



GFPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

NACHRICHTEN, 1/2013

Inhalt

IN MEMORIAM GEORG RUTZ	2
Mitgliederversammlung 2012	4
Frankfurter Forum 2013: Diagnostik mathematischer Kompetenzen	8
Jahrestagung 2013: Qualitätsentwicklung in eigenverantwortlichen Schulen	9
Jörg Schlömerkemper: Schulentwicklung hat viele Ebenen!	12
Siegfried Uhl: Die Staatlichen Prüfungen für Übersetzer und Dolmetscher und ihre Evaluation	17
Berichte aus der Forschung – Hinweise auf aktuelle Publikationen	20

Die „Nachrichten“ der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF) vermitteln neben internen Informationen an die Mitglieder des Vereins Hinweise auf Veranstaltungen sowie weitere Beiträge zur „Förderung Pädagogischer Forschung“. – Alle Interessenten sind eingeladen, mit entsprechenden Manuskripten dazu beizutragen.

Redaktion: Prof.i.R. Dr. Jörg Schlömerkemper
Email: jschloe@t-online.de

Website des Vereins: www.gfpf-ev.de

Postanschrift des Vereins: Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a.M.,
Bankverbindung: Nassauische Sparkasse,
Konto-Nr. 140 004 553, BLZ 510 500 15;
Der Mitgliedsbeitrag beträgt zurzeit 30 Euro im Jahr für individuelle Mitglieder bzw. mindestens 60 Euro für korporative Mitglieder,

IN MEMORIAM GEORG RUTZ

Am 16. Januar 2013, wenige Tage vor seinem 86. Geburtstag, ist Georg Rutz – Ministerialrat a.D. und Ehrenmitglied der GPF – gestorben.

Georg Rutz war von den 1970er- bis in die frühen 1990er-Jahre Vorstandsmitglied unserer Gesellschaft, zeitweise war er ihr Schriftführer und er gab viele Jahre gemeinsam mit Peter Döbrich die „orangene“ Reihe der GPF heraus, jene Tagungsberichte und Publikationen, die den älteren Mitgliedern sicher noch in Erinnerung sind.

Was ihm eigen war und ihn auszeichnete: Er war zutiefst überzeugt von der Kant'schen Maxime, dass der Mensch letztendlich gut sei, und er war bei großer Liebenswürdigkeit und kaum irriterbarer Gelassenheit jedem Machtgehabe und jeder Eitelkeit abhold. Er war nicht korrumpierbar und er blieb unbeirrbar, wenn es ums Kurshalten auf dem Weg zu einer fördernden, integrierenden und helfenden Schule ging. Diese Aufgabe – das war bis zuletzt seine unverrückbare Überzeugung – sei nur in Gesamtschulen wirklich einlösbar, die als pädagogisch begründete und ausgestaltete Ganztagschulen geführt werden.

In den frühen 60er Jahren gehörte Georg Rutz zu jener Gruppe von Lehrern, die am DIPF auf Zeit forschen durften. In jener Zeit schrieb er sein damals viel beachtetes Buch über die „Tagesheimschule“. Diesem folgte eine Reihe von Aufsätzen und Gutachten. Die „Ganztagschule“ wurde zu seinem Lebensthema. Mit dem DIPF hatte er als Referatsleiter im Hessischen Kultusministerium immer wieder auch berufliche Kontakte, wenn es etwa um Projekte zur Wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschule oder um Beratung in kniffligen schulrechtlichen Fragen ging. Hier liegen auch die Wurzeln seiner Freundschaft mit Professor Avenarius.

Enge Verbindungen hatte Georg Rutz seit seiner DIPF-Zeit auch mit Professor Erwin Stein gehalten. Als Präsident der GFPF holte Erwin Stein ihn in unseren Vorstand.

Der Kreis schließt sich: Seine vorzüglichen Eigenschaften – seine Verlässlichkeit, seine Fähigkeit, Konflikte sanft zu moderieren, seine Unaufgeregtheit und Sachlichkeit, seine vielfältigen Kompetenzen, sein leiser Humor, seine Treue zu Menschen und Sachen – all das kam unserer Gesellschaft vor allem auch in turbulenten Zeiten sehr zugute. Sein Wirken ist bis heute zu spüren.

Wir verneigen uns in tiefer Trauer vor unserem Ehrenmitglied und danken ihm für all das, was er zum Wohle und Gedeihen unserer – seiner – Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung getan hat. Wir werden ihn nicht vergessen.

Ich habe einen Freund verloren, einen Freund, wie man sich keinen besseren wünschen kann. Er war immer da, wenn ich ihn brauchte; sein Rat und seine Hilfen haben mich in meinem ganzen beruflichen Leben begleitet und beeinflusst. Er hat mir seit 1969, als ich im Kultusministerium sein Hilfsreferent wurde, nicht nur geduldig den Umgang mit Aktenzeichen und Laufmappen beigebracht, sondern auch, dass man zu jedem Menschen freundlich sein soll und sein kann.

Danke Georg!

Bernd Frommelt

Mitgliederversammlung 2012 am 17.12.2012 im DIPF, Frankfurt a.M.

Beginn: 17.45 Uhr, Ende: 19.00 Uhr

Anwesend: etwa 20 Personen (vgl. Teilnehmerliste)

Der Präsident eröffnet die außerordentliche Mitgliederversammlung und stellt ihre Beschlussfähigkeit fest.

(1.) Aktuelle Ergebnisse der internationalen Mathematik und Naturwissenschaftsstudie und der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung; Vortrag von Dr. Irmela Tarelli, Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund.

Beginn der eigentlichen Mitgliederversammlung um 17.45 Uhr

(2.) Die *Tagesordnung* wird wie vorliegend genehmigt.

(3.) Das *Protokoll* der Mitgliederversammlung am 8. September 2011 wird genehmigt.

(4.) *Bericht des Vorstands*: In seinem letzten Bericht als Geschäftsführer der GPF informiert Peter Döbrich die anwesenden Mitglieder über die Veranstaltungen und Aktivitäten im Jahr 2012, den aktuellen Mitgliederstand und die finanzielle Situation der GPF.

Die GPF hat (Stand Dezember 2012) 173 *Mitglieder*, davon 150 individuelle und 23 korporative Mitglieder.

Peter Döbrich hebt die neue, sehr erfolgreiche *Publikationsstrategie* der GPF über pedocs, den Dokumentenserver für die Erziehungswissenschaften hervor. Die Anzahl der Downloads übertreffe bei einigen Materialien zur Bildungsforschung die Reichweite erheblich, die mit Printpublikationen erreicht werden könne. Aufgrund dieser Erfahrung und eines Hinweises vom Finanzamt habe der Vorstand beschlossen, die Printpublikationen der GPF bis auf wenige Ausnahmen einzustellen.

Veranstaltungen: siehe auch die Übersichten auf der GPF-Webseite: www.gpf-ev.de/gpf_tagungen.html

Bernd Frommelt berichtet über die gute *Zusammenarbeit mit dem DIPF*. Nach der gemeinsamen Sitzung der Vorstände im Frühjahr 2012 sei die Kontinuität der Zusammenarbeit zwischen DIPF und GPF auch für die nächsten Jahre gewährleistet. Im Fokus werde dabei der regionale und überregionale Transfer von Forschungsergebnissen stehen.

Der Präsident dankt Marius Gerecht für den gelungen Relaunch der *GFPPF-Webseite*. Die neue GFPPF-Webseite (www.gfpf-ev.de) war im Sommer 2012 online gegangen.

Der Präsident dankt Peter Döbrich für den Bericht und sein Engagement.

(5.) *Bericht der Kassenprüfer* für 2011: Die beiden Kassenprüferinnen Dr. Renate Martini und Inge Heckwolf erklären die Kassenführung 2011 für korrekt. Es war nichts zu beanstanden, alle Unterlagen für die Kassenprüfung lagen in ausreichender Form vor.

Auf Bitte der Kassenprüferinnen *entlastet die Mitgliederversammlung den Vorstand einstimmig*.

Inge Heckwolf informiert über die Einwilligung des GFPPF-Vorstands, das Guthaben von 42.560,82 E für den Hylla-Preis treuhänderisch von der GFPPF verwalten zu lassen und über das GFPPF-Konto zu verbuchen; der Betrag ist zweckgebunden und kann nur für die Verleihung des Hylla Preises verwendet werden.

(6.) *Aussprache* über die Berichte und Entlastung des Vorstands: Hermann Avenarius lobt die heutige Vortragsveranstaltung in Bezug auf Themenauswahl und Anzahl der Teilnehmenden als vorbildlich und plädiert dafür, künftig Veranstaltungen ähnlichen Zuschnitts in den Vordergrund zu stellen.

Als ein Grund für die stark schwankenden Teilnehmendenzahlen bei GFPPF-Tagungen wurde in der Diskussion die inhaltliche Nähe der GFPPF zu ähnlich arbeitenden Gesellschaften wie empiriegestützte Schulentwicklung / EMSE, Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung / DGBV oder die stark forschungsorientierte Kommission Bildungsplanung der DGfE genannt. Eine höhere Sichtbarkeit der GFPPF könnte auch über eine Kooperation mit der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ erreicht werden, so Frau Demmer.

Bernd Frommelt verweist auf zwei zentrale Ziele der GFPPF: 1) Wirkungskreis über die Grenzen Hessens hinaus erweitern; 2) Zahl der Mitglieder erhöhen.

Der Vorstand wird bei sechs Enthaltungen einstimmig entlastet.

(7.) *Satzungsänderungen* (s. GFPPF-Nachrichten Nr. 2/2012, S. 27)

Zur Abstimmung vorgeschlagen werden folgende (unterstrichene) Satzungsänderungen:

- § 1 Name, Sitz und Zweck der Gesellschaft: Abs. 3 Zweck der Gesellschaft ... Insbesondere wird die Gesellschaft a) wissenschaftliche Tagungen veranstalten; Forschungsinstrumente und Forschungsdaten

zur Verfügung stellen; Forschungsergebnisse veröffentlichen; Forschungsarbeiten, insbesondere solche des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung anregen, fördern sowie Forschungsaufträge erteilen. Begründung: Diese Ergänzung soll die beiden Schwerpunkte des DIPF “Bildungsforschung und Bildungsinformation“ im Zweck der GFPF verankern. *Die Satzungsänderung wird einstimmig angenommen.*

- § 10 Abstimmung und Wahl: 2. Alle Wahlen sind – auf Antrag – geheim durch Abgabe von Stimmzetteln vorzunehmen. Ergibt sich bei einer geheimen Wahl im ersten Wahlgang keine absolute Mehrheit für einen Kandidaten, kann die Mitgliederversammlung die Wahl durch die relative Mehrheit anerkennen oder eine Stichwahl beschließen. Begründung: Verfahrensklarheit und Erleichterung des Abstimmungs- und Wahlverfahrens.

Hermann Avenarius spricht sich gegen die Änderung des §10 aus; mit der Abschaffung der „geheimen“ Wahl würde der akklamatorische Charakter von Wahlen befördert. Zudem könne bereits ein Antrag auf geheime Wahl als Misstrauensantrag gewertet werden. Eckhard Klieme nimmt den Einwand dankend an und schlägt vor, im Vorstand noch einmal darüber zu sprechen. *Die Satzungsänderung wird vertagt.*

(8.) *Wahl von Vorstandsmitgliedern:* Auf Bitte der anwesenden Mitglieder stellt Dr. Marius Gerech, DIPF, sich als Kandidat für die Nachfolge im Amt des Geschäftsführers vor und stellt sich den Nachfragen der Mitglieder. *Dr. Marius Gerech (DIPF) wird mit 15 Ja-Stimmen und einer Enthaltung als Geschäftsführer der GFPF gewählt.* Er nimmt die Wahl an und dankt den Mitgliedern für ihr Vertrauen.

Hans Joachim Bezler, Hohe Landesschule Hanau, wird mit 15 Ja-Stimmen und einer Enthaltung als Vorstandsmitglied *wieder gewählt.*

Bernd Schreier, Hessisches Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) Wiesbaden, wird mit 13 Ja-Stimmen und zwei Enthaltungen als Vorstandsmitglied *wieder gewählt.*

(9.) *Wahl der Kassenprüfer:* Zur Wahl für das Amt der Kassenprüferinnen werden *Inge Heckwolf* und *Dr. Renate Martini* zur Wiederwahl vorgeschlagen. Frau Martini erklärt, das Amt der Kassenprüferin nur noch ein weiteres Jahr auszuüben. Sie bittet den Vorstand, bis zur nächsten MV einen Ersatz für sie zu finden. Inge Heckwolf und Dr. Renate Martini werden jeweils mit 14 Ja-Stimmen und einer Enthaltung als Kassenprüferinnen *wiedergewählt.*

10.) *Veranstaltungen im Jahr 2013*: Für 2013 sind folgende Veranstaltungen geplant:

- Frankfurter Forum 2013 zum Thema „Diagnostik mathematischer Kompetenzen“ am 7. März im Casino des Campus Westend
- 2./3. Mai 2013: GFPPF-Jahrestagung zum Thema „Eigenständige Schulen – aktueller Stand und Perspektiven“ in der Reinhardswaldschule, Fulda.

Das Thema des Frankfurter Forums 2013 aufgreifend wird über eine oder mehrere Fachtagungen zum Thema *Mathematische Kompetenzen* für die verschiedenen Multiplikatoren nachgedacht. Verknüpft werden könne dieses allgemeine Thema mit den konkreten *Lernstandserhebungen* für Mathematik in den Ländern (VERA) und den Mathematikwettbewerben in den Jahrgangsstufen 8.

Weitere Vorschläge für Fachtagungen (im Herbst):

- Leseförderung: Welche Instrumente gibt es? Wie sieht eine systematisch betriebene Leseförderung aus? Wie kann sie sinnvoll implementiert werden?
- Sprachstandsanalysen in den 16 Ländern: Wie wird damit umgegangen? Welche Programme gibt es? (Hermann Avenarius)
- Forschungsinformationen zu aktuellen Themen (wie z.B. heute zu TIMSS und IGLU)

(11.) *Veröffentlichungen*: Peter Döbrich informiert, dass 2013 neue Bände in der Reihe der GFPPF-Materialien erscheinen und – bis auf Ausnahmen – nur noch online bereitgestellt werden. Die Redaktion der *GFPPF-Nachrichten* ist an Prof. Schlömerkemper übergegangen. Den Vorschlag von Frau Demmer, das Layout der *GFPPF-Nachrichten* zu modernisieren, nimmt der Vorstand dankend auf.

(12.) *Verschiedenes*: Bernd Frommelt hält eine würdige *Abschiedsrede auf Peter Döbrich*, der nach 25 Jahren sein Amt als Geschäftsführer niederlegt und überreicht ihm das Sonderheft der „Nachrichten“ (Nr. 3/12), in dem Freunde und Kollegen seine Arbeit würdigen.

Peter Döbrich bedankt sich bei Bernd Frommelt und den Mitgliedern der GFPPF für die gute Zusammenarbeit in den vergangenen 25 Jahren.

Frankfurter Forum 2013: Diagnostik mathematischer Kompetenzen

7. März 2013, 10 bis 16 Uhr

Goethe-Universität Frankfurt · Campus Westend,
Raum 823 (EG) · Festsaal im Casino-Gebäude,
Grüneburgplatz 1, 60323 Frankfurt am Main

Im vergangenen Jahr war im „Frankfurter Forum“ erörtert worden, welche Bedeutung das „Arbeitsgedächtnis“ beim Lernen von Lesen, Schreiben und Rechnen hat. Damit wurde nicht weniger als die Erwartung verbunden, dass entsprechende Testverfahren die herkömmliche Intelligenzdiagnostik als Indikator für die Lernfähigkeit von Kindern ablösen werden.

In diesem Jahr sollen Kompetenzmodelle für den Mathematikunterricht im Mittelpunkt stehen. Wie können mathematische Kompetenzen beschrieben, erklärt und diagnostiziert werden? Dazu sind grundlagenwissenschaftlich und/oder curricular orientierte Testverfahren entwickelt worden, die zu Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten in Beziehung stehen. Es sollen neuere Forschungsbefunde und verfügbare diagnostische Verfahren zur Erfassung mathematischer Kompetenzen auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus vorgestellt und bewertet werden. Es soll deutlich werden, was zu tun ist, wenn beim Erwerb mathematischer Fertigkeiten Schwierigkeiten auftreten.

Als Referenten bzw. Diskutanten sind angekündigt: Prof. Dr. Eckhard Klieme (DIPF), Prof. Dr. Wolfgang Schneider (Würzburg), Dr. Alexandra Lenhard (Dettelbach), Prof. Dr. Jens Holger Lorenz (Heidelberg), Prof. Dr. Günter Esser, Prof. Dr. Ulrich Trautwein sowie zwei Vertreter aus der Bildungsadministration.

Das Frankfurter Forum ist eine Veranstaltung der Herausgeber der Reihen Hogrefe Schultests/Vorschultests/Förderprogramme in Zusammenarbeit mit der Goethe-Lehrerakademie, dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) **und der Gesellschaft zur Förderung der Pädagogischen Forschung (GFPP)** mit dem Ziel, die pädagogische Praxis mit den Möglichkeiten der aktuellen Forschung vertraut zu machen.

Zur kostenlosen Teilnahme ist eine schriftliche Anmeldung bis zum 15.02.2013 „dringend erforderlich“ an promotion@hogrefe.de.

Jahrestagung 2013: Qualitätsentwicklung in eigenverantwortlichen Schulen

Zwischen administrativen Steuerungserwartungen und professionellen Verantwortlichkeiten

**Donnerstag, 2. Mai und Freitag, 3. Mai 2013
Reinhardswaldschule Kassel-Fulda**

Seit einigen Jahren sollen Schulen aus staatlicher „Bevormundung“ in die „Selbständigkeit“ entlassen sein und in eigener Verantwortung „vor Ort“ nach Lösungen der jeweils spezifischen Probleme suchen und eigene „Profile“ entwickeln. Sie sollen sich aber zugleich (oder dennoch?) an zentralen Vorgaben orientieren, die in Bildungsstandards und Kerncurricula festgeschrieben und durch Vergleichsarbeiten überprüft werden. Zudem werden alle Schulen von der „Schulinspektion“ besucht, beobachtet und begutachtet.

Offenbar ist es aber bisher nicht gelungen, zwischen „Freiheit und Verantwortung“ (Liket 1993) so zu balancieren, dass die unterschiedlichen, wenn nicht gar widersprüchlichen und paradoxen Erwartungen, Forderungen und konkreten Möglichkeiten sinnvoll ineinander wirken. Mehr oder weniger latent ist ein „Überdruß“ spürbar. Man habe doch eigentlich andere Probleme.

Die Tagung der GFPF soll die aktuelle Situation transparent(er) machen, Konfliktlinien aufzeigen, Erwartungen präzisieren und mögliche Perspektiven der weiteren Entwicklung aufzeigen.

Dies soll in einer Mischung aus vorbereiteten Statements und offenen Diskussionen zwischen den Vertretern der verschiedenen Ebenen und Funktionen geschehen. Als Ergebnis sollen möglichst konkrete Folgerungen und Forderungen erarbeitet werden.

Programm: (Stand: 7.2.2013)

Donnerstag, 2. Mai 2013:

ab 9.30 Anmeldung, Willkommen und Kaffee

10.15 Begrüßung und Einführung:

Bernd **Frommelt** (Präsident der GPF)

10.30: Erwartungen, Enttäuschungen, Hoffnungen

Thesen, Fragen und Provokationen durch die Gestalter des Programms:

OStD Hans-Joachim **Bezler** (Hohe Landesschule Hanau),

Prof. Dr. Jörg **Schlömerkemper** (Goethe-Universität Frankfurt a. M.),

Bernd **Schreier** (Landesschulamt Hessen, früher IQ)

Die TeilnehmerInnen sind eingeladen, ihre Fragen etc. in einer „Kartenabfrage“ einzubringen.

11.30 Was kann/soll „Qualitätsentwicklung“ bedeuten?

Prof. Dr. Eckhard **Klieme** (DIPF, Vizepräsident der GPF)

Vortrag und Diskussion

12.30 Mittagessen

14.00 Erwartungen an eigenverantwortliche Schulen – Was ist daraus geworden?

Dr. Herbert **Schnell** (MinRat a.D.): Impulsreferat

und Dr. Siegfried **Uhl** (Landesschulamt) Korreferat

15.00 Erfahrungen der Schulen mit der Inspektion

Dr. Ines **Oldenburg** (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

und Erfahrungen der Administration

Dr. Martina **Diedrich**: (Leiterin der Schulinspektion in Hamburg)

16.00 Kaffeepause

16.30 Arbeitsgruppen:

AG 1: Qualitätsentwicklung in Schulen mit mehr Eigenverantwortung am Beispiel der Bildungsregionen Kreis Groß-Gerau und Main-Taunus-Kreis

Volker **Blum** (Ltd SAD i.R., Groß-Gerau) :

AG 2: Die Entwicklung selbstständiger Schulen in Sachsen-Anhalt

Dr. Siegfried **Eisenmann** (Direktor des Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (**LISA**))

17.30: Führungskräfteentwicklung als Anleitung zur Übernahme von Verantwortung

Carmen **Kloft** (Leiterin der Führungsakademie im Landesschulamt)

18.30 Abendessen

19.30 **Mitgliederversammlung der GPF** (Gäste sind herzlich willkommen)

Freitag, 3. Mai 2013:

9.00 Stand der Forschung zu Schulinspektion und Qualitätsentwicklung
Dr. Matthias **Rürup** (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

10.00 Kaffeepause

10.30 Arbeitsgruppen: Wie kommt die Qualitätsentwicklung in Schulen in Gang und voran? Erfahrungen aus der Praxis von Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurden:

AG1: Friedrich-Schiller-Gymnasium Marbach:

OStD Günter **Offermann**

AG 2: Gymnasium Schloß Neuhaus: OStD Bernhard **Gödde**

AG 3: Helene-Lange-Schule Wiesbaden: Schulleiter Eric **Woitalla**

11.30 Konzeptionelle Schwächen der aktuellen Situation und Perspektiven der weiteren Entwicklung

Prof. Dr. Wolfgang **Böttcher** (Universität Münster)

12.30 Mittagessen

13.30 Abschlussdiskussion (auch mit Blick auf die Fragen der TeilnehmerInnen): Bilanz der Tagung, Folgerungen und Forderungen

Einführung Prof. Dr. Rudolf **Messner** (Universität Kassel)

im Gespräch mit Ute **Schmidt** (Abteilungsleiterin in HKM)

15.00 Ende der Tagung

In Hessen ist die Tagung als Fortbildung anerkannt (Akkreditierungsnummer 01374158), für Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist dies beantragt.

Anmeldungen bitte schriftlich **bis zum 5. April** (auf anliegendem Bogen) oder per Email an die GFPPF, Frau Beate Abrie, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a. M.: Email: abrie@dipf.de.

Tagungsbeitrag: Mitglieder der GFPPF oder der DGBV sowie für Studierende (Ausweis!) **35,00 €**; Nichtmitglieder **55,00 €**. Darin sind die Mahlzeiten und Getränke enthalten. Wer mit der Anmeldung Mitglied der GFPPF wird, zahlt den reduzierten Tagungsbeitrag. Die Anmeldung wird verbindlich durch **Überweisung** auf das Konto der GFPPF:

Nassauische Sparkasse, Konto-Nr. 140 004 553, BLZ 510 500 15

Übernachtungen (pro Nacht 29 €) bitte direkt in der Reinhardswaldschule buchen bei:

Frau Ayten Costa, Reinhardswaldschule,

Rothwestener Str. 2-14, 34233 Fulda, Tel.: 0561-8101211, Fax: 0561-8101200 oder Email: ayten.costa@afl.hessen.de

Jörg Schlömerkemper: Schulentwicklung hat viele Ebenen!

Die Jahrestagung der GFPF wird sich in diesem Jahr erneut mit der Frage beschäftigen, wie die „Qualität“ des Lehrens und Lernens in „eigenverantwortlichen“ Schulen „entwickelt“ werden kann.

Kaum ein anderes bildungspolitisches und schulpädagogisches Konzept hat in den letzten Jahren so große Aufmerksamkeit erregt wie die Forderung, die Schulen sollten „autonom“ werden, sich in größerer Selbständigkeit freier und besser entfalten können und ihr „Schulprofil“, das sie ja mehr oder weniger deutlich immer schon haben, als „Schulprogramm“ definieren und dokumentieren, damit es intern oder extern evaluiert werden kann.

Es konnte nicht ausbleiben, dass solche Vorschläge vielfältige Bedenken und Einwände hervorrufen. Nicht zuletzt muss es ja in der Tat verwundern, dass solche Freiräume, die früher von der Basis gefordert und ‘von oben’ heftig abgelehnt worden sind, den Schulen nunmehr quasi als not-wendend oder doch wenigstens hilfreich (per Gesetz) aufgedrängt werden.

Nun wird es kaum sinnvoll sein, aus dieser Paradoxie dadurch herauskommen zu wollen, dass man eine aufgezwungene Freiheit nicht annimmt. Aber ganz beglückt scheint auch kaum jemand zu sein. Es wäre aber fatal, wenn die Chancen nicht genutzt würden, die in dem sich jetzt entwickelnden Programm enthalten sein können – bzw. enthalten sein müssen. Bedenken werden vor allem in folgenden Punkten vorgebracht:

- Bleibt die von der Verfassung geforderte Gesamt-Verantwortung des Staates für das Schulwesen gewahrt; wird insbesondere die Gleichheit der Bildungschancen für alle Kinder gesichert?
- Wie gehen die Schulen miteinander um, wenn sie sich Programme geben, die miteinander konkurrieren?
- Ist es wünschenswert, sinnvoll oder auch nur erträglich, dass außerschulische Interessen (Stichwort „Sponsoring“) in die Schulen hineinwirken können?
- Was haben eigentlich die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer davon, wenn sie für ihre Schule ein „Schulprogramm“ ausarbeiten und aufschreiben (sollen)?
- Ändert sich überhaupt etwas in der täglichen Praxis, wenn eine Schule eine Programmatik zu Papier bringt? Kann Konzeptarbeit – also das Ringen um Worte – das Tun ändern?

Mir scheinen solche (und weitere mögliche) Fragen berechtigt. Aber deshalb hat sich das skizzierte Programm noch nicht als falscher Weg erwiesen, den es rückgängig zu machen gelte. Vielmehr müssen diese Probleme ernsthaft zur Kenntnis genommen und so bearbeitet werden, dass die im Prinzip unbestrittene Zielsetzung besser und ohne ungewollte Nebenwirkungen verfolgt werden kann.

Ein wesentliches Problem sehe ich darin, dass sich die Diskussion um die Entwicklung des Lehrens und Lernens *zu eng auf die einzelne Schule bezieht*. Das, was konkret innerhalb der Schulen passiert, ist eben nicht in erster Linie und schon gar nicht allein davon abhängig, wie die jeweilige Schule insgesamt gestaltet ist, sondern auf verschiedenen Ebenen oberhalb und unterhalb dieser Organisationsebene sind dafür spezifische Voraussetzungen zu schaffen.

Ohne diesen Gedanken ins Extrem treiben zu wollen, kann man ein breites Spektrum aufmachen. Es erstreckt sich von der einzelnen Schule ausgehend – ‘nach außen’ gedacht – über den kommunalen Wohnbezirk mit dem mehr oder weniger vielfältigen Schulangebot, die Region mit ihren administrativen Funktionen, das jeweilige Bundesland mit seiner legislativen Zuständigkeit, die Kulturgemeinschaft mit ihren Traditionen und Entwicklungen bis zur europäischen und zur globalen Ebene, auf der über die Bedingungen des (Über-)Lebens im weiten, aber grundlegenden Sinne entschieden wird.

Zum anderen wäre der Blick von der einzelnen Schule ‘nach innen’ zu richten auf die formell abgegrenzten Handlungsfelder (Zweige, Stufen, Jahrgänge, Klassen, Fachbereiche), aber ebenso auf die informellen Interaktionsfelder und Erlebnisräume (Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, Arbeitsplätze, Rituale, Rückzugsräume) sowie auf weniger formalisierte Handlungsfelder (Beziehungen, Freundschaften, Arbeitsgruppen etc.), und nicht zuletzt könnte man auch an ‘Interaktionen’ denken, die jemand ‘mit sich selbst’ eingeht (das Ringen mit dem ‘anderen Ich’, mit widersprüchlichen Bedürfnissen und ambivalenten Erfahrungen, Wünschen und Hoffnungen).

Was könnte es bedeuten, die Schulentwicklung auf mehrere Ebenen zu beziehen? – Die folgenden Thesen können das nur andeuten:

- (1.) Die *globale und europäische Ebene* notiere ich hier nur als eine Art Merkposten: Die Konzentration auf die eigene Schule darf nicht dazu führen, beim lokalen Handeln das globale Denken zu vergessen!
- (2.) Auf der *Ebene der Bundesländer* bedeutet das Konzept der Schulprogrammarbeit keineswegs, dass sich die Legislative bzw. die Kultusbehörden aus der Gestaltung von Schule zurückziehen. Es geht gerade nicht um Beliebigkeit, sondern im Gegenteil um ein pädagogisch, bil-

dungs- und gesellschaftspolitisch sehr anspruchsvolles Konzept – nämlich darum, die Schulen auf den Weg zu bringen zu einer intensiveren und spezifischen Qualität ihrer pädagogischen Arbeit. Es geht nicht um Freiräume um ihrer selbst willen oder um einen resignativen Rückzug (weil die Ministerien nicht mehr wüssten, zu welchem gesellschaftlichen Zweck die Schulen eigentlich eingerichtet worden sind), sondern es soll eine bestimmte pädagogische Qualität von Schule gefördert werden: eine Schule, in der das Lehren und Lernen – und nicht zuletzt das „Leben“ in den Schulen – von denen gestaltet wird, die es unmittelbar betrifft. Und das ist keineswegs ‘technisch’ gemeint, sondern dies ist ein Programm zur (weiteren) Demokratisierung von Schule. Aus einer administrativ eingeengten „Anstalt“ soll ein Lebensbereich werden, der von den Betroffenen kommunikativ gestaltet wird. Die staatliche Verantwortung und der Gestaltungsauftrag für das gesamte Schulwesen bleiben auf der Landesebene sehr wichtig. Hier sind die strukturellen Bedingungen für eine ‘neue’ Qualität der pädagogischen Arbeit herzustellen.

(3.) Die Ebene *zwischen dem Land und den einzelnen Schulen* ist bisher nur wenig als ein Gestaltungsbereich der Schulentwicklung bedacht worden. Ich denke hierbei an eine Größenordnung, die jenen (Wohn-)Bezirk umfasst, der von mehreren Schulen (und Schulformen) gemeinsam mit Schulangeboten ‘versorgt’ wird bzw. der für die Elternschaft als möglicher Entscheidungsraum bei der Schulwahl in Frage kommt – vielleicht wäre hier der Begriff „Sprengel“ angemessen (wenn man nicht assoziiert, dass die Kirchen dafür zuständig sein müssten; „Region“ ist vermutlich in den meisten Ländern zu groß). In einem solchen Sprengel wäre zum einen darauf zu achten, dass den betroffenen Schülerinnen und Schülern ein Bildungsangebot gemacht wird, das den verschiedenen Interessen gerecht wird und das zugleich auf das verpflichtet bleibt, was vom Willen des Gesetzgebers her verbindlich sein soll. Auf dieser Ebene wäre also ein „Sprengel-Programm“ zu entwickeln, das die betroffenen Schulen einbezieht und ihr Verhältnis zueinander definiert. Wesentliches Moment hätte dabei zu sein, dass sich zwischen Schulen mit unterschiedlicher Klientel und/oder variierender Sponsorenschaft keine „Disparitäten“ entwickeln, die für bestimmte Schülergruppen zum Nachteil führen könnten. Die „Aufsicht“ hätte unter solchen Bedingungen eine andere Funktion: Sie könnte den entsprechenden Entwicklungsprozess „moderieren“ und später darauf achten, dass das für den Sprengel beschlossene Programm eingehalten wird. Auf dem Hintergrund eines gemeinsam beschlossenen Programms hätte

Kontrolle eine andere Funktion und eine veränderte, basisdemokratische Legitimation.

(4.) Wenn bei der Programmentwicklung der Blick stärker auf die Ebenen innerhalb der einzelnen Schule gerichtet würde, dann könnte die *Programmarbeit in den Schulen* vom Konsenszwang entlastet werden. Warum muss *eine* Schule *ein* Programm haben? Führt dies nicht möglicherweise oder gar wahrscheinlich dazu, dass entweder der Konsens (als eine Art gesetzlich erzwungene Pflichtübung) oberflächlich bleibt oder aber verbissen mit viel zeitlichem und emotionalem Aufwand um ihn gerungen wird (weil die Beschlüsse Folgen für die tägliche Arbeit haben könnten)? – Positiv gewendet würde dies bedeuten, dass ein Schulprogramm sich gerade dadurch auszeichnen könnte, dass es deutlich macht, *wie* innerhalb einer Schule mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten umgegangen wird und wie vielfältig das Programm einer Schule ist.

(5.) Wenn Schulentwicklungsarbeit auch *innerhalb der einzelnen Schule* in verschiedenen Bereichen stattfindet, dann könnte innerhalb jeder Schule ein möglichst breites Spektrum an Aktivitäten und Schwerpunkten zum Tragen kommen. Derzeit scheint in den Konzepten für die Entwicklung von Schulprogrammen die Vorstellung zu dominieren, dass sich den Eltern innerhalb eines Sprengels möglichst verschiedene Schulen mit unterschiedlichen Profilen zur Wahl anbieten. Jede Schule müsste in den Vordergrund stellen und die (meisten) anderen vernachlässigen. Anders gesagt: Das Schulentwicklungs-Programm kann doch wohl nicht so gemeint sein, dass die Top-down-Strategie in der Beziehung von ‘oben’ bis zu den einzelnen Schulen aufgehoben (minimiert) wird, dass diese dann aber innerhalb der einzelnen Schulen reproduziert wird (und das vielleicht gar noch schärfer nach dem Motto: „Wir haben das gemeinsam beschlossen, bitte halten Sie sich daran!“). Eine Programmarbeit *innerhalb* der Schulen könnte z.B. konkret bedeuten, dass von den Lernenden und Lehrenden einer Klasse gemeinsam über ein „Klassenprogramm“ beraten wird, dass dies förmlich beschlossen und auch evaluiert wird.

Wenn auf den verschiedenen Ebenen ausdrücklich und verbindlich über das pädagogische Programm beraten wird, dann wäre es nötig, aber auch besser möglich, *zwischen den Ebenen Verbindungen herzustellen*: Entscheidungen auf den einzelnen Ebenen würden vermutlich deutlicher schon im Bewusstsein um die anderen Ebenen und mit Rücksicht auf deren Erfordernisse getroffen. Die verschiedenen Ebenen wären zum einen als Voraussetzungen für die anderen Ebenen zu ver-

stehen, sie hätten aber auch (wenigstens versuchsweise) die Intentionen der ‘unteren’, kleineren Ebenen zu koordinieren.

Die Arbeit an einem Schulprogramm könnte auf den verschiedenen Ebenen *flexibler angegangen werden*: ein Anfang wäre an verschiedenen Punkten/Ebenen möglich. Die Arbeit könnte dort intensiviert werden, wo entweder der Problemdruck am größten erlebt wird oder aber das stärkste Interesse, die besten interpersonellen Beziehungen, die am besten eingespielten Arbeitsbedingungen usw. bestehen. Es könnte sich zum anderen niemand aus der Schulprogrammarbeit herausziehen, weil diese ja (in erster Linie) auf der Schulebene geleistet werden müsste (und da könne ja leider nicht jeder intensiv mitarbeiten).

Programmarbeit auf verschiedenen, allerdings aufeinander bezogenen Ebenen würde vermutlich auch die *Frage nach der „Evaluation“* entlasten: Bisher wird Evaluation häufig als etwas verstanden, das anderen wichtig ist, und zwar in erster Linie aus Gründen der Kontrolle. Je mehr Schulentwicklung als Tätigkeit auf verschiedenen Ebenen verstanden wird, desto selbstverständlicher würde es sein, dass die Betroffenen und Beteiligten selbst sich über den Ausgangspunkt, die möglichen Zielsetzungen und die ggf. eingeleitete Entwicklung Klarheit verschaffen. Dabei würde es weniger um eine „Bewertung“ (mit Assoziationen an Beurteilung) als um ein „Verstehen“ gehen. Es geht weniger um Momentaufnahmen und ‘Fest-Stellungen’, sondern darum, den Arbeitsprozess transparent zu machen und sich darüber zu verständigen, welche Ziele verfolgt werden sollen, welche erreicht worden sind und wie es weitergehen soll. Wenn man will, könnte man dafür einen Begriff wie *„Transparieren“* verwenden, und die Momentaufnahme, die in einem solchen Prozess erstellt wird, wäre dann das *„Transparent“ der Schule*.

Wie gesagt: Es geht nicht darum, die Schulentwicklungs-Arbeit noch komplizierter zu machen, sondern sozusagen den Problemdruck aufzugreifen, der in der bisherigen Diskussion dadurch entstanden ist, dass der Blick zu eng auf die einzelnen Schulen bezogen war. Wenn die Diskussion auf die verschiedenen Ebenen – nach ‚oben‘ wie nach ‚unten‘ – hin geöffnet würde, könnte dies entlasten und zu produktiven Lösungen führen.

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil., Prof. für Erziehungswissenschaft (Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, seit 2008 im Ruhestand;

Email: jschloe@t-online.de; Internet: www.jschloe.de

Dieser Text ist zuerst erschienen in: *Die Deutsche Schule*, 89, 1997, 3, S. 262-265 und beruht auf einem Vortrag im Arbeitskreis „Qualität von Schule“.

Siegfried Uhl:

Die Staatlichen Prüfungen für Übersetzer und Dolmetscher und ihre Evaluation

Das Landesschulamt bietet für die Angehörigen der Übersetzer- und Dolmetscherberufe *staatliche Prüfungen in 35 Fremdsprachen* an. Das dafür zuständige Sachgebiet (vormals: Dezernat) in Darmstadt gibt seit ungefähr einem Jahr unmittelbar vor der abschließenden mündlichen Prüfung einen Fragebogen aus, um etwas über die Herkunft und den Werdegang der Prüflinge zu erfahren und sich gleichzeitig von ihnen evaluieren zu lassen. Die 80 Fragebögen, die bis Dezember 2012 zusammengekommen sind, lassen bereits einige aufschlussreiche Einblicke in die Sozialstruktur der staatlich geprüften Übersetzer und Dolmetscher zu. Sie zeigen außerdem, ob die Teilnehmer mit der Vorbereitung und dem Ablauf der Prüfung zufrieden sind.

Zuerst zur *Sozialstruktur*. Die meisten Übersetzer und Dolmetscher sind zum Zeitpunkt der staatlichen Prüfung im jungen bis mittleren Erwachsenenalter: Knapp 40 % sind zwischen 25 und 34, weitere knapp 30 % zwischen 35 und 44 und gut 15 % zwischen 45 und 54 Jahre alt. Unter 25 und über 54 sind nur wenige (10 bzw. gut 6 %). 45 % der Prüflinge sind Männer und 55 % Frauen – angesichts der „Feminisierung“ (oder Verweiblichung) der sprachnahen Berufsgruppen ein bemerkenswert niedriger Anteil. Die Prüfungskandidaten wohnen fast durch die Bank in Deutschland, davon ein gutes Viertel in Hessen. Bei gut der Hälfte ist im Elternhaus Deutsch gesprochen worden – entweder als einzige (40 %) oder zusammen mit einer oder mehreren anderen Sprachen (12,5 %). Für ebenfalls gut die Hälfte war Deutsch in der Schule die vorherrschende Unterrichtssprache; die übrigen 46 % haben ihre Schulzeit ganz oder zum größeren Teil außerhalb des deutschen Sprachgebiets verbracht und sind dort in einer anderen Sprache unterrichtet worden.

Die künftigen Übersetzer und Dolmetscher sind *ein gut bis hervorragend ausgebildeter Personenkreis*, der mit der staatlichen Prüfung zu den schon vorhandenen Qualifikationen eine weitere hinzufügen möchte. Mehr als sechs Siebtel besitzen das Abitur- oder ein ähnliches Abschlusszeugnis der Sekundarstufe II; knapp 50 % haben zusätzlich einen Hochschulabschluss und weitere knapp 10 % sogar den Doktorgrad. Anstelle – und mitunter auch als Ergänzung – des Studiums haben 40 % eine Berufsausbildung außerhalb der Hochschule abgeschlossen

und beispielsweise einen Gesellen- oder Gehilfenbrief erworben oder die Technikerschule besucht. Von Fall zu Fall (gut 7 %) haben die Teilnehmer schon früher mit Erfolg eine Übersetzer- bzw. Dolmetscherprüfung in einer anderen Sprache abgelegt.

Der *Hauptgrund, sich der staatlichen Prüfung zu unterziehen*, schwankt nach Alter und Herkunft. Die jüngeren Prüflinge unter 25 mit Deutsch als Muttersprache legen sie in erster Linie ab, weil sie sich für Sprachen interessieren und sich gern mit ihnen beschäftigen. Die älteren Kandidaten bzw. die Kandidaten mit Migrationshintergrund führen dagegen vornehmlich berufliche Rücksichten an: Sie möchten sich bei Gericht als Übersetzer oder Dolmetscher ermächtigen bzw. beeidigen lassen, als Angestellte oder Selbständige ihr Geld mit Sprachmittlerdiensten verdienen oder damit wenigstens gelegentlich für Unternehmen oder staatliche Behörden tätig werden. Die vergleichsweise meisten Teilnehmer (35 %) sind über den Internetauftritt des früheren Amtes für Lehrerbildung auf die staatlichen Prüfungen aufmerksam geworden (28 von 106 Nennungen; Mehrfachnennungen waren möglich). Eine ähnlich große Rolle spielen sonst nur noch die Übersetzer- und Dolmetscherschulen (25 Nennungen); dann folgen Freunde und Bekannte (13 Nennungen), Berufs- und Interessenverbände (10) und die Arbeitskollegen (9). Das Informationsangebot des Amtes ist in erfreulich großem Umfang für die Prüfungsvorbereitung herangezogen worden. Knapp 45 % der Kandidaten haben dafür die Homepage besucht, knapp 35 % die Rechtsverordnung mit den Prüfungsvorschriften gelesen und fast ein Fünftel hat ein- oder mehrmals in Darmstadt angerufen.

Die *Arbeit der Dienststelle* wird ausgesprochen gut bewertet: Die Prüfungen laufen nach Einschätzung der Teilnehmer reibungslos ab (3,9 von 4 möglichen Punkten; Standardabweichung 0,31). Fast alle fühlen sich mit ihren Anliegen ernstgenommen (3,84; SD 0,37), von den Mitarbeiterinnen der Prüfungsstelle sachkundig betreut (3,81; SD 0,43) und rechtzeitig über jeden Schritt des Prüfungsverfahrens informiert (3,75; SD 0,54). Sie hätten bei Rückfragen schnell (3,63; SD 0,54) eine gut verständliche Auskunft bekommen (3,77; SD 0,45) und seien am Telefon immer freundlich behandelt worden (3,8; SD 0,44).

Weniger günstig, aber im Großen und Ganzen immer noch gut wird der *Internetauftritt* beurteilt. Die Prüflinge finden ihn vor allem informativ (3,5; SD 0,58) und aktuell (3,49; SD 0,55). Daneben fallen die Übersichtlichkeit (3,3; SD 0,67), die Konzentration auf das Wesentliche (3,23; SD 0,51), die Gestaltung (3,2; SD 0,6) und die Benutzerfreundlichkeit (3,18; SD 0,66) ein wenig zurück. Wenn es überhaupt Schwierigkeiten gegeben hat, dann vor allem auf einem Gebiet: Immerhin je-

der sechste Prüfling gibt an, die Homepage des Sachgebiets Staatliche Prüfungen sei schwer zu finden. Eine Kandidatin hat in dem freien Antwortfeld am Ende des Fragebogens darauf hingewiesen, worin für Außenstehende das größte Hindernis liegen dürfte: Der „Pfad zu den staatlichen Sprachprüfungen ist nur erkennbar, wenn man weiß, dass sich die Seite unter ‚Internationales‘ befindet“ – während man sie eigentlich unter der Überschrift „Übersetzer- und Dolmetscherprüfungen“ erwarten würde.

Siegfried Uhl, geb. 1960, Landesschulamt und Lehrkräfteakademie (<http://www.lsa.hessen.de>), Standort Frankfurt am Main, nach Tätigkeit an den Universitäten Konstanz, Erfurt und Münster und an der PH Karlsruhe seit 2004 im hessischen Landesdienst.

Hinweis der Redaktion: Von Siegfried Uhl ist jüngst folgende Publikation erschienen:

Sauerland/Uhl 2012: [Frank] Sauerland, [Siegfried] Uhl (Hg.): Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung. Kronach: Carl Link, 288 S., 35,70 €.

Zum Inhalt: Welche Konzepte von welchen Akteuren in welchen Institutionen in jeweiliger Verantwortlichkeit angeregt wurden, betrieben werden und verfolgt werden sollten, wird für die verschiedenen Ebenen des Bildungswesens kompakt und detailliert aufgearbeitet. – Eine informative Zwischenbilanz.

Berichte aus der Forschung – Hinweise auf aktuelle Publikationen

Hasselhorn/Zoelch 2012: Marcus Hasselhorn, Christof Zoelch (Hg.): Funktionsdiagnostik des Arbeitsgedächtnisses. Göttingen. Hogrefe, X, 183 S., 32,95 €.

Fragestellung: Wenn man versucht, die unterschiedliche Leistungsfähigkeit von Kindern beim Lernen zu verstehen, wird häufig die Intelligenz als diagnostisches Kriterium herangezogen. Dabei bleibt jedoch fraglich, ob die dort üblichen Aufgaben aussagekräftig (valide) sind für Prozesse, bei denen man sich aktiv mit Problemen auseinandersetzen muss. Es wird deshalb versucht, den Prozesscharakter des Lernens genauer in den Blick zu nehmen und die dafür erforderlichen Fähigkeiten zu erfassen. Damit wird die Erwartung verbunden, bei eventuellen Lernproblemen genauer verstehen zu können, in welchen Dimensionen die Ursachen zu finden sind. Es wird unterstellt, dass solche Funktionen für eine effektive Informationsverarbeitung wichtig sind und Grundlage auch für komplexere kognitive Aufgaben im Alltag wie auch bei anspruchsvolleren intellektuellen Herausforderungen darstellen.

Methoden: Entwickelt wird eine Testbatterie, mit der drei Dimensionen des „Arbeitsgedächtnisses“ erfasst werden sollen: das phonologische Arbeitsgedächtnis, das visuell-räumliche Arbeitsgedächtnis sowie seine zentral-exekutiven Funktionen. Für diese drei Dimensionen werden unterschiedliche Aufgaben entwickelt. So müssen zum Beispiel akustisch dargebotene Ziffern, Wortfolgen und Kunstwörter nachgesprochen werden. Visuell-räumliche Fähigkeiten werden mit grafischen Mustern, die reproduziert werden müssen, erfasst. Und exekutive Gedächtnisfunktionen werden zum Beispiel mit Serien von Bildern mit Kreisen und Quadraten herausgefordert, die man sich merken und reproduzieren muss.

Ergebnisse: Es zeigt sich, dass mit dieser Testbatterie das Arbeitsgedächtnis bereits bei Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren zuverlässig erfasst werden kann und dass dieses weitgehend invariant ist. Dabei können die drei genannten Dimensionen zuverlässig unterschieden werden. Und es zeigt sich, dass diese mit der kognitiven Entwicklung in Beziehung stehen und dass gegebenenfalls schulische Leistungsstörungen differenziert aufschlüsseln können. Das Arbeitsgedächtnis kann schulische Leistungen prognostisch erfassen und dabei spezifische Störungen auf unterschiedlich ausgeprägte Dimensionen des Arbeitsgedächtnisses zurückführen. Dies wird in mehreren Beiträgen differenziert aufgezeigt.

Einschätzung: Die testtheoretische Begründung und die testmethodische Entwicklung dieses Ansatzes sind sehr differenziert dargelegt. Es wird plausibel, dass die aufgezeigten Dimensionen der Gedächtnisfähigkeit bei der Entwicklung kognitiver Leistungen eine spezifische Rolle spielen. Für die Praxis des

pädagogischen Alltags, also die Beratung Betroffener und für die Gestaltung förderliche Lernumgebungen möchte man zweifellos wissen, ob und wie diese Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen nicht nur diagnostiziert, sondern gegebenenfalls auch herausgefordert und weiterentwickelt werden können.

Traub 2012: Silke Traub: Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 267 S., 34,00 €

Fragestellung: Nach einer ausführlichen Analyse der aktuellen Forschung kommt die Autorin zu der Bilanz, dass die an den Projektunterricht gestellten Erwartungen von der Projektpraxis „kaum oder nur unzureichend realisiert“ werden (S. 125). In der Theorie werde Projektunterricht als „selbstgesteuerte Lernumgebung“ gesehen, in der die Lernenden ihre Tätigkeit selbst steuern können. Die Praxis zeige jedoch, „dass weder Lehrende noch Lernende im Projektunterricht eine starke Verbindung zum selbstgesteuerten Lernen sehen“. Dieses Defizit möchte die Autorin durch ein anspruchsvolles Konzept beheben, das sie als „PROGRESS-Methode“ bezeichnet. Die Abkürzung steht für PROJekt GRuppen Entdecken Selbstverantwortlich und Selbstgesteuert. Ziel ist es, die Lernenden durch ein systematisch geplantes, eher kleinschrittiges Programm zu dem zu befähigen, was sie im Projektunterricht als Arbeitsmethoden und als Haltungen benötigen.

Methoden: In drei Teilstudien und drei Vollstudien in mehreren Klassen an Haupt- und Realschulen und Gymnasien wurde dieses Programm durchgeführt und in seinen Wirkungen beobachtet. Unterschieden werden vier verschiedene „Wege“, die sich in zwei Stufen auf „Instruktion“, auf „projektorientiertes Lernen“, „Lernen am Modell“ und „selbstgesteuerte Kleingruppen Projektarbeit“ beziehen. Es soll geprüft werden, ob „Selbstregulation“ in diesen Teilschritten zunimmt, ob Kooperation eine zentrale Rolle spielt und der persönliche Lernerfolg kontinuierlich zunimmt. Zur Erprobung stand in den Fallstudien ein Schulhalbjahr zur Verfügung. Die PROGRESS-Methode wurde von den Klassenlehrkräften durchgeführt. Nach den einzelnen Stufen bzw. Wegen wurden die Lernenden befragt, wie sie den Unterricht im Allgemeinen bzw. den Projektunterricht wahrnehmen. Zusätzlich wurde das Verhalten der Lehrpersonen bzw. der SchülerInnen durch Studierende beobachtet. Als Kriterien der Wirkung dieser Methode wurden die Aspekte „Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Prozessorientierung, Inhaltsorientierung (Bildungswert)“ in den Blick genommen.

Ergebnisse: Schon wenn lediglich die Stufe 1 durchgeführt wurde, zeigten sich signifikant stärkere Werte für Merkmale selbstgesteuerten Lernens im Vergleich zum „normalen“ Unterricht und auch im Vergleich zum bisher erlebten Projektunterricht. Auch in den „Vollstudien“, in denen alle vier „Wege“ durchgeführt wurden, waren die Ergebnisse signifikant, obwohl statt der eigentlich vorgesehenen zwei Schuljahre lediglich ein Schulhalbjahr zur Verfü-

gung gestanden hatte. Die positiven Selbsteinschätzungen der Lernenden werden durch Beurteilungen der Lehrenden bestätigt. Diese weisen allerdings darauf hin, dass der „Prozesscharakter“ dieser Methode nicht vernachlässigt werden darf. Insgesamt stellt sich das von der Autorin vorgeschlagene Modell als „ein geeignetes Modell für eine in Schule und Unterricht erfolgreiche Projektarbeit dar“.

Einschätzung: Der Vorschlag, die Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit systematisch und geduldig zu entwickeln, ist sehr anspruchsvoll, aber in seinen Details konsequent ausgearbeitet. Ob dies in der Praxis genau in den vorgeschlagenen Schritten („Weg 1“ bis „Weg 2“) umgesetzt werden muss, kann meines Erachtens offen bleiben, wenn Lehrende die Intention übernehmen und ihre Schülerinnen und Schüler ausdrücklich auf das selbstständige Arbeiten vorbereiten. Die empirische Studie wird sehr ausführlich dargelegt und erscheint mir in vielen Details, Anmerkungen und zum Teil wiederholenden Erläuterungen etwas langatmig. Aber diese Studie ist nicht für Lehrerinnen und Lehrer gedacht – die Autorin hat ihr Konzept und praktische Vorschläge zur PROGRESS-Methode etwa zeitgleich in dem Band „Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenunterricht“ (Klinkhardt-UTB, 256 S., 17,99 €) publiziert.

Harder 2012: Bettina Harder: Modelle zur Erklärung von Leistungsexzellenz im theoretischen und empirischen Vergleich. Münster/Berlin: LIT/Dr. W. Hopf, 352 S., 39,90 €.

Fragestellung: In der bildungspolitischen Diskussion wie auch in der schulpädagogischen Praxis hat sich die Identifikation und die Förderung „hochbegabter“ Schülerinnen und Schüler etabliert. In der Forschung ist jedoch bisher wenig geklärt, wie die Entstehung von „exzellenter“ Leistungsfähigkeit zu erklären ist, wie diese valide erkannt werden kann und welche Folgerungen für die Förderung der betroffenen Schülerinnen und Schüler gezogen werden können. Die Autorin bündelt die vielfältigen Ansätze in vier Konzepten: Neben dem „IQ-Ansatz“, der Leistung vor allem als genetisch determiniert betrachtet, identifiziert sie einen „Performanz-Ansatz“, nach dem die Leistungsentwicklung in einem Stufenmodell gesehen wird, sodass die jeweils vorherige Leistung der beste Prädiktor für folgende Leistungen ist. Im „Moderatoren-Modell“ werden diese beiden Aspekte ergänzt durch Bedingungsfaktoren, die den Leistungsfortschritt bzw. den Erwerb von Exzellenz und Expertise begleiten. Im „System-Ansatz“ werden die bisher angesprochenen Faktoren und Bedingungen zu einem komplexen interagierenden Systemgefüge verbunden, in dem sich die Leistungsfähigkeit einer Person erst in der Interaktion mit ihrer Umwelt entfaltet. Es soll theoretisch und empirisch geprüft werden, welche Vorzüge und Nachteile bei diesen Ansätzen zu erkennen sind und welche Bedeutung sie bei der Identifikation bzw. der Förderung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern haben können.

Methoden: Für die theoretische Prüfung entwickelt die Autorin differenzierte und zugleich anspruchsvolle Kriterien, an denen sie die Güte dieser Konzepte beurteilt. Dabei stellt sie auch hohe Anforderungen an die Qualität von Identifikationsverfahren und Fördermaßnahmen. Zur empirischen Prüfung wurden 350 Schülerinnen und Schüler aus Begabtenklassen (25 % der Stichprobe) und Regelklassen ausgiebig befragt zu den Aspekten intellektuelle Begabung, Motivation, Lernverhalten, Schul- und Klassenklima, Elternhaus, „Aktiotop“ (das ist der „Handlungsraum“ einer Person) und Leistung. Die Rohdaten wurden nach dem Konzept der Rasch-Skalierung zu „Personenmesswerten“ transformiert und in dieser Form mit anspruchsvollen statistischen Konzepten ausgewertet.

Ergebnisse: In der theoretischen Analyse erweist sich der IQ-Ansatz als am wenigsten überzeugend, während der Performanz-Ansatz und der System-Ansatz positiv beurteilt werden können. Der Moderatoren-Ansatz wird als „mäßig“ beurteilt. Alle vier Ansätze sind in ihrer derzeitigen Fassung nicht in befriedigender Weise empirisch prüfbar. Mithilfe der Intelligenzmessung lässt sich nur ein generelles Leistungsniveau identifizieren, über längere Zeitabstände sind die Vorhersagen ungenau und innerhalb der Spitzenwerte lassen sich keine hilfreichen Differenzen identifizieren. Der Performanz-Ansatz ermöglicht Prognosen über den Zeitverlauf hinweg. Im Moderatoren-Ansatz können Einflüsse einer zunehmenden Vernetzung identifiziert werden, ein „systemisches Wirkgefüge“ wird aber erst im System-Ansatz deutlich. Gemessen an den hohen Anforderungen, die die Autorin zunächst entwickelt hat, besteht erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

Einschätzung: Die Fragestellung wird auf einem theoretisch sehr anspruchsvollen Niveau entfaltet und empirisch sehr differenziert bearbeitet. Die Unterscheidung der vier Konzepte ist gut nachvollziehbar und als Grundlage der theoretischen und empirischen Prüfung sehr ertragreich. Alle Schritte der Untersuchung werden ausführlich und wiederholt auch selbstkritisch dargelegt. Praktische Folgerungen können nicht einfach und eindeutig abgeleitet werden, aber die Hinweise auf die „systemischen“ Wirkungsprozesse sind für eine professionelle Reflexion und die wirksame Gestaltung pädagogischer Praxis allemal wichtig und sicherlich hilfreich.

Frenzel 2012: Gabriele Frenzel: Schulfrust ohne Ende? Von den Schwierigkeiten und Chancen pädagogischer Beziehungen an Großstadt-Hauptschulen. Weinheim: Beltz Juventa, 411 S., 34,95 €.

Fragestellung: Im Kontext der Debatte über die Hauptschule wird die Frage nach den pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden als zentrale Problematik herausgestellt. In theoretischen Exkursen wird zunächst deren Bedeutung transparent gemacht. Zum einen werden psychologische und psychoanalytische Konzepte (unter anderem „Identität“, „Intersubjektivität“ und „Emotionalität“) herangezogen und zum anderen soziologische Konzepte

(insbesondere die Habitus­theorie nach Bourdieu). Daran wird deutlich, dass und warum Interaktionsprozesse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aus „unteren Milieus“ strukturell belastet sind. Auf diesem Hintergrund stellt sich die Studie der Frage, wie pädagogisches Handeln unter den restriktiven Bedingungen der Institution Schule – und insbesondere bei einer eher schulfernen Schülerschaft – besonders belastet ist bzw. welche Herausforderungen sich hier stellen. Gleichwohl soll geprüft werden, wie mit diesen Voraussetzungen umgegangen werden kann, genauer, ob sozusagen „dennoch“ pädagogische Beziehungen hergestellt werden können.

Methoden: In einer Feldstudie an einer Großstadt-Hauptschule in Hessen hat die Autorin im Unterricht hospitiert und intensive Gespräche mit verschiedenen ExpertInnen geführt: mit Lehrenden, mit SozialarbeiterInnen, mit der Schulleitung, aber auch mit Schülerinnen und Schülern, die als „Expertinnen“ ihres Lernens bzw. ihres Lebens an der Schule betrachtet werden. Es wird ausführlich beschrieben, wie sich die frühere Lehrerin nunmehr als ethnographische Schulforscherin dem Feld genähert hat und wie es ihr gelungen ist, eine tragfähige Vertrauensbasis herzustellen.

Ergebnisse: Anhand der ausführlich dargelegten Gespräche wird Schritt für Schritt herausgearbeitet, welche „LehrerInnenkultur“ und welche „SchülerInnenkultur“ an dieser Schule bestehen. Es erweist sich als keineswegs selbstverständlich, jene in der pädagogischen Theorie gewünschten pädagogischen Beziehungen herzustellen. Wenn dies mit vielen Anstrengungen, viel Empathie und trotz wiederholter Rückschläge doch gelingt, dann ist dies nach Einschätzung der Autorin darauf zurückzuführen, dass die Lehrenden ihre Beziehungsarbeit als „Überbrückungsarbeit“ verstehen. Die Differenz zwischen dem von der Schule erwarteten Habitus und den oftmals verfestigten Verhaltensweisen der Jugendlichen muss erst durch eine Erziehungs- und Beziehungskultur überwunden werden, die sich auf die besonderen Probleme dieser Schülerinnen und Schüler einlässt und einen „Transformationsprozess“ in Gang bringt und zu stabilisieren versucht.

Einschätzung: Die in der alltäglichen Praxis virulente Problematik wird auf dem Hintergrund der referierten theoretischen Konzepte in ihrer Komplexität ausführlich transparent gemacht. Ähnlich differenziert wird die Feldstudie dargelegt. Am Ende bleibt allerdings der Eindruck, dass diese Arbeit aus einem theoretischen und einem empirischen Teil besteht, die zueinander nicht in intensiver Beziehung stehen. Gleichwohl sind beide Teile informativ und anregend.

Jörg Schlömerkemper