Zur aktuellen Diskussion über Konzepte in der politischen Bildung

POLIS-Redaktion

Mittlerweile ist es zehn Jahre her, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) die „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" („Klieme-Expertise") veröffentlichte, in Auftrag gegeben infolge des „PISA-Schocks" beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung vom BMfBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003), um den konzeptionellen Rahmen für die Einführung von Bildungsstandards und damit die Umsteuerung des Bildungssystems auf die sog. „Output-Orientierung" abzustecken. Die Expertise trug allerdings nur bedingt dazu bei, den Kompetenzbegriff, der von nun an zum neuen Steuerungsmodus erhoben wurde, für den schulischen Verwendungszusammenhang eindeutig zu klären. Seither versteht man unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder die von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001, S. 27f., zit. n. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 21). Dieser überfachliche Kompetenzbegriff, der auf den Lernpsychologen Franz E. Weinert zurückgeht, wurde in der Expertise auf die schulische Fächerstruktur bezogen und sollte auf diese Weise die Fachlichkeit der Kompetenzen und Standards begründen. Bildungsstandards sollten demnach die „Kernideen", die „grundlegenden Begriffsvorstellungen (...), die damit verbundenen Denkoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen" (ebda., S. 26) der einzelnen Fächer herausarbeiten.

Es dauerte nur ein Jahr, bis die KMK bundesweit einheitliche Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache für den Hauptschul- und den Mittleren Bildungsabschluss sowie den Primarbereich verabschiedete, die dann mit Beginn des Schuljahres 2005/06 verbindlich in den Bundesländern eingeführt wurden. Die Fachdidaktiken und Fachgesellschaften der Fächer, die von den KMK-Bildungsstandards nicht betroffen waren, ergriffen ebenfalls die Initiative und legten ihrerseits Kompetenzmodelle und Bildungsstandards vor. Anzunehmen ist, dass dies aus der Motivation heraus geschah, nicht ins bildungspolitische Abseits zu geraten. Parallel dazu begannen Lehrplankommissionen in nahezu allen Bundesländern, neue „kompetenzorientierte" Bildungspläne, Rahmenpläne, Kerncurricula usw. für alle Schulfächer zu entwickeln. Auf diese Weise erreichte der Kompetenzbegriff schließlich auch die Lehrerschaft in den Schulen, die fortan kompetenzorientiert und standardbasiert unterrichten sollte, ohne dass man ihr die theoretische und didaktische Basis dieses Unterrichts hinreichend dargelegt hatte. Erschwerend kam und kommt hinzu, dass es innerhalb der meisten Fachdidaktiken keinen Konsens über die Kompetenzmodelle und Standards gibt. Die Kollegien in den Schulen stehen vor der Frage, wie sich der „Paradigmenwechsel", von dem die KMK sehr schnell sprach, konkret auf ihren Unterricht auswirkt. Praxistaugliche Vorstellungen fehlen nach wie vor, auch wenn es an Vorschlägen nicht mangelt.

Dies gilt auch für den Bereich der politischen Bildung. So gab es bereits 2004 erste Modelle (GPJE 2004, Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004), die zum Teil von den Lehrplankommissionen einiger Bundesländer aufgegriffen wurden. In den Folgejahren wurden verschiedene Vorschläge für Basiskonzepte der politischen Bildung unterbereitet. In jüngster Zeit schlägt die Diskussion über Kompetenzen und Standards in der politischen Bildung jedoch hohe Wellen, nachdem die Autorengruppe Georg Weißeno/Joachim

Detjen/Ingo Juchler/Peter Massing/Dagmar Richter eine Publikation mit dem Titel „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell" (2010) vorlegte, die für sich in Anspruch nahm, „erstmals ein konsensual gewonnenes konkretes Modell des Fachwissens für die Politikdidaktik und den schulischen Politikunterricht" (Klappentext) entworfen zu haben. Das Modell „strukturiert und beschreibt die Standards des Wissens (...) und erhebt den Anspruch, hinreichend konkret zu sein, um einen kompetenzorientierten Unterricht praktisch planen zu können" (ebd.).

Der erhobene Konsensanspruch wie auch die Tatsache, dass die Schrift auch von der Bundeszentrale für politische Bildung verbreitet wird, legen nahe, dass es sich hierbei um ein politikdidaktisches Standardwerk handele, welches als Anleitung für „richtigen" kompetenzorientierten Unterricht fungieren könne. Die kritische Antwort auf diesen Band veröffentlichte die „Autorengruppe Fachdidaktik" (Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander) unter dem Titel „Konzepte der Politik – eine Streitschrift" (2011). Diesem Band folgten weitere Erwiderungen und Repliken (Massing u.a. 2011; Sander 2012; Detjen u.a. 2012b) Die Autorengruppe Detjen/Massing/Richter/Weißeno (nun allerdings ohne Ingo Juchler) veröffentlichte wiederum 2012 eine weitere Schrift unter dem Titel „Politikkompetenz – ein Modell", die ebenfalls auf heftige Kritik stieß (vgl. die Rezension von G. Himmelmann in POLIS 2/2013, S. 33).

Die POLIS-Redaktion hat diese Debatte um Standards und Kompetenzen für den Politikunterricht von Anbeginn kritisch verfolgt. Wir haben uns dabei gefragt, welchen Nutzen die Praktiker und Praktikerinnen in der Schule und in der außerschulischen politischen Bildung aus dieser Kontroverse ziehen können. Bleiben sie womöglich ratlos zurück? Bewusst haben wir darauf verzichtet, die jeweiligen Positionen in der POLIS zu dokumentieren oder zu referieren. Wir haben uns vielmehr dazu entschieden, Wolfgang Sander einerseits und der Autorengruppe um Georg Weißeno andererseits einige grundlegende Fragen zu den jeweiligen Konzeptionen zu stellen, die sich unmittelbar aus der Kontroverse ergeben. Wolfgang Sander ist dieser Einladung dankenswerter Weise nachgekommen und war bereit, die gestellten Fragen in einem eigens für dieses Heft vorgelegten Beitrag zu beantworten. Die Autorengruppe um Georg Weißeno hat dies jedoch mit der Begründung abgelehnt, der vorgegebene Rahmen müsse unweigerlich zu einer Verkürzung der eigenen Position führen. Außerdem könne man diese an vielen anderen Stellen nachlesen.

Wir bedauern außerordentlich, dass die Autorengruppe um Georg Weißeno sich nicht in der Lage sieht, den POLIS-Leserinnen und -Lesern ihre grundlegenden Positionen in Kürze vorzustellen und ihnen eine Einordnung und Beurteilung zu ermöglichen. Dies ist umso unverständlicher, als unsere Leserschaft nahezu ausschließlich in der Praxis der politischen Bildung tätig ist und ein Dialog zwischen Theorie und Praxis angesichts der aktuellen Anforderungen, die an die Kollegien in den Schulen gestellt werden, nötiger ist denn je. Die Autorengruppe um Georg Weißeno muss sich der Frage stellen, ob sie überhaupt an Reaktionen von Praktikern und Praktikerinnen interessiert ist oder ob es ihr um eine rein akademische Kontroverse geht.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts. 2011.

Behrmann, G. C.; Grammes, T.; Reinhardt, S.: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H. -E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen - im Auftrag der KMK. Weinheim, Basel 2004, S. 322-406.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003.

Detjen, J. u.a.: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden 2012(a).

Detjen, J. u.a.: Unterricht – Wissen – Fehlkonzepte. Eine Replik auf Wolfgang Sanders Replik zu den Konzepten der Politik. In: politische bildung, 45. Jg., Heft 2(2012), S. 152-159 (b).

GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts. 2004.

Massing, P. u.a. „Konzepte der Politik" – Eine Antwort auf die Kritikergruppe. In: politische bildung, 44. Jg., Heft 3 (2011), S. 134-143.

Sander, W.: Konzepte in der politischen Bildung – eine Replik zum Streit über Wissen. In: politische bildung, 44. Jg., Heft 4 (2011), S. 154-159.

Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl., Weinheim, Basel 2001, S. 17-31.

Weißeno, G. u.a.: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.

Bildung durch Politikunterricht

Positionen zu aktuellen Kontroversen im Fach – Antworten auf Fragen der POLIS-Redaktion

Wolfgang Sander

1. Wann gilt Ihrem Grundverständnis nach ein Mensch als politisch gebildet?

Die Frage verführt dazu, Wunschlisten an Lehr- und Lernbarem zu erstellen – mit denen aber das Konzept der „Bildung" schon verfehlt wäre (vgl. auch unten zu Frage 4). Vielleicht schützt vor dieser Gefahr das vielzitierte Bonmot „Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat, was man gelernt hat" (Heisenberg 1973, S. 106; auch dem Earl of Halifax, 1633–1695, zugeschrieben). Das Konzept der „Bildung" bezieht sich nicht auf eine Summe an Wissen, sondern auf ein bestimmtes Verhältnis des Einzelnen zur Welt; das der politischen Bildung folglich auf ein bestimmtes Verhältnis zum Politischen als Dimension der Welt des Menschen. „Bestimmt" meint hierbei vor allem: reflektiert, mit begründetem Verstehen, aber auch offen für neue Er-

fahrung und neue Erkenntnis, wissend um das unvermeidliche Nicht-Wissen und dennoch in der Lage zu entscheiden, verbunden mit dem Mut, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen.

Politisch gebildet zu sein würde hiernach bedeuten, ein solches Verhältnis zum Politischen gefunden haben. Der politisch gebildete Mensch ist politisch mündig. Er ist nicht nur politisch sozialisiert, also durch absichtsvolle und unabsichtliche Einwirkungen anderer in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter zum Teil einer gesellschaftlich-politischen Ordnung geworden. Er nimmt vielmehr den Bereich des „Zwischen", in dem nach Hannah Arendt im wechselseitigen Kontakt der durch ihre Pluralität gekennzeichneten Menschen das Politische entsteht (vgl. dazu auch Oeftering 2013) und sich der Mensch nach Aristoteles als zoon politikon konstituiert, als Feld für Erfahrung und verantwortliches Urteilen und Handeln bewusst für sich an. Dies muss nicht in Permanenz in den Rollen dauerhaft engagierter Freizeit- oder Berufspolitiker der Fall sein, aber doch im Bewusstsein dafür, dass das Politische ein Teil des menschlichen Lebens ist, in dem auch die Zurückhaltung vieler Einzelner eine faktische Wirkung erzeugt und in dem andererseits jederzeit die Möglichkeit besteht, vom Zuschauer zum aktiv Handelnden zu werden. Der politisch gebildete Mensch verfügt über das nötige Rüstzeug an Wissen und Fähigkeiten für einen solchen Rollenwechsel; oder zumindest über die Fähigkeit, sich fehlendes Rüstzeug für den gewählten Anlass kurzfristig anzueignen.

Zu diesem Rüstzeug gehören auch politische Urteils- und Handlungsfähigkeit. Es ist deshalb abwegig, Kompetenzorientierung in einen Gegensatz zu Bildung zu bringen, wie es bei Detjen et al. geschieht, die den Bildungsbegriff nur noch als Abgrenzungsvokabel benutzen (Detjen et al. 2012, S. 9ff.). Kognitionspsychologie, Reduktion auf kognitives Lernen, standardisierte Messung und Testung von Wissen – diese Alternative, die Weißeno et al. (2010) bzw. Detjen et al. (2012) zur Bildungstheorie anbieten, trivialisiert die Aufgaben des Unterrichts in der politischen Bildung, ganz abgesehen davon, dass sie auch nach den eigenen Kriterien der Autoren nicht funktioniert (Sander 2013b, S. 117ff.). Zwar kann man sich nur bilden in der Auseinandersetzung mit Ausschnitten aus der Welt, in unserem Fall also in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Problemen. Aber „politische Bildung" im Sinne einer intendierten Wirkung dieser Auseinandersetzung ist nicht sozial- oder unterrichtstechnologisch herstellbar, schon gar nicht durch das Lernen dutzender von Fachbegriffen in einem instruktionsorientierten Unterricht, wie bei Weißeno et al. 2010 vorgeschlagen (zur Kritik vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

2. Was kennzeichnet guten Politikunterricht?

Guter Politikunterricht berührt die Schülerinnen und Schüler in ihrem persönlichen Weltverstehen. Er erschließt den Adressaten das Politische als ein Feld für eigenständiges Denken, Urteilen und Handeln. In einem guten Politikunterricht sollten möglichst alle Schülerinnen und Schüler bei möglichst jedem Lernvorhaben einen neuen Impuls erhalten – eine interessante Informationen, eine offene Frage, einen neuen Denkanstoß, eine relevante Erkenntnis, einen nachhaltigen Eindruck –, der ihr persönliches Verständnis von Politik ein kleines Stück weit verbessern kann.

Ein solcher Unterricht vermittelt selbstverständlich auch Wissen. Entscheidend ist aber, dass er dabei die Vorstellungen erreicht, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich tatsächlich reale Politik erklären. Deshalb sollte es im Bereich des Wissens vorrangig um konzeptuelles Wissen gehen, das auch die Ebene grundlegender Vorstellungsbereiche berührt, die heute in der Didaktik meist als „Basiskonzepte" bezeichnet werden.

Allerdings muss sich der Politikunterricht vor der Illusion hüten, er könne eine Art Konzentrat sicheren Wissens aus den Sozialwissenschaften oder zumindest aus der Politikwissenschaft vermitteln, auf dessen Grundlage dann treffsichere politische Urteile gefällt werden können. Politische Urteile werden immer unter Bedingungen unsicheren Wissens gefällt, denn bei vollständigem und sicherem Wissen gäbe es nichts zu beurteilen.

3. Muss politische Bildung einen weiteren Professionalisierungsschub erfahren – und wenn ja, in welche Richtung?

„Schub" klingt mir ein wenig zu technisch, aber gibt tatsächlich vielfach zu beobachtende Mängel in der Professionalität des Politikunterrichts. Hier kann nun keine Bilanz der schon seit den 1990er-Jahren recht intensiv geführten Diskussion über Professionalität in der politischen Bildung gezogen werden. Aktuell erscheinen mir vor allem die beiden folgenden Aspekte aus der aktuellen didaktischen Diskussion für eine weitere Professionalisierung der politischen Bildung als bedeutsam:

Die Passung des Unterrichts zu vorhandenen Schülervorstellungen über Politik: Es gibt in der Praxis noch wenig Erfahrung und Routinen mit Diagnostik von Schülerkonzepten im Politikunterricht (und zwar nicht im Sinne einer defizitorientierten Wissenstestung, sondern als pädagogisch gedachte Vorstellungsdiagnostik) und der Abstimmung von Lernangeboten auf diese bereits vorhandenen Vorstellungen in der Lerngruppe. Inzwischen liegen allerdings zur Diagnostik erste Konzepte (Füchter 2010) und Forschungen (Mosch 2013) vor.

Das Verhältnis von Fachlichkeit und Interdisziplinarität: Die Kompetenzorientierung wurde in Deutschland nach PISA als rein fachliches Prinzip ausgelegt, was zu teilweise kuriosen Abgrenzungsversuchen und, so bei Weißeno et al. 2010 und Detjen et al. 2012, zu überzogenen fachlichen Reduktionismen geführt hat. Faktisch hat sich gezeigt, dass dieses Postulat einer konsequenten Fachbezogenheit von Kompetenzen nicht durchzuhalten ist; im Gegenteil zeigen sich bei entsprechenden Versuchen vielfältige Überschneidungen mit Nachbarfächern (Sander 2013b). Gleichzeitig haben sich in vielen Bundesländern im Zuge der Bildung neuer Schulformen neue integrative Fächer etabliert, die den gesamten Bereich der Gesellschaftswissenschaften umfassen. Unter dem Aspekt der Professionalität stellt sich damit die Aufgabe, die fachlichen Perspektiven einzelner Fächer (Politische Bildung, Geschichte, Geographie) zugleich als Beitrag zum Profil der Gesellschaftswissenschaften insgesamt zu

denken und dies auch in konkrete interdisziplinäre Kooperation umzusetzen (Juchler 2010, S. 46ff.; Sander 2010).

4. Welcher Bildungsbegriff liegt Ihrem Kompetenzmodell zugrunde?

Wer über Bildung sprechen will, muss zu Wilhelm von Humboldt zurückgehen. Für Humboldt war Bildung die „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt", und zwar „zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung". Bildungsangebote bringen den einzelnen Menschen auf vielfältige Weise mit der Welt in Verbindung, was es ihm erlaubt, in der Vielfalt dieser Zugangsweisen den Weg zu finden, wie er seine Möglichkeit so entfalten kann, dass er „durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen" in seiner Person dem Menschsein einen „so grossen Inhalt, als möglich" gibt. Für Humboldt war dies von den Ergebnissen her betrachtet alles andere als ein Einheitsprogramm, denn „es ist selbst damit noch wenig geschehen, wenn man nicht zugleich auf die Verschiedenheit der Köpfe, auf die Mannigfaltigkeit der Weise Rücksicht nimmt, wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt." (Humboldt 1903, 34 ff.) Bildung ist hierbei Selbstweck, weil der Mensch für Humboldt in der Tradition Kants nicht Mittel, sondern Zweck ist.

Auch jenseits der Besonderheiten des deutschen Idealismus hat dieser Ansatz nichts von seiner Aktualität verloren. Gewiss braucht er heute eine andere Fundierung in den modernen Wissenschaften; ich sehe den Ansatz dafür im Konstruktivismus, der wie keine andere heutige Wissens- und Erkenntnistheorie eine Brücke zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften bildet (Sander 2009).

Humboldts Bildungstheorie ist heute vielleicht nirgendwo so präsent wie in den amerikanischen Eliteuniversitäten. Einer der brillantesten Beiträge zu einer Re-Aktualisierung des Humboldtschen Bildungsdenkens ist die Begrüßungsansprache des Soziologen Andrew Abbott an die Erstsemester der University of Chicago: „You are not little birdies sitting in the nest with your mouths open to receive half-digested worms of knowledge regurgitated by the faculty. Education is not about content. It is not even about skills. It is a habit or stance of mind. It is not something you have. It is something that you are." (Abbott 2007, 16) Politische Mündigkeit verstehe ich in diesem Sinn als etwas, das Menschen in ihrem Leben repräsentieren können, als republikanischen Habitus. Politische Bildung kann diese Mündigkeit fördern, indem sie zur Freiheit anstiftet sowie jenes Wissen vermittelt und mit politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit auch jene Kompetenzen fördert, die es Menschen ermöglichen, als mündige Bürger von ihren politischen Rechten Gebrauch zu machen (Sander 2013a).

5. Von welchem Demokratieverständnis gehen Sie aus? Ist es eher systemisch oder lebensweltorientiert?

Da ich annehme, dass ich hier nicht als Bürger, sondern als Fachdidaktiker gefragt bin: von keinem bestimmten. Demokratieverständnisse sind bekanntlich ein kontroverses Feld in der politischen Theorie wie in der politischen Praxis. Politische Bildung kann mit dieser Situation nach dem Beutelsbacher Konsens und gemäß der Leitidee der politischen Mündigkeit nur so umgehen, dass sie sich in pluralistischer Weise auf die Vielfalt (republikanischer, liberaler, sozialer, kommunitaristischer, partizipatorischer ...) Demokratietheorien bezieht und diese vor dem Hintergrund konkreter Lerngruppen in angemessener Weise repräsentiert. Es ist daher ebenso problematisch, „Demokratie" mit „Partizipation" in allen Lebenslagen gleichzusetzen und auf diese Vorabfestlegung Konzepte schulischer Demokratieerziehung zu gründen (wie es teilweise in „demokratiepädagogischen" Ansätzen der Fall ist), wie es untragbar ist, die z.B. bei Habermas zu findende Vorstellung, „Demokratie ermögliche dem Einzelnen Selbstbestimmung", zum „Fehlkonzept" zu erklären, wie es Weißeno et al. tun (2010, S. 63). Ob Demokratie eher systemisch oder lebensweltlich verstanden werden sollte, ist eine Entscheidung, die die Schülerinnen und Schüler nach einer kontroversen Auseinandersetzung mit dieser Frage je für sich selbst zu treffen haben. Es wäre ein Mangel an Professionalität und ein Ausdruck von Bevormundung, wenn Fachdidaktiker oder Lehrer meinten, eine solche Entscheidung nach ihren persönlichen politischen Präferenzen stellvertretend für die Lernenden treffen zu sollen. ◆

Literatur

Abbott, A.: „Welcome to the University of Chicago". Supplement zu Forschung & Lehre 8/2007.

Autorengruppe Fachdidaktik: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts. 2011.

Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G.: Politikkompetenz – ein Modell. Schwalbach/Ts. 2012.

Füchter, A.: Diagnostik und Förderung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Immenhausen 2010.

Heisenberg, W.: Schritte über Grenzen. München 1973.

Humboldt, W. v.: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Ders.: Werke 1, 1785-1795, Hrsg. von A. Leitzmann, Berlin 1903, hier zit. nach: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim 1986.

Juchler, I. (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2010

Mosch, M.: Diagnostikmethoden in der politischen Bildung. Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen. Gießen, Online unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/ (2013).

Oeftering, T.: Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts. 2013.

Sander, W.: Bildung und Perspektivität. In: Erwägen – Wissen – Ethik 2/2009

Sander, W.: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: kursiv – Journal für politische Bildung 1/2010

Sander, W.: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts. 2013 (a).

Sander, W.: Die Kompetenzblase. Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 1/2013 (b).

Weißeno, G. / Detjen, J. / Juchler, I. / Massing, P. / Richter, D.: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts. 2010