GEORG WEIßENO

Lernaufgaben als Instrument der Unterrichtssteuerung und der empirischen Forschung

Lern- und Überprüfungsaufgaben sind ein zentrales Steuerungs- und Strukturierungselement im Politikunterricht. Gleichzeitig rücken sie in den Focus politikdidaktischer Forschung, da die zentralen Überprüfungsarbeiten stimmig und eindeutig sein müssen, wenn sie als Steuerungsinstrument für schulische Praxis dienen sollen. Für Lehrende und Forschende haben alle Lernaufgaben in Klausuren oder zentralen Vergleichsarbeiten die Funktion, die am Lösungsprozess beteiligten Lernprozesse und Lernstrategien zu modellieren. Es gilt kognitive, motivationale und methodische Variablen der Lernpsychologie bei den Lernaufgabenformaten zu berücksichtigen und eine kriterielle Beurteilung vorzunehmen, die nachprüfbar wird. An alle Überprüfungsaufgaben ist der Anspruch zu stellen, dass sie kompatibel zu den politikdidaktischen Kompetenzmodellen sind. Die fachdidaktische Forschung ihrerseits hat die Aufgabe, Einsicht in die fachlichen Lernprozesse zu gewinnen und deren Qualität und Effizienz zu evaluieren.

In dem Beitrag geht es zunächst darum zu klären, welche Kriterien die wissenschaftliche Politikdidaktik für das Erstellen von Lernaufgaben und ihre Bewertung herausgearbeitet hat. Anschließend wird der Gesamtzusammenhang von Richtlinien, Klausuraufgaben, Erwartungshorizont der Lehrperson und Schülerlösungen am Beispiel einer bewerteten Klausur im Hinblick auf drei normative Kriterien untersucht:

1) Trägt das gewählte politikdidaktische Konzept?
2) Sind die Basiskonzepte tragfähig und welche Umdeutungen erfolgen in der Praxis?
3) Kann bereichsspezifisches Lernen stattfinden, das deklaratives Wissen evoziert?

1. Präsentation der Dokumente

Kontextinformationen

Im Folgenden werden zwei Lernaufgaben aus einer Klausur für die Jahrgangsstufe 12 in einem Leistungskurs Gemeinschaftskunde vorgestellt und analysiert. Zwei Schülerlösungen und ihre Bewertung durch Punkte und Randbemerkungen liegen hierzu vor wie auch der Erwartungshorizont der Lehrerin. Die Daten können nach normativen Kriterien interpretiert werden. Die Richtlinien, der Er-

wartungshorizont und die Benotung geben einen Einblick in die lehrseitige *Wissensvermittlung*, während die beiden Schülerlösungen die lernerseitige *Wissenserschließung* dokumentieren. Der Vergleich ermöglicht einen Einblick in die Qualität und Effizienz der Lehr- und Lernsituation. Die vorliegenden Daten wurden 2002 in einem baden-württembergischen Gymnasium erhoben. Sie sind zudem von der Schulaufsicht geprüft und in jeder Hinsicht für angemessen befunden worden. Sie spiegeln demnach gewissermaßen den Stand professionstypischer Aufgabenformulierung und Bewertung wieder. Gleichwohl sind sie aus wissenschaftlicher Sicht zunächst Einzelfälle, da es bislang keine systematische politikdidaktische Forschung in diesem Feld gibt.

In dem Beitrag werden zwei Schülerarbeiten aus einer Klasse mit einer Lehrperson untersucht. Rekonstruiert werden kann einerseits, welche professionstypischen Handlungsstrategien die Lehrerin in der Unterrichtssteuerung verfolgt hat. Deutlich wird, welche Kriterien der Leistungsbewertung zugrunde liegen, welche Unterrichtsinhalte umgesetzt werden, wie die Lehrerin den Unterricht aus fachdidaktischer Perspektive anlegt. Für die wissenschaftliche Interpretation der vorliegenden Daten wird in diesem Beitrag andererseits die Strategie des minimalen Vergleichs der Daten benutzt, die später durch eine Strategie des maximalen Vergleichs zu ersetzen ist. Für einen maximalen Vergleich müssen systematisch Daten zu der Falldomäne 'Klausuren stellen und bewerten' erhoben werden, um abweichende Ausprägungen des Phänomens aufzuweisen (Strübing 2004, 31). Dabei können die Gegenpole und die dazwischen liegenden Fälle in weiteren Fallstudien herausgearbeitet werden (theoretisches Sampling). Bevor man die vorliegenden Daten im Sinne einer Grounded Theory verallgemeinern kann, sind weitere Indikatoren zu bestimmen, unter denen bestimmte Phänomene typischerweise auftreten. Die für diesen Beitrag erhobenen Daten sind theoretisch weder gesättigt noch können sie den Anspruch erheben, die professionstypischen Eigenschaften der Formulierung und Bewertung von Lernaufgaben aus politikdidaktischer Perspektive zu erfassen.

Die Klausuraufgaben, die dazu gehörenden Lösungen und die Erwartungen der Lehrerin sind Dokumente auf unterschiedlichen Ebenen. Sowohl der Input als auch der Outcome des Unterrichts werden in ein bzw. zwei Ausschnitten erfasst. Hinzu kommt die Diagnose der Schülerleistungen durch die Lehrende in Form der Benotung. Obwohl der Unterricht selbst, der zu diesen Aufgaben im Rahmen einer Klausur geführt hat bzw. auf den sich die Aufgaben beziehen, weitgehend unberücksichtigt bleibt, können die vorliegenden Unterrichtskonstrukte als lehrerkontrollierte Merkmale der Unterrichtssteuerung angesehen werden. Der Erwartungshorizont der Lehrerin ist gleichfalls ein solches Merkmal. Er legt zudem das *Leistungsmaß* fest. Der Abgleich des Leistungsmaßes mit dem tatsächlichen *Beurteilungsmaß* in Form der vergebenen Punkte erlaubt Rückschlüsse auf die Steuerung der Lernprozesse durch Korrekturen. Insofern

können mit den verschiedenen vorliegenden Materialien zur Klausur Strategien des Schüler- und des Lehrerhandelns erhoben werden, die zugleich als Unterrichtskonstrukte Hinweise zur Unterrichtsqualität erlauben.

Materialien

Lehrplan für das Fach Gemeinschaftskunde in der Kursstufe des Gymnasiums, Baden-Württemberg, 2001, S. 129

Sozialstruktur und Sozialstaatlichkeit im Wandel

Lehrplaneinheit 12.1: Gesellschaftlicher Wandel und gesellschaftspolitische Herausforderungen

Die Schülerinnen und Schüler befassen sich anhand ausgewählter Daten mit der Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland, vergleichen sie mit jenen anderer EU-Staaten und beurteilen ihre Aussagekraft und Reichweite. Dabei lernen sie grundlegende Verfahren der Sozialforschung kennen. Sie verstehen Wertepluralismus als zentralen Aspekt des Wandels der Sozialstruktur und untersuchen Ursachen, Entwicklungstendenzen und mögliche Auswirkungen dieses Prozesses. Sie erfassen den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess als gesamtpolitischen Aufgabenbereich und erörtern dabei Chancen und Risiken.

Analyse der Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland:

Auswahl und Auswertung von Daten, z. B. Einkommen, Vermögen, Bildung, Berufsprestige
Definition von Kriterien zur Überprüfung der Validität von Daten
Beurteilung verschiedener Beschreibungsansätze der Sozialstruktur und ihrer Indikatoren, z. B. postindustrielle Gesellschaft, Informations- und Kommunikationsgesellschaft, Risikogesellschaft
→ evR LPE 3, kR LPE 5 (...)

Wertewandel und gesellschaftspolitische Aufgaben:

Beschreibung des Wertepluralismus und Wertewandels in Deutschland
Auseinandersetzung mit Begriffen wie Lebensmuster, Werteverfall, Egogesellschaft im Hinblick auf die Aufgaben und Möglichkeiten von Gesellschaftspolitik

W Wandel der Familie und anderer Lebensformen:

Exemplarische Analyse der Pluralisierung von Lebens- und Haushaltsformen und ihre rechtliche Anpassung, z. B. im Ehe-, Familien-, Erb-, Steuerrecht
Formulierung von Thesen zur Auslegung des Art. 6 GG
→ G (2) LPE 12.3

W Gleichstellung der Geschlechter:

Vergleich der gesetzlichen Bestimmungen in Deutschland und in der EU (Art. 3 (II) GG, europäische Gleichstellungsrichtlinie, Entscheidungen des EuGH) mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit (z. B. Quoten, Repräsentanz von Frauen in Führungspositionen, Einkommen, Zeitbudgets, Erwerbsquote)

W Die Entwicklung der Lebensverhältnisse in Ost- und Westdeutschland:
Informationsbeschaffung und vergleichende Analyse unterschiedlicher Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland, z. B. Arbeitslosigkeit, Berufstätigkeit, Einkommen, Bindung an Parteien und Kirchen, Wahlverhalten und Extremismus
Auseinandersetzung mit der Forderung zur Schaffung der inneren Einheit als gesellschaftspolitischer Aufgabe
(W = Wahlthema, nicht verbindlich)

Klausuraufgaben zur Lehrplaneinheit

Aufgabe 1: Stelle die Kernaussagen von M 1 stichwortartig zusammen.

(6 Verrechnungspunkte)

Aufgabe 2: „Die politischen Eliten, vor allem in den Volksparteien, sind, was ihre soziale Herkunft angeht, deutlich heterogener." (vgl. M 1) Erläutere diese Aussage und überprüfe anhand von M 2, inwieweit sie zutrifft.

(7 Verrechnungspunkte)

Materialien für die Klausur

M 1

[...] Der Elitenforscher Michael Hartmann von der Universität Darmstadt hat die Karrierewege von Juristen, Ingenieuren und Wirtschaftswissenschaftlern aus vier Promotionsjahrgängen, nämlich den Jahren 1955, 1965, 1975, 1985 untersucht. Die Ergebnisse liegen jetzt vor: Unter den Erfolgreichen sind die Abkömmlinge des gehobenen Bürgertums und des Großbürgertums weit überrepräsentiert.

Zu diesen Gruppen gehören lediglich drei Prozent der Bevölkerung. Angehörige dieser kleinen Schicht hatten aber eine um rund die Hälfte höhere Chance, in Spitzenpositionen der Wirtschaft aufzusteigen, als jene, die den restlichen siebenundneunzig Prozent der Bevölkerung entstammen. Beim Großbürgertum, zu dem Hartmann nur rund ein halbes Prozent der Deutschen rechnet, steigt die Chance auf einen solchen Aufstieg gar um das Doppelte.

Die soziale Rekrutierung der Wirtschaftselite ist im Laufe der Jahre sogar eher noch selektiver geworden. Der Anteil von Bürgersöhnen an der Gruppe derjenigen, die es bis nach ganz oben geschafft haben, lag beim Promotionsjahrgang 1985 höher als beim Promotionsjahrgang 1955. Dies ist umso bemerkenswerter, als die Grundgesamtheit der Untersuchung, also die Promovenden, schon einen Selektionsprozess durchlaufen haben. Sie stammen weit überproportional oft aus eben jenen Kreisen des gehobenen Bürgertums.

Der Befund steht in auffallendem Kontrast dazu, dass die sich als Leistungsgesellschaft verstehende Marktwirtschaft ihre Eliten nicht ausschließlich nach diesem Prinzip rekrutiert. Alle Vorstandsmitglieder und Geschäftsführer, die Hartmann befragte, betonen, dass sich ihr Erfolg nur der eigenen Leistung verdanke. Dieses Verhalten ist verständlich, denn der Mythos der offenen Vorstandsetagen, in die jeder hineinmarschieren kann, der nur fleißig und entschlossen genug ist, bestimmt wesentlich das Image der Leistungsgesellschaft. [...]

Um ein Missverständnis vorzubeugen: Hartmanns Studien belegen nicht, dass die Eliterekrutierung durch Klüngel erfolgt. Üblicherweise schaufelt also nicht ein Vorstandschef für den Sohn des Kollegen mal eben einen Posten frei. Solche Fälle mögen vorkommen, sind aber selten, da sich kaum eine Organisation inkompetente Führungskräfte leisten kann. Deshalb können Topmanager auf die Frage, wie sie es geschafft haben, meist in der Tat mit durchaus ehrlichem Gewissen antworten: durch Leistung.

Sie haben in den meisten Fällen wirklich hart gearbeitet und gute Noten erzielt. Beides ist, daran zweifeln auch die Untersuchungen der Darmstädter Soziologen nicht, Voraussetzungen für den Aufstieg. Ausschlaggebend sind jedoch auch weitere Faktoren, die eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängen. Der wichtigste ist die Souveränität im Umgang mit den Codes, die jenen zur Verständigung dienen, die schon an der Spitze sind. Dazu zählen Kleidung, Auftreten und Bildung. So fragte ein Spitzenmanager eines Automobilkonzerns die Kandidaten für Führungspositionen gerne über Opern aus. Zwar kann sich auch derjenige, der aus Arbeiter- oder kleinbürgerlichen Verhältnissen stammt, dieses Wissen aneignen, aber es fehlt ihm der souveräne Umgang mit den Kenntnissen, der dadurch geprägt ist, dass jemand mit bürgerlichem Bildungsgut aufgewachsen ist.

Den ersten Untersuchungen für die New Economy zufolge gilt dies auch für die jungen Unternehmensgründer ...

Sicher scheint, dass einzelne Erfolgsgeschichten dieses generelle Muster nicht durchbrechen können. Der Trend wird sich sogar noch verstärken, weil sich das Anforderungsprofil der Wirtschaft von der Fachkompetenz, die man mit Fleiß und Disziplin vergleichsweise leicht erwerben kann, fortbewegt. Soziale Kompetenz, Team-, Kommunikations- und Führungsfähigkeiten sind hingegen eher Eigenschaften, die eher in gutem Hause erworben werden.

Sozialer Aufstieg vollzieht sich im neuen Kapitalismus also nicht anders als im neunzehnten Jahrhundert. Es braucht zwei oder drei Generationen, um auf der sozialen Leiter nach oben zu steigen.

Trübe Aussichten somit für die Kleinbürgerkinder der Leistungsgesellschaft. Ihr meritokratischer Traum ist nicht mehr als eine Seifenblase. Ihnen bleibt ein Trost: Die politische Eliten, vor allem in den Volksparteien, sind, was ihre soziale Herkunft angeht, deutlich heterogener. Dies liegt an den unterschiedlichen Rekrutierungsmechanismen von Politik und Wirtschaft. Schließlich muss sich ein Minister auch im Bierzelt wohl fühlen.

(Markus Reiter, Bürgersöhnchen – die Leistungsgesellschaft als geschlossene Veranstaltung, in: Süddeutsche Zeitung v. 20.6.2001, S. 55)

M 2 Sozialprofil und Ausbildung der Eltern 1981 und 1995

Teileliten	Beruf des Vaters										Ausbildung			
	Führungsgruppen	Gesellschaftliche	Angestellte	Mittlere Beamten/	Selbständige	Mittlere und kleinere	Arbeiterelite		Dienstleistungsschicht	Ausführende	Arbeiter		Hochschulabschluss	
Jahr	**81**	**95**	**81**	**95**	**81**	**95**	**81**	**95**	**81**	**95**	**81**	**95**	**81**	**95**
Politik (CDU/CSU)	28	42	24	18	27	27	5	2	5	1	11	10	74	78
Politik (SPD)	27	46	21	17	7	15	7	4	6	3	32	15	55	76
Politik (FDP)	67	52	13	20	17	20		4			4	4	68	78
Politik (B 90/ Die Grünen)		39		15		20		3		7		15		70
Politik (PDS)		33		31		8		3		8		17		81
Verwaltung	44	48	31	25	15	15	2	2	2	2	6	8	94	94
Wirtschaft	55	52	19	14	17	22	3	4	2	1	4	7	72	77
Gewerkschaften	9	14	12	21	11	12	13	12	11	6	45	35	8	30
Massenmedien	50	49	21	2	15	14	5	1	4	5	6	10	47	70
Wissenschaft	49	50	20	20	15	17	2	3	6	4	5	6	96	100
Militär	32	50	21	24	2	15	4		2	3		9	33	31
Kultur	54	61	19	6	15	23	4	3	2	3	5	5	62	85
Sonstige	44	46	25	28	16	14	3		3	2	10	10	71	87
Eliten insgesamt	45	47	22	20	16	17	4	3	4	3	10	10	69	77
Bevölkerung	15	19	27	27	7	6	4	5	11	12	36	32		

1981 Bundesrepublik; 1995 Vereinigtes Deutschland

Erwartungshorizont des Lehrenden

Aufgabe 1

Angehörige des gehobenen Bürgertums und Grossbürgertums sind in den Spitzenpositionen der Wirtschaft deutlich überrepräsentiert.

- beim Grossbürgertum ist die Chance in die Elite vorzustoßen doppelt so hoch,
- zwischen 1955 und 1988 wurde dieser Trend noch verstärkt,
- die Befragten allerdings schreiben ihren Erfolg ausschließlich ihrer eigenen Leistung zu, entsprechend der Vorstellung wonach in einer Leistungsgesellschaft jeder, der entsprechende Leistung erbringt, Spitzenpositionen erreichen kann,
- Leistung ist in der Tat unerlässlich, daneben gibt es aber weitere bestimmende Faktoren, die eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängen und nicht erlernbar sind, wie Kleidung, Auftreten und Bildung (soziale Codes),
- dieser Trend wird sich weiter verstärken, da Fachkompetenz zugunsten sozialer Kompetenz, Team-, Kommunikations- und Führungsfähigkeiten zurückgedrängt wird, Eigenschaften, die v. a. in bürgerlichen Familien erworben werden,
- sozialer Aufstieg braucht heute wie vor 200 Jahren Zeit: im Schnitt 2–3 Generationen,
- nur in der Politik ist aufgrund anderer Rekrutierungsmechanismen sozialer Aufstieg leichter.

Aufgabe 2

- Die Eliten in den Volksparteien stammen nicht nur aus dem gehobenen Bürgertum, sondern aus allen Schichten der Bevölkerung.
- Richtig ist, dass sozialer Aufstieg in den Volksparteien leichter ist als in der Wirtschaft, dies gilt insbesondere für die SPD (Zahlen).
- Arbeiter sind auch hier nicht repräsentativ vertreten, bzw. die Führungsgruppen stark überrepräsentiert (Zahlen).
- Vergleich Wirtschaft und evtl. einem weiteren Teilbereich.
- Allerdings ist diese Tendenz v. a. bei der SPD stark rückläufig (Vergleich 1985).

Lösungen

Lernerin A

Kernaussagen Material 1

- These: die Elite der deutschen Wirtschaft ist nicht nur durch Leistung an die Spitze gekommen.
- Untersuchungen belegten dies (obere Schichten der Gesellschaft stark überrepräsentiert). **?** **1**
- soziale Auswahl der Eliten ist selektiver geworden. **Rekrutierung**
- Leistung ist Voraussetzung für den Aufstieg. **0,5 ... wann?**

Aber:

- ausschlaggebend sind auch noch andere Faktoren, die mit dem sozialen Umfeld zusammenhängen.
  → Souveränität im Umgang mit den Codes der Spitzenkräfte; (sicheres Auftreten, hohes Bildungsniveau, Kleidung) **1**
- Trend wird sich festsetzen, da Fachkompetenz relativ leicht zu erwerben ist, jedoch soziale Kompetenz, Team-Kommunikations- und Führungsfähigkeiten leichter in höheren Schichten erworben werden können. **1**
  3,5/6 VP

Nr. 2

Mit dieser Aussage will der Autor zeigen, dass die politischen Eliten sich bei ihrer sozialen Auswahl nicht nur auf Oberschichten beschränken, sondern auch den Unterschichten reale Chancen bieten. Dadurch werden die politischen Eliten in den Volksparteien deutlich heterogener, also vielfältiger, pluraler, was ihre soziale Herkunft angeht. **? was soll das heißen?**

Allerdings lässt sich diese Behauptung anhand von M 2 nur schwer beweisen. Hier wird nämlich genau das Gegenteil deutlich: in den großen Volksparteien ist es so, dass in Deutschland mehr Eliten aus den gesellschaftlichen Oberschichten stammen (CDU/CSU 28 → 42%; SPD: 27 → 46% aus gesellschaftlichen Führungsgruppen) und auch die Zahl derer zugenommen hat, die aus Familien mit einem hohen Bildungsniveau kommen (CDU/CSU 74 → 78% und SPD: 55 → 76% haben Hochschulabschluss). Ein weiterer Punkt, der dies **0,5**

? das stimmt so nicht; ein Vergleich mit der Wirtschaft zeigt dies

1

deutlich macht, zeigt sich bei den Arbeitern, deren Zahl vor allem bei der SPD (32 → 15%) abgenommen hat. Auch untere Schichten (Arbeiterelite ausf. Dienstleistungsschicht) sind stark unterrepräsentiert oder haben noch mehr abgenommen. **1**

gilt für Arbeiterelite nicht!

2,5/7VP

Lerner B

Nr. 1

- Chancengleichheit für alle besteht nicht **0,5**
- Leistungsgesellschaft ist in Frage zu stellen **vgl. Text**
- soziale Auslese hängt von Herkunft ab **0,5**
- die Leistungsgesellschaft ist durchlässiger geworden **Vgl. Text**
- man kommt mit Leistung und „Fleiß" nach oben **Logik**
- vertikaler Aufstieg ist von ganz unten und ganz oben fast unmöglich **0,5**
- Wirtschaft rekrutiert zu einseitig Menschen aus dem gehobenen Bürgertum (gezielte Auslese) **Sagt das Reiter?**
- Aufstiegsprozesse dauern lange wie im 19. Jahrhundert **0,5**
- Parteien sind heterogener, sie rekrutieren sich meist aus den Schichten, die die Wirtschaft umgeht **0,5 Vgl. Text**

Deine Stichpunkte dürften etwas umfangreicher und damit auch aussagekräftiger sein. 2,5/6 VP

Nr. 2

Wie in M 1 erläutert rekrutiert sich die Wirtschaft meist in denselben Schichten. Bei den Parteien findet dies nicht so deutlich statt. Die soziale Herkunft ist bei den Volksparteien nicht so ausschlaggebend. 1985 stammt 32 Prozent der Parteielite in der SPD aus der Arbeiterschicht und hat Funktionen übernommen. Es zeichnet sich ein Trend ab, dass bei allen Parteien der Hochschulabschluss notwendig ist um eine Spitzenposition zu bekommen. Dennoch bleibt das Image der Leistungsgesellschaft bestehen, da man durch Leistung und Fleiß aufsteigen kann bei den Parteien. 1981 hatten 55% der SPD-Eliten einen Hochschulabschluss, doch 1995 waren es 76 Prozent. Man muss dabei bedenken, dass sich die Parteistrukturen in den Jahren differenziert haben. Die Mitgliederzahl verringert sich drastisch und durch die zunehmende Medienabhängigkeit wird ein hohes Bildungsniveau verlangt. Die Gesellschaft hat sich gewandelt. Die Arbeiter genießen ein schlechtes Ansehen in der deutschen Gesellschaft. Deshalb ist zu recht gesagt, dass Parteien heterogener sind. Außerdem spielen die Wertvorstellungen der Generationen eine Rolle, ob man sich stark politisch identifiziert und ein aktives politisches Engagement hat.

Zahlen d.h?

es geht um Eliten!

die Ausbildung ist für unsere Fragestellung nur von untergeordneter Bedeutung

Sb
1

1/7 VP

Du musst die Fragestellung beachten!

(Anmerkung d. Verf.: Unterstreichungen durch die Lehrerin)

2. Politikdidaktische Kriterien für die Interpretation der Daten

Fragen der Leistungsbeurteilung werden in der Politikdidaktik eher am Rande behandelt. Kriterien für die Beurteilung werden zudem traditionell meist aus Zielen abgeleitet. Bislang liegt kein Versuch vor, die fachlichen Kriterien auf Basis- sowie Kernkonzepte zurückzuführen und mit ihnen zu begründen. Die Politikdidaktik beschäftigt sich mehr mit Zielfragen und vernachlässigt die Entwicklung und empirische Validierung von Fachkriterien für den Unterricht. Einerseits herrscht im theoretischen Diskurs eine generelle Skepsis gegenüber den Leistungsmaßen und der -beurteilung; andererseits wird mit Kategorien eine Reihe von Kriterien benannt, deren theoretische Herleitung und Tauglichkeit für die empirische Forschung zu diskutieren ist. Kurt Gerhard Fischer begründet sein Ja zur Leistungsbeurteilung und Nein zur Benotung wie folgt: „Hier ist jedoch nicht gemeint, dass Zeugnisnoten erteilt werden sollen; sie sind für den Bereich der Politischen Bildung ipso facto anachronistisch; es sollte ein Repertoire von Gesichtspunkten der Selbsterfahrung und -einschätzung durch die Schüler entwickelt werden“ (Fischer 1970, 116). Viele Lehrer/innen folgen dieser ambivalenten Empfehlung, indem sie stillschweigend die Notenskala nicht ausschöpfen oder nur „gute“ Noten geben. Begründet wird dies häufig damit, dass sie die politischen Meinungen der Schüler/innen nicht bewerten können. Mit der politischen Bildung sei unvereinbar, dass nur für die Noten gelernt werde. Ziele wie Selbsterkenntnis, Partizipation, Betroffenheit, eigenständige Urteilsbildung, Mitbestimmung etc. stehen einer Benotung entgegen.

Wolfgang Sander, der an Fischer anknüpft und seine Gedanken fortführt, hat in der aktuellen Debatte solche *Skepsis* aus einer allgemeinen, nicht auf fachdidaktischer Lehr-Lern-Forschung basierenden konstruktivistischen Sicht reformuliert. „Fatal ist dabei auch, dass die Homogenisierung, die das schulische Ideal der Vergleichbarkeit in der Leistungsbewertung mit sich bringt, die Trivialisierung des Lernens fördert, denn Leistungen von Schülerinnen und Schülern sind umso leichter nach einem einheitlichen Muster bewertbar, je weniger individuell und je weniger komplex sie sind“ (Sander 2001, 138). Er fordert deshalb „eine neue Kultur der Leistungsbewertung in der Schule“ und kommt nach der Darlegung seiner Ziele zu der Schlussfolgerung: „Es dürfte deutlich sein, dass vor diesem Hintergrund die schriftliche Klassenarbeit in standardisierter Form mit gleichen Aufgaben für alle Schüler und vor allem mit der Erwartung gleicher, als ‘richtig’ geltender Strukturen eine denkbar wenig geeignete Form der Leistungsüberprüfung und -bewertung in der politischen Bildung ist“ (ebd., 140). So hält er Klausuren zwar im Schulalltag für nicht ganz vermeidbar, präferiert aber Portfolios, die den individuellen Lernprozess dokumentieren sollen. Aus seinen Zielüberlegungen politischer Bildung heraus wird hier die Möglichkeit fachlicher Leistungsbildung auf der Basis einheitlicher Standards (z.B. im Zentralabitur) ambivalent gesehen und im Großen und Ganzen als nicht adäquat betrachtet.

Das Problem dieser Argumentation ist, dass sich aus Zielen weder fachliche Basiskonzepte noch Leistungsstandards noch Kriterien für die Benotung ableiten lassen. Die Ziele basieren im Übrigen nicht auf kognitionspsychologischen Modellen des bereichsspezifischen Lernens.

Die *kategoriale Politikdidaktik* hilft für unsere Fragestellung gleichfalls kaum weiter. Ihre zahlreichen Kategorienmodelle sind meist bildungstheoretisch ausgerichtet. Die Modelle fügen darüber hinaus fachliche, pädagogische und methodische Begriffe zu einer neuen Einheit zusammen. Aus bildungstheoretischer Sicht entsteht so die durchaus gewünschte Verbindung von fachlichen und pädagogischen Perspektiven in der Zielformulierung. Anders formuliert liegen folgende Annahmen der kategorialen Politikdidaktik zugrunde: Die politikwissenschaftlichen Basiskonzepte sind noch bildungsneutral. Sie müssen durch die pädagogischen Kategorien einen bildenden Charakter erhalten. Solche pädagogischen Kategorien schließen die Lebenssituationen mit ein. Die Kategorien werden ferner als fachdidaktisches Instrumentarium und zugleich als Konzepte der Politikwissenschaft betrachtet. Sie sollen als Schlüsselfragen das Wesentliche von Politik aufschließen, ohne aber selbst das Wesentliche vorab festzulegen.

Die kategorialen Modelle greifen ohne theoretische Auswahlkriterien oder konsensuelle Verfahrenslösungen einzelne politikwissenschaftliche Kernideen auf. Ein umfassendes theoretisches Konzept für die Auswahl der Kategorien ist bei den meisten kaum konturiert bzw. wird nur ansatzweise durchgehalten. Die Begründungen für die Bedeutung der angeführten Kategorien sind aus sich heraus anregend, sie beruhen auf dem *intelligenten Hinschauen* auf die schulische Praxis und die Politik. Die Tatsache, dass ein/e Politikdidaktiker / in bisher seine/ihre eigene Konzeption entwickelt hat, führt noch nicht zu allgemein verbindlichen wissenschaftlichen Standards. Insofern ergibt der Blick in die Politikdidaktik insgesamt wenig Anhaltspunkte für eine normativ abgesicherte Betrachtung der Qualität der Praxis. Die Frage der Tragfähigkeit der politikdidaktischen Konzepte ist nur vorläufig zu beantworten. Es müssen neue Kriterien aufgenommen bzw. in die Theoriebildung integriert werden. Deshalb werden die in diesem Beitrag einzuführenden Kriterien zunächst allgemein eingeführt und später bei der Fallbetrachtung kontextbezogen angewandt.

Kategoriale Politikdidaktiken erheben die bildungsmächtigen Kategorien des Inputs gleichzeitig zum Maßstab für den Outcome. Die Frage, ob sie in Lernaufgaben umsetzbar sind, wird ohne empirische Prüfung immer bejaht. Nicht angegeben werden kann, welches Spektrum an Aufgaben in den Lösungen zulässig ist. Dies liegt daran, dass die *bildungstheoretisch* ausgerichteten Kategorienmodelle keine Systematik der Politik entfalten, aus der heraus sie altersgemäße Begriffsbildungen vornehmen und präzise angeben. Auf die Schulpraxis wirkt sich diese normative Schwäche der Politikdidaktik aus oberflächlicher Sicht nicht aus. Hier werden die fehlenden Begriffslisten nach professionstypischen Gesichtspunkten von den Verfasser/innen der Bildungspläne einfach ergänzt und festgelegt. Dies geschieht durch die Orientierung an den Lehrplänen und Schulbüchern aus anderen Ländern mit gleicher politischer Ausrichtung. Wissenschaftlich begründbar sind die Festlegungen nicht. Sie liefern der Praxis aber scheinbar die notwendige Orientierung, die für die Formulierung und Beurteilung von Lernaufgaben unverzichtbar ist. Die normative Festlegung dessen, was gelernt sein muss, erfolgt mithin politisch kontrolliert aus der Praxis für die Praxis. Die Auslegung und Überprüfung der Einhaltung dieser Inhalte und Regeln erfolgt auf gleiche Art und Weise. Ein Feedback durch die wissenschaftliche Politikdidaktik ist nicht vorgesehen. Auf dieses Versäumnis muss ausdrücklich hingewiesen werden.

Man wollte in der Wissenschaftsgeschichte der Politikdidaktik immer die Brücke schlagen zwischen den Inhalten des Unterrichts einerseits und den fachdidaktischen Zielen oder Prinzipien andererseits. Nun ist der Rekurs auf die Zielvorstellung des politisch mündigen Bürgers die eine Seite, aber die Notwendigkeit effizienten schulischen Lernens und Lehrens die andere. Die Schüler/innen haben einen Anspruch auf Wissensvermittlung, deren Ergebnisse auf der Basis von Standards evaluierbar sind. Hierzu ist vorab festzulegen und zu definieren, welches Wissen ein mündiger Bürger im Laufe seiner Schulzeit erworben haben muss. Dies zu bestimmen durch *Basiskonzepte,* aus denen sich Kernkonzepte entwickeln lassen, ist eine zentrale Aufgabe künftiger politikdidaktischer Forschung (Weißeno 2006). Dann kann der bisherige bildungstheoretische Schwerpunkt der Politikdidaktik, der viel Wünschbares formuliert, normativ fortentwickelt und um die Perspektive des *empirisch* Möglichen und Erreichbaren erweitert werden. Die Politikdidaktik muss ihren epistemologischen Ansatz zusätzlich auf das domänen- bzw. bereichsspezifische Wissen richten, das sich über Basis- und Kernkonzepte konkreter beschreiben lässt. Es fehlt bisher die systematische Durchsicht der Einführungen in die Politikwissenschaft und das Herausfiltern der Begriffe, die auf einer basalen Ebene Kernbestände der Politikwissenschaft darstellen können. Des Weiteren ist der Anschluss an die Lernpsychologie zu suchen, die eine genauere Bestimmung der Wissensbestände und Anforderungsniveaus ermöglicht.

Für die Untersuchung des vorliegenden Materials bedeutet dies, dass das Kernkonzept im Sinne eines *Expertenmodells* für die spezielle Thematik des Unterrichts erst entwickelt werden muss. Eine Einordnung des Kernkonzepts in ein Gesamtkonzept von Basiskonzepten kann (noch) nicht geleistet werden. Gleichwohl werden mit dem Modell eines Kernkonzeptes die Schülerlösungen und der Erwartungshorizont des Lehrenden verglichen. In diese Prüfung einzubeziehen sind des Weiteren die Aussagen der Bildungsstandards des Landes. Zu fragen ist, ob das Thema aus politikdidaktischer Perspektive sinnvoll ist und ob die Umsetzung durch den/die Lehrende diesen Ansprüchen genügt. Damit wird man aber

noch nicht ganz dem Aspekt des Beurteilungsmaßes gerecht. Hierzu bedarf es fachlicher und lernpsychologischer Kriterien, die für die Lösungen und die Bewertung kognitive Kompetenzstufen einbeziehen. Die Auseinandersetzung mit deklarativem (abrufbar bewusstes Faktenwissen) und prozeduralem (unter Rückgriff auf Wissensbestände werden komplette Denkoperationen durchgeführt, die zu „Produktionen" führen) Wissen ist hilfreich um eine lernpsychologische Diagnostik zu ermöglichen. Die Kriterien der Lernpsychologie haben bisher kaum Eingang in die politikdidaktische Theorienbildung gefunden. Dieses Defizit wird hier sichtbar werden.

Bislang gibt es für den Politikunterricht bestenfalls erfahrungsbasierte Musteraufgaben, aber keine empirisch abgesicherten Referenzaufgaben. Wir brauchen Aufgaben und Kriterien, die die Entwicklungsverläufe politischer Kompetenzen charakterisieren können. Dies kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden. Die Interpretation der beiden vorliegenden Fälle mit Hilfe eines zu konstruierenden Expertenmodells will erste theoretisch gewonnene Hinweise für eine vorzunehmende kriterielle Bestimmung des Leistungs- und Kompetenzniveaus aufzeigen. Den *Lehrer/innen* kann sie Instrumente sowie sach- und kriterienbezogene Vergleichsnormen an die Hand geben, die es ihnen erlauben, den unterschiedlichen Wissensstand und die Kompetenzniveaus zu diagnostizieren. Langfristiges Ziel der politikdidaktischen Forschung muss es sein Lernaufgaben zu entwickeln, die gleichzeitig valide und zuverlässige Überprüfungsaufgaben sind.

3. Interpretation des lehrseitigen Inputs

Für die kriterielle Auseinandersetzung mit dem im Unterricht zu erarbeitenden und tatsächlich vermittelten Wissen ist die normative Bestimmung von *Basis- und Kernkonzepten* erforderlich. Die Politikdidaktik hat sich bisher nicht auf ein solches Analyseinstrument verständigen können. Insofern gibt es keinen Konsens darüber, welches Fachwissen im Unterricht zu vermitteln ist. Deshalb müssen im Rahmen dieser Arbeit die für das Unterrichtsthema relevanten Fachkonzepte auf der Basis politikwissenschaftlicher Konzepte herausgearbeitet werden, um einen Diskurs über die Kriterien dieses Expertenmodells zu ermöglichen und die Interpretation der Materialien transparent zu gestalten. Der Beitrag orientiert sich zunächst an den an anderer Stelle (Weißeno 2006, 136) vorgeschlagenen *Basiskonzepten*:

1.) Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Frieden
2.) Öffentlichkeit
3.) Macht und Legitimität
4.) Interessen-Vermittlung und politische Willensbildung

5.) Politische Systeme
6.) Pluralität und Gemeinwohl

Basiskonzepte versuchen allgemein den Kern des politischen Handelns und der politischen Analyse zu beschreiben. Sie sind zu ergänzen durch *Kernkonzepte* der Innenpolitik, der internationalen Politik sowie der politischen Theorie. Sie sind indes noch nicht konzeptionell entwickelt worden. Insofern müssen für diesen Beitrag erst jene normativen Kriterien aufgestellt werden, die es erlauben den Lehrplan, den Unterricht der/des Lehrenden, die Bewertung und die Schülerlösungen zu beurteilen. Da eine teilstandardisierte Abschlussprüfung wie das Zentralabitur für die Lehrer/innen und Schüler/innen nicht ohne Begriffslisten möglich ist, soll hier zunächst geklärt werden, ob der Lehrplan auf der Basis der Kernkonzepte oder der Konzepte anderer Fächer zu fachdidaktisch und fachlich nachvollziehbaren Lösungen gekommen ist.

Wenn man auf Basiskonzepte rekurriert, tauchen immer wieder Missverständnisse auf. Diese kriterielle Norm meint nicht, dass der Unterricht die Politikwissenschaft abbilden soll. Gemeint ist vielmehr, dass sich die Kriterien für die normative Festlegung und Beschreibung der Konzepte an einem Expertenmodell orientieren. Die Experten sind zwar die Politikwissenschaftler/innen, doch werden sie nicht zu Forschungsfragen oder komplexen Modellen befragt, sondern zu ihrem Fachverständnis. Wissenschaften arbeiten ein System von Begrifflichkeiten aus, die als Modell für das bereichsspezifische Lernen dienen können. Solche *konzeptuellen Modelle* beschreiben den Realitätsbereich Politik strukturierter und präziser als naive Modelle von Novizen.

Der baden-württembergische Lehrplan für das Fach Gemeinschaftskunde bzw. Politik sieht für den zu untersuchenden Kontext das Thema „Sozialstruktur und Sozialstaatlichkeit im Wandel" vor (siehe Dokumente). Die *Sozialstaatlichkeit* kann als Fachkonzept beschrieben werden, das im Kontext der zu konstruierenden Kernkonzepte im Feld der Innenpolitik und der politischen Theorie anzusiedeln ist. Aus der politischen Theorie ist die sozialstaatliche Grundrechtstheorie heranzuziehen, die sich darum bemüht, eine Verbindung von rechtlicher und realer Freiheitsnutzung durch den Schutz vor Existenzrisiken bei wirtschaftlichen und sozialen Notlagen herzustellen. Die Basiskonzepte Freiheit und Solidarität sind insbesondere gemeint. Diese Grundwerte sind bestimmbar und unterliegen im Grundsatz keinem Wertewandel. Sie werden aber in ihrem Verhältnis zueinander durch die politischen Auseinandersetzungen immer wieder neu bestimmt. Von daher ist eine Herleitung aus den o. g. Basis- und Kernkonzepten möglich.

Die konkrete Ausgestaltung kann man folgendermaßen vornehmen: Durch die sozialpolitische Gestaltung der sozialen Sicherungssysteme wird die Situation benachteiligter Gruppen verbessert. Dies war möglich geworden durch den historischen Prozess der Demokratisierung der Politischen Systeme. Die Sozialpo-

litik greift heute regulierend in wirtschaftliche und gesellschaftliche Abläufe ein, um anerkannten Grundsätzen einer erstrebenswerten Sozialordnung Geltung zu verschaffen. Es geht um die Schaffung von sozialer Sicherheit in Abhängigkeit von den jeweils herrschenden Leitvorstellungen. Der Sozialstaat soll der sozialen Ungleichheit den Stachel nehmen und Armut sowie soziale Ausgrenzung bekämpfen. Insofern fördert der Sozialstaat die institutionelle Anpassung an Modernisierungsprozesse, die durch den demographischen Wandel, die fortschreitende ökonomische Entwicklung und die Demokratisierung entstehen. Die Sozialpolitik tangiert die Interessen einflussreicher Gruppen. Diese Fachkonzepte mit ihren Leitbegriffen lassen sich in einen Lehrplan aufnehmen und können in der Praxis zu politikdidaktisch angemessenen Umsetzungen führen.

Die im Lehrplan des Weiteren genannte Sozialstruktur ist ein *soziologischer Begriff*, der den Aufbau einer Gesellschaft bezeichnet. Den Soziologen erlaubt er, die Gesellschaft in ihre relevanten Bestandteile zu zerlegen sowie die Wechselbeziehungen zwischen ihnen zu untersuchen. Hierzu werden alle möglichen Dimensionen, wie z. B. Klassen, Schichten, Einkommen, Alter, Geschlecht, Bildung, Vermögen herangezogen. Ungleichheiten und Milieuaufgliederungen werden festgestellt und weisen auf sozial bedeutsame Unterschiede hin. Untersucht werden die Mechanismen, die die soziale Ungleichheit stabilisieren. Die Sozialstruktur ist eines jener Kernthemen, aus denen sich die Soziologie entwickelt hat. In den o. g. Basis- und Kernkonzepten lässt sich dies nicht verorten, weil eine politische Aufladung nicht ohne weiteres möglich ist. Die Sozialpolitik berücksichtigt die sozialstrukturellen Daten und reagiert auf Veränderungen. Von daher sind es komplementäre Bereiche der beiden Wissenschaften. Doch welche fachdidaktische Perspektive und welche Relevanz die beiden Zugänge erhalten, ist aus dem Nebeneinander in der Überschrift nicht bestimmbar.

Insofern stellt der *Lehrplan* zunächst ein politologisches und ein soziologisches Konzept nebeneinander. In der Zielbeschreibung argumentiert er dann aber fast ausschließlich soziologisch. Er fordert einen Soziologieunterricht. Lediglich die „Chancen und Risiken des Modernisierungsprozesses" werden einem nicht näher bestimmten, sehr vagen „gesamtpolitischen Aufgabenbereich" zugewiesen. Letzterer knüpft nicht an das Fachkonzept der Sozialpolitik an. Es fehlt eine politikdidaktische Perspektive, die die soziologischen Daten unter dem Blickwinkel der Politikgestaltung aufgreift. Der Lehrplan wird fachlich diffus, weil er die politikdidaktischen Konzepte ignoriert. Er taugt deshalb wenig zur Unterrichtssteuerung, zumal in der anschließenden Auflistung der verbindlichen Kernbegriffe gleichfalls lediglich sehr spärliche allgemeine politische Hinweise erfolgen: „Vergleich der gesetzlichen Bestimmungen in Deutschland und der EU" sowie „Schaffung der inneren Einheit als gesellschaftspolitische Aufgabe". Damit wird man einer an der Politikwissenschaft orientierten Betrachtung der Sozialstaatlichkeit in keiner Weise gerecht. Der oben entwickelten Beschreibung der Sozialpolitik als Kernkonzept folgt der Lehrplan nicht. Er kann auf den Begriff Sozialstaatlichkeit in der Überschrift verzichten, da er ohne inhaltliche Folge bleibt. Die Hinweise auf Begriffe wie Gesellschaftspolitik, Gleichstellungsrichtlinien oder rechtliche Anpassung sind konzeptionslos, da neue Felder aufgemacht werden ohne die Inhalte über ein konzeptuelles Modell zu bestimmen. Die Chancen, die ein Lehrplan für die Unterrichtssteuerung hat, werden nicht genutzt, weil ein klares, konsistentes Konzept fehlt.

Betrachtet man den Lehrplan aus der Perspektive soziologischer Kernkonzepte, so fällt auf: Zunächst folgt er dem Konzept der Sozialstruktur in der „Auswertung von Daten" und der „Lebensverhältnisse in Ost- und Westdeutschland", um dann aber das Konzept zu verlassen und neue Begriffe wie „Risikogesellschaft", „Wertewandel", „Pluralisierung" einzuführen, die innerhalb der Soziologie indes zu anderen konzeptuellen Modellen gehören. Es entsteht in dem Lehrplan ein *Mix*, der in seiner Zufälligkeit fachlich zusammenhanglos und beliebig erscheint. Die Bereichslogiken werden nicht mehr beachtet. Dies erschwert den Aufbau eines strukturierten bereichsspezifischen Wissens. Wie soll ein/e Schüler/in Wertewandel und Einkommen zusammen bringen, wenn die Anwendungsgebiete der Begriffe unklar sind. Das in der Profession häufig zu beobachtende Nebeneinanderstellen von Begriffen führt nicht weiter. Der Lehrplan muss also zumindest angeben, über welche Operatoren er sich die Verkettung von Wertewandel und Einkommen vorstellt, wenn er Einfluss auf die Unterrichtssteuerung nehmen will. Dies kann z. B. über den Begriff der Subsidiarität geschehen, die Bürgern mehr Eigenverantwortung zuweist. In der Folge nimmt die Bedeutung des Sozialstaats ab.

Vergleichbares lässt sich feststellen beim Anliegen, soziologische und politologische Konzepte aufeinander zu beziehen und zu vermischen. Dieser Mix ist genauso beliebig, da er die erforderlichen komplementären Bezüge zwischen zwei Disziplinen nicht herstellt. Ein alternatives Vorgehen könnte so aussehen: Das soziologische Konzept der Informationsgesellschaft wird ergänzt durch die Betrachtung der politischen Kommunikation in Parteien, Parlamenten, Interessengruppen oder Massenmedien. Wer einen Mix aus Soziologie und Politikwissenschaft herstellen will, muss nach komplementären Bereichen suchen um die Anforderungen an wissenschaftliche Konsistenz zu erfüllen.

Es wird deutlich, dass die professionellen Lehrplanmacher/innen nicht immer den Fachkonzepten folgen, sondern ihre eigenen Konstruktionen hinzufügen. Die Deutungen durch die Profession verlassen die konzeptuellen Modelle der Wissenschaften und kreieren neue individuelle Vorstellungsbilder auf der Basis eines nicht hinreichenden semantischen Wissens über die jeweiligen Basiskonzepte. Dies erklärt, warum die Verständigung der Lehrer/innen mit den Lehrplanmacher/innen über die Auslegung meist konfliktreich verläuft. Es ist aber deshalb dringend erforderlich, dass die Politikdidaktik avancierte Expertenmodelle zu den Kernkonzepten erarbeitet.

Die Misskonzeptionen des Bildungsplans haben Folgen für die Profession. Denn ein Anspruch der Bildungspläne besteht darin, dass die geforderten Inhalte in den Klausuren überprüft werden. Materialien und Aufgaben müssen dies leisten, um auf das Zentralabitur als teilstandardisierter Abgangsprüfung vorzubereiten. Selbstredend sind im Unterricht die Begriffe zur „Analyse der Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland" sowie möglicherweise ein Wahlthema (im vorliegenden Fall „Wertewandel und gesellschaftliche Aufgaben") zu behandeln. Der *Text M1* berichtet zunächst von einer empirischen Untersuchung über die Karrierewege aus vier Promotionsjahrgängen. Das Ergebnis ist, dass die Selbstrekrutierung der wirtschaftlichen Elite sehr hoch und in den letzten Jahren noch angestiegen ist. Das zweite Thema des Textes (4. Abschnitt) ist die Leistungsideologie, das dritte der Aufstieg durch Leistung (5. Abschnitt), das vierte (6. – 8. Abschnitt) die Bedeutung der sozialen Herkunft, das fünfte die Generationenmobilität (9. Abschnitt) und das sechste die Rekrutierung politischer Eliten (10. Abschnitt). Die in M1 zitierte Untersuchung bezieht sich auf den kleinen Ausschnitt der Promovenden aus der Gruppe aller Studierender, über deren soziale Herkunft nichts Genaues bzw. lediglich mitgeteilt wird, dass es allgemein um Bürgersöhne und um das Großbürgertum mit einem Anteil von 3 % der Bevölkerung geht. M1 ist nur zu entnehmen, dass die Rekrutierung der promovierten Angehörigen der Wirtschaftselite zum weitaus größten Teil aus dem Großbürgertum erfolgt.

Der Text ist dem Kernkonzept Sozialstruktur zuzuordnen. Im Sinne des Bildungsplans geht er auf einzelne Dimensionen wie Elite, Schicht, Einkommen, Bildung, Generationenmobilität ein. Er ist in diesen Punkten richtlinienkonform ausgewählt und zeigt Phänomene der Sozialstruktur schwerpunktmäßig am Kontext der Elitenrekrutierung auf. Der (vermutlich) im Unterricht nicht behandelte Schwerpunkt der Elitenrekrutierung ermöglicht prinzipiell die Erhebung *deklarativen* Wissens zu den Schichten und über die Bedeutung dieser Schicht für die Sozialstruktur. Die Schüler/innen können die Operatoren des Kernkonzeptes zur Sozialstruktur in der neuen Anwendungssituation einbringen. Wenn sie über das bereichsspezifische deklarative Wissen zur Sozialstruktur verfügen, ist die Umwandlung auf die Eliterekrutierung grundsätzlich möglich, da sie ähnliche Operatorenanwendungen für die Produktion nutzen können. Die Operatoren im Kernkonzept Sozialstruktur bestehen hier aus Schicht, Einkommen, Bildung und Generationenmobilität. Der Text präsentiert ein Denkproblem aus dem Kontext der Sozialstruktur und dies entspricht gymnasialen Anforderungen. Allerdings wird hierzu – wie später gezeigt wird – keine Aufgabe gestellt, weil der Unterricht wohl in eine andere Richtung steuerte. Zugleich suggeriert er dem Leser die politische Aufgabe im Sinne der Gleichheit die Entwicklungen der Leistungsgesellschaft zu stoppen.

Problematisch an dem *Text* ist, dass er das Hauptaugenmerk auf den Elitenbegriff und die Generationenmobilität lenkt. Beide Begriffe wurden im Unterricht nicht erarbeitet. Nicht alle Themen des Textes sind mit den Operatoren kompatibel. Das ist in einem journalistischen Text, der Kernkonzepte mit einem Weltwissen mixt, nicht anders zu erwarten. Hierzu zählt das Thema Leistungsideologie. Der betreffende Abschnitt ist aus fachlicher Sicht überflüssig, da er sich auf ein anderes konzeptuelles Modell der Soziologie bezieht. Die Kohärenz der Informationen wird durchbrochen und man kann den Text hier begründet kürzen. Dies hätte aber, wie zu zeigen sein wird, der Steuerungsabsicht der Lehrerin nicht gedient.

Grundsätzlich ist der Text zu lang, wenn man sich ernsthaft mit ihm auseinandersetzen will. Selbst wenn man ihn als Steinbruch benutzt, beträgt allein die Lesezeit ca. 15 Minuten in einer Klausur von 90 Minuten mit insgesamt 5 Aufgaben. Die Verstehenszeit ist damit noch nicht erfasst. Die Aufgaben zum Text ergeben maximal 20 % der erreichbaren Verrechnungspunkte. Es ist ein Problem, das den Lehrpersonen und der Schulaufsicht meist nicht bewusst ist, und die Schüler/innen zu geschicktem Aufgreifen von Reizwörtern zwingt. So stellt sich die Frage, warum die Schüler/innen in Aufgabe 1 den gesamten Text zusammenfassen müssen, obwohl seine Aussagen lediglich mit 2 Zeilen in der Aufgabe 2 wieder benötigt werden. Das Zusammenfassen bleibt ohne bereichsspezifischen Erkenntnisgewinn für die Bearbeitung der Aufgaben der Klausur. Zusammenfassungen von Sachtexten werden regelmäßig auch in Deutsch-Klausuren überprüft. Zeit und Aufwand stehen in keinem Verhältnis zum fachlichen Ertrag.

Sicherlich ist die *Reading literacy* nicht nur die Aufgabe des Faches Deutsch, sondern die Aufgabe aller Fächer. Es gibt aber auch politische Lesestrategien, mit denen die Texte des Politikunterrichts gelesen werden. Sie sollten darin bestehen, „die Domäne Politik zu identifizieren, d. h. fachlich relevante Konzepte zu erkennen, politische Strukturen zu erkennen, das Gelesene entsprechenden Kategorien zuzuordnen, es in Politikfelder einzuordnen usw. Es ist mit Hilfe von Basiskonzepten zu interpretieren" (Richter 2006, 62). Diese präzise Aufgabe ist bereits in der Formulierung der Klausuraufgabe nicht erkennbar. Die Praxis scheint bisher zu ignorieren, dass „domänenspezifische Kompetenzen die kognitiven Schemata, Denkmodi und Arbeitsmethoden bestimmter Sachgebiete" repräsentieren (Detjen 2005, 84) und deshalb fachspezifische Interpretationsleistungen geübt und gefordert werden müssen.

Aus lernpsychologischer Sicht wird durch die Verwendung des Materials und der Aufgaben zu wenig das bereichsspezifische Wissen in den Blick genommen. Hier wird in der Unterrichtssteuerung eine Chance vertan, weil die im Material gegebene Anwendungssituation in den Aufgaben nicht weiter beachtet wird und die Überprüfung des Wissens den Schwerpunkt nolens volens auf das deklarative Wissen legt. Nur in einer Anwendungssituation lässt sich durch geeignete Auf-

gabenstellungen Wissen generieren. Die Mathematikdidaktik hat diese Erkenntnisse der Lernpsychologie bereits aufgegriffen und die Mathematikaufgaben müssen folgende Kriterien erfüllen: „Der Unterricht soll sich an Problemen orientieren sowie die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, Verbindungen zwischen verschiedenen Bereichen zu erkennen und geeignete Darstellungen zu identifizieren und zu nutzen. (...) Damit steht dieser Unterricht diametral dem Zerrbild eines Mathematikunterrichts gegenüber, dessen einziger Inhalt das Rechnen auf der Basis auswendig gelernter Zahlsätze und Algorithmen ist" (Reiss 2004, 638). Im Politikunterricht scheint diese Erkenntnis noch nicht angekommen bzw. die Problematik noch nicht erkannt zu sein.

Der *Erwartungshorizont* der Lehrerin für die Aufgabe 1 lässt sich vom Zeitungsartikel, nicht von der Identifizierung der Kernkonzepte und den Vorgaben der Richtlinien zur Sozialstruktur leiten. Bedenklich ist, dass die Operatoren Schicht, Einkommen, Bildung in der Musterlösung keine Rolle mehr spielen. Hingegen werden andere Begriffe wie Leistung, Bürgertum, Mobilität in den Vordergrund gerückt. Die Lehrerin hat keine Lesestrategie, um vom Kernkonzept Sozialstruktur oder von den Vorgaben der Bildungsstandards her den Text zu erschließen. Abwegig wird aus dem Text auf das Grossbürgertum in den ersten drei Spiegelstrichen geschlossen. Der Text referiert hierzu lediglich eine Studie zu Promovenden, von denen man mitnichten allgemein auf das Großbürgertum schließen kann. Das eigene Weltbild prägt die Lesestrategie der Lehrerin. Die Misskonzeptionen über Großbürgertum, Leistung, Führungsfähigkeit sind auch in der folgenden Aufzählung erkennbar. In der Teilelite Politik geht es nicht allgemein um Aufstieg, sondern laut Text um eine heterogene soziale Herkunft. Die vorab genannten Themen des Textes kommen mithin sehr unvollständig vor. Insofern kann man resümieren, dass das Leseverständnis der Lehrerin unterkomplex ist und das eigene Weltbild die Rezeption stark beeinträchtigt. Misslich ist, dass dieser Erwartungshorizont das Leistungsmaß für die Schüler/innen abgibt.

Die *Statistik in M 2* basiert auf einer anderen Grundgesamtheit als die Erhebung, über die in M 1 berichtet wird. Eine Quelle wird für M 2 nicht angegeben. Die Zahlen beschreiben die Rekrutierung von Teileliten (Politik nach Parteien, Verwaltung, Wirtschaft usw.) nach dem Beruf des Vaters und dem Hochschulabschluss für die Jahre 1981 und 1995. Nach M 2 gibt es 1995 in der Rekrutierung der beiden Volksparteien CDU und SPD im Vergleich zur Rekrutierung in der Wirtschaft kaum Unterschiede. Die CDU rekrutiert sich etwas weniger aus den Führungsgruppen und etwas mehr aus den kleineren Selbständigen im Vergleich zum Wert aller Teileliten. Die SPD unterscheidet sich nur in Bezug auf die Rekrutierung aus der Arbeiterschicht von der Wirtschaft und etwas vom Wert aller Eliten. Die Wirtschaft rekrutiert sich etwas stärker als die Volksparteien aus den gesellschaftlichen Führungsgruppen. Bezogen auf die Ausbildung gibt es gar

keine Unterschiede. Gerade für 1995 gibt es kaum noch Unterschiede; hier haben sich die Prozentsätze weitgehend angeglichen.

Der Statistik sind Informationen zu drei Operatoren der Sozialstruktur zu entnehmen: Teileliten, Schichten, Hochschulabschluss. Insofern passt dieses Material theoretisch zu dem Kernkonzept und zum Lehrplan. Zu fragen ist auch hier, warum ein „Datenfriedhof" vorgestellt wird, wenn in der Aufgabe lediglich die wenigen Informationen zur SPD und CDU zu entnehmen sind. Im Aufgabenzitat wird indes keineswegs deutlich, womit man die beiden Volksparteien vergleichen soll. Prinzipiell ist das mit allen Teileliten möglich. Dies war jedoch offenbar nicht das Leistungsmaß der Lehrenden. Die in der Aufgabe geforderte Überprüfung der Aussage aus M1 mit den Zahlen aus M2 ist im Sinne eines methodenbewussten Umgangs mit Statistiken ohnehin nicht möglich, da sich die Schlussfolgerungen in M1 streng genommen auf die Promovenden, nicht auf alle Teileliten beziehen. M1 und M2 lassen sich nicht vergleichend heranziehen, lediglich eine Aufgabe zu den Teileliten in M2 würde Sinn machen. Zudem ist die behauptete deutliche Heterogenität zwischen den meisten Teileliten 1995 nicht mehr groß. Eine sinnvolle Aufgabe wäre gewesen, mit den Zahlen aus M2 Schlussfolgerungen über die Entwicklung der Sozialstruktur im Hinblick auf die Zusammensetzung der Teileliten zu ziehen. Die Schüler/innen können bei einer solchen Aufgabe auf ihr bereichsspezifisches Wissen zurückgreifen und es auf einen neuen Anwendungszusammenhang beziehen. Die gestellte Aufgabe hingegen ist weder eindeutig formuliert, noch bereichsspezifisch lösbar. Wenn in der Unterrichtssteuerung häufiger solche Inkongruenzen auftreten, erschweren sie den Aufbau bereichsspezifischer Wissensstrukturen.

Offenbar hat das Weltbild der Lehrenden in der Unterrichtssteuerung dazu geführt, dass als „geheime" Interpretationsfolie der Vergleich mit der Wirtschaft zu erraten war. Aus der Aufgabenformulierung geht dies keineswegs hervor. Ein Blick in den *Erwartungshorizont* belegt dies genauso wie die Schülerlösungen, die darauf eingehen. Wie fragwürdig der geforderte Vergleich ist, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass sich die Mitgliedschaft in den Volksparteien natürlich aus allen Schichten zusammensetzt und ohnehin nicht nur aus den Promovenden des gehobenen Bürgertums. Aus der Zusammensetzung der Mitgliedschaft sofort auf den sozialen Aufstieg in den Volksparteien schließen zu wollen, ist genauso abwegig. Nicht alle Mitglieder treten einer Volkspartei bei um sozial aufzusteigen. Sie wollen politisch mitarbeiten oder (dies ist der überwiegende Teil) als passive Mitglieder politisch Position beziehen. Ob man insbesondere in der SPD leichter aufsteigen kann, lässt sich auch an den Zahlen keineswegs ablesen.

Die Tatsache, dass Arbeiter in den Teileliten Wirtschaft, CDU und SPD 1995 einen geringeren Anteil ausmachen als in den Führungsgruppen, ist aus sozialstruktureller Sicht (Kernkonzept Sozialstruktur) leicht mit den Anforderungen

der Professionalisierung erklärbar. Dies wird in der Lösung nicht verlangt, sondern das Weltbild der Lehrenden, dass Arbeiter repräsentativ vertreten sein müssen, wird zum Leistungsmaß erhoben und daraus wird zugleich eine politische Forderung abgeleitet. Diese Forderung ist einseitig und daher unzulässig mit den Phänomenen eines Kernkonzeptes vermixt. Möglicherweise ist dies die Folge der Interpretation des Bildungsplans, der selbst einen Mix aus Soziologie und Politik vornimmt und vorschreibt. Das Beispiel zeigt, dass der geforderte Mix zu weiteren Problemen in der Umsetzung führt. Es gibt in der Schulverwaltung und Praxis Misskonzeptionen über die Anforderungen an interdisziplinäres Arbeiten, die zu bearbeiten sind.

Die letzten beiden Teilanforderungen im Erwartungshorizont sind überraschend, da sie sich gleichfalls nicht aus dem Wortlaut der Aufgaben ergeben. Der Vergleich mit der Wirtschaft wird in jedem Fall verlangt und eventuell (also nicht als Bedingung) der Vergleich mit einer weiteren Teilelite. Die Auswahl der Teileliten ist ebenso wenig nachvollziehbar wie der Vergleich mit den Zahlen aus 1985 vor allem bei der SPD. Hier ist wiederum das Weltbild in der Unterrichtssteuerung leitend, denn es gibt alternativ eine Vielzahl anderer Entwicklungen in den Teileliten herauszuarbeiten, die zu weiter reichenden Erkenntnissen über die Sozialstruktur führen. Die Formulierung der Aufgabe gibt darüber hinaus keinen Hinweis darauf, dass die Daten in der Entwicklung der letzten Jahrzehnte zu betrachten sind. Weder das Zitat aus M1 noch der vage Hinweis der Überprüfung legen dies nahe. Gerade weil die Aufgabe so vage formuliert ist, gibt sie keine Orientierung und liefert die Schüler/innen beliebigen Leistungsmaßen aus.

4. Interpretation des lernerseitigen Outcomes

Im Folgenden werden die Lösungen von zwei Schüler(n)/innen ausgewertet. Ihre Leistungen werden mit dem vorab festgeschriebenen Leistungsmaß der Lehrenden verglichen (kriteriale Bezugsnorm). Dazu wird zugleich das Beurteilungsmaß selbst näher untersucht. Die Lehrerin verteilt für jede richtige Lösung im Sinne des Leistungsmaßes Verrechnungspunkte. Dabei geht sie die Schülerlösung durch, ohne zu prüfen, ob die Schüler/innen andere richtige Lösungen haben. Es wird weder die Lösung als Ganzes, wie z. B. die richtige Einordnung des Textes, noch eine alternative Einteilung in Themen o. ä. zugelassen. Die vorab festgelegten kriteriellen Bezugsnormen werden wie bei einem Codierungsplan für offene Antworten abgearbeitet. Dass es hierfür anders als bei quantitativen statistischen Auswertungen keine Kontrolle gibt, ist angesichts der auf der Inputseite festgestellten Misskonzeptionen problematisch.

Bei der Zusammenfassung des Textes M1 durch Schülerin A wird deutlich, dass sie den Text nicht in allen Themen aufgenommen hat. Sie beschränkt sich auf die

Elitenrekrutierung, die Leistung und das soziale Umfeld. Die Operatoren Schicht, Einkommen, Generationenmobilität werden nicht im Kontext des Kernkonzeptes Sozialstruktur verortet und auf den Text bezogen. Angeeignetes Wissen ist nicht erkennbar. Der Kontext des Unterrichts, der das Kernkonzept behandelt hat, bleibt ausgeklammert. Sie denkt nicht von den bereichsspezifischen Fragestellungen des Unterrichts aus, sondern löst die Textzusammenfassung mit sprachlogischen Mitteln. Ohne gliedernde, strukturierende Fachzusammenhänge werden Versatzstücke der Formulierungen des Textes aufgezählt. Bereits ihre erste These trifft nicht den Kern des Textes. Dabei paraphrasiert sie den Text fachunspezifisch: Aus „die soziale Rekrutierung der Wirtschaftselite ist ... eher noch selektiver geworden" im Text wird „die soziale Auswahl der Eliten ist selektiver geworden". Dafür erhält die Lernerin keinen Verrechnungspunkt, aber der Begriff Auswahl wird angestrichen und mit Rekrutierung korrigiert. Der fachlich wichtige Zusatz Wirtschaftselite wird in der Korrektur übersehen.

Der Outcome gibt wenig Anhaltspunkte für ein bereichsspezifisches Wissen: Das Thema des Aufstiegs (Mobilität) wird nicht erkannt, ebenso wenig die Besonderheiten der Stichproben oder die Rekrutierungsmechanismen in Politik und Wirtschaft. Politische Lesestrategien scheinen nicht hinreichend geübt oder vorhanden zu sein. Die Defizite des Outcomes ähneln denen der Lehrenden, ohne dass man vom Input auf den Outcome schließen kann. Die Korrektur unterstützt den Lernprozess nicht in die erforderliche Richtung, da hier lediglich zwei Paraphrasierungen miteinander verglichen werden. Dabei werden sehr wohlwollend Verrechnungspunkte verteilt, da die Lösungen zur Leistung, zu den Codes, zu den Untersuchungen nicht ganz den Sinn des Textes spiegeln. Eine kriteriale Norm lässt Lösung A mit 58 % richtigem Lösungsanteil als äußerst fragwürdig erscheinen.

Die Schülerlösung B zur Aufgabe 1 zeigt politische Lesestrategien. Es kommen insgesamt mehr Fachbegriffe (Chancengleichheit, Leistungsgesellschaft, soziale Auslese, vertikaler Aufstieg, Rekrutierung, Schicht) des Kernkonzeptes Sozialstruktur vor. Die Operatoren Schicht und Generationenmobilität werden sehr ausführlich in jeweils mehreren Spiegelstrichen auf den Text bezogen. Die Lösung ist deshalb (trotz der Unterrichtssteuerung?) fachlich strukturierter und viel weniger paraphrasierend. Dies wird durch das falsche Beurteilungsmaß nicht honoriert, sondern führt zu permanentem Punktabzug, da die Worte des Textes nicht „umfänglicher" zitiert werden. Ansätze prozeduralen Wissens erkennt die Lehrende nicht. Im Gegenteil: Die Stichpunkte „müssten aussagekräftiger" sein. Mit „aussagekräftig" sind offenbar längere Zitate gemeint, so wie sie im Erwartungshorizont zu finden sind. Die Inkonsistenz der Beurteilung wird auch darin deutlich, dass das in der Tendenz richtige Gesamtresümee im ersten Spiegelstrich der Lösung mit 0,5 Verrechnungspunkten belohnt wird, obwohl

diese Formulierung nirgendwo im Erwartungshorizont auftaucht. Dies kann aber nicht das Problem lösen, dass ansonsten die Abwertungen auf 0,5 VP von der Sache her nicht gerechtfertigt sind. Da beide, Lerner und Lehrende, über unterschiedlich avancierte politische Lesestrategien verfügen, entsteht eine Diskrepanz, die zu Lasten des Schülers geht. Mit 42 % erbrachter Leistung schneidet der Lernende B viel zu schlecht ab. Die Erklärung ist sicherlich in der Fachkompetenz der Lehrenden zu suchen, aber möglicherweise auch in den „geheimen" sozialen Bezugsnormen des Vergleichs in der Beurteilung.

Lernerin A geht teilweise mit dem (antizipierten?) Weltbild des Lehrenden an die Lösung der Aufgabe 2 heran. Sie durchschaut nicht die Problematik der Zusammensetzung einer Volkspartei und räumt deshalb der Unterschicht mehr Chancen ein. Die Korrektur zeigt, dass die Lehrende eine deutlichere Aussage zur Vertretung der Arbeiter erhofft hat. Im weiteren Verlauf stellt sich Lernerin A richtigerweise gegen das Weltbild der Lehrenden, in dem sie sagt, dass die Rekrutierung aus der Arbeiterschicht gerade nicht mehr gegeben ist. Dies hat nicht zu einer Korrektur des Erwartungshorizonts geführt. Aber die Lehrende vergibt immerhin Punkte dafür, dass immer mehr einen Hochschulabschluss haben und die Zahl der Arbeiter abgenommen hat. Dabei bleibt unbemerkt, dass die Lernerin damit indirekt das Weltbild der Lehrerin widerlegt. Über die Aufgabenstellung hat die Schülerin die gewünschte Richtung antizipiert und nach einer moderaten Lösung für das Problem der Lehrenden mit dem Text gesucht („nur schwer beweisen"). Doch diese Sachebene lohnt sich für die Lernende nicht, denn sie erhält lediglich 36 % der Verrechnungspunkte. Dies liegt weit unterhalb einer fachlich angemessenen Bewertung.

Lerner B scheint zielstrebig das Weltbild des Lehrenden bedienen zu wollen, indem er mit der Wirtschaft beginnt. Die Entwicklung der SPD ist richtig beschrieben und sogar die Bedeutung der Anforderungen an die Professionalisierung und an die Ausbildung wird im Sinne des Lernens als Erklärung richtig hinzugefügt. Auch er misstraut der These der stärkeren Heterogenität, allerdings ohne dafür einen akzeptablen Grund anzugeben. Der Versuch, das Konstrukt des Wertewandels zu entwickeln, wird mit dem einzigen Verrechnungspunkt vergütet. Schüler B ist ohne Erfolg bestrebt, eine politische Lesestrategie anzuwenden und bereichspezifisches Wissen zu produzieren. Eigentlich hätte die Lösung solches Wissen erfordert, da die Aufgabe ein Urteil im Sinne des Überprüfens verlangt. Das falsche „Urteil" der Lehrerin („Arbeiter sind nicht repräsentativ vertreten") führt indes zu der gravierenden Fehlbeurteilung der Schülerlösung. Die Fehleinschätzung wird des Weiteren in den Randbemerkungen und dem Kurzkommentar deutlich.

Lerner B produziert mehr bereichsspezifisches Wissen als Lernerin A, die die Ebene der ausgewählten Zahlenbeschreibungen nur verlässt, um die These des Textes zu widerlegen. Die Anforderungen des Lehrplans, die Berücksichtigung

der Kernkonzepte und der Grad der kognitiven Wissensstrukturen sind beim Lerner B überzeugender erfüllt. Lerner B ist weiter als die Lehrerin und Lernerin A. Diese Schlussfolgerungen sind gleichwohl nicht valide, weil im Sinne des qualitativen Paradigmas das theoretische Sampling fehlt und weil quantitative Wissenstests nicht herangezogen werden können. Eine systematische Forschung muss anders vorgehen und mehr Daten erheben. Der vorliegende Beitrag kann dafür lediglich explorativ Anregungen geben.

5. Resümee

Der Beitrag hat auf normative Schwächen der Politikdidaktik und ihre Folgen in der Praxis aufmerksam gemacht. Die Politikdidaktik berücksichtigt zu wenig lernpsychologische Erkenntnisse und hat keine Basiskonzepte mit den dazu gehörenden Kernkonzepten entwickelt. Ihre Konzeptionen sind ziellastig und beschreiben viel Wünschenswertes ohne die praktische Realität mit ihren Möglichkeiten und Grenzen zu berücksichtigen. Es fehlt an empirischer Forschung und normativer Weiterentwicklung. Wenn auch der Stellenwert des vorliegenden Materials nicht eindeutig bestimmbar ist, macht es doch nachdenklich, dass die Schüler/innen vielleicht Nachteile wegen der normativen Schwäche haben. Es gilt diese Desiderata aufzuarbeiten und der Profession Orientierung über die Lehr-Lern-Forschung anzubieten.

Die Defizite der Politikdidaktik haben Folgen für alle Verantwortlichen. War der Lehrplan zumindest in einem Punkt noch akzeptabel, zeichnen sich die Profession und die Schulaufsicht durch gravierende Misskonzeptionen aus. Ob dies ein Extrembeispiel oder ein Fall aus dem Mittelfeld ist, kann nicht beantwortet werden. In jedem Fall aber machen die Misskonzeptionen deutlich, dass sich die Lehrer/innen und die Schulaufsicht mehr mit Fragen der Lernaufgaben und ihrer Bewertungen auseinandersetzen müssen. Gerade wenn man über die hier vorgetragenen Interpretationen spricht, regt man nicht nur die Diskussionen in Fortbildungen und Studienseminaren an, sondern leistet einen Beitrag zur Vereinheitlichung der Leistungsanforderungen und Leistungsbewertung. Skepsis scheint angebracht hinsichtlich der Frage, ob das Schulsystem genügend Konzepte für die Selbstregulierung von Misskonzeptionen hat. Das Feed-back von außen scheint dringend erforderlich zu sein.

Gerade deshalb sind die in dem Beitrag vorgestellten Materialien gut für die Lehrerinnenaus- und -fortbildungen geeignet. Die Kritik der Materialien und die vorgetragenen Positivkorrekturen sind gute Anregungen für die Lehrer/innen. Sie geben Hinweise auf positive Effekte einer politischen Lesestrategie für die Unterrichtssteuerung und für den Erwerb prozeduralen Wissens. Sie zeigen, dass die Orientierung an Basis- und Kernkonzepten, die Notwendigkeit einer gründlichen Unterrichtsvorbereitung und die Auseinandersetzung mit Fremd-

wahrnehmungen bedeutsam für die Selbstevaluation sind. Forschungsergebnisse kann man ebenso wenig unterrichten wie Ziele oder Konzeptionen. Aber die Beschäftigung mit ihnen kann die Unterrichtsqualität verbessern.

Literatur

Detjen, Joachim: Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden 2005, S. 76–98

Fischer, Kurt Gerhard: Einführung in die politische Bildung. Stuttgart 1970

Reiss, Kristina: Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5; 2004, S. 635–649

Richter, Dagmar: Civic literacy, reading literacy – gibt es auch eine „politische Lesekompetenz"? In: GPJE (Hrsg.): Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach 2006, S. 55–65

Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach 2001

Strübing, Jörg: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden 2004

Weißeno, Georg: Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle, in: Ders. (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn / Wiesbaden 2006, S. 120–141