

Klaus Moegling/ Sabrina Schude:

Transparenz im Unterricht und in der Schule – Eine problemorientierte Einführung.

Zusammenfassung: Transparenz im Unterricht und in der Schule ist eine ambivalente Angelegenheit. Zu wenig Transparenz verhindert die Partizipation der beteiligten schulischen Akteure. Zu viel Transparenz kann zu übergriffiger Kontrolle und institutionellen Missbrauch führen. Die empirische Forschung zur Transparenz-Thematik ist z.T. bereits fortgeschritten (Teilaspekte der Unterrichtskultur), verweist aber auch auf erhebliche Defizite und Lücken insbesondere im Bereich schulstruktureller Forschung. Es werden Hinweise für ein an pädagogisch legitimer Transparenz orientiertes Lehren und Lernen sowie für notwendige auf Transparenz bezogene Forschungsperspektiven gegeben.

Schlüsselwörter: Transparenz, Unterrichtserfolg, Schulstruktur, Ambivalenz

Transparency in Lessons and School

Abstract: Transparency in Lessons and School is an ambivalent matter. Too little transparency obstructs the participation of the involved school players. Too much transparency can lead to an overbearing control and institutional abuse. Empirical research on the transparency topic is in some parts quite advanced (aspects of teaching culture), but has also significant shortcomings and gaps, especially in the field of school structure. This article gives instructions how to teach and learn with an orientation towards a kind of transparency that is educationally justified and it presents research perspectives needed with regard to transparency.

Keywords: transparency, teaching success, school structure, ambivalence

1 Zur Definition und konzeptionellen Kontextualisierung von ‚Transparenz‘

Die ‚Initiative Transparente Zivilgesellschaft‘, ‚Transparency International‘ oder auch das ‚Whistleblower-Netzwerk e.V.‘ sind Beispiele für NGO’s, die von Parteien, staatlichen Organen oder internationalen GO’s die Durchsetzung transparenter Strukturen und einer transparenten Zivilgesellschaft einfordern. Transparenz ist ein moderner Anspruch an die Gestaltung sozialer, medialer und organisatorischer Verhältnisse: Transparente Organisations- und Leitungsstrukturen, transparente Karrierestrukturen, transparente IT-Strukturen, transparente Entscheidungen, Transparenz der Motive und Kriterien, transparente Kommunikation, Transparenz in der Mittelverwendung, transparente Informationspolitik, transparentes Internet markieren die konzeptionelle und definitorische Bandbreite des Transparenz-Begriffs in der Gesellschaft.

Transparenz soll begrifflich mit ‚Durchsichtigkeit‘ gefasst werden (lat. *transparens* = durchscheinend). Transparente Strukturen und Prozesse lassen sich von außen und von innen einsehen und lassen sich hinsichtlich ihrer Ziele, Abläufe und Strukturprinzipien durchschauen als Voraussetzung zum Verstehen von Interessen, Intentionen, Abläufen und

Verhältnissen. Hierbei kann das Hineinsehen und Verstehen als Voraussetzung zur Partizipation, zum Mitwirken verstanden werden. Intransparente Strukturen und Prozesse können zur Exklusion von Entscheidungsprozessen und zur Entstehung von undemokratischen Entscheidungsstrukturen führen.

Die Forderung nach mehr Transparenz hängt oftmals auch mit der Existenz unübersichtlicher, intransparenter Strukturen und Prozesse zusammen, die auf die Kritik der zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit stoßen.

„Die beiden Städte, die am intensivsten über eine Verrechtlichung des Transparenzbegriffes debattiert haben, Hamburg und Berlin, haben nämlich eines gemein: In beiden Städten mahnen Bau ruinen steuerfinanzierter Großprojekte vor den möglichen Folgen fehlender Transparenz für Bürger und Politik. Und es geht dabei nicht in erster Linie um Geld. Es geht um den Vertrauensverlust, an den diese ewigen Baustellen erinnern. Transparenz ist dort somit auch ein Eingeständnis an die Bürger, aus Fehlern gelernt zu haben. Und Strukturen zu etablieren, die mehr Vertrauen schaffen, indem sie langfristig stärkere ‚Checks and Balances‘ durch die Zivilgesellschaft ermöglichen.“

Quelle: <http://kattascha.de/?p=407>, 28.3.2014

Transparenz und Vertrauen stehen in einen engen Zusammenhang: Wer nichts zu verbergen hat, öffnet auch seine Intentionen, Entscheidungsabläufe und -ergebnisse für den Einblick in das organisatorische Innenleben und fördert das Durchschauen seiner Organisationsstrukturen. Klandestine, also auf Geheimhaltung beruhende, Organisationen scheuen Transparenz, da sie ihre Organisationstätigkeit aus Gründen der interessensgeleiteten Vorteilsnahme, z.B. im Falle der Korruption, illegaler Investitionstätigkeit oder der Steuerhinterziehung, verheimlichen wollen. Vertrauen in eine Organisationstätigkeit entsteht, wenn Rechenschaftslegung, Offenlegung von Entscheidungsprozessen, Zielklarheit und Partizipationsmöglichkeit vorhanden sind. Über die Schaffung von auf Transparenz basierendem Vertrauen entsteht auch die Bereitschaft von Organisationsmitgliedern, sich für die Organisationsziele zu engagieren. Dementsprechend problematisch ist der Vertrauensverlust in die Demokratie, wenn aufgedeckt wird, wie Intransparenz, finanzielle Vorteilsnahme und Monopolisierung von Macht miteinander zusammenhängen. *Nicht das Aufdecken selbst, die Medien, der/ die Whistleblower sind hierbei problematisch für die Demokratie, sondern die Machtstrukturen und die darin handelnden Personen und Nutznießer, die auf Intransparenz und Klandestinität bedacht sind. Der Versuch, Transparenz schaffende Personen zu kriminalisieren, wirft ein Licht auf die hieran interessierten Akteure.*

Die Funktion von Medien in der Demokratie ist ausgesprochen ambivalent. Einerseits ermöglichen sie Öffentlichkeiten, im Rahmen derer transparent politisch kommuniziert, informiert und diskutiert werden kann. Moderne Medien entwickeln sich mit den entstehenden Demokratien und können als technologisch eingerichtete und ermöglichte Öffentlichkeiten Teile einer auf Transparenz setzenden Demokratie sein. Die von Kant (1784¹) eingeforderte Aufklärung über ein mündig kommunizierendes ‚Publikum‘, sowie Transparenz im Sinne kritischer Öffentlichkeit und Demokratie stehen hier in einem Zusammenhang. Medien erscheinen in diesem Kontext als demokratisches Korrektiv der Politik. Andererseits fragen bereits Negt/ Kluge (1972) zu Recht nach dem Charakter und

¹ Vgl. Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

dem Verhältnis von bürgerlicher Öffentlichkeit gegenüber kritisch orientierten Gegenöffentlichkeiten, oder Baringhorst (2014, 461) fragt auch neuerdings noch:

„Inwiefern gelingt es den Medien tatsächlich, eine kritische Öffentlichkeit zu generieren und möglichst viele Bürger zur politischen Partizipation zu motivieren und zu befähigen?“

Diese Frage kann sicherlich hier nicht entschieden werden. Doch für den weiteren Verlauf des vorliegenden Beitrags gilt es festzuhalten: Transparenz durch Mediennutzung ist nicht grundsätzlich gegeben, sondern Medien können genauso daran beteiligt sein, Transparenz zu verhindern, indem sie z.B. Informationen einseitig wiedergeben bzw. Informationen verdrehen oder sogar fälschen. Genauso können sie als Instrument massenmedialer Inszenierung für politische oder wirtschaftliche Interessen eingesetzt werden.²

Diese Überlegungen gelten sicherlich auch in einem schulischen Zusammenhang. *Medien in der Schule können als Transparenz schaffende Foren einer demokratischen Öffentlichkeit in einem kritisch-kommunikativen Sinne, aber genauso zur instrumentellen Beherrschung der Schulöffentlichkeit in einem autoritär-administrativen und -manipulativen Sinne eingesetzt werden.* Sollen sie eine kritisch-kommunikative Funktion haben, so ist mit Habermas (1982, 48) zu fordern, dass sie diskursiv zu gestalten sind, d.h. u.a. gleiche Sprechchancen für die beteiligten Akteure herzustellen, Herrschaft in der Kommunikation weitgehend abzubauen und die Möglichkeit zu kritischen Beiträgen sanktionsfrei einzurichten.

Eine weitere Überlegung soll bereits hier am Anfang des vorliegenden Beitrags angesprochen und später noch auf die Schulthematik übertragen werden³. Transparenz ist kein generalisierbar positiver Wert. Genauso wie es ein richtig zu bestimmendes Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit geben muss, darf die Transparenz von Strukturen, Prozessen und Personen nicht überall hineinreichen. Eine vollkommene gesellschaftliche Durchsichtigkeit ist Ausdruck einer übermächtigen Kontrolle und verhindert alternative Lebensentwürfe, kritische Ideen und begründete oppositionelle Haltungen – so Thaysen (1993, 14):

„In unserer auf Individualität, Selbstbestimmung, Privatheit, aber auch öffentliche Arbeitsteilung gestellten Gesellschaft erfüllt also auch Nichtöffentlichkeit eine überaus bedeutsame humane und produktive Funktion.“

In diesem Sinne müssten schulische Akteure auch einen gewissen Vertrauensvorschuss, z.B. Lehrpersonen im Sinne des professionellen Status der pädagogischen Freiheit, haben, der es ihnen ermöglicht, auch ohne ständigen Anspruch auf komplette Transparenz und Kontrolle agieren zu können. Hier dürfte es dann eher um die *Möglichkeit* zur Transparenz gehen und nicht um den ‚gläsernen Lehrer‘ oder den ‚gläsernen‘ Schüler, die ja auch immer bedroht sind, über ihre Durchsichtigkeit in einem organisatorischen Zusammenhang wesentliche Anteile ihrer Subjektivität einzubüßen sowie anfällig für eine übergriffige Fremdkontrolle zu sein. Andererseits – so muss dann auch wieder entgegnet werden geht es ebenso darum, undurchschaubare ‚institutionelle Fürstentümer‘ in den Schulen, den Studienseminaren, den schulischen Unterstützungssystemen oder den universitären Fachbereichen zu verhindern. Hieraus lässt sich schließen, dass es wohl immer um eine Balanceleistung zwischen der Forderung nach absoluter Transparenz und einem eigenen

² Vgl. hierzu den Beitrag von Steffens in der vorliegenden Themenausgabe

³ Vgl. Kap. 3 des vorliegenden Beitrags

Spielraum, der von der ständigen Offenlegung im Sinne transparenter Kontrolle befreit ist, gehen dürfte.

2 Chancen der Transparenz in der Schule

2.1 Transparenz und die demokratische Schule

Wolfgang Klafki (1985/ 1996) wusste um die Relevanz des Themas ‚Transparenz‘ für die vernünftige Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse, den Abbau demokratisch nicht begründbarer Herrschaft sowie für eine humane und demokratische Schulentwicklung. Im Rahmen seiner bildungstheoretischen Begründung einer kritisch-konstruktiven Didaktik entwickelte er die Metaziele pädagogischer Maßnahmen in den Zielsetzungen der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 1996, 52). Kritisch sei dieser didaktische Ansatz, weil er auch gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen analysiere, die diesen Zielsetzungen pädagogischen Handelns entgegenstehen würden. Konstruktiv sei diese Didaktik, da sie auf ein verändertes kooperatives Theorie-Praxisverständnis beruhe, bei der die Didaktik nicht nur erkläre und erläutere, sondern auch begründete Konzepte und Modellentwürfe „für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechenden Unterricht“ (ebenda S. 90) in Verbindung mit praktischen Versuchen entwickle. Hierbei fordert Klafki die Transparenz und die ideologiekritische Zugangsweise hinsichtlich von Herrschaftsverhältnissen, Entscheidungsstrukturen, -prozessen und -begründungen ein, um tatsächlich ablaufende Prozesse auf die Handlungsintentionen der beteiligten Akteure und deren Interessen beziehen zu können und hierdurch zu einer kritischen Urteilsfähigkeit gegenüber diesen Verhältnissen befähigt zu werden. (vgl. Klafki 1996, 111). Des Weiteren sei eine kritisch angelegte Wissenschaftspropädeutik nur über die Transparenz der jeweils wissenschaftseigenen gesellschaftlich-historischen Relativität zu verstehen und kritisch zu beurteilen (vgl. Klafki 1996, 165)

Hiermit knüpft Klafki an die politischen und soziologischen Theorien zur gesellschaftlichen und organisatorischen Transparenz von Entscheidungsstrukturen und -prozessen sowie der Notwendigkeit zur Transparenz in Bezug auf Organisationstypen und -entwicklungen mit demokratischem Selbstanspruch an und formuliert entsprechende Maßstäbe für eine transparente und demokratische Schulorganisation und ein hiermit im Einklang befindliches Unterrichten.

2.2 Transparenz als Organisationsprinzip einer demokratischen Schule⁴

Verordnungen, Erlasse und Schulgesetz geben u. a im Bereich der Strukturierung von Schule Rahmenbedingungen vor. Aber auch die Entwicklung eines eigenen Schulprofils und -programms durch Schulleitung und Lehrkräfte strukturiert Schule transparent für alle beteiligten Akteure.

Die Schulleitung trägt gemeinsam mit dem Kollegium dabei die Verantwortung für die Bearbeitung der schulprogrammatischen Aufgaben, sie muss aber auch die Prozesse der Aufgabenlösung mit der gesamten Schulgemeinde kritisch reflektieren und transparent machen, an welcher Stelle sich sinnvolle Mitwirkungsmöglichkeiten ergeben.

⁴ An der Verfassung des Kapitels 2.2 war die Kollegin Ann-Christin Petersen beteiligt.

Für eine stimmige und durchsichtige Arbeit in der Schule ergeben sich nach Kiper (2013) daraus folgende Aufgabenbereiche der Schulleitung: Informationen der Schularbeit sowie aktuelle Terminierungen sind transparent; Beratungen hinsichtlich anfallender (neuer) Aufgaben finden mit dem Ziel der Lösungsfindung statt; (gemeinsame) Entscheidungen werden transparent gemacht und fixiert; die Umsetzung von Aufgaben wird personen- und ressourcengebunden terminiert und festgelegt; das Ergebnis der Umsetzung wird reflektiert, sodass ein Feedback an die Beteiligten/ die Schule gegeben wird. Dies geschieht immer mit dem Ziel, dem schulischen Ist-Zustand einen möglichen Soll-Stand gegenüberzustellen und anhand der gewonnenen Erkenntnisse Schule für alle öffentlich einsehbar weiterzuentwickeln.

Der „Typus einer klar strukturierten Schule“ ist durch teilnehmerorientierte Kommunikation sowie Rollen- und Kompetenzklarheit gekennzeichnet und ermöglicht auf den unterschiedlichen Schulebenen das gemeinsame Entwickeln von „pädagogischen Leitideen, Erziehungsideen, Prinzipien zur Gestaltung des Schullebens, Unterrichtsprinzipien (...)“ (Kiper 2013, 175).

Kooperierendes und wertschätzendes Verhalten auf den Jahrgangs-, Klassen- und Fachebenen bietet die Chancen, Unterricht fächerübergreifend zu gestalten. Im Team schärft sich ebenso der Blick auf die Kompetenzentwicklungen in fachlicher und auch überfachlicher Hinsicht. Dies erfordert u.a. die Bereitschaft, sich mit den Bildungsstandards, dem Kerncurriculum und auch dem eigenen Schulcurriculum in kritischen Überarbeitungsprozessen in schulöffentlichen Sitzungen auseinanderzusetzen.

Die Schulleitung und auch die Lehrkräfte müssen daran interessiert sein, hierbei über kollegiale Vernetzungen die Durchgängigkeit des Fachprinzips zu durchbrechen und fächerübergreifend Wissen und Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen aufzubauen, die durch Wirklichkeits- und Lebensnähe für die Lernenden charakterisiert sind, die förderlich für die Weiterentwicklung einer humanen und demokratischen Gesellschaft sind und helfen, notwendige Problemlösungen interdisziplinär bearbeiten zu können⁵.

Gemeinsam festgelegte und kommunizierte Regeln und Rituale schaffen Sicherheit auf allen Ebenen des Lehr- und Lernprozesses, ermöglichen aber auch einen klaren Rückbezug im Falle der Missachtung. Erziehung und Bildung werden zusammengedacht, transparente demokratische Grundsätze prägen das Schulleben.

Abb. 1 zeigt einige Ansatzpunkte für die innerschulische Transparenz in diesem Sinne:

⁵ Zum Aspekt des fächerübergreifenden Lernens vgl. z.B. Klafki 1996, 63 f., Moegling 2010, 2014, Artmann/ Herzmann/ Rabenstein 2011.

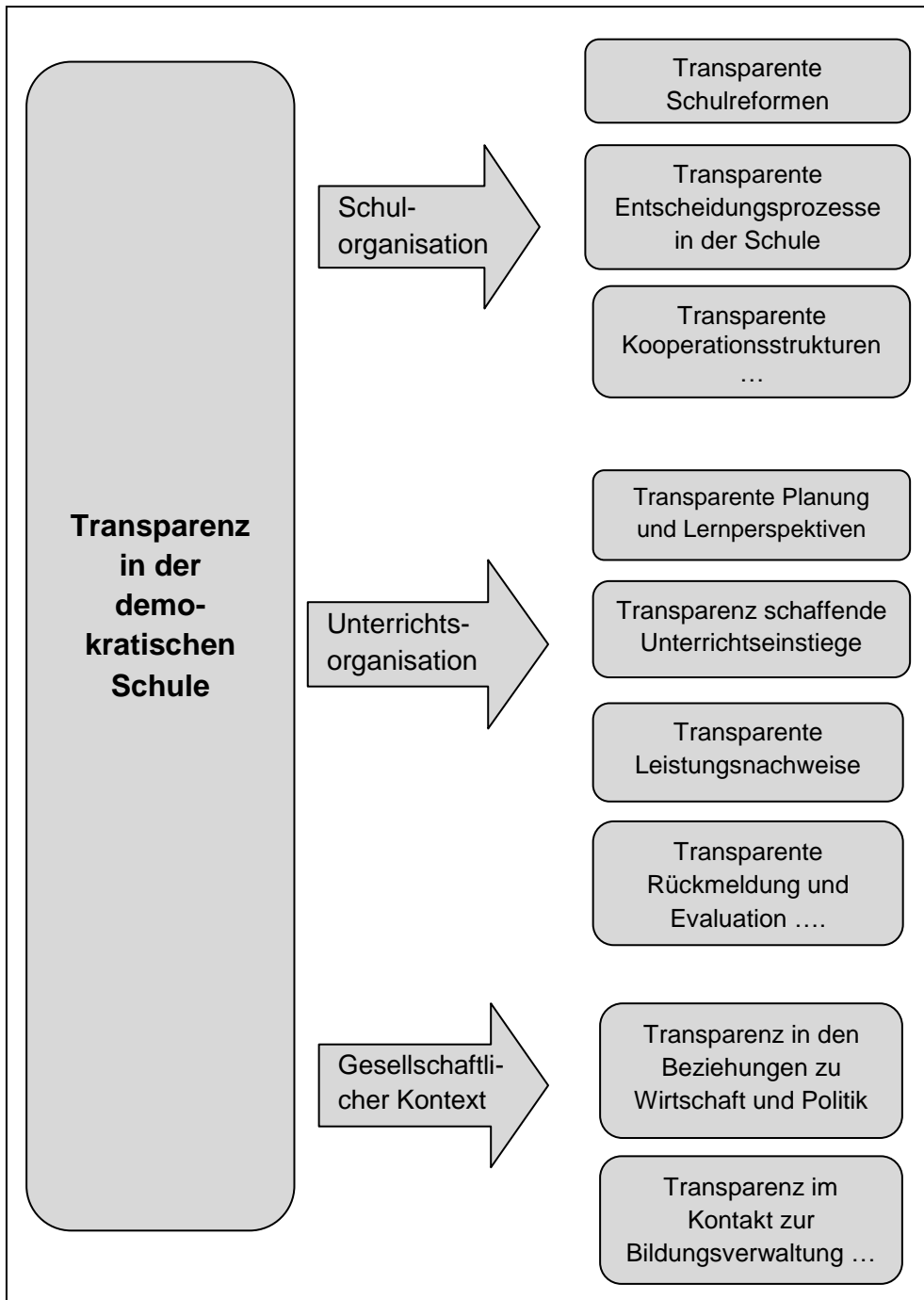


Abb. 1: Transparenz in einer demokratischen Schule

Kontrastiert man das soeben bruchstückhaft skizzierten Bild des „Typus einer klar strukturierten Schule“ mit dem sich deutlich hiervon unterscheidenden Typus der „autoritär strukturierten Schule“ (Kiper 2013, 177) soll nun im Folgenden skizziert werden, welche negativen Effekte fehlende Transparenz und schulöffentliche Kommunikation für Schulentwicklung, Lehrende und Lernende haben können.

Schulen, die sich auf der Basis einer autoritär angelegten Struktur entwickeln, fokussieren die konsequente Einhaltung von Schulgesetzen und Erlassen, geben Kreativität wenig Raum und erörtern Konflikte nicht konstruktiv im Diskurs mit den beteiligten Akteuren, sondern auf hierarchischem Wege. Der Schein nach außen, in Bezug auf Schülerschaft, Kollegium, Elternschaft, Schulaufsicht und Kooperationspartner, soll bewahrt werden. Schulentwicklungsprozesse werden von Minderheiten des Kollegiums getragen, gefördert und weitergedacht. Kooperationen zwischen Lehrkräften sind eher selten und dann durch Seilschaften geprägt, Bevorzugungen einzelner Kolleginnen und Kollegen führen zu beruflichen Neid und Misstrauen. Schulleiter, Stellvertreter und Schulleitungsmitglieder sowie ihre institutionellen Vasallen haben die Definitionsmacht und üben eine schwach legitimierte Herrschaft aus. Informationen von allgemeinem Interesse werden nicht an alle in gleichem Maß weitergegeben. Auf die Frage „Was ist guter Unterricht?“ finden die Unterrichtenden subjektive Antworten, diese werden nicht kommuniziert und reflektiert. Erziehung und Bildung werden stark differierend ausgeübt. Zu beachtende Regeln unterscheiden sich gravierend von Lehrendem zu Lehrendem, sodass den Lernenden Sicherheit und sinnvolle Orientierung im Schulalltag genommen wird, sie sich willkürlich der jeweiligen Lehrperson und den Strukturen ausgeliefert fühlen.

Fächerübergreifendes Lernen findet in der Regel nicht statt, denn Kooperationen, Reflexionen und Planungssitzungen gestalten sich wenig konstruktiv und selten mit Blick auf die sowohl fachliche als auch fächerübergreifende Kompetenzentwicklung der Lernenden.

Eine demokratische Schulentwicklung wird somit durch das Nicht-Thematisieren von Problemen oder Konflikten erschwert oder unmöglich. Der Wunsch nach Veränderungen scheint nur vereinzelt vorhanden, da notwendige Leitideen, Kooperationen usw. nicht von der Schule eingefordert werden. Ist der Schein nach außen im Sinne von Scheintransparenz stimmig und vertretbar, sieht auch die Schulaufsicht die prekäre Gesamtsituation nur bedingt klar. Wie Kiper (2013, 179) summiert, sind Schulentwicklungsprozesse hinsichtlich dieses Typus von Schule nur denkbar,

„wenn über Organisationsentwickler/innen von außen die Mängel resp. die Pathologie des Gesamtsystems aufgedeckt und die Menschen dafür gewonnen würden, hier Korrekturen durch Arbeitsteilung und Verteilung von Verantwortung und Zuständigkeiten vorzunehmen.“

Eine transparente Schule in einem demokratischen Sinne müsste somit sich deutlich von der autoritär strukturierten Schule unterscheiden, eher dem von Kiper (2013) skizzierten Typus einer klar strukturierten Schule entsprechen und durch Ziel- und Strukturtransparenz sowie dem gelingenden Versuch gekennzeichnet sein, im Rahmen durchsichtiger Strukturen, Partizipationsmöglichkeiten für die demokratische Schulentwicklung und die curriculare Weiterentwicklung der Schule für die gesamte Schulgemeinde und ihre Kooperationspartner zu eröffnen.

2.3 Transparenz als Voraussetzung gelungenen Unterrichtens

Neben der Analyse der institutionellen Entscheidungsstrukturen in der Schule sowie der alltagsweltlichen Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen macht Klafki (1996, 92 f.) für die Ebene des Unterrichtens deutlich, dass er nicht zwischen Didaktik und Methodik unterscheidet und dass die didaktische Praxis und die auf sie gerichtete Theoriebildung der kritisch-konstruktiven Didaktik auf Transparenz Wert legen – und zwar in den

- „Entscheidungen, Entscheidungsbegründungen und Entscheidungsprozessen
- über allgemeine und/oder besondere Ziele des ‚Lehrens‘ und ‚Lernens‘;
- die an Zielen orientierte Auswahl der Inhalte bzw. Themen des ‚Lehrens und Lernens‘;
- auf die Methoden (Verfahren) des ‚Lehrens‘ und ‚Lernens‘ (einschließlich der sozialen Organisationsformen);
- auf die Medien des ‚Lehrens‘ und ‚Lernens‘, in denen die jeweilige, zielorientierte Thematik perspektivisch repräsentiert sein soll und die auf die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Lernenden abzustimmen sind;
- auf die Kontroll-, Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen, die direkt oder indirekt ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘ beeinflussen.“

Klafki (1996, 93) fordert hierbei deutlich Transparenz ein, indem er fordert, dass sich kritisch-konstruktive Didaktik auch mit den „inoffiziellen“, ‚verborgenen‘ Prozesse (n) auf der ‚pädagogischen Hinterbühne‘, denen vielfach die Bedeutung eines ‚heimlichen Lehrplans‘ zugesprochen wird“, beschäftigen müsse.

Diese Überlegungen finden eine Entsprechung in der neueren internationalen Schulforschung. Auch die Meta(-Meta-)Studie von Hattie (2013) befasst sich nicht nur im Titel mit „Visible Learning“ bzw. „Lernen sichtbar machen“, sondern trägt auch in der Einführung in die zugrundeliegenden erziehungswissenschaftlichen Ansprüche und dann im Verlauf der Ergebnispräsentation empirische Daten vor, die das Thema ‚Transparenz‘ fokussieren – so Hattie (2013, 31) mit dem Blick auf die wechselseitige Transparenz von Lehr- und Lernprozessen:

„Am wichtigsten ist, dass das Lehren für die Lernenden sichtbar ist und umgekehrt das Lernen für die Lehrperson sichtbar ist. Je mehr die Lernenden zur Lehrperson werden und je mehr die Lehrperson zum bzw. zur Lernenden wird, desto ertragreicher sind die Outcomes.“

Hierbei versucht sein Modell des ‚sichtbaren Lernens‘ zu einer Balance zwischen lehrerzentriertem und schülerzentriertem Lernen zu kommen, wobei beide Zugangsweisen zum Lernprozess die Präsenz der Lehrperson erfordern. Die Entwicklung und Herstellung von wechselseitiger Transparenz von Lehren und Lernen im Sinne aufeinander bezogener Empathie von Lehrenden und Lernenden unterstützt die Wirkmächtigkeit eines Lernprozesses, der aus der Sicht von Hattie wie folgt wahrgenommen wird – so Hattie (2013, 36):

„Der Lernprozess ist eine Reise von den Vorstellungen hin zum Verstehen, zum Konstruieren und darüber hinaus. Er ist eine Reise des Lernens, des Vergessens des Gelernten und des Über-Lernens. Wenn Lernende sich von einer Idee zur nächsten bewegen und dann auf diese aufbauen können, dann haben wir einen Lernprozess. Wenn sie diese Reise selbst steuern und beobachten können, dann sind sie Lehrende für ihr eigenes Lernen. Steuerung oder Meta-Kognition ist das Wissen um die eigenen kognitiven Prozesse (das Wissen) und um die Beobachtung dieser Prozesse (die Befähigung). Das Ziel vieler Lernaufgaben ist die Entwicklung dieser Befähigung, sodass Lernende ein Gefühl der Selbststeuerung erwerben.“

Hattie (2013) konkretisiert das methodische Vorgehen in der Herstellung von Transparenz für die didaktisch-methodische Gestaltung einzelner unterrichtlicher Schritte in einem thematischen Kontext verständlicherweise nur wenig, setzt vor allem den erziehungswissenschaftlichen Anspruch auf Transparenz über Evaluation, Diagnostik und Feedback und untersucht hierzu entsprechende Metaanalysen insbesondere unter dem Aspekt der Effektstärke, wobei soziale und kulturelle Kontexte der metaanalysierten Studien weitgehend ausgeblendet bleiben. Daher bedarf es selbstverständlich weiterer – über Hattie hinausgehender – Ausführungen hierzu⁶, zumal er seinen Fokus auch ‚nur‘ auf die kognitiven und fachbezogenen Lernprozesse sowie ‚nur‘ auf quantitative Studien in der Identifizierung von unterrichtlicher Exzellenz über das Transparent-werden von Lernprozessen legt. So bleibt beispielsweise das fächerübergreifende Lernen in seinem Ertrag für kognitive Aktivierung im Sinne einer Relativierung von Fachperspektiven, Perspektivenwechsel, im Sinne von vernetztem Denken und metareflexivem Denken (Moegling 2010) außen vor. Hattie (2013) geht es somit um die Identifizierung von überdurchschnittlicher unterrichtlicher Exzellenz über das Transparent-werden von Evidenz ab einer Effektstärke von $d = 0.40$. Auch die zweite ebenfalls in der deutschen Übersetzung von Beywl und Zierer vorliegende Buchpublikation von Hattie (2014) setzt sehr deutlich den Anspruch auf Transparenz, dieses Mal mit dem Fokus auf dem ‚Visible Learning for Teachers‘:

„Der Aspekt des ‚Sichtbaren‘ bezieht sich zuerst darauf, das Lernen von Schülerinnen und Schülern für Lehrpersonen sichtbar zu machen. So sollen diejenigen Merkmale eindeutig identifiziert werden, die einen sichtbaren Unterschied für das Lernen der Schülerinnen und Schüler machen.“

Hattie (2014, 1)

Hattie (2014, 6) fordert aufgrund der Datenlage der einbezogenen Metastudien ein Lehrerverhalten ein, das sich in das Lernen der Schüler hineinversetzt und den Lernprozess für den Lehrer und die Schüler über verschiedene Maßnahmen transparent macht, wie z.B. wechselseitiges Feedback, Evaluation von pädagogischen Maßnahmen, Diagnostik von Lernausgangslagen und Lernerfolgen, bewusster Umgang mit Fehlern, sowie Metakognition und Selbstreflexion.

Hierbei macht Hattie (2014, 17) über eine kritische Sicht auf die Rezeption seiner Arbeit deutlich, dass es ihm nicht um die Fortsetzung der Dominanz der Lehrpersonen geht:

„Was ich *nicht* sage, ist, dass es ‚auf die Lehrpersonen ankommt‘: Dieses Klischee wird von den in *Lernen sichtbar machen* zusammengetragenen empirischen Belegen in keiner Art und Weise gestützt. ... Worauf es *tatsächlich* ankommt, ist, dass Lehrpersonen über eine Geisteshaltung verfügen, die sie veranlasst, ihre Wirkung auf das Lernen zu evaluieren.“

Hierzu ist es aus der Sicht der Verfasser/-in des vorliegenden Basisbeitrags notwendig, insbesondere die Kohärenz von Partizipation und Transparenz in den Blick zu nehmen: *Mit dem Blick auf die Unterrichtspartizipation der Lernenden stellt sich die Frage nach den entscheidenden Gelenkstellen und Brücken in Unterrichtsabläufen, wo die Lehrkraft Transparenz herstellen muss, damit die Lernenden mitdenken, mitplanen, mitevaluieren und diagnostizieren und im Lernprozess steuernd aktiv mitwirken können, d.h. zunehmend zum Subjekt ihrer eigenen Lernprozesse werden können.*

⁶ Vgl. z.B. die insgesamt wertschätzende und in einigen Punkten kritische Untersuchung der Hattie-Studie bei Steffens/ Höfer (2014) oder bei Lipowsky (2012).

Für die o.g. Notwendigkeit Transparenz schaffender Maßnahmen im Unterricht unter dem Aspekt demokratischer Partizipation spricht sich auch Hilbert Meyer (2013, 13⁷)⁸ aus. Er definiert zusammenfassend ‚guten Unterricht‘ als einen Unterricht, in dem

- „(1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
- (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrages
- (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
- (4) eine sinnstiftende Orientierung
- (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen geleistet wird.“

Seine Definitionen und Merkmale guten Unterrichts legen Wert darauf, dass Transparenz auf vielen Ebenen des Unterrichts bzw. Unterrichtens ein Bindeglied für das Lernen bzw. einen gesteigerten Lernerfolg bildet. Die klare Strukturierung auf der Prozess-, Ziel- und Inhaltsebene verlangt dabei dem Lehrenden nicht nur unterrichtliche Managerqualitäten ab, sondern auch ebenso geschickte didaktisch-methodische Vorüberlegungen bzw. pädagogisches Handlungsgeschick (vgl. Meyer 2013, 28). Elemente wie die Rollenklarheit, eine Regel- und Ritualkultur, Konsequenz, der Blick für den (Lehr-)raum, aber auch für schülerorientierte Freiräume und echte Lernzeiten bilden für das Lernen ein wichtiges Fundament. Meyer nutzt in seiner Definition zur klaren didaktisch-methodischen Struktur von Unterricht das Bild eines *roten Fadens*, der sich sowohl für Lernende als auch für Lehrende durch den Unterrichtsverlauf zieht. Transparenz bezüglich der Verständlichkeit der Aufgabenstellung, des thematischen Verlaufs oder auch der Ergebnissicherung benennt er als inhaltliche Klarheit. Diese wirkt sich nach Meyer ebenso wie die o.g. Stimmigkeit auf den unterrichtlichen Ebenen, ein angemessenes Rhythmisieren oder auch vielseitige Frage- bzw. Gesprächstechniken, positiv auf die Aufmerksamkeit der Lernenden aus, beugt Störungen vor und reduziert diese. Aber auch hinsichtlich der Leistungserwartung erhöht sich die Wirksamkeit, denn den Lernenden ist deutlich, welche Erwartungen, Rollen, Ziele etc. es individuell anzusteuern gilt, um den Lernerfolg zu optimieren.

Transparenz schaffendes „Abholen und Mitnehmen des Lernenden“ durch Planungsbeteiligung, eine angemessene Gesprächskultur oder Sinnkonferenzen erörtert Meyer unter dem Merkmal des sinnstiftenden Kommunizierens (Meyer 2013, 17).

Somit spiele Transparenz auch im Bereich des Kompetenzaufbaus eine gewichtige Rolle. Denn neben den Bildungsstandards und dem Curriculum müsse auch der individuelle Lernstand jedes einzelnen Schülers Berücksichtigung finden und im fortlaufenden Lernprozess diagnostisch reflektiert werden. Meyers Merkmal „Transparente Leistungserwartung“, wobei er Leistung in Abhängigkeit zu Lernangebot, Leistungsvermögen und Einsatz sieht, zeigt schon in seiner Benennung, dass Leistung und Durchsichtigkeit aus seiner Sicht zusammen zu denken sind. Leistungserwartungen sind demnach transparent, wenn Lernende für sie einsichtig auf der Basis von curricularen Vorgaben Kompetenzen anknüpfend an ihrem Können bzw. ihrem Lernstand weiterentwickeln können. Leistungskontrollen bilden dann zeitnah dabei den individuellen Lernfortschritt ab und geben somit differenzierte Rückmeldungen. Bezugsnormen der Beurteilung werden offengelegt.⁹ Ein Lern- oder auch Förderangebot müsse dabei für den Lernenden insofern transparent

⁷ Erste Auflage: 2004

⁸ Die Rekonstruktion der Überlegungen Meyers geht z.T. auf die Bearbeitung dieses Teilabschnitts von Ann-Christin Petersen zurück, die anfänglich an diesem Beitrag mitgearbeitet hatte.

⁹ vgl. hierzu weitergehender das Kap. 2.4 des vorliegenden Beitrags

sein, dass der eigene Lernweg gefunden, reflektiert und optimiert werden kann. Leistungen zu messen und individuelle Förderangebote passgenau und hinsichtlich der Zieldimension transparent anzubieten ist somit eine zentrale Aufgabe der Lehrkraft und erfordert ein hohes Maß an *diagnostischer Kompetenz*. Transparente Leistungserwartung bewirke neben der Erhöhung der Bereitschaft der Lernenden über das Gefühl von Notengerechtigkeit, dass sich die Lernenden mit der Aufgabe identifizieren, und wirke sich somit positiv auf das Klassenklima und das Arbeitsbündnis aus (Meyer 2013, 116).

Insgesamt zeigt sich also, dass Transparenz nach Meyer ein zentrales Merkmal für guten Unterricht darstellt, welches auf didaktisch-inhaltlichen und didaktisch-methodischen, strukturell-organisatorischen aber auch auf metareflexiven Ebenen Einfluss auf den Lernerfolg hat. Meyer fasst die Effektstärke des Faktors Transparenz wie folgt zusammen: „Kein anderes Merkmal guten Unterrichts hat einen stärkeren Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern (...)“ als das Gütekriterium „Klare Strukturierung“ (Meyer 2013, 35).

Folgt man diesen Überlegungen, so lässt sich zusammenfassen: Eine für die Lernenden klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses („roter Faden“) und die Zieltransparenz der Unterrichtsvorhaben dürften wichtige Einflussgrößen für das Verstehen des Unterrichts und die Wirksamkeit von Lernprozessen sein. Auch dürfte die Herstellung von Transparenz in den Lehr-/ Lernsituationen einen Einfluss auf die Lernatmosphäre, die Lernmotivation und auf den achtungsvollen Umgang miteinander haben, was wiederum sich positiv auf das subjektive Befinden aller Beteiligten sowie auf die Lernwirksamkeit auswirken dürfte. Inwieweit dieser Zusammenhang tatsächlich evident ist, müssten auf einzelne unterrichtliche Gelenkstellen bezogene Evaluationsstudien im Rahmen empirischer Schulforschung überprüfen helfen.¹⁰ Die bei Hattie (2013 und 2014) präsentierten empirischen Belege sprechen ebenfalls für die Evidenz von Meyers auf Transparenz bezogene Überlegungen.

Zur weiteren Herstellung lernwirksamer Transparenz ist es nicht nur für empirisch arbeitende Bildungsforscher sondern auch für die einzelne Lehrkraft sinnvoll, die eigenen Unterrichtsangebote mit dem Blick auf ihre Akzeptanz und Lernwirksamkeit zu evaluieren. Zum einen erhalten Lehrende hierdurch einen empirisch abgesicherten Eindruck über den Grad ihres Unterrichtserfolgs. Andererseits kann dies den Lernenden ebenfalls zurückgemeldet werden, so dass sich ihre Analyse- und Urteils- und Handlungsfähigkeit in Bezug auf den Unterricht, dem sie ausgesetzt sind bzw. den sie mitgestalten, mit Konsequenzen für zukünftigen Unterricht fördern lassen.¹¹

Auch hinsichtlich Diagnostik und Bewertung ist Transparenz für die Lernenden unverzichtbar, damit sie zum einen überprüfen können, ob die Bewertung ihrer Leistung gerechtfertigt war, und zum anderen, damit sie einschätzen können, an welcher Stelle ihres zukünftigen Lernprozesses, sie sich wie weiterentwickeln sollten und möchten. Das folgende Teilkapitel widmet sich ausführlicher diesem Aspekt.

¹⁰ Vgl. u.a. die Ergebnisse der Forschungsberichte in der Rubrik ‚Forschung‘ im Rahmen der vorliegenden Themenausgabe von Schulpädagogik-heute.

¹¹ Vgl. zum Thema ‚Evaluation und Transparenz‘ die Beiträge von Deutscher u.a. Schude/ Moegling sowie Reitingner/ Oyrer in der vorliegenden Ausgabe.

2.4 Transparenz und Prüfungsleistungen

Wie bereits allgemein angesprochen: Insbesondere hinsichtlich der in der Schule geforderten Prüfungsleistungen ist vom Lehrenden zu planen, wie den Lernenden die Anforderung der Prüfungssituation transparent gemacht werden können, so dass einerseits über Transparenz schaffende Maßnahmen – gerade auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler – kein demotivierendes Gefühl der Überforderung verbunden mit Ängsten und einem entsprechend destruktiven Coping-Verhalten ausgelöst wird. Andererseits darf die geforderte Leistung nicht vollends durchschaubar sein, damit noch der notwendige Freiraum für selbstständige Denkprozesse gewährleistet bleibt, die ein wichtiger Teil jeder schulischen Prüfungsanforderung sein müssten.

Auch hat die Transparenz von Prüfungsanforderungen die Notwendigkeit zur Bewusstseinsbildung für die eigene Bezugsnormorientierung der Lehrkräfte zum Inhalt, z.B. im Rahmen der Konstruktion von transparenten und kommunizierbaren Erwartungshorizonten, die in der Kommunikation mit den Kolleginnen und Kollegen und den Lernenden überprüft werden können.

Laut Rheinberg bildet die Bezugsnorm den

„Standard, mit dem man ein vorliegendes Resultat vergleicht, wenn man es als Leistung bewerten will. Solche Vergleichsstandards können aus qualitativ verschiedenen Bezugssystemen stammen (Vergleich mit anderen, mit sich selbst oder mit Sachanforderungen) und deshalb unterschiedliche Aspekte desselben Resultats hervorheben oder ausblenden ...“

(Rheinberg, 2014, 285).

Auf Schülerebene bedeutet dies, dass der Lernende sein eigenes Wissen, aber auch seine Leistungen, vergleicht. In der Regel ist davon auszugehen, dass je nach Situation der eigene Kenntnisstand entweder mit dem Kenntnisstand anderer verglichen wird oder mit den zu erwartenden Sachanforderungen. Die Erkenntnis über einen Wissenszuwachs entspricht dem Vergleich des derzeitigen Wissensstandes mit dem vorangegangenen Wissensstand, zum Beispiel vor dem Lernen für eine Prüfung oder im Vergleich zum letzten Jahr. Für einen Schüler ist es positiv, wenn er verschiedene Bezugsnormen anwendet, um eine Einschätzung über seinen eigenen Kenntnisstand zu erhalten. Welcher Standard dabei häufiger Anwendung findet ist individuell verschieden. Gleichzeitig ist jedoch in der Schule die Einschätzung des Wissens und des Kenntnisstandes niemals unabhängig von der Bewertung der Lehrkraft zu sehen. Ebenso wie der Schüler einen Abgleich mit einem Standard vornimmt, nimmt auch die Lehrkraft bei der Bewertung der Schülerleistung einen Abgleich an einem Standard vor. Hier ist die Rede von der Bezugsnormorientierung der Lehrkraft. Die Bezugsnormorientierung definiert Rheinberg (2014) folgendermaßen: *„die Tendenz einer Person, eine bestimmte B. [= Bezugsnorm] zu bevorzugen, wenn sie dazu den Bewertungsspielraum hat“* (S. 285). Wie auf Seiten des Schülers selbst, tendiert auch die Lehrkraft in der Regel mehr zu der einen oder anderen Bezugsnorm. Diese Präferenz entscheidet, wie eine Note bei einem Schüler zustande kommt. Auch hier können drei Bewertungsformen – und damit Bezugsnormorientierungen – unterschieden werden: die individuelle Bezugsnorm, die sachliche Bezugsnorm und die soziale Bezugsnorm (Sacher 2009). Für den Schüler bestehen in der Bewertung seiner Leistung durch die Lehrkraft erhebliche Unterschiede zwischen diesen drei Bewertungsformen.

Bei der sozialen Bezugsnorm ist die Leistung des einzelnen abhängig von den erbrachten Leistungen der anderen. Für einen Schüler ist dies in der Regel die Klassengemeinschaft.

Das bedeutet, dass eine Leistung durch die Lehrkraft als „gut“ oder besser bewertet wird, wenn sie die Leistung anderer Schülerinnen und Schüler übersteigt. Diese Bewertungsform ist am wenigsten transparent, da der Prüfling schlussendlich keine Rückmeldung über seine eigene Leistung erhält, sondern vielmehr nur eine Information über seinen Rangplatz in der Klasse.

Weitaus transparenter sind die sachliche und die individuelle Bezugsnorm.

Bei der sachlichen Bezugsnorm wird bereits vor einer Prüfung durch die Lehrkraft festgelegt, welche Kriterien erfüllt werden müssen, um eine bestimmte Note zu erhalten. Diese Form der Bewertung ist unabhängig von zuvor erbrachten Leistungen eines Individuums oder der Leistung anderer, welche die gleiche Prüfung absolvieren. Die Bewertung „gut“ erfolgt somit dann, wenn ein vorher festgesetztes Maß an Anforderungen durch den Schüler erfüllt wurde.

Bei der individuellen Bezugsnorm wird der eigene Fortschritt eines Schülers bewertet. Das bedeutet, dass eine Leistung als „gut“ bewertet wird, wenn eine Steigerung der Kompetenzen bei dem Schüler, zwischen zwei Zeitpunkten oder Prüfungen, sichtbar wird.

Bei der individuellen Bezugsnormorientierung erhält jedoch auch die Form der Leistungsrückmeldung einen enormen Stellenwert. Sie verlangt eine transparente, individuelle Darstellung wie eine Note innerhalb dieses Bewertungsmusters zustande gekommen ist. Für den Lernenden muss deutlich werden, worin seine Verbesserung liegt bzw. wo seine Schwachstellen sind. Nur so kann ihm ermöglicht werden, sich adäquat auf kommende Herausforderungen einzustellen und vorzubereiten. Eine erfolgreiche Anwendung der individuellen Bezugsnorm führt gleichzeitig dazu, dass Schüler ihre Lernumwelt in der Schule positiver wahrnehmen und ihre Zufriedenheit in der Schule steigt (Jerusalem & Mittag 1999). Ebenso wird das Selbstkonzept positiv von dieser Bewertungsform beeinflusst (Lüdtke & Köller 2002). Eine Kombination zwischen der sachlichen und der individuellen Bezugsnorm erscheint die transparenteste Form der Bewertung darzustellen, da sie sowohl Auskunft über die eigene Weiterentwicklung gibt wie auch über die Fähigkeit, ein gesetztes Leistungsziel zu erreichen.

Gleichzeitig wirkt diese Bewertungsform am wenigsten angstauslösend für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in der Schule unter Leistungsangst leiden, da durch diese Rückmeldeform die eigene, subjektive Wahrnehmung über den eigenen Fähigkeitszuwachs und die eigenen Kompetenzen gesteigert wird. So wird eine realistische Zielsetzung ermöglicht und eine Prüfungssituation als bewältigbar angesehen (Strittmatter 1997). Weiterhin hilft eine transparente Bewertungsrückmeldung dem Schüler, eine realistische Erfolgs- beziehungsweise Misserfolgzuschreibung vorzunehmen.

2.5 Transparenz in der kognitiven Vorstrukturierung von Unterrichtsinhalten

Das Thema „Transparenz im Unterricht“ ist sehr stark mit elaborierten methodischen Vorgehensweisen der Lehrperson in der vorausplanenden Strukturierung von Unterricht verbunden. Dies soll am Beispiel des ‚Advance Organizer‘ verdeutlicht werden.¹²

Wahl (2006) schlägt vor, mit Hilfe eines ‚Advance Organizer‘ die Transparenz von Unterrichtsprozessen über eine vorausschauende Strukturierung des Unterrichts zu erhöhen. Er bezieht sich hierbei insbesondere auf die Erfahrungen und Überlegungen von Ausubel

¹² Vgl. hierzu auch den Forschungsbeitrag zum Unterrichtsreiheneinstieg durch den „Advance Organizer“ bei Schude/ Moegling in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute.

(1974). Der Begriff „Advance Organizer“ lässt sich übersetzen mit „Im Voraus-Organisierer“ und bezieht sich auf die Entwicklung eines thematisch-inhaltlichen Strukturschemas vor dem eigentlichen Unterrichtsprozess, das diesen auf einer allgemeinen, komplexen und abstrakteren Ebene bereits im Vorhinein thematisch planend abbildet – so Wahl (2006, 140 f.):

„Damit die Lernenden erkennen können, welche Beziehungen zwischen ihren subjektiven Theorien und den angebotenen Wissensbeständen bestehen, brauchen sie möglichst von Anfang an eine gut nachvollziehbare Übersicht über das, was auf sie zukommt. Erst die vorauslaufende Themenvernetzung macht es ihnen möglich, erkennen zu können, ob und in welcher Weise die zur Vermittlung anstehenden Inhalte zur Lösung ihrer Probleme beitragen können.“

Schülerinnen und Schüler können zwar, z.B. in Form einer „Mind Map“ oder „Concept Map“ kognitive Landkarten in Bezug auf ihr thematisches Vorverständnis mit Gewinn für die Transparenz des anzugehenden Problems entwickeln; dies ist allerdings deutlich von der Entwicklung eines ‚Advance Organizer‘ zu unterscheiden, der ein fundiertes Expertenwissen über ein Thema voraussetzt.

Wahl (2006, 143 ff.) entwickelt folgenden Aufbau für die Konstruktion eines ‚Advance Organizer‘:

1. Um einen ‚Advance Organizer‘ zu entwickeln, muss sich die Lehrperson erst einmal selbst über die inhaltliche Struktur eines Themas klar werden („Erstellen einer Expertenstruktur“). Hierbei werden die für ein Thema bekannten Schlüsselbegriffe gesammelt und werden sie, z.B. über eine Grafik, in einen Zusammenhang gestellt.
2. Der/die Lehrende verbindet die thematische Struktur mit einer exemplarischen Problemstellung, die für den kognitiven Lernprozess der Lernenden anregend ist und diese motiviert.
3. Es wird die thematische Expertenstruktur gegenüber den Lernenden transparent gemacht, indem nicht nur die Begriffe genannt, sondern diese auch erläutert und mit Beispielen versehen werden („Mehrfachcodierung“). Des Weiteren sollten die Schlüsselbegriffe des ‚Advance Organizer‘ den Lernenden mit Hilfe von Grafiken und bildlichen Darstellungen veranschaulicht werden.
4. Der ‚Advance Organizer‘ sollte entwickelnd präsentiert werden, d.h. die thematische Struktur sollte auch in der Visualisierung Schritt für Schritt aufgebaut werden, um die Lernenden nicht zu überfordern.
5. Die Präsentation des ‚Advance Organizer‘ sollte möglichst nicht länger als 15 Minuten dauern, um nicht die Aufmerksamkeit und Konzentration der Lernenden im Unterricht zu verlieren.
6. Der so entstandene ‚Advance Organizer‘ sollte den Lernenden medial verfügbar gemacht werden. So kann – neben der Aushändigung einer Kopie – der ‚Advance Organizer‘ mit Hilfe eines Plakats im Klassenraum ausgehängt werden, so dass den Lernenden die thematische Struktur durchgehend visualisiert ist, während sie sich in den verschiedenen Phasen der Bearbeitung befinden.

Der ‚Advance Organizer‘ als eine an die subjektiven Theorien der Lernenden angeschlossene thematische Expertenstruktur kann dann in einem weiteren Schritt mit einem ebenfalls permanent zu visualisierenden und zu veröffentlichen Aktionsplan verbunden werden, im Rahmen dessen die verschiedenen methodischen Schritte in der Erarbeitung der, wie soeben beschrieben, strukturierten Thematik enthalten sind.

Wahl (2006, 141 f.) erwartet, wenn es gelingt, vorhandene Vorkenntnisse auf Seiten der Lernenden mit den Expertenstrukturen der Lehrenden zu verbinden, eine Reihe positiver Wirkungen: Das Wecken von Interesse, Richtung der Aufmerksamkeit auf für sie besonders wichtige Teilthemen, verbessertes Verständnis und verbesserte Aussicht auf erfolgreiche Bewältigung, verbesserte Orientierung und Übersicht, eine verbesserte Vernetzung der Inhalte und damit gesteigerte Merkfähigkeit in Bezug hierauf, Verringerung von Missverständnissen und Verwechslungen sowie eine gesteigerte Transferleistung.

Obwohl man kritisch fragen muss, ob die Vorwegnahme der wesentlichen Inhalte auf einer abstrakt-begrifflichen Ebene nicht eine Überforderung der Lernenden sein und nicht auch ihren eigenständigen Entwurf einer Thematik behindern könnte, zeigten bereits umfangreiche, vorwiegend US-amerikanische Studien aus den 70er bis 90er Jahren, dass sich über den gekonnten Einsatz des ‚Advance Organizer‘ erhebliche Verbesserungen im Lernprozess ergeben können (vgl. zusammenfassend Wahl 2006, 142). Insbesondere für lernschwächere Schüler bzw. Lernende mit wenigen Vorkenntnissen und wenig ausgeprägten Lernstrategien ist der „Advance Organizer“ besonders wertvoll, da ihnen hierdurch eine orientierende thematische Struktur transparent werde. Weitere Studien verdeutlichen, dass der ‚Advance Organizer‘ sich nicht demotivierend auswirke, indem die motivierende Funktion von thematischen Überraschungseffekten verhindert würde. Auch bei kooperativem Lernen, z.B. im Rahmen von Gruppenarbeit, zeige sich, dass der ‚Advance Organizer‘ vom Vorteil für den Lernprozess sei, da die thematische Transparenz hier konstruktiv und orientierend wirke. Im Gegenteil: Es werde Interesse an den zu behandelnden Inhalten geweckt. Insgesamt werde ein größerer Lernerfolg im mittleren Bereich durch den richtigen Einsatz eines ‚Advance Organizer‘ erzielt.

In diesem Zusammenhang lässt sich hervorheben, dass aus der Sicht sowohl von Wahl als auch der verschiedenen Studien die Möglichkeit, über den ‚Advance Organizer‘ Transparenz herzustellen und hierdurch den Lernerfolg zu erhöhen, nur eröffnet werden kann, wenn dieses Verfahren korrekt angelegt und eingesetzt wird. So zeigen beispielsweise Untersuchungen, dass nur mündlich vorgetragene oder ausschließlich in Textform verfasste „Advance Organizer“ einen geringeren Lerneffekt haben als bei grafisch unterstützten oder video-gestützten Formen.¹³ Nur wenn diese Methode elaboriert ausgeführt werde, lasse sich der Transparenzgewinn in Bezug auf den Lernerfolg im vollen Umfang feststellen.

Des Weiteren ist unseres Ermessens die didaktische Rahmung genauer zu betrachten, die dem Einsatz eines ‚Advance Organizer‘ seine Funktion für den Lernprozess gibt. *So müsste im Rahmen einer Didaktik selbstständigen Lernens¹⁴ der ‚Advance Organizer‘ erst dann von der Lehrperson eingesetzt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre eigene kognitive Repräsentanz der thematischen Struktur eines Inhaltsfeldes für sich selbstständig transparent gemacht haben.* Im darauf folgenden Gespräch über den notwendigen Abgleich und die Annäherung der Repräsentationen der Lernenden und des/der Lehrenden lassen sich weitere ‚Transparenzgewinne‘ erzielen.

Der hierauf folgende Aktionsplan, d.h. die Planung der thematischen Abfolge sowie des schrittweisen Methodeneinsatzes bzw. die Entscheidung über den Einsatz einer Makromethode, wie z.B. des Projektlernens, muss im Rahmen einer Didaktik selbstständigen Lernens im möglichst symmetrisch geführten Kommunikationsprozess zwischen Lernenden und Lehrenden besprochen und auch z.T. ausgehandelt werden. So müsste auch in der gemeinsamen Planung transparent gemacht werden, welche Lerngelegenheiten durch die Lehrkraft eröffnet und lehrerstrukturiert umgesetzt werden und welche Lernprozesse in selbstständiger Arbeit des Entdeckens, Erforschens und Präsentierens ermöglicht werden können.

¹³ Vgl. die verschiedenen bei Wahl (2006, 143) zusammengefassten Studien.

¹⁴ Vgl. z.B. den Theorie-Praxis-integrierten Entwurf einer Didaktik selbstständigen Lernens bei Moegling (Hrsg.) (2004)

Abb. 2: Beispiel für einen AO

Advance Organizer

Wie viel Freiheit?

Datenschutz

**Wie viel
Sicherheit?**

Terrorabwehr,
innere Sicherheit,
world-trade-
center, 9-11

Demokratie

Grundgesetz § 11-13

BVG: Recht auf informationelle
Selbstbestimmung

f

Twitter

Facebook

www.

PC-----Smartphone-----Handy-----Festnetz-----E-Mails-----Outlook-----
Google-----Mozilla Firefox-----Überwachungskameras-----
Vorratsdatenspeicherung

Bundesregierung

EU-
Kommission

US-
Regierung

BND, MAD,
Verfassungs-
schutz,
Polizei

Politische
Parteien:
CDU, SPD,
Grüne, Linke,
FDP.....

NSA, CIA, FBI,
Foreign
Intelligence
Surveillance Act

Cloud-
Com-
puting

World
Check

~~No fly
list~~

Imsi-
Catcher
....

Öffentliche
Kontroverse,
Presse, BVG,
EUGH, Internet,
Transparency-
International,
Whistle
blower....

Derartige Absprachen sind natürlich in einem anders didaktisch gerahmten Unterrichtsvorhaben, wo wenig Wert auf selbstständigkeitsorientiertes Lernen gelegt wird, nicht vorgesehen. In solch einem didaktischen Setting würde die Lehrperson lediglich seine eigene Version des ‚Advance Organizer‘ vorstellen und erläutern. *Allerdings würden hierdurch weitere Lernchancen über den Einbezug der subjektiven Theorien der Lernenden zu einer Thematik und die Kommunikation über die Modelldifferenzen zwischen kognitiven Entwürfen von Lernenden und Lehrenden verschenkt.*

Eine weitere transparenzschaffende Maßnahme durch die Lehrkraft, bildet der Einsatz von Transparenzpapieren (Strittmatter 1997). Dabei geht es nicht, wie bei den zuvor dargestellten ‚Advance Organizer‘, um eine Transparenz schaffende konzeptionelle Klärung der Unterrichtsinhalte, sondern übergreifend um eine Darstellung der Lern- und Leistungserwartungen, bezogen auf die Unterrichtsinhalte. Idealerweise sollten Transparenzpapiere zum Schuljahresbeginn sowie vor den Prüfungen zum Einsatz kommen. Die hier angesprochene Form des Transparenzpapieres ist wie ein Handout zu verstehen, in welchem bereits zu Schuljahresbeginn dargelegt werden sollte, wie sich die Gesamtnote am Schuljahresende zusammensetzt. Dazu gehört der Anteil der mündlichen Note, das Gewicht der jeweiligen Klassenarbeit, Anzahl und Wertigkeit von Tests, Präsentationen, Forschungsberichte, Hausaufgaben etc. Dies setzt jedoch voraus, dass die Lehrkraft bereits vor Schuljahresbeginn konkrete Prüfungs- und Bewertungsschritte ausgearbeitet hat.

Die Transparenzpapiere vor den einzelnen Prüfungen sollen den Schülern genau darstellen, welche Anforderungen sie in der Prüfung erwarten und welche Kompetenzen sie sich dafür aneignen müssen. Dazu gehört ebenfalls das Aushändigen von Beispielaufgaben und Quellenangaben.¹⁵ Hinzu kommt die Angabe des Bewertungsschlüssels: Wie viele Punkte können durch welches Aufgabenformat erzielt werden? Wie hoch ist die Gesamtpunktzahl? Welche Wertigkeit hat diese Prüfung bezogen auf die Schuljahresendnote und im Verhältnis zu den anderen Klassenarbeiten? Welche Ausgleichsmöglichkeiten gibt es? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für einen Schüler? Sinnvoll ist dieses Vorgehen nur, wenn das Transparenzpapier den Schülern mit einem ausreichenden Zeitabstand zu der Prüfung ausgehändigt wird. Nur so ist es ihnen möglich, von der Darstellung der Beispielaufgaben und der Quellenangaben zu profitieren. Entsprechend sollte auch die Stoffwiederholung für die anstehende Prüfung nicht erst kurz vor der Prüfung stattfinden, sondern bereits ein bis zwei Wochen zuvor.

Über diese ersten didaktischen Überlegungen und die Einführung einzelner didaktisch-methodischer Ideen dürfte bereits nachvollziehbar deutlich geworden sein, dass Transparenz eine unverzichtbare Thematik für die Gestaltung schulischer Verhältnisse und für die Entwicklung Lerner orientierter, also auf Partizipation hin angelegter Lernprozesse ist.

3 Zur Ambivalenz von Transparenz

Die bereits im Kap. 1 vorgenommenen ersten Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Vertrauen und Transparenz sowie den ‚gläsernen‘ Lehrer bzw. Schüler haben in einem ersten Zugang deutlich gemacht, dass eine vollständige Transparenz eine ambivalente Angelegenheit ist.

¹⁵ Mit Quellenangaben ist nicht gemeint auf ein Buch zu verweisen oder Angaben wie: „Alles was wir in den letzten zwei Monaten gemacht haben.“ Vielmehr ist darunter eine genaue Angabe mit Seitenzahlen oder sogar Abschnittangaben zu verstehen.

Zu viel Transparenz über die Lebensumstände, Denk- und Handlungsweise von Menschen kann auch gefährlich für diese sein, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse über die totale (mediale) Kontrolle versuchen den Menschen in den Griff zu bekommen, zu überwachen und zu funktionalisieren. Der ‚gläserne Mensch‘ scheint keine positive anthropologische Vision zu sein. Dies wird insbesondere im Zeitalter des Internets, Facebook & Co deutlich, wo einerseits Transparenz bis in die Feinheiten des privaten Lebens mehr und mehr zur gesellschaftlichen Pflicht geraten kann und andererseits der totalitäre Zugriff der Überwachungsinstanzen in einem Ausmaß ermöglicht werden kann, wie es sich George Orwell noch kaum vorzustellen in der Lage war.¹⁶

Ulrich Beck warnt in diesem Sinne vor dem digitalen Imperium, das die Menschen über Nationalstaatsgrenzen hinweg durchsichtig, kontrollierbar und unfrei macht:

„Dieses digitale Imperium beruht auf Merkmalen der Moderne, die wir noch gar nicht richtig durchdacht haben. Es beruht weder auf militärischer Gewalt, noch besitzt es die Kapazität für eine politisch-kulturelle Integration über Entfernungen hinweg. Es verfügt aber über die extensiven und intensiven Kontrollmöglichkeiten in einer Breite und Tiefe, die letztlich alle individuellen Präferenzen und Schwächen offenlegen – wir alle werden gläsern, durchsichtig.“

(Beck 2013, 3)

Andererseits ist ohne eine gesellschaftliche Transparenz mit Augenmaß auch keine an der Vernunft orientierte gesellschaftliche, vor allem demokratische Entwicklung möglich. Intransparente Herrschaftsmechanismen, bei denen im Verborgenen entschieden und gehandelt wird, verhindern eine Mitwirkung und Partizipation im demokratischen Sinne.

Dies gilt auch für schulische Verhältnisse, für die das Thema ‚Transparenz‘ ebenfalls ausgesprochen ambivalent zu analysieren und zu beurteilen ist.

Ohne Transparenz in den Strukturen und schulischen Abläufen ist keine Mitwirkung der Eltern möglich. Hierdurch würden wertvolle personale Ressourcen nicht genutzt, werden demokratische Partizipationsgelegenheiten nicht wahrgenommen. Andererseits liegt in der Transparenz von Schule und Unterricht nach außen auch die Gefahr von elterlichen Eingriffen begründet, wenn diese versuchen ihre Interessen z.T. auch gegen die Lehrenden und Lernenden durchzusetzen – bis hin zu kontrollierenden z.T. sachfremden Eingriffen in die Unterrichtsinhalte. Im derzeitig zu beobachtenden Zurückweichen der administrativen Schulaufsicht bzw. deren Transformation zu einer eher beratenden Schulaufsicht fragt man sich, ob hier nicht die Gefahr besteht, dass an Sonderinteressen interessierte Eltern und Elternverbände nicht bisherige Funktionen der Schulaufsicht übernehmen – und umso mehr, je transparenter die Strukturen sind.

Dringt hingegen auch die Lehrperson zu stark in die Persönlichkeit und das soziale Umfeld einer Schülerin oder eines Schülers ein, kontrolliert sie alle Handlungsabläufe und Denkprozesse, so besteht die Gefahr der totalen Beherrschung durch die Lehrperson. Findet dies vor dem Hintergrund eines Ausgeliefertseins des Lernenden im Rahmen auf Selektion und Autorität ausgerichteter institutioneller Bedingungen statt, verstärkt sich die Bedrohung durch die *umzingelnde Durchleuchtung* des Lernenden noch einmal erheblich. Auch scheint die Funktion von persönlichen Verschriftlichungen, z.B. in Form von Lerntagebüchern, gefährdet, wenn die Lernenden erwarten müssen, dass die Lehrperson hier in das auf subjektive Reflexionsfähigkeit angelegte Medium möglicherweise sogar bewertend eindringen will.

¹⁶ Vgl. z.B. die Kritik an Facebook bei Boie (2010) und Reißmann (2012)

Und wieder die Gegenargumentation: Ohne Transparenz hinsichtlich inhaltlicher Ziele, unterrichtlicher Schritte sowie Methoden haben die Lernenden keine Chance, ihren Lernprozess zu verstehen und selbst zum Akteur ihres Lernens zu werden.¹⁷ Ohne Transparenz der Entscheidungsstrukturen und -prozesse und die Herstellung einer entsprechenden Öffentlichkeit in einer Schule und im Kollegium ist keine professionelle Partizipation möglich. Auch schulische Gremienarbeit muss sich am Transparenzgebot orientieren, wenn sie demokratischen Ansprüchen entsprechen will. Das pädagogische Metaziel ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ scheint ohne die intentionale Einrichtung transparenter Bildungssituationen nicht leistbar zu sein. Sowohl Intransparenz als auch die totale Transparenz erhöhen die Wahrscheinlichkeit zum unkontrollierten Machtmissbrauch in pädagogischen Kontexten.

Somit stellt sich für den Unterricht und die Schule die Frage nach dem ausbalancierten Verhältnis von Transparenz und der Belassung von sozialen und subjektiven Räumen, wo sich die Institution Schule und ihr Personal sowie von außen einwirkende Kräfte zurückhalten müssen.

Für die Situation des Unterrichts bedeutet dies, dass geklärt werden muss, wo z.B. im Einstieg in ein Unterrichtsvorhaben und auch in eine Unterrichtsstunde Transparenz notwendig ist und wie dies auch ‚handwerklich‘ geleistet werden kann und andererseits wo in der Unterrichtssituation auch soziale Lernmöglichkeiten riskiert werden müssen, die ohne eine transparente Durchdringung (und Kontrolle) und mit einem Vertrauensvorschuss auskommen sollten.

Auch die Frage nach der ‚offenen Klassentür‘ – entweder im wörtlichen oder auch im übertragenen Sinne – ist ambivalent zu sehen. Einerseits entstehen hierdurch Möglichkeiten für die kollegiale Fortbildung und die Kommunikation zwischen Lerngruppen, andererseits wird dem Unterrichtenden und auch den Lernenden der soziale Schutzraum in einer Institution genommen – diese Überlegung ist vor allem dann relevant, wenn die schulische Atmosphäre durch Hierarchie und autoritären Führungsstil gekennzeichnet ist.

4 Zum Stellenwert empirischer Forschungsergebnisse zum Thema ‚Transparenz im Unterricht und in der Schule‘

Auch empirische Forschung muss von ihrem erkenntnistheoretisch begründbaren Anliegen her transparent angelegt sein.

Zunächst einmal ist in diesem Zusammenhang – wieder mit Klafki (1996,102, ff.) – anzumerken, dass kein zwangsläufiger Widerspruch zwischen hermeneutisch orientierten didaktischen Reflexionen und empirisch und evidenzbasierter Bildungswissenschaft vorhanden sein muss. Doch sind in empirischen Studien inhaltlich-hermeneutische Entscheidungen und Bezüge vorhanden, die es transparent zu machen gilt – so Klafki (1996, 104):

„Hier liegen fundamentale Irrtümer vor, Empirie versteht sich völlig falsch, wenn sie meint, sich von Hermeneutik als vermeintlichen Gegensatz oder als Vorstufe von Wissenschaftlichkeit distanzieren zu müssen. Sie verkennt dann nämlich, daß sie, die empirische Forschung und ihre ‚Gegenstände‘, sozusagen voller hermeneutischer Probleme stecken, gleichsam von Hermeneutik durchzogen und umklammert sind.“

¹⁷ Vgl. den Praxisbeitrag von Fächter in der vorliegenden Ausgabe, der sich insbesondere auf transparente Lernaufgaben bezieht.

Dies bezieht sich sowohl auf die der Forschung vorausgehenden Fragestellungen, auf die Objekte dieser Forschung als sinnhafte und bedeutungshaltige Phänomene sowie im Rahmen der Interpretation der erhaltenen Daten, die einen Bezug zu sinnbesetzten theoretischen Konstrukten haben. Klafki (1996, 108 f.) fordert eine transparente Verschränkung von hermeneutisch-inhaltlichen und empirischen-evidenzbasierten Strategien und Vorgehensweisen, um eine „Ergänzung und Kontrolle“ zu ermöglichen.

Die in Abschnitt 2.2 genannten Anforderungen an eine demokratische, transparente Schule nach Kiper (2013) machen deutlich, dass es sich bei Transparenz auch im Rahmen der Schulorganisation um ein relevantes Merkmal handelt. Vielerorts wird betont, dass Transparenz bei Entscheidungen über Maßnahmen, die in Schulen oder Unterricht eingeführt werden und deutlich zur Zielverbundenheit aller beitragen, für Eltern wichtig ist, um sich an Schulprozessen zu beteiligen und nicht zuletzt von Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler ist, die hierdurch einen Zugang z.B. im Rahmen der Schülermitbestimmung finden können. Viele Schulen werben mit Transparenz auf ihren Schulwebseiten. Hier wäre es wichtig, empirisch zu erforschen, wie sich schulorganisatorische Transparenz auf die Kooperations- und auf die Lernkultur in den Schulen tatsächlich auswirkt.

Großangelegte empirisch-vergleichende Studien, wie innerschulische Transparenz durch die unterschiedlichen hierarchisch strukturierten Ebenen tatsächlich umgesetzt wird, lassen sich jedoch derzeit – trotz intensiver Recherche – nicht finden. Begründet werden kann dieser Mangel an empirischen Studien in Bezug auf die innere Struktur von Schulen und das Ausmaß an innerorganisatorischer Transparenz für die beteiligten Akteure einerseits durch die Schwierigkeit, in diesem Kontext den Begriff Transparenz greifbar zu machen und darin, dass Schulen selbst vielen Diktaten von Bund und Ländern mit Konsequenzen in einem eher hierarchisch orientierten institutionellen Kontext unterliegen. Derartige administrative Vorgaben erschweren die Erforschung der innerorganisatorischen Transparenz von Schulen, da diese den administrativen Durchgriff bei einer Abweichung von diesen Vorgaben befürchten müssen. Daher stellt sich die Frage: *Wie transparent möchte eine Schule eigentlich sein? Hat sie überhaupt ein organisatorisches Interesse, ihr Innenleben über empirische Schulforschung offenzulegen und sich damit u.a. dem kontrollierenden Zugriff anderer Instanzen zu stellen?*

Bezüge zur Transparenzforschung bei Hattie (2013 u. 2014), die sich insbesondere auf den wirksamen Unterricht in kognitiver und fachlicher Hinsicht beziehen, wurden bereits im vorliegenden Basisartikel hergestellt. Hier wird empirisch eindrucksvoll belegt, dass ‚Visible Learning‘ einen zentralen Faktor wirksamer Lehr- und Lernkultur beinhaltet, wobei es allerdings noch genügend Spielräume und Notwendigkeiten für die empirische Forschung gibt, die sich auf die Konkretisierung von pädagogisch wirksamen didaktisch-methodischen Maßnahmen in fachlichen und fächerübergreifenden thematischen Kontexten beziehen könnte. Insbesondere der Stellenwert der Transparenz-Thematik und die Lernwirkung im Zusammenhang mit fächerübergreifendem Lernen ausgehend von fachlichen Problemen sowie mit transdisziplinärem Lernen in Projekten sind kaum erforscht.¹⁸

Der Bezug zu umfangreichen Forschungsarbeiten im angloamerikanischen Raum bei Wahl (2006, 142) in Bezug auf die kognitive Vorstrukturierung und Transparenz von Unterrichtsvorhaben ist ebenfalls bereits im vorliegenden Beitrag angesprochen worden und zeigt den Nutzen empirischer Forschung für die konkrete Gestaltung von

¹⁸ Vgl. hierzu die Beiträge von Blank u.a. und Moegling zum fächerübergreifenden Lernen und Transparenz in der vorliegenden Themenausgabe.

Unterrichtsprozessen. Insbesondere die Überblicksarbeiten von Jurkowski und Thies u.a. in der vorliegenden Ausgabe können wichtige Ergebnisse zum Stellenwert der Transparenzthematik für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen verdeutlichen. Die im Rahmen der Rubrik ‚Forschung‘ vorgestellten weiteren Forschungsberichte von Thies u.a., Blank, Schude, Schude/ Moegling, Reitingen und Uplegger leuchten einige weitere Facetten des empirischen Zugangs zum Thema ‚Transparenz und Unterricht‘ aus.

Zusammenfassend lässt sich somit für die schulorganisatorische Transparenzforschung konstatieren: Hinsichtlich der empirischen Erforschung von schulisch-organisatorischen Transparenzstrukturen liegen bisher eher Modelle und Hypothesen vor, die zum großen Teil noch auf eine empirische Überprüfung warten. Besser sieht dies im Bereich unterrichtsbezogener empirischer Forschung aus, obwohl auch hier noch weiterer Klärungsbedarf in Bezug auf einzelne Handlungsweisen von Lehrenden und Evaluationen aus der Sicht von Lernenden hinsichtlich konkreter Transparenz schaffender Maßnahmen sowie fächerübergreifender Lernarrangements vorhanden ist.

Forschungsergebnisse hingegen, wie sich ein Übermaß an Transparenz im Sinne eines totalitären institutionellen Zugriffs bzw. eines übergriffigen Transparenz- und Kontrollverhaltens in Schulen auswirken, fehlen vollständig.

Literatur

- Artmann, M./ Herzmann, P./ Rabenstein, K. (Hrsg.) (2011): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis.
- Ausubel, D.P. (1974): Psychologie des Unterrichts, 2 Bände. Weinheim.
- Baringhorst, S. (2014): Politikwissenschaft. In: Schröter, J. : a.a.O., 461-466.
- Beck, J. (2013): Digitaler Weltstaat oder digitaler Humanismus?
Ein Interview mit Lena Bopp, vom 21.7.2013,
In: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/der-soziologe-ulrich-beck-im-gespraech-digitaler-weltstaat-oder-digitaler-humanismus-12287900-p2.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 , entnommen am 3.1.15
- Boie, J. (2010): Gierig nach Daten. <http://www.sueddeutsche.de/digital/facebook-und-co-in-der-kritik-gierig-nach-daten-1.22950>, Zugriff vom 12.11.10
- Faulstich, W. (Hrsg.) (1993): Konzepte von Öffentlichkeit. Bardowick.
- Habermas, J. (1982): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt/ M.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler.
- Höhle, G. (Hrsg.) (2014): Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht. Immenhausen bei Kassel.
- Jerusalem, M., Mittag, W. (1999): Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung (S. 223–245). Göttingen.
- Jerusalem, M/ Pekrun, R. (Hrsg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen.

- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift. Berlin 12/ 1784, 481-494.
- Kiper, H. (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel, 5. Auflage.
- Lipowsky, F. (2012): Auf den Lehrer kommt es an. Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für die Gestaltung lernwirksamer Lernumgebungen. Powerpoint-Vortrag in Eppingen am 23.11.2012. In: http://aim-akademie.org/fileadmin/files/Pr%C3%A4sentationen/Lipowsky_Vortrag_Hattie.pdf, Zugriff vom 22.11.14.
- Lüdtke, O./ Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34 (3), 156–166.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin, 2. Auflage.
- Meyer, H. (2013): Was ist guter Unterricht? Berlin, 9. Auflage.
- Moegling, K. (Hrsg.) (2004): Didaktik selbstständigen Lernens. Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II. Bad Heilbrunn.
- Moegling, K. (2010): Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen bei Kassel.
- Moegling, K. (2014): Gute Lehrerinnen und Lehrer haben fachliche *und* fächerübergreifende Lehrkompetenzen. In: Höhle, G. (Hrsg.): a.a.O., 76-98.
- Negt, O./ Kluge, A. (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Erfahrung. Frankfurt/ M.
- Reißmann, O. (2012): Netzwerk in der Kritik: Facebooks dunkle Seiten. In: <http://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/netzwerk-in-der-kritik-die-dunklen-seiten-von-facebook-a-845127.html>, Zugriff vom 12.11.14
- Rheinberg, F. (2014). Bezugsnorm. In Wirtz, M. A. (Hrsg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie (16. Aufl., S. 285). Bern.
- Schröter, J. (Hrsg.) (2014): Handbuch Medienwissenschaft. Stuttgart, Weimar.
- Steffens, U./ D. Höfer (2014): Die ‚Hattie-Studie‘ und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In: Höhle, G. (Hrsg.): a.a.O., 51-65.
- Strittmatter, P. (1997). Schulangstreduktion. Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen. Neuwied, Kriftel, Berlin, 2., überarbeitete Auflage.
- Thaysen, U. (1993): Öffentlichkeit aus politologischer Sicht. In: Faulstich, W. (Hrsg.): a.a.O., 10-15.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn, 2. Auflage.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2014). Dorsch – Lexikon der Psychologie (16. Aufl.). Bern.

Klaus Moegling, Prof. Dr.

Redaktionsmitglied von Schulpädagogik-heute,
apl. Professur Fb Gesellschaftswissenschaften der
Universität Kassel, Studiendirektor im Studienseminar für
Gymnasien in Kassel, Lehrer an der Jacob-Grimm-Schule
Kassel, Habilitation in Sportwissenschaft, Habilitation in
Politikdidaktik.



Sabrina Schude, Dr. des.



Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung
der Universität Kassel, Redaktionsmitglied von
Schulpädagogik-heute, bis 2011 Pädagogische Mitarbeiterin
an einer Jugendbegegnungs- und Bildungsstätte,
Forschungsschwerpunkte: Leistungsängstlichkeit, Forschendes
Lernen, Studien- und Lernwerkstattarbeit.