Vom Input zum Output: Anmerkungen zu einem Paradigmenwechsel im Unterricht des Faches ‚Politik & Wirtschaft'

Vorbemerkung

Kürzlich hat der Kasseler Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaftler Gerhard Gerdsmeier den Wirtschaftsunterricht an Berufsschulen einer gründlichen Kritik unterzogen. Nach seiner Auffassung müsse über die im Unterricht eingesetzten Aufgaben intensiver nachgedacht werden, denn schließlich seien es die Aufgaben, „die dem Unterricht die zentralen Impulse verleihen." (Gerdsmeier 2005: Ausgangslage). Er stellt zudem fest, dass gegenwärtig die Zuordnung von Aufgaben zu Kompetenzen völlig unklar sei und kritisiert, dass im Kerngeschäft der Lehrkräfte das „instruktionsgebundene Lehren und Lernen" anhand von durchstrukturierten Aufgaben dominiere gegenüber kognitiv anspruchsvollen unterrichtlichen Strategien. Darunter versteht er fließende (unfertige) Aufgabenformate, die die Adressaten zu selbstgesteuertem Modellieren und Bearbeiten herausforderten und das letztendliche Ziel der unterrichtlichen Bemühungen, die Entwicklung einer „ökonomischen Literacy", beförderten, so dass „unterrichtlich erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten als Werkzeuge zur Lösung alltagsweltlicher oder beruflicher Problemstellungen" genutzt werden könnten (vgl. ebd.).

In meinem Beitrag möchte ich diese Überlegungen in die aktuelle Diskussion zur Standardisierung des schulischen Lehrens und Lernens einordnen (Kap. 1), indem ich die Verbindung von Aufgaben und Kompetenzen näher untersuche (Kap. 2) und am Beispiel einer unterrichtlichen Aufgabenstellung im Fach ‚Politik & Wirtschaft' einigen grundsätzlichen Problemstellungen der Input-Output-Steuerung im schulischen Unterricht nachgehe (Kap 3).

1. Zur Standardisierung des schulischen Lehrens und Lernens

Seit den Veröffentlichungen der TIMSS- und PISA-Studien stehen die Ergebnisse schulischer Lehr-Lernprozesse im Zentrum eines breiten gesellschafts- und bildungspolitischen Interesses. War die Aufmerksamkeit bis dahin überwiegend auf die Angebotsseite von Schule und Unterricht gerichtet (Hilbert Meyer: ‚Der Weg ist das Ziel'), d.h. auf die Lehrpläne (‚Was sollen Schülerinnen und Schüler lernen?') und auf die Lernprozesse (‚Wie lernen Schülerinnen und Schüler?'), so wird nun im Zusammenhang der internationalen Schulvergleichstests gefordert, sich auch mit den Ergebnissen (Output) bzw. Wirkungen (Outcomes) des Lehrens und Lernens zu beschäftigen. Es geht nun neben der Planung und Steuerung von Unterricht bzw. der unterrichtlichen Intervention der Lehrkräfte auch und insbesondere um Diagnose und Evaluation: „Schule und Unterricht müssen sich ... nach ihren Wirkungen messen lassen." (Helmke 2002: 264)

Dass durch diese Strukturveränderungen ein Reformdruck entsteht, der auch Auswirkungen auf das Lehrerhandel hat, deutet sich in den Reaktionen der Lehrerschaft an. Die verstärkt institutionell eingeforderte Verantwortlichkeit für Output und Outcomes des eigenen Unterrichts, die spätestens in den Realschulabschlussprüfungen bzw. im Abitur überprüft werden, veranlasste eine Lehrerin zu folgender Rückschau:

> Es wurde einfach viel zu viel Schnickschnack gemacht mit den Schülern, eigentlich lief da ständig ein Aufmerksamkeits-Zapping: Man *buhlt* um die Aufmerksamkeit der Schüler mit Schere, mit Klebe, mit allem Drum und Dran und vergisst dabei völlig, was sie eigentlich lernen sollen. (Interview Frau Schmidt: 09. 11. 2005)

Diese Bemerkungen zielen auf eine Kernfrage von Schule und Unterricht: Was kommt am Ende eigentlich heraus? Sie legen nahe, die Blickrichtung dahingehend zu ändern, dass Lehr- und Lernprozesse von den angestrebten Ergebnissen her betrachtet werden, auch bzw. vor allem bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Voraussetzung für die neue Steuerung durch Evaluation und Rechenschaftslegung ist jedoch, dass konkrete Vorstellungen darüber vorhanden sind, wie die Ergebnisse in den jeweiligen Unterrichtsdisziplinen aussehen sollen (Standardisierung der Aus-/Bildung).

Eine Aufwertung der *Output*-Orientierung von Schule und Unterricht wird im Bundesland Hessen derzeit durch Maßnahmen wie die jüngst eingeführten zentralen Abschlussprüfungen sowie durch Umstrukturierungsprozesse im Zuge der Neuen Verwaltungssteuerung (NVS)[1] befördert. Zugleich findet sich im Hessischen Schulgesetz (HSchG), das am 1. Januar 2005 Gültigkeit erlangte, eine signifikante Veränderung. An die Stelle des Begriffs „Lehrpläne" tritt in § 4 der Begriff „Standards". Die diesbzgl. Erläuterungen führen folgendes aus:

> Die Schulen sollen in ihrem Unterricht den Schülerinnen und Schülern aus den Bildungszielen der Bildungsgänge abgeleitete Kompetenzen vermitteln. Diese Kompetenzen werden näher durch Standards bestimmt, mit denen differenziert in Kompetenzstufen der Kernbereich der Anforderungen der verschiedenen Bildungsgänge in den Fächern, Lernbereichen und Aufgabengebieten beschrieben wird, der mit pädagogisch angemessenem Aufwand erreicht werden kann. (HSchG, §4)

Die Formulierung von Standards in der schulpolitischen Diskussion hatte ihren Anfang in einer Veröffentlichung der OECD. 1989 wurde unter dem Titel „Schools and Quality" gefordert, die erreichten Leistungen von Schülerinnen und Schülern durch Tests zu messen (Organisation for Economic 1989). Dreizehn Jahre später, am 25. Juni 2002, beschloss die Kultusministerkonferenz Deutschlands (KMK), nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten und zur Überprüfung landesweite Orientierungs- und Vergleichsarbeiten sowie bundesweite Vergleichsuntersuchungen vorzunehmen.

Der Paradigmenwechsel, Lehr- und Lernprozesse nicht mehr nur über Bildungsaufträge bzw. Lehrpläne[2], d.h. über den Input zu steuern, sondern über interne/externe Evaluation des Outputs ist inzwischen auch Thema in der Erziehungswissenschaft. Während kürzlich bspw. Horst Rumpf die Standardisierung noch als eine „Entsubjektivierung" von Schule und Unterricht beschrieb (Rumpf 2005: 23), akzeptieren die Schulforscher Wolfgang Böttcher und Michaela Brohm (2005) Bildungsstandards als eine grundlegende Voraussetzung ergebnisorientierter Steuerung von Schule und Unterricht.

Eine wissenschaftliche Einordnung der Standardisierung des schulischen Lehrens und Lernens findet sich in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung angeregten Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" (Klieme 2003). Hier werden drei Ebenen unterschieden, um Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung an Schulen zu nutzen:

1. Die Ebene des *Bildungsauftrags*, der die Bildungsziele bestimmt, denen schulisches Lernen folgen soll.

---

[1] vgl.: http://www.sform.bildung.hessen.de/sfe/Entwicklungslogik.PDF; in einer Replik auf dieses sog. Kafka-Papier wird die „Durchdringung der Pädagogik mit der Ideologie des Neoliberalismus" kritisiert; vgl.: http://www.gew-hessen.de/uploads/mit_download/Dokumentation_SfE2_03.pdf (09.10.2006).

[2] Dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsplanung nur in geringem Umfang an Lehrplänen orientieren, gilt inzwischen als empirisch abgesichert; vgl. Vollstädt et al. (1999). Über ähnliche Untersuchungsergebnisse aus der Schweiz berichtete Jürgen Oelkers in einem Vortrag am 12. November 2005 im Haus der Wirtschaft Stuttgart: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/220_Stuttgart2.pdf (09.10.2006).

2. Die Ebene der *Kompetenzmodelle*, die festlegen, „welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen.
3. Die Ebene der *Aufgabenstellungen*, die beschreiben, wie Kompetenzen in konkrete Aufgaben umgesetzt und schließlich mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

Zur Grundlegung des unter Punkt 1 genannten Bildungsauftrags sind folgende gesetzliche Bestimmungen heranzuziehen:

- Die Hessische Verfassung (HessVerf. Art. 56) und das Grundgesetz (GG Art. 7)
- Das Hessische Schulgesetz (HSchG §§ 2 und 3) sowie die Ausführungen zum Bildungsgang bspw. des Gymnasiums (HSchG §§ 24 (1) und §§ 30)
- Der Lehrplan Unterrichtsfaches ‚Politik & Wirtschaft' (Stichwort „Aufgaben und Ziele des Faches", vgl. Lehrplan 2005: 2f.).

Die Ebenen der Kompetenzmodelle (2) und der Aufgabenstellungen (3) sollen nun einer genaueren Analyse unterzogen werden.

2. Zur Zuordnung von Kompetenzmodellen und Aufgabenstellungen

Die KMK-Expertise beschreibt *Kompetenzmodelle* als Komponenten und Stufen von Kompetenzen[3] auf der Basis fachdidaktischer Konzepte. Diese stützen sich insbesondere auf pädagogisch-psychologische Forschungen zum Aufbau von Wissen und Können. Als trägfähige Definition von Kompetenzen wird eine Begriffsbestimmung des Psychologen Franz E. Weinert herangezogen, die auf Untersuchungen von Experten in einem bestimmten Fach bzw. Gegenstandsbereich gründet und Kompetenz als eine Disposition bestimmt, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen. Dabei handelt es sich um

> … bei Individuen verfügbaren oder 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. (Weinert zitiert n. KMK 2003:72)

Kompetenzmodelle sollen zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen vermitteln. In der PISA-Studie zum Text- und Leseverstehen wird diese Vermittlung bspw. durch die Angabe von fünf Kompetenzstufen herbeigeführt, die sich in drei Anforderungsbereiche (Subskalen) untergliedern:

1. Informationen ermitteln
2. Textbezogenes Interpretieren
3. Reflektieren und Bewerten (Baumert 2001: 88).

„Lesekompetenz" besteht also nicht darin, dass nur Informationen dekodiert werden, sondern dass Individuen eigenständige Konstruktionsleistungen erbringen, indem sie den Textinhalt mit vorhandenem Wissen in Beziehung setzten:

> Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren

[3] Die KMK verwendet einen Kompetenzbegriff, der sich ausdrücklich von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz abgrenzt. Kompetenzen sollen vielmehr als „Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder Domänen" verstanden werden (vgl. Klieme 2003: 22, Anm. 3).

> sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. (a.a.O.: 22)

Im Hinblick auf die Verbindung von Wissen und Können ist der erste Anforderungsbereich (Informationen ermitteln) dem Erwerb von *Kenntnissen* (Wissen) zuzuordnen. In diesem von den Kognitionswissenschaften und der pädagogisch-psychologischen Diagnostik geprägten Diskurs geht es um die Aneignung von ‚deklarativen' bzw. enzyklopädischen Wissensbeständen, die man mit Kant auch als Regel- und Informationswissen bezeichnen könnte. Bei Kant (1803/1963: 38) fungiert dieses Regelwissen als *bestimmende Urteilskraft* und damit als eine unabdingbare Prämisse für die Genese von Bildungsprozessen:

> Regeln müssen in alle dem vorkommen, was den Verstand kultivieren soll. Es ist sehr nützlich, die Regeln auch zu abstrahieren, damit der Verstand nicht bloß mechanisch, sondern mit dem Bewusstsein einer Regel verfahre. (Kant 1803/1963: 38)

Bei der „*reflektierende Urteilskraft*" (vgl. Kant 1803/1963: 36) handelt es sich dagegen um die Anwendung des allgemeinen Regel- und Informationswissens – der Theorien, Begriffe und Methoden – im Sinne eines vernunftgeleiteten Orientierungswissens (Bildungs-Gehalte), dessen Kern auch als eine reflexionsgestützte, perspektiventriangulierende Verknüpfung von Selbst- mit Weltreferenzen verstanden werden kann (vgl. Tenorth 1997: 975). Im hessischen Lehrplan ‚Politik & Wirtschaft' wird für dieses Orientierungswissen der Begriff der *Qualifikationen* (vgl. „Können") eingeführt, den ich im Folgenden ebenfalls benutzen werde.

Bezüglich der *Aufgabenstellung* für ein konkretes Unterrichtsvorhaben legen die Standards fest, was gelernt werden soll. Ihre Auswahl beruht auf normativen und empirischen Entscheidungen. Der hessische Lehrplan für das neue Fach ‚Politik & Wirtschaft', der zwar noch weitgehend nach dem tradierten Muster herkömmlicher Lehrpläne abgefasst ist,[4] berücksichtigt die Unterscheidung von Wissen und Können, indem er bspw. als Abschlussprofil am Ende der Jahrgangsstufen 11, 12 und 13 sowohl Kenntnisse als auch Qualifikationen auflistet:

> *Kenntnisse*: Die Schülerinnen und Schüler sollen über grundlegende Kenntnisse aus folgenden Bereichen und Problemfeldern verfügen:
>
> - Ökologie
> - Ökonomie (soziale Marktwirtschaft und ökologische Anforderungen, Entwicklungstendenzen und Steuerung des Wirtschaftsprozesses, Instrumente der Wirtschaftspolitik und ihre Wirkung)[5]
> - Soziologie
> - Politikwissenschaft
> - Internationale Beziehungen
> - Globalisierung

[4] Der Lehrplan ‚Politik & Wirtschaft' (Gymnasialer Bildungsgang – Jahrgangsstufen 7 bis 13) benennt Aufgaben und Ziele des Faches, gibt eine Übersicht zu didaktisch-methodischen Grundlagen und führt in den Umgang mit dem Lehrplan ein, d.h. Lehrkräfte erfahren, wie die (Lehr-/Lern-)Inhalte „für den Unterricht durch die didaktisch-methodischen Vorgaben" strukturiert und „in thematischen Unterrichtseinheiten" konkretisiert werden sollen (S. 4).

[5] Im Lehrgang „Ökonomische Bildung-online", der hessische Sozial- und Gemeinschaftskundelehrer für das neue Fach ‚Politik & Wirtschaft' qualifiziert, wird ein Kerncurriculum aufgelistet, das Bildungsstandards als Kompetenzen und grundlegendes (inhaltliches und methodisches) Wissen abbildet und als Referenzsystem die folgenden Inhalts- bzw. Aufgabenfelder prägt: Privater Haushalt, Betrieb, Staat (Wirtschaftspolitik), Internationale Wirtschaftsbeziehungen, Berufs- und Studienorientierung (vgl. Brettschneider 2003: 2).

- Recht (Leistungskurs).

Qualifikationen: „Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein:

- ihre Kenntnisse sachgerecht zu ordnen,
- komplexe Zusammenhänge und Probleme zu strukturieren und angemessen darzustellen (im *Leistungskurs: eigenständig*)
- Sachverhalte, unterschiedliche Interessen und Positionen zu analysieren, zu problematisieren und Positionen vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte einzuordnen und einzuschätzen sowie die dahinterstehenden Lösungsansätze zu erkennen (im Leistungskurs):,
- auf Grund der Analyse von Sachverhalten/Interessen eine differenzierte Stellungnahme zum angesprochenen Problem argumentativ zu entwickeln und in der Diskussion / im Gespräch sich mit anderen Beiträgen / Argumenten auseinander zu setzen,
- Konsequenzen für die unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen und die gesamtgesellschaftliche Entwicklung einzuschätzen.
- fachspezifische Darstellungsformen und Arbeitstechniken zu kennen, angemessen anzuwenden (im *Leistungskurs: und deren Tragfähigkeit zu überprüfen*).
- Moderne Präsentationstechniken zu beherrschen,
- selbständig erarbeitete Forschungsprojekte zu präsentieren und die Ergebnisse in einem Kolloquium zu vertreten (Leistungskurs).“ (Lehrplan 2004: 40)

Um Kompetenzmodelle mit standardisierten Aufgabenstellungen zu verknüpfen, fordert die KMK-Expertise, dass zunächst jeweils festgelegt werden müsse, welche Wissens- bzw. Qualifikationsinhalte die Aufgaben benötigen und welcher Kompetenzstufe sie entsprechen. Danach sind die Anforderungsprofile im Hinblick auf die Tests und die Testentwicklung empirisch zu prüfen, um sicherzustellen, dass tatsächlich das gemessen wird, was im Kompetenzmodell angesprochen ist (Validität). Erst nach einer solchen Erprobungsphase könne der Test zur Kompetenzmessung eingesetzt und festgestellt werden, welche Kompetenzstufe die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des jeweiligen Kompetenzmodells erreicht haben.

3. Zur Modellierung und Durchführung eines Aufgabenformats im Unterricht des Faches ‚Politik & Wirtschaft’

Für den Unterricht im Fach ‚Politik & Wirtschaft’ (Bundesland Hessen) fehlt bisher die empirisch begründete Ausformulierung eines Kompetenzmodells sowie die entsprechenden Aufgabenstellungen.[6] Die KMK-Expertise nennt einige Anforderungen, wie die Aufgaben konstruiert sein sollten, damit die Bildungsstandards operationalisiert, empirisch überprüft und validiert werden können:

- Die Aufgaben sollen eher offen formuliert sein und explizit mehrere Lösungswege zulassen.
- Sie sind Anforderungsbereichen zuzuordnen, die im Sinne eines Kompetenzstufenmodells gesehen werden können.

[6] Eine Arbeitsgruppe am ‚Institut für Qualitätsentwicklung’ (Hessisches Kultusministerium) ist derzeit mit den entsprechenden Ausarbeitungen befasst.

- In der Unterscheidung zwischen Wissen und Können sind schließlich die von den Schülerinnen und Schülern anzueignenden Kompetenzen so konkret zu beschreiben, dass sie prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

Um die Schwierigkeiten zu vermeiden, die sich aus der Bestimmung des Spannungsverhältnisses zwischen Wissen und Können ergeben (s.o.), schlägt die Expertise vor, Wissen zunächst als deklaratives Wissen (explizites, verbalisierbares Wissen über Sachverhalte) zu verstehen, das erworben werden muss, um dann zunehmend „prozeduralisiert", d.h. in automatisch zugängliche Verknüpfungen und Abläufe überführt zu werden:

> Dieses prozeduralisierte Wissen muss nicht in jedem Anwendungsfall explizit und bewusst rekonstruiert werden, sondern ist wie eingeschliffene Bewegungsmuster und Gedankenfolgen automatisch verfügbar. (KMK 2003: 78)

In den einheimischen Begriffen der Pädagogik kommt hier Kants Unterscheidung zwischen der *bestimmenden und reflektierenden Urteilskraft* (s.o.) zum Tragen, an die auch Gerdsmeier implizit anknüpft, wenn er in seinen Ausführungen zum Wirtschaftsunterricht an Berufsschulen die Bedeutung der Identifizierung von Begriffen bzw. die sorgfältige Begriffsbildung sowie das „Verstehen" des jeweiligen institutionellen Kontextes für den Aufbau des Zusammenhangswissens unterscheidet (Gerdsmeier 2005: 4.8). Seine „Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes Lernen im Wirtschaftsunterricht" sollen sich zudem an „fließenden Aufgabenformaten" orientieren, die sich von den traditionellen Aufgaben mit linear durchstrukturierten Modellen von ‚Realität' unterscheiden. Während letztere in keine weiteren Lernumgebungen eingebunden sind, eine geringe Offenheit zeigen und eine hohe Steuerung durch die Lehrkraft erfordern, zeichnen sich fließende Aufgabenformate dadurch aus, dass ein Problemverständnis zunächst erst aufgebaut und in eine angemessene Problemstruktur überführt werden muss. Die Offenheit der Aufgabenstellung ist dabei hoch und die Steuerung durch die Lehrkraft gering (vgl. ebd.).

Im folgenden soll anhand eines konkreten Unterrichtsthemas im Fach ‚Politik & Wirtschaft' der Frage nachgegangen werden, wie die zu erwerbenden Kenntnisse (Wissen) und Qualifikationen (Können) so genau definiert werden können, dass eine Überprüfung der Unterrichtsergebnisse und eine Kompetenzstufung möglich wird.

3.1 Zur Operationalisierung des Kompetenzmodells (‚Was' soll gelernt werden?)

Da es bei der Darstellung von wirtschaftlichen Zusammenhängen immer um das Lesen und Verstehen von Texten und Dokumenten im weitesten Sinne (Tabellen, Grafiken etc.) geht – neben kontinuierlichen (Erzählungen, Beschreibungen, Anweisungen) kommen auch nichtkontinuierliche Texte (Tabellen, Diagramme, Formulare) zur Anwendung – bietet sich für eine Operationalisierung des Kompetenzmodells die Orientierung an den fünf Kompetenzstufen der PISA-Studie zum Text- und Leseverstehen an. Sie erfassen, inwieweit Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, geschriebenen Texten gezielt Informationen zu entnehmen, die dargestellten Inhalte zu verstehen und zu interpretieren sowie das Material im Hinblick auf Inhalt und Form zu bewerten.

Auf der (niedrigsten) Kompetenzstufe I sollen Leserinnen und Leser bspw.

a) eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen lokalisieren (es gibt – wenn überhaupt – nur wenig konkurrierende Informationen im Text),

b) den Hauptgedanken des Textes erkennen oder die Intention des Autors (bei Texten über bekannte Themen) sowie

c) eine einfache Verbindung zwischen Textinformationen und verbreitetem Alltagswissen herstellen.

Auf der (höchsten) Kompetenzstufe V erfordern die Aufgaben

a) die Lokalisierung und geordnete Wiedergabe verschiedener tief eingebetteter Informationen; dabei sind Inhalt und Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist,

b) ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes, dessen Format und Thema unbekannt sind,

c) die kritische Bewertung oder das Bilden von Hypothesen, unter Zuhilfenahme von speziellem Wissen (typischerweise verlangen Aufgaben dieses Niveaus vom Leser den Umgang mit Konzepten, die der Erwartung widersprechen).

Dabei sind drei Zugänge zu den Texten zu unterscheiden, die jeweils den Subskalen

- „Informationen ermitteln“,
- textbezogenes Interpretieren“ und
- Reflektieren und Bewerten“

zugeordnet werden (s.o.).

Die Arbeit mit Dokumenten, d.h. das Lesen und Verstehen von Texten im weitesten Sinne (Bilder, Grafiken etc. vgl. oben) wird in den PISA-Untersuchungen als die grundlegende Herausforderung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben definiert (Literacy); wie Literacy zu entwickeln ist, bleibt jedoch weitgehend den Lehrkräften überlassen. Mir scheint hierfür die ‚Dokumentarische Methode’ von Karl Mannheim[7] besonders geeignet, die lange Zeit in Vergessenheit geraten war. In ihrer begrifflichen Ordnung könnten die Subskalen auch als „immanenter Sinngehalt“, „Ausdruckssinn“ und „Dokumentsinn“ eines Textes beschrieben werden; anders als die kognitivistischen Lerntheorien rekurriert der Begründer der Wissenssoziologie (Mannheim 1964, 1980) in seinem methodisch kontrollierten Umgang mit kulturellen Phänomenen auf ihre Sinndimensionen, die er folgendermaßen charakterisiert:

- Der „immanente Sinngehalt“ als der referentielle Gehalt einer Äußerung fragt nach einem physikalischen und physiologischen ‚Was’ des Textes.
- Der „intendierte Ausdrucksinn“ referiert auf das vom Sprecher möglicherweise Gemeinte, indem die Ausdruckspotentiale eines Textes ermittelt werden.
- Der „Dokumentsinn“ als ein kollektives Sinnmuster transzendiert und integriert die Einzeläußerungen des Erzählenden vor dem Hintergrund gemeinsamer Erlebnisse, die sich in ‚konjunktiven Erfahrungsräumen’ aufschichten (vgl. Mannheim 1964/ 1970: 133f.).

Schauen wir uns vor dem Hintergrund dieser Ausführungen eine Aufgabenstellung im Unterricht des Faches ‚Politik & Wirtschaft’ näher an. In der Jahrgangsstufe 12 soll bspw. das Thema „Wettbewerb“ behandelt werden. Als Dokument liegt ein wirtschaftswissenschaftlicher Text vor, der als Aktualmeldung eines Wirtschaftsinformationsdienstes dem Internet

[7] Karl Mannheim (1887-1947) war seit 1929 Lehrstuhlinhaber für das Fach ‚Soziologie’ an der Universität Frankfurt. Er gründete mit seinem Assistenten Norbert Elias am Institut für Sozialforschung noch vor Max Horkheimer eine ‚Frankfurter Schule’. Mannheim musste 1933 nach England emigrieren und erhielt dort später einen Lehrstuhl für Politische Pädagogik. Er starb überraschend 1947, nachdem er kurz zuvor zum ersten Direktor der OECD gewählt worden war. Mannheims Umgang mit „Texten“ hat übrigens auch Erwin Panofskys ikonographische und ikonologische Bildinterpretationen entscheidend beeinflusst: vgl. http://www.uni-kassel.de/~whansman/Texte/Panofsky.htm (09.10.2006).

oder der Standardliteratur (vgl. Servicebereich Fachdidaktik/Didaktik des ‚Instituts für Qualitätsentwicklung') entnommen wurde.

Beschreibt man ausgehend von den vorgestellten Kompetenzanforderungen, was die Schülerinnen und Schüler nach der Bearbeitung eines derartigen Textes (bspw. „Vorschläge zur Kursplanung") können sollen, so geht es auf der Ebene des *immanenten Sinns* um die Erschließung des Textes, d.h. um die Ermittlung der für das Thema „Wettbewerb" bedeutsamen Informationen und Wissensbestände. Daran anschließend wird versucht, auf der Ebene des *intendierten Ausdrucksinns* die spezifischen Ausdruckspotentiale zu rekonstruieren, d.h. Schülerinnen und Schüler sind gehalten, das textbezogene Interpretieren durchzuführen. Zum Schluss müssen sie sich mit dem *Dokumentsinn* des Textes auseinandersetzen, und zwar im Sinne dessen, was in der Subskala des PISA-Tests unter dem Stichwort „Reflektieren und Bewerten" aufgelistet ist. Auf dieser Ebene geht es darum, die vom Autor entworfenen Situationsbeschreibungen und seine jeweiligen Sinndefinitionen so in einem Modell zusammenzufassen, dass Ursachen und Wirkungen wettbewerblicher Gegebenheiten in Beziehung gesetzt werden.

3.2 Methodische Überlegungen (‚Wie' soll gelernt werden?)

Ist die inhaltliche Standardisierung der Aufgabenstellung entsprechend der o.g. Input/Output-Anforderungen abgehandelt, rückt die Frage ins Zentrum, welche Lehr-/Lernarrangements bzw. Lehr-/Lern-Strategien Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler einsetzen (sollen), um die Aufgabenformate zu bearbeiten. Baumert et al. (2001: 132) merken dazu lediglich an, dass „das Wissen über effektive Strategien der Textverarbeitung und des verstehenden Lesens und Lernens aus Texten (...) im schulischen Unterricht viel zu selten thematisiert und entwickelt" werde (Baumert 2001: 132). Empirische Studien aus jüngster Zeit bestätigten, dass selbst die Strategien des Lernens und Arbeitens von Abiturienten als wenig koordiniert und als mehr oder weniger situativ bezeichnet werden müssen; bspw. konnte im Hinblick auf die Textbearbeitung lediglich das einfache Hervorheben von Textaussagen oder der Rückgriff auf einfache Analogieschlüsse zu früheren Aufgaben gleicher oder ähnlicher Art identifiziert werden (vgl. Maag Merki 2006).

Baumert et al. verweisen in diesem Zusammenhang auf „die Methode des reziproken Lehrens und Lernens" nach Palincsar & Brown, zu der das *Zusammenfassen* von Textabschnitten, das Formulieren von *Fragen* an den Text, das *Klären* von Unbestimmtheiten und das *Vorhersagen* der weiteren Textinhalte gehöre. Zudem wird die Vermittlung durch eine kompetente Lehrperson betont, die sich dann aber „Stück für Stück aus einem gemeinsam strukturierten Lern- und Leseprozess zurückziehen und somit eine allmähliche Übernahme von Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses beim Lerner bewirken" müsse (Baumert 2001: 132).

Die positiven Auswirkungen einer klaren Zielorientierung auf die Qualität der schulischen Arbeit betonen auch verschiedene angloamerikanische Studien (vgl. Reitzug 2002), nach denen Unterricht dann zur Leistungsverbesserung beitrage,

- wenn er klar strukturiert ist,
- die Lehrkraft Verantwortung für den Verlauf übernimmt,
- sie den Lernfortschritt überprüft,
- deutliche Urteile über die erreichten Leistungen abgibt
- und weiß, wie schwächere Schüler gefördert werden können. (vgl. Oelkers 2005)

Bessere und schlechtere Leistungen von Schülerinnen und Schülern hängen demnach von den Kompetenzen der Unterrichtenden ab, von ihrem professionellen Können (best practice); andererseits ist aber auch von der Notwendigkeit die Rede, dass Schülerinnen und Schüler stär-

ker Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen müssen[8] (bspw. mithilfe von Portfolios).

Damit zeichnet sich ein Spannungsverhältnis ab zwischen den oben postulierten Forderungen nach offenen (fließenden) Aufgabenformaten und den empirischen Beobachtungen über Lernverbesserungen, die aufgrund klarer Strukturiertheit und Steuerung des Unterrichts durch die Lehrkraft etc. erfolgen. Auch für Gerdsmeier besteht ein Gegensatz zwischen „Offenheit und Fremdsteuerung" des Unterricht:

> Planbar ist dann zunächst einmal nur ein Angebot an die Lernenden, das der Lehrer insgesamt in ein Aufgabengerüst eingebettet haben mag, das denkbare Verläufe, dann jeweils hilfreiche Materialien, Störfragen, Optionen über Arbeitsverläufe usw. enthält. Aber entscheidend für die endgültige Ausformung der Aufgabe ist nun der Umgang der Lernenden mit dem Angebot, die Reaktion des Lehrenden auf die verschiedenen Formen der Aneignung, Veränderung oder auch Zurückweisung usw. Im Kern werden Problemstellung, Modellierung, Arbeitsweise, Relevanzeinschätzungen und Bedeutungszuweisungen ausgehandelt. Insoweit könnte man von einem ‚Angebots-Aushandlungs-Paradigma' sprechen. (Gerdsmeier 2005: <3.4>)

Der Oldenburger Didaktiker Hilbert Meyer kündigt in diesem Zusammenhang gar einen Sinneswandel bzw. ein „Umlernen" hinsichtlich einer ganzen Reihe „lieb gewordener Vorurteile über die Merkmale guten Unterrichts" an, denn anders als bisher angenommen, zeigten die „eher offenen oder schülerzentrierten Unterrichtskonzepte" keine Überlegenheit hinsichtlich ihrer Vermittlungsleistungen: „Kein empirisch eindeutiger Nachweis besserer Lernergebnisse in diesem Unterricht!" (Meyer 2005: 7)

Fassen wir zusammen: Der sog. Paradigmenwechsel zur Steuerung des Unterrichts sieht sich im Vermittlungsbereich zwischen Input und Output, dem sog. „Through-put", mit erheblichen Problemstellungen konfrontiert: Bildungsziele, Kompetenzmodelle und die Standardisierung entsprechender Aufgabenformate, die in ihrer Wirkungsweise als Lerneffekte überprüft werden sollen, können exakt vorgegeben werden, doch bleibt letztlich ungewiss, wie Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler mit diesen Vorgaben umgehen.

3.3 Problemstellungen

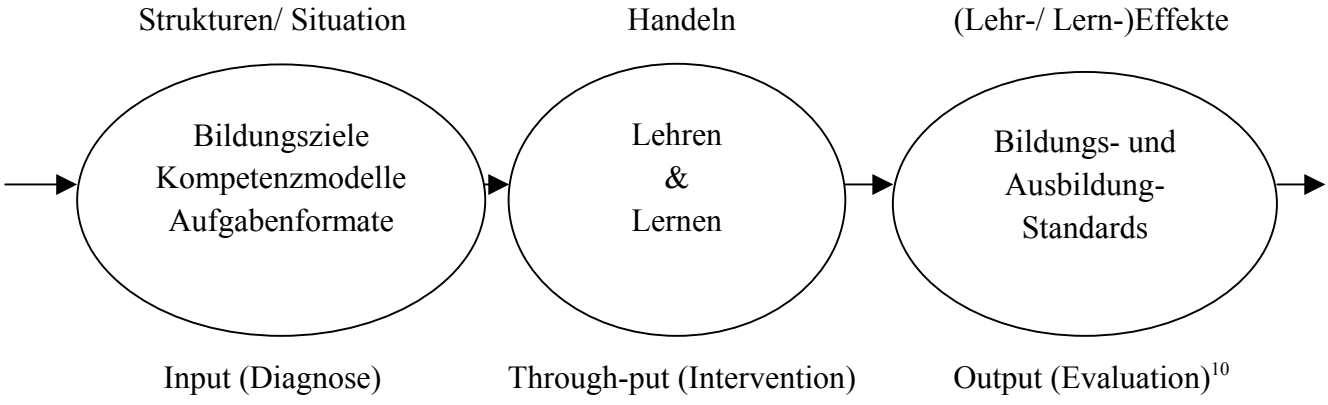
Für die Schwierigkeiten beim Erfassen des Lehrens und Lernens in unterrichtlichen Prozessen hatte Gerhardt Petrat (1979) einst die Metapher von der „geschlossenen Schultüre" eingeführt; inzwischen konnte die empirische Unterrichtsforschung zumindest einige Ursachen der diesbzgl. Problemstellungen identifizieren. Pädagogisch-psychologische Untersuchungen knüpfen bspw. an Überlegungen von Fend (1981) und an ein Rahmenmodell von Helmke & Weinert (1997) an, das Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassendes Modell der Wirkungsweise und der Zielkriterien von Unterricht zu integrieren versucht.

Hier wird ein sozialwissenschaftliches Modell präferiert, das von der Struktur-Handlungs-Dualität (structure & agency nach Giddens 1995: 335f.) ausgeht und unterrichtliches Lehren und Lernen mit den je vorfindlichen situationalen Bedingungen und den resultierenden Effekten zu verbinden versucht[9]:

---

[8] Vgl. auch die diesbzgl. Hinweise von Oelkers (2004: 17): „Weitreichende Reformen der Schulorganisation wie zum Beispiel die Umstellung auf Standards und Evaluationen sind ohne eine darauf eingestimmte, professionelle Schülerschaft, die die Entwicklung mit trägt und die lernt, ob und wie sie davon profitiert, nicht zu haben."

[9] In der Didaktik der Wirtschaftswissenschaften wird die Modellierung des wettbewerblichen Marktgeschehen als „*Marktstruktur-Marktverhalten-Marktergebnis-Ansatz"* bezeichnet (vgl. Lehrgang „ökonomische Bildung online", Kerber 2003: 32).



In jedem der drei aufgeführten Modell-Bereiche lassen sich Problemstellungen identifizieren, die auf spezifische Herausforderungen für das Lehren und Lernen in Schule und Unterricht verweisen:

- Im Hinblick auf die Erfassung der strukturellen Gegebenheiten von Schule und Unterricht, d.h. auf die äußeren und inneren Bedingungen, die das Handeln der Lehrenden und Lernenden strukturell rahmen, müssen eine Vielzahl von Einflussfaktoren Berücksichtigung finden, über die sich Lehrkräfte i.d.R. nur unvollständig informieren können (‚bounded rationality'[11]).
- Die Definition der (Ausgangs-)Situation für ein bestimmtes Lehr-/Lernarrangement wird durch die Zuschreibungen eines je besonderen Sinns erschwert, den die Akteure (LehrerInnen und SchülerInnen) sowohl den jeweiligen Situationsbedingungen als auch ihrem eigenen Handeln und dem Handeln ihrer Co-Akteure beimessen (vgl. Frame-Konzept, Hansmann 2005); bspw. liegen die Vermittlungsschwierigkeiten im naturwissenschaftlichen Unterricht u.a. darin begründet, dass SchülerInnen zunächst Phänomene alltagspraktisch definieren, während bei Lehrkräften eher die wissenschaftliche Logik dominiert.
- In der eigentlichen Lehr-Lernsituation, dem Through-put, stellt sich das Problem der Handlungstheorie: Wie gestalten sich die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler beim Aneignen von Wissensbeständen in unterschiedlichen Situationsbedingungen? Orientieren sie sich eher an den Strategien des homo oeconomicus (Untersuchungen aus der Schweiz scheinen dies zumindest für Abiturienten zu bestätigen[12]), während Lehrkräfte ihr unterrichtliches Handeln eher am Modell des homo sociologicus orientieren bzw. die Lern-Partizipation ihrer Schülerinnen und Schüler normativ, symbolisch-interaktionistisch, kommunikativ oder kreativ einfordern? Abgesehen von diesen Fragen ist bisher auch völlig ungeklärt, ob Lernen in normativ geregelten Situationen

[10] Die Pfeile der Grafik deuten an, dass es sich um ein Prozessmodell handelt.

[11] Für den Umgang mit der sog. bounded rationality hat die Psychologie das Konzept des ‚Schemas' bzw. der ‚Skripts' vorgestellt, nach welchem bestimmte Ereignisabläufe ‚schematisiert' werden, auf die mit mehr oder weniger typisierten Handlungsabläufen (Skripts) geantwortet wird.

[12] Nicht zuletzt muss in diesem Zusammenhang an die Empfehlung von Max Weber erinnert werden, es immer erst einmal mit der Zweckrationalität zu versuchen, d.h. auf Lerntheorien zurückzugreifen, die eine Wert-Erwartung zu Grunde legen. Anreize für erfolgreiches Lernen könnten dann ggf. gute Noten sein, die zu sozialer Anerkennung beim Lehrpersonal, in der Lerngruppe sowie im familiären Umfeld führen oder einfach materielle Vorteile in Form von (Geld-)Geschenken.

„erfolgreicher“ als in nur symbolisch gesteuerten Situationen, d.h. im sogenannten offenen Unterricht ist.[13]

- Schließlich lässt sich auch der Übergang vom ‚Wie’ (Wie lehren und lernen die Akteure) zum ‚Was’ (Was wurde gelernt?), nämlich von den Lehr-/Lernstrategien zu den eigentlichen Effekten des Lehrens und Lernens („strukturelle Effekte“ n. Peter Blau 1962) nur schwer erklären, da die Zusammenschau bestimmter Wirkungen mit bestimmten Handlungsweisen bzw. Strukturbedingungen Phänomenen unterliegt, die wir gemeinhin mit dem Begriff der ‚Transintentionalität’ kennzeichnen (vgl. ‚invisible hand’ n. Adam Smith und die ‚selffulfilling prophecy’ n. Robert K. Merton).[14]

Ich fasse zusammen:

Über die ergebnisorientierte Kontrolle von Schule und Unterricht wird derzeit heftig gestritten. Neben dem Vorwurf der ‚Ökonomisierung’ des Lehrens und Lernens stehen Befürchtungen, dass in Zukunft lernende Akteure wie Trivialmaschinen zu behandeln seien, um die von Wirtschaft und Politik gewünschten Ergebnisse zu erzielen.[15] Festzuhalten ist, dass der Wechsel von der Input- zur Output-Steuerung oder anders gesagt, die Ersetzung des bislang verbreiteten ‚Planungs-Umsetzungs-Paradigmas’ im schulischen Unterricht durch ein ‚Angebots-Entwicklungs-Paradigma’, die grundlegenden Probleme der Unbestimmtheit sozialer Prozesse und die daraus folgenden dilemmatischen Strukturen von Schule und Unterricht nicht beseitigt.

Deshalb wird hier der Vorschlag unterbreitet, Unterricht in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern konsequent an (normativ gesetzten) Standards[16] zu orientieren, für die – ähnlich wie in den naturwissenschaftlichen Disziplinen – Aufgaben-Pools geschaffen werden. Aufgrund der Transparenz der zu erreichenden Kenntnisse und Qualifikationen sowie durch den Zugriff auf klare Aufgabenformate bieten sich Lehrkräften jenseits von einseitigem Methodentraining (Klippert) oder der Rückkehr zur alten Paukschule reale Entlastungsperspektiven. Gemäß Untersuchungen der anglo-amerikanischen Schulforschung (vgl. Reitzug 2002) hat eine für LehrerInnen und SchülerInnen klare Zielorientierung positive Auswirkungen auf die Qualität ihres Arbeitsbündnisses: Fungieren Lehrkräfte doch nunmehr als ‚facilitators’, deren Expertise von Schülerinnen und Schülern nachgefragt wird, um den extern auferlegten (und nicht von der Lehrkraft zu verantwortenden) Output zu erreichen. Eine damit einhergehende Abschwächung der antagonistischen Kooperation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen nimmt letztere jedoch weitaus stärker als bisher in die Pflicht, Verantwortung für das eigene Lernen (bspw. mithilfe von Portfolios) zu übernehmen.

---

[13] Darauf deuten einige Untersuchungsergebnisse aus der letzten Zeit hin, die bspw. in einer neueren repräsentativen Längsschnittstudie an verschiedenen deutschen Sekundarschulen und Gymnasien bestätigt wurden (vgl. Gruehn 2000): Danach korreliert die Leistungsstärke von Schüler/innen mit einer zeitlich stringenten, inhaltlich-fachlich klar strukturierten, überwiegend instruktiven Unterrichtsgestaltung. Weitere diesbzgl. Forschungen legen den Schluss nahe, dass eine solche Unterrichtsform Schüler/innen sehr viel eher den Erwerb eines kontinuierlichen Wissensaufbaus ermöglicht als ein inhaltlich inkohärentes Curriculum, das einer „splintered vision“ gleicht (vgl. Schmidt et al. 1997).

[14] Und über allem drohen noch die „Schatten der Zukunft“: TIMSS und PISA.

[15] vgl. „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“: http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf (09.02.2006).

[16] vgl. http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm (09.02.2006).

Literatur:

Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Opladen: Leske + Budrich.

Blau, Peter M. (1962): Formal organizations: a comparative approach. Scanton, Pa.: Chandler Publ.

Böttcher, Wolfgang/ Brohm, Michaela (2005): Soziale Selektion oder Förderung? Was Evaluation zur schulischen Bildungsreform beitragen kann. In: Forum Wissenschaft 2/2005, URL: http://www.linksnet.de/artikel.php?id=1724 (19.10.2006).

Brettschneider, Volker (2003) Bildungsstandards und nachhaltige Qualitätssicherung der ökonomischen Bildung in den Schulen. In: Unterricht Wirtschaft. 4. Jg., Nr. 13

Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (2002) (Hrsg.): Forschendes Lernen – Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule (2. Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.

Gerdsmeier, Gerhard (2005): Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes Lernen im Wirtschaftsunterricht. In: URL: http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/lernaufgaben_gerdsmeier.htm (19.10.2006).

Giddens, Anthony (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M.: Campus (engl. Orig.-titel: The Constitution of Society. Cambridge: Polity Press, 1984).

Goffman, Erving (1974): Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. New York: Harper & Row.

Gruehn, Sabine (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.

Hansmann, Wilfried (2002): Kernprobleme von Unterricht zwischen strukturellen Zwängen und biographischen Dispositionen. In: Dirks, U./ Hansmann, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen – Auf dem Weg zu einer professionellen Lehrerbildung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-95.

Hansmann, Wilfried (2005): Die Klassenrundbriefe des Homberger Seminarjahrgangs 1923 – eine ‚verstehend erklärende' Annäherung. In: Bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL: http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/homberg/ (19.10.2006).

Helmke, Andreas (2002): Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. In: Unterrichtswissenschaft. H. 3, 261-277.

Helmke, Andreas / Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F.E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule (= Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Vol. 3), S. 71.-176. Göttingen: Hogrefe.

Hessisches Kultusministerium (2005): Lehrplan Politik & Wirtschaft – Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 7 bis 13.

Hochstätter, Hans-Peter (2002): Neue Verwaltungssteuerung und Entwicklung der Schulen für Erwachsene. Pädagogische Ergebnissteuerung als Schlüssel. In: URL: http://www.sform.bildung.hessen.de/sfe/Entwicklungslogik.PDF (09.10.2006).

Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. In: W. Weischedel (Hg.): I. Kant. Werke, Bd. 10, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 2. Teil. Darmstadt 1968.

Kerber, Wolfgang (2003): Wettbewerbspolitik. Oldenburg (Ökonomische Bildung online. GO3).

Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt am Main 2003. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Lehrplan ‚Politik & Wirtschaft', Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 7-13, hrgg. v. Hessischen Kultusministerium. In: http://sform.bildung.hessen.de/gymnasium/skii/Gesellschaft/lp/curr/pw_ganz (06.11.2006).

Maag Merki, Katharina (2006) (Hrsg.): Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern: Haupt.

Mannheim, Karl (1964 / 1970): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: ders., Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, 91-154 (ursprünglich 1921-1922. In: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4).

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/ M.: Suhrkamp (ursprünglich 1922-1925; unveröffentl. Manuskripte).

Merton, Robert, K. (1967): The Self-Fulfilling Prophecy (11 Aufl.). In: ders.: Social Theory an Social Structure. New York und London, S. 421-436.

Meyer, Hilbert (2005[3]): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor

Oelkers, Jürgen (2004): Chancen und Hindernisse gymnasialer Bildung zu Beginn des 21. Jahrhunderts: Festvortrag anlässlich des 375-jährigen Bestehens des Ludwig-Georgs-Gymnasiums am 15. Mai 2004. In:
URL: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/136_Darmstadt.pdf (09.09.2006).

Oelkers, Jürgen (2005): Lehrpläne als Steuerungsinstrument: Grenzen und Alternativen. In:
URL: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/220_Stuttgart2.pdf (09.09.2006).

Online-Verwaltungslexikon: URL: http://www.olev.de (07.08.2006).

Organisation for Economic Co-operation und Development (OECD) (1989): Schools and Quality, Paris (dt. Ausgabe Frankfurt 1991: Lang).

Petrat, Gerhardt (1979): Schulunterricht – seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München: Ehrenwirth.

Reitzug, Ulrich C. (2002): Professional Development. In: Molnar, Alex (Hrsg.): School reform proposals: the research evidence. Arizona State University.

Rumpf, Horst (2005): Die Pädagogischen Macher und die Verseichtung der Köpfe und Herzen. In: Forum Europahaus Burgenland. Nr. 8, 2. Jahrgang. S. 22-25.

Servicebereich Fachdidaktik/Didaktik. In:
http://www.iq.hessen.de/iq/broker.jsp?uMen=a22705d5-28bd-ea01-a6d7-87189e20c882#hin (07.11.2006)

Schmidt, William H./ McKnight, Curtis C./ Raizen, Senta A. (1997): *A Splintered Vision*. An Investigation of U.S. Science and Mathematics Education. The National Center for Improving Science Education, Wash. D.C.

Smith, Adam (1976): The Theory of Moral Sentiments. Oxford: Clarendon Press; zuerst: London 1759.

Tenorth, Hans-Elmar (1997): ‚Bildung' – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: ZfP 43/ 6, S. 969-984.

Vollstädt, Witlof/ Tillmann, Klaus/ Rauin, Udo/ Höhmann, Katrin/ Tebrügge, Andrea (1999): Lehrpläne im Schulalltag; Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich.

Vorschläge zur Kursplanung. In:
http://www.iq.hessen.de/iq/broker.jsp?uCon=2e8705d5-28bd-ea01-a6d7-87189e20c882&uBasVariantCon=33333333-3333-3333-3333-333333333333 (06.11.2006)

Weber, Max (1988): Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (5. Aufl.), hrsg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr (zuerst 1922).