

## FORUM

---

Wolfgang Sander ist Professor am Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen.



■ **Wolfgang Sander**

### Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung

#### Zur Einführung: die „Blase“ der Lernzielorientierung

In der Wirtschaftstheorie wird von einer „Blase“ gesprochen, wenn in einer Marktsituation die Preise eines Handelsgutes „über eine längere Zeitspanne hinweg deutlich über dem inneren Wert liegen. Innerhalb der bestehenden Spekulationsblase wird der Abstand zwischen dem Marktpreis und dem inneren Wert immer größer. ... Die Marktteilnehmer selbst verursachen die Kursexplosion, weil sie nicht mehr so sehr auf die fundamentalen Daten des Unternehmens achten, sondern fast schon blind ihr Geld investieren“ (Handelsblatt-Wirtschaftslexikon<sup>26</sup>). Solche spekulativen Blasen koppeln sich von der realen Wirtschaftsentwicklung zwar ab, ihr Platzen kann jedoch erhebliche Schäden in der Realwirtschaft auslösen.

Auch in Bildungspolitik, Bildungswissenschaften und Bildungspraxis spricht man bekanntlich gelegentlich von „Konjunktoren“ von Theorien oder programmatischen Ansätzen. Da liegt die Frage nicht fern, ob bei einer „Überhitzung“ solcher Konjunktoren nicht auch die Metapher einer entstehenden „Blase“ eine gewisse Berechtigung

---

26 [www.handelsblatt.com/wirtschaftslexikon/?sw=blase&sw-startswith=&ci=0&p3693446=1](http://www.handelsblatt.com/wirtschaftslexikon/?sw=blase&sw-startswith=&ci=0&p3693446=1), 12.2.2013.

besitzt, selbst wenn die metaphorische Übertragung solcher Konzepte einen polemischen Anklang hat.

Geradezu ein Musterbeispiel für eine solche „Blase“ ist die Lernzielorientierung in den 1960er- und 1970er-Jahren in Deutschland. In deren schneller Durchsetzung verbanden sich unterschiedliche politische und wissenschaftliche Interessen: Als Reaktion auf den „Sputnik-Schock“ von 1957 wurde, ausgehend von den USA, in Politik und Wirtschaft auf eine Modernisierung der Schule im Sinne einer Effizienzsteigerung gedrängt; die behavioristische Psychologie sah in dem der Lernzielorientierung zugrunde gelegten Verständnis von *Lernen als Verhaltensänderung* die Chance ihrer Durchsetzung und Dominanz im Bildungswesen; die sich als „realistische Wende in der Erziehungswissenschaft“ gerade erst entwickelnde empirische pädagogische Forschung konnte sich vom Versprechen der Messbarkeit allen Lernens großen Aufschwung versprechen; Schulreformer in den pädagogischen Wissenschaften wie in reformfreudigen Kultusbürokratien, ja selbst aus dem Umfeld der 1968er-Bewegung meinten hier ein Instrument zur Überwindung der überkommenen Unterrichtskultur mit Stofforientierung und Lehrerzentrierung zu erhalten. Die beiden wohl wichtigsten Bücher für die Verbreitung dieses Ansatzes, Robert F. Magers „Lernziele und Unterricht“ und Christine Möllers „Techniken der Lernplanung“, erschienen 1965 (deutsche Übersetzung Magers) und 1969 (Mager 1965, Möller 1969). Binnen kürzester Zeit setzte sich die Lernzielorientierung mit einer Flut an Publikationen in der Erziehungswissenschaft, den Fachdidaktiken und der Bildungspolitik durch und schon Anfang der 1970er-Jahre waren die ersten neuen Lehrpläne lernzielorientiert, so beispielsweise die hauptsächlich aus anderen Gründen in politische Konflikte geratenen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in Hessen von 1972 und die Richtlinien für den Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen von 1973. Leistungssteigerung und Emanzipation, Messbarkeit und selbständiges Lernen, kognitives Lernen und weitere Lernformen (in den damaligen „Lernzieltaxonomien“ meist als affektives und psychomotorisches Lernen bezeichnet), alle diese vielfältigen und widersprüchlichen Aspekte schienen sich aufs Schönste im Paradigma der Lernzielorientierung vereinen zu lassen. Auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung setzte sich dieser Ansatz schnell durch, die lernzielorientierte Unterrichtsplanung wurde in den 1970er-Jahren zu einer prägenden Erwartung an die neue und zahlenmäßig große Generation von Referendaren.

Die Ernüchterung, das „Platzen der Blase“, folgte freilich bald. Im Zuge ihrer Durchsetzung verwandelte sich die Lernzielorientierung von einem Mittel zur Befreiung von Stoffzwängen zu einem Instrument kleinteiliger Steuerung und Kontrolle, mit dem teilweise in Minutenschritten Verhaltenserwartungen an Schüler festgelegt

werden sollten. Die Vorstellung, in Lernzielhierarchien ließen sich Systematiken der Lernentwicklung über ganze Fächer und über den Verlauf der Schulzeit hinweg konsistent beschreiben, erwies sich ebenso als Illusion wie die Messbarkeit nicht-kognitiven Lernens oder auch nur komplexer kognitiver Lernvorgänge. Für die politische Bildung zeigte Wolfgang Geiger schon 1974 in einer luziden, noch immer lesenswerten Analyse, dass und warum die ausschließliche Definition der Intentionen politischer Bildung in Form von Lernzielen prinzipiell nicht möglich ist (Geiger 1974). In den 1980er-Jahren verschwand die Lernzielorientierung wieder aus den pädagogischen und didaktischen Diskursen – und trug nicht unmaßgeblich zu dem Flurschaden aus enttäuschten Erwartungen, Resignation, Desinteresses der Politik an Bildungsfragen und zunehmender Unzufriedenheit in der Öffentlichkeit mit dem Zustand der Schulen bei, den das Versanden der Bildungsformbewegung bis zum „PISA-Schock“ hinterlassen hatte.

Nun also, als Reaktion auf diesen PISA-Schock, befindet sich das Bildungssystem in Deutschland (wie auch in anderen Ländern) inmitten der Durchsetzung der Kompetenzorientierung. Gewiss ist die Kompetenzorientierung trotz mancher Ähnlichkeiten – wie dem primären Bezug auf Lernergebnisse statt auf Inhaltsvorgaben und „Stoff“ oder der Neigung zu taxonomieähnlichen Dimensionierungen von Kompetenzen – nicht einfach eine Art Revival der Lernzielorientierung. Zu unterschiedlich sind beispielsweise die psychologischen und erkenntnistheoretischen Bezüge (Behaviorismus versus Kognitionspsychologie und Konstruktivismus) und die impliziten Vorstellungen von Lernentwicklung (Ableitung konkreter aus vorgegebenen abstrakten Lernzielen versus Aufbau von Kompetenzen auf der Basis vorhandenen Wissens und Könnens). Aber, so die in den folgenden Abschnitten erläuterte These dieses Beitrags, auch die Entwicklung der Kompetenzorientierung in Deutschland (und darüber hinaus) zeigt inzwischen Anzeichen einer „Blase“, mit allen damit verbundenen Risiken: Es zeigen sich hypertrophe, nicht einlösbare Erwartungen an diesen Ansatz. Zum erheblichen Teil sind diese Erwartungen durch Transformationen entstanden, die die Kompetenzorientierung im Zuge ihrer Durchsetzung im Bildungssystem erfährt. Zudem höhlen diese Transformationen durch Anpassung an tradierte systemische Logiken des Bildungssystems, insbesondere der Schule, die Innovationsimpulse aus, deretwegen die Kompetenzorientierung in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken so rasche Zustimmung erfahren hat. Denn dies ist tatsächlich eine Gemeinsamkeit der aktuellen Kompetenzorientierung mit der Lernzielorientierung im vorigen Jahrhundert: Ihr schneller Erfolg verdankt sich einer De-Facto-Koalition von Akteuren mit unterschiedlichen Zielen und Interessen, die sich erst bei genauerem Hinsehen und nach einer gewissen Zeit als widersprüchlich erwiesen haben.

# 1. Die schleichende Transformation: Umdeutungen der Kompetenzorientierung im Zuge ihrer Durchsetzung

## 1.1 Vom transfachlichen Konzept zum schulfachlichen Reduktionismus

Der Begriff der Kompetenz ist nicht erst mit PISA 2000 in die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Diskussion gekommen. Das Wissenschaftlerkonsortium, das die erste PISA-Studie entwickelte, nahm diesen Begriff lediglich auf, um mittels des Konstrukts von „Basiskompetenzen“ in einer Momentaufnahme bei 15-Jährigen und mit einem recht pragmatischen Zugang einige wenige zentrale Fähigkeiten zu testen, die für das erfolgreiche Zurechtfinden und Agieren in einer modernen Gesellschaft als unverzichtbar gelten können. Bekanntlich bezieht sich PISA dabei auf die Bereiche der Lesekompetenz, der mathematischen Grundbildung und der naturwissenschaftlichen Grundbildung, ergänzt – was weithin schon vergessen scheint – um die dezidiert fächerübergreifenden Kompetenzen „Selbstreguliertes Lernen“ und „Kooperation und Kommunikation“. In kluger Abwägung warnen die Verfasser vor einer Überschätzung ihres Ansatzes: „Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umriss eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern ...“ Sodann wird argumentiert, dass die „latente Struktur dieses Kerncurriculums ... jedoch nicht auf der Ebene von Themen, Fächern oder gar Problemen ... beschreibbar“ sei. Vielmehr sei es der „*reflexive* Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung“, den die Verfasser – unter explizitem Rückgriff auf Humboldt (!) – als kanonbildend für ein modernes Kerncurriculum betrachten: „In der Substanz geht es um Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität. Gegenüber diesen kanonischen Prinzipien moderner Allgemeinbildung sind Fächer und Themen variabel, nicht aber die in PISA untersuchten kulturellen Basiskompetenzen.“ Eigens wird betont, dass die Autoren „Leseverständnis als eine zentrale fächerübergreifende Kompetenz betrachten“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 21 f.).

In diesen Argumentationen zur ersten PISA-Studie wird noch deutlich, dass das Konzept der „Kompetenz“ sich keineswegs nur oder auch nur in erster Linie auf (schulische) Fächer bezieht. Tatsächlich ist der Kompetenzbegriff in den Jahrzehnten vor PISA geradezu als Gegenkonzept gegen die Verfachlichung des Lernens im Bildungssystem entwickelt worden. Noch in dem wohl inzwischen meist zitierten Text

zur Kompetenzorientierung, in dem Aufsatz, in dem Franz E. Weinert die heute im deutschsprachigen Raum gängige Definition des Kompetenzbegriffs fast en passant entwickelte, wird dies deutlich:

„Daneben gibt es natürlich auch Probleme, die inhaltsunspezifisch und im engeren Sinne fächerübergreifend sind. Ihre Bewältigung hängt in erster Linie von der Verfügbarkeit allgemeiner Problemlösestrategien ab. Die OECD hat in diesem Zusammenhang mehrfach vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenz zu ersetzen ... Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, 27 f.). Von dieser Argumentation ist in der nachfolgenden Rezeption nur der letzte Satz übrig geblieben. Es sei auch nur am Rande vermerkt, dass diese Kompetenzdefinition nur eine von mehreren möglichen und in der internationalen Diskussion gebräuchlichen ist (vgl. Delamare Le Deist/Winterton 2005).

Im Anschluss daran postuliert Weinert drei Klassen von Kompetenzen: fachliche Kompetenzen, fachübergreifende Kompetenzen und Handlungskompetenzen – mit dem Zusatz: „Es ist unbestritten, dass diese Klassen von Kompetenzen für ein gutes und erfolgreiches Leben innerhalb wie außerhalb der Schule notwendig sind“ (Weinert 2002, 28). Dieser Zusatz richtete sich bei Weinert gegen eine Geringschätzung des Fachlichen im Kompetenzbegriff; inzwischen wird man von der gegenteiligen Befürchtung sprechen müssen.

Verantwortlich für die Umdeutung der Kompetenzorientierung in einen fachbezogenen Ansatz ist in Deutschland die entsprechende Festlegung der Klieme-Expertise von 2003, mit der als Konsequenz aus PISA ein konzeptioneller Rahmen für die Einführung von Bildungsstandards entwickelt wurde. In einer verblüffenden Interpretation der oben zitierten Definition Weinerts wird die Konsequenz gezogen, die mittels Kompetenzen zu lösenden Probleme seien als „domänenspezifische“ zu verstehen: „Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind“ (Bundesministerium 2003, 21 f.). Umstandslos wird sodann der psychologische Begriff der „Domäne“ (als Wissensgebiet) auf die gegebene schulische Fächerstruktur bezogen und „Fachlichkeit“ als erstes und allem Anschein nach wichtigstes Merkmal guter kompetenzorientierter Bildungsstandards definiert (Bundesministerium 2003, 25 f.). Auf diese Weise wurde am Beginn seiner wirksamen Verbreitung im Schulsystem eine Bedeutungsverschie-

bung des Kompetenzbegriffs vorgenommen – was als Kritik überzogener Fachlichkeit begann, wird nun zur Forderung nach Abgrenzung der Fächer gegeneinander in Form von fachspezifischen Kompetenzmodellen.

Freilich erweist sich diese Forderung inzwischen als Überforderung mit zum Teil irrationalen Folgen. So wird die Konstruktion von Kompetenzmodellen strategisch benutzt, um fachpolitische Ansprüche auf Eigenfachlichkeit und Desintegration von bestehenden Fächern zu untermauern (so im Bereich der ökonomischen Bildung zur Forderung nach einem eigenen Fach „Wirtschaft“, vgl. Retzmann et al. 2010). Von den drei Kompetenzbereichen, die so bei Retzmann et al. für die ökonomische Bildung reklamiert werden (Entscheidung und Rationalität, Beziehung und Interaktion, Ordnung und System), tauchen allerdings im gleichen Jahr zwei als Basiskonzepte (Entscheidung, Ordnung), in einem Kompetenzbereich „Fachwissen“ eines Kompetenzmodells auf, mit dem eine Gruppe von Fachdidaktikern ein genuin *politikwissenschaftliches* Profil politischer Bildung begründen will (Weißeno et al. 2010).

Aber auch jenseits dieses innerfachlichen Streits wirkt die Zuordnung von manchen Kompetenzen und Kompetenzbereichen zu Fächern willkürlich. Einige Beispiele: So plausibel es ist, den reflexiven Umgang mit Karten als in der Geographie zu vermittelnde Kompetenz („Kartenkompetenz“; DGfG 2007, 17 f.) zu verstehen, so offensichtlich ist es, dass eine solche Kompetenz auch in der politischen Bildung und im Geschichtsunterricht erforderlich bzw. zu vermitteln ist. Zahlreiche Kompetenzen, die gemäß den Nationalen Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) zur Domäne des Fachs Deutsch gehören, ließen sich mit gleicher Plausibilität auch anderen Fächern zuordnen, so beispielsweise „nichtlineare Texte auswerten: z.B. Schaubilder“, „medienspezifische Formen kennen: z.B. Print- und Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte, Werbekommunikation, Film“, „die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar vertreten“ oder „Informationsquellen gezielt nutzen, insbesondere Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Internet“. In den KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) werden als „Interkulturelle Kompetenzen“ unter anderem aufgeführt: Die Schülerinnen und Schüler „sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt“; „können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln“.<sup>27</sup> Sieht man von den teilweise recht unpräzisen Formulierungen ab, könnten ähnliche Kompetenzen ebenso für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächern reklamiert werden, was durchaus auch geschieht.

<sup>27</sup> Die von der KMK beschlossenen Bildungsstandards finden sich unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>.

Erst recht ist dies bei methodenbezogenen Kompetenzen der Fall, bei denen eindeutig monofachliche Zuordnungen noch schwerer zu plausibilisieren sind. Dies gilt nicht nur für lernmethodisch orientierte Fähigkeiten, sondern auch für wissenschaftsnahe Kompetenzen, denn die (durchaus spätestens in der gymnasialen Oberstufe auch notwendige) Elementarisierung sozialwissenschaftlicher Methoden kann ebenso wenig Monopol der politischen Bildung sein wie hermeneutische Verfahren der Texterschließung Monopol des Geschichts- oder des Religionsunterrichts sein können. Aber auch im Bereich des Wissens führt die Forderung der Klieme-Expertise, „die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herauszuarbeiten“ (Bundesministerium 2003, 26), in den nachfolgend entwickelten Kompetenzmodellen keineswegs zu klaren fachlichen Abgrenzungen. (Nur am Rande sei angemerkt, dass die in diesem Zitat eingefügte Formulierung „bzw. Fächergruppen“ auf ein leises Unbehagen bei den Autoren der Expertise hindeutet, das sich aber leider nicht in einer systematisch begründeten Öffnung des darin vertretenen Fachlichkeitsprinzips niedergeschlagen hat.) In formalem Anschluss an die naturwissenschaftlichen Bildungsstandards und an die psychologische Wissensforschung hat sich inzwischen in vielen Fachdidaktiken eine Diskussion darüber entwickelt, wie sich diese „Kernideen“ in Form von *Basiskonzepten* oder *Leitperspektiven* modellieren lassen. Auch hier zeigt sich nun, dass die Herausarbeitung solcher Kernideen keineswegs zwingend zu klaren fachlichen Abgrenzungen führen muss. So findet sich ein Basiskonzept „System(e)“ in Modellen für Basiskonzepte für politische Bildung, Geographie, Biologie und Physik. In den 2011 in Hessen in Kraft getretenen „Bildungsstandards und Inhaltsfelder“ für alle Fächer werden als Basiskonzepte für das Fach Politik und Wirtschaft unter anderem „Systeme und Strukturen“ sowie „Prozesse und Handlungen“ genannt und für das Fach Erdkunde unter anderem „System“, „Prozess“ und „Struktur“. Hingegen finden sich im Fach Ethik in Hessen als „Leitperspektiven“: „Individuum“, „Gesellschaft“ und „(Vergleichende) Ideengeschichte“.<sup>28</sup>

Es würde die mit dem Postulat der Fachlichkeit verbundenen Probleme trivialisieren, wollte man solche Überschneidungen alleine als Ausdruck ungenauer Arbeit der Verfasser von Bildungsstandards oder unzureichender Koordination von verantwortlichen Institutionen verstehen. Das gibt es zwar auch. Aber auf einer tieferen Ebene zeigt sich an solchen Beispielen, dass die Klieme-Expertise mit dem einseitigen Postulat der Fachlichkeit von Kompetenzen alle Probleme, die mit der Kontingenz und Geschichtlichkeit des schulischen Fächersystems verbunden sind, gewissermaßen zu überspringen

<sup>28</sup> Alle hessischen Bildungsstandards sind unter [http://qualitaetsentwicklung.lsa.hessen.de/irj/IQ\\_Internet?uid=44540e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481](http://qualitaetsentwicklung.lsa.hessen.de/irj/IQ_Internet?uid=44540e7a-7f32-7821-f012-f31e2389e481) verfügbar.

versucht hat. Gerade indem nun Fachdidaktiken und Autoren von Bildungsstandards diesem Postulat gerecht werden wollen, zeigen sich diese Probleme in aller Schärfe. Gewiss repräsentieren Fächer unterscheidbare Formen des Weltverstehens und darauf basierend unterschiedliche Wissenstraditionen. Aber diese Unterscheidungen folgen weder einer vorgegebenen Ordnung der Realität noch entsprechen sie phylogenetisch prädisponierten differenten Bezirken in den mentalen Welten von Menschen. Letztlich aber müsste mindestens eine von beiden Determinationen gegeben sein, damit Kompetenzmodelle entwickelt werden können, die in konsistenter Abgrenzung voneinander eine rein fachbezogene Lernentwicklung von Menschen für alle Fächer modellieren und ebenso klar abgrenzbare Kompetenzen verschiedenen Stufen einer solchen Lernentwicklung zuordnen können. Es ist mehr als ein Jahrzehnt nach der ersten PISA-Studie nicht zu erkennen, wie dies gelingen sollte.

## 1.2 Vom komplexen Kompetenzbegriff zur messtechnischen Reduktion

Die Klieme-Expertise postuliert ferner, dass Kompetenzmodelle und kompetenzorientierte Standards mittels standardisierter Tests überprüfbar sein müssen. Hierbei sind die Ausführungen in der Expertise weitaus differenzierter, als es manche nachfolgende Rezeption nahelegt; mitnichten wurde in der Expertise alleine oder auch nur in erster Linie an Test im Sinne von Leistungstest für Schülerinnen und Schüler gedacht (Bundesministerium 2003, 81 ff.), zudem wurde vor bestimmten Gefahren, die in den folgenden Abschnitten noch angesprochen werden, ausdrücklich gewarnt. Gleichwohl legt sich die Expertise im Wesentlichen auf standardisierte quantitative Methoden der Testung fest.

Mit der naheliegenden Frage, ob solche Testverfahren prinzipiell für alle sinnvollen und vom Selbstverständnis eines Faches her notwendigen Kompetenzen überhaupt möglich sind, hält sich die Expertise freilich nicht auf. Die genannten Beispiele beziehen sich auf Mathematik und Fremdsprachen, also auf Fachgebiete, für die die standardisierte Messung wesentlicher Kompetenzaspekte eine gewisse Plausibilität hat und für die es auch entsprechende Vorerfahrungen bereits gab. Fächer wie Kunst, Religion, Musik, Ethik/Philosophie, Geschichte, Geographie, Arbeitslehre oder politische Bildung, also die Mehrzahl der schulischen Fächer, spielen in der Argumentation der Expertise keine Rolle. Dabei entspricht es – und zwar aus guten Gründen – den Traditionen wie der Alltagsintuition von Lehrenden in diesen Fächern, dass standardisierte Testverfahren zur Überprüfung von Lernerfolgen mit großer Skepsis betrachtet werden. Allgemeine Ziele dieser Fächer – und damit in der Sprache der Kompetenzorientierung: Kompetenzbereiche – sind komplex, abstrakt, mehrdeutig und implizieren normative Aspekte.

Im Regelfall lässt sich bezogen auf solche komplexen Ziele, und dieses Argument spielte schon in der Debatte über die Lernzielorientierung eine wichtige Rolle, kein eindeutiges Schülerverhalten definieren (etwa im Sinn einer „richtigen“ Antwort), anhand dessen sich das Erreichen eines solchen Ziels für ein standardisiertes Messinstrument operationalisieren ließe. So lassen in diesen Fächern gerade besonders anspruchsvolle Aufgaben als bestmögliche Lösungen auch solche zu, auf die die Lehrenden (oder Testkonstrukteure) selbst nicht gekommen wären.

Ausgerechnet Weinert, auf den wie oben dargestellt die Klieme-Expertise sich stützen will, hat dieses Problem recht klar gesehen. Ziele wie „politische Mündigkeit“ (oder eine Ebene tiefer: „politische Urteilsfähigkeit“) oder „historisches Denken“, um nur zwei Beispiele zu nennen, entsprechen in ihrer Komplexität jenen „key competencies“, über die Weinert schreibt: „It is often noted that very abstractly formulated key competences need to be specified into subcompetencies. Such scientific plans have often failed in psychology, however. The underlying multilevel models can be logically reconstructed, but not validated psychologically. The different degrees of abstraction mean, therefore, a fundamental asymmetry in competence research – high abstraction: intellectually brilliant, pragmatically hopeless; low abstraction: pragmatically useful, intellectually unsatisfactory“ (Weinert 2001, 52).

Die Klieme-Expertise macht mit ihrer Festlegung auf standardisierte Testbarkeit von Kompetenzen ein Versprechen, das nicht einlösbar ist. Wohl nicht ganz zufällig beschränkt sich das DFG-Schwerpunktprogramm zur Kompetenzforschung, das 2006 eingerichtet wurde, unter weitgehender Vernachlässigung der Komplexität des Weinert-schen Kompetenzbegriffs im Wesentlichen auf kognitive Kompetenzaspekte und dies wiederum, was die schulischen Fächern anbelangt, im Kern auf die „PISA-Bereiche“ der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen sowie der Sprach- und Lesekompetenzen. Die Folgen der Festlegung auf diesen methodischen Zugang für die Fachdidaktiken insgesamt sind dennoch fatal, weil sie als (scheinbarer) „state of the art“ interpretiert zu Fehlsteuerungen führen kann – um nicht zu sagen: zu Verschwendung von Energie auf weder erreichbare noch sinnvolle Forschungsziele. Faktisch werden in diesem Zusammenhang Methoden der empirischen Kognitionspsychologie zu normativen Standards für die fachdidaktische Forschung umdefiniert, ohne dass erkennbar wäre, wie die damit verbundenen Erwartungen einlösbar sein sollen. Bildungspolitisch werden damit neue Steuerungszustände geweckt; wissenschaftspolitisch besteht die Gefahr, dass eine ganze Generation von Nachwuchswissenschaftlern in den Fachdidaktiken (zumindest in den geisteswissenschaftlichen Fächern) auf Forschungsfragen orientiert wird, die an den wirklich relevanten Problemen des jeweiligen Faches vorbei-

gehen. Schon jetzt werden in mancher fachdidaktischer Dissertation, die unter diesem Druck zur quantitativen Kompetenzforschung zustande gekommen ist, recht kleine Brötchen gebacken – weil eben das in diesem Sinne Messbare tatsächlich klein ist.

Detlef Kanwischer bemerkt für die Geographie, im Fach werde die Entwicklung von Kompetenzmodellen anders als die zu Bildungsstandards kritischer gesehen. „Dies wird jedoch nur hinter vorgehaltener Hand gesagt. Eine kritische Bestandsaufnahme fehlt zum gegenwärtigen Zeitpunkt“ (Kanwischer 2011, 7). In der Tat ist eine solche Bestandsaufnahme in den Fachdidaktiken überfällig.

Lassen sich die bislang angesprochenen Transformationen der Kompetenzorientierung noch auf Festlegungen in der Klieme-Expertise zurückführen, so wird man diese für die nachfolgend angesprochenen Umdeutungen nicht verantwortlich machen dürfen; im Gegenteil handelt es sich dabei um Entwicklungen, vor denen in der Expertise ausdrücklich gewarnt wurde.

### 1.3 Von Mindest- zu Regelstandards

Die Klieme-Expertise definiert als ein Merkmal von kompetenzorientierten Bildungsstandards „Verbindlichkeit für alle durch Mindeststandards“ (Bundesministerium 2003, 27). Dagegen enthielten „Regelstandards“, „die ein Durchschnittsniveau spezifizieren, ... implizit die Botschaft, dass man eine Art Normalverteilung der Kompetenzen erwartet, bei der es im Vergleich zum Regelfall immer Gewinner und Verlierer gibt“ (Bundesministerium 2003, 28).

Hier handelt es sich um eine der mutigsten Festlegungen in dieser Expertise. Etwas vereinfacht gesagt entwickelt die Expertise eine Vision von Bildungsstandards und dahinter stehenden Kompetenzmodellen, die sich lediglich auf Kernbereiche schulischer Fächer bezieht und dabei definiert, was *alle* Schülerinnen und Schüler an bestimmten Abschnitten der Schullaufbahn können und wissen sollen. Eine Leistungsdifferenzierung war nicht vorgesehen; die Testung sollte prüfen, ob das Schulsystem insgesamt das Ziel erreicht, allen die als Mindeststandard definierten Kompetenzen zu vermitteln. Deutlich wirkte hier das Ergebnis von PISA 2000 nach, dass rund 23 Prozent der getesteten deutschen Schülerinnen und Schüler im Bereich der Lesekompetenz unter oder auf der ersten Stufe der fünfteiligen Kompetenzskala blieben, was, im Kontext der hohen sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems, eine stärkere Förderung von „Risikoschülern“ als dringlich erscheinen ließ.

Die KMK ließ sich auf dieses Konzept nicht ein und definierte ihre nationalen Bildungsstandards als *Regelstandards*. Sie begründet dies mit dem Argument, Mindeststandards könnten erst „nach einem längeren Prozess der Erfahrung im Umgang

mit Bildungsstandards formuliert werden. Mindeststandards setzen voraus, dass die Schwierigkeitsgrade von Aufgabenbeispielen getestet wurden, dass Niveaustufen präzisiert und insgesamt die Standards und Aufgabenbeispiele validiert wurden“ (Sekretariat 2004a, 13). Dieses Argument ist nicht überzeugend, denn es ließe sich ebenso auf Regelstandards anwenden – auch die Definition einer durchschnittlichen Leistung würde, gemessen an den in diesem Zitat implizierten normativen Ansprüchen, ein Maß an empirischer Absicherung voraussetzen, das nicht vorhanden ist. Wesentlich plausibler ist die Annahme, dass in der KMK die egalitäre Tendenz, die dem Konzept von Mindeststandards inhärent ist, als nicht vereinbar mit dem mehrgliedrigen deutschen Schulsystem empfunden wurde. Die KMK hat deshalb auf Schulformen abgestimmte, abschlussbezogene Standards verabschiedet – für die selbstverständlich ebenfalls jede empirische Basis fehlte.

Hier ist ein innovativer Ansatz der Klieme-Expertise auf dem Altar der deutschen Schulpolitik und der Konfliktvermeidung in der KMK geopfert worden. Im Ergebnis war dies ein entscheidender Schritt zur Einpassung der Kompetenzorientierung in die tradierten systemischen Logiken des deutschen Schulsystems.

Als Konsequenz aus dieser Entwicklung sollen nun kompetenzorientierte Bildungsstandards in einem Fach sich zwar in allen Schulformen auf gleiche Kompetenzbereiche beziehen (denn in diesen soll sich ja das Prinzip der Fachlichkeit materialisieren), zugleich aber müssen die zugeordneten Kompetenzdefinitionen sich nach Abschlüssen bzw. Schulformen unterscheiden. Die entsprechenden Differenzierungen wirken freilich vielfach hilflos und willkürlich. So unterscheiden sich beispielsweise einige Kompetenzstandards in den hessischen Bildungsstandards und Kerncurricula von 2011 für das Fach Politik und Wirtschaft wie folgt (Hervorhebungen W.S.; in der dritten Zeile auch im Original keine Differenzierungen):

| Hauptschule   | Realschule   | Gymnasium  |
|---|--|--|
| Zielkonflikte in wirtschaftlichen Entscheidungssituationen <i>in Ansätzen beschreiben</i>   | Zielkonflikte in wirtschaftlichen Entscheidungssituationen <i>beschreiben</i>  | Zielkonflikte in wirtschaftlichen Entscheidungssituationen <i>umfassend beschreiben</i>  |
| Thesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren <i>und mit Unterstützung überprüfen</i>  | Thesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren <i>und weitgehend selbstständig überprüfen</i>  | Thesen zu gesellschaftlichen Entwicklungen formulieren <i>und selbstständig überprüfen</i>   |
| Möglichkeiten zur politischen Gestaltung und Einflussnahme unter Berücksichtigung zumindest einer Handlungsperspektive im Sinne von Perspektivwechsel formulieren und vertreten | Möglichkeiten zur politischen Gestaltung und Einflussnahme unter Berücksichtigung verschiedener Handlungsperspektiven im Sinne von Perspektivwechsel formulieren und vertreten | Möglichkeiten zur politischen Gestaltung und Einflussnahme unter Berücksichtigung verschiedener Handlungsperspektiven im Sinne von Perspektivwechsel formulieren und vertreten |

Differenzierungsversuche dieser Art entbehren ob ihrer offensichtlichen Angestrengtheit nicht einer gewissen Komik – wobei in diesem konkreten Fall hinzugefügt werden muss, dass die Autorengruppe dieser Texte sich lange und am Ende vergebens gegen die politische Erwartung, schulformbezogene Differenzierungen vornehmen zu sollen, zur Wehr gesetzt hatte.

#### 1.4 Von schulischen Kernbereichen zum allumfassenden Steuerungskonzept: von der KITA bis zum Studium

In der Klieme-Expertise wurden zwar kompetenzorientierte Bildungsstandards als zentrales Element einer neuen, stärker am „Output“ der Schulen orientierten Steuerungslogik des Schulsystems angesehen. Gleichwohl ist hier noch zu erkennen, dass solche Standards nur einen *Kernbereich*, aber nicht alle schulischen Aufgaben betreffen sollen. So wird betont, dass ein gesellschaftlicher Konsens über standardisierbare Lern- und Bildungsaufgaben der Schule lediglich über zu vermittelnde *Basisfähigkeiten* möglich (Bundesministerium 2003, 62 ff.) sei und es wird empfohlen, ergänzend zu output- und kompetenzorientierten Bildungsstandards inputorientierte Kerncurricula einzuführen (ebd., 94 f.). Auf die Festlegung der Expertise, kompetenzorientierte Bildungsstandards sollten als *Mindeststandards* konzipiert werden, wurde oben bereits verwiesen; sie impliziert logisch, dass Schulen umfangreiche weitere, über die als standardisier- und messbar gedachten Kompetenzen hinausgehende Bildungsaufgaben haben.

Von dieser gut begründeten Bescheidenheit ist inzwischen nicht mehr viel zu spüren. Sehr schnell wurde die Kompetenzorientierung auch in den anderen, von den KMK-Bildungsstandards gar nicht betroffenen Fächern aufgegriffen und zügig wurden aus den Fachdidaktiken und von Fachgesellschaften eigene Vorschläge für Kompetenzmodelle und kompetenzorientierte Bildungsstandards entwickelt, so auch für alle gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Hierbei spielte einerseits die fachpolitische Befürchtung eine Rolle, Fächer ohne solche Standards könnten in der laufenden Schulreform zu Fächern zweiter Klasse degradiert werden. Andererseits aber wurde von vielen Fachdidaktikern die Kompetenzorientierung auch als Chance wahrgenommen, die in den Fachdidaktiken seit langem kritisch gesehene schulische Stofforientierung zu überwinden und innovative Lehr- und Lernkonzepte in die schulische Praxis zu implementieren. So ergab sich – hierin durchaus vergleichbar mit der Frühphase der Lernzielorientierung – eine Art Koalition zwischen schulkritisch orientierten Wissenschaftlern, der auf Expansion hoffenden empirischen Psychologie, einer unter massivem öffentlichen Druck stehenden Bildungspolitik und von auf mehr Effizienz der Schulen hoffenden Akteuren aus der Wirtschaft.

Es war wohl diese breite Zustimmung, die eine völlig überdrehte Ausweitung der Kompetenzorientierung auf nahezu alle mit Lehren und Lernen verbundenen Handlungsfelder erst ermöglicht hat. Mittlerweile gilt es als selbstverständlich, dass nicht etwa nur Kernbereiche einiger Schulfächer in Form von Kompetenzen zu konkretisieren sind, sondern die gesamte Breite des zu Lernenden in allen Fächern der Schule – und darüber hinaus die Aufgaben der Erwachsenenbildung ebenso wie der vorschulischen Einrichtungen. So findet sich beispielsweise in der bayerischen Handreichung für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren Überschriften wie „Der kompetente Säugling“ und „Basiskompetenzen stärken als Ziel von Bildung“, „Frühe Medienkompetenz“ oder „körperbezogene Kompetenzen“ (Bayerisches Staatsministerium 2010, 14, 22, 61, 72). Auch wenn das implizite Bildungsverständnis dieser Handreichung komplexer ist als es solche plakativen Formulierungen erwarten lassen, zeigt sich an solchen Formulierungen (die sich vergleichbar auch in anderen deutschen Bildungsplänen für Kleinkinder finden) eine deutliche Überdehnung der Kompetenzorientierung: „Kompetenz“ droht zu einer legitimatorischen Allerweltsformel zu werden, mit der sich alles und nichts begründen lässt.

Dies gilt auch für die universitäre Lehre im Allgemeinen, in die mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge die Erwartung hereingebrochen ist, für Studiengänge und Studienmodule zu erreichende Kompetenzen zu formulieren, und es gilt erst recht für Lehrerbildung im Besonderen. Hier feiert mittlerweile der Kurzschluss fröhliche Urstände, kompetenzorientierter Unterricht erfordere nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, die diesen erteilen können (was so zutreffend wie trivial wäre), sondern ein Lehramtsstudium, das in seiner Studienlogik selbst kompetenzorientiert gestaltet sein müsse. Ein Lehramtsstudium ist aber nun ein wissenschaftliches Studium und als solches erfordert es zunächst einmal von den Studierenden ein offenes Sich-Einlassen auf die jeweilige Wissenschaft mit ihrer spezifischen Weltsicht, ihren Methoden, Traditionen und Wissensbeständen und nicht zuletzt mit ihren inneren Kontroversen. Ein solcher Lernprozess führt, wenn er gelingt, auf der Seite der Studierenden nicht etwa zum Abarbeiten einer vorab präzise zu definierenden Liste von Kompetenzen, sondern zu dem, was so traditionell wie richtig „Bildung durch Wissenschaft“ genannt wird. Damit soll nicht bestritten werden, dass zu einem akademischen Studium auch der Erwerb neuer Kompetenzen gehört, beispielsweise die Nutzung einer Bibliothek, das Verfassen einer wissenschaftlichen Hausarbeit oder das Beherrschen einer wissenschaftlichen Methode. Aber, um wiederum nur Beispiele zu nennen, der durch eine Lehrveranstaltung zur Politischen Theorie ausgelöste innere Dialog eines Studenten oder einer Studentin mit Thomas Hobbes, Hannah Arendt oder Michel Foucault und

die dabei möglicherweise angestoßene Überprüfung des eigenen politischen Denkens ist keine Kompetenz, wohl aber der eigentliche Sinn einer solchen Lehrveranstaltung. Nicht anders im fachdidaktischen Studium: Auch hier können Kompetenzen vermittelt werden wie das Analysieren einer Unterrichtssequenz mit einer wissenschaftlichen Methode, die Anwendung eines didaktischen Theoriekonzepts für die Planung einer Unterrichtssequenz oder das kriteriengeleitete Analysieren und Vergleichen von Unterrichtsmaterial. Aber letztlich geht es im fachdidaktischen Studium darum, durch eine Auseinandersetzung mit didaktischen Theorien und didaktischer Forschung die Studierenden zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen von ihrem angestrebten Berufsfeld und damit mit ihrem Selbstkonzept als (künftige) Lehrerinnen und Lehrer anzuregen, wiederum traditionell gesprochen: Prozesse der (Persönlichkeits-)Bildung anzuregen.

Demgegenüber führt der Anspruch, die wesentlichen Lernergebnisse eines Lehramtsstudiums und darin jedes einzelnen Moduls oder gar jeder Lehrveranstaltung als Kompetenzen zu formulieren, entweder zu einer Aushöhlung des Kompetenzbegriffs oder zu leerformelhaften Legitimationsfloskeln oder auch zu beidem. Sieht man sich etwa die von der KMK verabschiedeten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Sekretariat 2004b) genauer an, so fällt auf, dass die den elf definierten Kompetenzen für die „theoretischen Ausbildungsabschnitte“ (sprich: in erster Linie das Studium) zugeordneten Standards nahezu durchweg mit den Operatoren „kennen“ oder „wissen“ eingeleitet werden und der Komplexität des Weinert'schen Kompetenzbegriffs nicht gerecht werden. An den Hochschulen selbst ergibt sich der Eindruck, dass Kompetenzformulierungen in Modulhandbüchern eine denkbare geringe Steuerungswirkung für die Lehrpraxis entfalten, sondern im Wesentlichen eine legitimatorische Funktion haben. Dies kann auch kaum überraschen, denn selbst wenn es gelänge (was aus den genannten Gründen nicht erwartbar ist), für alle Lehrveranstaltungen alle wesentlichen wünschbaren Lerneffekte konsistent in Form von Kompetenzen zu formulieren, bliebe es doch eine wirklichkeitsfremde Vorstellung, jeder Spezialist für mittelalterliche Geschichte und jede Expertin für internationale Beziehungen sei willens und in der Lage, kompetenzorientierte Vorlesungen und Seminare zu halten.

## 2. Aporien in der Kompetenzdebatte: ein Beispiel aus der Politikdidaktik

An einem kürzlich erschienenen, von vier Autoren verfassten Buch aus der Politikdidaktik (Detjen et al. 2012, 7) lässt sich besonders gut illustrieren, welche Transformationen die Kompetenzorientierung in Deutschland derzeit durchläuft. Ferner zeigen sich hier sehr deutlich Aporien, in die ein Versuch gerät, die Aufgabenbestimmung eines geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Faches auf ein szientistisches, auf Messbarkeit abhebendes Kompetenzverständnis zu gründen.

Der Publikation war ein bereits 2010 von den gleichen Autoren verfasstes Buch vorausgegangen, in dem ein nach Basis- und Fachkonzepten sowie „konstituierenden Begriffen“ strukturiertes Modell eines „Kompetenzbereichs Fachwissen“ entwickelt wurde (Weißeno et al. 2010). Dieses Modell stieß in der Politikdidaktik auf breite Kritik, aus der insbesondere eine von acht Autorinnen und Autoren verfasste Streitschrift hervorzuheben ist (Autorengruppe Fachdidaktik 2011); diese Kritik soll hier nicht erneut referiert werden.

Bei Detjen et al. wird nun das Kompetenzmodell vorgestellt, in das dieses Wissensmodell sich einfügen soll. In den ersten Kapiteln wird das Verständnis von Kompetenzorientierung entfaltet, auf dem ihr Modell beruht; sodann wird dies an den von ihnen vorgeschlagenen Kompetenzdimensionen „Fachwissen“, „Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ sowie „Politische Einstellung und Motivation“ konkretisiert.

Abgeschlossen wird das Buch mit „Anregungen für die Planung des Politikunterrichts“, die sich auf ein entsprechendes Beispiel in Weißeno et al. 2010 stützen, aber Veränderungen enthalten, deren Gründe nicht nachgewiesen werden. Besonders auffallend hierbei ist, dass die Auswahl der „konstituierenden Begriffe“, die anhand der gleichen (!) vier Materialien vermittelt werden soll, revidiert wurde; sollten diesen Texten 2010 25 Begriffe entnommen werden, so sind es 2012 nur noch 19, deren Auswahl aber nicht einfach reduziert, sondern auch inhaltlich verändert wurde (Weißeno et al. 2010, 202; Detjen et al. 2012, 123). Dies ließe sich nun ganz im Gegensatz zur Intention der Autoren als ein Hinweis auf die *Mehrdeutigkeit* politischer Texte lesen, denen sich keineswegs immer ein eindeutig zu bestimmender Wissensgehalt zuordnen lässt – was bereits auf prinzipielle Probleme der Messbarkeit selbst im Bereich des Fachwissens hindeutet. Auf diese Problematik der Transformation mehrdeutigen politischen und sozialwissenschaftlichen Wissens für die Zwecke der intendierten Messbarkeit in problematische Richtig-Falsch-Dichotomien bei Weißeno et al. 2010 wurde in der

Diskussion über dieses Buch mehrfach hingewiesen, weshalb diese Problematik hier nicht weiter vertieft werden soll (vgl. u.a. Autorengruppe 2011; Sander 2010a).

Ansonsten zeigen sich Transformationen und Aporien der Kompetenzorientierung bei Detjen et al. aber auch an den nachfolgend angesprochenen Aspekten.

## 2.1 Kompetenz statt Bildung

Die Klieme-Expertise verwendete erheblichen argumentativen Aufwand darauf zu zeigen, warum die von ihr intendierte Kompetenzorientierung nicht in einem Gegensatz zur Orientierung am Bildungsbegriff zu sehen, sondern ganz im Gegenteil als (auf Basisfähigkeiten begrenzte) Konkretisierung von anspruchsvollen Bildungszielen zu verstehen sei (Bundesministerium 2003, 23 f., 55-70). Pointiert heißt es dort: „Ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele wären Kompetenzanforderungen reine Willkür oder bloße Expertenmeinung“ (ebd., 23).

Dagegen orientiert sich das Modell von Detjen et al. explizit „nicht mehr an der Bildungstheorie“ (ebd., 11). Bei Detjen et al. wird der Bildungsbegriff nur noch als Abgrenzungsvokabel benutzt, meist in der Wortverbindung einer angeblich „bildungstheoretischen Politikdidaktik“. Mit dieser im Fachdiskurs seit der bildungstheoretischen Didaktik der 1950er-Jahre nicht mehr gebräuchlichen Schulbenennung ist offenbar die gesamte nicht wie Detjen et al. ausgerichtete Fachdidaktik gemeint, die der Mitautor Weißeno an anderer Stelle in der „antiquierten bildungstheoretischen Ecke“ sieht (Weißeno 2012, 175). Diese soll durch ein kognitionspsychologisches und empirisch ausgerichtetes Kompetenzverständnis überwunden werden, denn: „Es werden zum Beispiel mit Mündigkeit oder Freiheit Postulate aufgestellt, die nicht exakt definierbar sind. Weil die Begrifflichkeiten mehr oder weniger nur Postulate sind, lassen sie sich weder ergebnisorientiert fachlich festlegen noch empirisch-systematisch überprüfen“ (Detjen et al. 2012, 9). Dagegen wird „Politikkompetenz“ – ein Neologismus, der auf kein zu lösendes Problem und keine zu bewältigende Handlungsanforderung mehr verweist – als neue Leitidee des Faches gefordert: „Die Politikkompetenz wird nach diesem Verständnis auf das bezogen, was vermittelbar und in den Aufgabenlösungen zu fordern ist. Wenn ein Schüler konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt er über jene Kompetenz, die später als Bürger gefragt ist“ (ebd., 9). Hierfür wird dann weiter postuliert: „Nur bestimmte Kognitionen sind für das schulische Lernen bedeutsam und müssen Eingang in ein Kompetenzmodell finden. Da Kognitionen durch Sprache ausgedrückt werden, müssen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ihre Kognitionen artikulieren können. ... Denn im kompetenzorientierten Unterricht interessieren nur Kognitionen, die verbal und rational verfügbar sind. ... Einstellungen/Motivation,

Urteils- und Handlungsfähigkeit sind demnach nur in ihren kognitiven Dimensionen Gegenstand des Politikunterrichts“ (ebd., 12 und 14). Mit anderen Worten: Allein durch kognitives Lernen, dessen Ergebnisse in schulischen Aufgaben zu zeigen sind und dadurch überprüfbar werden, sollen die politischen Kompetenzen vermittelt werden, die Bürger in einer Demokratie benötigen. Dies ist in der Tat eine starke Reduktion und Simplifizierung theoretischen Denkens in der Didaktik der politischen Bildung. Sie geschieht auf dem Wege einer Transformation des Kompetenzbegriffs durch dessen radikale Begrenzung auf kognitive Aspekte, auf „Weinert vor dem Komma“ (Dickel 2001, 10) – von der oben zitierten Argumentation Weinerts bleibt nicht mehr nur der letzte Satz, sondern nur noch der erste Halbsatz des letzten Satzes übrig.

## 2.2 Benotung statt anonymisierter Tests

In der Klieme-Expertise wird sehr stark betont, dass kompetenzorientierte Tests strikt von schulischer Leistungsbewertung zu unterscheiden und deshalb auch organisatorisch von benoteten Schülerarbeiten getrennt werden müssen. Dies ist in der Logik kompetenzorientierter Bildungsstandards, wie sie diese Expertise verstand, auch schlüssig, denn getestet werden sollen hierbei nicht etwa individuell zurechenbare Schülerleistungen, sondern Leistungen der *Schulen*. Die generelle Untersuchungsfragen bei kompetenzbezogenen Tests wäre hiernach die Frage, ob und inwieweit es den Schulen gelingt, möglichst *allen* Schülerinnen und Schülern die in den Standards definierten Basiskompetenzen zu vermitteln. „Die Expertise rät daher nachdrücklich zu einer deutlichen Trennung zwischen der Verwendung standardbezogener Tests ... einerseits ..., Noten und Abschlussprüfungen andererseits. Dies ist mit ein Argument dafür, Testeinsätze nicht in den Abschlussjahrgängen durchzuführen. Um es ganz deutlich zu formulieren: Diese Expertise sieht die Funktion von Bildungsstandards nicht darin, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schülerinnen und Schüler zu verstärken“ (Bundesministerium 2003, 49).

Von diesen Festlegungen ist bei Detjen et al. nichts mehr zu spüren. Im Gegenteil: Kompetenzen, Diagnostik, Leistungskontrollen, Benotung und empirische Messung werden zu einem nicht mehr unterscheidbaren Konglomerat der Kontrolle vermischt: „Die erworbenen Kompetenzen (*outcome*) lassen sich im Unterricht von den Lehrenden diagnostizieren und in Klassenarbeiten überprüfen und darüber hinaus empirisch von der Politikdidaktik ermitteln. ... Die Lösung von Aufgaben in einer Klassenarbeit erfordert zumeist mehrere Kompetenzdimensionen. ... Der Grund dafür, dass lediglich Fachwissen und politische Urteilsfähigkeit in der Schule benotet und im Assessment geprüft werden sollen, liegt darin, dass die Lehrerinnen und Lehrer diese beiden

Dimensionen gut in Lernaufgaben transformieren können. Sie sind geeignet, den *outcome* der Schülerleistung zu ermitteln und in Noten auszudrücken“ (Detjen et al. 2012, 10, 13 und 15).

Spätestens hier haben sich die Intentionen, mit denen die Kompetenzorientierung nach PISA im deutschen Schulsystem implementiert werden sollte, durch Einpassung in die tradierte systemische Logik der Schule in ihr Gegenteil verkehrt.

### 2.3 Aporien von Fachlichkeit und Messbarkeit

Detjen et al. definieren, wie bereits erwähnt, neben Fachwissen drei Kompetenzbereiche, mit denen sich das originäre fachliche Profil des Politikunterrichts bestimmen sowie fachlich definierte Kompetenzen und deren Entwicklung empirisch messen lassen sollen: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit sowie politische Einstellung und Motivation. Auf eine eigene Kompetenzdimension „methodische Fähigkeiten“ wird, anders als im Fach ansonsten üblich und in Abgrenzung zum Entwurf des Faches für nationale Bildungsstandards (GPJE 2004), mit folgendem Argument verzichtet: „... denn die darin aufgeführten Handlungen sind mehrheitlich fachunspezifisch formuliert ... Sie verkommen im Entwurf zu einer fachunspezifischen Restkategorie und tragen nichts Substanzielles zur fachlichen Kompetenz bei“ (Detjen et al. 2012, 24). Zumindest angesichts von mehreren Kompetenzstandards im GPJE-Entwurf, die auf Elementarisierung sozialwissenschaftlicher Methodik zielen (wie Beobachten, Interviews führen, Medienkommunikation analysieren, mit sozialwissenschaftlichen Texten umgehen, eigene kleine Studien durchführen, eine Facharbeit schreiben) wird man diese Sichtweise für gewagt halten dürfen, denn auch wenn methodische Kompetenzen kaum monofachlich definierbar sind, können sie doch von hoher Relevanz für fachliches Lernen sein.

Überhaupt legen die Autoren großen Wert darauf, sich vom GPJE-Entwurf abzugrenzen, ohne allerdings dabei zu erwähnen, dass es sich bei ihnen um immerhin vier der sechs Verfasser dieses Entwurfs handelt. Dies ist umso erstaunlicher, als ja zwei von drei Kompetenzbereichen (politische Urteils- und politische Handlungsfähigkeit) identisch benannt sind und im Fach auch durchweg als die wichtigsten Kompetenzbereiche politischer Bildung gelten. Das zentrale Argument für diese Abgrenzung ist eine vorgeblich fehlende theoretische Fundierung des GPJE-Entwurfs (Detjen et al. 2012, 7); dieses Argument geht aber allein schon deshalb an der Sache vorbei, als die GPJE einen Vorschlag für Bildungsstandards vorgelegt hat, der in seiner Struktur dem Aufbau aller anderen von der KMK beschlossenen Bildungsstandards folgt. Nicht anders als diese *basiert* er zwar auf einem Kompetenzmodell, *begründet und erläutert* dies aber

nicht theoretisch, denn dies ist schlicht nicht die Aufgabe der Textsorte Bildungsstandards, ebenso wie solche theoretischen Begründungen auch bei früheren Lehrplänen im Regelfall nicht Teil des Lehrplantextes waren. Dies heißt jedoch nicht, dass es für das Kompetenzmodell, auf das der GPJE-Entwurf sich bezieht, keine theoretische Begründung gegeben hätte. Denn zum einen entsprechen die Ziele, die bei der GPJE als Kompetenzbereiche bestimmt werden, seit Jahrzehnten einem breit diskutierten fachlichen Konsens in der Politikdidaktik (vgl. z.B. Pohl 2004) und zum anderen waren sie auch vor dem GPJE-Entwurf bereits als fachliche Kompetenzen begründet worden (vgl. Sander 2013, 71-106 – die Erstauflage erschien 2001 –; in einer früheren Publikation weist Detjen noch auf diesen Zusammenhang hin, vgl. Detjen 2008, 21 f.).

Neu am Kompetenzmodell bei Detjen et al. ist die Kompetenzdimension „Politische Einstellung und Motivation“. Damit werden zu Recht wichtige Aufgaben politischer Bildung angesprochen, die auch vorher schon unter Begriffen wie „habituelle Dispositionen“ oder „Bürgertugenden“ in der Politikdidaktik (strittig) erörtert wurden (Detjen et al. 2012, 106). Allerdings wissen die Verfasser natürlich um die Problematik, dass solche Einstellungen und Motivationen in der Demokratie inhaltlich kontrovers sind und deshalb angesichts des Beutelsbacher Konsenses schwerlich präzise als Ziele des Unterrichts definiert werden können: „Welche Tugenden Bürger in der Demokratie tatsächlich benötigen, ist strittig“ (ebd., 106). Eine konkrete Ausarbeitung dieser Kompetenzdimension wird wohl aus diesem Grund bei Detjen et al. auch gar nicht erst vorgenommen, eine Graduierung ist nicht erkennbar, mehr noch: auf Benotung und „Assessment“ (und damit wohl auf Messung) soll hier ausdrücklich verzichtet werden (ebd., 15).

Erstaunlicherweise wird der gleiche Verzicht auch für die Kompetenzdimension der politischen Handlungsfähigkeit postuliert, obwohl die Facetten, mit denen diese Kompetenzdimension differenziert wird, durchaus einer *Evaluation* (und ggf. auch Leistungsbewertung) zugänglich sind. Genannt werden als solche Facetten „Artikulieren (Positionsbezogen)“, „Argumentieren (Überzeugungsorientiert)“, „Verhandeln“ (Durchsetzungsorientiert)“ und „Entscheiden“ (Ergebnisorientiert)“. Diese Differenzierung ist anregend und geeignet, zur weiteren Klärung des in der Tat recht vagen Handlungsbegriffs in der politischen Bildung beizutragen. Freilich sind Leistungen in diesen Kompetenzfacetten gewiss nicht mit standardisierten Methoden *messbar*; und so haben sich Autoren hier mit ihrer Festlegung auf standardisierte Testbarkeit von Kompetenzen und kognitive Leistungen selbst um einen innovativen Impuls gebracht.

An dieser Stelle wird eine Aporie erkennbar, in die das Kompetenzverständnis bei Detjen et al. führt: Einerseits wird postuliert, Kompetenzmodelle müssten empirisch

testbar sein; andererseits müssen die Autoren, um die von ihnen für wichtig gehaltenen Aufgaben der politischen Bildung in einem Kompetenzmodell repräsentieren zu können, zwei der vier Dimensionen dieses Modells für nicht messbar erklären – womit sie nach den eigenen Ansprüchen aber gar nicht als Kompetenzen verstanden werden dürften.

Eine zweite Aporie betrifft das Postulat der Fachlichkeit. Sie zeigt sich schon bei den genannten Kompetenzfacetten der politischen Handlungsfähigkeit – denn Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden sind Operationen und Fähigkeiten, die bei der Lösung vieler, auch gänzlich unpolitischer Konflikte gefordert sind. Auch in innerfamiliären, rein privaten Konflikten kommt es vor, dass argumentiert, überzeugt oder verhandelt werden muss, dass Kompromisse geschlossen werden und am Ende entschieden wird. Sieht man sich die näheren Erläuterungen zu diesen vier Facetten an, so fällt auf, dass der Fachbezug fast durchweg entweder gar nicht (z.B. „Ein Urteil oder eine Position klar formulieren“) oder erst durch die Einfügung des Adjektivs „politisch“ hergestellt wird (z.B. „Richtige oder fehlerhafte Aussagen zu politischen Sachverhalten identifizieren und fehlerhafte Äußerungen korrigieren“) (Detjen et al. 2012, 81). Hier zeigt sich, dass und wie ein fachlicher Kompetenzbereich zwar plausibel in Facetten differenziert werden kann, dies aber nur gelingt, indem diese Facetten selbst keineswegs eindeutig fachbezogen bestimmbar sind.

Ähnliches gilt für die Überlegungen bei Detjen et al. zum Kompetenzbereich der politischen Urteilsfähigkeit. Hier werden fünf „Urteilsarten“ unterschieden: „Feststellungsurteile“ (Beschreiben, Kategorisieren/Klassifizieren), „Erweiterungsurteile“ (Vergleichen, Prüfen, Schließen), „Werturteile“ (Bewerten, Stellung nehmen), „Entscheidungsurteile“ (Abwägen, Sich-Entschließen) sowie „Gestaltungsurteile“ (Problemlösungen) (Detjen et al. 2012, 55 ff.). Im Grunde lassen sich diese hier als „Urteilsarten“ qualifizierten Facetten auf die schon lange vor der Kompetenzorientierung in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur“ der KMK für mehrere Fächer verwendeten „Anforderungsbereiche“ zurückführen. Dagegen wäre zunächst wenig einzuwenden; allerdings stellt sich hier sofort das Problem, dass diese Urteilsarten als solche keineswegs fachspezifisch sind, sondern auf die unterschiedlichsten Domänen und lebenspraktischen Situationen angewendet werden könnten. Zudem betonen die Autoren unter Verweis auf Hannah Arendt, „dass Aussagen, die im Bereich der Politik etwas Sachliches feststellen oder eine sachliche Schlussfolgerung ziehen, noch keine politischen Urteile im eigentlichen Sinne sind“ (ebd., 38). Der Bezug auf Arendt soll offenbar die Fachlichkeit dieses Kompetenzbereichs politiktheoretisch legitimieren. Wenn aber die theoretische Konzeptualisierung eines Kompetenzbereichs „politische

Urteilsfähigkeit“ sich auf Arendt und/oder (wie es auf S. 40 anklingt) auf das Konzept der „erweiterten Denkungsart“ nach Kant stützen will, wonach als politische Urteile nur solche Urteile gelten können, bei denen es gelingt, „die Subjektivität des eigenen Standortes zu transzendieren durch das Einbeziehen möglichst vieler Sichtweisen zu einem allgemeinen Standort zu gelangen“ (ebd. 40), dann können in diesem Verständnis „Feststellungsurteile“ und „Erweiterungsurteile“ tatsächlich keine politischen Urteile sein.

So mögen die beispielhaft genannten Lernaufgaben „Stelle die Stationen, die für eine Tarifaueinandersetzung vorgeschrieben sind, in der zeitlichen Abfolge dar“ („Feststellungsurteil“) oder „Prüfe, ob der Bürgermeister vertretungsweise den Haushaltsplan der Gemeinde beschließen darf“ („Erweiterungsurteil“) (Detjen et al. 2012, 57 f.) durchaus sinnvolle Arbeitsaufträge im Politikunterricht sein, als politische *Urteile* wird man sie aber nach den Maßstäben Arendts nicht bezeichnen können. Zugleich können im oben zitierten Sinne zu treffende Entscheidungs- oder Gestaltungsurteile keinesfalls mit standardisierten Verfahren einem Kompetenztest unterzogen werden, da sie ergebnisoffen sind. Detjen et al. scheinen dies auch zu ahnen, wenn sie über die kognitiven Operationen bei einem Gestaltungsurteil anmerken: „Diese Handlungen können nicht standardisiert werden, da ihr Einsatz vom jeweiligen Problem abhängt“ (ebd., 57).

Somit ergibt sich der Eindruck einer aporetischen Modellierung von politischer Urteilsfähigkeit, bei der die nach den eigenen theoretischen Begründungen der Autoren wichtigsten Kompetenzfacetten nicht messbar sind, während die potenziell testbaren „einfacheren“ Urteile nach diesen Kriterien nicht als politische zu verstehen sind.

Dagegen würden die Kriterien der Fachlichkeit und der Messbarkeit verlangen, dass gerade in der Formulierung von Facetten eines Kompetenzbereichs dessen Fachlichkeit in eindeutiger Weise definiert wird und dass innerhalb einer solchen Facette eine Graduierung nach Kompetenzstufen entwickelt wird, auf die Testinstrumente für Messungen sich beziehen können. Im Ergebnis zeigt sich bei Detjen et al. jedoch, dass entgegen den vorgetragenen Ansprüchen und den postulierten kriteriellen Normen das Kompetenzmodell weder eindeutig fachlich definierte Kompetenzfacetten noch nachvollziehbare Graduierungen enthält.

Hierin werden prinzipielle Aporien eines verengten Kompetenzverständnisses deutlich. Bis zum Beweis des Gegenteils spricht alles für die These, dass in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern konsistente Kompetenzmodelle nicht möglich sind, die die aus fachdidaktischer Sicht wesentlichen Intentionen eines Faches umfassen, sie fachspezifischen Kompetenzbereichen zuordnen und diese nach kognitionspsycholo-

gischen, fachdidaktischen und messtheoretischen Kriterien so in Kompetenzstufen graduieren, dass sie mit standardisierten Tests überprüfbar werden. Ein solcher Beweis des Gegenteils wäre nicht durch Forderungen und Postulate, sondern allein dadurch zu erbringen, dass jemand ein solches Modell entwickelt und in einer großen empirischen Studie validiert.

### 3. Nach der Kompetenzblase – wie weiter mit der Kompetenzorientierung?

„Prüfet aber alles, und das Gute behaltet“ – dieser Rat des Paulus im ersten Thessalonicherbrief (5.21) dürfte auch eine gute Leitlinie für die notwendige kritische Bilanz der Kompetenzorientierung und ihrer Transformationen in den letzten Jahren sein. Denn dass die hypertrophen Erwartungen, die dabei entstanden sind, enttäuscht werden, dass die Kompetenzblase an ihr baldiges Ende kommen wird, dürfte äußerst wahrscheinlich sein. Es wäre jedoch fatal, wenn dabei auch innovative Impulse, die mit der Kompetenzorientierung verbunden waren, verloren gingen und erneut eine Reform- und Modernisierungschance für die Schulen verpasst würde.

Solche Impulse liegen besonders in der Kritik des überkommenen schulischen Wissens- und Stoffverständnisses. Mit der Kompetenzorientierung sollte die Aufmerksamkeit auf den Umgang mit Wissen für die Lösung von Problemen und die Bewältigung von Handlungsanforderungen gerichtet werden; dies dürfte nach wie vor ein möglicher Ausweg aus der untragbaren Situation sein, dass die schulischen Fächer in über großem Maße „träges“ Wissen vermitteln, dessen Sinn für die Lernenden sich allein aus seinem Stellenwert für die innerschulischen Bewertungs- und Selektionskriterien ergibt. Überhaupt stellt die Rezeption des psychologischen, konstruktivistisch unteretzten Verständnisses von Wissen als Konzeptsystem (zumindest des für schulisches Lernen wichtigsten Wissens), die sich im Zuge der Kompetenzorientierungen in den Fachdidaktiken verbreitet hat, einen wichtigen Gewinn für die fachdidaktische Theoriebildung dar, weil sich mit diesem Verständnis der Begriff des Wissens wesentlich präziser und für Lehr-Lern-Prozesse produktiver fassen lässt als zuvor.

Hingegen muss den neuen Steuerungs- und Kontrollphantasien, die sich mit den oben geschilderten Transformationen verbinden, entschieden entgegengetreten werden. Erst recht darf es nicht dazu kommen, dass unter einem illusionären Anspruch von Messbarkeit Ziele von Fächern so lange verengt und trivialisiert werden, bis sich nicht etwa, was alleine sinnvoll wäre, Evaluationsmethoden den Zielen anpassen, sondern die Ziele des Unterrichts dem Standardisierungsdiktat von Tests.

Ähnliches gilt für den Anspruch der Fachlichkeit für Kompetenzmodelle. Es zeigt sich gerade in den Bemühungen, diesen Anspruch einzulösen, wie wenig konsistent begründet er ist. Möglicherweise wäre es klüger gewesen, die Implementation der Kompetenzorientierung gerade nicht sofort an den vorhandenen Fächerkanon zu koppeln, sondern zunächst einmal zu klären, welche Basiskompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler die Schule insgesamt vermitteln soll, und von dort aus zu fragen, welches die Beiträge einzelner Fächer und Fächergruppen dafür sein können. Denn auch das zeigt sich deutlich: Fächergruppen bzw. Lernbereiche wie die Gesellschaftswissenschaften oder die Naturwissenschaften weisen so starke Beziehungen und Überschneidungen zwischen den möglichen, in den einzelnen Fächer vermittelbaren Kompetenzen, aber auch zwischen dem grundlegenden konzeptuellen Wissen (Basiskonzepte) auf, dass eine Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung ohne interdisziplinäre Perspektiven nicht sinnvoll ist (Sander 2010b).

Zugleich müssen die *Grenzen* der Kompetenzorientierung neu vermessen werden. Nicht alle Aufgaben aller Fächer lassen sich plausibel als Kompetenzen verstehen; es wirkt überspannt und führt wie oben gezeigt zu Aporien, politische Einstellungen und politisches Interesse als „Kompetenz“ definieren zu wollen. Ähnliche Beispiele dürften sich für alle Fächer leicht finden lassen. Kompetenzförderung kann und sollte *eine* Aufgabe der Schule sein – eine neben anderen – und sie sollte sich auf jene Bereiche in den Fächern beschränken, in denen dies auf der Basis eines komplexen Kompetenzbegriffs, durchaus im Sinne der viel zitierten Definition Weinerts (s.o. 1.1), als sinnvoll erscheint. In diesem Zusammenhang wäre auch der Vorschlag der Klieme-Expertise, kompetenzorientierte Standards auf Kernbereiche von Fächern (oder auch von Lernbereichen) zu beschränken, sie als Mindeststandards zu konzipieren und strikt vom schulischen Benotungssystem zu trennen, wieder aufzugreifen.

Aber solche Begrenzungen werfen unweigerlich die Frage nach dem größeren Rahmen auf, in den die schulische Kompetenzförderung einzubetten wäre. Darüber nun besteht heute wenig Klarheit. Vielleicht ist die schnelle Verbreitung der Kompetenzorientierung einschließlich ihrer Transformationen auch als Symptom eines Mangels zu deuten, eines Mangels an Klarheit und Übereinstimmung darüber, wozu die Schule insgesamt heute gut sein soll, worin ihr institutioneller Sinn besteht, der ihre stetige raumgreifende Ausweitung in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und ihren Zwangscharakter als Institution noch rechtfertigen kann. Die Popularität des Kompetenzbegriffs wäre so auch als Surrogat zu verstehen für etwas, das fehlt (vgl. auch Fuhrmann 2004, 2127 ff.). Dass die deutsche Kultusministerkonferenz in ihren Bildungsstandards von jedem Fach verlangt, einleitend zu klären, worin sein Beitrag

zu Bildung bestehe, sich selbst aber nicht in der Lage gesehen hat, etwas Substanzielles zu der Frage zu sagen, was denn der Bildungssinn der Schule heute sein soll, ist ein deutlicher Hinweis auf dieses Problem.

Die Fachdidaktiken sollten dieser Frage nach einer konzeptuellen Rahmung der Kompetenzorientierung neue Aufmerksamkeit widmen, je für sich, aber auch im interdisziplinären Dialog mit anderen Fachdidaktiken und sonstigen bildungswissenschaftlichen Disziplinen. Wenn nach der Kompetenzblase das Gute der Kompetenzorientierung bewahrt werden soll, bedarf es in den Fachdidaktiken einer bildungstheoretischen Wende.

## Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (Anja Besand/Tilman Grammes/Reinhold Hedtke/Peter Henkenborg/Dirk Lang/Andreas Petrik/Sibylle Reinhardt/Wolfgang Sander) 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) 2010: Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. München.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Verfasst von Eckhard Klieme et al., Bonn.
- Delamare Le Deist, Françoise/Winterton, Jonathan 2005: What is Competence? In: Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1.
- Detjen, Joachim 2008: Die Kompetenzdiskussion in der Politikdidaktik. In: kursiv – Journal für politische Bildung 3/2008.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) 2007: Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss – mit Aufgabenbeispielen –, 3. Aufl., Berlin.
- Dickel, Mirka 2011: Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: GW-Unterricht Nr. 123/2011, [www.gw-unterricht.at](http://www.gw-unterricht.at).
- Fuhrmann, Manfred 2004: Der europäische Bildungskanon. Frankfurt/M. und Leipzig.
- Geiger, Wolfgang 1974: Lernziele und politischer Unterricht. Über die Grenzen der Lernzielorientierung. In: Gegenwartskunde 1/1974.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit/Hessisches Kultusministerium 2007 (Hrsg.): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Wiesbaden.

- Kanwischer, Detlef 2011: Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-Unterricht Nr. 122/2011, www.gw-unterricht.at.
- Mager, Robert F. 1965: Lernziele und Unterricht. Weinheim und Basel (zuletzt erschienene Auflage 1994).
- Möller, Christine 1969: Technik der Lernplanung. Weinheim (5. Aufl. 1994).
- Pohl, Kerstin 2004: Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Retzmann, Tomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl 2010: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards – Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH, Essen/Lahr/Kiel.
- Richter, Dagmar 2010: Basis- und Fachkonzepte der Politik. Ein konsensuell erarbeitetes Kompetenzmodell. In: Kompetenzen im Politikunterricht. Wochenschau-Sonderausgabe, Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang 2010a: Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 1/2010.
- Sander, Wolfgang 2010b: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund. In: kursiv – Journal für politische Bildung 1/2010.
- Sander, Wolfgang 2013: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwalbach/Ts.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004a: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Bonn.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004b: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. o.O. (Bonn).
- Weinert, Franz E. 2001: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (ed.): Key Competencies. Göttingen.
- Weinert, Franz E. 2002: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl., Weinheim und Basel.
- Weißeno, Georg 2012: Dimensionen der Politikkompetenz. In: ders./Buchstein, Hubertus (Hrsg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Bonn.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.