

Anne Niessen

Subjektive didaktische Theorien im musikpädagogischen Alltag – Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit der Heterogenität von JeKi-Gruppen

„Jede und jeder Lehrende verfügt über ein individuelles didaktisches Konzept, das nur teilweise bewusst, aber höchst wirksam ist. In diesem Forum geht es darum, etwas über das eigene didaktische Konzept zu erfahren – und über die Chancen, die sich im kreativen Umgang mit diesem Konzept auftun.“ So lautete die Ankündigung des Kompetenzforums *Die Bedeutung subjektiver didaktischer Theorien für den musikpädagogischen Alltag*, das im Rahmen der in diesem Band dokumentierten Tagung stattfand. Der vorliegende Text enthält die Inhalte und Ergebnisse des Kompetenzforums. Mit Hilfe der Arbeitsblätter auf beiliegender CD-ROM ist es möglich, einzelne Überlegungen nachzuvollziehen; der dort zur Verfügung gestellte Advance Organizer stellt einerseits einen Fahrplan dar, aus dem die Abfolge der Arbeitsschritte des Kompetenzforums ersichtlich ist, und verdeutlicht andererseits die inhaltlichen Zusammenhänge des in Frage stehenden Sachverhalts. Die Gliederung des vorliegenden Textes folgt dieser Struktur.

1. Der Umgang mit Unterrichtsstörungen im musikpädagogischen Alltag

Im Rahmen des Kompetenzforums wurde von einer Alltagssituation ausgegangen und von dem Denken, das dem eigenen Handeln in alltäglichen Situationen zugrunde liegt. Dazu wurde ein kleines Experiment durchgeführt, das auf eine Idee von Diethelm Wahl zurückgeht¹. Mit Hilfe der Übung „Szene-Stopp-Reaktion“ kann ins Bewusstsein gehoben werden, welches Denken das eigene Handeln steuert: Zunächst wird eine kleine alltägliche Szene präsentiert. Sobald das Erzählen stoppt, werden die Teilnehmer um ein spontanes Aufschreiben ihrer Reaktion in dieser Situation gebeten.

¹ Wahl 2006.

Der Sinn dieses Vorgehens ist es, sich die eigenen Reaktionen zu vergegenwärtigen, um sie mitsamt den zugrunde liegenden subjektiven Theorien bearbeitbar zu machen. Folgende Situation wurde den Teilnehmern des Kompetenzforums vorgestellt:

Versetzen Sie sich bitte in folgende Situation: Sie unterrichten eine Gruppe von sieben Geigenschülern des 3. Schuljahres. Das ist eine recht große Gruppe, normalerweise sollen die Gruppen im Schnitt mit fünf Schülern besetzt sein, aber Ihre Grundschule ist groß, und es gab eben sieben Interessenten. Die Gruppe ist lebhaft, seit Beginn des 3. Schuljahres gibt es gelegentlich Wortscharmützel zwischen den vier Mädchen und den drei Jungen. Insbesondere zwei der Jungen provozieren häufig oder demonstrieren, dass sie Geigespielen eigentlich nicht mehr so cool finden. Die Situation wird nicht unbedingt einfacher dadurch, dass diese beiden Schüler in ihren Leistungen weit hinter den anderen Gruppenteilnehmern zurückgeblieben sind. Bislang ist es Ihnen aber immer noch gelungen, die Gruppe zusammenzuhalten und zum gemeinsamen Musizieren zu bewegen. Heute aber sitzt der größere der beiden Jungen neben seinem Geigenkasten auf dem Boden, hat die Arme verschränkt und schaut Sie böse an. Sie fordern ihn freundlich auf: „Tim, nun komm und pack deine Geige aus. Wir wollen anfangen!“

Die Teilnehmer des Forums wurden nun gefragt, ob sie sich diese Situation gut vorstellen könnten. Nach der Präsentation von Tims Antwort sollten sie ohne Zeitverzug aufschreiben, was sie daraufhin tun oder sagen würden:

Tim schaut Sie böse an und sagt laut: „Ich hab nicht geübt und überhaupt finde ich Geige total doof.“

Nachdem die Teilnehmer ihre Reaktion notiert hatten, wurden sie gebeten, ihrem Nachbarn zu erzählen, was sie bewogen hatte, so zu reagieren. Die Frage nach den handlungsleitenden Überlegungen diente einer ersten Bewusstmachung von Aspekten der eigenen subjektiven didaktischen Theorie.

Da diese nicht zur Veröffentlichung vorgesehen waren, sondern nur von den einzelnen Teilnehmerpaaren reflektierend erschlossen werden sollten, wurden anschließend verschiedene Reaktionsmöglichkeiten im Referat vorgestellt und mit einem Nachdenken darüber verbunden, welche Denkmuster hinter der einen oder der anderen Lösung stecken könnten:

- 1. Reaktion: „Tim, jetzt steh endlich auf und mach mit; du hast dich für dieses Instrument entschieden, jetzt musst du auch dazu stehen. Du hältst hier den ganzen Betrieb auf. Das ist unfair gegenüber den anderen, die Musik machen wollen. Ich möchte, dass du jetzt aufstehst und deine Geige auspackst!“ Man kann an dieser Stelle darüber spekulieren, was eine solche Reaktion bei Tim bewirken würde, aber Tim ist ein erfundener Junge und so sagt er dazu zunächst einmal nichts. Wichtiger ist aber angesichts des Themas die Frage, welcher Wunsch hinter dieser Reaktion steckt: Wer so reagiert, und vermutlich liegt diese Handlungsmöglichkeit nach spontanem Ärger vielen Lehrenden nicht völlig fern, möchte, dass Tim sich in die Gruppe einfügt: Er soll aufstehen wie alle anderen, sein Instrument auspacken wie alle anderen, stimmen wie alle anderen und dann – verflixt noch mal – vernünftig mitspielen, wie alle anderen das auch tun. Man könnte sagen, dass dahinter der Wunsch nach Schülern mit einer möglichst gleich hohen Motivation steckt, letztlich der Wunsch nach einer Homogenisierung der Gruppe.
- 2. Reaktion: „Gut, Tim, dann machst du heute nicht mit. Wenn dir langweilig ist, erledige deine Hausaufgaben, aber stör uns bloß nicht.“ Diese Reaktion erscheint zu der davor zunächst konträr. Wer so reagiert, gesteht Tim eine Sonderrolle zu, behandelt ihn anders als die anderen, man könnte denken, dass er sich auf die Heterogenität der Gruppe einlässt. Tatsächlich aber handelt es sich m. E. ebenfalls um eine Homogenisierung, wenn auch um eine versteckte, denn wenn Tim sich an die Anweisung hält und tatsächlich leise ist, dann entsteht aus den übrigen Schülern eine – halbwegs – homogene Lerngruppe, mit der dann hoffentlich einigermaßen gut zu arbeiten ist.

- 3. Reaktion: „Tim, ich werde dafür sorgen, dass du in eine andere Gruppe gehst. Ich habe den Eindruck, dass du in dieser Gruppe nicht mehr mitkommst und das stört uns und dich.“ Auch zu dieser Reaktion ließe sich manches anmerken. So könnte z.B. die Wirkung, die der Ausschluss aus der Gruppe auf Tim ausübt, diskutiert werden oder die Frage, ob es überhaupt organisatorisch denkbar und sinnvoll ist, solche Möglichkeiten zu eröffnen. Vor allem interessiert aber an dieser Stelle noch einmal der zugrunde liegende Gedanke, der das Verhältnis von Tim als Einzelperson zur Gruppe betrifft. Und da geschieht bei dieser Reaktion das, was in der Schulpädagogik „äußere Differenzierung“ genannt wird: Die Schüler werden so in Gruppen zusammengefasst, wie es ihrem Leistungsstand entspricht; an integrierten Gesamtschulen wird das regelmäßig praktiziert. Und was wird dadurch erreicht? Natürlich: eine Homogenisierung von Lerngruppen.

Damit sind drei sehr unterschiedliche Reaktionen skizziert, die aber letztlich alle auf eine Homogenisierung der Lerngruppe hinauslaufen. Vielleicht entsteht der Verdacht, dass diese Intention entlarvt und dann grundsätzlich abgelehnt werden soll. Das ist aber gar nicht der Fall. Es soll nur darauf hingewiesen werden, dass das alltägliche pädagogische Handeln von Beweggründen bestimmt ist, die vielleicht wenig bewusst sind, aber dennoch sehr stark sein können.

Der Wunsch nach einer Homogenisierung von Lerngruppen ist in Bildungskontexten weit verbreitet – zum Beispiel institutionalisiert im Schulsystem, wo in den verschiedenen Schulformen noch einmal mehr oder weniger deutlich nach Leistung differenziert wird. Die Schulleistungsforschung hat inzwischen belegt, dass das deutsche Schulsystem nicht besonders gut funktioniert, und dass vor allem das so genannte „untere“ Drittel der Schülerschaft im gegliederten Schulsystem stark benachteiligt wird: In der Hauptschule, gelegentlich auch in der Realschule fehlen die guten Schüler, die die anderen mitziehen und Vorbild sein könnten².

² Solga 2008, S. 2.

Leistungsstarke Schüler lernen zwar in einem differenzierten Schulsystem wie dem deutschen viel, aber sie tun das auch in Gemeinschaftsschulen, wie man in anderen Ländern studieren kann. Als Gegenmodell zu unserem gegliederten Schulsystem mit seinen inzwischen erwiesenen Schwachpunkten könnte m. E. das Bild eines Streichorchesters treten, weil es ein ganz anderes Modell von Differenzierung beinhaltet: Wer auf der Geige sehr gut ist, wird Konzertmeister, wer fast genauso gut ist, Stellvertreter, die anderen spielen im Tutti. Und dann gibt es noch die zweite Geigenstimme, in der meist geringere Anforderungen gestellt werden: Fast für jeden ist eine Schwierigkeitsstufe und ein Grad von Verantwortung dabei, mit dem er oder sie zurechtkommen kann – und das Ergebnis ist dennoch bzw. gerade deshalb klanglich beeindruckend. Ein Streichorchester könnte ein Modell von Umgang mit Heterogenität darstellen, von dem die Schulpädagogik einiges lernen könnte.

Nach diesem kleinen Exkurs zurück zu der eben geschilderten Alltagssituation: Es ist noch eine weitere Reaktion denkbar, die einen nicht homogenisierenden Umgang mit Heterogenität demonstriert:

- 4. Reaktion: „Ach Tim, das trifft sich gut! Gerade heute suche ich einen Dirigenten, denn ich wollte gerne mal mitspielen, und für das Stück brauchen wir dringend jemanden, der den Takt schlägt. Könntest du mich vorne vertreten?“ Natürlich ist eine solche Reaktion nicht immer angebracht, aber wenn sie funktioniert, dann ist sie
 - a) eine paradoxe Reaktion, die gut dazu geeignet ist, eingefahrene Verhaltensmuster zu durchbrechen,
 - b) eine Demonstration von Wertschätzung, die Tim vielleicht verblüffen, in jedem Fall aber ansprechen wird,
 - c) eine Einladung, der hoffentlich eine gesteigerte Motivation folgt, wenn der erfundene Junge Tim sich auf das Angebot einlässt, und
 - d) eine kluge Differenzierung im Umgang mit Heterogenität.

2. Heterogenität als Herausforderung

Die Gruppe, von der in der Eingangssituation die Rede war, ist heterogen, denn die Schüler weisen ein unterschiedliches Lerntempo, unterschiedliche Motivation, vielleicht auch eine unterschiedliche Konzentrationsfähigkeit auf. Heterogenität lässt sich als Herausforderung, sogar als Problem beschreiben; auf der anderen Seite stecken auch Chancen darin, dass Kinder unterschiedlich schnell lernen, unterschiedliche Lernwege wählen, auf unterschiedliche Methoden anspringen und dass sie unterschiedliche Dinge gerne tun.

Die Teilnehmer des Kompetenzforums wurden an dieser Stelle gebeten, Aspekte von Heterogenität zu notieren, mit denen sie im Laufe ihrer Berufstätigkeit konfrontiert worden waren oder die sie sich vorstellen konnten; daraus sollten wiederum diejenigen herausgesucht werden, die im Kontext von „JeKi“ besonders bedeutsam erschienen. Folgende Aspekte wurden genannt bzw. anschließend noch ergänzt: Schüler können heterogen sein in Bezug auf

- körperliche Voraussetzungen,
- Alter und Reife,
- taktile Fähigkeiten,

sowie, in Bezug auf das Arbeiten in „JeKi“-Gruppen besonders wichtig:

- Wissensstand,
- kognitive Lernvoraussetzungen,
- Bewegungskoordination,
- motivationale Voraussetzungen,
- Frustrationstoleranz,
- Konzentrationsfähigkeit,
- Konfliktlösungsverhalten,
- Sozialverhalten ...

Damit sind nur einige der denkbaren Aspekte genannt; es stellt sich angesichts dieser unvollständigen Liste eher die Frage, in Bezug auf welche Aspekte Schülergruppen *nicht* heterogen sind. Welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten erscheinen im Hinblick auf die verschiedenen Formen von Heterogenität nun denkbar und sinnvoll?

Auch hier wurden die Teilnehmer um Ideen gebeten, die sie auf der „Pinnwand“ des zweiten Arbeitsblattes eintragen sollten. Folgende Reaktionsmöglichkeiten wurden u.a. genannt (auch hier gibt es weitere):

- unterschiedliche Lernstufen berücksichtigen (z.B. differenzierte Musiziersätze verwenden),
- Kleingruppen gezielt homogen oder heterogen zusammensetzen, so dass z.B. Lernpartnerschaften entstehen (fortgeschrittene Lernende unterstützen andere),
- Lerntempoduette einsetzen (Schülerinnen und Schüler mit ähnlichem Lerntempo arbeiten zusammen),
- differenzierte Unterstützungsangebote bereitstellen,
- Metaebene einführen und über Abläufe und Umgangsformen reflektieren,
- Selbsteinschätzungsbögen für Schülerinnen und Schüler erstellen,
- die Schülerinnen und Schüler möglichst selbstbestimmt arbeiten und lernen lassen,
- schriftliche Vereinbarungen zum Lernprozess treffen,
- Regeln für die Zusammenarbeit verabreden,
- Methodenwechsel einbauen,
- gezielt Pausen einplanen und gestalten,
- Wahldifferenzierung anbieten,
- Zusatzangebote unterbreiten ...³

3. Individualkonzepte – Lehrende als Lernende

An dieser Stelle soll die Ebene des Nachdenkens über Unterricht verlassen und begonnen werden, über das Nachdenken über Unterricht nachzudenken. Dabei spielt der Begriff des Individualkonzepts eine Rolle: Er umfasst das Nachdenken von Lehrenden über Unterricht und Unterrichtsplanung.

³ s. u.a. Meister 2003.

Im Rahmen eines empirischen Forschungsprojekts⁴ wurden Lehrende, die an allgemein bildenden Schulen Oberstufenunterricht im Fach Musik erteilten, zu ihren Individualkonzepten befragt. Da alle Lehrenden auch Unterricht in jüngeren Jahrgangsstufen gaben und darüber ebenfalls sprachen, wurde deutlich, dass das Nachdenken über Unterricht in der Sekundarstufe I sich nicht völlig anders gestaltet als das über Oberstufenunterricht.

Vorwegschicken möchte ich eine Erfahrung, die mich damals überraschte: Das Feedback der Lehrenden zu den Interviews war ausgesprochen positiv. Offensichtlich schätzten sie die Gespräche, weil sie im Alltag eher selten dazu kamen, über das eigene Nachdenken zu reflektieren. So berichteten sie in den Interviews, wie ihnen bewusst wurde, eine welche große Rolle z.B. das Vorbild eines beeindruckenden Lehrers spielte oder wie sich ein Erlebnis im Studium eingebraunt hatte. Dieser Umstand verweist auf das erste wichtige Ergebnis des Forschens: Die biographischen Erfahrungen von Lehrern spielen beim Nachdenken über Unterricht eine große Rolle: Wichtig sind Menschen, die Vorbilder wurden – oder auch nicht, prägende Erlebnisse, aber auch Überzeugungen, die aus bestimmten Erfahrungen resultieren. Ein weiteres wichtiges Ergebnis manifestiert sich in der Beobachtung, dass die Lehrer unterscheiden zwischen Bedingungen, die sie bei ihrer Arbeit vorfinden, auf der einen Seite – also der pädagogischen Situation, die geprägt ist von den konkreten Schülern, aber auch von der Schule, der Ausstattung, von dem persönlichen Zeitbudget – und den eigenen Zielen auf der anderen Seite, die klar benannt werden: Warum sollen Kinder und Jugendliche überhaupt Musik lernen? Wozu Musikunterricht? Was soll mit dem je individuell gestalteten Unterricht erreicht werden?

Die Herausforderung des Lehrerberufs besteht dann darin, zwischen den eigenen Zielen und der pädagogischen Situation zu vermitteln. Das tun Lehrende, indem sie für den Unterricht Inhalte und Methoden auswählen, die geeignet erscheinen, die gesetzten Ziele angesichts der jeweiligen Situation und der jeweiligen Schüler auch zu erreichen – oder zumindest ihre Erreichung anzustreben.

⁴ Niessen 2006.

Hier eröffnet sich in den Augen der Lehrenden ihr „Spielraum“: Es ist möglich, mit Hilfe von Veränderungen im Bereich der Inhalte und Methoden zu experimentieren. Schüler sind unterschiedlich bzw. verändern sich, und so müssen Entscheidungen über Inhalte und Methoden permanent an die jeweiligen Lerngruppen angepasst werden. Dieser letzte Aspekt scheint mir auch im vorliegenden Zusammenhang bedeutsam, denn auch im „JeKi“-Unterricht ist hier der entscheidende Spielraum für die Lehrenden auszumachen.

Das vielleicht wichtigste Ergebnis meines Forschungsprojekts besteht aber in der Erkenntnis, dass die Lehrenden in der Gestaltung ihrer didaktischen Entscheidungen Lernprozesse durchlaufen. Gelernt wird in unterschiedlichem Tempo: Berufsanfänger lernen sehr schnell und vieles und verändern auch am meisten, ältere Lehrer haben eher ein langsames Lerntempo, halten aber immer noch Aspekte ihres Handelns für veränderungs- oder verbesserungswürdig. In diesem Sachverhalt steckt eine Chance und auch ein tröstlicher Gedanke: Dass nämlich auch die pädagogischen Situationen, in denen man glaubt, nicht optimal gehandelt zu haben, im Nachhinein im Sinne einer Fehlerkultur als Lernanlass umgedeutet werden können. So wären Probleme als erster Schritt auf dem Weg zu einer positiven Veränderung zu deuten.

Beim Kompetenzforum der „JeKi“-Tagung dachten die Teilnehmer über ihre Reaktionen in bestimmten Situationen nach, sie beschäftigten sich mit dem Thema Heterogenität und suchten nach alternativen und neuen Reaktionsmöglichkeiten. Mit einem solchen Vorgehen ist ebenfalls nichts anderes als ein Lernprozess beschrieben: Wer lernt, erweitert und reflektiert sein Wissen, fügt ihm neue Facetten, manchmal auch völlig neue Aspekte hinzu und verändert Denkwege.

Ich habe mich nicht nur im Einstieg, sondern auch in der Gestaltung des gesamten Kompetenzforums an dem didaktischen Ansatz von Diethelm Wahl orientiert⁵. Ihm geht es unter anderem um die Frage, wie es möglich ist, im Rahmen der Lehrerbildung nicht nur Wissen, sondern Handlungskompetenzen zu erwerben.

⁵ Wahl 2006.

Wahl hat sich lange Zeit mit Subjektiven Theorien beschäftigt; deshalb wurde dieser Begriff auch in den Titel des Forums aufgenommen. Ich habe mich im Rahmen meines Forschungsprojekts aus verschiedenen Gründen gegen den Begriff der „Subjektiven Theorien“ entschieden und den des Individualkonzepts gewählt⁶, aber ich finde an dem „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ attraktiv, dass die Wissenschaftler, die daran gearbeitet haben, über das reine Erforschen von Subjektiven Theorien hinausgegangen sind und sich darüber Gedanken gemacht haben, wie man über die Veränderungen Subjektiver Theorien Veränderungsmöglichkeiten im Handeln eröffnen kann⁷. Wenn es gut geht, so hofft Wahl, dann gelangt man mit Hilfe solcher Verfahren wie dem Szene-Stopp-Verfahren an handlungsleitende Strukturen⁸.

Als die Teilnehmer des „JeKi“-Kompetenzforums darüber reflektierten, was ihnen bei ihrer Reaktion auf Tims Verweigerung durch den Kopf ging, stießen sie auf verschiedenste Aspekte; im Rahmen des Kompetenzforums und auch dieses Textes wurde nur einer der möglichen Aspekte herausgegriffen, nämlich der Wunsch nach Homogenisierung. Auf ihn sollte deshalb aufmerksam gemacht werden, weil er bei „JeKi“ eine besonders große Rolle spielt. Das lässt sich jedenfalls dem ersten Evaluationsbericht zu „JeKi“ entnehmen⁹ und erscheint schon allein deshalb plausibel, weil die Ausbildung von Musikschullehrenden sich traditionell zunächst einmal auf den Unterricht einzelner Schüler oder kleiner Schülergruppen bezieht¹⁰. Da ist es verständlich, dass das Umgehen mit größeren Gruppen eine Herausforderung darstellt, die Lernprozesse einfordert.

In Bezug auf den Umgang mit heterogenen Gruppen scheint es mir deshalb besonders wichtig zu sein, über handlungsleitende Strukturen nachzudenken: Welche Ideen stecken hinter meinen Reaktionen? Welche Ziele verfolge ich? Bin ich in der Lage, flexibel

⁶ Niessen 2006.

⁷ Groeben, Scheele, Schlee, Wahl 1988.

⁸ Wahl 2006.

⁹ Beckers, Beckers 2008, S. 56-57.

¹⁰ Grosse 2006; vgl. auch Schwanse, Knoll, Lohmann 2000.

auf unerwartete Schülerreaktionen einzugehen? Wann fühle ich mich überfordert? Fallen mir vielleicht noch andere Reaktionsmöglichkeiten ein, die neue Chancen eröffnen? Finde ich etwas, was den Schülern in ihrer Unterschiedlichkeit mehr Handlungsspielräume eröffnet? Wie kann ich gegenüber der Heterogenität meiner Schüler eine positive Haltung einnehmen?

4. Und noch einmal: Der musikpädagogische Alltag

Diese Fragen führen zurück zum musikpädagogischen Alltag. Die Teilnehmer des Kompetenzforums wurden abschließend gebeten, sich eine weitere musikpädagogische Alltagssituation auszudenken oder sich an eine zu erinnern, die sie selbst einmal erlebt hatten. Sie sollten sie in Stichworten aufschreiben und anschließend darüber nachdenken, welche potentiellen Reaktionsmöglichkeiten es in dieser Situation gäbe – und welche handlungsleitenden Strukturen wiederum dahinter stünden. Mit dieser Bitte war die Hoffnung verbunden, dass den Teilnehmern beim Nachdenken über ihre Reaktionen und die dahinter stehenden Überzeugungen alternative Handlungs- und Deutungsmöglichkeiten einfallen und sie einen Spielraum in ihren Handlungsmöglichkeiten erkennen könnten, der ihnen vorher nicht bewusst war. Dann hätte sich die gemeinsame Reflexion über die Subjektiven didaktischen Theorien und deren Rolle im (musik)pädagogischen Alltag gelohnt.

Literatur

- Beckers, Erich; Beckers, Renate (2008): *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Münster: LIT (*Theorie und Praxis der Musikvermittlung* 7).
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte; Schlee, Jörg; Wahl, Diethelm (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des Reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grosse, Thomas (2006): *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Augsburg: Wißner.

- Meister, Hans (2003): *Differenzierung von A - Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen*. Stuttgart: Klett.
- Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT (*Theorie und Praxis der Musikvermittlung* 6).
- Schwane, Ulrike; Knoll, Reinhard; Lohmann, Werner (2000): *Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt*. Essen: Die Blaue Eule.
- Solga, Heike (2008): „Wie das deutsche Bildungssystem Ungleichheit verursacht“. In: *WZBrief Bildung*, Jg. 1, Heft 1, S. 2–7.
- Wahl, Diethelm (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 2., erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.