



GFPPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

NACHRICHTEN

2/2010 1/2011

Aus aktuellem Anlass:

Einladung zur Fachtagung

Die Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF) und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) laden sehr herzlich zur Fachtagung

„PISA 2009 – Bilanz eines Jahrzehnts“ ein.

Mittwoch, 12. Januar 2011

Im Behördenzentrum Frankfurt am Main

Gebäude A 2 – Arbeitsgerichte

(Eingang gegenüber Finanzamt III – roter Briefkasten)

Zwischengeschoss **Raum Audimax**

Gutleutstr. 130, Frankfurt am Main

(Behördenzentrum Nähe Hauptbahnhof, Südausgang)

Wir würden uns sehr freuen, Sie bei dieser Fachtagung begrüßen zu können.

Mit besten Grüßen

Bernd Frommelt
Präsident der GFPPF

Prof. Dr. Marc Rittberger
Direktor des DIPF

Inhalt

Einladung und Programm der Fachtagung am 12.1.2011	1 2
In eigener Sache	3
Veranstaltungen 2011 u. Einladung zur Mitgliederversammlung	4
Forum Franz Weinert Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule	5
Fachtagung „Schulentwicklung und Lehrerbildung – SEL“	22
Jörg Schlömerkemper Hinweise auf aktuelle Publikationen	35
Anmeldeformular	40

Anmeldungen zur Tagung bitte schriftlich **bis zum 10.01.2011** per Email an das DIPF (Sigrun Dosek) dosek@dipf.de,

Fax an 069-24708-444, **Die Teilnehmerzahl ist begrenzt.** Die Anerkennung der Fachtagung als Fortbildungsveranstaltung ist beantragt. Internet: www.dipf.de

Tagungsbeitrag: für Mitglieder der GFPPF + DGBV sowie für Studierende (Ausweis!) € 10,-; für Nichtmitglieder € 15,-im Tagungsbeitrag sind die Tagungsgetränke enthalten. Teilnehmer, die noch nicht Mitglied der GFPPF sind, können die Mitgliedschaft für das Jahr 2011 bei der Anmeldung erwerben; sie zahlen dann den reduzierten Tagungsbeitrag

Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung

Bankverbindung: Nassauische Sparkasse, Kto.Nr. 140 004 553, BLZ 510 500 15

60486 Frankfurt a.M., Schloßstr. 29, Tel: 069 247 08 313 oder: Tel: 069 2 47 08 - 0, Fax: 069 2 47 08-444

Redaktion: Dr. Peter Döbrich und Bernd Frommelt

Programm

**Fachtagung
„PISA 2009 – Bilanz eines Jahrzehnts“**

- 10.00 h Begrüßung
Bernd Frommelt, Präsident der GFPP
Prof. Dr. Marc Rittberger, Direktor des DIPF

Fokus I : Das Schulsystem

- 10.15 h Prof. Dr. Eckhard Klieme, Sprecher des Deutschen PISA-2009-Konsortiums (DIPF)
PISA – 2009: Bilanz im internationalen Vergleich
- 11.15 h Prof. Dr. Silke Hertel (DIPF) / Dr. Brigitte Steinert (DIPF)
Veränderungen in Schule und Unterricht
- 12.15 h Mittagspause (im Hause) mit Möglichkeiten zu themenbezogenen Recherchen

Fokus II: Soziale Disparitäten

- 14.00 h Prof. Dr. Petra Stanat (Direktorin des IQB, Berlin)
Zur Lage der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund
- 15.00 h Prof. Dr. Timo Ehmke (Leuphana Universität Lüneburg) / Dr. Nina Jude (DIPF)
Kompetenzerwerb und soziale Herkunft
- 16.00 h Abschließende Diskussion
- 16.30 h Verabschiedung durch Bernd Frommelt
- .

GFPF: In eigener Sache

Im Jahre 2010 ist die Zusammenarbeit zwischen dem DIPF und der GFPF sichtbar in dem Band 26 der Materialien zur Bildungsforschung „GFPF & DIPF – Dokumentation einer Kooperation seit 1950“ dokumentiert worden. Dieser Band ist fristgerecht zur Jahrestagung im März vorgelegt worden, da das Gründungsdatum unseres Vereins der 27. März 1950 ist. Dieser Band ist konzeptionell mit Herrn Prof. Dr. Rittberger, dem Direktor des DIPF, Bernd Frommelt, dem Präsidenten der GFPF, abgestimmt worden und wurde redaktionell von Herrn Ulrich Schäfer, M.A. und dem Geschäftsführer bearbeitet.

Außerdem ist inzwischen die Dokumentation des gemeinsamen bildungspolitischen Gespräches „Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik“ am 02. November 2009 erschienen (siehe auch das Titelblatt der Dokumentation in diesem Heft) und wird den von den Mitgliedern der GFPF (auf schriftliche Bestellung bei Frau Merz-Merkau merz@dipf.de) kostenlos zugestellt.

Dieses Heft der GFPF- Nachrichten konnte leider aufgrund einer längerfristigen Erkrankung des Geschäftsführers erst jetzt fertig gestellt werden; dafür bitten wir um Verständnis. Wir verbinden es mit den GFPF-Nachrichten 1/2011, um einerseits über die aktuelle Fachtagung am 12. Januar 2011 und gleichzeitig über alle Tagungen des neuen Jahres zu informieren.

In diesem Heft finden Sie noch einmal den Text von Franz Weinert **((bitte Titel einfügen))**, den wir bereits im Jahr 2000 in den GFPF-Nachrichten aufgrund einer freundlichen Genehmigung des damaligen Pädagogischen Zentrums in Bad Kreuznach abgedruckt hatten. Aufgrund eines besonderen Hinweises von Herrn Prof. Dr. Klieme in seinem Beitrag „Bildungsstandards und guter Unterricht – wie passt das zusammen?“ bei unserer Jahrestagung im März war der Wunsch geäußert worden, diesen sehr informativen Text von Franz Weinert wegen seiner informativen Prägnanz noch einmal abzudrucken. Diesem Wunsch kommen wir hier gern nach.

Zusammen mit dem DIPF und der Goethe Akademie für Lehrer werden wir ab März 2011 ein spezielles Forum zur Diagnose von Kompetenzen durchführen. Aus diesem Grund verlagert sich der Zeitpunkt unserer Jahrestagungen und Mitgliederversammlungen auf das spätere Frühjahr. Wir freuen uns, dass damit die Zusammenarbeit mit dem DIPF einen neuen Impuls erhält.

Ab diesem Heft wird Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper uns mit Rezensionen aktueller Veröffentlichungen weitere Informationen liefern, dafür danken wir ihm sehr herzlich.

Intern hat sich bei der GFPF ebenfalls eine wichtige Änderung ergeben. Unser langjähriger Kassenverwalter, Herr Stefan Roth, hat im Juli seine Aufgabe an Frau Ute Tiede übergeben. Für die langjährige Unterstützung der GFPF in dem für den Verein wesentlichen Bereich der Kassenführung danken wir Stefan Roth sehr herzlich. Er hat Frau Tiede bei der Übernahme dieser Arbeit tatkräftig unterstützt - auch dafür danken wir ihm sehr herzlich. Frau Tiede danken wir schon jetzt sehr herzlich für den Schwung, mit dem sie diese Tätigkeit übernommen hat.

Veranstaltungen 2011:

Fachtagung „PISA 2009 – Bilanz eines Jahrzehnts“ am 12. Januar
(siehe Einladung und Programm in diesem Heft)

„Frankfurter Forum 2011 – Diagnose frühkindlicher Kompetenzen“ am 03. März 2011 in der Johann Wolfgang Goethe Universität in Zusammenarbeit mit der Goethe Akademie für Lehrer und dem DIPF

Jahrestagung „Inklusion – konsequent oder kontrovers“ am 15. und 16. Juni 2011 in der Reinhardswaldschule, Fuldatal

Fachtagung „Katalinchen kommt zum Test“ am 08. September 2011 in den Räumen des DIPF, dabei soll die Praxis der frühen Sprachförderung im Mittelpunkt stehen.

Wir würden uns sehr freuen, wenn wir bei allen Tagungen möglichst viele Mitglieder der GPPF begrüßen können.

Einladung zur Mitgliederversammlung der GPPF am 15. Juni 2011 um 19.30 h in der Aula der Reinhardswaldschule Fuldatal

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

im Namen des Vorstandes der GPPF lade ich Sie sehr herzlich zur Mitgliederversammlung ein. Als Tagesordnung ist vorgesehen:

1. Genehmigung der Tagesordnung
2. Genehmigung des Protokolls der Mitgliederversammlung 2010
3. Bericht des Vorstandes
4. Bericht der Kassenprüfer für 2010
5. Aussprache über die Berichte und Entlastung des Vorstandes
6. Wahl der Vorstandsmitglieder
7. Wahl der Kassenprüfer
8. Veranstaltungen im Jahr 2012
9. Veröffentlichungen
10. Verschiedenes

Gäste sind in der Mitgliederversammlung herzlich willkommen.

Mit den besten Grüßen
Dr. Peter Döbrich, Geschäftsführer

FORUM

Franz E. Weinert¹

Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule

Warum wir Reformen brauchen

Zur Zeit befinden wir uns in einer Hochkonjunktur der Bildungspolitik, nachdem diese sich 25 Jahre lang in einem Dämmerzustand befunden hat. Was sind die wesentlichen Gründe dafür, dass sich heute so viele Leute damit beschäftigen und dass Bildungspolitik in praktisch allen Ländern wieder zur „Chefsache“ geworden ist?

1. Die wissenschaftlich-technische Welt ändert sich rasant. Die oft zitierte Halbwertszeit von fünf Jahren trifft zwar für das Wissen auf den aktuellsten, wissenschaftlich prosperierendsten Gebieten zu, keineswegs aber für das Einmal-eins oder die Grundlagen der deutschen Sprache. Dennoch sind innerhalb einer Generation so viele technische und wissenschaftliche Neuerungen zu erwarten, dass Veränderungen auch auf der Seite der Qualifikation erfolgen müssen, will man der Gefahr begegnen, dass künftig Firmen notwendigerweise nur noch relativ junge Menschen in Arbeit und Brot bringen.

Mit anderen Worten: Jahrhunderte lang konnte man davon ausgehen, dass ein Bildungs-Vorratsmodell völlig genügend war, d. h., in der Schule konnte alles das gelernt werden, was unter späterer Anreicherung durch praktische Erfahrungen im Erwachsenenleben und insbesondere im beruflichen Leben gebraucht wurde. Dies ist nicht nur jetzt, sondern für alle Zukunft vorbei. Das heißt, wir müssen von einem Bildungs-Vorratsmodell zu einem permanenten Bildungs-Erneuerungsmodell gelangen.

Wie gut oder wie schlecht das sogenannte lebenslange Lernen „funktioniert“, hängt in erster Linie von der **Schulbildung** derjenigen ab, die lebenslang lernen müssen. Das ist wissenschaftlich erwiesen. Damit besteht die Notwendigkeit, dass Schulen nicht nur Inhalte vermitteln, die man später braucht, sondern dass sie Voraussetzungen schaffen, mit deren Hilfe man später Neues erwerben kann.

2. Zum ersten Mal in der Geschichte unseres Landes oder unseres Kontinents müssen wir das Qualifikationsniveau breiter Bevölkerungsschichten oberhalb einer Ebene definieren, die man als begabungsgegeben bzw. als intelligenz-

¹ Vortrag, gehalten am 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach; veröffentlicht in: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2/2000, hrsg. vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz

gegeben ansehen kann. Die Tatsache, dass wir heute in den überregionalen Zeitungen jeden Samstag eine riesige Zahl von offenen Stellen finden bei gleichzeitiger hoher Arbeitslosigkeit, zeigt die sich verschärfende Diskrepanz zwischen dem, was wir aus dem Schulsystem für die Wirtschaft anbieten können und dem, was benötigt wird. Mechanisierung, Automatisierung und Elektronisierung haben in der letzten Zeit dafür gesorgt, dass die Mehrzahl der Arbeitsplätze für wenig qualifizierte Menschen wegbricht. Wenn wir also Arbeitsplätze für weniger qualifizierte Menschen ersetzen durch solche auf automatisierter und elektronisierter Ebene, so müssen wir auch dafür sorgen, dass Jugendliche für solche Arbeitsplätze entsprechend qualifiziert werden.

3. Wissenschaftliche Untersuchungen haben uns auf die Mittelmäßigkeit der Bildung in deutschen Schulen aufmerksam gemacht. Die folgende Tabelle aus der bekannten TIMS-Studie zeigt die Durchschnittswerte verschiedener Länder (Abb. 1).

Nationen und Schulformen innerhalb Deutschlands nach mittlerer Fachleistung Mathematik (8. Schülerjahrgang)		
Nation	Mathematikleistung (X)	Standardabweichung
Korea	607	109
Japan	605	102
Schweiz (deutschsprachig)		590
Hongkong	588	101
Deutschland (Gymnasium)		573 74
Tschechische Republik	564	94
Schweden	554	
Schweiz (insgesamt)	545	88
Dänemark	542	
Niederlande	541	89
Österreich	539	92
Frankreich	538	76
Russische Föderation	535	92
Australien	530	98
Deutschland (insgesamt)	509	90
England	506	93
Deutschland (Realschule)		504 73
USA	500	91
Spanien	487	76
Griechenland	484	88
Portugal	454	64
Deutschland (Hauptschule)		446 73

Abb. 1

Man kann sich nicht damit beruhigen, dass z. B. die USA noch schlechtere Ergebnisse erreicht haben als wir. Denn für die USA wurde nur das öffentliche Schulwesen erfasst, das bekanntermaßen im Durchschnitt medioker ist. So

schlecht zu sein, können wir uns jedoch nicht leisten. Hinzu kommt bei den USA nämlich, dass dort nicht nur ein exzellentes Privatschulwesen existiert, sondern dass das Land seit einigen Jahren - und seit diesem Jahr mit der Robustheit einer reichen Weltmacht - die selektive Immigrationspolitik verschärft hat.

Die Max-Planck-Gesellschaft als die bedeutendste Forschungseinrichtung der Bundesrepublik ist nicht mehr in der Lage, mit gehobenen amerikanischen Universitäten um führende Wissenschaftler zu konkurrieren. Mit anderen Worten: Die USA können durch ihr Privatschulwesen auf der einen und durch selektive Immigrationspolitik - die dort nicht zur Debatte steht - auf der anderen Seite eine im Durchschnitt schlechte Schulbildung kompensieren. Unser Land ist hingegen darauf angewiesen, dass es in die Spitzengruppe der internationalen Vergleiche kommt.

Kann Deutschland wenigstens in der Spitze mithalten, auch wenn unser Schulwesen nur mittelmäßige Bildung produziert? Auch diese Frage muss verneint werden (Abb. 2). Selbst die 10 % oder die 5 % Besten sind im Vergleich zu anderen Nationen - wenn man so sagen will - nicht gut genug. Dies gilt nur - und ausschließlich - für die Naturwissenschaften und die Mathematik, aber eben für jene Bereiche, die für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes von größter Bedeutung sind.

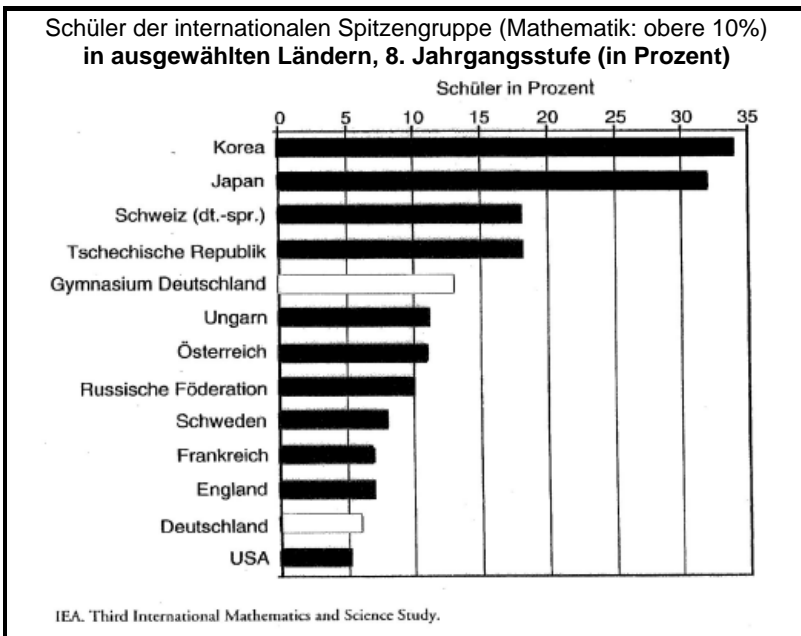


Abb. 2

Warum Evaluationen notwendig sind

Warum werden Untersuchungen wie TIMSS und PISA durchgeführt? Evaluation ist unerhört wichtig, weil wir weder wissen, wie wir national oder international stehen, noch weiß normalerweise der einzelne Lehrer und die einzelne Lehrerin, wie leistungstüchtig ihre Schüler wirklich sind. Klassenzimmer sind relativ abgeschottete Systeme, so dass nur aus Vergleichsuntersuchungen der Einzelne - aber selbstverständlich auch die Regierung! - Informationen darüber erhält, wo und wie wir stehen. Durch den Zwang zum lebenslangen Lernen sind Überprüfungen des Bildungssystems notwendig, weil dieses über Jahrzehnte hinweg eine Art von der Öffentlichkeit kaum beachteter Schonraum war.

Es gibt im Augenblick eine absurde Debatte darüber, ob die Entwicklung des Schulsystems eher auf eine Ökonomisierung - also eher auf Vorbilder aus der Wirtschaft - hin organisiert werden soll, oder ob wir eine stärkere Pädagogisierung benötigen. Schlagworte, die aus der Wirtschaft übernommen worden sind, etwa „Erfolgsmanagement“ oder „Benchmarking“ (= Vergleichsmaßstab, innerhalb dessen man bestimmte Ziele anstrebt), beherrschen derzeit das Feld.

Die Evaluationen im Schulsystem sind aber andere als die Evaluationen in der Wirtschaft und andere als die Evaluationen in der Wissenschaft.

Die Evaluation in der **Wirtschaft** ist darauf gerichtet, Firmen oder Teile von Firmen in Hinblick auf Produktivität, Effizienz, Kosten und Ertrag zu untersuchen und anschließend zu überprüfen, was zu tun ist. Es gibt jedenfalls eine große Zahl von Instrumenten, um auf die Evaluationsergebnisse zu reagieren.

In der **Wissenschaft** geht es darum, das Geld dahin zu lenken, wo die besten Forscher sind. Mit anderen Worten: Niemand, der sich in der Wissenschaft auskennt, erwartet ernsthaft, dass man durch Evaluation aus schlechten Forschern gute Forscher machen kann. Aber man erwartet, dass dort das meiste Geld hinfließt, wo die besten Forscher sind. Jeder, der in seiner Forschung sehr schlecht ist, muss hinnehmen, dass er unter Umständen für die Forschung weniger oder kein Geld bekommt.

Zielsetzungen und Verfahren bei Überprüfungen von **Schulen** müssen anders sein. Wir haben in unseren Verfassungen das Recht eines jeden Kindes auf eine angemessene Bildung postuliert. Was geschieht also, wenn eine Schule schlechter ist als andere Schulen? Wenn ein Land schlechter ist als ein anderes Land? Die Folge kann nur sein, dass der Staat als Träger der Schulbildung verpflichtet ist, den Unterricht - also Lernen und Lehren - so zu verbessern, dass bei der nächsten Evaluation diese Schulen, diese Regionen oder diese Schularten entsprechend besser werden!

Wenn nur mittelmäßige Leistungen erzielt werden, was kann man dann, was muss man dann tun? Meiner Meinung nach gibt es nur eine wirkliche Möglichkeit, schlechte Bildungsergebnisse zu korrigieren, und das ist eine Verbesserung der **Qualität des Lehrens und Lernens**. Im Folgenden gebe ich einen Überblick über verschiedene Bildungsziele, die wir in der Zukunft brauchen.

Sechs fundamentale Bildungsziele

Vorab möchte ich herausstellen, **dass der ganz normale Unterricht verbessert werden muss. Die Verbesserung der Qualität des normalen Schulunterrichts ist keineswegs alles, aber ohne eine allgemeine Verbesserung**

des Lernens, Lehrens und Leistens in den Schulen ist alles andere nichts, auch wenn viele schulorganisatorische Schlagworte noch so wohlklingend sind.

1. Die Vermittlung von intelligentem Wissen ist für mich erstes und wichtigstes Bildungsziel. Keins der fünf folgenden Bildungsziele, die in neuester Zeit an Bedeutung gewonnen haben, ersetzt oder kompensiert das erste.

Ich will an einer einfachen Aufgabe dieses Bildungsziel verdeutlichen. Hier ist eine Reihe scheinbar zufällig ausgewählter Zahlen:

2, 4, 1, 2, 9, 8, 3, 1, 1, 2, 9, 9.

Die Zahlen sollen nach kurzem Ansehen in der richtigen Reihenfolge aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden. Wer nun die Ziffernfolge auswendig lernt, braucht mindestens sechs oder acht Wiederholungen, weil das menschliche Kurzzeitgedächtnis nur in der Lage ist, etwa sieben einzelne Elemente gleichzeitig zu speichern. Intelligent gelernt, bereitet diese Ziffernfolge überhaupt keine Schwierigkeiten. Wer erkannt hat, dass es sich um den Weihnachtstag des Jahres 98 und den Silvestertag des Jahres 99 handelt, wird nicht nur diese Ziffernfolge sofort wiederholen können, sondern sie möglicherweise auch nach vier Wochen noch nicht vergessen haben.

Intelligentes Wissen besitzen heißt also, ein Wissen besitzen, das bedeutungshaltig und sinnhaft ist. Gut verstandenes Wissen ist ein Wissen, das nicht „eingekapselt“ ist, nicht tot im Gedächtnis liegt, nicht „verlötet“ ist mit der Situation, in der es erworben wurde, sondern das lebendig, flexibel nutzbar, eben intelligent ist (Abb. 3).

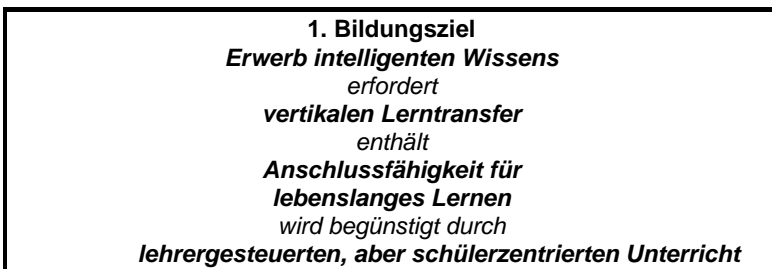


Abb. 3

Intelligentes Wissen zu erwerben, ist und bleibt die wichtigste Aufgabe des Bildungssystems, des Ausbildungssystems und des lebenslangen Lernens. Es gibt keine herausragende Kompetenz auf anspruchsvollen Gebieten ohne ausreichendes inhaltliches Wissen. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand der Kognitionswissenschaften kann es keine Zweifel geben, dass es zum Scheitern verurteilt ist, wenn man durch formale Techniken des Lernen lernens oder mit Hilfe einiger weniger Schlüsselqualifikationen fehlendes oder mangelhaftes inhaltliches Vorwissen kompensieren wollte.

Intelligentes Wissen ist nicht reines Faktenwissen. Die Hauptstadt von Ecuador z. B. muss man in der Regel nicht auswendig kennen. Unter intelligentem Wis-

sen ist ein wohlorganisiertes, disziplinar, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen zu verstehen. Sowohl Voraussetzung als auch Resultat ist ein sachlogisch aufgebautes, systematisches, inhaltsbezogenes Lernen, das grundlegende Kenntnislücken, Verständnisdefizite und falsche Wissens Elemente vermeidet.

Intelligentes Wissen, das anschlussfähig sein soll für lebenslanges Lernen und das die Grundlage des lebenslangen Lernens darstellt, muss **in systematischer Weise** erworben werden. Daher kann es nicht in die Beliebigkeit des einzelnen Schülers gestellt sein, dieses Wissen zu erwerben, sondern es erfordert die Verantwortlichkeit auf Seiten des Lehrers. **Es erfordert eine Unterrichtsmethode, die lehrergesteuert, aber schülerzentriert ist.**

Dazu muss die einzelne Lehrerin und der einzelne Lehrer prüfen, welche relevanten Voraussetzungen ihre Schüler zu Beginn des Unterrichts eigentlich haben. Manche Lehrer halten Unterricht und wissen gar nicht, auf welcher Basis des Vorwissens sie unterrichten. Wenn man die Mathematikleistungen mancher Klassen überprüft, stellt man fest, dass einige Schüler Defizite von zwei bis zu vier Schuljahren haben. Wie erfolgreich kann ein Unterricht sein, der sich an einen Schüler wendet, der solche Defizite hat? Wie soll das neue Wissen, wie sollen die neuen Informationen, wie soll das neue Verständnis eigentlich erworben werden in einem solchen Steinbruch von Wissen?

Aus diesem Grunde sind die gelegentlich propagierten Übertragungen aller Verantwortlichkeiten für das Lernen auf die lernenden Schüler keine angemessene, sondern meiner Meinung nach eine falsche, sogar eine gefährliche Methode. Es gibt kein Lernen, ohne dass Schüler aktiv sind, aber dieses aktive - nicht das passive, schläfrige! - Lernen muss zum Teil vom Lehrer gesteuert werden.

Ein letzter Satz in diesem Zusammenhang: Vieles von dem, was gelernt werden muss, wird „lustvoll“ gelernt. Es wird Verknüpfungen zwischen Vergnügung und Lernen geben. Lernen wird einerseits vergnügt und spielerisch sein und andererseits wie immer eine große, ernsthafte Anstrengung von allen Heranwachsenden verlangen.

2. Man hat der Schule seit jeher vorgeworfen, dass Schüler ihr Wissen zu wenig in praktischen Situationen anwenden können. Industrie- und Handelskammern beklagen seit vielen Jahren, dass praktisch innerhalb der einzelnen Betriebe nochmals eine Neuvermittlung großer Teile des Wissens stattfinden müsse, um dieses eher systematische Wissen zum **anwendungsbezogenen Wissen** und Können zu machen. Das hat sich leider wissenschaftlich als richtig erwiesen (Abb. 4).

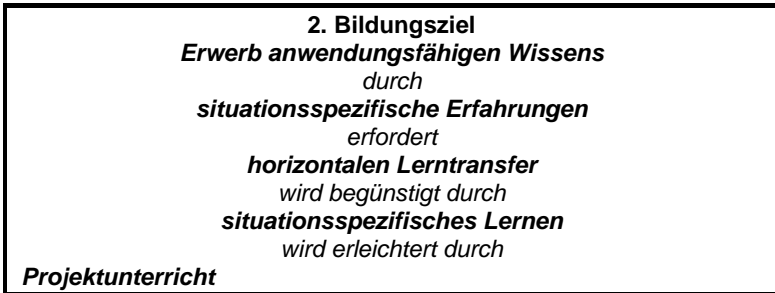


Abb. 4

Ein geschlossenes System von Wissen im Kopf zu haben, sorgt nicht dafür, dass dieses Wissen in unterschiedlichen Situationen angewandt werden kann. Dies hat in Amerika zu einem sehr intensiven Streit geführt, ob wir denn überhaupt noch systematisches Wissen in den Schulen vermitteln sollten, oder ob Schülerinnen und Schüler nicht besser anwendungsorientiertes und situationsbezogenes Wissen erwerben sollten. Die Antwort, die inzwischen gefunden worden ist, liegt auf der Hand: Man muss das eine tun, ohne das andere zu lassen.

Das heißt, dass neben dem lehrergesteuerten Unterricht in jeder Klasse - von der ersten bis zur letzten! - Projektunterricht mit sinnvollen, komplexen und transdisziplinären Problemen eine zwingende Notwendigkeit ist. Im Projektunterricht können Schüler lernen, wie ihr Wissen in unterschiedlichen Anwendungssituationen genutzt werden kann. Diese Anwendungssituationen haben nämlich eigene Regelmäßigkeiten. Daher besteht die Nutzung des Wissens aus der Verbindung der Eigengesetzlichkeit des Wissens mit der Eigengesetzlichkeit von Anwendungssituationen. Die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens ist eine Aufgabe, der sich die Schule nicht entziehen kann.

3. Nichts ist im Augenblick ein solches „Mysterium“ wie der Begriff der **Schlüsselqualifikation**. Dieser Begriff wurde vor gar nicht so langer Zeit eingeführt in dem Bewusstsein, dass kaum jemand nur einen Beruf im Laufe seines Lebens ausübt. Es geht um die Frage, welches methodische Wissen, welche Kenntnisse und welche Fertigkeiten, die in unterschiedlichen Berufen oder Tätigkeiten anwendbar sind, muss man den Schülern vermitteln. Schlüsselqualifikation bedeutet also nichts anderes als jenes wichtige Können und jene wichtigen Kenntnisse, die nicht in *einer* Situation, sondern in möglichst vielen beruflichen Situationen anwendbar sind.

Eine Folge dieser Überlegungen war allerdings, dass innerhalb von 10 Jahren allein im deutschsprachigen Bereich und nur für die berufliche Bildung 654 Schlüsselqualifikationen in der Literatur genannt wurden. Das Auffällige daran ist, dass die Mehrzahl dieser Schlüsselqualifikationen sehr persönliche Eigenarten darstellen, die man nicht einfach lernen kann. Ich meine z. B. kritisches Denken oder Toleranz gegenüber Widersprüchlichkeit.

Ich will das an einem Beispiel verdeutlichen. Ein Mensch bekommt sechs Informationen auf seinen Schreibtisch. Jede dieser Informationen weist in eine andere Richtung, weil sie Aussagen enthält, die sich widersprechen. Eine Entscheidung muss aber getroffen werden. Wir wissen heute noch nicht, wie man jemandem die Schlüsselqualifikation vermitteln kann, damit er widersprüchliche Informationen entscheidungsfähig abwägen kann.

Das Problem der Schlüsselqualifikationen wird uns in der nächsten Zeit in Deutschland - aber nicht nur in Deutschland – ganz intensiv beschäftigen. Wir müssen zwei Gruppen von Schlüsselqualifikationen unterscheiden, die **konkreten Schlüsselqualifikationen** und die **abstrakten Schlüsselqualifikationen**.

Drei Beispiele sollen die Gruppe der konkreten Schlüsselqualifikationen verdeutlichen. Der **mündliche sprachliche Ausdruck** ist vermutlich die bedeutendste Schlüsselqualifikation, die es gibt. Sie ist unverzichtbar für sehr viele Berufsbereiche und wichtig in vielen Situationen. Das Gleiche gilt - wiederum mit Betonung auf dem Mündlichen - für **Fremdsprachen**.

Zu den konkreten Schlüsselqualifikationen gehört heute auch die **Medienkompetenz**. Die Mehrzahl der Lehrer ist den jungen Studenten oft hoffnungslos unterlegen. Mit jeder neuen Schülergeneration kommt praktisch eine verbesserte Expertengeneration auf diesem Gebiet. Das Land wird sich deshalb überlegen müssen, die Wirtschaft zu bitten, dass alle diejenigen Firmen, die auf diesem Gebiet junge Experten haben, diese für kurze Zeit in die Schulen schicken, und sei es nur für zwei Stunden in der Woche. Die Beschaffung von Geräten für die Schulen reicht alleine nicht aus.

Aus der Gruppe der abstrakten Schlüsselqualifikationen seien zwei Beispiele entnommen, wie sie im Protokoll einer Konferenz, die Anfang des Jahres 2000 in der Schweiz im Auftrag der OECD stattgefunden hat, stehen: **Autonomie** und **Selbstmanagement**. Das sind wichtige und wertvolle Kompetenzen. Aber wir wissen nicht - weltweit nicht! - wie wir diese Begriffe in Bildungsziele umsetzen können.

Die Diskussion über die Schlüsselqualifikationen wird in den nächsten Jahren sehr heftig werden. Auf der einen Seite gibt es faszinierende Schlüsselqualifikationen, die einige wenige Menschen als persönliche Eigenarten besitzen und die außerordentlich schwer zu vermitteln sind. Auf der anderen Seite werden die konkreten, tatsächlich vermittelbaren Schlüsselqualifikationen gegenüber diesen abstrakten meiner Meinung nach zur Zeit noch unterschätzt und dürften in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen.

Wir sollten darauf dringen, dass Schlüsselqualifikationen so untergliedert und in Komponenten zerlegt werden, dass zumindest partiell Lernvorgänge vorstellbar sind, die in Schulen stattfinden können (Abb. 5). Sonst tut man den Schülern nichts Gutes und vermittelt den Lehrern ein schlechtes Gewissen. Nicht, dass ich eine dieser Schlüsselqualifikationen für wertlos halte; das Problem ist aber, dass wir in der Pädagogik nicht nur an das Wünschenswerte, sondern zugleich

an das Machbare denken sollten. Ziele müssen immer etwas über das Machbare hinaus gehen, aber das Machbare sollte ein entscheidendes Kriterium sein.

3. Bildungsziel
Erwerb variabel nutzbarer
Schlüsselqualifikationen
erlaubt
vielfältige, flexible, variable
Nutzung wichtiger Kompetenzen
(konkrete und abstrakte Kompetenzen)
erfordert
vertikalen und horizontalen Lerntransfer
wird begünstigt durch
Kombination von lehrergesteuertem
und schülergesteuertem Unterricht

Abb. 5

4. Der **Erwerb von Lernkompetenzen** ist ein weiteres Bildungsziel. Wenn in einer Universität ein Seminar über „Lernen lernen“ angeboten wird, melden sich viele Studenten über alle Fächer hinweg. Das heißt, dass die Studenten das Gefühl haben, in der Schule nicht das Lernen gelernt zu haben. Das ist auch nicht erstaunlich, weil die Schule zu Recht darauf konzentriert ist, auf Lernergebnisse zu achten. Ohne Frage kommt es darauf an, dass z. B. die Schüler die Grundlagen der Mathematik beherrschen. Es ist eine der Hauptaufgaben des Lehrers, das Lernen zu organisieren, damit es möglichst für jeden Schüler erfolgreich ist.

Aber heute kommt die neue Aufgabe hinzu, die Schüler im Laufe ihrer Schulzeit anzuleiten, wie sie alleine kompetent lernen können - in der Schule und nach der Schule. Sie sollen Experten ihres eigenen Lernens werden (Abb. 6).

4. Bildungsziel
Erwerb des Lernen Lernens
(Lernkompetenz)
erfordert
Expertise über das eigene Lernen
wird begünstigt durch
lateralen Lerntransfer
wird gefördert durch
angeleitetes selbstständiges
Lernen und Reflexionen über
erfolgreiches Lernen

Abb. 6

Das setzt ein Umdenken in der Schule, im Schulsystem und im Bildungssystem voraus. Einen Teil - einen sehr kleinen Teil - der Unterrichtszeit wird man den

Lernprozessen widmen müssen. Das heißt, dass die Lernprozesse selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden. Nehmen wir an, es sei vier Wochen lang ein Stoff im Mathematikunterricht behandelt worden. Danach ist es notwendig, eine, zwei oder drei Stunden zu investieren, um mit den Schülern zusammen nicht nur zu prüfen, was sie gelernt haben, sondern wie sie es gelernt haben. Zu fragen ist dann z. B., was es heißt, eine Sache gut verstanden zu haben und was der Unterschied zwischen „Eine-Aufgabe-lösen-können“ und „Eine-Aufgabe-verstanden-haben“ ist.

Beim Lernen lernen geht es darum, für jedes Fach die erfolgreichen Lernwege und Lernstrategien zu erfassen. Jeder einzelne Schüler muss die wichtigsten Gesetzmäßigkeiten des Lernens und des eigenen Gedächtnisses beherrschen. Jeder Schüler muss, wenn er alleine und selbstständig lernt, Folgendes **können** (das Wissen allein ist nutzlos!): Wie überwacht man das eigene Lernen? Wie plant man es? Wie löst man einen Lerngegenstand in einzelne Teile auf? Wie beobachtet man sich selbst beim Lernen? Wie kontrolliert und evaluiert man die Ergebnisse? Lernen lernen ist in jedem einzelnen Unterrichtsfach ein neues Teilgebiet.

International liegen bisher keine ausreichenden Lehr- und Lernmaterialien vor. Man versucht zwar gegenwärtig in England und in den USA, diese Lücke wenigstens teilweise zu schließen. Ich sehe in Deutschland derzeit keine andere Möglichkeit, als dass die pädagogischen Zentren für bestimmte Fachgebiete, in denen sie tätig sind, Materialien entwickeln. Mit diesen sollten sich Lehrer selbst Wissen und Können über die Lernprozesse so aneignen können, dass sie in der Lage sind, dieses den Schülern zu vermitteln. Dabei gilt allerdings: Schlagworte wie „Lernen lernen“ lassen sich leicht und schnell aussprechen, sind aber ausgesprochen widerständig, wenn sie in die tatsächliche Lehr- und Lernpraxis umgesetzt werden sollen.

5. Das Gleiche gilt für das fünfte Bildungsziel, nämlich den **Erwerb sozialer Kompetenzen** (Abb 7). Wenn man in deutschen Unternehmen nach den wichtigsten schulischen Bildungszielen fragt, wird Teamfähigkeit und kooperative Kompetenz nach dem Lernen lernen an zweiter Stelle genannt. Das hat seine Berechtigung, wenn man die heutige Arbeitsorganisation in den meisten Firmen betrachtet. Auch wenn sich das klassische „Volvomodell“, die Aufteilung von Fließbandsystemen in bestimmte Gruppenarbeiten, in dieser klassischen Form nicht über verschiedene Sparten hinweg durchgesetzt hat, ist es inzwischen doch so, dass in der Wirtschaft die Bedeutung der Teamarbeit zu Recht immer stärker erkannt und gefordert wird.

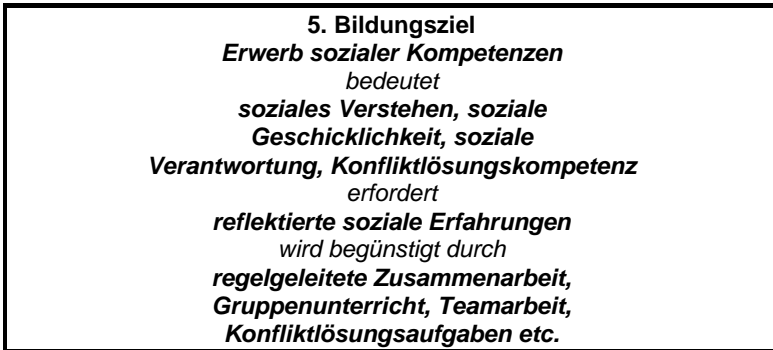


Abb. 7

Es geht um die systematische Arbeit in Gruppen unter Anleitung des Lehrers. Neben der Arbeit im Klassenverband und dem Individualunterricht in der Stillarbeit müssen zehn oder fünfzehn Prozent der Unterrichtszeit mit angeleiteter Gruppenarbeit verbracht werden, will man Teamfähigkeit als eine Qualifikation verfügbar machen, über die die Mehrzahl der Schulabgänger tatsächlich verfügt.

6. Das letzte hier zu nennende Bildungsziel in dieser Reihe ist der **Erwerb von Wertorientierungen** (Abb. 8). Es geht dabei nicht nur um kulturelle Regeln oder soziale Sitten (z. B. Benehmen beim Mittagessen), sondern auch um universelle Normen wie etwa Fairness und Gerechtigkeit. Damit ist kein neues Fach gemeint, sondern: Wie organisieren Schulen ihren eigenen Unterricht? Was heißt das eigentlich, regelgeleitet zusammen leben? Was heißt das, eine Schulkultur aufbauen?

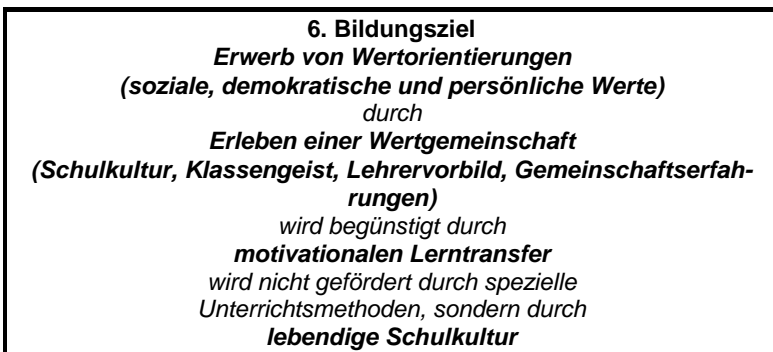


Abb. 8

Ich finde es großartig, dass die Bildungsminister inzwischen dazu übergegangen sind, den Schulen mehr Möglichkeiten zur Schwerpunktbildung zu geben. Damit kann jede Schule wieder eine Einheit von regelhaften, lern- und leistungsorientierten Komponenten auf der einen Seite und von Feiern, Festen und ähnlichen Dingen auf der anderen Seite entwickeln.

Ich fasse den Abschnitt über die Bildungsziele zusammen: Wir müssen darauf achten, dass wir unter der Flut neuer Anforderungen und neuer Kompetenzen, die in der Schule vermittelt werden sollen, nicht das Wichtigste vergessen, nämlich den systematischen, anwendungsfähigen Erwerb intelligenten Wissens, im Wesentlichen durch lehrerorganisierten Unterricht. Insofern kommt der Qualität und der Qualifizierung der Lehrer eine entscheidende Bedeutung für alle Schulverbesserungen zu. Es gibt aber weitere Kompetenzen und Qualifikationen, die oft nur Schlagworte sind, die aber Praxis werden müssen. Die genannten Anwendungskompetenzen - Methodenbeherrschung, soziale Kompetenzen, Lernkompetenzen und Wertorientierungen - werden in nächster Zeit die Diskussionen beherrschen. Sie gelten sowohl für die wenig Begabten als auch für die sehr gut Begabten. Aber diese Ziele können von unterschiedlich begabten Schülern nur auf unterschiedlichem Niveau erreicht werden.

Begabung und Umwelt

Neben der Qualität des Unterrichts hängt die Erreichbarkeit der Bildungsziele von einem komplizierten Verhältnis zwischen angeborener Begabung auf der einen und Umwelteinflüssen auf der anderen Seite ab. Zwei radikale Positionen, die in den USA am stärksten ausgeprägt sind, bestimmten die Diskussionen weltweit. Meiner Meinung nach ist die eine Position eine Utopie, und die andere ist purer Zynismus. Die „zynische Position“ ist 1994 von den beiden Amerikanern Herrnstein und Murray in dem Buch „The Bell Curve“ publiziert worden. Sie umfasst im Wesentlichen vier Aussagen:

1. Das naturgegebene und naturwüchsige Zusammenspiel zwischen genetischer Ausstattung und sozialer Lernsituation des Kindes führt in den USA dazu, dass bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt der menschlichen Entwicklung, nämlich im Vorschulalter, stabile Differenzen zwischen den Kindern im Hinblick auf ihre intellektuellen Fähigkeiten zu beobachten sind, die sich im Laufe der Zeit nicht verändern, sondern verstärken.
 2. Alle Versuche, durch kompensatorische Erziehung und durch spezifische Förderungsmaßnahmen für die schwächer Begabten eine Gleichheit der Leistungsvoraussetzungen zu erreichen, sind gescheitert.
 3. Man sollte deshalb in den USA die Unterschiedlichkeit zwischen den Menschen in Würde akzeptieren.
 4. Man sollte darüber hinaus das zur Verfügung stehende Budget zum größten Teil in die Förderung der intelligenteren Schüler stecken, weil sie später 90 % des Bruttosozialproduktes erwirtschaften müssen.
- Diese Aussagen haben erwartungsgemäß nicht zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung, sondern zu einer gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung geführt.

Es gibt fast nichts - mit Ausnahme einiger Reifungsprozesse in der frühen Kindheit -, das nicht gelernt werden muss. Da aber gerade auch die weniger begabten Kinder dringend in ihrem Qualifikationsniveau angehoben werden müssen, wenn die Qualifizierungsvoraussetzungen in der modernen Gesellschaft, insbe-

sondere in der modernen Berufswelt, ansteigen, kann ich die Auffassung von Herrnstein und Murray nur als zynisch bezeichnen.

Abb. 9 verdeutlicht den Ansatz von Herrnstein und Murray: Die Unterschiede in den intellektuellen Fähigkeiten sind schon im frühen Kindesalter aufgrund genetischer Ausstattung und kovariierender sozioökonomischer Situationen sehr stabil. In der weiteren Entwicklung können die Abstände zwischen unterschiedlich begabten Individuen noch größer werden.

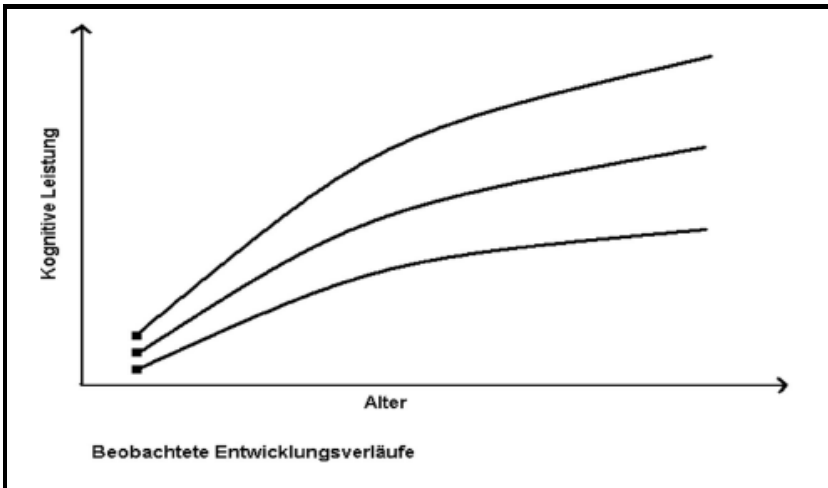


Abb. 9

Die Gegenposition ist für mich utopisch. Benjamin Bloom sagt, dass das, was irgend jemand auf der Welt je gelernt hat, jeder geistig gesunde Mensch lernen kann, wenn man ihm nur genügend Zeit hierzu gibt, und wenn man die spezifische didaktische Förderung optimiert. Kalifornische Statistiker haben als Witzbolde ausgerechnet, dass man in den USA die allgemeine Schulzeit auf 120 Jahre verlängern müsste, damit jeder einen Collegeabschluss bekommt!

In den 60er und 70er Jahren herrschte in Deutschland genauso wie in den USA die Vorstellung, das Bildungssystem sei nur erfolgreich, wenn die unerwünschten Unterschiede in den geistigen Fähigkeiten verschiedener Menschen egalisiert werden. Diese Annahme, durch keinen wissenschaftlichen Befund gedeckt, ist eine reine Utopie. Gegenwärtig gibt es in der Wissenschaft und in der Psychologie niemanden mehr, der die in Abb. 10 veranschaulichte These, es sei möglich, die Unterschiede in den intellektuellen Fähigkeiten zu egalisieren, vertreten würde. Die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie des Münchner Max-Planck-Instituts, die auf einer über viele Jahre hinweg durchgeführten Untersuchung mit immer gleichen Kindern in bayerischen Grundschulen beruht, zeigt ein anderes Ergebnis. Die Grafik (Abb. 11) verdeutlicht, dass sich überdurchschnittlich, durchschnittlich und unterdurchschnittlich intelligente Kinder parallel entwickeln.

Man kann es als eines der großen Verdienste (zumindest) der bayerischen Grundschullehrerinnen und -lehrer ansehen, dass sie diese pädagogische Leistung vollbracht haben. Sie haben es fertiggebracht, trotz sehr unterschiedlicher Kinder, sehr heterogener Klassen und großer Unterschiede in den benötigten Lernzeiten zur Erreichung des gleichen Zieles (Faktor 1:5 = die schwächsten Schüler brauchen fünfmal mehr Zeit als die besten einer jeweiligen Klasse) die intellektuelle Entwicklung nicht zu einer sich öffnenden Schere werden zu lassen. In den Kulturtechniken, also insbesondere im Lesen, in der grundlegenden Mathematik und im Schreiben werden sogar deutliche Annäherungen erzielt.

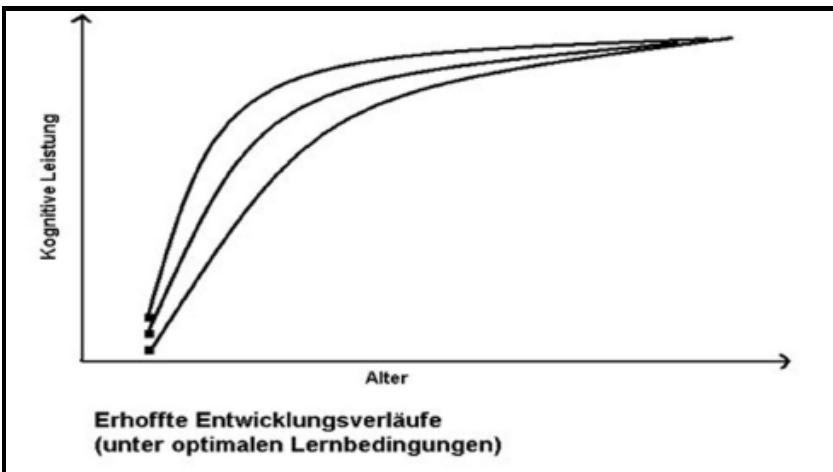


Abb. 10

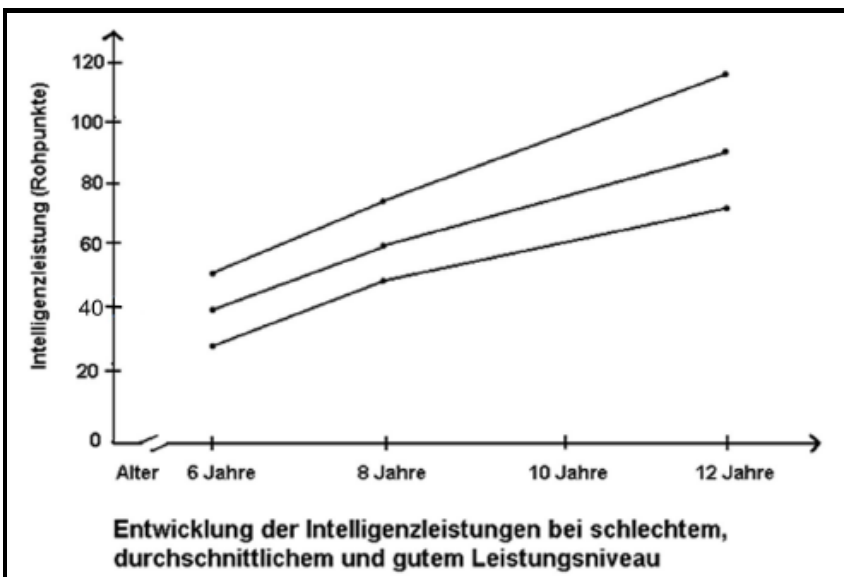


Abb. 11

Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer

Das Vehikel notwendiger Reformen des schulischen Lehrens, Lernens und Leistens ist die Verbesserung des Unterrichts durch den Erwerb zusätzlicher pädagogischer Expertise bei Lehrern aller Schularten. Die Wirksamkeit menschlicher und pädagogischer Tugenden von Lehrerinnen und Lehrern verbessert sich, je mehr sie zu Experten für Unterricht und Erziehung werden.

Natürlich gibt es individuelle Voraussetzungen in der Persönlichkeit des Lehrers, die sich nicht lernen, ja kaum verändern lassen. Dazu gehören die Freude, mit Kindern und Jugendlichen umzugehen, die Sensibilität, um sehr unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Situationen gerecht werden zu können und die Frustrations- und Misserfolgstoleranz, um enttäuschte pädagogische Hoffnungen verarbeiten zu können.

Um gut unterrichten zu können, benötigen Lehrer darüber hinaus einige grundlegende Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, gegenüber verschiedenen Schülern in unterschiedlichen Situationen und bei variablen Zielen jeweils pädagogisch-psychologisch angemessen zu handeln. **Vier Kompetenzbereiche** haben sich als notwendig und besonders wichtig herausgestellt:

1. Sachkompetenzen, d. h. Beherrschung der zu vermittelnden Lehrinhalte sowohl in ihrem wissenschaftlichen Gehalt als auch in ihrer didaktischen Strukturierbarkeit. Es genügt nicht, die wissenschaftlichen Grundlagen z. B. der Physik oder einer Philologie zu beherrschen, wenn man nicht zugleich im Detail weiß, wie sich diese wissenschaftlichen Inhalte bei jüngeren Kindern oder älteren Jugendlichen lehren und vor allem lernen lassen.

Dabei kommt es nicht auf das Lebensalter als solches an, sondern auf die bisher erworbenen Kenntnisse in einem bestimmten Gebiet und auf die intellektuellen Fähigkeiten, über die die einzelnen Schüler verfügen. Überprüft man dieses Wissen bei Lehrern, so stellt man erhebliche Differenzen fest. Das gilt zum Beispiel bei der subjektiven Einschätzung des Schwierigkeitsgrades verschiedener Lernaufgaben.

2. Diagnostische Kompetenzen: Dabei handelt es sich um ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostischen Einsichten aufgebaut werden kann.

Damit ist eine besonders wichtige, aber auch vielfach defizitäre Kompetenz von Lehrern angesprochen. Bittet man zum Beispiel die Lehrer eines bestimmten Faches, für die von ihnen selbst gestellten Prüfungsaufgaben anzugeben, wie die einzelnen Schüler vermutlich abschneiden werden, so zeigen sich große Unterschiede in der diagnostischen Kompetenz - mit nachhaltigen Auswirkungen auf die notwendige Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts. Diese diagnostischen Fertigkeiten werden in der Lehrerausbildung und -weiterbildung kaum vermittelt, wobei es nicht etwa um ein Wissen über psychologi-

sche Tests geht, sondern um die fortlaufende Registrierung der Lern- und Leistungsfortschritte, aber auch der Lernschwierigkeiten und Leistungsmängel der einzelnen Schüler innerhalb einer Klasse.

3. Didaktische Kompetenzen: Hier geht es um die professionellen Fertigkeiten und Bereitschaften, verschiedene Unterrichtsformen souverän zur Erreichung unterschiedlicher pädagogischer Ziele einsetzen zu können. Der persönliche Stil eines Lehrers steht nicht im Widerspruch zur Nutzung verschiedener Formen des Unterrichts. Ich will hier nur einige wenige Lehr- und Lernmethoden nennen, die für einen modernen Unterricht unverzichtbar sind:

Direkte Unterweisung: Dieses Verfahren hat gewisse Ähnlichkeiten mit dem fragend-entwickelnden Unterricht, der in deutschen Schulen zu Recht weit verbreitet ist. Die direkte Unterweisung ist aber anspruchsvoller als der fragend-entwickelnde Unterricht: Der Lehrer legt die Lernziele fest, er stellt Fragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, sodass sich möglichst alle Schüler beteiligen können, er kontrolliert permanent die Verständnisfortschritte und sorgt dafür, dass Kenntnislücken und Wissensmängel schnell und gezielt beseitigt werden. Der Stillarbeit und der dabei zu leistenden, hochgradig individualisierten Unterstützung der Lernenden durch den Lehrer kommt eine besondere Bedeutung zu. Diese Form des Unterrichts ist für die Erreichung anspruchsvoller Leistungsziele durch möglichst viele Schüler die wirksamste Methode.

Offener Unterricht: Im starken Gegensatz zur direkten Unterweisung soll der offene Unterricht weitgehend von den Schülern gestaltet werden. Mit anderen Worten: Sie legen die Ziele fest und bestimmen die Wege zu ihrer Erreichung. Der Lehrer hat keine andere Funktion als die eines Ratgebers und Helfers. Mit dieser Unterrichtsvariante erleben Schüler die Freiheit des Lernens und gewinnen subjektive Erfahrungen über sich selbst als Lernende.

Projektarbeit: Geht es nicht um systematisches, aufeinander aufbauendes und den vertikalen Transfer optimierendes Lernen, sondern um die Nutzung des Gelernten in verschiedenen Situationen und um den Erwerb relevanten Wissens für lebenspraktische Kontexte, so ist die Projektarbeit unverzichtbar.

Teamarbeit: Sollen soziales Lernen und die Nutzung des Gelernten in der Gruppe verbessert werden, so kommt der Teamarbeit in Zweier- und größeren Gruppen eine konstitutive Bedeutung zu. Auch diese Unterrichtsform darf weder die gesamte Schularbeit beherrschen noch darf man darauf verzichten, ihr eine wichtige Rolle zuzumessen. Von aktuellem Interesse ist dabei das sogenannte rekursive Lernen und Lehren, bei dem Schüler abwechselnd die Rolle des Lernenden und des Lehrenden übernehmen.

Individualisiertes selbstständiges Lernen: Diese Lernform muss ein zentrales Mittel und Ziel aller schulischen Arbeit sein. Erworben werden müssen dabei die Fähigkeiten und Fertigkeiten, das eigene Lernen zu organisieren, es zielgerichtet zu steuern, zu überwachen, zu bewerten und zu korrigieren. Leider verwechseln viele modernistisch eingestellte Pädagogen das Ziel mit dem Weg zu seiner Erreichung. Zwar kann man nur selbstständig werden, wenn man Gele-

genheit erhält, selbstständig tätig zu sein, doch bedarf es vieler pädagogischer und didaktischer Unterstützung, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten des selbstständigen Lernens zu erwerben.

4. Klassenführungs-kompetenzen: Es geht um Fähigkeiten des Lehrers, die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren und darum, den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten oder auftretende Störungen schnell und undramatisch beenden zu können.

Die wichtigste Voraussetzung für wirkungsvolles und erfolgreiches Lernen ist das Ausmaß der aktiven Lernzeit, das heißt, jener Zeit, in der sich die einzelnen Schüler mit den zu lernenden Inhalten aktiv, engagiert und konstruktiv auseinandersetzen: Je mehr Unterrichtszeit für die oft dramatischen Reduzierungen störender Aktivitäten verbraucht - oder man könnte auch sagen: verschwendet - wird, desto weniger aktive Lernzeit steht zur Verfügung. Je häufiger einzelne Schüler im Unterricht anwesend und zugleich geistig abwesend sind, desto weniger können sie lernen. Der Klassenführung kommt deshalb eine Schlüsselfunktion im Unterricht zu.

Um es noch einmal mit allem Nachdruck zu betonen: Mit dem Erwerb professioneller pädagogisch-didaktisch-psychologischer Kompetenzen ist nicht die Vorstellung eines schematisierten oder gar standardisierten Unterrichts verbunden. Im Gegenteil: Die Nutzung dieser Kompetenzen im praktischen Handeln sollte die persönliche Eigenart, den spezifischen Charakter, die unverwechselbare Persönlichkeit des Pädagogen zum Ausdruck bringen.

Zusammenfassung

Es gibt sehr unterschiedliche Bildungsziele, die für alle Schüler gelten. Nicht alle Schüler können diese Bildungsziele auf gleichem Niveau erreichen. Wir müssen akzeptieren, dass es Unterschiede gibt, die durch die Schule nicht ausgeglichen werden können. Grundlegend ist aber, dass alles und von allen - von jenen mit guter Begabung und von jenen mit schlechter Begabung - gelernt werden muss. Dem Lernen kommt insofern für alle - für die Begabtesten, Hochbegabten wie für die am wenigsten Begabten - eine große Bedeutung zu. Gerade die weniger Begabten brauchen die Optimierung der Lernprozesse durch guten Unterricht.

Wenn wir auf der einen Seite die Möglichkeiten, die in der Natur des Menschen liegen, betrachten und auf der anderen Seite die wirtschaftliche Entwicklung, dann brauchen wir eine neue Lernkultur, die nicht nur eine neue Schulkultur sein darf. Wenn lebenslanges Lernen nicht eine Phrase bleiben soll, dann müssen wir umdenken.

Fachtagung „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit“ - SEL am 27. Mai 2010 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Das Projekt „Schulentwicklung und Lehrerarbeit – SEL“ begann im Mai 1995 mit einem Weilburger Forum zur Lehrerarbeitszeit und wird 2010 mit dem Ausscheiden des Projektleiters Dr. Peter Döbrich abgeschlossen.

In dieser Fachtagung wurde von Herrn Prof. Dr. Klieme die Bedeutung des Projektes SEL als Vorreiter für empiriegestützte Qualitätssicherung im Bildungssystem dargestellt und gewürdigt.

In Workshops haben Beteiligte ihre direkten Erfahrungen in den drei Feldern des Projektes:

- Pädagogische Entwicklungsbilanzen in Schulen (PEB)
- Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren (PEB-Sem)
- Entwicklungsbilanzen im Schulamt (EBIS)

dargestellt.

Prof. Dr. Michael Schratz (Universität Innsbruck) hat das Thema „Schulentwicklung durch kollegiale, datengestützte Personalentwicklung“ in seinem Vortrag im internationalen Kontext reflektiert, bevor Peter Döbrich die hier veröffentlichte persönliche Bilanz gezogen hat.

1. Bernd Frommelt

„...eigentümlich ist die heutige Veranstaltung...“
(Begrüßung zur Fachtagung am 27.Mai 2 010)

Eine *eigentümliche* Rolle habe ich heute; ich darf eine *eigentümliche* Tagung eröffnen, eine Tagung, die *eigentlich* eine eintägige Arbeitstagung sein soll, wie sie die GPPF in den letzten Jahren häufig – ich darf sagen in der Regel immer erfolgreich – angeboten hat; ich brauche aber diesmal nicht – wie es das Ritual *eigentlich* gebietet – über die inhaltlichen Intentionen dieser Tagung zu sprechen, weil dies gleich nach Frau Doktor Martini Herr Professor Eckhard Klieme ungleich sachkompetenter tun wird; Herr Klieme wiederum ist in dreifacher Funktion hier: als Vizepräsident der GPPF, als Professor am DIPF (was zeigt, dass die Verbindungen zwischen Gesellschaft und Institut wieder sehr eng geworden sind) und – last but not least – als „Chef“ Doktor Peter Döbrichs, Wissenschaftler am DIPF und gleichzeitig langjähriger Geschäftsführer der GPPF.

Eigentümlich ist die heutige Veranstaltung auch deshalb, weil sie eben nicht nur eine Arbeitstagung der GPF ist, sondern auch eine, mit der das Schaffen und Forschen Peter Döbrichs am DIPF und für die hessische Schulentwicklung, für die Weiterentwicklung der Schulämter und für die Studienseminare gewürdigt werden soll. Er geht nämlich in den Ruhestand- wie das mit der „Ruhe“ ist oder sein wird, darüber wird noch zu reden sein.

Mir bleibt also diesmal nur die Rolle des Maitre de plaisir – eine schier unlösbare Aufgabe angesichts der Menge von Menschen, die sich entweder des Themas oder des Protagonisten wegen oder wegen beidem eingefunden haben.

Ich kürze rigoros, begrüße zunächst Sie alle namens der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung – für das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung wird das gleich der Direktor – Herr Professor Rittberger tun - und nun– auf die Gefahr hin, mich bei vielen unbeliebt zu machen – einen Gast besonders.

Dies ist eine Internationale Fachtagung!

Eine Anekdote muss sein! – Vor ein paar Jahren habe ich in Wien im Rahmen des 5. Internationalen Glöckel-Symposions einen Vortrag halten dürfen – entsandt von meinem damaligen Minister, der heute auch unter uns ist; auf meine Frage damals an die Veranstalter, warum denn „international“ – ich bemerke keine internationalen Gäste - die Antwort: „Aber Sie sind doch da.“

Heute kann ich mich revanchieren: Professor Michael Schratz aus Innsbruck, aus Österreich ist da und deshalb ist dies - Döbrich angemessen - eine Internationale Fachtagung. Mit einem kleinen, aber signifikanten Unterschied: die in Wien wurde mit drei Fanfarenstößen eröffnet!

Das kann ich Dir leider nicht bieten, lieber Michael, dennoch:
Herzlich willkommen!

Und jetzt zum Ritual: Hat der Geschäftsführer noch irgendwelche Hinweise – technisch-organisatorischer Art etwa?

Ich hätte nun die Fachtagung „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit“, mit der einerseits Sachen und Sachverhalte geklärt und andererseits Doktor Peter Döbrich geehrt werden soll, für eröffnet erklärt, freue mich aber sehr, dass diesmal – wie gesagt – Herr Professor Rittberger für das DIPF noch begrüßen wird.

2. Peter Döbrich

„SchulEntwicklung und Lehrerarbeit – eine persönliche Bilanz“

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

Mitte der neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts stand eine Änderung der Arbeitszeiten der Lehrkräfte ziemlich hoch auf der politischen Agenda. Dabei wurde jedoch der hohe Komplexitätsgrad mit dem die Arbeitszeiten der Lehrkräfte, definiert über eine bestimmte Anzahl von Unterrichtsstunden, mit der täglichen Organisation des Unterrichts im 45-Minuten-Rhythmus, den Stundenanteilen der einzelnen Fächer und der konkreten Zuweisung von Lehrerstellen an die Schulen verknüpft ist, etwas aus dem Blick verloren.

1. Zur Entstehung des Projektes

Als wir 1995 mit dem internationalen Weilburger Forum zur Lehrerarbeitszeit die Arbeit im Projekt „SchulEntwicklung und Lehrerarbeit“ begannen, war die Hoffnung, Fortschritte auf dem Weg zu vollen Halbtagsgrundschulen in den Bereich der Sekundarstufe I zu übertragen, von zentraler Bedeutung. Das Mittel dieses mit Sekundarschulen einvernehmlich zu erreichen waren die „Arbeitsplatzuntersuchungen“, die wir kurz APU genannt hatten, um einen einprägsamen Namen für das gemeinsame Vorhaben von Schulen und Forschungsprojekt zu haben. Dabei mussten wir mit einem durchaus unfreundlichen Klima in den Kollegien rechnen, weil das vorherrschende Bewusstsein in der Lehrerschaft geprägt war von dem Gefühl, bei den Fortschritten in der Reduktion der Arbeitszeiten im öffentlichen Dienst über mehrere Jahrzehnte nicht beteiligt gewesen sein und bei der Definition der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung schlicht der „dienstherrlichen“ Willkür folgen zu müssen. Durch die Ankündigung einer „nicht-linearen Erhöhung“ der Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte in Hessen war das Klima für den Start des Projektes nicht sonderlich verbessert worden.

Zuvor waren besonders in Nordrhein-Westfalen durch sehr große (und: besonders teure) Untersuchungen zur Organisation des Schulwesens folgende Ergebnisse sichtbar geworden, um dem dauerhaften Ärgernis des Unterrichtsausfalls in den Schulen bei lange Zeit deutlicher Arbeitslosigkeit von qualifizierten Lehrkräften beizukommen:

„Eine Grundsanierung des Systems kann grundsätzlich über 4 Wege erfolgen:

1. Sicherung zusätzlicher Einnahmen..., die dem Schulsystem zufließen.
2. Umverteilung von Haushaltsmitteln... von anderen Ressorts auf das Kultusressort.
3. Massive Einschnitte in das System, die zu einer Reduktion des Lehrbedarfs gegenüber den Ist-Anforderungen führen.
4. Kostenreduktion bei den Kosten pro Unterrichtsstunde in Höhe von ...% (nicht weiter verfolgt)

Die Konzepte (1) bis (4) sind dabei grundsätzlich beliebig kombinierbar. Andere Sanierungskonzepte sind logisch nicht denkbar, soweit nicht durch andere pädagogische Konzepte die ‚Produktionsstruktur‘ verändert wird.“²

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass im größten deutschen Bundesland über eine Grundsanie­rung des Bildungssystems gesprochen wird, wenn gleichzeitig das Modell „westdeutscher Bildung“ zunächst weitgehend un­modifiziert auf neue Bundesländer übertragen werden soll. Als Konsequenz aus dem Kienbaum-Gutachten wurde im Sommer 1992 vom Ministerpräsidenten des Landes NRW eine Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ hochrangig eingesetzt, die 1995 ihre umfassende Denkschrift vorlegte. Darin findet sich eine Übergangszeit zu einem grundlegenden Wandel mit selbstständigen Schulen von 15 Jahren. Heute ist diese Zeit abgelaufen, wie wurde sie genutzt für eine „Änderung der pädagogischen Produktionsstruktur?“

Das größere Erwachen im Bildungsbereich fand dann 1997 statt, als die Ergebnisse der TIMS-Studie zeitgleich mit der aufrüttelnden Rede des Bundespräsidenten Herzog (Tenor: „entlassen wir die Schule in die Freiheit“) dem deutschen Bildungssystem nur mittelmäßige Schülerleistungen attestierten. In einem Bild könnte man sagen: der scheinbar schöne Schwan „deutsche Bildung“ war in Wirklichkeit eben doch nur eine ziemlich hässliche Ente. Folge des Erwachens waren die mutigen Beschlüsse der KMK, die kommenden internationalen PISA-Vergleiche durch einen innerdeutschen Vergleich in der Form eines zweiten Testtages zu ergänzen.

Dabei tat sich 1997 jedoch eine sehr empfindliche Lücke auf, weil alle komplexen wissenschaftlichen Untersuchungen der Schülerleistungen noch keine Instrumente und Verfahren generieren, die nach dem Verursachungsprinzip die Reflektionsqualität in den Lehrerkollegien bestehender Schulen mit ebenso qualifizierten Mitteln erhöhen können. Anders gesagt, der Ausweg aus dem Kienbaum-Dilemma mit einer „Änderung der pädagogischen Produktionsstruktur“ lässt sich bei der vorherrschenden Lage nur von den handelnden Kollegien selbst bewirken. Ein wesentliches Ziel des SEL-Projektes war es also schrittweise wissenschaftlich abgesicherte Instrumente zu schaffen, die einen Vergleich der Lehrerarbeit zwischen Schulen gleicher Schulart ebenso erlauben, wie den Längsschnittvergleich der gleichen Schule.

2. Grundbedingungen für die Kooperation von Schule und Forschung im Projekt

Eine wesentliche Grundbedingung liegt in der institutionell gesicherten Freiheit der Forschung, wie sie im DIPF vorhanden ist und von dem hessischen Kultusministerium für die Durchführung des Projektes auch anerkannt worden ist. Am einfachsten lässt sich am ursprünglichen Text der hessischen Verfassung

² Kienbaum, Organisationsuntersuchung im Schulbereich, NRW, Düsseldorf, 1991, Summary S. 2

deutlich machen. Dort heißt es im Artikel 10 „Niemand darf in seinem wissenschaftlichen und künstlerischen Schaffen und in der Verbreitung seiner Werke gehindert werden.“³

Die Anerkennung dieser wissenschaftlichen Freiheit war die Grundbedingung für Vereinbarungen zwischen Schulen (bzw. später den Schülern / Studienseminaren) und dem Projekt SEL „auf gleicher Augenhöhe“. D.h. wir konnten:

- den Schulen ein informationelles Selbstbestimmungsrecht über die Verwendung der APU-Ergebnisse zusichern,
- die auf der Schulebene erhaltenen Daten zu Vergleichen zwischen Schulformen und Schuljahren zusammenfassen,
- Vereinbarungen mit Schulleitungen und Personalräten der Schulen über die Erfüllung der Mindestrücklaufquoten bei der Beteiligung des Kollegiums an den Befragungen treffen; dieses war die Grundlage für den Qualitätsstandards einer Mindestbeteiligung von 75% des Kollegiums, um repräsentative Ergebnisse auf der Schulebene zu erhalten;
- uns überflüssige Debatten einer Abgrenzung zwischen externer und interner Evaluation ersparen;
- die ursprünglichen Arbeitsplatzuntersuchungen mit Schulen zu Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (PEB) weiterentwickeln bei denen es um systematische Evaluation (schrittweise Einbeziehung weiterer Gruppen von Beteiligten – z.B. Schüler/innen und Elternvertreter) und systemische Evaluation (Einbeziehung von Schulen in allen Landesteilen, Schülern und Studienseminaren) geht.
- die vorhandenen Qualifikationen in unterschiedlichen Abteilungen des DIPF bei der Erstellung der Instrumente bündeln – hier gilt mein besonderer Dank den Kolleginnen Plath, Graudenz und Steinert, die bei der Erarbeitung der Fragebogen wertvolle Arbeit geleistet haben.

Damit konnten wir den Anforderungen an Evaluationsinstrument und Evaluationsverfahren genügen, welches als „fair und anständig“ anerkannt werden kann, weil es die folgenden Bedingungen erfüllt:

- zuverlässig (qualitativ und quantitativ)
- zeitgünstig und systematisch
- vergleichbar, wiederholbar und regelmäßig einsetzbar
- transparent, einsichtig und akzeptabel (innen und außen)
- einfach anwendbar und einfach auswertbar.

Aufgrund der internationalen Ausrichtung des DIPF konnten in dem Projekt von Anfang an die Erfahrungen in anderen Ländern mit systemischer und systematischer Evaluation einbezogen und durch die Verbindung im international vergleichenden Projekten (INIS-Netzwerk der Bertelsmann-Stiftung 1998 – 2004 sowie das EU-Projekt „Quality Partnership of the Regions – QPR 2001 – 2003) auf jeweils neuestem Stand gehalten werden.

³ Verfassung des Landes Hessen vom 29.10. / 1.12.1946 in: Die Amtsführung des Lehrers – Ausgabe für Hessen, Düsseldorf, 1. Auflage 1953, S. 12

Die internationalen Erfahrungen waren bereits 2001 von Michael Fullan in fünf zu beachtenden Grundsätzen aus der Forschung zur wirksamen Schulentwicklung zusammengefasst worden:

1. Veränderungen brauchen Zeit und sind nicht im Rhythmus von Legislaturperioden zu erledigen („Invest in long term“)
2. Wirkliche Veränderungen haben nichts mit (macht-)politischen Vorlieben zu tun. („Go beyond Left and Right“)
3. Empirische Daten müssen für Verbesserungsprozesse genutzt werden, nicht zur Bloßstellung („Use data for improvement, not for embarrassment“)
4. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten muss über der fugh-samen (oft nur: scheinbaren) Einhaltung von Erlassen und Vorschriften stehen. („Put capacity building before compliance.“)
5. Die Demopgraphie der Entwicklung (Generationsfolge bei den Lehrkräften) muss beachtet werden. („Deal with the demographics“)⁴

3. Phasen und Ergebnisse des Projektes in Hessen⁵

1995 – 1998 Vorlaufphase zur Entwicklung und Erprobung der Instrumente mit 21 Sekundarschulen und 1.021 Lehrkräften

1999 – 2003 Phase 1 APU / PEB mit Schulen in den Bereichen aller Staatlichen Schulämter

2004 – 2006 Phase 2 PEB mit Schulen in den Bereichen von 5 Staatlichen Schulämtern und GG / MTK als Modell-Bildungsregion i.S. des Hessischen Haushaltsgesetzes; Entwicklungs-Bilanzen In Schulämtern (EBIS) mit allen 15 Staatlichen Schulämtern; PEB-Sem mit allen 31 Studienseminaren und Wiederholung in 2008/2009.

Bei den Rückmeldungen an die Schulen liegen inzwischen sowohl Skalenwerte für Vergleiche innerhalb der Schulform (mit Grenzwert: letzte 25% = Beratungsbedarf und rotem Skalenwert) als kriteriale Normen für die Kooperationsqualität in einem Kollegium vor. Für die Beratungen in der Schule sind aber weiterhin auch die Einzelitems von besonderer Bedeutung.

Bei den Rückmeldungen in den Studienseminaren waren bereits in der Pilotphase (2003) Grenzwerte für selbst eingeschätzte Kompetenzen der Referendare vereinbart worden (wenn bei einer bestimmten Kompetenz mehr als 25% im letzten Ausbildungshalbjahr angeben „sie nichts davon gehört“ dann besteht zumindest Beratungsbedarf. Auch hier erscheinen bei den jeweiligen Kompetenzen „rote Balken“ im Diagramm). Aufgrund der Einbeziehung des Amtes für Lehrerbildung werden sowohl die Daten, die in den Studienseminaren über das

⁴ Michael Fullan, The New Meaning of Educational Change, Third Edition, 2001, Teachers College Columbia University, New York, 2001, p. 231 passim

⁵ Hier nur in Stichworten

AfL gewonnen werden, als auch die Daten der Studienseminare in den internen Qualitätsdialog zwischen AfL und Studienseminaren einbezogen.

PEB mit Schulen (positive Entwicklungen im Zeitverlauf):

- programmatische Kooperation i.S. gemeinsamer Ziele des Kollegiums
- Koordination der Unterrichtsarbeit innerhalb der Jahrgangsstufen
- gute fachspezifische Zusammenarbeit
- Kommunikation im Kollegium
- pädagogische Führung und Management

PEB mit Schulen (häufiger, z.T. sehr erheblicher Entwicklungsbedarf)

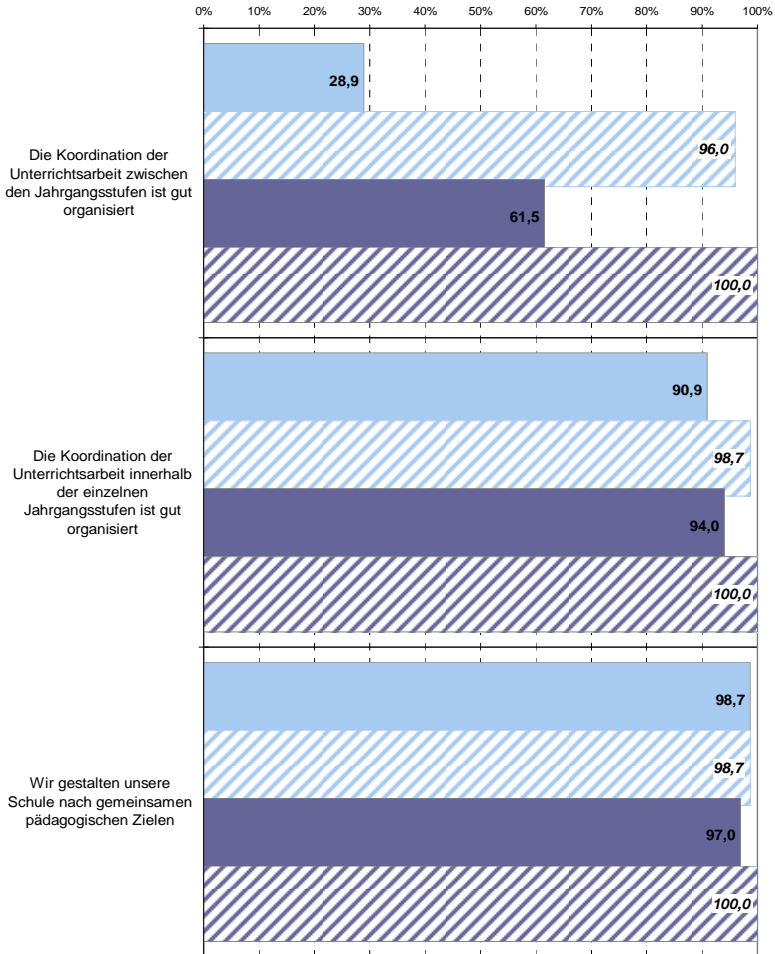
- Umgang mit Unterrichtsstörungen, Anwesenheit, Disziplin
- Nutzung der Hausaufgaben für selbstständiges Lernen
- Kooperation zwischen den Jahrgangsstufen (i.S. eines kohärenten schulinternen Lehrplans)
- Koordination der Arbeitszeiten der Lehrkräfte außerhalb des Unterrichts
- Einbeziehung der Eltern in die Schule.

Verbesserung der Kooperation zwischen den Jahrgangsstufen an einer hessischen Gesamtschule (im Rahmen der persönlichen Rückmeldung an die Schule war 2002 auf den erheblichen Entwicklungsbedarf hingewiesen worden, der dann Gegenstand umfangreicher interner Entwicklungsarbeit wurde und sich drei Jahre später im Datenbild niederschlägt):

Schulorganisation (1)

trifft eher zu / voll zu

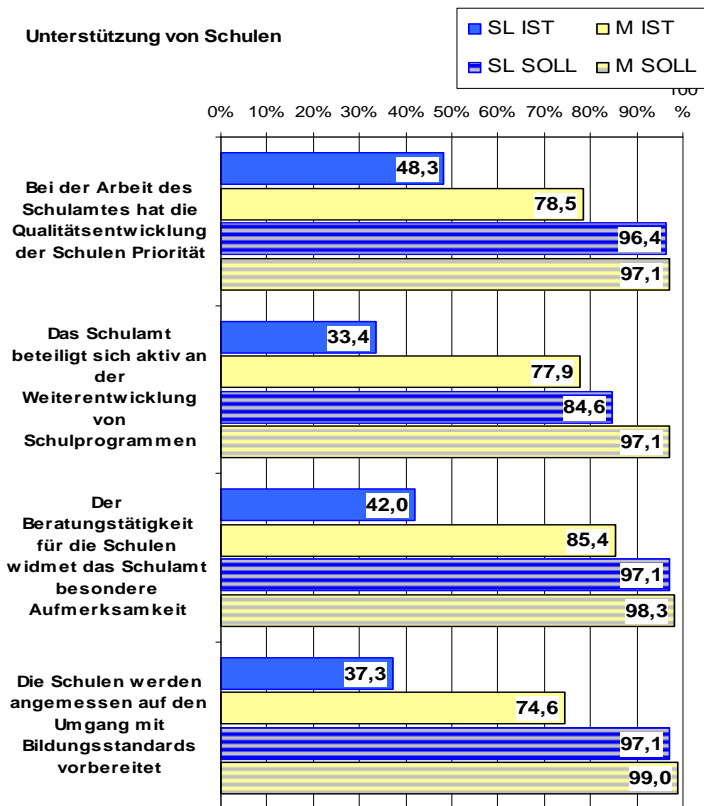
■ IST 01/02
 ▨ SOLL 01/02
 ■ IST 05/06
 ▨ SOLL 05/06



Dieses Beispiel zeigt noch einmal sehr deutlich, wie wichtig es ist, datengestützte Vergleiche über längere Zeiträume zu ermöglichen, damit einerseits die erreichten Stärken sichtbar bleiben und andererseits die geleistete Entwicklungsarbeit auch im Detail erkennbar ist.

An die Erhebungen in den 15 Staatlichen Schulämtern (EBIS) haben sich ebenfalls immer mehr als 75% der Mitarbeiter/innen bzw. der Schulleiter/innen beteiligt. In den Wahrnehmungen der Mitarbeiter/innen der Staatlichen Schulämter zeigen sich im Vergleich zu der Meinung der Schulleiter/innen z.B. im Bereich

der „Unterstützung der Schulen“ erwartungsgemäße Unterschiede, wie die folgende Grafik zeigt. Dabei steht „SL“ für die Meinung der Schulleiter/innen und „M“ für diejenige der Mitarbeiter/innen.



Die Evaluationen mit den Studienseminaren (PEB-Sem) haben im Vergleich der selbst eingeschätzten Kompetenzen der Referendar/innen vor und nach der Durchführung der Modularisierung bei den „Unterrichtsbezogenen Tätigkeiten“ keine signifikanten Unterschiede gezeigt. Sie zeigen aber einen sehr deutlichen Anstieg der selbst eingeschätzten Kompetenzen (gemessen an den selbst erteilten Noten) von der ersten (Notenschnitt: 3,57) bis zur vierten Phase (Notenschnitt: 2,54 / 2,43) des Referendariats.

Besorgniserregend ist für mich jedoch, dass in weit mehr als 20 von 31 Studienseminaren mehr als 25% der Referendar/innen in der Vorbereitungsphase auf die Prüfungen angeben, sie hätten nie etwas davon gehört:

- wie man Hausaufgaben sinnvoll stellen kann
- wie man Hausaufgaben sinnvoll in die weitere Unterrichtsarbeit integrieren kann.

Hier schließt sich der Kreis mit den entsprechenden Daten aus den Schulen. Es ist wohl ein ernsthaftes Problem im hessischen Schulsystem, das in den Schulen nicht vermittelt und nicht ernst genug genommen wird, wie Schüler/innen lernen, ihre Hausaufgaben selbstständig, ohne fremde Hilfe und in der vorgeesehenen Zeit zu erledigen. Es ist wohl einfacher, dieses Problem aus der Verantwortung der obersten Schulbehörde auf die Schulen zu verlagern und zum Gegenstand der Beschlüsse von Schulkonferenzen zu machen.

4. Meine persönliche Bilanz

Als Wissenschaftler bin ich seit 1974 im DIPF mit unterschiedlichen Fragestellungen und Projekten der vergleichenden Bildungsforschung tätig gewesen. Angesichts der Herausforderungen nach den TIMSS-Ergebnissen wollte ich einen für mich wissenschaftlich zufrieden stellenden Versuch machen, wissenschaftlich gleichwertige Instrumente und Verfahren in dem fast „vergessenen“ Bereich des Zusammenwirkens von Schulentwicklung und Lehrerarbeit zusammen mit den handelnden Personen in den Schulen, den Staatlichen Schulämtern, den Studienseminaren, dem Kultusministerium und den Kolleginnen und Kollegen im DIPF zu entwickeln, einzusetzen und bis zum Schritt der persönlichen Rückmeldung der Daten in den Institutionen anzuwenden. Dabei haben wir mehrere Entwicklungsstufen durchlaufen, die insbesondere seit dem Mitwirken von Herrn Professor Klieme auf der Ebene der wissenschaftlichen Instrumente deutliche Fortschritte machen konnten. Wir wissen jetzt ein wenig mehr und haben sehr gute Instrumente und Verfahren entwickelt, erprobt und im Ernstfall angewendet. Dieses ist für mich als Wissenschaftler durchaus zufrieden stellend. Als Projektleiter habe ich mich immer bemüht, das nicht sehr oft zitierte aber immer beachtete Motto des Projektes wirksam werden zu lassen:

„Die besten Leistungen entstehen in einer Atmosphäre guter menschlicher Beziehungen.“

Dass ich dieses in der langjährigen Zusammenarbeit mit Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen, erleben durfte, dafür danke ich Ihnen sehr, sehr herzlich.

3. Bernd Frommelt

„... und eben noch lange kein Greis...“

(Abschluss der Fachtagung am 27. Mai.2010)

„Man wird ein Greis, wenn man sich zu nichts mehr verpflichtet fühlt, wenn man nicht meint, irgendjemand in der Welt irgend etwas zu schulden, und dazu braucht man nicht am Stock zu gehen oder im Rollstuhl zu sitzen; es gibt auch wanderfähige Greise. ...“⁶

⁶ Max Frisch, Entwürfe zu einem dritten Tagebuch, 1. Aufl. ,Berlin 2010, S. 85

Wer mit dem Älterwerden und der zerrinnenden Zeit sich herumschlägt, kommt um das kürzlich veröffentlichte dritte Tagebuch Max Frischs nicht mehr herum.

Der, um den es ging heute – ausgesprochen, unausgesprochen – den ganzen Tag, der, der heute verabschiedet wird, der – und das ist fast, nein, sicher ein Kuriosum – , der diese sehr gelungene Tagung, die ihn ehren soll, nahezu ganz allein konzipiert und vorbereitet und strukturiert hat, der ist kein Greis, und wenn nicht alle Zeichen trügen, wird er auch so schnell keiner werden.

Und den „Durchhänger“, den er sich in den letzten Wochen erlaubt hat, dessen Bewältigung er genau so forsch und zielorientiert (das sagt man heute wohl so) und – toi,toi,toi – erfolgreich angegangen ist wie alle seine Vorhaben und Projekte in all' den Jahren, diesen „Durchhänger“ erwähne ich gleichsam der Ordnung halber jetzt und dann gehe ich zur Tagesordnung über; das wird ihm sehr recht sein.

Doch halt: Herbert Schnell und ich konnten unsere Uhren danach stellen in den zurücklie-genden Wochen; kurz nach dem Frühstück kam sein Anruf – kurzer Sachstandsbericht zur körperlichen Befindlichkeit und dann wurden die Dinge beredet und geregelt!

So ist er halt: verlässlich, zuverlässig, einfallsreich, ein bisschen listig mitunter und immer in geistiger (körperlicher- na,ja) Bewegung...;er ist – um Frisch aufzugreifen – den Sachen, den Partnern, den Kollegen, den Freunden, der Familie selbstredend und nicht zuletzt sich selbst verpflichtet!

Und eben deshalb noch lange kein Greis, sondern jemand Junges mit dem es Spaß macht, zu planen, zu debattieren, zu organisieren, manchmal auch ein bisschen zu spinnen...

Seit 2003 arbeite ich mit ihm, dem Geschäftsführer der kleinen, aber feinen Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung eng und vertrauensvoll und freundschaftlich (die Platitute stimmt in diesem Fall wirklich) zusammen (viele Jahre vorher tat er das mit meinem Vorgänger, Herrn Staatsminister Hans Krollmann, genau so); allein in meiner „Amtszeit“ hat er maßgeblich mindestens 20 Tagungen, Symposien, Foren, Bildungspolitische Gespräche „vorgesdacht“ mit gutem Gespür für die Themen, die „in der Luft liegen“, hat sie organisiert und dokumentiert , ihre Ergebnisse publiziert... (unterstützt – das muss bei dieser Gelegenheit einmal laut gesagt werden – von einer kleinen Gruppe engagierter „Zuarbeiterinnen“ und „Zuarbeiter“ aus dem DIPF; danke schön!).

Dass Peter Döbrich maßgeblich am Konzept und Zustandekommen der Tagung „Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik“, mit der im November vergangenen Jahres der vor ein paar Tagen verstorbene große Sozialwissenschaftler und frühere Kultusminister Ludwig von Friedeburg gemeinsam vom DIPF und der GPF geehrt wurde, beteiligt war, verdient eine besondere Hervorhebung. Und die Broschüre, die die Diskussion jenes Tages dokumentiert, wird den letzten autorisierten Text von Friedeburgs enthalten, in dem sich noch einmal seine intellektuelle Kraft und geistige Lebendigkeit spiegelt.

Peter hat in jenen Jahren mindestens 20 Vorstandssitzungen professionell vorbereitet, hat dafür gesorgt, dass der Haushalt vorbildlich blieb, hat den Internetauftritt unserer Gesellschaft gepflegt, hat ihr ein neues, dynamisches optisches Profil verpasst,...und hat vor allem sehr darauf gedrängt, dass die Verknüpfungen und Verknüpfungen der Gesellschaft mit dem DIFP wieder fester gezurrt wurden, - mit Erfolg, wie man beispielsweise heute erleben konnte.

In dem gerade erschienen Band 26 der *Materialien zur Bildungsforschung* hat er anlässlich des 60jährigen Bestehens der GPF gemeinsam mit Ulrich Schäfer unter dem Titel „GPF & DIFP – Dokumentation einer Kooperation seit 1950“ eine Fülle bemerkenswerter Dokumente zur verschlungenen Beziehung, zum mal auf-, mal abschwellenden Zusammenspiel beider Institutionen, zu ihrer beider – ja - Bildungsgeschichte und damit auch ein wenig zu der der Bundesrepublik zusammengetragen und kommentiert; dort findet sich - auf den Seiten 97 bis 111 – eine akribische, imponierend umfangreiche und thematisch breitgefächerte Auflistung aller Aktivitäten der Gesellschaft: der Reigen ihrer großen Tagungen beginnt 1957 mit „Aufgaben einer Soziologie des Bildungswesens“, gefolgt von – 1959 – „Probleme einer Ökonomie des Bildungswesens“. Die GPF war also damals schon bemerkenswert „vorn“!

In dieser voluminösen Dokumentensammlung findet sich aber auch ein prononciertes Zitat Professor Erich Hyllas aus dem Jahr 1950, dem Jahr, in dem er erster Geschäftsführer unserer Gesellschaft und erster Direktor des DIFP geworden war (beide Institutionen wurden in jenem Jahr und zwar in dieser Reihenfolge gegründet, hießen damals aber noch ein wenig anders); es geht dort um die zukünftigen Aufgaben des neuen Instituts:

„Auch die schönsten (es heißt wirklich: „schönsten“!) und bestgesicherten Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung haben keinen oder doch keinen praktischen Wert, wenn sie den Stellen, die das Bildungswesen gestalten und die Erziehung praktisch durchführen, unbekannt bleiben. Das Institut wird daher die Ergebnisse pädagogischer Forschung auch allen denen, die mit entsprechenden Bildungsaufgaben betraut sind, bekannt zu geben versuchen. Es wird sich dazu aller geeigneten Mittel bedienen, periodischer und selbständiger Veröffentlichungen, einzelner Vorträge und Vortragsreihen, kleinerer und größerer Konferenzen, gegebenenfalls auch der Entgegennahme und Durchführung bestimmter Aufträge, individueller Beratung und möglicherweise auch anderer heute noch nicht vorauszusehender Mittel.“⁷

„Schöner“ kann man es eigentlich nicht sagen!

⁷ Erich Hylla, Eine Hochschule für internationale pädagogische Forschung; in: Bernd Frommelt /Marc Rittberger (Hrsg.), GPF & DIFP, Dokumentation einer Kooperation seit 1950, Materialien zur Bildungsforschung Band 26, Frankfurt am Main 2010, S. 39

Peter Döbrich hat engagiert dafür gesorgt, dass auch wir – die GFPF – diesen Vorgaben unserer „Vorväter“ immer verpflichtet blieben – natürlich auch in diesem, dem 60. Jahr ihres Bestehens!

Und deshalb freue ich mich namens des Vorstands, namens der Mitgliedschaft der GFPF darüber, dass dies keine Verabschiedungsrede war, kein sentimentales Adieu – Peter Döbrich wird dieses Ehrenamt noch eine lange Weile zum Nutzen und Frommen der Gesellschaft und der Sachen, um die es ihr (und ihm!) geht – weiterführen; ich habe die Gelegenheit heute einfach gern genutzt, ihm einmal im ihm gebührenden Rahmen zu sagen, wie sehr wir ihn schätzen und mögen, wie sehr ich ihn schätze und mag und wie sehr ich mich noch auf ein paar produktive gemeinsame Jahre freue!

Dabei wird ihm allerdings auch helfen, mit Max Frisch zu befinden:
„Das Alter, zum Beispiel, nehme ich mir nicht mehr übel.“

Und er wird auch akzeptieren können, was Frisch an anderer Stelle konstatiert:
Was im Alter abnehme sei
*„Der Ehrgeiz,
Die Geduld mit Erinnerungen
Die Reue.“*

Jörg Schlömerkemper

Berichte aus der Forschung Hinweise auf aktuelle Publikationen

Trautwein u.a. 2010: Ulrich Trautwein, Marko Neumann, Gabriel Nagy, Oliver Lüdeke, Kai Maaz (Hg.): Schulleistungen von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 306 S., 39,95 €.

Fragestellung: Die KMK hatte 1999 beschlossen, dass in der Oberstufe der Gymnasien wieder stärker kanonförmige Modelle eingeführt werden können, wie sie vor der »großen« Oberstufenreform von 1972 bestanden hatten. Über die Wirkungen dieser Maßnahmen wird zwar mehr oder weniger heftig und kontrovers gestritten, aber belastbare empirische Befunde sind eher rar. Am Beispiel des Landes Baden-Württemberg soll erkundet werden, ob die mit dieser (Rück-)Neuordnung verbundenen Erwartungen erfüllt werden.

Methoden: In der vom MPI für Bildungsforschung durchgeführten Studie „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA) wurden seit 2002 4.730 Abiturientinnen und Abiturienten aus 90 allgemeinbildenden und 59 beruflichen Gymnasien untersucht. Erhoben wurden Kenntnisse in Mathematik, Englisch und den Naturwissenschaften sowie kognitive Grundfähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften, Selbstbilder, Lebensziele und berufliche Interessen. Gefragt wurde auch, wie weit sich die Absolventen auf das Studium vorbereitet fühlen und an welchen Fächern sie sich orientieren. Die Erhebungen wurden 2006 wiederholt, sodass sich auch Entwicklungen darstellen lassen. Die Methoden der Studie werden ausführlich beschrieben.

Ergebnisse: Die Studie bezieht sich zwar auf Baden-Württemberg, hat aber nach Meinung der Autoren auch Bedeutung für andere Bundesländer. Die Lage nach dem Stand von 2006 wird für alle Länder skizziert, für Baden-Württemberg detailliert dargelegt. Analysiert wird zunächst die Entwicklung der Oberstufe von den frühen Konzepten der 1950er Jahre bis zu den jüngsten Änderungen.

Verglichen werden mehrfach die Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Gymnasien mit denen der beruflichen Gymnasien, die in Baden-Württemberg von etwa einem Drittel der Abiturienten besucht werden. Letztere beurteilen die Reform der Oberstufe deutlich positiver als jene der »normalen« Gymnasien. Bei den Leistungen in den untersuchten Fächern stellen sich die Entwicklungen von 2002 bis 2006 uneinheitlich, überwiegend aber gemessen an den Erwartungen als eher gering dar. Mögliche Gründe hierfür werden ausführlich diskutiert.

Hosenfeld 2010: Annette Hosenfeld: Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe. Münster: Waxmann, 250 S., 29,90 €.

Fragestellung: Für die Entwicklung professioneller Kompetenzen kann die Fähigkeit zur Kooperation und zur Reflexion über die alltägliche Arbeit im Unter-

richt als wesentlich vermutet werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten Rückmeldungen über ihren Unterricht als Anregung begreifen und produktiv nutzen. In welchem Maße dies der Fall ist bzw. unter welchen Bedingungen die beiden angesprochenen Rückmeldeformen wirksam sind, sollte in dieser Studie untersucht werden.

Methoden: Im Rahmen des Projektes „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ (Leitung Andreas Helmke) wurden Unterrichtsstunden mit Video dokumentiert und die Leistungen in Mathematik und Deutsch erhoben. Zusätzlich wurden 1050 SchülerInnen und 65 Lehrpersonen schriftlich und mündlich befragt. Die Instrumente dieser Erhebungen sind im Anhang ausführlich dokumentiert. Die Daten wurden mit Mehrebenenanalysen ausgewertet, sodass deutlich werden kann, welche Einflüsse die verschiedenen Formen der Rückmeldung, Merkmale der Lehrerpersönlichkeit etc. auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben.

Ergebnisse: Im Vergleich erweisen sich die schriftlichen Rückmeldungen gegenüber den videografierten als wirksamer. Dabei scheinen Lehrpersonen, die mit ihrer beruflichen Tätigkeit zufriedener sind als andere, sich länger und intensiver mit den erhaltenen Informationen zu beschäftigen. Es konnten drei »Typen« des Umgangs mit Rückmeldungen identifiziert werden. In vielen Fällen sind Lehrkräfte um so mehr bereit, sich mit Rückmeldungen auseinanderzusetzen, wenn sie in ihrer Selbstwahrnehmung relativ sicher sind und die Überzeugung haben, dass sie guten Unterricht machen. Insgesamt erweist es sich aber als schwierig, die Effektivität von Unterricht auf (wenige) Merkmale der Lehrerpersönlichkeit zurückzuführen, was damit erklärt wird, dass Unterricht ein sehr komplexes Geschehen ist, das nicht mit wenigen Dimensionen erfasst werden kann. Videografierte Rückmeldungen entsprechen nur bedingt den Erwartungen der Betrachter. Sie würden erst dann anregend wirken, wenn sie mit gezielten Fragestellungen verbunden werden.

Baltruschat 2010: Astrid Baltruschat: Die Dekoration der Institution Schule. Filminterpretationen nach der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 390 S., 49,95 €, auch als eBook.

Fragestellung: Im Unterschied zu theoretisch-konzeptionellen Deutungen der Schule wird von den dort handelnden Akteuren vermutet, dass sie über ein implizites Wissen verfügen, das dem tatsächlichen Geschehen besser entspricht und deutlicher zum Ausdruck bringen kann, was dort geschieht und in welcher Weise die Betroffenen in ihrem Verhalten von strukturellen Bedingungen beeinflusst sind. Dieses »implizite Wissen« soll herausgearbeitet werden.

Methoden: Es wird im Sinne der »dokumentarischen Methode« unterstellt, dass sich solche Erfahrungen, Einstellungen und Haltungen in Interaktionsprozessen und in Materialien »dokumentieren«, die von den Handelnden produziert werden. Als Material werden ein Schülerfilm und ein Lehrerfilm verwendet. Die Verfahren der Analyse werden ausführlich beschrieben und dann in kleinen Schritten anhand der Filmsequenzen ausführlich nachvollziehbar gemacht.

Ergebnisse: In mehrfach variierenden Interpretationen kommt die Autorin zu Befunden, die sie als Ausdruck einer »Paradoxie« interpretiert. Die in der Schule handelnden Personen seien in eine »kontrollierte Autonomie« eingebunden.

Es werde von ihnen erwartet, dass sie sich »autonom« darstellen, sie seien aber in eben solchen Darstellungen beschränkt. In einem paradoxen Rollenspiel werde von den eine »unbezahlte zeremonielle Arbeit« und von den anderen »bezahlte zeremonielle Arbeit« verlangt. Dabei werde unterstellt, dass man sich in einer »idealen Sprechsituation« befinde. Diese Deutungen werden in Bezug gesetzt zu einer grundsätzlichen Kritik der Schule und der gängigen Konzepte, mit denen die Prozesse des Lernens und(!) des Lehrens gesteuert und kontrolliert werden sollen. Die damit verbundene Machtausübung und Disziplinierung werde durch Rituale und andere Mittel der »Dekoration« tabuisiert und verdrängt. Der daraus folgende »blinde Fleck« werde in theoretischen und konzeptionellen Überlegungen nicht mehr erkennbar. Einen möglichen Ausweg aus solchen Paradoxien sieht die Autorin in dem Versuch, der nachwachsenden Generation eine »naturwüchsige Teilhabe« an der Gesellschaft zu ermöglichen und den Heranwachsenden die ihrem Alter entsprechenden Kompetenzen zuzuerkennen. Zum anderen solle man auf jene Idealisierungen verzichten, die zu den genannten Paradoxien führen. – JöS

Kommer 2010: Sven Kommer: Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen: Budrich UniPress, 415 S., 42,00 €.

Fragestellung: Mit welchen Einstellungen gehen Schülerinnen und Schüler sowie Lehramtsstudierende mit modernen Medien um und wie wirkt sich dies auf deren Nutzung innerhalb der Schule aus? Der Autor geht dabei von der (auf die Jahre 2004 und 2005 bezogenen) Einschätzung aus, dass die Schule zu wenig für eine »kompetente« Nutzung dieser Medien beiträgt. Zwischen der privaten Nutzung und der Bedeutung in der Schule bestehe bei beiden Gruppen eine erhebliche Differenz. Die sei angesichts der Bedeutung, die der Computer und das Internet in beruflichen und privaten Lebenswelten inzwischen habe, nicht akzeptabel.

Methoden: Aus ausführlichen Interviews und der Beobachtung im Umgang mit dem Computer werden jeweils vier Muster herausgearbeitet. Die Analysen orientieren sich an Konzepten des Soziologen Bourdieu. Die Arbeit ist methodisch anspruchsvoll. Nach einer umfassend angelegten Information über den Stand der Diskussion und die ausgewählten Methoden und Instrumente wird der Gang der Analyse ausführlich dargelegt. Kompetenzlevel und Habitusformen werden an Dokumenten aus den Interviews ausführlich erläutert. Mehrfache Zusammenfassungen machen den Gang der Arbeit gut nachvollziehbar.

Ergebnisse: Bei den Schülerinnen und Schülern gibt es vier »Kompetenzlevel«: Es gibt »Verunsicherte«, »Delegierer«, »Pragmatiker« und »Bastler«. Keine dieser Gruppe weist einen wirklich kompetenten Umgang mit den Medien auf. Die einen lehnen die Nutzung eher emotional begründet ab, die anderen überlassen sich bei ersten Schwierigkeiten rasch anderen, die dritte Gruppe versteht einigermaßen, was unmittelbar nötig ist, und die letzte Gruppe geht eher spielerisch mit den Möglichkeiten um, ohne sich ein vertiefendes Expertenwissen anzueignen.

Für die Studierenden werden vier »Habitusformen« erkannt: Es gibt »ambivalente Bürgerliche«, »überforderte Bürgerliche«, »hedonistische Pragmatiker« und »kompetent Medienaffine«. Die beiden ersten Gruppen können ihre in »bildungsbürgerlicher« Erziehung erworbenen kulturellen Ansprüche nicht mit ihrer Wahrnehmung bzw. ihrer eigenen, mit schlechtem Gewissen verknüpften Nutzung des Fernsehens in Einklang bringen. Die dritte Gruppe nutzt Medien vor allem zur Unterhaltung, ohne dies mit höheren Bildungs-Ansprüchen zu verbinden. Nur die vierte Gruppe lässt einen anspruchsvollen und verantwortungsbewussten Umgang mit dem Medien erkennen.

Für die meisten Personen dieser Stichprobe ergibt sich aus diesen Konstellationen, dass sie eine mögliche Nutzung der Medien innerhalb der Schule und des Unterrichts nicht mit positiver Einschätzung sehen. Allenfalls könne man diese pragmatisch nutzen, um Informationen abzurufen oder auch nur sich unterhalten zu lassen. Eine kritische Auseinandersetzung wird eher abgelehnt, weil sie die private Art der Nutzung problematisieren könnte. Dass die meisten Befragten die Bedeutung der Medien in der Schule kritisch-distanziert betrachten, lässt also erkennen, dass Schule und Alltag verschiedene Lebenswelten mit unterschiedlichen Maßstäben sind.

Aus seinem Befund leitet der Autor ab, dass es in der Lehrerbildung nicht ausreicht, Kenntnisse im Sinne technischen Wissens und praktischer Fertigkeiten zu vermitteln. Es müsse vielmehr und darüber hinaus an den Einstellungen gearbeitet werden, um positive Haltungen zu entwickeln, die für einen intensiven und zugleich kritisch-reflektierten Umgang mit den neuen Medien erforderlich sind. Die Studie gibt viele Anstöße zum Nachdenken über die eigene »Haltung« im Umgang mit den Medien.

Bos/Klieme/Köller 2010: Wilfried Bos, Eckhard Klieme, Olaf Köller (Hg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann, 338 S., 39,90 €.

Fragestellung: Das thematische Spektrum dieser Festschrift für Jürgen Baumert ist sehr breit: Zu Ehren ihres Lehrers ziehen seine »Schülerinnen und Schüler« zu vier Komplexen Bilanz: Mit welchen Methoden gelingt es der empirischen Forschung, Dimensionen des Lehrens und Lernens zu erfassen, Prozesse aufzudecken und mögliche Folgerungen zu benennen. Betrachtet werden zunächst psychosoziale Erfahrungen in der Lerngruppe, Motivation und Interessen. Im zweiten Teil geht es um Leistungen, deren Förderung durch »Metakognition« und die Prädiktoren der Lesekompetenz. In vier Beiträgen werden Lehr-Lern-Prozesse analysiert und schließlich nehmen drei Beiträge »Bildungsverläufe in institutionellen Settings« in den Blick.

Methoden: Erwartungsgemäß geht es vor allem um empirische Methoden im engeren Sinne, die sich an Konzepten der psychometrischen Forschung und Statistik orientieren. In den Beiträgen wird sorgfältig referiert, auf welchen Stand der Forschung und auf welche theoretischen Konzepte man sich bezieht, es wird daraus abgeleitet, welche Fragestellung untersucht werden soll, und es wird erläutert, wie die untersuchten Variablen definiert und entsprechende Daten erhoben werden. Die Befunde werden differenziert dargelegt und in der Regel vorsichtig interpretiert. Wie es bei solcher Forschung gängig ist, werden Aufgaben für die weitere Forschung formuliert.

Ergebnisse: Es geht in diesen Berichten nicht direkt um Probleme der Praxis oder gar deren Lösung. Demonstriert wird vielmehr, wie Persönlichkeitsmerkmale empirisch erfasst werden können und dass sich aus differenzierten Analysen der Daten durchaus nachvollziehbare und erklärungskräftige Deutungen entwickeln lassen. Die Befunde zeigen Dimensionen auf, die sich in der empirischen Forschung bewährt haben, weil sich Beobachtungen und Daten in solchen Modellen konsistent und plausibel darstellen lassen. So haben sich z.B. für die Analyse »guten Unterrichts« drei Dimensionen als bedeutsam durchgesetzt: kognitive Aktivierung, strukturierte Klassenführung und individuelle Lernbegleitung. Das ist vielleicht nicht alles, aber doch wohl wesentlich im Sinne einer auf Lernerfolg zielenden Lehre. Für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit werden neben dem Fachwissen, einer »konstruktivistischen Überzeugung« und »Unterrichts-Enthusiasmus« zusätzlich für das emotionale Wohlbefinden der Lehrpersonen »selbstregulative Fähigkeiten« für wichtig gehalten. Wenn man auf dieser Grundlage nach dem »kompetenten Lehrer« sucht, können auf der Grundlage entsprechender Daten drei Typen identifiziert werden: Als »Problemlerher« werden jene gesehen, die in allen vier Dimension gering ausgeprägte Merkmale erkennen lassen, als »Musterlehrer« werden jene bezeichnet, die in den drei inhaltlich bedeutsamen Dimensionen höhere Werte aufweisen, aber ihre Emotionen nicht gut organisieren können, während die »Selbstregulierer« in diesen Dimensionen nur nahe beim Durchschnitt liegen, sich aber gut »adaptiv selbstregulieren« können.

Frau
Sigrun Dosek
DIPF
Schloßstraße 29
D – 60486 Frankfurt am Main

Fax: 069 – 24 708 444
mail: dosek@dipf.de

ANMELDEFORMULAR

**„PISA 2009 – Bilanz eines Jahrzehnts“
Fachtagung**
Audimax Behördenzentrum, Gutleutstr. 130, Frankfurt am Main
(Nähe Hauptbahnhof)

Name, Vorname _____

Institut _____

Straße _____

PLZ, Ort _____

Telefon _____

FAX _____

E-mail _____

An der Fachtagung
**„PISA 2009 – Bilanz eines Jahrzehnts“
am 12. Januar 2011**

nehme ich teil