

Kaiser, Ruth; Kaiser, Arnim

Handeln - Kompetenz - Performanz und Messung. Eckpunkte der "Bildungsmessung" – Versuch einer Begriffsklärung

Weiterbildung : Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 29 (2018) 4, S. 10-14



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Ruth; Kaiser, Arnim: Handeln - Kompetenz - Performanz und Messung. Eckpunkte der "Bildungsmessung" – Versuch einer Begriffsklärung - In: Weiterbildung : Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 29 (2018) 4, S. 10-14 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-161033 - DOI: 10.25656/01:16103

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-161033>

<https://doi.org/10.25656/01:16103>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Eckpunkte der „Bildungsmessung“ – Versuch einer Begriffsklärung

Handeln – Kompetenz – Performanz und Messung

Dieser Beitrag ist prinzipientheoretisch ausgerichtet. Er beschäftigt sich nicht mit konkreten Messverfahren, sondern greift die davor liegende Frage auf, wie das begriffliche Feld abzustecken ist, auf dem solche Messungen stattfinden. Ausgangspunkt ist die Prämisse, wonach Lernprozesse letztlich auf Sicherung von Handlungsfähigkeit abzielen.

Wozu eigentlich sollten Ergebnisse von Bildungsbemühungen gemessen werden? Die einfache Antwort: um zu wissen,



Autoren |

Ruth Kaiser, freie Wissenschaftsautorin, ehemalige Fachleiterin für Sozialwissenschaften und Lehrbeauftragte an der Universität Trier.

Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München

ar.kaiser@t-online.de

ob Lernende über die angestrebten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (Kompetenzen) verfügen. Fragt man weiter, worauf diese Kompetenzen letztlich abzielen, wird mitunter auf Bildung, häufiger jedoch auf den Nachweis von Handlungsfähigkeit als alles umspannendes Konzept verwiesen. Deshalb ist zu klären, was unter Handeln zu verstehen ist, in welcher Beziehung Handeln und Kompetenz zueinander stehen und wie erkennbar wird, dass jemand über eine bestimmte Kompetenz verfügt – womit Performanz ins Spiel kommt. Der Beitrag versucht, in diese oft diffus bleibenden oder auch gar nicht explizierten Zusammenhänge mehr Klarheit zu bringen.

Handeln kann verstanden werden als Einwirkung des Menschen auf seine natürliche wie seine soziale Sphäre. Damit differenziert sich Handeln in zwei Arten aus: Herstellung als Bearbeitung der physischen Natur und Kommunikation als Medium der sozialen Verständigung.

Handeln als Herstellen

Die erste Handlungsart, die Herstellung, behauptet ihren prominenten Platz in der Theorie des Handelns aus einer abstrakt-allgemeinen anthropologischen Perspektive. Danach hat der Mensch im Vergleich zu anderen Lebewesen aufgrund seiner Instinktreduktion eine Sonderstellung. Für Gehlen (1967, S. 16 ff.) beinhaltet das gleichermaßen Chance (nicht-festgestellt,

plastisch zu sein) wie auch Gefährdung (geringes Inventar an automatisch ablaufenden Reiz-Reaktionsschemata, die gegebenenfalls situativ erforderte Schutzreaktionen auslösen). Der Mensch ist nicht funktional in eine bestimmte Umwelt eingepasst, sondern muss sich seine Welt erst schaffen und in ihr seine „Lebensmittel“ herstellen. Wichtige Voraussetzung dazu ist die ausgeprägte Spezialisierung seiner Hand. Sie ist das erste, vielseitig einsetzbare Werkzeug, das ihm die Umgestaltung der Natur ermöglicht. Der Mensch als Homo faber, das „Werkzeuge produzierende Tier“ (Marx 1983, S. 194), weitet damit sein Können wie auch seine Einwirkungsmöglichkeiten auf die Natur enorm aus. Werkzeuge werden zu Arbeitsmitteln, die er zwischen sich und den Arbeitsgegenstand schiebt (Marx 1983, S. 194).

Implizit ist bereits angesprochen, dass dieser Prozess zweckgerichtet, auf die Herstellung eines benötigten Produkts angelegt ist. Aber vor das konkrete Tun muss ein zielführendes Element platziert werden, nämlich die geistige Vorstellung des Herzustellenden einschließlich des Weges dorthin und der benötigten Mittel: das Modell. Es geht dem Handlungsprozess voraus, leitet ihn und bleibt im Gegensatz zu den für die Handlung benötigten (Roh-)Produkten erhalten (vgl. Arendt 2016, S. 166 f.). Auf diese Weise entsteht Wissen um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge; der so Handelnde weiß, warum eine Herstellungssequenz auf die beabsichtigte Art abläuft. Er kann sie damit aufgrund von Wenn-Dann-Beziehungen gezielt in Gang setzen und dabei je nach Handlungsumständen auch einzelne Wirkungsgrößen modifizieren.

Ohne Rückgriff auf das Modell bliebe er aufs Einzelne beschränkt und wüsste statt des „Warum“ lediglich um das „Dass“ einer Sache (Aristoteles 2003, 981a). Das Modell ist also der Katalysator, der die Fähigkeit zur Problemlösung und auch zur Kritik freisetzt. Das so entstehende Wissen und die so herausgebildeten Fähigkeiten gehen nicht verloren, sondern werden akkumuliert. Sie machen einen wesentlichen Teil des Weltwissens einer Gesellschaft aus und werden über Sozialisation oder formelle Lernprozesse an die nachfolgende Generation weitergegeben.

Die anthropologische Sicht auf den Menschen als Werkzeug herstellendes Tier nimmt ihn in der Facette wahr, zweckrational auf Produktion ausgerichtet zu sein. Tatsächlich existiert er aber nicht als einsamer „homme naturel“, wie ihn Rousseau sieht, er beschäftigt sich nicht nur mit dem Material und den daraus erzeugten Gegenständen, er produziert auch nicht nur für sich allein. Vielmehr steht er im Kontakt mit seinen Mitmenschen, womit die zweite Handlungsart in den Blick kommt: die Kommunikation, hier an ihrem zentralen Medium, der Sprache, illustriert.

Handeln als Kommunikation

Auf die Frage danach, wie sich Kommunikation fassen lässt, gibt die Sprechaktheorie eine Antwort. „Sprechakte (...) sind die grundlegenden oder kleinsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation“ (Searle 1983, S. 30). Jakobson (1963) bestimmt die konstituierenden Elemente mithilfe eines Modells. Er nennt zunächst Sender und Adressat von Äußerungen, einschließlich der Beziehung, die zwischen beiden besteht; weiter den Gegenstand, auf den der Kommunikationsinhalt referiert; den Code, der für beide Aktanten die gemeinsame Verständigungsgrundlage abgibt, und schließlich die Botschaft selbst. Die Kommunikation erhält ihre jeweils spezifische Prägung dadurch, dass eine dieser Größen im Fokus steht: Kommt in erster Linie die Befindlichkeit des Senders zur Sprache, hat sie einen expressiven Akzent, liegt das Augenmerk auf der Beeinflussung des Empfängers, handelt es sich um eine appellative Ausrichtung. Wird die Art der Beziehung zwischen den Aktanten thematisiert, steht der phatische Aspekt im Vordergrund, ist primär auf den Inhalt der Kommunikation abgehoben, spricht man von ihrer referenziellen Funktion, und bringen die Aktanten

Regeln oder auch Unklarheiten des Codes zur Sprache, hat Kommunikation einen metalinguistischen Akzent. Die Konzentration auf die Konstruktion der Botschaft schließlich nimmt ihre Rhetorik in den Blick.

Die verschiedenen Schwerpunktsetzungen resultieren aus den situativ gegebenen Handlungsumständen, weiter aus den Intentionen, die Sender beziehungsweise Empfänger verfolgen, und werden geprägt von den Werten und Normen, vor deren Hintergrund sie letztlich handeln. Die Realisierung der jeweiligen Funktion ist an ein „Transportmittel“ gebunden, primär an eines textlicher, bildlicher oder numerischer Art (vgl. Kaiser et. al. 2018, S. 113 ff.).

Zwischenergebnis

Handlungsfähigkeit in ihrer Ausrichtung auf Herstellen bedeutet, um Materialien und ihre Eigenschaften zu wissen, Werkzeuge in ihren Einsatzmöglichkeiten zu kennen und sie auch anwenden zu können, nicht zuletzt aber, über (mentale) Modelle zu verfügen, um den Herstellungsprozess zweckrational in Gang zu setzen, und das Modell je nach Ergebnis weiter anzureichern oder zu modifizieren.

Handlungsfähigkeit in kommunikativer Hinsicht heißt demnach, über diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, die die Beherrschung von Kommunikation in ihren verschiedenen Funktionen ermöglichen. Das impliziert, sie sowohl anwenden als auch analysieren (verstehen) zu können.

Beide Handlungsarten sind über die Kooperation der Menschen miteinander verzahnt. Der Herstellungsprozess gelingt nicht allein aufgrund feststehender Wenn-Dann-Beziehungen, also technisch-zweckrationaler Zusammenhänge. Er bedarf vielmehr permanent der begleitenden Koordination mithilfe von Kommunikation. Erst dann können Arbeitsabläufe aufeinander abgestimmt und in der Beratung modifiziert werden. Und Kommunikation bedarf technisch-zweckrationaler Herstellungsprozesse, wenn ihre Botschaften über physikalisch-technische Kanäle, wie Printmedien, (bewegtes) Bild, Ton, transportiert werden sollen.

Der induktive Weg zu Kompetenzen

Die Ausdifferenzierung des Handlungsbegriffs intendiert im hier interessierenden Kontext, die Hinter-

grundfolie zu skizzieren, die benötigt wird zur Formulierung und Verortung von Kompetenzen. Unter diesen verstehen wir auf die Handlungsbereiche Herstellung und Kommunikation hin entworfene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Zur Konturierung einer Kompetenz sind im Vorfeld zwei Schritte erforderlich:

Es ist zunächst zu klären, auf welchen Aspekt von Handlungsfähigkeit sich die jeweilige Kompetenz beziehen soll. Dies geschieht in Form von Schlüssen, die aus deskriptiven Sätzen bestehen. Zur Veranschaulichung dieses Gedankens wählen wir hier und im Folgenden im Rückgriff auf Jakobson den appellativen Aspekt, mit dem Element des Überredens (siehe Abbildung 1) als einem Bestandteil von Persuasion (Ortak 2004).

Der erste Syllogismus lautet:

Handlungsfähigkeit in kommunikativer Hinsicht besteht in der Verfügung auch über appellative Sprechakte.

Überreden ist ein Bestandteil appellativer Sprechakte.

Folglich gehört die Verfügung über Mitteilungen, die auf Überreden ausgerichtet sind, zur Handlungsfähigkeit im Bereich Kommunikation.

Zum Zweiten ist zu beachten, dass Kompetenzen präskriptiven Charakter haben und auf normativen Prämissen basieren. Wird der gerade gezogene, deskriptiv gehaltene Schluss auf Überreden in eine Kompetenz übersetzt, benötigt er daher eine Prämisse, die auf einer Sollens- oder sogar Muss-Forderung beruht. Damit bekommt der Syllogismus folgende Form:

Allgemeine normative Prämisse 1:

Jede Person soll Partizipationschancen haben. Sie realisieren sich in kommunikativer Handlungsfähigkeit.

Allgemeine deskriptive Prämisse 2:

Handlungsfähigkeit in kommunikativer Hinsicht besteht in der Verfügung auch über appellative Sprechakte.

Allgemeine deskriptive Prämisse:

Überreden ist ein Bestandteil appellativer Sprechakte.

Konklusion (präskriptiver Satz):

Daher soll jede Person über die Kompetenz verfügen, Mitteilungen mit überredender Intention anzuwenden und/oder zu verstehen.

Obwohl die normativen Prämissen Ausgangspunkt für das Schlussverfahren sind, bleiben sie häufig unexpliziert. So heißt es etwa in einer der Erklärungen der Europäischen Kommission zum Lernen Erwach-

sener: „In the modern European economy, good literacy, numeracy and ICT skills are an increasingly necessary prerequisite for employment and social inclusion; those without such skills are falling ever further behind“ (European Commission 2015, S. 8). Dies ist eine deskriptive Aussage, aus der die Forderung nach Vermittlung von Kompetenzen wie Lese- und Schreibfähigkeit, Rechenfähigkeit und informationstechnologischen Skills sowie die Verfügung über sie scheinbar unmittelbar abgeleitet werden. Tatsächlich aber gründet dieser Schluss letztlich auf den hier nicht erwähnten präskriptiven Prämissen, dass jeder ein Recht auf Beschäftigung haben soll, dass Inklusion als Umsetzung des Gleichbehandlungsprinzips realisiert werden und wonach verminderter Leistungsfähigkeit des Einzelnen mit unterstützender Solidarität der Gemeinschaft begegnet werden muss.

Zusammenhang von Kompetenz und Handeln

Wenn auf diese Weise Kompetenzen als relevant für die in der normativen Prämisse genannten Forderungen bestimmt wurden, ist auch Auskunft darüber notwendig, ob und in welchem Grad jede Person tatsächlich über diese Kompetenz verfügt. Dazu soll „Bildungsmessung“ verhelfen.

Einmal ungeachtet der Frage, ob Bildung als regulatives Prinzip auf der einen und mit Beobachtungsbegriffen operierende Messung auf der anderen Seite überhaupt miteinander verträglich sind, sollte bei solchen Messungen zunächst der Zusammenhang von Kompetenz und Handeln einsichtig sein, also transparent werden,

- welcher Handlungsart die zu erfassende Kompetenz zuzuordnen ist,
- wo sie im ausdifferenzierten begrifflichen Gefüge von Handeln verortet ist,
- welche inhaltlichen Elemente die zur Messung eingesetzten Aufgaben (Testaufgaben) daher aufgreifen (müssen).

So wird im Beispiel „Handeln als Kommunikation“ der appellative Aspekt als erstes begrifflich-inhaltlich von oben nach unten „durchdekliniert“, das heißt, auf der nächst konkreteren Ebene in seine Hauptbestandteile ausgegliedert, in beispielsweise Überreden, Belehren, Überzeugen, Verhandeln, Bedrohen (siehe Abbildung 1).

Schwerpunkt | Messbarkeit von Bildungsprozessen

Anschließend müssten jedem dieser performativen Elemente je spezifische Text- oder Bildsorten zugeordnet werden. Zu „Überreden“ gehören etwa Annoncen, Aufrufe, Plakate, Werbung, die sich auf der darauf folgenden Konkretisierungsebene weiter spezifizieren lassen – Annoncen etwa in solche zur Wohnungssuche, zur Suche nach einem Lebenspartner oder einer Mitbewohnerin in einer WG.

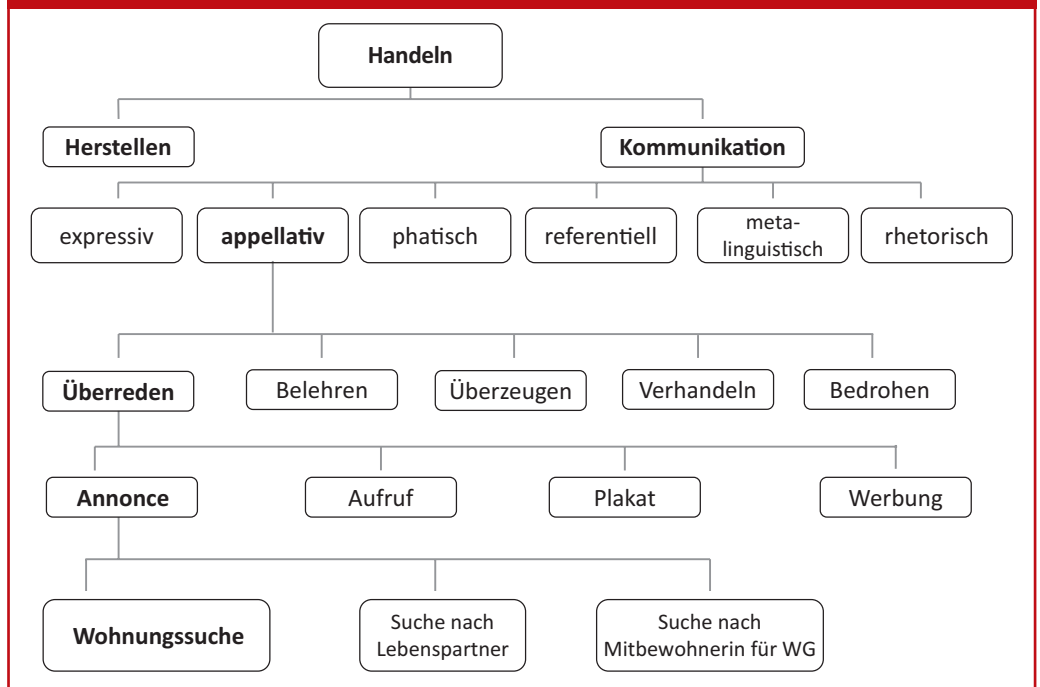
Bereits hier wird deutlich, dass dieses Vorgehen wegen der intensionalen Unendlichkeit möglicher Definitionselemente kaum bis zum letzten denkbaren Punkt durchführbar ist. Es illustriert aber zumindest ansatzweise die Verzahnung von Handlungsbegriff und Kompetenz. Die identifizierten Kompetenzen haben damit halbwegs festen Boden unter den Füßen, statt in der Luft zu schweben.

Im Kontext von Messung genügt es aber nicht, den Zusammenhang von Kompetenz und Handlungsfähigkeit über ein relativ schlüssiges Ableitungsverfahren zu belegen. Es ist ebenso in den Blick zu nehmen, wie denn Auskunft darüber zu erhalten ist, ob als nötig erachtete Kompetenzen auch tatsächlich beherrscht werden. Damit kommen Performanz und Messung ins Spiel.

Messung als Nachweis von Performanz

Kompetenzen beschreiben zur Durchführung einer Handlung notwendige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie über formale Qualifikationsnachweise oder Selbstauskünfte als vorhanden zu betrachten, greift zu kurz. Auf diesem Weg zustande kommende Aussagen bleiben im Bereich des Vermutens, Meinens und Hoffens. Erst nach konkret ausgeführter Handlung, nur in einer beobachtbar erbrachten Leistung, also in der Performanz, zeigt sich, ob jemand tatsächlich über die fraglichen Kompetenzen verfügt. So gesehen täuscht der Hinweis, man „messe“ Kompetenzen, etwas vor, das nicht zu leisten ist. Es können keine Kompetenzen gemessen, sondern nur fak-

Abb. 1: Ausdifferenzierung der Handlungsart Kommunikation (appellativer Aspekt)



tisch erbrachte Leistungen erfasst werden, um von diesen Daten her induktiv auf Kompetenzen schließen und sie in Form eines generellen Satzes benennen zu können. Für unser Beispiel hieß das: Die analytische Fähigkeit, überredende Spielzüge in der Kommunikation zu erkennen, etwa dadurch zu erfassen, dass eine Probandin in einer Wohnungsannonce die Passagen mit überredender Intention präzise identifiziert. Das heißt, sie unterstreicht sie, oder sie stellt sie in Tabellenform zusammen, wobei sie ihre Entscheidungen begründet. Sofern ihr das gelingt, kann folgende Kette der Annahmen von unten nach oben aufgebaut werden:

- Die Probandin hat die Leistung „Identifizieren überredender Elemente in einer Annonce“ beobachtbar erbracht (= singularer Beobachtungssatz).
- Damit ist die Annahme berechtigt, sie verfüge auch im Weiteren über die Fähigkeit, überredende Elemente grundsätzlich in mündlichen und/oder schriftlichen Texten zu erkennen (= genereller Satz aufgrund eines Induktionsschlusses von a. zu b.).
- Überredung ist – neben anderen – ein Element von Kommunikation (allgemeine Prämisse).

Literatur |

- Arendt, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben. 18. Auflage. München 2016/1967
- Aristoteles: Metaphysik. Übers. von Szlezák, Thomas Alexander. Berlin 2003
- European Commission (2015): Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Report of the Education and Training 2020. Working Group on Adult Learning 2014–2015. Hrsg. v. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion. Luxembourg. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf, zuletzt geprüft am 03.06.2018.
- Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Reinbek bei Hamburg 1967

d. Folglich ist davon auszugehen, dass die Probandin in einem wesentlichen Teilbereich der Handlungsart Kommunikation kompetent ist (Konklusion).

Dieses Schlussverfahren ist formal stimmig, inhaltlich-theoretisch aber trägt es nicht. Streng besehen kann man vom Lösen der gestellten Aufgabe höchstens auf die Fähigkeit schließen, dass überredende Elemente in Wohnungsannoncen identifiziert werden können. Das ist ein Schluss vom Besonderen auf das Besondere, da die entsprechende Kompetenz eng an die Aufgabe gebunden bleibt. Der Induktionsschluss wäre erst dann „gehaltserweiternd“ (Schurz 2006, S. 47), wenn weitere Annoncenarten in die Messung einbezogen würden. Dann könnte die Testperson zeigen, dass sie in der Lage ist, überredende Elemente in unterschiedlichen Annoncenarten zu identifizieren.

Vom Besonderen auf Allgemeines schließen

Das mag als Nachweis der Fähigkeit zur Bewältigung strukturell identischer Aufgaben hinreichen. Es genügt aber nicht als Beleg für die Beherrschung darüber hinausgehender Kompetenzen im Bereich von Überredung. Diese Behauptung kann nur auf einem gut gestützten Induktionsschluss vom Besonderen auf Allgemeines basieren. Dafür ist ein anderer Testaufbau als der bisher angenommene erforderlich. Er müsste nämlich Aufgaben mit weiteren entsprechenden Text- oder auch Bildsorten wie Aufrufe, Plakate, Werbung (siehe Abbildung 1) enthalten und somit die Bandbreite überredender Sprechakte weitgehend abdecken.

Ein solcher Test würde eine ausreichend breite inhaltliche und valide Basis abgeben, um hinreichend gestützt von den Messergebnissen mit ihren singulären Beobachtungssätzen induktiv auf die generelle Fähigkeit „Identifizierung überredender Elemente“ schließen zu können. Entsprechende Messungen, die bereits erheblichen Konstruktionsaufwand erfordern, decken trotz dieser bereits weit gediehenen allgemeinen Kompetenz erst eine einzige der vielen denkba-

ren Dimensionen des appellativen Aspekts ab. Von den übrigen – Belehren, Überzeugen, Verhandeln, Bedrohen – ist noch nicht die Rede. Lienert und Raatz betonen folglich zu Recht, dass die „Merkmalsanalyse eine große Bedeutung [hat], wenn ein Test mit einer hohen inhaltlichen Validität entwickelt werden soll. Hier muß das zu messende Merkmal (...) genau analysiert, strukturiert und gegebenenfalls operationalisiert werden. Auf Grund dieser Analyse können Aufgaben entwickelt werden, die repräsentativ für den gesamten Merkmalsbereich (...) sind“ (Lienert/Raatz 1998, S. 50).

Fehlen allerdings die systematisch ausdifferenzierten Aspekte des Handlungsbegriffs, verliert Messung diese Verankerung.

Zusammenfassung

Kompetenzen ist eine präskriptive Komponente immanent. Sie resultiert aus den normativen Prämissen, auf denen die Bestimmung von Kompetenzen letztlich basiert. Will man nicht nur Ansprüche daran anmelden, was eine Person wissen und können sollte, sondern realitätsnah prüfen (messen), worüber sie tatsächlich verfügt, kommt Performanz ins Spiel. Grundlage dafür, dass Performanz und Kompetenz in Beziehung gesetzt werden können, ist die Analyse des entsprechenden Handlungsfelds. Sie erst ermöglicht, zum einen Kompetenzen zu formulieren und im Weiteren zu ihrem Nachweis stimmige Aufgaben für den Messprozess zu konstruieren, beides in Affinität zu dem in Frage stehenden Inhaltsfeld. Erst dessen systematische Ausdifferenzierung lässt erkennen, wo in diesem Feld eine zu überprüfende Kompetenz anzusiedeln ist. Auf diese Weise sind vorschnelle Induktionsschlüsse vermeidbar, denn der Geltungsbereich der jeweiligen Messung ist eher als eingegrenzt zu sehen. Auf der Basis begrenzter Messergebnisse auf das Vorhandensein höchst komplexer Kompetenzen wie Herstellungs- oder Kommunikationskompetenz und erst recht auf Handlungskompetenz zu schließen, scheint uns – vorsichtig formuliert – allzu optimistisch zu sein.

Fortsetzung Literatur |

Jakobson, R.: Linguistique et poétique. In: Roman Jakobson (Hg.): Essais de Linguistique Générale. Paris 1963, S. 209–248.

Kaiser, A./Kaiser, R./ Lambert, A./Hohenstein, K.: Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung. Göttingen 2018

Lienert, G. A./Raatz, U.: Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl. München 1998

Marx, K.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. In: Marx, K./ Engels, F. (Hrsg.): Werke, Bd. 23. Berlin 1983

Ortak, N.: Persuasion. Zur textlinguistischen Beschreibung eines dialogischen Strategiemusters. Tübingen 2004

Schurz, G.: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Darmstadt 2006

Searle, J. R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt 1983