

Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards - nur ein Steuerungsproblem?

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2005). Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards - nur ein Steuerungsproblem? In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik besser verstehen: Neue Wege der politischen Bildung* (S. 131-148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67043-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards – nur ein Steuerungsproblem?

Georg Weißeno

Die aktuelle Diskussion um Bildungsstandards zeigt, dass die einsetzende Umsteuerung des Bildungssystems von der Input- zur Outputorientierung mit noch nicht absehbaren Wirkungen in der Schule verbunden ist. Die öffentliche Reaktion auf PISA und TIMSS ist seit 2001 geprägt durch die Klage über die bestenfalls mittelmäßigen Leistungen des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich. Die Politik in den A- und B- Ländern hat Handlungsbedarf diagnostiziert und sich von der Input-Steuerung und damit von der Selbstreferentialität in der Leistungsmessung abgekehrt. Die KMK hat die bildungspolitische Koordinierungs- und Vereinheitlichungsfunktion übernommen. In den Ländern lässt sich eine Tendenz zu stärkerer Lenkung und Kontrolle der Qualitätsentwicklung im Schulsystem beobachten. Die Diskussion über Anforderungsniveaus und Bewertungsmaßstäbe führte zur Einführung des Zentralabiturs und von Vergleichsarbeiten auf den anderen Jahrgangsstufen. Vielfach wurden die Lehrpläne geändert und an die neuen bildungspolitischen Zielsetzungen angepasst. Zusätzlich kam es durch die KMK zur Einführung nationaler Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss in einigen Fächern. Die politische Bildung gehört noch nicht dazu. Die KMK plant 2010 weitere Fächer in die nationalen Assessment-Studien aufzunehmen.

Die Reformpolitik ruft bei vielen Lehrerinnen und Lehrern und einigen Erziehungswissenschaftlern Unverständnis hervor. Kritische Stimmen mahnen vor der Verstärkung des Selektionsdrucks und vor naiven Machbarkeits- und Überprüfungs Vorstellungen. Immer wieder wird betont, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Leistungsvermögen am Besten einschätzen können. In den Vordergrund zu rücken gelte es die pädagogische Arbeit, die Verantwortung der Beteiligten und den Eigensinn der Subjekte. Der Unterricht dürfe nicht auf den Wissens-Output reduziert werden. Da sich bessere Ergebnisse „in modernen didaktisch-methodischen Lehr-Lern-Arrangements in individuellen und Gruppenprozessen von Explorieren und Erschließen, Ordnen und prüfen, verstehen und Anwenden/Übertragen, Ergebnis sichern und Präsentieren (erzielen lassen), ist der Ruf nach Standarderwartungen hinsichtlich der Lernergebnisse eine Verkürzung,

die dem pädagogischen Sinn der Schule und des Lernens in der Schule zuwiderläuft.“ (Herrmann 2003, 630)

Sicher muss die Eigenlogik der pädagogischen Arbeit gegen die unterstellten Folgen der Standardsetzung verteidigt werde, doch andererseits benötigt das Schulsystem im Interesse der Schülerinnen und Schüler valide Anhaltspunkte für seine Leistung. Gewachsene Ansprüche an Bildung und Erziehung verlangen Verfahren der Qualitätsentwicklung, zu denen kriterienorientierte nationale Tests wie auch normorientierte Überprüfungen aller qualitätsrelevanten Bereiche zählen. Bisher gibt es zu wenig objektivierbare Daten um Bildung und Wissenserwerb zielgerichteter fördern zu können. Es ist nicht davon auszugehen, dass man mit der Einführung von Standards schnell zu einer Leistungssteigerung gelangen kann. Die Umsteuerung zu Standards wird vielmehr von einem langen Prozess mit vielen Diskussionen begleitet werden. Dies zeigt ein Blick in die USA, die bereits in den 80er Jahren mit der Entwicklung von Standards begonnen haben. (Horn 2004) Hier scheinen sich die Experten einig, „dass Standards nur dann Schule und Unterricht verändern und Lernergebnisse verbessern können, (a) wenn Lehrer über die notwendigen Kompetenzen und Einstellungen verfügen bzw. diese erwerben, (b) wenn Schulen – gestützt durch externe Beratung – beginnen, ihre eigene Praxis zu evaluieren und weiter zu entwickeln, (c) wenn die eingesetzten Testverfahren die anspruchsvollen Lernziele tatsächlich abbilden und (d) wenn Schulen bzw. Lehrkräften und Schülern, deren Ergebnisse unbefriedigend sind, gezielte Unterstützung gegeben wird.“ (Klieme 2004, 631) Es bedarf des Zusammenwirkens vieler von dem Vorhaben überzeugter Fachleute um Qualität zu sichern und anzuheben.

1 Wirksamkeit des Politikunterrichts

Wolfgang Hilligen, der vielleicht bedeutendste Fachdidaktiker des letzten Jahrhunderts, sieht die Rolle der Politikdidaktik folgendermaßen: „Nur eine Diagnose der pädagogischen Wirklichkeit kann den Ansatz für Fortentwicklung geben“ (Hilligen 1955, 2). Zurzeit wissen wir wenig über die Wirklichkeit des Politikunterrichts und noch weniger über den Outcome. Die politikdidaktische empirische Fachunterrichtsforschung beschäftigt sich aber mit den Bedingungsfaktoren der Schulleistung. Sie hat sich u.a. mit dem Lehrerwissen, dem Unterrichtsklima, den Einstellungen der Schüler/innen beschäftigt. So ist z.B. seit Längerem bekannt, dass der Unterricht zu wenig auf Politik als Inhalt zielt (Breit 1998; Weißeno 1995) und häufig das Muster unverbindlichen Diskutierens und Addierens von Meinungen (Weißeno 1996) dominiert. Im Unterricht werden die politischen Begriffe oftmals vage gehalten, so dass die politische Analyse inhaltlich nur in

Ansätzen auf politologische Kriterien Bezug nehmen kann (Kuhn 1997) und deshalb unvollständig bleibt. Außerdem übersehen die Lehrer/innen häufig die politischen Wissensstrukturen, die bereits bei Grundschüler/innen angelegt sind (Richter 1999). Diese wenigen, ausgewählten Hinweise verweisen bereits auf eine möglicherweise geringe Lehrerwirksamkeit, die schon von Ellwein aufgedeckt worden ist. In seinem Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung kommt er nach einer Befragung und dem Besuch von Schulen in allen Bundesländern zu dem Ergebnis, dass eine „fachlich-politische und eine allgemeine Orientierung nebeneinander“ stehen (Ellwein 1955, 298). Die Vermittlung zwischen alltäglichem politischen Meinen und einer begrifflich exakten politischen Analyse scheint den Lehrer/innen als Experten für das Unterrichten auch heute noch Schwierigkeiten zu bereiten. Es ist zu wenig bewusst, dass das Meinen wie das Glauben eine epistemische Kategorie ist, mit der ich etwas in gewisser Weise für wahr halte. Wissen hingegen ist durch Denkprozesse erzeugt. Es setzt Bewusstsein, Begründbarkeit und Referentialität voraus, bezieht sich mithin auf die jeweiligen Domänen.

Für die Schülerseite gibt es eine Reihe von Studien, die auf das bestenfalls mittelmäßige Leistungsniveau hindeuten. Die internationale Civic-Education-Studie (Oesterreich 2002) weist nach, dass deutsche Schüler/innen im internationalen Vergleich bezogen auf das Wissen etwas über dem Durchschnitt liegen; sie scheinen aber wenig handlungsbereit zu sein. Trotzdem sind ihre Kenntnisse zum demokratischen Rechtsstaat geringer als die der Schüler/innen in anderen Industrieländern. Insgesamt hat sich der Wissensstand seit den 1970er Jahren verschlechtert. Der Schwerpunkt der Studie lag indessen auf dem demokratischen Potential bzw. der Handlungsbereitschaft. Von diesen Einstellungsmessungen kann nach vorliegenden Untersuchungen (Schäfers/Bernart 1995) kaum auf tatsächliches politisches Handeln geschlossen werden. Das überwiegend allgemeinpädagogische Erkenntnisinteresse der Untersuchung lag auf Faktoren der sozialen Handlungsbereitschaft, weniger auf dem politischen Wissen. Zur politischen Urteilsfähigkeit als Kernkompetenz (Massing/Weißeno 1997; Breit/Weißeno 2003; Detjen 2004) macht die Studie keine Aussagen. Überhaupt steht sie dem Politikunterricht skeptisch gegenüber und möchte stattdessen eine allgemeine demokratische Handlungskompetenz fördern, die vom Service-learning in der Gemeinde bis zur Demonstration reichen kann. Sie schlägt vor die Bereitschaft zum sozialen, gemeinschaftlichen und politischen Handeln durch geeignete Aktionen in der Schule zu fördern.

An den allgemeinpädagogischen Überlegungen dieser Studie knüpft auch die Evaluation des BLK-Programms Demokratie Lernen und Leben an. Sie untersucht schwerpunktmäßig die demokratische Schulkultur, die als Förderung sozialer Kompetenzen aufgefasst wird (Klieme u.a. 2004). Die Autoren über-

nehmen neben den Items aus anderen Jugendstudien auch die Items des internationalen Wissenstests der Civic-Education-Studie, der aber aus messtheoretischen Überlegungen von den deutschen Auswertern als problematisch angesehen wird (Oesterreich 2002, 251). Der internationale Wissenstest trennt nicht hinreichend zwischen der allgemeinen Lesekompetenz und der Politikkompetenz. Die Items lassen sich oft allein mit Hilfe der Sprachlogik richtig lösen. Trotz dieser methodischen Probleme wird das Modellprogramm dahingehend kritisiert, dass es zu wenig die transpersonalen Zusammenhänge politischen Handelns, die für die Domäne konstituierend sind, berücksichtigt. Das Modellprogramm ist gut für die Herausbildung interpersonaler Beziehungen und kann deshalb eine fächerübergreifende Aufgabe wahrnehmen. Zur Qualitätssteigerung des Politikunterrichts kann es aber wenig beitragen. Zur Verdeutlichung: Die Projekte des BLK-Programms zielen auf gesellschaftliches Handeln; der Politikunterricht dagegen fördert zur Vorbereitung auf die Bürgerrolle politisches Denken. Auf das soziale Denken und Handeln wird nämlich nicht nur im Politikunterricht, sondern auch in allen anderen Fächern der Schule vorbereitet.

Die Ergebnisse zeigen bisher, dass eine Qualitätsverbesserung des Politikunterrichts erforderlich ist. Sie lassen den Schluss zu, dass bisher weniger Wert auf die Wissensvermittlung und mehr auf die Erziehung zu Haltungen und Einstellungen gelegt wird. Auf Schülerseite werden von der pädagogisch ausgerichteten Jugendforschung überwiegend die Einstellungsvariablen, kaum die fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erhoben. Dies begünstigt die verbreitete Auffassung die Meinungsbildung müsse mehr gefördert werden als die Urteilsfähigkeit. Aus einer pädagogischen Programmatik heraus wird immer wieder einseitig die politische Handlungsfähigkeit betont. Übersehen wird dabei, dass politisches Handeln politisches Wissen erfordert. Je elaborierter das Wissen ist, desto erfolgreicher war auch der Politikunterricht.

Die Schüler/innen müssen in politischen Inhaltsbereichen Expertise erwerben um handeln zu können. „Kinder sind im Vergleich zu Erwachsenen universelle Novizen, insofern sie in allen relevanten Bereichen über weniger Wissen verfügen als Erwachsene.“ (Sodian 1998, 631) Die Entwicklung eines bereichsspezifischen Begriffssystems ist notwendig um die Domäne Politik verstehen zu können. Erfahrungen bleiben ‚naiv‘, wenn sie nicht mit Fachbegriffen reflektiert werden. Hierzu leistet der Politikunterricht bisher zu wenig. Trotzdem stellen Schüler/innen in Befragungen immer wieder heraus, dass sie im Politikunterricht lernen politische Situationen zu begreifen. Sie erwarten vom Politikunterricht Hilfestellung bei der politischen Lebensführung, bei der Bearbeitung ihrer als unzureichend empfundenen Bewusstseinslage. Allgemein kann man mit neueren empirischen Daten feststellen, „dass Schüler/innen dem Sozialkundeunterricht innerhalb ihrer bisherigen politischen Sozialisation eine große Bedeutung zu-

sprechen, im Vergleich zu anderen Instanzen sogar die größte. (...) Entscheidend ist, dass sich viele Schüler/innen in Sozialkunde das erste Mal bewusst intensiver mit Politik beschäftigen.“ (Boeser 2002, 246) Gerade weil dem Politikunterricht im Bewusstsein der Schüler/innen eine zentrale Bedeutung zukommt, muss die Bildungspolitik der Qualitätsentwicklung mehr Aufmerksamkeit widmen als bisher, da die Ergebnisse insgesamt nicht in jeder Hinsicht befriedigend sind.

2 Schulinterne Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung

Um den Standort Deutschland im globalen wirtschaftlichen Wettbewerb zu stärken, kommt der Bildung große Bedeutung zu. Bildung muss effektiv sein. Daher gewinnen Verfahren des Qualitätsmanagements in Schulen an Bedeutung. Die Bestrebungen zur Verbesserung der Qualität richten sich auf die Optimierung schulischen Lehrens und Lernens. Die normative Anschauung richtet sich dabei auf den „guten Unterricht“ und auf die „gute Schule“. Eine solche Betrachtungsweise geht über die Fachleistungen hinaus und beinhaltet auch humanere Umgangsformen, kollegiale Zusammenarbeit, pädagogische Leitideen, Schulumwelt, Schulklima, Schulkultur usw. Hierbei geht es um die Güte des Unterrichts und der Schule im Sinne von Exzellenz. Was eine „gute Schule“ ist, hängt deshalb von den zugrunde liegenden Zielkriterien ab. Dies können z.B. kognitive oder affektive Merkmale, Leistungssteigerung oder Ausgleich von Leistungsunterschieden sein. Deshalb wird man je nach Herkunft, Präferenzen und Erfahrungen sehr unterschiedliche Antworten auf die Frage nach der „guten Schule“ hören. Letztlich bleibt die Frage nach der „guten Schule“ deshalb ein Konstrukt. Es gibt bisher keine abschließende Klarheit, welche Kriterien und Merkmale in welcher Gewichtung für die Beschreibung ausschlaggebend sind. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass die allgemeine Didaktik eine Vielzahl von Regeln und Anweisungen für den „guten Unterricht“ hervorgebracht hat.

Der planvollen Unterrichtsentwicklung als Kern der Schulentwicklung geht es um ein gemeinsames Bild von Unterricht, die Erweiterung eines Methodenrepertoires, die Ermöglichung effizienten Lernens, die Evaluierung der Unterrichtsergebnisse (Horster/Rolff 2001). Curriculare Vereinbarungen, Lehrerbildung und Evaluation (accountability) sollen die Schulen entwickeln und verbessern. Die Schulleitungen und die Schulaufsicht spielen bei der Initiierung und Aufrechterhaltung von Programmen der Unterrichtsentwicklung eine Schlüsselrolle. Solche internen Maßnahmen werden inzwischen in allen Bundesländern gefordert.

Weitere Maßnahmen zur internen Unterrichtsentwicklung sind Parallel- oder Vergleichsarbeiten. Hier müssen in parallelen Klassen identische Arbeiten

geschrieben und bewertet werden. Bundesweit gibt es inzwischen das Zentralabitur, das Normierungen in den Aufgaben und Lösungserwartungen in dem jeweiligen Bundesland verdeutlichen kann. Dadurch dass die Korrektur Lehrer/innen unterschiedlicher Schulen vornehmen, ergeben sich weitere Vergleichsmomente. In einigen Bundesländern gilt dies auch für Abschlussprüfungen in anderen Schulformen. Die Nutzung dieser Instrumente trainiert die diagnostischen Lehrerkompetenzen und sensibilisiert sie für wesentliche fachdidaktische Fragen. Ob sie zur internen Diagnose des Leistungsstandes herangezogen werden, hängt bisher von der Schulleitung ab. Darüber hinaus können schulintern eine Vielzahl weiterer Methoden angewandt werden wie das Schülerfeedback per Fragebogen, die Selbstbewertung durch die Schüler/innen, die Videoaufnahme des eigenen Unterrichts oder die kollegiale Unterrichtsbeobachtung usw. Dadurch werden Unterrichtsroutrinen aufgedeckt.

Dieser (unvollständige) Katalog an Maßnahmen interner Unterrichtsentwicklung bewertet den Unterricht „anhand normativer Vorstellungen sozusagen ‚an und für sich‘. Dies ist die vielen Lehrkräften vermutlich vertraute Sichtweise.“ (Helmke 2003, 17) Ob sich durch diese inputorientierten Maßnahmen die in der Profession bestehenden Misskonzeptionen verändern lassen, bleibt offen. Der Selbstreferentialität des Schulsystems ist geschuldet, dass z.B. auch die Kontrollinstanzen wie die Schulaufsicht nicht immer für Transparenz sorgen und die nötigen Korrekturen veranlassen (vgl. Weißeno 2004b, 73f). Darüber hinaus führen richtige Diagnosen nicht automatisch zu Verhaltensänderungen. Die Lehrer/innen neigen zu selbstdienlichen Verzerrungstendenzen, da ihnen die fachdidaktischen Beurteilungskriterien für eine differenzierende Einschätzung der Unterrichtsqualität fehlen (Clausen 2002, 188). Sie beurteilen in ihrer beruflichen Praxis selten den Unterricht anderer Kolleg/innen und erhalten auch wenige Rückmeldungen zu ihrem eigenen unterrichtlichen Handeln. Aufgrund einer Befragung von Fachleitern (Weißeno 1995) lässt sich vermuten, dass selbst diese Expertenlehrer wenig Wert auf fachdidaktische Kriterien bei Hospitationen legen. Entwicklung und Verbesserung benötigen deshalb immer auch externe Beratung. Sie muss mit objektivierbaren Methoden versuchen die Probleme zu identifizieren. Dies ist nicht einfach, da sich die Unterrichtswirksamkeit empirisch nicht unmittelbar, sondern nur über die Schüler/innen, die Lehrer/innen und die Unterrichtsbeobachtung erfassen lässt. Dabei sind die Lehrer/innen und die Schüler/innen eher die „subjektiven“ Datenquellen, externe neutrale Beobachter eher die „objektiveren“ Datenquellen. So weiß man aus empirischen Untersuchungen, dass die Erfassung und Bewertung des Unterrichts durch Videobeurteiler eine prädiktive Bedeutung hat bei der Einschätzung der Effektivität, während die Urteile der Lehrer/innen und Schüler/innen hierfür kaum Bedeutung haben (Clausen 2002). Dies unterstreicht, dass für eine wirkungsorientierte Sicht auf

Unterricht externe Berater/innen notwendig sind. Insofern muss die Qualitätsentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. Ein für die Bildungspolitik immer wichtiger werdendes Element ist in diesem Zusammenhang deshalb das Konzept überprüfbarer Standards.

3 Entwicklung eines domänenspezifischen Kompetenzmodells

Bei der Formulierung von Standards werden Kriterien für bestimmte, vorab festgelegte Leistungen der Schüler/innen oder Lehrer/innen formuliert. Die bildungspolitischen Entscheidungen und Diskussionen beschränken sich auf Bildungsstandards, die festlegen, welche Leistungen und Kompetenzen an bestimmten Gelenkstellen der Schulkarriere in einem Fach erreicht sein müssen. Deshalb stellt die Einführung nationaler Bildungsstandards die Fachdidaktiken vor die Notwendigkeit Kompetenzmodelle und Aufgabenpools zu entwickeln, die empirisch valide sind. In der Politikdidaktik sind die Bildungsstandards wie in anderen Fachdidaktiken in vielen Feldern bislang eher pragmatisch, kaum empirisch abgesichert. Die Erwartungen an das Lernen der Schüler/innen können deshalb nur schwer festgelegt werden. Gelernt wird, wenn die Schüler/innen Gelegenheit erhalten das zu erwerbende Wissen als Teil eines bedeutungshaltigen Kontextes aufzufassen. Die so erworbenen Kompetenzen werden in Anwendungssituationen gemessen. An der Beurteilung aktueller politischer Entscheidungssituationen zeigen die Schüler/innen allgemeine und systematisierte Lernerfahrungen aus dem Unterricht.

Kompetenzmodelle, die für die Domäne Politik verschiedene Stufen oder Niveaus der Leistung unterscheiden, fehlen bisher. Solche psychologisch abgesicherten Kompetenzmodelle müssen sich auf Rasch-skalierbare Tests stützen. Sie sind von inputorientierten Kompetenzmodellen zu unterscheiden, die bisher in der Politikdidaktik zahlreich entwickelt wurden und die programmatisch z.B. die Bedeutung einer Demokratie-, Methoden-, Sozial- oder Politikkompetenz beschreiben. Die Entwicklung von empirisch validen Modellen befindet sich hingegen in den Anfängen. Die hierfür notwendige fachdidaktische Grundlagenforschung fehlt bisher. Wir wissen zu wenig über grundlegende fachliche Begriffsvorstellungen bei Schüler/innen, die damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren sowie das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen. Das Verstehen hochkomplexer Inhaltsbereiche wie z.B. Politik, Macht, Interesse, Freiheit, Gerechtigkeit, Recht, Menschenwürde erfordert, dass im Verlauf einer Lerngeschichte fachlich-definitive Merkmale für die Erschließung der Gegenstände immer wichtiger werden, während charakteristische Merkmale wie z.B. eigene Meinungen in den Hintergrund treten. Der Aufbau einer elaborierten Wissensba-

sis ist ein aktiver und sehr zeitaufwendiger Prozess, der in der Grundschule beginnen muss. Die Schüler/innen müssen durch den Politikunterricht Alternativen zu ihren naiven, alltäglichen und oft nicht belastbaren politischen Erklärungen entdecken. Das politische Urteil in einer Klausur muss sich von einem intuitiven Meinen am Stammtisch durch domänenspezifisches Wissen und Können unterscheiden. Das Messen der Leistung wird nicht ohne Folgen für die Unterrichtsplanung und –durchführung bleiben.

Um die Niveaus der politischen Urteilsfähigkeit als Kernkompetenz der politischen Bildung zu unterscheiden ist eine Reihe von domänenspezifischen Anforderungen zu erfüllen. Deutsch verlangt andere als Politik. Die PISA-Studie hat mehrere sinnvolle Festlegungen getroffen, die für die Domäne Politik zwar nicht übernommen werden können, die aber zur Orientierung geeignet sind. Zudem sind Lesen und Schreiben allgemein gültige Kulturtechniken, die einer politischen Kompetenz vorausgehen bzw. zum Verständnis des Politischen nötig sind. PISA 2000 hat die Lernkompetenz für das Lesen in fünf Arten bzw. Aspekte unterteilt (OECD 2002, 33ff):

- Informationen ermitteln. Dazu müssen die Schüler/innen den Text überfliegen, durchsuchen und die relevante Information lokalisieren und auswählen. In den Textaufgaben müssen die Schüler/innen die mit der Frage gegebenen Informationen mit gleich lautenden Informationen im Text zusammen führen. Beispiel: eine Zeit- oder Ortsangabe im Text suchen.
- Ein umfassendes allgemeines Textverständnis entwickeln. Hier müssen die Schüler/innen die zentrale Aussage bzw. den allgemeinen Zweck des Textes benennen. In Testaufgaben müssen die Schüler/innen einen auf den Text zutreffenden Titel formulieren oder das Milieu der Geschichte beschreiben.
- Eine Interpretation entwickeln. Hier müssen die Schüler/innen die Anordnung der Informationen im Text verarbeiten. Dies erfordert logisches Denken. Ein Verständnis für Zusammenhänge muss nachgewiesen werden. Testaufgaben können Vergleiche und Gegenüberstellungen verlangen, bei denen die Schüler/innen zwei oder mehr Informationen aus dem Text in Zusammenhang setzen müssen. Oder die Schüler/innen müssen Schlussfolgerungen über die Absichten des Verfassers ziehen und belegen.
- Über den Inhalt eines Textes reflektieren und ihn bewerten. Die im Text enthaltenen Informationen müssen mit Kenntnissen aus anderen Quellen verknüpft werden. Eigenes Vorwissen ist hier Voraussetzung. In Testaufgaben können z.B. einzelne Belege auf ihre Relevanz geprüft oder mit moralischen Normen verglichen werden.
- Über die Form eines Textes reflektieren und sie bewerten. Mit Kenntnissen von Textstruktur, Gattung, Stilebene soll der Text objektiv betrachtet wer-

den. Für diese Bewertung benötigen die Schüler/innen inhaltliches Wissen über die Wahl eines bestimmten Adjektivs usw. In Testaufgaben sollen die Schüler/innen z.B. beschreiben und kommentieren, wie der Autor einen bestimmten Stil einsetzt.

Diese fünf Aspekte liefern Anhaltspunkte für ein bereichsspezifisches Vorgehen. Die Stufen 4 und 5 verlangen Denkopoperationen des literarischen Urteils, die von den Prozeduren der Zielerreichung her mit politischen Urteilen vergleichbar sind. Beim Urteilen geht es allgemein darum Zusammenhänge zwischen ursprünglich unverbundenen Sachverhalten zu entdecken. Ausgangspunkt sind Fälle bzw. Anwendungssituationen, von denen aus auf andere Fälle geschlossen wird. Solche induktiven Schlussfolgerungen sind mit Unsicherheit belastet, da für das Auftreten des Bedingungs Zusammenhangs Wahrscheinlichkeiten festgelegt werden. Man weiß nicht, ob es vielleicht bessere Konklusionen gibt.

Inhaltlich wird das induktive Schließen durch Wissenskomponenten bestimmt. Domänenspezifisch bedeutet dies, dass in jedem Fall bereichsspezifisches Wissen vorhanden sein muss, von dem aus auf anderes geschlossen wird. Die Qualität bzw. das Niveau sind von dem vorhandenen semantischen Wissen einer Person abhängig. Die Schüler/innen benötigen Konzepte als Repräsentationen politischer Kategorien um wissenschaftsbegründet schließen zu können. Dabei werden durch gedankliche Operationen die Konzepte von Politik, Macht, Interessen, Demokratie, die als Merkmale der Demokratie als Herrschaftsform angesehen werden können, herangezogen. Ein politisches Urteil ist deshalb inhaltlich völlig anders konzeptualisiert als ein literarisches Urteil mit einer Inhalts- und Formanalyse, da für die Deutung jeweils ein bereichsspezifischer Begriffsapparat und ein bereichsspezifisches Erklärungsmodell erforderlich sind.

Politische Aussagen und Meinungsäußerungen sind andererseits auch ohne Fachwissen möglich, denn jeder Mensch besitzt Intuitionen über politische Phänomene. Politische Meinungen werden in vielfältigen Situationen des täglichen Lebens in Freizeit, Beruf und Familie geäußert. Solche Intuitionen werden hier als „naive Theorien“ gesehen, die aufgrund des fehlenden bzw. wenig ausdifferenzierten bereichsspezifischen Vorwissens nicht als politisches Urteil, sondern eben als persönliche Meinung angesehen werden können. Wer domänenspezifisch politische Botschaften von Texten aufgrund der Vorwissenabhängigkeit der Gedächtnisleistungen nicht versteht, kann nicht zu einem politischen Urteil gelangen. Das politische Urteil ist folglich kein naives Allerweltsurteil. Aus domänenspezifischer Sicht sind alternative naive Theorien allerdings Misskonzeptionen. Ein ‚conceptual change‘ im Sinne einer fachlichen Modifizierung hat noch nicht stattgefunden. Das bereichsspezifische Urteil ist immer an Vorwissen mit

einem politischen Begriffssystem gebunden. So gilt es das religiöse, literarische, ökonomische oder juristische Urteil als bereichsspezifische Urteile zu unterscheiden. Die Vermittlung von Fachwissen ist deshalb die Voraussetzung für die Entwicklung domänenspezifischer Konzepte bei den Schüler/innen. (vgl. Sodian 1998)

Die politische Urteilsfähigkeit ist in der Politikdidaktik bereits häufiger Gegenstand theoretischer Klärungsversuche und politikdidaktischer Beschreibungen gewesen. (Massing/Weißeno 1997) In der aktuellen theoretischen Debatte wird Urteilen allgemein als ein aus Alternativen auswählendes Denken definiert, das auf Abwägungsüberlegungen basiert. Am Ende des Prozesses beziehen die Schüler/innen eine Position und sprechen sich für oder gegen etwas aus. (Detjen 2004, 52) Juchler nimmt folgende ideengeschichtlich gewonnene Definition des Urteils vor: „Ein politisches Urteil weist sich durch das verständigungsorientierte Abwägen des Eigeninteresses des Individuums mit den tatsächlichen oder vorgestellten Interessen anderer nach Maßgabe politischer Werte in Bezug auf einen in der politischen Öffentlichkeit thematisierten Sachverhalt aus, so dass es für jedes Mitglied des politischen Gemeinwesens als prinzipiell zustimmungsfähig erscheint.“ (Juchler 2005, 142)

In diesen Konzeptualisierungen ist bisher kaum der Anschluss an die psychologische Forschung gesucht worden. Deshalb ist es im Rahmen einer empirischen Studie nicht einfach politische Konzepte kriteriell zu evaluieren, denn es geht bei ‚performance-standards‘ nicht um die Feststellung eines quantitativen Zuwachses an Wissen. Politisches Urteilen ist im Karlsruher Modell (Weißeno 2005a) die Reflexion und Bewertung eines politischen Sachverhaltes, die die Entwicklung eines eigenen Standpunktes aus einer Fachperspektive heraus erfordern. Die Bewertung eines Sachverhaltes kann erst in Kenntnis unterschiedlicher Perspektiven erfolgen. Ein Abwägen der Positionen und gegebenenfalls die anschließende Entscheidung für eine Position sind notwendig. Dies erfordert mehr als eine eigene Meinung lediglich argumentativ unter Berücksichtigung naiver politischer Kriterien bzw. Kategorien zu begründen. Eine fachlich begründete Positionierung hingegen ist dann ein politisches Urteil, wenn hierzu divergente Positionen auf der Basis der Restrukturierung von Fachbegriffen entwickelt werden. Im Lernprozess, so die Annahme, werden naive Begriffe durch einen ‚conceptual change‘ fachlich modifiziert. Das semantische Fachwissen wird dabei erweitert, verfeinert und ausdifferenziert. Deshalb sind naive Allerweltsurteile Misskonzeptionen aus der Sicht schulischen politischen Lernens, das die Entwicklung eines Fachverständnisses und seiner Kriterien zum Ziel hat.

Die Stufe 3 in PISA verlangt Operationen, die Hinweise für das Analysieren geben. Im Karlsruher Modell lautet die Festlegung: Die Schüler/innen müssen

die gegebenen politischen Informationen verarbeiten und von anderen Zusammenhängen unterscheiden. Vorwissen und politisches Verständnis sind erforderlich, um die Fragestellungen zum Problembereich beantworten zu können. Die im Aufgabenformat dargebotenen Informationen müssen in der Antwort anders, d.h. bereichsspezifisch strukturiert und dargeboten werden. Ohne Konklusionen können die Antworten nicht gefunden werden, da die Lernelemente der Schüler/innen in Kompetenztests nicht überprüft werden. Lernelemente werden in Wissenstests auf der Basis von ‚content-standards‘ überprüft.

Die Stufe 2 in PISA verlangt eine Verstehensleistung. Das Karlsruher Modell verlangt für das Verstehen die Lokalisierung politischer Kontexte über politische Informationen. Die Schüler/innen müssen sich in Mehrdeutigkeiten zu rechtfinden und die politische Kernaussage benennen. Damit naives und fachliches Verstehen unterschieden werden können, stechen die erfragten politischen Informationen nicht deutlich aus dem Text hervor. Das Textverständnis (1. Stufe in PISA) wird vorausgesetzt. Die Politikdidaktik muss auf dieser Ebene ansetzen. Gleichwohl kann die Untersuchung eines allgemeinen Leseverständnisses (wie z.B. bei PISA) auch auf politische Informationen in einem Text abzielen. Politische Informationen können durchaus von einer ‚naiven Theorie‘ aus erschlossen werden. Mit Hilfe logischer Regeln wird aus dem im Text Vorgegebenen auf etwas anderes geschlossen. Solche deduktiven Schlussfolgerungen bringen indes keine neue Erkenntnis im Sinne einer bereichsspezifischen Verstehensleistung von politischen Vorgängen. Hier hat noch kein ‚conceptual change‘ in der Begrifflichkeit stattgefunden. Die allgemeinen und bereichsspezifischen Lesekompetenzen sind noch nicht erforscht (Richter 2004, 27).

Der Beitrag eines domänenspezifischen Kompetenzmodells liegt nun darin, dass die Lehrer/innen klare Hinweise für ihre Lernanforderungen erhalten und die Qualität ihres Unterrichts auch durch dieses Instrument verbessern können. Die Ergebnisqualität des Unterrichts durch die Kompetenzmessung wird an die Lehrer/innen zurückgemeldet. Dies liefert dann erstmals eine konkretere Beschreibung des Leistungsniveaus einer Klasse bzw. eines Lernenden. Bisher kann dies von den Lehrer/innen nur intuitiv und professionstypisch ohne gesicherte Überprüfung beschrieben und klassifiziert werden. Valide Anhaltspunkte können nicht durch Vergleichsarbeiten, wohl aber durch Leistungstests gewonnen werden. (Weißeno 2004a, 157) Kompetenztests erfordern darüber hinaus ein Neu-Denken des schulischen Leistungsbegriffs. Leistung wird nicht mehr allein durch die Notengebung eines Lehrenden, sondern zusätzlich durch die Ermittlung der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert.

4 Mentale Modelle von Politik

In der Schule wird eine Normierung mit Operatoren wie z.B. bei den EPA versucht. Über Begriffe wie ‚erkennen‘, ‚zuordnen‘, ‚anwenden‘ müssen die Schüler/innen die Lerninhalte in den Lernaufgaben zusammenfassen. Der Kompetenzaufbau wird als Lernen von einzelnen Wissensselementen begriffen. Er ergibt sich aus einem quantitativen Mehr an erlernten Wissensselementen. Die Antworten sind entweder richtig oder falsch und es gibt deshalb keine qualitativen Unterschiede in einer Antwort. (vgl. Abs 2004, 84) Demgegenüber geht ein Kompetenztest von der Annahme bereichsspezifischer mentaler Modelle zu einzelnen Fragestellungen aus, die zur Lösung der Aufgaben herangezogen werden. Der Kompetenzaufbau geschieht durch den Wissensaufbau sowie gleichzeitig durch die Strukturierung des Wissens (Abs 2004, 85). Allerdings gibt es hierzu bisher erst wenige fachdidaktische Forschungen, die die Kriterien für die Interpretation der Ergebnisse liefern könnten. Solange nicht erforscht ist, welche definitivischen Merkmale Schüler/innen z.B. zu Abstimmungen im Bundestag unterscheiden können, lässt sich die Frage inhaltlich schwer beantworten, ob sich verschiedene Konzepte von Abstimmung in ihrer progressiven Komplexität und Schwierigkeit unterscheiden lassen (Weißeno 2004b). Diese grundsätzlichen Probleme sollen nun näher an einer Testaufgabenkonstruktion erläutert werden.

Einführung:

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Kompromisse und Abstimmungen über die Arbeitsmarktreform und die Steuerreform. Das Interview fand am Tag nach den Abstimmungen im Deutschen Bundestag statt. Lies es aufmerksam durch und beantworte dann die Fragen 24 bis 27.

21. Dezember 2003, Hamburg

Bundeskanzler Schröder im Interview mit der „Bild am Sonntag“ vom 21. Dezember



BILD:

Herr Bundeskanzler, am Ende eines harten Reformjahres haben am Freitag zwölf rot-grüne Abgeordnete gegen die eigene Arbeitsmarktreform gestimmt. Ist die Koalition noch handlungsfähig?

Schröder:

Ohne Zweifel ist sie das. Wenn wir die Kanzlermehrheit brauchten - also 302 Stimmen -, war sie da. Wenn wir die einfache Koalitionsmehrheit brauchten -, also mehr Stimmen auf die Waage legen mussten, als die ganze Opposition brachte - ist das auch gelungen.

BILD: Wie oft darf sich dieses Abstimmungsverhalten wiederholen?

Schröder: Ohne Abweichler in der Koalition ist es allemal besser.

BILD: Die Menschen werden durch die Steuerreform im kommenden Jahr weniger entlastet als geplant. Viel Lärm um wenig?

Schröder: Ich hätte die geplante Entlastung von 22 Milliarden Euro gern schon zum Januar 2004 gehabt. Das ist am Willen einiger CDU-regierter Länder gescheitert - übrigens nicht an Edmund Stoiber und Angela Merkel. Aber insgesamt können wir mit dem Kompromiss gut leben.

Quelle: <http://www.bundestkanzler.de/Interviews-.7716.580116/Bundestkanzler-Schroeder-im-Interview-mit-der-Bil...htm>

Frage 24: Arbeitsmarkt- und Steuerreform

Ein Gesetz ist dann im Bundestag verabschiedet, wenn es mit Mehrheit beschlossen wird.

Bitte kreuze eine Antwort an: Bei der Abstimmung über die Arbeitsmarktrefor-
men am 19. Dezember 2003 war die Kanzlermehrheit erforderlich, weil

- der Bundeskanzler es vom Parlament gefordert hat.
- alle wichtigen Gesetze mit Kanzlermehrheit verabschiedet werden.
- der Kompromiss des Vermittlungsausschusses dies verlangte.
- CDU und CSU es beantragt haben.

Die Frage 24 bezieht sich auf den Aspekt Informationen ermitteln der Kompetenzstufe Verstehen. Sie verlangt das Wissen über Unterschiede zwischen einfacher und qualifizierter Mehrheit (Kanzlermehrheit) im Kontext anzuwenden. Es gibt zwei Merkmale, die die Lösung der Aufgabe einfach machen. Erstens wird die Kanzlermehrheit mit 302 Stimmen herausgehoben. Zweitens sind es mehr

Stimmen als die ganze Opposition hat. Wer diese politischen Informationen als bedeutsam für die Abstimmungsmodalitäten ermittelt hat und aus anderen Fällen weiß, dass nur bei wenigen Abstimmungen eine qualifizierte Mehrheit vom Grundgesetz gefordert ist, der konnte sich nicht für die Lösungen 1 und 4 entscheiden. Über ein allgemeines Textverständnis von ‚Kanzlermehrheit‘ auf ‚Anforderung des Bundeskanzlers‘ zu schließen, ist fachlich genauso irreführend wie das politische Misskonzept, den Oppositionsparteien in diesen Fragen mehr Rechte als den Regierungsparteien zu geben. Lösung 2 ist eine sehr vage, noch richtige Umschreibung, die zumindest auf ein Fachverständnis hindeuten kann. Lösung 3 setzt die Kenntnis aller Regeln für unterschiedliche Anwendungsfälle voraus.

Diese Interpretation beruht gleichwohl auf Vermutungen über das Kompetenzspektrum. Da die Antwort nicht deutlich aus dem Text hervorsticht, wird angenommen, dass die Schüler/innen ein Konzept von parlamentarischen Institutionen entwickelt haben. Die genauen Vorschriften kennen sie im Einzelnen nicht. Gleichwohl können sie am Ende der Sekundarstufe I wissen, dass die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit von demokratischen Institutionen oftmals durch den Abstimmungs- oder Wahlmodus unterstrichen wird. In den Items wurde zusätzlich darauf geachtet, dass es ablenkende Informationen im Text gibt um ein wenig Verwirrung auszulösen, das Vorwissen zu aktivieren und das Raten zu erschweren. Zum einen geht es um die Arbeitsmarkt- und um die Steuerreform. Zum anderen wird von der Kanzler- und der Koalitionsmehrheit gesprochen. Mitglieder der eigenen Koalition haben gegen das Gesetz gestimmt und trotzdem gab es die erforderliche Mehrheit. Da der Test relativ zeitnah am Ereignis (2 Monate später) stattfand, dürfte das zähe Ringen einigen noch präsent gewesen sein. Der Vermittlungsausschuss wird im Text nicht genannt, sondern er musste in seiner Bedeutung durch bereichsspezifisches Wissen erschlossen werden.

Mit einem geeigneten mentalen Konzept konnte man auf die wichtigen Begriffe schließen. Mentale Modelle sind Denkmodelle, die der gedanklichen Simulation von Prozessen im Gedankenexperiment dienen. Die Modelle zu Abstimmungen in einer Demokratie können wegen unterschiedlicher Mehrheitsregeln nicht in allen Attributen auf die Abstimmungen nach einem Vermittlungsverfahren übertragen werden, aber manche Attribute können als relevant beurteilt werden. (vgl. Seel 2003, 58f). Naive Theorien über Abstimmungen hingegen könnten durchaus auch der Opposition oder dem Bundeskanzler mehr Rechte zubilligen als ihnen zustehen. In beiden Items liegen Misskonzeptionen bei den Attributen vor. Die Spannweite der Konzepte zur Bedeutung demokratischer Institutionen ist bisher allerdings weitgehend unerforscht. Dies ist eine Aufgabe für die zukünftige politikdidaktische Unterrichtsforschung.

Anwendungssituationen in Leistungstests sind demnach keine Transfersituationen im Sinne der Lernzieltaxonomie, die fälschlicherweise davon ausging, dass einzelne Kategorien nach wachsender Komplexität geordnet sind (vgl. Mietzel 1998, 409f). Anwendungssituationen beinhalten vielmehr Unbekanntes, das mit bereichsspezifischen Konzepten auf unterschiedlichen Niveaus erschlossen wird. Verstehen, Analysieren und Urteilen sind weder hierarchisch noch nach einem Mehr oder Weniger an Wissen geordnet, sondern bezeichnen Bedingungen, unter denen die Lernenden ihr Wissen und Können anwenden.

5 Schlussfolgerungen

Die Qualitätsentwicklung ist nicht allein eine Aufgabe der Profession, sondern gleichfalls der Politik, der Politikdidaktik und der Psychologie. Die steuernde Politik ist darauf angewiesen, dass in der Politikdidaktik die Forschungsgrundlagen für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards und Testaufgaben erarbeitet werden. Wissenschaftler/innen müssen zusammen arbeiten um die erforderlichen Kompetenzmodelle auf empirischer Basis zu erstellen. Die Lehrer/innen müssen sehr viel offener mit Qualitätssicherungsmaßnahmen umgehen und ihr Monopol in der Deutungshoheit über die Leistungsbeurteilung aufgeben. Output-Messungen haben durchaus einen Nutzen, weil sie allen Beteiligten mehr Diagnosemöglichkeiten an die Hand geben. Gleichwohl kann die Suche nach validen Theorien, Kompetenzmodellen, Aufgabenpools und Messmethoden nicht die Eigenlogik pädagogischen Handelns, die Nicht-Planbarkeit und Eigenverantwortung der Beteiligten aufheben.

Die politischen Folgewirkungen der bisher eingeleiteten bildungspolitischen Reformen sind noch nicht absehbar. Der Politik obliegt die Zielsteuerung. Auftretende Probleme in der Umsetzung müssen genauso diskutiert werden wie die messtheoretischen. Professionelles Handeln kann und soll durch Qualitätsnormen nicht standardisiert werden. Dass aber nach der Qualität pädagogischer Arbeit gefragt und hierfür Kontrollsysteme eingerichtet werden, ist ein Ergebnis der politischen Umsteuerung des Bildungssystems. Die heftig geführten Debatten und die vielen offenen Forschungsfragen zeigen die Herausforderungen. Der Bedarf an systematischer Forschung und Evaluation ist groß. Die Politikdidaktik kann an die Tradition empirischer Unterrichtsforschung, die mit Wolfgang Hilligen begründet wurde, anknüpfen. Die Chancen für die Qualitätsverbesserung des Unterrichts und der Lernleistungen sollten genutzt werden. Die Politikdidaktik hat die notwendigen Anforderungen zwar immer schon pragmatisch beschrieben, aber erst in Teilbereichen erforscht.

Die Lehrer/innen müssen sich zukünftig mehr mit der Fachdidaktik beschäftigen. Eine neue Semantik, die lediglich alte Postulate in neue sprachliche Form gießt, reicht nicht aus. Es genügt nicht unterrichtsmethodisch auf der Höhe der Anforderungen zu sein. Die Lehrenden haben sich stärker als bisher mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts zu beschäftigen. Dies bedeutet keine reine Wissensvermittlung, die ohnehin nur zu tragem Wissen führt. Wissenserwerb ist mehr als das Lernen von Fakten. Faktenwissen allein befördert nicht die politische Urteilsfähigkeit. Vermittelt werden muss deshalb anwendungsbezogenes Wissen, das durch die Auseinandersetzung mit politischen Entscheidungssituationen erworben wird. Des Weiteren ist der Blick auf die Kategorien bedeutsam, die für die Diagnose der mentalen Modelle der Schüler/innen wichtig sind. Die Sachkompetenz des Lehrenden wird sich vor allem im Hinblick auf fachdidaktisches Wissen erweitern müssen. Das Professionswissen erfährt auf diese Weise einen Wandel vom Methodischen zum Inhaltlichen. Dies hat neue Anforderungen an die Professionalität zur Folge und bedeutet zunächst einmal die Weiterbildung der Lehrer/innen, Fachleiter/innen und Schulaufsichtsbeamt/innen. Im Interesse der Schüler/innen, die auf die Tests und Vergleichsarbeiten vorbereitet werden müssen, ist dieser Weiterbildungsprozess erforderlich. Auch die Lehrer/innen werden für sich selbst großen Nutzen daraus ziehen, da sie dadurch ihre Professionalität verbessern und erfolgreicher unterrichten.

6 Literatur

- Abs, Hermann Josef (2004): Weichenstellung in der Einführung von Standards in der politischen Bildung, in: Politische Bildung, Heft 3, S. 82 – 94
- Boeser, Christian (2002): „Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene ...“ Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung, Opladen
- Breit, Gotthard (1998): „Das erste steht uns frei, beim zweiten sind wir Knechte.“ Anmerkungen zum Planungsdenken im Implikationszusammenhang, in: Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule, Opladen, S. 151 – 168
- Breit, Gotthard/Weißeno, Georg (2003): Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung, Schwalbach
- Clausen, Marten (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster
- Detjen, Joachim (2004): Politische Urteilsfähigkeit – eine domänenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung, in: Politische Bildung, Heft 3, S. 44 – 58
- Ellwein, Thomas (1955): Pflügt die deutsche Schule Bürgerbewusstsein? München
- Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003): Urteilsbildung im Politikunterricht, Schwalbach
- Herrmann, Ulrich (2003): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen, in: Zeitschrift für Pädagogik, S. 625 – 639

- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze
- Hilligen, Wolfgang (1955): Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Frankfurt
- Horn, Raymond A. Jr. (2004): Standards Primer, New York
- Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse, Weinheim
- Juchler, Ingo (2005): Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach
- Klieme, Eckhard/Abs, Hermann Josef/Diedrich, Martina (2004): Evaluation im Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitungen, Frankfurt
- Kuhn, Hans-Werner (1997): Urteilsbildung im Politikunterricht, in: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung, Bonn/Schwalbach, S. 202 - 220
- Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1997): Politische Urteilsbildung, Bonn/Schwalbach
- Mietzel, Gerd (1998): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, 5. Aufl., Göttingen
- OECD (Hrsg.) (2002): Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich, Paris
- Oesterreich, Detlef (2002), Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen
- Richter, Dagmar (1999): Interessenkonflikte und Machtverhältnisse: Rekonstruktionen kategorialer Konzepte bei Grundschülerinnen und Grundschülern, in: Frohne, Irene (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule, Bad Heilbrunn, S. 117 - 140
- Richter, Dagmar (2004): Diskussionen über Bildungsstandards – alles nur ein Déjà-vu-Erlebnis? In: Politische Bildung, Heft 3, S. 20 – 29
- Schäfers, Bernhard/Bernart, Yvonne (1995): Zum Forschungsstand der empirischen Sozialforschung über politisches Verhalten und Einstellungen Jugendlicher, Darmstadt
- Seel, Norbert M. (2003): Psychologie des Lernens, 2. Auflage; München/Basel
- Sodian, Beate (1998): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 4. Auflage, Weinheim; S. 622 – 653
- Weißeno, Georg (1995): Welche Wege zum Politischen werden Referendaren in der Ausbildung vermittelt? Ergebnisse einer Befragung von Fachleitern, in: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts, Opladen, S. 27 - 60
- Weißeno, Georg (1996): „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach, S. 107 – 127
- Weißeno, Georg (2004a): Vom Input zum Output – Zur Zukunft empirischer Untersuchungen für den Politikunterricht, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 149 - 165

- Weißeno, Georg (2004b): Wie können Lern- und Testaufgaben die Anforderungen der Bildungsstandards erfüllen? In: Politische Bildung, Heft 3, S. 70 – 81
- Weißeno, Georg (2005a): Testaufgaben für die politische Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie in: GPJE (Hrsg.): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung, Schwalbach, S. 41 – 60
- Weißeno, Georg (2005b): Standards in der politischen Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 12, S. 32 - 38