

Katrin Hahn-Laudenberg

Kompetenzorientiert unterrichten: Gestaltung von Anforderungssituationen und kognitiv aktivierenden Lernaufgaben

Kompetenzorientiertes Unterrichten zielt in der politischen Bildung darauf, Lernende mit ihren individuellen Voraussetzungen anzuregen, relevante Kompetenzen für das Leben als mündige Bürger/-innen in einer Demokratie zu entwickeln. Es ist die Aufgabe der Lehrenden, diesen Unterricht zu planen und in der Durchführung zu gestalten. Der Unterricht als Lehr-Lern-Prozess entsteht jedoch erst interaktiv gemeinsam mit den Lernenden, die eine ko-konstruierende, aktive Rolle für den Unterrichtsprozess und die eigene Kompetenzentwicklung übernehmen, wie etwa Angebots-Nutzungs-Modelle verdeutlichen (vgl. die Übersicht bei Vieluf et al. 2020). Unterricht wird dadurch „ein physischer, sozialer und ideeller Raum, in dem Lernen, Verstehen, Kompetenzerwerb und letztlich Bildung potenziell möglich werden“ (Klieme 2019, 394).

Unterricht als
interaktiver
Lehr-Lern-
Prozess

Kompetenz kann nach Weinert (2001, 27f.) verstanden werden als „die bei Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um 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“. Kompetenzen können also für Anforderungen und Situationen konkretisiert werden. Für die Kompetenzförderung in der Schule wird diese Konkretisierung bereichs- bzw. fachspezifisch umgesetzt (vgl. Hartig/Klieme 2006). In der Politikdidaktik sind die beiden Kompetenzdimensionen politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit für das übergeordnete Ziel politischer Mündigkeit zentral (vgl. Detjen et al. 2012; GPJE 2004). Ebenfalls wird die grundlegende Relevanz von konzeptuellem Fachwissen weitgehend anerkannt, wenn auch die bestehenden Konzeptualisierungen (vgl. Weißeno et al. 2010) weiterhin strittig sind (Autorengruppe Fachdidaktik 2011; für eine Übersicht vgl. Goll 2020).

Dimensionen
politischer
Kompetenz

Während solche grundsätzlichen Fragen zur Kompetenzorientierung den politikdidaktischen Diskurs der letzten Jahre bestimmt haben, standen konkrete Konzepte zur fachdidaktischen Unterrichtsplanung deutlich weniger im Fokus. Eine nicht nur exemplarische, sondern grundlegende, theoretisch und empirisch begründete kompetenzorientierte Planungsdidaktik für die politische Bildung steht nach wie vor aus, wie Busch bei seiner Analyse fachdidaktischer Planungskonzepte bereits 2009 kritisiert hat. Währenddessen bieten in der Praxis kompetenzorientierte Lehrpläne den Fachschaften bzw. Lehrkräften an Schulen größere Freiheiten bei der inhaltlichen Gestaltung; sie erhöhen aber auch die Anforderungen an eine spezifische curriculare Ausgestaltung.

Politik-
didaktische
Unterrichts-
planung

Grundsätzlich kann kompetenzorientierte Unterrichtsplanung in der politischen Bildung an vorhergehende didaktische Planungskonzeptionen anknüpfen. Verschiedene Ansätze betonen übereinstimmend, dass kompetenzorientierte Unterrichtsplanung ein Prozess ist, der vernetzt und zirkulär abläuft (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2015, 35; Breit/Weißeno 2015, 168) und der durch die Interdependenz der einzelnen Planungsaspekte geprägt ist (vgl. Breit/Weißeno 2012). So bleibt die Planung von Unterricht eine Auseinandersetzung mit Zielen, Gegenständen, sozialwissenschaftsdidaktischen Perspektiven, Methoden und Medien unter Analyse der Lehr- und Lernbedingungen. Gleichzeitig erhält der Blick auf die Lernenden mit ihren bereits entwickelten und zu entwickelnden Kompetenzen einen größeren Stellenwert im Planungsprozess. Nachfolgend werden vier Stränge ausgeführt, die in Bezug auf den kompetenzorientierten politischen oder sozialwissenschaftlichen Unterricht diskutiert werden. Hierbei werden lehr-lernpsychologische Perspektiven auf kompetenzorientiertes Unterrichten mit fachdidaktischen Perspektiven auf politische Bildung verknüpft.

1. Anknüpfung an (heterogene) Lernvoraussetzungen

In der unterrichtlichen Realität sind Interessen, Kompetenzen und Präkonzepte der Schüler/-innen in der Regel heterogen. Die Kompetenzorientierung wendet den Fokus der Unterrichtsplanung auf die individuellen Lernenden und die von ihnen zu entwickelnden Kompetenzen. Lernpsychologisch ist es dafür zentral, an Präkonzepte anzuknüpfen und vorhandene Kompetenzen der Schüler/-innen als Ausgangslage zu berücksichtigen. Mit Blick auf die Praxis sozialwis-

senschaftlichen Unterrichts können Lehrende kritisch reflektieren, ob und in welcher Form fachspezifische Kompetenzen gefordert werden. Im nächsten Schritt ist zu fragen, ob Schüler/-innen bei der Entwicklung der im Unterricht geforderten Kompetenzen unterstützt werden oder ob der Unterricht das Vorhandensein dieser Kompetenzen bereits unhinterfragt voraussetzt. Damit würden Schüler/-innen, die außerhalb des Unterrichts diese Kompetenzen erworben haben, stärker vom Unterricht profitieren können als andere. Analysen empirischer Studien werfen dies als virulentes Problem politischer Bildung auf, wenn sie auf eine vergleichsweise enge Koppelung von familiärem Hintergrund und politischem Wissen hinweisen. Ebenso geben Schüler/-innen aus weniger privilegierten Familien seltener an, Zugang zu diskursiven Unterrichtsprozessen und anderen politischen Lerngelegenheiten zu haben (vgl. Abs/Hahn-Laudenberg 2017).

Heterogenität
von Lern-
voraussetzun-
gen und
Schüler-
vorstellungen

Um an die fachspezifischen Lernvoraussetzungen besser anknüpfen zu können, ist eine Erforschung typischer Schülervorstellungen und unterrichtsrelevanter Präkonzepte relevant. Zwar liegen hier für die Sozialwissenschaftsdidaktiken noch keine mit den Naturwissenschaften vergleichbaren systematisierten Erkenntnisse vor, jedoch sind in den letzten Jahren eine ganze Reihe von qualitativen und quantitativen Arbeiten entstanden, die den Blick schärfen für spezifische Herausforderungen, etwa im Verständnis von Menschenrechten (vgl. Heldt 2018) oder dem parlamentarischen Regierungssystem (vgl. Hahn-Laudenberg 2017). Gleichzeitig ersetzt diese Forschung nicht die Notwendigkeit, Lernvoraussetzungen nicht nur in der Unterrichtsplanung zu antizipieren, sondern sie auch innerhalb des Unterrichtsprozesses etwa durch verschiedene Methoden des Brainstormings, durch Mindmaps oder Concept-Maps zu diagnostizieren, im Unterrichtsverlauf einzubeziehen sowie unterschiedliche Vorstellungen zu verhandeln. Dies kann z. B. im Rahmen eines Einstiegs ins Thema erfolgen oder nach der Konfrontation mit einer Anforderungssituation. Den Methoden der Diagnostik ist in diesem Band ein eigener Beitrag gewidmet.

2. Orientierung an Anforderungssituationen

Die Bedeutung von Anforderungssituationen für ein kompetenzorientiertes Unterrichten kommt bereits in den eingangs eingeführten Definitionen zum Ausdruck. Dort sind Anforderungssituationen auf das „echte“ Leben außerhalb des Unterrichts bezogen. Die didakti-

sche Orientierung des Unterrichts an solche Anforderungssituationen erfüllt drei Charakteristika: einen auffordernden, motivierenden Charakter, weil in einer gut gewählten Anforderungssituation Bedeutsamkeit und Betroffenheit für die Schüler/-innen erkennbar wird, einen exemplarischen Charakter, weil grundsätzliche Anforderungen an konkreten aktuellen und/oder authentischen Beispielen bearbeitet werden, sowie dadurch auch einen kompetenzorientierten Charakter, weil die Bearbeitung der im Unterricht ausgewählten Anforderungen auf reale Anforderungen von Bürger/-innen verweist. Im Idealfall initiiert die Konfrontation mit der Anforderungssituation selbst gesteuerte Lernprozesse auf der individuellen und/oder Gruppenebene.

Typische
politische und
gesellschaft-
liche
Anforderungs-
situationen

May (2010) zählt typische Anforderungssituationen des kompetenzfördernden politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts auf:

1. ein gesellschaftliches Problem zu klären und Lösungsvorschläge zu unterbreiten,
2. einen politischen oder gesellschaftlichen Konflikt (Prozess) im Rahmen von rechtlichen Rahmenbedingungen (Form) zu verstehen,
3. eine politische Position zu finden,
4. politisch Einfluss nehmen, sich politisch zu beteiligen,
5. einen Urteils- oder Interessenkonflikt auszutragen (real oder simulativ in verschiedenen Kontexten),
6. etwas Unklares oder Unbekanntes herauszufinden oder zu erforschen.

Die Aufzählung verdeutlicht, dass die Orientierung an Anforderungssituationen kein instrumentelles Verständnis politischer Bildung impliziert, mit dem im Extremfall eine Verkürzung auf Fragen der Lebenshilfe einhergehen würde. In späteren Veröffentlichungen spricht May (2011) von Begegnungen mit gesellschaftlichen oder politischen Problemen, Konflikten, Urteilen, Fällern, politischen Manifestationen (z. B. Zeitungsartikel, Karikaturen, Plakate, Werbespots oder Reden) oder unklaren Situationen und Informationsdesideraten. Diese Formulierungen scheinen in Bezug auf die kompetenzorientierten Anforderungssituationen weniger greifbar; sie verdeutlichen aber stärker die Verbindung zwischen gesellschaftlichen oder politischen Anforderungssituationen und den verschiedenen fachdidaktischen Prinzipien. Wie diese erzeugen Anforderungssituationen im Idealfall eine Ganzheitlichkeit des Unterrichtsprozesses. Die Verbindung zeigt sich auch mit Blick auf mögliche Unterrichtsabläufe:

Reinhardt (2018) bezeichnet die an fachdidaktischen Prinzipien orientierten politikdidaktischen Makromethoden als potenziell „selbstläufige“ Lernwege und beschreibt prototypische Abläufe etwa für eine Konfliktanalyse, eine Fall- oder Problemstudie. Durch die Wahl der Makromethode können unterschiedliche, etwa analytische oder handlungsorientierte Schwerpunkte zur Kompetenzförderung gesetzt werden. Gleichwohl lässt sich bei diesen Abläufen ein übergreifendes Muster erkennen, das Ähnlichkeiten zu Grundmustern aufweist, welche in der allgemeinen Didaktik für die Arbeit mit Anforderungssituationen genutzt werden (vgl. Tulodziecki et al. 2017, 171). Der Konfrontation mit der Anforderungssituation folgt dabei eine Verständigung über deren Bedeutsamkeit und die Planung des weiteren Vorgehens. Dabei fließen kognitive und emotionale Voraussetzungen der Schüler/-innen mit ein. Es schließt in der Regel eine arbeitsteilige und verschiedene Perspektiven einnehmende Recherche und Bearbeitung von Informationen an. Auf dieser Basis werden Positionen, Lösungen etc. entwickelt und diskursiv verhandelt. Gegebenenfalls setzt hier eine Umsetzungsphase an. Reflexion und Generalisierung bilden den Abschluss. Bei der Entwicklung der Anforderungssituation ist also darauf zu achten, dass sie so komplex ist, dass diese Schritte für eine Bearbeitung notwendig sind, und gleichzeitig so zugänglich, dass Schüler/-innen im Idealfall diese Schritte selbst gesteuert durchlaufen können.

Grundmuster
eines an
Anforderungs-
situationen
orientierten
Unterrichts

3. Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben und Materialien

Im Unterschied etwa zur beruflichen Bildung hat sich die im letzten Abschnitt beschriebene konsequente Orientierung an Anforderungssituationen in der politischen Bildung noch nicht als Regel durchgesetzt. Eine didaktische Einbindung von Anforderungssituationen kann aber auch im Wechsel mit Phasen direkter Instruktion im Rahmen klassischer Lehrgänge stattfinden. Diese Einbindung erfolgt in Form von Lernaufgaben. Lernaufgaben konkretisieren meist einen Aspekt einer Anforderungssituation, beziehen sich auf eine Unterrichtsphase bzw. (Teil einer) Interaktion und bieten damit eine stärkere Strukturierung des Lernprozesses. In Abgrenzung zu Diagnose- oder Textaufgaben zielen Lernaufgaben auf „Erwerb oder Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen bezüglich eines konkreten Inhaltes oder Themas“ (Zischke/Forkarth 2020, 4).

Ob Lernaufgaben die Kompetenzentwicklung unterstützen, bemisst sich laut Unterrichtsforschung insbesondere an der durch sie ausgelösten kognitiven Aktivierung. Kognitive Aktivierung beschreibt ein Merkmal von Unterrichtsqualität, welches den Basisdimensionen der Tiefenstrukturen von Unterricht zugerechnet wird (für einen Überblick vgl. Klieme 2019). Anschlussfähig an die einleitenden Ausführungen zur Kompetenzorientierung ist Unterricht dann kognitiv aktivierend, wenn er „auf Verstehen und schlussfolgerndes Denken ausgerichtet ist, wenn die Lernenden mit herausfordernden und komplexen Inhalten und Aufgabenstellungen konfrontiert werden, zugleich aber an ihr Vorwissen und ihre Erfahrungswelt angeknüpft wird“ (Klieme 2019, 402). Kognitiv aktivierende Lernaufgaben erfordern also eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Gegenständen, erzeugen kognitive Konflikte, konfrontieren Lernende mit Widersprüchen oder Spannungsverhältnissen oder erfordern die Berücksichtigung oder Verhandlung verschiedener Perspektiven. Während Diskursivität aus fachdidaktischer Perspektive zentral ist, weil sie eine lebendige Demokratie auszeichnet, zeigt sie sich gleichzeitig aus lehr-lernpsychologischer Perspektive als besonders geeignetes Mittel zur kognitiven Aktivierung von Lernenden (vgl. Gronostay 2019, 59 ff.).

Diskursivität

3.1 Aufbau konzeptuellen Wissens

Der kognitiv aktivierende Gehalt von Lernaufgaben kann zum einen dahin gehend entwickelt und geprüft werden, inwiefern es gelingt, die Bearbeitung exemplarischer Probleme, Fälle oder Konflikte mit einer Erweiterung und strukturellen Vernetzung zentraler Fachkonzepte zu verknüpfen. Ebenso können die für die Bearbeitung der Lernaufgaben eingesetzten Materialien in Bezug auf die darin enthaltenen relevanten Fachkonzepte sowie die die Fachkonzepte konstituierenden Begriffe ausgewählt oder überprüft werden (für Beispiele vgl. Breit/Weißeno 2015; Zischke/Forkarth 2020; Weißeno et al. 2010). Studien unterstreichen, dass ein systematischer, an Fachkonzepten orientierter Aufbau konzeptuellen Wissens durch Lernaufgaben und Materialien für heterogene, z. B. mehrsprachige Lerngruppen besonders wichtig ist (vgl. Manzel/Nagel 2019).

Fachkonzepte

3.2 Tiefe der kognitiven Denkprozesse

Ausgehend von dieser fachkonzeptuellen Verortung können Lernaufgaben dahin gehend differenziert werden, welches kognitive An-

forderungsniveau für die Bearbeitung erforderlich ist. Kognitiv aktivierende Lernaufgaben gehen über die Reproduktion von Faktenwissen hinaus und erfordern die Anwendung oder den Transfer von Wissen, die Verknüpfung verschiedener Wissensbereiche und/oder die diskursive Verhandlung von Sichtweisen oder Argumenten. Durch die Wahl der Operatoren sollte für die Schüler/-innen transparent werden, welche kognitiven Prozesse angezielt werden. Relevant sind hier die Operatoren der drei gängigen Anforderungsbereiche der Reproduktion (z. B. beschreiben), der Reorganisation und des Transfers (z. B. vergleichen) sowie der Reflexion und Problemlösung (z. B. begründen, prüfen; vgl. Kultusministerkonferenz 2005), aber auch spezifische Operatoren hinsichtlich der angestrebten Urteilsart wie „bewerten“ oder „beurteilen“ für Werturteile bzw. „entwickeln“ für ein Gestaltungsurteil (Detjen et al. 2012, 57-64). Leider ergeben Analysen von schriftlichen Lernaufgaben in Schulbüchern, dass Aufgaben in relevanten Anteilen keine eindeutigen Operatoren enthalten und nur selten Operatoren verwendet werden, die anspruchsvollere kognitive Prozesse intendieren (vgl. Zischke/Forkarth 2020). Unterrichtsbeobachtungen weisen zudem auf einen hohen Anteil von mündlichen Fragen auf Niveau der Reproduktion und Selektion einfacher Fakten im Rahmen von Unterrichtsgesprächen hin (vgl. Manzel/Sowinski 2014). Hieran wird deutlich, dass die Klarheit der geforderten kognitiven Prozesse auf den ersten Blick trivial erscheint, in der Umsetzung jedoch für Lehrende eine Herausforderung darstellt.

Operatoren
der kognitiven
Aktivierung

Wie erläutert kann die Qualität kognitiv aktivierender Lernaufgaben ferner daran gemessen werden, inwiefern die Aufgaben aktuelle, authentische und/oder durch die Schüler/-innen mit ihrer Lebenswelt verknüpfbare Bezüge aufzeigen. Zischke/Forkarth (2020) führen als weiteres Qualitätsmerkmal an, dass die Lernaufgaben die für die Aufgabenbearbeitung erforderlichen Kommunikations- und Sozialformen klar definieren.

4. Scaffolding zur Unterstützung politischer Kompetenzentwicklung

Im Idealfall stößt die Konfrontation mit Anforderungssituationen und Lernaufgaben selbst gesteuerte Bearbeitungs- und Lernprozesse an. Je nach bestehenden Kompetenzen benötigen Lernende jedoch weitere Unterstützung bei der Organisation ihres Lernprozesses. Hin-

Bedarfsorien-
tierte Lern-
unterstützung

sichtlich der Entwicklung politischer Kompetenzen machen Studien zum mündlichen und schriftlichen Argumentieren darauf aufmerksam, wie schwer es Schüler/-innen fällt, begründete Argumente zu formulieren und sich transaktiv auf die Argumente anderer zu beziehen (vgl. Gronostay 2019). Gronostay zeigt in ihrer Studie die Wirkung eines Argumentationstrainings auf die Transaktivität, also die gegenseitige Bezugnahme, und Komplexität von Argumentationen. Neben solchen Formen des expliziten Lehrens von Strategien gelten in der Lehr-Lern-Forschung eine lernbegleitende Diagnostik und Feedback sowie Scaffolding als effektive Methoden zur Unterstützung zunehmend selbst gesteuerten Lernens (vgl. Klieme 2019, 404). Scaffolding umfasst die bedarfsorientierte Lernunterstützung z. B. durch Prompts (Fragen oder Hinweise zur Anregung, Strukturierungshilfen, Anleitungen, Denkanstöße oder Formulierungsbeispiele). Trotz erster praxisorientierter Übertragung auf die politische Bildung etwa für die Unterstützung der politischen Urteilsbildung (vgl. Achour/Jordan 2017; Achour 2020) bleibt der Eindruck, dass mit der Gestaltung kompetenzorientierter z. B. „argumentativer Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht einige didaktische Herausforderungen verbunden [sind], zu denen es bislang kaum systematische Forschung oder praktische Unterrichtshilfen gibt“ (Gronostay 2019, 64). Die Heterogenität von Lerngruppen unterstreicht die Relevanz dieser Methoden für kompetenzorientiertes Unterrichten. Leitend ist das Ziel, Schüler/-innen zu befähigen, zukünftige Anforderungssituationen zunehmend selbstständig zu bearbeiten.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.) 2017: Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster
- Achour, Sabine 2020: Politische Urteilsbildung. Grundlegende Methoden der politischen Urteilsbildung. In: Achour, Sabine/Frech, Siegfried/Massing, Peter/Straßner, Veit (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 244-249
- Achour, Sabine/Jordan, Annemarie 2017: Formulieren politischer Urteile. Professionell Wahrnehmen und kompetent Fördern. In: Achour, Sabine/Massing, Peter (Hg.): Individuelle Förderung. Wochenschau Sonderheft. Schwalbach/Ts., S. 16-23
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2011: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.

- Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.) 2015: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Weißenö, Georg 2012: Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Weißenö, Georg 2015: Kompetenzorientierter Politikunterricht – in neun Schritten vom Modell zur Unterrichtsplanung. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Politikunterricht professionell planen. Schwalbach/Ts., S. 167-187
- Busch, Matthias 2009: Anleitungen zur Unterrichtsplanung in sozialwissenschaftlichen Fächern. Bereichsrezension aktueller fachdidaktischer Planungskonzepte. In: JSSE – Journal of Social Science Education, H. 2, S. 124-145
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden
- Goll, Thomas 2020: Basis- und Fachkonzepte. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 23-26
- GPJE 2004: Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Gronostay, Dorothee 2019: Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Wiesbaden
- Hahn-Laudenberg, Katrin 2017: Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens mit Concept-Maps. Wiesbaden
- Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard 2006: Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, Karl (Hg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Berlin, S. 127-143
- Heldt, Inken 2018: Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung. Wiesbaden
- Klieme, Eckhard 2019: Unterrichtsqualität. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Stuttgart, S. 393-408
- Kultusministerkonferenz 2005: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sozialkunde/Politik (EPA). EPA. vom 01.12.1989 i. d. F. vom 17.11.2005
- Manzel, Sabine/Nagel, Farina 2019: Sprachliches Lernen und Wissenserwerb im Politikunterricht. Empirische Hinweise für eine fachspezifische Sprach- und Schreibförderung. In: Roll, Heike/Bernhardt, Markus (Hg.): Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch (Mehrsprachigkeit). Münster, S. 149-172
- Manzel, Sabine/Sowinski, Matthias 2014: Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. In: Ralle, Bernd/Prediger, Susanne/Hamman, Marcus/Rothgangel, Martin

- (Hg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster u. a., S. 71-84
- May, Michael 2010: Planung kompetenzorientierten Politikunterrichts. Auswirkungen eines aktuellen Paradigmas auf sozialwissenschaftliche Bildungsprozesse. In: Politik und Wirtschaft unterrichten, Sonderausgabe Kompetenzen im Politikunterricht, S. 74-87
- May, Michael 2011: Kompetenzorientiert unterrichten. Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. GWP, H. 1, S. 123-134
- Reinhardt, Sibylle 2018: Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Blömeke, Sigrid 2017: Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (UTB). Bad Heilbrunn
- Weinert, Franz E. 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17-31
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar 2010: Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn
- Vieluf, Svenja/Praetorius, Anna-Katharina/Rakoczy, Katrin/Kleinknecht, Marc/Pietsch, Marcus 2020: Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, H. 1
- Zischke, Frank Eike/Forkarth, Claudia 2020: Lernaufgaben im Politikunterricht kompetenzorientiert gestalten. Kriterien und exemplarische Aufgabenanalyse zum Thema Wahlen in Schulbüchern der Sekundarstufe I. https://cives-school.de/wp-content/uploads/2020/04/Praxistest9_online.pdf (01.04.2021)