

RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG

Leistungsanforderungen und ihre Bedeutung  
bis zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I  
in Baden-Württemberg.

vorgelegt von  
Rüdiger Stein

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines  
Dr. phil.  
der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Juni 2005



*für Philomena*



*bei den Sekretärinnen Frau Schneider und Frau Schumacher für ihre engagierte und zuverlässige Unterstützung bei der Organisation der Interviews.*

*Unser Dank gilt ebenso den zahlreichen Ausbildern/innen und Auszubildenden aus dem kaufmännischen, technischen und naturwissenschaftlichen Bereich, für ihre engagierte Interviewbeteiligung.*

*Einen nicht unerheblichen Anteil zur Vollendung unserer Arbeiten verdanken wir unserer mittlerweile dreieinhalbjährigen Tochter Philomena, ohne deren ausgiebige und verlässliche Schlafzeiten diese Arbeiten (noch) nicht vorliegen würden. Aus diesem Grunde wollen wir ihr diese Arbeiten widmen.*



2.6 Vergleich der Konsequenzen aus PISA in den beiden ausgewählten Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz .....	110
2.7 Zusammenfassung .....	128
<b>3 Bildungsangebote und Prüfungsstandards in Baden-Württemberg.....</b>	<b>134</b>
3.1 Regelschulen des ersten Bildungsweges zur Erlangung des Sekundarabschlusses I.....	134
3.1.1 Die Hauptschule mit Werkrealschule .....	135
3.1.2 Die Realschule .....	138
3.1.3 Das Allgemeinbildende Gymnasium bis Klasse 10.....	140
3.1.4 Die Sonderschule .....	141
3.1.5 Die zweijährige Berufsfachschule .....	142
3.1.6 Vergleich der den Sekundarabschluss I vermittelnden Regelschulen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz.....	143
3.2 Rahmenvorgaben der Bildungspläne in Baden-Württemberg.....	145
3.2.1 Form und Aufbau.....	146
3.2.1.1 Der Bildungsplan Realschule 1994.....	146
3.2.1.2 Der Bildungsplan Realschule 2004.....	148
3.2.1.3 Die nationalen Bildungsstandards.....	149
3.2.2 Unterrichtsrelevante Aspekte .....	149
3.2.2.1 Sachkompetenzen .....	155
3.2.2.1.1 Der Bildungsplan Realschule 1994 .....	155
3.2.2.1.2 Der Bildungsplan Realschule 2004 .....	156
3.2.2.1.3 Die nationalen Bildungsstandards.....	158
3.2.2.2 Methodenkompetenzen .....	159
3.2.2.2.1 Der Bildungsplan Realschule 1994 .....	160
3.2.2.2.2 Der Bildungsplan Realschule 2004 .....	161
3.2.2.2.3 Die nationalen Bildungsstandards.....	162
3.2.2.3 Sozial- und Personalkompetenzen .....	163
3.2.2.3.1 Der Bildungsplan Realschule 1994 .....	163
3.2.2.3.2 Der Bildungsplan Realschule 2004 .....	164
3.2.2.3.3 Die nationalen Bildungsstandards.....	165
3.2.3 Hinweise auf besondere Unterrichtsformen .....	166
3.2.3.1 Projektunterricht .....	167
3.2.3.1.1 Der Bildungsplan Realschule 1994 .....	172
3.2.3.1.2 Der Bildungsplan Realschule 2004 .....	174
3.2.3.1.3 Die nationalen Bildungsstandards.....	175
3.2.3.2 Fächerverbindender/fächerübergreifender Unterricht .....	175
3.2.3.2.1 Der Bildungsplan Realschule 1994 .....	179
3.2.3.2.2 Der Bildungsplan Realschule 2004 .....	180
3.2.3.2.3 Die nationalen Bildungsstandards.....	180
3.2.3.3 Gruppenunterricht .....	182
3.2.3.3.1 Der Bildungsplan Realschule 1994 .....	190
3.2.3.3.2 Der Bildungsplan Realschule 2004 .....	190
3.2.3.3.3 Die nationalen Bildungsstandards.....	191
3.2.4 Vergleich der ministerialen Rahmenbedingungen von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz .....	191





4.4.2 Auswertungsverfahren.....	279
4.4.2.1 Phänomendefinition .....	281
4.4.2.2 Materialsammlung zur Deskription aus subjektiv-intentionaler Perspektive .....	281
4.4.2.3 Erster Materialdurchgang.....	281
4.4.2.4 Auswertung der Sozialdaten .....	282
4.4.2.4.1 Auszubildende.....	282
4.4.2.4.2 Berufsschullehrpersonal und Ausbilder .....	284
4.4.2.5 Diskrimination von Bedeutungseinheiten mit Fokus auf das Phänomen.....	284
4.4.2.5.1 Berufsschullehrer/innen .....	284
4.4.2.5.2 Ausbilder/innen .....	296
4.4.2.5.3 Auszubildende.....	312
4.4.2.5.4 Vergleich ausgewählter Aspekte zwischen den Interviewgruppen .....	335
4.4.2.6 Interpretation ausgewählter Aspekte der einzelnen Probandengruppen .....	338
4.4.2.7 Synthetisieren zu einer Gesamtaussage über das Phänomen.....	340
4.4.2.8 Vergleich der Hypothese mit den Untersuchungsergebnissen.....	343
<b>5 Zusammenfassung, abschließende Diskussion und Perspektiven.....</b>	<b>346</b>
5.1 Zusammenfassung .....	346
5.2 Abschließende Diskussion und Perspektiven.....	356
<b>6 Literaturverzeichnis.....</b>	<b>367</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>387</b>
<b>Kurzfragebogen für Ausbilder sowie Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen .....</b>	<b>387</b>
<b>Kurzfragebogen für Auszubildende.....</b>	<b>389</b>
<b>Erklärung.....</b>	<b>392</b>



dingungs- und interventionsanalytisch angelegte Forschungsprogramme.<sup>3</sup> Es stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen für Wissenserwerb und gute Schülerleistungen verantwortlich sind. Hierbei müssen verschiedene Ebenen beachtet werden:

1. die unterrichtliche Ebene,
2. der Umgang mit neuen Medien,
3. individuelle Schülerbedingungen wie Emotion, Motivation und Interessen,
4. das Umfeld der Schülerinnen und Schüler (Elternhaus, Peergroup und interkulturelle Aspekte) sowie
5. die Rahmenbedingungen der Schule, zu denen Schul-, Organisations- und Systementwicklung gehören.<sup>4</sup>

„Für eine Einschätzung der Wirksamkeit von Schule sind Langzeituntersuchungen erforderlich, die den Einfluss von schulischen Institutionen und schulisch vermitteltem Wissenserwerb auf nachschulische Wissens- und Persönlichkeitsentwicklungen und zugeordnete Berufs- und Lebenserfolge analysieren.“<sup>5</sup> Durch die Befragung der Auszubildenden, Ausbilder und des Berufsschulpersonals möchten wir einen Beitrag dazu leisten, in Erfahrung zu bringen, inwieweit den Erfahrungen der an der Ausbildung Beteiligten zufolge schulischer Wissenserwerb nachschulisches Lernen beeinflusst und zu Wissenstransfer im Berufs- und Alltagsleben beiträgt.

Dazu ist es wichtig zu klären, was unter neuem, zeitgemäßem Lernen zu verstehen ist. Zu unterscheiden ist zwischen dem traditionellen Verständnis von Wissen im Sinne von ‚Vorratswissen‘ und dem den PISA-Aufgaben zu Grunde liegenden Begriff ‚Literacy‘. Der Literacy-Begriff verbindet Kompetenzerwerb und lebenslanges Lernen im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen. ‚Literacy‘ kennzeichnet einen Grundbildungsbegriff, der sich nicht auf rein kognitives Wissen beschränkt, sondern Verständnisorientierung, Problemorientierung, Anwendungsorientierung, kommunikative Orientierung und Methodenorientierung mit einschließt.<sup>6</sup> Wird der Literacy-Begriff den Lehr- und Bildungsplänen zu Grunde gelegt, muss geklärt werden, was in den einzelnen Fächern und Lernfeldern als unverzichtbares Wissen gilt. Gleichzeitig muss das Verständnis von Wissen erweitert werden, damit ‚Wissen‘ und ‚le-

---

<sup>3</sup> Ebd., S. 114.

<sup>4</sup> Ebd., S. 117/118.

<sup>5</sup> Ebd., S. 118.

<sup>6</sup> Vgl.: Boenicke Rose: „PISA und die Suche nach einem internationalen Kerncurriculum. Neue Maßstäbe für Grundbildung?“ In: Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 4. S.396.



mancher Bildungsforscher gewünscht hätte.<sup>8</sup> Infolgedessen gilt es, bei der Ursachenforschung das deutsche Schulsystem auf verschiedenste Aspekte hin zu untersuchen.

Die PISA-Untersuchung basiert auf einer reformpädagogisch motivierten Vorstellung von Grundbildung, die Verständnis-, Problem- und Anwendungsorientierung sowie kommunikative und methodische Kompetenzen stark in den Vordergrund rückt. PISA bestätigt, was empirische Schulforscher bereits in den 70er Jahren feststellten<sup>9</sup>: dass eine große Heterogenität der Schülerschaft gute Schulabschlüsse nicht verhindert und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse in keinem direkten Zusammenhang zu der Qualität der Schulleistung steht. Einer Untersuchung von Rutter u.a. (1980) zufolge ist es für ‚gute Schulen‘ kennzeichnend, dass die Lehrerschaft ihre Leistungserwartungen den Schülerinnen und Schülern transparent macht und gleichzeitig besonders um Gerechtigkeit bemüht ist. Ebenso wurde den Schülerinnen und Schülern Teilverantwortung insbesondere auf unterrichtlicher Ebene übertragen. Das Lehrerkollegium pflegte einen freundlichen Umgang und war sich über Regeln der Schule einig, setzte sie durch und handelte dabei gemeinschaftlich.<sup>10</sup> „Besonders der mangelnde Konsens in einem Kollegium gilt inzwischen als Nährboden für ‚schlechten Unterricht‘. In einer Schule, an der die Lehrer nicht einheitlich und konsequent handeln, wenn Schüler Getränkedosen auf den Boden werfen, wächst die Resignation und Konflikte werden auf dem Rücken der Schüler ausgetragen.“<sup>11</sup> Reformpädagogen ist die Forderung gemeinsam, Schule als Lebensschule zu sehen, die menschliche Grunderfahrungen wie beispielsweise Trauer, Wut, Freude, Angst, Mitleid, Achtung usw. zulässt. Reformpädagogische Konzepte sind nicht durch ein einheitliches Vorgehen gekennzeichnet. Als Konsequenz für die Schulqualitätsforschung sollte aus reformpädagogischer Sicht vom Bestreben nach homogenen Lerngruppen sowie größerer Standardisierung des Unterrichts abgesehen werden. „Schulen können und sollen stattdessen unterschiedlich aussehen, so unterschiedlich wie die Reformpädagogen bereits erfolgreich in den zwanziger Jahren gearbeitet haben.“<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> Albrecht, Achim. „Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform? Konsequenzen aus PISA.“; In: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 4. S.412-425.

<sup>9</sup> Vgl.: Rutter, Michael; Maughan, B., Mortimore, P; Ouston, J.: „Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder.“; Beltz Verlag. Weinheim 1980.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Stähling, Reinhard: „Für das Leben lernen. Reformpädagogik als Antwort auf PISA.“; In: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 3. S.297.

<sup>12</sup> Ebd.



weisen sowohl getrennte als auch gemeinschaftlich erstellte Kapitel auf (vgl. Übersicht im Anhang).

Die Kapitel zwei und drei untersuchen die theoretischen Gegebenheiten der beiden Bundesländer. In der Regel befindet sich nach jedem Aspekt der Betrachtung ein Vergleich zwischen den beiden Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Kapitel vier dokumentiert eine qualitative Untersuchung, die sich mit den subjektiven Einschätzungen von Auszubildenden, Ausbildern und Berufsschullehrern/innen hinsichtlich der Qualität des Qualifizierten Sekundarabschlusses I befasst, insbesondere dahingehend, inwieweit ihrer Erfahrung zufolge rückblickend von im Laufe der Schulzeit erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten profitiert wurde. Das Kapitel fünf fasst die Ergebnisse zusammen, setzt sich mit ihnen kritisch auseinander und versucht Perspektiven aufzuzeigen. Im Literaturverzeichnis wird die der Arbeit zu Grunde liegende Literatur aufgelistet und im Anhang finden sich die schriftlichen Fragebögen, welche den Interviews vorausgingen.

Die Einleitung (Kapitel 1) präzisiert für die Arbeit relevante Fragestellungen, erörtert die Zielsetzung der Arbeit, beschreibt Aufbau und Vorgehensweise und begrenzt das Thema. Das zweite Kapitel der Arbeit befasst sich mit den Ergebnissen der PISA-Untersuchung sowohl auf internationaler (Kapitel 2.1) als auch auf nationaler Ebene (Kapitel 2.2), um die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler aus den untersuchten Bundesländern mit vergleichbaren Schülergruppen anderer Nationalitäten und Bundesländer zu betrachten und dadurch die deutschen Leistungen besser einschätzen zu können. Im Kapitel 2.3 werden die Ergebnisse der Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz bei der nationalen PISA-E-Untersuchung miteinander verglichen, Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vorgestellt (Kapitel 2.4), Konsequenzen des Bundeslandes Rheinland-Pfalz aufgezeigt (Kapitel 2.5) und die Konsequenzen für die beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz miteinander verglichen (Kapitel 2.6).

Um eine Vergleichsgrundlage hinsichtlich der Bildungsangebote und Prüfungsstandards in den beiden ausgewählten Bundesländern zu haben, werden in Kapitel drei die den Qualifizierten Sekundarabschluss I betreffenden länderspezifischen Vorgaben dargestellt. Zunächst wird das Angebot an Regelschulen aufgezeigt, welche den Qualifizierten Sekundarabschluss I vermitteln (Kapitel 3.1). Danach werden die





beitswelt andererseits in Pädagogik, Psychologie und Soziologie jeweils unterschiedliche Teildisziplinen zuständig fühlen, mangelt es an Studien dieser Art.“<sup>17</sup> Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, die subjektiven Einschätzungen der Wirksamkeit von Schule aus der Perspektive von Auszubildenden, Ausbildern und dem Berufsschulpersonal aufzuzeigen. Unsere Untersuchung zielt darauf, die subjektiven Empfindungen und Eindrücke aller an der Ausbildung Beteiligten aufzuzeigen. Deshalb entschieden wir uns für ein rein qualitatives Verfahren, welches uns ermöglichte das Subjekt ins Zentrum des Interesses zu stellen und möglichst wenig zu formalisieren.

Es gab verschiedene Gründe, die beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz miteinander zu vergleichen. Über die persönlichen Unterrichtserfahrungen in beiden Ländern und die dadurch festgestellten Unterschiede hinaus eignen sich diese beiden Bundesländer vor allem deshalb zu einem Qualitätsvergleich, weil sie aufgrund ihrer geographischen Lage benachbarte Bundesländer sind. Dadurch absolvieren in Grenzgebieten wie Karlsruhe/Wörth und Ludwigshafen/Mannheim häufig Auszubildende aus beiden Bundesländern gemeinsam ihre Ausbildung. Dabei werden gegebenenfalls bestehende Unterschiede bezüglich der Qualität schulischer Ausbildung insbesondere hinsichtlich ihrer Auswirkung auf das nachschulische Berufs- und Alltagsleben offensichtlich.

---

<sup>16</sup> Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“ In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 113.

<sup>17</sup> Ebd. S. 118.



## 2.1 Die PISA- Studie

### 2.1.1 Konzeption der PISA - Untersuchung

Aus formaler Sicht handelt es sich bei PISA um eine international standardisierte Leistungsmessung, die mit fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern (4500 bis 10000 je nach Land) durchgeführt wurde. An der Studie nahmen 32 Staaten (davon 28 Mitgliedstaaten der OECD) teil. Führende internationale Experten arbeiteten daran, eine Untersuchung zu konzipieren, deren Resultate über nationale und kulturelle Grenzen hinweg vergleichbar sind. Koordiniert wurde die PISA-Studie durch die Regierungen der teilnehmenden Länder sowie durch die Organisation für ökonomische Mitarbeit und Entwicklung (OECD). In Deutschland wurde die PISA-Studie von der KMK in Auftrag gegeben. Für die Durchführung und die nationale Erweiterung der Erhebung trug das Max- Planck- Institut für Bildungsforschung in Berlin die Verantwortung.

Die Tests bestanden aus einer Mischung von Multiple-Choice-Aufgaben und Fragen, für die die Schülerinnen und Schüler eigene Antworten ausarbeiten mussten. In aller Regel wurden die Aufgaben zu Testeinheiten zusammengefasst, die sich jeweils auf die Beschreibung einer realitätsnahen Situation bezogen. Die Gesamttestdauer der Tests betrug sieben Stunden, wobei die Schülerinnen und Schüler in zweistündigen Blöcken jeweils unterschiedliche Kombinationen bearbeiteten. Ein Bestandteil der Untersuchung waren Ergänzungen durch Schülerfragebögen mit Hintergrundfragen zu den Schülerinnen und Schülern selbst, der eine Bearbeitungszeit von etwa 20 - 30 Minuten in Anspruch nahm. Des Weiteren mussten die Schulleitungen einen Fragebogen mit Fragen zu ihrer Schule bearbeiten.

Die Studie zielt darauf, den Kenntnisstand und die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit zu ermitteln, Indikatoren aufzuzeigen, welche die schulischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen sowie Veränderungen der Ergebnisse im Verlauf der gesamten Erhebung zu beobachten. Inhaltlich erfasst die Erhebung drei Bereiche: Die Lesekompetenz, die mathematische Grundbildung und die naturwissenschaftliche Grundbildung.



- Verständnisorientierung,
- Problemorientierung,
- Anwendungsorientierung,
- Kommunikative Orientierung und
- Methodenorientierung.

Jede Teilkompetenz wird nochmals nach fünf Kompetenzstufen differenziert. Der Kompetenzstufe V gehören die Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlich hohen Leistungen an. Schülerinnen und Schüler auf und unterhalb der Kompetenzstufe I hingegen werden als „Risikoschüler“ bezeichnet. Die Darstellung der genauen Differenzierung der Kompetenzstufen in den einzelnen Bereichen erscheint uns im Rahmen unserer Arbeit nicht erforderlich zu sein.

Darüber hinaus spielen bei der PISA- Untersuchung fächerübergreifende Kompetenzen, der adäquate Umgang mit realitätsnahen authentischen Situationen sowie die Vertrautheit mit den neuen Medien eine wesentliche Rolle. Auch diesbezüglich werden im Verlauf der Untersuchung verschiedene Schwerpunkte gesetzt (s. nachfolgende Tabelle). Des Weiteren bezieht die Erhebung wie bereits erwähnt Hintergrundinformationen zu Schülerinnen und Schülern mit ein. Dazu werden Gesichtspunkte wie soziale Herkunft, Eltern-Kind-Beziehung, Einstellungen und private Gewohnheiten der Jugendlichen erfragt und untersucht. Ebenso von Interesse sind die Schulebene betreffende Aspekte. Dazu gehören u.a. die personelle und finanzielle Ausstattung, die Lerngruppengröße sowie Organisationsstrukturen und Entscheidungsprozesse.

Der zeitliche Rahmen der PISA-Erhebung gliedert sich in drei Zyklen:

<b>Zyklus</b>	<b>Jahr der Erhebung</b>	<b>Hauptbereich</b>	<b>zusätzliche Schwerpunkte</b>
1	2000	Lesekompetenz	Analyse von Voraussetzungen selbständigen Lernens
2	2003	Mathematische Grundbildung	Allgemeine Problemlösefähigkeiten
3	2006	Naturwissenschaftliche Grundbildung	Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien



Weitere Untersuchungen ergaben, dass

- Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler des Hauptschulbildungsgangs unterrichten, nicht ausreichend in der Lage sind schwache Leseleistungen zu diagnostizieren,
- bei deutschen Schülerinnen und Schülern ein positiver Zusammenhang zwischen Lesegewohnheiten, Leseinteressen und der Lesekompetenz besteht,
- der Anteil deutscher Jugendlicher, die eigenen Angaben zufolge nicht zum Vergnügen lesen, besonders hoch (42%) ist,
- das Leseinteresse bei Jungen (ca. 55%) geringer ausgeprägt ist als bei Mädchen und
- zwischen Leseleistung und der Kenntnis effektiver Lesestrategien ein Zusammenhang besteht.

### 2.1.3 Ergebnisse aus dem Bereich Mathematische Grundbildung

Ebenso bescheinigte der erste Zyklus der Erhebung deutschen Schülerinnen und Schülern im Bereich Mathematische Grundbildung im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Ergebnisse. Die Verteilung der erbrachten Mathematikleistungen deutscher 15-Jähriger auf die Kompetenzstufen verdeutlicht, dass

- ein äußerst niedriger Prozentsatz (1,3%) deutscher Jugendlicher selbständig mathematisch argumentieren und reflektieren kann (dieser entspricht Kompetenzstufe V),
- selbst zum Standardrepertoire deutscher Lehrpläne gehörende Aufgaben (Kompetenzstufen III-V) von weniger als der Hälfte deutscher Schülerinnen und Schüler mit Sicherheit gelöst werden können,
- der Anteil deutscher 15-Jähriger, deren mathematische Fähigkeiten sich auf Grundschulniveau (entspricht Kompetenzstufe I) oder sogar darunter befinden, mit knapp 25% enorm hoch ist und
- dass mathematische Grundbildung und Lesekompetenz in Korrelation miteinander stehen.





Teilweise wird die Regelversetzung praktiziert, was eine intensive Förderung schwächerer Schülerinnen und Schüler voraussetzt. Diese Feststellung führt immer wieder zur Diskussion hinsichtlich der Dreigliedrigkeit des deutschen Bildungssystems. „Ob als Reaktion auf PISA neben weiteren Maßnahmen auch strukturelle Veränderungen in Richtung eines integrierten Schulsystems angezeigt sind, wird in Deutschland bisher nur verhalten diskutiert. (...) Bisher sind Gesamtschulen hierzulande gesellschaftlich nur begrenzt akzeptiert. Sie finden auch keineswegs ungeteilte Zustimmung in einer Lehrerschaft, die in den Traditionen eines gegliederten Schulsystems groß geworden ist, die die wachsende soziale, kulturelle und leistungsmäßige Heterogenität der Schülerschaft beklagt und die sicherlich nicht leicht dazu zu bringen wäre, sich in ihrer Gesamtheit mit Erfolg auf das ‚Abenteuer‘ von Gesamtschulen einzulassen.“<sup>22</sup> Oelker, Professor am Institut für Pädagogik der Universität Zürich, imaginiert, was geschehen würde, wenn eine der großen deutschen Parteien Gesamtschulen nach skandinavischem Vorbild in Deutschland einführen würde:

- „Die Gymnasiallehrerverbände würden die Bildungseliten in Frage gestellt sehen, der Philologenverband sähe einen ernsten Angriff auf die Bildungsqualität vor sich,
- die Realschullehrerverbände kämen mit einer Neuauflage der dreigliedrigen Begabungstheorie,
- die GEW sähe endlich die Einheitsschule verwirklicht,
- der Wissenschaftsrat würde definitiv das Abiturprivileg der Gymnasien anzweifeln, die KMK würde auseinander fallen,
- und die Springerpresse wäre zum ersten Male unentschlossen.“<sup>23</sup>

In anderen Ländern mit Schulen unterschiedlichen Anspruchsniveaus werden die Schulpflichtigen meist erst ab der 7./8. oder 9.Klasse aufgeteilt. Bei genauer Betrachtung der einzelnen Schulformen in Deutschland wird deutlich, dass sich hinsichtlich der Beurteilung des Schulklimas durch die 15-Jährigen keine bedeutenden Unterschiede verzeichnen lassen. Die deutschen Schülerinnen und Schüler bewerten das Klima ihrer Schulen überwiegend positiv. Der einzige markante Unterschied zeigt

---

<sup>21</sup> Vgl. Baumert, Jürgen u.a.: Rückmeldung der PISA 2000- Ergebnisse an die beteiligten Schulen. S.5- 19.

<sup>22</sup> Lange, Hermann: „Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus?“ In: Pädagogik 9/2003. S.36.

<sup>23</sup> Oelkers, Jürgen: „Ganztagsschulen, Gesamtschulen und demokratische Schulkultur.“ Überlegungen zur Schulreform in Deutschland. Pädagogik 12/2003. S.38.



steigt der Anteil extrem schwacher Leser enorm an (fast 50% dieser Jugendlichen erreicht max. Kompetenzstufe I). Die unzureichende Lesekompetenz beeinträchtigt den Kompetenzerwerb in allen anderen Kompetenzbereichen.

#### 2.1.7 Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung

Nach wie vor ist in Deutschland ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn festzustellen, denn nur wenig mehr als 10% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten stammt aus Arbeiterfamilien, während fast 40% der Hauptschülerinnen und Hauptschüler aus Arbeiterfamilien kommt. Auffällig ist, dass die relativen Chancen auf einen Gymnasialbesuch in den neuen Bundesländern deutlich weniger sozialschichtabhängig sind als in den alten Bundesländern. Besondere Ausprägung erfährt das soziale Gefälle der Bildungsbeteiligung in den Bundesländern Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Gleichzeitig ist festzustellen, dass erworbene Kompetenzen und soziale Herkunft eng miteinander korrelieren. Diese Wechselbeziehung besteht in allen PISA-Teilnehmerstaaten, in keinem jedoch so stark wie in Deutschland. Um Befunde über die Abhängigkeit der beiden Faktoren soziale Herkunft und erworbene Kompetenzen zu erhalten, wurde der Anteil der 15-Jährigen hinsichtlich der beiden Kriterien Sozialschichtzugehörigkeit und erreichter Kompetenzstufe im Bereich der Lesekompetenz genauer untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass mehr als 90% deutscher 15-Jähriger im Bereich der Lesekompetenz mindestens die Kompetenzstufe I erreichte. Dies bedeutet gleichzeitig, dass 10% der deutschen Jugendlichen über ein Leseniveau verfügt, welches sich unterhalb der in PISA als Minimum vorausgesetzten Lesefähigkeiten befindet. Dieser Personenkreis wird als Risikogruppe bezeichnet und entstammt vorwiegend Familien ungelerner Arbeiter. Als sehr bedenklich wird der hohe Anteil Jugendlicher (25% - 40%) eingeschätzt, welche die Kompetenzstufe I nicht überschreiten. PISA-Analysen belegen einen starken Zusammenhang der beiden Faktoren Sozialschichtzugehörigkeit und erworbene Kompetenz in allen untersuchten Kompetenzbereichen. Deutschland gehört zu den Ländern, welche den größten Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten aufweist. Offensichtlich gelingt es den anderen an der PISA-Studie beteiligten Ländern besser, Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Familien zu fördern. Ebenso zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Reduzierung sozialer Disparitäten mit einer Steigerung



sowie die Forderung verstärkt fächerverbindend zu arbeiten. Versteht man unter Standards Vorschriften für die Arbeit an den Schulen, neu aufgelegte Lernziellisten oder bloße Teststandards, so muss man sich die Frage stellen, ob sie der professionellen Weiterentwicklung von Schulen tatsächlich dienlich sind. Bildungsstandards „legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe (also kumulativ, nicht nur bezogen auf einzelne Prüfungen) erworben haben sollen. Dabei konzentrieren sie sich auf zentrale Ziele, arbeiten fundamentale Kompetenzen und Grundideen der Fächer heraus.“<sup>26</sup> In diesem Punkt ähneln sie den herkömmlichen Lehr- und Bildungsplänen. Bildungsstandards unterscheiden sich jedoch von den bisher üblichen Lehr- oder Bildungsplänen durch

- „(a) die Fokussierung auf zentrale Dimensionen und Stufen des Lernprozesses,
- (b) die Orientierung auf kumulatives und nachhaltiges Lernen, also auf das Gesamtergebnis am Ende einer Bildungsstufe,
- (c) die Konkretisierung von Leistungserwartungen, so dass sie in Aufgaben umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können und schließlich
- (d) die explizite Unterscheidung mehrerer Leistungs- und Lernstufen, die es erlaubt, Lernstände und Lernentwicklungen differenziert wahrzunehmen“<sup>27</sup>.

Bildungsstandards zielen darauf, objektiv messbare Komponenten für die Anstrengungen zur Verfügung zu stellen. Kritiker der Bildungsstandards betonen immer wieder, dass die eingeführten Bildungsstandards nur Fachleistungen berücksichtigen, den Prozess des Kompetenzerwerbs sowie individuelle Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt lassen.<sup>28</sup> Des Weiteren wird den Bildungsstandards vorgeworfen, sie würden durch ihre Kompetenztests den Selektionsdruck erhöhen sowie den Schulfrust der Schülerinnen und Schüler und die Ratlosigkeit der Eltern verstärken.<sup>29</sup> Die Standards der PISA-Sieger-Länder setzen auf ein „Verständnis von Schule, das die optimale Förderung der Lebenschancen des einzelnen jungen Menschen in den Mittelpunkt stellt, der bekanntlich sein eigener »Standard« ist (...). Deshalb sind die jetzt vorgelegten »Standards« auch gar keine, sondern gut gemeinte Umformulierungen von »Lehrplänen«.“<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> Klieme, Eckhard Dr.: „Standards vorgeben?“ In: Pädagogik 3/2004. S. 50.

<sup>27</sup> Ebd., S. 50.

<sup>28</sup> Vgl.: Brügelmann, Hans Dr.: „Standards vorgeben?“ In: Pädagogik 3/2004. S. 51.

<sup>29</sup> Vgl.: Herrmann, Ulrich: „Schule im Jahre IV nach PISA. Ein 10-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an »Bildungsstandards«. In: Pädagogik 4/2004 S. 39.

<sup>30</sup> Ebd., S. 39.



ihrer im internationalen PISA-Test erbrachten Leistungen in allen Kompetenzbereichen keine bedeutenden Änderungen festzustellen waren.

## 2.2 Die PISA- Ergänzungsstudie

Im Rahmen der internationalen PISA-Studie (PISA-I) konnte jedes teilnehmende Land zusätzlich eine nationale Ergänzungsstudie (PISA-E) durchführen. Die Bundesrepublik Deutschland machte von der Möglichkeit einer nationalen Erhebung Gebrauch, welche von der KMK in Auftrag gegeben wurde. Bei PISA-I und PISA-E stimmen sowohl Testinstrumente und Auswertungsmethoden als auch der Testzeitpunkt und die Testbedingungen überein.

Alle Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen der internationalen Pisa- Untersuchung in Deutschland getestet wurden, bearbeiteten zusätzlich die nationalen Ergänzungstests. Um ein repräsentatives Ergebnis zu erhalten, wurde PISA-E in Deutschland quantitativ ausgeweitet. Während bei der PISA-I Untersuchung knapp 5.000 deutsche 15-jährige Schülerinnen und Schüler aus ca. 219 deutschen Schulen teilnahmen, wurden bei der deutschlandinternen PISA-E Studie rund 50.000 Schülerinnen und Schüler aus ca. 1460 deutschen Schulen befragt. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass sich die Probanden der PISA- Ergänzungsstudie aus zwei unterschiedlichen Schülergruppen zusammensetzten. Ein Teil der befragten Schülerschaft bestand aus 15-jährigen Schülerinnen und Schülern (ca. 74 Prozent). Hinzu kam die Befragung von Schülerinnen und Schülern, welche die neunte Klassenstufe besuchten und nicht 15-jährig sind (ca. 26 Prozent).

Bezüglich der Aufgabenstellung ist festzuhalten, dass die nationalen Aufgabenstellungen einen größeren Schwierigkeitsbereich umfassen und den curricularen Gegebenheiten in Deutschland angepasst wurden.

### 2.2.1 Ergebnisse aus dem Bereich Lesekompetenz

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern deutscher Schulen, deren Leseleistung sich auf und unterhalb der Kompetenzstufe I befindet, ist enorm hoch. In der Hälfte der teilnehmenden Bundesländer beträgt er über 25 Prozent der Gesamtgruppe der 15-Jährigen. Die Leistungsstreuung im Bereich Lesekompetenz, welche im internationa-





tergrund höher als in der Gesamtgruppe der Neuntklässer. Es zeigt sich, dass in Ländern, deren Schülerschaft ohne Migrationshintergrund hervorragende Leistungen erbringt, auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vergleichsweise bessere Ergebnisse erzielen. Bei der Betrachtung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beläuft sich der Anteil an Risikoschülern in Bremen, dem Saarland, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen auf über 35 Prozent, in den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg hingegen lediglich auf 20 bis 25 Prozent. Offenbar gelingt es diesen Ländern besser, sprachliche Defizite bei Kindern aus Migrationsfamilien auszugleichen. Untersuchungen hinsichtlich der Spitzengruppe im Kompetenzbereich Lesen bescheinigen Bayern seine Vorrangstellung, gefolgt von Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg.<sup>32</sup> Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst dann deutlich geringere Bildungserfolge als Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft erzielen, wenn sie ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, veranlasste differenzierte Untersuchungen. Dabei stellte sich heraus, dass „ab einem Migrantenanteil von 20 Prozent eine sprunghafte Reduktion der mittleren Leistungen auf Schulebene“<sup>33</sup> erkennbar wird. „Besonders überraschend ist dabei, dass mit einem zusätzlichen Anstieg des Migrantenanteils auf 40 Prozent und mehr keine weitere Verringerung des mittleren Leistungsniveaus einhergeht. ... Wie jedoch die Ergebnisse für Schleswig-Holstein und das Saarland zeigen, garantiert ein geringer Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Schulen keinesfalls, dass ein hohes Leistungsniveau erreicht wird. Möglicherweise muss die Größe dieser Gruppe erst eine kritische Schwelle erreicht haben, bevor Schulen beginnen, gezielte Fördermaßnahmen einzusetzen. Dies könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass bereits ab einem moderaten Migrantenanteil von 20 Prozent innerhalb von Schulen Leistungseinbußen zu verzeichnen sind, diese jedoch mit einem weiteren Anstieg des Anteils offenbar nicht bedeutend größer werden.“<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“ S.55- 94.

<sup>33</sup> Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.“ S.56.

<sup>34</sup> Ebd., S. 51-56.



den den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg hohe Leistungsmittelwerte bescheinigt. Diese gehen allerdings mit hohen Leistungsstreuungen einher. Weitere Ergebnisse belegen, dass Bundesländer, welche niedrige Leistungsmittelwerte erzielen, nicht zwangsläufig niedrige Leistungsstreuungen aufweisen. Dies wird beispielsweise bei der Ergebnisanalyse von Bremen oder Niedersachsen deutlich. Bei diesen PISA-Teilnehmern gehen niedrige Leistungsmittelwerte mit einer hohen Leistungsstreuung einher.

Eine weitere Untersuchung sollte prüfen, inwieweit der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Migrationsfamilien für die Leistungsheterogenität im mathematischen Bereich verantwortlich ist. Hierbei beschränkte man sich auf die Betrachtung der alten Bundesländer, in denen der Anteil zwischen 14 Prozent in Schleswig-Holstein und bis zu 40 Prozent im Stadtstaat Bremen schwankt. In den neuen Bundesländern hingegen beläuft sich der Anteil an Jugendlichen, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurde, durchweg auf unter 5 Prozent. Die Untersuchung ergab zum einen, dass die Neuntklässer aus Migrationsfamilien insgesamt schlechtere Leistungen zeigen, zum anderen, dass ihre Leistungen wesentlich stärker gestreut sind. Eine Ausnahme stellt Bayern dar. Dort erreichen Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien ein relativ hohes Leistungsniveau und eine geringere Leistungsstreuung als in den anderen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland.

Der Vergleich der mathematischen Leistungen deutscher Gymnasiasten zeigt, dass diese deutlich höhere Leistungsmittelwerte erzielen als die Neuntklässer aller anderen Schulformen. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aus Bayern und Schleswig-Holstein erbrachten Ergebnisse oberhalb des Leistungsmittelwertes aller deutschen Gymnasien, die Ergebnisse in Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Bremen und Hamburg lagen unterhalb des Mittelwertes deutscher Gymnasien. Alle anderen Länder zeigten dem Durchschnittswert Deutschlands entsprechende Leistungen. In der Regel erreichen die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Deutschland das Standardniveau mathematischer Grundbildung. Die für Deutschland charakteristisch hohe Leistungsstreuung zeigt sich auch bei der Betrachtung der Leistungsverteilung in den einzelnen Ländern. Bayern nimmt hierbei die Spitzenposition ein, der Stadtstaat Bremen bildet das Schlusslicht.

---

<sup>35</sup> Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“ S.116.



Holstein, gefolgt von Baden-Württemberg und Bayern. Erwähnenswert erscheint ebenso die Tatsache, dass fast ein Fünftel der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten Leistungen erbringen, die unterhalb des deutschen Durchschnittes aller Neuntklässer liegen.

Jugendliche aus Migrationsfamilien erzielen in der Regel auch im naturwissenschaftlichen Bereich schlechtere Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler deutscher Eltern. Zu bemerken ist allerdings, dass sich gerade in diesem Punkt die Länder erheblich voneinander unterscheiden. Beispielsweise erzielen bayerische Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien im naturwissenschaftlichen Bereich einen Leistungsmittelwert, der dem gesamtdeutschen Mittelwert aller Jugendlichen sehr nahe kommt. Des Weiteren fällt auf, dass die Naturwissenschaftsleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wesentlich breiter gestreut sind als die der Jugendlichen deutscher Herkunft. Besonders große Streuungen wurden in Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen nachgewiesen. Hessische und rheinland-pfälzische Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund hingegen weisen eine dazu vergleichsweise geringe Streubreite auf.

Im nationalen Naturwissenschaftstest wurden die Leistungen aufgeschlüsselt und den drei Unterrichtsfächern Biologie, Physik und Chemie zugeordnet. Daneben orientieren sich die Aufgaben stärker an den deutschen Lehrplänen und erfassen vorwiegend das im deutschen Naturwissenschaftsunterricht vermittelte und stark geförderte Konzeptverständnis.

Die Untersuchung zeigt, dass im nationalen Testbereich die neuen Bundesländer bedeutend bessere Testergebnisse liefern als im internationalen. Die Betrachtung der Leistungen deutscher Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verdeutlicht, dass die Leistungen im nationalen Testbereich deutlich niedriger liegen als im internationalen. Demzufolge scheint der naturwissenschaftliche Unterricht an deutschen Gymnasien aus didaktischer Hinsicht eher den Vorstellungen der internationalen Testkonzeption zu entsprechen.

Ebenso wurde festgestellt, dass die Fachkompetenz im Bereich Biologie in allen Ländern im Vergleich zu Physik und Chemie durchweg am größten ist.<sup>37</sup>

Die Tatsache, dass im deutschen Testteil der naturwissenschaftlichen Kompetenz alle neuen Bundesländer bessere Ergebnisse erzielten als im internationalen Testteil, ver-

---

<sup>37</sup> Ebd., S.129- 158.



Ländern bzw. auf die unterschiedliche quantitative Entwicklung der Integrierten Gesamtschule in den alten Ländern zurückzuführen.“<sup>38</sup>

Unterschiede hinsichtlich des Gymnasialbesuchs in den einzelnen Bundesländern werden auf folgende drei Strukturmerkmale zurückgeführt:

1. Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern,
2. Urbanisierungsgrad eines Landes und
3. Sozialstruktur eines Landes.

Die Analyse des Zusammenhangs der beiden Faktoren Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung legt enorme Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern offen. Während in den neuen Bundesländern mit Ausnahme von Mecklenburg-Vorpommern die relativen Chancen ein Gymnasium zu besuchen deutlich geringer sozialschichtabhängig sind als in den alten Bundesländern, zeichnet sich in den alten Bundesländern eine starke Abhängigkeit der beiden Faktoren Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung ab. Zusätzlich spielen die beiden Faktoren Expansion des Gymnasiums und ein wohnortnahes Gymnasialangebot eine bedeutende Rolle bei der Verminderung sozialer Ungleichheiten. „Unübersehbar ist, dass der Gymnasialbesuch, der bei 15-Jährigen aus Familien der oberen Dienstklasse über 50 Prozent beträgt, mit niedriger werdender Sozialschicht auf etwa 10 Prozent in Familien von ungelerten und angelernten Arbeitern sinkt. Das Pendant dazu ist der Hauptschulbesuch, der von gut 10 Prozent in der oberen Dienstklasse auf rund 40 Prozent in der Gruppe der Kinder aus Familien von ungelerten Arbeitern ansteigt. Dagegen zeigt sich eine annähernde Gleichverteilung im Realschulbesuch.“<sup>39</sup>

Die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung sind in Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein am stärksten, in Baden-Württemberg hingegen relativ gering ausgeprägt. Die geringsten sozialen Ungleichheiten finden sich in den neuen Bundesländern. Gleichzeitig differieren die neuen Bundesländer untereinander nicht so stark wie die alten Bundesländer. Brandenburg und Sachsen schneiden hierbei deutschlandintern am besten ab. Eine EG-Kommission definiert Armut (1981) wie folgt: „Arm ist, wer mit seinem Einkommen weniger als 50 Prozent des Durchschnittsein-

---

<sup>38</sup> Ebd., S.162.

<sup>39</sup> Ebd., S.164/165.





fluss auf den Kompetenzerwerb hat als in den alten. Die Betrachtung der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestätigt die Annahme, dass die Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern darauf zurückzuführen sind, dass in den neuen Bundesländern nur ein unbedeutend geringer Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Schulen der neuen Bundesländer besucht. Festzuhalten bleibt, dass Schülerinnen und Schüler aus Arbeiterfamilien ohne Migrationshintergrund in Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen die besten, in Bremen, Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein hingegen die schlechtesten Leseergebnisse erzielen. In den alten Bundesländern stammen de facto 27 Prozent der an der PISA-Untersuchung beteiligten 15-Jährigen aus Migrationsfamilien. Etwa 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler, von denen ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, leben von Geburt an in Deutschland. Der größte Teil der Jugendlichen (über 70 Prozent) besuchte durchgehend deutsche Bildungseinrichtungen. Während der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Migrationsfamilien in den alten Bundesländern bei bis zu 40 Prozent liegt, spielt er in den neuen Bundesländern keine bedeutende Rolle, da er in der Regel unter 5 Prozent liegt.

Eine detaillierte Untersuchung der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Migrationsfamilien ergab, dass türkische und jugoslawische Zuwanderer im Vergleich zu Zuwanderern anderer Länder sehr selten weiterführende Bildungsgänge besuchen. „In den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein liegt der relative Besuch der unteren Bildungsgänge für 15-Jährige, die aus Familien stammen, in denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, bei rund 60 Prozent. In den Ländern Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland sinkt die entsprechende Quote auf eine Marge zwischen 30 und 50 Prozent. In diesen Ländern werden Bildungsgänge an Integrierten Gesamtschulen und/oder Realschulen deutlich stärker nachgefragt.“<sup>45</sup>

Die PISA-2000-Erhebung untersuchte auch die Familienstrukturen der Jugendlichen genauer. Festgestellt werden sollte, ob diese einen signifikanten Einfluss auf die Bildungslaufbahn und den Kompetenzerwerb der Jugendlichen haben. „Als Hauptkenntnis dieser Analyse lässt sich festhalten: Alle drei Strukturmerkmale des familiären Kontextes, die wir in den Blick genommen haben Kinderzahl, Familientyp und



aus, dass im Saarland und in Bayern mit rund 7 Prozent der geringste, in Mecklenburg-Vorpommern mit rund 12 Prozent der größte Anteil an Zurückstellungen zu verzeichnen ist. Rheinland-Pfalz liegt mit 8,8 Prozent und Baden-Württemberg mit 9,8 Prozent zurückgestellter 15-Jähriger im mittleren Bereich.

Bezüglich der Klassenwiederholer fällt auf, dass der Anteil in den neuen Ländern mit durchschnittlich 15 Prozent bedeutend niedriger liegt als in Westdeutschland, wo er durchschnittlich 25 Prozent beträgt. Mitverantwortlich hierfür ist auch der geringe Anteil an Migrationsfamilien in den neuen Bundesländern, denn nachweislich ist der Anteil von Kindern aus Migrationsfamilien sowohl bei Zurückstellungen als auch bei der Gruppe der Klassenwiederholer recht groß. Schleswig-Holstein verzeichnet mit 35,7 Prozent den höchsten, Brandenburg mit 11,2 Prozent den niedrigsten Anteil an Klassenwiederholern. Auch diesbezüglich liegen die Bundesländer Baden-Württemberg mit 19,9 Prozent und Rheinland-Pfalz mit 22,9 Prozent im Mittelfeld des gesamtdeutschen Durchschnitts.

Bei ausschließlicher Betrachtung der alten Bundesländer ist festzustellen, dass Baden-Württemberg, gefolgt von Rheinland-Pfalz dasjenige unter den alten Bundesländern ist, das den geringsten Anteil an Klassenwiederholern aufweist.

Weitere Untersuchungen ergaben, dass „die differenziellen Verzögerungsquoten weniger in unterschiedlichen administrativen Regelungen als in unterschiedlichen Traditionen der Länder bei der Einschulung und Versetzung zu suchen sind, die in einer nicht weiter reflektierten pädagogischen Praxis fortleben. Gleichzeitig ist festzustellen, dass sich zwischen den Zurückstellungs- und Versetzungsquoten und dem Leistungsniveau eines Bundeslandes keine unmittelbaren Beziehungen herstellen lassen.“<sup>48</sup>

Die Korrektur der Schullaufbahn, verbunden mit einem Wechsel der Schulform, findet meistens von einer anspruchsvolleren in eine weniger anspruchsvolle Schulart statt. Dies wird empirischen Untersuchungen zufolge von den Betroffenen meist als Misserfolg erlebt, der psychisch verkraftet werden muss. Integrative Schulsysteme könnten so manchem Betroffenen einen Schulwechsel ersparen.

Betrachtet man die Anteile derjenigen Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium wieder verlassen mussten genauer, so zeigt sich, dass in Sachsen-Anhalt mit 21,6



Ergebnis, dass ein Großteil der Eltern mit der Schule ihrer Kinder „eher zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ ist. In Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg und Sachsen trifft dies für mehr als 50 Prozent der Elternschaft zu, in Hessen, Thüringen, Sachsen-Anhalt und Niedersachsen bleibt der Anteil zufriedener Eltern weit unter 50 Prozent. In diesem Zusammenhang ist sicherlich auch die Tatsache, dass in Bayern und Baden-Württemberg die wenigsten Schullaufbahnkorrekturen nötig sind mit von Bedeutung, denn Schullaufbahnkorrekturen sind primär von Zensuren abhängig.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Akzeptanz der Schule sowohl bei den Schülerinnen und Schülern, als auch auf Elternseite keine bedeutenden länderspezifischen Unterschiede aufweist. Die Bewertung von Schule seitens der Eltern ist auch entscheidend davon abhängig, inwieweit sich ihrer Einschätzung nach die Lehrkräfte um die Schülerinnen und Schüler bemühen.<sup>49</sup>

Bezüglich der Schulumwelten und der institutionellen Bedingungen des Lehrens und Lernens kommt PISA 2000 zum Ergebnis, dass die Schulform in Deutschland das Schulsystem zum einen leistungsmäßig, zum anderen aber auch sozial unterteilt. Selbst innerhalb der einzelnen Schulformen zeigen sich enorme Unterschiede. Dies geht so weit, dass die modalen Arbeitssituationen über die Ländergrenzen hinweg kaum zu vergleichen sind. Dafür sind Faktoren wie die regional unterschiedliche Bildungsbeteiligung, das schulstrukturelle Angebot sowie das Einzugsgebiet mitverantwortlich. Erschreckend ist hierbei die Feststellung, dass die Unterschiede innerhalb derselben Schulform wahrscheinlich gravierender sind als zwischen Schulformen und Bildungsgängen. „Die unterschiedlichen institutionellen Fördereffekte sind auch praktisch bedeutsam. Sie weisen darauf hin, dass die in PISA nachgewiesene, im internationalen Vergleich ungewöhnlich große Leistungsstreuung am Ende der Vollzeitschulpflicht zu einem nicht unerheblichen Teil in der Sekundarstufe I institutionell erzeugt oder zumindest verstärkt wird. Zur Öffnung der Leistungsschere tragen sowohl die Differenzierung der Schulformen als auch die Variabilität der Schulen innerhalb derselben Schulform additiv bei.“<sup>50</sup>

Auffällig war beim Vergleich der Mathematikleistungen zwischen Realschülern und Gymnasiasten in den beiden ausgewählten Bundesländern, dass in Bayern mehr als 40 Prozent, in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz fast ein Drittel der Real-

---

<sup>49</sup> Ebd., S.203- 218.



schülern. Hier verfehlt also das Gymnasium für dieses Segment der Schülerschaft eindeutig seinen Förderauftrag.<sup>54</sup>

Bezüglich der Sicherung von Mindeststandards stellte sich als Hauptproblem der unprofessionelle Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht (insbesondere im Gymnasialbereich) und nicht wie angenommen die Eingangsselektivität heraus. Das Wort Heterogenität bedeutet eigentlich »verschiedenen Ursprungs«. In der Pädagogik ist es zum Synonym für »Unterschiedlichkeit« geworden, und man unterscheidet nach Heterogenität in verschiedenen Bereichen:

- Heterogenität der Herkunft und Elternhäuser, Begabungen und Lernvoraussetzungen,
- Heterogenität der sozialen Umwelten, gesellschaftlichen Gruppierungen und schulischen Erfolgchancen,
- Heterogenität der biographischen Hintergründe und Lebensschicksale sowie Lernerfahrungen, Heterogenität im Bereich der kulturellen und ethnischen Hintergründe und der damit verbundenen Sprachen, Lebensformen, Religionen und Traditionen sowie
- Heterogenität bezüglich Orientierungen sowie Wert- und Moralvorstellungen.<sup>55</sup>

Des Weiteren unterscheidet sich die Schülerschaft hinsichtlich ihrer Konzentrationsfähigkeit, ihrer Lernbereitschaft, ihrem Ehrgeiz, ihren persönlichen Interessen, ihrer Selbstständigkeit, ihrer Unterstützung seitens des Elternhauses, ihren Vorkenntnissen, ihrer Lernertypen, ihrem Zugang zum Fach oder Unterrichtsthema.

Um Individualität und Heterogenität gerecht zu werden, müssen in angemessener Form differenzierende Lernformen im Unterricht eine größere Rolle spielen. An die sich dafür anbietende offene Aufgabenstellungen sind deutsche Schülerinnen und Schüler allerdings wenig gewöhnt. Oft nehmen sie solche Fragestellungen nicht ernst oder fühlen sich überfordert, was nicht selten Disziplinprobleme zur Folge hat. Daneben stellt sich für das Lehrpersonal die Frage, wie es angemessen mit den Ar-

---

<sup>54</sup> Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.“ S.68.

<sup>55</sup> Vgl.: Groeben, Annemarie von der: „Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung.“ In: Pädagogik 9/2003. S.6-7.





die Leistungsunterschiede in den einzelnen Bundesländern zu ergründen, wurden drei Faktoren genauer analysiert:

- makrostrukturelle Merkmale

Dazu gehören die demographische Entwicklung eines Landes, seine ethnische Zusammensetzung und die Sozialstruktur der Bevölkerung, der Urbanisierungsgrad, die Wirtschaftskraft, die Arbeitsmarktsituation und Bildungsinvestitionen.

- allgemeine kulturelle Faktoren wie

die gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung, die Bereitschaft in die Ausbildung der Kinder zu investieren, die Akzeptanz und Bekräftigung schulischer Leistungsnormen sowie kulturelle und soziale Vorbildung durch die Familie.

- institutionelle Unterschiede

Hierzu gehören Faktoren wie die Finanz- und Personalausstattung, damit verbunden die Unterrichtsversorgung, Präferenzen bezüglich der Zuweisung finanzieller Mittel, die administrative Unterstützung der Schule, die Qualität des Schulmanagements und die Professionalität der Lehrerschaft sowie die Verfügbarkeit von Unterstützungssystemen.<sup>58</sup>

Vor allem die Tatsache, dass die Korrelationen der mittleren Leistungswerte sehr hoch sind, spricht dafür, „dass primär bereichsübergreifende ökonomische, soziale, kulturelle, aber auch institutionelle Bedingungen für Leistungsunterschiede zwischen den Ländern verantwortlich sein dürften.“<sup>59</sup>

Weiteren PISA-Untersuchungen zufolge ist zur Sicherung von Mindeststandards in deutschen Schulen eine verstärkte Förderung sowie ein professionellerer Umgang mit der Leistungsheterogenität im Unterricht nötig.<sup>60</sup> Paradies<sup>61</sup> unterscheidet äußere und innere Differenzierung. Bei äußerer Differenzierung hinsichtlich der Lerngruppenbildung werden meist Kriterien wie Alter, Geschlecht und Interessen zu Grunde gelegt. Die innere Differenzierung zielt darauf, den Individualitäten innerhalb einer Lerngruppe möglichst gerecht zu werden. Paradies unterscheidet zwei Ebenen der inneren Differenzierung: die organisatorische und die didaktische Ebene.<sup>62</sup>

---

<sup>58</sup> Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“ S.219.

<sup>59</sup> Ebd., S.225.

<sup>60</sup> Ebd., S.219- 235.

<sup>61</sup> Vgl.: Paradies, Liane: „Leistungsheterogenität in der Sekundarstufe I. Anregungen zur Differenzierung im Unterricht.“ In: Pädagogik 9/2003. S. 20-21.

<sup>62</sup> Ebd., S. 20-21.



Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Unterstützung durch den Lehrer von größter Bedeutung.

Im Rahmen der PISA 2000-Untersuchung beschrieben die Schülerinnen und Schüler ihren Eindruck von Unterrichtsqualität und ihrer Lehrer-Schüler-Beziehung so, dass sie als Lernende einen ganz enormen Leistungsdruck in Kombination mit einer relativ geringen Unterstützung durch die Lehrkräfte empfinden. Diesbezüglich gibt es innerhalb der deutschen Bundesländer keine bedeutenden Unterschiede.<sup>65</sup>

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe im Vergleich zu den 15-Jährigen zum einen eine geringere Leistungsstreuung, zum anderen eine schwächer besetzte Spitzengruppe aufweisen. Hierbei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass bei der Stichprobe der Neuntklässer Sonderschüler nicht berücksichtigt wurden, was sicherlich mitentscheidend für die homogenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse war. Für die schwächere Besetzung der Spitzengruppe der Neuntklässer ist sicherlich die Tatsache mitverantwortlich, dass die 15-Jährigen der 10. Klasse fehlen und die 9. Klasse nicht nur von regulär eingeschulten Schülerinnen und Schülern besucht wird.

Mit Ausnahme von Bayern befindet sich kein deutsches Bundesland im oberen Drittel der internationalen Rangreihe. In allen 14 teilnehmenden Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) ist eine enorme Leistungsstreuung zu verzeichnen.

Gymnasiasten der neunten Klassenstufe weisen in Gesamtdeutschland die größten Gemeinsamkeiten auf. Ihr Leistungsniveau liegt über dem Niveau der Gesamtgruppe der Neuntklässer.<sup>66</sup>

Wie schon in Kapitel 2.1 erwähnt, wurde immer wieder kritisiert, dass die Aufgabenstellungen der internationalen PISA-Untersuchung teilweise nicht mit den deutschen

---

<sup>65</sup> Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.“ S.73- 75.

<sup>66</sup> Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“ S.11- 54.



der alten Bundesländer. Diese Tatsache wird auf früheres und gründlicheres Unterrichten der getesteten Stoffgebiete und auf einen Wissenserwerb mit Hilfe von Wiederholungsstrategien zurückgeführt.

Die für den Bereich Lesekompetenz charakteristische Leistungsstreuung bestätigt sich auch in der PISA-E-Untersuchung. Im Bereich Lesekompetenz gehören die beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz zu den Bundesländern mit der größten Leistungsstreuung. Auch im Bereich mathematische Grundbildung zeichnet sich die deutschlandtypische Leistungsstreuung ab. Der Bereich naturwissenschaftliche Grundbildung zeigt eine sehr ausgeprägte Leistungsstreuung auf, wobei auch hier, wie im Bereich der Lesekompetenz, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz zu den Bundesländern Deutschlands gehören, die eine vergleichsweise hohe Leistungsstreuung aufweisen.

In Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stellte sich heraus, dass in Ländern, in denen die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund hervorragende Leistungen erbringen auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vergleichsweise bessere Leistungen erzielen. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund selbst dann geringere Bildungschancen aufweisen, wenn sie ihre komplette Schullaufbahn in Deutschland absolvierten. Der Einfluss von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wirkt sich auf die Gesamtleistung der Gruppe bei einem Migrationsanteil ab 20% stark negativ auf die mittlere Leistung auf Schulebene aus. Ein weiterer Anstieg des Migrantenanteils führt jedoch nicht zu zusätzlichen, nennenswerten Verringerungen des mittleren Leistungsniveaus. In allen drei Kompetenzbereichen erzielen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechtere Ergebnisse als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Im Bereich Lesekompetenz fällt dabei auf, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund homogenere Leseleistungen erbringen als die Gesamtgruppe der Neuntklässer. Die relativ schlechten Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind in allen Bundesländern, mit Ausnahme von Bayern, gekoppelt mit einer erhöhten Leistungsstreuung. Im naturwissenschaftlichen Bereich sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu



ihre Kinder gestellten Anforderungen als gerechtfertigt - auf personaler Ebene hingegen geben lediglich 30% der Befragten an, mit dem Engagement der Lehrkräfte zufrieden zu sein.

Eine Untersuchung der Leistungen und Leistungsbewertungen verdeutlichte, dass die Noten unterschiedlicher Bildungsgänge nicht miteinander vergleichbar sind, die mittleren Notendurchschnitte in allen Bildungsgängen nahezu identisch sind, mit steigendem Leistungsniveau die Bewertung strenger wird, sich selbst innerhalb gleicher Schulformen teilweise beachtliche Unterschiede in den Leistungsmaßstäben zeigen. Die insgesamt betrachteten schlechten Leistungsergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in allen Kompetenzbereichen der PISA-Untersuchung, verbunden mit einer enormen Leistungsstreuung führen zu Forderungen wie der Einführung von Mindeststandards (vgl. Maßnahmen zu Handlungsfeld 5) und der Förderung eines professionelleren Umgangs mit Leistungsheterogenität (vgl. Maßnahmen zu Handlungsfeld 6) im Unterricht. Lediglich in den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg gelingt es, Leistungen oberhalb des OECD-Durchschnittes zu erreichen, wobei hinzugefügt werden muss, dass selbst diese Leistungswerte von der internationalen Leistungsspitze weit entfernt sind.

### 2.3 Die PISA-E Ergebnisse von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz im Vergleich

Dieses Kapitel dient dem Vergleich der PISA 2000-Untersuchungsergebnisse von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Um einen weiteren Vergleichspunkt zu haben, werden zusätzlich die Durchschnittswerte aller deutschen Bundesländer mitberücksichtigt. Bei der Untersuchung von Komponenten, die im Zusammenhang mit Migrationshintergründen stehen, wird insbesondere auch auf die Ergebnisse der alten Bundesländer eingegangen, da in den neuen Bundesländern der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Migrationsfamilien sehr gering ist und deshalb eine untergeordnete Rolle spielt. Zusätzlich werden die Ergebnisse der Kompetenzbereiche Lesekompetenz, Mathematische Grundbildung und Naturwissenschaftliche Grundbildung mit denen der PISA 2003-Untersuchung verglichen.



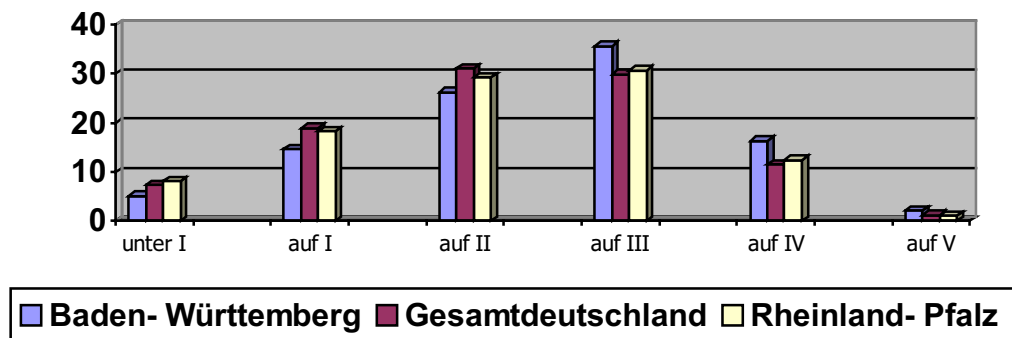


Das Säulendiagramm verdeutlicht, dass es in Baden-Württemberg gelingt, mehr Schülerinnen und Schüler zu höheren Leistungsstufen zu führen.

Die Ergebnisse aus PISA 2003 im Bereich der Lesekompetenz verdeutlichen, dass im Vergleich zu den Ergebnissen aus PISA 2000 keine signifikanten Veränderungen zu verzeichnen sind. Die Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in diesem Kompetenzbereich liegen zwar im internationalen Durchschnittsbereich. Von einer statistisch abgesicherten Verbesserung der Lesekompetenz kann jedoch noch nicht gesprochen werden.<sup>71</sup>

### 2.3.2 Ergebnisse aus dem Bereich Mathematische Grundbildung

## Prozentuale Anteile auf den einzelnen Kompetenzstufen im Bereich Mathematische Grundbildung



72

Festzuhalten ist, dass deutsche Schülerinnen und Schüler im Bereich Mathematische Grundbildung generell Ergebnisse liefern, die selten die Kompetenzstufe III übersteigen. Besonders auffällig ist der besonders niedrige Anteil an Schülerinnen und Schülern auf der Kompetenzstufe IV.

Im Bereich Mathematik erreichen 7,3% der deutschen Schülerinnen und Schüler nicht die Mindestanforderungen. In Rheinland-Pfalz erbringt ein noch größerer Schüleranteil (8,1%) nicht die Mindestanforderungen in diesem Kompetenzbereich. Der

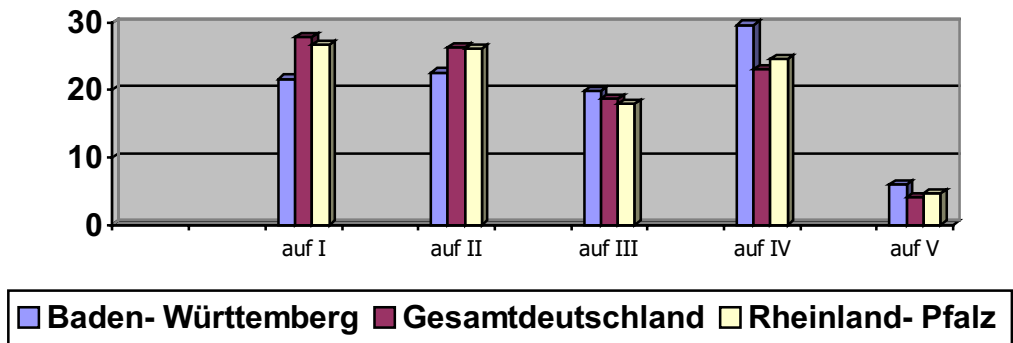
<sup>71</sup> Vgl.: Prenzel, Manfred / Baumert, Jürgen / Blum, Werner, Lehmann, Rainer, Leutner, Detlev / Neubrandt, Michael / Pekrun, Reinhard / Rolff, Hans-Günter / Rost, Jürgen / Schiefele Ulrich (Hrsg.): „PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung.“ [http://216.239.59.104/search?q=cache:orWfQIDLebII:pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse\\_PISA\\_2003.pdf+ergebnisse+pisa&hl=de](http://216.239.59.104/search?q=cache:orWfQIDLebII:pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf+ergebnisse+pisa&hl=de) (Stand: 07.02.2005). page 12.

<sup>72</sup> Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“ S.113.



### 2.3.3 Ergebnisse aus dem Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung

## Prozentuale Anteile auf den einzelnen Kompetenzstufen im Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung



74

Der Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung ist sehr auffällig. Besonders tritt die hohe Anzahl an Jugendlichen hervor, deren Leistungen der Kompetenzstufe I entsprechen. Aus gesamtdeutscher Sicht betrachtet beträgt dieser Schüleranteil 27,9%. Hierbei muss jedoch erwähnt werden, dass in diesem Bereich der Schüleranteil, der unter der Kompetenzstufe I liegt, nicht ermittelt wurde.

Dem Bundesland Baden-Württemberg gelingt es auch in diesem Kompetenzbereich vergleichsweise bessere Ergebnisse zu erzielen (Kompetenzstufe I 21,7%) als der gesamtdeutsche Durchschnitt.

Rheinland-Pfalz unterscheidet sich mit 26,6% der Schülerschaft auf Kompetenzstufe I nur unwesentlich vom gesamtdeutschen Durchschnitt.

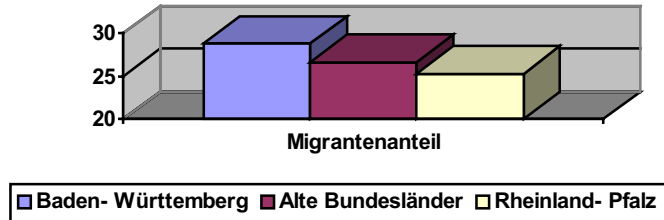
Auch die Kompetenzstufe IV tritt bei der Datenanalyse hervor. Diese Leistungsstufe wird von baden-württembergischen Jugendlichen (29,7%) deutlich häufiger belegt als von rheinland-pfälzischen (24,6%). Der gesamtdeutsche Durchschnitt beläuft sich auf 23,1%.

<sup>74</sup> Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“ S.135.



### 2.3.4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

#### Prozentualer Anteil an 15-Jährigen mit Migrationshintergrund



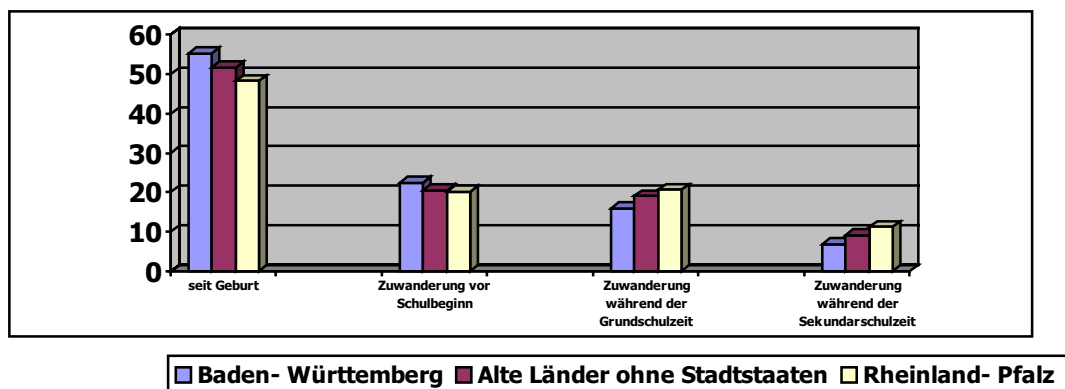
76

Der prozentuale Anteil an 15-Jährigen mit Migrationshintergrund liegt in den alten Bundesländern durchschnittlich bei 26,6%. Baden-Württemberg zeigt im Vergleich hierzu mit 28,8% einen um 2,2% höheren, Rheinland-Pfalz mit 25,5% hingegen einen um 1,3% niedrigeren Migrationsanteil auf.

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund scheint sich nicht zwingend auf schlechtere Ergebnisse auszuwirken, da Baden-Württemberg trotz seiner vergleichsweise recht guten Ergebnisse einen etwas höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufweist.

In Rheinland-Pfalz hingegen ist der Migrationsanteil etwas geringer als der des gesamtdeutschen Durchschnitts. Die Leistungen rheinland-pfälzischer Schülerinnen und Schüler sind tendenziell etwas besser als die des Bundesdurchschnitts.

#### 15- Jährige und ihre Verweildauer in Deutschland



77

<sup>76</sup> Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“ S.190.

<sup>77</sup> Ebd., S.193.



In Baden-Württemberg besuchen 60,3% und in Rheinland-Pfalz 60,9% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Hauptschule. Diese Werte liegen rund 10% über dem Durchschnitt der alten Bundesländer (50%).

Die 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund verteilen sich vergleichsweise relativ gleichmäßig auf die Schularten Hauptschule/ Berufsschule, Realschule und Gymnasium.

Die Hauptschule/ Berufsschule wird in beiden ausgewählten Bundesländern im Vergleich zum Durchschnitt der alten Bundesländer (28%) häufiger von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund besucht. Rheinland-Pfalz liegt mit 38% deutlich über dem Durchschnittswert. Baden-Württemberg hingegen differiert lediglich um 3,8% vom Durchschnittswert der alten Bundesländer.

Die typisch rheinland-pfälzischen Schulformen wie die Regionale Schule und die Duale Oberschule, die in der Regel aus Hauptschulen hervorgegangen sind, werden in der PISA-Untersuchung statistisch gesehen in die Schulform Haupt/ Berufsschule integriert.

In Baden-Württemberg unterscheidet sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationhintergrund, welche die Haupt- / Berufsschule besuchen, nicht so deutlich vom Durchschnitt der alten Bundesländer.

Mit 0 - 9,3% ist die Integrierte Gesamtschule die mit Abstand am schwächsten besuchte Schulart von Kindern mit Migrationshintergrund.

In Baden-Württemberg beläuft sich der Prozentsatz an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche die Integrierte Gesamtschule besuchen, auf 0,5% und in Rheinland-Pfalz auf 1,2%. Der Durchschnitt aller alten Bundesländer liegt allerdings bei 9,3%.

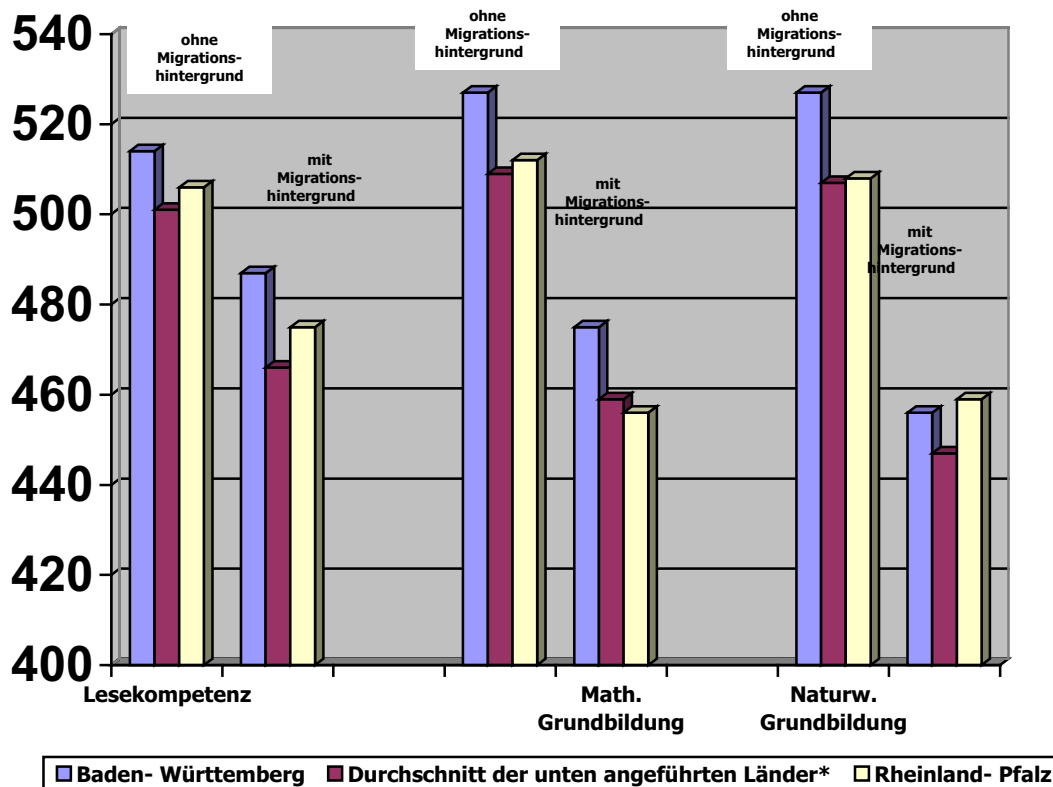
Bezüglich des Realschulbesuchs ist festzuhalten, dass in Baden-Württemberg überdurchschnittlich ( $\emptyset$  Alte Länder 31,6%) viele Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund die Realschule besuchen (33,5%). In Rheinland-Pfalz dagegen beläuft sich der Anteil dieser Jugendlichen an der Realschule auf 28,5%.

Folgende, die Wahl des Bildungsgangs betreffende Aspekte, werden in den beiden Bundesländern unterschiedlich gehandhabt:





## Leistungsmittelwerte von Neuntklässern ohne und mit Migrationshintergrund in den einzelnen Kompetenzbereichen



79

\* Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein- Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig- Holstein.

Dem Diagramm ist zu entnehmen, dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund durchweg bessere Leistungsmittelwerte erbringen als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Analysiert man die einzelnen Kompetenzbereiche der graphischen Darstellung so ist festzustellen, dass im Bereich der Lesekompetenz die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denen der Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund die geringste Differenz aufweisen.

Auffällig ist, dass Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg, unabhängig von der Tatsache, ob es sich um Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund handelt, in fast allen Untersuchungskategorien die vergleichsweise höchsten Leis-

<sup>79</sup> Ebd., S.88; S.118/119; S.145/146.

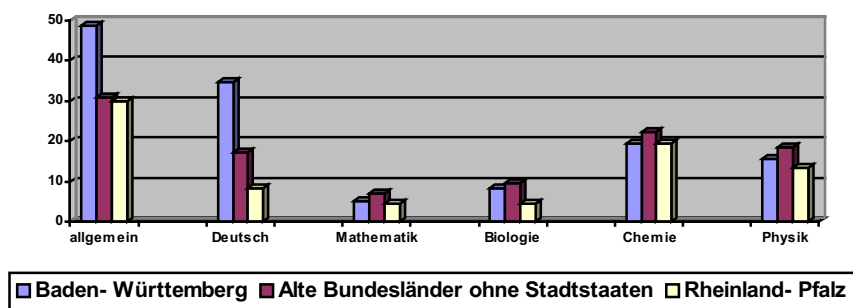


Im Kompetenzbereich Mathematische Grundbildung erzielen Jugendliche mit Migrationshintergrund generell deutlich schlechtere Leistungsmittelwerte als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Für das Bundesland Rheinland-Pfalz fällt auf, dass dort die Neuntklässler mit Migrationshintergrund einen Leistungsmittelwert erreichen, der unterhalb des Durchschnittes der alten Bundesländer angesiedelt werden muss.

Im Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung hingegen schneiden rheinland-pfälzische Neuntklässler mit Migrationshintergrund besser ab als der Durchschnitt der alten Bundesländer und als die vergleichbare Schülergruppe in Baden-Württemberg.

### 2.3.5 Institutionelle Rahmenbedingungen

**Mangel oder fachfremder Einsatz von Lehrern in den einzelnen Fächern**



80

Die Abbildung veranschaulicht, dass der allgemeine Mangel oder fachfremde Einsatz von Lehrpersonal in Baden-Württemberg mit 48,5% im Vergleich zu den alten Bundesländern (30,9%) und Rheinland-Pfalz (29,8%) deutlich höher ist.

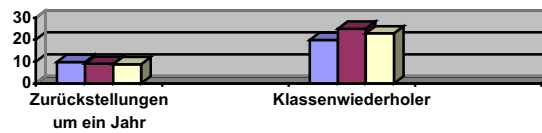
Im Fach Deutsch ist der Statistik zufolge in Baden-Württemberg ein verhältnismäßig großer (34,7%), in Rheinland-Pfalz dagegen ein relativ geringer Mangel (8,4%) an Fachpersonal zu verzeichnen. Der Durchschnittswert für die alten Bundesländer liegt bei 17,1%.

An dieser Stelle drängt sich ein Blick auf die Leistungswerte der Länder in den einzelnen Teilkompetenzen geradezu auf. Bei der Auseinandersetzung mit dem Diagramm werden die Leistungswerte der Länder in den einzelnen Teilkompetenzen mit in die Betrachtung einbezogen. Obwohl den Angaben nach Baden-Württemberg deutlich schlechter mit Fachkräften im Unterrichtsfach Deutsch versorgt ist, erbrin-

<sup>80</sup> Ebd., S.204.



## Zurückstellungen und Klassenwiederholungen im Vergleich



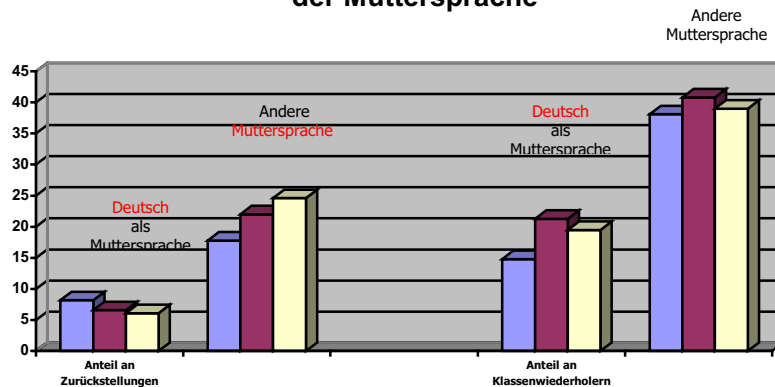
■ Baden- Württemberg 
 ■ Alte Bundesländer ohne Stadtstaaten 
 ■ Rheinland- Pfalz

81

Beim Vergleich der Daten über Zurückstellungen und Klassenwiederholungen ist festzustellen, dass in Baden-Württemberg minimal mehr (9,8%) Schülerinnen und Schüler als in den alten Bundesländern (9%) und in Rheinland-Pfalz (8%) um ein Jahr zurückgestellt werden.

Die Wahrscheinlichkeit, eine Klasse wiederholen zu müssen, liegt in beiden ausgewählten Bundesländern unter dem Durchschnitt der alten Bundesländer (25%). In Rheinland-Pfalz beläuft sich dieser Wert auf 22,9% und in Baden-Württemberg auf 19,9%.

## Prozentuale Anteile an Zurückstellungen und Klassenwiederholungen 15- Jähriger in Abhängigkeit von der Muttersprache



■ Baden- Württemberg 
 ■ Alte Bundesländer ohne Stadtstaaten 
 ■ Rheinland- Pfalz

82

Das Diagramm verdeutlicht, dass in Baden-Württemberg im Vergleich zum Durchschnitt der alten Bundesländer etwas mehr Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache zurückgestellt werden. Schülerinnen und Schüler mit einer nichtdeutschen Muttersprache hingegen werden in Baden-Württemberg seltener zurückgestellt. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache bereits vor der Einschulung scheint in diesem Bundesland verhältnismäßig gut zu

<sup>81</sup> Ebd., S.206.

<sup>82</sup> Ebd., S.208.

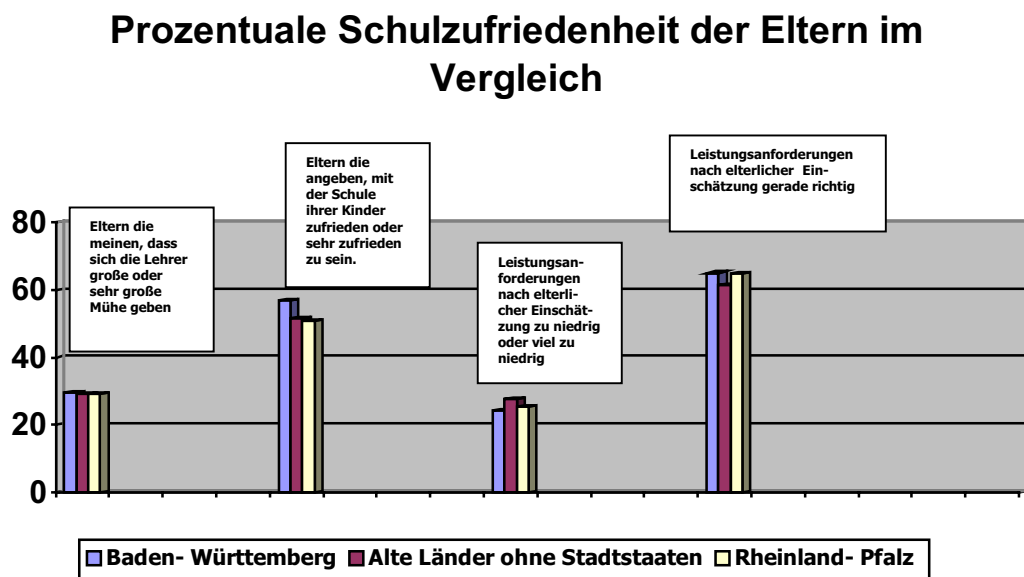


land-Pfalz müssen 15,4% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die ursprünglich gewählte Schulart wieder verlassen. Dieser Wert entspricht dem Durchschnitt der alten Bundesländer.

Hinsichtlich der Schullaufbahnkorrekturen im Realschulbereich zeigen sich deutlichere Differenzen zwischen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. In Baden-Württemberg müssen deutlich weniger Realschülerinnen und Realschüler ihre Schullaufbahn korrigieren (5,6%) als durchschnittlich in den alten Bundesländern (12,4). Rheinland-Pfalz dagegen liegt mit 14,2% über dem Durchschnitt der alten Bundesländer und deutlich höher als Baden-Württemberg (Differenz 8,6%).

Festzuhalten bleibt, dass der Anteil an Realschülerinnen und Realschülern, die ihre Schullaufbahn nach unten korrigieren müssen, in Rheinland-Pfalz fast drei Mal höher ist als in Baden-Württemberg. An beiden Schularten sind in Baden-Württemberg weniger Schullaufbahnkorrekturen nötig als in Rheinland-Pfalz.

### 2.3.6 Schulzufriedenheit der Eltern



84

Hinsichtlich des Eindruckes der Eltern, dass sich die Lehrer ihrer Kinder große oder sehr große Mühe geben, gibt es zwischen den Ländern keine bedeutsamen Unterschiede. Der Anteil an Eltern, die diese Meinung vertreten, liegt durchweg bei ca. einem Drittel.

<sup>84</sup> Ebd., S.214.





wirkung; nur wenige Beschlüsse wurden in die Form gegenseitig rechtlich verpflichtender Staatsabkommen gebracht. Gleichwohl entfalteten die Beschlüsse und Vereinbarungen als politische Verpflichtung und als Richtschnur des Handelns der einzelnen Länder ihre Wirksamkeit.“<sup>85</sup>

Die weltweit größte Schulleistungsstudie PISA war für das Gremium der Kultusminister aller deutschen Bundesländer Anlass sich differenziert mit den Ergebnissen auseinander zu setzen. Die Ergänzungsstudie PISA-E forderte es heraus, bestehende Leistungsunterschiede in den einzelnen Bundesländern zu ergründen, sich auszutauschen und voneinander zu lernen sowie Konsequenzen zu diskutieren und Maßnahmen zu treffen. Die wesentlichen Beschlüsse, die auf eine Qualitätssteigerung des deutschen Bildungswesens zielen, werden im Folgenden kurz skizziert:

#### 2.4.2 Die sieben Handlungsfelder

Es besteht Einigkeit darüber, dass die Qualitätssteigerung des deutschen Schulsystems der Mitwirkung aller Bundesländer bedarf. Zu diesem Zwecke hat die KMK bereits im Dezember 2001 sieben Handlungsfelder festgelegt, die als Arbeitsschwerpunkte zu verstehen sind. Diese sind im Einzelnen:

- „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich,
- Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung,
- Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge,
- Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
- Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation,

---

<sup>85</sup> <http://www.kmk.org/aufg-org/grund.htm>



*Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung (Handlungsfeld 2)*

Ebenso wurde von der Jugendministerkonferenz (13./14.05.2004) und der KMK (3./4.06.2004) gemeinsam folgendes zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung beschlossen: Bezüglich des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule wird auf den gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen verwiesen sowie auf eine verstärkte Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule, auf die Bedeutung der Elternarbeit und der Förderung von Kindern mit Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen hingewiesen. Der Heterogenität der Gruppe soll man verstärkt durch individualisierte Bildungsangebote gerecht werden. Kooperationen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen sollen weiter ausgebaut werden, das Einschulungsalter soll flexibilisiert werden, Sprachförderungsmaßnahmen sollen möglichst früh erfolgen und die Elternbeteiligung soll verstärkt und weiter ausgebaut werden. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern soll künftig Fragen der frühen Bildungsprozesse stärker berücksichtigen. Die Ausbildung sowohl von Erzieherinnen und Erziehern sowie Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern sollen durch gegenseitige Hospitationen, später durch gemeinsame Fortbildungen vertieft werden.

*Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge (Handlungsfeld 3)*

Die Maßnahmen zu diesem Handlungsfeld werden den einzelnen Bundesländern überlassen (vgl. dazu Kapitel 2.5 der beiden Arbeiten).

*Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Handlungsfeld 4)*

Die Jugendministerkonferenz (13./14.05.2004) und die KMK (3./4.06.2004) weisen bezüglich der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Lernproblemen und sozialen Benachteiligungen darauf hin, dass ein verstärkter Informationsaustausch



haben, diese Erfahrungen in ihrem späteren Leben als eine »Stufe« zu betrachten, an der sie nicht gescheitert, sondern ein Stück gewachsen sind.“<sup>90</sup>

*Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation (Handlungsfeld 5 )*

Bereits in der 299. Sitzung der KMK vom 17./18.10.2002 in Würzburg wurde beschlossen, dass festgelegt wird, welche grundlegenden Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt eines Bildungsgangs erworben haben sollten. Des Weiteren wurde vereinbart, dass die Bundesländer in regelmäßigen Abständen länderübergreifende Orientierungs- oder Vergleichsarbeiten durchführen. Diese werden von einer unabhängigen, gemeinsam beauftragten wissenschaftlichen Einrichtung mit dem Ziel durchgeführt, die Einhaltung der festgelegten Standards zu überprüfen.

Dann beschloss die KMK in der Frühjahrstagung am 6. März 2003 als Konsequenz aus der PISA- Untersuchung hinsichtlich der Qualitätssicherung des deutschen Bildungssystems Arbeitsgruppen einzusetzen, die den Erwerb sozialer Kompetenzen unter verschiedenen Aspekten erörtern sollen. Gleichzeitig werden weiterführende Untersuchungen zum Erwerb sozialer Kompetenzen veranlasst.

Soziales Lernen spielt in der deutschen Unterrichtskultur eine untergeordnete Rolle. Oft werden seitens des Lehrpersonals die Argumente: »Dafür hab ich keine Zeit!«, »Dafür werde ich nicht bezahlt!«, »Dafür bin ich nicht ausgebildet!«, »Das ist die Aufgabe der Eltern!« ... vorgebracht. Kolleginnen und Kollegen, die Unterrichtszeit zu Förderung sozialen Lernens aufwenden, müssen sich oftmals den Vorwurf „Kuschelpädagogik“ zu praktizieren gefallen lassen. Da sich der Erfolg des Handelns oftmals nicht unverzüglich einstellt, enden solche Arbeitsweisen im Unterricht nicht selten in Resignation und Wut seitens des Lehrpersonals.<sup>91</sup> Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass in unserer gegenwärtigen Gesellschaft, die stark von Konsum und Medien geprägt ist, »Gemeinsinn« und »Selbstverwirklichung« zu Gegensätzen geworden sind. Das mangelnde Gemeinschaftsge-

---

<sup>90</sup> Ebd., S. 13.

<sup>91</sup> Vgl.: Mischka, Ruth: „Soziales Lernen in der Praxis. Oder: Wie Sie verlernen, bei Gruppenarbeit nach raschen Lösungen zu suchen.“ In: Pädagogik 1/2002. S. 29-32.



Einrichtung integrierter Systeme - Gestaltungsfreiheit einräumen würden. Dies macht allerdings die Vereinbarung von »Bildungsstandards« und die Verständigung auf wirksame Formen eines Qualitätsmonitorings erst recht notwendig.<sup>97</sup>, wenn Schulabschlüsse Berechtigungen zertifizieren, die bundesweit anerkannt werden.

Den KMK-Beschlüssen liegt folgende Definition von Bildungsstandards zu Grunde: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben.“<sup>98</sup> Folgende Anforderungen werden Klieme zufolge an »gute« Bildungsstandards gestellt:

„Sie benennen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die Ergebnisse kumulativen und systematisch vernetzten Lernens sind und über die zu bestimmten Zeitpunkten (Ende der Grundschulzeit, der Sekundarstufen I und II) verfügt werden soll. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie durch Testverfahren erfasst werden können (...).

Es sind fachliche Standards, die sich jeweils auf einen bestimmten Lernbereich beziehen und die allgemeine Bildungsziele aufgreifen; die Standards decken aber nicht die gesamte Breite eines Lernbereichs (Fach) ab, sondern konzentrieren sich auf verbindliche Kernbereiche, nämlich Kernideen, grundlegende Begriffe und damit verbundene Denkoperationen (angestrebte Fokussierung).

Es handelt sich um »Mindeststandards«, die für alle Schüler verbindlich sind (im Unterschied zu »Regelstandards«, die ein mittleres Könnenniveau beschreiben); darüber hinaus werden Kompetenzstufen ausgewiesen, die helfen sollen, Lernentwicklungen und -ergebnisse differenziert zu erfassen.

Sie sind klar und nachvollziehbar beschrieben und mit realistischem Aufwand erreichbar.“<sup>99</sup> Gut formulierte und implementierte Bildungsstandards führen zu einem effizienteren Unterricht, dämmen die Beliebigkeit und föderale Zersplitterung schulischer Bemühungen ein und wirken den sozialen Ungerechtigkeiten im deutschen Bildungssystem entgegen. Schulisches Lernen soll handlungsrelevant und praktisch

---

<sup>97</sup> Lange, Hermann: „Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU.“ In: Pädagogik 9/2003. S.37.

<sup>98</sup> Klieme, E. u.a.: „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.“ Berlin (BMWF) 2003. S.19.

<sup>99</sup> Heymann, Hans Werner: „Besserer Unterricht durch Sicherung von »Standards«?“ In: Pädagogik 6/2004. S.7.





Klasse drei.<sup>104</sup> „Es ist, als ginge es darum, einem Heer potentieller Betrüger und Leistungsverweigerer Herr zu werden.“<sup>105</sup> Daneben liegt bei der rasanten Geschwindigkeit der Standardkonzeption die Befürchtung nahe, dass es sich um Umformulierungen der alten Lehrpläne handelt.<sup>106</sup> Seit Ende Juni 2003 liegen abschlussbezogene Entwürfe nationaler »Bildungsstandards« für den Mittleren Bildungsabschluss vor, die von Länderexpertinnen und Länderexperten unter Mitwirkung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erarbeitet wurden. „Die Entwürfe beschreiben Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache (Englisch/ Französisch) erworben haben sollen. Die Standards orientieren sich an fachdidaktisch entwickelten und in der Schulpraxis bewährten Kompetenzmodellen. Sie greifen einschlägige wissenschaftliche Expertisen zur Standardentwicklung auf. Es handelt sich dabei um Regelstandards, die durch Aufgabenbeispiele konkretisiert werden.“<sup>107</sup>

Erste Erfahrungen bei der Umsetzung der »Bildungsstandards« zeigen, dass dem Lehrpersonal Aufgabenbeispiele fehlen, die den KMK-Standards tatsächlich gerecht werden. Gleichzeitig wird mangelnde Kommunikation zwischen dem Lehrpersonal beklagt. Die Maßnahme Parallelarbeiten anfertigen zu lassen, wird von „vielen Kolleginnen und Kollegen als Prüfungsersatz und Kontrollmittel gegenüber Schülern und auch Lehrern empfunden und nicht wirklich als eine Chance, als eine gemeinsame Arbeit zur Qualitätssicherung.“<sup>108</sup>

In der 304. KMK am 04.12.2003 wurden Entwürfe der Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) vorgelegt und Folgendes beschlossen:

- „1. Die Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache werden von den Ländern zu Be-

---

<sup>103</sup> KMK: Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 299. Kultusministerkonferenz, 17./18. Oktober 2002, Würzburg: „Qualitätssicherung in Schulen im Rahmen von nationalen und internationalen Leistungsvergleichen.“ - <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm> (29.09.2003).

<sup>104</sup> Vgl.: Kahl, Reinhard: „Standards, Statik und Architektur.“ In: Pädagogik 9/2002. S. 64.

<sup>105</sup> Ebd.

<sup>106</sup> Ebd.

<sup>107</sup> KMK: Entwürfe nationaler Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss; <http://www.kmk.org/aktuell/standard.htm> (22.09.2003).

<sup>108</sup> Peters, Jelko: „Qualitätssicherung im Deutschunterricht. Probleme praktischer Umsetzung der KMK-Bildungsstandards.“ In: Pädagogik 6/2004. S.17.



für Kooperation und Solidarität und führt zu größerer Fairness.<sup>111</sup> Einer Untersuchung zufolge<sup>112</sup> wünscht sich 57% des Lehrpersonals Lehrpläne mit verbindlichen Inhalten und Themen eines Faches, 60% verbindliche Ziele der Schuljahre, 67% verbindliche fachbezogene Grundanforderungen und 78% einen verbindlichen Minimalcatalog von Inhalten. Andere sehen das schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems bei der PISA-Untersuchung in „zu starren inhaltlichen Vorgaben, nicht an zu wenig Steuerung, sondern zu viel lehrerzentriertem und -dominantem Unterricht, nicht an zu wenig Wissensvermittlung, sondern zu ineffektiver, nicht an fehlender Lernziel-Operationalisierung, sondern an deren mangelnder Umsetzung in Aneignungsprozesse, die den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen“<sup>113</sup> begründet und plädieren für eine Didaktik, welche die Lernenden als Individuum sieht. Ihrer Ansicht nach gibt es das richtige Curriculum und die richtige Didaktik für alle nicht, denn in Anlehnung an Humboldt verstehen sie Bildung als einen individuellen Aneignungsprozess, der die Unterschiedlichkeit der Kinder, ihre Lebensprobleme, ihre Lernvoraussetzungen miteinbeziehen muss. Kerncurricula haben zur Folge, dass sie entweder so minimal ausgerichtet sind, dass sie zu einer Unterforderung vieler Schülerinnen und Schüler führen würden oder sie orientieren sich an einem fiktiven Durchschnitt, den viele Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage wären zu bewältigen. Deshalb plädieren sie für eine Öffnung des Unterrichts, der vielfältige Lernwege und Erfahrungen ermöglicht, um jede/n Schüler/in adäquat fördern zu können.<sup>114</sup>

Hermann (2004) stellt ein Zehn-Punkte-Programm vor als Alternative zu den Bildungsstandards. Darin fordert er:

Eine verbesserte Lehrerexpertise, mehr Mitverantwortung seitens der Schulverwaltung und der Eltern in Bezug auf die Zukunft der Kinder verbunden mit einer Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems,  
eine veränderte Arbeitsorganisation der staatlichen Schulen, eine Umgestaltung von Schulen zu Aufenthalts-, Lebens-, Erfahrungs- und Sinnräumen nach reformpädagog-

---

<sup>111</sup> Ebd., S.299-310.

<sup>112</sup> Rauin, Udo/Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollstädt, Witlof: „Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung.“ In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim und München 1996. S.398.

<sup>113</sup> Groeben, Annemarie von der: „Trügerische Sicherheiten. Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser.“ In: Die Deutsche Schule 91. Jahrgang. Heft 3. S.311.

<sup>114</sup> Ebd., S.311-322.



Des Weiteren wurde vereinbart, dass sich die Länder hinsichtlich ihrer Befunde der Evaluierung untereinander austauschen, um zügig zu nachhaltigen Qualitätsverbesserungen zu gelangen. Eine regelmäßige Berichterstattung soll als Ausgangsbasis für alle seitens der KMK und der Bund- Länder-Kommission beschlossenen Maßnahmen und Programme im Hinblick auf die Qualitätssicherung an deutschen Schulen dienen.

Es werden keine konkreten Konsequenzen aufgezeigt für den Fall, dass Schulen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler die vorgeschriebenen Standards nicht erreichen. Dafür könnte es verschiedene Gründe geben:

- Es wurden noch keine Maßnahmen für solche Fälle entwickelt.
- Man möchte Schulen und das Lehrpersonal im Ungewissen lassen und hofft damit, die Motivation zu erhöhen (Motivation durch Verunsicherung/Angst).
- Man möchte sich den Handlungsspielraum offen lassen insbesondere auf Grund zurückgehender Schülerzahlen. Hierbei wäre an mögliche Konsequenzen wie leistungsorientierte Bezahlung, variable Deputate in Abhängigkeit von der Anzahl der Lernenden, die die Standards erreicht haben, Schließung von Schulen etc. ... zu denken.

Erstmals wurde bei der Herbsttagung 2003 der KMK ein Bildungsbericht vorgelegt. Dieser stellt eine Situationsanalyse des deutschen Bildungssystems (Stand: Mitte 2003) dar. „Im Zentrum stehen Daten und Analysen zum allgemein bildenden Schulbereich, die sowohl gesamtstaatlich als auch spezifisch länderbezogen aufbereitet sind. Internationale Entwicklungen werden einbezogen, soweit dies der Einordnung der Befunde dient; regionale Disparitäten wurden dagegen nur exemplarisch berücksichtigt. Grundlage dieser Darstellungen sind das gegenwärtig verfügbare statistische Material und die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung, die problemorientiert ausgewertet werden. Zweck des Bildungsberichtes ist die möglichst umfassende und zugleich anschauliche Darstellung der gegenwärtigen Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland.“<sup>118</sup> In der 303. KMK am 09./10. Oktober 2003 in Darmstadt wurde nach Vorstellung des Bildungsberichtes Folgendes beschlossen:

„Die Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“ wird gebeten, den „Bildungsbericht für Deutschland- Erste Befunde“ intensiv auszuwerten

---

<sup>118</sup> DIPF: Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde.  
<http://www.dipf.de/bildungsbericht/ueberbl.htm> (16.02.2004).



*Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen (Handlungsfeld 7)*

Jugendministerkonferenz (13./14.05.2004) und KMK (3./4.06.2004) gemeinsam wiesen auf die schulpolitische und jugendpolitische Bedeutung der Entwicklung und des Ausbaus der ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung an Schulen hin.

Von einem verstärkten Ausbau ganztagsschulischer Angebote verspricht sich die KMK eine Qualitätsverbesserung des deutschen Bildungssystems.<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Vgl.: KMK: Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 301. Kultusministerkonferenz, 6. März 2003, Berlin: „Berichterstattung- PISA 2000- E Vertiefender Bericht zu den Ergebnissen des Vergleichs der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.“; <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm> (29.09.2003).





Fähigkeiten und dem Lernwillen bei Schülern aus.“<sup>126</sup> Infolgedessen zeichnet sich guter Unterricht nicht durch den Umfang der Lerninhalte, sondern durch die Art der Aneignung von Lerninhalten aus. Dabei ist es wichtig, dass der Lerninhalt für den Lernenden von Bedeutung ist, dass er ihn emotional befriedigt und dass er seinen Zweck in sich hat.<sup>127</sup> Die Herausforderung liegt nun darin, systematisches Lernen mit individueller Passung zu vereinbaren und dies bei einer zunehmend heterogener werdenden Schülerschaft. „Pädagogische Diagnostik (...) basiert auf geduldiger Beobachtung, auf Erfahrungsaustausch und kollegialer Beratung, verlangt nicht Einzelkämpfertum, sondern Teamarbeit, strebt keine »ewigen Wahrheiten« an, sondern Hypothesen, die immer neu zu prüfen sind, sieht Kinder nicht als »defizitär« an, sondern sucht Ursachen für Störungen selbstkritisch auch im System Schule.“<sup>128</sup> Aus diesem Grunde wird in Finnland und Schweden weitgehend auf selektive diagnostische Instrumente verzichtet zugunsten individueller Fördermaßnahmen.<sup>129</sup>

Weiter fällt auf, dass die Reformprojekte in Baden-Württemberg auf die Bedürfnisse der einzelnen Schularten des Schulsystems bezogen sind. Hierbei wird unterschieden zwischen vorschulischem Bereich, Grundschule, Hauptschule, Realschule, Sonderschule, Gymnasium und Beruflicher Schule. Da sich die vorliegende Arbeit mit der Qualität des Sekundarabschlusses I befasst, werden nur die Projekte angeführt, die für diesen Abschluss relevant sind.

Anhand der sieben Handlungsfelder, die per Beschluss der KMK bereits im Dezember 2001 festgelegt wurden, soll dargestellt werden, welche konkreten Initiativen das Land Baden-Württemberg bezüglich der einzelnen Handlungsfelder ergreift oder fortführt, um die Qualität ihrer Schulen zu verbessern.

---

<sup>126</sup> Eberwein, Hans/Knauer, Sabine: „Einführung und Problemstellung.“ In: Eberwein, Hans/Knauer Sabine(Hrsg.): „Handbuch Lernprozesse verstehen.“ Weinheim und Basel 1998. S.9.

<sup>127</sup> Vgl.: Deutsches PISA - Konsortium (Hrsg.): „PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.“ Opladen 2001. S. 281.

<sup>128</sup> Groeben, Annemarie von der: „Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung.“ In: Pädagogik 4/2003. S.9.

<sup>129</sup> Vgl.: Ebd., S.6-7.



## *2. Handlungsfeld: Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung*

Das 1996 eingeführte landesweite Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“, an dem sich immer mehr Grundschulen beteiligen, stellt vor allem die Phase des Eintrittes in die Grundschule ins Zentrum. „Flexible Einschulungstermine, jahrgangsübergreifende Lerngruppen, Präventions- und neue Verzahnungsmodelle mit Grundschulförderklassen, Lernstandsdiagnosen oder neue Wege der Binnendifferenzierung sind die wesentlichen Elemente. Ziel ist es, durch eine verstärkte Individualisierung und neue Rhythmisierung des Lernens die Grundschule besser auf die Eingangsvoraussetzungen ihrer Schulanfänger einzustellen. Dadurch gelingt es, die Zahl der Zurückstellungen ebenso wie das durchschnittliche Einschulungsalter zu senken.“<sup>131</sup>

Die Schulen konnten unter folgenden Modellen wählen:

„Im Modell A1 werden die Klassen 1 und 2 zu einer jahrgangsgemischten Lerngruppe zusammengefasst. Die Kinder können dort je nach Lernzeitbedarf unterschiedlich lange verweilen, von ein bis drei Jahren. Die Einschulung erfolgt im Allgemeinen ohne Zurückstellungsmaßnahme.

In der jahrgangsgemischten Eingangsstufe des Modells A2 werden zwei Einschulungstermine pro Schuljahr angeboten: einer regulär, ein zweiter im Frühjahr. Damit kann der Einschulungszeitpunkt noch stärker an die Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes angepasst werden.

Im Modell B1, der Grundschulförderklasse neuen Zuschnitts, wird die Grundschulförderklasse eng mit dem 1. Schuljahr verzahnt. Ein flexibler Übergang während des Schuljahres in die erste Klasse wird ermöglicht.

Das Modell B2 ist eine Präventionsmaßnahme zur Verhinderung von Zurückstellungen. Dort, wo eine Grundschulförderklasse eingerichtet ist, kommen förderungsbedürftige Kinder ein halbes Jahr vor ihrer Schulpflicht in die Grundschulförderklasse. Sie werden regulär eingeschult und erhalten zusätzlich zum Unterricht ein halbes Jahr Förderung in der Grundschulförderklasse.

Im Modell C werden Einzelmaßnahmen erprobt, die auch gebündelt werden können, wie z.B. vorzeitige Einschulung, Vermeiden von Zurückstellung, vertiefte und erweiterte Kooperation mit dem Kindergarten, Diagnostik und Förderpläne, individualisierendes und differenzierendes Lernen, offene Unterrichtsformen, klassenübergreifen-



dell C erprobten, sprachen sich oftmals dafür aus dieses Modell in den Regelfall überzuführen.

Als Konsequenz dieser Ergebnisse wurden folgende Maßnahmen getroffen:

- Die Stichtagsregelung wurde schrittweise flexibilisiert. Im Schuljahr 2005/2006 wird der Stichtag vom 30. Juni auf den 31. Juli, im Schuljahr 2006/2007 auf den 31. August verlegt und ab dem Schuljahr 2007/2008 können Kinder, die bis zum 30. September ihr 6. Lebensjahr vollendet haben, ohne bürokratische Hürden zum Schulbesuch angemeldet werden.
- Die Antragstellung zum Zwecke einer vorzeitigen Einschulung wurde bereits 1998 erleichtert.
- Auf Grund einer Änderung der Grundschulversetzungsordnung im Jahr 1998 kann nach § 4 direkt in Klasse 2 eingeschult werden, wenn der Schulleiter die Einschulung des betroffenen Schülers/ der betroffenen Schülerin in Klasse 1 auf Grund eines überdurchschnittlich erscheinenden geistigen Entwicklungsstandes als pädagogisch nicht sinnvoll erachtet.
- Eine neue gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultus- und des Sozialministeriums, welche seit dem 11.08.2002 wirksam ist, verpflichtet Kindergärten und Grundschulen zur Kooperation und zur Erstellung eines örtlichen Jahresplanes.<sup>136</sup>

In Zusammenhang mit letztgenanntem Punkt wurden von den Oberschulämtern Kooperationsbeauftragte eingesetzt (derzeit 75), die für folgende Aufgabenbereiche verantwortlich sind:

- „Planung und Durchführung von regionalen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte an Grundschulen in enger Zusammenarbeit mit den für dieses Aufgabengebiet zuständigen Schulrätinnen und Schulräten (Themen u.a.: Schulanfang auf neuen Wegen, LRS, Rechenschwäche, Begabtenförderung, Einschulungsverfahren, Elternberatung, Frühförderung, individuelle Förderung, Maßnahmen zur Intensivierung der Kooperation vor Ort; frühes Fremdsprachenlernen).

---

<sup>136</sup> Vgl.: Kultusministerium Baden- Württemberg: <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/grundschule/grundschule-bw/saanw1.htm> (31.03.2004).



Als positiv erscheint, dass sich die Grundschulen zunächst auf freiwilliger Basis an dem landesweit durchgeführten Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ beteiligen können und dass sie aus dem vielfältigen Modellangebot wählen können. Somit haben sie die Möglichkeit das Modell auszuwählen, das für die konkrete Schule am besten passt oder aber verschiedene Alternativen zu erproben. Besonders das Modell C ermöglicht den Grundschulen eine individuelle, bedarfsorientierte Schwerpunktsetzung.

Bezüglich der Kooperation zwischen vorschulischen Einrichtungen und Grundschulen ist eine wichtige Neuerung, dass die Grundlage für die Verbindlichkeit der Kooperationen geschaffen wurde, denn nur diese sichern die tatsächliche Zusammenarbeit.

### *3. Handlungsfeld: Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge*

Laut Schulgesetz §5a sollen für Kinder, die vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, Förderklassen eingerichtet werden. Diese dienen dazu, betroffene Kinder auf den Besuch der Grundschule vorzubereiten. Die Einrichtung solcher Förderklassen muss von der obersten Schulaufsichtsbehörde genehmigt werden. Die Leitung der Förderklasse obliegt dem Schulleiter der Grundschule.

Mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 erlernt jeder baden-württembergische Grundschüler eine Fremdsprache. Auf Grund der Nähe zu Frankreich erlernen die Grundschüler entlang der Rheinschiene Französisch. In anderen Teilen Baden-Württembergs erlernen sie Englisch als Grundschulfremdsprache. „...wissenschaftliche Untersuchungen weisen nach, wie positiv sich die frühe Sensibilisierung für eine Fremdsprache auf das Sprachgefühl und auf die Sprachkompetenz auswirkt. ... Dabei steht die kommunikative Kompetenz im Vordergrund, das heißt die Fähigkeit, sich in bestimmten Lebens- und Berufssituationen in der Fremdsprache verständlich zu machen.“<sup>139</sup>

In Bezug auf die Berufs- und Arbeitswelt sind Fremdsprachenkenntnisse mehr und

---

<sup>139</sup> Kultusministerium Baden- Württemberg: <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/fremdsprache/kompakt.htm> (01.04.2004).





Der Landesbildungsserver Baden- Württemberg stellt verschiedene Möglichkeiten zur Förderung des Leseinteresses wie

- Autorenlesung,
- Leseclubs,
- „Die lange Lesenacht“,
- Leseförderung für Kinder mit Migrationshintergrund

und andere Initiativen vor und bietet Informationen und Hilfestellungen sowie konkrete Anregungen.<sup>141</sup>

#### *4. Handlungsfeld: Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*

Das baden-württembergische Schulsystem differenziert bei der schulischen Förderung bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler zwischen drei Bereichen.

„Vorbereitungsklassen (für ausländische Schülerinnen und Schüler) und Förderklassen (für ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler oder, wenn die vorgeschriebene Mindestgröße für eine Vorbereitungsklasse (10 Schüler) nicht erreicht wird, Vorbereitungskurse zur Vorbereitung auf den Übergang in die Regelklassen).

Förderkurse als begleitendes Angebot für Schülerinnen und Schüler der Regelklassen.

Zusätzliche Maßnahmen an Schulen mit hohem Anteil ausländischer und spät ausgesiedelter Schülerinnen und Schüler.“<sup>142</sup>

Die Vorbereitungs- und Förderklassen zielen darauf, Schülerinnen und Schülern ausreichende deutsche Sprachkenntnisse zu vermitteln, um ihnen den Besuch der Regelschule zu ermöglichen. Die Besuchsdauer solcher Klassen beträgt in der Regel ein Jahr, in besonderen Fällen bis zu 2 Jahren und umfasst in der Grundschule bis zu 18, in der Hauptschule bis zu 25 Wochenstunden.

Auch die Vorbereitungskurse zielen auf die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse. Sie werden bis zu acht Stunden pro Woche für maximal ein Jahr unterrichtet.

---

<sup>141</sup> Vgl.: Landesbildungsserver Baden- Württemberg: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/lesefreude/schule> (17.03.2004).

<sup>142</sup> Burkhardt, Peter: „Förderangebote der allgemeinen Schule.“; [http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/kooperation/II\\_41.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/kooperation/II_41.pdf) (12.04.2004).



den können. Auf Wunsch werden den interessierten Lehrerinnen und Lehrern Vergleichswerte zugesandt.

Zum Schuljahr 2004/2005 werden in allen allgemein bildenden Schulen Baden-Württembergs neue Bildungspläne eingeführt. Schwerpunkte der neuen Bildungspläne sind:

❶ **Bildungsstandards**

Sie legen für alle Fächer und Fächerverbünde fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in fachlicher, personaler, sozialer und methodischer Hinsicht erworben haben müssen.

Die Bildungsstandards werden zum Schuljahr 2004/2005 in den Klassen

- 1 und 2 der Grundschule,
- 5 und 6 der Haupt- und Werkrealschule
- 5, 6 und 7 der Realschule sowie
- 5 im Gymnasium

verbindlich eingeführt.

❷ **Kerncurricula**

Das Kerncurriculum ordnet den in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen Inhalte zu. Diese sollen allerdings lediglich zwei Drittel der Unterrichtszeit beanspruchen.

❸ **Schulcurricula**

Ein Drittel der verfügbaren Unterrichtszeit soll von jeder Schule zur Ausgestaltung des Schulcurriculums genutzt werden und dient der Vertiefung und Erweiterung des Kerncurriculums. Die Schulen sollen sich in der verfügbaren Zeit ein schuleigenes Profil erarbeiten und individuelle Schwerpunkte setzen. Die Schulen stehen somit in einer neuen Verantwortung. Durch die erhaltenen Freiräume werden sie selbst zu Mitwirkenden bei der Bildungsplangestaltung.

❹ **Kontingentsstudentafeln**

Die Kontingentsstudentafeln legt die Stundenkontingente für einzelne Fächer, Fächergruppen und Fächerverbünde für den Verlauf des entsprechenden Bildungsgangs fest. Die Aufteilung dieser vorgeschriebenen Stundenzahl auf die einzelnen Klassenstufen obliegt der Schule und kann von jeder Schule selbst festgelegt werden. Somit haben die Schulen mehr Spielraum eigene Akzente zu setzen.



Schülern, Klassen und Jahrgangsstufen, um den Schulen Informationen über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu liefern und somit die Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzubringen.<sup>146</sup> Im Einzelnen bedeutet das:

„Standardüberprüfung und Qualitätssicherung;

Feststellung von Lern- und Förderbedarf in ausgewählten fachlichen Bereichen;

Stärkung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften;

Orientierungshilfe bei der Leistungsbewertung und bei Schullaufbahnentscheidungen;

Weiterentwicklung des Unterrichts im schulischen Handlungsrahmen;

Unterstützung der Umsetzung der neuen (Kern-)Lehrpläne;

Bereitstellung von ergänzenden Informationen für die Steuerung des Systems;

(perspektivisch:) Identifikation von Schulen mit unbefriedigender Wirksamkeit im Hinblick auf externe Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten.“<sup>147</sup> „Inwieweit Lernstandserhebungen positive Impulse in die Schulen bringen und dazu beitragen, fachdidaktische und pädagogische Zielperspektiven weiterzuentwickeln, hängt entscheidend von der Qualität der Testaufgaben, von der Auseinandersetzung mit und der Akzeptanz von Lernstandserhebungen in den Kollegien und insbesondere vom Umgang mit den Ergebnissen sowohl in den Schulen als auch in der Bildungspolitik ab. In dem Maße, in dem mit diesem Instrument ein Beitrag zu einer ehrlichen und angemessenen Bilanzierung von Schülerleistungen auf der Grundlage transparenter und fairer Vergleiche geleistet wird, werden Schulen es für eine ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung nutzen.“<sup>148</sup> Bei allen Bemühungen um eine Steigerung der Effizienz von Unterricht darf nicht außer Acht gelassen werden, dass viele Kolleginnen und Kollegen Leistungsüberprüfungen in einem offiziellen Status von Parallel-, Vergleichsarbeiten oder anderen zentral gesteuerten Lernstandserhebungen als Misstrauen und Kontrollinstanz empfinden und nicht ausschließlich als eine Chance für eine gemeinsame Arbeit zur Qualitätssicherung.<sup>149</sup>

---

<sup>146</sup> Vgl.: Burkhard, Christoph/Peek, Rainer: „Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen.“ In: Pädagogik 6/2004. S. 24-25.

<sup>147</sup> Ebd., S.26.

<sup>148</sup> Ebd., S.27.

<sup>149</sup> Vgl.: Peters, Jelko: „Qualitätssicherung im Deutschunterricht. Probleme praktischer Umsetzung der KMK-Bildungsstandards.“ In: Pädagogik 6/2004. S.17.



Für die vier themenorientierten Projekte sind jeweils zwei Jahreswochenstunden vorgeschrieben, die integrativ in verschiedenen Fächern/Fächerverbänden unterrichtet werden. In der Regel werden sie wie folgt auf die einzelnen Klassenstufen verteilt:

- Technisches Arbeiten (Klasse 5/6)
- Wirtschaften - Verwalten - Recht (Klasse 8/9)
- Berufsorientierung an Realschulen (vorwiegend in Klasse 9)
- Soziales Engagement (Klassen 7 bis 10)
- Die informationstechnische Grundbildung soll im Rahmen von 12 Jahreswochenstunden durchgängig integrativ im Rahmen des kompletten Fächerkanons vermittelt werden.
- Zur pädagogischen Schwerpunktsetzung stehen den Realschulen des Landes jeweils 4 Jahreswochenstunden zur Verfügung.

Auf die Gymnasien soll nur ganz kurz eingegangen werden, da ihr primäres Bildungsziel die Allgemeine Hochschulreife und nicht der Mittlere Bildungsabschluss ist.

Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 werden alle Schülerinnen und Schüler der 5. Klassen, die neu in ein baden-württembergisches Gymnasium eintreten, den gymnasialen Bildungsgang in acht Schuljahren durchlaufen. Diese zeitliche Reduzierung des gymnasialen Bildungsganges hat zur Folge, dass sich die Wochenstundenzahl in den einzelnen Klassenstufen im Vergleich zum neunjährigen gymnasialen Bildungsgang erhöhen wird. Besonders im fremdsprachlichen Bereich wird es Veränderungen geben:

Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 werden alle neu in Klasse 5 des Gymnasiums eintretenden Schülerinnen und Schüler bereits ab Klasse 6 die 2. Fremdsprache erlernen und nicht wie bisher ab Klasse 7.

Ab dem Schuljahr 2007/ 2008 erlernen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bereits ab Klasse 5 zwei Pflichtfremdsprachen. Dieser zeitliche Rahmen liegt darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahr 2007/2008 in die 5. Klassen der Gymnasien eintreten, der ersten Jahrgangsstufe angehören, die bereits in der Grundschule 4 Jahre in einer Fremdsprache unterrichtet wurden.

Aus dieser Tatsache wird deutlich, dass der sprachliche Aspekt, insbesondere die Fremdsprachen, an baden- württembergischen Gymnasien künftig einen größeren





Durch die Einführung der neuen Bildungspläne in Baden-Württemberg wird den Schulen aller Schularten mehr Spielraum zur individuelleren Gestaltung des Schulprofils geboten. Zum ersten Mal werden Bildungspläne nicht in allen Schularten und Schulstufen der allgemein bildenden Schulen gleichzeitig eingeführt.<sup>151</sup>

Die Einführung des neuen Bildungsplanes brächte in den höheren Klassenstufen der einzelnen Schularten, gerade wegen der neuen Fächerverbünde und den zu absolvierenden Diagnose- und Vergleichsarbeiten viele Schwierigkeiten mit sich. Die generelle Einführung ab Klassenstufe 1 bzw. 5 würde die Erprobungsphase und die Evaluation zeitlich hinauszögern. Hinzu kommt, dass in Baden-Württemberg in der Regel alle zehn Jahre ein neuer Bildungsplan eingeführt wird. Es wäre jedoch zu überlegen, ob es eine Erleichterung darstellen würde, mit der Einführung der neuen Bildungspläne in den Grundschulen ausschließlich mit Klasse 1 und in den weiterführenden Schulen mit Klassenstufe 5 zu beginnen.

*6. Handlungsfeld: Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit insbesondere im Hinblick auf die diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung*

Zur Unterstützung von Lehrkräften und Eltern veröffentlichte das Kultusministerium verschiedene Broschüren:

„Lese- und Rechtschreibprobleme in der Grundschule: Prävention- Diagnose-Förderung- Leistungsmessung“ (1997)

„Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben - Ein Thema auch für weiterführende Schulen“ (1999)

„Materialien zum landesweiten Fortbildungstag zu LRS-Fragen am 04.04.2000 in Stuttgart“ (2000)

Weitere Veröffentlichungen der Oberschulämter/ Staatlichen Schulämter sind:

„Diagnosepapier und Fördermappe für den Anfangsunterricht zur Prävention schriftsprachlicher Lernschwierigkeiten“ (Oberschulamt Karlsruhe)

„Freiburger Rechtschreibschule“ (Oberschulamt Freiburg)

„Leitfaden LRS“ (Staatl. Schulamt Schwäbisch Gmünd)

---

<sup>151</sup> Vgl.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport(Hrsg.): Eine Informationsschrift der Reihe „Dokumentation Bildung“: Bildung in Baden- Württemberg - Spektrum Schule; Für Schülerinnen und Schüler der Klasse 4; S. 7-24; Oktober 2003.



insbesondere der Unterrichtsarbeit sehen.<sup>154</sup> Sowohl bei Schulentwicklungsprozessen als auch bei Veränderungsprozessen im Bereich des Unterrichts und seiner Evaluation ist das Lernen in Lehrergruppen von großer Bedeutung.<sup>155</sup> In Deutschland dominiert ein Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern nicht die nötigen Voraussetzungen für Selbstständigkeit, eigenständiges Denken und einen eigenverantwortlichen Zugang zum Lernen bietet. Deshalb wird eine inhalts- und zielbezogene, reflektierte Vielfalt an Methoden gefordert, die einerseits einen strukturierten Wissensaufbau und gleichzeitig selbständiges, auf Verständnis und Anwendbarkeit zielendes Lernen ermöglicht.<sup>156</sup> Von Schülerseite wird immer wieder das mangelnde Lehrerwissen über das Lernen von Schülern beklagt.<sup>157</sup> Angemessene Rückmeldeinstrumente tragen entscheidend zum Prozess einer Unterrichts- und Schulentwicklung sowie zu einem Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern bei.<sup>158</sup>

Zukünftig werden vielfältige Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden. Dazu zählt vor allem: „dass sie mit ihren Schülerinnen und Schülern eine Lernkultur entwickeln, die auf einem differenzierten Spektrum an Lernformen und Lernwegen beruht und mit deren Hilfe neben der Arbeit im Lehrgang vor allem die Voraussetzungen für ein eigenverantwortliches Arbeiten in Teams geschaffen werden. So übernehmen Klassen- und Jahrgangsteams die Verantwortung dafür, dass die Langeweile einer schulischen Monokultur überführt wird in eine entwickelte Methodenkultur, die dann schrittweise auf die spezifischen Erfordernisse der Schule und der einzelnen Fächer transformiert wird. Dabei können Lehrenden von schulinternen Experten für Unterrichtsentwicklung beraten und weitergebildet werden; dass sie die Qualität ihres Unterrichts überprüfen, sich Evaluationen stellen und selbst bestimmte Evaluationsverfahren zweckmäßig einsetzen und interpretieren. Hier zeichnet sich ein Bereich methodischer Kompetenz ab, der in der Lehrerbildung bislang keine Rolle gespielt hat.“<sup>159</sup> Der traditionelle Lehrerberuf wird sich dahinge-

---

<sup>154</sup> Vgl.: Lohre, W. (Hrsg.): „Schule & Co. Projektbericht 1. Das Projekt entsteht. Gütersloh 1998. S.71-123.

<sup>155</sup> Vgl.: Altrichter, H.: „Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen.“ In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998. S.326f.

<sup>156</sup> Vgl.: Bastian, Johannes/Combe, Arno/Reh, Sabine: „Professionalisierung und Schulentwicklung.“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft3/2002. S. 425.

<sup>157</sup> Vgl.: Hargreaves, A./Liebermann, A./Fullan, M./Hopkins, D. (Hrsg.): „International Handbook of Educational Change.“ Dordrecht 1998. - Buhren, G.G.: „Lehrerbeurteilung - und was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können. In: Journal für Schulentwicklung. Heft 1/1999. S.29-36.

<sup>158</sup> Vgl.: Bastian, Johannes/Combe, Arno/Reh, Sabine: „Professionalisierung und Schulentwicklung.“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft3/2002. S. 430.

<sup>159</sup> Ebd., S. 431-432.



derschulen) gibt. Auffällig hierbei ist, dass es sich zum überwiegenden Teil um Ganztageshauptschulen handelt. Alle anderen Schularten sind in schwindend geringer Anzahl vertreten.

Für besonders hochbegabte Schülerinnen und Schüler bietet Baden-Württemberg verschiedene Fördermaßnahmen an. Dazu gehören:

- Schülerwettbewerbe des Landes Baden-Württemberg in verschiedenen Bereichen,
- Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schülerinnen und Schüler, an denen beispielsweise im Schuljahr 2000/2001 ca. 4340 Schülerinnen und Schüler in 420 örtlichen, schulgebundenen Arbeitsgemeinschaften teilnahmen. In der Regel erstrecken sich diese Arbeitsgemeinschaften über einen zeitlichen Rahmen von zwei Stunden pro Woche, ergänzt durch Exkursionen, Praktika und Wochenendseminare. Ziel ist es, solchen Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit Themen zu ermöglichen, die im Regelunterricht auf Grund zeitlicher Engpässe nicht behandelt werden können.<sup>162</sup>

---

<sup>162</sup> Vgl.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: <http://www.begabtenfoerderung-in-bw.de> (28.04.2004).



wäre, bereits vor Schuleintritt mit Hilfe entsprechender Maßnahmen Defizite auszugleichen. „Wie die Ergebnisse der Hirnforschung zeigen, ist der Mensch in keiner Lebensphase so leistungsfähig und so leistungsbereit wie in den ersten Lebensjahren. (...) Aus diesem Grunde bedarf die vorschulische Bildung einer grundlegenden Reform. Kindergärten und Kindertagesstätten müssen Bildungseinrichtungen werden, die einen eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag haben, mit einem Schwerpunkt in der Sprachförderung. Das Personal muss Sprach- und Entwicklungsdefizite diagnostizieren können. Der Handwerkstag fordert daher die Bereitstellung eines Kindergartenplatzes für alle Kinder ab dem 5. Lebensjahr (kostenfrei), und die notwendigen Ressourcen zur Stärkung der Diagnosefähigkeit der Einrichtungen.“<sup>163</sup> In Finnland sind beispielsweise die Gemeinden seit 2001 verpflichtet jedem Kind im Alter von 6 Jahren einen kostenlosen Platz in einer einjährigen vorschulischen Einrichtung anzubieten, wovon im Jahr 2000 90% aller Sechsjährigen auf freiwilliger Basis Gebrauch machte.<sup>164</sup>

## *2. Handlungsfeld: Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung*

Beide Bundesländer sehen die Notwendigkeit, dass Kindergärten und Grundschulen besser kooperieren sollten. Während es sich in Rheinland-Pfalz diesbezüglich um eine „Soll-Bestimmung“ handelt, wurden in Baden-Württemberg Kindergärten und Grundschulen durch eine seit August 2002 wirksame gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultus- und Sozialministeriums zur Kooperation verpflichtet.

In Baden-Württemberg wurden im Rahmen eines Modellprojektes verschiedene Modelle erarbeitet, um die Grundschulzeit flexibler zu gestalten und individueller an die Kinder anzupassen. Die Rückmeldungen der Erprobungsschulen waren größtenteils positiv. Als Konsequenz wurde die Stichtagsregelung schrittweise flexibilisiert und die Antragstellung zur frühzeitigen Einschulung erleichtert.

In Rheinland-Pfalz ist man bestrebt eine frühzeitige Einschulung der Kinder dadurch zu bewirken, dass man die Erziehungsberechtigten auf die Chancen einer frühzeitigen Einschulung aufmerksam macht.

---

<sup>163</sup> Kouli, Ekaterina: „Handwerker wollen Schulwände einreißen. PISA - Konsequenzen für das Handwerk.“; In: Pädagogik 11/2002. S.51.

<sup>164</sup> Vgl.: Piri, Ritta/Domisch, Rainer: „Schulentwicklung in Finnland. 5. Folge.“ In: Pädagogik 6/2002. S.44.





formpädagogischer Absicht als Entwicklung vom Kinde aus und als Lernen vom Kind aus verstanden wird. Dies bedeutet aber in moderner Auffassung auch, dass sich Lehrer und Erwachsene als verantwortliche Gestalter der eigenen Lernprozesse der Kinder verstehen, denen es gelingt, die Vorgaben für die Höherentwicklung von Verständnis und von Fertigkeiten so in den Lernprozess einzubringen, dass sie jeweils optimale Passungen zwischen vorhandenem und zu erreichendem Entwicklungsstand repräsentieren.“<sup>167</sup> Hierbei sollte sich das Lehrpersonal als „Entwicklungshelfer“ verstehen.

Auf der Schulebene unterscheidet Fend drei Problemtypologien:

1. Schulen mit sehr geringer Toleranzschwelle für Alltagskonflikte, geringer Arbeitszufriedenheit und schlechter schulischer und außerschulischer Integration des Kollegiums.
2. Schulen, in denen Passivität, Routine, Begeisterungslosigkeit und Gleichgültigkeit vorherrschen und
3. Schulen, in denen Kommunikation und Konfliktlösungsfähigkeit völlig zusammen gebrochen ist.

„Gute Schulen“ hingegen betonen: Eine klare Konzeption pädagogischer Leitideen, eine effiziente Führung im unterrichtlichen Bereich, hohe Erwartungen, eine sichere, ordentliche und ästhetische Schulumwelt, optimale Zeitnutzung, genaue Beobachtung der Lernenden bezüglich ihrer Lernfortschritte und positive Beziehungen zwischen Schule, Elternhaus und Gemeinde.

Die Systemebene betreffend gilt es, „eine Balance zwischen Regelungsnotwendigkeit und individuellen Freiheitsgraden, von Notwendigkeiten der Kooperation und von Rechten zu Eigenentscheidungen anzustreben. (...) Lehrer dürfen also nicht unmündig gemacht und den Entscheidungen des Kollegiums in allen Punkten ausgeliefert werden. Auch dem Kollegium dürfen nicht alle Entscheidungen zur Gestaltung der Schulebene zugesprochen werden.“<sup>168</sup>

Die Rahmenbedingungen eines Schulwesens betreffend stellt sich die Frage, ob zentrale Vorgaben zu einer Qualitätsverbesserung führen. Hierbei gilt es, Chancen und Risiken abzuwägen. Wird das Bildungssystem auf den verschiedensten Ebenen (Sachmittel, Leistungen, Personal) extern mitkontrolliert, so stärkt dies das Vertrauen

---

<sup>167</sup> Ebd.

<sup>168</sup> Ebd., S. 63.



nicht sehr vielversprechende Maßnahme. Vielleicht liegt die Ursache für diesen Mangel auch darin, dass die Landesregierung diesem Handlungsfeld nur eine unwesentliche Bedeutung beimisst.

*3. Handlungsfeld: Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge*

Schülerinnen und Schüler beider Bundesländer werden künftig bereits in der Grundschule mit einer Fremdsprache konfrontiert. In Baden-Württemberg erlernen seit Beginn des Schuljahres 2003/2004 alle Schülerinnen und Schüler ab Klasse 1 eine Fremdsprache. Hierbei steht die kommunikative Kompetenz im Vordergrund. Durch die Einführung der Fremdsprache an den Grundschulen wird die Unterrichtszeit um zwei Wochenstunden pro Klassenstufe erhöht. Rheinland-pfälzischen Grundschülerinnen und Grundschulern soll die Fremdsprache erst ab der 3. Klasse integrativ in Verbindung mit den Fächern Deutsch und Sachunterricht vermittelt werden.

Hinsichtlich des Erwerbs einer Fremdsprache zeigen sich deutliche Unterschiede in den beiden ausgewählten Bundesländern. Während es sich in Rheinland-Pfalz um nur unklar festgelegte Bestimmungen handelt, die ausgeführt werden sollen, gibt es in Baden-Württemberg konkrete Forderungen, die es zu erfüllen gilt. Der Fremdsprachenunterricht in baden-württembergischen Grundschulen wird nach Bildungsvorgaben unterrichtet. Die in der Fremdsprache erbrachten Leistungen sind allerdings nicht versetzungsrelevant. Für die Klassenstufe 4 werden klar definierte Standards angegeben, auf denen die weiterführenden Schulen aufbauen können. „Förder- und Qualitätsentwicklungskonzepte können nur greifen, wenn die Inhalte und Leistungsstandards klar definiert und unstrittig sind.“<sup>172</sup>

Zur Steigerung des Leseinteresses bei den Schülerinnen und Schülern führen beide Bundesländer verschiedene Maßnahmen wie Lesenächte, Autorenlesungen etc. durch. Rheinland-Pfalz ist hierbei sehr darum bemüht, außerschulische Institutionen und Eltern miteinzubeziehen. Eltern wird es dadurch ermöglicht, ihr Kind in der

---

<sup>172</sup> Gessner, Elisabeth: „Mehr Evaluation, mehr Verbindlichkeit, mehr Lernkultur. Keine Patentrezepte aus Finnland.“ In: Pädagogik 9/2002. S.51.



Strenge bei der Durchsetzung bestimmter Maßnahmen kann infolge dessen nicht allein für die besseren Leistungen verantwortlich sein, denn ansonsten hätte Rheinland-Pfalz auf Grund seiner Liberalität wesentlich schlechter abschneiden müssen. Um zu überprüfen, ob ein Zusammenhang zwischen konsequent durchgeführten Maßnahmen und guten Ergebnissen bei der PISA-Untersuchung besteht, müssten wir möglichst alle teilnehmenden Bundesländer auf diesen Aspekt hin untersuchen. Als weitere Faktoren müssten das durchschnittliche Einkommen der Familien, der ökonomische Status der Bevölkerung sowie ökonomische Daten der Bundesländer mit in die Betrachtung einfließen. Obwohl Deutschland zu den ökonomisch reichen Staaten gehört, werden im Verhältnis zu seinem wirtschaftlichen Pro-Kopf-Reichtum verhältnismäßig geringe Investitionen für die öffentliche Bildung getätigt.

1. „Die wichtigsten Ursachen dafür, dass Deutschlands öffentliche Bildungsausgaben im internationalen Vergleich auffällig niedrig sind, sind vor allem im Zusammenwirken von sieben Faktoren zu suchen: eine überdurchschnittlich hohe private Bildungsausgabenquote;
2. ein nachfrageseitiger Faktor, insbesondere die unterdurchschnittliche Stärke der Altersklassen im Ausbildungsalter;
3. die gedämpfte Bildungsbeteiligung im tertiären Bildungsbereich;
4. die hier zu Lande gepflegte Tradition, vor allem den mittleren und höheren Qualifikationssektor im Schulwesen und in der beruflichen Bildung zu fördern und damit die Fortführung einer Bildungspolitik, die vor allem für mittlere und höhere Positionen in einer Industriegesellschaft geeignet ist;
5. die Konkurrenz zweier großer Sozialstaatsparteien, die der Sozialpolitik die Vorfahrt geben;
6. ein Föderalismus, der die Bildungsfinanzen aufgrund der Finanzierungsstruktur der Länderhaushalte am kurzen Zügel führt, und
7. die Programmkonkurrenz um knappe öffentliche Mittel, in der das Bildungswesen aufgrund geringer Markt-, Verbände- und Wählerstimmen-



Fördermaßnahmen können klassenintern, in Kleingruppen oder individuell durchgeführt werden und haben ihren Schwerpunkt im Grundschulbereich.

Beide Bundesländer sind darum bemüht, die Fördermaßnahmen möglichst individuell auf die Bedürfnisse der Betroffenen auszurichten. Während Baden-Württemberg stärker zwischen Defiziten im sprachlichen Bereich differenziert, bezieht Rheinland-Pfalz noch stärker außerfachliche Defizitbereiche physischer, psychischer und sozialer Herkunft mit in die Fördermaßnahmen ein. Dies erscheint als sinnvoll, da die Ursachen für die Schwierigkeiten in einzelnen Fächern auch in außerfachlichen Defizitbereichen liegen. Diese ganzheitliche Sichtweise von Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern wird sicherlich immer stärker vonnöten sein, gerade deshalb, weil vielen Kindern und Jugendlichen aufgrund der immer häufiger anzutreffenden „Patchworkfamilien“ der Halt in der Familie fehlt.

Benachteiligte Schülerinnen und Schüler haben in aller Regel mit sehr belastenden Lebensumständen zu kämpfen. Dazu gehören fehlende Spiel- und Aufenthaltsmöglichkeiten, eingeschränkte Möglichkeiten sinnvoller Freizeitbeschäftigung, fehlender emotionaler Rückhalt usw. Innerfamiliäre Problematiken durch Verschuldung, Trennung, drohende Abschiebung, Alkoholismus sind sehr häufig anzutreffen. Folgen hiervon sind seitens der Schülerinnen und Schüler häufig Konzentrationsschwächen, geringe Leistungsbereitschaft, Sprachdefizite und bei einigen kommen noch massive Verhaltensauffälligkeiten hinzu. In Essen wurde beispielsweise ein pädagogisches Konzept umgesetzt mit dem Ziel, die Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz aus bildungsfernen und unterprivilegierten Milieus zu fördern. Es standen Angebotsbausteine wie Hausaufgabenbetreuung, schulische Lernförderung, Sprachförderung und Alphabetisierung, berufsvorbereitende Förderungsangebote, Unterstützung bei der Alltagsorganisation sowie Elternarbeit und Familienbetreuung auf freiwilliger Basis zur kostenlosen Nutzung an allen Schultagen zur Verfügung. Hinzu kam ein kostenpflichtiges Essenangebot. Dieses Projekt erhielt bundesweite Anerkennung. Trotzdem beteiligten sich bisher Stadt und Land nur in sehr geringem Maße an den erheblichen Personal- und Sachkosten des Projektes.<sup>174</sup> „Denkt man an die enormen Folgekosten gescheiterter Schulkarrieren, muss die verbreitete Zurückhaltung der deut-

---

<sup>174</sup> Vgl.: Maas: Michael: „Lernen wie man lernt. Hilfen für benachteiligte Kinder.“ In: Pädagogik 12/2002 S. 46-48.





Im Dezember 2003 beschloss die KMK, dass die nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und der 1. Fremdsprache mit Beginn des Schuljahres 2004/05 allen Bundesländern als Grundlage ihrer Unterrichtsarbeit dient. Des Weiteren verpflichteten sich die Länder, die Standards zu implementieren und anzuwenden.

Baden-Württemberg hat mit Beginn Schuljahres 2004/ 2005 neue Bildungspläne in den allgemein bildenden Schulen eingeführt, welche die nationalen Bildungsstandards mitberücksichtigen. Zunächst wird der Bildungsplan in der 1. und 2. Klasse der Grundschule, in der 5. und 6. Klasse der Haupt- und Werkrealschule, in der 5. bis 7. Klasse der Realschule sowie in der 5. Klasse des Gymnasiums umgesetzt. Verbindliche Bildungsstandards geben an, welche Kompetenzen zu einem gewissen Zeitpunkt in fachlicher, personaler, sozialer und methodischer Hinsicht erworben sein müssen. Durch Vergleichs- und Diagnosearbeiten sollen die Leistungen anschließend überprüft werden. Mit der Einführung der neuen Bildungspläne in Baden-Württemberg soll den Schulen mehr Freiraum zur Eigeninitiative gegeben werden. Ein Drittel der Unterrichtszeit soll dafür verwendet werden, ein Schulcurriculum auszugestalten, welches der Erarbeitung eines eigenen Schulprofils dienen soll.

Bildungsstandards sind auch als zu erfüllende Arbeitsaufträge der Organisation Schule zu verstehen. Es finden sich jedoch sehr wenige Hinweise bezüglich der Veränderung von Lehrarbeit, Lehreraus- und -fortbildung im Zusammenhang mit der Implementierung der Bildungsstandards. Die Standards wurden von Fachkräften entwickelt und erscheinen deshalb weniger als Element der Steuerung einer selbständigen Schule sondern vielmehr als Bevormundung. In einer Demokratie sollte bei der Umsetzung solcher Maßnahmen die Öffentlichkeit stärker einbezogen werden. Standards sollten vier unverzichtbaren Merkmalen gerecht werden: sie sollten klar und präzise formuliert sein, keine quantitative Überlastung darstellen und für alle Schülerinnen und Schüler relevant und verbindlich sein. Dies setzt allerdings zwingend die Einführung von Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler voraus, bei denen das Nichterreichen der Standards droht. Ebenso erfordern Leistungsstandards einer Überprüfung um dadurch erfolgreiches Arbeiten zu honorieren oder Fördermaßnahmen zu etablieren. Den eingeführten Standards fehlt es an klaren Zielen, Zwischenzielen, abgestimmten Einzelprojekten, Einbezug empirischer Erfahrungen, Hypothesen über Systemzusammenhänge, Incentives für Wandel, Korrekturmöglichkeiten,



oberflächliche Standards und überladene Testprogramme sehr viel Schaden anrichten können.<sup>178</sup> „Bildungsstandards stellen innerhalb der Anstrengungen zur Steigerung der Qualität schulischer Arbeit nur eine Komponente dar, die aber als zentrales Gelenkstück gelten kann. Lehrkräfte erhalten durch Kompetenzmodelle einen Referenzrahmen für die pädagogische Weiterentwicklung des Unterrichts. Für die innerschulische Lernplanung entsteht dabei ein Freiraum. Ihn zu nutzen, kann die Schule voranbringen, erfordert aber auch Unterstützung durch Lehrerbildung, Schulaufsicht und Landesinstitute.“<sup>179</sup> Neben der Qualitätssicherung sollen Schulen mehr Autonomie durch mehr curriculare und pädagogische Freiräume, Dezentralisierung von Verwaltungsabläufen und stärkerer Verlagerung von Verantwortung auf die Einzelschule erhalten. Dahinter steht die Annahme, dass Schulen sich qualitativ verbessern, wenn sie sich weitgehend selbst verantworten müssen. Von staatlicher Seite vorgegebene Mindeststandards sollen sicherstellen, dass Schulen sich nicht zu stark voneinander unterscheiden und die Vergleichbarkeit von Abschlüssen gewährleistet bleibt. Es gilt, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen staatlicher Kontrolle und Eigenverantwortung der Einzelschule zu finden.<sup>180</sup> „Zu viele und zu schnelle Neuerungen auf einmal können dysfunktional sein. Es kommt nicht darauf an, möglichst viele Instrumente und Werkzeuge der Schulentwicklung einzusetzen, sondern es ist wichtig, das passende Ensemble zu finden.“<sup>181</sup>

Baden-Württemberg betreffend muss man sich die Frage stellen, ob mit der Einführung der neuen Bildungspläne nicht zu viele Neuerungen ad hoc realisiert wurden. Hätte man beispielsweise erst in den jeweiligen Eingangsklassen der Schularten (wie beim Gymnasium) mit der Umsetzung begonnen, bliebe mehr Raum und Zeit für die anderen Aspekte wie Schulcurriculum, Kontingenzstundentafel etc.

---

<sup>178</sup> Vgl.: Klieme, Eckhard: »Standards vorgeben?« In: Pädagogik 3/2004. S.50.

<sup>179</sup> Ebd.

<sup>180</sup> Vgl.: Burkard, Christoph,/Eikenbusch, Gerhard: „Schulentwicklung international - eine Bilanz. Was können wir von den Erfahrungen anderer Länder lernen?“ In: Pädagogik 11/2002. S.44-49.

<sup>181</sup> Ebd., S.48-49.



erschelte, Verordnung von Arbeitszeitverlängerungen, immer neue Anforderungen im Bereich sozialpädagogischer Aufgaben - aber weder Ministerpräsidenten noch Bürgermeister, ja, nicht einmal Kultusminister oder Schuldezernenten suchen systematisch nach Anlässen, den Stellenwert von Bildung und den Wert guter Lehrarbeit regelmäßig herauszustellen - und in den Medien machen sich Negativberichte offenbar besser als regelmäßige Reportagen über beispielhafte Schulen. (...) Wer die Lehrerinnen und Lehrer - und nicht nur diejenigen, die ohnehin unverdrossen immer wieder Neues entwickeln, für einen pädagogischen Alltag im Sinne von PISA gewinnen will, muss dauerhaft ermutigen, anerkennen, für alle verpflichtende Fortbildung einführen (und bezahlen) und konsensfähige, handfest mit Ressourcen ausgestattete Perspektiven aufzeigen.“<sup>184</sup>

Ruf und Gallin entwickelten ein Konzept des Dialogischen Lernens, welches darauf basiert, dass Lehrkräfte zwei große Aufgaben zu bewältigen haben. Sie müssen im Unterricht fundiertes Fachwissen in genügender Qualität und Quantität zur Verfügung stellen und die Verantwortung dafür tragen, dass dieses Fachwissen von Schülerinnen und Schülern im Sinne des Curriculums und der Lernziele genutzt wird.<sup>185</sup>

„Für das gute Zusammenwirken von Angebot und Nutzung sind natürlich nicht nur die Lehrkräfte und die Schüler verantwortlich, sondern auch das Bildungssystem, das Rahmenbedingungen setzt und Ressourcen zur Verfügung stellt sowie die vielfältigen Stützsysteme des sozialen Umfelds - Kollegen, Familie, Altersgruppen, die Traditionen verkörpern, Werte vermitteln, Kontrolle ausüben, Zuwendung schenken, Anregung geben, Entwicklungen ermöglichen oder verhindern, Selbstvertrauen fördern oder Angst erzeugen.“<sup>186</sup> Da die Passung von Angebot und Nutzung von entscheidender Bedeutung ist, werden wesentlich häufiger als im traditionellen Unterricht Nachweise der Nutzungsqualität eingefordert. Dabei orientiert sich die Dialogische Didaktik am Grundmuster eines menschlichen Gesprächs. Lehren und Lernen wird als unendlicher Erkenntnisprozess verstanden, bei dem Lehrende gleichzeitig Lernende und Lernende gleichzeitig Lehrende sind. Auch wird beim Dialogischen Lernen sehr großen Wert darauf gelegt, dass nach Qualitäten und nicht nach Defiziten gesucht wird. Deshalb ist man stets darum bemüht, Positives zu verstärken, wodurch die Leistungsmotivation erheblich gesteigert wird. Misskonzepte sollen von

---

<sup>184</sup> Ebd., S. 417-418.

<sup>185</sup> Vgl.: Ruf, Urs: „Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der dialogischen Didaktik.“ In: Pädagogik 4/2003. S.10.

<sup>186</sup> Ebd.



jede 5. Schule mit einem Ganztagesangebot auszubauen. Dieses Vorhaben umfasst alle Schularten.

Inwieweit Ganztageschulen als Ergänzung der Halbtagsschule als sinnvoll erachtet werden, hängt von den persönlichen Lebensverhältnissen, der beruflichen Situation der Eltern, der Beurteilung der eigenen Kindheit sowie von den Vorstellungen über die erzieherischen Aufgaben der Eltern ab.

Zweifelloos ist es wichtig, dass Eltern aktiv an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder teilhaben, sie unterstützen, ihnen zuhören und ihnen helfen. Insofern ist es sinnvoll, dass ein Elternteil als Ansprechpartner insbesondere dann für die Kinder da ist, wenn sie von der Schule nach Hause kommen, um ihnen zuzuhören, Erlebtes zu besprechen, bei Problemen Hilfestellung zu geben, sie bei den Hausaufgaben zu unterstützen usw.. Sicherlich lässt sich diese, ideal erscheinende Konstellation nicht immer umsetzen, denn nicht jeder Arbeitsplatz kann halbtags ausgeführt werden und oftmals spielen finanzielle Aspekte die entscheidende Rolle. Deshalb sollte hierfür ein finanzieller Ausgleich geschaffen werden, denn sicherlich könnten viele andere Kosten durch stabilere Bezugspersonen bei Kindern eingespart werden. Nachweislich sind viele Verhaltensauffälligkeiten, Drogenkarrieren, psychische, soziale und körperliche Störungen darauf zurück zu führen, dass Eltern ihren Kindern heute zu wenig Zeit widmen und dies dann nicht selten durch materielle Formen der Zuwendung zu kompensieren versuchen. Was nutzt einem Kind der teuerste Urlaub, wenn die Eltern dafür den Rest des Jahres ständig gestresst von der Arbeit sind und wenig Muße und Zeit haben? Ganztageseinrichtungen können die soeben beschriebenen Aufgaben nicht übernehmen, weder in zeitlicher noch in emotionaler Hinsicht.

Erfolgreiche Erziehung kann nur in ständig bemühter Kooperation zwischen Elternhaus und Schule erfolgen, da eine Ganztageschule die elterliche Erziehungsverantwortung nicht übernehmen kann. Die Ganztageschule wird in Deutschland seitens der Eltern nicht flächendeckend gewünscht. Dies hat zur Folge, dass es sich bei Ganztageschulen meist um Halbtagsschulen mit additiven Betreuungsangeboten handelt. „Ein gemeinsam zu entwickelndes pädagogisches Ganztageskonzept, abgestimmt mit dem Schulprogramm, wäre hier dringend vonnöten, damit Ganztageschule nicht zu einem »Jahrmarkt« diffuser und inkompatibler Angebote verkommt. Mit additiven Betreuungsangeboten wird für die pädagogische Entwicklung der Schule und ihrer Lernkultur meist wenig gewonnen: Kollegien von Betreuungsschulen betrachten oft das Zusatzangebot nicht als Teil ihres Schulkonzepts. (...) Ein Ganztagesaus-





Rahmen von Handlungsfeld 5 sind rheinland-pfälzische Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe vier seit November 2004 verpflichtet jeweils im November eines jeden Jahres im Fach Deutsch Vergleichsarbeiten zu schreiben, deren Aufgaben zur Hälfte zentral gestellt werden. In Baden-Württemberg gibt es diesbezüglich derzeit keine verbindlichen Regelungen - allerdings wurde dort die für die Eltern verbindliche Grundschulempfehlung beibehalten.

Auch die Ergebnisse aus dem Kompetenzbereich mathematische Grundbildung bescheinigen deutschen Schülerinnen und Schülern Werte unterhalb des OECD-Durchschnittes. Besonders fallen in diesem Kompetenzbereich die sehr schwach besetzten Kompetenzstufen IV und V auf. Der größte Anteil der Schülerleistungen ist in beiden Bundesländern auf den Kompetenzstufen II und III anzusiedeln, wobei es wie auch im Bereich der Lesekompetenz in Baden-Württemberg gelingt, etwas mehr Schülerinnen und Schüler auf höhere Kompetenzstufen zu führen. Hierbei handelt es sich allerdings lediglich um sichtbare Tendenzen, nicht aber um entscheidende Verschiebungen. Obwohl das Handlungsfeld 3 auch auf Maßnahmen zur Verbesserung des grundlegenden Verständnisses mathematischer Zusammenhänge zielt, finden sich diesbezüglich keine seitens der beiden Bundesländer getroffenen Maßnahmen. Im Rahmen von Handlungsfeld 5 werden von rheinland-pfälzischen Schülern seit November 2004 auch im Fach Mathematik Vergleichsarbeiten gefordert, die zur Hälfte zentral gestellt werden.

Der Kompetenzbereich naturwissenschaftliche Grundbildung ist in Deutschland gekennzeichnet durch einen schwindend geringen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit hohem naturwissenschaftlichen Niveau (3%) und einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit niedrigen Kompetenzen. Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz gehören zu den Bundesländern, in denen die Leistungsstreuung in diesem Kompetenzbereich besonders ausgeprägt ist. Insgesamt betrachtet erzielt Baden-Württemberg jedoch nach Schleswig-Holstein deutschlandintern die besten Ergebnisse in diesem Kompetenzbereich. Die PISA-E-Studie differenziert im naturwissenschaftlichen Bereich zwischen den Fächern Biologie, Physik und Chemie. Durch diese Betrachtungsweise stellte sich heraus, dass die Schülerinnen und Schüler im Fach Biologie die vergleichsweise größten Fachkompetenzen aufweisen. Dieser „Vorsprung“ im Fach Biologie, insbesondere in den neuen Bundesländern, wird als



erbringen in allen Kompetenzbereichen deutlich schlechtere Ergebnisse als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund.

Rheinland-pfälzische Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gelingt es in den Bereichen Lesekompetenz und naturwissenschaftliche Grundbildung, Ergebnisse oberhalb des Durchschnittes der alten Bundesländer zu erzielen. Im Bereich naturwissenschaftliche Grundbildung schneiden sie sogar noch minimal besser ab als baden-württembergische Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Im Bereich mathematische Grundbildung hingegen liefern sie Ergebnisse unterhalb des Durchschnitts der deutschen Bundesländer.

In Baden-Württemberg erzielten Neuntklässer mit Migrationshintergrund mit Ausnahme des Kompetenzbereiches naturwissenschaftliche Grundbildung höhere Leistungsmittelwerte als die rheinland-pfälzische Vergleichsgruppe. Auffällig ist weiter, dass im Bereich Lesekompetenz die geringsten Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu verzeichnen sind. Das Bundesland Baden-Württemberg sieht für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler verschiedene Fördermaßnahmen vor. Dazu gehören Vorbereitungs- und Förderklassen für ausländische oder ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler, die Regelschule begleitende Förderkurse, Sprachkurse für Familienangehörige von Kindern mit Migrationshintergrund sowie vom Sozialministerium geförderte Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfen. Der Befund, dass selbst Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die von Geburt an in Deutschland leben, schlechtere Ergebnisse erzielen als Schülerinnen und Schüler deutscher Eltern, verdeutlicht die Bedeutung der Bemühungen, das familiäre Umfeld dieser Kinder mit in die Fördermaßnahmen zu integrieren. Hierzu gehört u.a. die Maßnahme, Sprachkurse für Familienangehörige anzubieten. Während der Schwerpunkt der Fördermaßnahmen in Baden-Württemberg bei Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich liegt, stehen in Rheinland-Pfalz die Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen gleichberechtigt neben Fördermaßnahmen für Kinder mit Defiziten physischer, psychischer und sozialer Herkunft (vgl. Maßnahmen zu Handlungsfeld 4).

Die Bildungsbeteiligung ist in Deutschland sehr stark von der sozialen Herkunft abhängig. Rheinland-Pfalz gehört neben Bayern und Schleswig-Holstein zu den deutschen Bundesländern, in denen der Zusammenhang von Bildungsbeteiligung und



der unterrichtsbezogenen Schulentwicklung zu verstehen ist. Des Weiteren sind die Viertklässer seit November 2004 dazu verpflichtet, jeweils im November eines jeden Jahres in den Kernfächern Deutsch und Mathematik Vergleichsarbeiten anzufertigen, welche zur Hälfte zentral gestellt werden. Fünft- und Siebtklässer müssen in Rheinland-Pfalz seit dem Schuljahr 2003/2004 mindestens einmal im 2. Schulhalbjahr eine Klassenarbeit als Parallelarbeit schreiben. Im Rahmen eines Kultusministerkonferenzbeschlusses vom 04.12.2003 haben sich alle Bundesländer verpflichtet, die Standards als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den mittleren Bildungsabschluss zu übernehmen, sie zu implementieren und anzuwenden. In Rheinland-Pfalz bleibt es bisweilen jeder Schule selbst überlassen, wie sie dies umsetzt. Obwohl baden-württembergische Schülerinnen und Schüler deutschlandintern verhältnismäßig gute Leistungen erbringen, ist der allgemeine Mangel oder fachfremde Einsatz von Lehrpersonal gerade in Baden-Württemberg verhältnismäßig hoch. Dies ist sicherlich auf die langjährig praktizierte Verfahrensweise bei Einstellungen zurückzuführen, denn der größte Anteil des Lehrpersonals wurde unberücksichtigt der studierten Unterrichtsfächer ausschließlich aufgrund der erworbenen Leistungsziffer eingestellt. Rheinland-pfälzischen Schulen stehen vergleichsweise mehr Fachlehrkräfte für die Unterrichtsfächer zur Verfügung. Sehr selten wird in allen Bundesländern das Fach Mathematik fachfremd unterrichtet. Ein Zusammenhang von fachfremdem Lehrereinsatz und schlechteren Schülerleistungen lässt sich nicht erkennen. In Bezug auf notwendige Schullaufbahnkorrekturen im Realschulbereich der beiden ausgewählten Bundesländer ist festzuhalten, dass Realschüler/innen in Baden-Württemberg ihre Schullaufbahn deutlich seltener (5,6%) korrigieren müssen als rheinland-pfälzische Realschüler/innen (14,2%). Ob dies mit der Abschaffung der für die Eltern verbindlichen Grundschulempfehlungen in Rheinland-Pfalz zusammenhängt, bleibt zu überprüfen.



### 3.1.1 Die Hauptschule mit Werkrealschule

Die Hauptschule als weiterführende Schule setzt ihren Schwerpunkt auf Leistungen und Interessen, bezogen auf anschaulich-konkretes Denken und praktisches Tun. Diese Schulart vermittelt eine solide Allgemeinbildung unter Berücksichtigung der Berufsorientierung. Diese Berufsorientierung wird gewährleistet durch Betriebs- und Sozialpraktika (teilweise während der Ferienzeit) sowie durch gemeinsame Projekte und Kooperationen mit außerschulischen Partnern. Im schulischen Bereich unterstützt das Fach Arbeit, Wirtschaft, Technik (AWT), dessen inhaltlicher Schwerpunkt die Unterrichtseinheit „Orientierung in Berufsfeldern“ (OiB) ist, die Berufsfindung. In der Regel besuchen die Schülerinnen und Schüler die Hauptschule fünf Schuljahre, beenden den Schulbesuch mit einer zentralen Abschlussprüfung und erlangen somit die Berufsreife (Hauptschulabschluss).

Durch die Teilnahme am Zusatzunterricht in den Kernfächern (Klasse 8 und 9) haben qualifizierte Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit an Hauptschulen mit Werkrealschule ein freiwilliges 10. Schuljahr zu absolvieren. Nach erfolgreicher Abschlussprüfung wird ihnen der mittlere Bildungsabschluss verliehen, welcher die mit diesem Abschluss üblichen schulischen Weiterbildungs- oder beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten bietet.

Kernanliegen der Hauptschule ist es, den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zur Lebensbewältigung im persönlichen und beruflichen Bereich zu vermitteln.<sup>192</sup> In Hauptschulen treffen mehr Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Lernbiografien und Lebenssituationen aufeinander als in jeder anderen Schulart. Um diese Herausforderung anzunehmen, wurden im Rahmen des Reformkonzeptes IMPULSE verschiedene Projekte entwickelt.

#### 1. „Guter Start in die Hauptschule“

Dieses Projekt zielt darauf, in der Eingangsstufe der Hauptschule die individuelle Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu steigern sowie die Schülerpersönlichkeiten zu stabilisieren. Lehrerinnen und Lehrer haben die Möglichkeit durch ausgewählte Arbeitsformen (z.B. Freiarbeit, Gruppenarbeit, ...) ihren Unterricht individuell auf die Lern- und Motivationsvoraussetzung ihrer Schüleri-

---

<sup>192</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): „Spektrum Schule - Bildungswege in Baden-Württemberg für Schülerinnen und Schüler der Klasse 4.“; Oktober 2004. S. 9.





fungskandidat/in erhält eine individuelle Leistungsbewertung. Neben fachlichen Kompetenzen werden im Rahmen der Projektarbeit überfachliche Kompetenzen als weiterer Teil mit in die Leistungsmessung einbezogen. Dabei werden alle Phasen des Projektes (Vorbereitung, Durchführung und Präsentation) mitberücksichtigt.<sup>195</sup> „Grundsätzlich gilt bei der Leistungsmessung die Trennung von Beobachten und Bewerten. Während des Projektablaufes werden die Schülerinnen bzw. Schüler und ihre Leistungen beobachtet. Nach Abschluss des Projektes werden die Beobachtungen in eine Bewertung übergeführt. Selbstbeobachtungen der Schülerinnen und Schüler können bei der Leistungsmessung in die Bewertung mit einfließen. Wesentlicher Bestandteil und wichtige Erkenntnisquelle ist dabei das Gespräch zwischen Lehrerinnen bzw. Lehrern und Schülerinnen bzw. Schülern während des gesamten Projektablaufes. In besonderer Form treten in der Präsentationsphase die am Projekt beteiligten Personen in ein Gespräch, um den Verlauf des Projektes und das Ergebnis zu reflektieren.“<sup>196</sup> Die Bewertungskriterien des Projektes werden den Schülerinnen und Schülern vorab transparent gemacht. Durch eine eigenständige Projektnote und eine Verbalbeurteilung als Zeugnisanlage wird die Projektprüfung im Zeugnis dokumentiert.<sup>197</sup>

#### 4. „Anpassung des Bildungsplanes“

„Die Entwicklungen von Grund- und Hauptschulen in den letzten Jahren sind geprägt von den Herausforderungen der unterschiedlichen Lebenslagen, Lernbedingungen und Entwicklungsverläufen von Kindern. Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Reichtum anzusehen ist ein Kernanliegen der Reformkonzepte „Grundschule der Zukunft“ und „IMPULSE Hauptschule“. Die innere Klammer beider Reformkonzepte ist die Orientierung an den Voraussetzungen und Bildungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Die Reform der Bildungspläne darf deshalb nicht isoliert gesehen werden. Sie muss als Element der Bildungsreform insgesamt betrachtet werden. Die Schule-von-morgen-Pyramide verdeutlicht, wie die Verzahnung von Reformen, Curriculum und Evaluierung zu verstehen ist.“<sup>198</sup>

---

<sup>195</sup> Vgl.: <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/Hauptschule-BW/leistung/frameset-5.htm>. (Stand 02.11.2004).

<sup>196</sup>Ebd.

<sup>197</sup>Ebd.

<sup>198</sup>Ebd.



praktikum (BORS), welches im Unterricht vor- und nachbereitet wird. Im neuen Bildungsplan, der seit dem Schuljahr 2004/2005 für die Klassenstufen 5 bis 7 verbindlich eingeführt wurde, wird das Bildungsangebot der Realschule künftig durch die beiden Fächerverbände „Naturwissenschaftliches Arbeiten“ (NWA) und „Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde“ (EWG) sowie den integrierten Bereich (vier themenorientierte Projekte und informationstechnische Grundbildung) erweitert. Detaillierter wird auf die Bildungspläne in Kapitel 3.2 eingegangen.

Am Ende der 10. Klasse müssen die Realschülerinnen und Realschüler eine zentrale Abschlussprüfung bewältigen. Mit dem Bestehen dieser Prüfung wird ihnen der Qualifizierte Sekundarabschluss I verliehen. Hinzu kommt erstmals für Realschülerinnen und Realschüler, die im Schuljahr 2004/2005 die 10. Klasse besuchen, die EUROKOM-Prüfung (europäische Kommunikationsfähigkeit). Die Absolventinnen und Absolventen müssen in dieser Prüfung insbesondere Hörverstehens- und Sprechfertigkeiten in der 1. Fremdsprache nachweisen.

Danach bieten sich bei bestimmten Notenvoraussetzungen vielfältige Möglichkeiten zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife:

- Allgemeinbildendes Gymnasium (bei Belegung der zweiten Fremdsprache ab Klasse 7)
- Berufliche Gymnasien verschiedener Fachrichtungen, nämlich das:
  - wirtschaftswissenschaftliche,
  - technische,
  - ernährungswissenschaftliche,
  - sozialpädagogische
  - agrarwissenschaftliche und
  - biotechnologische Gymnasium.<sup>199</sup>

---

<sup>199</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: <http://www.bildungsportal-bw.de/servlet/PB/-s/1ufsrwh1vo5lro1x3vnu7sx2j9uasggot/menu/1075745/index.html> (Stand: 23.04.2005) Vgl. ebd., S. 11-14.



ein- bis zweiwöchigen Berufserkundung in ausgewählten Betrieben teilzunehmen (BOGY). Im Rahmen des G8-Zuges findet BOGY bereits in Klasse 10 statt.

Im Vergleich zum Qualifizierten Sekundarabschluss I an der Realschule müssen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in Klasse 10 lediglich in der 1. Fremdsprache, in Deutsch und Mathematik vom Ministerium vorgegebene, so genannte Zentralarbeiten (in Form von Klassenarbeiten) schreiben, welche in doppelter Gewichtung in die Jahresleistung mit eingehen. Verlassen die Schülerinnen und Schüler das Gymnasium nach Klasse 10 mit dem Versetzungsvermerk in Klasse 11, so entspricht dieses Zeugnis dem Qualifizierten Sekundarabschluss I.<sup>201</sup>

Der am Gymnasium absolvierte Qualifizierte Sekundarabschluss I eröffnet den Schülerinnen und Schülern die gleichen Berufs- und Weiterbildungsmöglichkeiten wie den Realschulabsolventinnen und -absolventen.

#### 3.1.4 Die Sonderschule

Generell ist man bemüht, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen an allgemein bildenden Schulen innerhalb des Klassenverbandes von Nichtbehinderten durch sonderpädagogische Unterstützung zu integrieren. Des Weiteren gibt es die Möglichkeit der Einrichtung von so genannten Aussenklassen (§15 Abs.6 SchG). Hierbei werden sonderschulbedürftige Schülerinnen und Schüler an allgemein bildenden Schulen von Sonderschullehrerinnen und -lehrern nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet. Die Aussenklassen werden nach Möglichkeit in das außerunterrichtliche Schulleben integriert. Sollte dies nach Einschätzung aller an der Förderung des Kindes Beteiligten nicht möglich sein, so verfügt das Land Baden-Württemberg über ein breit gefächertes Sonderschulwesen, welches generell alle Bildungsabschlüsse der allgemein bildenden Schulen ermöglicht und bei Bedarf auch eigenständige spezifische Schulabschlüsse vorsieht: Schulen für Blinde, Gehörlose, Körperbehinderte, Geistigbehinderte, Sehbehinderte, Schwerhörige, Sprachbehinderte, Lernbehinderte und Erziehungshilfe.

Auch hierbei ist man bemüht Begegnungen zwischen Schülerinnen und Schülern allgemein bildender Schulen und Sonderschulen zu fördern. Alle sonderschulbedürftige Schülerinnen und Schüler, außer Geistig- und Lernbehinderte, können den Qua-

---

<sup>201</sup> Ebd., S. 15-18.



Der erfolgreiche Abschluss in Form einer schriftlichen und mündlichen Abschlussprüfung verleiht den Absolventinnen und Absolventen den Qualifizierten Sekundarabschluss I. Dieser Abschluss berechtigt die Schülerinnen und Schüler zum Besuch eines Berufskollegs, eines beruflichen Gymnasiums und eröffnet ihnen oft Berufsausbildungsmöglichkeiten mit verkürzter Ausbildungsdauer.<sup>203</sup>

### 3.1.6 Vergleich der den Sekundarabschluss I vermittelnden Regelschulen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz

Die Schularten des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems finden sich in beiden Bundesländern. Das Angebot an Regelschulen zum Erwerb des Sekundarabschlusses I ist in Rheinland-Pfalz bedeutend größer als in Baden-Württemberg. Während Rheinland-Pfalz darum bemüht ist, durch integrative und kooperative Verbände die Hauptschule aufzuwerten, Schulbildung und Berufsausbildung zu verzahnen (Schulversuch: Duale Oberschule) und eine Reihe von Gesamtschulen zu verzeichnen hat, hält Baden-Württemberg mit Entschiedenheit am traditionellen dreigliedrigen Schulwesen fest. Die Anzahl an Gesamtschulen im Bundesland Baden-Württemberg ist schwindend gering.

Die in Baden-Württemberg vertretene Hauptschule mit Werkrealschule ist vergleichbar mit der Hauptschule mit freiwilligem 10. Schuljahr in Rheinland-Pfalz.

Die Systemfrage des gegliederten Schulsystems beginnend nach der 4. Klasse wurde von der Kultusministerkonferenz weitgehend ausgeklammert, obwohl beim Aufzeigen der PISA-Untersuchungsergebnisse die in Deutschland praktizierte Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlich anspruchsvolle und stark selektive Schulformen immer wieder thematisiert wurde. Besonders in Bezug auf die Benachteiligung von Kindern aus sozial schwachen Schichten und solchen aus Familien mit Migrationshintergrund<sup>204</sup> wird immer wieder betont, „dass in Deutschland im Unterschied zu integrierten Schulsystemen die soziale Kopplung der Schulleistungen besonders eng sei.“<sup>205</sup>

---

<sup>203</sup> Ebd., S. 23.

<sup>204</sup> Vgl.: Schweitzer, Jochen: „PISA und die Systemfrage. Für eine tabu- und ideologiefreie Analyse der PISA-Studie.“ Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002 Heft 2. S. 149.

<sup>205</sup> Ebd., S. 152.





### 3.2 Rahmenvorgaben der Bildungspläne in Baden-Württemberg

Die vielfältigen Bezeichnungen für Lehrpläne wie beispielsweise Rahmenlehrplan, Rahmenrichtlinien, Richtlinien, Bildungsplan etc. verdeutlichen die Vorstellungen der einzelnen Bundesländer darüber, was Lehrpläne zu leisten haben. Böttcher und Hirsch unterscheiden zwischen auf Details abgestellten Plänen einerseits und auf Rahmenwerke abgestellten Plänen, die lediglich zur Orientierung dienen sollen andererseits. Die detaillierten Pläne, welche konkrete und verbindliche Zeit-, Inhalts- und Zielvorgaben beinhalten, werden häufig kritisiert, weil sie auf Grund der Stofffülle in der Regel von der Lehrkraft eine willkürliche Auswahl der Unterrichtsinhalte erfordern. Lehrpläne, die sich auf die Vorgabe von Rahmenrichtlinien beschränken und nur Grundsätze der Unterrichtsgestaltung, allgemeine Erziehungsziele und Aufgabenschwerpunkte festlegen, werden Rauin/ Tillmann/ Vollstädt<sup>208</sup> zufolge seitens des Lehrpersonals häufig kaum beachtet. Daraus schließen Böttcher und Hirsch: „Im Effekt führen wahrscheinlich sowohl detailreiche und ausufernde wie auch offene Lehrpläne zu mangelnder Verbindlichkeit. (...) Sie lassen auch keinen Aufschluss darüber zu, was tatsächlich gelernt wird. Öffentliche Kontrolle der Lerninhalte findet nicht statt.“<sup>209</sup>

Im Land Baden-Württemberg sind derzeit verschiedene Rahmenrichtlinien gültig. Wie alle anderen Bundesländer hat sich auch Baden-Württemberg im Rahmen des Kultusministerkonferenzbeschlusses vom 04.12.2003 dazu verpflichtet, mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 die nationalen Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss zu implementieren und anzuwenden.<sup>210</sup> Seit 1984 veröffentlicht das

---

<sup>208</sup> Rauin, Udo/Tillmann, Klaus- Jürgen/ Vollstädt, Witlof: „Lehrpläne Schulalltag und Schulentwicklung.“ In: Rolff, H.- G. u.a. (Hg.): „Jahrbuch der Schulentwicklung.“; Band 9, Weinheim und München 1996.

<sup>209</sup> Böttcher, Wolfgang/ Hirsch jr. Eric Donald: „Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums . Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen.“; In: Die Deutsche Schule; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis; 91. Jahrgang 1999/ Heft 3 S.301/302.

<sup>210</sup> Vgl.: Kultusministerkonferenz: „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10).“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.



fächerverbindende Themen als Ideenfundus vorangestellt, wobei die Bearbeitung eines fächerverbindenden Themas pro Schuljahr verpflichtend ist.

Anschließend regeln die Fachlehrpläne die Unterrichtsinhalte in Form von Lehrplaneinheiten oder Arbeitsbereichen, wobei nochmals nach Pflicht- und Wahleinheiten unterschieden wird. Des Weiteren werden für die Behandlung der Pflichtinhalte zur Orientierung Zeitrahmen vorgegeben.<sup>212</sup>

Der Lehrplan im Fach Deutsch gliedert sich in drei Arbeitsbereiche:

- ① Sprechen und Schreiben - Rechtschreiben
- ② Literatur, andere Texte und Medien
- ③ Sprachbetrachtung und Grammatik

Der Lehrplan Englisch ist in zwei Arbeitsbereiche unterteilt:

- ① Sprachliche Fertigkeiten:
  - Hören und Sprechen
  - Lesen und Schreiben
  - Dolmetschen und Übersetzen (ab Klasse 8 zusätzlich)
- ② Kenntnisse und Einsichten:
  - Sprachfunktionen
  - Wortschatz
  - Lautlehre
  - Grammatik
  - Texte
  - Themenbereiche/Landeskunde

Der Lehrplan für das Fach Mathematik ist in auffallend viele unterschiedliche Lehrplaneinheiten gegliedert:

- Klasse 5: drei Lehrplaneinheiten (Natürliche Zahlen - Grundlegende geometrische Kenntnisse, Achsenspiegelung: Schiebung - Sachrechnen: Zweisatz)
- Klasse 6: fünf Lehrplaneinheiten (Bruchzahlen in Bruchschreibweise - Bruchzahlen in Dezimalschreibweise - Grundlegende geometrische Kenntnis-

---

<sup>212</sup> Ministerium für Kultus und Sport Baden - Württemberg (Hrsg.): „Bildungsplan für die Realschule.“; Villingen Schwenningen, 1994.



Die Bildungsstandards werden in der Regel von Klasse 5 bis 10 nach einem zweijährigen Zyklus vorgegeben. Ausnahmen bilden die Fächer Ethik (Standardvorgaben nur nach Klasse 10), der Fächerverbund NWA (Standardvorgaben nach Klassenstufe 7 und 10) sowie der Wahlpflichtbereich (Standardvorgaben nach den Klassenstufen 8 und 10).

Zudem werden Bildungsstandards für die themenorientierten Projekte vorgeschrieben, jedoch auf keine Klassenstufe festgelegt.

### 3.2.1.3 Die nationalen Bildungsstandards

Die nationalen Bildungsstandards sind so aufgebaut, dass zunächst der Beitrag des Faches zur Bildung der Schülerinnen und Schüler erörtert wird (1). Anschließend werden die verschiedenen Kompetenzbereiche des Faches aufgezeigt und ihre Bedeutung für die Schülerschaft verdeutlicht (2). Danach werden die Standards für die einzelnen Kompetenzbereiche des jeweiligen Faches festgelegt (3) und abschließend anhand von konkreten Aufgabenbeispielen durch Kommentare verdeutlicht.

### 3.2.2 Unterrichtsrelevante Aspekte

Die KMK hat vereinbart, dass sich die Bundesländer verpflichten mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 die Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss zu implementieren und anzuwenden, an der Erweiterung des Aufgabenpools mitzuarbeiten sowie sich durch landesweite bzw. länderübergreifende Orientierungs- und Vergleichsarbeiten oder zentrale/ dezentrale Überprüfungen einen Überblick zu verschaffen, in welchem Umfang die Standards erreicht wurden.<sup>213</sup>

Die Länderhoheit des Bildungswesens hat zur Folge, dass beispielsweise Realschulabsolventinnen und -absolventen in Baden-Württemberg zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I eine zentrale Abschlussprüfung ablegen müssen. In Rheinland-Pfalz hingegen erwerben die Realschulabsolventinnen und -absolventen ihren Qualifizierten Sekundarabschluss I, indem sie das Klassenziel der Klassenstufe 10 erreichen. Die KMK vereinbarte diesbezüglich, dass die Feststellung des Um-

---

<sup>213</sup> Vgl.: Kultusministerkonferenz: „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10).“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.



bildenden Regelschulen seinen großen Stellenwert beibehielt. In den letzten Jahrzehnten zeigen sich Bestrebungen hin zu mehr Schülerorientierung im Unterricht - „weg vom frontal organisierten, lehrerzentrierten und lehrgangssystematischen hin zu subjekt-orientierten, offen strukturierten Unterrichtsformen“.<sup>219</sup> Der Frontalunterricht wird in der Regel häufig kritisiert und als Alternative zu offenen Unterrichtsformen betrachtet. Gudjons unterscheidet zwei Varianten von Frontalunterricht:

1. Den traditionellen Frontalunterricht, den er als dominierenden, alleinigen oder isolierten Frontalunterricht bezeichnet und
2. den integrativen Frontalunterricht, bei dem sich frontalunterrichtliche Phasen des Unterrichts und Phasen eigenverantwortlichen, selbsttätigen Schülerarbeitsformen abwechseln. Er betont, dass die Aktivitätsformen der Lernenden in ihrem Anspruchsniveau von Eigentätigkeit über Selbstverantwortung bis zur Selbststeuerung wachsen.

Gudjons sieht den Frontalunterricht als sinnvoll und unverzichtbar an, wenn er folgenden Anforderungen gerecht wird:

- er muss in Unterrichtsformen integriert werden, die Eigentätigkeit, Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Kooperation der Lernenden fördern,
- eine wichtige didaktische Funktion übernehmen und
- modern und professionell ausgestaltet sein.<sup>220</sup>

Auf Grund des schnellen technologischen Wandels wird seitens der Berufs- und Arbeitswelt die Forderung nach Fähigkeit zu kritischem Denken, Kooperations- und Problemlösungsfähigkeit laut. Etwa seit Beginn der 60er Jahre, finden sich in den Präambeln berufsbezogener und allgemein bildender Lehrpläne Hinweise auf die Förderung solcher Fähigkeiten.<sup>221</sup> „Diese Tendenz setzte sich in den 1980er und 90er Jahren durch, indem die Idee der transferierbaren Schlüsselqualifikationen oder neuerdings Konzepte wie „Lernen lernen“ und „eigenverantwortliches Arbeiten“ in den Vordergrund rückten. Die Tendenz wurde schließlich verstärkt durch die Testprogramme der OECD, in denen so genannte „life skills“ angesprochen wurden, die es Jugendlichen ermöglichen sollen, mit gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen in ihrem alltäglichen privaten und beruflichen Leben, als Staatsbürger und beim

---

<sup>219</sup> Ebd., S. 7.

<sup>220</sup> Vgl.: Gudjons, Herbert: „Frontalunterricht im Wandel.“; In: Pädagogik 1/2004 S.23.

<sup>221</sup> Vgl.: Klieme, Eckhard: „Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“ IN: Pädagogik 6/04. S. 11.





Aus den aufgezeigten Definitionen des Kompetenzbegriffs wird deutlich, dass dieser Begriff weder wissenschaftlich noch gesellschaftlich eindeutig definiert ist. Des Weiteren stellt sich immer wieder die Frage, ob Kompetenzen fachspezifisch oder übergreifend zu fassen sind. Die KMK entschied sich bei der Formulierung ihrer Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss, die Kompetenzen für bestimmte Unterrichtsfächer zu formulieren.<sup>227</sup> „Die Forschungsbefunde sprechen gegen zu große Erwartungen an die breite Anwendbarkeit bzw. Transferierbarkeit von (Schlüssel-) Kompetenzen. Die Vorstellung, bereichsspezifische Kompetenzen könnten durch einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, ist nach Befunden vor allem aus der Expertiseforschung illusionär. (...) Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden“.<sup>228</sup> Klieme kritisiert, dass die KMK-Standards den herkömmlichen Lernziellisten sehr stark ähneln und fordert langfristig Kompetenzmodelle, die einer empirischen Prüfung Stand halten, um an realistischen Erwartungen anknüpfen zu können.<sup>229</sup>

Wie bereits erwähnt werden heute insbesondere seitens der Berufs- und Arbeitswelt Schlüsselkompetenzen gefordert. Dabei unterscheidet man in der deutschen Fachdiskussion üblicherweise zwischen Sach-, Methoden-, Sozial und Personalkompetenzen. Die einzelnen Kompetenzbereiche beinhalten vielfältige Aspekte, die im Folgenden aufgezeigt werden. Das Mind-Map erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es soll lediglich eine Orientierung liefern.

---

<sup>227</sup> Vgl.: Klieme, Eckhard: „Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“ IN: Pädagogik 6/04. S. 12.

<sup>228</sup> Ebd.

<sup>229</sup> Ebd., S. 13.



Im Folgenden werden die baden-württembergischen Bildungspläne und die gültigen nationalen Bildungsstandards auf ihre Berücksichtigung der einzelnen Kompetenzbereiche hin untersucht.

### 3.2.2.1 Sachkompetenzen

#### 3.2.2.1.1 Der Bildungsplan Realschule 1994

Im Abschnitt Erziehungs-Bildungsauftrag der Realschule - Grundlagen gibt der Bildungsplan folgendes vor: „Der Bildungsplan ist die verbindliche Vorgabe für den Unterricht. Ziele und Inhalt sind aber so formuliert, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Freiraum haben, der für jede pädagogische Arbeit notwendig ist.“<sup>230</sup> Des Weiteren ist dem Bildungsplan zu entnehmen: „Die Realschule vermittelt eine erweiterte allgemeine Bildung als Grundlage einer Berufsausbildung oder weiterführender schulischer Bildungsgänge. Dazu gehören die Vermittlung vertiefter Grundkenntnisse und praktischer Fertigkeiten sowie die Befähigung zur theoretischen Durchdringung lebensnaher Probleme. Die Realschule strebt an, ihren Schülerinnen und Schülern auf dem Wege über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sachverhalten wachsendes Vertrauen in ihr eigenes Können zu geben und ihnen tiefere Einsichten in komplexe Sachzusammenhänge zu verschaffen.“<sup>231</sup>

Die Vermittlung von Kenntnissen nimmt einen zentralen Stellenwert ein. Die Fachlehrpläne differenzieren zwischen Themenbereichen, die verpflichtend bearbeitet werden müssen und solchen, die wahlweise zu behandeln sind. Die verpflichtenden Themenbereiche bilden die Grundlage für die zentrale Realschulabschlussprüfung, die die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klassenstufe 10 absolvieren müssen. Zu jeder Lehrplaneinheit finden sich in eckiger Klammer ein zeitlicher Richtwert sowie kurze Arbeitshinweise oder Hilfestellungen.

Jedem Jahrgangsplan geht voraus, welche Schwerpunkte im fachlichen Bereich zu setzen sind unter Einbeziehung besonderer Schwerpunkte der entsprechenden Jahrgangsstufe (z.B. Klasse 6: im Hinblick auf Entscheidung für den Wahlpflichtbereich

---

<sup>230</sup> Ministerium für Kultus und Sport Baden - Württemberg (Hrsg.): „Bildungsplan für die Realschule.“; Villingen Schwenningen, 1994; S.9.

<sup>231</sup> Ebd., S.10.



lerinnen und Schüler erweitern ihre Kompetenzen zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation sowie im Umgang mit Texten und Medien.“<sup>233</sup> Im Fach Deutsch ist das Verhältnis der einzelnen Teilkompetenzen ausgewogen. Selbst in primär auf Fachkompetenz ausgerichteten Inhaltsbereichen wie beispielsweise „Schreiben“ wo es darum geht „Sätze zu Satzreihen und Satzgefügen zu verknüpfen ... Rechtschreibstrategien und grundlegende Rechtschreibregeln richtig anwenden“<sup>234</sup> finden sich Kompetenzen aus anderen Bereichen wie „sich ein Schreibziel setzen“ oder „Strategien zur Überarbeitung von Texten anwenden.“<sup>235</sup>

Die Bildungsstandards für das Fach Englisch geben gesonderte Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für moderne Fremdsprachen vor, die für Grundschulen, Hauptschulen, Hauptschulen mit Werkrealschulen, Realschulen und Gymnasien ihre Gültigkeit haben. Hier wird als vorrangiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz angegeben.<sup>236</sup> Die Zielvorgabe für die erste Fremdsprache lautet: „Die zentrale Aufgabe des Englisch-/ Französischunterrichts ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenz, insbesondere die Förderung von Sprechkompetenz, Hör- und Leseverstehenskompetenz. Lexikalische, grammatische und orthographische Kompetenz sind Teilkompetenzen und haben dienende Funktion.“<sup>237</sup>

Für das Fach Mathematik ist dem Bildungsplan 2004 zu entnehmen: „Durchgängige Leitideen verdeutlichen mathematische Denk- und Vorgehensweisen. Innerhalb der Leitideen gibt es horizontale und vertikale Ausrichtungen. Die horizontale Ausrichtung verfolgt die Übersetzung der realen Welt in die mathematische und umgekehrt. Die vertikale Ausrichtung verfolgt die Bearbeitung von Problemen innerhalb der mathematischen Welt und die Anwendung gelernter mathematischer Operationen und heuristischer Strategien zur Lösung von Problemen.“<sup>238</sup> Die Bildungsstandards für das Fach Mathematik geben vorwiegend Kompetenzen aus dem fachlichen Bereich vor wie beispielsweise „den Aufbau des Dezimalsystems verstehen“<sup>239</sup>, wobei

---

<sup>233</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „Bildungsplan 2004 Realschule.“, Reclam Verlag, Ditzingen 2004. S.48.

<sup>234</sup> Ebd., S.50.

<sup>235</sup> Ebd.

<sup>236</sup> Ebd., S.68.

<sup>237</sup> Ebd., S.72; 84.

<sup>238</sup> Ebd., S.60.

<sup>239</sup> Ebd., S.61.



bereiche gegenüber stehen. Die Vermittlung der einzelnen Kompetenzen soll sich zwar integrativ vollziehen; trotzdem nehmen personale, soziale und methodische Kompetenzen einen größeren Stellenwert ein als vergleichsweise im Fach Mathematik.

Die nationalen Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss setzen den Schwerpunkt auf kognitive mathematische Kompetenzen. Dies wird vor allem dadurch deutlich, dass den drei anderen Kompetenzbereichen im Vergleich zu den Bildungsstandards der Fächer Deutsch und der ersten Fremdsprache kein explizites Lernfeld zugeordnet wird.

### 3.2.2.2 Methodenkompetenzen

Die nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Bildungsabschluss weisen auf die Notwendigkeit des Aufbaus eines umfassenden Methodenrepertoires als wichtige Voraussetzung erfolgreicher Kommunikation, persönlicher Weiterentwicklung und beruflichen Erfolgs hin. „Systematisch zu entwickeln sind ebenfalls methodische Kompetenzen für das Arbeiten mit Texten und Medien, zur aufgabenbezogenen, anwendungs- und produktorientierten Gestaltung von mündlichen und schriftlichen Texten, zum selbständigen und kooperativen Sprachenlernen als Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen, für das lebenslange (Sprachen-)lernen und den Ausbau der mutter- und fremdsprachlichen Kompetenzen.“<sup>243</sup>

Die nationalen Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss geben zu jedem Kompetenzbereich verbindliche Methoden und Arbeitstechniken vor, die mit den Inhalten der fachspezifischen Kompetenzbereiche erworben werden sollen.

Die nationalen Bildungsstandards für das Fach Mathematik fordern, dass die Schülerinnen und Schüler Probleme, Aufgaben und Projekte mit mathematischen Mitteln bearbeiten, mathematische Texte lesen und schreiben, über mathematische Inhalte kommunizieren u.v.a. „Dies geschieht in einem Unterricht, der selbständiges Lernen, die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten und Kooperationsbereitschaft

---

<sup>243</sup> Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.





schaft, der Weiterführung und Vertiefung der in der Grundschule eingeübten Sozialformen des Lernens sowie auf Formen der Binnendifferenzierung oder Freiarbeit. Der besondere methodische Schwerpunkt in Klasse 7 gilt der Projektarbeit bzw. dem projektartigen Unterricht sowie der Gesprächsform Diskussion. Aufgrund der Berufsorientierung in Klasse 9 wird die Übungsform des Rollenspiels als besonders gut geeignet angeführt. Auf projekt- bzw. themenorientiertes Arbeiten sowie kooperative Arbeitsweisen wird in Klasse 10 besonders hingewiesen.<sup>247</sup>

In jedem Fachlehrplan finden sich fachspezifische Hinweise und Vorschläge zur Förderung methodischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. „Durch die Anwendung algebraischer und graphischer Verfahren nebeneinander erkennen sie deren vorteilhaftes Zusammenwirken für die Problemlösung und schulen so ihre Methodenkompetenz.“<sup>248</sup>

#### 3.2.2.2.2 Der Bildungsplan Realschule 2004

Die Bildungsstandards für das Fach Deutsch fordern die Übung und Festigung von Methoden der Recherche, der Texterschließung und Textproduktion in allen Fächern. Gleichzeitig soll die Redefähigkeit gefördert werden. Diese Aspekte sind dem Bildungsplan zufolge Voraussetzung für den Aufbau einer Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler.<sup>249</sup>

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache ordnen bei der Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen und Inhalte der Methodenkompetenz einen eigenen Gliederungspunkt zu. Dieser wird nochmals in Lern- und Arbeitstechniken/ Sprachlernkompetenz, Medienkompetenz und Präsentation gegliedert.

Bildungsstandards für das Fach Mathematik gehen im Rahmen der Leitgedanken zum Kompetenzerwerb auf die Vermittlung von Methoden ein. „Der Zusammenhang, in dem Probleme präsentiert werden, beeinflusst die Wahl mathematischer

---

<sup>246</sup> Ebd., S. 11.

<sup>247</sup> Vgl.: Ministerium für Kultus und Sport Baden - Württemberg (Hrsg.): „Bildungsplan für die Realschule.“; Villingen Schwenningen, 1994; S.43; 139; 275; 351.

<sup>248</sup> Ministerium für Kultus und Sport Baden - Württemberg (Hrsg.): „Bildungsplan für die Realschule.“; Villingen Schwenningen, 1994; S.239.

<sup>249</sup> Vgl.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): „Bildungsplan 2004 Realschule.“, Reclam Verlag, Ditzingen 2004. S.48.



### 3.2.2.3 Sozial- und Personalkompetenzen

#### 3.2.2.3.1 Der Bildungsplan Realschule 1994

Die Sozial- und Personalkompetenzen stehen in der Regel in engem Zusammenhang. Deshalb werden sie gemeinsam betrachtet. Hinsichtlich dieser Aspekte sind vor jedem Jahrgangsplan altersadäquate Hinweise aufgeführt. In Bezug auf die Förderung sozialer Kompetenzen schreibt der Bildungsplan vor:

„Deshalb geht es in der Realschule sowohl um den Erwerb von Kenntnissen, Methoden und praktischen Fertigkeiten wie auch um die Bildung des Charakters, die Entfaltung emotionaler und schöpferischer Kräfte und um die Ausbildung sozialer, politischer, ästhetischer, ethischer und religiöser Wertvorstellungen und Handlungsweisen. Damit zielt alle Unterrichts- und Erziehungsarbeit darauf ab, den Selbstfindungsprozess der Schülerinnen und Schüler auf dem Weg vom Kindes- zum Jugendalter zu begleiten und die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit zu fördern.“<sup>254</sup>

Jahrgangsübergreifend wird auf die aktive Mitarbeit in der Schülermitverantwortung (SMV) verwiesen, die zur Stärkung des Selbstvertrauens beiträgt sowie das Bewusstsein der Verantwortung für andere, Rücksichtnahme, Toleranz, Konfliktlösungs-, und Kommunikationsfähigkeit fördert. Auf eine Rollenveränderung der Lehrkräfte insbesondere bei der methodischen Gestaltung von Unterricht im Rahmen von Projekten und fächerverbindendem Unterricht wird in Klasse 7 verwiesen. Der geschlechtsspezifische Umgang zwischen Jungen und Mädchen hat in Klasse 8 einen besonderen Stellenwert.<sup>255</sup>

Soziale Lernprozesse vollziehen sich in Verbindung mit dem Erwerb methodischer und fachlicher Kompetenzen sowie während gemeinsamer Aktivitäten außerhalb des Unterrichts. Inwieweit die Lehrerin/ der Lehrer die Förderung sozialer Kompetenzen mit in den Unterricht integriert, ist nicht durch verbindliche Vorschriften geregelt. In Bezug auf die Bewertung solcher geforderten Fähig- und Fertigkeiten ist dem Bildungsplan folgender Hinweis zu entnehmen: „Beobachtungsfelder und Kriterien, die

---

<sup>254</sup> Ministerium für Kultus und Sport Baden - Württemberg (Hrsg.): „Bildungsplan für die Realschule.“; Villingen Schwenningen, 1994; S. 10.

<sup>255</sup> Vgl.: Ministerium für Kultus und Sport Baden - Württemberg (Hrsg.): „Bildungsplan für die Realschule.“; Villingen Schwenningen, 1994; S.44; 91-92; 139-140; 207-208.



lassen wie z.B. „Probleme in ihrer Komplexität erfassen und sie durch die Wahl geeigneter Modelle beschreiben und bearbeiten“<sup>261</sup> oder „auf verschiedenen Ebenen kommunizieren“<sup>262</sup>.

Eine Besonderheit stellen die Bildungsstandards für das Fach katholische und evangelisch Religion, Ethik, der Fächerverbund Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde (EWG) sowie im Wahlpflichtfach Technik dar. Sie differenzieren in ihren Leitgedanken die einzelnen Kompetenzbereiche und bringen sie in den fachlichen Zusammenhang.

### 3.2.2.3.3 Die nationalen Bildungsstandards

Bezüglich der Vermittlung von Personalkompetenzen ist den nationalen Bildungsstandards für das Fach Mathematik zu entnehmen: „Der Auftrag der schulischen Bildung geht über den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen hinaus. Zusammen mit anderen Fächern zielt Mathematikunterricht auch auf Persönlichkeitsentwicklung und Wertorientierung.“<sup>263</sup>

Die nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch fassen den Bereich personale und soziale Kompetenzen als „Persönlichkeitsentwicklung zusammen. Dort heißt es wie folgt: „Zur Persönlichkeitsentwicklung, das heißt, zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins, ihrer Sozialkompetenz und ihrer Teamfähigkeit lernen die Heranwachsenden auch auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen - zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen -, Leseerfahrungen zu nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden.“<sup>264</sup>

Auch die nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache fordern die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Dieser Begriff vereint personale und soziale Kompetenzen. „Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifen-

---

<sup>261</sup> Ebd., S.62.

<sup>262</sup> Ebd., S.66.

<sup>263</sup> Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004. S.9.

<sup>264</sup> Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004. S.7.



bezogene Aspekte berücksichtigt wie z.B. Selbsttätigkeit, Kooperation oder Einordnung in eine Gruppe.“<sup>266</sup>

Hauptsächlich finden sich in den Lehrplänen und Bildungsstandards Hinweise auf projektorientiertes Arbeiten, fächerverbindendes Arbeiten und Gruppenunterricht. Deshalb soll im Folgenden auf diese Unterrichtsformen näher eingegangen werden.

### 3.2.3.1 Projektunterricht

Der Begriff „Projekt“ taucht in Europa erstmals im 16. Jahrhundert im Zusammenhang mit einem Architekturwettbewerb an der römischen Akademie auf. Dort wurde dieser Begriff im Sinne von „Entwurf, Plan, Konstruktion“ verwandt. Nachdem sich der Projektbegriff während des 18. Jahrhunderts im europäischen Ingenieurwesen etablierte, spielte er im 19. Jahrhundert eine immer bedeutendere Rolle in der Pädagogik. Die beiden Erziehungsphilosophen John Dewey (1859-1952) und William H. Kilpatrick (1881-1965) entwickelten den einst rein praktisch definierten Projektbegriff weiter, indem sie ihn auf ein Unterrichtsverfahren anwendeten. Anfänglich entwickelte sich das Projekt bevorzugt als Lernform handwerklicher Bildung im Rahmen der amerikanischen Schulreformbewegung.<sup>267</sup>

In Deutschland wurden erstmals im Zusammenhang mit der Kritik an der „deutschen Lern- und Paukschule“ um 1920 Elemente der amerikanischen Projektpädagogik aufgenommen. Der Projektunterricht zielt darauf, Probleme der Alltagswirklichkeit handelnd zu lösen.

An der herkömmlichen Unterrichtspraxis wird immer wieder kritisiert, dass sie

- die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler nicht angemessen berücksichtigt,
- die Lernprozesse durch das Fachlehrerprinzip sowie Lehr- und Stundenpläne zerstückelt werden,
- der Unterrichtsprozess monoton, methodenarm und überwiegend lehrerzentriert organisiert ist und

---

<sup>266</sup> Böhm, Winfried: „Wörterbuch der Pädagogik.“; begründet von Wilhelm Hehlmann, 15., überarbeitete Auflage, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2000, S.545.

<sup>267</sup> Knoll, M.: „300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes.“; In: Pädagogik, 1993 (7/8), S. 59 ff.





Anfang der 70er Jahre wird der Projektunterricht in Form der Projektwoche an sehr vielen Schulen Deutschlands eingeführt. Diese Projektwochenpraxis wird in den 80er Jahren stark kritisiert. Man wirft ihr vor, sie sei zu freizeitorientiert und die durchgeführten Aktivitäten könne man nicht als Lernprozesse bezeichnen.

In den 80er Jahren zeigt sich dann eine Tendenz hin zu einer Form des Projektunterrichts innerhalb des Fachunterrichts (fächerverbindender Unterricht). Während der Projektunterricht auf eine Öffnung der Schule nach außen zielt, indem er seinen Schwerpunkt auf in sinnlichen und praktischen Erfahrungen aus dem Bereich der Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler hat, ist der fächerübergreifende Unterricht um eine innere Öffnung bemüht und dadurch gekennzeichnet, dass er einzelne Phänomene aus der Perspektive verschiedener Wissenschaftsdisziplinen beleuchtet und reflektiert.<sup>270</sup>

Die in Schulen durchgeführten Veranstaltungen, ob man ihnen den Titel „Projekt“ gibt, von Vorhaben oder projektorientiertem Unterricht spricht - „entscheidend ist, dass sie vom Lehrer/von der Lehrerin geplant, organisiert und unter seiner/ihrer Verantwortung durchgeführt werden, obschon es gelegentlich vorkommen mag, dass er/sie einzelne seiner/ihrer Aufgaben zeitweilig an Schüler/innen delegiert. Entscheidend ist ferner, dass die Projekte in aller Regel auf die Ziele und Inhalte der Lehrpläne bezogen bleiben oder sogar Bestandteile von Lerngängen sind. Sie müssen sich daher nicht wie so manche Projekte, die an Projekttagen oder in Projektwochen stattfinden, den Vorwurf gefallen lassen, bloße Spielereien zu sein, das heißt nur die subjektiven Bedürfnisse der Schüler/innen, nicht aber ihre objektiven Interessen zu befriedigen und zu einer Reform des Unterrichtsalltags nichts beitragen.“<sup>271</sup>

Befunde einer Studie zum Medieneinsatz im Unterricht (Schümer1988)<sup>272</sup> führen zu folgenden Feststellungen:

---

<sup>270</sup> Vgl.: Bovet, Gislinde/Huwendiek, Volker (Hrsg.): „Leitfaden Schulpraxis.“; 1. Auflage, Berlin: Cornelsen, 1994, S. 159-169.

<sup>271</sup> Schümer, Gundel: „Projektunterricht in der Regelschule - Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers.“; In: Steffens, Ullrich/ Bargel, Tino (Hrsg.): „Lehren und Lernen im Offenen Unterricht. Empirische Befunde und kritische Anmerkungen.“ 1.Auflage; aus der Reihe Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“; Heft 9; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik; Wiesbaden 1999. S.47.

<sup>272</sup> Vgl.: Schümer, Gundel: „Medieneinsatz im Unterricht. Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen. (Materialien aus der Bildungsforschung. Nr.39).“; Berlin 1991.



richtserfolg nicht gefährden wollen.“<sup>275</sup> Auch die derzeitigen Anforderungen, die an Schule und Unterricht gestellt werden, sind zielorientiert ausgerichtet. Es geht darum, Gefordertes (Lernziele oder Bildungsstandards) zu erreichen. Der Druck wird gleichzeitig dadurch erhöht, dass das Erreichen dieser Ziele, je nach Bundesland in Form von Parallel- und Vergleichsarbeiten, Prüfungen oder sonstigen Messinstrumenten, überprüft wird.

„Wenn diese Interpretationen stimmen, dann sind es die mit der Institution der Pflichtschule gesetzten Bedingungen selbst, die die pädagogische Freiheit der Lehrer/innen einschränken und Projektunterricht tendenziell verhindern. Dass Lehrer/innen sich sprachlich und sachlich dominant verhalten (Bellack u.a.1966. Roeder/Schümer 1976), dass sie immer wieder dieselben Methoden einsetzen, und zwar das gelenkte Unterrichtsgespräch und Stillarbeit (Hoetker/Ahl-Brand 1969, Hage u.a.1985) und immer wieder auf die gleichen Lehr- und Lernmittel zurückgreifen, nämlich das Lehrbuch, Arbeits- und Übungsbücher oder Arbeitsblätter (Roeder 1990, Schümer 1991), ermöglicht ihnen, die kognitiven und die sozialen Prozesse im Unterricht gleichzeitig zu kontrollieren. Da sie für das Unterrichtsgeschehen verantwortlich sind, ist ihr Verhalten eine angemessene Reaktion auf die Systembedingungen. Dies sollte kein Grund zur Resignation, sondern Anlass zum Nachdenken darüber sein, mit welchen Maßnahmen man möglichst viele Lehrer/innen dazu bringen kann, das, was im bestehenden System möglich ist, auch wirklich gut zu machen und auf diese Weise ihre eigene Autorität zu festigen. Genau dann können sie wenigstens ab und zu ein Risiko eingehen und handlungsorientierten, schülerzentrierten Unterricht durchführen und die von ihren Schulen geschaffenen Spielräume angemessen nutzen, kurz, zeitweilig auf die Ausübung ihrer Autorität verzichten, weil sie prinzipiell jederzeit in der Lage sind, eine dem Lernen angemessene Atmosphäre herzustellen.“<sup>276</sup>

„In den Richtlinien und Lehrplänen der meisten Bundesländer ist entweder von Projekten, Vorhaben oder projektorientiertem Lernen die Rede, oder es werden Unterrichtsprinzipien formuliert, die auch die Projektmethode kennzeichnen bzw. Projektunterricht nahe legen (Riquarts 1984, Skiera 1994).“<sup>277</sup>

---

<sup>275</sup> Ebd., S.53.

<sup>276</sup> Ebd., S.54/55.

<sup>277</sup> Ebd., S.42.



Schulleitung unter Berücksichtigung von Deputatsverteilung und Stundenplanorganisation, Information aller am Schulleben beteiligten Gremien (GLK, SMV, Elternbeirat, Schulkonferenz), Möglichkeiten der Ergebnispräsentation. Ziel dieses Projektes war es, dass die Schülerinnen und „...Schüler Kenntnisse wirtschaftlicher, rechtlicher und verwaltungstechnischer Zusammenhänge verbunden mit einer Stärkung der Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit erwerben. Zudem soll ihre Verantwortungsfähigkeit, ihre Selbständigkeit, ihr Leistungswille und das problemlösende Denken gefördert werden. Im Mittelpunkt der Lernfelder und der Lernmethoden von WVR steht nicht die Vermittlung von theoretischen Zusammenhängen, sondern die unmittelbare praxis- und anwendungsnahe Erfahrung von wirtschaftlichen, verwaltungstechnischen und rechtlichen Problemstellungen.“<sup>280</sup>

Es besteht die Möglichkeit, die im WVR-Projekt erbrachte Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu honorieren. Die Notenbildungsverordnung regelt, dass der verbalen Beurteilung eine Zensur hinzugefügt wird. Die erteilte Note ist nicht versetzungsrelevant, bietet jedoch den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eine Rückmeldung zu erhalten. Des Weiteren kann das Zeugnis mit einem zusätzlichen Qualifikationsnachweis ergänzt werden, der positive Schülerleistungen dokumentiert. Ebenso können von Schülerinnen und Schülern erbrachte Fachkompetenzen innerhalb des themenorientierten Projektes als Fachnote in die am Projekt beteiligten Fächer eingehen. Dem Fachlehrer wird die Möglichkeit eingeräumt, eine Klassenarbeit im Kernfach durch die im Projekt erbrachte Leistung zu ersetzen. Empfohlen wird die Erarbeitung eines Kriterienrasters, welches der Leistungsbeurteilung am Ende des Projektes zu Grunde liegen soll. Hierbei sollen beteiligte Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden, denn gemeinschaftlich festgelegte Regeln werden meist auch von allen respektiert und eingehalten.<sup>281</sup>

Zu beobachten war, dass immer mehr Realschulen diese Form des Projektes freiwillig durchführten. Seit dem Schuljahr 2001/2002 muss das fächerverbindende WVR-Projekt an allen Realschulen des Landes verpflichtend durchgeführt werden. Das Projekt ist an keine Klassenstufe gebunden, wird jedoch erfahrungsgemäß vorwiegend in der Klassenstufe 8 praktiziert.

---

<sup>280</sup> <http://www.osak.kultus.bwl.de/realschulen/wvr.htm>

<sup>281</sup> Vgl.: <http://www.osak.kultus.bwl.de/realschulen/wvr.htm>



teilung honoriert als auch mit einer Note bewertet. Zusätzlich wird dem Zeugnis ein Testat beigelegt, welches Projektinformationen und individuell erbrachte Leistungen dokumentiert.<sup>283</sup>

### 3.2.3.1.3 Die nationalen Bildungsstandards

In den von der KMK beschlossenen nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss finden sich in keinem der drei Unterrichtsfächer ausdrückliche Hinweise auf Formen projektorientierten Arbeitens.

### 3.2.3.2 Fächerverbindender/fächerübergreifender Unterricht

Von fächerübergreifendem Unterricht spricht man, „wenn Themen bzw. Lerninhalte behandelt und Lernziele angestrebt werden, die das Zusammenwirken verschiedener Unterrichtsfächer erfordern. ... Bei den genannten Themen kommt es nicht nur auf die Vermittlung des Fachwissens an, sondern auch auf das Anstreben affektiv-emotionaler und sozialer Lernziele. Eine erfolgreiche Umwelterziehung erfordert eine *multidisziplinäre Behandlung*, d.h. einen zeitlich und inhaltlich aufeinander abgestimmten fachspezifischen Beitrag verschiedener Fachlehrer (Biologie, Chemie, Religion oder Ethik, Sozialkunde, Arbeits- und Wirtschaftslehre, Technologie), eine *interdisziplinäre Behandlung*, d.h. mehrere Fachlehrer erarbeiten ein gemeinsames Konzept zur Behandlung eines Themas, eine *mehrperspektivische Behandlung*, d.h. ein Lehrer beleuchtet das Thema aus verschiedenen Blickrichtungen und/oder einen → *Projektunterricht*, der sich in der Regel nur im Teamwork realisieren lässt.“<sup>284</sup>

Zwischen den Formen fächerverbindenden Unterrichts werden verschiedene Unterscheidungen getroffen.

Huber (1995)<sup>285</sup> unterscheidet beispielsweise fünf Typen fächerübergreifenden Unterrichts nach dem Kriterium Unterrichtsorganisation:

---

<sup>283</sup> Ebd.

<sup>284</sup> Keller, Josef A. / Novak Felix: „Kleines Pädagogisches Wörterbuch, Grundbegriffe- Praxisorientierungen- Reformideen.“; Völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage, Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien, 2001, S.136.

<sup>285</sup> Huber, L.: „Individualität zulassen und Kommunikation stiften.“ In: Die Deutsche Schule, 1995, Heft 2, S.166-195.





HILLER-KETTERER/ HILLER (1997)<sup>287</sup> unterscheiden ebenso fünf Typen fächerübergreifenden Unterrichts und legen dabei als Kriterium die didaktische Funktion des Unterrichts an:

1. „Fächerübergreifender Unterricht zur Begründung der Notwendigkeit fachlicher Spezialkurse.

Hierbei werden zur Bearbeitung anstehender Problemstellungen in dem einen Fach Leistungen parallel laufender Fächer verwendet, um deutlich zu machen, dass deren Leistungen sinnvoll sind, z.B. anstatt des Einsatzes deutschsprachiger Texte Verwendung von englischen Texten im Gemeinschaftskundeunterricht.

2. Fächerübergreifender Unterricht zur Demonstration der Nützlichkeit fachlicher Spezialkurse.

Es geht hierbei um die Absicht, komplexere Vorhaben über vorangehende fachliche Spezialkurse vorzubereiten. Eine Reise nach Frankreich kann z.B. in verschiedenen Fächern vorbereitet werden (Französisch, Geografie, Sozialkunde etc.).

3. Fächerübergreifender Unterricht zur Relativierung von Fachperspektiven.

4. Hier ist gemeint, dass im Fachunterricht die fachlichen Grenzen und die Verstümmelungen durch das Fachliche demonstriert werden können. Das Fach wird relativiert und erfährt eine kritische Bewertung, indem notwendige fachübergreifende Bezüge deutlich gemacht werden, ohne die das Fachliche defizitär bleiben würde. Fächerübergreifender Unterricht zum Zwecke der Demonstration und Erprobung gemeinsamer Verfahren und formaler Wechselwirkungen.

Es handelt sich um eine Konzeption, die in Kursen Formen und Leistungen vergleichbarer Theorieansätze und methodischer Verfahren in verschiedenen Erkenntnisbereichen erprobt bzw. um die Exploration neuer Verfahren, zur Bewältigung interdisziplinärer Kooperationsprobleme.

Dies bedeutet also, dass mehrere Fächer an einem Thema arbeitsteilig und miteinander koordiniert mit dem Ziel zusammenarbeiten, eine Fragestellung bzw. ein Arbeitsvorhaben mehrperspektivisch bearbeiten zu können. Bei-

---

<sup>287</sup> Vgl.: Hiller-Ketterer, I./ Hiller, G.G.: „Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive.“ In: Duncker/ Popp(Hrsg.) 1997. S. 166-195.



Problemen statt an der Fachsystematik (Huber 1997, 44). Der fächerübergreifende Unterricht muss sich dabei nicht notwendigerweise an ganzheitlichen, handlungsorientierten oder problemlösenden Prinzipien orientieren. Auch komplexe theoretische Themen können fächerübergreifend erarbeitet werden, was allerdings eher im Bereich der Sekundarstufe II oder im Hochschulbereich stattfinden dürfte.<sup>291</sup> Bohl grenzt fächerübergreifenden Unterricht und Projektunterricht dadurch voneinander ab, dass fächerübergreifender Unterricht nicht den strengen Strukturmerkmalen: I Leitziel, II Vorgehensweise und III Methodische Komponenten folgt und IV die angestrebten Effekte im Gegensatz zum Projektunterricht abgeschwächt werden.<sup>292</sup>

Die soeben aufgezeigten Differenzierungen verdeutlichen, dass es für fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht keine einheitlichen Definitionen gibt, sondern dass jeweils unterschiedliche Aspekte herausgegriffen und Schwerpunkte gesetzt werden.

#### 3.2.3.2.1 Der Bildungsplan Realschule 1994

Der baden-württembergische Bildungsplan für Realschulen bietet einleitend zum Lehrplan jeder Klassenstufe fünf fächerverbindende Themen an, gibt kurze Arbeitshinweise und verweist auf die Lehrplanbezüge der einzelnen Fächer. „Im Laufe des Schuljahres ist mindestens ein fächerverbindendes Thema zu behandeln. Dies kann aus vorgeschlagenen Beispielen des Bildungsplans entnommen, oder es kann ein anderes gewählt werden.“<sup>293</sup> Hierbei sollen die Lehrerinnen und Lehrer zeitlich, inhaltlich und methodisch eng zusammenarbeiten und die fächerverbindenden Themen möglichst gemeinsam planen, durchführen und auswerten. Fächerverbindender Unterricht zielt sowohl darauf, das Denken in komplexen Zusammenhängen zu üben als auch der Verknüpfung themenorientierter Vorgehensweisen mit methodischer Viel-

---

<sup>291</sup> Ebd.

<sup>292</sup> Vgl.: Petri, G: „Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens. Graz: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. Abteilung II. 1991. S. 9ff.

<sup>293</sup> Ministerium für Kultus und Sport Baden - Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan für die Realschule, Villingen Schwenningen, 1994; S. 13.



orientiert sind und nicht allein von der Fachsystematik der mathematischen Lerninhalte abhängt. (...) Für einen solchen Mathematikunterricht ist die Beschreibung der allgemeinen mathematischen Kompetenzen im Kapitel 2<sup>298</sup> in den Vordergrund gerückt worden. Auch die im Kapitel 3<sup>299</sup> vorgenommene Strukturierung der inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzen nach mathematischen Leitideen unterstützt dies, indem bei der Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten *sachgebietsübergreifendes, vernetztes Denken und Verständnis grundlegender mathematischer Begriffe* erreicht werden sollen.<sup>300</sup> Weiter heißt es: „Die Aufgabe erfordert einen kritischen Umgang mit Graphiken. Die unterschiedlichen Begründungen enthalten fachübergreifende Aspekte.“<sup>301</sup>

Die nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch weisen auf die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten hin, um die Welt erfassen, ordnen und gestalten zu können. Verstehens- und Verständigungskompetenz schafft für die Heranwachsenden Voraussetzungen dafür, Interessen zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen. „Sie erfahren auf diese Weise, welche Bedeutung kulturelle Traditionen und ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben, und werden dazu angeregt, sich mit zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Sprache und Literatur auseinander zu setzen. Diese Einsichten machen ihnen die Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung bewusst. Das schließt den Ausblick auf andere Kulturen ausdrücklich mit ein. Die Bereiche des Deutschunterrichts bieten aus diesen Gründen auch weiterführende Ansätze für fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten.“<sup>302</sup>

Des Weiteren wird im 5. Aufgabenbeispiel ‚Einen Standpunkt begründet darstellen‘ darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um ein fachübergreifendes Thema handelt, welches auch Bildungs- und Erziehungsaufträge wie z.B. Medienerziehung oder „politische Bildung“ berührt.<sup>303</sup>

---

<sup>298</sup> Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004.

<sup>299</sup> Ebd.

<sup>300</sup> Ebd., S.9.

<sup>301</sup> Ebd., S.26.

<sup>302</sup> Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004. S.9.

<sup>303</sup> Ebd., S.42.



Bedeutung. Diese Form des Gruppenunterrichts wurde von der Pädagogischen Psychologie angeregt.<sup>308</sup> Hierbei spielen motivationale, kognitive, lernpsychologische, sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Aspekte eine entscheidende Rolle.<sup>309</sup>

Bohl unterscheidet zwischen Gruppenunterricht und Gruppenarbeit und definiert diese in Anlehnung an Greving<sup>310</sup> wie folgt: „Gruppenunterricht ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse - zumindest dem Anspruch nach - in späteren Unterrichtsphasen für den gesamten Klassenverband nutzbar gemacht werden. (...) In der Gruppenarbeit arbeiten Schüler/innen konkret und handfest an einem Thema oder an einem Gegenstand. Dabei findet eine soziale Interaktion statt, die Schüler/inne lernen also, solidarisch mit ihren Mitschüler/innen zu arbeiten und ihre eigenen Bedürfnisse mit denen der anderen abzustimmen. Sie lernen dabei auch den Gruppenprozess kritisch zu reflektieren. Sofern der Gruppenunterricht bestimmten Kriterien entspricht, kann in ihm Gruppenarbeit stattfinden.“<sup>311</sup>

Bohl unterscheidet in Anlehnung an Greving et al. (1993) vier Grundformen von Gruppenunterricht:

1. Konventioneller Gruppenunterricht als methodische Variation des Frontalunterrichts

Dies ist die am häufigsten praktizierte Form des Gruppenunterrichts, bei der die Aufgaben sowohl themengleich als auch themendifferenziert gestellt werden können, die Gruppenbildung nach den Kriterien Leistungshomogenität,

---

<sup>308</sup> Vgl.: Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.): „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen.“ Studienbrief. Tübingen: DIFF. 1985.

<sup>309</sup> Vgl.: Slavin, R.E.: „Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie.“ In: Huber, G.L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Schneider Verlag. Hohengehren 1993. S. 151-170.

<sup>310</sup> Greving, J/ Meyer, H. / Paradies, L.: „Gruppenunterricht.“ Vor-Drucke des Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Heft 191/1993. S.6.

<sup>311</sup> Bohl, Thorsten: „Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung.“ Klinkhardt Verlag; Bad Heilbrunn/Obb. 2000. S.174.





- *aufgabengleich* (auch: themengleich):  
Alle Gruppen haben dieselbe Aufgabe, dasselbe Thema zu bearbeiten;
- *aufgabenverschieden* (auch: themenverschieden):  
Jede Gruppe erhält eine besondere Aufgabe, ein besonderes Thema zur Bearbeitung.
- *arbeitsgleich*:  
Alle Gruppenmitglieder arbeiten in derselben Weise an der Aufgabe, am Thema;
- *arbeitsteilig*:  
Jedes Gruppenmitglied arbeitet auf besondere Weise an der Aufgabe, am Thema.<sup>313</sup>

Nach Hartwig Schröder ist Gruppenunterricht ein Unterricht, „bei welchem der heterogene Klassenverband in mehr oder weniger homogene Gruppen aufgelöst wird. Hierbei können die einzelnen Gruppen entweder themengleich (z.B. mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad bezogen auf einen einheitlichen Unterrichtsinhalt) oder arbeitsteilig (z.B. wenn die einzelnen Gruppen unterschiedliche Unterrichtsinhalte angehen) arbeiten. Neben der gemeinsamen Aufgabenlösung und der hiermit erwarteten Verbesserung des Arbeitsergebnisses wird durch den Gruppenunterricht auch erzieherische Wirkung erwartet, welche die Prozesse der Individuation und Sozialisation fördert.“<sup>314</sup>

Die Bedeutung von Gruppenarbeit im Schulunterricht ist in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion kaum umstritten. Dies wird meist damit begründet, dass die Gruppe im Berufsleben eine wichtige Rolle spielt, die schulische Kleingruppe gegenüber dem Einzelnen im Vorteil ist, die Schülerinnen und Schüler sich aktiv und selbständig am Unterrichtsprozess beteiligen können, sich Gruppenarbeit positiv auf kognitives und soziales Lernen sowie auf eine demokratische und humane Haltung auswirkt. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Neugierde eher ausleben, haben weniger Scheu zu sprechen als im Frontalunterricht und können

---

<sup>313</sup> Peterßen, Wilhelm H.: „Kleines Methoden-Lexikon“. 1. Auflage Oldenbourg Verlag. München 1999. S. 139.

<sup>314</sup> Schröder, Hartwig: „Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe.“; Ehrenwirth Verlag, München 1985.



höhere Risiken des Misserfolgs, des Scheiterns und der Verunsicherung bieten;

7. Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Initiative im Team sind heute unverzichtbare Qualifikationen in der beruflichen Welt.<sup>317</sup>

Im Vergleich zum Frontalunterricht ermöglicht Gruppenunterricht den Schülerinnen und Schülern sich aktiver mit in den Unterrichtsprozess einzubringen, ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu entwickeln und zu festigen sowie selbständiger zu arbeiten. Des Weiteren fördert Gruppenunterricht die Fähigkeit und Bereitschaft zu solidarischem Handeln sowie die Kreativität der Schülerinnen und Schüler.

Trotz der vielen Vorzüge ist festzustellen, dass an Regelschulen maximal 5 bis 10 Prozent des Unterrichts in Form von Gruppenunterricht durchgeführt wird.<sup>318</sup> Die theoretischen Vorteile scheinen sich nicht ohne Schwierigkeiten im Schulalltag umsetzen zu lassen. Einer Untersuchung von Rotering-Steinberg (1992) zufolge liegen die Gründe hierfür darin, dass 30% der Lehrerschaft befürchtet, dass ihre Schülerinnen und Schüler die Situation des Gruppenunterrichts ausnutzen und nichts tun. 35% der Lehrkräfte erwartet bei der Durchführung von Gruppenarbeit einen enormen Anstieg des Geräuschpegels und 15% der Lehrerinnen und Lehrer befürchten zu viel Aufwand bei Planung und Durchführung von Gruppenunterricht. Diese negative Einstellung dem Gruppenunterricht gegenüber ist meist in eigenen Erfahrungen begründet.<sup>319</sup> Weitere Gründe werden darin gesehen, dass sich durch Gruppenunterricht Klassenführungs- und Disziplinprobleme ergeben, sich durch den befürchteten Rückzug von Schülerinnen und Schülern während der Gruppenarbeit der Lernerfolg verringert und dass es zu Schwierigkeiten mit dem Kollegium oder der Schulleitung kommen könnte.<sup>320</sup>

Peterßen zeigt ähnliche Schwierigkeiten bei der Durchführung von Gruppenunterricht auf. Die pädagogische und didaktische Wertschätzung des Gruppenunterrichts ist „besonders auch bei Lehrern - offensichtlich wesentlich größer als seine Realisie-

---

<sup>317</sup> Gudjons, Herbert: „In Gruppen lernen - warum nicht?“. In: Pädagogik Heft 1/ 2002. S. 7.

<sup>318</sup> Vgl.: Meyer, Hilbert: „Unterrichtsmethoden II: Praxisband.“; 2. Auflage, Cornelson Verlag, Frankfurt am Main 1996, S. 245; 251.

<sup>319</sup> Vgl.: Rotering-Steinberg, S.: „Gruppenpuzzle oder Gruppenrallye. Beispiele für kooperative Arbeitsformen.“ In: Pädagogik. 44. Jg.1992 / Heft 1. S. 27-30.

<sup>320</sup> Vgl.: Nürnberger Projektgruppe: „Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag.“ Stuttgart 2001. S.14.



ken und Alles-im-Griff-Haben dem eigenen, als unerträgliches Risiko erlebten Ohnmachtgefühl entgegenzusteuern.“<sup>323</sup> Nach einer Studie von Dann/ Diegritz/ Rosenbusch (1999) ist Gruppenunterricht wenig effizient, wenn sich die Lehrkraft im Konflikt Eingreifen vs. Nicht-Eingreifen in der Regel für das Eingreifen entscheidet.<sup>324</sup>

Als dritten Aspekt, der dafür verantwortlich ist, dass Gruppenunterricht so selten praktiziert wird, nennt Gudjons die berechtigte Sorge, dass durch gruppenunterrichtliche Verfahren instruktionsorientierter Unterricht wie beispielsweise der Frontalunterricht seine Berechtigung verliere. Er erörtert, Bezug nehmend auf einen Forschungsüberblick zu Bedingungsfaktoren schulischer Leistung<sup>325</sup>, dass sich für den Erwerb inhaltlichen Wissens variabel und flexibel eingesetzte Formen direkter Instruktion, im Vergleich zu alltäglichem, unspezifischem und meist relativ kurzfristigem Gruppenunterricht als besser geeignet erwiesen haben. Eine empirische Untersuchung von Slavin (1998)<sup>326</sup> kommt zu dem Ergebnis, dass, sofern grundlegende Voraussetzungen des Gruppenunterrichts wie »individuelle Verantwortlichkeit« und »Gruppenbelohnung« gewährleistet sind, der Gruppenunterricht dem Frontalunterricht überlegen ist. Bei der Vermittlung lebenspraktischen Anwendungswissens hingegen (z.B. Schlüsselkompetenzen, metakognitive Kompetenzen) erweist sich Gruppenunterricht als die adäquate Unterrichtsform.<sup>327</sup> Lehrkräfte sind dann in der Lage erfolgreichen Gruppenunterricht zu praktizieren, wenn es ihnen gelingt, ihre Fachkenntnisse und ihr pädagogisch-didaktisches Wissen geschickt zu verbinden, um aus einem reichen persönlichen Repertoire von Handlungsmöglichkeiten zu schöpfen und dieses situationsangemessen und flexibel einsetzen zu können.<sup>328</sup>

Als letzten Aspekt spricht er an, dass Lehrkräfte das Gefühl haben mit der Durchführung von Gruppenunterricht methodisch überfordert zu sein. Entscheidend für das Gelingen von Gruppenunterricht ist „das Bewusstsein vom Beziehungsgeflecht zwi-

---

<sup>323</sup> Gudjons, Herbert: „In Gruppen lernen - warum nicht?“. In: Pädagogik Heft 1/ 2002. S. 8.

<sup>324</sup> Vgl.: Dann, H.-D. / Diegritz, T. / Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): „Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen.“ Erlangen 1999. S.334f.

<sup>325</sup> Vgl.: Helmke, A. / Weinert, F.E.: „Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen.“ In: Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Göttingen 1997 S. 136.

<sup>326</sup> Vgl.: Slavin, R.E.: „Research on kooperative learning and achievement: A quarter century research.“ In Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der DGfB(Hrsg.): Newsletter, 1998. I/S.13-45.

<sup>327</sup> Vgl.: Dann, H.-D. / Diegritz, T. / Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): „Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen.“ Erlangen 1999. S.362.

<sup>328</sup> Vgl.: Gudjons, Herbert: „In Gruppen lernen - warum nicht?“. In: Pädagogik Heft 1/ 2002. S. 8-9.



### 3.2.3.3.3 Die nationalen Bildungsstandards

In den nationalen Bildungsstandards finden sich keine ausdrücklichen Hinweise auf Gruppenunterricht.

### 3.2.4 Vergleich der ministerialen Rahmenbedingungen von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz

Die beiden derzeit gültigen Bildungspläne in Baden-Württemberg unterscheiden sich dadurch, dass der Bildungsplan Realschule 1994 nach Jahrgangsstufen gegliedert ist, während sich der Bildungsplan Realschule 2004 nach Unterrichtsfächern, Fächerverbänden und themenorientierten Projekten gliedert. Der Bildungsplan 2004 gibt Standards nach den Klassenstufen 6, 8 und 10, im Fach Naturwissenschaftliches Arbeiten nach den Klassenstufen 7 und 10 vor. Mit der Implementierung des Bildungsplans 2004 wird ein Bildungsplan in Baden-Württemberg erstmals nicht gleichzeitig für alle Klassenstufen umgesetzt.

Zusammenfassend zeigen sich deutliche Unterschiede der baden-württembergischen Lehrpläne gegenüber denen von Rheinland-Pfalz. Grundsätzlich unterscheiden sich die Rahmenvorgaben der beiden Bundesländer dadurch, dass die einzelnen Fachlehrpläne in Baden-Württemberg zu einem Bildungsplan kompakt zusammengestellt sind, während in Rheinland-Pfalz für jedes Fach ein- oder zweibändige eigenständige Fachlehrpläne zur Verfügung stehen. Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Lehrpläne in Baden-Württemberg gleichzeitig und in festen Zeitabständen überarbeitet werden, in Rheinland-Pfalz dagegen die Erscheinungsjahre der zurzeit gültigen Lehrpläne von 1984 bis 2000 reichen. Außerdem differenziert Baden-Württemberg schulartspezifisch, die rheinland-pfälzischen Lehrpläne hingegen fassen verschiedene Klassenstufen aller allgemein bildenden Schularten der Sekundarstufe I zusammen und verweisen auf schulartspezifische Binnendifferenzierung.

Die nationalen Bildungsstandards wurden bis jetzt nur für die Kernfächer des Mittleren Bildungsabschlusses (Mathematik, Deutsch und 1. Fremdsprache) verbindlich eingeführt. Es handelt sich hierbei ebenso um Fachlehrpläne. Für die Fächer Biolo-





Der Bildungsplan Realschule Baden-Württemberg 2004 und die Lehrpläne in Rheinland-Pfalz haben aus formaler Sicht gemeinsam, dass sie sich beide, im Gegensatz zum baden-württembergischen Bildungsplan Realschule 1994, nach Unterrichtsfächern gliedern. Inhaltlich hingegen zeigen sich deutliche Unterschiede. Der Bildungsplan Realschule Baden-Württemberg 2004 verarbeitet bereits Befunde der PISA-Untersuchung, die rheinland-pfälzischen Lehrpläne dagegen entstanden vor der Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse.

### 3.3 Anforderungen bis zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I

Das Schuljahr gliedert sich in zwei Schulhalbjahre. Am Ende des ersten Schulhalbjahres (31. Januar) erhalten die Schülerinnen und Schüler als Rückmeldung für ihre bis dahin erbrachten Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern eine so genannte Halbjahresinformation. Diese unterscheidet sich von den Zeugnissen dadurch, dass diese kein Dokument ist (nicht von der Schulleitung unterzeichnet und ohne Dienstsiegel der Schule) und dass die erbrachten Leistungen in ganzen Noten, ganzen Noten mit Notentendenzen (Plus oder Minus) und halben Noten mitgeteilt werden können. Zur Erstellung der Halbjahresinformation ist eine Konferenz nicht zwingend erforderlich. Eine Ausnahme stellt die Klasse 10 dar, weil Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufe als einzige Halbjahreszeugnisse erhalten. In den Halbjahres- und Jahreszeugnissen sowie in den Abgangs-, Abschluss- und Prüfungszeugnissen sind nur ganze Noten zulässig. Noten für Verhalten und Mitarbeit erscheinen nur in den Jahreszeugnissen der Klassen 7 bis 10 mit Ausnahme der Abgangs-, Abschluss- und Prüfungszeugnisse. In den Klassenstufen 5 und 6 tritt an Stelle der Kopfnote eine Verbalbeurteilung.

„Grundlage der Leistungsbewertung in einem Unterrichtsfach sind alle vom Schüler im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen (schriftliche, mündliche und praktische Leistungen). Schriftliche Leistungen sind insbesondere die schriftlichen Arbeiten (Klassenarbeiten und schriftliche Wiederholungsarbeiten). Der



Die nachstehende Tabelle informiert über die **Mindestanzahl** der zu fertigenden Klassenarbeiten in den Kernfächern:

Klassenstufe ➡	5	6	7	8	9	10
Mathematik (RS und GYM)	4	4	4	4	4	4
Deutsch (Aufsätze/ Nachschriften)	4 (3/1)	4 (3/1)	4 (3/1)	4 (3/1)	4 (3/1)	4 (4/0)
1. Fremdsprache (RS und GYM)	4	4	4	4	4	4
Wahlpflichtfach (RS)	-	-	4*	4*	4*	4*
Naturwissenschaftliches Arbeiten	4	4	4	4**	4***	4****

\*In den Fächern Natur und Technik, Technik sowie Mensch und Umwelt können jeweils bis zu zwei Klassenarbeiten durch fachpraktische Arbeiten, darunter auch Jahresarbeiten, ersetzt werden.

\*\* ab dem Schuljahr 2005/2006

\*\*\* ab dem Schuljahr 2006/2007

\*\*\*\* ab dem Schuljahr 2007/2008

Zusätzlich zu den vier verpflichtenden Klassenarbeiten müssen die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 10 im ersten Schulhalbjahr in der ersten Fremdsprache eine mündliche Prüfung, die EuroKomPrüfung absolvieren, die die Gewichtung zweier Klassenarbeiten hat und für die das Kultusministerium zentrale Prüfungsmaßstäbe vorgibt. Am Ende von Klassenstufe 10 absolvieren die Schülerinnen und Schülern in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und der 1. Fremdsprache (NWA zusätzlich ab Schuljahr 2007/2008) eine schriftliche, vom Kultusministerium zentral gestellte, Abschlussprüfung.<sup>340</sup> Im Bereich des Wahlpflichtbereiches müssen die Realschulabsolventinnen und -absolventen eine mündliche Prüfung ablegen.

In Anlehnung an die zentral vom Kultusministerium gestellte Realschulabschlussprüfung müssen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Klasse 10 in den Fächern Deutsch, Mathematik und der 1. Pflichtfremdsprache je eine Klassenarbeit anfertigen. Der Termin, die Aufgaben und die Korrekturanweisung werden vom Kultusmi-

<sup>340</sup> Vgl.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung.“; Verordnung vom 5.Mai 1983; Kultus und Unterricht S. 449/1983; zuletzt geändert 01.08.2004; Kultus und Unterricht 5/2004. S.50.



ten, im Rahmen des Projektes erbrachten Einzelleistungen fließen am Ende des Schuljahres in die fächerbezogene Note des Jahreszeugnisses ein.

#### 3.3.4 Berufsorientierung in der Realschule (BORS)

„Die Berufsorientierung bildet in der 9. Klasse einen Schwerpunkt. Das Fach Gemeinschaftskunde hat hier die Leitfunktion und arbeitet mit möglichst vielen Fächern zusammen. Unter Einbeziehung der Berufsberatung von Seiten der Arbeitsverwaltung werden Einblicke in die Arbeitswelt vermittelt und Hilfen für die Berufswahl gegeben.“<sup>343</sup> Die Realschülerinnen und Realschüler absolvieren in der Regel in Klasse 9 ein fünftägiges Betriebspraktikum im Rahmen der Lehrplaneinheit des Faches Gemeinschaftskunde 9.1 „Berufsorientierung in der Realschule“ unter Berücksichtigung fächerübergreifender Bezüge. Verantwortlich für Planung, Durchführung und Auswertung des Praktikums ist ein/eine vom Schulleiter bestimmter Lehrer/ bestimmte Lehrerin. In den beteiligten Betrieben wird von der Betriebsleitung ein Mitarbeiter benannt, welcher für Planung und Durchführung des Praktikums innerbetrieblich verantwortlich ist und mit der verantwortlichen Lehrerin/ dem verantwortlichen Lehrer kooperiert. Das Praktikum wird im Unterricht vor- und nachbereitet. Die Schülerzuweisung erfolgt durch die Schule.

#### 3.3.5 Versetzungsvorschriften

Versetzt in die nächsthöhere Klasse werden nur diejenigen Realschülerinnen und Realschüler, die auf Grund ihrer Leistungen im laufenden Schuljahr in den für die Versetzung maßgebenden Fächern den Anforderungen im Ganzen entsprochen haben. Außerdem sollen die Schüler erkennen lassen, dass sie den Anforderungen der nächsthöheren Klasse gewachsen sind.<sup>344</sup>

---

<sup>343</sup> Ministerium für Kultus und Sport Baden - Württemberg (Hrsg.): „Bildungsplan für die Realschule.“; Villingen Schwenningen, 1994. Seite 21.

<sup>344</sup> Vgl.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Verordnung des Kultusministeriums über die Versetzung an Realschulen (Realschulversetzungsordnung) vom 30. Januar 1984.“; GBl. S. 147, Kultus und Unterricht S. 61; zuletzt geändert 4. Juli 1994; Kultus und Unterricht S. 443/1994; geändert 15.08.1996; GBl. S. 544/1996; § 1 Absatz (1).



„Die Klassenkonferenz kann im Einvernehmen mit dem Schulleiter nicht versetzten Schülern, welche die Klassen wiederholen können, für einen Zeitraum von etwa vier Wochen die Aufnahme auf Probe in die nächsthöhere Klasse gestatten, wenn sie zu der Auffassung gelangt, dass die Schüler die Mängel in den unter ausreichend bewerteten Fächern oder Fächerverbänden in absehbarer Zeit beheben werden. Die Aufnahme setzt eine Zielvereinbarung voraus. Zum Ende der Probezeit werden die Schüler in den für die Versetzung maßgebenden Fächern, in denen die Leistungen im vorausgegangenen Schuljahr geringer als mit der Note „ausreichend“ bewertet worden sind, jeweils von einem vom Schulleiter beauftragten Lehrer schriftlich und mündlich geprüft. Die Prüfung erstreckt sich auf Unterrichtsinhalte der Probezeit und des vorangegangenen Schuljahres. Das Ergebnis ersetzt in dem entsprechenden Fach die Note des vorangegangenen Jahreszeugnisses. Wenn dieses Zeugnis unter Berücksichtigung der neuen Noten den Anforderungen nach Absatz 2 der weiterhin gültigen Versetzungsordnung entspricht, ist der Schüler versetzt und die am Ende des vorangegangenen Schuljahres ausgesprochene Nichtversetzung gilt rückwirkend als nicht getroffen.“<sup>348</sup> Von dieser Möglichkeit ausgeschlossen sind Schülerinnen und Schüler, die die Schule wegen wiederholter Nichtversetzung verlassen müssen.

Die Klassenkonferenz hat bei einer Nichtversetzung am Ende der Klasse 5 oder 6 die Empfehlung auszusprechen, dass der Schüler oder die Schülerin in die Hauptschule überwechseln soll. Man kann von der Empfehlung absehen, wenn die Klassenkonferenz zu der Auffassung gelangt, dass die Schülerin/ der Schüler nach der Wiederholung der Klasse voraussichtlich den Anforderungen der Realschule gewachsen sein wird.<sup>349</sup>

Die Versetzungsordnung des Gymnasiums ist fast identisch mit der der Realschule bis auf zwei Ausnahmen:

---

1984.“; GBl. S. 147, Kultus und Unterricht S. 61; zuletzt geändert 4. Juli 1994; Kultus und Unterricht S. 443/1994; geändert 15.08.1996; GBl. S. 544/1996; § 1 Absatz (3).

<sup>348</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Verordnung des Kultusministeriums über die Versetzung an Realschulen (Realschulversetzungsordnung) vom 30. Januar 1984.“; GBl. S. 147, Kultus und Unterricht S. 61; zuletzt geändert 15. August 1996; Kultus und Unterricht 5/2004 S.46. §1 Absatz (6).

<sup>349</sup> Vgl.: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Verordnung des Kultusministeriums über die Versetzung an Realschulen (Realschulversetzungsordnung) vom 30. Januar 1984.“; GBl. S. 147, Kultus und Unterricht S. 61; zuletzt geändert 4. Juli 1994; Kultus und Unterricht S. 443/1994; geändert 15.08.1996; GBl. S. 544/1996; § 1 Absatz (5).





(1) ...

(2) Die Abschlussprüfung findet einmal jährlich statt.

(3) Die Termine der schriftlichen und der Zeitraum der mündlichen Prüfung werden vom Kultusministerium festgesetzt.

(4) Die mündliche Prüfung findet nach der schriftlichen Prüfung statt; das Staatliche Schulamt bestimmt den Zeitpunkt der mündlichen Prüfung an den einzelnen Realschulen.

(5) ...

### § 3 Teilnahme an der Prüfung

(1) An der Abschlussprüfung nehmen alle Schüler der Klasse 10 der Realschule teil.

(2) Die Noten für die Jahresleistungen in den Fächern der schriftlichen Prüfung sind etwa eine Woche vor Beginn der schriftlichen Prüfung dem Schulleiter vorzulegen und dem Schüler mitzuteilen, in den übrigen Fächern spätestens zwei Wochen vor Beginn der mündlichen Prüfung.<sup>351</sup>

#### 3.3.6.1 Die schriftliche Prüfung

##### „§ 4 Schriftliche Prüfung

(1) Die Leitung der schriftlichen Prüfung obliegt dem Schulleiter.

(2) Die schriftliche Prüfung erstreckt sich auf die Fächer DEUTSCH, MATHEMATIK und die PFLICHTFREMDSPRACHE; ab dem Schuljahr 2007/2008 zusätzlich im weiteren Kernfach NWA.

(3) Die Prüfungsaufgaben werden überwiegend dem Stoffgebiet der Klasse 10 der Realschule entnommen und vom Kultusministerium landeseinheitlich gestellt.

(4) Als Prüfungsaufgaben sind eine oder mehrere Aufgaben aus verschiedenen Stoffgebieten zu fertigen. Die Bearbeitungszeit beträgt in Deutsch mindestens 180 Minuten und höchstens 240 Minuten in Mathematik und in der Pflichtfremdsprache jeweils mindestens 120 Minuten und höchstens 180 Minuten.

(5) Jede Prüfungsarbeit wird vom Fachlehrer der Klasse und einem vom Staatlichen Schulamt bestellten Fachlehrer beurteilt und bewertet. Weichen die Bewertungen bis

---

<sup>351</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Verordnung des Kultusministeriums über die Abschlussprüfung an Realschulen vom 4. August 1994.“; (GBl. S. 417, Kultus und Unterricht S. 460) geändert durch: Verordnung vom 9. April 1999 (GBl. S. 169; Kultus und Unterricht S. 71.)



3. darüber hinaus auf Wunsch des Schülers auf die Fächer der schriftlichen Prüfung. Die Fächer nach den Nummern 2 und 3 sind spätestens am zweiten Unterrichtstag nach der Bekanntgabe der Noten der schriftlichen Prüfung gegenüber dem Schulleiter zu benennen.

Ob sich die Prüfung zusätzlich auf weitere Fächer erstreckt, die Gegenstand der schriftlichen Prüfung waren, entscheidet der Vorsitzende des Prüfungsausschusses. Diese Prüfungsfächer werden dem Schüler etwa eine Woche vor der mündlichen Prüfung bekannt gegeben.

(4) Die Aufgaben der mündlichen Prüfung werden überwiegend dem Stoffgebiet der Klasse 10 der Realschule entnommen. Sie werden vom Fachlehrer gestellt; der Leiter des Fachausschusses kann die Aufgaben erweitern oder einschränken.

(5) Die mündliche Prüfung kann als Einzel- oder Gruppenprüfung (bis zu sechs Schülern) durchgeführt werden. Die Entscheidung trifft der Vorsitzende des Prüfungsausschusses. Dem Schüler ist vor Beginn der Prüfung die Möglichkeit zu geben, ein Schwerpunktthema zu benennen oder eine Abschlussarbeit anzufertigen. Das Schwerpunktthema bzw. das Thema der Abschlussarbeit wird in die mündliche Prüfung des jeweiligen Faches einbezogen. Jeder Schüler wird je Fach etwa 10 Minuten geprüft. In den Fächern des Wahlpflichtbereichs kann die Prüfungszeit bis auf 20 Minuten, in Sport und Musik bis auf 30 Minuten und in Bildender Kunst bis auf 90 Minuten verlängert werden. In Physik, Chemie und Biologie kann die Prüfungszeit bis auf 20 Minuten verlängert werden, wenn die Prüfung einen fachpraktischen Teil enthält.

(6) Im Anschluss an die Prüfung setzt der Fachausschuss das Ergebnis der mündlichen Prüfung fest und teilt es dem Schüler auf Wunsch mit. Der Fachausschuss entscheidet mit Stimmenmehrheit.

(7) ...<sup>353</sup>

---

<sup>353</sup> Ebd.



in Wirtschaftslehre/Informatik auf jeweils 180 Minuten festgesetzt ist. Des Weiteren wird explizit eine praktische Prüfung in den Fächern Technik oder Hauswirtschaft/Textiles Werken im vorgegebenen Zeitrahmen von 180 Minuten gefordert. Die mündliche Prüfung erstreckt sich nach Wahl des Schülers auf eines der beiden Fächer Physik oder Biologie/Chemie und eines der folgenden Fächer: Religionslehre, Ethik, Geschichte/Gemeinschaftskunde, Sport, Musik oder Bildende Kunst.<sup>355</sup>

### 3.3.8 Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I am Allgemeinbildenden Gymnasium

Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erwerben den Qualifizierten Sekundarabschluss I mit der Versetzung in Klassenstufe 11. Sie müssen sich keiner ordentlichen Abschlussprüfung unterziehen. „In der Klasse 10 des Gymnasiums ist in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Pflichtfremdsprache je eine Klassenarbeit anzufertigen, bei der der Termin, die Aufgaben und die Korrekturanweisung vom Kultusministerium landeseinheitlich vorgegeben werden. Diese Klassenarbeit ist auf die Mindestzahl der Klassenarbeiten im Schuljahr in dem betreffenden Fach anzurechnen und doppelt zu werten.“<sup>356</sup>

In Rheinland-Pfalz besteht seit dem 13. Januar 1999 unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit bei Nichtversetzung in die nächst höhere Klassenstufe am Ende der Sommerferien eine Nachprüfung abzulegen. Wird diese erfolgreich absolviert, so kann die Schülerin/ der Schüler doch in die nächst höhere Klassenstufe versetzt werden.

Hierbei gelten folgende Vorschriften:

1. Die Möglichkeit einer Nachprüfung besteht grundsätzlich für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 6 bis 8 der Hauptschule oder Regionalen Schule, der Klassenstufen 6 bis 9 der Realschulen, der Regionalen Schule

---

<sup>355</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Verordnung des Kultusministeriums über die Abschlussprüfung an Hauptschulen vom 8. Juli 1994.“; (GBl. S. 376, Kultus und Unterricht S. 436) geändert durch: 1. Verordnung vom 4. August 1996 (GBl. S. 533; Kultus und Unterricht S. 677) 2. Verordnung vom 2. April 1997 (GBl. S. 178; Kultus und Unterricht S. 91) 3. Verordnung vom 3. April 1999 (GBl. S. 169; Kultus und Unterricht S. 71).

<sup>356</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: „Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung.“; Verordnung vom 5. Mai 1983; Kultus und Unterricht S. 449/1983; zuletzt geändert 16.6. 1999; Kultus und Unterricht S.126/1999; § 9 Absatz (5).



Mit Bestehen der Nachprüfung verlieren die von der Schülerin/dem Schüler während des Schuljahres erbrachten Leistungen ihre Bedeutung. Die punktuelle Leistungsfeststellung einer Prüfung ersetzt die während des gesamten Schuljahres erbrachten Leistungen. Der Lernprozess der/des Betroffenen wird hierbei nicht berücksichtigt. Die Möglichkeit der Nachprüfung stellt die Zensurengebung im Verlauf eines Schuljahres in Frage.

Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, welchen Druck eine am Ende der Sommerferien bevorstehende Prüfung auf ein Kind/einen Jugendlichen ausübt, zumal das Ergebnis für die/den Betroffene/n einschneidende Folgen (Wechsel in eine andere Klasse oder nicht) hat. Hinzu kommt, dass die/der Betroffene auch in zwei weiteren Fächern Jahresleistungen unter ausreichend erzielt hat. Ob diese Regelung deshalb letztendlich für die Betroffenen von Vorteil ist, bleibt zu überdenken.





züglich eine Vielzahl von Beispielen an. Hinsichtlich der realen Umsetzung besteht an dieser Stelle in beiden Bundesländern Handlungsbedarf. Es fehlt an Hilfestellungen und Verbindlichkeiten der Bewertung von mündlichen und praktischen Arbeitsformen.

In Baden-Württemberg müssen in den Kernfächern Mathematik, Deutsch, 1. Fremdsprache, Wahlpflichtfach und künftig auch NWA durchgängig mindestens vier Klassenarbeiten gefertigt werden. Zusätzlich kommt in den Klassen 8 und 9 badenwürttembergischer Realschulen die gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen<sup>359</sup> sowie im 1. Schulhalbjahr der Klassenstufe 10 die EUROKOM-Prüfung hinzu.<sup>360</sup>

In Rheinland-Pfalz ist für jedes Kernfach eine individuelle Mindestanzahl an Klassenarbeiten pro Schuljahr verbindlich vorgeschrieben. Im Fach Mathematik werden in allen Klassenstufen der Realschule mindestens fünf Klassenarbeiten pro Schuljahr gefordert. In Deutsch sind in den Klassenstufen 5 bis 9 jeweils mindestens sechs, in Klassenstufe 10 mindestens vier Klassenarbeiten pro Schuljahr anzufertigen. In der 1. Fremdsprache müssen in Klassenstufe 5 drei, in den Klassenstufen 6 bis 10 jeweils mindestens vier und im Wahlpflichtbereich durchgängig von Klassenstufe 7 bis 10 vier Klassenarbeiten erbracht werden.

In Baden-Württemberg dürfen in allen Fächern, in denen keine Klassenarbeiten vorgeschrieben sind, maximal vier schriftliche Wiederholungsarbeiten pro Schuljahr für die jeweils ein zeitlicher Rahmen von 20 Minuten vorgesehen ist, angesetzt werden. Das Nachbarbundesland sieht in Nebenfächern pro Schulhalbjahr eine schriftliche Überprüfung im Umfang von 30 Minuten vor.

Generell ist festzuhalten, dass in Baden-Württemberg im Vergleich zu Rheinland-Pfalz ursprünglich tendenziell mehr schriftliche Leistungsnachweise verbindlich vorgeschrieben sind. Seit dem Schuljahr 2004/2005 wurde jedoch die Mindestanzahl der Klassenarbeiten von sechs auf vier gesenkt. Hinzu kommen allerdings ab dem Schuljahr 2005/2006 in Klasse 6 und 8 Vergleichs- und Diagnosearbeiten sowie die verbindlich vorgeschriebene EUROKOM-Prüfung im 1. Halbjahr der 10. Klasse in der

---

<sup>359</sup> Vgl.: Arbeit Baden-Württemberg: Kapitel 3.3.3 Sonstige Leistungsnachweise.

<sup>360</sup> Ebd., Kapitel 3.3.1 Leistungsnachweise in den Hauptfächern.



werden. Die Vorschriften hierfür finden sich unter *3.3.5 Die Möglichkeit der Nachprüfung in Rheinland-Pfalz*. Dieses Verfahren ist äußerst kritisch zu sehen, denn genau betrachtet wird durch Ablegung einer Fachprüfung die vom Schüler erbrachte Jahresleistung aufgehoben. Ob dieses Verfahren für die zukünftige Berufslaufbahn der betreffenden Schülerin/ des betreffenden Schülers Vorteile bringt ist ungewiss. Des Weiteren wird dadurch die Kompetenz der Lehrerin/ des Lehrers hinsichtlich ihrer/ seiner Beurteilung im Verlauf des vorangegangenen Schuljahres in Frage gestellt.

Die zentral gestellte Abschlussprüfung in ihrer zurzeit gültigen Fassung gilt für alle Schülerinnen und Schülern, die den Qualifizierten Sekundarabschluss I an Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg erlangen möchten. Ob sie dazu beigetragen hat, dass das Bundesland Baden-Württemberg in der PISA-E-Studie im Vergleich zu den anderen Bundesländern verhältnismäßig gut abgeschnitten hat, gilt nicht als unbedingt bestätigt. Mit Sicherheit ist durch die Zentralität garantiert, dass die Bildungs-/Lehrpläne tatsächlich eingehalten werden. Erfahrungsgemäß wirkt sich die Abschlussprüfung überwiegend motivierend auf die Schülerschaft aus (vgl. Kapitel 4). Zusätzlich bewirkt sie durch ihre Organisationsform (wechselnde Partnerschulen) einen regen Austausch der Lehrerkollegien.

### 3.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel fasst die wesentlichen Ergebnisse aus Kapitel 3 zusammen und versucht mögliche Zusammenhänge zwischen länderspezifischen Gegebenheiten und den PISA-Ergebnissen aufzuzeigen. Es bleibt festzuhalten, dass das den Qualifizierten Sekundarabschluss I vermittelnde Regelschulangebot in Rheinland-Pfalz vielfältiger ist als in Baden-Württemberg. Man ist in Rheinland-Pfalz darum bemüht, durch die Schaffung neuer Schularten die Hauptschulen aufzuwerten. In Baden-Württemberg hingegen hält man am dreigliedrigen Schulsystem fest. Auf Grund strengerer Übergangsregelungen in die weiterführenden Schulen (verbindliche Grundschulempfehlung) ist die Wahl der Schulart nicht wie in Rheinland-Pfalz allein vom Elternwillen abhängig. Es stellt sich die Frage, ob dies auch im Zusammenhang steht mit den Befunden der PISA-Untersuchung, dass im Realschulbereich in



zubeziehen. Mit der Einführung des Bildungsplans 2004 in Baden-Württemberg erhalten die soeben genannten Aspekte einen bedeutenderen und verbindlicheren Stellenwert. Künftig müssen in den Realschulen Baden-Württembergs im Verlauf der Klassenstufen 5 bis 10 vier themenorientierte Projekte unterschiedlicher Schwerpunkte verpflichtend durchgeführt werden. Diese sind ‚Technisches Arbeiten‘, ‚Soziales Engagement‘, ‚Berufsorientierung Realschule‘, ‚Wirtschaften, Verwalten, Recht‘. Zu jedem Projekt erhalten die Schülerinnen und Schüler sowohl eine Verbalbeurteilung als auch eine Zensur und zusätzlich liegt dem Zeugnis ein Testat bei, welches über die vom Schüler erbrachten Leistungen im Rahmen des Projektes informiert. Als weitere Neuerung des Bildungsplans 2004 ist in diesem Zusammenhang die Verpflichtung eines jeden Realschülers in Baden-Württemberg anzuführen in der Klassenstufe 8 und 9 einmal im Schuljahr in einem vom Schüler frei wählbaren Unterrichtsfach einen Leistungsnachweis zu erbringen, welcher den Anforderungen einer Klassenarbeit entsprechen muss. Diese Innovationen erfordern zum einen mehr Eigeninitiative und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler und gleichzeitig erhalten methodische, personale und soziale Kompetenzen eine größere Bedeutung, insbesondere auch durch die zu den Projektarbeiten ausgestellten Verbalbeurteilungen. Schülerinnen und Schüler erhalten hierbei eine Rückmeldung über ihr erbrachtes Arbeitsverhalten, ihr Engagement, ihre Fähigkeit im Team zu arbeiten und über ihre personale Kompetenzen.

Auch die von den Zehntklässern baden-württembergischer Realschulen im ersten Schulhalbjahr mündlich abzulegende Eurokomprüfung in der ersten Fremdsprache, welche zentrale Prüfungsmaßstäbe vorgibt und den Stellenwert zweier Klassenarbeiten besitzt, zeigt, dass mit veränderten Leistungsfeststellungen neben fachlichen Kompetenzen auch stärker soziale, personale und methodische mit integriert werden. Gerade diese Prüfung stellt für die Schülerinnen und Schüler sicherlich eine gute ‚Vorübung‘ zur zentralen Abschlussprüfung am Ende des Schuljahres dar. Welche Auswirkungen diese Neuerungen im Bereich Leistungsfeststellung des Bildungsplans 2004 Baden-Württemberg auf die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler haben, bleibt abzuwarten.

Der Bereich Berufsorientierung nimmt in Rheinland-Pfalz einen gewichtigeren Stellenwert ein als in Baden-Württemberg. Während Schülerinnen und Schüler baden-württembergischer Realschulen der 9. Klassen ein fünftägiges Betriebspraktikum



## **4 Die schulischen Anforderungen bis zum Qualifizierten Sekundarabschluss I - welche Bedeutung im Hinblick auf den beruflichen Werdegang wird ihnen rückwirkend zugeschrieben? Eine qualitative Vergleichsstudie**

### 4.1 Forschungsanliegen und Hypothesenbildung

Die Ergebnisse des 1. Teils der internationalen PISA-Untersuchung bescheinigten Schülerinnen und Schülern des deutschen Schulsystems im Vergleich zu anderen an der PISA-Untersuchung beteiligten Ländern schlechte Ergebnisse. Untersucht man jedoch, wie im Rahmen von PISA-E geschehen, die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler innerhalb Deutschlands, so ist festzustellen, dass bayerische und baden-württembergische Schülerinnen und Schüler in aller Regel deutschlandintern die besten Ergebnisse erzielten.

Durch eigene Unterrichtserfahrungen in den Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz wurden wir auf unterschiedliche Anforderungen aufmerksam, die an die Realschülerinnen und Realschüler bis hin zum Qualifizierten Sekundarabschluss I gestellt werden. Diese Feststellung veranlasste uns zu einer detaillierten Auseinandersetzung mit den Schulsystemen dieser beiden Bundesländer. Nachdem wir im theoretischen Teil der Arbeiten die Leistungsanforderungen der beiden ausgewählten Bundesländer theoretisch miteinander verglichen haben (vgl. Kapitel 3), stellte sich für uns die Frage, welche Bedeutung die an der Ausbildung Beteiligten (Auszubildende, Ausbilder/innen, Berufsschulpersonal) dieser Unterschiedlichkeit der Anforderungen im Hinblick auf den weiteren beruflichen Werdegang der ehemaligen Realschülerinnen und Realschüler beimessen.

Die folgende Untersuchung basiert auf persönlichen Stellungnahmen der Auszubildenden als direkt Betroffene sowie auf den Erfahrungswerten der Ausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen hinsichtlich ihrer Bedeutungsbeimessung unterschiedlicher schulischer Leistungsanforderungen für die berufliche Ausbildung.

In den Kapiteln zwei und drei der beiden Arbeiten wurden die Ergebnisse des ersten Teils der PISA-Untersuchung, die Anforderungen der ausgewählten Bundesländer an ihre Absolventinnen und Absolventen bis zur Erlangung des qualifizierten Sekundar-





standen, setzte sich etwa seit Beginn der 70er Jahre ein Trend hin zu qualitativen Erkenntnismethoden durch. „Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden, ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben“<sup>361</sup> - „Versuchspersonen“ nicht zu Wort kommen lässt, sondern ihre Reaktionen auf vorgegebene Kategorien reduziert<sup>362</sup> wird kritisch betrachtet. „In den empirischen Sozialwissenschaften haben sich in jüngster Zeit qualitative Interviewverfahren durchgesetzt und gelten als gleichwertig mit quantitativen Erhebungsverfahren.“<sup>363</sup> Mayring<sup>364</sup> (2002) formuliert fünf Postulate, die er als Grundgerüst qualitativen Denkens versteht:

„Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.“

Auch bei der vorliegenden Untersuchung stehen Subjekte im Zentrum des Interesses. Die Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, inwieweit sich die seitens der Schule gestellten Anforderungen den Einschätzungen der Betroffenen zufolge auf die spätere Berufslaufbahn der Jugendlichen auswirken. Die subjektiven Empfindungen der Auszubildenden und der an ihrer Ausbildung beteiligten Personen soll die Relevanz schulischer Anforderungen auf die spätere Berufslaufbahn aufzeigen.

„Postulat 2: Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.“

Die umfassende Deskription des Gegenstandsbereiches vollzieht sich durch die Gegenüberstellung der PISA-E-Ergebnisse (Kapitel 2) sowie durch die Analyse der Schulsysteme in den beiden ausgewählten Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz insbesondere durch den Vergleich der von ihren Absolventen gefor-

---

<sup>361</sup> Mayring, Philipp: „Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“ 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel 2002. S.9.

<sup>362</sup> Ebd., S.9-10.

<sup>363</sup> Schmidt-Grunert, Marianne (Hrsg.): „Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode.“ 2. Auflage. Freiburg 2004. S.36.

<sup>364</sup> Vgl.: Mayring, Philipp: „Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“ 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel 2002. S.19-24.



weise begründet werden.“

Menschliches Handeln ist immer von Situationen, subjektiven Bedeutungen abhängig und historisch geprägt. Deshalb hat qualitative Forschung spezifische Probleme bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse.<sup>366</sup> Die vorliegende Untersuchung zielt darauf, Tendenzen aufzuzeigen, welche Faktoren schulischer Ausbildung von den Interviewpartnern als bedeutsam erachtet werden und den weiteren beruflichen Werdegang der Auszubildenden beeinflussen. Sollten sich den Befragungsergebnissen zufolge bestimmte Faktoren schulischer Ausbildung abzeichnen, die sich auf die weitere berufliche Laufbahn auswirken, so werden diese Untersuchungsergebnisse in Hypothesen gefasst. Diese müssten dann durch weitere Untersuchungen mit höheren Fallzahlen auf ihre Allgemeingültigkeit hin überprüft werden, was jedoch nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist.

#### 4.2.2 Zielgruppenbestimmung und Auswahlkriterien

An der Befragung waren Auszubildende, Ausbilder/innen sowie Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer beider Bundesländer beteiligt.

Um verschiedene berufliche Zweige wie den technischen, handwerklichen, kaufmännischen und sozialen Bereich mit zu integrieren, haben wir für die Untersuchung die BASF ausgewählt, da dort Auszubildende in allen Berufszweigen, mit Ausnahme des sozialen Berufszweiges, ausgebildet werden. Gleichzeitig liegt dieses Unternehmen im grenznahen Gebiet von Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg. Um den sozialen Bereich abzudecken, führten wir weitere Interviews im städtischen Klinikum Ludwigshafen durch. Auch dort stellten sich Auszubildende beider Bundesländer für das Interview zur Verfügung. Da eine Krankenhausschule an das Klinikum angeschlossen ist, bot sich dort ebenso die Möglichkeit neben Auszubildenden und Ausbildern/innen auch das Lehrpersonal zum Interview zu bitten. Zusätzlich führten wir Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern der Berufsbildenden Schulen Ludwigshafen durch.

Die Interviews wurden in von den Betrieben beziehungsweise den Berufsschulen zur Verfügung gestellten Räumen durchgeführt. Die Auswahl des Geschlechts der Inter-

---

<sup>366</sup> Ebd., S.19-24.



Zusammenfassend waren folgende Kriterien für die Auswahl der Auszubildenden bestimmend:

- (1) Bereich des Ausbildungsberufs
- (2) Ausbildungsbeginn
- (3) voraussichtliches Ausbildungsende
- (4) Schulabschluss und Bundesland, in dem er absolviert wurde

Sowohl bei den Ausbildern/innen als auch bei den Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern war für die Auswahl der Ausbildungsbereiche, in dem sie tätig sind, sowie die Bereitschaft sich an unserem Projekt zu beteiligen ausschlaggebend. Des Weiteren haben wir darauf geachtet, dass die in der Ausbildung tätigen Personen auf mehrere Jahre Erfahrung in diesem Bereich zurückblicken können.

#### 4.2.3 Die Beschreibung des Untersuchungsfeldes

Im Folgenden werden die an der Untersuchung beteiligten Institutionen vorgestellt:

- Die Berufsbildende Schule Technik 2 im Georg-Kerschensteiner-Berufsbildungszentrum Ludwigshafen am Rhein,
- die Krankenhausschule des Städtischen Klinikums Ludwigshafen/Rhein sowie
- die Badische Anilin und Soda Fabrik (BASF).

##### 4.2.3.1 Die Berufsbildende Schule Technik 2 im Georg-Kerschensteiner-Berufsbildungszentrum Ludwigshafen am Rhein

Die Gewerbliche Berufsschule I mit ihren sechs Abteilungen Elektrotechnik, Maschinenbau, Bautechnik, Jungarbeiter/Sonderschüler/Berufsgrundschuljahr, Schmückende Berufe/Nahrung/Gaststätten, Wahlschulen nahm mit Beginn des Schuljahres 1974/1975 den Unterricht im Neubau an der Franz-Zang-Strasse auf, in der sie heute noch vorzufinden ist und kann somit auf ein über dreißigjähriges Bestehen zurückblicken. Mit der Aufnahme des Unterrichts vor über dreißig Jahren wurde gleichzeitig ein technisches Gymnasium eingerichtet und die Gewerbliche Berufsaufbauschule



#### Abteilung 4: Berufsfachschule I (in Vollzeitform) mit der Fachrichtung Ernährung - Gastronomie, Ernährung<sup>369</sup>

##### 4.2.3.2 Die Krankenhausschule des Städtischen Klinikums Ludwigshafen/Rhein

Das Städtische Klinikum Ludwigshafen ist das drittgrößte Krankenhaus in Rheinland-Pfalz mit bis zu maximal 180 Ausbildungsplätzen in der Pflege. Darüber hinaus werden dort MTAL, MTAR, OTAs, Arzthelferinnen, zahnmedizinische Fachangestellte, kaufmännische Angestellte für das Gesundheitswesen, IT-Fachinformatiker und Köche ausgebildet. Mit dem Modelllehrgang dreijährige „Pflegeausbildung mit integrierter allgemeiner Fachhochschulreife“ wurde eine erfolgreiche Bildungsoffensive für die Pflegeberufe in unserer Region gestartet und damit die Durchlässigkeit im tertiären Bildungssystem. Damit wird die Chancengleichheit laut europäischem Standard erhöht. Über das EU-Programm LEONARDO fördert das Städtische Klinikum durch vierwöchige Auslandseinsätze das Kompetenzniveau ihrer Auszubildenden sowie die Mobilität innerhalb Europas durch den damit verbundenen EUROPASS. Des Weiteren sind Vertreter des Städtischen Klinikums in der Lehrplankommission Rheinland-Pfalz beteiligt und haben den verbindlichen Lehrplan und Rahmenausbildungsplan (Curriculum) für die Pflegeausbildung in Rheinland-Pfalz erstellt.

Unter anderem ist das Städtische Klinikum in folgenden Gremien vertreten:

Im Vorstand der Landesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer für Pflegeberufe des Landes Rheinland-Pfalz, im Arbeitskreis Schule - Wirtschaft sowie bei einer Initiative für Berufliche Bildung - Arbeitskreis Rhein-Neckar.<sup>370</sup>

##### 4.2.3.3 Die Badische Anilin und Soda Fabrik (BASF)

Die BASF wurde im Jahr 1865 von Friedrich Engelhorn zur Produktion von Teerfarben gegründet. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sprach man vom Zeitalter der Düngemittel, von 1925 bis 1945 wurde durch die Weiterentwicklung der Hochdrucktech-

---

<sup>369</sup> Berufsbildende Schule Technik 2: Infolyer vom 3. September 2004.

<sup>370</sup> Diese Aussagen basieren auf Informationen des Schulleiters der Krankenhausschule Herrn Dieter Sürth.





#### 4.2.4 Problemzentrierte Interviews: Zielsetzung und Strukturierung

Für unsere Untersuchung bietet sich als Erhebungsverfahren das problemzentrierte Interview an, da es in besonderer Weise den Befragten - zentriert auf eine bestimmte Problemstellung hin - möglichst frei zu Wort kommen lässt.<sup>371</sup>

Diese Interviewtechnik des problemzentrierten Interviews wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes über vorberufliche Sozialisationsprozesse und deren Auswirkungen auf die Berufsfindung entwickelt.<sup>372</sup>

Problemzentrierte Interviews zielen darauf, sowohl individuelle als auch kollektive Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität aufzuzeigen, „die in einem bestimmten Problemzusammenhang stehenden Einzelheiten der Vergessenheit zu entreißen und tendenziell den Erfahrungen und Erlebnissen der Interviewten die Selbstverständlichkeit, d.h. den Alltagscharakter zu nehmen.“<sup>373</sup> Die vom Forscher wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung steht im Mittelpunkt des Interesses.<sup>374</sup> Die unterschiedlichen Leistungsanforderungen der benachbarten Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sowie deren mögliche Auswirkungen auf die weitere Berufslaufbahn der Jugendlichen stellt die Problemzentriertheit für die vorliegende Untersuchung dar.

Besonders wichtig erscheint es uns, die Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, um Sinnkriterien und Einschätzungen des Problemzusammenhanges herauszufinden. „Das problemzentrierte Interview fokussiert die Aussagen der Interviewten in einem zweifachen Sinne: Zum einen sollen die subjektiven Aussagen über einen bestimmten Lebensbereich eingefangen werden, zum anderen sollen in diesen Aussagen kollektive, also allgemein gesellschaftliche Verhaltensmuster entdeckt werden.“<sup>375</sup>

Die Interviewten sollen zentriert auf eine bestimmte Problemstellung möglichst frei zu Wort kommen. Von großer Wichtigkeit für die Untersuchung ist die subjektive

---

<sup>371</sup> Vgl.: Mayring, Philipp: „Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“ 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel 2002. S.67.

<sup>372</sup> Vgl.: Friebertshäuser, Barbara: „Interviewtechniken- ein Überblick.“ S. 379. IN: Friebertshäuser/Prengel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.“; Weinheim und München 1997.

<sup>373</sup> Witzel, Andreas: „Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.“; Frankfurt/ New York 1982. S.70.

<sup>374</sup> Ebd., S.67.



Für unsere Untersuchung gilt es, im Bezug auf die Prozessorientierung offen zu sein für mögliche schulische Einflussfaktoren aller Kompetenzbereiche (vgl. Kapitel 3.2.2) auf die weitere Berufslaufbahn. Eventuell stellen sich bei der Untersuchung Faktoren des schulischen Bereichs heraus, die von den Befragten als besonders bedeutsam für die Berufslaufbahn der Jugendlichen eingeschätzt werden oder aber es wird festgestellt, dass die Einflussfaktoren sehr stark von der Situation des Individuums und seiner persönlichen Erfahrungswelt abhängen.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine retrospektive Vergleichsstudie, da versucht wird „in der Datenerhebungssituation Informationen über zeitlich weiter zurückliegende Erlebnisse der Befragten zu erhalten und diese Informationen dann systematisch dafür zu nutzen, Einstellungs-, Deutungs- und Handlungsmuster zu verstehen und zu erklären.“<sup>379</sup> Gleichzeitig werden „bestimmte Aspekte von Einstellungs-, Deutungs- und Handlungsmustern bei verschiedenen Personen vergleichend analysiert (Vergleichsstudie).“<sup>380</sup>

#### 4.2.4.1 Die Phasen des Interviews

Der Interviewverlauf des problemzentrierten Interviews lässt sich in vier bzw. fünf Phasen unterteilen, die wir hier kurz erläutern werden<sup>381</sup>:

##### Phase 0

Diese Phase ist gekennzeichnet durch einen standardisierten Kurzfragebogen, welcher der Untersuchung vorangestellt werden kann. Der Fragebogen kann unterschiedliche Intentionen verfolgen. Beispielsweise kann er als Erzählimpuls zum Einstieg in das Interview dienen, Informationen aus dem alltäglichen sozialen Umfeld des Befragten erheben oder den zu Befragenden vorab zu einer Auseinandersetzung mit dem Problembereich anregen.<sup>382</sup> Der Kurzfragebogen kann ebenfalls

---

<sup>379</sup> Seipel, Christian/ Riecker, Peter: „Integrative Sozialforschung - Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung.“ Weinheim und München 2003. S. 83.

<sup>380</sup> Ebd., S. 83.

<sup>381</sup> Ebd., S. 74-78.



Hemmungen seitens der Interviewpartner abzubauen, da sie eine Vorahnung bekommen, was auf sie zukommt.

Die Kurzfragebögen finden sich im Anhang der Arbeit.

### Phase 1: Kontaktaufnahme/ Gesprächseinstieg

In dieser Phase soll deutlich werden, um welchen Problembereich es im Interview gehen wird und inwieweit das Themenfeld eingegrenzt werden sollte. Gleichzeitig soll in dieser Phase vermittelt werden, dass es im Interviewverlauf auf die Entfaltung des erzählerischen Potentials ankommt. Die Auszubildenden werden wir fragen, ob es für sie angenehmer wäre, wenn wir uns gegenseitig duzten.

#### I Auszubildende

In unserer Untersuchung geht es darum, ob oder inwieweit die Leistungsanforderungen schulischer Ausbildung einen Einfluss auf die weitere berufliche Laufbahn von Jugendlichen haben. Bei unserem Interview geht es um eine Problemstellung, die nicht mit richtig oder falsch, wahr oder unwahr beantwortet werden kann. Für uns sind einzig und allein Ihre ganz persönlichen Erfahrungen und die daraus resultierenden Ansichten entscheidend.

Dem Kurzfragebogen konnte ich entnehmen, dass Sie sich zum/ zur ..... ausbilden lassen. Erzählen Sie doch einfach mal, wie es zu diesem Berufswunsch kam.

#### II Ausbilder/innen sowie Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer

In unserer Untersuchung geht es darum, ob oder inwieweit die Leistungsanforderungen schulischer Ausbildung einen Einfluss auf die weitere berufliche Laufbahn von Jugendlichen haben.

Bei unserem Interview geht es um eine Problemstellung, die nicht mit richtig oder falsch wahr oder unwahr beantwortet werden kann. Für uns sind einzig und allein Ihre ganz persönlichen Erfahrungen und die daraus resultierenden Ansichten entscheidend.



### Phase 3: Spezifische Sondierungen

Während dieser Interviewphase gilt es, seitens des Interviewers spezifische Sondierungen vorzunehmen. Der Interviewer hat die Aufgabe, „Erzählsequenzen, Darstellungsvarianten und stereotype Wendungen nachvollziehen zu können und ihren Zusammenhang mit verschiedenen Detailäußerungen, die ihrerseits häufig zu klären sind, einer Vorinterpretation zuzuführen.“<sup>384</sup>

Hierfür gibt es drei spezielle Vorgehensweisen, zu denen wir jeweils einige vom Kontext unabhängige beispielhafte Formulierungshilfen anführen, die es der Situation entsprechend zu ergänzen gilt:

#### *Die Zurückspiegelung*

Hierbei gibt der Interviewer die Äußerungen der Befragten/ des Befragten in eigenen Worten wieder, deutet somit die Aussagen der Befragten/ des Befragten und gibt ihm die Möglichkeit korrigierend einzugreifen.

z.B. „Das heißt, ....“, „Ach deshalb...“

#### *Die Verständnisfrage*

Widersprüchliche oder uneindeutige Formulierungen werden vom Interviewer aufgegriffen und geklärt.

Z.B.: „Ach so, meinst du damit, dass“, „Wie empfindest du das?“, „Das kann ich mir gar nicht so genau vorstellen ...“

#### *Die Konfrontation*

Bei dieser Technik verfährt der Interviewer so, dass er dem Befragten Widersprüche, Unplausibles und Unerklärtes direkt vor Augen hält. Diese Technik erfordert sehr viel Einfühlungsvermögen, da hierdurch eine vertrauensvolle Interviewatmosphäre leicht gestört werden kann. Deshalb sollte bei dieser Vorgehensweise verstärkt darauf geachtet werden, dass das inhaltliche Interesse im Vordergrund steht.

Z.B.: „Meinen Sie das ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung?“, „Und für dich ist das auch so wichtig?“

---

<sup>384</sup> Witzel, Andreas: „Verfahren der qualitativen Sozialforschung.“; Frankfurt/ New York 1982. S. 100.





- 3b. I Können Sie Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe leistungsschwacher und innerhalb der Gruppe leistungsstarker Auszubildender feststellen?
- II Können Sie Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe leistungsschwacher und innerhalb der Gruppe leistungsstarker Auszubildender feststellen?
- III In welchen Bereichen, die deine Ausbildung beeinflussen, liegen deine Stärken, was bereitet dir eher Schwierigkeiten?
4. I Können Leistungsunterschiede Ihren Erfahrungen zufolge auf bestimmte Faktoren zurückgeführt werden?
- II Können Leistungsunterschiede Ihren Erfahrungen zufolge auf bestimmte Faktoren zurückgeführt werden?
- III Gibt es deiner Meinung nach bestimmte Gründe für Leistungsunterschiede zwischen Auszubildenden?
- 5a. I Wie beurteilen Sie das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I?
- II Wie beurteilen Sie das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I?
- 5b. I Welche Bedeutung würden Sie der Maßnahme bundesweit zentraler Abschlussprüfungen zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I hinsichtlich der Förderung von Schlüsselkompetenzen beimessen?
- II Welche Bedeutung würden Sie der Maßnahme bundesweit zentraler Abschlussprüfungen zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I hinsichtlich der Förderung von Schlüsselkompetenzen beimessen?
- III Wie beurteilst du das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I? Denkst du, das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung und deren Vorbereitung bringt Vorteile für den weiteren beruflichen Werdegang?
6. I Wodurch könnte Ihrer Meinung nach die schulische Ausbildung an allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I optimiert werden, damit Auszubildende mehr von ihrer schulischen Ausbildung im späteren Berufs-



wiesen darauf hin, dass dessen Aufzeichnung eventuell anonymisiert veröffentlicht wird.

Dem Anschreiben für die Auszubildenden wurde ein Kurzfragebogen beigelegt, der Angaben erbat über Alter, Geschlecht, Ausbildungsberuf, Ausbildungsbeginn, voraussichtliches Ausbildungsende, die besuchte Berufsschule und das Bundesland, in dem der Qualifizierte Sekundarabschluss I erworben wurde.

#### 4.3.2 Vorbereitung der Interviews

Durch einen Kurzfragebogen, welcher von den Beteiligten der Interviews im Voraus ausgefüllt wurde, haben wir über das Forschungsanliegen informiert, eine Bereitschaftserklärung zur Teilnahme am Interview und eine Einverständniserklärung zur Tonbandaufzeichnung des Interviews und gegebenenfalls zu einer anonymisierten Veröffentlichung eingeholt.

Gleichzeitig wurden die Befragten dazu angeregt, sich mit dem Forschungsanliegen auseinander zu setzen.

#### 4.3.3 Durchführung der Interviews

Die Untersuchung wurde in der BASF, dem Städtischen Klinikum Ludwigshafen und in der Berufsbildenden Schule Ludwigshafen durchgeführt. Die Einzelinterviews beanspruchten etwa jeweils 20-30 Minuten Zeit.

Im Zusammenhang mit den Kurzfragebögen wurden Vereinbarungen über den Datenschutz getroffen. Hierzu gehört das Einverständnis zur Tonbandaufzeichnung des Interviews sowie gegebenenfalls zu einer anonymisierten Veröffentlichung.

Im Anschluss an jedes durchgeführte Interview haben wir ein Postskriptum verfasst, welches durch das Tonband nicht erfasste Beobachtungen festhielt. Dazu gehören auch Ereignisse vor und nach dem Interview sowie „eigene Zweifel beim Nachfragen, eigene Vermutungen, Notizen zur Atmosphäre, zur Gesprächsdynamik, nonverbale Reaktionen, Einflüsse der Rahmenbedingungen und anderes mehr. Diese Notizen gehen in den Prozess der Auswertung mit ein.“<sup>387</sup>

---

<sup>387</sup> Schmidt- Grunert, Marianne: „Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode.“; 2. Auflage. Freiburg 2004. S. 43.



#### 4.4.1.1 Berufsschullehrer/innen

##### *1. Wie kamen Sie dazu den Beruf des Berufsschullehrers zu ergreifen?*

- Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis festgestellt (20 Jahre Praxiserfahrung)
- Persönliche Weiterentwicklung (Interesse an der Pädagogik - pädagogisches Studium an der PH Heidelberg).
- Würde diese Berufswahl jederzeit wieder treffen (nicht bereut, jederzeit wieder die Wahl treffen!).
- Handwerkliche Ausbildung nach dem Abi (Gewerbelehramtsstudium).
- Berufswahl: philosophische Frage - grundsätzlich bin ich mit meinem Beruf sehr zufrieden.
- Lehramt an Gymnasien studiert. Wollte eher mit älteren Schülern arbeiten. Die Arbeitsmarktsituation für das Lehramt an Gymnasien mit Deutsch und Politik war eher schlecht. An beruflichen Schulen sah es besser aus.
- Ich war die Hälfte meiner Berufszeit (ca. 7-8 Jahre) auf einer privaten Berufsschule für lernschwache und verhaltensauffällige Schüler.
- Traum war: Ernährungs- und Haushaltswissenschaft als Diplomstudiengang Die Aussichten waren sehr schlecht, als Schulfach ja, daher habe ich mich dazu entschlossen und Sport als Fach mit hinzugenommen.
- In Baden-Württemberg hätte ich das Schulfach auch am Gymnasium gemacht, aber in Rheinland-Pfalz geht es ja nur an der Berufsschule.
- Ob ich es noch einmal machen würde ... [sehr zögerlich], dann aber doch ‚ja‘.

##### *2. Welchen Bereichen Ihrer Tätigkeit messen Sie besondere Bedeutung bei?*

- Vertiefung der Methoden (praktische Umsetzung fehlt allerdings).
- Stärkerer Austausch zwischen den Schularten („ich gehe auch nicht immer auf die anderen zu.“)



3b. Können Sie Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe leistungsschwacher und innerhalb der Gruppe leistungsstarker Auszubildender feststellen?

<b>Gemeinsamkeiten besonders leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler</b>	<b>Gemeinsamkeiten besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler</b>
Wenig Transferaufgaben möglich (Lernen auswendig)	Erkennen Zusammenhänge
Schwächen in der Rechtschreibung, im Lesen und in der Formulierung (Ausdruck)	Sinnhaftes konstruktives Lernen (wollen Inhalte verstehen und nicht auswendig lernen)
Differenzierung von wesentlichen und unwesentlichen Informationen fällt schwer	Sehr gute Struktur in der Heftführung (formale Dinge sind besser ausgeprägt)
Mind-Map-Techniken werden beispielsweise nicht angewandt	Benötigen keine Aufforderung wichtige Sachen des Tafelanschiebes zu übernehmen - erkennen dies selbst
Schüler sind nicht in der Lage zu strukturieren	Recht gutes Leistungsvermögen bei fast allen Realschulabsolventen (nicht so starke Defizite - sind in der Lage mit Texten umzugehen, Texte zu verstehen und sie zu beschreiben.
Struktur des Tafelanschiebes Tafelbildes? kann kaum ins Heft übernommen werden (Pfeile, Farben...) benötigen permanente Aufforderung	Heterogenität im Klassenverband (vom Sonderschüler bis zum Abiturienten) wirkt sich demotivierend auf leistungsstarke Schüler aus (innere Differenzierung ist schwierig)
Textverständnis ist erschwert, wenn ich die Orthographie zu Grunde lege	Gute Kenntnisse in grundlegenden Kulturtechniken
Grundvoraussetzungen sind deutlich zurückgegangen (einfachste, berufsbezogene Anwendungen wie	Leistungsmotivation vorhanden





deckt	
Sehr unstrukturiertes Arbeiten	
Schüler sind sehr unkritisch	
Sehr ängstlich gegenüber neuen Angeboten (Unsicherheit)	
Unordentliche Heftführung	
Auffallende Schreib- und Leseschwäche	
Konzentrationsprobleme	
Defizite in grundlegenden Kulturtechniken	
Geringe Leistungsmotivation (allgemein)	
Anwendungsbezogene mathematische Kenntnisse sind kaum vorhanden	
Defizite im Bereich der Lerntechniken und der Arbeitsorganisation	
Defizite sind nicht unbedingt abhängig	vom Schulabschluss
Defizite im Bereich Soziale Kompetenz sowohl bei schwachen als auch bei	sowie Kommunikationskompetenz starken Schülern erkennbar
Einfache Rechenschritte (Dreisatz, Prozentrechnen) bei beiden Gruppen sehr	dürftig
Nicht vom Schulabschluss abhängig, kann. Dies ist nur in kleinen Gruppen	ob man gut oder schlecht arbeiten möglich.
Konzentrationsunterschiede in beiden	Gruppen

4. Können Leistungsunterschiede Ihren Erfahrungen zufolge auf bestimmte Faktoren zurückgeführt werden?

- Zeitlicher Faktor: Klientel hat sich etwas verändert - vor 15 Jahren einen höheren Abiturientenanteil (in dem Bereich, in dem er eingesetzt ist - technischer Bereich). Heute weniger Abiturienten, dafür den einen oder anderen Hauptschüler dabei (nicht unbedingt schlecht!). Es hat sich eine allgemeine Verschiebung ergeben.



einer gerechteren Notenfindung beitragen (Noten haben ja nur Selektionsfunktion).“

- Vergleichbarkeit wäre herstellbar.
- Prüfung macht nur Sinn, wenn sie auf allen Schulformen, die zum Qualifizierten Sekundarabschluss I führen, angewandt würde und dann auch vergleichbar wäre.
- Vergleichbarkeit wäre wichtig, sonst wäre es keine Chancengerechtigkeit.
- Wenn Prüfung, dann für alle Schulabschlüsse und alle Schularten.
- Vorteile für Prüfung: zielgerichtetes Arbeiten und Prioritäten setzen lernen hinsichtlich des Arbeitsablaufes zur Vorbereitung auf die Prüfung.
- Vertretbarkeit hinsichtlich des Gerechtigkeitsaspektes → Berechtigung, dass ein vergleichbarer Bildungsstand abgeprüft wird (Vergleichbarkeit), wäre als Vorteil zu sehen.
- Zentrale Prüfung, wenn sie für alle Schularten, die zum gleichen Abschluss führen, durchgeführt würde, wäre durchaus von Vorteil - auch für die Schüler. Der Abschluss würde damit aufgewertet.
- Leistungssteigerungen sollten nicht nur an einer Prüfung festgemacht werden. Bundesweite Vorgaben müssten gegeben sein.
- Bereits im Grundschulbereich sollten gleiche Vorgaben für ganz Deutschland gelten.

*5b. Welche Bedeutung würden Sie der Maßnahme bundesweit zentraler Abschlussprüfungen zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I hinsichtlich der Förderung von Schlüsselkompetenzen beimessen?*

- Schwer zu beurteilen (z.B. bei Methodenkompetenz - diese ist den Schülern gar nicht so bewusst!).
- „Gruppenarbeit und Präsentationen mache ich seit 15 Jahren.“
- Bei Präsentationen früher (86-er-Klasse): OHP-Folien mit Stiften - heute Stellwände mit Kärtchen (Metaplan-Unterlagen).
- Die heutigen Schüler sagen mir nicht, ob sie das (z.B. Präsentieren oder allgemeine Methodenkompetenz) vom allgemein bildenden Schulwesen her können oder nicht.



- Man müsste allgemeine Standards schaffen („Bildungsstandards wären nicht verkehrt“) - Gerechtigkeit gegenüber denjenigen, die den Hauptschulabschluss nicht erreicht haben beziehungsweise verdient haben.
- Praktika sind sehr wichtig - sie geben Orientierung bei der Berufswahl.
- Stärkere Verzahnung/Kooperation der Schularten untereinander, aber ob es organisatorisch möglich ist, bleibt abzuwarten.
- Selbständiges Arbeiten forcieren.

#### Anmerkungen

- Ich wünsche mir eine leistungsorientierte Bezahlung für den Lehrerberuf - nicht nach Alter und Gewicht.
- Ich wünsche mir, dass kein Lehrer unvorbereitet in den Unterricht kommt - auch nicht wenn er 55 ist.
- Ich wünsche mir, dass Lehrer an Gymnasien genauso pädagogisch vorgebildet sind wie Lehrer an Realschulen.
- Im Vergleich zu den letzten Jahren haben sich die Auszubildenden sehr verschlechtert.
- Die Rechtschreibung ist ganz miserabel - die Auszubildenden weisen gravierende Mängel auf. Eventuell müsste man die Defizite im Grundschulbereich aufarbeiten oder sie werden dort versäumt.

#### 4.4.1.2 Ausbilder/innen

##### 1. Was hat Sie dazu veranlasst, sich als Ausbilder/in zu betätigen?

- Seit 1990 als Krankenpfleger tätig.
- Maurerlehre, Zivildienst beim DRK/Krankenhaus umgeschwenkt, Pflege im Krankenhaus im 2-wöchigen Praktikum hat mir großen Spaß gemacht und im Rettungsdienst auch.
- Heute würde ich diese Berufswahl noch mal treffen.
- Seit 1996/97 bin ich Mentor / Bezugsperson für die Auszubildenden.
- Habe 1990 Examen gemacht und bin seit ca. 10 Jahren als Mentorin tätig.
- Traumberuf: Krankenschwester: ich mache es heute noch gerne.



*3a. Gibt es Bereiche, in denen Sie deutliche Leistungsunterschiede bei den Auszubildenden beobachten?*

- Es gibt Auszubildende im ersten Lernjahr, die schon weiter sind als Auszubildende im dritten Lernjahr ebenso umgekehrt (die nur noch vom praktischen her gefördert werden müssen).
- Leistungsschwächeren Auszubildenden bereiten meist ganz einfache Rechenaufgaben Schwierigkeiten.
- Vermisst Selbständigkeit der Auszubildenden.
- Eigenverantwortung ist ganz wichtig, jedoch selten vorhanden.
- Förderung der Auszubildenden untereinander (3. Lernjahr hilft 1. Lernjahr).
- Wichtig ist, dass die Auszubildenden über Verständnis und Reflexionsfähigkeit verfügen.
- Habe noch keinen historischen background, da ich erst seit 2,5 Jahren als Ausbilder tätig bin.
- Die Klassen von Auszubildenden sind sehr unterschiedlich. Die Laborklassen sind sehr angenehm, Anteil an Abiturienten etwa 40%).
- Abiturienten - mit denen ist sehr angenehm zu arbeiten.
- Bei den Biologielaboranten sind es 80% Frauen, hingegen bei den Physiklaboranten sind es rund 80-90% Männer - anderes soziales Gefüge.
- Je höher der Anteil an Abiturienten, desto reifer wird die ganze Gruppe, mehr Basiswissen, mehr Zugpferde, die Trennschärfe wird deutlich.
- Abiturienten bringen eine Messlatte hinein, das erzeugt eine ganz normale Konkurrenz - das ist auch gut und fördert die Motivation.
- Ganz wichtig: Motivation, ehrgeiziges Lernen unabhängig vom Schulabschluss.
- Keine Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppen von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten feststellbar.
- Zwischen den Schularten lassen sich allerdings Unterschiede feststellen hinsichtlich Verantwortungsbereitschaft, Auffassungsgabe, Konzentration,...
- Innerhalb der Gruppen einer Schulart sind jedoch keine Unterschiede erkennbar.
- Auffällig ist, dass diejenigen, die in der Ausbildung gut sind, auch in der Berufsschule gut sind (Parallelen Ausbildung  $\Leftrightarrow$  Berufsschule bei stärkeren und schwächeren Auszubildenden erkennbar).





und Satzbau große Probleme.	
Extrem unsicher - unabhängig vom Ausbildungsjahr	Im Bereich Organisation talentiert - Verrichtung der eigentlichen Arbeit - sehr umfassender Blick
Zu ruhig, ergreifen keine Eigeninitiative (eher jüngere Auszubildende), Unsicherheit, mangelndes Selbstvertrauen	Ressourcenförderung
Formulierungsprobleme	Denken an Anforderungsscheine (vom Arzt) Telefonate, Info an Arzt, Dinge zum Abchecken
Fehlende Zielorientierung wird in den letzten Jahren immer mehr	Selbständiges, selbstsicheres, weit umsichtiges Arbeiten
Konzentrationsmängel	Interesse und Motivation
Unselbständigkeit	gutes Sozialverhalten
Desinteresse	Eigeninitiative - fordern sich Informationen ein
Schwächen im Sozialverhalten	Sie wollen immer vorausbreschen
Sie halten sich immer etwas zurück	Sie helfen sich gegenseitig
Sie kapseln sich ab	Gesunde Motivation
Sie nutzen ihr Wissen nicht	Haben Werte
Mangelnde Leistungsbereitschaft	Schnelle Auffassungsgabe
Fehlende Grundwerte	gute Sozialkompetenz
In den letzten zwei Jahren gibt es bei Grundrechenarten große Probleme	Klare Vorstellungen von Werdegang, Ausbildung und Lebensweise
Mangelnde Allgemeinbildung	Interesse an der Materie
Defizite im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich bei Auszubildenden mit Hauptschulabschluss	Forsche Leute - wollen das Wissen haben - ständiges Nachfragen von sich aus
Leistungsmängel in Schule und zentraler Ausbildung	
Formulierungsprobleme	



- Massiver Leistungsabfall in den letzten 2 Jahren (fehlende Grundfertigkeiten).
- Schüler sind nicht mehr gefordert, zu wenig gefordert, sowohl von der Schule als auch vom Elternhaus.
- Auch die Ausbildung von Schülern mit verschiedenen Schulabschlüssen ist für die Leistungsunterschiede verantwortlich.
- Abiturientenanteil, Altersprofil und Frauenanteil sind für Leistungsdifferenzen verantwortlich.
- Bei geschlechtlich gemischten Gruppen (ca. 50/50) möchten Männer in Bezug auf Noten nicht schlechter als Frauen sein - reine oder überwiegend männliche Ausbildungsgruppen sind durch einen rauen Umgangston gekennzeichnet, es kommt häufiger zu Konflikten und zu problematischem Sozialverhalten.
- Vom Geschlechteranteil her gemischte Gruppen sowie ein Anteil von 40-50% an Abiturienten ermöglicht ein gutes Arbeiten.
- Ausbilder sind für ein gutes Klima innerhalb der Ausbildungsgruppe verantwortlich (beispielsweise Konflikte zwischen Ost- und Westdeutschen auffangen).
- Aufgeweckte Mittlere-Reife-Schüler können auch durchaus einem Abiturienten das Wasser reichen/ ihn in die Tasche stecken. Die Motivation ist von größter Bedeutung.
- Für Lernschwache gibt es ausbildungsbegleitende Hilfen durch Fachpersonal (professionelle Hilfe, sind überwiegend Ausbilderkollegen), das vom Arbeitsamt bezahlt wird. Für Auszubildende ist dies kostenlos.
- Spezielles Angebot war ein suggestopädisch aufgebautes Seminar bezüglich Stofffüllebewältigung (Musik, Palmen im Hintergrund); kompletter Lehrgang wurde durchgearbeitet und die Teilnehmer konnten gar nicht genug bekommen; ein Mitarbeiter hat die Trainerlizenz als suggestopädischer Trainer und hat Ausbilder der BASF ausgebildet.
- In den letzten 15 Jahren keine bedeutenden Unterschiede erkennbar. Es kommt auf die individuelle Person an beziehungsweise auf ihren Leistungswillen/ ihre Leistungsbereitschaft.
- Wenig Gruppenarbeit von der Schule her bekannt.
- Hängt mit dem Elternhaus zusammen (dass sich Eltern um ihre Kinder kümmern und nach ihnen fragen).
- Umgebung/Freundeskreis.



- Ob eine Prüfung die Ergebnisse verbessert, bezweifle ich.
- In Laborberufen werden nur noch Mittlere-Reife-Absolventen und Abiturienten eingestellt - seit Jahren keine Hauptschüler mehr, da sie sich zu schwer tun.
- Differenzierung nach einem Tag in der Gruppe zu 80% möglich: wer hat Abitur, wer nur Mittlere Reife.
- Ich selbst habe die Realschulabschlussprüfung in Baden-Württemberg abgelegt und empfand es als Vorteil, dass ich durch eine Prüfung gehen musste (Prüfungssituation erleben). Die Erfahrung von Aufbereitung des Unterrichtsstoffes war sehr hilfreich.
- Weniger das Bundesland oder die Schule ist für die Leistungsfähigkeit verantwortlich. Es kommt mehr auf den persönlichen Charakter an. Die Klassen werden wohnortgebunden gebildet, um den Schülern die Bildung von Lerngemeinschaften zu erleichtern.
- Keine Leistungsunterschiede zwischen den Bundesländern ersichtlich. Es macht keinen Unterschied, ob der Realschulabschluss nur durch Noten oder mit Prüfung erworben wurde.
- Dass die Auszubildenden mit Prüfung mehr Rüstzeug haben, glaube ich nicht, da die BASF einen Einstellungstest gestützt durch einen psychologischen Dienst hat. Erst wenn dieser bestanden wurde, erfolgt die Einstellung.
- In Baden-Württemberg Berufsschulabschlussprüfung, die bei Nichtbestehen nachgeholt werden muss - in Rheinland-Pfalz ist das nicht der Fall, dort lediglich die IHK-Prüfung (Theorie).
- Normal gehört eine Abschlussprüfung her, aber nicht nur für Realschulen, sondern auch für Gymnasien, wenn nicht mit Abitur abgeschlossen wird.
- Die Schulform dort drüben (= Baden-Württemberg) ist besser als hier.
- Prüfung erzeugt automatisch Druck. Dadurch wird die Motivation erhöht und bessere Leistungen erzielt.
- Für diejenigen, die noch nie eine Prüfung gemacht haben, ist die Abschlussprüfung eine ‚riesen Hürde‘. Sie haben davor große Angst und machen sich gegenseitig total verrückt.
- Die Prüfung ist dafür gut, um ein Fremdbild wiedergespiegelt zu bekommen und bewirkt gleichzeitig einen Trainingseffekt.
- Die Prüfungsvorbereitung fördert das Langzeitgedächtnis.



- Die soziale Kompetenz, das Sich-Einordnen in die Gruppe ist ganz wichtig. Dazu gehört Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit - beispielsweise ist der Chemikant ein Teamspieler.
- Ganz wichtig ist die Hinführung zur Gruppenarbeit. Der Ausbilder fungiert als Berater und Helfer, ja sogar als höherwertiger Kollege. Der Ausbilder ist auch durchaus offen für ein privates Problem und bietet dem Auszubildenden ein Vier-Augen-Gespräch an.

7. *Wodurch könnte Ihrer Meinung nach die schulische Ausbildung an allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I optimiert werden, damit Auszubildende mehr von ihrer schulischen Ausbildung im späteren Berufsleben profitieren?*

- Bei den Auszubildenden fehlt die Einstellung zur Leistungsbereitschaft.
- Man sollte den Jugendlichen Hinweise auf die Bedeutung guter Noten geben.
- Gruppenarbeiten und Präsentationen sollten mehr geübt werden, damit die Jugendlichen ein sichereres Auftreten bekommen. Vorträge und Problembeispiele sollen mehr aus dem Leben gegriffen sein.
- Kreatives Denken, Kritikfähigkeit und Konfliktfähigkeit sollte stärker gefördert werden.
- Sich gegenseitig zu helfen sollte eingeübt werden. Stärkere Schüler helfen den Schwächeren.
- Sozialkompetenz mehr fördern.
- Projektarbeit - verstärkter Einsatz von Kameras, um ihnen mehr feedback zu geben.
- Selbstsicherheit fördern (Gesundheitsförderung durch Prävention).
- Mehr Praktika absolvieren wäre nicht schlecht.
- Ein freiwilliges soziales Jahr ist eine ideale Vorbildung für den sozialen Bereich.
- Handlungskompetenz (Selbständigkeit eigenverantwortliches Lernen, I-learning) sollte stärker gefördert werden, ist aber kompliziert in diesem Alter.
- Die Lücke zwischen Abiturient und Mittlere-Reife-Absolvent ist etwas geschrumpft.
- Methoden- und Individualkompetenz sollte stärker gefördert werden.





- In der Grundschule müssten mehr Basiskenntnisse vermittelt werden. Da fehlt es bereits. Das Grundlagenproblem verlagert sich immer weiter und liegt dann bei uns.
- Berufsorientierung und der Kontakt zur Wirtschaft sollte intensiviert werden. Schüler sollten zu freiwilligen Praktika während der Ferien angehalten werden.
- Berufswahl/Berufsfindung sollte in der Schule stärker thematisiert werden - es ist sehr wichtig für die Vorstellungsgespräche.
- Es sollten in der Schule mehr Präsentationstechniken geübt werden. Sie sind Voraussetzung für den kaufmännischen Bereich.
- Man sollte die Schüler mehr ‚driezen‘, aber auch mit viel Freude die Sachen vermitteln.

#### ANMERKUNGEN

- Gleichwertigkeit zwischen Auszubildenden und Ausbildern.
- Ein Ausbilder weiß mit dem Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘ nichts anzufangen.
- Die Hierarchieebene zwischen Ausbilder und Auszubildenden sollte so gering wie möglich gehalten werden.
- Erteilung freiwilliger Hausaufgaben - 95% der Auszubildenden haben sie erledigt.
- Das Verlangen der Eltern den Lehrern gegenüber ist unmöglich - die Eltern müssen mehr tun.
- Die Sorglosigkeit von vielen jungen Erwachsenen ist teilweise auf ein überbehütendes Elternhaus zurückzuführen.
- Es gilt die Botschaft an die Jugendlichen zu überbringen: ‚Wie helfe ich mir selbst? Wie gehe ich ein Problem an?‘
- Häufig ist seitens der Auszubildenden eine fehlende Überzeugung bezüglich der Berufswahl erkennbar.
- Schieflage in der Gesellschaft: die sozial Schwächeren sind eher vermehrungsfreudig als die Leute, die gebildeter sind und sich Gedanken über ihr Leben machen.



- Ich bin handwerklich geschickt, habe gute Fingerfertigkeiten, Konzentration, besitze Teamfähigkeit und die Schlüsselqualifikationen, die man braucht um z.B. in der Gruppe zu arbeiten und sich anpassen zu können.
- Meine persönlichen Interessen liegen im handwerklichen Bereich.
- Ich wollte eigentlich immer etwas im handwerklichen Bereich machen, kann mich aber nicht so gut ausdrücken. Die Freundin meiner Mama hat mir das hier empfohlen. Ich habe ein Praktikum gemacht und es hat mir gut gefallen.
- Ich weiß nicht genau was ich will. Die Ausbildung ist nur als Grundlage zu verstehen - als eine abgeschlossene Ausbildung.
- Eigentlich wollte ich zuerst etwas mit Computer machen. Dann habe ich ein Praktikum gemacht und gemerkt, dass das zu kompliziert ist.
- Der Elektronikbereich interessiert mich.
- Die Ausbildung in der BASF ist sehr gut. Mein Bruder ist auch hier.
- Ich würde jederzeit wieder in die BASF gehen. Die Ausbildung ist spitze.
- Ich bin öfters mit meinem Vater mitgegangen, der repariert zwar Heizungen, aber das hat auch viel mit Elektronik zu tun und das hat mir gefallen.
- Interesse am Beruf. Ich wollte was mit Menschen oder Kindern machen. Zuerst habe ich eine Ausbildung als Erzieherin begonnen, aber das war dann doch nichts für mich.
- Das Praktikum während der Schule war nicht so gut.
- Nach dem Abitur habe ich in Heidelberg Medizin studiert, habe dann abgebrochen, weil ich durchs Physikum geflogen bin. Dann habe ich Soziologie und Pädagogik auf Magister studiert, womit ich keine Berufschancen hatte. Die Aussichten hiermit sind fast null. Eine Kollegin sitzt beispielsweise bei Real an der Kasse.
- Ich habe schon immer - auch während meines Studiums - in der Pflege gearbeitet. Ich kam von der Medizin her und habe auch hier die Möglichkeit Lehrerin zu werden, da sich das Berufsbild Krankenschwester stark geändert hat.
- Ich mache hier diese Ausbildung und baue mir eine Karriere auf, wo ich wesentlich mehr Chancen habe als vergleichsweise als Soziologe (darauf hab ich eh keinen Bock mehr).
- Viele Familienmitglieder sind in der Pflege im Krankenhaus tätig. Da habe ich viel mitbekommen.



3a. *In welchen Bereichen, die deine Ausbildung beeinflussen, liegen deine Stärken, was bereitet dir eher Schwierigkeiten?*

- Die eigene Laune und Motivation ist wichtig, um einen Zusammenhang zu verstehen. Grafiken lerne ich ziemlich gut. Ich führe beim Lernen auch immer Selbstgespräche.
- Ich habe den Vorteil keine Prüfungsangst zu haben. Im Vergleich zu den Rheinland-Pfälzern kann ich besser mit Prüfungssituationen umgehen und habe weniger Panik.
- In den letzten zwei Jahren hatte ich die Rektorin in Gemeinschaftskunde. Die hat immer davon angefangen mit Schlüsselqualifikationen ...
- Bei uns wurde in der 9. Klasse das EVA-Prinzip (Eigenverantwortliches Arbeiten) eingeführt. Für uns Neuntklässer war das jedoch zu spät. Ich denke aber, für die 5. Klassen ist es ganz gut, wenn sie von Anfang an mitbekommen, dass sie irgendwann selbstständig arbeiten müssen.
- Wir mussten viel Gruppenarbeit machen und Referate halten. Oft mussten die Schüler den Unterricht halten, d.h. Themen, die in der Gruppenarbeit erarbeitet wurden, mussten vorgetragen werden. Der Lehrer hat nur noch ergänzt und dafür gab es auch Noten. Das EVA-Prinzip kommt, glaube ich, von der Uni Heidelberg, wurde in den 5. und 9. Klassen eingeführt. Die Schüler mussten Themen erklären. Bei uns in der 9. Klasse lief das nicht so gut, da man Frontalunterricht gewohnt war. Die Themen waren auch relevant für die Klassenarbeiten. Die Schüler mussten Zusammenhänge schreiben.
- Die Schüler wurden über die theoretischen Voraussetzungen des EVA-Prinzips nicht informiert. Das wäre besser gewesen, denn die Schüler wussten gar nicht, was sie da erwartet.
- Bei der BASF werden viele Vorträge und Gruppenarbeiten gefordert und gefördert. Man bekommt es schon vermittelt, hat aber einen Vorteil, wenn es in der Schule schon praktiziert wurde.
- Im ersten Lehrjahr hatten wir ein dreitägiges Rhetorikseminar. Wir mussten Vorträge halten und es wurde auf Mimik und Gestik geachtet.
- Die anderen Auszubildenden sehen die Ausbildung viel zu ernst. Ich bekomme von den anderen immer den Vorwurf, dass ich alles zu locker sehe.



- In der Schule wäre ich gerne noch fitter. Ich bin eher so ein Schüler, der mit wenig Aufwand mittlere Leistungen erbringt - aber hier geht es ja jetzt um die Übernahme!
- Handwerk ist eindeutig meine Stärke. In der Schule habe ich von Schlüsselqualifikationen recht wenig mitbekommen. Hier in der BASF schon wesentlich mehr.
- Gruppenarbeit, Freiarbeit und so was ... nur ein Lehrer war hinterher. Das ist sehr stark personenabhängig.
- Wer hat welchen Abschluss ... bei Abiturienten war das o.k., bei Realschülern hat es irgendwann gestockt und die Hauptschüler hatten von Anfang an schwer zu kämpfen.
- Ich persönlich hatte Probleme in Mathe.
- Um Schlüsselqualifikationen ging es hauptsächlich in der 9. Klasse im Rahmen des Berufspraktikums. In der Schule waren es nur einzelne Lehrer. Hier geht es hauptsächlich um Präsentationen.
- In einigen Fächern in der Berufsschule bin ich nicht so fit ... Mathematik, Naturwissenschaften - all die Sachen mit Formeln.
- Offene Unterrichtsformen haben wir in der Schule gemacht - es hat uns allerdings nichts gebracht - es blieb wirklich nichts dabei hängen.
- Schlüsselqualifikationen spielten in der Schule kaum eine Rolle. Es ging eigentlich nur um Referatsgestaltungen und Präsentationen vor der Gruppe. Ich finde, es sollte in der Schule mehr gemacht werden.
- Gruppenarbeit wurde schon gemacht. Ein Schüler arbeitete, die anderen saßen herum. Das war sehr vom Lehrer abhängig.
- In der Realschule haben wir immer Gruppenarbeit gemacht. Es war vom Lehrer abhängig - den jungen Lehrern, denen hat das Spaß gemacht. Das, was wir in der Realschule mitbekommen haben, war ausreichend.
- Offene Unterrichtsformen - ich habe mich relativ fit gefühlt, als ich die Ausbildung begonnen habe.
- Die Lehrer an der Gesamtschule sind mehr auf die Schüler eingegangen finde ich - sie waren mehr und länger für uns Schüler da. Man hat sich auch besser gekannt.
- Das Sprechen vor einer Gruppe haben wir in der Realschule schon geübt.





- Die Methodenkompetenz im Vergleich zu vor 10-15 Jahren ... die Auszubildenden haben heute mehr Erfahrung als wir. Die haben alle schon einmal Referate gehalten. Power Point gehört vielleicht erst in 10 Jahren zum Standard aber ansonsten machen die das echt gut.
- Sozialkompetenz am Gymnasium war kein Problem. Die Schüler halfen sich gegenseitig. In der Realschule fühlte ich mich schon verlassen. Da wurde mehr auf Drogen geachtet. Es gab 70-80% Ausländer dort. In der Realschule fühlte ich mich schon alleine - das war schlimm für mich.
- In der Realschule haben wir weder etwas von Sozial- noch von Methodenkompetenz erfahren. Gruppenarbeit und Freiarbeit wurden ganz selten gemacht. Die Schüler fielen sich während des Unterrichts ständig gegenseitig in Wort. Das fand ich furchtbar.
- Die Kommunikationsfähigkeit sollte mehr gefördert werden durch freie Vorträge.

*3b. In welchen Bereichen, die deine Ausbildung beeinflussen, liegen deine Stärken, was bereitet dir eher Schwierigkeiten?*

Persönliche Stärken	Persönliche Schwächen
Gute Auffassungsgabe. Ich verstehe schnell Zusammenhänge, wenn ich sie verstehen will.	Ich kann meine eigenen Stärken schwer selbst einschätzen.
Ich sehe die Ausbildung etwas lockerer als meine Mitauszubildenden.	Für irgendetwas früh anfangen zu lernen - ich brauche immer Zeitdruck.
In Englisch bin ich ziemlich gut - auch aus eigenem Interesse.	... da muss ich kurz überlegen ... mir fehlt die Aufmerksamkeit. Ich kann nur 2-3 Stunden lernen, dann brauche ich eine Pause, danach schaffe ich eventuell nochmals 1-2 Stunden.
In Englisch und den Nebenfächern bin ich ganz gut.	Eine Kollegin (Abiturientin) kann 5-6 Stunden am Stück lernen - da fehlt mir die Ausdauer.
Da ich 20 Jahre bin und die anderen erst	Chemie und Biologie - da haben wir nie



ten, da ich vorher auch auf dem Gymnasium war.	ich auch durchs Physikum gefallen.
Ich mache wenig Rechtschreibfehler.	Ich bin 150%-ig und vergebe mir selbst keine Fehler.
Mit der Rechtschreibung habe ich keine größeren Probleme.	Ich mache mich total verrückt. Während Klausuren bin ich total fähig. Diese Angst habe ich erst während des Studiums entwickelt - während der Schulzeit hatte ich das noch nicht.
	Ich hätte mir mehr Unterstützung vom Lehrer beim Wechsel vom Gymnasium in die Realschule gewünscht - da hätte ich mehr gebraucht.
	Ich habe über ein halbes Jahr Physik verpasst und komme hier überhaupt nicht mehr mit.
	Freies Sprechen fällt mir schwer. Vorne an der Tafel bin ich immer so aufgeregt.
	Ich bin sehr vergesslich und muss vieles immer wieder nacharbeiten.

4. *Gibt es deiner Meinung nach bestimmte Gründe für Leistungsunterschiede zwischen Auszubildenden?*

- Die Prüfung hat einen Vorteil für die spätere Ausbildung. Weitere Faktoren kann ich nicht beurteilen, da mir die Schulen in Rheinland-Pfalz nicht so bekannt sind.
- Vom Fachwissen her ist es sehr personenabhängig. 1-2 Leute haben Vorteile, weil sie das Wahlpflichtfach WISO gewählt hatten. In Baden-Württemberg gibt es dieses Fach nicht.
- Zu Beginn der Ausbildung gab es große Unterschiede auf dem Stand des Wissens. Ich wusste beispielsweise im Vergleich zu meinen Mitauszubildenden nichts über Bilanzrechnungen.



- Methodentraining in der Berufsschule wurde eine Woche lang gemacht, auch für diejenigen, die so etwas überhaupt nicht kannten. Viele haben das nicht gekonnt - für mich war es nichts Neues.
- Der Mensch lernt aus Fehlern, deshalb finde ich es gut, mit etwas direkt konfrontiert zu werden anstatt einen Plan an die Hand zu bekommen.
- Es gibt gute und schlechte Schüler.

5. *Wie beurteilst du das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I? Denkst du, das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung und deren Vorbereitung bringt Vorteile für den weiteren beruflichen Werdegang?*

- Die Rheinland-Pfälzer sind viel lockerer als die Baden-Württemberger. Wenn die Pfälzer keinen Bock haben zu lernen, dann tun sie es eben auch nicht. Wir, die Baden-Württemberger lernen für unseren Abschluss, damit wir irgendwas in der Tasche haben. Die Rheinland-Pfälzer sind da lockerer und sagen, entweder sie nehmen mich wie ich bin oder eben nicht ...
- Die ganzen Baden-Württemberger sind erfolgreicher in der Ausbildung. Sie sind von den Noten her weiter oben angesiedelt.
- Bei der Abschlussprüfung war ich 1-2 Stunden vorher aufgereggt, die Tage davor jedoch nicht und hier bin ich es gar nicht mehr. Die Prüfung ist für mich wie eine ganz normale Arbeit.
- Die Prüfung bringt Vorteile. Ein Nachteil könnte sein, dass man sich damit die Note versaut.
- Mit der Prüfung mache ich mir keinen Stress. Durch Nervosität macht man sich alles kaputt.
- Ein bisschen Kopfzerbrechen macht mir Rechnungswesen.
- Ich bin ein befriedigender Realschüler gewesen. Ich denke, das hat mit der Abschlussprüfung nichts zu tun.
- Ich empfinde die Prüfung als Antrieb, da sie ja ein Ergebnis zur Folge hat.
- Eine Prüfung in Rheinland-Pfalz wäre nicht schlecht.
- Ich finde das Ablegen einer Prüfung gut. Es dient auch der Selektion. Die Guten schaffen es und diejenigen, die es nicht schaffen, müssen eben wiederholen. Als



- Ich fand es sehr gut, eine Prüfung abzulegen - auch für spätere Prüfungen, die man ablegen muss.
- Der Umgang mit dem Prüfungsstress war für mich sehr wichtig gewesen. Da habe ich geübt.
- Ich würde es den Rheinland-Pfälzern empfehlen, auch in Rheinland-Pfalz eine Prüfung einzuführen, denn sonst sitzen die die Zeit in der 10. Klasse ja einfach so ab.
- Die Prüfung ist schon schwierig. Es kommt auf die Vorbereitung und auf die Tagesverfassung an.
- Viele Leute haben Angst vor der Prüfung. Es hat alles Vor- und Nachteile. Wenn man sie versiebt, ist es schwierig, dies auszugleichen.
- Ein funktionierendes Helfersystem in der Klassengemeinschaft ist wichtig um Aufregung und Angst etwas aufzufangen.
- Ein Probedurchlauf vor einer Prüfung ist ganz wichtig. Die Ausbilder haben sich für einen Probelauf eingesetzt.
- Einführung einer Abschlussprüfung in Rheinpfalz-Pfalz ja, wenn es von der Gewichtung 50%/ 50% zählt - man hat ja dann auch eine bessere Qualifikation; sich Stoffgebiete eines längeren Zeitraumes anzueignen - da muss man Lernen lernen - bewusst verstehen lernen - weg von der Auswendiglernerei.
- Im Grunde ist es schon ungerecht, dass es in anderen Bundesländern keine Prüfung gibt, aber ich habe gehört, dass man mit Prüfung eher eine Lehrstelle bekommt als ohne.
- Ein Vorteil der Prüfung ist, dass man die Stofffülle eines ganzen Jahres zusammenbringen muss.
- Ein Nachteil ist, dass man ganz schön pauken muss, da es sehr viel Stoff ist.
- Die Vorbereitung auf die Ausbildung war soweit gut von der Schule.
- Der Lehrer hat uns unterstützt. Er wollte, dass wir alle die Prüfung schaffen und das hat er auch bewirkt.
- Am Anfang hätte ich als Schüler gesagt: Prüfung abschaffen, aber jetzt würde ich sagen: nein, weil man alle Themen noch einmal zusammenfasst - z.B. in Mathematik die vielen Lösungswege als Überblick. In der Ausbildung ist es mir leichter gefallen, wieder alles anzuwenden.
- In Ländern, wo es keine Prüfung gibt, sollte man eine einführen.





- Ich finde so eine Prüfung nicht so gut - es kommt auf die Gewichtung an - 50%/50% ist schon heftig.
- Ich fand den Abschluss ohne Prüfung o.k.
- Ich musste eine Prüfung in der zweijährigen Hauswirtschaftsschule für die „Mittlere Reife“ ablegen. Allerdings war das nur eine schriftliche Prüfung.
- Hier an der Krankenhausschule hatte ich die erste mündliche Prüfung. Es wäre mir sicher leichter gefallen, wenn ich schon in der Schule eine gehabt hätte.
- Mein eigenes Problem ist die mündliche Ausdrucksfähigkeit besonders bei Präsentationen. Das freie Sprechen muss ich noch lernen.
- Die zentralen Klausuren in der 10. Klasse am Gymnasium waren gar nicht so schwer. Ich fände es generell fairer, zentrale Prüfungen zu schreiben.
- In Baden-Württemberg hat man sich - was das Abi angeht - an einen gewissen Standard gewöhnt. Man muss schließlich die Standards erfüllen.
- Im Vergleich zu Hessen gibt es sehr große Leistungsunterschiede. Dort schlagen die Lehrer sogar die Abiturthemen vor. Ich denke, das ist ein Kompetenznachteil und das gilt auch für Rheinland-Pfalz.
- Die Abschlussprüfung fand ich sehr gut - für mich selbst auch zu sehen, wo ich stehe.
- Die mündliche Prüfung war für mich überhaupt kein Problem. In Physik hatte ich auch eine mündliche Prüfung - hier hatte ich jedoch auch fachliche Probleme. Die Prüfung hat mir Vorteile gebracht für die jetzige Ausbildung.
- Durch zwei Geschwister, die in Ludwigshafen zur Schule gehen, habe ich erfahren, dass durch die fehlende Prüfung der Ansporn fehlt.
- Die Behaltenseffektivität von der Prüfung ist auch über einen längeren Zeitraum spürbar. Viele Auszubildende lernen nur auswendig.
- Die Prüfung könnte schon gut sein - auch für spätere Prüfungen während der Ausbildung als so genannter Vorlauf oder Probelauf. Ich fühle mich schon ein wenig benachteiligt den Baden-Württembergern gegenüber.



- Der Menschenumgang ist sehr wichtig - auch um Fachkenntnisse zu vermitteln.
- Projekt- und Gruppenarbeit ist schon gut, aber der Lehrer muss sich auch beteiligen. Lehrer haben irgendwann ihre festgefahrene Methode - Junglehrer sind wahrscheinlich mehr motiviert. Es kommt auch auf den Menschen an.
- Von der Hauptschule habe ich kaum etwas mitbekommen - nur ganz wenig.
- Lehrer sollten mehr Bezug zum Lebensalltag herstellen, damit die Schüler wissen, warum sie dieses oder jenes lernen müssen.
- Man sollte mehr „Rundumwissen“ vermittelt bekommen - nicht nur das Buchwissen, sondern auch etwas drum herum.
- Es sollten auch mehr offenere Unterrichtsformen wie Gruppen- und Freiarbeit gemacht werden, vor allem auch Präsentationen.
- Jeder Schüler sollte auch drei bis vier Referate halten, diese aber nicht nur ableasen.
- Ich war im Großen und Ganzen zufrieden mit der schulischen Ausbildung.
- Ländereinheitliche Absprachen bezüglich der Themenvermittlung wären wichtig.
- In Mathe, Deutsch und Englisch sollte es ganz normalen Unterricht geben. An einer Gruppenarbeit eventuell alle 2 Monate wird dann auch keiner sterben.
- Verstärkte Gruppenarbeit finde ich einfach Schwachsinn. Das bringt niemandem etwas.
- Sozialkompetenz sollte von den Eltern vermittelt werden. Dafür sind nicht die Lehrer verantwortlich - das gehört in den Erziehungsbereich.
- Theoretische Aufklärung bezüglich Gruppenarbeit haben wir bekommen.
- „Behaltenseffektivität?“ nur über das Thema, was man selbst bearbeitet hat - über die anderen weiß man nicht Bescheid.
- Mehr Gruppenarbeit und Präsentationen vor Gruppen sollten geübt werden, denn das wird hier in der BASF vorausgesetzt: freies Auftreten und Sprechen.
- Das mit der Abschlussprüfung ist keine schlechte Idee.
- Die Fächer sollten mehr aufeinander aufbauen. Fächerverbindendes und fächerübergreifendes Arbeiten sollte gefördert werden.
- In der Realschule habe ich nur auswendig gelernt. Es wäre besser gewesen, wenn man sich in der Klasse zusammengesetzt hätte und Referate geübt oder besprochen hätte, wie man an einen Text herangeht. Je früher man das lernt, desto leichter fällt es einem.



- Fachlich war es in Baden-Württemberg gut. Es steht und fällt mit den Lehrern. Vieles hängt von der Person des Lehrers ab.
- Die Anforderungen der Realschule bis zur Mittleren Reife waren in allen Kernfächern o.k.
- Ich hätte mir mehr Methodenkompetenz gewünscht - das liegt häufig an der bestimmten Schule.
- Ich fände mehr Sozialkompetenz wichtig - das ist stark vom Lehrer abhängig.
- Der Ausländeranteil in der Klasse kann auch zum Problem werden.
- Es sollte großen Wert auf Sozialkompetenz gelegt werden, auch im Umgang miteinander - Rede-/ Umgangsrituale, Sprachschatz, Wortwahl.
- Die Lehrer sollten nach schlechten Arbeiten Hilfe und Unterstützung anbieten.
- Es sollten mehr Referate mündlich vorgetragen werden.
- In Biologie und Physik habe ich viele Defizite von der Realschule her mitgebracht.
- Der Lehrer soll den Unterricht besser vorbereiten.
- Es sollte mehr Gruppenarbeit gemacht werden, um gegenseitig Ideen auszutauschen. Bei uns wurde ganz selten Gruppenarbeit gemacht.

#### ANMERKUNGEN

- Auch wenn ich in Rheinland-Pfalz wohnen würde, würde ich mein Kind in Baden-Württemberg zur Schule schicken.
- Spätestens in der 9. Klasse hat man sich auf das Lernen in Richtung Prüfung konzentriert und in der Klasse gab es dann auch keine Kleinkriege mehr.
- Aus meiner Klasse haben 10 von 34 Schülern eine duale Ausbildung gemacht, alle anderen sind aufs WG gegangen oder haben Berufskolleg gemacht. Viele Schüler drehen im WG jedoch eine Ehrenrunde. Sie hätten doch besser eine Ausbildung machen sollen, aber sie wussten halt nicht, was sie machen sollen.
- Wie man Bewerbungen schreibt, haben wir in der Schule genau besprochen.
- Wenn möglich sollte überall eine Abschlussprüfung eingeführt werden. Das bringt Vorteile für die Prüfung in der Ausbildung. Viele haben Angst davor, wie das laufen wird.



#### 4.4.2 Auswertungsverfahren

Die Auswertung erfolgt in Form einer phänomenologischen Analyse, wobei diese eine deskriptive Funktion hat. Ziel ist es, eine möglichst breit gefächerte Einsicht in die Problemlage aus der Perspektive der verschiedenen Interviewpartner zu bekommen und das Auswertungsverfahren hinsichtlich verschiedener Vergleichskategorien offen zu halten.<sup>388</sup>

Nach einem Durchgang durch das gesamte Material und der Zuordnung der wesentlichen Aussagen zu den Leitfragen des Interviews werden Vergleichspunkte variiert. Hierbei kommen unterschiedliche Vergleichspunkte in Betracht. Beispielsweise in horizontaler Sicht die einzelnen Gruppen von Befragten und ihre subjektiven Sichtweisen sowie aus vertikaler Perspektive Vergleiche einzelner Phänomene aus den verschiedenen Probandengruppen (Auszubildende, Ausbilder/innen, Berufsschullehrer/innen). Zusätzlich wäre ein Vergleich der subjektiven Sichtweisen bestimmter Phänomene mit den Ergebnissen der Pisa-Untersuchung denkbar. Da bei der Auswahl der Auszubildenden darauf geachtet wurde, in welchem Bundesland der qualifizierte Sekundarabschluss I erworben wurde, stellt dieses Kriterium einen weiteren Vergleichspunkt innerhalb der Gruppe von Auszubildenden dar.

Schließlich werden die „interpretierten Bedeutungseinheiten verglichen, verknüpft und zu einer generellen Phänomeninterpretation synthetisiert.“<sup>389</sup> Abschließend werden die Ergebnisse mit der eingangs formulierten Hypothese verglichen.

Die vorliegende Untersuchung zielt darauf, eine breitere Einsicht in wichtige Gegenstandsbereiche aus der Perspektive der Beteiligten zu entfalten.<sup>390</sup>

Die Methode ist hinsichtlich des Auswertungsverfahrens problemzentrierter Interviews nicht festgelegt.<sup>391</sup> Die Auswertung des Materials der Untersuchung erfolgt in Anlehnung an das Ablaufmodell der phänomenologischen Analyse<sup>392</sup>.

---

<sup>388</sup> Vgl.: Mayring, Philipp: „Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“ 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 2002. S.109.

<sup>389</sup> Ebd., S.109.

<sup>390</sup> Ebd., S.109.

<sup>391</sup> Vgl.: Flick, Uwe: „Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.“ 6. Auflage. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg 2002. S.138.

<sup>392</sup> Vgl.: Mayring, Philipp: „Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“ 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel 2002. S.110.





#### 4.4.2.1 Phänomendefinition

Der Untersuchung liegt die Tatsache zu Grunde, dass aus formaler Sicht die Anforderungen, die an Absolventinnen und Absolventen des Qualifizierten Sekundarabschlusses I an Realschulen der beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz gestellt werden, differieren. Die Befragten sollten sich dahingehend äußern, ob sich ihrer Meinung nach die unterschiedlichen Leistungsanforderungen der beiden ausgewählten Bundesländer auf die weitere Berufslaufbahn auswirken.

#### 4.4.2.2 Materialsammlung zur Deskription aus subjektiv-intentionaler Perspektive

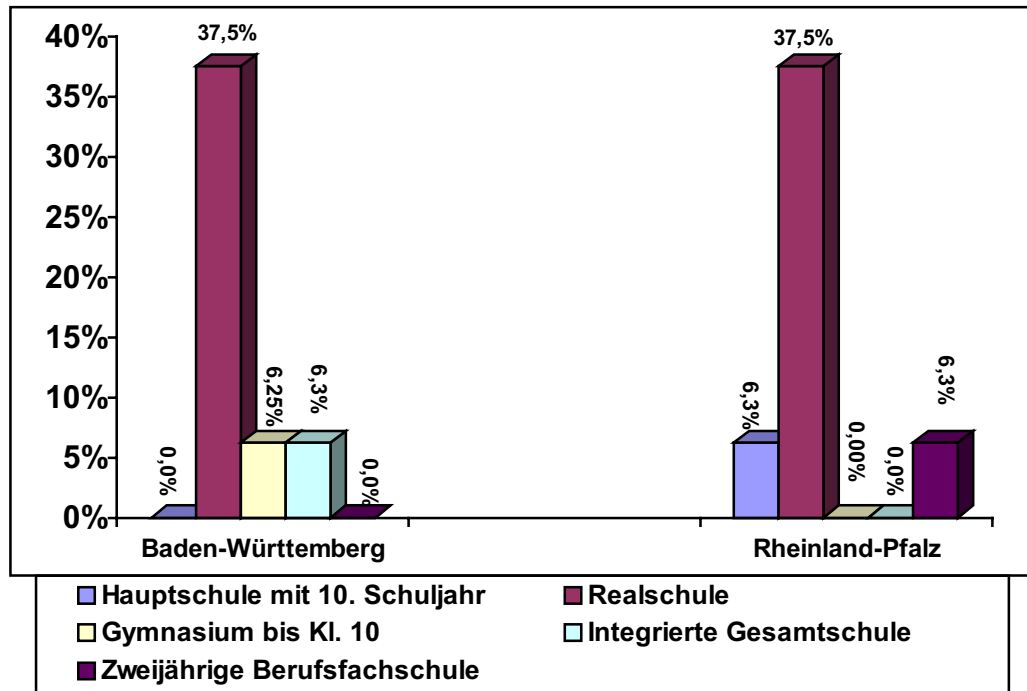
Die Untersuchung basiert auf Materialien, welche die subjektiven Sichtweisen aller an der Ausbildung Beteiligten (Auszubildende, Ausbilder, Berufsschulpersonal) aufzeigen. Dazu gehören die Kurzfragebögen (s. Anhang), welche den Interviews vorausgingen, die Tonbandaufzeichnungen der 20-30-minütigen problemzentrierten Einzelinterviews sowie die angefertigten Postskripten (vgl. Kapitel 4.4.1 Datenaufbereitung).

#### 4.4.2.3 Erster Materialdurchgang

Dieser Arbeitsschritt vollzog sich durch das Aufbereitungsverfahren, durch welches die Tonbandaufzeichnungen den Fragen des Interviewleitfadens zugeordnet wurden (vgl. Kapitel 4.4.1 Datenaufbereitung). Informationen aus den Kurzfragebögen, die Äußerungen zum Untersuchungsthema enthielten, wurden mit integriert. Die im Rahmen der Kurzfragebögen gewonnenen Sozialdaten werden gesondert ausgewertet.

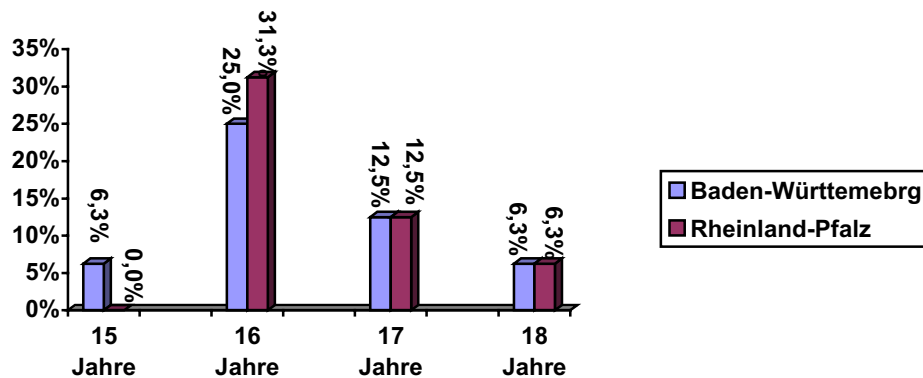


## Schularten an der der Sekundarabschluss I abgelegt wurde



In beiden Ländern legten die meisten befragten Auszubildenden ihren Qualifizierten Sekundarabschluss I an der Realschule ab.

## Alter beim Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschluss I



Die interviewten Auszubildenden erlangten ihren Qualifizierten Sekundarabschluss I meist im Alter von 16 Jahren, weniger häufig im Alter von 17, 18 und 15 Jahren. Im Folgenden zeigen sich zwischen den Probanden aus beiden Bundesländern keine nennenswerten Unterschiede.



### *ausweichende Äußerungen*

- Ich war die Hälfte meiner Berufszeit (ca. 7-8 Jahre) auf einer privaten Berufsschule für Lernschwache und verhaltensauffällige Schüler.
- Traum war: Ernährungs- und Haushaltswissenschaft als Diplomstudiengang. Die Aussichten waren sehr schlecht, als Schulfach ja, daher habe ich mich dazu entschlossen und Sport als Fach mit hinzugenommen.
- In Baden-Württemberg hätte ich das Schulfach auch am Gymnasium gemacht, aber in Rheinland-Pfalz geht es ja nur an der Berufsschule.
- Ob ich es noch einmal machen würde ... [sehr zögerlich], dann aber doch ‚ja‘.
- Die Arbeitsmarktsituation für das Lehramt an Gymnasien mit Deutsch und Politik war eher schlecht. An beruflichen Schulen sah es besser aus.

### *Freude am eigenen Beruf*

- Würde diese Berufswahl jederzeit wieder treffen (nicht bereut, jederzeit wieder die Wahl treffen!).
- Berufswahl: philosophische Frage - grundsätzlich bin ich mit meinem Beruf sehr zufrieden.

### *Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis*

- Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis festgestellt (20 Jahre Praxiserfahrung).

### *Persönliche Weiterentwicklung*

- Persönliche Weiterentwicklung (Interesse an der Pädagogik - pädagogisches Studium an der PH Heidelberg).
- Freude an der Arbeit mit älteren Schülern.
- Wollte eher mit älteren Schülern arbeiten.

### *2. Welchen Bereichen Ihrer Tätigkeit messen Sie besondere Bedeutung bei?*

Hierbei stellten die Probanden die Förderung von Methodenkompetenzen sowie eine Verstärkung der Kooperation zwischen den Schularten heraus.



### *Methodenkompetenz*

- Methodenkompetenz kann man vergessen.
- Fehlende Methodik (sind noch keine Selbstläuferklassen) z.B. bei Präsentationen, fehlende eintrainierte Methodik und psychologische Stärke; Bereitschaft zu präsentieren ist noch nicht so hoch.
- Man merkt, dass die Techniken von den Vorläuferschulen noch nicht so fest zementiert sind, das wir damit gut arbeiten können.
- Methodenkompetenz/Sozialkompetenz: Es ist ein Fortschritt festzustellen. Fortschritt ist allerdings weit von dem noch weg, was wir erwarten. Es ist noch nicht das, was man in dieser Zeit hätte erreichen können (Kindergarten → Grundschule → weiterführende Schularten). Das ist mir noch zu wenig.

### *Eigenmotivation für den beruflichen Erfolg bedeutender als Schulabschluss*

- Leistungsstärke der Schüler ist nicht vom Abitur abhängig.
- Abiturienten können oft besser Transferaufgaben bearbeiten, jedoch sollte das nicht generell vom Abi abhängig gemacht werden.

### *Klassenstruktur und Kooperationsbereitschaft innerhalb des Klassenverbandes*

- In einzelnen Klassen sind auch Schüler mit sehr hoher sozialer Kompetenz und diese ziehen positiv die anderen mit! Beispielsweise durch die Organisation außerunterrichtlicher Veranstaltungen. Interviewpartner weist allerdings erneut auf Drogeneinfluss hin.

### *3b. Können Sie Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe leistungsschwacher und innerhalb der Gruppe leistungsstarker Auszubildender feststellen?*

Bei der Durchsicht der Ergebnisse zu dieser Fragestellung fällt im Vergleich zu Frage 3a auf, dass den Angaben des Berufsschullehrpersonals zufolge bei der Beschreibung von Gemeinsamkeiten innerhalb der beiden Gruppen leistungsschwacher und leistungsstarker Auszubildender dem Aspekt Sozialkompetenz eine sehr untergeordnete Bedeutung beigemessen wird.

Als Gemeinsamkeiten leistungsschwacher Auszubildender wurden insbesondere Schwierigkeiten im methodischen und sprachlichen Bereich herausgestellt. Daneben





### *Schwierigkeiten im persönlichen Bereich*

- Schüler sind sehr unkritisch.
- Sehr ängstlich gegenüber neuen Angeboten (Unsicherheit).
- Struktur des Tafelanschiebes kann kaum ins Heft übernommen werden (Pfeile, Farben...) benötigen permanente Aufforderung.
- Konzentrationsprobleme.
- Mangelnde Konzentrationsfähigkeit.

### *Geringe Leistungsmotivation*

- Geringe Leistungsmotivation ist ursächlich verantwortlich für die Leistungsbereitschaft.
- Motivationsprobleme bei Fachoberschule, Telekolleg-Schülern nicht im Vergleich zu den Berufsschulklassen.
- Geringe Leistungsmotivation (allgemein).
- Negative Einstellung gegenüber neuen Themen.

### *Schwierigkeiten im mathematischen Bereich*

- Einfache Rechenschritte (Dreisatz, Prozentrechnen) bei beiden Gruppen sehr dürftig.
- Sinnerfassendes Lesen und Rechnen bereiten auch Schülern mit Mittlerer Reife Probleme.
- Anwendungsbezogene mathematische Kenntnisse sind kaum vorhanden.
- Defizite in grundlegenden Kulturtechniken.

### *Schwache Sozialkompetenz*

- Defizite in den Bereichen Soziale Kompetenz sowie Kommunikationskompetenz sowohl bei schwachen als auch bei starken Schülern erkennbar.

Leistungsstarke Auszubildende zeigen den Erfahrungen der Probanden zufolge ausgeprägte Stärken hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit und ihres methodischen Könnens. Auch werden immer wieder besondere Fähigkeiten im persönlichen Bereich beobachtet. Auffällig ist jedoch, dass sich selbst innerhalb dieser Gruppe von Auszubildenden Schwächen im kommunikativen, mathematischen und sozialen Bereich



*Schwierigkeiten im kommunikativen Bereich*

- Defizite im Bereich Kommunikationskompetenz erkennbar.

*Schwierigkeiten im mathematischen Bereich*

- Einfache Rechenschritte (Dreisatz, Prozentrechnen) bei beiden Gruppen sehr dürftig.

*Schwache Sozialkompetenz*

- Defizite im Bereich soziale Kompetenz erkennbar.

*4. Können Leistungsunterschiede Ihren Erfahrungen zufolge auf bestimmte Faktoren zurückgeführt werden?*

Für Leistungsunterschiede werden seitens der Berufsschullehrer drei Faktoren gleichwertig herausgestellt:

*Das private Umfeld der Auszubildenden*

- Häusliches Umfeld, Freundschaften im Freizeitbereich (von sehr individuellen Faktoren abhängig).

*Die Klientel an Auszubildenden (heute weniger Abiturienten als vor 15 Jahren)*

- Zeitlicher Faktor: Klientel hat sich etwas verändert - vor 15 Jahren einen höheren Abiturientenanteil (in den Bereich, in dem er eingesetzt ist - technischer Bereich). Heute weniger Abiturienten, dafür den einen oder anderen Hauptschüler dabei (nicht unbedingt schlecht!). Es hat sich eine allgemeine Verschiebung ergeben.

*Defizite im Bereich der Grundfertigkeiten (Mathematik, Deutsch, Englisch)*

- Defizite in den grundlegenden Kulturtechniken sind größer bei denen, die einen niederen Schulabschluss haben (Ausnahmen gibt es immer wieder).



- „Eine zentrale Abschlussprüfung wäre mit Sicherheit sinnvoll - ich könnte mir auch vorstellen, dass sich da etwas tut.“
- „Reine Tatsache: Die Prüfung erhöht nicht die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Es wäre eine einfache Form der Selektion und würde vielleicht auch zu einer gerechteren Notenfindung beitragen (Noten haben ja nur Selektionsfunktion).“
- Vergleichbarkeit wäre herstellbar.
- Prüfung macht nur Sinn, wenn sie auf allen Schulformen, die zum Qualifizierten Sekundarabschluss I führen, angewandt würde und dann auch vergleichbar wäre.
- Vergleichbarkeit wäre wichtig, sonst wäre es keine Chancengerechtigkeit.
- Wenn Prüfung, dann für alle Schulabschlüsse und alle Schularten.
- Vertretbarkeit hinsichtlich des Gerechtigkeitsaspektes → Berechtigung, dass ein vergleichbarer Bildungsstand abgeprüft wird (Vergleichbarkeit) wäre als Vorteil zu sehen.
- Zentrale Prüfung, wenn sie für alle Schularten, die zum gleichen Abschluss führen, durchgeführt würde, wäre durchaus von Vorteil - auch für die Schüler. Der Abschluss würde damit aufgewertet.
- Leistungssteigerungen sollten nicht nur an einer Prüfung festgemacht werden. Bundesweiter Vorgaben müssten gegeben sein.
- Bereits im Grundschulbereich sollten gleiche Vorgaben für ganz Deutschland gelten.

#### *Prüfung als wichtiger Erfahrungswert*

- Abschlussprüfung vielleicht als zusätzliche Hürde, die für den Beruf selbst nicht unbedingt den Stellenwert hat (aus Sicht eines Vaters).
- Vorteile für Prüfung: Zielgerichtetes Arbeiten und Prioritäten setzen lernen hinsichtlich des Arbeitsablaufes zur Vorbereitung auf die Prüfung.

#### b) Gegner einer zentralen Abschlussprüfung

##### *Prüfung führt nicht zu Leistungsverbesserung.*

- Die Leistungsfähigkeit ist abhängig vom beruflichen Interesse. Leute, die motiviert sind, erbringen gute Leistungen, unabhängig von einer Abschlussprüfung.



7. *Wodurch könnte Ihrer Meinung nach die schulische Ausbildung an allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I optimiert werden, damit Auszubildende mehr von ihrer schulischen Ausbildung im späteren Berufsleben profitieren?*

Die Antworten auf diese Frage wurden fünf Bedeutungseinheiten zugeordnet:

#### *Förderung der Methodenkompetenz*

- Mehr Methodenkompetenz (z.B. in Gruppenarbeit) fördern.
- Mehr freies Sprechen vor Gruppen trainieren.
- Ideal: Plakat erstellen, arbeiten in der Gruppe, freies Präsentieren fällt schwer, Präsentationsebene müsste sicherer sein.
- Handlungskompetenz müsste am Ende der Sekundarstufe I sitzen / als Grundlage gefestigt sein.
- Professionalisierung der Methodenkompetenz (selbständiges Arbeiten, Kulturtechniken weiterentwickeln z.B. Lesen / Schreiben) - Ausbau der Methodenkompetenz.
- Methodenkompetenz (z.B. Plakate erstellen, mir selbst Wissen anzueignen, dazu Plakate zu erstellen und zu präsentieren ist wichtig!).
- Viele Auszubildende im Dienstleistungsbereich, wo sie sich präsentieren müssen. Dort klemmt es massiv!
- Selbständiges Arbeiten forcieren.

#### *Ausbau der Berufsorientierungspraktika*

- Mehr Berufspraktika (eventuell 2 Praktika bis Klasse 10) - möglicherweise auch in den Ferien - Nachbereitung ist zwingend erforderlich. Praktika sind originäre Erfahrungen vom Beruf.
- Es wäre sinnvoll, auch die unterschiedlichen beruflichen Facetten aufzuzeigen (Handwerk, kaufmännische Berufe, Dienstleistungsgewerbe, sozial helfende Berufe), das wäre viel wichtiger als formale Qualifikation - ursprüngliche Erfahrung mit der Berufssparte selbst - was läuft da tatsächlich ab.
- Kinder machen heutzutage Erfahrungen „second hand“ (via Bildschirm), nicht mehr die originären Erfahrungen am Arbeitsplatz, deshalb sollte verstärkt handlungsorientiert gearbeitet werden.
- Praktika sind sehr wichtig, sie geben Orientierung bei der Berufswahl.





- Traumberuf: Krankenschwester: ich mache es heute noch gerne.
- Ich war bereits während meiner eigenen Ausbildung in der Abteilung Weiterbildung eingesetzt.

#### *Spaß bei der Arbeit mit jungen Menschen*

- Es machte mit schon immer viel Spaß mit jungen Menschen zu arbeiten.
- Der Umgang mit jungen Menschen hat mir schon immer Spaß gemacht
- Es ist ein gutes Gefühl, wenn man jemand „auf die Schiene“ gebracht hat.

Daneben wurden vereinzelt weitere Beweggründe angebracht wie:

#### *Interesse an der Ausbildung*

- Interesse an der Ausbildung allgemein war für die Betätigung als Ausbilder ausschlaggebend

#### *Wunsch nach beruflicher Veränderung*

- Auch der Wunsch nach beruflicher Veränderung war für die Betätigung als Ausbilder ausschlaggebend.

#### *Bekräftigung durch Kollegen*

- Kollegen haben mich dazu bekräftigt „ich wäre ein guter Theoretiker und könnte gut vermitteln“ - Umorientierung.

#### *Die Ausbildung ist eine vielseitige und spannende Aufgabe*

- Es ist spannend, Metamorphosen innerhalb der drei Jahre bei den Auszubildenden zu erleben.
- Große Arbeitsbelastung, aber sehr vielseitig und auch mit viel Spannung besessen.

#### *2. Welchen Bereichen Ihrer Tätigkeit messen Sie besondere Bedeutung bei?*

Das Antwortspektrum reicht von Beweggründen, die den eigenen Einflussbereich stärken wie ‚eingebunden sein in die Auswahl der Auszubildenden‘, über persönliche Motivationen, wonach die Arbeit mit den Auszubildenden als persönliche Bereiche-



- Abiturienten bringen eine Messlatte hinein, das erzeugt eine ganz normale Konkurrenz - das ist auch gut und fördert die Motivation.
- Zwischen den Schularten lassen sich allerdings Unterschiede feststellen hinsichtlich Verantwortungsbereitschaft, Auffassungsgabe, Konzentration,...
- Die Auszubildenden von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit, beispielsweise fehlen den Hauptschülern die Winkelfunktionen. Diese werden in der Berufsschule jedoch vorausgesetzt.
- Es gibt immer wieder Unterschiede (führt das Beispiel eines Abiturienten an, der ganz klare Vorstellungen bezüglich seines beruflichen Werdegangs hat und menschlich sehr angenehm ist), → je nach Schulabschluss (HS/RS u. GY).

#### *Motivation für den Beruf bedeutender als Schulabschluss*

- Ganz wichtig: Motivation, ehrgeiziges Lernen unabhängig vom Schulabschluss.
- Auffällig ist, dass diejenigen, die in der Ausbildung gut sind, auch in der Berufsschule gut sind (Parallelen Ausbildung ⇔ Berufsschule bei stärkeren und schwächeren Auszubildenden erkennbar).

#### *Leistungsunterschiede von der konkreten Schule, die besucht wurde, abhängig*

- Unterschiede bezüglich Leistungsfähigkeit sowohl von Schule zu Schule als auch zwischen den beiden Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz feststellbar.

#### *Baden-Württemberg generell höherwertiges Schulsystem*

- Es gibt Unterschiede zwischen bezüglichen Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg bezüglich Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung. Baden Württemberg ist höherwertig.

#### *keine Leistungsunterschiede innerhalb gleicher Schulabschlüsse erkennbar*

- Keine Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppen von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten feststellbar.
- Innerhalb der Gruppen einer Schulart sind jedoch keine Unterschiede erkennbar.



- Häufig überzogenes Selbstbild.
- Vom Elternhaus abhängig.
- Beeinflussung durch Umgang und Umfeld.
- Eventuell ist der gewählte Beruf nicht der Wunschberuf.

#### *Schwierigkeiten im mathematischen Bereich*

- In den letzten zwei Jahren gibt es bei Grundrechenarten große Probleme.
- Leistungsmängel in Schule und zentraler Ausbildung.
- Defizite im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich bei Auszubildenden mit Hauptschulabschluss.
- Mangelnde Allgemeinbildung.

#### *Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich*

- In den letzten zwei Jahren gibt es bei der Rechtschreibung und dem Satzbau große Probleme.
- Leistungsmängel in Schule und zentraler Ausbildung.
- Mangelnde Allgemeinbildung.
- Formulierungsprobleme.
- Rechtschreibung teilweise mit erheblichen Mängeln.
- Mangelndes Ausdrucksvermögen.
- Schwache Rechtschreibung.

Den Ausbildern zufolge zeigen die leistungsschwachen Auszubildenden vorwiegend Defizite im persönlichen Bereich. Beispielhaft wird hierfür häufig ‚unsicheres Auftreten‘, ‚fehlende Zielorientierung‘ und ‚mangelndes Selbstvertrauen‘ angebracht. Häufig sind bei leistungsschwachen Auszubildenden auch Schwierigkeiten im mathematischen Bereich, gefolgt von Mängeln im sprachlichen Bereich festzustellen.

Die Gemeinsamkeiten leistungsstarker Auszubildender lassen sich zwei Bedeutungseinheiten zuordnen:



*Können Leistungsunterschiede Ihren Erfahrungen zufolge auf bestimmte Faktoren zurückgeführt werden?*

Die seitens der Ausbilder für Leistungsunterschiede als verantwortlich angesehenen Faktoren wurden folgenden Bedeutungseinheiten zugeordnet:

*Familiäre Verhältnisse und Freundeskreis*

- Familiäre Verhältnisse spielen eine große Rolle für den Leistungsabfall in den letzten 1 ½ -2 Jahren. Es fehlt die Vermittlung von Einstellungen und das Sich-Kümmern um die Kinder.
- Hängt mit dem Elternhaus zusammen (dass sich Eltern um ihre Kinder kümmern und nach ihnen fragen).
- Umgebung/Freundeskreis.
- Elternhaus ist ein ganz wesentlicher Faktor - es sind keine Grundwerte mehr vorhanden.

*Leistungsbereitschaft / Leistungsmotivation*

- Leistungsbereitschaft/Einstellungen zum Beruf/zur Berufsfindung.
- Aufgeweckte Mittlere-Reife-Schüler können auch durchaus einem Abiturienten das Wasser reichen/ ihn in die Tasche stecken. Die Motivation ist von größter Bedeutung.
- In den letzten 15 Jahren keine bedeutenden Unterschiede erkennbar. Es kommt auf die individuelle Person an beziehungsweise auf ihren Leistungswillen/ ihre Leistungsbereitschaft.
- Fehlende Nachfrage bei Unverständnis (eventuell aus falschem Schamgefühl der Gruppe gegenüber) - auch in den Schulen ist das Problem fehlender Rückfragen seitens der Schüler deutlich erkennbar.

*Persönlichkeitsmerkmale*

- Fehlende Selbstsicherheit.
- Die Auszubildenden haben ein verzogenes Selbstbild - sie überschätzen sich häufig.
- „Ellbogen-Prinzip“, wenn es um die Prüfung geht.





- dungsgruppen sind durch einen rauen Umgangston gekennzeichnet, es kommt häufiger zu Konflikten und zu problematischem Sozialverhalten.
- Vom Geschlechteranteil her gemischte Gruppen sowie ein Anteil von 40-50% Abiturienten ermöglichen ein gutes Arbeiten.

Erfahrungsgemäß lassen sich Leistungsunterschiede bei den Auszubildenden auf verschiedene Faktoren zurückführen. Die Ausbilder berichten, dass die familiären Verhältnisse und der Freundeskreis sowie die Leistungsbereitschaft und Leistungsmotivation hierbei den größten Stellenwert einnehmen. Weiter werden Persönlichkeitsmerkmale wie selbstsicheres Auftreten, unrealistisches Selbstbild sowie Defizite im Sozialverhalten und die leistungsheterogene Zusammensetzung der Ausbildungsgruppe (Hauptschüler - Realschüler - Gymnasiasten) als Faktoren für Leistungsunterschiede angebracht.

Auffällig ist, dass die Ausbilder sich gegenseitig widersprechende Ansichten vertreten, z. B. dass ‚in den letzten Jahren keine bedeutenden Leistungsschwankungen festzustellen sind‘ und dass ‚in den letzten Jahren ein Leistungsabfall zu verzeichnen ist‘. Vereinzelt werden Leistungsunterschiede auf die Gruppenkonstellation zurückgeführt - insbesondere im naturwissenschaftlichen Bereich. Ausbilder berichten, dass sich ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis motivierend auswirke – ein männliches Übergewicht soziale Konflikte begünstige. Einige Ausbilder sehen eine Unterforderung der Jugendlichen sowohl im Elternhaus als auch in der Schule als Ursache für Leistungsdefizite an. Ihrer Ansicht nach werden die Kinder und Jugendlichen zu wenig mit in die häuslichen Pflichten integriert, werden verwöhnt und sind infolgedessen daran gewöhnt, dass man für sie die Verantwortung trägt. Die interviewten Ausbilder vertreten die Ansicht, dass die Kinder und Jugendlichen hin zu mehr Eigenverantwortung erzogen werden sollten.

##### *5. Wie beurteilen Sie das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I?*

Die Ausbilder stehen einer zentralen Abschlussprüfung größtenteils befürwortend gegenüber.



### *Erhöhte Lernmotivation*

- Motivation, durch Prüfung mehr zu lernen, eher nicht gegeben.
- Prüfung erzeugt automatisch Druck. Dadurch wird die Motivation erhöht und bessere Leistungen erzielt.

### *Rückmeldefunktion*

- Ich persönlich finde eine Prüfung vor dem Realschulabschluss gut - da bekomme ich etwas heraus - das ist meine persönliche Meinung.
- Ich bin nicht generell für Prüfungen, besonders wenn es um Stoffaneignung für das Kurzzeitgedächtnis geht, aber für die Schulzeit ist eine gewisse Leitplanke wichtig.

### *Baden-Württemberg hat besseres Schulsystem*

- In Baden-Württemberg Berufsschulabschlussprüfung, die bei Nichtbestehen nachgeholt werden muss - in Rheinland-Pfalz ist das nicht der Fall, dort lediglich die IHK-Prüfung (Theorie).
- Die Schulform dort drüben (= Baden-Württemberg) ist besser als hier.

Aussagen von Befragten, die einer zentralen Abschlussprüfung ablehnend gegenüber stehen, wurden wie folgt zugeordnet:

### *Prüfung sieht Menschen nicht als Ganzheit*

- Für einen Menschen muss alles stimmen - das zu Hause, die Schule, der Berufswunsch. Wenn das nicht der Fall ist, kann es ‚den Bach herunter gehen‘.
- Weniger das Bundesland oder die Schule ist für die Leistungsfähigkeit verantwortlich. Es kommt mehr auf den persönlichen Charakter an. Die Klassen werden wohnortgebunden gebildet, um den Schülern die Bildung von Lerngemeinschaften zu erleichtern.

### *Prüfungsangst*

- Prüfungsangst - bei vielen ist eine Blockade da.



- Heute sind die Schüler eher bereit sich vorzustellen oder vor der Gruppe zu sprechen.
- Die Auszubildenden sind selbstbewusster geworden. Sie fragen mehr ‚warum?‘ - sie hinterfragen generell mehr.

#### *Methodischer Bereich*

- Sehr unterschiedlich: Abiturient hat in der Regel schon eine Flip-Chart gesehen und schon einmal einen Meta-Plan-Koffer in der Hand gehabt - sie bringen meist mehr Voraussetzungen mit.
- Methodenvielfalt (z.B. Gruppenarbeit, selbständige Erarbeitung, Internet-Learning) spielen in der Ausbildung mit hinein (Internetrecherchen).
- Schulen werden, was Präsentationen betrifft, offener. Heute sind die Schüler eher bereit sich vorzustellen oder vor der Gruppe zu sprechen.

#### *Bereich Sozialkompetenz*

- Die soziale Kompetenz, das Sicheinordnen in die Gruppe, ist ganz wichtig. Dazu gehört Teamfähigkeit, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit... - beispielsweise ist der Chemikant ein Teamspieler.
- Ganz wichtig ist die Hinführung zur Gruppenarbeit. Der Ausbilder fungiert als Berater und Helfer, ja sogar als höherwertiger Kollege. Der Ausbilder ist auch durchaus offen für ein privates Problem und bietet dem Auszubildenden ein Vier-Augen-Gespräch an.

7. *Wodurch könnte Ihrer Meinung nach die schulische Ausbildung an allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I optimiert werden, damit Auszubildende mehr von ihrer schulischen Ausbildung im späteren Berufsleben profitieren?*

Die Aussagen zu dieser Fragestellung wurden folgenden Bedeutungseinheiten zugeordnet:

#### *Mehr Leistungsorientierung*

- Unabhängig vom Schulabschluss sind Probleme beim Umrechnen der Einheiten und beim Umgang mit Größengleichungen erkennbar.



- schluss präsentieren - daraus entwickelt sich dann ein Fachgespräch. Künftig müssen sich die Auszubildenden auch selbst präsentieren.
- Methoden- und Individualkompetenz sollte stärker gefördert werden.
  - Es sollten in der Schule mehr Präsentationstechniken geübt werden. Sie sind Voraussetzung für den kaufmännischen Bereich.

#### *Verstärkte Förderung von Kompetenzen im personellen Bereich*

- Kreatives Denken, Kritikfähigkeit und Konfliktfähigkeit sollte stärker gefördert werden.
- Selbstsicherheit fördern (Gesundheitsförderung durch Prävention).
- Handlungskompetenz (Selbständigkeit eigenverantwortliches Lernen, I-learning) sollte stärker gefördert werden, ist aber kompliziert in diesem Alter.
- Mehr Selbständigkeit - weiterer Ausbau der Schlüsselqualifikationen.

#### *Leistungsbereitschaft verstärken*

- Bei den Auszubildenden fehlt die Einstellung zur Leistungsbereitschaft.
- Man sollte den Jugendlichen Hinweise auf die Bedeutung guter Noten geben.
- Druck in der Schule fehlt. Die feste Hand fehlt - mit der ‚laissez-faire-Masche‘ läuft nichts.
- Ebenso in den Familien. Das Kind ist König. Kommunikation läuft nicht mehr. Die Kinder werden vor den Fernseher oder den Computer gesetzt.

#### *Kontakt Berufswelt - Schule ausbauen*

- Der Kontakt zwischen Ausbildern und Berufsschule sollte auf personaler Ebene intensiviert werden. Beispielsweise könnte der Berufsschullehrer eine Woche Fachunterricht im Betrieb übernehmen, während der Ausbilder eine Woche in die Berufsschule geht.
- Themen von Schule und Berufsschule abgleichen - mehr Teamarbeit fördern.
- Berufsorientierung und der Kontakt zur Wirtschaft sollte intensiviert werden. Schüler sollten zu freiwilligen Praktika während der Ferien angehalten werden.





- Chemikant ist ein sehr vielseitiger Beruf, verdienen tut man auch nicht schlecht und ich habe eine Abneigung zu Büroberufen.
- Chemikantin: ich hatte keine schlechten Noten in Chemie.
- In der Realschule haben mir die naturwissenschaftlichen Fächer gut gefallen, besonders auch Chemie. Ich bin nicht der Typ, der gerne am PC arbeitet.
- Ich bin handwerklich geschickt, habe gute Fingerfertigkeiten, Konzentration, besitze Teamfähigkeit und die Schlüsselqualifikationen, die man braucht um z.B. in der Gruppe zu arbeiten und sich anpassen zu können.
- Meine persönlichen Interessen liegen im handwerklichen Bereich.
- Der Elektronikbereich interessiert mich.
- Ich bin öfters mit meinem Vater mitgegangen, der repariert zwar Heizungen, aber das hat auch viel mit Elektronik zu tun und das hat mich gefallen.
- Interesse am Beruf. Ich wollte was mit Menschen oder Kindern machen. Zuerst habe ich eine Ausbildung als Erzieherin begonnen, aber das war dann doch nichts für mich.
- Ich habe schon immer - auch während meines Studiums in der Pflege gearbeitet. Ich kam von der Medizin her und habe auch hier die Möglichkeit Lehrerin zu werden, da sich das Berufsbild Krankenschwester stark geändert hat.
- Für mich war es schon immer wichtig den Leuten zu helfen und das nicht unbedingt auf Normalstation. Nach meiner Ausbildung möchte ich unbedingt weitermachen.
- Ich habe es sehr gerne mit Menschen zu tun. Für mich wäre es unvorstellbar, im Büro am PC zu sitzen.

#### *Familienangehörige oder Freunde im Betrieb oder Empfehlung*

- Ich wollte zuerst zur Polizei. Da mein Vater aber auch hier ist, wurde mir die BASF empfohlen.
- Mein Bruder hat ein Praktikum in der BASF gemacht und dann habe auch ich ein Praktikum in der BASF gemacht.
- Eigentlich war ich eher an einem kaufmännischen Beruf interessiert, doch mir fällt es schwer, mich darzustellen. Nach einer Information beim Arbeitsamt erfuhr ich, dass ich auch mit diesem Berufsbild gute Weiterbildungsmöglichkeiten habe.
- Die Ausbildung in der BASF ist sehr gut. Mein Bruder ist auch hier.



bildungsmöglichkeiten wurden zusätzlich von einigen als Gründe zur Berufswahl angegeben.

2. Welche Aufgabenbereiche deines Ausbildungsberufs findest du

a) besonders interessant?

b) eher unangenehm?

Das Antwortspektrum zu dieser Frage zeigt klare Tendenzen. Als besonders interessant wurde von den Befragten das praktische Arbeitsfeld im Betrieb herausgestellt. Eher unangenehm empfinden die Auszubildenden sehr häufig den Unterricht an der Berufsschule sowie einzelne theoretische Bereiche des Berufsbildes im Betrieb.

*Besonders interessante Ausbildungsbereiche des Ausbildungsberufes*

- Gemischte Bereiche: Sacharbeit, Sekretariatsarbeit und Kontakt mit Leuten.
- Schlosserarbeiten.
- Schicht (guter Betrieb erwischt).
- Arbeit in den Labors (praktischer Teil).
- Betriebliches Umfeld (Betriebe vor Ort), das hat man in kleinen Betrieben nicht, man kann viel ausprobieren und sich selbst testen.
- Wenn man von Betrieb zu Betrieb geht. Da sieht man viel und das macht Spaß. Es interessiert mich alles. Ich bin für alles bereit.

*Eher unangenehme Aufgabenbereiche des Ausbildungsberufes:*

a) Berufsschule bzw. bestimmte theoretische Bereiche des Berufsbildes

- Dispositionsbereich - stupide Sacharbeit ist nicht so mein Ding.
- Chemie ist mir ein Dorn im Auge.
- Die Berufsschule ist nicht so mein Ding.
- Theorie - man muss sie halt machen.
- Berufsschule (Blockunterricht).

Die Organisation des Blockunterrichts ist nicht so gut. Zwei Wochen kompakt Unterricht. In der ersten Woche ziehen sie ihren Stoff durch - in der zweiten Woche wird dann mindestens eine Arbeit geschrieben - das sind dann 6-7 Arbeiten.



- Ich habe an der Uni ein anderes Lernen gelernt. Richtig Lernen gelernt habe ich an der Uni, nicht in der Schule. Für das mündliche Abitur in Geschichte habe ich einen Tag gelernt.
- In Deutsch haben wir auch schon in der Realschule Methodentraining gemacht - für die Schule hat es ausgereicht, was da lief - in der Berufsschule läuft da eigentlich weniger.
- Die Methodenkompetenz im Vergleich zu vor 10-15 Jahren ... die Auszubildenden haben heute mehr Erfahrung als wir. Die haben alle schon einmal Referate gehalten. Power Point gehört vielleicht erst in 10 Jahren zum Standard, aber ansonsten machen die das echt gut.
- Gruppenarbeit haben wir speziell in der 9. und 10. Klasse gemacht. Wir mussten Referate halten. Auf Teamwork gab es auch einmal Noten.

#### *Prüfung verschafft Vorteile*

- Es ist besser, wenn man eine Zusammenfassung am Ende der Schulzeit (Abschlussprüfung) hat, und mit dem Wissen aus der Schule geht bleibt es besser sitzen.
- Die Realschüler aus Baden-Württemberg haben schon mehr drauf. Vielleicht hängt das auch mit der Prüfung zusammen.
- Ich denke, dass die BASF baden-württembergische Auszubildende vorzieht, da sie eine Abschlussprüfung haben.
- Die Prüfung bringt Vorteile: Sie haben auf die Abschlussprüfung hingearbeitet - die ganzen Jahre und dann noch mal konkret auf die Prüfung gelernt.
- Rheinland-pfälzischen Auszubildenden fehlt dies. Am Schluss das Aufbereiten von Stoffgebieten, die ein bis zwei Jahre zurückliegen.
- Ich habe den Vorteil keine Prüfungsangst zu haben. Im Vergleich zu den Rheinland-Pfälzern kann ich besser mit Prüfungssituationen umgehen und habe weniger Panik.

#### *Profitieren von Vorkenntnissen*

- Wer hat welchen Abschluss ... bei Abiturienten war das o.k., bei Realschülern hat es irgendwann gestockt und die Hauptschüler hatten von Anfang an schwer zu kämpfen.



- Schlüsselqualifikationen spielten in der Schule kaum eine Rolle. Es ging eigentlich nur um Referatsgestaltungen und Präsentationen vor der Gruppe. Ich finde, es sollte in der Schule mehr gemacht werden.
- Methodenkompetenz hat in der Schule massiv gefehlt - auch die habe ich an der Uni gelernt. Auch hier in der Berufsschule haben wir wenig Methodenkompetenz.
- In der Realschule haben wir weder etwas von Sozial- noch von Methodenkompetenz erfahren. Gruppenarbeit und Freiarbeit wurden ganz selten gemacht. Die Schüler fielen sich während des Unterrichts ständig gegenseitig in Wort. Das fand ich furchtbar.
- Die Kommunikationsfähigkeit sollte mehr gefördert werden durch freie Vorträge.

#### *Offene Unterrichtsformen uneffektiv praktiziert*

- Wir mussten viel Gruppenarbeit machen und Referate halten. Oft mussten die Schüler den Unterricht halten, d.h. Themen, die in der Gruppenarbeit erarbeitet wurden, mussten vorgetragen werden. Der Lehrer hat nur noch ergänzt und dafür gab es auch Noten. Das EVA-Prinzip kommt, glaube ich, von der Uni Heidelberg, wurde in den 5. und 9. Klassen eingeführt. Die Schüler mussten Themen erklären. Bei uns in der 9. Klasse lief das nicht so gut, da man Frontalunterricht gewohnt war. Die Themen waren auch relevant für die Klassenarbeiten. Die Schüler mussten Zusammenhänge schreiben.
- Die Schüler wurden über die theoretischen Voraussetzungen des EVA-Prinzips nicht informiert. Das wäre besser gewesen, denn die Schüler wussten gar nicht, was sie da erwartet.
- Offene Unterrichtsformen haben wir in der Schule gemacht - es hat uns allerdings nichts gebracht - es blieb wirklich nichts dabei hängen.
- Gruppenarbeit wurde schon gemacht. Ein Schüler arbeitete, die anderen saßen herum. Das war sehr vom Lehrer abhängig.
- Sozialkompetenz hatten wir. Methodenkompetenz wurde zwar angesprochen, aber ich habe vieles vergessen. Gruppenarbeit und Referate mit Präsentationen haben wir auch gemacht.





chen angegeben. Diese verbalisierten Schwächen werden drei Bedeutungseinheiten zugeordnet:

#### *Persönlicher Bereich*

- ... da muss ich kurz überlegen ... mir fehlt die Aufmerksamkeit. Ich kann nur 2-3 Stunden lernen, dann brauche ich eine Pause, danach schaffe ich eventuell nochmals 1-2 Stunden.
- Eine Kollegin (Abiturientin) kann 5-6 Stunden am Stück lernen - da fehlt mir die Ausdauer.
- Ich würde gerne fließend Englisch sprechen können und nebenher das Fachabitur machen ... aber sich dahinter klemmen heißt auch was ... es fordert Disziplin.
- Auf dem Gymnasium war ich eher der faule Mensch.
- Ich arbeite ungern alleine. Ich brauche immer jemanden, den ich fragen kann und der mir unter die Arme greift.
- Anhand eines Textes einen Zusammenhang herauslesen und verstehen ... das fällt mir schwer.
- Ich habe Schwächen im kommunikativen Bereich.
- Im Alltag wird man nervöser - ehrgeiziger.
- Ich habe Prüfungsangst - deshalb bin ich auch durchs Physikum gefallen.
- Ich bin 150%-ig und vergebe mir selbst keine Fehler.
- Ich mache mich total verrückt. Während Klausuren bin ich total fahrig. Diese Angst habe ich erst während des Studiums entwickelt - während der Schulzeit hatte ich das noch nicht.
- Freies Sprechen fällt mir schwer. Vorne an der Tafel bin ich immer so aufgeregt.
- Ich bin sehr vergesslich und muss vieles immer wieder nacharbeiten.

#### *Schwächen im Bereich Selbsteinschätzung*

- Mir fällt es schwer, Schwächen überhaupt zu finden.
- Ich hätte mir mehr Unterstützung vom Lehrer beim Wechsel vom Gymnasium in die Realschule gewünscht - da hätte ich mehr Orientierung gebraucht.
- Für irgendetwas früh anfangen zu lernen - ich brauche immer Zeitdruck.
- Ich kann meine eigenen Stärken schwer selbst einschätzen.



- Da ich 20 Jahre bin und die anderen erst 17, lieg' ich schon über'm Schnitt in der Klasse. Das ist auf die Altersdifferenz zurückzuführen.
- Ich bin teamfähig.
- Ich vertrete meine Meinung.
- Ich bin lernbereit und lerne leicht.
- Ich lerne ziemlich gründlich und genau.
- Ich habe gute kommunikative Fähigkeiten, da ich vorher auch auf dem Gymnasium war.

4. *Gibt es deiner Meinung nach bestimmte Gründe für Leistungsunterschiede zwischen euch Auszubildenden?*

Das Antwortspektrum zu dieser Frage war sehr vielseitig. Die Antworten der befragten Auszubildenden wurden folgenden Bedeutungseinheiten zugeordnet:

*Leistungsunterschiede sind feststellbar*

- Vom Fachwissen her ist es sehr personenabhängig. 1-2 Leute haben Vorteile, weil sie das Wahlpflichtfach WISO gewählt hatten. In Baden-Württemberg gibt es dieses Fach nicht.
- Zu Beginn der Ausbildung gab es große Unterschiede auf dem Stand des Wissens. Ich wusste beispielsweise im Vergleich zu meinen Mitauszubildenden nichts über Bilanzrechnungen.
- Ich habe in der Schule noch nicht einmal den Dreisatz gelernt. Ich habe 6-7 Wochen gebraucht um Defizite aufzuarbeiten. Vieles fehlt mir bis heute noch, aber ich bin auf dem besten Weg.
- Unterschiede vor allem im Vergleich zu Abiturienten festzustellen. Die wissen einfach mehr.
- Ich bin nicht in der Lage Eigenverantwortung zu übernehmen, beispielsweise bei der Gruppenarbeit. Bei anderen Unterrichtsformen kommt eh mehr heraus. Der Lehrer steht vorne und gibt vor, was gemacht wird.
- Bei den Auszubildenden aus Rheinland-Pfalz fiel mir auf, dass denen Grundkenntnisse fehlen wie z.B. Dreisatz und Prozentrechnen.
- Defizite im Fach technische Mathematik.



5. *Wie beurteilst du das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I? Denkst du, das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung und deren Vorbereitung bringt Vorteile für den weiteren beruflichen Werdegang?*

Auszubildende, die eine zentrale Abschlussprüfung befürworten, sehen in ihr verschiedene Vorteile wie beispielsweise eine Selektionsfunktion, Prüfungserfahrung, Rückmeldungsfunktion, Ansporn zum selbständigen Lernen. Befragte Auszubildende, die eine zentrale Abschlussprüfung ablehnen, begründen dies damit, dass eine solche Prüfung die Gefahr birgt, der erbrachten Jahresleistung einen zu geringen Stellenwert zukommen zu lassen und erachten diese Maßnahme als wenig gewinnbringend. Die Probandenäußerungen wurden folgenden Bedeutungseinheiten zugeordnet:

*Prüfung bringt Vorteile für die Ausbildung*

- Die Rheinland-Pfälzer sind viel lockerer als die Baden-Württemberger. Wenn die Pfälzer keinen Bock haben zu lernen, dann tun sie es eben auch nicht. Wir, die Baden-Württemberger lernen für unseren Abschluss, damit wir irgendwas in der Tasche haben. Die Rheinland-Pfälzer sind da lockerer und sagen, entweder sie nehmen mich wie ich bin oder eben nicht ...
- Die ganzen Baden-Württemberger sind erfolgreicher in der Ausbildung. Sie sind von den Noten her weiter oben angesiedelt.
- Bei der Abschlussprüfung war ich 1-2 Stunden vorher aufgeregt, die Tage davor jedoch nicht und hier bin ich es gar nicht mehr. Die Prüfung ist für mich wie eine ganz normale Arbeit.
- Die Prüfung bringt Vorteile. Ein Nachteil könnte sein, dass man sich damit die Note versaut.
- Ich empfinde die Prüfung als Antrieb, da sie ja ein Ergebnis zur Folge hat.
- Eine Prüfung in Rheinland-Pfalz wäre nicht schlecht.
- Ich finde das Ablegen einer Prüfung gut. Es dient auch der Selektion. Die Guten schaffen es und diejenigen, die es nicht schaffen, müssen eben wiederholen. Als Zusammenfassung geht man mit diesem Wissen in die Zukunft / in den Beruf und das kann nie schaden.



- Im Grunde ist es schon ungerecht, dass es in anderen Bundesländern keine Prüfung gibt, aber ich habe gehört, dass man mit Prüfung eher eine Lehrstelle bekommt als ohne.
- Ein Vorteil der Prüfung ist, dass man die Stofffülle eines ganzen Jahres zusammenbringen muss.
- Die Vorbereitung auf die Ausbildung war soweit gut von der Schule.
- Der Lehrer hat uns unterstützt. Er wollte, dass wir alle die Prüfung schaffen und das hat er auch bewirkt.
- Am Anfang hätte ich als Schüler gesagt - Prüfung abschaffen, aber jetzt würde ich sagen nein, weil man alle Themen noch einmal zusammenfasst - z.B. in Mathematik die vielen Lösungswege als Überblick. In der Ausbildung ist es mir leichter gefallen, wieder alles anzuwenden.
- In Ländern, wo es keine Prüfung gibt, sollte man eine einführen.
- Die Auszubildenden aus Baden-Württemberg lernen leichter durch den Druck der Prüfung, den sie hatten - die bekommen das besser hin.
- Für einen Kollegen von mir ist die Berufsschule recht einfach - vielleicht weil er es im Rahmen seiner Abschlussprüfung an der Realschule schon einmal gemacht hat.
- Auch in Rheinland-Pfalz sollte man eine Prüfung einführen. Ich fände es besser, damit man richtig lernt zu lernen und darauf vorbereitet wird - auch als Vorbereitung für den Beruf.
- Ich habe Angst vor der Prüfung - 3 1/2 Jahre Stoff zu lernen. Eine Abschlussprüfung an der Realschule hätte mir bestimmt schon etwas Angst genommen. Als Schülerin hätte ich da zwar anders gedacht - aber heute denke ich eher so.
- Viele mussten in der Schule keine Referate halten. Da hatte ich Vorteile. Auch bei meiner Prüfung hielt ich 2-3 Referate vor der Prüfungskommission - deshalb fällt mir das heute nicht mehr so schwer.
- Ja, ich bin für eine Abschlussprüfung. Das gibt den Schülern am Schluss noch einmal eine Qualifizierung. Die Note gibt an, wie gut er den Stoff behalten konnte, wie er ihn aufgearbeitet hat und ob er alles richtig umsetzen konnte.
- In der 9. und 10. Klasse hat sich die Klasse in drei Spalten gegliedert in diejenigen, die schon für die Prüfung gelernt haben, die so genannten Streber, - die





### *Prüfung ist unnötiger Stress*

- Mit der Prüfung mache ich mir keinen Stress. Durch Nervosität macht man sich alles kaputt.
- Ich bin ein befriedigender Realschüler gewesen. Ich denke, das hat mit der Abschlussprüfung nichts zu tun.
- Ich empfand die Prüfung als zu stressig - da fängt man eher schlechte Noten.  
Ich war vor dem Realschulabschluss auf dem Internat gewesen. Dort wurden wir gut für die Prüfung vorbereitet - in der Freizeit musste ich wenig tun. Wir hatten eben Klassen mit 8 Schülern - auch bei der Prüfungsvorbereitung.
- Wenn Prüfung, sollte diese höchstens 50% die Prüfung und 50% die Jahresleistung zählen.
- Wir Pfälzer mussten das ganze Jahr voll Stoff geben. Ich weiß nicht, ob eine Prüfung da so vorteilhaft gewesen wäre.
- Die Zwischenprüfung fand ich - auch ohne Prüfungserfahrung - bewältigbar.
- Ich hatte keine Probleme bei der Umstellung von der Schule in die Ausbildung.
- Eine Prüfung nach Klasse 10 finde ich nicht unbedingt gut - wenn Prüfung, dann nach jedem Schuljahr.
- Die Prüfung ist schon schwierig. Es kommt auf die Vorbereitung und auf die Tagesverfassung an.
- Viele Leute haben Angst vor der Prüfung. Es hat alles Vor- und Nachteile. Wenn man sie versiebt, ist es schwierig, dies auszugleichen.
- Ein funktionierendes Helfersystem in der Klassengemeinschaft ist wichtig um Aufregung und Angst etwas aufzufangen.
- Ein Nachteil ist, dass man ganz schön pauken muss, da es sehr viel Stoff ist.
- Ich hatte das Gefühl, dass uns die Lehrer durch die Prüfung Angst machen wollten - ich fand es gar nicht so schlimm.
- Kurz vor der Prüfung (ca. 4-5 Monate davor) wurde die Klassenstimmung gereizter, der Prüfungsstress kam hervor - man wurde gegenseitig aggressiver.
- Ich finde so eine Prüfung nicht so gut - es kommt auf die Gewichtung an - 50%/50% ist schon heftig.
- Ich fand den Abschluss ohne Prüfung o.k.



- Es sollten Wochen eingerichtet werden, in denen man Teamarbeit übt, eigenständiges Arbeiten übt und auch alleine arbeitet.
- Die Selbstständigkeit der Schüler sollte stärker gefördert werden.
- Es sollte effektiver gelernt werden. Insbesondere sollte dem Aspekt Lernen lernen mehr Bedeutung zugemessen werden.
- Ich hätte mir mehr Methodenkompetenz gewünscht - das liegt häufig an der bestimmten Schule.
- Es sollte mehr Gruppenarbeit gemacht werden, um gegenseitig Ideen auszutauschen. Bei uns wurde ganz selten Gruppenarbeit gemacht.
- Es sollten mehr Referate mündlich vorgetragen werden.

#### *Fachkompetenz stärker ausbauen*

- Für die Kernfächer (Englisch, Mathe, Deutsch) wünsche ich mir mehr Fachwissen. Fachwissen ist schon wichtig. Ich hätte mir von der Realschule her mehr gewünscht.
- In Englisch hätte ich mir mehr gewünscht - da habe ich mir alles selbst beibringen müssen.
- Fachwissen ist schon wichtig (7/8 vom Lehrer - 1/8 vom Schüler) - auch dadurch wird die Motivation für die Schüler gesteigert selbst etwas zu machen - es muss von beiden Seiten etwas kommen.
- Von der Hauptschule habe ich kaum etwas mitbekommen - nur ganz wenig.
- In Mathe, Deutsch und Englisch sollte es ganz normalen Unterricht geben. An einer Gruppenarbeit eventuell alle 2 Monate wird dann auch keiner sterben.
- Fachwissen hat mir von der Realschule her schon etwas gefehlt - aber ich hätte auch selbst mehr tun können. Bei Lehrerwechseln musste immer Stoff vom letzten Schuljahr aufgeholt werden - wir sind mit dem Buch nie durchgekommen.
- Von der Realschule her hätte ich mir mehr Fachwissen gewünscht - speziell in den Fächern Mathe und Technologie.
- Vielleicht wäre im Fach Physik etwas mehr Fachwissen für spezielle Berufe angebracht gewesen.

Man sollte mehr alleine arbeiten. In der Gruppe arbeiten vielleicht zwei, der Rest arbeitet nichts. Zwecks Effektivität sollte höchstens in Tandems gearbeitet werden.



- Es sollte großen Wert auf Sozialkompetenz gelegt werden - auch im Umgang miteinander - Rede-/ Umgangsrituale, Sprachschatz, Wortwahl. Die Lehrer sollten nach schlechten Arbeiten Hilfe und Unterstützung anbieten.
- Man braucht Kampfgeist für sich selbst. Auf die Lehrer konnte ich mich nicht verlassen.
- Es gibt immer Verständnisfragen zwischen Schülern und Lehrern. Der Lehrer sollte dafür da sein, den Stoff zu vermitteln und gleichzeitig für Fragen offen zu sein.
- Fachlich war es in Baden-Württemberg gut. Es steht und fällt mit den Lehrern. Vieles hängt von der Person des Lehrers ab.

*Die schulischen Anforderungen waren angemessen*

- Vom Fach WISO habe ich viel profitiert.
- WISO war optimal als Vorbereitung auf das Berufsleben.
- Ich war im Großen und Ganzen zufrieden mit der schulischen Ausbildung.
- Theoretische Aufklärung bezüglich Gruppenarbeit haben wir bekommen.
- Die Anforderungen der Realschule bis zur Mittleren Reife waren in allen Kernfächern o.k.

*Prüfung befürwortet - Forderung länder einheitlicher Regelungen*

- Ländereinheitliche Absprachen bezüglich der Themenvermittlung wären wichtig.
- Das mit der Abschlussprüfung ist keine schlechte Idee.
- Ich bin dafür, dass Rheinland-Pfalz eine Abschlussprüfung bekommt.
- Eine mündliche Prüfung wäre nicht schlecht gewesen, insbesondere um das freie Sprechen zu üben.

*Schulwissen mehr Lebensbezug geben*

- Lehrer sollten mehr Bezug zum Lebensalltag herstellen, damit die Schüler wissen, warum sie dieses oder jenes lernen müssen.
- Man sollte mehr „Rundumwissen“ vermittelt bekommen - nicht nur das Buchwissen, sondern auch etwas drum herum.
- Die Fächer sollten mehr aufeinander aufbauen. Fächerverbindendes und fächerübergreifendes Arbeiten sollte gefördert werden.



#### 4.4.2.5.4 Vergleich ausgewählter Aspekte zwischen den Interviewgruppen

Dieser Auswertungsschritt vergleicht uns interessant erscheinende Aspekte zwischen den Interviewgruppen und stellt Auffälligkeiten heraus.

*Bereiche beobachteter Leistungsunterschiede zwischen den Auszubildenden (Frage 3a)*

Die Probanden der Gruppen Berufsschulpersonal und Ausbilder sehen im Bereich Sozialkompetenz die deutlichsten Leistungsunterschiede zwischen Auszubildenden. Beide stellen auch die Bedeutung der Motivation der Auszubildenden heraus, wobei das Berufsschulpersonal diesem Aspekt einen bedeutenderen Stellenwert beimisst.

Auffällig ist, dass das Berufsschulpersonal fachlichen Leistungsunterschieden keine besondere Bedeutung beimisst, während die Ausbilder Leistungsunterschiede immer wieder in Verbindung mit den bis zum Qualifizierten Sekundarabschluss I besuchten allgemein bildenden Schulen sowie den dort gestellten Anforderungen in Verbindung bringen.

Die Auszubildenden zeigen ein breites Spektrum an Antworten auf, welches die von Ausbildern und dem Berufsschulpersonal genannten Bereiche vereint. Eine Ausnahme stellt der Bereich Sozialkompetenz dar. Dieser wird von den befragten Ausbildern/innen und Berufsschullehrer/innen sehr deutlich hervorgehoben - die interviewten Auszubildenden hingegen messen diesem Bereich keine besondere Bedeutung bei. Ebenso werden bestimmte Aspekte, welche die Persönlichkeit betreffen wie Motivation, Freude am Beruf, Selbständigkeit, ... von den Auszubildenden als beobachtbare Leistungsunterschiede weitgehend ausgeklammert.

Des Weiteren fiel auf, dass die Äußerungen der befragten Berufsschullehrer/innen und der Auszubildenden auch kognitive Bereiche mit einbringen, während Ausbilder/innen hauptsächlich persönlichkeitsbedingten Fähigkeiten sehr große Bedeutung beimessen.





ken) und diese Selbsteinschätzung vom Eindruck der interviewten Ausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen divergiert.

*Faktoren für Leistungsunterschiede zwischen Auszubildenden (Frage 4 )*

Während die befragten Auszubildenden mögliche Gründe für Leistungsunterschiede zwischen den Auszubildenden größtenteils im Bereich fachlicher Kenntnisse beziehungsweise Defizite sehen, schreiben die interviewten Ausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen neben dem Bereich der Grundkenntnisse dem privaten Umfeld eine wesentliche Bedeutung als mitverantwortlichem Faktor für Leistungsunterschiede zu.

*PRO - CONTRA - Positionen hinsichtlich zentraler Abschlussprüfungen zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I und deren Relevanz in Bezug auf die weitere berufliche Laufbahn (Frage 5 )*

Die an der Ausbildung beteiligten interviewten Gruppen befürworten größtenteils die Einführung einer bundesweiten zentralen Abschlussprüfung zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I.

Die Gruppe der Berufsschullehrer/innen hebt den Qualifikationsnachweis durch eine zentrale Abschlussprüfung am deutlichsten hervor - mit dem Hauptargument dadurch mehr Objektivität bezüglich der Leistungsmessung zu erzielen.

Die Gruppe der Ausbilder/innen argumentiert anders. Befürworter stellen insbesondere heraus, dass die Prüfungserfahrung dem Auszubildenden Vorteile bringt. Kritiker sehen die Prüfung als punktuelle Leistungsfeststellung, welche die tatsächlichen Fähigkeiten des Prüflings nicht ganzheitlich bewertet und durch Negativeinflüsse wie beispielsweise Prüfungsangst eventuell wenig Aussagekraft besitzt.

Bei der Gruppe der befragten Auszubildenden finden sich zwar auch überwiegend Äußerungen, die eine zentrale Abschlussprüfung befürworten, im Vergleich zu den beiden anderen Probandengruppen jedoch deutlich mehr Kontrapositionen hinsichtlich einer zentralen Abschlussprüfung.



fig fachliche Aspekte herausgestellt. Der Auszubildende als Individuum, der Blick auf sein Umfeld oder die Hintergründe seines Handelns finden selten Beachtung. Betrachtet man die Beweggründe zur Ergreifung des Berufes, so ist festzustellen, dass etliche interviewte Berufsschullehrer/innen bei dieser Fragestellung den Eindruck erweckten mehr oder weniger ausweichen zu wollen. Der Motivationsgrund Freude an der Arbeit mit Jugendlichen scheint bei den interviewten Berufsschullehrern/innen keineswegs der Hauptbeweggrund zur Berufswahl gewesen zu sein. Um so mehr erschrecken folgende Äußerungen aus den Reihen des Berufsschulpersonals: „Ich wünsche mir, dass kein Lehrer unvorbereitet in den Unterricht kommt - auch nicht, wenn er 55 ist.“ „Ich wünsche mir eine leistungsorientierte Bezahlung für den Lehrerberuf - nicht nach Alter und Gewicht.“ Die Einschätzungen von Auszubildenden seitens des Berufsschulpersonals verdeutlichen, dass der/die Auszubildende primär als Teil einer Gruppe beurteilt wird. Hierbei wird besonders darauf geachtet, wie sich die/der Auszubildende in Gruppenarbeiten mit einbringt, inwieweit die Bereitschaft zu erkennen ist, innerhalb der Gruppe Verantwortung zu übernehmen und wie er/sie sich in die Klassengemeinschaft integriert. Soziale Kompetenzen beziehen sich in erster Linie auf die Kommunikationsfähigkeit und die seitens des Lehrpersonals bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Motivation.

Die befragten Ausbilder/innen hingegen setzen andere Schwerpunkte. Bei ihren Äußerungen ist erkennbar, dass die Ausbilder/innen die Auszubildenden als Individuum intensiver wahrnehmen und infolgedessen oftmals die Persönlichkeit betreffende Aspekte stark betonen. Die fachlichen Fähigkeiten beziehungsweise Defizite stehen bei ihren Äußerungen nicht an erster Stelle. Daraus lässt sich schließen, dass aus Sicht der Ausbilder/innen personelle Kompetenzen im Berufsleben eine größere Bedeutung einnehmen als fachliche, obgleich Bestrebungen zur Verbesserung unserer Schulsysteme fast ausschließlich die kognitiven Aspekte schulischer Ausbildung im Blick haben wie beispielsweise auch die nationalen Bildungsstandards.

Die Auszubildenden selbst betonen mit Ausnahme ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich eigener Stärken und Schwächen (Frage 3b) den Leistungsaspekt. Geht es allerdings darum, eigene Schwächen zu formulieren, so treten Schwächen im persönlichen Bereich sowie im Bereich der Selbsteinschätzung sehr deutlich hervor. Fachli-



lichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen, welche verlässliche Vertrauenspersonen, Zeit, Ruhe, Empathievermögen und vieles mehr erfordert, oft zu kurz. Die Häufigkeit, mit der Auszubildende eigene Schwächen im personellen Bereich formulieren, lässt ebenso auf Defizite im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung schließen. Auf Grund dessen sollte auch an Maßnahmen zur Verbesserung und Intensivierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, insbesondere auch auf personaler Ebene gedacht werden und die Lehrerprofessionalisierung nicht auf diagnostische Fähigkeiten (vgl. Handlungsfeld 6 in Kapitel 2.4.2) beschränkt bleiben.

Was die Leistungsfähigkeit angeht, ist der Fähigkeitsselbsteinschätzung der Auszubildenden (vgl. Frage 3a) zu entnehmen, dass viele Auszubildende von einem Methodenrepertoire aus der Schulzeit profitieren. Etliche Äußerungen beziehen sich auch darauf, dass gar keine offenen Unterrichtsformen praktiziert oder diese uneffektiv vermittelt wurden. Diese Einschätzungen unterstreichen den Eindruck mancher Ausbilder/innen, dass Leistungsunterschiede teilweise auf die konkret besuchte Schule zurückzuführen sind (vgl.: Frage 3a Ausbilder/innen). Ebenso trägt aus der Perspektive der Auszubildenden das Lehrpersonal mit zu Leistungsunterschieden bei (vgl. Frage 4 Auszubildende) - insbesondere durch seine Fähigkeit Schülerinnen und Schüler zu motivieren. Auch das breit gefächerte Spektrum an Äußerungen der befragten Auszubildenden bezüglich ihrer Optimierungsvorschläge schulischer Ausbildung weist auf die unterschiedlichen Leistungsanforderungen und auf die Bedeutung der Lehrkraft als Individuum hin. Diese Annahme wird durch Äußerungen wie „Leistung ist vom Lehrpersonal abhängig“ (vgl. Frage 4 Auszubildende) und „Lehrer sollen mehr Motivation hervorrufen“ (vgl. Frage 6 Auszubildende) verstärkt. Erstaunlich viele Äußerungen der Auszubildenden bezüglich Verbesserungsvorschlägen schulischer Ausbildung beziehen sich auch auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Die Auszubildenden betonen hierbei den Wunsch nach mehr Engagement und respektvollerem Umgang beiderseits. Äußerungen mancher Berufsschullehrer/innen bestärken diese Äußerungen (vgl. Anmerkungen Kapitel 4.4.1.1). Ebenso kontrovers sind die Äußerungen der interviewten Auszubildenden hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit der eigenen Schulausbildung. Verantwortlich hierfür könnte ebenso die Unterschiedlichkeit der gestellten Anforderungen sowie die an der besuchten schulischen Einrichtung erfahrenen Rahmenbedingungen (Lehrpersonal, Schulklima, soziales Engagement, ...) sein. Einige Auszubildende sind im Nachhinein mit den schuli-



#### 4.4.2.8 Vergleich der Hypothese mit den Untersuchungsergebnissen

Auf Grund der Tatsache, dass die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg, welche beide von ihren Absolventen/innen zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I eine zentrale Abschlussprüfung fordern, im PISA-E Vergleich in der Regel deutschlandintern die besten Ergebnisse erzielten, wurde unsererseits eingangs folgende Hypothese aufgestellt:

Wir vermuten, dass erhöhte und kontrollierte schulische Leistungsanforderungen, wie sie in Bayern und Baden-Württemberg durch eine zentral gestellte Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I gesichert werden, von den an der Ausbildung Beteiligten als Vorteil für die berufliche Laufbahn der Jugendlichen empfunden werden.

Die Untersuchung hat die Hypothese insofern bestätigt, dass der überwiegende Teil der befragten Probanden aller Gruppen eine zentrale Abschlussprüfung zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I als Vorteil für die weitere Berufslaufbahn empfindet.

Allerdings werden die persönlichen Ansichten, weshalb eine zentrale Abschlussprüfung als Vorteil für den weiteren beruflichen Werdegang erachtet wird, unterschiedlich begründet.

Die Berufsschullehrer/innen betonen als Vorteil einer zentralen Abschlussprüfung insbesondere den Aspekt, ‚mehr Objektivität von Leistungsmessung‘ und sehen daneben im Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung einen wichtigen Erfahrungswert für die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre weitere berufliche Laufbahn (Aspekte des personalen Kompetenzbereiches).

Die Ausbilder/innen stellen als Vorteil einer zentralen Abschlussprüfung primär Aspekte aus den Bereichen Personal- und Methodenkompetenz heraus wie beispielsweise ‚das Erleben einer Prüfungssituation ist ein wichtiger Erfahrungswert‘ oder ‚man erlernt hierbei mit der Erarbeitung eines größeren Stoffgebietes umzugehen‘.





- ① Erhöhte und kontrollierte schulische Leistungsanforderungen führen zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung.
- ② Die Förderung personaler Kompetenzen führt zu einer erhöhten Leistungsmotivation und einer Leistungssteigerung.
- ③ Die Förderung personaler Kompetenzen und erhöhte kontrollierte Leistungsanforderungen stehen in keinem signifikanten Zusammenhang.



Einleitend wurden die einzelnen Probanden nach Motivationen für ihre Berufswahl befragt, Ausbilder/innen insbesondere dahingehend, welche Beweggründe sie veranlassten, sich an der Ausbildung junger Menschen zu beteiligen.

Die Äußerungen des interviewten Berufsschullehrpersonals erwecken den Eindruck, dass das Berufsbild Lehrer/in an Berufsschulen häufig nicht den primären Berufswunsch darstellt, sondern dieser Beruf oft eher einen Kompromiss oder einen Ersatz für einen anderen zu sein scheint (vgl. Kapitel 4.4.2.5.1).

Bei der Gruppe der Ausbilder/innen hingegen stehen Berufsmotivationen wie ‚großer Spaß am eigenen Beruf‘ und ‚Spaß bei der Arbeit mit jungen Menschen‘ im Vordergrund (vgl. Kapitel 4.4.2.5.2).

Die befragte Gruppe der Auszubildenden stellt das ‚Interesse am Berufsfeld‘ als Hauptgrund für die Wahl des Ausbildungsberufes heraus. Auch Beziehungen und Empfehlungen aus dem Kreis Bekannter und Angehöriger scheinen die Wahl des Ausbildungsberufes und -betriebes oft mit zu beeinflussen (vgl. Kapitel 4.4.2.5.3).

Ob die Motivationsgründe, insbesondere die des Berufsschulpersonals, mit dafür verantwortlich sind, dass viele befragte Auszubildende den Ausbildungsbereich in der Berufsschule als ‚eher unangenehm‘ empfinden und den betrieblichen Teil der Ausbildung meist bevorzugen, bleibt offen (vgl. Kapitel 4.4.2.5.3 Frage 2).

Während das Berufsschullehrpersonal auf die Frage, welchen Tätigkeitsbereichen sie besondere Bedeutung beimessen, die Förderung methodischer Kompetenzen herausstellt, betonen die interviewten Ausbilder/innen diesbezüglich, dass sie die Ausbildertätigkeit primär als persönliche Bereicherung erleben, die ihnen Freude bereitet.

Sowohl das befragte Berufsschullehrpersonal als auch die Ausbilder/innen stellen als Bereich deutlich zu beobachtender Leistungsunterschiede den sozialen Bereich, insbesondere Aspekte wie Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Reflexionsfähigkeit, aber auch die Bedeutung des privaten Umfeldes der Auszubildenden heraus. Daneben betonen die Berufsschullehrer/innen Leistungsunterschiede im methodischen Bereich, die Ausbilder/innen im Leistungsbereich. Die befragten Ausbilder/innen führen Leistungsunterschiede verhältnismäßig häufig auf den Schulabschluss zurück (Berufsreife, Mittlere Reife, Abitur).



In Rheinland-Pfalz müssen seit November 2004 die Viertklässer jeweils im November eines jeden Jahres unter anderem im Fach Mathematik Vergleichsarbeiten anfertigen, deren Aufgaben zur Hälfte zentral gestellt werden. Zusätzlich wurde in Rheinland-Pfalz beschlossen, dass mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 im 2. Schulhalbjahr in allen fünften und siebten Klassen eine Klassenarbeit als Parallelarbeit anzufertigen ist mit dem Ziel, die Leistungsfähigkeit zwischen Parallelklassen innerhalb einer Schule zu vergleichen.

Baden-Württemberg hat zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 an allgemein bildenden Schulen aufgrund der Bildungsplanreform neue Bildungspläne eingeführt. Verbindliche Vorgaben enthalten Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zu einem gewissen Zeitpunkt in fachlicher, personaler, sozialer und methodischer Hinsicht erworben haben müssen. Dies soll ab dem Schuljahr 2005/2006 durch zentral gestellte Vergleichs- und Diagnosearbeiten überprüft werden. Dabei gelten folgende Regelungen:

Im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg werden die Diagnose- und Vergleichsarbeiten vom Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) auf Grundlage von den Kerncurricula der Bildungspläne 2004 sowie der Notenbildungsverordnungen erstellt. Die Diagnose- und Vergleichsarbeiten überprüfen, inwieweit es den Schulen gelungen ist, die Erwartungen der Bildungsstandards zu erreichen, liefern landesweite Vergleichswerte für die Selbstevaluation der Schulen und sollen in die Fremdevaluation einbezogen werden. Die Diagnose- und Vergleichsarbeiten vermitteln den Lehrerinnen und Lehrern, den Schülerinnen und Schülern als auch den Eltern objektive Informationen über den jeweiligen individuellen Lernstand in den abgeprüften Unterrichtsfächern/ Fächerverbänden.

In der Grundschule werden die Leistungsstandkontrollen Diagnosearbeiten, in den weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) Vergleichsarbeiten genannt.

In folgenden Klassenstufen der Schularten sind sie mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 vorgesehen:

- Grundschule: Klasse 2 und 4 in den Fächern Deutsch und Mathematik
- Hauptschule: Klasse 6 in zwei der Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch (Wahlmöglichkeit)



Sekundarabschlusses I einen Vorteil für die weitere berufliche Laufbahn zu sehen. Einige profitieren auch von individuellen Vorkenntnissen durch absolvierte Praktika, vorherige Ausbildungen oder ihr während der Schulzeit gewähltes Wahlpflichtfach. Andere beklagten eine als ungünstig empfundene Klassenstruktur und ein schlechtes Arbeitsklima an der Regelschule.

Vergleicht man diese persönlichen Äußerungen der Auszubildenden mit den Aussagen der befragten Berufsschullehrer/innen, so ist festzustellen, dass das interviewte Berufsschullehrpersonal größtenteils der Meinung ist, dass die Auszubildenden gerade im Bereich methodischer Kompetenzen zu wenig Grundlagen aus der Schulzeit mitbringen. Die stark divergierenden Äußerungen der befragten Auszubildenden bezüglich der erlebten Auseinandersetzung mit methodischen Aspekten (profitieren von methodischen Kompetenzen aus der Schulzeit versus kaum oder sehr ineffektiv praktizierte offene Unterrichtsformen) legen die Vermutung nahe, dass der Erwerb methodischer Kompetenzen stark von der schulischen Institution und dem/der unterrichtenden Lehrer/in abhängt.

Bis zur Einführung der neuen Bildungspläne in Baden-Württemberg zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 finden sich in den Rahmenvorgaben beider ausgewählter Bundesländer, mit Ausnahme des Projektes ‚Wirtschaften- Verwalten- Recht‘ in Baden-Württemberg, zwar sehr viele Hinweise auf die Bedeutung der Förderung methodischer und sozialer Kompetenzen, jedoch keine verpflichtenden Regelungen, diese in die Unterrichtsarbeit zu integrieren und zu bewerten.

Der zum Schuljahr 2004/2005 in Baden-Württemberg neu eingeführte Bildungsplan fordert veränderte Leistungsnachweise wie beispielsweise die verpflichtend durchzuführenden themenorientierten Projekte (TA, SE, BORS, WVR). Die im Rahmen dieser Projekte erbrachten Schülerleistungen werden sowohl mit einer Zensur als auch mit einer Verbalbeurteilung bewertet. Außerdem wird dem Zeugnis ein Testat beigelegt, welches Projektinformationen sowie die individuell erbrachten Schülerleistungen dokumentiert. Als weitere Neuerung des Bildungsplans 2004 ist jede/r Schüler/in den Klassen 8 und 9 verpflichtet, einmal pro Schuljahr in einem vom Schüler/ der Schülerin frei wählbaren Unterrichtsfach einen Leistungsnachweis zu erbringen, der den Anforderungen einer Klassenarbeit entspricht. Sicherlich fordern diese Formen und Beurteilungen der Schülerleistungen von den Schülerinnen und Schülern mehr individuellen Einsatz. Durch die Verbalbeurteilungen und die Testate erhalten die





ihrer Ansicht nach personale Komponenten wie Leistungsbereitschaft, Leistungsmotivation und Selbstsicherheit entscheidend zu Leistungsunterschieden zwischen den Auszubildenden bei. Zusätzlich werden von den befragten Ausbildern/innen als weitere mögliche für Leistungsunterschiede verantwortliche Faktoren die Heterogenität der Ausbildungsgruppen bezüglich unterschiedlicher Schulabschlüsse, der Anteil an männlichen und weiblichen Auszubildenden innerhalb einer Gruppe sowie die Unterforderung der Jugendlichen in Elternhaus und Schule angebracht. Uneinigkeit innerhalb der Gruppe der interviewten Ausbilder/innen besteht darüber, ob in den letzten Jahren insgesamt betrachtet ein Leistungsabfall zu verzeichnen ist. Die Äußerungen der befragten Auszubildenden, ob es ihrer Meinung nach bestimmte Gründe für Leistungsunterschiede zwischen den Auszubildenden gibt, lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Eine Probandengruppe äußert sich dahingehend, dass ihrer Ansicht nach Leistungsunterschiede zu verzeichnen sind, führt diese auf unterschiedliche Vorkenntnisse aus der Schulzeit in der Regelschule, insbesondere im fachlichen und methodischen Bereich, zurück und sieht gleichzeitig die Eigenmotivation als entscheidenden Faktor für die Leistungsfähigkeit an. Ein anderer Teil der Probanden vertritt die Ansicht, dass zwischen den Auszubildenden keine bedeutenden Leistungsunterschiede feststellbar sind.

Auch bei dieser Fragestellung, die sich mit Gründen für eventuell bestehende Leistungsunterschiede zwischen Auszubildenden befasst, betonen sowohl die befragten Berufsschullehrer/innen als auch die Ausbilder/innen die Bedeutung des personalen Umfeldes (Familie und Freundeskreis) der Auszubildenden. Das personale Umfeld der Auszubildenden scheint, den Erfahrungen der Probanden zufolge, für den Aufbau personaler Kompetenzen (Selbstsicherheit, Ehrgeiz, Grundwerte,...) mit verantwortlich zu sein. Dieser Befund lässt vermuten, dass ein Auszubildender, der über gute personale Kompetenzen verfügt, auch leistungsfähiger ist.

Viele der befragten Berufsschullehrer/innen sehen in einer zentralen Abschlussprüfung Vorteile hinsichtlich der Objektivität von Leistungsmessung sowie die Vergleichbarkeit des Bildungsstandes. Daneben wird die Prüfung als wichtiger Erfahrungswert erachtet. Andere Probanden dieser Gruppe vertreten die Ansicht, dass eine zentrale Abschlussprüfung nicht zu einer Leistungssteigerung führt und die betrieblichen Einstellungstests aussagekräftiger seien.



gesehen, sondern vielmehr als Bereicherung bezüglich personaler und methodischer Kompetenzen, denen im Rahmen der durchgeführten Befragung generell ein höherer Stellenwert als fachlichen Kompetenzen beigemessen wird. Durch weitere Untersuchungen müsste geprüft werden, inwieweit sich personale sowie methodische und fachliche Kompetenzen gegenseitig bedingen.

Das befragte Berufsschullehrpersonal sieht zur Optimierung schulischer Ausbildung, insbesondere in den Bereichen ‚Förderung von Methodenkompetenz‘, sowie dem ‚Ausbau von Betriebsorientierungspraktika‘ einen verstärkten Handlungsbedarf. Daneben wünschen sie sich mehr Förderung im Bereich Sozialkompetenz, vergleichbare Standards und den Ausbau der Kooperation zwischen den Schularten.

Die interviewten Ausbilder/innen verweisen zur Optimierung schulischer Ausbildung in erster Linie auf mehr Leistungsorientierung und - wie auch das Berufsschullehrpersonal - auf den Ausbau der Berufsorientierung und die verstärkte Förderung methodischer Kompetenzen. Daneben sehen sie Handlungsbedarf bezüglich der Förderung personaler Kompetenzen (Selbständigkeit, Kritikfähigkeit sowie Leistungsbeurteilung) und befürworten eine Verstärkung der Kooperation zwischen Berufswelt und Schule.

Die Auszubildenden selbst bringen zur Optimierung schulischer Ausbildung neben dem Wunsch nach verstärkter Förderung von Methoden- und Fachkompetenz den Bereich Lehrer-Schüler-Beziehung mit ein. In diesem Zusammenhang wünschen sich die Probanden, dass es den Lehrer/innen besser gelingt, die Schülerschaft zu motivieren sowie Lehrer/innen und Schüler/innen respektvoller miteinander umgehen.

Einige der befragten Auszubildenden führen als weitere Aspekte zur Optimierung schulischer Ausbildung verstärkte Kooperationen und Absprachen zwischen Schularten und Bundesländern an und wünschen sich mehr Lebensbezug des in der Schule erworbenen Wissens. Die Frage, ob die Vermittlung sozialer Kompetenzen primär Aufgabe der Eltern ist oder in der Schule einen größeren Stellenwert einnehmen sollte, wird von den Probanden sehr unterschiedlich beurteilt.

Die seitens der Bundesländer getroffenen Maßnahmen zur Optimierung des deutschen Schulsystems haben gemeinsam, dass sie primär den Leistungsaspekt sowie Formen der Leistungskontrolle (Bildungsstandards, vgl. Handlungsfelder 1, 3, 5 und



Fähigkeit zu kooperativem Verhalten und soziale Reflexions- und Verhaltensfähigkeit;

⑤ Methodenorientierung

Fähigkeit zu eigenständigem, selbstreguliertem Lernen, Erwerb der dafür nötigen Lernhaltungen und Lernstrategien unter Einschluss von Medienkompetenz.<sup>394</sup>

Die Unterrichtsrealität sieht jedoch häufig anders aus:

- Oft wird die Vermittlung methodischer und sozialer Kompetenzen als ausschließliche Alternative zum Erwerb von Fachwissen betrachtet.
- Nicht selbständig hergeleitete Rechenwege, sondern der eine richtige, welchen es zu einem bestimmten Aufgabentyp zu pauken gilt, ist gefragt.<sup>395</sup>
- Schülerinteressen und ihrem Wunsch nach Mitgestaltung wird meist nicht Rechnung getragen.<sup>396</sup>
- Schülern wird der Lernstoff in kleinen Happen vorportioniert vorgesetzt.<sup>397</sup>

Unsere Untersuchung bestätigt viele Aspekte der soeben beschriebenen Unterrichtsrealität. Das interviewte Berufsschullehrpersonal sowie die Ausbilder/innen betonen immer wieder, dass es den Auszubildenden entscheidend an methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen fehlt. Im Bereich Methodenkompetenz wird auf Defizite der Auszubildenden insbesondere bei Präsentationen sowie der selbständigen Erarbeitung vorgegebener Themengebiete verwiesen. Den Befragten zufolge mangelt es heutigen Auszubildenden an personalen und sozialen Kompetenzen, die häufig in unmittelbarem Zusammenhang mit methodischen stehen. Sie fordern seitens der Auszubildenden mehr Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Kritikfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Eigenmotivation, Leistungsbereitschaft, Reflexionsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Eigeninitiative, Selbstsicherheit sowie Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit. Das

---

<sup>394</sup> Boenicke, Rose: „PISA und die Suche nach einem internationalen Kerncurriculum. Neue Maßstäbe für Grundbildung?“ IN: Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 4. S.396.

<sup>395</sup> Vgl.: Albrecht, Achim: „Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform. Konsequenzen aus PISA.“ IN: Die Deutsche Schule 94. Jahrgang 2002. Heft 4. S. 414.

<sup>396</sup> Vgl.: Stähling, Reinhard: „Für das Leben lernen. Reformpädagogik als Antwort auf PISA.“ IN: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 3. S. 296.

<sup>397</sup> Ebd., S. 295.



Die Befragungsergebnisse erfordern ein Überdenken der Maßnahmen zur Verbesserung des deutschen Schulsystems bezüglich der Prioritätensetzung der einzelnen Kompetenzbereiche, denn derzeit betonen Bemühungen zur Verbesserung des deutschen Schulsystems durchweg den Bereich fachlicher Kompetenzen.

Um die Qualität des deutschen Schulsystems zu steigern, gibt es kein allgemein gültiges Rezept, da Schulen von Menschen, die dort wirken, entscheidend mitgeprägt werden. Infolgedessen können Bildungsmaßnahmen beispielsweise an einer Schule hoch wirksam sein, an einer anderen Schule hingegen scheitern. Die Realisierung von Bildungsmaßnahmen ist unter anderem entscheidend von der Kooperation der Beteiligten abhängig.<sup>398</sup>

Bei den Bemühungen um eine Qualitätssteigerung erachten wir die Berücksichtigung folgender drei Betrachtungsebenen als besonders bedeutend:

#### 1. Unterricht und Schulorganisation

Schulische Lernprozesse dienen nicht nur dem Erwerb von Wissen, welches in Beruf und Alltag direkt verwertbar ist. Der erweiterte Bildungsbegriff, welcher auch PISA zu Grunde liegt, fordert eine Bildung, die zur Lebensbewältigung befähigt. „In Anknüpfung an die ältere Forschung zu den Bildungs- und Persönlichkeitswirkungen von Schule bedarf es m. E. sowohl einer neuen normativen Bildungsdiskussion wie auch einer intensiveren Einbeziehung von Entwicklungsbereichen jenseits des Wissenserwerbs (Entwicklung von Werten, politischen Einstellungen, Identität etc.).“<sup>399</sup> Beispielsweise hat die Schulqualitätsforschung herausgestellt, dass nicht die Regeln selbst von Bedeutung sind, die eine Schule bestimmen, sondern die Tatsache, ob an einer Schule konsensfähige Werte und Normen bestehen und tatsächlich eingehalten werden.<sup>400</sup> „Ein effizientes Regelsystem, wirksame Unterrichtsorganisation, Störungskontrolle und intensive Zeitnutzung leiten Schüler zum aufmerksamen Arbeiten an und sind Kennzeichen guter Klassenführung.“<sup>401</sup>

---

<sup>398</sup> Vgl.: Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“ IN: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 119.

<sup>399</sup> Ebd., S. 121.

<sup>400</sup> Vgl.: Stähling, Reinhard: „Für das Leben lernen. Reformpädagogik als Antwort auf PISA.“ IN: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 3. S. 297.

<sup>401</sup> Ebd., S. 297.





organisation wäre es sicherlich sinnvoll, den Lehrerinnen und Lehrern ihre Verantwortung auf personaler und sozialer Ebene bewusst zu machen und gegebenenfalls die kollegiale Zusammenarbeit und Umgangsformen der Lehrerschaft kritisch zu überdenken und bei Bedarf zu intensivieren und zu verbessern.

Dem Bereich Lehrerfort- und -weiterbildung widmet sich das Handlungsfeld 6. Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerprofessionalität haben aber auf Grund der PISA-Befunde, die aufzeigten, dass deutsche Lehrkräfte nicht ausreichend in der Lage sind schwache Leseleistungen zu diagnostizieren (vgl. Kapitel 2.1.2), insbesondere den Ausbau diagnostischer und methodischer Kompetenzen als Bestandteil systematischer Schulentwicklung im Blick. Auch in diesem Bereich dominieren also leistungsbezogene Aspekte der Schulentwicklung, obwohl in diesem Zusammenhang personale und soziale Fähigkeiten sicherlich auch von wesentlicher Bedeutung sind.

In Bezug auf Qualitätssteigerung an deutschen Schulen wird immer wieder über den Beamtenstatus des Lehrerberufes diskutiert, der zur Folge hat, dass bei einem Teil der Lehrerschaft Bequemlichkeit bis hin zur Faulheit festzustellen ist, der andere Teil, welcher motiviert und engagiert arbeitet, vermisst Anerkennung und leidet unter fehlenden Freiräumen und der kollektiven Entmündigung der Berufsgruppe Lehrer. Gleichzeitig muss die Unterrichtsbelastung deutscher Lehrerinnen und Lehrer sowie die häufig zu großen Klassen kritisch überdacht werden.<sup>405</sup>

Offene Unterrichtsformen, welche Schülerinnen und Schüler verstärkt am Unterrichtsprozess beteiligen haben zur Folge, dass Unterricht für den Lehrer nicht mehr genau planbar ist und dadurch Verunsicherungen zur Folge haben kann, mit denen gelernt werden muss umzugehen. Oft führt gerade ein Unterricht, der über die eigenen Fachgrenzen hinausgeht, zu Gefühlen der Überforderung.<sup>406</sup> Um mit diesen, für Lehrerinnen und Lehrer aufgezeigten möglichen Folgen bei der Durchführung offener Unterrichtsprozesse, besser umzugehen, bedarf es vielfältiger Hilfestellungen, welche wiederum die Personalkompetenz der Lehrer/innen stärken sollten, um gegebenenfalls die beschriebenen Negativgefühle konstruktiv bewältigen zu können. Die

---

<sup>405</sup> Ebd., S.423-424.

<sup>406</sup> Vgl.: Boenicke, Rose: „PISA und die Suche nach einem internationalen Kerncurriculum. Neue Maßstäbe für Grundbildung?“ IN: Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 4. S.401.



## 2. Kooperation Schule und Elternhaus

„Familien (...) nehmen entscheidenden Einfluss auf alle Kernbereiche von Entwicklung; dies schließt schulbezogene Entwicklungen ein (also u.a. den schulisch vermittelten Wissenserwerb), und zwar nicht nur in der Kindheit, sondern auch im Jugendalter. Verbesserungen der Kooperation zwischen beiden Sozialisationsinstanzen könnten sich als entscheidender Motor einer Optimierung schulischer Bildungswirkungen erweisen. Bisher mangelt es in Deutschland an entsprechenden Interventionsprogrammen und an zugeordneter Interventionsforschung.“<sup>407</sup>

Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus bedarf in Deutschland der Intensivierung, zum einen in quantitativer, zum anderen in qualitativer Hinsicht. Dies setzt allerdings die Bereitschaft zu einer konstruktiven Zusammenarbeit beider Instanzen voraus, zu der Aufrichtigkeit, Tatkraft und Engagement gehören. Auch bei divergierenden Ansichten gilt es, sich beiderseits seiner Vorbildfunktion bewusst zu sein und Konflikte so auszutragen, dass sie bei Schülerinnen und Schülern zum Aufbau sozialer Kompetenzen beitragen und ihnen Handlungsmuster aufzeigen, die für ihre eigene Lebensbewältigung tauglich sind. Viele erzieherische Maßnahmen könnten unseres Erachtens ertragreicher sein, wenn die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus konstruktiver verlief.

Ausbilder/innen betonen immer wieder die Bedeutung des familiären und sozialen Umfeldes der Auszubildenden als entscheidenden Faktor für ‚Berufstauglichkeit‘. Die Untersuchung hat gezeigt, dass Ausbilder/innen das entscheidende Unterscheidungskriterium zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Auszubildenden im Bereich persönlicher Kompetenzen sehen. Gleichzeitig verbalisieren die Auszubildenden selbst am häufigsten Defizite im persönlichen Bereich als eigene Schwäche.

Infolgedessen muss überdacht werden, welche Faktoren den Aufbau persönlicher Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern unterstützen.

„Nachhaltige Qualitätssteigerungen ergeben sich vermutlich dann, wenn sich die Mitarbeiter zusammen mit Eltern und Schülern über Ziele und Wege verständigen

---

<sup>407</sup> Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“ IN: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 122.



nen Emotionen, eigenen Vorstellungen, ... und keiner mit dem anderen vollständig übereinstimmt.

Gerade auch auf dieser Betrachtungsebene ist es wichtig, die Menschen als Individuum sowie als Mitglied einer sozialen Gruppe zu betrachten, denn ein positives vertrauensvolles Klima ist Voraussetzung dafür, dass Evaluationsergebnisse konstruktiv genutzt werden und somit zu einer Qualitätssteigerung führen. Werden Evaluationsergebnisse hingegen als Angriff, Kritik oder gar Geringschätzung der eigenen Arbeit interpretiert, so sind von ihnen vermutlich keine positiven Veränderungen zu erwarten. Personale und soziale Kompetenzen wie beispielsweise Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Offenheit, Eigenverantwortung, Zielorientierung, Selbstsicherheit sowie Teamfähigkeit, Toleranz und Empathievermögen aller an der um schulische Qualitätssteigerung Bemühten sind für konstruktive Veränderungen von großer Bedeutung.

Festzuhalten bleibt, dass neben Unterrichts- und Schulinterventionen „Programme zur Verbesserung der Kooperation von Schule und Elternhaus und zu einer angemessenen Nutzung von Evaluationsresultaten besonderes Augenmerk“<sup>413</sup> verdienen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich unsere eingangs formulierte Hypothese nur eingeschränkt bestätigt. Die Untersuchung ergab, dass viele Interviewte zwar bestätigten in einer zentral gestellten Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I Vorteile für die berufliche Laufbahn der Jugendlichen zu sehen, doch diese beziehen sich in der Regel weniger auf den Leistungsaspekt als vielmehr auf positive Effekte hinsichtlich des Erwerbs personaler und methodischer Kompetenzen.

Die Betonung der Bedeutung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzbereiche im Vergleich zur Fachkompetenz kennzeichnet die durchgeführte Untersuchung.

Als Konsequenz daraus sollten durch weitere Untersuchungen Bedingungsabhängigkeiten zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen geprüft und geplante sowie getroffene Maßnahmen dahingehend überprüft werden, inwieweit sie neben einer

---

<sup>413</sup> Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“ IN: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 119.



## 6 Literaturverzeichnis

AHNEN, DORIS (Ministerin):

„Land zieht Konsequenzen aus PISA.“; Pressemitteilung vom 25.02.2002;  
<http://www.grundschule.bildung-rp.de/gs/SchwarzesBrett/pisa.html>  
[Stand:04.09.2003].

ALBRECHT, ACHIM:

„Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform? Konsequenzen aus PISA.“; IN:  
Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 4; S. 412-425.

ALTRICHTER, HERBERT / MESSNER, ELGRID:

„Sich mit fremdem Blick sehen.“; IN: Pädagogik. Heft 2. 1999; S. 20-23.

ALTRICHTER, HERBERT.:

„Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen.“; IN: Altrichter, H./  
Schley, W./Schatz, M.: (Hrsg.): „Handbuch zur Schulentwicklung.“ Innsbruck 1998;  
S. 263-335.

BASTIAN, JOHANNES/COMBE, ARNO/REH, SABINE:

„Professionalisierung und Schulentwicklung.“; IN: Zeitschrift für Erziehungswissen-  
schaft Heft 3/2002. S. 417-435 .

BAUER, ROLAND:

„Offene Arbeitsformen. Nur schüleraktivierend, wenn schülergerecht. Beispiele aus  
der Praxis.“ IN: Pädagogik 1/2004; S.16-20.

BAUMERT, JÜRGEN / KLIEME, ECKHARD / NEUBRAND, MICHAEL /  
PRENZEL, MANFRED / SCHIEFELE ULRICH / SCHNEIDER, WOLFGANG /  
STANAT, PETRA / TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN / WEISS, MANFRED  
(HRSG.):

„PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen  
Vergleich.“; Opladen 2001.

BAUMERT, JÜRGEN; ARTELT, CORDULA; KLIEME, ECKHARD;  
NEUBRAND, MICHAEL; PRENZEL, MANFRED; SCHIEFELE, ULRICH;  
SCHNEIDER, WOLFGANG; TILLMANN, KLAUS- JÜRGEN, WEIß, MANFRED:  
„PISA 2000- Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutsch-  
land.“; hg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2003.

BAUMERT, JÜRGEN; ARTELT, CORDULA; KLIEME, ECKHARD;  
NEUBRAND, MICHAEL; PRENZEL, MANFRED; SCHIEFELE, ULRICH;  
SCHNEIDER, WOLFGANG; TILLMANN, KLAUS- JÜRGEN, WEIß, MANFRED:  
„PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“; hg. vom  
Deutschen PISA- Konsortium, Opladen 2002.





BORTZ, JÜRGEN/ DÖRING, NICOLA:

„Forschung und Evaluation für Sozialwissenschaftler.“; 2. Auflage. Berlin, Heidelberg, New York 1995. (falls Verlagangabe: Springer Verlag.)

BOS, WILFRIED DR.:

„Nach PISA: Argumente für ein Integriertes Schulsystem? CONTRA“; IN: Pädagogik 1/03.

BÖTTCHER, WOLFGANG/ HIRSCH JR. ERIC DONALD:

„Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums . Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen.“; IN: Die Deutsche Schule; 91. Jahrgang 1999/ Heft 3; S. 299-310.

BÖTTCHER, WOLFGANG:

„Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament.“; IN: Pädagogik 3/2003; S. 60-63.

BOVET, GISLINDE/HUWENDIEK, VOLKER (HRSG.):

„Leitfaden Schulpraxis.“; 1. Auflage, Berlin: Cornelsen, 1994.

BRÜGELMANN, HANS DR.:

„Standards vorgeben?“ IN: Pädagogik 3/2004.

BRÜGELMANN, HANS DR.:

„Noten abschaffen?“; IN: Pädagogik 3/03. S. 50-51.

BRÜSEMEISTER, THOMAS:

„Qualitative Forschung. Ein Überblick.“; Wiesbaden, 2000.

BUHREN, CLAUS.G.:

„Lehrerbeurteilung - und was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können.“; IN: Journal für Schulentwicklung. Heft 1/1999; S. 27-36.

BURKARD, CHRISTOPH/EIKENBUSCH, GERHARD:

„Schulentwicklung international - eine Bilanz. Was können wir von den Erfahrungen anderer Länder lernen?“; IN: Pädagogik 11/2002; S.44-49.

BURKHARD, CHRISTOPH/PEEK, RAINER:

„Anforderungen an zentrale Lernstanderhebungen.“; IN: Pädagogik 6/2004; S.24-27.

BURKHARDT, PETER:

„Förderangebote der allgemeinen Schule.“;

[http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/kooperation/II\\_41.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/kooperation/II_41.pdf)

[Stand: 12.04.2004].



EBERWEIN, HANS/KNAUER, SABINE:

„Einführung und Problemstellung.“ In: Eberwein, Hans/Knauer Sabine(Hrsg.):  
„Handbuch Lernprozesse verstehen.“ Weinheim und Basel 1998.

EICKENBUSCH, GERHARD:

„Alle sind gleich - aber jeder ist anders ... Erkundungen zur Kultur der Individualisierung und Differenzierung in Schweden.“; IN: Pädagogik 9/2003; S. 10-14.

ERDSIEK-RAVE, UTE:

„Zentrale Abschlussprüfungen? CONTRA“. IN: Pädagogik 5/2003; S.49.

FEND, HELMUT:

„Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle.“; IN: Zeitschrift für Pädagogik. 41.Beiheft 2000, S. 55-72.

FLICK, UWE:

„Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ- interpretativen Forschung.“; IN: J.B. Bergold & U. Fick (Hrsg.), Ein- Sichten. Tübingen. DGVT. S.247-262.

FLICK, UWE:

„Qualitative Forschung- Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften.“; Reinbek bei Hamburg 1995.

FLICK, UWE:

„Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.“; 6. Auflage. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg 2002.

FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA/ PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.):

„Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.“; Weinheim und München 1997.

FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA:

Interviewtechniken- ein Überblick. IN: Friebertshäuser/ Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997; S.371-395.

GESSNER, ELISABETH:

„Mehr Evaluation, mehr Verbindlichkeit, mehr Lernkultur. Keine Patentrezepte aus Finnland.“; IN: Pädagogik 9/2002; S.50-53

GREVING, JOHANNES / MEYER, HILBERT / PARADIES, LIANE:

„Gruppenunterricht.“; Oldenburger Vordrucke des Zentrums für pädagogische Berufspraxis. Heft 191/ 1993. Oldenburg 1993.



HELMKE, ANDREAS / WEINERT, FRANZ:

„Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen.“; IN: Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Göttingen 1997; S.71-176.

HENSEL, HORST:

„Erziehungspolitik. Eine Antwort auf die Bildungsmisere und den Erziehungsnotstand in Deutschland.“; IN: Pädagogik 12/2003; S.10-13.

HERRMANN, ULLRICH:

„Alternativen zum Schwindel mit „Bildungsstandards“- Ein Zehn-Punkte-Programm.“; IN: Die Deutsche Schule, 96. Jahrgang 2004. Heft 2; S.134-137.

HERRMANN, ULRICH:

„Schule im Jahre IV nach PISA. Ein 10-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an »Bildungsstandards«.“; IN: Pädagogik 4/2004; S.38-41.

HEYMANN, HANS WERNER:

„Besserer Unterricht durch Sicherung von »Standards«?“; IN: Pädagogik 6/2004; S.6-9.

HILLER-KETTERER, INGEBORG / HILLER, GOTTHILF:

„Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive.“; IN: Duncker/Popp(Hrsg.) 1997; S.166-195.

HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER DR.:

„Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven.“; IN: Pädagogik 2/2004; S.6-10.

HUBER, LUDWIG:

„Individualität zulassen und Kommunikation stiften.“; IN: Die Deutsche Schule, 1995, Heft 2; S.161-182.

IBEN, GERD / KEMPER, PETER / MASCHKE, MICHAEL:

„Solidarität am Ende?“; Münster 1998.

IBEN, GERD:

„Armut in der Schule“. IN: Pädagogik 6/2002; S.34-37.

INSTITUT FÜR INTEGRATIVES LERNEN UND WEITERBILDUNG:

„Legasthenie- Erlass Rheinland- Pfalz.“;

[http://www.iflw.de/service/legasthenieerlass\\_rheinland-pfalz.htm](http://www.iflw.de/service/legasthenieerlass_rheinland-pfalz.htm) [Stand: 14.05.2004].

JOHANNSEN, HANS-WERNER:

„Leistungsvergleiche und Schulqualität. Neoliberale Bildungsstrategie oder berechtigtes Interesse?“; IN: Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 2; S.153-157.



KULTUSMINISTERIUM BADEN- WÜRTTEMBERG:

„Reformprojekte in Baden- Württemberg.“; <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/pdf/PISA-EReformvorhabenIn> [Stand: 29.10.2003].

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Zu den staats- und verfassungsrechtlichen Grundlagen.“; <http://www.kmk.org/aufg-org/grund.htm> [Stand: 29.05.2005]

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004.

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004.

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Entwürfe nationaler Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss.“; <http://www.kmk.org/aktuell/standard.htm> [Stand: 22.09.2003].

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Pressemitteilung: Statement der Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Thüringer Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Prof. Dr. Dagmar Schipanski, zur Vorstellung und Bewertung der PISA- E Studie am 25. Juni 2002 um 18 Uhr in Berlin.“; <http://www.kmk.org/aktuell/pm020625.htm> [Stand:11.09.2003].

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10)“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 299. Kultusministerkonferenz, 17./18. Oktober 2002, Würzburg: Qualitätssicherung in Schulen im Rahmen von nationalen und internationalen Leistungsvergleichen.“; - <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm> [Stand 29.09.2003].





LANDESBILDUNGSSERVER BADEN- WÜRTTEMBERG:  
„Lese Freude/-motivation in der Schule.“;  
<http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/lesefreude/schule>  
[Stand: 17.03.2004].

LANDESBILDUNGSSERVER BADEN- WÜRTTEMBERG:  
„Jahrgangsarbeiten.“; <http://www.schule-bw.de/schularten/realschule/jahrgangsarbeiten> [Stand: 27.04.2004].

LANDESBILDUNGSSERVER BADEN- WÜRTTEMBERG:  
„Evaluationsinstrumente für Schulen.“; <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/fachdidaktik/gfs/unterricht/schulentwicklung/eis>  
[Stand: 27.04.2004].

LANDESELTERNBEIRAT RHEINLAND-PFALZ (HOMEPAGE):  
„Studentafel Grundschule (volle Halbtagsschule).“;  
<http://leb.bildung-rp.de/info/nachgefragt/studentafel/grundschule.htm#TOP> [Stand: 06.05.2004].

LANDTAG RHEINLAND- PFALZ:  
„Verfassung für Rheinland-Pfalz; Vom 18. Mai 1947 (VOBl. S. 209), zuletzt geändert durch Gesetz vom 8. März 2000.“; (GVBl. S. 65), BS 100-1.  
<http://www.landtag.rlp.de/Landtag/Dienste/etc/1Absch2> [Stand: 13.03.2004].

LANDTAG RHEINLAND- PFALZ:  
„Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz (Schulgesetz - SchulG -) vom 6. November 1974 zuletzt geändert am 10. Januar 1996.“;  
<http://www.uni-mainz.de/Schulen/LSV/schulg.htm> [Stand: 13.03.2004].

LANGE, HERMANN:  
„Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU.“; IN: Pädagogik 9/2003; S.32-37.

LEWIN, KURT.:  
„Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik.“; Bad Nauheim 1953.

LOHRE, WILFRIED (HRSG.):  
„Schule & Co. Projektbericht 1. Das Projekt entsteht.“; Gütersloh 1998.



MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND  
WEITERBILDUNG:

„Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Grünstadt 2000.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND  
WEITERBILDUNG:

„Lehrplan Musik(Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Grünstadt 2000.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND  
WEITERBILDUNG:

„Lehrplan Evangelische Religion Orientierungsstufe (Klassen 5-6)“. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Grünstadt 1997.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND  
WEITERBILDUNG RHEINLAND - PFALZ:

„Lehrplan Katholische Religion Orientierungsstufe (Klasse 5-6), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Grünstadt 1999.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND  
WEITERBILDUNG RHEINLAND-PFALZ:

„Landesverordnung über die Integrierten Gesamtschulen (IGSVO) vom 14. Juli 1987. §9 Aufsteigen und Wiederholen.“;  
<http://www.mbww.rpl.de/web2/web/seiten/bildung/schularten/gesamt/veroeffe/igsvo.html> [Stand 23.10.2004].

MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN - WÜRTTEMBERG  
(HRSG.):

„Bildungsplan für die Realschule.“; Villingen Schwenningen, 1994.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (HRSG.):

„Spektrum Schule - Bildungswege in Baden-Württemberg.“; Eine Informationsschrift der Reihe „Dokumentation Bildung“, August 2002.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN  
WÜRTTEMBERG (HRSG.):

Eine Informationsschrift der Reihe „Dokumentation Bildung“: Bildung in Baden-Württemberg - Spektrum Schule; Für Schülerinnen und Schüler der Klasse 4; S. 7-24; Oktober 2003.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN  
WÜRTTEMBERG (HRSG.):

„Spektrum Schule - Bildungswege in Baden- Württemberg für Schülerinnen und Schüler der Klasse 4.“; Oktober 2004.



MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN  
WÜRTTEMBERG:

„Kooperation Grundschule-Kindertagesstätten.“;  
<http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/fremdsprache/kompakt.htm> [Stand: 01.04.2004].

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN  
WÜRTTEMBERG:

„Lese-/Rechtschreibförderung.“; <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/grundschule/grundschule-bw/lrs-foerderung.htm>  
[Stand:05.04.2004].

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN  
WÜRTTEMBERG:

„Aspekte der verlässlichen Grundschule.“; [http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/grundschule/grundschule-bw/verlaessliche\\_gs/startframe.htm](http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/grundschule/grundschule-bw/verlaessliche_gs/startframe.htm) [Stand: 28.04.2004].

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN  
WÜRTTEMBERG:

„Begabtenförderung.“; <http://www.begabtenfoerderung-in-bw.de> [Stand: 28.04.2004].

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-  
WÜRTTEMBERG:

„Bildungsplan 2004 - Realschule.“; Ditzingen 2004.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-  
WÜRTTEMBERG:

„Die Realschule.“; <http://www.bildungsportal-bw.de/servlet/PB/-s/1ufsrwh1vo5lro1x3vnu7sx2j9uasggot/menu/1075745/index.html> [Stand: 23.04.2005].

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-  
WÜRTTEMBERG:

„Gymnasium 2004. Das pädagogische Konzept.“ 2. aktualisierte Auflage. Oktober 2004.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-  
WÜRTTEMBERG:

„Das Projekt ‚Wirtschaften - Verwalten - Recht‘.“;  
<http://www.osak.kultus.bwl.de/realschulen/wvr.htm> [Stand: 04.03.2003].



MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND  
WEITERBILDUNG DES LANDES RHEINLAND-PFALZ:

„Übergreifende Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen Regionalen Schulen, Realschulen, Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Kollegs;). § 59 Absatz 1.. Stand 21.Juli 2003.“; [http://leb.bildung-rp.de/info/literatur/uebergreifend/ordnung/schulo\\_leb.htm](http://leb.bildung-rp.de/info/literatur/uebergreifend/ordnung/schulo_leb.htm). [Stand: 17.10.2004].

MISCHKA, RUTH:

„Soziales Lernen in der Praxis. Oder: Wie Sie verlernen, bei Gruppenarbeit nach raschen Lösungen zu suchen.“; IN: Pädagogik 1/2002; S. 29-32.

MOEGLING, KLAUS:

„Fächerübergreifender Unterricht- Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule.“; Bad Heilbrunn/Obb. 1998.

NÜRNBERGER PROJEKTGRUPPE:

„Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag.“; Stuttgart 2001.

OELKERS, JÜRGEN:

„Ganztagsschulen, Gesamtschulen und demokratische Schulkultur. Überlegungen zur Schulreform in Deutschland.“; Pädagogik 12/2003; S.36-40.

ORTH, GERHARD:

„Vergleichsarbeiten.“; IN: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J- (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht.“ Neuwied 2002.

PÄDAGOGISCHES ZENTRUM RHEINLAND-PFALZ (HRSG.):

„Lehrplanarbeit in Rheinland-Pfalz; Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten in der Sekundarstufe I. - Entwurf -; Manual für Studientage und schulinterne Fortbildung.“; Bad Kreuznach. Oktober 1999.

PARADIES, LIANE:

„Leistungsheterogenität in der Sekundarstufe I. Anregungen zur Differenzierung im Unterricht.“; IN: Pädagogik 9/2003; S. 21-23.

PEKRUN, REINHARD:

„Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“; IN: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002; S.111-128.

PETERS, JELKO:

„Qualitätssicherung im Deutschunterricht. Probleme praktischer Umsetzung der KMK-Bildungsstandards.“; IN: Pädagogik 6/2004; S.14-17.





RUTTER, MICHAEL; MAUGHAN, B., MORTIMORE, P; OUSTON, J.:  
„Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder.“; Weinheim 1980.

SCHMIDT- GRUNERT, MARIANNNE:  
„Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode.“; 2. Auflage. Freiburg im Breisgau 2004.

SCHMIDT, MANFRED G.:  
„Ausgaben für Bildung im internationalen Vergleich.“;  
[http://www.bpb.de/publikationen/CSELQR,5,0,Ausgaben\\_f%FCr\\_Bildung\\_im\\_internationalen\\_Vergleich.html#art5](http://www.bpb.de/publikationen/CSELQR,5,0,Ausgaben_f%FCr_Bildung_im_internationalen_Vergleich.html#art5) [Stand 17.04.2005].

SCHMIDT-GRUNERT, MARIANNE (HRSG.):  
„Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode.“; 2. Auflage. Freiburg 2004.

SCHRÖDER, Hartwig:  
„Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe.“; Von »Abbildungsdidaktik« bis »Zielorientierung«, München 1985.

SCHÜMER, GUNDEL:  
„Projektunterricht in der Regelschule - Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers.“; IN: Steffens, Ullrich/ Bargel, Tino (Hrsg.): „Lehren und Lernen im Offenen Unterricht. Empirische Befunde und kritische Anmerkungen;“ 1.Auflage; aus der Reihe Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“; Heft 9; Hessisches Landesinstitut für Pädagogik; Wiesbaden 1999.

SCHÜMER, GUNDEL:  
„Medieneinsatz im Unterricht. Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer Umfrage in allgemeinbildenden Schulen. (Materialien aus der Bildungsforschung. Nr.39); Berlin 1991.

SCHWEITZER, JOCHEN:  
„PISA und die Systemfrage. Für eine tabu- und ideologiefreie Analyse der PISA-Studie.“; Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002 Heft 2; S.148-156.

SEIPEL, CHRISTIAN/ RIECKER, PETER:  
„Integrative Sozialforschung - Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung.“; Weinheim und München 2003.

SLAVIN, ROBERT:  
„Research on kooperative learning and achievement: A quarter century research.“; IN: Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der DGfB(Hrsg.): Newsletter, 1998. I/ S.13-45.



## Anhang

### Kurzfragebogen für Ausbilder sowie Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen

**Bringen Sie diesen Kurzfragebogen bitte ausgefüllt zum Interview mit.**

#### 1. Informationen zum Forschungsanliegen:

a) Untersuchungsinhalt

Im Rahmen der internationalen PISA-Untersuchung erzielten deutsche Schülerinnen und Schüler recht schlechte Ergebnisse. Selbst deutschlandintern gibt es teilweise erhebliche Leistungsunterschiede. Wir selbst unterrichten beide im Realschulbereich - einer von uns in Baden- Württemberg, der andere in Rheinland- Pfalz. Die Tatsache, dass die einzelnen Bundesländer recht unterschiedliche Anforderungen an ihre Schülerinnen und Schüler zum Erwerb bestimmter Schulabschlüsse stellen, veranlasste uns dazu, diese Untersuchung durchzuführen. Im Rahmen eines Interviews möchten wir mit Ihnen gemeinsam darüber nachdenken, ob sich die Unterschiedlichkeit der gestellten Anforderungen auf die Qualität schulischer Bildung auswirkt.

b) Formalitäten

Ich ....., erkläre mich bereit zu einem Interview, das sich thematisch mit der Qualität des Qualifizierten Sekundarabschluss I beschäftigen wird.

Gleichzeitig erkläre ich mich damit einverstanden, dass das Interview auf Tonband aufgezeichnet und eventuell anonymisiert veröffentlicht wird.

.....  
Unterschrift



## Kurzfragebogen für Auszubildende

**Bringen Sie diesen Kurzfragebogen bitte ausgefüllt zum Interview mit.**

### 1. Informationen zum Forschungsanliegen:

a) Untersuchungsinhalt

Im Rahmen der internationalen PISA-Untersuchung erzielten deutsche Schülerinnen und Schüler recht schlechte Ergebnisse. Selbst deutschlandintern gibt es teilweise erhebliche Leistungsunterschiede. Wir selbst unterrichten beide im Realschulbereich - einer von uns in Baden- Württemberg, der andere in Rheinland- Pfalz. Die Tatsache, dass die einzelnen Bundesländer recht unterschiedliche Anforderungen an ihre Schülerinnen und Schüler zum Erwerb bestimmter Schulabschlüsse stellen, veranlasste uns dazu, diese Untersuchung durchzuführen. Im Rahmen eines Interviews möchten wir mit Ihnen gemeinsam darüber nachdenken, ob sich die Unterschiedlichkeit der gestellten Anforderungen auf die Qualität schulischer Bildung auswirkt.

b) Formalitäten

Ich ....., erkläre mich bereit zu einem Interview, das sich thematisch mit der Qualität des qualifizierten Sekundarabschluss I beschäftigen wird.

Gleichzeitig erkläre ich mich damit einverstanden, dass das Interview auf Tonband aufgezeichnet und eventuell anonymisiert veröffentlicht wird.

.....  
Unterschrift



#### **4. Angaben zum Ausbildungsberuf**

a) Wann haben Sie mit Ihrer Ausbildung hier begonnen?

.....

b) Welchen Ausbildungsberuf erlernen Sie?

.....

c) Welche Berufsschule besuchen Sie?

.....

d) Wann werden Sie voraussichtlich Ihre Ausbildung abschließen?

.....

**Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft zum Interview.  
*Melanie und Rüdiger Stein***

