

Das Transparenzversprechen. Eine Diskursanalyse praxisinstruktiver Zeitschriftenbeiträge

Zusammenfassung

Im Beitrag wird untersucht, wie Transparenz, als ein Versprechen auf Einsicht in und Beteiligung an wesentliche(n) Vollzüge(n) des unterrichtlichen Geschehens, über das Medium praxisinstruktiver Zeitschriften mit der pädagogischen Praxis vermittelt wird. Die Vermittlungen werden dabei als performative Akte gefasst und diskursanalytisch untersucht. Im Ertrag werden zwei zentrale Diskursfiguren des Transparenzversprechens präsentiert, in denen je unterschiedlich gefasst wird, welche machtvollen und wirklichkeitsstiftenden Effekte Transparenz für schulpädagogisches Handeln zeitigt. Die Untersuchung leistet so einen reflexiven Beitrag zur Diskussion um die (Un-)Möglichkeit und Attraktivität transparenter Vollzüge in der Pädagogik.

Schlagwörter: Diskursanalyse, Optimierung, Transparenz, Unterrichtsqualität, Versprechen

The promise of transparency. A discourse analysis of practice-oriented journal articles

In this article we explore how transparency, as a promise of insight into essential aspects of education, is imparted through the medium of practice-oriented journals with pedagogical practice. Imparting transparency is conceived as performative acts and examined in an empirical discourse research. Following this perspective, we reconstruct two discursive figures of the promise of transparency. Each of these figures describes different powerful and reality-constituting effects of transparency on educational practice in schools. This study therefore contributes to the discussions about the (im-)possibility and desirability of transparent processes in pedagogy in a reflexive manner.

Keywords: empirical discourse research, instructional quality, optimization, promise, transparency

Die Forderung nach Transparenz gewinnt in pädagogischen Kontexten insbesondere im Zusammenhang mit der Etablierung von Instrumenten Neuer Steuerung und der empirischen Erforschung von Schule und Unterricht an Konjunktur. Evaluationen, Kompetenztests oder Merkmalskataloge guten Unterrichts sind exemplarische Ausdrucksformen eines Transparenzgebots, mit welchem verschiedenen Akteur*innen Einsichten in die wesentlichen Vollzüge des pädagogischen Geschehens versprochen werden (z. B. Helmke 2017; Meyer 2018). Wir nehmen diese Konjunktur zum Anlass, den Forderungen nach Transparenz, deren Ausprägungen und Effekten in (schul)pädagogischen und didaktischen Diskursen nachzuspüren. Darauf aufbauend fragen wir danach, wie und welche Erkenntnisse über Transparenz die pädagogische Praxis anzuleiten suchen und welche Forderungen an Lehrpersonen herangetragen werden. Grundlage zur Beantwortung dieser Frage ist eine Diskursanalyse thematisch einschlägiger Artikel aus praxisinstruktiven Zeitschriften (u. a. Praxis Schule, Pädagogik, Grundschulunterricht, Schulmagazin 5 bis 10, Fremdsprache Deutsch etc.), da in diesen qua Programmatik wissenschaftlich-theoretisches Wissen für praktische Kontexte aufbereitet wird, indem unter Bezug auf Regeln und Maßstäbe der Schulpraxis artikuliert wird, wie Transparenz in Schule und Unterricht zu verstehen, zu bewerten und zu realisieren sei.

Der Text gliedert sich in fünf Abschnitte: Zunächst problematisieren wir die (Un-)Möglichkeit von Transparenz als Fluchtpunkt der Entwicklung in pädagogischen Vollzügen (1) und zeigen anschließend auf, mit welchen Versprechungen Transparenz eine Attraktivität für die pädagogische Praxis entfaltet (2). Als eine Verständigung zum wissenschaftlichen Diskurs um Transparenz im Unterrichtsgeschehen, stellen wir im dritten Abschnitt dar, welche Bestimmungen Transparenz in schulpädagogischen und didaktischen Perspektivierungen erfährt (3). Auf diesen Überlegungen aufbauend, präsentieren wir unsere Analysen der Zeitschriftenbeiträge (4). Wir schließen mit einem die Analysen einordnenden Fazit (5).

1 Transparenz: Imaginationen des Unmöglichen

Insbesondere in Verbindung mit Verfahren der empirisch-sozialwissenschaftlichen Analyse der Schul- und Unterrichtswirklichkeit steht Transparenz in enger Nähe zu Vorstellungen einer sozialwissenschaftlichen Rationalisierung und Optimierung gesellschaftlicher Praxisbereiche (z. B. Baumert 2003). Vollständige Transparenz, d. h. die Sichtbarmachung und das Einsehen von Handlungsbedingungen, variablen und -erträgen für (Nicht-)Beteiligte (z. B. Schlörmekemper 1992), soll als Grundlage rational-planenden Entscheidens fungieren und die Entscheidungen verschiedener Akteur*innen des Schulsystems miteinander vermittelbar machen. Transparenz steht demnach auch für Austausch, für Demokratisierung von Partizipationsmöglichkeiten und für Machtbalance, weist also eine ethische Aufgeladenheit auf (z. B. Klafki 2007; Meyer 2017).¹ Gerade hinsichtlich unterrichtlicher Belange, die von konstitutiv asymmetrischen Akteursverhältnissen geprägt sind (vgl. z. B. Helsper 2016), erscheint Transparenz demnach als zentraler Fluchtpunkt von Entwicklungsbemühungen.

Andererseits lässt sich für pädagogische Verhältnisse, Prozesse und Gegenstände deren strukturelle Geprägtheit von Intransparenz herausstellen. Wir möchten dies exemplarisch anhand der Diskussionslinien zu zwei Grundbegriffen der Pädagogik – *Lernen* und *Bildung* – knapp aufzeigen. So verweist zum Ersten etwa Prange (2009) darauf, dass die Vollzüge des *Lernens* „eine unbekannte Größe in der pädagogischen Gleichung“ darstellen und weder für andere noch für die Lernenden selbst einsichtig sind: „Zur Erfahrung des Lernens, sowohl in Hinsicht auf andere, die wir unterrichten, ermahnen, beraten oder sonstwie mit einer pädagogischen Maßnahme zu erreichen suchen, als auch in Hinsicht auf uns selbst, gehört seine Intransparenz“ (ebd.: 45). Intransparenz bezieht sich hier auf die Unbestimmtheit der Kausalwirksamkeit pädagogischer Bemühungen und auf die (bestenfalls) nur nachträgliche Sichtbarkeit des Lernens – das sich dann jedoch auch wiederum nicht also solches, sondern nur kontextbezogen und in Form von Zeichen zeigt.

1 Hierzu passt, dass die Forderung nach Transparenz in „didaktischen Modellen und auch in den Schulgesetzen der Bundesländer“ (Meyer 2017: 19) verankert ist. Es handelt sich bei Transparenz folglich um einen Gegenstand, der verschiedene Akteure und Handlungsfelder – innerschulische und außerschulische, pädagogische und administrativ-politische – verbindet.

Zum Zweiten und angelehnt an das gängige Verständnis von *Bildung* als einer auf das sich bildende Individuum bezogenen Bewegung der Hervorbringung und Transformation von Selbst- Anderen- und Weltverhältnissen (vgl. Marotzki 1990), stellt sich mit Thompson (2005) die Frage, wie diese Transformationen zu denken sind, angesichts der Überlegung, „that our relationships to ourselves and to others are non-transparent to us“ (ebd.: 520). Intransparenz steht hier im Zusammenhang einer Kritik an moderner Subjektivität, die sich als strukturgebendes Zentrum von Bildungserfahrungen auszeichnet und sich selbst (anderen, der Welt) gegenüber, ein Verhältnis vollständiger rationaler Einsichtigkeit und souveräner Gestaltungshoheit einzunehmen vermag.

Demgegenüber, so Thompson (2005), erfahre das Subjekt in seiner bildenden Auseinandersetzung mit der Welt, in deren Mitte es sich als soziales Wesen stets bereits befindet, dass letztere enigmatisch bleibt, mithin sich dem eigenen identifizierenden Zugriff entzieht. Auch die Beziehungen zu anderen und zu sich selbst gehen nicht im dem Bild auf, das das Selbst von ihnen hat, sondern sind vielmehr geprägt von einem irreduziblen Nichtwissenkönnen: „Whenever someone addresses us, we are not able to fully make out the meaning of what is said, nor the significance it has for us“ (ebd.: 528). In dieser Hinsicht führt Bildung nicht zur Steigerung der (Selbst-)Erkenntnis, sondern steht in Verbindung mit einer Verunsicherung des Welt- und Selbstverhältnisses, deren Richtung und Effekte nicht vorwegnehmbar sind.²

Beide Argumentationslinien verweisen darauf, dass eine *vollständige Transparenz* im Pädagogischen nicht einlösbar ist, weshalb sich die Frage stellt, was Transparenz als Konzept dennoch attraktiv macht. Offenkundig verbindet sich mit Transparenz ein *Versprechen* – etwa auf Rationalisierung, Optimierung und Demokratisierung (s. o.) – das trotz seiner unmöglichen Einlösbarkeit aufrecht erhalten bleibt. Dieses Versprechen ist folgenreich für die Realitäten, auf die es einwirkt und die es hervorbringt, wie nachfolgend zu explizieren ist.

2 Zur Produktivität des Versprechens

Am Beispiel des Bildungsversprechens (Schäfer 2011) lassen sich die wirklichkeitskonstitutiven Effekte von Versprechen (und damit auch des der Transparenz) exemplarisch erhellen: Bildung ermöglicht die Artikulation unterschiedlicher gesellschaftlicher Problemlagen und führt damit verschiedene Interessensgruppe zusammen, die sich hinsichtlich der „allseits akzeptierten Problemformel“ (ebd.: 9) zusammenfinden und „Bildung“ als Aufgabe verstehen. Dies verweist auf die *Bindungskräfte* des Versprechens. Weiterhin steht das Bildungsversprechen u. a. im Zusammenhang mit der folgenreichen Proliferation quantitativ-empirischer Bildungsforschung (vgl. Reinders et al. 2015), welche auf die Vermessbarkeit von Bildungsprozessen zielt und so die Einlösbarkeit

2 In diesem Zusammenhang sind ethische Fragen verantwortlichen Handelns nicht aufgehoben, sondern sie müssen sich, so Thompson, hinsichtlich der Nicht-Transparenz verschiebend justieren lassen. Der Konnex von Transparenz und Ethik bleibt demnach in anderer Weise aufrechterhalten. Ähnlich formuliert auch Prange (2009) bezüglich der Intransparenz des Lernens, dass der Zweck, Lernen herzustellen, nicht jedes Mittel heilige.

des – grundlegend imaginären und damit dem der Transparenz strukturell vergleichbaren³ – Versprechens suggeriert.

Abstrahiert vom Bezug auf Bildung lassen sich die wirklichkeitskonstitutiven Effekte des Versprechens überdies argumentieren über dessen Charakteristik als *Sprechhandlung*, auf die Schäfer (2011) auch verweist. In der Sprechakttheorie Austins (2002) wird das Versprechen, eine Verpflichtung der Sprechenden auf Ausführung einer künftigen Handlung, als ein Performativ klassifiziert. Performativa gelten als in soziale Situationen eingebettete Äußerungen, die vollziehen, was sie benennen und dabei qua Sprache diese Situationen gestaltend transformieren. Die Funktion des Performativs ist folglich seine soziale Produktivität. Derrida justiert den Performativbegriff entsprechend als *iterative Praxis* und generalisiert den Status des Versprechens: „Es gibt keine Sprache ohne die performative Dimension des Versprechens; in dem Augenblick, in dem ich meinen Mund öffne, bin ich im Versprechen“ (Derrida 1999: 182). Sprechen als Versprechen aufzufassen, verweist zum einen darauf, dass jedes Sprechen auch eine machtvolle Verführung ist: Es lädt die von ihm Adressierten ein, ihm Folge zu leisten und sich an es zu binden. Zum anderen verbindet sich mit dem Versprechen ein Scheitern umfassender Kontrollierbarkeit der Produktivität des Performativen: Auch wenn man sich verspricht, auf nichtintendierte Weisen spricht, erzeugt dies Wirksamkeiten. Zudem ist das Versprechen mit seiner Einlösung nicht gleichzusetzen. Mit Derrida lässt sich hier auf eine (politische) Dimension der Anders-Möglichkeit sozialer Verhältnisbestimmungen verweisen (vgl. Derrida 2000).

Es sind diese machtvollen, wirklichkeitskonstitutiven Effekte des Versprechens, die wir hinsichtlich Transparenz für schulpädagogisches Denken und Intervenieren untersuchen möchten. Was verspricht Transparenz insbesondere? Auf welche Weisen verspricht es sich selbst als ein attraktives Konzept? Dies soll zunächst mit Blick auf den Diskussionsstand um Transparenz im Unterricht erhellt werden. Unserem Interesse an den pädagogischen (und weniger organisational verwaltenden) Prozessen an Schulen folgend, blenden wir dabei Texte zur Transparenz der Schulorganisation und -reform, ihre Entscheidungsprozesse und Kooperationsstrukturen aus (vgl. z. B. Kiper 2016).

3 Transparenz in Schulpädagogik und Didaktik

Während in Bezug auf pädagogische Grundbegriffe die Unmöglichkeit vollständiger Transparenz herausgestellt wird, offenbart sich in der didaktischen und schulpädagogischen Diskussion eine stärker affirmative Haltung, eine Forderung nach „mehr Transparenz“ (Schlömerkemper 1992: 7).

Diese Forderung richtet sich vor allem an Lehrpersonen, die ihre Einstellungen, Absichten, Entscheidungen und Handlungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und Leistungsanforderungen gegenüber den Lernenden öffentlich machen sollen (z. B. Gillespie 2005). Daran wird deutlich, dass sich mit Transparenz das Versprechen verbin-

3 Inhaltlich bezieht sich das Versprechen der Bildung darauf, dass mit ihr die „eigene Möglichkeit gegen die realen Bedingungen des Aufwachsens“ (Schäfer 2011: 9) behauptet wird.

det, durch „rückhaltlose und optimale Information“ (Schaller 1987: 87) das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden möglichst symmetrisch und demokratisch (Klafki 2007) zu gestalten. Intransparenz und das Rückhalten von Informationen – durch Lehrpersonen – verhindere eine rationale Verständigung und manifestiere die Wissensasymmetrie z. B. inhaltlich in Bezug auf die Auswahl und Darstellung von Sachverhalten, organisatorisch in Bezug auf beabsichtigte Unterrichtsabläufe und Termine für Leistungskontrollen. Demgegenüber gilt Transparenz als vertrauensfördernd und maßgeblich für eine gelingende, weil berechenbare Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Thies et al. 2016): Lehrende können auf die Akzeptanz ihrer Vorgaben hoffen, Lernende darauf, dass die Lehrperson von ihrem Plan nicht abweicht.

Wenngleich die Umsetzung von Transparenz als „schwierige Aufgabe“ Schlömerkemper 1992: 7) titulierte wird, scheint diese doch weitgehend erreichbar. Dies gilt insbesondere für die Ziele sowie die Gestaltung des Unterrichts und den Prozess der Leistungsmessung und -rückmeldung (vgl. Moegling & Schude 2016). Mit ihrer Offenlegung verspricht man sich eine Steigerung des Lernerfolgs bzw. die Erhöhung seiner Wahrscheinlichkeit.

Die Kommunikation transparenter *Unterrichtsziele* erzeugt eine Öffentlichkeit dafür, aus welchen Gründen etwas gelernt werden soll. Damit verbindet sich das Versprechen, dass durch die Einsicht motivationale Prozesse seitens der Lernenden ausgelöst werden, die den Lernprozess anleiten (Jurkowski 2016: 11). Zugleich erfährt Transparenz eine Funktionalisierung als Triebfeder der „Autonomiefähigkeit“ des kompetent handelnden Kindes: „Die Lernenden müssen wissen, wie die Lehrperson den Verlauf des Lernprozesses geplant hat. Nur dann können sie auch sinnvoll intervenieren“ (Wahl 2006: 123). Auffällig ist hier, dass die Autonomiefähigkeit sich relational hinsichtlich der Vorgaben der Lehrenden entwickelt: Sie scheint auf als Intervention, nicht als souveräne Hervorbringung.

Transparenzforderungen in Bezug auf Leistungserwartungen gehen u. a. einher mit einem veränderten Leistungsbegriff: Leistungen sind zwar weiter an Individuen gebunden, jedoch wird die Verantwortlichkeit für das Erbringen einer Leistung aufgeteilt: „Entscheidend [...] ist aber auch“, so Meyer (2017: 113), „ob den Leistungserwartungen ein angemessenes Lernangebot der Schule bzw. des jeweiligen Lehrers gegenübersteht“. Diese doppelte Responsibilisierung qua Transparenz wird als „gerechter“ (ebd.) ausgewiesen und bezieht sich auf ein ethisch bedeutsames Verständnis partnerschaftlichen, gleichberechtigten Agierens in Unterricht, Prüfung und Beurteilung.

In einem transparenten Unterricht treten Leistungen als Rückmeldungen wieder in dessen *Gestaltungs- und Planungsprozess* ein: Einerseits sollen Lehrpersonen (und Bildungsadministration) darauf aufbauend Schlussfolgerungen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität und Optimierung individueller Lernprozesse ziehen (Hattie 2018) und für die Demokratisierung von Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung klassenöffentlich reflektieren (Meyer 2017). Techniken der Leistungsermittlung machen folglich Lernen sichtbar und dienen der gemeinsamen Versicherung einer unterstellten Wirksamkeit des gemeinsamen, pädagogischen Agierens (vgl. Idel & Rabenstein 2013: 41). Andererseits versprechen Leistungsrückmeldungen den Lernenden eine Eröffnung neuer Lernmöglichkeiten sowie eine Beobachtung, Ausrichtung und Steuerung selbst-regulierter Lernprozesse (Hattie & Timperley 2007).

Transparenz erscheint, resümierend, als bedeutsam für eine vernünftige Gestaltung und Ordnung der schulischen und unterrichtlichen Prozesse und soll die Asymmetrie und Machtungleichheit der darin aufscheinenden pädagogischen Verhältnisse suspendieren. Ihre Begrenzung erhält Transparenz dort, wo ein ‚Zuviel‘ als riskant (etwa im „Aufbau vertrauensvoller Beziehungen“; Meyer 2017: 20) beschrieben wird oder sich bestimmte Vorgänge, insbesondere das Lernen (wohl aber dessen Kontexte), nicht vollständig transparent machen lassen. Auffällig ist, dass Transparenz häufig in den Zusammenhang des Versprechens auf die schulische und unterrichtliche *Praxisverbesserung* gestellt wird.

Hier stellt sich nun die die weiteren Untersuchungen dieses Beitrags inspirierende Frage, wie die Forderung nach Transparenz an die Schulpraxis vermittelt wird: Auf welche Weisen werden die Akteur*innen dazu angehalten, Transparenz als nötiges und sinnvolles pädagogisches ‚Equipment‘ aufzufassen? Welche Effekte hat die Transparenzforderung auf das Selbstverhältnis der Akteur*innen *als Pädagoginnen und Pädagogen*? Diesen Fragen gehen wir nach, indem wir ausgewählte Artikel aus praxisinstruktiven pädagogischen Zeitschriften analysieren, die sich an Lehrpersonen als Rezipierende wenden und Transparenz thematisieren.

4 Transparenz in Zeitschriften – eine Diskursanalyse

Bevor wir nachfolgend die analytischen Erträge unserer Analysen vorstellen, sollen einige knappe Erläuterungen zur Vorgehensweise dargelegt werden. Wir verstehen die Zeitschriftenbeiträge als Medien, die Transparenz an die Rezipierenden (v. a. Lehrpersonen) *vermitteln* wollen. Eine solche Vermittlung rekuriert auf die Differenz zweier Relata, deren Bezugnahme aufeinander erst durch Vermittlung entsteht (Jergus 2019). Die Vermittlung differenziert und relationiert u. a. zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Transparenz und schulpraktischer Erfahrung. Zeitschriften sind in diesem Sinne ‚Orte des Zwischen‘ bzw. der *Medialität* (Jergus 2019), in denen Wissen nicht aus einer überlegenen Wissensposition heraus appliziert, sondern *kultiviert* und (auch auf ästhetische Weise) inszeniert wird (vgl. hierzu auch Schmidt & Herfter 2019; Klomfuß & Moldenhauer 2018). Vermittlungen sind demnach als iterative Vollzüge zu kennzeichnen, so dass sich hier eine Linie zu den o. g. Ausführungen des Versprechens als performativer Praxis aufnehmen lässt. Auch letztere sind auf Medialität bezogen: Sie wirken produktiv, indem sie (subjektive, soziale) Referenzen in der Wirklichkeit stiften, ohne auf vorgängig Gegebenes zurückzugreifen.⁴

Hieran anschließend haben wir das Verfahren der Diskursanalyse gewählt, welche auf die (v. a. sprachlichen) Vollzüge der Konstitution von Wirklichkeiten fokussiert und dabei Machtverhältnisse und -wirkungen berücksichtigt. Spezifisch für das in dieser Untersuchung gewählte Vorgehen ist die Orientierung auf praktische Vollzüge im Sprechen, d. h. darauf, wie im Sprechen eine Ordnung hergestellt und transformiert wird (vgl. Jergus 2011). Eine Abgrenzung erfolgt damit gegenüber einem stärker wissenssoziologisch gefassten Diskursbegriff (z. B. Keller 2007).

4 Ausführlicher wird die Medialität performativer Praktiken u. a. bei Krämer (2002) diskutiert.

Den Analysekorpus haben wir wie folgt aufgebaut: In einem ersten Schritt ließen sich über eine Datenbankabfrage zum Schlagwort Transparenz eine Reihe von Zeitschriftenbeiträgen identifizieren. In der Datenbank erzielten wir Treffer in einem Publikationszeitraum von 1993 bis 2015. Im zweiten Schritt wählten wir hiervon nur jene Beiträge aus, deren Publikationsorgan sich ausdrücklich an Akteur*innen der Schulpraxis richtet.

Im Anschluss an die Aufstellung des Korpus (47 Aufsätze) haben wir die Beiträge im Hinblick auf ihre Thematisierung von Transparenz gesichtet, gegliedert und sortiert. Einzelne Aussagen wurden dann einer vertieften (Fein-)Analyse zugeführt und anschließend, über verschiedene Texte hinweg, vergleichend betrachtet. Entlang dieses diskursanalytischen Vorgehens nach den genannten Fragestellungen konnten wir zwei zentrale Figuren identifizieren, die sich als Verdichtungen des Diskurses um Transparenz in den Zeitschriftenbeiträgen ergaben und nachfolgenden vorgestellt werden. Diese Figuren erweisen sich dabei als ebenso unterscheidbar wie relational aufeinander verwiesen.

4.1 Öffentlichkeit und Gemeinschaftlichkeit von Transparenz

In den untersuchten Beiträgen geht es darum, dass mit ‚Transparenz‘ etwas für alle am Unterricht Beteiligten Wahrnehmbares und subjektive Ansprüche Übersteigendes in den Unterricht und die Leistungsbewertung eingeht. Dies lässt sich an zwei häufig aufgegriffenen Thematisierungen exemplarisch verfolgen.

Transparente Gestaltungs- und Bewertungskriterien, eine erste thematische Linie, zeichnet nicht nur aus, dass sie auf inhaltlicher Ebene Maßstäbe für den Unterricht vorgeben (z. B. Vollstädt 2008), sondern dass sie diese *anhand ihrer Materialität sichtbar machen*. Sie sind schriftlich fixiert und sollen (klassen-)öffentlich zugänglich sein – z. B. in Kompetenzrastern, in denen das individuelle Können qua Klebepunkten visualisiert wird (Müller 2004) oder in Wandkarten zur Darstellung des Unterrichtsablaufs (Klusemann 2000). Diese Materialitäten implizieren eine gewisse Statik und Verbindlichkeit, denn sie überdauern die Flüchtigkeit einzelner Unterrichtsprozesse, halten diese aufgrund ihrer Präsenz zusammen.

Eine zweite Thematik betrifft die *Legitimität transparenter Bewertungskriterien*. Mit der Herstellung von Transparenz verbindet sich das Versprechen, die in den Bewertungskriterien formulierten Ansprüche als verbindliche auszuweisen. Eine erste solcher Legitimierungsstrategien ist dabei der Verweis auf wissenschaftliche Procedere, also u. a. die Unabhängigkeit der Bewertung von der bewertenden Person durch ein ausdifferenziertes, an Kompetenzvorgaben orientiertes Bewertungsmuster (z. B. Möller 2015). Auch die vor Testung und Bewertung festgelegten Leistungserwartungen, über die die zu Prüfenden „in expliziter und verständlicher Form aufgeklärt werden“ (Grotjahn 2007: 46), soll Objektivität sichern. Auch wenn dieser Anspruch teils kritisch gesehen wird (z. B. im Hinblick auf die Bewertung von Aufsätzen als „Ganzheit“; Hahn & Fischer 1995), vermittelt die Offenlegung der Beurteilungskriterien ein „Gefühl der Fairness und Transparenz in der Notenermittlung und begegnet so dem Vorwurf der Willkürlichkeit“ (Quiring 2009: 26). Damit ist bereits eine zweite Strategie angedeutet: die Beteiligung der Lernenden an dem Prozess der Erstellung und / oder Auswahl von Kriterien. Gerade bei nicht-standardisierbaren Lernprozessen wird die Leistungsbeurteilung als

„Dialog“ zwischen Lehrenden und Lernenden beschrieben (z. B. Schiele & Schmid 2001). Dieser auf Konsens gerichtete Austausch vermag die Akzeptanz der Kriterien und den erfolgreichen Vollzug der Leistungsbewertung absichern (z. B. Quiring 2009). Dadurch, und dies markiert die dritte Legitimationsstrategie, können die Lernenden ihre Ergebnisse permanent mit Referenzwerten in Beziehung setzen und so ihren Lernprozess überblicken (vgl. Müller 2004). Transparente Bewertungskriterien erhalten ihre Legitimität demnach über die Leitidee selbstgesteuerten Lernens: als Assertionen dessen, was von Lernenden „am Ende eines bestimmten Unterrichtsabschnittes an Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder auch Haltungen / Einstellungen erwartet wird“ (Vollstädt 2008: 7). Damit sollen u. a. auch ein *fachliches* Lernen komplexer Zusammenhänge vertieft (z. B. „Ausbildung eines Bewusstseins für Textsortenmerkmale“; Möller 2015: 40) sowie Prüfungsangst gemildert (Bayer & Fischer 1993) werden. Insofern ist es wenig verwunderlich, wenn zur Förderung von Kompetenzentwicklung, Einlösung einer pädagogischen Fürsorge und Ermöglichung von Selbstbestimmung, der „Umgang mit Leistungen zu einer gemeinsamen und selbstverständlichen Pflicht“ (Vollstädt 2008: 7) erklärt wird.

Eine solche hergestellte und verpflichtende Konsensualität führt zugleich auch zur Verschleierung der Strittigkeit und Andersmöglichkeit von Kriterien. So werden mit der Transparentmachung auch Unsichtbarkeiten erzeugt, etwa Widerrede oder die grundlegende Infragestellung von Leistung: Sinnhaftigkeit und Gerechtigkeit von Leistungsbewertung werden zum unkritisierbaren Rest von Konsensbildung. Es geht demnach nicht um eine radikale Transparentmachung des Unterrichts, die eingefahrene unterrichtliche Strukturmuster aufzubrechen vermag, sondern eher um die *Optimierung* des Unterrichts im Rahmen vorgegebener Unterrichtsstrukturen. Noch immer ist die Lehrperson darin die zentrale Gestaltungseinheit des Unterrichtsgeschehens; sie muss (und kann) über Transparenz verfügen und sie als Promotorin des Lernerfolgs rational-strategisch einsetzen.⁵ Insgesamt erscheint der unterrichtliche Handlungsraum dabei als ein übersituatives, den jeweiligen spezifischen Handlungskontexten enthobenes Arrangement von begrenzter Komplexität: Der Machbarkeit von Transparenz wird die Machbarkeit von Unterricht zur Seite gestellt. Dies spielt auch mit der Materialität der Textsorte ‚Zeitschrift‘ zusammen: Jede Lehrperson soll sich den (richtigen) Umgang mit Transparenz aneignen können.

4.2 Transparente Optimierungen und Reg(ul)ierungen

Optimierungen stehen auch im Fokus der zweiten Figur des Diskurses um Transparenz. Hierbei wird, wie wir zeigen werden, Transparenz zur Stützung der Unterrichtsordnung funktionalisiert.

Es ist nahezu einstimmiger Tenor der untersuchten Beiträge, dass das Transparente sich nicht von selbst versteht. Wie bereits weiter oben im Kontext von Gemeinschaftlichkeit angesprochen, stellt sich die Handhabung transparenter Bewertungskriterien

5 In diesem Sinne lässt sich auch ein kalkulierter Einsatz von Intransparenz – als eine Art ‚Didaktisierung der Überraschung‘ – zur Steigerung von Neugierde einordnen (z. B. Klusemann 2000).

und Unterrichtsprozesse als Aufgabe für alle Lernenden dar (z. B. Vollstädt 2008). Um den unterrichtlichen Akteuren Handlungsoptionen aufzuzeigen, werden in den Beiträgen verschiedene Strategien angeführt, die wir als didaktische *Reg(ul)ierungen* bezeichnen, da sie auf instrumentelle Beherrschung der Transparenz zielen, um deren unabsehbare Momente in Schach zu halten. Hierbei lassen sich zwei Bündel von Strategien unterscheiden.

Das *erste* Bündel zielt in die ‚Tiefe‘ und soll eine bewusste *Einsicht* in den Wert und die Bedeutung des Transparentgemachten erzeugen. So soll beispielsweise die Nennung des Stundenziels und dessen Einbettung in eine Unterrichtsreihe zu Akzeptanz und Nachvollziehbarkeit der Sinnhaftigkeit der jeweiligen Unterrichtseinheit beitragen und das Verständnis für den verbindenden Zusammenhang einzelner Einheiten fördern (vgl. Kirk 1997). Die Lernenden bekommen so ein Bild davon, „was man können könnte“ (und sollte; Müller 2004: 46). Auch die eigenständige „Partner- oder Selbstkorrektur“ (Bayer & Fischer 1993: 57) entlang transparenter Bewertungsraster soll Einsicht in die Logik von Leistungsbewertungen und die „Beurteilungskompetenz der Kinder“ (ebd.: 59) fördern. Diese Strategien sollen damit qua Einsicht und Rationalisierung Bewertung zugleich verbessern und zur gemeinsamen Sache erklären.

Strategien des *zweiten* Bündels zielen auf die ‚Oberfläche‘ und umgehen das explizite Forcieren von Einsicht. Vielmehr soll durch Ritualisierung und Verstetigung von Praktiken des Transparentmachens unterrichtlicher Belange (z. B. Organisation von Gruppenarbeiten: Behr 2006; Projekte durchführen und präsentieren: Schiele & Schmid 2001) der Umgang mit Transparenz eingewöhnt und trainingshaft geübt werden.

Doch auch Lehrpersonen werden aufgefordert, den ‚richtigen‘ Umgang mit Transparenz im Unterricht zu finden. Für sie scheint Transparenz ein Wagnis darzustellen (Möller 2015), dessen Herausforderung darin besteht, sich für die Unvorhersehbarkeiten zu öffnen, die sich hinsichtlich veränderter Umgangsweisen ergeben. Mut und Selbstüberwindung (im Sinne der Aufgabe von Informationsmonopolen und Umstellung von Arbeitsabläufen) seien erforderlich, doch die Mühe lohne sich: Nur ein transparenter Unterricht sei ein „Ort für Erfolge und Leistungsfreude“ (Müller 2004: 45). Dies wird wiederum an verschiedenen ‚Erfolgsgeschichten‘ illustriert: So heißt es etwa bei Quiring (2009: 26), dass die Arbeit mit Bewertungsrastern eine „Arbeitserleichterung“ zur Notenfindung darstellen kann. An Attraktivität gewinnt ein transparenter Unterricht auf der Negativfolie des herkömmlichen Unterrichts, der abgrenzend beschrieben wird als u. a. störungsanfällig in Bezug auf fehlende Lernbereitschaft (Kirk 1997).

Im Sinne der didaktischen *Reg(ul)ierung* lassen sich auch die Praktizierungshilfen und Umsetzungsvorschläge von Transparenz verstehen, die innerhalb der Beiträge einen großen Raum einnehmen und von den Rezipierenden der Beiträge instrumentell zur Optimierung ihres Unterrichts genutzt werden können (z. B. Aufgabenblätter: Behr 2006; visualisierte Unterrichtspläne: Klusemann 2000). Sie implizieren die Bewältigbarkeit von Transparenz durch Herausforderndes hindurch. Eine Reflexion auf Momente der Intransparenz pädagogischer Vollzüge bzw. die Grenzen von Transparenz findet dabei kaum Raum.

Daneben wird die unterrichtliche Ordnung auch in jenen Thematisierungen fokussiert, denen es um die Regulierung von Akteur*innen geht. Tragendes Element solcher Forderungen ist das Format der *Selbstreg(ul)ierung*. Vor allem sind Schülerinnen und

Schüler angehalten, sich selbst bzw. ihr Selbst ‚im Zaum zu halten‘ und die eigenen Bedürfnisse mit den transparent gemachten Erfordernissen des Unterrichts abzugleichen, d. h. Lernbereitschaft und -motivation zu zeigen und sich an den verschiedenen unterrichtlichen Aufgaben aktiv zu beteiligen (z. B. Klusemann 2000). Darüber hinaus soll Transparenz eine verbindliche Grundlage der Selbsteinschätzung bezüglich des eigenen Lernprozesses gewährleisten (s. o.). Die Verheißung auf eine „realistische Selbstwahrnehmung“ des Lernens und die Ausbildung einer „Reflexionskompetenz“ (Bitter & Grittner 2015: 13) stellen die *Transparenz eines Selbstverhältnisses* in Aussicht. Dieses steht im Horizont einer Verantwortungsdelegation für den Lern- und Unterrichtserfolg sowie der Optimierungsarbeit an die Lernenden. Stellt sich der versprochene Erfolg nicht ein, so ist die Lehrperson hierfür nur begrenzt in die Pflicht zu nehmen; eine mögliche Nicht-Wirksamkeit der transparenzschaffenden Maßnahmen wird auch nicht thematisiert.

(Auch) Lehrpersonen sollen pädagogisch verantwortungsbewusst ihre „Subjektivität begrenzen bzw. kontrollieren“ (Vollstädt 2008: 7); gemeint ist damit, „Willkürlichkeit“ (Quiring 2009: 26), „Sympathie oder Antipathie“ gegenüber den Lernenden (Bayer & Fischer 1993: 60) und „Beurteilungsabweichungen gleicher Schülerleistungen“ (Kirk 1997: 15) zu vermeiden. In dieser Hinsicht sollen Evaluationen und Vergleichsarbeiten zum Einsatz kommen, die insbesondere hinsichtlich der Unterrichtsqualität Transparenz und Optimierungen ermöglichen sollen, indem ihre Befunde den Lehrkräften zugerechnet werden. An diesen wird kritisiert, dass die Voraussetzungen dieser Instrumente häufig selbst nicht transparent, legitim und konsensual sind (z. B. von der Groeben 2009). Transparenz fungiert hier gleichermaßen als Bedingung wie Effekt und kritischer Einsatz bezüglich der Frage nach der Zurechenbarkeit von Verantwortlichkeit.

Darüber hinaus hat Transparenz auch die Funktion eines Knotenpunktes, über den sich verschiedene Akteur*innen miteinander in Verbindung bringen. Es kommt dabei zur *optimierenden Reg(ul)ierung von Anderenverhältnissen*, wie es sich am Einbezug der Lernenden und deren Eltern in die schulische Leistungsbewertung zeigen lässt. Wenngleich diese eine differente Einschätzung der Leistungen ihres Kindes vornehmen, soll sich das Gespräch mit den Eltern „konstruktiver und zielorientierter“ gestalten lassen, „wenn für alle Beteiligten klar ist, aufgrund welcher Kriterien die Bewertung der Leistung zustande gekommen ist und wie sich anschließende Verbesserungsvorschläge begründen lassen“ (Bitter & Grittner 2015: 12). Während gegenüber den Schülerinnen und Schülern klar formuliert wird, dass sie zwar „die Möglichkeit der Mitsprache und eventuellen Einflussnahme“ haben, die „letztendliche Notenfindung [...] aber immer beim Lehrer liegt“ (Quiring 2009: 26), wird ein disziplinierendes Einrücken der Elternposition in die schulische kaum thematisiert. Das Versprechen, dass sich (auch) Eltern durch transparente Leistungsbewertung verfügbar – und damit zu Agent*innen der Leistungsverbesserung – machen lassen, verweist darauf, dass Eltern eine bedeutsame Variable der Leistungssteigerung ihrer Kinder darstellen. Die qua Transparenz in Aussicht gestellte Möglichkeit rational-vernünftigen Austauschs verbürgt (und konstituiert) eine gemeinsame „Wirklichkeit“ aller Beteiligten, die auf der von ihnen akklamierten Legitimität der Leistungsbewertung aufruht. Hier lässt sich wieder eine Verbindungslinie zur ersten Figur der Gemeinschaftlichkeit entlang von Transparenz herstellen.

5 Fazit

Im Durchgang der Argumentation des Beitrags lässt sich festhalten, dass in einer systematisch orientierten Betrachtung eine grundlegende Intransparenz im Pädagogischen reklamiert wird, dass diese jedoch zunehmend – von der schulpädagogischen Diskussion über die Zeitschriftenbeiträge hinweg – entlang des Versprechens einer Möglichkeit von Transparenz überdeckt wird. Am Beispiel der Selbstbestimmung lässt sich dies erhellen: Während diese – als Bildung – noch in Bezug auf eine in ihren Effekten nicht vorwegnehmbare Verunsicherung von Welt- und Selbstverhältnissen thematisiert wird, erscheint selbstbestimmtes Lernen in den Zeitschriftenbeiträgen als ein qua Transparenz technisch induzierbares und kontrollierbares Procedere. „Transparenz“ verspricht demnach die Erreichbarkeit pädagogisch bedeutsamer Zielstellungen und suggeriert zugleich die Einlösung dieses Versprechens. Auf diese Weise steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Rezipierenden der Zeitschriftenbeiträge sich in den Horizont des Transparenzversprechens stellen und ihre Unterrichtsgestaltungen auf Transparenz ‚umstellen‘.

Eine zentrale und wirkmächtige Diskursfigur des Transparenzversprechens ist dabei, dass Lernen und Lernerfolg zur ‚gemeinsamen Sache‘ erklärt wird – dies konkretisiert sich etwa im Einbezug der Lernenden in deren Leistungsbewertungen, der auch in ethischer Hinsicht angezeigt scheint, sowie in der rationalen Kommunikation auf transparenten Grundlagen. Die in der Gemeinschaftlichkeit implizierte Egalität der Positionen aller Akteur*innen wird jedoch darin gebrochen, dass Transparenz nahezu durchgehend mit einer Steigerungs- bzw. Optimierungslogik verwoben ist. Die Inszenierung ‚zeitgemäß-moderner‘ Unterrichtsbelange, die nicht (nur) *für*, sondern *mit* den Lernenden konzipiert sind und auch die Perspektiven der Eltern berücksichtigt, führt zum Effekt der gemeinschaftlichen Legitimierung des Unterrichtsgeschehens, wie es von der Lehrkraft organisiert wird. So lässt sich, auf inverse Weise, die tradierte, asymmetrische Ordnung des Unterrichts durch Transparenz aufrechterhalten – wenngleich sich die Gestaltungsspielräume des Unterrichtsgeschehens verändern können. „Transparenz“ reguliert dabei zugleich noch, auf welche Weisen diese Vergemeinschaftung erfolgen kann.

Auch die von uns herausgearbeiteten Intensivierungen und Reg(ul)ierungen der Selbst- und Anderenverhältnisse, die der Einsatz von Transparenz im Unterricht verspricht, führen zu einer Restabilisierung unterrichtlicher Ordnungen. So stellt sich die Frage, auf welche Weisen eine Vermittlung unterrichtlicher Belange möglich erscheint, die nicht auf die Optimierung des Lernens enggeführt wird, sondern sich anderen Ansprüchen aussetzt und dabei andere Ordnungsweisen von Unterricht ermöglicht. Die in dieser Frage anklingende politisch-ethische Dimension haftet, wie beschrieben, auch dem Transparenzbegriff an – als normativ aufgeladenes Versprechen von Demokratisierung etc., mit dem sich Zumutung von und Aufforderung zu (mehr) Transparenz im Schulischen legitimieren. Insofern die Analysen unseres Beitrags jedoch auch auf entdemokratisierende Tendenzen hinsichtlich Transparenz aufmerksam machten, stellt sich weitergehend die Frage nach dem systematischen Zusammenhang politisch-ethischer Einsätze zu Intransparenz.

Autorenangaben

Dr. Melanie Schmidt
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Fachbereich Systematische Erziehungswissenschaft
Franckeplatz 1
06110 Halle
0345/5523747
melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Dr. Christian Herfter
Universität Leipzig
Fachbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs
Dittrichring 5-7
04109 Leipzig
0341/97-31424
christian.herfter@uni-leipzig.de

Literatur

- Austin, John L. (2002): Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam.
- Baumert, Jürgen (2003): Transparenz und Verantwortung. In: Kilus, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 213-228.
- Bayer, Regine/Fischer, Reinhard (1993): Anregungen, Leistungsbeurteilung Grundschülern transparent zu machen. In: Grundschulmagazin, Jg. 8/H. 6, S. 57-60.
- Behr, Ursula (2006): Zur Bewertung von Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, Jg. 3/H. 2, S. 7-11.
- Bitter, Rieke/Grittner, Frauke (2015): Noten nachvollziehbar machen. In: Grundschulunterricht. Sachunterricht, Jg. 62/H. 2, S. 12-15.
- Derrida, Jacques (1999): Bemerkungen zu Dekonstruktion und Pragmatismus. In: Mouffe, Chantal (Hrsg.): Dekonstruktion und Pragmatismus. Wien: Passagen, S. 171-195.
- Derrida, Jacques (2000): Politik der Freundschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gillespie, Mary (2005): Student-teacher connection: a place of possibility. In: Journal of Advanced Nursing, Jg. 52/H. 2, S. 211-219.
- Groeben, Annemarie von der (2009): Zensuren – oder was? In: Pädagogik, Jg. 61/H. 6, S. 6-9.
- Grotjahn, Rüdiger (2007): Qualitätsentwicklung und -sicherung. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch, Jg. 41/H. 88, S. 44-46.
- Hahn, Alexandra/Fischer, Hartmut (1995): Aufsatzbeurteilung. In: Pädagogik, Jg. 47/H. 3, S. 14-16.
- Hattie, John (2018): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research, Jg. 77/H. 1, S. 81-112.
- Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster: UTB, S. 103-125.
- Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013): „Sich als Zeigender zeigen.“ Verschiebungen des Zeigens in Gesprächsformaten im individualisierenden Unterricht. In: ZISU, Jg. 2/H. 1, S. 38-57.
- Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist... Bielefeld: transcript.
- Jergus, Kerstin (2019): Zur Medialität pädagogischer Beziehungen und der medialen Seite der Bildung. In: Gentzel, Peter/Krotz, Friedrich/Wimmer, Jeffrey/Winter, Rainer (Hrsg.): Das vergessene Subjekt. Wiesbaden: Springer, S. 255-275.
- Jurkowski, Susanne (2016): Die Bedeutung von Transparenz für unterrichtliche Lernprozesse. In: Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (Hrsg.): Transparenz im Unterricht und in der Schule.

- Teil 1. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation. Immenhausen: Prolog, S. 66-80.
- Keller, Reiner (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. In: FQS, Jg. 8/H. 2, online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>
- Kiper, Hanna (2016): Schulische Strukturen und Transparenz. In: Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (Hrsg.): Transparenz im Unterricht und in der Schule. Teil 1. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation. Immenhausen: Prolog, S. 38–49.
- Kirk, Sabine (1997): Keine Not mit den Noten? In: Praxis Schule 5–10, Jg. 8/H. 6, S. 15-17.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klomfaß, Sabine/Moldenhauer, Anna (2018): Kontrollierte Freisetzung? In: Rabenstein, Kerstin/Kunze, Katharina/Martens, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Proske, Matthias/Strauß, Svenja (Hrsg.): Individualisierung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-230.
- Klusemann, Gebhard (2000): Transparenz im (Sach)Unterricht. In: Grundschulunterricht, Jg. 47/H. 3, S. 38–39.
- Krämer, Sibylle (2002): Sprache – Stimme – Schrift. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 323-346.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Meyer, Hilbert (2017): Transparenz in der Schule. In: Moegling, Klaus/Siedenbiedel, Catrin (Hrsg.): „Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben.“ 19 Interviews zu zentralen Fragen der Schulpädagogik. Immenhausen: Prolog, S. 16-29.
- Meyer, Hilbert (2018): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (2016): Transparenz im Unterricht und in der Schule. Eine problemorientierte Einführung. In: dies. (Hrsg.): Transparenz im Unterricht und in der Schule. Teil 1. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation. Immenhausen: Prolog, S. 10-37.
- Möller, Stefan (2015): Mehr Transparenz wagen. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, Jg. 49/H. 133, S. 38-43.
- Müller, Andreas (2004): Jeder Schritt ist ein Fort-Schritt. In: Praxis Schule 5–10, Jg. 15/H. 5, S. 44-48.
- Prange, Klaus (2009): Provoziertes Lernen. Zu den Aufgaben des Erziehens und der Intransparenz des Lernens. In: Strobel-Eisele, Gabriele/Wacker, Albrecht (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-55.
- Quiring, Elke (2009): Leistungsermittlung und -bewertung mit Kompetenzrastern. In: Pädagogik, Jg. 61/H. 11, S. 26-27.
- Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.) (2015): Empirische Bildungsforschung (2.Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Schaller, Klaus (1987): Pädagogik der Kommunikation. St. Augustin: Richarz.
- Schiele, Wolfgang/Schmid, Peter (2001): Leistungen messen in der Projektarbeit. In: Unterricht Arbeit + Technik, Jg. 37/H. 9, S. 18-20.
- Schlömerkemper, Jörg (1992): Verbindlichkeit entwickeln – Über den Umgang mit der Widersprüchlichkeit der Schule. In: Ders. (Hrsg.): Die Schule gestalten. Die Deutsche Schule, Beiheft 2. Weinheim: Juventa, S. 23-36.
- Schmidt, Melanie/Herfter, Christian (2019): Die Kultur von Aufgabenkulturen. In: ZfG, Jg. 12/H. 1, S. 101-115.
- Thies, Barbara/Misamer, Melanie/Aurin, Sarah Sophie/Hackbart, Marcel (2016): Transparenz in Schule und Unterricht. Pädagogisch-psychologische Zugänge und Handlungsempfehlungen. In: Moegling, Klaus/Schude, Sabrina (Hrsg.): Transparenz im Unterricht und in der Schule.

- Teil 1. Theorie und Praxis transparenten Unterrichts und transparenter Schulorganisation. Immenhausen: Prolog, S. 101-126.
- Thompson, Christiane (2005): The Non-transparency of the Self and the Ethical Value of Bildung. In: Journal of Philosophy of Education, Jg. 39/H. 3, S. 519-533.
- Vollstädt, Witlof (2008): Kompetenzorientiert Leistungen ermitteln und bewerten. In: Praxis Schule 5–10, Jg. 19/H. 5, S. 6-8.
- Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.