

Tilman Grammes

## **Editorial: Lehrkunst und Lesson Study - ein didaktisches joint venture?**

"A few years ago we were involved in a lot of projects. Now, rather we concentrate on the improvement of everyday teaching."

(Motto einer britischen Schule)

### **Keywords**

Bildungsstandards, Kerncurriculum, Lehrkustdidaktik, Lesson Study, Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsmodell, Unterrichtsreportage

### **1 Kerncurriculum und/oder Bildungsstandards?**

Prüfstein der Schulentwicklung ist der Unterricht. "Man kann sich jeden Tag ein wenig verbessern" sagen japanische Lehrer und es ist das Motto der englischen Schule. In der Schulentwicklung hat sich der Schwerpunkt der Reformanstrengungen von Organisationsfragen zur Unterrichtsentwicklung hin verschoben. Die Pointe der internationalen Vergleichsstudien (TIMSS, PISA) ist eine didaktische: die Qualität von Schulen entsteht in den Klassenzimmern.

Ein Ausweg aus den theoretischen Scheinkontroversen des Faches - Demokratie oder Politik als Leitidee (Fauser 2003; Breit 2003) - ist nur durch ein Sich-Einlassen auf Prozesse der Unterrichtsentwicklung und eine "Wiederentdeckung der Lernkultur" zu erwarten. In der Politikdidaktik allerdings sind Kriterien für Unterrichtsentwicklung bislang selten systematisch dargestellt worden (Grammes 2000), obwohl sowohl die fachdidaktischen Konzeptionen als auch die empirische Fachunterrichtsforschung eine Fülle impliziter Vorstellungen darüber enthalten, was guten Politikunterricht und gelingende Bildungsprozesse ausmachen könnte (1).

Wie ist die politische Bildung für diese Aufgabe gerüstet? Einerseits wirkt die Praxis politischer Bildung auf viele externe Beobachter institutionell versteinert, die zugehörige Fachdidaktik konzeptionell überaltert. Es gelinge nicht, neue Fragestellungen angemessen aufzunehmen. Andererseits ist der Unterricht im Lernfeld Gesellschaft/Politik durch eine inhaltlich und methodisch erhebliche Bandbreite und große Lebendigkeit gekennzeichnet. Durchblättert man amerikanische, kanadische oder neuseeländische Ausgaben der professionsbezogenen Fachzeitschriften (Social Education, Canadian Journal of Social Studies, New Zealand Journal of Social Studies) oder Kongressankündigungen der großen Fachlehrerverbände fühlt man sich von einem bunten Potpurri von innovativen Unterrichtsideen, einer Event-Kultur von Projektvorschlägen und Materialangeboten schier erschlagen. Diese Vielfalt ist einerseits charmantes Markenzeichen politischer Bildung im

Konzert der Schulfächer, vermittelt andererseits aber auch schnell einen diffusen Eindruck. Wo bleiben die Standards in diesem "Gemischtwarenladen"?

Auf der Ebene der Lehrkräfte wird diese Vielfalt zum professionellen Handicap in Zeiten, wo aufgrund von Sparzwängen die Lehrerarbeitszeit verlängert und die Anforderungsprofile verbreitert werden. Lehrer erleben dies als Extensivierung ihrer Berufsarbeit. Die ständig wechselnden Themen, das Aktualitätsprinzip, können überfordern, denn "ein Politiklehrer kann niemals fachlich überqualifiziert sein" (Reinhardt, in Pohl 2003). Es scheint dem Fach eine konzentrierende Mitte, ein Profil und Markenzeichen, zu fehlen. Zwar hat sich das Fach unter Schülerinnen und Schülern durchaus einen guten Platz auf der Beliebtheitskala der Unterrichtsfächer erarbeiten können (2). Das Verdikt "Laberfach" oder "Schwatzfach" ist dennoch schnell zur Hand. Auch für außenstehende Beobachter, Eltern oder Beamte in der Kultusverwaltung, erscheint das Grundwissen von benachbarten Fächern wie Geschichte oder Geographie weniger diffus.

Was hilft die erziehungswissenschaftliche Forschung? Eine Lehrerin, die zu einer Publikation mit dem vielversprechenden Titel "Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland" greift, erfährt darin folgendes:

"Deutsche Jugendliche weichen von diesem Muster insofern etwas ab, als bei ihnen im Rahmen des konventionellen Handelns politisches Interesse etwas stärker mit der Erfüllung demokratischer Pflichten korreliert als mit einer aktiven konventionellen Beteiligung, während es in anderen Ländern stärker mit aktiver Beteiligungsbereitschaft zusammenhängt." (Oesterreich 2002, 187)

Wie ist diese empirische Aussage zu deuten? Was verbirgt sich hinter "konventionellem Handeln" im Unterschied zu "aktiver konventioneller Beteiligung"? Mir hat sich nie erschlossen, wie diese Art von leerformelhafter Korrelationsmetaphysik, bei der immer ein Hintertürchen offen gehalten wird - "insofern etwas", "etwas stärker" - und jeder Zusammenhang auch kontextbedingt anders sein könnte, zur Unterrichtsentwicklung beitragen könnte. Auf jeden Fall wird für diese Art Forschung viel Geld ausgegeben und sie ist leicht zu übersetzen, daher wirkmächtig.

Ein Befund des Ersten Bildungsberichtes für Deutschland (DIPF 2003) nennt als eine Ursache für eine defizitäre Lernkultur, dass hierzulande die Kooperation der Lehrer untereinander besonders unterentwickelt sei. Die beiden in diesem Schwerpunktheft vorgestellten Problemlösungsangebote - Lehrkunst und Lesson Study - setzen genau an dieser Stelle an. Sie stellen die Kooperation von Lehrern in selbstorganisierten Fortbildungen ins Zentrum der Unterrichtsreform. Es sind bottom-up Strategien: in Lehrerteams werden ausgereifte Unterrichts-Modelle entwickelt, die nach einem Multiplikatorensysteme (Schneeballeffekt) disseminiert werden. Es geht darum, eine Sache konsequent zu machen (statt sich zu verzetteln) und an den eigenen Stärken anzusetzen - Grundregeln von Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Die Konzepte kommen aus unterschiedlichen Lernkulturen. Das Konzept der Lehrkunst ist in der deutschsprachigen bildungstheoretischen Tradition verankert; das Konzept der Lesson Study stammt aus der japanischen Lernkultur und wird derzeit in der amerikanischen Reformdiskussion lebhaft

aufgegriffen. Wir haben es also in diesem Schwerpunktheft, wenn man so will, mit einem didaktischen "Import-Export-Projekt" zu tun.

Beide Konzepte können einen kritischen und zugleich innovativen Beitrag zur aktuellen Renaissance der Curriculumsdiskussion leisten. Die öffentliche Debatte setzt die Reformhoffnungen auf

- Input-Steuerung: Kerncurricula (Tenorth 2001) und/oder
- Output-Steuerung: Bildungsstandards/Kompetenzen (Klieme 2003).

Die hier vorgestellten Konzepte sind dem Ansatz der Kerncurricula zuzuordnen, sie leisten einen Beitrag zur Frage nach dem Kanon der Allgemeinbildung (general literacy). Die Wiederentdeckung der Inhaltsfrage ist für die internationale Debatte in der Didaktik, der Unterrichtsforschung und der Curriculumreflexion unübersehbar (Hopmann, Riquarts 1995). Didaktik reagiert auf das zentrale Problem jeder Wissensgesellschaft: Nur ein inhaltlich bestimmter Kanon als Minimum gemeinsam geteilter Lernerfahrungen der jungen Generation - eine gemeinsame Schnittmenge innerhalb der Pluralität der Erfahrungen - sichert die Gesprächsfähigkeit untereinander und mit der erwachsenen Generation im öffentlichen Gemeinwesen. Die gemeinsame Sprache kann sich nicht auf eine Syntax und Grammatik beschränken, sondern muss auch eine exemplarische Semantik umfassen. Lehrstücke wollen schulformübergreifend einen gemeinsamen Bestand an Erfahrungen und Kenntnissen bei den Schülerinnen und Schülern sichern helfen. Gleichzeitig stellen sie hochqualitative Muster für die Lehrerbildung zur Verfügung.

## 2 Lehrkunst

Die Lehrkstdidaktik ist seit Ende der 80er Jahre vor allem durch die Marburger und Bielefelder Didaktiker Hans Christoph Berg und Theodor Schulze entwickelt worden. Ein Lehrstück zielt auf allgemeine Bildung, auf "central questions" und "generative issues" (Gardner, Boix-Mansilla 1994). Die didaktische Grundform ist das Erschließen und Entdecken eines anspruchsvollen Themas durch die Schülerinnen und Schüler - ein Schlüsselproblem, Menschheitsthema, eine "Sternstunde der Menschheit" im kulturellen Traditionsstrom (Berg, Schulze 1995, 39 ff.). Solch eine Unterrichtseinheit von meist zehn bis 25 Lektionen ist ein mehrfach erprobtes "Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur" (Klafki).

Lehrkunst ist Lehrerweiterbildung durch Lehrkunstwerkstätten. Eine Lehrkunstwerkstatt ist eine innovative Einrichtung, die sich aus erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern und Angehörigen der verschiedenen Stufen der Lehrerbildung zusammensetzt, um über längere Zeit hinweg Lehrstücke zu entwickeln. Diese werden dann in wiederholten Durchgängen an verschiedenen Schulen und Schulformen erprobt, optimiert und als "variationsoffene Mitspielstücke" dokumentiert. Mit diesem Multiplikatormodell werden Lehrer und Lehrerinnen in die Lage versetzt, in ihrem Unterricht diesen variablen Qualitätsstandards entsprechend unterrichten zu können. Lehrkunstwerkstätten gibt es derzeit in Deutschland, Holland und der Schweiz. Es handelt sich also um eine didaktische Bewegung, die sich "primär über die gemeinsame Arbeit von Lehrpersonen ausbreitet und weniger über ihre theoretischen Grundlagen" (Bonati 2003, 68). Wissenschaftstheoretisch besteht der Anspruch, eine "Wissenschaft von der

Praxis des Lehrens und Lernens in der Schule und zugleich für sie" (Klafki 1997, 33) zu sein.

Lehrkustdidaktik hat den Anspruch, konkrete Inhaltsdidaktik zu sein (während Lesson Study auch ein Lernproblem der Schüler oder eine Lehrstrategie ins Zentrum stellen kann). Sie ordnet sich in die Tradition bildungstheoretischer Didaktiken ein, deren Linie von Comenius über Diesterweg und Willmann zum unmittelbaren Vorbild Wagenschein (genetisches Lehren) und Hausmann (dramaturgische Didaktik) reicht. Der Lehrplan einer guten Schule wird in der bildkräftigen Sprache der Lehrkunst immer wieder mit dem Repertoire eines Theaters verglichen.

In der Schweiz liegt - ähnlich wie im Nachbarland Österreich - der Fokus schon länger auf konkreter Unterrichtsentwicklung im Kontext von Schulentwicklung (vgl. Dick 1994; Altrichter; Posch 1993). Der Beitrag von Hans Christoph Berg (Marburg) kommt direkt aus der länderübergreifenden Kooperation dieser Lehrer-Reformbewegung. Auf dem zentralen "Luzerner Kongreß Unterrichtsentwicklung 03", an dem über 600 Lehrerinnen und Lehrer teilgenommen haben, kann Christoph Berg im Ko-Referat mit Wolfgang Klafki im Rückgriff auf die Erfahrungen und Erträge gerade der Schweizer Lehrkunstwerkstätten auch eine erste Zwischenbilanz der Entwicklungsarbeit ziehen.

Die Liste der durchgeführten Unterrichtsprojekte verdeutlicht, dass auf der Lehrstücklandkarte (vgl. Berg (Kap. 4)) im Lernfeld Gesellschaft/Politik/Wirtschaft/Recht immer noch ein weißer Fleck besteht. Dies wirkt umso verwunderlicher, da von allgemeindidaktischer Seite doch Wolfgang Klafki mit seinen Schlüsselproblemen eine Steilvorlage für lehrstückfähige Schlüsselthemen liefert (Berg (Kap. 2)). Von der fachdidaktischen Seite her hat politische Bildung mit Hilfe von Publikationen der Bundes- und Landeszentralen für politische Bildung, Fachzeitschriften und Unterrichtsmitschau (3) von Anfang an versucht, über Unterrichtsmodelle die Konstitution des in den 60er Jahren neuen Lernfeldes zu fördern und zu professionalisieren (Ohr 1966, Rezeption amerikanischer sozialwissenschaftlicher Lehrmodelle Wulf 1973). Gesucht bleibt aber weiterhin: ein politikdidaktischer Wagenschein.

Diesem Suchauftrag geht der Beitrag von Tilman Grammes (Hamburg) nach. Die acht Suchlinien nach fachlichen Lehrstück-Traditionen wollen Kollegien und Fachkonferenzen anregen, die Arbeit an der ein oder anderen Stelle aufzunehmen. Denn bei sorgfältiger Betrachtung hat das Fach natürlich - oft verborgene - didaktikgeschichtliche Traditionen ausgebildet. Aber gegenwärtige politikdidaktische Debatten werden in erschreckendem Ausmaß ahistorisch geführt, sind sich ihrer Traditionen und den in ihnen vorliegenden innovativen Problemlösungen nicht bewusst. Der Publikationsmarkt jagt von Neuigkeit zu Neuigkeit, ist diskontinuierlich und kaum noch überschaubar. Der Rat an alle Entwickler von Kerncurricula und Standards lautet daher:

"Allem Anschein nach sind Kerncurricula in mehr oder minder konventioneller Lehrplangestalt erst möglich, wo sie informell bereits existieren. Kerncurricula können einen konsensfähigen Kern von Unterrichtszielen und -inhalten demnach nicht schaffen, sondern nur fixieren. Sie ratifizieren eine gelungene fachliche - oder auch überfachliche - unterrichtspädagogische Konventions- und Traditionsbildung, sind also immer Ergebnis einer Fachgeschichte.

Deshalb taugen sie nicht für weitreichende Innovationen. Durch Kerncurricula allein lässt sich auch noch nicht die Qualität, Effizienz und Effektivität des Schulunterrichts verbessern. Sie können nur das Terrain für Verbesserungsansätze stabilisieren und so zur Konsolidierung des Fachunterrichts beitragen." (Behrmann 2003)

Damit wäre aber immerhin schon viel erreicht!

Die Sucharbeit wird dann durch zwei Berichte und Reportagen aus der konkreten Werkstattarbeit konkret aufgenommen:

Andreas Petrik (Hamburg) zeigt exemplarisch an einem Stoff des "Core Curriculum" moderner politischer Bildung, wie ein politikdidaktischer "Frenzel" auszusehen hätte (4). Die Rede vom "Frenzel" bezieht sich auf das Lexikon "Stoffe der Weltliteratur", das die "wesentlichen, immer wieder von Dichtern aller Zeiten und Völker behandelten literarischen Stoffe wie Faust, Amphitryon, Antigone oder Don Juan in ihren großen und auch kleineren dichterischen Verwirklichungen und untersucht zugleich den jedem einzelnen Stoff eigenen poetischen Gehalt" verfolgt (Frenzel 1998, Rückseitentext). Der Beitrag nimmt sich ein herausforderndes Kapitel für die zu erstellende Stoffgeschichte vor. Das Thema "Zukunft" reagiert unmittelbar auf eine Kritik, vorliegende Lehrstücke hätten eine "vorwiegend rückwärtsgewandte und vereinfachende Tendenz" (Bonati 2003, 72). Hier hätte politische Lehrkunst fachspezifisches einzubringen. "Zukunftsfähigkeit" ist ein Schlüsselproblem von Politik unter den Bedingungen von Risikogesellschaften und gilt in Lehrplänen inzwischen als Schlüsselthema politischer Bildung (vgl. Hilligen, Klafki in Berg). Bekannt und maßstabsetzend geworden ist etwa die Zukunftsdidaktik von Peter Weinbrenner. Der Beitrag von Petrik entwickelt am Stoff "Zukunft" systematisch Formen einer genetischen Politikdidaktik.

Horst Leps (Hamburg) geht über die Vorarbeit eines Frenzel hinaus und berichtet aus der konkreten Werkstattarbeit. Liegen Unterrichtsberichte normalerweise am Rande des Profils dieser Zeitschrift, so dürfte klar geworden sein, dass sie beim Thema Lehrkunst zentral sein müssen. Reflektierte Unterrichtsreportagen gehören nun allerdings nicht gerade zu den Top-Ten von Rankings politikdidaktischer Literatur (vgl. die Literaturliste bei Pohl 2003; die offene Vorschlagliste des Internet Ranking Politikdidaktik IRPD ([www.ph-freiburg.de/sozial/sachunterricht/internetranking.htm](http://www.ph-freiburg.de/sozial/sachunterricht/internetranking.htm))). Das führt dazu, dass deren "theoretisch-legitimatorische Wurzel wuchert, die pragmatische verdorrt" und die ursprüngliche Funktion der Modelle, Lehrerstudenten und Lehrer für den Unterricht handlungsfähig zu machen, verloren geht (Lütgert 1981, 579). Politikdidaktische Literatur verhält sich sozusagen wie eine Kunstwissenschaft ohne Bilder. Aber, so fragt Berg (1995, 29): "Nur Paul Klees 'Bildnerisches Denken' ohne seine Bilder? Nur Lessings Dramaturgie ohne seine Dramen? In den Kunstwissenschaften indiskutabel; in der Gegenwartsdidaktik leider selbstverständlich".

Zur Erinnerung: Am Beginn der sog. didaktischen Wende der politischen Bildung steht das von Kurt Gerhard Fischer und seinen Mitautoren Herrmann und Mahrenholz verfasste Grundbuch "Der politische Unterricht" (1960). Die dort integral enthaltenen Unterrichtseinheiten sind Unterrichtsreportagen ("Ein Schüler meldet sich..."). Das Gründungsdokument der Politikdidaktik ist ganz auf diese Unterrichtsreportagen hin zugeschrieben; nicht nur, dass es ohne sie völlig unverständlich wäre, seine Theorie ist vielmehr auch aus diesen Beispielen geschöpft, die man unterschätzt, wenn man sie als

Illustrationen nimmt. Fischer hat Wagenschein genau übersetzt und zugleich sachangemessen modifiziert. Und genau damit und nicht zufällig einen Typ von Buch vorgelegt, der sich erst im Grundbuch der Lehrkustdidaktik (Berg, Schulze 1995) wiederholte. Die selbe Aufgabe erzeugt verwandte Lösungen.

Politische Lehrkunst geht mit Unterrichtsreportagen also "back to the roots"! Wir prüfen genau am Anfang der Politikdidaktik als Wissenschaft, inwieweit wir uns auf dem richtigen Weg befinden. Lehrkunst ist keine weitere neomodische Idee, sondern "Wächter der fachdidaktischen Tradition" (Detjen, in Pohl 2003). Befund: Es fehlt nicht nur eine "Gesprächskultur des Redens über Unterricht" (Grammes 1991), es fehlt eine Kultur der Unterrichtsreportage und entsprechende dokumentierende Basisbücher (Scripts, Regiebücher). Es liegen gut erzählte, farbige Reportagen in der Fachtradition vor, sie sind aber verstreut und an entlegenen Orten publiziert, so dass sie kaum noch bekannt sind. Die Unterrichtsmodelle in heutigen Fachzeitschriften, selbst wenn sie mehr sind als Entwürfe am Reißbrett, abstrahieren meist von der Ebene der Durchführung.

Die Unterrichts-Reportage "Suche nach der besten Verfassung" knüpft an eine starke stoffdidaktische Tradition an. Im Geschichts- und Gemeinschaftskunde-Unterricht der gymnasialen Oberstufe der 50er und 60er Jahre lag ein Lehrgang in der Geschichte der politischen Ideen (Staatsphilosophie) unverzichtbar auf dem Weg zur allgemeinen Hochschulreife. Es gab entsprechende Textsammlungen für die Hand des Schülers. Seit den 70er Jahren wurde Politische Philosophie aus den Lehrplänen verdrängt und auch der altsprachliche Unterricht, der dieses curriculare Feld teilweise mit bespielte, geht zurück. Der Unterrichtsversuch zeigt, dass die Frage nach der guten Ordnung, ihrer antiken Erfindung, als herausfordernde Bildungserfahrung und Wagnis wieder hineingehört. Aber nicht nur als Nachvollzug der Gedanken großer Männer, sondern als Selbstentdecken und Erleben der Erfindung der Demokratie. Die Besorgnis der "Wächter politischer Bildung" aus politikwissenschaftlicher Perspektive, ob denn hier nicht ein unzulässiger Analogieschluss von antiker Demokratie - bekanntlich ohne Frauen und Sklaven - und modernem Staat zu fatalen Fehlkonzepten führe, geht am Kern der Aufgabe genauso vorbei wie die vordergründige Freude der Motivationstechniker ("Klippern"), die sich an der Toga der Lehrerpersönlichkeit erfreuen werden. Beiden Beurteilungen ist gemeinsam, dass ein zu vermittelnder Stoff positiv vorausgesetzt wird. Genetisch-dramaturgischer Lehrkunst geht es aber um die Vermittlung von Sachgenese und Individualgenese:

"Die Schülerinnen und Schüler entdecken auf diese Weise eine Politik, die ähnliche Einsichten in sich aufnimmt, wie die Schülerinnen und Schüler sie beim Nachdenken über sich selbst finden ... Die Schülerinnen und Schüler scheinen mir etwas gefestigter auf die Welt zu schauen. Und - ich hoffe es - sie mögen sich jetzt mehr." (vgl. Leps)

Der Beitrag gibt auch einen Anstoß, systematisch über stilistische Kriterien einer Unterrichtsreportage nachzudenken, um eine Kultur der Unterrichtsrezension zu stiften (vgl. Berg (Kap. 5)). Das Instrumentarium zur Beschreibung und Analyse der gestalteten Unterrichtsprozesse reicht im Umfang von schrittweise vorgehenden Interpretationen (Schelle 2003) bis hin zu minimalistischen Stundenprotokollen auf einer knappen Seite (inspirierend

Scherler 1989 an Beispielen aus dem Sportunterricht). Die Reportage von Leps wählt einen pragmatischen Mittelweg:

- Berichtsperspektive ist die der Lerngemeinschaft ("wir"),
- Schülerinnen und Schüler kommen in angedeuteten, an Schlüsselstellen wörtlich wiedergegebenen Dialogen, die Lehrerperspektive korrigierend zu Wort;
- die Arbeitsergebnisse werden exemplarisch dokumentiert (Schülertext: Die beste Verfassung), damit auch für Außenstehende eine Evaluation der Wirkung des Lehrstücks möglich bleibt;
- Schüler-Rückmeldungen werden dokumentiert (Feedbackkultur);
- Standbildsequenzen ("Aufstand") können etwas von der Rolle des öffentlichen Raumes bei der Konstitution des Politischen (vgl. Grammes Suchstrategie 4) in der dynamischen Erlebniswelt von Jugendlichen einfangen;
- der Berichtsfokus liegt nicht nur auf Erfolgen, sondern gerade auch auf Lernkrisen und noch nicht Gelungenem.

Wolfgang Hilligen (1916-2003) kann als Pionier der Lehrkunst gelten. Das genetische Lehren konnte er schon als Kind bei seinem Vater abschauen, der Schüler des Reformpädagogen Hugo Gaudig war. Entscheidend für einen wirksamen Unterricht sind zwei Dinge (Hilligen spricht von einer "Handvoll Kleingeld"), deren konsequente Berücksichtigung viele PISA-Aufgeregtheiten erspart:

- Schülerinnen und Schüler müssen eigene Fragen an den Gegenstand haben (Problemstellung)
- Voraussetzung dazu ist der Kontakt mit dem Gegenstand (Vorstellung) (5).

Hilligen, der Amerikafahrer, hat diese deutsche reformpädagogische Tradition seit den 60er Jahren mit den lernpsychologischen Ansätzen der amerikanischen Curriculumforschung vermittelt (Hilligen 1971). In seinem letzten großen Interview auf einer Rüdeshheimer Lehrkünstertagung 2000 hat er nicht nur eine Bilanz seines Lebenswerkes gezogen, sondern - ganz wie es seine Art war, geistesgegenwärtig und lebensfrisch - den Bezug der Politikdidaktik zu neuen Entwicklungen der Allgemeinen Didaktik hergestellt (und damit den hessischen Diskurs der Gießener Fachdidaktiker mit den Marburger Allgemeindidaktikern fortgesetzt). Leitidee der Tagung war es, Wolfgang Hilligen um vorherige Lektüre einiger Lehrstücke zu bitten, weil Lehrstücke kaum aus allgemeinen Didaktikkonzeptionen entstehen, sondern eher aus dem intensiven und lustvollen Erleben und Durchdenken anderer Lehrstücke, so "wie eine Kohle die andere anglüht" (Herder). Zur Eröffnung wurden ihm ein breites Spektrum bereits gelungener sowie erst begonnener Lehrstücke vorgestellt - von "Zeitungsfabeln" und "Menschenrechten", über "die heimatliche Römerstadt", "Faradays Kerze" und bis zum "Dorfteich als Lebensgemeinschaft", zur "Italienischen Reise" und zum "chemischen Gleichgewicht" (vgl. Beitrag Berg Lehrstückrepertoire Kap. 4). Hilligen kommentiert diese kollegial-kritisch und ergänzt eigene Stücke aus Unterrichtsarbeit und Schulbüchern (Mayflower, Herr der Fliegen).

### 3 Lesson Study

Der Beitrag von Catherine Lewis (Mills College, Oakland/CA) stellt auf Basis

langjähriger eigener ethnografischer Unterrichtsreportagen (Lewis 1995 - das schönste Buch zum sozialwissenschaftlichen Sachunterricht!) das Konzept der Lesson Study vor. Es ist in Japan als breite Bewegung etabliert. Wie verläuft der Arbeitsprozess? Kollegien verständigen sich über ein Lernproblem (z.B. Wie kann die Kompetenz zur problemerkennenden Lektüre längerer Texte verbessert werden) oder einen schwierig zu unterrichtenden Inhalt (z.B. Einführung des Prinzips der Marktwirtschaft). In gemeinsamer Arbeit werden Lehr-Varianten dazu gesucht, ausprobiert, besprochen, revidiert, optimiert. An besonderen Tagen der offenen Klassenzimmer mit bis zu 300 Besuchern an einzelnen Schulen - bei bekannten Reformschulen können es auch weit mehr sein - werden abschließend themenorientierte Lektionen einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert. Dies macht deutlich, dass das Konzept nur in einer lernorientierten pädagogischen Kultur (Rohlen, LeTendre 1996) gedeihen kann.

Das Interesse von Lehrern, Forschern und bildungspolitischer Öffentlichkeit in den USA an der Lesson Study ist vor allem durch den kritischen Bericht "The Teaching Gap" (Stigler, Hiebert 1999) geweckt worden. Dort wird die TIMSS-Videostudie verständlich vorgestellt und mit dem Konzept der Lesson Study verbunden. Die TIMSS-Videostudie unterscheidet idealtypisch die Lernkulturen im Fach Mathematik in den drei verglichenen Ländern:

"The US lessons seemed to be organized around two phases - an acquisition phase and an application phase. In the acquisition phase, the teacher demonstrates or leads a discussion on how to solve a sample problem - the aim is to clarify the steps in the procedure so that students will be able to execute the same procedure on their own. In the application phase, students practice using the procedure by solving problems similar to the sample problem. During this seatwork time, the teacher circulates around the room, helping students who are having difficulty. The problems that are not completed by the end of the lesson are often assigned for homework.

The Japanese lessons seemed to follow a different script. The lesson tended to focus on one or sometimes two key problems. After reviewing the major point of the previous lesson and introducing the topic for today's lesson, the teacher presents the first problem. The problem is usually one that students do not know how to solve immediately, but for which they have learned some crucial concepts or procedures in their previous lessons. Students are asked to work on the problem for a specified number of minutes, using any method they want to use, and then to share their solutions. The teacher reviews and highlights one or two aspects of the students' solution methods or presents another solution method. Sometimes this cycle is repeated with another problem; at other times students practice the highlighted method or the teacher elaborates it further. Before the lesson ends, the teacher summarizes the major point for the day; homework is rarely assigned.

The German lessons seemed to follow a different script again. At the beginning of the lesson, the teacher presents a simple situation or concept on the board, which will be expanded through a series of question-response sequences, and leads a discussion to arrive at some general principle at the end of the lesson. For example, the teacher draws a triangle it is, what they know about its properties. The teacher

asks many more questions and students contribute a great deal in verbal exchanges. In the end, they may arrive at the conditions of congruence or pythagorean theorem. The characteristics of German style are that the teacher and students spent a lot of time elaborating on a particular topic, but the lesson goals are not always stated by the teacher at the beginning of the lesson and the summary of the major points of the lesson is not always provided at the end of the lesson."

(Kawanaka, Stigler, Hiebert 1999, 86 ff.).

Zu der Frage, ob sich ähnliche Unterschiede in den Lernkulturen auch für das Feld der Social Studies bzw. Civic Education finden lassen, tragen quantitative Studien wenig bei (Amadeo u.a. 2001). Qualitative Beobachtungsdaten liegen erst in explorativer Form vor (Hahn 1998).

Unterschiedliche Lernkulturen erfordern spezifische Adaptionen. Da die USA im Unterschied zu Japan ein Flächenstaat sind, scheint sich hier das Konzept der Lesson Study auch auf der Basis von Videodokumentationen zu verbreiten, die ins Internet gestellt und kollegial kommentiert werden. Wichtige Links zu Lesson study sind: [www.lessonnet.net](http://www.lessonnet.net), [www.lessonplan.net](http://www.lessonplan.net).  
(6)

Das insgesamt gute Abschneiden japanische Schülerinnen und Schüler in den internationalen Leistungsstudien hat nun sicherlich verschiedene kulturelle Ursachen, auch z.B. in der Auswahl der Schulen (7). Eine Ursache liegt im Selbstverständnis der Lehrer/innen. "Entscheidend sind offene Klassenzimmer mit wechselseitigen Hospitationen zur Verbesserung des eigenen Unterrichts. Dieses Konzept der Selbstevaluation hat wenig mit Kontrolle zu tun, es dient der Professionalisierung (und Entlastung) der Lehrenden ebenso wie der fachdidaktischen Verbesserung der Unterrichtskultur. Fokussiert werden die Lernprozesse, insbesondere die Lernergebnisse." (Kuno, Kuhn 2003, 1) Kuhn und Kuno nennen

- das pädagogische Selbstverständnis
- die unaufgeregte Offenheit der Klassenzimmer
- den Fokus auf konstruktive Kritik
- die verschiedenen Fachperspektiven und
- die pragmatische Nutzung handhabbarer Beobachtungsinstrumente ("marked students", s.u.).

Folgende Instrumente der Selbstevaluation werden systematisch eingesetzt, um eine Feedback-Kultur zu schaffen: Schriftliche Planung der Lehrkraft, Protokolle/Videoaufzeichnungen, "marked students", Worksheets, Beratungen in anschließenden kollegialen Lehrerkonferenzen mit begleitender fachdidaktische Beratung durch Hochschullehrer.

Kuhn, Kuno (2004, vgl. Kuno 2003) schildern den daran geknüpften Arbeitsprozess konkret:

"Die schriftliche Planung des Fachlehrers enthält deutlich markiert die Fragestellung der Stunde. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass die Schüler/innen später ihre Ergebnisse schriftlich fixieren. Planung und Durchführung lassen sich vergleichen. Anwesend waren 3 bis 5 Fachlehrer, die verschiedene Fächerperspektiven repräsentieren. Sie führten Protokoll. Mit digitaler Videokamera wurde die Stunde komplett aufgezeichnet - eine Voraussetzung für spätere Transkripte. Eine

Besonderheit dieser japanischen Varianten der Evaluation sind sog. marked students, also ausgewählte Schüler/innen, deren Verhalten und Aussagen in Einzelbeobachtungen detailliert festgehalten werden. An ihnen soll der Lernprozess - stellvertretend für die gesamte Klasse - rekonstruiert werden. Die marked students wissen nichts davon. Ausgewählt werden Schüler/innen mit unterschiedlicher Leistungsstärke - eine Voraussetzung für innere Differenzierung. Der Lehrer selbst wäre überfordert, wollte er neben seinem Handeln gleichzeitig noch Einzelbeobachtungen durchführen. Ein weiterer Baustein stellt das worksheet dar, das zwei Elemente umfasst; es wird unmittelbar nach der Stunde von den Schüler/innen ausgefüllt und vom Lehrer eingesammelt. Im ersten Abschnitt formulieren die Schüler ihre Stundenergebnisse zur zentralen Fragestellung des Unterrichts (offene Antwortmöglichkeit). Aus der Differenziertheit der Statements ergibt sich die Qualität der Schülerleistungen. Dann folgt eine Selbsteinschätzung der Schüler/innen, die fünf Dimensionen umfasst und in einer Skala angekreuzt wird: es geht um die eigene Beteiligung am Unterricht, die Überlegungen zum Thema, das eigene Interesse sowie um das Verständnis zur Fragestellung der Stunde ... Letzter Schritt bildet die zeitnahe Lehrerkonferenz: auf der Basis der Aufzeichnungen und Eindrücke spiegeln die Lehrerkollegen dem Fachlehrer in einem Feedback den Unterricht. Vom Selbstverständnis wird Wert gelegt auf konstruktive Kritik. Ältere Kollegen neigen manchmal zur Kritik, ohne dass Alternativen sichtbar werden. Hier kommt die Funktion eines externen Beobachters zum Tragen: als jemand mit 'fachdidaktischem Blick' kann er die fachlichen Momente ebenso heraus stellen wie zur konstruktiven Kritik hinführen. Fachberatung ergänzt die kollegialen Perspektiven dieses Teacher-in-Service-Trainings im Sinne einer (wechselseitigen) internen Lehrerfortbildung."

Dieses Modell der Selbstevaluation des Lernprozesses weist überraschende Ähnlichkeiten mit der in skandinavischen Ländern entwickelten didaktischen Phänomenographie auf (Kroksmark 1987). Auch hier vergleichen die Lehrkräfte bzw. - noch konsequenter als Selbst-Evaluation - die Schülerinnen und Schüler in Vorher-Nachher-Bestandsaufnahmen, ob und wie sich die kognitiven Strukturen und Voreinstellungen zu Kernkonzepten entwickelt haben (vgl. Vernersson 2000; Svingby 1987; Grammes, Wicke 1991) (8). Das forschungsethische Problem verdeckter Individualbeobachtung scheint innerhalb der japanischen Lernkultur kein Problem darzustellen. In Deutschland wären Ansätze zu einer Schüler-Rückmeldekultur (Bastian, Combe, Langer 2001) und das Konzept der Bildungsgangdidaktik (Meyer, Reinartz 1998) anschlussfähig. Es kann zu einer Feedback-Kultur ausgebaut werden, in der in der Konsequenz Schülerinnen und Schüler sich selbst testen, die Lernprogression messen, erfahren und daraus Selbstwirksamkeits-Motivation ziehen. Leitziele politischer Bildung wie Selbständigkeit werden durch solch ein lernzielerreichendes Lernen (mastery learning) gefördert, wie es besonders in der Praxis der Lernaufgaben und Lernvereinbarungen (assignments) der Dalton-Plan-Schulen konsequent umgesetzt wird (vgl. Popp 1995).

Im Feld politischer Bildung (civics) sind derzeit m.W. noch keine Lesson Study Gruppen konstituiert. Eine Gruppe um Stan Pesick (Director des Teaching

American History Grant Program Oakland/CA) arbeitet an Grundkursen zu amerikanischer Geschichte und der Entstehung der Demokratie ([www.teachingamericanhistory.us](http://www.teachingamericanhistory.us)). Man darf gespannt sein, ob das Fach den Ball aufgreifen wird.

#### **4 Interdisziplinarität und Internationalität - Probleme didaktischer Kommunikation**

Interdisziplinarität und Internationalität zählen zum Profil von Sowi-Online.

a) Interdisziplinarität: Die Beiträge in diesem Schwerpunkt bringen unterschiedliche erziehungswissenschaftliche und didaktische Disziplinen untereinander ins Gespräch:

- Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (Schul- und Unterrichtsentwicklung)
- Didaktik der Naturwissenschaften (Wagenschein, genetisches Lehren)
- Didaktik der Sozialwissenschaften.

Die Beiträge zeigen, wie schwierig, aber auch notwendig und fruchtbar es ist, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik aufeinander zu beziehen.

Was kann ein politikdidaktischer Blick auf bereits vorliegende Lehrstücke benachbarter Fächer als Impuls in die Entwicklung des Konzepts einbringen und kritisch-kollegial zurückspeiegeln?

Lehrkunst als "art of teaching" ist von Lehrerpersönlichkeiten nicht zu trennen (9). Die narrative Kompetenz von Expertenlehrern wird betont (Gudmundsdottir 1990), insgesamt deren Erfahrungspotential (Stanley 1991; Yeager 2000; Riley, Wilson, Fogg 2000). Viele Lehrstücke sind naturgemäß geprägt durch eine didaktische 'Urgeste', wonach die Lehrperson das Wissen so als Fragestellung inszeniert, dass die Schülerinnen und Schüler es nachvollziehen können und dadurch Selbständigkeit gewinnen. Aus der Perspektive des "critical friend" fragt Bonati (2003, 69), ob Lernende früher in den Prozess der Wissensgenerierung eingeschaltet werden können, indem sie beispielsweise bei Themenwahl und Fragestellung mitreden und indem der Unterricht für Initiativen und Einfälle von Schülerseite offen ist. Dazu sei die Form der Lehrstücke wohl doch zu geschlossen.

Wir geben ein anderes spezifischeres Verständnis von "Schülerorientierung" zu bedenken: Das erwähnte politikdidaktische Grundbuch von Fischer u.a. (1960) ist der jetzigen Lehrkunst an einer Stelle ein Stück voraus: die Reflexion jugendlichen Bewusstseins im 3. Teil unter der Überschrift "Didaktik politischen Unterrichts vom Schüler aus: Der politische Unterricht muss phasengerecht sein" (Fischer u.a. 1960: 95-99). Exemplarischer Politikunterricht wird von vornherein im Entwicklungshorizont des Schülers gedacht und entworfen. Diese domänenspezifische "Lernbedingungsanalyse" fehlt im Grundbuch der Lehrkunst (Berg, Schulze 1995); Politische Lehrkunst muss ihn aber haben. An diesem Punkt werden Lehrkunstdidaktik und Bildungsgangdidaktik wechselseitig anschlussfähig.

Ein mit der geschlossenen Form indirekt zusammenhängender Kritikpunkt an vielen der bislang vorliegenden Lehrstücke ist ein "tendenzieller Harmonismus". Die Themen vieler Lehrstücke seien "konfliktarm", wie "Oasen

in konfliktfreien Zonen angesiedelt" (Klafki 1997, 23, 25). Vernachlässigt würden Fähigkeiten zur kritischen Beurteilung und zum divergenten Denken (Bonati 2003, 69). Dies nun gilt als die Domäne politischer Bildung (Kontroversprinzip). Wenn es "Politisch Lied - ein garstig Lied" - so singen die Studenten in Auerbachs Keller (Goethe: Faust) - von der Sache her mit Konflikten und Problemen zu tun hat, dann besteht mit der politischen Lehrkunst die Chance, den "well defined problems" auch "ill defined problems" als Entwicklungsaufgabe für junge Menschen hinzuzufügen. Vermag dies die Interessen und Sympathien von Adoleszenten zu wecken? Oder hätte der Kabarettist Dieter Hildebrandt recht, wenn er die Entstehung politischen Bewusstseins nicht früher als mit dem Beginn des 30. Lebensjahres datiert, weil sich erst in diesem Alter ein stabiler Wertehorizont bildet?

Politisches Wissen ist fluide, oft symbolisches Handeln und Infotainment. Der kontroverse und marktschreierische Charakter des Politischen bringt es mit sich, dass sich politische Lehrstücke besonders genau mit einer Theorie des Wissens, seiner Genese und medialen Vermitteltheit, auseinandersetzen müssen. Dies führt zu einer Präzisierung des genetischen Prinzips (vgl. Petrik) und der daran geknüpfte Forderung nach "Kulturauthentizität". Die Begriffe Realität und Original sind bei jedem Lehrstück kritisch zu prüfen - so wie Berg (vgl. Berg (Kap. 4)) das an dem Buch von Dietrich Schwanitz "Bildung" exemplarisch vorexerziert! Verständnisintensives Lernen muss und kann hinterfragen, wie Kultur medial überliefert wird (Quellenkritik). Kriterium: Jedes genetisch angelegte Lehrstück muss im Vollzug über seine erkenntnistheoretische Dimension Auskunft geben.

An zwei für den Einsteiger lohnenden Lehrstücken aus benachbarten Fächern (Deutsch, Geschichte, vgl. Berg Lehrstück-Repertoire) möchte ich diese politikdidaktische Anfrage verdeutlichen:

1. In dem eindrucksvollen Projekt von Heinrich Schirmer erleben mehrere Oberstufenkurse einer Waldorf-Schule Goethes Bildungserfahrungen ("Italienische Reise") anhand ihrer eigenen "Italienischen Reise" (Projekt Klassenreise) nach und spiegeln ihre Probleme des Erwachsenwerdens darin. U.a. lernen die Schülerinnen und Schüler, sich in Stadträumen zu orientieren (Venedig), Architektur sehen (Veroneser Arena, III.Akt), Stilformen (IV.Akt), Raphaels "Schule von Athen" (V.Akt), klassische Versdichtung nachdichten ("Iphigenie auf Tauris", VI.Akt), philosophische Fragen ertasten (Lektüre einer Schrift von Herder VIII.Akt). Wie Goethe lernen sie in zwei Schulstunden mit einer Italienerin eine ihnen bislang fremde Sprache (VII.Akt). Das Werk wird für den Schulunterricht als Praxisbuch entdeckt, es soll bewusst nicht als Reisebericht mit durchgehender Handlung missverstanden werden. Die Möglichkeiten des eigenen Erlebens und Reflektierens werden an der Stelle nicht voll ausgespielt, wo die Frage des "Originals" nicht thematisiert ist/werden soll. M.E. müsste Lehrkunst als konkrete Inhaltsdidaktik Goethes "Italienische Reise" als im Abstand von Jahrzehnten verfasstes und biografisch geglättetes und stilisiertes Alterswerk mit den unmittelbaren Dokumenten des Bildungserlebnisses Italienreise mehr als drei Jahrzehnte zuvor ("Römische Elegien") konfrontieren. Also das "Original" mit der späteren stilisierten klassischen Form, die dann kanonisches Bildungsgut wird (zu werden droht). Dadurch literaturdidaktisch

Textsorten, Medien und Perspektiven pluralisieren, stören, zweideutiger machen. Goethes Briefe und Berichte seiner Reisebegegnungen zeigen durchaus einen "postpubertierenden" Spätentwickler, der auch auf der Suche nach einer erotisch-sexuellen Identität ist (Zapperi 3/1999) - hätte das mit Reisewünschen Jugendlicher heute so gar nichts zu tun? Und es machte die Modernität und Attraktivität von Person und Werk aus - das Klassische.

2. Ein noch in der Entwicklungsarbeit befindliches Lehrstück entzündet sich an der Familie "Bassermann" - Lothar Galls (1989) Geschichte des Bürgertums im Spiegel der Generationengeschichte. Auch hier ist der Gefahr der stilisierenden Vogelperspektive auf Geschichte noch nicht genügend vorgebaut. Die Textvorlage von Gall wird als Steinbruch für positives Orientierungswissen und die Erstellung einer Zeitleiste/Geschichtsfries (Überblicks- und Merkwissen) methodisch höchst kreativ genutzt. In einem Leistungskurs der gymnasialen Oberstufe könnte in wissenschaftspropädeutischem Unterrichten an mindestens einer Stelle exemplarisch gewagt werden, die Erzählung zu dekonstruieren und das Bild einer "Geschichte als Einbahnstraße" (vgl. Grammes Suchstrategie 7) zu hinterfragen. Textkritisch wäre zu prüfen, wie erzählt wird. Es könnte auch gegen den Strich - dekonstruierend - gelesen werden, denn die Leerstellen der Erzählung werden im Text überdeutlich: die Frauen der Familie Bassermann, das Dienstpersonal und die Arbeiter werden erwähnt, sind auf den Abbildungen sichtbar, erhalten aber keine Biografie. Warum? Welche anderen Quellen können diese rekonstruieren, diesen Alltagshelden "Stimme und Gesicht" geben (Re-Personalisierung der Alltagshelden)? Ein ähnliches Problem, Leerstellen der Kulturüberlieferung sichtbar zu machen, stellt sich in dem Projekt von Leps, da die antike Demokratie Frauen und Sklaven ausschließt.

Kriterium für Lehrstücke ist, dass sie kulturauthentisch sind, d.h. gebunden an Personen als Leit- und Identifikationsfiguren den Gegenstand vermitteln. Politikdidaktik zeigt - genetisch konsequent - dass in der mikrogesellschaftlichen Perspektive alle Gegenstände und Stoffe durch - meist kollektives - menschliches Handeln konstituiert sind. Didaktik der Sozial-Kunde (!) ist in besonderem Maße Beweglichmachen von Sachen (von Hentig), indem tote Stoffe in lebendige Handlungen von Menschen zurückverwandelt werden (Roth). Sozial-Kunde als Kunde vom Sozialen besteht dramaturgisch aus Interaktionen und Kommunikationen von Menschen. Die "Helden" (zentralen Handlungsträger) eines politischen Lehrstücks sind daher gerade Alltagshelden, Herr oder Frau Jedermann, ein Kommunalpolitiker, namenlose Täter und Opfer. Daraus lässt sich eine narrative Sozial-Kunde-Didaktik entwickeln.

Lehrstücke betonen aus entwicklungspsychologischer Sicht die Notwendigkeit positiver Erfahrungen, die Freude am Gelingen. Das Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsenses steht hier in einem Spannungsverhältnis zum Überwältigungsverbot: Kinder und Jugendliche nur in kritisch-skeptischer Perspektive mit den Missständen dieser Welt konfrontieren heißt sie um Welt zu betrügen. In dem Interview mit Wolfgang Hilligen (Grammes Suchstrategie 7) wird aber auch die Möglichkeit eines Lehrstücks "Holocaust" kritisch geprüft. Das Diktum von Theodor W. Adorno wird aufgenommen, die allererste Forderung an Erziehung sei, dass Auschwitz sich nicht wiederhole.

Inwiefern gehört auch die "Banalität des Bösen" (Arendt) zu einem menschheitsgeschichtlichen Erbe, mit dem schon junge Menschen konfrontiert werden müssen, ohne durch Schuld so niedergedrückt zu werden, dass die Chance und das Recht auf eigene Entwicklung blockiert würde? Geschichts- und politikdidaktische Lehrstückentwicklung vermag hier gerade durch den analytischen Zugang einen didaktischen Weg zu zeigen: in der extremen Not wächst auch Hoffnung und Rettung. Demokratien sind als Antworten auf den Holocaust zu verstehen. Kein Mensch kann in totalitären Systemen, die an den Einzelnen Entscheidungen über Leben und Tod herantragen, seine Humanität retten. Demokratien sind daher als fehlerfreundliche Systeme konzipiert, die institutionell Vorsorge tragen, dass einem Individuum überhaupt eine solche Situation verantwortbar zugemutet werden muss. Demokratien müssen daher auf einer vorpolitischen Ordnung aufrufen (Unverletzlichkeit der Persönlichkeit, Felix Messerschmidt). Ist "alles politisch", so ist dies der totale Staat.

Politische Lehrkunst hat also im Konzert der Schulfächer eine spezifische Farbe einzubringen. Sie unterlegt dem "Harmonismus" vieler Lehrstücke deutlicher einen systematischen Pulsschlag von Konflikt und Konfliktlösung und hält "das Klassische" als Grundform des Elementaren (vgl. Grammes, Abb. 1) gerade dadurch lebendig und "in Form"! Es bleibt eine interessante Frage für künftige kulturvergleichende Unterrichtsforschung, wie asiatische Konsenskulturen (Timmermann 2000) mit dieser Bildungsaufgabe "Kritik" umgehen. Eine explizite Diskussion öffentlich-politischer Kontroversen im Unterricht ist in Japan - ebenso wie die Thematisierung religiöser Fragen - sozial unerwünscht und von der Verfassung verboten. Ein bei Kuhn, Kuno (2004) berichtetes Unterrichtsbeispiel zu "Umweltpolitik" zeigt aber, wie sorgfältig kognitive Dissonanzen auf der sozialwissenschaftlichen Ebene (Interpretation statistischer Daten zum Müllaufkommen in der deutschen Umwelthauptstadt Freiburg im Vergleich mit Japan) für eine in die Breite gehende Denkerziehung genutzt werden.

b) Internationalität: Bis auf den Aufsatz zur Lesson Study (Lewis) sind diesmal alle Beiträge der gedruckten Ausgabe in deutscher Sprache verfasst. Dies ist Indikator für ein Problem, das in der Sache begründet liegt. Zwar gibt es in der internationalen Reformpädagogik (Röhrs 1995) einen kontinuierlichen transatlantischen Transfer - die Demokratiepädagogik der Dewey-Schule ist inspiriert von der deutschen philosophischen Diskussion (Kant, Hegel) des 19. Jahrhunderts, die deutsche Reformpädagogik seit den 20er Jahren von Amerikareisenden. Auch die neue Demokratiepädagogik bezieht sich zentral auf die Dewey-Tradition (Kleinespel 1998). Das gilt für einschlägige Initiativen wie das Förderprogramm "Demokratisch handeln" (Fauser, Beutel, Jena), die in der Öffentlichkeit weithin beachteten Schulprojekte der Bertelsmann-Stiftung ([www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)), das BLK-Modellprogramm "Demokratie lernen". Dennoch haben sich unterschiedliche kontinentale Diskussionskulturen herausgebildet, was sich auch sprachlich niederschlägt. Die angloamerikanische didaktische Forschung ist empirisch orientiert. Die deutschsprachige didaktische Reflexion arbeitet hermeneutisch-interpretativ - Teil auch des politikdidaktischen "deutschen Sonderwegs" (Koopmann 2002). Dies bedingt eine im Vergleich bilderreiche "romantische" Sprache. Diese ist zwar auch der angloamerikanischen Tradition nicht fremd ist, wie gerade die anekdotische und poetische Eröffnung von Lewis zeigt. Aber die "einheimischen Begriffe" (J.F. Herbart) der

deutschen geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Didaktiktradition bleiben eine schwer zu überbrückende Kommunikationshürde (10). Mit Bezug auf die Rezeption der Didaktik Martin Wagenscheins schreibt Hartmut von Hentig:

"Eine seiner besonderen Stärken erweist sich in dieser Lage als eine Schwäche: seine reine, empfindsame deutsche Sprache. Einfach und bildhaft, gebildet und ohne jede Präntention, scheint sie mit dem Wissenschaftsjargon der anderen nicht konkurrieren zu können. Würde er statt 'ursprüngliches Verstehen' 'Kongruenz von kognitiven und affektiven Prozessen' sagen, statt 'ungebrochener Anschauung' 'integrale Apperzeption', statt 'Aufgaben aus der Schulwirklichkeit' 'Projektmethode', statt 'Lernen-Wollen' 'Motivation' - er hätte heute seinen festen Platz unter den internationalen Curriculum-Größen von Bruner bis Ausubel. - Wagenschein hat mich einmal betroffen und d. h. mit wohl nur gut beherrschtem Unmut angesehen, als ich ihm nach seinem Vortrag auf einer Tagung über Didaktik meine Zustimmung ausdrückte: 'Ach hätten wir - unter diesen vielen Unterrichtsfunktionären - doch mehr pädagogische Romantiker wie Sie!' Romantiker möchte Wagenschein, der Physiker und Mathematiker, nicht sein." (Hentig im Vorwort zu Wagenschein 1991, 21 f.)

## **5 Don't Worship Originality - Modelle als mittelfristige Curriculumstrategie**

Ein neues konzeptionelles Angebot muss für Lehrerinnen und Lehrern nicht als noch eine weitere interessante Idee, sondern als entlastende Berufsdidaktik wahrnehmbar sein (11). Ein Motiv für das Aufkommen der beiden vorgestellten Konzepte ist ein legitimes Bedürfnis nach Planungs- und Handlungssicherheit. Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich verunsichert durch die Schulkritik, durch Zweifel darüber, was denn guter Unterricht sei, und durch Überforderung angesichts zunehmender und widersprüchlicher Anforderungen. Deshalb sind sie offen für die Hilfe, welche Lehrkunstdidaktik und Modelle anbieten. "Wohnt man Lehrstücken bei, so fällt auf, wie sicher die Lehrpersonen agieren, weil sie fachlich aus dem Vollen schöpfen können." (Bonati 2003, 67)

Die derzeit auf dem Markt pädagogischer Moden dominanten Vermittlungsdidaktiken fördern eine Tendenz, die die Vermittlung einer Sache hinter der Vermittlung der Vermittlungsformen selbst ("Lernen des Lernens") zurücktreten lässt. Lehrende fühlen sich durch methodenorientierte Didaktiken einem - vermeintlichen - Originalitätszwang ausgesetzt. Ein guter Lehrer beherrscht die motivierende Verpackung unterschiedlichster Stoffe und vermag damit desinteressierte Jugendliche zu ködern. Berliner Lehrer, die eine entsprechende Weiterbildung gemacht haben, nennen es - liebevoll! - das "Klippeln" (12). Das Klippeln kann jedoch Teil des Problems werden. Die Motivationsspirale schraubt sich immer höher, ohne je wirklich mit den finanziellen und technischen Möglichkeiten der Massenmedien konkurrieren zu können. Die Gegenstände des Lernens werden bedeutungslos und entwirkt - zu künstlichem Schulwissen. Dieser Kritik ist zuletzt von Gruschka (2002) grundlegend und an vielen Beispielen geführt worden (mit Blick auf die Situation in Österreich schon Schirlbauer 1992). Gerade die beiden aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive inspirierten Beiträge (vgl. Petrik, Leps) zeigen, dass die Furcht vor pädagogischen

Verflüssigungen des Politikunterrichts unbegründet ist. Vielmehr führt erst und gerade eine lernerorientierte, also pädagogische Perspektive, zum "Kern des Politischen". Es geht um den Abschied vom Vermittlungsparadigma, es gäbe einen positiv vorgegebenen Stoff, den es nur noch geschickt und effizient zu vermitteln gelte. Das ist eben nur Unterrichtsmethodik.

"Don't Worship Originality" lautet eine Werkstattregel der "Lesson Study", die gegenüber dieser Praxis konsequent Einspruch einlegt. Sie liegt damit quer zu den herrschenden vermittlungsmethodischen Imperativen, den style shows (Schaustunden). Die Gestaltung des Unterrichts "is often a highly individual and idiosyncratic matter. The common view that 'each teacher has to find his or her own style' is a direct result of a discourse of practice that maintains the individualism and isolation of teaching." (Ball 1996, 505)

Bertold Brecht machte in einer seiner dramaturgischen Bemerkungen einmal den Vorschlag, für Regiearbeiten bei Theateraufführungen Modelle von anderen Aufführungen zu nutzen, selbstverständlich ohne diese sklavisch nachzuahmen:

"Als die Benutzung von Modellen von Aufführungen vorgeschlagen wurde, erhob sich ein lautes Geschrei, dies sei Diktatur, 'freies Schöpferium' solle verhindert werden. (...) Wahrscheinlich muss man eine Kopie gemacht haben, bevor man selber ein Modell machen kann. (...) Man muss sich freimachen von der landläufigen Verachtung des Kopierens. Es ist nicht das 'Leichtere'. Es ist nicht eine Schande, sondern eine Kunst. Das heißt, es muss zur Kunst entwickelt werden, und zwar dazu, dass keine Schablonisierung und Erstarrung eintritt. (...) So töricht eine Nichtbenutzung des Modells (etwa aus Ehrgeiz) wäre, so klar sollte es doch auch sein, dass man ein Modell am besten nutzt, indem man es verändert." (Brecht 1964, 158 ff.)

Sozialkundelehrer als "Jäger und Sammler" müssen sich mit der minimalistischen Brecht'schen Dramaturgie erst anfreunden. Sie suchen oft lieber hektisch nach aktuellen und motivierenden Unterrichtsmaterialien, investieren viel Kraft, bringen sich und ihre Schülerinnen und Schüler aber um die vollen Wirkungen ihres Engagements. Sie leiden dann unter Selbstwirksamkeitsverlusten, verweigern ihren Schülerinnen und Schülern die Anerkennung und manövrieren sich so unfreiwillig in mäkligen Kulturpessimismus, burn-out oder Frühpensionierung hinein. Sie teilen diese Frustrationen mit vielen misserfolgsgewöhnten Schülern.

Dabei kommt der Ansatz bei Modellen der Fachstruktur der Domäne entgegen: der strukturellen Modernität der Sozialwissenschaften - Modelldenken, Kritik. Schon einmal ist die "große Curriculumreform" gescheitert und in eine mittelfristige Curriculumentwicklung umgewandelt worden, die dezentralisiert in Regionalen Pädagogischen Zentren stattfindet. "Keine Reform" ist demnach "völlig neu, die Geschichte der Pädagogik belehrt über das, was immer schon gescheitert ist oder mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder einmal scheitern wird, während die politische Semantik immer auf gutartige Modernisierung eingestellt ist" (Oelkers 2003, 217).

Im nächsten Schritt müssten Lehrkunst und Lesson Study zur Gründung von Werkstätten führen, aus denen lebendige Unterrichtsreportagen und Demo-Videos von Lehrstücken und Unterrichtsmodellen hervorgehen ("good practice") - eine Kultur selbstgratifizierender Lehrerweiterbildung und Personalentwicklung (Altrichter, Elliott 2001).

Auf die Frage "Is There a Cure for the Twenty-First Century Social Studies Blues?" antwortet ein erfahrener amerikanischer Sozialwissenschaftler und Beobachter der Social Studies:

"Social studies education is not healthy. The discipline has endured 40 years of confusion marked by the rise and fall of the 'new social studies', the attempt to elevate the skills of decision making and reflective inquiry, a brief obsession with relevance, a crusade for moral education and values clarification, a sordid affair with competency-based instruction and the back to basics movement, and, most recently, a crusade for standards." (Kincheloe 2002, 4)

Viele der genannten Moden und Bewegungen erkennt der deutsche Leser unschwer wieder. Lehrkunst und "Lesson Study" sind unter "back to basics movement" einzuordnen. Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass sie durch Konzentration auf Unterrichtsmodelle eine größere Vielfalt und Wirksamkeit des Lernens fördern wollen. Die Vielfalt vorhandener "good practice" wird kollegial auf "best practice" hin geprüft. Beide Konzepte sind in Fächern erprobt, müssen aber auf das Lernfeld Gesellschaft/Politik erst übertragen werden. Dieser Aufgabe stellt sich dieses Schwerpunktheft. Ein Lehrer, der die Lehrkunstdidaktik für sich entdeckt hat, meldet zurück: "Die erneute (oder erstmalige) Auseinandersetzung gerade mit spezifisch fachdidaktischem Denken hat meinen Unterricht verändert! Er ist für mich und meine Schüler befriedigender geworden. Seitdem erlebe ich mich im Beruf wieder frisch, jung und produktiv herausgefordert."

### Anmerkungen

(1) Spannende Ausnahme: Kerstin Pohl (2003) stellt in ihrem Interviewbuch Vertretern fachdidaktischer Konzeptionen die Frage: "Was ist für Sie guter Politikunterricht?"

(2) Z. B. meldet die in Anlehnung an die Bielefelder Absolventenstudie ([www.uni-bielefeld.de/LS/](http://www.uni-bielefeld.de/LS/)) durchgeführte Befragung des 10. Jahrgangs der Gesamtschule Poppenbüttel: "Erstaunliches kommt zu Tage: die 'Renner' sind Englisch und Politik" (Hamburg macht Schule 2003, 4, 28-30).

(3) Das in den 60er Jahren von der VW-Stiftung geförderte Projekt "Unterricht in Beispielen" enthält viele Modell-Lektionen politischer Bildung - eine frühe Form der Lesson Study!

(4) Dieses Kriterium muß von der Lehrstückentwicklungsarbeit allerdings ernster als bisher genommen werden.

(5) Wir benötigen eine soziale und politische Imaginata, vgl. [www.imaginata.de](http://www.imaginata.de).

(6) Zu beachten ist, daß diese technologische Entwicklung auch eine Zugriffsmöglichkeit für eine - erwünschte oder nachteilige? - Kommerzialisierung der Lektionsmodelle bietet. Gibt man bspw. den Suchbegriff "The art of teaching" ein, gelangt man u.a. zu [teachervisison.com](http://teachervisison.com) und erhält dort schon einmal einen Vorgeschmack.

(7) Japanische Pädagogen kämen kaum auf die Idee, etwas "Schlechtes" öffentlich vorzuzeigen. Warum auch? Dadurch schleifen sich nur Fehler ein und es entsteht Motivationsverlust. Lernen geschieht viel inspirierender am

positiven Modell und dessen weiterführender kritischer Reflexion.

(8) Ein vergleichbares Professionalisierungsinstrument im Schneeballsystem - wenn auch in anderem Kontext - waren die "Pädagogischen Lesungen" in der DDR. Vgl. Schiller 1994. In der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin befindet sich eine vollständige Sammlung aller in der DDR zentral ausgezeichneten "Pädagogischen Lesungen" (8500 Titel), die nach 1961 entstanden sind und systematisch gesammelt wurden. Sie spiegeln die Erfahrungen der Lehrer, ihr innovatives Niveau wider und waren ein Mittel zur Erhöhung der Effektivität des Unterrichts und zur Weiterbildung der Lehrer.

(9) Dies zeigt schon die zentrale Rolle, die ihrem spiritus rector - Christoph Berg - in der Projektentwicklung zukommt.

(10) Autoren wie J. F. Herbart, Otto Friedrich Bollnow bis hin zu Wolfgang Klafki liegen in japanischen Übersetzungen vor, nicht aber auf englisch!

(11) Ich schreibe diesen Beitrag im Mai 2003 zu einer Zeit, wo in Hamburg an mehreren Schulen massenhafte Krankmeldungen von Kollegen an Schulstandorten zum Ausfall des gesamten Unterrichts führt - ein verzweifelter Protest gegen neue Arbeitszeitmodelle, die Lehrern mit Nicht-Korrekturfächern noch erhebliche Mehrstunden aufbürden.

(12) Nach den einflußreichen Bestsellern des Lehrerweiterbildners, Trainers und Bildungsberaters Heinz Klippert, z.B. "Kommunikations-Training" (Weinheim 2002), "Methoden-Training" (Weinheim 2002) oder "Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht" (Weinheim 2002).

## Literatur

Altrichter, Herbert; Posch, Peter; Bridget, Somekh. 1993. Teachers Investigate their Work. An Introduction to the Methods of Action Research (Investigating Schooling), Routledge. (dt.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 2/1998).

Altrichter, Peter; Elliott, John. 2001. Images of Educational Change. Birmingham.

Amadeo, Jo-Ann; Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Husfeldt, Vera; Nikolova, Roumiana. 2001. Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Bastian, Johannes; Combe, Arno; Langer, Roman. 2001. Durch Schülerrückmeldung den Unterricht verbessern. In: Pädagogik 2001 (5), 6-9.

Behrmann, Günter 2003. Können Kerncurricula und Bildungsstandards der politischen Bildung dienen? Bildungsgeschichtliche Betrachtungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion (Manuskript).

Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor. 1995. Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied u.a.

Berg, Hans Christoph. 2003. Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Schulmanagement Handbuch Nr. 106. München.

- Bonati, Peter. 2003. Die Lehrkustdidaktik - Potential und Klärungsbedarf. Kontrapunkt eines critical friend. In: **Berg, Hans Christoph**. 2003. Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Schulmanagement Handbuch Nr. 106. München, 61-76.
- Brecht, Bertolt. 1964. Über die Benutzung von Modellen. In: Ders. 1964. Schriften zum Theater, Bd. 6. Frankfurt, 157-172.
- Breit, Gotthard**. 2003. Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Polis, 3, 6-7.
- Dahlgren, Lars-Owe**. 1991. Wissenschaft und Alltagsdenken. Über den didaktischen Wert einer Grammatik der Lernschwierigkeiten. In: **Grammes, Tilman**; Wicke, Kurt, Hg. 1991. Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie. Hamburg, 91-108.
- Dick, Andreas**. 1996. Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer, Bad Heilbrunn.
- Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF)/KMK. 2003. Bildungsbericht für Deutschland: **Erste Befunde**. Frankfurt, Bonn.
- Edelstein, Wolfgang**; **Fausser, Peter**. 2001. Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, 96.
- Fausser, Peter**. 2003. Demokratie lernen und Schulentwicklung. In: Polis 2003 (3), 3-7.
- Frenzel, Elisabeth. 1998. Stoffe der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. Stuttgart.
- Gall, Lothar**. 1989. Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland. Berlin.
- Gardner, Howard**; Boix-Mansilla, V. 1994. Teaching for Understanding in the Disciplines - and Beyond. In: Teachers College Record, 198-216.
- Grammes, Tilman**. 1991. Gesprächskultur des Redens über Unterricht. In: **Gegenwartskunde**, 1991, 473-484.
- Grammes, Tilman**. 2000. Kriterien für Unterrichtsentwicklung im Lernfeld Gesellschaft/Politik. In: Polis, 2000 (3), 5-7.
- Gruschka, Andreas**. 2002. Didaktik - Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar.
- Gudmundsdottir, Sigrun**. 1990. Curriculum stories. In: Day, C.; Denicolo, P.; Pope, M. Hg. 1990. Insights into Teacher Thinking and Practice. England, 107-108.
- Hahn, Carole. 1998. Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education. Albany.
- Hahn, Carole. 2001. What can be done to encourage Civic engagement in youth? In: Social Education, 2001 (2), 108-110.
- Hilligen, Wolfgang. 1967, 1971. Forschung im Bereich Social Studies. In: Ingenkamp, Karlheinz, Hg. Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil 3. Weinheim, Sp. 2533-2670.

Hopmann, Stefan; Riquarts, K. u.a. 1995. Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim, Basel (33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).

Hylla, Erich. 1929. Die Schule der Demokratie. Langensalza.

Kawanaka, Takako; Stigler, James W.; Hiebert, James. 1999. Studying Mathematics Classrooms in Germany, Japan and the United States: Lessons from the TIMSS Videotape Study. In: Kaiser, Gabriele; Luna, Eduardo; Huntley, Ian, Hg. 1999. International Comparisons in Mathematics Education. London, 86-103.

Kincheloe, Joe. 2002. Getting beyond the facts. Teaching Social Studies/Social Sciences in the Twenty-first Century. New York u.a.

Klafki, Wolfgang. 1997. Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur. In: Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor, Hg. 1997. Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen. Neuwied u.a., 13-35.

Kleinespel, Elke. 1998. Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur Entwicklung der Schule. Weinheim u.a.

Klieme, Eckhard. u.a. 2003. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt, Bonn.

Kroksmark, Tomas. 1987. Fenomenografisk didaktik. Göteborg Studies in Educational Sciences, Bd. 63. Göteborg.

Kuhn, Hans-Werner; Kuno, Hiroyuki. 2004. Selbstevaluation von Lehrern in Japan. In: PH - FR (Pädagogische Hochschule Freiburg), 2004 (1) (i.E.).

Koopmann, Klaus. 2002. Politikdidaktik in Deutschland - auf einem "deutschen Sonderweg"? In: Polis, 2002 (2), 1-2.

Koopmann, Klaus. 2004. Politische Bildung in den USA. In: Sander, Wolfgang, Hg. Handbuch politische Bildung. Schwalbach (i.E.).

Kuno, Hiroyuki. 2003. Sachunterricht und Unterrichtsforschung in Japan. In: Kuhn, Hans-Werner, Hg. Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Herbolzheim, 133-149.

Lewis, Catherine. 1995. Educating Hearts and Minds. Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education. New York.

Lewis, Catherine. 2002. Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change. Philadelphia/PA.

Lütgert, Will. 1981. Was leisten die Modelle der allgemeinen Didaktik? Sechs polemische Thesen und ein Vorschlag. In: Neue Sammlung 1981, 578-592.

Meyer, Meinert; Reinartz, Andrea, Hg. 1998. Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für schulische Forschung und pädagogische Praxis. Opladen.

Oelkers, Jürgen. 2003. Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim.

Oesterreich, Detlef. 2002. Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.

Pohl, Kerstin, Hg. 2003. Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach.

**Popp, Susanne.** 1995. Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn.

Riley, Karen Lea; **Wilson, Elizabeth**; Fogg, Terry. 2000. Transforming the spirit of teaching through wise practice. Observations of two Alabama social studies teachers. In: *Social Education*, 2000, 361-363.

Rohlen, T.; **LeTendre, G.** 1996. Teaching and learning in Japan. New York.

Röhrs, Hermann. 1995. Progressive Education across the Continents. A Handbook. Frankfurt u.a.

**Schelle, Carla.** 2003. Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert. Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen. Bad Heilbrunn.

**Scherler, Karlheinz.** 1989. Elementare Didaktik. Weinheim.

Schiller, Joachim. 1994. Pädagogische Lesungen - Eine Sammlung von historischem Wert. Zur Entwicklungs- und Wirkungsgeschichte. In: *Pädagogik und Schulalltag*, 49 (4), 446-465.

**Schirlbauer, Alfred.** 1992. Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik. Wien.

**Schirmer, Heinrich.** 1999. Unsere italienische Reise. Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück. Lehrkunstwerkstatt III. Hg. von Berg, Christoph; Klafki, Wolfgang; Schulze, Theodor. Neuwied, Kriftel.

Stanley, William B. 1991. Teacher competence for social studies. In: Shaver, James P. Hg. 1991. *The Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York, 249-262.

**Stigler, James**; Hiebert, James. 1999. The teaching gap. New York.

Svingby, Gunilla u.a. 1987. SO I focus. Exempel på en undervisning som utgår från begrepp och färdigheter. [Gesellschaftskunde. Beispiele für einen Unterricht, der von Begriffen und Fertigkeiten ausgeht]. Stockholm.

**Tenorth, Heinz-Elmar.** 2001. Kerncurricula für die Oberstufe. In: ders. im Auftrag der KMK: *Kerncurriculum Oberstufe*. Weinheim, Basel, 10-20.

**Tenorth, Heinz-Elmar,** Hg. *Kerncurriculum Oberstufe: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Sozialwissenschaften*. Weinheim (erscheint 2004).

**Timmermann, Martina.** 2000. Die Macht kollektiver Denkmuster. Opladen.

**Vernersson, Folke.** 2000. Teachers' Didactic Work: Compulsory School Teachers' Conceptions of Their Own Civics Teaching. In: *Citizenship, Social and Economics Education*, 2000, 11-21.

Wagenschein, Martin. 1968, 1991. Verstehen lehren. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Weinheim, Basel.

**Wulf, Christoph.** 1973. Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA. München.

**Yeager, Elizabeth Anne.** 2000. Thoughts on wise practice in the teaching of social studies. In: *Social Education*, 2000, 352-353.

Zapperi, Roberto. 2000. Una vita in incognito. Goethe a Roma, Torino. (dt. Das Incognito. Goethes ganz andere Existenz in Rom, München 3/1999).