

ten, d.h. Erfahrungen von Fremdheit darstellen könnten – allerdings von wohltdosierter Fremdheit, die nicht überwältigt, sondern anregt.

Schulpädagogische Reformimpulse sollten sich mithin nicht mehr auf die Motive, Deutungen und Semantiken der 70er-Jahre verlassen. Sonst ist es, als spielte eine Kapelle die längst bekannten Melodien unerschütterlich weiter und weiter, ohne gewahr zu werden, daß das Publikum längst den Saal gewechselt hat. Es wird Zeit, Neues zu spielen, man sollte einen Neuanfang wagen. Adieu, 70er-Jahre!

WOLFGANG MELZER, SABINE AL-DIBAN  
**Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und  
 Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe  
 von Schule**

[...]

Der sich gegenwärtig vollziehende Umbau der Gesellschaft im Kontext von Modernisierungsprozessen [führt] dazu, dass man alle Sektoren und Institutionen – so auch die Schulen – evaluiert und auf ihre Effizienz hin überprüft. Dabei wird nicht nur die Frage gestellt, ob und inwieweit bislang konsensuale Vorstellungen von Bildung als umfassendes Konzept der Kompetenzaneignung und Persönlichkeitsentwicklung tatsächlich im Unterricht verwirklicht werden.

Im Hinblick auf diesen notwendigen gesellschaftlichen Diskurs bieten wir in unserem Beitrag eine Argumentationshilfe dahingehend an, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule als ein integratives Konzept zu begreifen. Es sind nicht nur reformpädagogische Postulate, sondern es lässt sich auch empirisch belegen, dass sich Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen wechselseitig bedingen (vgl. u.a. Fend 1997, Fend/Stöckli 1997, 1995, Weinert/Helmke 1996, Melzer 1999). [...] Für die *Schüler* ergibt sich [daraus], dass Schul- und Lebenserfolg mit einer komplexen Anforderungsstruktur verbunden sind, die fachliche und soziale Aspekte sowie Persönlichkeitskomponenten beinhaltet.

[...] In den Begriffen der Evaluationsforschung ausgedrückt stellt die Fachleistung – gemessen durch Noten und Abschlüsse – den „Output“ dar und steht allenfalls für kurz- und mittelfristige Erfolge, während Bildung als „Outcome“ eine umfassendere Kompetenz und Prädisposition für eine langfristig erfolgreiche biographische Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben beinhaltet. [...]

## Die Bedeutung von Erziehungsmilieu und Schulkultur für den Bildungserfolg

[...]

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass in unseren beiden Studien folgende Befunde erhärtet werden konnten: Der Bildungserfolg von Heranwachsenden wird [...] zunächst von den *außerschulischen Sozialisationsbedingungen* (Familie, Peers, Medien-/Freizeitverhalten), in denen die Kinder und Jugendlichen aufwachsen, beeinflusst. Das Herkunftsmilieu der sozialen Schicht spielt insofern eine Rolle, da es durch Selektionsprozesse in den verschiedenen Schulformen zu einer Verstärkung und Aggregation schichttypischer Verhaltensmodi kommt [...] (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998: 218 ff.). Die Daten haben darüber hinaus gezeigt, dass die *Schulkultur* einen ebenfalls relevanten Einflussfaktor darstellt, wobei den Lehrerkompetenzen die größte Bedeutung für den Bildungserfolg der Schüler zukommt. Die didaktische und Förderkompetenz der Lehrer wirkt sich nach unseren beiden Befragungen (1996/1998) überraschenderweise sogar stärker auf die Sozialkompetenz und das allgemeine Selbstkonzept als auf die Fachleistungen aus. [...] Wesentliche Bausteine einer umfassenden Lehrerqualifikation sind daher nicht allein hervorragende Fachkenntnisse und das Wissen, dass es unterschiedliche Lehrmethoden gibt. Entscheidend für die Lehrerprofessionalität im Berufsalltag ist vielmehr die Handlungskompetenz, unterschiedliche Lehrmethoden auch angemessen und souverän einzusetzen, sowie die Fähigkeit, Schüler zu integrieren und individuell zu fördern. [...] Außerdem sollten Lehrerinnen und Lehrer über die Fähigkeit verfügen, immer wieder sinnstiftende Bezüge zwischen dem Unterrichtsstoff und der gesellschaftlichen Realität herstellen zu können. [...]

Unsere Grundannahme dabei ist, dass Maßnahmen zur Förderung der Motivation, zum Aggressionsabbau oder zur Stabilisierung des Selbstvertrauens auch dem Fachleistungsstatus zugute kommen können, während umgekehrt durch eine fachspezifische Förderung auch Sozialverhalten und Selbstkonzept positiv beeinflusst werden können. [...]

In der Biographie eines Schülers fließen die unterschiedlichen Einflussfaktoren und Kompetenzen zusammen und bilden mit ihren individuellen Spezifika eine Einheit in der Persönlichkeitsstruktur. Gleichwohl gibt es Gruppen von Schülern, die unter ähnlichen Lebensbedingungen unterschiedliche Kompetenz- und Erfolgsprofile entwickeln. Nicht jeder nutzt seine guten Chancen und manchen gelingt es, die schlechten Startbedingungen auszugleichen. Im Folgenden wird daher der Versuch einer Ausdifferenzierung und Typisierung der Schülerschaft unter dem Gesichtspunkt der drei Dimensionen des Bildungserfolgs vorgenommen.

### Typologie von Schülergruppen mit unterschiedlichem Bildungserfolg

[Es lassen] sich empirisch unterschiedliche Schülergruppen ermitteln, die sich hinsichtlich der drei Dimensionen von Erfolg unterscheiden. Es treten also verschiedene Konfigurationen von Fachleistungsstatus, Sozialverhalten und Selbstkonzept auf. [...]

Die *Gruppe 1* [...] ist eine der zwei Hauptproblemgruppen. Hier treten die gravierendsten Unterschiede in den einzelnen Dimensionen des Bildungserfolges auf. Diese Schüler erreichen zwar durchschnittliche Fachleistungen und haben ein leicht überdurchschnittliches Selbstkonzept, aber ihre Sozialkompetenz ist ausgesprochen schlecht. [...]

In der *Gruppe 2* [...] haben die betreffenden Schüler trotz durchschnittlicher Noten und einer guten Sozialkompetenz nur ein gering entwickeltes Selbstvertrauen. [...]

Die *Gruppe 3* [...] ist die zweite Hauptproblemgruppe, die dazugehörigen Schüler haben Misserfolge auf allen, für den Bildungserfolg zentralen Gebieten. [...]

Die *Gruppe 4* [...] charakterisiert Erfolge in allen drei Kompetenzbereichen. Damit stellt diese Gruppe einen Idealtyp des umfassenden Bildungserfolges dar. [...]

Schließlich [haben] die Schüler der *Gruppe 5* [...] leicht unterdurchschnittliche Fachleistungen, können aber im Sozialverhalten und in Bezug auf das Selbstkonzept etwas über dem Mittel liegende Werte erreichen.

[...]

Unter dem Gesichtspunkt eines allgemeinen Bildungserfolges ist die *Gruppe 4* und unter dem eines allgemeinen Bildungsmisserfolges ist die *Gruppe 3* idealtypisch. [...] Es sind dieselben Einflussfaktoren – nur mit umgekehrten Vorzeichen –, die Schüler in einer Erfolgs- bzw. Misserfolgsposition aufweisen. Mit Ausnahme einiger für Gewalthandeln besonders relevanter Variablen (Konsum von Gewaltsendungen, TV-Vielseher, Aggressivität im Freundeskreis), bei denen die Gruppe 1 noch etwas schlechter als die Gruppe 3 abschneidet, stellen die Erfolgreichen bzw. Erfolglosen auch die Extremgruppen dar, wenn man die *außerschulischen Sozialisationsbedingungen* und die Einflüsse der *Schulkultur* im Allgemeinen und der *Lehrerprofessionalität* im Besonderen betrachtet.

Dieses Interpretationsmuster setzt sich bei der Betrachtung der Individualdaten fort. Erfolgreiche Schüler (Gruppe 4) stehen beim Vergleich aller fünf Gruppen an erster Stelle bei der sozialen Integration in den Klassenverband, sie empfinden den geringsten Leistungsdruck, sind am wenigsten ängstlich, geben der Sinnhaftigkeit schulischen Lernens erste Priorität, äußern die höchste Schulfreude und sind am wenigsten aggressionsbereit und nationalistisch eingestellt. [...] Zu all dem stellt die Gruppe 3 der erfolglosen Schüler das Gegenstück dar. In ihr ist der Anteil derjenigen, die nicht in Gleichaltrigengruppen eingebunden sind, keinen festen Freundeskreis haben und nach eigenen Angaben meistens allein sind, überproportional groß.

Unter den Erfolgreichen der Gruppe 4 sind vor allem die Mädchen und auch die Gymnasiasten deutlich überrepräsentiert. Schüler der Erfolgsgruppe kommen häufiger aus Familien der oberen, Schüler der Misserfolgsgruppe eher aus Familien der unteren Sozialschichten, wobei die soziale Herkunft erst durch Verstärkungsprozesse des Familienklimas und des elterlichen Erziehungsstiles richtig zum Tragen kommt.

Aufgrund der extremen Unterschiede zwischen den einzelnen Dimensionen verdient die Gruppe 1 eine genauere Betrachtung. [...] Diese Gruppe kann dadurch beschrieben werden, dass zwar durchschnittliche Noten erreicht werden, aber das Sozialverhalten sehr problematisch ist. Die entsprechenden Schüler sind meist in die Peers und in den Klassenverband integriert, verüben ihre Taten z.T. gemeinschaftlich und stärken dadurch ihr Selbstbewusstsein. Die Gruppe 1 [...] umfasst dreimal, in der Studie von 1996 waren es sogar fünfmal mehr Jungen als Mädchen und ist mit Jugendlichen aus allen Sozialschichten besetzt, wobei sogar mittlere und obere Schichten überwiegen. Nach eigenem Bekunden gehören ihre Mitglieder überdurchschnittlich häufig Peergruppen an, deren Mitglieder sich gut kennen, verstehen und vieles gemeinsam machen.

Eine weitere, oben bereits aufgeworfene Frage ist die, warum Schüler mit guten Noten und positivem Sozialverhalten sich hinsichtlich ihres Selbstvertrauens unterscheiden. Ein Vergleich der Gruppen 2 und 4 kann diesbezüglich Hinweise geben. Die Gruppe 4 ist idealtypisch für den Bildungserfolg, in dieser Gruppe befinden sich die auf ganzer Linie erfolgreichen Schüler, während die Schüler der Gruppe 2 in zwei Dimensionen ebenfalls erfolgreich sind, aber bei dem allgemeinen Selbstkonzept zeigen sie deutlich geringere Werte. Der Vergleich offenbart einen überproportionalen Anteil von Mädchen in der Gruppe 2 mit einem deutlich unterdurchschnittlichen allgemeinen Selbstkonzept. In ihrer Verteilung auf die Schulformen unterscheiden sich beide Gruppen *nicht* wesentlich voneinander. Unterschiede werden dagegen bei den *Sozialisationsbedingungen* ersichtlich. Während diese in der Regel für die Gruppe 4 als sehr positiv eingeschätzt werden können, liegen die Werte der Gruppe 2 meist im Mittelfeld (z.B. Erziehungsmilieu der Familie, Einflüsse der Schulkultur, Leistungsdruck, Schulfreude) und nur zum Teil im positiven Bereich (z.B. reflektiertes Medienverhalten, geringe Aggressivität des Freundeskreises, keine nationalistisch-rechtsextremistische Einstellung). Markante Differenzen zeigen sich hingegen bei den Variablen der psychischen Disposition: Schüler der Gruppe 2 sind ängstlicher und fühlen sich hilfloser bei ungerechter Behandlung als alle anderen Schüler mit der Folge, dass sie sich als Außenseiter empfinden und damit weniger in die Klasse und in Gleichaltrigengruppen integriert sind. Sie haben keinen festen Freundeskreis und sind daher häufiger als andere allein. [...]

### Bildungserfolg unter Berücksichtigung des bereichsspezifischen Selbstkonzeptes

[...] Im Folgenden wird versucht, die Identitätsfindung der Schülergruppen mit unterschiedlichem Bildungserfolg näher zu charakterisieren [...].

*Tabelle: Charakteristika des Selbstkonzeptes der unterschiedlichen Schülergruppen\**

	Soziales Selbstkonzept	Individualistisches Selbstkonzept	Akademisches Selbstkonzept	Transparente Chancenstruktur
Gruppe 1	--	++	-	Ø-
Gruppe 2	-	--	Ø	Ø-
Gruppe 3	-	Ø	Ø	-
Gruppe 4	+	+	+	+
Gruppe 5	-	Ø	--	Ø

Ø: Mittelwert; + : geringfügig über dem Mittel liegend; ++ : überdurchschnittlich hoch; - : geringfügig unter dem Mittel liegend; -- : überdurchschnittlich niedrig.

\* Nach den Daten des Originalbeitrags (Abbildung 4, S. 56) von den Herausgebern erstellt.

Zu *Gruppe 1*, einer der beiden Hauptproblemgruppen, gehören ca. ein Zehntel aller Schüler und drei- bis fünfmal mehr Jungen wie Mädchen. Mitglieder dieser Gruppe sind als Schüler mit durchschnittlichen Fachleistungen und sehr schlechten Sozialkompetenzen zu charakterisieren. Die Schüler dieser Gruppe gehören zu den Hauptakteuren schulischer Gewaltausübung. [...] Diese Jugendlichen scheinen ihr negatives Sozialverhalten nicht im Widerspruch zu ihrer Persönlichkeit zu verarbeiten, da das Soziale Selbstkonzept konform dazu ebenfalls stark negativ ausgeprägt ist. Ein unterdurchschnittlich geringes Soziales Selbstkonzept bedeutet, dass die sozialen Beziehungen als sehr negativ eingeschätzt und gleichzeitig auch abgewertet werden (z.B.: „Die Schüler meiner Klasse sind mir völlig gleichgültig“). Die geringe soziale Integration in der Klasse bis hin zu einer verstärkt wahrgenommenen Etikettierung durch Lehrer und Mitschüler wirkt sich defizitär auf das sozial bezogene Selbstwertgefühl dieser Jugendlichen aus. Aber es scheint so, als ob eine Kompensation dieses negativen Selbstwertgefühles durch das als überdurchschnittlich eingeschätzte Individualistische Selbstkonzept stattfindet. Das bei diesen Schülern auftretende, stark positive Selbstwertgefühl speist sich allerdings vorrangig aus individuellen Motiven (z.B.: „Im Großen und Ganzen halte ich mich für erfolgreich“). Das negative Sozialverhalten und das überdurchschnittlich negative Soziale Selbstkonzept dieser Jugendlichen verstärken sich also möglicherweise gegenseitig. Außerdem nehmen diese Schüler trotz durchschnittlicher Leis-

tungen eine schulische „Überforderung“ wahr, sie sind durch „Schulängste“ und der „Wahrnehmung eines hohen Leistungsdrucks“ charakterisiert und neigen zu einer mittelmäßigen Bewertung der Transparenz der Chancenstruktur.

Die Schüler der *Gruppe 2* befinden sich allem Anschein nach auf der für die Pubertätsphase kennzeichnenden Identitätssuche. Die psychische Instabilität der Schüler dieser Gruppe bleibt von den Lehrern in der Regel unentdeckt, da diese keine besonderen „Auffälligkeiten“ hinsichtlich ihrer Fachleistungen oder ihres sozialen Verhaltens aufweisen. Zu dieser Schülergruppe mit einem niedrigen Selbstkonzept zählen mehr als ein Fünftel aller Schüler und etwa ein Drittel aller befragten Mädchen. Die psychische Instabilität, die vielleicht mit einer noch „diffusen Identität“ (vgl. Erikson 1976) zu erklären sein dürfte, zeigt sich an dem stark unterdurchschnittlich ausgeprägten Individualistischen Selbstkonzept, einem tendenziell negativen Sozialen Selbstkonzept bei gleichzeitig durchschnittlichem Akademischen Selbstkonzept und einer ebenfalls durchschnittlichen Leistungsattribution. Diese Schülergruppe kennzeichnet vor allem eine deutlich negativ gefärbte emotionale Stimmungslage, vorrangig negativ eingeschätzte und bewertete soziale Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern, sowie eine ablehnende Einstellung zur eigenen Körperlichkeit. Die schulischen Anforderungen sind weniger bedeutsam für das Selbstkonzept dieser Schülergruppe.

Die Schüler der *Gruppe 3*, der zweiten Hauptproblemgruppe, mit einem Bildungsmisserfolg in allen drei Kompetenzdimensionen, haben die vergleichsweise schlechtesten Noten und eine geringe Sozialkompetenz. Ihr Selbstbewusstsein ist nicht ganz so instabil wie bei den Schülern der Gruppe 2, da ihr Individualistisches und Akademisches Selbstkonzept durchschnittlich ausgeprägt sind. Jedoch weisen diese Schüler einen tendenziell geringen Wert des Sozialen Selbstkonzeptes auf und betrachten die schulische Chancenstruktur durchaus skeptisch, d.h. sie haben wie keine andere Gruppe Zweifel daran, dass Schule gerecht sei und sie Erfolg durch Anstrengung erreichen könnten. Die sozialen Beziehungen werden von diesen Schülern ebenfalls als eher negativ wahrgenommen. Das Akademische Selbstkonzept liegt auf mittlerem Niveau, was angesichts der schlechten Schulnoten eher als unrealistisch eingeschätzt werden muss. Das bedeutet aber, dass diese Schüler trotz schlechter Noten nur einen geringen Leistungsdruck und kaum Schulangst verspüren. Diese Schüler sind normalerweise allgemein bekannt, da ihre Probleme in Bezug auf unser Modell des Bildungserfolges genereller Art sind und damit für Lehrer augenfällig werden.

Zu der *Gruppe 4* mit reichlich einem Viertel der Befragten gehören Schüler mit einem umfassenden Bildungserfolg; für diese ist ein sehr ausgeglichenes und generell leicht positives Selbstkonzept in allen Bereichen besonders charakteristisch. Das heißt, diese Schüler weisen sowohl ein positives Soziales, ein positives Individualistisches und ein positives Akade-

misches Selbstkonzept auf. Außerdem sind sie der Auffassung, dass sie ihren Erfolg im Rahmen einer gerechten Ordnung dem eigenen Bedürfnisverzicht und ihrer Anstrengungsbereitschaft verdanken. Für diese Schüler sind keinerlei zusätzliche Kompensationsmechanismen im Hinblick auf ihre Identitätsfindung notwendig.

Die Schüler der *Gruppe 5*, mit ebenfalls etwa einem Viertel aller Schüler, unterscheiden sich von denen der Gruppe 4 vor allem durch ihre deutlich schlechteren Fachleistungen. Betrachtet man ihr Selbstkonzept detaillierter, so fällt zunächst ein überdurchschnittlich negatives Akademisches Selbstkonzept auf. Das bedeutet, diese Schüler leiden stark unter ihren tendenziell schlechteren schulischen Leistungen, obwohl sie nicht zu der in Bezug auf die Fachleistungen tatsächlich schwächsten Gruppe 3 gehören. Ihr Individualistisches Selbstkonzept und ihre Bewertung der Transparenz schulischer Chancenstruktur sind durchschnittlich ausgeprägt. Hinzu kommt ein tendenziell negatives Soziales Selbstkonzept. Es wird deutlich, dass auch diese Schülergruppe bezüglich ihrer Identität eher Probleme und kaum Kompensationsmöglichkeiten hat. [...]

### Fazit

Scheitern oder erfolgreich sein in der Schule gilt in unserer Gesellschaft als wichtige Voraussetzung für die soziale Statuspositionierung [...]. Zumindest werden durch die Vergabe von Abschlüssen und Berechtigungen die Weichenstellungen für oder gegen bestimmte Laufbahnen und Positionen getroffen, die später nur mit einem sehr viel höheren Aufwand zu korrigieren sind. [...]

In Folge dieser Entwicklungen haben sich die Minimalstandards formaler Bildungsabschlüsse sowie der diesbezügliche gesellschaftliche und familiäre Erwartungsdruck, der auf den Heranwachsenden lastet, erhöht – es ist auf allen Ebenen zu einer Einengung der Lernziele durch eine Intensivierung der Qualifikations- und Selektionsfunktion von Schule gekommen. [...] Es ist zu einer Fokussierung auf den Fachleistungsstatus und die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule gekommen, die bei einem erheblichen Teil der Schüler zu Lasten der Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung geht.

Dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule durchaus miteinander vereinbar sind, Fachleistungsstatus, Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler sich wechselseitig bedingen, ist das Hauptergebnis unserer beiden repräsentativen Befragungen aus den Jahren 1996 und 1998.

Prinzipiell muss konstatiert werden, dass der Fachleistungsstatus zwar ein wesentlicher, aber niemals der alleinige Gradmesser für den Bildungserfolg der heranwachsenden Generation sein kann. Insbesondere das mit einem negativen Sozialverhalten eng verbundene Soziale Selbstkonzept scheint vor dem Hintergrund eines allgemeinen gesellschaftlichen Wertewandels bei Gruppen von Jugendlichen in relevanter Größenordnung zu

einer stärkeren Selbstbezogenheit beizutragen. Konstellationen des Bildungserfolges, bei denen ein äußerst negatives Sozialverhalten bei gleichzeitigem Erfolg in Bezug auf die Fachleistungen und einem damit verbundenen Statusgewinn auftritt, dürften in unserer Gesellschaft, die letztlich ohne Solidarität, Teamfähigkeit und Kooperation nicht auskommen wird, langfristig individuell *und* auch gesellschaftlich zu größeren Problemen führen. [...]

Alle Dimensionen von Bildungserfolg werden durch dieselben Sozialisationsbedingungen beeinflusst, über die sich zu informieren für eine professionelle Lehrertätigkeit damit unabdingbar ist. Dies spricht ebenso für die Verbesserung der Lehrerfort- und -weiterbildung wie für eine verstärkte Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus und dafür, die sonstigen Ressourcen im Umfeld der Schule pädagogisch zu nutzen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Schulkultur und vor allem die Kompetenz der Lehrer ein entscheidender Faktor für den Erfolg der Schüler sind. Damit sind auch Strategien zur Entwicklung der Qualität von Schule angesprochen, deren Konsequenz für den Erfolg der Schüler deutlich geworden ist. Die Qualität der Institution Schule und die individuelle Erfolgsbilanz der Schüler bedingen sich somit gegenseitig.

Aus dem Nebeneinander und Miteinander verschiedener Erfolgs- und Misserfolgstypen und der Unterschiedlichkeit der Gruppen, die zu einem Klassenverband gehören, ist als pädagogische Konsequenz abzuleiten, dass die Schüler der einzelnen Gruppen ihren Voraussetzungen entsprechend im fachlichen bzw. psychisch-sozialen Kompetenzbereich differenziert gefördert und unterstützt werden müssen. [...]

Die empirischen Befunde sprechen für einen umfassenden Bildungs- und Förderauftrag von Schule. [...] Historisch lässt sich dagegen eine Entwicklung von der „Unterrichtsanstalt“ zur „Offenen Schule“ ablesen (Terhart 1994: 152). Die Mehrzahl der Schulpädagogen und Bildungsforscher, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, treten ganz in diesem Sinne für eine größere Breite der Funktionen und Aufgaben von Schule ein. [...]

Die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit eines umfassenden Bildungsauftrages für die Schule der Gegenwart und Zukunft lässt sich [...] empirisch belegen. [...]

## Literatur

- Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1976.
- Fend, H./Stöckli, G.: Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie Band I.3.: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997.
- Fend, H.: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1997.

- Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen 1998.
- Melzer, W.: Erfolg oder Misserfolg von Heranwachsenden in der Schule – Reflexionen und empirische Untersuchungsergebnisse. In: Päd Forum H. 1/1999, S. 23-28.
- Terhart, E.: Unterricht. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 133-158.
- Weinert, F. E./Helmke, A.: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Le-schinsky, A. (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. 34 Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 1996.