

# Von der traditionellen Aufgabenkultur im Politikunterricht zu kompetenzorientierten Lernaufgaben

## 1. Vorbemerkung

In den Schulen und in der bildungstheoretischen Politikdidaktik hat sich eine eigenständige Aufgabenkultur entwickelt. Die Konstruktion von Lernaufgaben orientiert sich an den Zielen und Kernideen des Faches. Die Erfolgskontrolle erfolgt über Erwartungshorizonte, die für die Lösung passende, zuvor im Unterricht erarbeitete Inhalte beschreiben. Gängige Muster dieser Lernaufgaben fordern von den Schüler/-innen die Erörterung unterschiedlicher Thesen, die persönliche Stellungnahme, die Beurteilung einer politischen Situation, die Auseinandersetzung mit einem Satz des Textes u. v. a. m. Begründet werden sie mit den Anforderungsbereichen und politikdidaktischen Prinzipien wie Kontroversität, Problemorientierung, Anwendung von Kategorien, Aktualität, Analyse und Urteilsbildung etc. Ernüchternd ist, dass von Expert/-innen im Rahmen einer Grundschulstudie nur etwa 37 % der Aufgaben als explizit lehrplanvalide eingeschätzt werden (Bos et al., 2003, S. 161).

Die aktuelle Diskussion über Bildungsstandards stellt die Politikdidaktik vor die Herausforderung, ein lernpsychologisch begründetes Paradigma auszubilden. Die Orientierung des Unterrichts an Kompetenzen erfordert neue Aufgabenformate und eine Veränderung im Planungshandeln. Der Unterricht und die Lernaufgaben haben möglichst gut das Spektrum inhaltsbezogener und allgemeiner Kompetenzen widerzuspiegeln. Die Implementation von Bildungsstandards soll zur Objektivierung schulischer Bildungsprozesse beitragen. Die adäquate Umsetzung der Standards erfordert eine neue Unterrichtsplanung und -gestaltung. Bei kompetenzorientierten Lernaufgaben stehen der Anregungsgehalt und das Lernpotential im Vordergrund. Hierzu geben die Anforderungsbereiche keine Anhaltspunkte.

Im Folgenden wird eine Unterrichtseinheit zum Thema »Lehrstellenproblem 2006« für die 10. Klasse Gymnasium aus zwei Perspektiven vorgestellt.

Zunächst ist die Einheit in einem traditionellen Sinne geplant und in einem Abschnitt auf der Grundlage ausgewählter Materialien mit Lernaufgaben versehen. Anschließend wird versucht, mit denselben Materialien einen ersten Zugang zu kompetenzorientierten Lernaufgaben zu finden. Dies gelingt aber nur teilweise, da die Kompetenzorientierung eine veränderte Planung mit anders strukturierten Textbausteinen erfordert. Kompetenzorientierte Lernaufgaben erfordern eine andere unterrichtliche Einbettung. Insofern versteht sich dieser Aufsatz als Werkstattbericht und Beitrag zur fachdidaktischen Diskussion über die Gestaltung und Funktion von Lernaufgaben für die Leistungsüberprüfung und den täglichen Unterricht. Er will den Lehrer/-innen Ansatzpunkte für die Konstruktion und Planung von kompetenzorientierten Lernaufgaben anbieten. Die Unterrichtseinheit wurde für Mitte Juli 2006, Klasse 10, geplant.

## **2. Der Gegenstandsbereich »Lehrstellenmangel«**

In der Bundesrepublik Deutschland ging die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze lange Zeit Jahr für Jahr zurück. Immer mehr Jugendliche blieben nach Beendigung ihrer Schulzeit ohne Lehrstelle und ohne Beschäftigung. Jedes Jahr erreichten im Frühjahr/Sommer dramatische Zahlen die Öffentlichkeit. Der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen stand ein viel zu geringes Angebot gegenüber. Bis zum Herbst verkleinerte sich dann die Lücke zwar immer wieder erheblich; sie wurde aber von Jahr zu Jahr größer.

2006 suchten 592 000 junge Leute eine Lehrstelle. Im April hatten 215 000 Suchende noch keine Lehrstelle gefunden und damit 40 000 mehr als im Jahr zuvor. Ende Mai 2006 sah es so aus, als ob im September rund 50 000 junge Menschen ohne Lehrstelle sein könnten. Bundeskanzlerin Angela Merkel bezeichnete diese Entwicklung als nicht hinnehmbar und kündigte Sofortmaßnahmen an. Das Bundeskabinett werde sich mit der Frage beschäftigen.

Nach Ansicht des Arbeitsministers Franz Müntefering musste die Wirtschaft Ausbildungsplätze in ausreichender Zahl bereit stellen; sie würde aber dieser Aufgabe nicht nachkommen. Der Präsident der Arbeitgeberverbände Dieter Hundt wies diesen Vorwurf zurück. 2004 planten Bundesregierung und die rot-grünen Regierungsfractionen ein Gesetz zur Einführung einer Ausbildungsplatzabgabe. Unternehmen und Betriebe, die keine Ausbildungsplätze anboten, sollten als Ausgleich eine Abgabe leisten müssen. Gegen dieses Gesetzesvorhaben machten Arbeitgeberverbände und der Deutsche Industrie- und Handelstag Front (Breit, 2004, S. 136). In dem so ge-

nannten Ausbildungspakt gelang es ihnen, die Zwangsabgabe mit dem Versprechen abzuwenden, allen Jugendlichen eine Ausbildung anzubieten und jedes Jahr 30 000 neue Lehrstellen und 25 000 Einstiegspraktika zu schaffen.

Wie schon 2005 sahen die Gewerkschaften 2006 den Ausbildungspakt für gescheitert an. Da die Unternehmen zu wenige Lehrstellen bereitstellten, müsste die Zwangsabgabe eingeführt werden. Wieder wandten sich die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft gegen dieses Vorhaben. Mit Hinweisen auf die vorhersehbaren negativen Folgen eines solchen Gesetzes (Entstehung einer neuen Bürokratie, Behinderung der Wirtschaft), mit Versprechungen und Drohungen gelang es den Arbeitgeberverbänden Druck auszuüben und so für ihre Interessen einzutreten. Die Bundesregierung zeigte sich zwar über die immer größer werdende Lehrstellenlücke alarmiert, doch wurde im Frühjahr/Sommer 2006 die Einführung einer Zwangsabgabe nicht ernsthaft erwogen. Stattdessen kündigte sie andere Maßnahmen an. Überflüssige bürokratische Hürden sollten abgebaut und Ausbildungshindernisse rasch beseitigt werden. Bundesbildungsministerin Annette Schavan wollte gezielt Unternehmen ansprechen, die bisher noch nicht ausgebildet hatten. Vermittlungs- und Werbeaktivitäten sollten verstärkt werden. Der Bundeswirtschaftsminister Glos forderte eine Kürzung der Ausbildungsvergütungen, um die Ausbildung für die Unternehmen attraktiver zu gestalten als bisher. Bereits die »Einfrierung« der Vergütungen auf den gegenwärtigen Stand würde insbesondere die Betriebe unter 10 Beschäftigten ausbildungswilliger machen. Gegen diesen Vorschlag wandten sich sofort die Gewerkschaften.

### **3. Inhalt und Zieldiskussion aus bildungstheoretischer Perspektive**

Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit stehen das Problem »Lehrstellenmangel« und die politischen Auseinandersetzungen um Problemlösungsversuche. Dem Inhalt begegnen die Schülerinnen und Schüler in konkreter und abstrakter Form. Die Einheit beginnt mit einer Fallanalyse (Breit & Weißeno, 2004, S. 77f.). In einem Fallbeispiel (hier nicht abgedruckt) bildet sich das politische Problem »Lehrstellenmangel« auf der Ebene der Alltags- und Lebenswelt von Jugendlichen ebenso ab wie das gesellschaftliche Problem »Gesplante Generation«. Bei der Untersuchung aus der Außenperspektive erkennen die Gymnasiast/-innen, dass mit dem Lehrstellenmangel eine gesellschaftliche Entwicklung einhergeht, die für sie mit Vorteilen, für die Al-

tersgenossen in den Haupt- und Realschulen dagegen mit erheblichen Nachteilen verbunden ist. Je mehr sie sich in deren Lage hineinversetzen (Innenperspektive), desto mehr erfüllen sie deren geringe Berufsaussichten und Lebenschancen mit Anteilnahme bzw. mit Empörung aus gestörtem Gerechtigkeitsempfinden heraus.

Nach einem Schritt der Verallgemeinerung weg vom Fall hin zu dem bundesrepublikanischen Problem »Lehrstellenlücke 2006« bilden die politischen Anstrengungen zur Schließung dieser Lücke den Inhalt des Unterrichts (Breit & Weißeno, 2004, S. 82 ff.). Entsprechend dem Politikzyklus lässt sich dieser Inhalt in drei Phasen aufteilen: Problem, Auseinandersetzung, Entscheidung (zum Politikzyklus Breit & Massing, 2006, S. 19–23). Die Lernaufgaben der Schülerinnen und Schüler bestehen darin, diese Phasen anhand von Materialien mit Hilfe von Kategorien und den damit gebildeten Schlüsselfragen zu untersuchen. Zunächst lernt die Klasse das Problem »Lehrstellenmangel« (Phase Problem) kennen. Danach untersuchen die Unterrichtsteilnehmer die im Frühjahr/Sommer 2006 aktuellen politischen Auseinandersetzungen zur Bewältigung des Problems »Lehrstellenlücke« (Phase Auseinandersetzung). Schließlich analysieren sie die Maßnahmen, die das Bundeskabinett am 31. Mai 2006 beschlossen hat, und damit das Ergebnis der politischen Auseinandersetzung (Phase Ergebnis, Entscheidung). Darüber bilden sie sich abschließend ein Urteil.

Zunächst erarbeiten sie sich eine Vorstellung von dem allgemeinen Lehrstellenproblem 2006, indem sie mit Hilfe der Kategorien »Ausmaß des Problems«, »Ursachen«, »Folgen« und »Lösungsmöglichkeiten« bzw. mit den damit gebildeten Schlüsselfragen Zeitungstexte (M 1–M 3) auswerten.

## **Zur Untersuchung des Lehrstellenproblems (Phase: Problem)**

Aus Platzgründen kann hier nur dieser Abschnitt aus der Unterrichtseinheit näher beschrieben werden: die Analyse des politischen Problems »Lehrstellenlücke 2006«. Dazu beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit Zeitungstexten, die der Lehrende für den Unterricht ausgewählt hat.

---

### **M 1: Die Lage auf dem Lehrstellenmarkt – Stand: Ende Juni 2006**

In den letzten zwei Monaten vor Beginn des Ausbildungsjahres schrumpfte die Lehrstellenlücke regelmäßig sehr stark. Grund ist, dass viele Verträge dann erst unterschrieben werden; zudem bringt die Bundesagentur ihre Statistik auf den ak-

tuellen Stand, die bis dahin viele Karteileichen enthält – etwa Jugendliche, die auf einen Studienplatz warten.

Nicht vermittelte Bewerber	unbesetzte Lehrstellen	Lehrstellenlücke Ende Juni 2006	Lehrstellenlücke zu Beginn des Ausbildungsjahres
315 000	120 400	194 600	31 000

Quelle: Süddeutsche Zeitung, 12. 7. 2006, S. 5.

## M 2: Jetzt um jede Lehrstelle kämpfen

Gastkommentar von Annette Schavan (CDU) Bundesbildungsministerin  
Es ist alarmierend, dass mehr als 40 % der Jugendlichen in Warteschleifen landen und nach der Schule keinen Ausbildungsplatz erhalten. Wo heute nicht ausgebildet wird, fehlen morgen Fachkräfte! Außerdem: Kein Jugendlicher darf das Gefühl haben, nicht gebraucht zu werden.

Eine Million Unternehmen besitzen die Ausbildungsberechtigung. Doch mehr als 500 000 Betriebe bilden nicht aus. Wenn davon nur jedes zehnte Unternehmen einen Ausbildungsplatz zur Verfügung stellt, wären das 50 000 Ausbildungsplätze mehr. Wir müssen jetzt um jeden Ausbildungsplatz kämpfen.

...

Quelle: BILD am Sonntag, 4. 6. 2006, S. 6.

## M 3: Das planmäßige Scheitern

Frühe Auslese, geringe Durchlässigkeit, zahlreiche Abbrecher: Zu viele Schüler bleiben auf der Strecke

von Tanjev Schulz

Zahlen sagen manchmal mehr als Worte: 22 – 11 – 40. In diesen Werten steckt das Elend des Bildungswesens. Es sind Zeichen des Scheiterns, es sind die Maße einer schlechten Figur, die deutsche Schulen und Ausbildungsstätten abgeben. 22 % der 15-Jährigen scheitern an einfachsten Leseaufgaben. 11 % der Jungen verlassen die Schule ohne Abschluss. 40 % der Jugendlichen, die eine Berufsausbildung beginnen wollen, landen in Warteschleifen mit unsicherer Zukunft.

Die Zahlen seien »sehr beunruhigend«, sagt Martin Baethge vom Soziologischen Forschungsinstitut in Göttingen; »bedrohlich« nennt sie sein Kollege Hermann Avenarius vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt. Beide gehören zu einem Team von Wissenschaftlern, das im Auftrag von Bund und Ländern erstmals einen Bildungsbericht verfasst hat.

...

Das System der Ausbildung ist in einer tiefen Krise – untere Schulabschlüsse werden entwertet.

Seit Jahren behaupten Politiker, das duale Ausbildungssystem sei leistungsfähig. Das erinnert an den Satz »Die Rente ist sicher«. Wenn die Krise offensichtlich ist,

werden solche Sätze zur Satire. Zwischen 1995 und 2005 hat sich die Zahl der Jugendlichen, die in einem beruflichen »Übergangssystem« stecken, um 43 % erhöht, schreiben die Bildungsforscher. Das bedeutet: Heute befinden sich fast genauso viele Jugendliche in einer »Warteschleife« wie in einer regulären Ausbildung. Bei Absolventen mit Hauptschulabschluss sind es sogar mehr als die Hälfte. In dem Bericht heißt es: »Man muss befürchten, dass, je länger die Unsicherheit anhält, Jugendliche an Ausbildungsmotivation verlieren und resignieren.«

...

Soziale Probleme konzentrieren sich in den Hauptschulen – hier bleiben die Bildungsverlierer unter sich.

Die Schulen schaffen es nicht, soziale Grenzen zu überwinden. Paul Kaestner, Beamter im preußischen Kultusministerium, schrieb in den zwanziger Jahren, es werde in den kommenden Jahren eine Aufgabe sein, die Volksschulen »aus ihrer immer noch spürbar verbliebenen Isolierung als Elementar- und Armenschule zu befreien«. Die Aufgabe besteht fort. Allen Beispielen guter Schulen zum Trotz: Die Hauptschule ist eine Elementar- und Armenschule geblieben. Der Bildungsbericht spricht von einem »Übergewicht von Schülern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus«. Besonders betroffen sind Einwandererkinder: Von ihnen besucht jeder vierte eine Schule, in der Jugendliche mit Migrationshintergrund zugleich die Mehrheit der Schüler stellen. Bei deutschen Jugendlichen ist es nur jeder Zwanzigste.

Quelle: Süddeutsche Zeitung, 3. 6. 2006, S. 8.

Zur Herausarbeitung der »Lehrstellenlücke 2006« können den Schülerinnen und Schülern Kategorien zur Analyse eines politischen Problems angeboten werden, die sich in Untersuchungsfragen bzw. Lernaufgaben umwandeln lassen (Breit & Massing, 2006, S. 296; vgl. Wochenschau Lehrerheft, 2005, S. 13):

Tab. 1: Kategorien

Kategorien	Schlüsselfragen
Inhalt und Ausmaß	Worum geht es? Welches Problem soll gelöst werden? Worin besteht das Problem? Welches Ausmaß besitzt das Problem?
Ursache	Was sind die Ursachen des Problems?
Folgen	Welche Folgen zieht das Problem nach sich?
Lösungen	Welche Problemlösungen werden genannt?
<i>Akteure/ Interessen</i>	<i>Welche politischen Akteure vertreten bei der Diskussion und Auseinandersetzung um die Probleme und deren Lösungen welche Interessen?</i>

Die kursiv gesetzten Kategorien und die dazugehörige Untersuchungsfrage weisen auf die Prozessdimension und damit den nächsten Unterrichtsabschnitt hin.

Der erste Text (M 1) hilft den Jugendlichen auf die Frage »Worum geht es?« eine erste Antwort zu finden und so die Lernaufgabe zu bearbeiten. Es geht um die Zahl der fehlenden Lehrstellen, die sich in der Mitte des Jahres sehr groß ausmacht (194 600). Hier wird dann auch zumeist Alarm geschlagen. In den folgenden Monaten bis zum Beginn des Ausbildungsjahres nimmt diese Zahl stark ab, bleibt dann aber immer noch groß (2005: 31 000). Die Bundesministerin Schavan spricht in ihrem Gastkommentar von 40 % eines Jahrganges, die nach Abschluss der Schule keinen Ausbildungsplatz erhalten (M 2). Auch Text 3 enthält diese Angabe. Die Jugendlichen lernen, dass bei dem Lehrstellen-Problem das Ausmaß nur schwer präzise benannt werden kann. In den Medien werden immer wieder hohe und weniger hohe Angaben gemacht. Ein Grund dafür ist der Zeitpunkt der Veröffentlichung. Ein anderer Grund liegt darin, dass bei niedrigen Zahlen dem Leser nicht klar gemacht wird, wie viele Jugendliche lediglich in Warteschleifen »geparkt« sind. Daher werden sie nicht mitgezählt, besitzen im Grunde aber auch keinen Ausbildungsplatz.

Aus dem Gastkommentar der Bundesministerin Annette Schavan in BILD am Sonntag (M 2) lässt sich folgende Lernaufgabe leicht lösen: Die Schülerinnen und Schüler sollen das Ausmaß des Problems, Ursachen, Folgen und Lösungsvorschläge aus dem Text heraus erarbeiten.

Ausmaß	40 % der Jugendlichen erhalten nach der Schule keinen Ausbildungsplatz.
Ursache	Von einer Million Unternehmen mit Ausbildungsberechtigung bilden mehr als die Hälfte nicht aus.
Folgen	Den Betrieben werden schon in naher Zukunft die Fachkräfte fehlen. Die Jugendlichen haben das Gefühl nicht gebraucht zu werden und sehen für sich keine Zukunft.
Lösung	Die Bundesregierung muss jetzt um jeden Ausbildungsplatz kämpfen.

In dem dritten Text (M 3) wird eine weitere Ursache für das Lehrstellenproblem näher dargestellt: die schlechte Schulausbildung. Zunächst können die bereits bearbeiteten Lernaufgaben ergänzt werden.

Ausmaß	40 % der ausbildungswilligen Jugendlichen erhalten keinen Ausbildungsplatz und finden sich in einem »Übergangssystem« wieder. Viele von ihnen haben die Hauptschule besucht. Besonders hoch ist dabei die Zahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
Ursachen	22 % der Jugendlichen können kaum lesen. 11 % der Jugendlichen verlassen die Schule ohne Abschluss. Diese Jungen und Mädchen sind kaum vermittelbar. Aber auch diejenigen, die »nur« die Hauptschule besuchen, besitzen nur geringe Chancen. Sie gelangen nach Beendigung der Schulzeit in ein »Übergangssystem«.

Folgen In den Wartenschleifen verlieren die Jugendlichen die Bereitschaft sich anzustrengen. Ohne Ausbildung und ohne Motivation ist aber der Weg in die Arbeitslosigkeit vorgezeichnet.

Nach der Auswertung der Textarbeit sind die Unterrichtsteilnehmer in der Lage, über die Schaffung von mehr Lehrstellen hinaus (Vorschlag Schavan, M 2) zusätzliche Lösungsvorschläge zu entwickeln.

Lösungen Mehr Lehrstellen müssen bereitgestellt werden (Vorschlag Schavan, M 2).

Die Schulbildung von Jugendlichen aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und aus Familien mit Migrationshintergrund muss verbessert werden (erwarteter Schülervorschlag). Die Hauptschule darf nicht die Armenschule bleiben, sondern muss aufgewertet werden (erwarteter Schülervorschlag).

Die Texte sind für die Lernaufgaben von unterschiedlicher Qualität. M 1 enthält nur Informationen zu einem Schlüsselbegriff (Ausmaß) und damit zur Beantwortung einer Schlüsselfrage. Dafür stellt sein Verständnis hohe Anforderungen. In M 2 lassen sich Antworten für mehrere Schlüsselfragen finden; die Anforderungen sind nicht sehr hoch. M 3 macht als Ursache auf ein neues Problem aufmerksam. Die mit Hilfe von Schlüsselbegriffen gebildeten Fragen gemeinsam aus allen drei Texten heraus zu beantworten, stellen anspruchsvolle Lernaufgaben für die Schülerinnen und Schüler dar.

Nach der umfassenden Auseinandersetzung mit der »Lehrstellenlücke 2006«, die hier ausführlich beschrieben wurde, gehen die Schülerinnen und Schüler daran, die Auseinandersetzungen um die Lösung des Lehrstellenproblems zu untersuchen. Sie untersuchen die politischen Bemühungen zur Behebung des Lehrstellenmangels im Frühjahr/Sommer 2006 und die darüber ausgetragenen Konflikte (Kategorien: Akteure und deren Interessen). Sie kennen jetzt das Problem nicht nur aus der Sicht einzelner konkret davon betroffener Altersgenossen, sondern auch verallgemeinert als Notlage einer Personengruppe der bundesrepublikanischen Gesellschaft (Breit & Massing, 2006, S. 19 ff.). Da wird es zumindest einige von ihnen interessieren, welche Lösungen die politischen Akteure vorschlagen und durchsetzen. Zur Vertiefung der Untersuchungsergebnisse kann den Unterrichtsteilnehmer/-innen vorgeschlagen werden, eine Talkshow zu simulieren (Kuhn, 2004). Schüler/-innen versetzen sich in die Lage der politischen Akteure und kämpfen für deren Interessen. Die Nachbereitung der Talkshow dient zugleich der Vorbereitung auf den Test.

Im hier nicht abgedruckten Test und damit in Einzelarbeit

- interpretieren die Schülerinnen und Schüler ein Schaubild zum Lehrstellenmangel (Aufgabe 1),



- beschreiben sie das Lehrstellenproblem (Aufgabe 2),
- untersuchen (Aufgabe 3a) und
- beurteilen (Aufgabe 3b) sie anhand eines Zeitungstextes die Entscheidung des Bundeskabinetts zur Minderung des Problems.

Bei der Urteilsbildung sollen sie in einzelnen, im Unterricht seit langem eingeübten Urteilschritten vorgehen (Wochenschau, Schülerheft, S. 57):

- spontanes Urteil,
- Urteilsbildung aus der eigenen Interessenlage heraus (nach einer sozialen Perspektivenübernahme in der Fallanalyse kann dies auch die Interessenlage von Hauptschülern sein),
- mit Hilfe des Kriteriums Effizienz,
- mit Hilfe des Kriteriums Legitimität,
- mit der Frage nach der Verantwortbarkeit der vorhersehbaren Folgen.

Bei der Urteilsbildung (Aufgabe 3b) ist es unerheblich, wie das Urteil ausfällt. Ob der Jugendliche die Regierung lobt oder kritisiert, hat auf die Vergabe von Punkten keinen Einfluss. Wichtig ist, dass die in der Klasse eingeführten Urteilschritte vollständig und sinngemäß durchgeführt werden. Die Höhe der Punktzahl hängt davon ab, wie viele der im Unterricht bereits eingeführten Urteilschritte sinnvoll angewandt und zu einem Gesamturteil zusammengefasst werden.

Auch wenn die Korrektur eines derartigen Tests für die Lehrerin/den Lehrer sehr mühsam und zeitaufwändig ist, lohnt sich die Anstrengung. Die Unterrichtseinheit fördert ebenso wie der abschließende Test das selbstständige politische Denken der Schülerinnen und Schüler. Dank des kategorialen Politikunterrichts werden sie nach Beendigung ihrer Schulzeit in der Lage sein, politische Vorgänge auf der Grundlage von Zeitungslektüre und den Nachrichten aus Hörfunk und Fernsehen selbstständig zu analysieren und sich, darauf aufbauend, ein eigenes Urteil darüber zu bilden. So vorbereitet, können sie sich politisch beteiligen und damit ihre Bürgerrolle in der Demokratie wahrnehmen.

#### 4. Lernaufgaben aus lernpsychologischer Perspektive

Die Ausrichtung auf Bildungsstandards, die als Folge der PISA-Ergebnisse eingeführt wurden, erfordert eine neue Aufgabenkultur. Dies gilt nicht nur für empirisch zu normierende Testaufgaben, sondern auch für die Lernaufgaben im täglichen Unterricht sowie für zentral gestellte Aufgaben in Vergleichsarbeiten und im Zentralabitur. Solche Prozesse finden zurzeit vor al-

lem in den Fächern Deutsch, Mathematik und in den Fremdsprachen statt (Blum, Drücke-Noe, Hartung & Köller, 2006). In diesen Fächern sind die Bildungsstandards eine Basis für Leistungsprüfungen. Die Entwicklung von Testaufgaben ist teilweise schon weit fortgeschritten und zeigt erste Erkenntnisse. Da dabei die Bildungsstandards in Aufgaben transformiert werden, ergibt sich für die Fachdidaktiken die Notwendigkeit, das Lernmaterial gleichfalls zu überprüfen. Die Anforderungen an einen kompetenzorientierten Unterricht sind herauszuarbeiten und zu durchdenken. Die Herausforderung besteht darin, Überlegungen für mehr Nachhaltigkeit beim Wissenserwerb anzustellen.

War die Standardfrage bisher »Was haben wir durchgenommen?«, so kann sie zukünftig vielleicht lauten »Welche Vorstellungen und Fähigkeiten sind entwickelt worden?« (Blum u. a., 2006, S. 17). Standardorientiertes Unterrichten erfordert realitätsbezogene Aufgabenstellungen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen erwerben, keine Schemata memorieren und anwenden. In jedem Fall muss klar sein, welches Kompetenzpotential in einer Aufgabe oder in einer Unterrichtsstunde steckt, was vom Lernenden beim Bearbeiten erwartet wird und wie die Lösungen bzw. Ergebnisse einzuordnen sind. Kompetenzen zeigen sich in Form von Tätigkeiten beim Aufgabenlösen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind es gewohnt, hierfür die drei Anforderungsbereiche zu nutzen: Wiedergeben und Darstellen von Sachverhalten (I), selbständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte (II) und reflexiver Umgang mit neuen Problemstellungen (III) (EPA, 2005, S. 11 f.). Die Anforderungsbereiche erfassen nicht den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe, wohl aber die kognitive Komplexität. Vertraute Aufgabenstellungen aus dem vorangegangenen Unterricht sind tendenziell weniger schwierig für Schüler/-innen. Dies aber wird mit dem Konzept von Anforderungsbereichen nicht erfasst.

Der Politikunterricht bekommt die Aufgabe, den konsequenten Aufbau von Kompetenzen über die Schuljahre zu fördern. Insofern muss die Planung des Unterrichts vom Ende einer Reihe her gedacht werden: Vorab müssen die Aufgaben festgelegt werden, mit denen man schließlich die Schülerleistungen überprüfen will und die den insgesamt im Schuljahr zu erreichenden Wissensstand aufbauen. Nur mit diesen konkreten Zielen fällt es leicht, Planungsentscheidungen zu treffen, Methoden auszuwählen, die Zeitung und das Schulbuch zielgerichtet einzusetzen. Die Aufgaben sollen die inhaltsbezogenen und die allgemeinen Kompetenzen gleichermaßen fördern.

Abb. 1: Kompetenzorientierte Lernaufgaben



Konkret bedeutet dies, dass die Materialien und Lernaufgaben nur dann geeignet sind, wenn sie Aussagen zu den vorab festgelegten Basis- und Fachkonzepten machen und mit ihnen einzelne allgemeine Kompetenzen gefördert werden können. Letzteres macht in der Praxis weniger Arbeit, da der Umgang mit Unterrichtsmethoden in allen Fächern zur Alltagsroutine zählt. Bisherige Planungsschritte wie Auswahl der Gegenstände, Formulierung der politikdidaktischen Perspektive (Breit & Weißeno, 2004) sind zum Teil entschieden durch die festgelegten Basis- und Fachkonzepte sowie die allgemeinen Kompetenzen. Vielmehr ist jetzt an die Planung die Anforderung zu stellen, eine strukturierte Abfolge von Instruktionen im Sinne eines Kompetenzzuwachses zu gewährleisten. Die Lernaufgaben sind daraufhin zu prüfen, ob sie sich für die Kompetenzdimension eignen. Dies erleichtert die Planung durch klare Vorgaben. Nicht von Erwünschtem aus wird gedacht, sondern vom angestrebten Outcome. Welche Begriffe sind in welcher Abfolge mit welchem Material zu konzeptualisieren, um den definierten Wissenszuwachs zu erreichen? Dies kann eine Leitfrage der Planung kompetenzorientierten Unterrichts zusammen mit der Frage nach allgemeinen Kompetenzen sein. Die Orientierung des Unterrichts und der Planung an empirischen lernpsychologischen Erkenntnissen wie der Theorie des situierten Lernens, dem *Anchored Instruction*-Ansatz, dem *Cognitive-Flexibility*-Ansatz oder dem *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz, die im Bereich politischer Bildung kaum rezipiert sind, ist erforderlich (vgl. Müller & Duit, 2004).

Ein ungelöstes Problem der Politikdidaktik ist die Festlegung der Basis- und Fachkonzepte. Es gibt einen ersten Vorschlag für Basiskonzepte mit sechs Dimensionen: Werte, Öffentlichkeit, Macht, Interessen-Vermittlung, politische Systeme, Gemeinwohl (Weißeno, 2006, S. 128 f.). Aber diese ersten Diskussionsvorschläge für ein Expertenmodell der Politikdidaktik müssen im Diskurs geklärt und weiter entwickelt werden. Insofern ist es bisher nicht möglich, von einem Modell für die inhaltsbezogenen Kompetenzen auszugehen und die Lernaufgaben entsprechend anzulegen. Gleichfalls fehlt bisher ein Modell für die allgemeinen Kompetenzen. Lediglich die politische Urteilsbildung und das Ziel der politischen Handlungsfähigkeit können als

Konsens in der Politikdidaktik angenommen werden. Weitere Ausdifferenzierungen sind nötig.

Die folgenden Überlegungen zur Unterrichtsreihe »Lehrstellenproblem« können angesichts der aufgezeigten Entwicklungen und Desiderata nur vorläufig sein. Sie sind als Diskussionsgrundlage für die Fortentwicklung gedacht. Versucht man den Blick auf den Unterricht von den Fachkonzepten her zu schärfen, geht dem in gewisser Weise eine stärkere Fokussierung auf die Fachinhalte einher. Die Fachinhalte werden in der bildungstheoretischen Tradition bisher mit pädagogischen und methodischen Überlegungen zu einer neuen Einheit gefügt. Das so entstehende Denken von den Zielen her erweitert die an sich noch bildungsneutralen Fachkonzepte um einen bildenden Charakter. Zwar wird in der Analyse des Gegenstandsbereichs bzw. der Sachanalyse der fachliche Kontext erläutert, meist jedoch werden keine konkreten Fachkonzepte herausgefiltert und ihre Facetten so beschrieben, dass mit ihnen die Lernergebnisse festgelegt sind. Damit korrespondiert die fehlende breite empirische Fachunterrichtsforschung, die an die lernpsychologischen Ergebnisse zur Wissenskonstruktion und zum Problemlösen anknüpft. Eine Vorstudie (Weißeno, 2005) und insbesondere eine Studie zum Wissenszuwachs (Manzel, 2007) zeigen, dass der Wissenszuwachs in einer instruktional-konstruktivistischen Lernumgebung erfolgreich ist.

## **5. Entwicklung einer kompetenzorientierten Lernaufgabe**

Überträgt man die theoretischen Vorüberlegungen auf die Unterrichtsreihe, ergibt sich Folgendes. Die Reihe lässt sich dem Fachkonzept Sozialpolitik zuordnen, zu dem die Fachbegriffe Jugendarbeitslosigkeit und Lehrstellenknappheit gehören können. Zu den zwanzig am häufigsten genannten Fachbegriffen der Sozialpolitik, die in einem Begriffsassoziationstest genannt wurden, gehören Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarkt. Dieser empirische Hinweis (Weißeno, Eck & Götzmann in diesem Band) kann zur Klärung und Begründung herangezogen werden, gibt allein ohne kriterielle Prüfung ebenfalls keine hinreichende Begründung für die Konstruktion eines normativen Modells. Überdies ist der Zusammenhang zu einem Basiskonzept zu klären. Denkbar sind Gemeinwohl und Macht. Diese Klärungen können hier aus pragmatischen Gründen nur nachträglich auf der Ebene des Materials, das noch nach Zielen und mithin anderen Leitideen ausgewählt ist, erfolgen. Die nachträgliche Rekonstruktion und Einordnung nach kompetenzorientierten Kriterien muss unvollständig und unbefriedigend blei-

ben. Erwägungen zu den drei Materialien sollen vorgestellt werden, um die Diskussion zu eröffnen.

Das Material M 1 bietet den Schüler/-innen keinen Hinweis auf ein Basis- oder Fachkonzept. Es benennt lediglich das Faktum der Lehrstellenlücke in der Bundesrepublik Deutschland Ende Juni 2006. Hierdurch wird gleichsam eine realitätsbezogene Lernsituation eröffnet, die zum Erkunden und Entdecken anregt. Durch passende Lernaufgaben können individuelle Lernwege ermöglicht und Kreativität angeregt werden. Eine Leistungssituation, die bewertet werden kann, liegt nicht vor.

Das Material M 2 lässt sich mit Einschränkungen mit dem Fachkonzept Arbeitsmarkt verbinden. Hingewiesen wird auf den Zusammenhang von Ausbildung, Fachkräften und Unternehmen. Eine arbeitsmarktpolitische Lernsituation wird damit nicht geschaffen. Hierzu fehlen Anregungen durch Begriffe, die eine Konzeptualisierung anregen. Sie müssten vom Lehrenden oder den Schüler/-innen hinzugefügt werden. Dargestellt ist die Verteilungsproblematik eines Segments des Arbeitsmarktes, kein politisches Regulierungsproblem. Die beiden Appelle der Bildungsministerin passen nicht zum Fachkonzept. Die appellative Funktion von Politiker/-innenäußerungen kann man zwar klären, doch ist ein Statement zur Ausbildungsplatzabgabe als arbeitsmarktpolitisches Instrumentarium sehr viel anregender, um zur Systematisierung und zum Sammeln von Begriffen zum Fachkonzept beizutragen. Insofern kann das Material kompetenzorientiertes Lernen nur bedingt anregen. Es klärt das Fachkonzept wenig.

Das Material M 3 geht auf ein anderes Fachkonzept ein: Bildungswesen. Die Begriffe Schulabschluss, Berufsausbildung, soziale Grenzen, Hauptschule führen in diesem Text nicht zu politischen Konzepten. Es findet über die angebotenen Begriffe kein weiterer Auf- und Ausbau politischer Konzepte statt, da der politische Zusammenhang fehlt. Von Zielen aus denkend mag dies in der Verhandlung im Unterricht möglich sein. Begreift man die Wissensstrukturen auch als Landkarte, als Netz politischer Begriffe, die die Informationsverarbeitung effektiv fördern, so führen die Struktur und die Aussagen des Textes für sich genommen erst einmal auf ein anderes Feld. Es werden keine »Anker« für politische Konstruktionen angeboten, sondern »vorpolitische« Informationen, die relevant für politische Entscheidungen und Schlussfolgerungen werden können. Dieser Zusammenhang ist im Text nicht ersichtlich.

Das Lernen neuer Begriffe wird wesentlich durch das Lesen und Bearbeiten von Texten beeinflusst (Seel, 2003, S. 174). Es muss klar sein, dass sich die neuen Begriffe mit bereits bekannten Basisbegriffen in Verbindung bringen lassen. Die Lernsituation muss die Auseinandersetzung mit positiven und

negativen Beispielen eines Begriffs durch eine angemessene Sequenzierung erleichtern. Das Erkennen anderer (Fach-)Begriffe als neben-, unter- oder übergeordnet und das Benutzen des Begriffs erweitern das Spektrum des individuellen Begriffs des Lernenden. Nur so können Schüler/-innen die Angemessenheit eigener Begriffe bewerten. Dies erinnert an den Grundschulunterricht, in dem die Kinder eine Reihe von ›Lernwörtern‹ erhalten, die sie üben und anwenden, bevor sie ein Diktat oder einen Aufsatz schreiben. Im Politikunterricht sind die Fachbegriffe der Fachkonzepte in verschiedenen Kontexten zu diskutieren, nachdem sie definitorisch über einen Text, der eine aktuelle Situation behandelt, geklärt worden sind.

Geht man allein von der Analyse der drei Texte aus, ergibt sich folgende zusammenfassende Übersicht.

**Tab. 2: Inhaltsbezogene und allgemeine Kompetenzen in M1–M3**

Text	Basiskonzept	Fachkonzepte	Fachbegriffe	Allgemeine Kompetenzen
M1			Lehrstellenlücke	sammeln, formal umgehen
M2		Arbeitsmarkt	Ausbildung	sammeln
M3		Bildungswesen	Berufsausbildung, soziale Grenzen, Schulabschluss, Hauptschule	sammeln, modellieren, analysieren

Mit den Texten ist eine Lernumgebung zu schaffen, die hilft, ein neues Thema zu erschließen und eine langfristige Arbeitsplanung zu unterstützen. Dies sichert den roten Faden durch das Gebiet. Fraglich ist, ob die drei Texte diesen Zweck erfüllen. Der rote Faden für den Aufbau einer Politikkompetenz ist in der vorliegenden Reihe überwiegend mündlich in Gespräch, Gruppenarbeit o. Ä. herzustellen. Weiter ist zu berücksichtigen, dass Lernumgebungen für produktives Üben und komplexes Anwenden Elemente der Verfügbarkeit von Basiswissen benötigen. Gerade dies stand bei der Auswahl der Texte nicht im Vordergrund. Sie bieten keine Anknüpfungspunkte für vorhandenes politisches Wissen. Aus lernpsychologischer Sicht ist es notwendig, das in einer bestimmten Lernsituation erworbene Wissen auf neue Lernsituationen zu übertragen. Deshalb müssen Materialien und Lernaufgaben die Fachbegriffe und Konzepte begreifbar machen, Stoffgebiete vernetzen, neue Erkenntnisse entdecken lassen und Kommunikation anstoßen. Die Texte selbst liefern keinen solchen roten Faden, sondern wechseln ohne Bezug die Fachkonzepte und Fachbegriffe.

Zu prüfen ist, ob der rote Faden durch Lernaufgaben herzustellen ist, um den lernpsychologischen Anforderungen zu genügen. Um die Politikkompetenz zu fördern, müssen die Lernaufgaben im vorliegenden Fall mehrere Funktionen erfüllen: 1.) Sie haben die Aussagen des Materials zu sammeln und zu sichern. 2.) Sie müssen dem Vernetzen und Wiederholen dienen. 3.) Sie dienen dem Erkunden und Entdecken. Das Üben ist weitaus reflektierter, wenn Schüler/-innen dabei Gelegenheit haben, Entdeckungen zu machen. Lernaufgaben dienen dem individuellen Problemlösen und Lernen, sie ersetzen nicht das Unterrichtsgespräch, die Gruppenarbeit, die Talkshow o. Ä. Die folgende Lernaufgabe wird nicht in einem abschließenden Test gestellt, sondern dient bereits als Stütze des Lernprozesses. Sie ist erforderlich, um die Politikkompetenz mit den Texten zu fördern. Dabei gilt weiterhin, dass die mündlichen Verhandlungen im Unterricht zunächst nicht als Quelle herangezogen werden, da die Ergebnisse je nach Instruktion des Lehrenden sehr unterschiedlich ausfallen, wenn keine Fachbegriffe vorgegeben sind.

### Lernaufgabe zu M1–M3:

»Wir müssen alle zusammen eine große Kraftanstrengung unternehmen, damit jeder Ausbildungswillige auch einen Platz bekommt«, sagte Wirtschaftsminister Michael Glos am Mittwoch nach Beratungen des Kabinetts. Die Lage sei immer noch »unbefriedigend«. (...) Bei der Schaffung von neuen Lehrstellen setzt Glos weiter auf freiwillige Anstrengungen der Wirtschaft. Sanktionen wie etwa eine Ausbildungsplatzabgabe für nicht ausbildende Betriebe würden derzeit nicht in der Koalition diskutiert, so Glos. Der Minister will den Ausbildungspakt um weitere drei Jahre verlängern. Die Wirtschaft hat sich in dem 2004 geschlossenen freiwilligen Abkommen verpflichtet, jährlich 30 000 neue Lehrstellen zu schaffen. (Süddeutsche Zeitung, 1. Juni 2006, S. 21)

Begründe, warum der Bundesminister fordert, dass jeder Ausbildungswillige einen Platz bekommen soll.

Die Schülerlösung hat folgende Fachbegriffe des Fachkonzepts Arbeitsmarkt zu verwenden: Jugendliche im Übergangssystem, Hauptschulabschluss, Unternehmen, Lehrstellenlücke. Für das Verstehen der realen Problemsituation, zu der der zusätzliche Textausschnitt ausgewählt wurde, ist die Kenntnis der Fakten des Lehrstellenmarktes erforderlich, die aus den Texten rekonstruierbar sind und dem Bundeswirtschaftsminister gleichsam zur Begründung dienen können. Die Antwort erfordert die Strukturierung der Situation aus der Sicht eines Akteurs, des Bundeswirtschaftsministers. Die Übersetzung der Ausgangssituation auf dem Arbeitsmarkt in die Politik verlangt die Einschätzung des Handlungsbedarfs, der hier offensichtlich mehr im Appellativen liegt, da die Arbeitsmarktsteuerung nicht erwogen wird. Die Politik redet

über das Problem, entwickelt oder sieht keinem Handlungsbedarf (z. B. Basis-konzept Macht). Diese Strukturierung und Übersetzung erfordern bekanntes politisches Grundwissen zu politischen Handlungsmustern, das die Schüler/-innen einbringen müssen. Die Texte bieten keine Anknüpfungspunkte, die Schüler/-innen können aber aus der Situation in der Lernaufgabe auf die verlangte Richtung ihrer Begründung (kein Handlungsbedarf, da die Wirtschaft nicht mit der Abgabe belastet werden kann und soll) schließen. Möglicherweise sind diese Anforderungen zu schwer, da der eigenständige Transfer von bereits bekannten Realsituationen erforderlich ist und bestimmte Fachbegriffe (z. B. Agenda Setting, Durchsetzungsmacht) Voraussetzung für eine fachlich richtige Lösung sind. Solange nicht geklärt ist, welche Fachkonzepte und Fachbegriffe wann gelernt werden, lassen sich dazu keine gesicherten Aussagen machen. Es bleibt offen, ob die Schüler/innen die Lernaufgabe mit politischen Fachbegriffen lösen können. Andererseits ist die Rückinterpretation des Resultats anhand des realen Kontextes in Lernaufgaben erforderlich. Ohne Übersetzungsprozesse lassen sich keine zielführenden Verbindungen zwischen einer Realsituation und einem Fachkonzept herstellen.

Die Lernaufgabe fördert zugleich allgemeine Kompetenzen (Weißeno, 2007). Die Schüler/-innen müssen mit politischem Wissen argumentieren. Dabei modellieren sie die Daten des Lehrstellenmarktes zu einem kohärenten Bild. Aus anderen Zusammenhängen, z. B. ihrem Weltwissen, müssen sie sich vorstellen, unter welchem Handlungsdruck der Wirtschaftsminister steht, dass Politik nicht alle Fragen auf der Agenda zu einer Entscheidung führt bzw. führen kann.

## **6. Fazit**

Dieser Beitrag aus der Werkstatt macht deutlich, dass die Planung von Politikunterricht sich u. U. sehr stark ändern wird. Bildungstheoretische Traditionen und lernpsychologische Erfordernisse sind zusammenzuführen und zu gestalten. Politikdidaktik und Lehrer/-innen haben sich auf einen einheitlichen Kompetenzbegriff im Sinne von Bildungsstandards zu verständigen. Zurzeit sind die Diskussionen in den einzelnen Ländern noch sehr disparat oder der pädagogischen Tradition verhaftet. Wie groß die Veränderungen ausfallen werden, darüber muss gearbeitet und nachgedacht werden. Das unterschiedliche Vorgehen bei »alter« und »neuer« Planung in dem Aufsatz soll Fachdidaktiker/-innen sowie Politiklehrer/-innen herausfordern, diese Frage ganz konkret an diesem Beispiel zu erörtern.



Eine weitere, bislang noch nicht gelöste Aufgabe ist die Verständigung auf eine einheitliche Auffassung von Lernaufgaben. Die Aufgaben in den Lernstandserhebungen, im Zentralabitur oder in den Schulbüchern können unterschiedlicher nicht sein. Die Grundlagen für einen Politikunterricht, der sich an den Vorgaben von Bildungsstandards mit Basis- und Fachkonzepten orientiert, sind zu entwickeln. Die Vision eines kompetenzorientierten Politikunterrichts scheint auf und viele Lücken zwischen Zielen, Standards, Tests und Lernaufgaben sind zu schließen.

Oder sind große Veränderungen gar nicht notwendig? Entspricht nicht das bisherige Planungshandeln den Intentionen des Politikunterrichts? Der Beitrag hat sein Ziel erreicht, wenn er die Diskussion über diese Fragen in der Fachdidaktik vorantreibt.

## Literatur

- Blum, W., Drüke-Noe, C., Hartung, R. & Köller, O. (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann.
- Breit, G. (2004). Der Streit um die Ausbildungsabgabe. *Politische Bildung*, 4, 136–148.
- Breit, G. & Weißeno, G. (2004). *Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Breit, G. & Massing, P. (2006). *Politikunterricht geplant. Kommentierte Unterrichtseinheiten für die Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- EPA (= Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) (2005). *Sozialkunde/Politik*. Neuwied: Luchterhand.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kuhn, H.-W. (2004). Die Talkshow. In S. Frech u. a. (Hrsg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (S. 117–144). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Manzel, S. (2007). *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Münster: Waxmann.
- Müller, C.T. & Duit, R. (2004). Die unterrichtliche Sachstruktur als Indikator für Lernerfolg. Analyse von Sachstrukturdiagrammen und ihr Bezug zu Leistungsergebnissen im Physikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 10, 147–161.
- Richter, D. (2006). Civic literacy, reading literacy – gibt es auch eine »politische Lesekompetenz«? In GPJE (Hrsg.), *Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung* (S. 55–65). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Seel, N.M. (2003). *Psychologie des Lernens*. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. 2. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Weißeno, G. (2005). Testaufgaben für die politische Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie. In GPJE (Hrsg.), *Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung* (S. 41–60). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Weißeno, G. (2006). Lernaufgaben als Instrument der Unterrichtssteuerung und der empirischen Forschung. In D. Richter & C. Schelle (Hrsg.), *Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse* (S. 115–140). Hohengehren: Schneider.
- Weißeno, G. (2007): Kompetenzmodell. In G. Weißeno, K.-P. Hufer, H.-W. Kuhn, P. Massing & D. Richter, *Wörterbuch politische Bildung* (S. 175 – 182). Schwalbach: Wochenschau.
- Wochenschau (2005). *Politik in der Zeitung*. Lehrer- und Schülerheft. Schwalbach: Wochenschau.