar von Schülerinnen und Schülern als zukünftigen Bürgern der Gesellschaft, so doch zumindest von den Geschichtslehrern *muss* verlangt werden, dass sie auch über die Prägung der Geschichte (als mit Sinn versehener re-konstruierter Vergangenheit) durch gegenwärtige Fragen, Sinnangebote etc. reflektieren können.

Gleiches gilt für die Formulierung, die Absolventen von Lehramtsstudiengängen müssten „relevante fachliche Forschungsergebnisse und Diskurse“ (immerhin) in Gegenstände historischen Lernens „*umwandeln*“ können. Das ist sicherlich eine berechtigte Forderung – aber ohne die korrespondierende Qualifikation, auch aus lebensweltlichen und gesellschaftlichen Fragestellungen historische Lerngegenstände (besser: Themen) konzipieren zu können, und dazu fachwissenschaftliche Fragestellungen, Diskurse und Ergebnisse *eigenständig* und durchaus auch kritisch zu nutzen, bleibt es Ausweis einer abbilddidaktischen Konzeption.

Das diesen Anforderungen offenkundig zu Grunde liegende Lernkonzept kann mit „Lernen machen“ im Sinne einer Übermittlung von Kenntnissen, Einsichten (und wohl auch Werten) an die Rezipienten umschrieben werden. Es widerspricht damit modernen Erkenntnissen der Lernpsychologie, insbesondere zur Aneignung, Repräsentation und Konstruktion domänenspezifischen Wissens, demzufolge Lernen ein an Interessen und Bedürfnissen ausgerichteter, komplexer Konstruktionsprozess ist.

Aus spezifisch pädagogischer Perspektive ist zu bemängeln, dass den Autoren des Entwurfs die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler offenkundig nur als Funktion des Grundwissens des Lehrers vorstellbar ist (7.1.8). Schülerinnen und Schüler müssen ihnen zufolge offenkundig zwingend extrinsisch motiviert werden und die zentrale Variable dafür ist das verfügbare Grundwissen des Lehrers. Dass hier Lernen tendenziell nicht als ein aktiver Konstruktionsprozess von Welt gesehen und die Rolle des Lehrers weniger als Lernplaner und -begleiter angesehen wird, ist deutlich. Dem Entwurf der Bildungsstandards liegt somit offenkundig eine veraltete Lehr-/Lerntheorie zu Grunde.

Unter den Materialien und Medien, mit denen Absolventen eines historischen Lehramtsstudiums umgehen können müssen, sind im Entwurf nur „historische Quellen“ und „Ergebnisse der Forschung“ benannt. Abgesehen davon, dass von einer reflexiven Verfügung über diese erkenntnistheoretischen Konzepte keine Rede ist, ist zu konstatieren, dass offenkundig von einem sehr eingeschränkten Gegenstandsfeld historischen Denkens als schul- und lernrelevant ausgegangen wird. Publizistische und politische Texte historischen Inhalts werden hier ebenso wenig erwähnt, wie geschichtskulturelle (Re-)Präsentationsformen. Letztere sollen ausweislich der Auflistung der Studieninhalte in 7.2 (bemerkenswerterweise nur im Bereich der Didaktik) zwar thematisiert werden, fachliche Kompetenzanforderungen generieren sich offenkundig daraus für die Autoren der Standards nicht. Wie steht es also mit den Anforderungen an zukünftige Lehrer wie an zukünftige Mitglieder der Gesellschaft, etwa kompetent mit Museen umzugehen, Prozesse der Musealisierung reflektieren zu können, alte und neue Formen öffentlicher Geschichtspräsentation reflektieren und nutzen zu können?

Die Anforderungen in 7.1 sind immerhin weitgehend kompetenzorientierte, d.h. positiv anschlussfähige Könnens- und Verfügens-Formulierungen, keine defizitorientierten Beschreibungen. Das bleibt aber insofern ohne Bedeutung, als dass keinerlei Angaben über das *Ausmaß* der Beherrschung der jeweiligen Fähigkeiten gemacht werden, und einige der Anforderungen in nicht-operationalisierter Form formuliert sind ("kennen und erkennen").

3 Anmerkungen zu den Studieninhalten

Auf den ersten Blick ist positiv festzuhalten, dass in der Grundstruktur (leider nicht durchgängig) von einem gemeinsamen Kompetenz"profil" der Absolventen für die unterschiedlichen Lehrämter (Sek I / Sek II) ausgegangen wird, insofern grundsätzlich die gleichen Studieninhalte für alle Lehrämter vorgesehen sind, *innerhalb derer* eine Abstufung der Studienumfänge vorgesehen ist.

Allerdings wird dieser positive erste Eindruck bei näherem Hinsehen deutlich getrübt, denn die konkrete Ausführung der Studiengangsunterschiede befriedigt nicht, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

Für die Absolventen der Sek II-Studiengänge wird in vielen Bereichen lediglich ein "größerer Vertiefungsgrad" vorgesehen, ohne dass angegeben würde, in welcher Hinsicht hier eine Vertiefung möglich oder sinnvoll ist. Geht es nur um ein "Mehr" an Beispielen oder konkreten Gegenständen – oder um eine qualitative Veränderung?

In formaler Hinsicht fällt auf, dass hier unter den Studieninhalten einige Formulierungen nicht *Inhalte* benennen, sondern (leider unscharf und nicht operationalisierbar formulierte) *Ziele*: "Erfassen von ...". Wichtiger ist allerdings, dass derartige Formulierungen *nur für die Sek-II-Studierenden* vorgesehen sind. Falls das aussagen soll, dass den Sek-I Studierenden die in der linken Spalte aufgeführten Inhalte nur im Sinne fertigen deklarativen Wissens präsentiert und lediglich ihre Reproduktion erwartet werden sollen, wogegen die Sek-II-Absolventen eigenständige performative Leistungen erbringen sollen, ist dem entschieden entgegenzutreten.

Wo konkrete Änderungen angegeben werden, wird das unter III.1 positiv erwähnte Prinzip durchbrochen, indem doch wieder einzelne Erkenntnisbereiche nur den Lehrern für die Sekundarstufe II vorbehalten werden. Das gilt besonders für folgende Punkte:

- "Methoden und Ansätze der selbstständige[n] Forschung" gelten offenkundig als für Lehrer der Sekundarstufe I unnötig. Wie ist dieses begründet? Gerade unter dem Gesichtspunkt einer heutzutage allenthalben geforderten Kompetenzorientierung und der Ausrichtung auf historische Erkenntnisleistungen müssen auch die Lehrer der Sekundarstufe I über grundlegende Fähigkeiten eigener Forschung verfügen. Dies ergibt sich zum Einen aus den Aufgaben im Beruf:
 - In vielen Lehrplänen und Schulbüchern ist – sinnvollerweise – gerade in den Anfangsklassen eine Einführungen in den Gegenstand Geschichte vorgesehen, die diese Lehrerinnen und Lehrer durchzuführen haben.
 - Sowohl dabei, aber auch als eigenständige Methoden und etwa im Rahmen des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten ist *Projektarbeit* im Sinne einer elementarisierten eigenen Forschungsarbeit der Schülerinnen und Schüler gefordert. Hierfür müssen gerade auch Sek-I-Lehrer ausgebildet werden.
- "Theorien des historischen Gedächtnisses" sollten ebenfalls nicht nur den Sek-II-Lehrern vermittelt und mit ihnen diskutiert werden. Dies würde bedeuten, dass ein wesentlicher Teil der Lehrkräfte, und mit ihnen die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, mit diesem in den letzten Jahren verstärkt öffentlich diskutierten Themenbereich, der gerade auch als Gegenstand der Fachwissenschaft etabliert ist und der Geschichtskultur zuzurechnen ist, nicht kategorial befasst werden.

Ebenfalls unverständlich ist, warum nur Sek.-II-Lehrer "Kontinuitäten und Diskontinuitäten" erfassen können sollen (dies betrifft alle Epochen). Beim historischen Denken geht es *immer* und *konstitutiv* darum, wahrgenommene Veränderungen von (Lebens-)Verhältnissen im Zeitablauf erklärbar zu machen, indem eine „Kontinuitätsvorstellung“ hergestellt wird, d.h. um die Verarbeitung zeitlicher Kontingenz. Dass die Fähigkeit, dieses selbst reflektiert zu vollziehen, nur den Absolventen des höheren Lehramts vermittelt und abverlangt werden soll, ist schlechterdings inakzeptabel. Lehrerinnen und Lehrer, die Lernende bei der Entwicklung ihrer

eigenen Fähigkeit zu historischem Denken helfen sollen, müssen diese Fähigkeit *alle* in besonderer Ausprägung besitzen. Entgegen der Tendenz in der Vorlage ist ggf. sogar darüber nachzudenken, inwiefern von den Sek-I-Lehrerinnen und Lehrern ein höheres, d.h. elaborierteres Niveau dieser Kompetenz verlangt werden soll, nämlich eines, welches konstitutiv die Fähigkeit zu konzeptueller und begrifflicher Elementarisierung und zur Konstruktion von Beispielen beinhaltet, die auch auf bildungsfernere und jüngere, d.h. weniger „fortgeschrittene“ Schülern zugeschnitten sind. Insgesamt zeigt sich, dass das gewählte Kriterium der Abgrenzung der Studienumfänge wenig sinnvoll ist.

Die Aufzählung der Studieninhalte ist auch hinsichtlich der Formulierungen äußerst disparat. Zum Teil werden schlicht Gegenstände im Sinne eindeutig begrenzter Ereignis- ("Formierung Europas", "Entstehung der Vereinigten Staaten von Amerika") oder Strukturkomplexe ("Staat und Kirche") formuliert und erwecken den Eindruck von Überschriften zu feststehenden Wissensbeständen, die nur zu vermitteln bzw. zu erwerben, nicht aber kategorial und hinsichtlich der Konstitution dieses Wissens zu reflektieren sind. Dies betrifft besonders den Bereich der Alten Geschichte, aber auch einzelne Inhalte im Bereich der Neuzeit („Entstehung der Vereinigten Staaten von Amerika; Französische Revolution“). Andere Inhalte sind eher kategorial gefasst ("Krieg, Konflikt und Frieden"). Sie können als Überschriften zu längsschnittartigen historischen Problematisierungen („Veränderungen von ...“) oder aber zu erkenntnistheoretisch fundierten Reflexionsnotwendigkeiten (vor allem hinsichtlich der Passung heutiger Konzepte auf zeitgenössische Denk- und Handlungsweisen) gelesen werden. Letzteres ist der überlegene Zugang, wenn es um die (Aus-)Bildung von Lehrern geht, d.h. von Organisatoren historischer Lernprozesse, und nicht von Vermittlern feststehender Wissensbestände.

Die tabellarische Form der Auflistung der Studieninhalte verhindert zwar kein problemorientiertes und etwa längsschnittartige Vergleiche konstruierendes Studium – ein solches wird bei intelligenter Nutzung der "epochenübergreifenden Themen" und entsprechendem Angebot vielleicht sogar ermöglicht – doch es wird an keiner Stelle eine derartige Problemorientierung *vorgesehen*. Die Formulierung einer abgeschlossenen Liste spezifischer "epochenübergreifende Themen" lässt sogar befürchten, andere epochenübergreifende Fragestellungen seien gar nicht erwünscht.

Gerade angesichts der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft und der Notwendigkeit der Herstellung einer Kompatibilität (nicht: Identität) der historischen Denkweisen der Schülerinnen und Schüler untereinander wie mit ihren Elternhäusern und anderen gesellschaftlichen Gruppen, ist die trotz aller strukturgeschichtlichen Prägung verbleibende eurozentrische Prägung zu bedauern. In dieser Hinsicht verlangt der vorliegende Entwurf von den zukünftigen Lehrern konstitutiv weniger als die gültigen „einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung“ (EPA 2005) von den Schülern – wenn auch 'nach Möglichkeit' und unter dem Vorbehalt länderspezifischer Regelungen –, denen die Behandlung eines außereuropäischen Kulturraums abverlangt wird.⁶ Aus dem gleichen Gesichtspunkt heraus ist das Fehlen jeglicher Verpflichtung auf irgendeine Beschäftigung mit gesellschaftlicher Vielfalt (soziale, kulturelle, sprachliche, geschlechtliche Heterogenität sowohl in der Geschichte als auch in ihrer Bedeutung für historisches Lernen) eigentlich problematisch.⁷

In dieser Hinsicht ist das Fehlen jeglicher Forderung, die Theorien, Ansätze, Frage- und und Forschungskonzeptionen des Faches selbst zum Gegenstand zu machen, ein weiterer Ausweis eines äußerst problematischen Verständnisses von Fach und fachlichem schulischen Lernen. Nicht nur sollen offenkundig für

⁶KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005): "Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte. Beschluss vom 10.2.2005. Online unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf (gelesen 24.5.2005), S. 4.

⁷Verwiesen sei hier darauf, dass etwa in Hamburg die Beschäftigung mit Heterogenität (Globales Lernen, Interkulturelles Lernen, Sexualerziehung) als „Aufgabengebiet“ allen Fächern in der Schule aufgegeben (Vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT (2004): *Bildungsplan Achtstufiges Gymnasium. Sekundarstufe I. Rahmenplan Aufgabengebiete*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. <Online: http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy8/AGG_Gy8.pdf>) und folgerichtig in Form von „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ als „prioritäres [Querschnitts-]Thema“ in der Lehrerbildung aller Fächer sowohl in den Fachwissenschaften als auch der Erziehungswissenschaft und den Didaktiken zu behandeln ist (FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; SENAT (2006): *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. <Online: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/06-02-28-DRS-Lehrerbildung.3.pdf>>, S. 2, 4ff). Dass „Ungleichheiten“ auch in der Fachwissenschaft eine Rolle spielen, verdeutlicht (hoffentlich) der diesjährige Historikertag.

Schule die Ergebnisse der fachlichen Forschung unabhängig von den Prämissen, Fragestellungen, methodischen Konzeptionen ihrer Gewinnung als quasi objektive und unbefragbare Wissensbestände gelten, für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer scheint sogar die Fähigkeit, diese methodischen und konzeptionellen Voraussetzungen wissenschaftlich gewonnenen historischen Wissens zu reflektieren entweder nicht für nötig befunden zu werden. Es fehlt also sowohl unter den Kompetenzen wie unter den Studieninhalten der wichtige Hinweis auf die theoretischen Grundlagen des Faches und seine Strukturierung, auf die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit Sektoren, Ansätzen, Theorien und „Schulen“ und die Fähigkeit, dieses Wissen bei der Reflexion historischer Kenntnisse zu nutzen.

Insgesamt ist die Aufzählung der Studieninhalte noch viel zu positivistisch gedacht. Dass und wie diese historischen Gegenstände zu Themen historischen Denkens werden, auf Grund welcher gegenwärtiger Problemlage und Interessen sie für die Schülerinnen und Schüler orientierungsrelevant werden, und mit welchem didaktisch informiertem Blickwinkel sie daher für Lehramtsanwärter zu studieren wären, wird nicht deutlich.

Die Studieninhalte zum Themenbereich "Geschichtsdidaktik" sind ihrerseits der modernen Geschichtsdidaktik insofern nicht angemessen, als sie offenkundig grundlegend von Prozessen der *Ver-* oder gar *Übermittlung* feststehender Wissens- und Deutungsbestände an die Schülerinnen und Schüler ausgehen, und somit einem veralteten Lernbegriff folgen. Sowohl aus der erziehungswissenschaftlichen wie auch aus der geschichtsdidaktischen und -theoretischen Debatte der letzten Jahre müsste die Konsequenz gezogen werden, dass zwar Geschichtswissen vermittelt werden kann, dieses aber solange afunktional bleibt, wie es deklaratives Wissen bleibt; Geschichtsbewusstsein aber im Sinne eines Komplexes von Wahrnehmungen, Deutungen und Erwartungen, von Einsichten und Fähigkeiten aber kann – entgegen der Formulierung im Entwurf – nicht "vermittelt" werden, sondern muss vom einzelnen Lernenden aktiv aufgebaut, konstruiert werden. Ein derartiger Lernbegriff verlangt aber von den Lehrkräften andere Wissensbestände und Fähigkeiten als nur die Kenntnis effektiver Vermittlungsstrategien.

Die vorliegende Aufteilung der Studieninhalte verkennt oder verdeckt somit, dass didaktische Kompetenz mehr umfasst als die Fähigkeit, Lernprozesse zu planen, durchzuführen und zu analysieren, sondern dass sie grundlegende Fähigkeiten der Reflexion über die Funktion und die Möglichkeiten historischen Denkens und Erkennens umfasst. Neben den in der Vorlage unter „Geschichtsdidaktik“ aufgeführten Studieninhalten müsste daher – Fachwissenschaft sowie Didaktik umgreifend bzw. miteinander verbindend – die Anforderung aufgeführt werden, dass die Studierenden über belastbare Konzepte und Begriffe zum Gegenstand „Geschichte“ und seiner individuellen und kollektiven Funktion, zu erkenntnistheoretischen Problemen verfügen sollen, speziell aber zum Konzept "Geschichtsbewusstsein", zum Narrativitätskonzept, zu Kompetenzen historischen Denkens (Kompetenzmodelle mit Bereichen und Niveaus), zur Diagnostik historischer Kompetenzen und Fähigkeiten.

Auf der anderen Seite erscheint die Formulierung „Prozesse und Medien der Vermittlung von Geschichtswissen und Geschichtsbewusstsein“ zu allgemein. Hier wären auch in pragmatischer Hinsicht konkretere Formulierungen wünschenswert, wie etwa „Methoden und Medien institutionellen historischen Lernens“, aber auch – dieser Aspekt fehlt ebenfalls – „Konzepte und Methoden der Diagnostik historischer Kompetenz und der Leistungsüberprüfung“ und ähnliche Formulierungen.

4 Alternativformulierungen

Im Rahmen dieses Kommentars kann und soll kein vollständiger Alternativentwurf geliefert werden. Die folgenden Formulierungen greifen auch (noch) nicht die Sprachform und das tabellarische Layout der fächerübergreifend vereinheitlichten Vorlage auf. Sie streben keine Vollständigkeit an (sind an vielen Stellen auch noch weiter ausdifferenzieren), sondern sollen an einigen wenigen Beispielen die Richtung aufzeigen, in der unseres Erachtens bei einer Überarbeitung der Vorlage zu denken ist. Auch dies können nur erste Anregungen für eine breitere Diskussion sein.

4.1 Fachspezifische Kompetenzen

- Die Studienabsolventinnen und -absolventen der ersten Phase eines Lehramtsstudiengangs mit dem Fach Geschichte

- verfügen über grundlegende Kompetenzen des historischen Denkens auf elaboriertem Niveau,⁸ d.h.,
 - sie sind in der Lage, Fragen an Vergangenheit und Geschichte zu formulieren – u.a. aus gegenwärtigen eigenen und fremden (gesellschaftliche) Orientierungsbedürfnissen und Problemlagen heraus – und dabei gesellschaftlich anschlussfähige Konzepte und Begriffe zu benutzen, deren Extension und Intension sowie politische Bedeutung sie kritisch reflektieren können;
 - sie können grundsätzlich den Prozess der fachwissenschaftlichen Erstellung historischen Wissens skizzieren und nachvollziehen, an begrenzten ausgewählten Beispielen auch selbst durchführen, und die Ergebnisse derartiger Forschungsarbeit hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit und gesellschaftlichen Relevanz reflektieren.
 - sie können wesentliche bei der historischen Forschungsarbeit verwendete Methoden und Arbeitstechniken sowie die ihnen zu Grunde liegenden erkenntnistheoretischen Prämissen erläutern und partiell selbst anwenden sowie reflektieren.
 - sie sind in der Lage, ihnen und den Schülerinnen und Schülern in außerschulischen Alltag wie in der Schule begegnende historische Aussagen und Darstellungen unter Rückgriff auf eingeführte Einteilungen (etwa nach Gattungen, Sinnbildungsstrukturen, Triftigkeitskriterien usw.) zu analysieren (u.a. auf ihre jeweiligen Entstehungsbedingungen, Kommunikationslogiken und -absichten) und ihren Gegenwartsbezug selbstständig zu formulieren.
 - sie sind in der Lage, in der eigenen Gesellschaft und in wesentlichen Teilgesellschaften (Subkulturen) verwendete Konzepte zur Strukturierung und Kommunikation historischen Wissens korrekt anzuwenden und kritisch zu reflektieren.
- verfügen über grundlegendes Wissen über und mehrere wissenschaftliche und gesellschaftlich wirksame Theorien zu Funktionen und Verwendungsweisen historischen Wissens in der Gesellschaft. Sie verfügen über einen reflektierten Begriff historischer Bildung resp. des Bildungsbeitrages des Faches Geschichte,
 - verfügen über das in der narrativistischen Geschichtstheorie zentrale Konzept der Herstellung von Vorstellungen über den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Zeiten,
 - kennen Konzepte der Herstellung sozialer Kohärenz und Identität durch Herstellung gemeinsamer Geschichtsauffassungen,
 - können vergangene und aktuelle Diskussionen und Bestimmungen über den Bildungswert des Faches sowie Ziele und Inhalte historischen Lernens mit- und nachvollziehen und ein eigenes Urteil zu diesen Fragen begründen.
- verfügen über einen wissenschaftlich fundierten, reflektierten und differenzierten Begriff der Gegenstände „Geschichte“, „Vergangenheit“ und „Historisches Denken“;
- verfügen über wissenschaftlich fundierte Konzepte zur Beschreibung und Kategorisierung menschlicher Lernprozesse und ihrer Bedingungen und Formen, d.h. sie
 - verfügen über mehrere theoretisch abgesicherte Lernbegriffe (etwa: Lernen als Informationsaneignung, Nachahmungslernen, Lernen als Verhaltensänderung; Lernen als aktiver Aufbau sinnhafter Vorstellungen über Wirklichkeit; ...) und sind in der Lage, mit ihrer Hilfe historisches Lernen zu planen und zu analysieren;

⁸Hier wird aus pragmatischen Gründen die Terminologie eines (unseres eigenen) Kompetenzmodells zu Grunde gelegt; dies soll keine Festlegung bedeuten; vielmehr muss es zu den (allerdings an anderer Stelle aufzulistenden) Kompetenzen der zukünftigen Geschichtslehrerinnen und -lehrer gehören, die verschiedenen Kompetenzmodelle und Theorien historischen Denkens zu vergleichen, ihre Überschneidungen und Spezifika zu reflektieren und für das eigene geschichtsdidaktische Denken nutzbar zu machen. Allerdings ist zu beachten, dass die Kompetenzmodelle zur Zeit nur partiell ineinander überführbar sind und ihnen ebenfalls durchaus partiell unterschiedliche Vorstellungen historischen Lernens zu Grunde liegen. Vgl. zu unserem Kompetenzmodell KÖRBER, ANDREAS; SCHREIBER, WALTRAUD; SCHÖNER, ALEXANDER (Hrsg.; 2007): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 2), darin auch ein Überblick über weitere Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik. Der Tagungsband der Zweijahrestagung 2007 der Konferenz für Geschichtsdidaktik wird ebenfalls einige der gängigen Kompetenzmodelle in der Anwendung auf das Arbeitsfeld des historischen Lernens im Museum vorstellen.

- verfügen über wissenschaftlich fundiertes theoretisches und empirisches Wissen über Formen historischen Denkens und über die Fähigkeit, Niveaus historischer Denkfähigkeiten bei Lernenden unter Rückgriff auf wissenschaftliche Konzepte zu diagnostizieren, d.h. sie
 - verfügen über ein Konzept der Unterscheidung unterschiedlicher Kenntnis- und Fähigkeitsstände (bzw. „Kompetenzniveaus“);
 - sind in der Lage, Verfahren der Kompetenzdiagnostik (Feststellung der Verfügung über bestimmte Niveaus konkreter Kompetenzen) und der Leistungsmessung begründet für spezifische Zwecke auszuwählen und auf die jeweilige Lerngruppe und den Gegenstand hin auszuarbeiten;
- verfügen über die Fähigkeit, gesellschaftliche Bedingungen institutionalisierter wie informeller Prozesse historischen Lernens zu analysieren und auf ihrer Basis konkrete Lernprozesse zu planen; d.h., sie können
 - gegebene historische Gegenstände unter Rückgriff auf anerkannte Konzepte und auf eigene Beurteilungen der Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler didaktisch analysieren,
 - zu gegebenen oder selbst diagnostizierten Lernnotwendigkeiten und -bedürfnissen historische Gegenstände auswählen und didaktisch-methodisch strukturieren;
- Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die in der Gesellschaft wie in der Fachwissenschaft einschlägigen und verbreiteten Strukturierungs- und Gegenstandsbegriffe und können diese zur eigenständigen Erweiterung ihres eigenen historischen Fachwissens nutzen.
- Sie sind in der Lage, die in Fachwissenschaft wie außerwissenschaftlich verbreiteten Medien historischer Kommunikation kritisch zu nutzen.

4.2 Studieninhalte

Verfügen über

- Epistemologische und gegenstandsstrukturierende Konzepte, z.B.
 - ein grundlegendes Verständnis von Geschichte als eines narrativ verfassten Wissens über Vergangenes, das (u.a.) zur Orientierung in der Gegenwart und Zukunft dient
 - „Quelle“, „Darstellung“, „Tradition“, „Überrest“, „Dokument“, „Monument“
 - ein reflektiertes Konzept spezifisch historischer Objektivität und ihrer Sicherung (Wahrheit, Objektivität, Trifftigkeiten)
 - Medien und Gattungen
 - Periodisierungen, Epocheneinteilungen
 - einen wissenschaftlich fundierten Überblick über Sektoren und Ansätze der Geschichtswissenschaft samt der Fähigkeit, ihre jeweiligen Prämissen und Erkenntnismöglichkeiten zu reflektieren und auf eigene Fragestellungen zu beziehen.
- Erkenntnistheorie, Methoden und Arbeitsweisen
 - Re-Konstruktion historischer Zusammenhänge auf der Basis eigener quellengestützter Forschung an begrenzten Fachgebieten
 - De-Konstruktion historischer Darstellungen und Argumentationen zu breiteren Themenspektren
- Orientierungswissen
 - Kenntnis mehrerer gängiger Periodisierungen der europäischen Geschichte (incl. Kunstgeschichte und geschichtskulturell verwendeter) samt den ihnen zu Grunde liegenden Kriterien und Perspektiven und ihren Problemen.
 - Kenntnis der wichtigsten Charakteristika der durch derartige Periodisierungen konstituierten Epochen in jeweils mehreren Sektoren
 - Kenntnis der wesentlichen Sektoren und Teildisziplinen der aktuellen Geschichtswissenschaft samt ihren Prämissen und Fragestellungen;

- Kenntnis der wichtigsten Formen und Prozesse historischer Überlieferung und Tradierung (wissenschaftlich wie erinnerungs- und geschichtskulturell) samt ihrer Charakteristiken und Wirkungsweisen.

5 Literatur

- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT (2004): *Bildungsplan Achtstufiges Gymnasium. Sekundarstufe I. Rahmenplan Aufgabengebiete*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. <Online: http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy8/AGG_Gy8.pdf>.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; SENAT (2006): *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. <Online: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/06-02-28-DRS-Lehrerbildung.3.pdf>>.
- HAMMANN, MARCUS (2004): "Kompetenzentwicklungsmodelle." In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 57; 4; S. 196-203.
- HAMMANN, MARCUS (2006): "Kompetenzförderung und Aufgabenentwicklung." In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 59; 2; S. 85-95.
- KÖRBER, ANDREAS; SCHREIBER, WALTRAUD; SCHÖNER, ALEXANDER (Hrsg.; 2007): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 2).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005): "Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte. Beschluss vom 10.2.2005. Online unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf (gelesen 24.5.2005).
- SABROW, MARTIN (2005): "Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik." In: *Zeithistorische Forschungen* 2; 2; S. 268-273.
- SCHÖNEMANN, BERND (2007): "Zum Stand der Disziplin." In: SCHÖNEMANN, BERND; VOIT, HARTMUT (Hrsg.; 2007): *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven (clone)*. 1. Aufl. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik; 22), S. 11-20.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG, BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT (2004): *Bildungsplan Achtstufiges Gymnasium. Sekundarstufe I. Rahmenplan Aufgabengebiete*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. <Online: http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy8/AGG_Gy8.pdf>.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; SENAT (2006): *Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. <Online: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/06-02-28-DRS-Lehrerbildung.3.pdf>>.
- HAMMANN, MARCUS (2004): "Kompetenzentwicklungsmodelle." In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 57; 4; S. 196-203.
- HAMMANN, MARCUS (2006): "Kompetenzförderung und Aufgabenentwicklung." In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 59; 2; S. 85-95.
- KÖRBER, ANDREAS; SCHREIBER, WALTRAUD; SCHÖNER, ALEXANDER (Hrsg.; 2007): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung; 2).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005): "Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte. Beschluss vom 10.2.2005. Online unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf (gelesen 24.5.2005).
- SABROW, MARTIN (2005): "Nach dem Pyrrhussieg. Bemerkungen zur Zeitgeschichte der Geschichtsdidaktik." In: *Zeithistorische Forschungen* 2; 2; S. 268-273.
- SCHÖNEMANN, BERND (2007): "Zum Stand der Disziplin." In: SCHÖNEMANN, BERND; VOIT, HARTMUT (Hrsg.; 2007): *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven (clone)*. 1. Aufl. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik; 22), S. 11-20.