

RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG

Leistungsanforderungen und ihre Bedeutung
bis zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I
in Rheinland-Pfalz.

vorgelegt von
Melanie 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

ursprünglicher Arbeitstitel:

Die Bedeutung unterschiedlicher Leistungsanforderungen bis zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I für die weitere Berufslaufbahn aus der Perspektive von Ausbildern, Auszubildenden und dem Berufsschullehrpersonal.

Eine qualitative Vergleichsstudie mit dem Arbeitsschwerpunkt Rheinland-Pfalz.

Erstgutachter: **Professor Dr. Rosemarie Boenicke**

Zweitgutachter: **Professor Dr. Ulrich Baumann**

Tag der mündlichen Prüfung: **26. Oktober 2005**

für Philomena

Die Anregung, sich im Rahmen einer Dissertation mit dem Vergleich verschiedener Aspekte der beiden ausgewählten Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz zu befassen, entstand durch zahlreiche Diskussionen mit meinem Mann sowie Herrn Professor Doktor Helmut Arndt, der uns im Rahmen unseres Realschullehr- amtstudiums sowie unseres Promotionsaufbaustudiums mit betreute und uns stets beratend zur Seite stand. Wir bedauern sehr, dass er mittlerweile verstorben ist und die Vollendung dieser Arbeiten leider nicht mehr miterleben konnte. Ihm wollen wir an dieser Stelle unseren herzlichen Dank aussprechen.

Bedanken möchten wir uns ebenso recht herzlich bei Frau Professor Doktor Rose- marie Boenicke für ihre engagierte wissenschaftliche Betreuung der beiden vorlie- genden Arbeiten (Kapitel 1-3 und 5).

Dank gebührt ebenso Herrn Professor Doktor Ullrich Baumann, der uns bei der Durchführung und Auswertung der qualitativen Interviews wissenschaftlich beglei- te (Kapitel 4).

Bedanken möchten wir uns auch bei den drei Institutionen beziehungsweise ihren Verantwortlichen, die uns die Durchführung der Interviews durch tatkräftige Mithilfe ermöglichten:

Bei Herrn Oberstudiendirektor Robert Wunn, dem Schulleiter der Berufsbildenden Schule Technik 1 in Ludwigshafen/Rhein sowie dem interviewten Lehrpersonal,

bei Herrn Dieter Sürth, dem Schulleiter der Krankenhausschule des Städtischen Kli- nikums Ludwigshafen/Rhein, und den Interviewpartnern/innen aus den Befragungs- gruppen Berufsschullehrpersonal, Ausbilder/innen und Auszubildende sowie

bei dem Ausbildungsleiter der BASF, Herrn Krieg,

dem Verantwortlichen für die Durchführung und Auswertung der Einstellungstests, Herrn Schönherr, sowie

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.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	10
1.1 Problemdarstellung und Zielsetzung	10
1.2 Vorgehensweise und Gliederung.....	14
1.3 Begrenzung des Themas.....	16
2 Rheinland-Pfalz im Ländervergleich	18
2.1 Die PISA-Studie	19
2.1.1 Konzeption der PISA-Untersuchung	19
2.1.2 Ergebnisse aus dem Bereich Lesekompetenz.....	22
2.1.3 Ergebnisse aus dem Bereich Mathematische Grundbildung	23
2.1.4 Ergebnisse aus dem Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung	24
2.1.5 Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens	24
2.1.6 Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund.....	26
2.1.7 Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung	27
2.1.8 Geforderte Konsequenzen für das deutsche Schulsystem infolge der PISA-Untersuchung	28
2.2 Die PISA-Ergänzungsstudie.....	31
2.2.1 Ergebnisse aus dem Bereich Lesekompetenz.....	31
2.2.2 Ergebnisse aus dem Bereich Mathematische Grundbildung	34
2.2.3 Ergebnisse aus dem Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung	36
2.2.4 Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung	38
2.2.5 Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens	42
2.2.6 Leistungen und Leistungsbewertungen	49
2.2.7 Zusammenfassung der wesentlichen Befunde.....	53
2.3 Die PISA-E Ergebnisse von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz im Vergleich.....	56
2.3.1 Ergebnisse aus dem Bereich Lesekompetenz.....	57
2.3.2 Ergebnisse aus dem Bereich Mathematische Grundbildung	58
2.3.3 Ergebnisse aus dem Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung	60
2.3.4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund	62
2.3.5 Institutionelle Rahmenbedingungen	68
2.3.6 Schulzufriedenheit der Eltern	72
2.4 Vereinbarungen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz infolge der PISA-Untersuchung	73
2.4.1 Die Kultusministerkonferenz (KMK).....	73
2.4.2 Die sieben Handlungsfelder.....	74
2.5 Konsequenzen rheinland-pfälzischer Bildungspolitik infolge der PISA- Untersuchung.....	88

2.6 Vergleich der Konsequenzen aus PISA in den beiden ausgewählten Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz	106
2.7 Zusammenfassung	125
3 Bildungsangebote und Prüfungsstandards in Rheinland-Pfalz	131
3.1 Regelschulen des ersten Bildungsweges zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I.....	131
3.1.1 Schularten des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems	132
3.1.1.1 Die Hauptschule mit freiwilligem 10. Schuljahr	132
3.1.1.2 Die Realschule	133
3.1.1.3 Das Allgemeinbildende Gymnasium bis Klasse 10.....	135
3.1.1.4 Die Sonderschule	136
3.1.1.5 Die zweijährige Berufsfachschule	138
3.1.2 Länderspezifische Schularten	138
3.1.2.1 Die Regionale Schule.....	139
3.1.2.2 Die Kooperative Regionale Schule.....	141
3.1.2.3 Die Integrierte Gesamtschule.....	141
3.1.2.4 Die Kooperative Gesamtschule.....	143
3.1.2.5 Schulversuch: Die Duale Oberschule	144
3.1.3 Vergleich der den Sekundarabschluss I vermittelnden Regelschulen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz.....	146
3.2 Rahmenvorgaben der Lehrpläne in Rheinland-Pfalz	147
3.2.1 Form und Aufbau.....	148
3.2.2 Unterrichtsrelevante Aspekte	151
3.2.2.1 Sachkompetenzen	157
3.2.2.2 Methodenkompetenzen	160
3.2.2.3 Personalkompetenzen	165
3.2.2.4 Sozialkompetenzen	168
3.2.3 Hinweise auf besondere Unterrichtsformen	170
3.2.3.1 Projektunterricht	170
3.2.3.1.1 Projektunterricht als Unterrichtsmethode	170
3.2.3.1.2 Projektunterricht in den Rahmenvorgaben des Bundeslandes Rheinland-Pfalz.....	175
3.2.3.2 Fächerverbindender/fächerübergreifender Unterricht	178
3.2.3.2.1 Fächerverbindender/fächerübergreifender Unterricht als Unterrichtsmethode	178
3.2.3.2.2 Fächerverbindender/fächerübergreifender Unterricht in den Rahmenvorgaben des Bundeslandes Rheinland-Pfalz	182
3.2.3.3 Gruppenunterricht	187
3.2.3.3.1 Gruppenunterricht als Unterrichtsmethode	187
3.2.3.3.2 Gruppenunterricht in den Rahmenvorgaben des Bundeslandes Rheinland-Pfalz.....	196
3.2.4 Vergleich der ministerialen Rahmenbedingungen von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz	198
3.3 Anforderungen bis zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I.....	200
3.3.1 Leistungsnachweise in den Hauptfächern	202

3.3.2 Leistungsnachweise in den Nebenfächern.....	204
3.3.3 Berufsorientierungspraktikum.....	205
3.3.4 Versetzungsvorschriften.....	206
3.3.5 Die Möglichkeit der Nachprüfung in Rheinland-Pfalz.....	209
3.3.6 Vergleich der Anforderungen bis zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I in den Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz.....	211
3.4 Zusammenfassung.....	214
4 Die schulischen Anforderungen bis zum Qualifizierten Sekundarabschluss I - welche Bedeutung im Hinblick auf den beruflichen Werdegang wird ihnen rückwirkend zugeschrieben? Eine qualitative Vergleichsstudie.....	218
4.1 Forschungsanliegen und Hypothesenbildung.....	218
4.2 Dokumentation des Forschungsprozesses.....	219
4.2.1 Begründung der Forschungsmethode und des wissenschaftlichen Vorgehens.....	219
4.2.2 Zielgruppenbestimmung und Auswahlkriterien.....	222
4.2.3 Die Beschreibung des Untersuchungsfeldes.....	224
4.2.3.1 Die Berufsbildende Schule Technik 2 im Georg-Kerschen- steiner-Berufsbildungszentrum Ludwigshafen am Rhein.....	224
4.2.3.2 Die Krankenhausschule des Städtischen Klinikums Ludwigshafen/Rhein.....	226
4.2.3.3 Die Badische Anilin und Soda Fabrik (BASF).....	226
4.2.4 Problemzentrierte Interviews: Zielsetzung und Strukturierung.....	228
4.2.4.1 Die Phasen des Interviews.....	230
4.2.4.2 Interviewleitfaden.....	236
4.3 Datenerhebung.....	238
4.3.1 Kontaktaufnahme.....	238
4.3.2 Vorbereitung der Interviews.....	239
4.3.3 Durchführung der Interviews.....	239
4.4 Datenauswertung.....	240
4.4.1 Datenaufbereitung.....	240
4.4.1.1 Berufsschullehrer/innen.....	241
4.4.1.2 Ausbilder/innen.....	249
4.4.1.3 Auszubildende.....	262
4.4.2 Auswertungsverfahren.....	283
4.4.2.1 Phänomendefinition.....	285
4.4.2.2 Materialsammlung zur Deskription aus subjektiv- intentionaler Perspektive.....	285
4.4.2.3 Erster Materialdurchgang.....	285
4.4.2.4 Auswertung der Sozialdaten.....	286
4.4.2.4.1 Auszubildende.....	286
4.4.2.4.2 Berufsschullehrpersonal und Ausbilder.....	288
4.4.2.5 Diskrimination von Bedeutungseinheiten mit Fokus auf das Phänomen.....	288
4.4.2.5.1 Berufsschullehrer/innen.....	288
4.4.2.5.2 Ausbilder/innen.....	300

4.4.2.5.3 Auszubildende.....	316
4.4.2.5.4 Vergleich ausgewählter Aspekte zwischen den Interviewgruppen	339
4.4.2.6 Interpretation ausgewählter Aspekte der einzelnen Probandengruppen	342
4.4.2.7 Synthetisieren zu einer Gesamtaussage über das Phänomen.....	344
4.4.2.8 Vergleich der Hypothese mit den Untersuchungsergebnissen.....	347
5 Zusammenfassung, abschließende Diskussion und Perspektiven	350
5.1 Zusammenfassung	350
5.2 Abschließende Diskussion und Perspektiven.....	360
6 Literaturverzeichnis.....	371
Anhang.....	391
Kurzfragebogen für Ausbilder sowie Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden Schulen.....	391
Kurzfragebogen für Auszubildende	393
Erklärung.....	396

1 Einleitung

1.1 Problemdarstellung und Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Bedeutung unterschiedlicher Leistungsanforderungen bis zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I in den beiden ausgewählten Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Durch Interviews mit Auszubildenden, welche den Qualifizierten Sekundarabschluss I in einem der beiden Bundesländer absolviert haben, soll erörtert werden, welche Faktoren schulischer Ausbildung die Auszubildenden, Berufsschullehrer/innen sowie die Ausbilder/innen für die Qualität dieses Bildungsabschlusses verantwortlich machen, in welchen Bereichen sie Defizite sehen, womit sie rückblickend zufrieden waren und welche Optimierungsvorschläge sie anbringen.

Durch eigene Unterrichtserfahrungen in beiden Bundesländern wurden wir auf Unterschiede in verschiedenen Bereichen wie Umfang der zu vermittelnden Unterrichtsinhalte, Rahmenbedingungen, Verbindlichkeiten und Leistungsanforderungen, die an die Schülerschaft bis hin zum Qualifizierten Sekundarabschluss I gestellt werden, aufmerksam. Immer wieder stellte sich für uns die Frage, ob diese Unterschiede die weitere Berufslaufbahn der Jugendlichen beeinflussen.

„Aktuelle Vergleichsstudien zu Schülerleistungen wie die Third International Mathematics and Science Study (TIMMS) und das Programm für International Student Assessment (PISA) zeigen in konsistenter Weise, dass Schülerleistungen in beträchtlichem Ausmaß variieren. Dies gilt für Leistungsunterschiede zwischen Nationen ebenso wie für Unterschiede innerhalb von Nationen. Die intranationale Variation ist in einigen Fällen kaum geringer als die internationale Variation.“¹ Studien wie PISA, TIMMS etc. sind outputorientiert und ermitteln Charakteristika der Verteilungen und Strukturen von Schülerleistungen.² Solche deskriptiven Leistungsstudien allein reichen zur Aufklärung von Leistungserfolgen, Leistungsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten allein nicht aus, sondern erfordern eine gezielte Vertiefung durch be-

¹ Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“ IN: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 111.

² Ebd., S. 112.

dingungs- und interventionsanalytisch angelegte Forschungsprogramme.³ 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.⁴

„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.“⁵ 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.⁶ 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-

³ Ebd., S. 114.

⁴ Ebd., S. 117/118.

⁵ Ebd., S. 118.

⁶ 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.

benslanges Lernen' gleichberechtigt nebeneinander stehen. Testleistungen und das Abschneiden in Leistungsvergleichen konzentrieren den Qualitätsbegriff in der Regel auf kognitive Leistungsaspekte, wobei das Produkt im Vordergrund der Betrachtung steht. Prozessaspekten wie beispielsweise der Wahl des Lösungsweges hingegen wird bei der Qualitätsbewertung von Leistung kaum Beachtung geschenkt. Deshalb bergen Leistungsvergleiche die Gefahr in sich, sich streng an curriculare Vorgaben zu halten und selbständigem, interessengeleitetem Lernen zu wenig Raum zu geben. Aus diesem Grund wurden die PISA-Aufgabenstellungen curriculumunabhängig formuliert und die Testkonstrukteure waren sehr darum bemüht, die Testaufgaben möglichst verständnis-, problem- und gleichzeitig anwendungsorientiert zu konzipieren.⁷

Leistungsvergleiche tragen nur dann zur Qualitätsverbesserung bei, wenn von ihnen auch motivierende Impulse für die Lehrerschaft ausgehen. Leider vermitteln Leistungsvergleiche derzeit dem Lehrpersonal überwiegend das Gefühl kritisiert zu werden - keine gute Arbeit zu leisten. Unter solchen Voraussetzungen sind wenig positive Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu erwarten. Verstärkt wird diese negative Haltung zur Lehrerschaft dann noch durch einen Bundeskanzler, der Lehrer als ‚faule Säcke der Nation‘ beschimpft. Die Verbesserung unseres deutschen Bildungssystems sollte sich nicht darauf beschränken, immer wieder in erster Linie die Berufsgruppe der Lehrer für die schlechten Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler verantwortlich zu machen. Anstatt die Qualität des deutschen Bildungswesens zu bewerten und zu diagnostizieren, sollte es als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gesehen werden, dessen Qualität zu steigern, um somit die Voraussetzungen für eine Qualitätssteigerung der Lehre und Leistungen an deutschen Schulen zu schaffen.

Die Versuchung die schlechten Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler bei der PISA-Untersuchung durch das Aussortieren der Schülerschaft allein auf das traditionelle dreigliedrige deutsche Schulsystem zu schieben ist groß. Doch PISA zeigt, dass auch deutsche Gesamtschulen nicht solche Leistungen erbringen, wie sie sich so

⁷ Vgl.: Boenicke, Rose: „Leistung und Qualitätssicherung. Gegen Verengungen der Zielsetzung von Schule.“ IN. Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 4. S. 141 und 145.

mancher Bildungsforscher gewünscht hätte.⁸ 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 feststellten⁹: 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.¹⁰ „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.“¹¹ 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.“¹²

⁸ 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.

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

¹⁰ Ebd.

¹¹ Stähling, Reinhard: „Für das Leben lernen. Reformpädagogik als Antwort auf PISA.“ IN: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 3. S.297.

¹² Ebd.

Sicherlich gibt es kein allgemeingültiges Rezept zur Qualitätssteigerung unseres deutschen Schulsystems. Unerlässlich wird es jedoch sein, die verschiedenen Aspekte wie curriculare Standards, Lehr- und Lernformen, kollegiale Zusammenarbeit sowie die Rolle von Lehrenden und Lernenden genauer zu untersuchen, um Komponenten herauszufiltern, die mit zur Qualitätssteigerung beitragen können. Des Weiteren stellt sich immer wieder die Frage, inwieweit mehr Standardisierung versus mehr Individualisierung schulischen Arbeitens zu einer Qualitätssteigerung beiträgt.

Annemarie von der Groeben fordert „eine empirische Wende, um den gegenwärtigen Trend zu korrigieren: mit Hilfe qualitativer empirischer Methoden und Studien, die ‚unten‘ ansetzen, auf der Ebene der Schulwirklichkeit, und das in den Blick nehmen, was quantitative Vergleichsstudien nicht ermitteln können.“¹³ Auch Altrichter/Messner betonen die Bedeutung einer „Feedback-Kultur“ für Schulentwicklungsprozesse.¹⁴

In diesem Sinne legt die folgende Arbeit Rahmenbedingungen schulischer Arbeit in den beiden ausgewählten Bundesländern offen und lässt Auszubildende, Ausbilder und das Berufsschullehrpersonal zu Wort kommen, um deren persönliche Erfahrungen hinsichtlich der Bedeutung und des Einflusses schulischer Institutionen auf nachschulische Wissens- und Persönlichkeitsentwicklungen darzustellen.

1.2 Vorgehensweise und Gliederung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Anforderungen, welche das Bundesland Rheinland-Pfalz an seine Absolventen des Qualifizierten Sekundarabschlusses I stellt und versucht Aussagen hinsichtlich der Qualität dieses Bildungsabschlusses im Vergleich zu anderen Bundesländern, insbesondere des Bundeslandes Baden-Württemberg, zu treffen. Sie versteht sich als Teil eines Bundeslandvergleichs mit Baden-Württemberg.¹⁵ Die Arbeiten, welche den gleichen Titel tragen, unterscheiden sich in ihren Schwerpunkten durch die Betrachtung unterschiedlicher Bundesländer

¹³ Groeben, Annemarie von der: „Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität? Eine Antwort auf Hermann Lange.“ IN: Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 3. S. 339-354.

¹⁴ Vgl.: Altrichter, Herbert / Messner, Elgrid: „Sich mit fremdem Blick sehen.“ IN: Pädagogik. Heft 2. 1999. S. 20.

¹⁵ Vgl.: Stein, Rüdiger: „Leistungsanforderungen und ihre Bedeutung bis zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I in Baden-Württemberg.“ Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Dr. phil. der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls- Universität Heidelberg, eingereicht im Juni 2005.

und 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 Rahmenvorgaben hinsichtlich formaler und unterrichtsrelevanter Aspekte sowie bezüglich der Bedeutungsbeimessung besonderer Unterrichtsformen wie Projektunterricht, fächerverbindender Unterricht und Gruppenarbeit untersucht (Kapitel 3.2). Kapitel 3.3 analysiert die Anforderungen in den verschiedenen Fächern und vergleicht diese abschließend mit denen des Bundeslandes Baden-Württemberg.

Grundlage der empirischen Untersuchung (Kapitel 4) sind die in Form problemzentrierter Interviews gewonnenen Meinungsbilder von Auszubildenden, Ausbildern und Berufsschullehrern/innen hinsichtlich der Qualität schulischer Bildung in den beiden ausgewählten Bundesländern. Die problemzentrierten Interviews werden dokumentiert und ausgewertet. Ziel der Untersuchung ist es, die subjektiven Eindrücke zu bündeln, um gegebenenfalls Gemeinsamkeiten herauszustellen.

Kapitel fünf fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen, setzt sich kritisch mit ihnen auseinander und versucht aus der Untersuchung abzuleitende Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

1.3 Begrenzung des Themas

Die vorliegende Arbeit begrenzt sich auf Schülerinnen und Schüler, die ihren Qualifizierten Sekundarabschluss I an einer Regelschule des ersten Bildungsweges absolviert haben. Das Aufzeigen der vielfältigen Möglichkeiten, den Sekundarabschluss I im Rahmen des zweiten Bildungsweges zu erwerben, ist nicht beabsichtigt und wäre der Arbeit nicht dienlich.

Der Arbeit liegen ausschließlich die Ergebnisse der PISA-2000-Befragung zu Grunde. Die Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs PISA 2003 werden nur kurz zusammengefasst in Kapitel zwei erwähnt. Studien wie TIMSS und PISA lassen auf Grund ihrer Untersuchungsanlage keine Aussagen zu prognostischen Beziehungen, Bedingungsbeziehungen und Handlungsmöglichkeiten zu, da „es sich in der Regel um summative Evaluationen mit querschnittlichem, nicht-experimentellem

Design, also einer Designart mit geringer Aussagekraft“¹⁶ handelt. „Da sich für Schulzeit und schulischen Unterricht einerseits und Erwachsenenalter sowie Arbeitswelt andererseits in Pädagogik, Psychologie und Soziologie jeweils unterschiedliche Teildisziplinen zuständig fühlen, mangelt es an Studien dieser Art.“¹⁷ 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.

¹⁶ Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“ IN: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 113.

¹⁷ Ebd. S. 118.

2 Rheinland-Pfalz im Ländervergleich

Im Gegensatz zum französischen Schulsystem, in dem das gesamte Bildungswesen zentral von Paris aus gesteuert wird, obliegt das Bildungswesen in Deutschland den einzelnen Bundesländern. Jedes Bundesland legt in eigener Verantwortung die Anforderungen an Unterricht und Schulabschluss der einzelnen Schularten fest, obwohl die Schulabschlüsse bundesweit als gleichwertig anerkannt werden. Die ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) der einzelnen Bundesländer hat die primäre Aufgabe, sich in allen Belangen, welche über die Ländergrenzen hinaus wirken, nach Möglichkeit abzustimmen, um ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit des Bildungswesens zu gewährleisten (vgl. Kapitel 2.4). Nur sehr wenige Beschlüsse der KMK (außer z.B. die Regelung von Ferien, Schul- und Notenstufen) sind für die einzelnen Bundesländer rechtlich bindend. Die meisten verstehen sich als „moralische Verpflichtung“.

Im Folgenden werden die wesentlichen Kennzeichen, Aspekte und Ergebnisse der PISA-Studie kurz skizziert, um einerseits die geforderten Konsequenzen Gesamtdeutschlands, vertreten durch die KMK, andererseits die der einzelnen Bundesländer im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen zu betrachten. Kapitel 2.2 zeigt zusammenfassend die wichtigsten Ergebnisse der nationalen Vergleichsstudie deutscher Bundesländer (PISA-E) auf, um die Leistungen der beiden ausgewählten Bundesländer im Zusammenhang mit den Schülerleistungen aller deutschen Bundesländer betrachten zu können. Kapitel 2.3 vergleicht die Ergebnisse der beiden ausgewählten Bundesländer Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg. Zusätzlich werden die in den einzelnen Bereichen gemessenen gesamtdeutschen Durchschnittswerte mit in die Betrachtung einbezogen. Kapitel 2.4 erörtert die seitens der KMK infolge der PISA-Untersuchung getroffenen Vereinbarungen und Beschlüsse, um anschließend in Kapitel 2.5. die konkreten Maßnahmen des Bundeslandes Rheinland-Pfalz aufzuzeigen. Abschließend werden in Kapitel 2.6 die in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg infolge von PISA getroffenen Maßnahmen miteinander verglichen.

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.

„Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.“¹⁸

„Mathematische Grundbildung wird als die Fähigkeit einer Person definiert, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.“¹⁹

Naturwissenschaftliche Grundbildung beinhaltet die Fähigkeit, „naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“²⁰

Die Leistungsüberprüfung in allen drei Bereichen bezieht sich nicht wie gewohnt ausschließlich auf das Abprüfen rein kognitiven Fachwissens. Besondere Bedeutung wird auf fächerverbindendes Wissen, soziale Kompetenzen sowie schulische, familiäre und soziale Rahmenbedingungen des Wissenserwerbs gelegt mit dem Ziel zu überprüfen, wie gut es gelungen ist, den Jugendlichen Verständnis für grundlegende wissenschaftliche Konzepte, Problemlösefähigkeit, Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit zu vermitteln. Des Weiteren ist festzuhalten, dass der Schwerpunkt weniger auf den Lernprodukten als vielmehr auf der Qualität der Lehr- und Lernprozesse liegt. Dies zeigt sich darin, dass sinnvolle Lösungsversuche stärker gewichtet werden als korrekte Ergebnisse und der Kompetenz unterschiedliche Lösungswege anzuwenden mehr Bedeutung zugeschrieben wird als Routineverfahren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Grundbildung bei PISA durch folgende Leistungskriterien charakterisiert werden kann:

¹⁸ Baumert, Jürgen u.a.(2001): „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde.“; S.15.

¹⁹ Ebd., S.25.

²⁰ Ebd., S.35.

- 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:

Zyklus	Jahr der Erhebung	Hauptbereich	zusätzliche Schwerpunkte
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

Jeder der drei Zyklen testet zu zwei Dritteln den ihm zugeordneten Hauptbereich. Die übrige Testzeit befasst sich mit der Erfassung gemeinsamer Leistungsprofile der beiden anderen Bereiche.

2.1.2 Ergebnisse aus dem Bereich Lesekompetenz

Der erste Zyklus der Erhebung mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz ergab hinsichtlich der Verteilung der Leseleistung deutscher 15-Jähriger auf die einzelnen Kompetenzstufen,

- dass die durchschnittliche Leseleistung deutscher Schülerinnen und Schüler unterhalb des Mittelwertes der OECD- Mitgliedsstaaten liegt,
- im oberen Leistungsbereich durchschnittliche Ergebnisse erzielt werden,
- der Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler, die Leistungen unterhalb der Kompetenzstufe I erbringen, vergleichsweise hoch ist,
- fast ein Viertel der deutschen Schülerinnen und Schüler das Lesen nur auf einem elementaren Niveau beherrscht und
- der Abstand zwischen leistungsstärksten und leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern in Deutschland besonders groß ist.

Darüber hinaus stellte sich heraus, dass

- die mittlere Leistung deutscher Schülerinnen und Schüler bei Aufgaben, welche das Reflektieren und Bewerten von Texten erfordern, besonders niedrig ist und gerade hier die Leistungsstreuung stark ausgeprägt ist.
- fast die Hälfte der Jugendlichen, welche im Bereich der Lesekompetenz nicht einmal die Kompetenzstufe I erreichen, in Deutschland geboren wurde und in deutschsprachigen Familien aufwuchs.

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.

2.1.4 Ergebnisse aus dem Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung

Auch die Analyse des Kompetenzbereichs Naturwissenschaftliche Grundbildung bescheinigte deutschen Schülerinnen und Schülern im ersten Erhebungszyklus, verglichen mit den Teilnehmern anderer Länder, unterdurchschnittliche Ergebnisse.

Festzuhalten ist, dass

- lediglich 3% deutscher Schülerinnen und Schüler ein naturwissenschaftliches Verständnis auf hohem Niveau aufweisen kann,
- sich ein Viertel deutscher 15-Jähriger hingegen auf unterem Niveau naturwissenschaftlicher Grundbildung befindet und trotz des niedrigen Niveaus die Leistungsstreuung in Deutschland relativ groß ist.

2.1.5 Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens

Die PISA-Untersuchung ergab weiter, dass sich in Deutschland die 15-Jährigen auf fünf verschiedene Klassenstufen verteilen. In keinem anderen Land ist die Streubreite 15-Jähriger so groß wie in Deutschland. Festzuhalten ist ebenso, dass lediglich 34% deutscher Jugendlicher die Schule regulär durchläuft.²¹ Zusätzlichen Erhebungen zufolge wurden 12% der 15-Jährigen zunächst vom Schulbesuch zurückgestellt und 24% der Jugendlichen wiederholten im Laufe ihrer Schulzeit eine Klassenstufe. Werden Rückläufer und Wiederholer gemeinsam betrachtet, so stellt sich heraus, dass die Schullaufbahn von mindestens einem Drittel deutscher Schülerinnen und Schüler durch Misserfolgserlebnisse gekennzeichnet ist und dass Zurückstellungen und Klassenwiederholungen nicht zwangsläufig zu besseren Lernvoraussetzungen und zum Ausgleichen von Leistungsrückständen führen.

Bezüglich des Umfangs an Unterricht, den die Stundenpläne vorsehen, liegt Deutschland 42 Stunden unter dem Mittelwert der OECD-Länder. Die Schul- und Unterrichtsorganisation gestaltet sich in den einzelnen OECD-Ländern sehr unterschiedlich. Viele an der PISA-Studie beteiligten Länder verfügen im Pflichtschulbereich nicht über selektive Schulen. Dort finden sich meist unterschiedlich anspruchsvolle Schulzweige oder flexible, dem Lerntempo der Schülerinnen und Schüler angepasste

²¹ Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „Rückmeldung der PISA 2000- Ergebnisse an die beteiligten Schulen.“; S.5-19.

Kurssysteme. Andere Länder differenzieren durch die Bildung von Niveaugruppen. 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.“²² 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.“²³

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

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

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

sich hinsichtlich des Ausmaßes an Unterstützung durch die Lehrkräfte. Es wird deutlich, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ihre Lehrkräfte im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen seltener als unterstützend wahrnehmen.

Die Untersuchung des Aspektes Familienverhältnisse deutscher 15-Jähriger ergab, dass im Jahr 2000 der überwiegende Teil der Jugendlichen gemeinsam mit seinen meist leiblichen Eltern und Geschwistern zusammenlebt. Etwa 16% der Jugendlichen wachsen mit einem allein erziehenden Elternteil auf. Verglichen mit den Familienverhältnissen der anderen an PISA teilnehmenden OECD-Ländern sind die deutschen Familienmuster weitgehend unauffällig.

2.1.6 Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund

Bei der Betrachtung der Familien mit Migrationsgeschichte ist ein enormer Unterschied zwischen den alten und neuen Bundesländern zu verzeichnen. Während in den alten Bundesländern 27% der an der PISA-Untersuchung beteiligten 15-Jährigen aus Familien stammt, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, sind es in den neuen Bundesländern lediglich knapp 4%. Des Weiteren stellt sich heraus, dass ungefähr die Hälfte der Jugendlichen, die aus Migrationsfamilien stammen, in Deutschland geboren wurde und 70% von ihnen vom Kindergarten bis zur Beendigung der Schulpflicht durchgängig deutsche Bildungseinrichtungen besuchten. Die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen aus Migrationsfamilien und solchen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, werden auf folgende drei Faktoren zurückgeführt:

1. Verweildauer in Deutschland
2. die im Elternhaus gesprochene Sprache
3. die ethnische Herkunft der Familie

Die Untersuchung der Bildungsbeteiligung 15-Jähriger aus Migrationsfamilien belegt die Bedeutung deutscher Sprachkenntnisse für die Bildungskarriere von Kindern aus Zuwandererfamilien. Die Tatsache, dass ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, wirkt sich der PISA-Untersuchung zufolge nicht wesentlich auf die Lesekompetenz der Jugendlichen aus. Sind jedoch beide Elternteile zugewandert, so

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

des Gesamtniveaus einhergeht. Auf Grund dieser Tatsache scheint für Deutschland die Förderung unterer Sozialschichten zur Verbesserung des Bildungserfolgs bedeutend zu sein. Bei der Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher gehen die drei „PISA-Sieger“ Schweden, Norwegen und England verschiedene Wege. Trotzdem lassen sich in den drei Ländern Gemeinsamkeiten feststellen: Alle drei Systeme unterrichten ihre Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer 9 bis 10-jährigen Pflichtschulzeit gemeinsam, bestehen auf strenger Inklusion, der Einbeziehung aller Kinder und Jugendlichen, Lernbehinderte und Erziehungsschwierige eingeschlossen. Des Weiteren werden in allen drei Ländern von Beginn der Schulzeit an erhebliche finanzielle Mittel in die Förderung lernschwacher, sozial benachteiligter und gefährdeter Kinder und Jugendlicher investiert.²⁴ „In allen drei Ländern ist die Förderung dieser Kinder und Jugendlicher ausdrückliches Staatsziel, das mit dem Gebot der Chancengleichheit (England), der Demokratie (Schweden) und der Menschlichkeit (Norwegen) begründet wird. Dies gibt allen Orientierung.“²⁵

2.1.8 Geforderte Konsequenzen für das deutsche Schulsystem infolge der PISA-Untersuchung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie deutschen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung Leistungen unterhalb des Durchschnitts der OECD-Länder bescheinigten. Hinzu kommt, dass die Leistungsstreuung in Deutschland sehr ausgeprägt ist, die Anzahl an Schülerinnen und Schülern, deren Leistungen dem Mindeststandard nicht gerecht werden, verhältnismäßig groß ist und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung in Deutschland sehr ausgeprägt ist. Deshalb werden für die deutschen Schulen insbesondere folgende Konsequenzen aus PISA gefordert:

Erstens: Die Einführung von Bildungsstandards (Diese wurden mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 in den Fächern Mathematik, Deutsch und 1. Fremdsprache für den Mittleren Bildungsabschluss eingeführt). Diese berücksichtigen besonders den Anwendungsbezug der Unterrichtsinhalte, die Authentizität der Fragestellungen

²⁴ Vgl.: Ratzki, Anne: „Herkunft muss nicht Bildungsschicksal sein. Wie andere europäische Länder Kinder aus sozial schwachen Familien und Migrantenkinder fördern.“ In: Pädagogik 6/2002. S.52.

²⁵ Ebd., S.52.

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.“²⁶ 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“²⁷.

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.²⁸ 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.²⁹ 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«.“³⁰

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

²⁷ Ebd., S. 50.

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

²⁹ 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.

³⁰ Ebd., S. 39.

Zweitens: Die Lehr- und Lernformen sollen ausgeweitet werden, insbesondere durch die Individualisierung der Lehr-/Lernprozesse, durch verstärktes Gruppen- und Methodenlernen und durch neue Formen der Leistungsbewertung.

Drittens wird auch eine Rollenveränderung von Lehrenden und Lernenden gefordert. Hierbei sollen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur als fachliche Experten, sondern in stärkerem Maße als Lernberater von Unterrichtsprozessen fungieren, in denen Schülerinnen und Schüler mehr Eigenverantwortung übernehmen sollen. Im Zentrum des Unterrichts soll der individuelle Lernprozess und nicht die Logik des Faches stehen. Dies führt zu geringerer Planbarkeit des Unterrichtsprozesses und erfordert eine kollegiale Zusammenarbeit seitens der Lehrerschaft.³¹

Die länderspezifischen Lehrpläne wurden bei der Zusammenstellung der PISA-Aufgaben nicht berücksichtigt, denn Ziel war es, zu überprüfen wie es den 15-Jährigen gelingt, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu nutzen, um Alltagsherausforderungen zu bewältigen. Trotzdem wurde - sicherlich auch zur Rechtfertigung schlechter Länderergebnisse - immer wieder thematisiert, inwieweit die im internationalen PISA-Test gestellten Aufgaben mit den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer übereinstimmen.

Um dies zu überprüfen, wurden für jedes der 16 Bundesländer Lehrplanexpertinnen und -experten damit beauftragt, die einzelnen Aufgaben dahingehend zu überprüfen, ob sie mit den Lehrplänen des entsprechenden Unterrichtsfaches und der jeweiligen Schulform des Landes übereinstimmen. Eine Aufgabe wurde dann als lehrplanvalide beurteilt, wenn alle Expertinnen und Experten des Landes der Ansicht waren, sie könne von einer Schülerin/einem Schüler der 9. Klassenstufe bewältigt werden. Hierbei zeichneten sich erhebliche Länderunterschiede, besonders zwischen alten und neuen Bundesländern, ab. In den neuen Bundesländern wurden deutlich mehr PISA-Aufgaben als lehrplanvalide eingeschätzt. Auf Grund dieser Differenzen wurde für jedes Land ein individueller lehrplanoptimierter Ländertest erstellt, der ausschließlich die Schülerleistungen untersucht, die von Lehrplanexpertinnen und -experten als valide eingestuft wurden. Dabei stellte sich heraus, dass trotz Berücksichtigung dieser optimierten Ländertests an der Rangfolge der Länder hinsichtlich

³¹ Vgl.: Blombach, Joachim: „Lernkompetenzen aufbauen.“ In: Pädagogik 5/2003. S. 24-29.

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-

len Vergleich in keinem anderen an PISA teilnehmendem Land vergleichbar groß ist wie in Deutschland, ist in Nordrhein-Westfalen, Bremen, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Hessen und Rheinland-Pfalz am größten. Der Anteil an Risikoschülern liegt, mit Ausnahme von Bayern, in den Ländern der BRD unterhalb des OECD-Durchschnittes. Besonders schlecht schneiden hierbei die Länder Brandenburg, Sachsen-Anhalt und der Stadtstaat Bremen ab.

Bei der Betrachtung des Anteils an Schülerinnen und Schülern auf Kompetenzstufe V im Bereich der Lesekompetenz wurde hingegen festgestellt, dass sich Deutschland diesbezüglich nur knapp unter dem Mittelwert der OECD-Staaten platziert. Besonders ausgeprägt ist die Gruppe von sogenannten Expertenleserinnen und -lesern in Bayern und Baden-Württemberg, gefolgt von Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.

Wie bereits erwähnt ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die nach eigenen Angaben nicht zum Vergnügen lesen in Deutschland sehr groß (Bundesdurchschnitt 42 Prozent). In den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg sowie bei Schülerinnen und Schülern aus Großstädten liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die nicht freiwillig lesen unter 35 Prozent. In Brandenburg, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt hingegen geben zwischen 43 und 47 Prozent der Jugendlichen an in ihrer Freizeit nicht zu lesen. Auch im Rahmen eines Gymnasialvergleichs erbringen bayerische Neuntklässer im Bereich der Lesekompetenz deutschlandintern die besten Ergebnisse.

Was Schülerinnen und Schüler aus Migrationsfamilien betrifft wurde festgestellt, dass der Anteil in den alten Bundesländern wesentlich höher ist als in den neuen Bundesländern. Bei ausschließlicher Betrachtung der Leistungen von Neuntklässern ohne Migrationshintergrund fällt auf, dass die Leseleistungen dieser Schülergruppe homogener ist als die der Gesamtgruppe der Neuntklässer. Auch bei dieser Untersuchung liefern bayerische und baden-württembergische Schülerinnen und Schüler signifikant bessere und Schleswig-Holstein, das Saarland, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Bremen signifikant schlechtere Ergebnisse als der Bundesdurchschnitt. Des Weiteren sind die Spitzenleistungen eines Landes in der Gruppe von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshin-

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.³² 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“³³ 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.“³⁴

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

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

³⁴ Ebd., S.51- 56.

2.2.2 Ergebnisse aus dem Bereich Mathematische Grundbildung

Bei der Betrachtung der Mathematikleistungen deutscher 15-Jähriger fällt auf, dass lediglich die Schülerinnen und Schüler in Bayern und Baden-Württemberg Leistungen oberhalb des OECD-Durchschnittes erbringen. Gemeinsam ist diesen beiden Bundesländern, dass diese ihren Schulabsolventinnen und -absolventen eine zentrale Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschluss I abverlangen. Die 15-Jährigen der Bundesländer Sachsen, Thüringen und Rheinland-Pfalz liefern Ergebnisse im Bereich des OECD-Durchschnittes. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus Schleswig-Holstein liegen knapp unterhalb des OECD-Durchschnittes, gefolgt vom Saarland, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Brandenburg. Das „Schlusslicht“, mitinigem Abstand zu Brandenburg, bildet der Stadtstaat Bremen.

Auch bei der Untersuchung der mathematischen Leistungen auf den einzelnen Kompetenzstufen wird deutlich, dass die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler mit Ausnahme von Bayern und Baden-Württemberg insgesamt unterhalb des OECD-Durchschnittes liegen.

„Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen zeigen homogenere Leistungen als die 15-jährigen. Dies ist mit einer Verkleinerung sowohl der Anteile der Risikogruppe als auch der Spitzengruppe verbunden, nicht jedoch mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern, die das Standardniveau mathematischer Grundbildung erreichen. Die Leistungsdifferenzen zwischen den Ländern sind bei den Neuntklässlern ebenso groß wie bei den 15-Jährigen.“³⁵

Die für Deutschland charakteristisch hohe Leistungsstreuung bestätigt sich auch in diesem Kompetenzbereich. Allerdings ist in den neuen Bundesländern, verglichen mit den alten Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, eine geringere durchschnittliche Leistungsstreuung zu verzeichnen. Aus internationaler Sicht bedingt ein höherer Leistungsmittelwert im Kompetenzbereich mathematischer Grundbildung tendenziell eine geringere Leistungsstreuung. Untersuchungen zeigen, dass die beiden Untersuchungskriterien Leistungsmittelwert und Leistungsstreuung in Deutsch-

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

land in keinem signifikanten Zusammenhang zueinander stehen. Beispielsweise wurden 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.

Die Neuntklässer erbringen innerhalb der einzelnen Bundesländer bei der Bewältigung der nationalen Aufgaben deutlich homogenere Leistungsergebnisse als im Bereich der internationalen Aufgaben. Gleichzeitig liegen die Leistungen der einzelnen Bundesländer noch weiter auseinander als im internationalen Test, wobei die Länderrangfolge im Wesentlichen erhalten bleibt.³⁶

2.2.3 Ergebnisse aus dem Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung

Die Leistungen im naturwissenschaftlichen Bereich liegen insgesamt betrachtet unterhalb des internationalen Durchschnitts, wobei es innerhalb der Bundesrepublik Deutschland beträchtliche Unterschiede gibt. Der internationale Durchschnitt wird von nur wenigen Bundesländern erreicht und sogar übertroffen, wobei selbst die Ergebnisse der drei besten deutschen Bundesländer (Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen) nur dem internationalen Mittelfeld zugeordnet werden können.

Die Leistungsstreuung im naturwissenschaftlichen Bereich ist besonders ausgeprägt. Vergleichsweise hoch ist sie im Stadtstaat Bremen, in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Geringere Leistungsstreuungen sind in Thüringen, Brandenburg, Bayern, Sachsen und dem Saarland vorzufinden.

Bei der Betrachtung der Verteilung auf die einzelnen Kompetenzstufen wird deutlich, dass enorm viele deutsche Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlichen Bereich Leistungen auf den unteren Kompetenzstufen erbringen.

Die PISA- E-Untersuchung bestätigt die Ergebnisse des internationalen Tests. Durch die Anpassung der Aufgaben an curriculare Gegebenheiten ergeben sich keine nennenswerten Verschiebungen in der Rangfolge der Länder. Festzuhalten bleibt, dass die 9. Jahrgangsstufe in fast allen Ländern vergleichsweise bessere Leistungen erbringt als die Gruppe der 15-Jährigen. Des Weiteren gelingt es den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auch im Naturwissenschaftstest, deutlich bessere Mittelwerte zu erzielen als Schülerinnen und Schülern aller anderen Schularten. Ein ausschließlicher Gymnasialvergleich lässt im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung eine veränderte Länderrangfolge erkennen. Die besten Ergebnisse erzielt Schleswig-

³⁶ Ebd., S.95- 127.

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.³⁷

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

³⁷ Ebd., S.129- 158.

anlasste genauere Analysen. Dabei stellte sich heraus, dass sich dieser Vorsprung vor allem auf das Fach Biologie bezieht und dass die Schülerinnen und Schüler in den neuen Bundesländern gerade bei Aufgaben, die Fakten und Konzeptwissen erfordern, bessere Leistungen zeigen. Weiter wurde festgestellt, dass die Jugendlichen der neuen Bundesländer in den abgetesteten Stoffgebieten früher und gründlicher unterrichtet wurden, ihr Wissen oftmals unter Zuhilfenahme von Wiederholungsstrategien erwerben und es besser abrufen können als die Probanden in den alten Bundesländern. Weiter belegen die Ergebnisse einen Zusammenhang zwischen den Faktoren Lernkultur, Unterrichtstradition, Curriculum und Testleistung auf Länderebene.

2.2.4 Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsbeteiligung

Generell ist festzustellen, dass die elterlichen Erwartungen bezüglich des Bildungsabschlusses ihrer Kinder in den letzten fünf Jahrzehnten in Deutschland enorm angestiegen sind. Hierbei zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Eltern für ihre Kinder die allgemeine Hochschulreife (ca. 44), „mindestens“ jedoch den Realschulabschluss (ca. 43 Prozent) anstreben. Der Hauptschulabschluss tritt mehr und mehr in den Hintergrund und nimmt für viele eine minderwertige Stellung ein.

Ein Vergleich des relativen Schulbesuchs von 15-Jährigen an Gymnasien sowie Haupt- und Berufsschulen verdeutlicht eine relativ hohe Homogenität der einzelnen Bundesländer in Bezug auf die Quantität des Gymnasialbesuchs (ca. 25-34 Prozent). Der relative Schulbesuch im Haupt- und Berufsschulbereich hingegen differiert in den einzelnen Bundesländern sehr stark (beispielsweise 9 Prozent in Sachsen-Anhalt und 43 Prozent in Bayern). Die Bildungspolitik der einzelnen Länder regelt jeweils die Bedingungen bezüglich des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Vermutungen, dass stringenter Bedingungen zur Aufnahme in die entsprechende Schulform für die skizzierten Divergenzen verantwortlich sein könnten, haben sich nicht bestätigt.

„Die relativ hohe Variabilität des Hauptschulbesuchs zwischen den Ländern ist im Wesentlichen auf unterschiedliche historische Entwicklungen in den alten und neuen

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

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. „Unübersahbar 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.“³⁹

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-

³⁸ Ebd., S.162.

³⁹ Ebd., S.164/165.

kommens erreicht und deshalb auf Unterstützungsleistungen angewiesen ist.“⁴⁰ Da der Anspruch auf Sozialhilfe allerdings erst bei einem Prozentsatz von 42 des Durchschnittseinkommens besteht, gibt es eine Reihe von Bedürftigen, die nicht unterstützt werden. Durch Verschuldungen, Arbeitslosigkeit und hohe Nebenkosten sind zunehmend mehr Menschen der sogenannten Mittelschicht betroffen. Als Folge dieser Entwicklung erfahren Betroffene Geringschätzung, Benachteiligung und Ausgrenzung, oftmals gekoppelt mit psychischen Belastungen. Gleichzeitig nimmt die Bildungserwartung bei Familien mit Existenzproblemen um 15 Prozent ab.⁴¹

„Die Folgen werden wesentlich von der Dauer der Armut bestimmt. Kurzzeitige Armut kann positiv wirken und den Durchsetzungswillen stärken. Längere Perspektivlosigkeit entmutigt und stürzt in Passivität und Fatalismus, die zu Merkmalen einer »Kultur der Armut« gehört.“⁴² „Statt einer Klassengesellschaft neuer Art brauchen wir eine »Infrastruktur der Solidarität«, die den gesellschaftlichen Reichtum in angemessenes Kindergeld, in Kindertagesstätten, Ganztagschulen und weitere familienentlastende Angebote fließen lässt wie es z.B. Schweden, Dänemark, Frankreich schon lange realisiert haben“⁴³, denn nicht ohne Grund wird in Deutschland die Geburtenrate so erschreckend stark zurück gehen.

Bei der Untersuchung der Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs von der sozialen Herkunft stellte sich heraus, dass speziell beim Lesekompetenzerwerb die Grundschule zwar eine Schlüsselrolle einnimmt, jedoch auch das häusliche Milieu von entscheidender Bedeutung für den Schriftsprachenerwerb ist. „Während sich Jugendliche der oberen und unteren Dienstklasse in ihrer mittleren Lesekompetenz kaum unterscheiden, ist ein deutlicher Sprung zwischen diesen beiden Sozialschichten einerseits und der Klasse der Routinedienstleistenden und dem Arbeitermilieu andererseits zu erkennen.“⁴⁴

Diese Ergebnisse zeigen sich ebenso im Bereich der mathematischen Kompetenz. Was die Differenzen in den einzelnen Bundesländern angeht, stellt sich heraus, dass die soziale Herkunft in den neuen Bundesländern einen bedeutend schwächeren Ein-

⁴⁰ Iben, Gerd / Kemper, Peter / Maschke, Michael: „Solidarität am Ende?“ Münster 1998. S. 10.

⁴¹ Vgl.: Iben, Gerd: „Armut in der Schule“. In: Pädagogik 6/2002. S.34-35.

⁴² Ebd., S.35.

⁴³ Ebd., S.37.

⁴⁴ Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“; S.176.

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.“⁴⁵

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 familiä-

⁴⁵ Ebd., S.196. - Vgl. auch: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“; S.159- 202.

ren Kontextes, die wir in den Blick genommen haben Kinderzahl, Familientyp und mütterliche Erwerbstätigkeit, stehen in keinem durchgängigen Zusammenhang zu den Merkmalen des Bildungserfolgs der 15-Jährigen.“⁴⁶ Was die Anzahl der Kinder in einer Familie betrifft, stellte sich heraus, dass Einzelkinder bedeutend bessere Bildungschancen haben als Kinder mit mehr als drei Geschwistern.⁴⁷

2.2.5 Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens

Im Rahmen von PISA wurden auch institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens untersucht. Hierbei wurden Aspekte wie das Schulklima, die Schüler-Lehrer-Beziehungen, die Einschätzung der Unterrichtsqualität durch die Jugendlichen sowie Klassenfrequenzen, die Einhaltung der Stundenpläne, die Versorgung der Schulen mit Fachlehrkräften und die Zufriedenheit der Eltern und der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule genauer unter die Lupe genommen. Die Untersuchung ergab, dass in den einzelnen Ländern in allen Bereichen Ähnlichkeiten überwiegen. Zwischen den Ländern zeigen sich jedoch im Bereich der Versorgung der Schulen mit Fachlehrkräften einige Unterschiede. Während in den alten Bundesländern die Schülerzahlen steigen und die Pensionierungswelle mehr und mehr zum Tragen kommt, gehen in den neuen Bundesländern die Schülerzahlen zurück. Dies führt zu einem Lehrerüberhang in den neuen und einem enormen Lehrermangel in den alten Bundesländern. Davon betroffen sind insbesondere die naturwissenschaftlichen Fächer sowie die Fächer Mathematik und Deutsch. Besonders ungünstig wird die Personalsituation von baden-württembergischen Schulleitungen eingeschätzt, vor allem im Fach Deutsch. Im Kapitel 2.5 wird aufgezeigt werden, welche Maßnahmen die einzelnen Bundesländer treffen, um dem entgegenzuwirken.

Betrachtet man die Schullaufbahnen deutscher 15-Jähriger, so ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einer verzögerten Schullaufbahn sehr groß. Dafür werden vor allem zwei Ursachen verantwortlich gemacht. Zum einen der hohe Anteil an verspäteten Einschulungen durch Zurückstellung und zum anderen die verstärkte Praxis der Klassenwiederholungen. Betrachtet man in den einzelnen Ländern die Anteile der 15-jährigen, die bei ihrer Einschulung zurückgestellt wurden, so stellt sich her-

⁴⁶ Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.“; S.83.

⁴⁷ Ebd., S.77-83.

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.“⁴⁸

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

⁴⁸ Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“; S.209.

wieder verlassen mussten genauer, so zeigt sich, dass in Sachsen-Anhalt mit 21,6 Prozent, gefolgt von Bayern mit 20,8 Prozent, die meisten Schullaufbahnkorrekturen vorgenommen werden müssen. In Brandenburg sind mit 8,7 Prozent die wenigsten Schulwechsel aus dem Gymnasium vonnöten. Baden-Württemberg mit 12,1 Prozent und Rheinland-Pfalz mit 15,4 Prozent weisen diesbezüglich durchschnittliche Werte auf.

Im Realschulbereich sehen die Ergebnisse der Länder in Bezug auf nötige Schullaufbahnkorrekturen ganz anders aus. Zunächst ist festzuhalten, dass der Anteil an „Absteigern aus der Realschule“ in den neuen Bundesländern durchschnittlich bei 8,4 Prozent liegt, während er sich in den alten Bundesländern auf 12,4 Prozent beläuft. Innerhalb der alten Bundesländer sind in Bayern mit 5,4 Prozent und in Baden-Württemberg mit 5,6 Prozent die wenigsten Schullaufbahnkorrekturen im Realschulbereich nötig. In Schleswig-Holstein dagegen liegt der Anteil mit 23,4 Prozent am höchsten. Rheinland-Pfalz liegt mit 14,2 Prozent über dem Durchschnitt der alten Bundesländer (12,4 Prozent).

Die Untersuchung bezüglich der Schulunzufriedenheit von Eltern bescheinigte, dass über 60 Prozent der befragten Eltern die an ihr Kind gestellten schulischen Leistungen als „gerade richtig“ einschätzen. Knapp 30 Prozent hingegen stufen die an ihre Kinder gestellten Leistungsanforderungen als „zu niedrig“ oder sogar als „viel zu niedrig“ ein. Durchschnittlich rund 30 Prozent der befragten Elternschaft ist der Meinung, dass sich die Lehrer große oder sehr große Mühe mit den Schülerinnen und Schülern geben.

Die Zufriedenheit mit der Institution Schule insgesamt wird von etwa der Hälfte der Befragten als „zufriedenstellend“ oder sogar als „sehr zufriedenstellend“ beurteilt. Die Unterschiede hinsichtlich der Schulsysteme und der administrativen Regelungen in den einzelnen Bundesländern scheinen keine Auswirkung auf die Schulunzufriedenheit der Eltern zu haben, da die einzelnen Bundesländer keine nennenswerten Differenzen hinsichtlich der Beurteilung von Schule aufweisen.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass für die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen hauptsächlich die Noten verantwortlich sind. Die PISA-Studie kam zum 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.⁴⁹

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.“⁵⁰

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-

⁴⁹ Ebd., S.203- 218.

⁵⁰ Ebd., S.62.

schüler Mathematikleistungen erbrachten, die über dem unteren Leistungsquartil von Gymnasiasten lagen.

Daneben wurde festgestellt, dass sich die leistungsbezogenen Eingangsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern auch bei exzellenter Förderung entscheidend auf das am Ende der Schulzeit erreichte Kompetenzniveau auswirkt.⁵¹

Diese Ergebnisse verstärken die Diskussion um Formen zentraler Leistungsnachweise sowie um integrierte und nicht integrierte Schulsysteme. Eine Allensbacher Untersuchung ergab, dass 72 Prozent der Bevölkerung für ein einheitliches Zentralabitur plädiert. Befürworter zentraler Abschlussprüfungen sehen in einheitlichen Prüfungsanforderungen einen wesentlichen Schritt der Konsensbildung über die Ländergrenzen hinweg.⁵² Kritiker zentraler Prüfungen betonen, dass der PISA-Untersuchung zufolge zentrale Prüfungen nicht automatisch zu mehr Erfolg führen, da Länder mit zentralen (Bayern) und dezentralen (Schleswig-Holstein) Prüfungsverfahren im Gymnasialvergleich der PISA-E-Studie vergleichbare Ergebnisse erzielten. Weiter sehen sie in zentralen Prüfungsverfahren einen Widerspruch zum Grundverständnis von Bildung. Bildung bedeutet ihrer Ansicht nach nicht sich auf das Erreichen formaler Ziele zu konzentrieren und diese ebenso formal abzuprüfen, sondern jungen Menschen die Fähigkeit zu selbständigem und eigenverantwortlichem Denken zu vermitteln sowie Hilfestellungen zur Lebensbewältigung zu geben.⁵³ In Kapitel 2.5 und 2.6 wird auf diese Thematik genauer eingegangen.

Untersucht wurde im Rahmen von PISA 2000 auch, welche Auswirkungen die Bildungsexpansion in Deutschland hat. Diesbezüglich stellte sich heraus, dass „tendenziell Länder mit zunehmender Expansion des Gymnasiums Schwierigkeiten haben, in der unteren Leistungsgruppe ein für das Gymnasium angemessenes Leistungsniveau zu sichern. In den meisten Ländern - eine Ausnahme bilden hier nur Bayern und Schleswig-Holstein - erreichen die Gymnasiasten, deren Leistungen das 20. Perzentil nicht überschreiten, im Durchschnitt nicht das mittlere Kompetenzniveau von Real-

⁵¹ Ebd., S.65.

⁵² Vgl.: Reiche, Steffen: „Zentrale Abschlussprüfungen? PRO“. In: Pädagogik 5/2003. S. 48.

⁵³ Vgl.: Erdsiek-Rave, Ute: „Zentrale Abschlussprüfungen? CONTRA“. In: Pädagogik 5/2003. S. 49.

schülern. Hier verfehlt also das Gymnasium für dieses Segment der Schülerschaft eindeutig seinen Förderauftrag.“⁵⁴

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.⁵⁵

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-

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

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

beitsergebnissen offener Arbeitsprozesse umgeht und welches Wissen für alle gesichert sein muss, beispielsweise für eine bevorstehende Klassenarbeit.⁵⁶

⁵⁶ Vgl.: Corssen, Yvonne / Roggatz, Christine: „Den Umgang mit Heterogenität lernen... im Referendariat ein Thema am Rande?“ In: Pädagogik 9/2003. S. 16-19.

2.2.6 Leistungen und Leistungsbewertungen

Was die Untersuchung von Leistungsbewertungen angeht wurde festgestellt, dass dieselbe Leistung in einem Fall mit „gut“, im anderen Fall mit „ausreichend“ oder sogar „mangelhaft“ bewertet werden kann. Folgende Befunde zur Vergleichbarkeit von Noten erscheinen besonders erwähnenswert:

- Die Noten unterschiedlicher Bildungsgänge sind nicht miteinander vergleichbar.
- Die mittleren Notendurchschnitte sind in allen Bildungsgängen nahezu identisch.
- Mit steigendem Leistungsniveau wird die Bewertung strenger.
- Die unterschiedliche Strenge der Länder bezüglich der Beurteilung von Fachleistungen wird primär auf ein variierendes Leistungsniveau und nicht auf politische Steuerung oder unterschiedliche pädagogische Überzeugungen zurückgeführt.
- Selbst innerhalb der gleichen Schulform zeigen sich teilweise beachtliche Unterschiede in den Leistungsmaßstäben. Hierfür können zum einen tatsächliche Leistungsunterschiede oder die unterschiedliche Beurteilungspraxis verantwortlich sein.⁵⁷

Die soeben aufgezeigte Variabilität der Bewertungsmaßstäbe verstärkt die Diskussion um einheitliche Leistungsstandards.

Die PISA-Untersuchung legte offen, dass deutsche 15-Jährige in allen untersuchten Kompetenzbereichen nur in ein oder zwei Bundesländern Leistungen oberhalb des OECD-Durchschnitts erbrachten. Dies waren meist die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg, wobei dazu gesagt werden muss, dass auch für diese beiden Bundesländer der Abstand zur internationalen Leistungsspitze enorm hoch ist. Um 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 Urbanisierungs-

⁵⁷ Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.“; S.59- 72.

grad, 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.⁵⁸

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.“⁵⁹

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.⁶⁰ Paradies⁶¹ 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.⁶²

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

⁵⁹ Ebd., S.225.

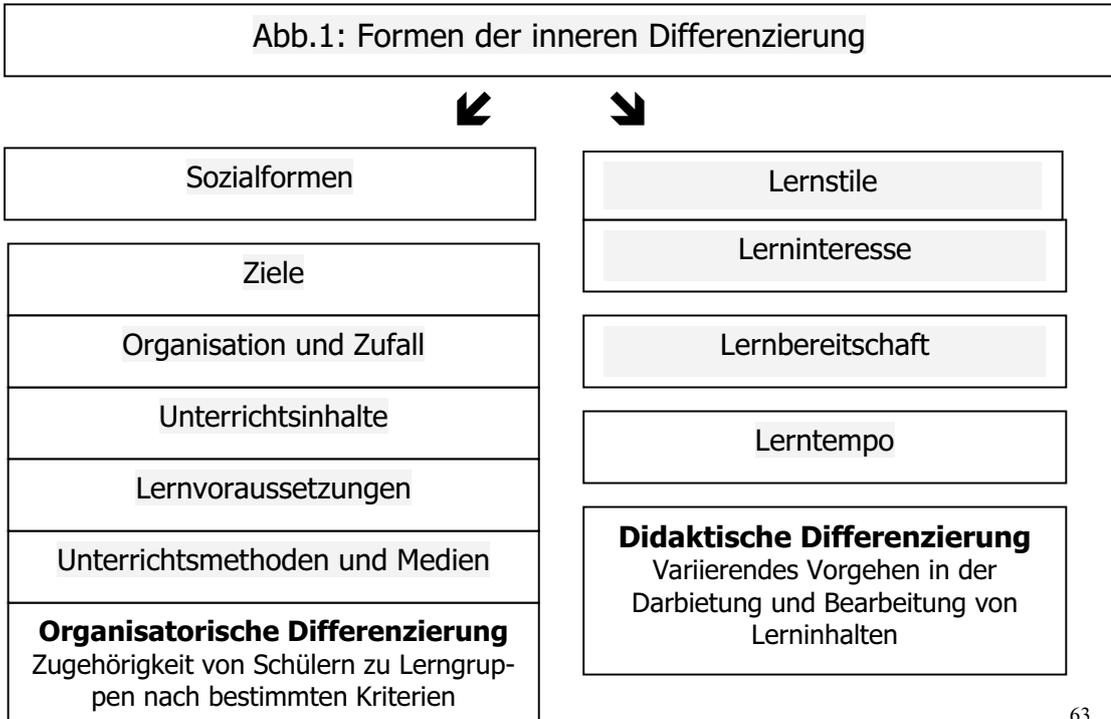
⁶⁰ Ebd., S.219- 235.

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

⁶² Ebd., S. 20-21.

Innere Differenzierung

Unterrichtsdifferenzierung



63

Paradies betont, dass bei der Berücksichtigung von Leistungsheterogenität die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen müssen.

In Schweden haben die Lehrkräfte Präsenzpflcht über den Unterricht hinaus. Während dieser Zeit erstellen die Lehrer in der Regel individualisierende und differenzierende Arbeitsmaterialien im Team, denn Individualisierung von Unterricht wird dort als Aufgabe des Lehrerteams betrachtet.⁶⁴

„Guter Unterricht“ kann nicht eindeutig definiert werden - sicherlich auch deshalb, weil viele metakommunikative Aspekte mitverantwortlich dafür sind. Allerdings sind häufig Kombinationen bestimmter Unterrichtsmerkmale für die „Diagnose“ eines guten Unterricht mitentscheidend. Dazu gehört ein fachdidaktisch anspruchsvoller Unterricht in Verbindung mit effizienter Klassenführung und kognitiver Aktivierung als Voraussetzungen für die Förderung fachlichen Verständnisses. Zur Förderung der Schülermotivation ist vor allem ein schülerorientiertes Unterrichtsklima, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Unterstützung durch den Lehrer von größter Bedeutung.

⁶³ Ebd., S.21.

⁶⁴ Vgl.: Eickenbusch, Gerhard: „Alle sind gleich – aber jeder ist anders ... Erkundungen zur Kultur der Individualisierung und Differenzierung in Schweden.“; In: Pädagogik 9/2003 S.11.

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.⁶⁵

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 homogeneren 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.⁶⁶

Wie schon in Kapitel 2.1 erwähnt, wurde immer wieder kritisiert, dass die Aufgabenstellungen der internationalen PISA-Untersuchung teilweise nicht mit den deutschen Lehrplänen zu vereinbaren sind. Um diesen Sachverhalt zu überprüfen, „wurden im Rahmen von PISA 2000 alle PISA-Aufgaben von Lehrplanexpertinnen und -experten

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

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

der 16 Länder hinsichtlich ihrer Passung mit den Lehrplänen der Sekundarstufe I beurteilt. Dabei wurde für jedes Land und jede Aufgabe ermittelt, ob diese Aufgabe mit den Lehrplänen des jeweiligen Fachs (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften [Biologie, Chemie, Physik und Erdkunde]) für die jeweiligen Schulformen des Landes übereinstimmt.

Eine Aufgabe wurde dann als lehrplanvalide angesehen, wenn alle Experten pro Land der Meinung waren, dass die Lösung der Aufgabe von der 9. Klassenstufe erwartet werden kann.⁶⁷ Die Ergebnisse dieser Untersuchung „bestärken die Annahme, dass die im PISA-Test gestellten Anforderungen nicht im Widerspruch zu dem stehen, was in deutschen Lehrplänen der Sekundarstufe I erwartet wird“⁶⁸, denn in keinem Bundesland bewirken die curricularvaliden Ländertests nennenswerte Veränderungen.⁶⁹

2.2.7 Zusammenfassung der wesentlichen Befunde

Bezüglich der von deutschen Schülerinnen und Schülern erbrachten Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen ist festzuhalten,

- dass sehr viele deutsche Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesekompetenz Leistungen auf und unterhalb der Kompetenzstufe I erbringen,
- im Bereich mathematische Grundbildung Baden-Württemberg eines der beiden Bundesländer ist, deren Schülerschaft Leistungen oberhalb des OECD-Durchschnittes erbringt, während rheinland-pfälzische Schülerinnen und Schüler Ergebnisse im OECD-Durchschnittsbereich liefern,
- die Leistungen im naturwissenschaftlichen Bereich insgesamt betrachtet unterhalb des OECD-Durchschnittes liegen. Im Bereich Biologie sind die Fachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler in allen Ländern im Vergleich zu Physik und Chemie am größten. Die Schülerinnen und Schüler der neuen Bundesländer erbrachten im naturwissenschaftlichen Bereich durchweg deutlich bessere Leistungen als die Schülerinnen und Schüler der alten Bundesländer. Diese Tatsache wird auf früheres und gründlicheres Unterrichten der getesteten Stoff-

⁶⁷ Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.“; S.10- 11.

⁶⁸ Ebd., S.15.

⁶⁹ Ebd., S.9- 15.

gebiete 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 denen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund besonders breit gestreut.

Untersuchungen der Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit von der Sozialschichtzugehörigkeit ergaben, dass die soziale Herkunft in den neuen Bundesländern einen bedeutend schwächeren Einfluss auf den Kompetenzerwerb hat als in den alten. Des Weiteren zeigte sich, dass insbesondere in den Bereichen Lesekompetenz und mathematische Grundbildung das häusliche Milieu des Kindes mit von entscheidender Bedeutung für den Kompetenzerwerb ist. Baden-Württemberg gehört neben Bayern und Sachsen zu den Bundesländern, in denen Schülerinnen und Schüler aus Arbeiterfamilien ohne Migrationshintergrund die besten Leseergebnisse erzielen. Insgesamt sind die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung in Rheinland-Pfalz neben Bayern und Schleswig-Holstein mit am stärksten, in Baden-Württemberg dagegen relativ gering ausgeprägt.

Eine Untersuchung des Einflusses familiärer Strukturen wie Kinderzahl, Familientyp und mütterliche Erwerbstätigkeit auf die Bildungslaufbahn und den Kompetenzerwerb der Jugendlichen legte keinen signifikanten Zusammenhang zu diesen Strukturmerkmalen des familiären Kontextes offen.

Die Untersuchung institutioneller und sozialer Bedingungen schulischen Lernens ergab, dass

- die Versorgung mit Fachlehrkräften in Baden-Württemberg, insbesondere im Fach Deutsch, seitens der dortigen Schulleitung als sehr ungünstig eingeschätzt wird,
- der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit verzögerter Schullaufbahn aufgrund verspäteter Einschulungen oder Klassenwiederholungen in Deutschland sehr groß ist, wobei Baden-Württemberg gefolgt von Rheinland-Pfalz den geringsten Anteil an Klassenwiederholern aufweist; in beiden Ländern wurden Maßnahmen mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung ergriffen (vgl. Handlungsfeld 2),
- Schullaufbahnkorrekturen im Realschulbereich in Baden-Württemberg und Bayern relativ selten vonnöten sind, während in Rheinland-Pfalz der Anteil über dem Durchschnitt der alten Bundesländer liegt,
- sich hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Institution Schule sowie dem Engagement der Lehrkräfte keine nennenswerten länderspezifischen Unterschiede zeigten; über die Hälfte der befragten Elternschaft empfinden die an ihre Kinder gestellten Anforderungen als gerechtfertigt - auf personaler Ebene hingegen ge-

ben lediglich 30% der Befragten an, mit dem Engagement der Lehrkräfte zufrieden zu sein.

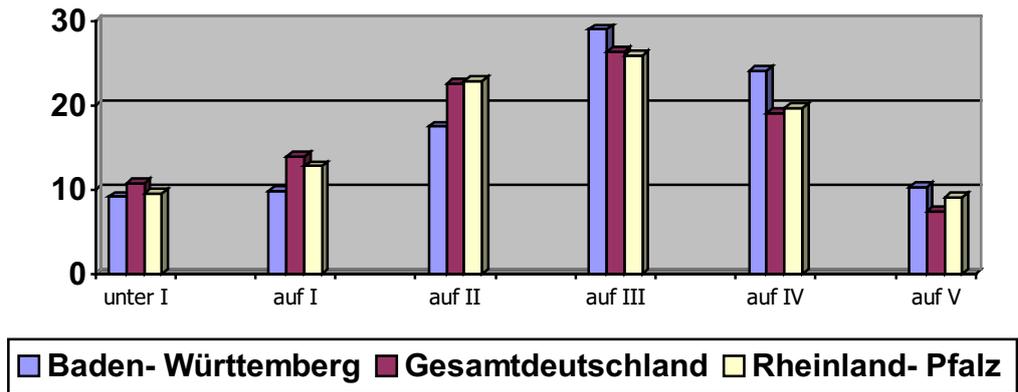
Eine Untersuchung der Leistungen und Leistungsbewertungen verdeutlichte, dass die Noten unterschiedlicher Bildungsgänge nicht miteinander vergleichbar sind, die mittleren Notendurchschnitte in allen Bildungsgängen nahezu identisch sind, mit steigendem Leistungsniveau die Bewertung strenger wird, sich 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.

2.3.1 Ergebnisse aus dem Bereich Lesekompetenz

Prozentuale Anteile auf den einzelnen Kompetenzstufen im Bereich Lesekompetenz



70

Was die Lesekompetenz baden-württembergischer und rheinland-pfälzischer Schülerinnen und Schüler angeht ist festzustellen, dass sowohl in Baden-Württemberg (9,2%) als auch in Rheinland-Pfalz (9,6%) ein recht hoher Schüleranteil die Mindestanforderung im Bereich Lesen (unter Kompetenzstufe I) nicht erreicht. Die Werte der beiden ausgewählten Bundesländer liegen nur minimal unter dem gesamtdeutschen Durchschnitt. Betrachtet man hingegen die Schüleranteile auf Kompetenzstufe V, so heben sich die beiden Bundesländer positive vom deutschen Gesamtdurchschnitt (7,4%) ab. In Baden-Württemberg erreichen 10,3%, in Rheinland-Pfalz 9,1% der Schülerschaft die Kompetenzstufe V.

Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz unterscheiden sich im Wesentlichen durch Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Mittelfeld (Kompetenzstufen III und IV).

Die Leistungswerte der Schülerinnen und Schüler auf den soeben genannten Leistungsstufen weisen in Rheinland-Pfalz im Vergleich zum gesamtdeutschen Durchschnitt keine nennenswerten Differenzen auf.

In Baden-Württemberg hingegen erreichen vergleichsweise mehr Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufen III und IV.

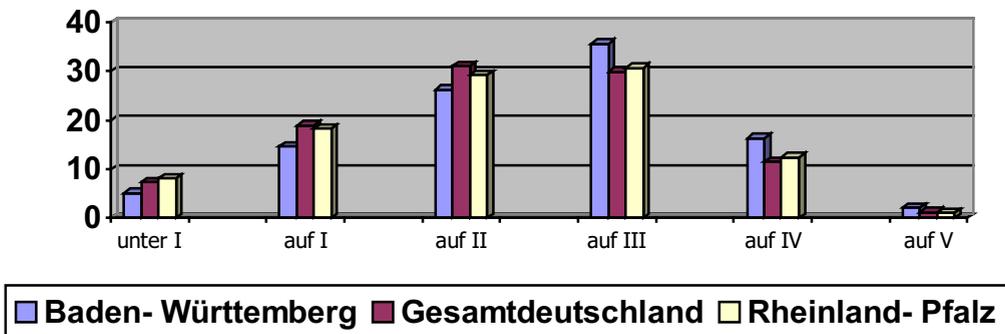
⁷⁰ Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“; S.72.

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.⁷¹

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

⁷¹ 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 (Stand: 07.02.2005). page 12.

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

Anteil baden-württembergischer Schülerinnen und Schüler, die Leistungen unterhalb der Kompetenzstufe I erzielen, liegt mit 5,2% rund 2% unterhalb des gesamtdeutschen Durchschnitts.

Die Gruppe der Spitzenschüler (Kompetenzstufe V) ist besonders gering. Der gesamtdeutsche Durchschnitt beläuft sich auf 1,3%. Rheinland-Pfalz weist auch in diesem Bereich niedrigere (1,1%) und Baden-Württemberg etwas höhere (2,2%) Werte auf.

Das Kompetenzniveau der meisten Schülerinnen und Schüler ist auf den Stufen II und III anzusiedeln.

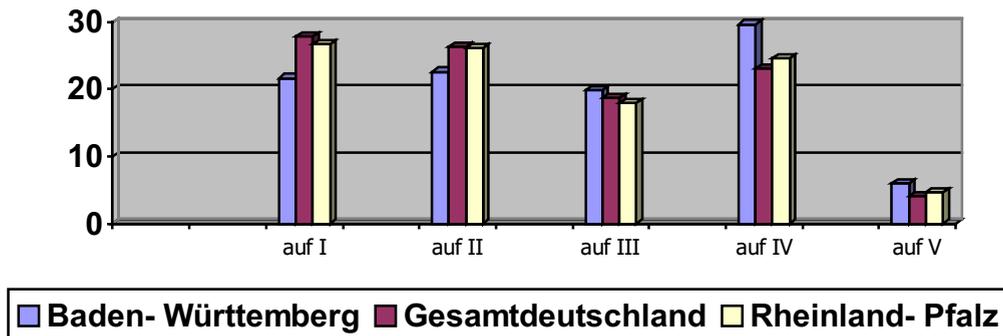
Es fällt auf, dass vergleichsweise deutlich mehr baden-württembergische Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufen III und IV erreichen, während die Werte der rheinland-pfälzischen Schülerschaft meist nur sehr geringfügig vom gesamtdeutschen Durchschnitt abweichen. Diese Werte ähneln den Leistungen auf den Kompetenzstufen III und IV im Bereich der Lesekompetenz.

PISA 2003 hatte seinen Schwerpunkt im Bereich Mathematische Grundbildung. Die Konzeption des Mathematiktests wurde verändert, sodass ein direkter Vergleich der Ergebnisse aus PISA 2000 und PISA 2003 schwer möglich ist. Insgesamt betrachtet liegen die Ergebnisse im internationalen Durchschnittsbereich. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die PISA 2003 Ergebnisse im Bereich Mathematische Kompetenz im Vergleich zu PISA 2000 etwas besser ausfallen.⁷³

⁷³ 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 (Stand: 07.02.2005). page 8 -9.

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%.

Betrachtet man die Ergebnisse der PISA 2003-Untersuchung so liegt Deutschland in diesem Kompetenzbereich mittlerweile im internationalen Durchschnittsbereich. Die Ergebnisse lassen einen statistisch abgesicherten Kompetenzzuwachs erkennen, vor-

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

wiegend im mittleren und oberen Leistungsbereich.⁷⁵

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass baden-württembergische Schülerinnen und Schüler in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen durchweg bessere Ergebnisse als der Durchschnitt der deutschen Bundesländer erzielen. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um grundsätzlich andere Verteilungen, sondern um Abweichungen in positiver Hinsicht.

Betrachtet man die drei untersuchten Kompetenzbereiche Lesekompetenz, Mathematische Grundbildung und Naturwissenschaftliche Grundbildung so bleibt festzuhalten, dass sowohl im Bereich der Lesekompetenz als auch im Bereich der Mathematischen Grundbildung die Kompetenzstufe III am stärksten besetzt ist.

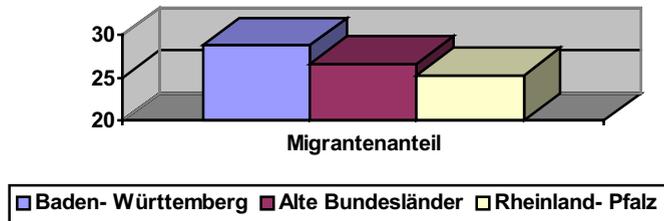
Dieses Faktum trifft auf den Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung allerdings nicht zu. Hier ist sowohl in Gesamtdeutschland als auch in Rheinland-Pfalz die Kompetenzstufe I die am häufigsten frequentierte Leistungsstufe. In Baden-Württemberg dagegen ragt die Kompetenzstufe IV als frequentierteste Stufe heraus. Offensichtlich gelingt es in Baden-Württemberg, einer größeren Anzahl von Schülerinnen und Schülern naturwissenschaftliche Grundkenntnisse zu vermitteln.

Rheinland-Pfalz weicht im Vergleich zu Baden-Württemberg in allen Kompetenzbereichen meist geringfügiger vom Bundesdurchschnitt ab. Schülerinnen und Schüler aus Rheinland-Pfalz erzielen in der Regel etwas bessere Ergebnisse als der Durchschnitt deutscher Schülerinnen und Schüler.

⁷⁵ 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 (Stand: 07.02.2005). page 14.

2.3.4 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Prozentualer Anteil an 15-Jährigen mit Migrationshintergrund



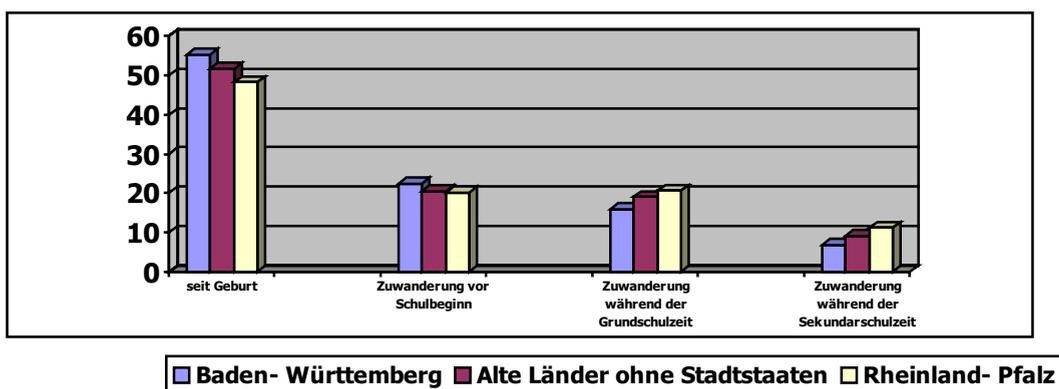
76

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

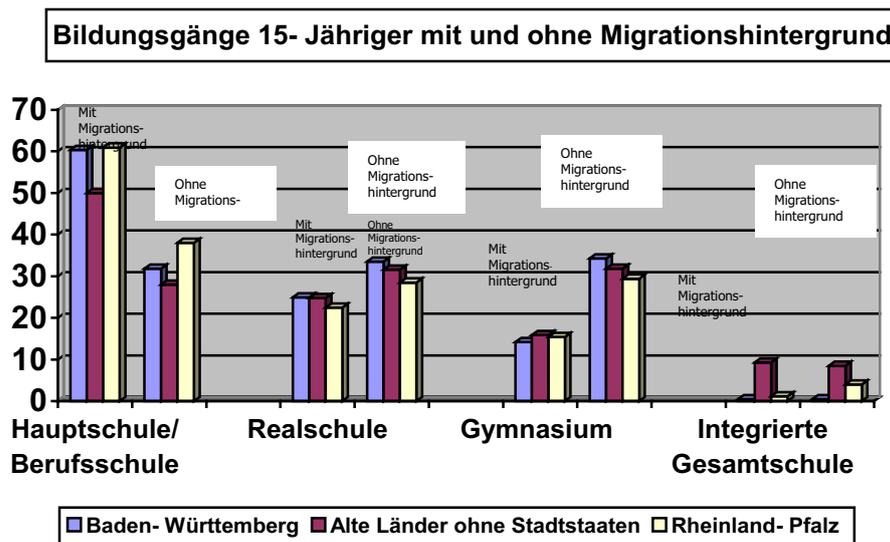
⁷⁶ Vgl.: Baumert, Jürgen u.a.: „PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich.“; S.190.

⁷⁷ Ebd., S.193.

Dieses Diagramm verdeutlicht, dass die meisten 15-jährigen Schülerinnen und Schüler mit Eltern ausländischer Herkunft in Deutschland geboren wurden oder zumindest vor Schulbeginn nach Deutschland kamen. In den alten Bundesländern betrifft dies 72,1% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in Baden-Württemberg 77,4% und in Rheinland-Pfalz 68,2%. Die Schüleranteile, die während der Schulzeit nach Deutschland übersiedelten, sind generell verhältnismäßig gering. In den alten Bundesländern beläuft sich dieser Anteil auf 28%, in Baden-Württemberg lediglich auf 22,7% und in Rheinland-Pfalz auf 31,8%.

Daraus wird deutlich, dass in Rheinland-Pfalz im Vergleich zu den anderen alten Bundesländern verhältnismäßig viele Jugendliche während der Schulzeit nach Deutschland übersiedelten.

Obwohl viele Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bereits vor ihrer Schulzeit in Deutschland lebten, erbringt diese Schülergruppe deutlich schlechtere Leistungen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Dies wird vor allem im Diagramm *Leistungsmittelwerte von Neuntklässern ohne und mit Migrationshintergrund in den einzelnen Kompetenzbereichen* deutlich.



78

Der prozentual höchste Anteil 15-Jähriger mit Migrationshintergrund besucht in allen Bundesländern die Haupt- oder Berufsschule (50-60%).

⁷⁸ Ebd., S.197.

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 (Ø 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:

- In Rheinland-Pfalz wurden, im Gegensatz zu Baden-Württemberg, die verbindlichen Grundschulempfehlungen abgeschafft.
- In Rheinland-Pfalz stehen Eltern und ihren Kindern ein größeres Angebot alternativer Schulformen zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschluss I wahlweise zur Verfügung.
- Der Realschulabschluss in Baden-Württemberg genießt eventuell einen anderen Stellenwert als selbiger in Rheinland-Pfalz. An baden-württembergischen Realschulen muss der an Realschulen erworbene Qualifizierte Sekundarabschluss I durch das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung nachgewiesen werden. In Rheinland-Pfalz hingegen erlangen die Schülerinnen und Schüler aller Schularten des 1. Bildungsgangs ihren Qualifizierten Sekundarabschluss I nach Klassenstufe 10, sofern ihre erbrachten Leistungen den Voraussetzungen für eine fiktive Versetzung in die nächst höhere Klassenstufe gemäß der gültigen Versetzungsordnung entsprechen.

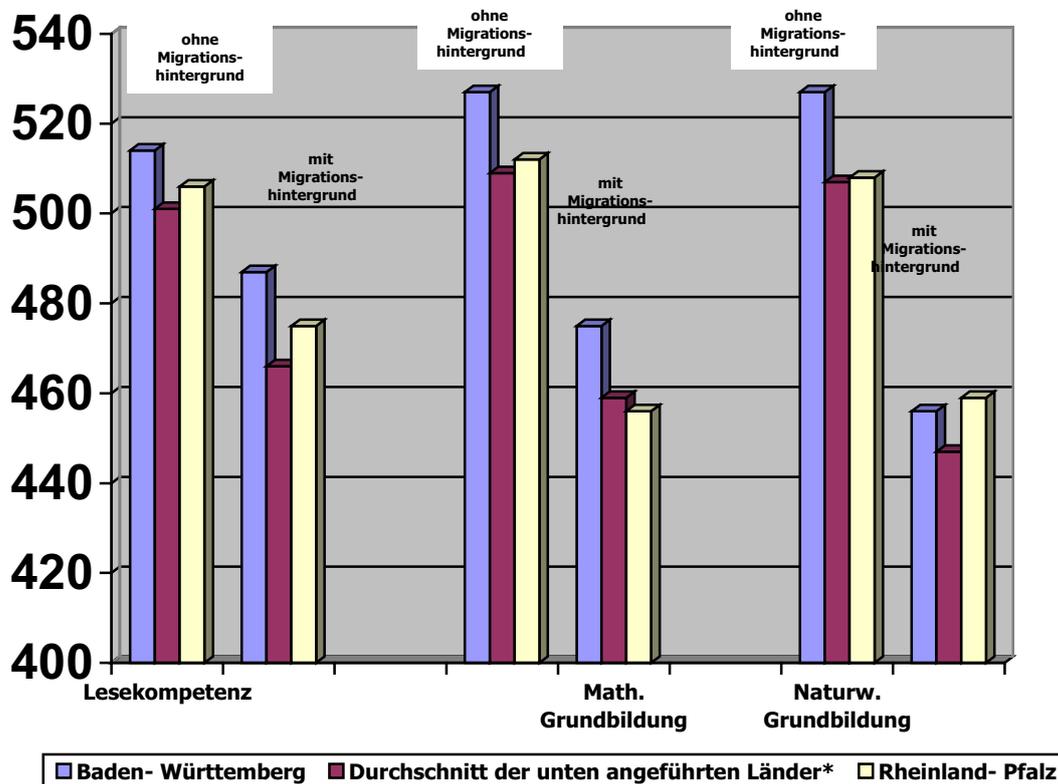
Ganz ähnlich sieht die Verteilung im Gymnasialbereich aus. In Baden-Württemberg besuchen 34,3% der 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund das Gymnasium und in Rheinland-Pfalz 29,4%. Der Durchschnitt der alten Länder liegt bei 31,8%.

In Rheinland-Pfalz besuchen weniger 15-Jährige ohne Migrationshintergrund die Realschule und das Gymnasium als vergleichsweise in Baden-Württemberg.

In Baden-Württemberg besuchen rund 0,5% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine Integrierte Gesamtschule, in Rheinland-Pfalz beläuft sich dieser Anteil auf 4% und in den alten Bundesländern durchschnittlich auf 8,5%.

Die Integrierte Gesamtschule nimmt generell eine Sonderstellung ein. Da das Angebot an Integrierten Gesamtschulen in den Bundesländern stark differiert und diese Schulart nicht in allen Bundesländern zum Regelschulangebot gehört, geben diese Zahlen nur sehr wenig Aufschluss. Die niedrigen Anteile an 15-Jährigen in Baden-Württemberg erklären sich dadurch, dass es dort nur eine schwindend geringe Anzahl an Integrierten Gesamtschulen gibt und diese Schulart in Baden-Württemberg nicht zum Regelschulangebot gehört.

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-

⁷⁹ Ebd., S.88; S.118/119; S.145/146.

tungsmittelwerte erzielen. Eine Ausnahme stellen lediglich die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bereich Naturwissenschaftliche Grundbildung dar. In dieser Kategorie erzielen rheinland-pfälzische Jugendliche mit Migrationshintergrund minimal bessere Ergebnisse.

Neuntklässer ohne Migrationshintergrund erbringen in Baden-Württemberg sowohl im Vergleich zur entsprechenden rheinland-pfälzischen Schülerschaft als auch zum Durchschnittswert der alten Bundesländer in allen untersuchten Teilkompetenzen deutlich höhere Leistungsmittelwerte. Des Weiteren fällt bei der Gruppe der Neuntklässer ohne Migrationshintergrund auf, dass die Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg im Vergleich zu rheinland-pfälzischen Neuntklässern in den Kompetenzbereichen Mathematische und Naturwissenschaftliche Grundbildung einen etwas größeren Vorsprung zum Durchschnitt der angeführten Länder aufweisen. Im Bereich Lesekompetenz hingegen ist der Vorsprung geringer.

In Rheinland-Pfalz liefern die Neuntklässer ohne Migrationshintergrund durchweg Ergebnisse, die minimal höher liegen als der Durchschnitt der alten Länder.

Rheinland-pfälzischen 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 dagegen liegen die erbrachten Ergebnisse minimal unterhalb des Durchschnittes der alten Bundesländer.

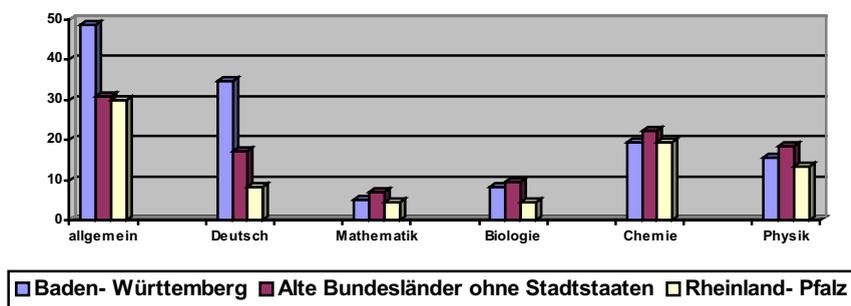
Bezüglich der Ergebnisse der Neuntklässer mit Migrationshintergrund im Bereich Lesekompetenz zeigt sich, dass sowohl Baden-Württemberg als auch Rheinland-Pfalz im Vergleich zum Durchschnitt der alten Bundesländer bessere Leistungsmittelwerte erzielen. Rheinland-Pfalz hebt sich in diesem Bereich etwas stärker vom Mittelwert der alten Bundesländer ab als bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Wie bereits erwähnt, sind im Bereich der Lesekompetenz die Leistungsunterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund am geringsten.

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-

⁸⁰ Ebd., S.204.

gen baden-württembergische Probanden durchweg bessere Ergebnisse als gesamtdeutsche und rheinland-pfälzische Teilnehmer der PISA-E-Studie.

Den geringsten fachfremden Lehrereinsatz weist in allen Bundesländern das Fach Mathematik auf. Auch die Differenzen zwischen den einzelnen Bundesländern sind hier unbedeutend.

Die Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Bundesländern sind trotz der verhältnismäßig guten Fachlehrerversorgung im Bereich der Kompetenzstufe III etwas höher, auf den Kompetenzstufen IV und V allerdings deutlich niedriger als im Bereich Lesekompetenz.

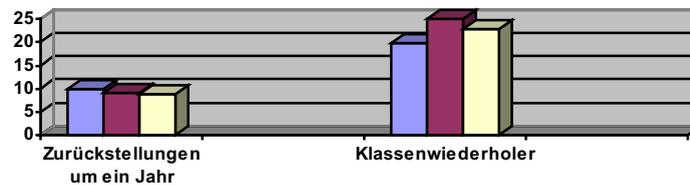
Im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung wird bezüglich des Mangels oder fachfremden Einsatzes von Lehrpersonal zwischen den Fächern Biologie, Chemie und Physik differenziert.

Das Fach Biologie wird in Baden-Württemberg zu 8,3%, in den alten Bundesländern zu 9,6% und in Rheinland-Pfalz zu 4,7% nicht von Fachkräften gelehrt.

Das Unterrichtsfach Chemie wird mit 19,6% in Baden-Württemberg, 22,2% in den alten Ländern und 19,5% in Rheinland-Pfalz noch häufiger als Physik (Baden-Württemberg 15,6%, alte Bundesländer 18,4%, Rheinland-Pfalz 13,4%) fachfremd unterrichtet.

Ein Zusammenhang zwischen fachfremd unterrichtetem Unterricht und schlechteren Schülerleistungen ist nicht offensichtlich. Meist wird fachfremder Unterricht von Lehrkräften erteilt, welche die Klasse bereits in einem oder mehreren studierten Fächern unterrichten. Es stellt sich die Frage, ob eine intensivere Lehrer-Schüler-Beziehung - bedingt durch die Vielzahl an Stunden, in denen gemeinsam gearbeitet wird für den Leistungserfolg entscheidender ist als das größere Wissen eines Fachlehrers. Würde sich dies bestätigen, müsste das Fachlehrerprinzip genauer hinterfragt werden.

Zurückstellungen und Klassenwiederholungen im Vergleich



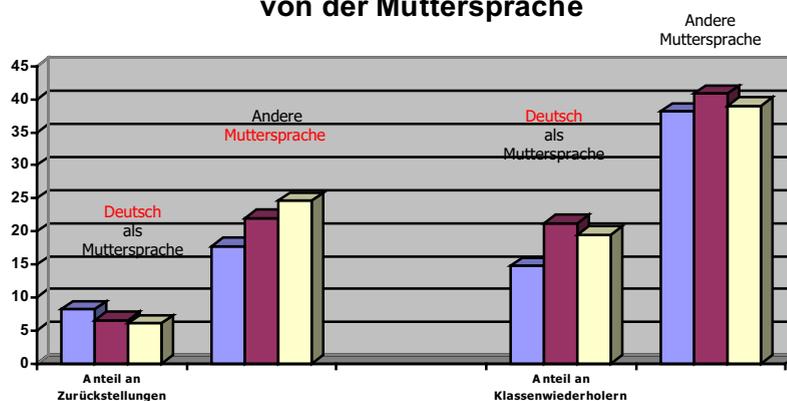
■ Baden- Württemberg ■ Alte Bundesländer ohne Stadtstaaten □ Rheinland- Pfalz

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

⁸¹ Ebd., S.206.

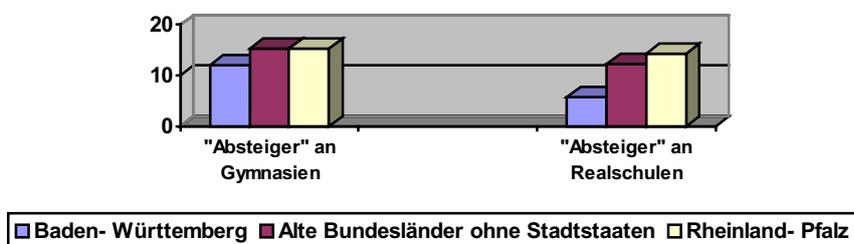
⁸² Ebd., S.208.

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 gelingen, da Baden-Württemberg im Vergleich zu Rheinland-Pfalz und dem gesamtdeutschen Durchschnitt eine geringere Anzahl an Zurückstellungen von Schülerinnen und Schülern mit einer nichtdeutschen Muttersprache aufzeigt. Überlegungen müssten jedoch angestellt werden, durch welche Maßnahmen die Anzahl an Zurückstellungen von Kindern mit Deutsch als Muttersprache minimiert werden könnte.

In Rheinland-Pfalz liegt der Anteil an zurückgestellten Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache als der deutschen über dem gesamtdeutschen Durchschnitt. Offensichtlich besteht in Rheinland-Pfalz für Kinder mit einer nichtdeutschen Muttersprache besonderer Förderungsbedarf.

Vergleicht man die Repetenten so stellt sich heraus, dass in Rheinland-Pfalz und in den alten Bundesländern etwa doppelt so viele Klassenwiederholer mit nichtdeutscher Muttersprache als Klassenwiederholer mit deutscher Muttersprache zu verzeichnen sind. Vergleichsweise dazu liegt der Anteil an Repetenten mit nichtdeutscher Muttersprache in Baden-Württemberg unbedeutend niedriger als der des gesamtdeutschen Durchschnitts, der Anteil an Klassenwiederholern mit deutscher Muttersprache deutlich unter dem des gesamtdeutschen Durchschnitts. Daraus wird deutlich, dass in Baden-Württemberg die Leistungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache stärker differieren (ca. das Zweieinhalbfache).

Schullaufbahnwechsel "Absteiger" an Gymnasien und Realschulen im Vergleich



83

⁸³ Ebd., S.210.

Der prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern, bei denen eine Schullaufbahnkorrektur nötig wurde, ist im gymnasialen Bereich in allen Bundesländern häufiger als im Realschulbereich.

In Baden-Württemberg sind nach Aussage des Diagramms bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die wenigsten Schullaufbahnkorrekturen vonnöten (12,1%). In Rheinland-Pfalz müssen 15,4% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die ursprünglich gewählte Schulart wieder verlassen. Dieser Wert entspricht dem Durchschnitt der alten Bundesländer.

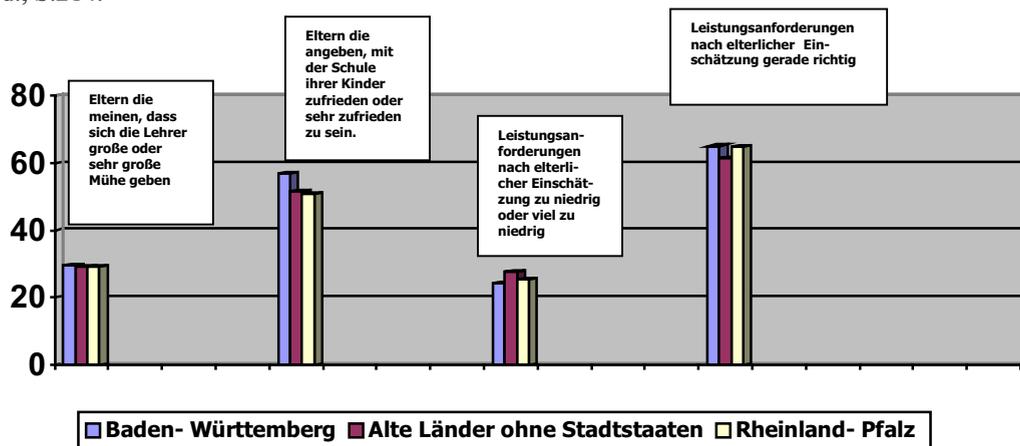
Hinsichtlich der Schullaufbahnkorrekturen im Realschulbereich zeigen sich deutlichere Differenzen zwischen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. In Baden-Württemberg müssen deutlich weniger Realschülerinnen und Realschüler ihre Schullaufbahn korrigieren (5,6%) als durchschnittlich in den alten Bundesländern (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

Prozentuale Schulzufriedenheit der Eltern im Vergleich

⁸⁴ Ebd., S.214.



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.

Mit der Schule als Institution sind durchweg über 50% der Elternschaft zufrieden. Rheinland-Pfalz liegt mit 50,8% unterhalb, Baden-Württemberg mit 56,9% oberhalb des Durchschnittes der alten Bundesländer (51,6%).

Durchschnittlich knapp ein Drittel der Eltern schätzt die Leistungsanforderungen, die an ihre Kinder gestellt werden, als zu niedrig oder viel zu niedrig ein. Die Werte in Baden-Württemberg liegen mit 24,3 % und in Rheinland-Pfalz mit 25,5% beide geringfügig unterhalb des Durchschnittes der alten Bundesländer.

Etwa zwei Drittel der Elternschaft schätzt die an ihre Kinder gestellten Leistungsanforderungen als gerade richtig ein. In Baden-Württemberg beläuft sich dieser Anteil auf 65,1% und in Rheinland-Pfalz auf 65%. Der gesamtdeutsche Durchschnittswert liegt mit 61,5% etwas niedriger.

2.4 Vereinbarungen und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz infolge der PISA-Untersuchung

2.4.1 Die Kultusministerkonferenz (KMK)

Das deutsche Bildungswesen fällt gemäß Artikel 30 des GG in den Kompetenzbereich der einzelnen Bundesländer. Die 1948 gegründete ständige KMK setzt sich aus den Kultusministerinnen und Kultusministern aller deutschen Bundesländer zusammen und hat die Aufgabe, für Belange von länderübergreifender Bedeutung für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit in Wissenschaft, Bildung und Kultur zu sorgen. Konkrete Aufgabenbereiche sind:

- Vereinbarungen über die Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen zu treffen,
- die Qualitätsstandards in Schule sowie Berufsbildung und Schule zu sichern,
- Kooperation von Einrichtungen im wissenschaftlichen und kulturellen sowie im Bildungsbereich zu fördern.

Die KMK hat „über die gegenseitige Information hinaus die Aufgabe, bei allen Maßnahmen, deren Wirkung über die Ländergrenzen hinausgeht, sich mit den anderen

Ländern nach Möglichkeit abzustimmen, nicht mit der Absicht von Gleichförmigkeit, sondern mit dem Ziel, ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit des Bildungswesens im Bundesgebiet zu schaffen bzw. zu wahren. ... Ihre Beschlüsse sind keine Beschlüsse eines Verfassungsorgans mit der daraus folgenden Rechtswirkung; 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.“⁸⁵

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,

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

- Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation,
- Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit insbesondere im Hinblick auf die diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung,
- 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.“⁸⁶

Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich (Handlungsfeld 1)

Die Jugendministerkonferenz (13./14.05.2004) und die KMK (3./4.06.2004) haben einen gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen beschlossen. „Dieser gemeinsame Rahmen stellt eine Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen dar, der durch die Bildungspläne auf Landesebene konkretisiert, ausgefüllt und erweitert wird. Innerhalb des gemeinsamen Rahmens gehen alle Länder eigene, den jeweiligen Situationen angemessene Wege der Ausdifferenzierung und Umsetzung. Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen.“⁸⁷

⁸⁶ 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).

⁸⁷ KMK: Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 306. Kultusministerkonferenz, 3./4. Juni 2004 Mainz: „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.“ <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm?beschl> (Stand: 9.11.2004).

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

zwischen allen Mitwirkenden von Bedeutung sei. Auch hier werden gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen angestrebt. Daneben sollen Sozialpädagogen und Sozialarbeitern im Rahmen ihrer Ausbildung mehr Kenntnisse über die Handlungsweisen und Arbeitsprinzipien schulischer Arbeit vermittelt werden.⁸⁸

Die KMK stellt weiter die Bedeutung der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund sowohl im Elementarbereich als auch in der Sprachförderung heraus - auch im Hinblick auf die offenkundigen Schwierigkeiten bezüglich der Heterogenität in den deutschen Schulen. Neben materieller Armut ist die Situation von Migrantenkindern meist geprägt von schlechten Voraussetzungen zur Persönlichkeitsentwicklung, seelischer Armut, geistig-kultureller Armut; Vernachlässigung sowie unzureichenden Zukunfts- und Bildungschancen. Jugendliche im Alter zwischen 13 und 16 Jahren werden bei der Ankunft in Deutschland trotz mangelnder Sprachkenntnisse in der Regel auf deutsche Regelklassen verteilt. Die zusätzlich erteilten Förderstunden stellen meist eine Überforderung für die Jugendlichen dar und haben sich nicht als geeignete Maßnahme bewährt, um die Betroffenen in kurzer Zeit auf ein sprachliches Niveau zu bringen, das es ihnen erlaubt, dem Unterricht problemlos zu folgen. Die Folge sind schlechte Schulabschlüsse oder abgebrochene Schulkarrieren. Selbst motivierte Migranten mit sehr guten Bildungsvoraussetzungen erlangen höchst selten die Voraussetzungen für den Besuch eines Aufbaugymnasiums. Um für die Betroffenen die Voraussetzungen zur Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit zu schaffen, sollten im Zentrum der pädagogischen Arbeit Lern- und Arbeitsmethoden stehen, die Schülerinnen und Schüler zunächst in dem bestärken, was sie bereits können.⁸⁹ „Die zentrale Erfahrung dieser Jugendlichen bei der Ankunft in Deutschland ist das Gefühl des Alleinseins, der Verlust von Freunden, Verwandten, bekannten Orten, Gewohnheiten und für Kinder so wichtigen Rituale - der Verlust von Heimat. Dazu kommt nicht selten das Erleben von Ausgrenzung und Deklassierung, das zu Demütigung und Verlust des Selbstwertgefühls führen kann. Auch wenn wir die Kinder und Jugendlichen davor nicht beschützen können, kann die Schule ein Ort sein, diese oft traumatischen Erfahrungen aufzufangen und zu thematisieren, damit die Kinder eine Chance

⁸⁸ Vgl.: KMK: Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 306. Kultusministerkonferenz, 3./4. Juni 2004 Mainz: „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung.“; <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm?beschl> (Stand: 9.11.2004).

⁸⁹ Vgl.: Baumgarth, Anne-Catrin: „»Hier bin ich fremd« Eindrücke aus dem Schulalltag von Migrantenkindern.“; In: Pädagogik 6/2002. S. 10-12.

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

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.⁹¹ 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-

⁹⁰ Ebd., S. 13.

⁹¹ 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.

fühl und das daraus resultierende Verhalten der Kinder und Jugendlichen wird mit als wesentliche Ursache unserer Bildungsmisere gesehen.⁹² „Da gegenwärtig zu viele Eltern ihre Kinder nicht von selbst im oben angedeuteten Sinn erziehen und sie bekanntlich durch die Lehrkräfte nicht zur Wahrnehmung ihrer Pflichten bewegt werden können, bietet sich an, bezüglich der Lösung dieses Problems auf die Gesellschaft zu setzen.“⁹³ Alle Instanzen Eltern, Schule, Gesellschaft und Politik müssen zur Verbesserung der Situation beitragen. Die Schule allein ist nicht in der Lage durch pädagogische Verfahren alle Defizite auszugleichen.⁹⁴

Weltweit ist man darum bemüht, sich von »Input orientierten Systemen«, die sehr strenge Vorgaben machen, ab- und »Output orientierten Systemen« zuzuwenden, bei denen der Schwerpunkt darauf liegt, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können. Die Ziele werden in aller Regel von den Parlamenten vorgegeben. Der Weg dort hin wird meist den Schulen freigestellt.⁹⁵ „Standards nennt man das Maß, an dem sich diese in Freiheit entlassenen Schulen zu orientieren haben und an dem sie dann auch gemessen werden. Eine Modernisierungsformel, nach der viele Länder ihr Bildungssystem erfolgreich reformiert haben. Also will man nun auch in Deutschland Standards. Aber was wird daraus, wenn sie mit Zusätzen wie »einheitlich« und »verbindlich« versehen werden? (...) Standards sind dann nicht die niedriger gehängte, realistischere Latte. Man überlegt nicht, was ist zu tun, damit möglichst viele über sie springen. Sie sind kein Korrektiv für freie Schulen, sondern werden womöglich genau das, was man zu diesem Wort auf Anhieb assoziiert: DIN-Normen für die Anstalten.“⁹⁶ „Einheitliche Lösungen in Fragen der Schulstruktur sind in Deutschland in absehbarer Zeit nicht zu erwarten. Auch der Versuch, im Rahmen unterschiedlicher Schulstrukturen ein Mindestmaß an Einheitlichkeit durch Vorgaben zu Stundentafeln, Belegverpflichtungen oder Vorschriften über Beginn und Ausmaß externer Differenzierung zu erreichen, ist offenkundig - auch dies ist ein Ergebnis von PISA - eine Scheinlösung. Vergleichbarkeit der Leistungen lässt sich nicht durch strukturelle Vorgaben (»inputs«) sichern, sie muss sich an den Ergebnissen »outputs« zeigen. Deshalb wäre es ehrlicher, wenn sich die Länder vorbehaltlos - auch hinsichtlich der

⁹² Vgl.: Hensel, Horst: „Erziehungspolitik. Eine Antwort auf die Bildungsmisere und den Erziehungsnotstand in Deutschland.“; In: Pädagogik 12/2003. S.11.

⁹³ Ebd., S.11.

⁹⁴ Ebd., S.12-13.

⁹⁵ Vgl.: Kahl, Reinhard: „Standards ein deutsches Missverständnis.“; In: Pädagogik 2/2004. S. 64.

⁹⁶ Ebd., S. 64.

Einrichtung integrierter Systeme - Gestaltungsfreiheit einräumen würden. Dies macht allerdings die Vereinbarung von »Bildungsstandards« und die Verständigung auf wirksame Formen eines Qualitätsmonitorings erst recht notwendig.⁹⁷, 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.“⁹⁸ 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 Denkopoperationen (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.⁹⁹ 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

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

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

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

anwendbar sein sowie für die Lernenden von persönlicher und gesellschaftlicher Bedeutung sein. Strittig ist, ob die von der KMK beschlossenen »Bildungsstandards« tatsächlich die wesentlichen Dimensionen von Allgemeinbildung erfassen. Kritiker bringen an, dass sich die »Bildungsstandards« ausschließlich auf fachliche Leistungen beziehen, Bildung jedoch auch sozialetische und personale Kompetenzen beinhaltet.¹⁰⁰ Zur Verbesserung des deutschen Bildungssystems wird von Kritikern der »Bildungsstandards« nicht Kontrolle sondern „ein mit langem Atem zu entwickelndes Klima des Vertrauens zwischen Schulaufsicht und Lehrerschaft, das auf echter Partizipation beruht und autonomes professionell-pädagogisches Handeln vor Ort begünstigt“¹⁰¹ gefordert. Vertreter des Standardsicherungsprogramms hingegen betonen, dass sich mit Hilfe klarer Standards für alle die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems mildern ließe. „Strittig ist aber, ob die geplanten Maßnahmen überhaupt in diese Richtung wirken können, solange die Dreigliedrigkeit unseres Schulsystems die soziale Selektivität auf einer viel grundsätzlicheren Ebene immer wieder neu nährt.“¹⁰²

Im Hinblick auf die Erarbeitung dieser Bildungsstandards wurde vereinbart, dass sowohl die schulische Praxis und die Wissenschaft als auch die jeweilige Abnehmerseite der schulischen Abschlüsse zu beteiligen sind. „In Abstimmung mit der Amtschefkommission »Qualitätssicherung in Schulen« der KMK ist eine Steuerungsgruppe berufen worden, die die Organisation von Fachkommissionen zur konkreten Erarbeitung von »Bildungsstandards« festlegt und unter Mithilfe von Wissenschaftlern die Grundlage für die Erarbeitung von Standards entwickelt. Diese Arbeitsgruppen nahmen am 18.10.2002 ihre Arbeit auf und schließen sie zwischen 2003 und spätestens 2004 ab.“¹⁰³

Bei allen Umstrukturierungen darf die Tradition des deutschen Bildungssystems, die durch überladene Lehrpläne gekennzeichnet ist, nicht außer Acht gelassen werden. Von heute auf morgen sollen diese nun durch »Bildungsstandards« ersetzt werden,

¹⁰⁰ Vgl.: Heymann, Hans Werner: „Besserer Unterricht durch Sicherung von »Standards«?“, In: Pädagogik 6/2004. S.8.

¹⁰¹ Heymann, Hans Werner: „Besserer Unterricht durch Sicherung von »Standards«?“, In: Pädagogik 6/2004. S.9.

¹⁰² Ebd., S.9.

¹⁰³ 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).

verbunden mit harten Leistungsanforderungen, Vorgaben, Vergleichsarbeiten ab Klasse drei.¹⁰⁴ „Es ist, als ginge es darum, einem Heer potentieller Betrüger und Leistungsverweigerer Herr zu werden.“¹⁰⁵ Daneben liegt bei der rasanten Geschwindigkeit der Standardkonzeption die Befürchtung nahe, dass es sich um Umformulierungen der alten Lehrpläne handelt.¹⁰⁶ 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.“¹⁰⁷

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.“¹⁰⁸

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-

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

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd.

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

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

ginn des Schuljahres 2004/2005 als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss übernommen.

2. Die Länder verpflichten sich, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Lehrplanarbeit, die Schulentwicklung und die Lehreraus- und -fortbildung. Die Länder kommen überein, weitere Aufgabenbeispiele zu entwickeln und in landesweiten bzw. länderübergreifenden oder zentralen Prüfungen festzustellen, in welchem Umfang die Standards erreicht werden. Diese Feststellung kann zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 erfolgen oder auch schon zu einem früheren Zeitpunkt getroffen werden, um Interventionen zu ermöglichen.
3. Die Standards und ihre Einhaltung werden unter Berücksichtigung der Entwicklung in den Fachwissenschaften, in der Fachdidaktik und in der Schulpraxis durch eine von den Ländern gemeinsam beauftragte wissenschaftliche Einrichtung überprüft und auf der Basis validierter Tests weiter entwickelt.¹⁰⁹

Befürworter verbindlicher Kerncurricula sehen im deutschen Schulsystem einen Mangel an operationalisierten Lernzielen und bekräftigen, dass sich nur auf der Grundlage eines soliden Wissens die geforderten Schlüsselkompetenzen erwerben lassen. „Wer „keine Ahnung“ hat, kann weder kritisch denken, noch wird er sich als besonders teamfähig erweisen können.“¹¹⁰ Aus diesem Grund sollte ein verbindlich festgelegtes Grundwissen von allen erworben werden. An den bisherigen Lehrplänen wird häufig kritisiert, dass sie zu detailreich, ausufernd und offen sind und es ihnen an Verbindlichkeiten fehlt. Zur Herstellung der Balance zwischen größerer Freiheit der Einzelschule und der Stärkung zentraler Steuerung bedarf es einer öffentlichen Kontrolle. Die erweiterte Freiheit muss durch Steuerungsmechanismen in Form von externer Evaluierung oder Leistungsprüfungen und zentrale Lernvorgaben aufgefangen werden. Ein Kerncurriculum vermittelt ein solides Fundament für das Weiterlernen, erhöht die Unterrichtseffizienz, stellt die inner- und außerschulische Basis dar

¹⁰⁹ KMK: Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 304. Kultusministerkonferenz, 04.Dezember 2003, Bonn: „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss.“; <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm> (15.02.2004).

¹¹⁰ Böttcher, Wolfgang/Hirsch, Eric Donald jr.: „Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen.“ In: Die Deutsche Schule, 91.Jahrgang 1999. Heft 3. S.303.

für Kooperation und Solidarität und führt zu größerer Fairness.¹¹¹ Einer Untersuchung zufolge¹¹² 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 Minikatalog 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“¹¹³ 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.¹¹⁴

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 reformpädagogischen

¹¹¹ Ebd., S.299-310.

¹¹² 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.

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

¹¹⁴ Ebd., S.311-322.

gischem Vorbild,
eine Personalentwicklung, welche die Lehrkräfte für die neuen Aufgaben motiviert und vorbereitet,
eine Einbeziehung von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Ausbildungsbetrieben und Hochschulen in den Problemlösungsprozess,
eine Qualitätskontrolle und -förderung nach dem Grundsatz „Stärken stärken, Erfolge herbeiführen, Schwächen entdramatisieren, und als Veränderungschance begreifen“¹¹⁵,
eine Relativierung einseitig kognitiv orientierter Bildungsstandards zugunsten der Förderung von Kompetenzen aus den anderen Bereichen, um nicht nur Abschlüsse zu sichern, sondern Anschlüsse in den Beruf zu erleichtern,
eine Abstimmung des schulischen Bildungsangebotes mit den schulischen Bedürfnissen der Bürgerschaft,
eine Schaffung notwendiger Voraussetzungen zur Selbstregulierung und Selbstverantwortung der Schulen. Lehrerkollegien und Schulleitungen müssen für die gemeinsame Verantwortung von Schulentwicklung und Fortbildung gerüstet werden. Dazu bedarf es zusätzlichen Personals für Planung und Entwicklung,
eine Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit und
ein öffentliches Schulprogramm mit halbjährlicher Rechenschaftslegung bezüglich der Lehrer- und Schülerleistungen.¹¹⁶

„Die Politik missachtet derzeit die Arbeitsergebnisse der Klieme-Kommission und verkehrt die Zielsetzungen ins Gegenteil. Bildungsstandards in der ihnen jetzt konkret angesonnenen Funktion sind für die Schüler eine Quelle von Schulverdruss, von Berufsverdruss für die Lehrer, für die Eltern von Politikverdruss, und vor allem in hohem Maße democratieschädigend, denn sie vermitteln die Erfahrung der Ohnmacht - gegen Elternrecht, gegen pädagogische Berufsexpertise, gegen Befunde der Wissenschaft, gegen die berechtigten Wünsche der jungen Leute.“¹¹⁷

Sowohl die interne als auch die externe Evaluation in den Ländern basiert auf der Grundlage eines Aufgabenpools, welches sich an den Standards orientiert und kontinuierlich weiterentwickelt wird.

¹¹⁵ Herrmann, Ullrich: „Alternativen zum Schwindel mit „Bildungsstandards“- Ein Zehn-Punkte-Programm.“; In: Die Deutsche Schule, 96. Jahrgang 2004. Heft 2. S.135.

¹¹⁶ Ebd., S.134-136.

¹¹⁷ Ebd., S.137.

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.“¹¹⁸ 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

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

und der Kultusministerkonferenz zur 305. Sitzung am 04./ 05.03.2004 einen Vorschlag zur weiteren Gestaltung der Bildungsberichterstattung in Deutschland vorzulegen, der konzeptionelle und methodische Empfehlungen der Wissenschaftler berücksichtigt. Sie wird ferner gebeten, in Auswertung der Maßnahmen der Länder in den zentralen Handlungsfeldern Möglichkeiten vertiefter Zusammenarbeit und gemeinsamen Vorgehens der Länder aufzuzeigen.“¹¹⁹

Um den Bereich Berufsorientierung zu intensivieren, wurde in der 307. KMK am 14./15.10.2004 in Mettlach durch eine Rahmenvereinbarung der KMK und der Bundesagentur für Arbeit beschlossen, dass die gemeinsame Berufsvorbereitung spätestens zwei Jahre vor Schulentlassung einsetzen und stärker zwischen allen an der Berufswahl Beteiligten kooperiert werden soll. Des Weiteren soll der erreichte Stand der Berufswahlvorbereitung dokumentiert werden. Hierzu wird auf Portfolioansätze verwiesen.¹²⁰

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

Die Einführung der Bildungsstandards muss nach Ansicht der KMK mit einer Weiterentwicklung der Lehrerbildung sowie einer Intensivierung der Fort- und Weiterbildung einhergehen. Altrichter¹²¹ thematisiert in seinem Beitrag über den Lehrerberuf, „dass in Schulentwicklungsprozessen Evaluation als Reflexion der Praxis in engem Zusammenhang mit einer weiteren Professionalisierung der einzelnen Lehrerin oder des einzelnen Lehrers steht.“¹²²

¹¹⁹ KMK: Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 303. Kultusministerkonferenz, 09./10. Oktober 2003, Darmstadt: „Bildungsberichterstattung.“; <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm> (09.02.2004).

¹²⁰ KMK: Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 307. Kultusministerkonferenz, 14./15. 2004, Mettlach: „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit.“; <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm?beschl> (Stand: 9.11.2004).

¹²¹ Vgl.: Altrichter, H.: „Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen.“; In: Altrichter, H./ Schley, W./Schratz, M.: (Hrsg.): „Handbuch zur Schulentwicklung.“; Innsbruck 1998. S. 271.

¹²² Bastian, Johannes/Combe, Arno/Reh, Sabine: „Professionalisierung und Schulentwicklung.“; In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft3/2003. S.418.

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 ganztags schulischer Angebote verspricht sich die KMK eine Qualitätsverbesserung des deutschen Bildungssystems.¹²³

2.5 Konsequenzen rheinland-pfälzischer Bildungspolitik infolge der PISA- Untersuchung

Anhand der sieben Handlungsfelder, die per Beschluss der KMK bereits im Dezember 2001 festgelegt wurden, soll an dieser Stelle aufgezeigt werden, welche konkreten Initiativen das Land Rheinland-Pfalz bezüglich der einzelnen Handlungsfelder ergreift mit dem Ziel die Qualität ihrer Schulen zu verbessern.

1. Handlungsfeld: Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich

„Gemäß der Landesverordnung zur Ausführung des Kindertagesstättengesetzes kann bei einem hohen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache für die Förderung der Sprachkompetenz auf Antrag des Trägers zusätzliches Personal eingestellt werden, dessen Finanzierung zu 60% das Land fördert.“¹²⁴

Was konkret unter einem hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Herkunft zu verstehen ist, wird nicht genau definiert. Unklar bleibt ebenso, wer die restlichen

¹²³ 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).

¹²⁴ Ahnen, Doris (Ministerin): „Land zieht Konsequenzen aus PISA.“; Pressemitteilung vom 25.02.2002; S.3; <http://www.grundschule.bildung-rp.de/gs/SchwarzesBrett/pisa.html> (04.09.2003).

40% für die Finanzierung des zusätzlichen Personals zu tragen hat. Die Eltern der betroffenen Kinder sind vermutlich finanziell nicht so gut gestellt, um den noch offenen Prozentsatz zu finanzieren. Um diese Maßnahme tatsächlich wirksam werden zu lassen, müsste es konkrete Regelungen geben.

Ergänzend soll das Angebot an Deutschförderkursen bereits vor der Einschulung verstärkt werden.

Durch Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen soll der Erfolg der Sprachförderung weiter verstärkt werden.

Die landesinternen Serviceeinrichtungen verstärken ihr Fortbildungsangebot zur Sprachvermittlung.

Für Erzieherinnen und Erzieher sollen neue Fortbildungsschwerpunkte im Bereich Sprachförderung entwickelt werden.

Auf den ersten Blick klingen diese aufgezeigten Maßnahmen recht viel versprechend. Hinsichtlich ihrer tatsächlichen Umsetzung entstehen allerdings Probleme aufgrund ihrer Unverbindlichkeit.

Häufig finden Absprachen und Kooperationen nur dann statt, wenn es entsprechend verbindliche Vorschriften gibt. Deshalb sollte eine als Minimum festgelegte Anzahl zu besuchender Fortbildungsveranstaltungen festgelegt werden und Kooperationen verbindlich gefordert werden.

Ebenso sollten konkrete Richtlinien erarbeitet werden, ab welchem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache den Kindertagesstätten zusätzliches Personal zusteht.

Auf Grund der Tatsache, dass der PISA-Untersuchung zufolge Kinder mit Migrationshintergrund wesentlich schlechtere Ergebnisse erzielen als deutsche Kinder, obwohl die meisten bereits vor der Einschulung in Deutschland lebten, wäre es sicherlich sinnvoll darüber nachzudenken, für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache mehrmals vor Schuleintritt verbindliche Tests durchzuführen, damit eventuellen Sprachschwierigkeiten bereits vor Schuleintritt entgegengewirkt werden kann.

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

Man ist bemüht, die Kinder frühzeitig einzuschulen und das Einschulungsalter zu flexibilisieren. Zu diesem Zwecke sollen die Erziehungsberechtigten über „Elternbriefe“ auf die Chancen einer frühzeitigen Einschulung aufmerksam gemacht werden. Angestrebt wird allerdings nicht, das Einschulungsalter generell auf fünf Jahre zu senken.

„Erzieherinnen und Erzieher sowie Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sollen vermehrt in gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen die wechselseitigen Probleme kennen lernen und Erfahrungen austauschen mit dem Ziel einer engeren Kooperation.“¹²⁵

Auch in diesem Punkt fehlt die Verbindlichkeit der Kooperation. Eine Vorschrift könnte eine Mindestanzahl von Terminen sowie verbindliche Gesprächsinhalte festlegen, zu denen sich Erzieherinnen und Erzieher mit Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern zu einem Erfahrungsaustausch treffen.

Des Weiteren ist in der laufenden Legislaturperiode eine Reform der Ausbildungsgänge für Erzieherinnen und Erzieher geplant.

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

Mit Beginn des Schuljahres 98/99 wurde flächendeckend die Volle Halbtagschule an allen Grundschulen in Rheinland-Pfalz eingeführt. Dies bedeutet konkret, dass die Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Klassen zwischen 8 und 12 Uhr regelmäßig und verlässlich unterrichtet werden. Für die Klassenstufen 3 und 4 gilt diese Kernzeit von 8 bis 13 Uhr. Unterrichtsbeginn und Unterrichtende können auf Grund örtlicher Gegebenheiten wie beispielsweise der Schülerbeförderung minimal von den vorgegebenen Zeiten abweichen. Hinzu kommt ein tägliches gemeinsames Frühstück, welches durch die Klassenlehrerin betreut wird. Die Grundschulen lösen sich vom 45-Minuten-Takt und teilen ihre Zeit in zwei Blöcke auf. Diese wiederum werden al-

¹²⁵ Ebd.

tersgemäß rhythmisiert. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der Wochenstunden in den einzelnen Fächern und Klassenstufen.

„Studentafel Grundschule (Volle Halbtagschule)

(Eine Stunde = 50 Minuten)

Schuljahr	1	2	3	4
Religion	2	2	2,5	2,5
Deutsch / Sachunterricht	6,5	6,5	9	9
Fremdsprache	-	-	1	1
Mathematik	4,5	4,5	4,5	4,5
Musik / Sport / rhyt. Erz./BTW	6	6	7	7
Gesamt	19	19	24	24

Anmerkung

Fremdsprache nur in 3 und 4; ggf. auch besondere Fördermaßnahmen möglich.“¹²⁶

„Die Studentafel wurde neu gefasst. Die vor allem in der 1. Klasse längere Unterrichtszeit soll der Förderung von Kindern mit unterschiedlichem Entwicklungsstand dienen. Bei den derart verbesserten Möglichkeiten der inneren Differenzierung wurden zusätzliche Förder- und Ergänzungsstunden zurückgenommen. Im 3. und 4. Schuljahr bleibt der zeitliche Umfang der Fächer bzw. Fächerblöcke in etwa erhalten, zum Block Deutsch und Sachkunde kommt die integrierte Fremdsprache (Englisch oder Französisch) mit 75 Minuten pro Woche dazu, Religion ist allerdings in Klasse 2-4 um je 35 Minuten pro Woche gekürzt worden. Notwendige und über die o.g. Kernzeit hinausgehende Betreuung erfolgt vielfach nach dem Programm der "Betreuenden Grundschule" und kann auch für den Nachmittag organisiert werden.“¹²⁷

Mit der flächendeckenden Einführung der Vollen Halbtagschule wurden die organisatorischen Voraussetzungen für pädagogische Weiterentwicklungen geschaffen. Weiteres Ziel ist die verstärkte inhaltliche Weiterentwicklung der Grundschulen und weiterführenden Schulen.

„Die neuen Rahmenlehrpläne für die Grundschule zielen darauf, neben dem Erwerb von Wissen und Kompetenzen vor allem auch zu lernen, wie man lernt. Sie greifen damit wesentliche Forderungen von PISA auf. Der Rahmenlehrplan Mathematik soll

¹²⁶ <http://leb.bildung-rp.de/info/nachgefragt/studentafel/grundschule.htm#TOP> (06.05.2004).

¹²⁷ Ebd.

zum kommenden Schuljahr im Unterricht eingesetzt werden. Die Rahmenlehrpläne Deutsch und Fremdsprachen sind zurzeit in der Erarbeitung und werden in den nächsten Schuljahren Grundlage des Unterrichts sein. ... Anknüpfend an den neuen Rahmenlehrplan der Grundschule soll auch der Lehrplan Mathematik für die Klassenstufen 5 bis 10 überarbeitet werden. Ziel ist unter anderem, eine mathematische Grundbildung in allen Schularten sicher zu stellen und Freiraum für selbständiges, problemorientiertes Arbeiten zu schaffen. Die Ergebnisse aus TIMSS, PISA und MARKUS sowie aus einschlägigen Projekten wie dem Bund- und Länder-Programm SINUS („Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“) werden ebenso einbezogen wie neue fachdidaktische und pädagogische Ansätze. Die Erfahrungen von zwölf Schulen aus dem SINUS-Programm sollen stärker verbreitet werden.“¹²⁸

Es ist nicht auszuschließen, dass sich die Tatsache, dass die Lehrpläne der einzelnen Fächer nacheinander, in enormen zeitlichen Abständen und nicht gleichzeitig überarbeitet werden, ungünstig auf die Unterrichtsarbeit auswirkt. Des Weiteren wäre es für fächerverbindendes und vernetztes Arbeiten sicher hilfreich, wenn die Fachlehrpläne zusammengefasst jeder/jedem Lehrerin/Lehrer kompakt zur Verfügung stünden. (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Zur Steigerung des Leseinteresses bei Schülerinnen und Schülern sollen in Kooperation mit den Eltern und außerschulischen Partnern verschiedene Initiativen ergriffen werden. In diesem Zusammenhang soll auch die Integration außerschulischer Partner und Institutionen sowie die Elternbeteiligung beispielsweise bei Lesenächten intensiviert werden.

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

Um bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche sowie solche mit Migrationshintergrund besser zu fördern, sollen seit dem Schuljahr 2003/2004 umgerechnet etwa

¹²⁸ Ahnen, Doris (Ministerin): „Land zieht Konsequenzen aus PISA.“; Pressemitteilung vom 25.02.2002; S.4; <http://www.grundschule.bildung-rp.de/gs/SchwarzesBrett/pisa.html> (04.09.2003).

170 volle Lehrerstellen bereitgestellt werden. Des Weiteren werden die Förderkonzepte geprüft und ggf. überarbeitet.

In Rheinland-Pfalz gibt es einen Legasthenie- Erlass. Dieser zielt auf die ganzheitliche Förderung der Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen. Die Förderung erfolgt in der Regel in gestuften Maßnahmen.

Zunächst wird angestrebt, die Betroffenen klassenintern zu fördern. Dabei kann eine weitere Lehrkraft unterstützend hinzugezogen werden.

Falls diese Maßnahme nicht ausreicht, können in Ausnahmefällen zusätzliche Fördermaßnahmen in Anspruch genommen werden. Zusätzliche Fördermaßnahmen können dann eingerichtet werden, wenn die Fördergruppe mindestens vier und höchstens acht Kinder umfasst.

Schließlich gibt es noch die Möglichkeit, integrativer Fördermaßnahmen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Maßnahmen werden bei Bedarf in Kooperation mit Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern durchgeführt, die gegebenenfalls an die Grundschulen abgeordnet werden.

Generell gilt, dass die Maßnahmen individuell an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen sind. Sie können klassenbezogen, gruppenbezogen oder individuell sein. Fördermaßnahmen werden angeboten für

- „Kinder mit Schwierigkeiten in einzelnen Lernfeldern (z.B. im Sprechen, Lesen, Rechtschreiben (§28 Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen), Mathematik usw.),
- verhaltensauffällige Kinder (z.B. Hyperaktivität),
- Kinder mit physischen oder psychischen Problemen (z.B. Erkrankungen, Entwicklungsstörungen, familiären Problemen.)
- Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen (z.B. Seiteneinsteiger)“.¹²⁹

In der Regel ist der Klassenlehrer/ die Klassenlehrerin für die Fördermaßnahmen verantwortlich. Diese sollen mit den Eltern besprochen werden. Gleiches gilt für die Benotung der Leistungen der betroffenen Schülerinnen/ Schüler. Sie können entwe-

¹²⁹ Institut für integratives Lernen und Weiterbildung: „Legasthenie- Erlass Rheinland- Pfalz.“; http://www.iflw.de/service/legasthenieerlass_rheinland-pfalz.htm (14.05.2004).

der klassenbezogen sein oder aber den individuellen Lernfortschritt berücksichtigen und verbalisieren.

Ebenso sollen so genannte „Sprachförderzentren“ erprobt werden. Dort werden für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft spezielle Sprachkurse angeboten mit dem Ziel, mehr Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Besuch weiterführender Schulen zu ermöglichen.

Eine wichtige positive Entwicklung ist, dass bei der Auswahl der Fördermaßnahmen individuell auf die Bedürfnisse der Betroffenen eingegangen wird und die Eltern stark miteinbezogen werden. Ebenso wichtig ist die Erkenntnis, dass es auch bei psychischen und familiären Schwierigkeiten Fördermaßnahmen bedarf, denn oftmals stehen fachliche Defizite im Zusammenhang mit emotionalen Problemen. Aus diesem Grunde ist es wichtig zu erkennen, die Problematik bei Kindern mit Förderbedarf möglichst ganzheitlich zu betrachten. Neu ist, dass Lehrerinnen und Lehrer dabei eine deutliche Unterstützung erfahren.

Im Deutschen Bildungsserver finden sich einige Handreichungen hinsichtlich der Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher in Rheinland Pfalz:

- Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen vom 29. Mai 2000 des Landes Rheinland-Pfalz- Richtlinien für die Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung des Landes Rheinland-Pfalz
- Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten des Landes Rheinland-Pfalz
- Handreichungen zu den Empfehlungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten des Landes Rheinland-Pfalz
- Leitlinien für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie des Erlebens und Verhaltens des Landes Rheinland-Pfalz
- Handreichungen zur Durchführung von integrierten Fördermaßnahmen des Landes Rheinland-Pfalz¹³⁰

Da sich die oben genannten Materialien größtenteils auf den sonderschulischen Be

¹³⁰ Vgl.: Deutscher Bildungsserver: Rheinland- Pfalz;
<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1407> (14.05.2004).

reich beziehen, wird bei der vorliegenden Arbeit nicht näher darauf eingegangen.

Um die Bildungschancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zu verbessern und Hauptschullehrkräfte gezielt zu unterstützen wurde das „Aktionsprogramm Hauptschule“ gestartet und erstmals im Haushaltplan verankert. Dieses landesweite Aktionsprogramm soll in Zusammenarbeit mit allen gesellschaftlich relevanten Gruppen, Kammern, Verbänden und Gewerkschaften entwickelt werden und die Jugendlichen bei der Berufsorientierung unterstützen, weiterführende Berufsgänge fördern sowie den Schülerinnen und Schülern den Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt erleichtern.

Einerseits soll durch das „Aktionsprogramm Hauptschule“ der klassische Bildungsgang Hauptschule gestärkt werden, gleichzeitig werden in der Regel immer mehr Hauptschulen in neue Schulformen wie die Regionale Schule und die Duale Oberschule umfunktioniert.

Des Weiteren soll die Arbeit im Bereich Schulsozialarbeit weiter ausgebaut und vorangetrieben werden. Auch hierfür sind im Doppelhaushalt finanzielle Mittel vorgesehen.¹³¹ Der Ausbau dieses Bereiches ist zu befürworten, da im sozialen Bereich bei den Schülerinnen und Schülern immer mehr Defizite zu verzeichnen sind, die vom Lehrpersonal allein oftmals nicht kompensiert werden können. Gleichzeitig sollte überdacht werden, ob das Vorhaben, jede 5. Schule zur Ganztagschule umzufunktionieren, sinnvoll ist. Zum Schuljahr 2004/2005 starteten einem Zeitungsartikel der „Rheinpfalz Zeitung“ vom 27.08.2004 zufolge bereits 243 Schulen mit Ganztagsangebot. Über Höhe und Voraussetzungen zum Erhalt der dafür notwendigen finanziellen Mittel wird keine genauere Auskunft gegeben.

Mit dem Beschluss zu Beginn der Legislaturperiode (2001), die flächendeckende Ganztagschule einzuführen, wird Rheinland-Pfalz bei der Bewältigung der damit entstehenden Probleme den Weg der Ganztagschule in Deutschland entscheidend prägen. In einem Land, dessen Schulsystem seit etwa 100 Jahren von der Halbtagschule geprägt ist und dessen Siedlungsdichte vielfach gering ist, kann die Ganztagschule nur in Verbindung mit der Halbtagschule realisiert werden. Dies wird insbesondere von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) kritisiert. Sie

¹³¹ Ahnen, Doris (Ministerin): „Land zieht Konsequenzen aus PISA.“; Pressemitteilung vom 25.02.2002; S.5; <http://www.grundschule.bildung-rp.de/gS/SchwarzesBrett/pisa.html> (04.09.2003).

fordert die verpflichtende Ganztagschule, da ihrer Meinung nach nur sie optimale Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet. Bisweilen wurde in Deutschland nie das Ziel verfolgt Ganztagschulen flächendeckend einzuführen. In Rheinland-Pfalz haben die Eltern das Recht, sich grundsätzlich für oder gegen die Ganztagschule zu entscheiden. Gleichzeitig haben sie die Möglichkeit, diese Entscheidung jedes Jahr neu zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren. Die Qualität des Angebotes soll somit von Eltern und Schülern selbst beurteilt werden. Elternvertreter haben sich zwar für die Einführung von Ganztagschulen ausgesprochen, allerdings meist nicht in Bezug auf die eigenen Kinder, sondern diejenigen, die sich in einer materiell-sozialen Notlage befinden. Immer wieder sind Äußerungen zu hören wie: »Ich will meine Kinder selber erziehen; ich will diese Verantwortung gerne wahrnehmen«, »Ganztagschule ist für Eltern, die Geld verdienen müssen«, »Ganztagschule ist für Eltern, die mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind«, »Ich kann es mir nicht leisten, mein Kind zur Ganztagschule zu schicken, denn ich wäre die einzige Mutter in meinem Dorf, die dies tut, obwohl ich nicht arbeite«. Mit der Einführung einer Ganztagschule lediglich für Kinder derjenigen Eltern, die sie brauchen, wären die Möglichkeiten, die eine Ganztagschule bieten kann, begrenzt. Die Ganztagschule würde zu einer Art Defizitschule.¹³² „Die Schulpolitik hat es mit einer Generation selbstbewusster Eltern zu tun, die sich die Gestaltung ihres Familienlebens in keiner Richtung vorschreiben lassen wollen.“¹³³ Deshalb gibt es nur die Möglichkeit, die Mehrheit der Eltern- und Schülerschaft von den Vorteilen der Ganztagschule durch Argumente und gute Arbeit zu überzeugen. Der Staat kann Hilfestellungen anbieten, aber es obliegt ihm nicht darüber zu entscheiden, wie Eltern ihr Familienleben und die Kindererziehung gestalten. Angestrebt werden Schulen, in denen die gesamte Schülerschaft das Ganztagschulangebot nutzt. Ein wenig differenzierteres oder gar einheitliches Schulsystem käme diesem Wunsch entgegen.¹³⁴ „Die Schulpolitik von Rheinland-Pfalz wirft für die Schulgeschichte der Bundesrepublik zum ersten Mal die Problematik der flächendeckenden Ganztagschule auf. Wo Ganztagschule jeweils ein Einzelfall ist oder wo sie als offene Schule geführt wird, muss die Schule sich den Problemen des Nebeneinanders stellen.“¹³⁵

¹³² Vgl.: Wunder, Dieter: „Der Einfluss von Eltern auf die Ausbreitung der Ganztagschule. Strategische Überlegungen.“; In: Pädagogik 2/2004 S. 28-31.

¹³³ Ebd., S. 30.

¹³⁴ Ebd., S. 28-31.

¹³⁵ Ebd., S. 31.

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

Bis spätestens zum Ende des Schuljahres 2002/2003 sollte jede Schule ein „Qualitätsprogramm“ formulieren, das als ein umfassender innerschulischer Konsens über die pädagogischen und fachlich-didaktischen Ziele der unterrichtsbezogenen Schulentwicklung zu verstehen ist. Das Programm ist schriftlich festzulegen, regelmäßig alle zwei Jahre fortzuschreiben und jeweils der Schulaufsicht vorzulegen. Es muss unter anderem enthalten:

- Ziele, Maßnahmen und Vorgaben zur internen Überprüfung der gesteckten Ziele,
- eine mittelfristige Fortbildungsplanung für die jeweilige Schule,
- vorgesehene Fördermaßnahmen (beispielsweise für „schwache Leser“ oder besonders Begabte),
- Vorschläge zur Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern.“¹³⁶

Als Ansporn für die Schulen soll in zweijährigem Abstand ein Qualitätswettbewerb mit wechselnden Themenbereichen durchgeführt werden.

Um die Qualität an rheinland-pfälzischen Schulen zu sichern, sollen in allen Fächern, in denen Klassenarbeiten geschrieben werden, Parallelarbeiten angefertigt werden. Für die Klassenstufen 5 und 7 gilt seit dem Schuljahr 2003/2004 die Vorgabe, mindestens einmal im zweiten Halbjahr eine Klassenarbeit als Parallelarbeit schreiben zu lassen. Die Ergebnisse dieser Parallelarbeiten müssen schriftlich dokumentiert werden und auf Verlangen der Schulbehörde vorgelegt werden. Die Aufgaben der Parallelarbeiten sollen dazu dienen, einen zentralen Aufgabenpool aufzubauen, der allen Schulen zur Verfügung gestellt werden soll.

Im Grundschulbereich werden ab November 2004 alle Viertklässer künftig jeweils im November eines Jahres in den Fächern Deutsch und Mathematik sogenannte Vergleichsarbeiten schreiben. Die Aufgabenstellungen dieser Vergleichsarbeiten werden zur einen Hälfte zentral gestellt, der andere Teil kann den zentralen Aufgabenpools entnommen werden, die im Zusammenhang mit dem neuen Rahmenplan erarbeitet

¹³⁶ Ahnen, Doris (Ministerin): „Land zieht Konsequenzen aus PISA.“; Pressemitteilung vom 25.02.2002; S.5; <http://www.grundschule.bildung-rp.de/gs/SchwarzesBrett/pisa.html> (04.09.2003).

werden sollen.

Im November 2003 wurden erstmals Vergleichsarbeiten im Fach Mathematik durchgeführt. Ergebnisse hierzu wurden bisher nicht veröffentlicht.

Die Maßnahme Vergleichsarbeiten schreiben zu lassen erscheint sinnvoll zum einen auf Grund ihrer Verbindlichkeit und zum anderen deshalb, weil sie sicherstellen, dass der Umfang von Lerninhalten nicht den einzelnen Schulen bzw. den Unterrichtenden überlassen bleibt.

Zentral gestellte, regelmäßig zu überprüfende Maßnahmen sollen gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler, unabhängig von Schule und unterrichtender Lehrkraft, die gleiche Stofffülle vermittelt bekommen. Die Anfertigung von Parallelarbeiten fördert darüber hinaus mit Sicherheit die Zusammenarbeit der Fachkolleginnen und Fachkollegen innerhalb der Schule. Als Messinstrument für die Qualität rheinland-pfälzischer Schulen erscheinen sie weniger aufschlussreich, da diese Parallelarbeiten lediglich schulintern durchgeführt werden.

„Vergleichsarbeiten sollen dazu dienen, fachliche Standards und Anforderungen zwischen den Lehrkräften zu klären, eine abgestimmte Praxis der Leistungsbewertung zu fördern und eine Grundlage für gezielte Förderangebote und Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung zu erhalten.“¹³⁷ Evaluationsergebnisse¹³⁸ zeigen, dass sich Ziele bezüglich der Anforderung und Abstimmung von Leistungsbewertung durch Vergleichsarbeiten erreichen lassen. Weniger Aufschluss geben sie jedoch hinsichtlich der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität und der Ermittlung von Förderbedarf bei Schülerinnen und Schülern. Nicht zentral gestellte Aufgaben lassen keine schulübergreifende Standortbestimmung zu. Deshalb wurden in vielen Bundesländern Vergleichs- bzw. Parallelarbeiten durch zentrale Lernstandserhebungen ersetzt. Diese zielen auf eine vergleichende Lernerfolgsüberprüfung von Schülerinnen und Schülern, Klassen und Jahrgangsstufen, um den Schulen Informationen über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu liefern und somit die Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzubringen.¹³⁹ Im Einzelnen bedeutet dies:

¹³⁷ Burkhard, Christoph/Peek, Rainer: „Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen.“; In: Pädagogik 6/2004. S.25.

¹³⁸ Vgl.: Orth, G.: „Vergleichsarbeiten.“; In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J- (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht.“; Neuwied 2002. S. 222.

¹³⁹ Vgl.: Burkhard, Christoph/Peek, Rainer: „Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen.“; In: Pädagogik 6/2004. S. 24-25.

„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.“¹⁴⁰

„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.“¹⁴¹ 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.¹⁴²

¹⁴⁰ Ebd., S.26.

¹⁴¹ Ebd., S.27.

¹⁴² Vgl.: Peters, Jelko: „Qualitätssicherung im Deutschunterricht. Probleme praktischer Umsetzung der KMK-Bildungsstandards.“; In: Pädagogik 6/2004. S.17.

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

Diesbezüglich ist geplant, das Fortbildungsangebot insbesondere im Hinblick auf diagnostische Fähigkeiten der Lesekompetenz zu erweitern. Die Erstellung konkreter Materialien ist bereits in Arbeit.¹⁴³

Auch für die Teilnahme an Fortbildungen bedarf es verbindlicher Regelungen (beispielsweise eine Mindestanzahl an zu besuchenden Fortbildungsveranstaltungen pro Unterrichtsfach im Schuljahr), denn bekanntlich ist die Fortbildungsbereitschaft innerhalb der Kollegien sehr unterschiedlich und infolgedessen meist unausgewogen. An manchen Schulen findet ein Austausch über besuchte Fortbildungsveranstaltungen statt. Fortbildungsteilnehmer berichten und informieren interessierte Kolleginnen und Kollegen über die besuchte Veranstaltung und fungieren sozusagen als „Minimalmultiplikatoren“. Diese Vorgehensweise nimmt den Fortbildungsteilnehmer in eine besondere Verantwortung, erspart Unterrichtsausfall und fördert gleichzeitig die Kooperation zwischen den Kolleginnen und Kollegen. Als Beispiel einer Kooperation zwischen Kolleginnen und Kollegen sei an dieser Stelle das Konstanzer Trainingsmodell erwähnt. Es wurde 1987 als ein primär- und sekundärpräventives Programm zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit aggressivem und störendem Schülerverhalten eingesetzt. Zu Beginn werden Lehrer tandems gebildet. Zwei gleichberechtigte Kollegen/ Kolleginnen einer Schule schließen sich zusammen und trainieren gemeinsam. Die Tandems besuchen sich gegenseitig im Unterricht, besprechen gemeinsam Problemsituationen, erarbeiten gemeinsam Trainingsbausteine zur Problembewältigung, erproben anschließend neue Verhaltensweisen im Unterricht und überprüfen deren Wirksamkeit.¹⁴⁴ Die Tandembildung hat sich als soziale Stützkomponente als außerordentlich wirksam erwiesen: „Sie durchbricht die für Lehrpersonen ebenso typische wie problematische Situation des „Einzelkämpfers“, erhöht die Trainingsmotivation, stärkt die Selbstsicherheit, sensibilisiert für problematische Unterrichtsprozesse, vermittelt

¹⁴³ Ahnen, Doris (Ministerin): „Land zieht Konsequenzen aus PISA.“; Pressemitteilung vom 25.02.2002; S.6; <http://www.grundschule.bildung-rp.de/gs/SchwarzesBrett/pisa.html> (04.09.2003).

¹⁴⁴ Vgl.: Dann, Hanns-Dietrich/Humpert, Winfried: „Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen.“; In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. Nr. 2. S. 220-223.

neue Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten und erhöht den subjektiven Verpflichtungsgrad für tatsächliche Verhaltensänderungen. Freiwilligkeit, Sympathie und Gleichberechtigung der Tandempartner sind dabei unerlässliche Voraussetzungen.¹⁴⁵ Diese positiven Effekte einer kollegialen Kooperation sollten vielseitig genutzt werden. Sie ließen sich sicherlich auch auf andere Arbeitsbereiche übertragen. Untersuchungen zeigen, dass sich „Widerstände“ seitens des Lehrpersonals gegenüber unterschiedlichen Veränderungsvorhaben zeigen wie beispielsweise gegen „pädagogische Schulentwicklungsberatung“ oder „kollegiale Fortbildung“.¹⁴⁶

Für Lehrerinnen und Lehrer, die nicht bereit sind sich fortzubilden, wäre es denkbar, finanzielle oder arbeitstechnische Konsequenzen einzuführen (z.B. eine Gehaltskürzung oder eine Deputatserhöhung im nächsten Schuljahr). Für solche Maßnahmen, die immer wieder diskutiert werden, fehlen derzeit allerdings die beamtenrechtlichen Voraussetzungen.

Schulentwicklung „ist auf das engste mit dem Kontext der einzelnen Schule, den Partizipationsverhältnissen und den jeweiligen konkreten schulischen Bedingungen verknüpft. Professionalisierung ist hier immer Professionalisierung im sozialen Kontext einer einzelnen Schule mit ihren Akteursgruppen und Möglichkeiten, über eigene berufliche Erfahrungen kommunizieren zu können. Sie ist der Kern der Entwicklung beruflicher Kompetenz. Unterrichtsentwicklung braucht das Team als Reflexionsforum eines veränderten und sich immer weiter entwickelnden Unterrichts.“¹⁴⁷

Lehrerinnen und Lehrer stehen Schulentwicklungsprozessen dann aufgeschlossen gegenüber, wenn sie in ihnen Möglichkeiten der Verbesserung ihrer pädagogischen, insbesondere der Unterrichtsarbeit sehen.¹⁴⁸ Sowohl bei Schulentwicklungsprozessen als auch bei Veränderungsprozessen im Bereich des Unterrichts und seiner Evaluation ist das Lernen in Lehrergruppen von großer Bedeutung.¹⁴⁹ In Deutschland dominiert ein Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern nicht die nötigen Voraussetzungen für Selbstständigkeit, eigenständiges Denken und einen eigenverantwortli-

¹⁴⁵ Ebd., S. 220.

¹⁴⁶ Vgl.: Rolff H.-G./Buhren C.G./Lindau-Bank, D./Müller, S.: „Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchB).“; Weinheim 1998. S.170-173. und Carle, U.: „Was bewegt die Schule? Internationale praktische Erfahrungen. Neue systematische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung.“; Hohengehren 2000. S.407-409.

¹⁴⁷ Bastian, Johannes/Combe, Arno/Reh, Sabine: „Professionalisierung und Schulentwicklung.“; In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft3/2002. S. 424.

¹⁴⁸ Vgl.: Lohre, W. (Hrsg.): „Schule & Co. Projektbericht 1. Das Projekt entsteht.“; Gütersloh 1998. S.71-123.

¹⁴⁹ Vgl.: Altrichter, H.: „Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen.“; In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998. S.326f.

chen Zugang zum Lernen bietet. Deshalb wird eine reflektierte, inhalts- und zielbezogene Vielfalt an Methoden gefordert, die einerseits einen strukturierten Wissensaufbau und gleichzeitig selbständiges, auf Verständnis und Anwendbarkeit zielendes Lernen ermöglicht.¹⁵⁰ Von Schülerseite wird immer wieder das mangelnde Lehrwissen über das Lernen von Schülern beklagt.¹⁵¹ Angemessene Rückmeldeinstrumente tragen entscheidend zum Prozess einer Unterrichts- und Schulentwicklung sowie zu einem Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern bei.¹⁵² Zukünftig werden vielfältige Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden:

„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 die Lehrenden von schulinternen Experten für Unterrichtsentwicklung beraten und weitergebildet werden, damit sie die Qualität ihres Unterrichts überprüfen, sich Evaluationen stellen und selbst bestimmte Evaluationsverfahren zweckmäßig einsetzen und interpretieren können. Hier zeichnet sich ein Bereich methodischer Kompetenz ab, der in der Lehrerbildung bislang keine Rolle gespielt hat.“¹⁵³ Die/Der traditionelle Lehrer/in wird sich dahingehend verändern, dass kommunikative und reflexive Komponenten künftig einen größeren Stellenwert haben werden. Gleichzeitig müssen die institutionellen Rahmenbedingungen von Unterricht weiterentwickelt werden.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Vgl.: Bastian, Johannes/Combe, Arno/Reh, Sabine: „Professionalisierung und Schulentwicklung.“; In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft3/2002. S. 425.

¹⁵¹ 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.

¹⁵² Vgl.: Bastian, Johannes/Combe, Arno/Reh, Sabine: „Professionalisierung und Schulentwicklung.“; In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 3/2002. S. 430.

¹⁵³ Ebd., S. 431-432.

¹⁵⁴ Ebd., S. 432.

7. Handlungsfeld: 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.¹⁵⁵

Die rheinland-pfälzische Landesregierung zielt darauf, dass am Ende der Legislaturperiode 2006 mindestens 300 Schulen in Rheinland-Pfalz zu einer Schule mit Ganztagsangebot umfunktioniert werden. Dazu stehen angeblich jährlich 60 Millionen Euro zur Verfügung.

Auch im vorschulischen Bereich ist die Landesregierung um den verstärkten Ausbau von Ganztagesplätzen bemüht.

Bezüglich Ganztagschulen unterscheidet das Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz zwischen Ganztagschulen in verpflichtender Form und Ganztagschulen in offener Form.

„Die Ganztagschule in offener Form legt einzelne Unterrichtsveranstaltungen auf den Nachmittag und bietet außerunterrichtliche Betreuung an; die Teilnahme an der außerunterrichtlichen Betreuung ist für die Schüler freiwillig. Die außerunterrichtliche Betreuung erfolgt durch Betreuungskräfte, die der Schulträger bereitstellt.“¹⁵⁶

„Die Ganztagschule in verpflichtender Form erstreckt sich in der Regel auf vier Nachmittage einer Woche: die Teilnahme an der außerunterrichtlichen Betreuung ist für die Schüler verpflichtend. Die außerunterrichtliche Betreuung erfolgt durch Lehrer, pädagogische Fachkräfte und Betreuungskräfte.“¹⁵⁷

Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Einführung von Ganztagschulen einen Eingriff in die Rechte der Eltern darstellt.

Laut Grundgesetz Artikel 6 Absatz (2) sind Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Im Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz (§1a Absatz (1)) Eltern und Schule heißt es: „Die Schule achtet bei der Erfüllung ihres Auftrages das natürliche und zugleich verfassungsmäßige Recht der Eltern, über die Erziehung ihrer Kinder zu bestimm-

¹⁵⁵ Vgl.: Ahnen, Doris (Ministerin): „Land zieht Konsequenzen aus PISA.“; Pressemitteilung vom 25.02.2002; S.1-6; <http://www.grundschule.bildung-rp.de/gs/SchwarzesBrett/pisa.html> (04.09.2003).

¹⁵⁶ Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz: §10a Absatz(3) Ganztagschulen in verpflichtender und offener Form. <http://www.uni-mainz.de/Schulen/LSV/schulg.htm> (13.03.2004).

¹⁵⁷ Ebd.

men.“ Absatz (3) lautet:„Das Erziehungsrecht der Eltern und der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag sind in der Schule einander gleichgeordnet. ...“¹⁵⁸ Die Landesverfassung Rheinland-Pfalz sieht im Hinblick auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Kindern folgende Regelungen vor:

„Die Eltern haben das natürliche Recht und die oberste Pflicht, ihre Kinder zur leiblichen, sittlichen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit zu erziehen. Staat und Gemeinden haben das Recht und die Pflicht, die Erziehungsarbeit der Eltern zu überwachen und zu unterstützen.“¹⁵⁹

„Das natürliche Recht der Eltern, über die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage für die Gestaltung des Schulwesens. Staat und Gemeinde haben das Recht und die Pflicht unter Berücksichtigung des Elternwillens die öffentlichen Voraussetzungen und Einrichtungen zu schaffen, die eine geordnete Erziehung der Kinder sichern.“¹⁶⁰

Diese soeben zitierten gesetzlichen Regelungen verdeutlichen das elterliche Erziehungsrecht bzw. die elterliche Erziehungspflicht gegenüber ihren Kindern. Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag, der durch die Institution Schule wahrgenommen wird, sollte jedoch als Hilfestellung zur Ausübung der elterlichen Pflichten verstanden werden. Das Bestreben nach breitem Ausbau der Schulen in Ganztagschulen wird von unserer Gesellschaft teilweise gefordert. Der Staat reagiert auf gesellschaftliche Veränderungen im familiären Bereich wie z.B die zunehmende Anzahl an Alleinerziehenden oder andere schwierige Familienkonstellationen, für die solche Einrichtungen oftmals die Voraussetzung für eine Erwerbstätigkeit ist. Für viele Familienstrukturen bieten solche Schulformen entscheidende Vorteile.

Andere Familien hingegen sehen besonders in der Ganztagschule in verpflichtender Form einen Entzug des elterlichen Einflusses auf die Erziehung ihrer Kinder. Sie können es sich zeitlich einrichten und legen Wert darauf, ihren elterlichen Erziehungsauftrag federführend zu übernehmen. Dieser Teil der Bevölkerung möchte von

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Verfassung für Rheinland- Pfalz vom 18. Mai 1947 zuletzt geändert durch Gesetz vom 8. März 2000; Erster Hauptteil: Grundrechte und Grundpflichten; II. Abschnitt: Ehe und Familie: Artikel 25 Absatz (1); <http://www.landtag.rlp.de/Landtag/Dienste/etc/Landesverfassung.asp#1Absch2> (13.03.2004).

¹⁶⁰ Ebd.

seinem Erziehungsauftrag nicht „befreit“ werden und legt deshalb Wert darauf, dass die Kinder nicht erst am Abend von der Schule zurückkehren.

Um beiden Positionen gerecht zu werden, sollte die Ganztagschule keinesfalls in verpflichtender Form, sondern lediglich punktuell und regional nach Bedarf als Angebot eingeführt werden. In diesem Zusammenhang muss auch berücksichtigt werden, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Kindern und Jugendlichen nicht primär vom Staat, vertreten durch die Schule, wahrgenommen werden kann und soll. Pflege und Erziehung der Kinder sind laut Grundgesetz nicht nur elterliches Recht sondern auch elterliche Pflicht. Keine Schulreform kann diese elterliche Fürsorge ersetzen. Der Staat sollte - insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass sich erschreckend viele junge Paare gegen Kinder entscheiden - mehr in die finanzielle Stärkung von Familien mit Kindern investieren. Dabei ist jedoch nicht alleinig der Ausbau von Ganztagesbetreuungsstätten von Bedeutung. Auch für Eltern, die sich selbst aktiv um Pflege und Erziehung kümmern und somit eigentlich den Forderungen des Grundgesetzes entsprechen, sollten ebenfalls finanzielle Anreize geschaffen werden. Diese Förderungen hätten sicherlich auch einige positive Nebeneffekte. Ein Kind, das in einer intakten Familie liebevoll aufwachsen kann mit Bezugspersonen, die Zeit haben ihm zuzuhören und auf seine persönlichen Interessen und Bedürfnisse einzugehen ist beispielsweise sicherlich weniger gewaltbereit oder drogengefährdet. Insofern wären solche Investitionen auf Dauer gesehen wesentlich lohnender, kostensparender und gleichzeitig gewalt- und drogenpräventiv. Dieses Argument wird auch durch den hohen Bedarf an Mithilfe von Erziehungsberaterinnen und Erziehungsberatern sowie der häufig gestellten Forderung nach Sozialarbeitern in Schulen bekräftigt. Die Lehrerinnen und Lehrer können unmöglich die notwendige elterliche Erziehungsarbeit für durchschnittlich dreißig Kinder oder Jugendliche im Klassenverband übernehmen.

Sicherlich ist die Forderung nach Ganztagschulen durch Länder, in denen diese Schulform vorherrscht und die im Rahmen der PISA-Untersuchung hervorragende Ergebnisse erbrachten, verstärkt worden. Mit zu bedenken ist jedoch, dass ein Schulsystem in seinem geschichtlichen Zusammenhang betrachtet werden muss. Allein dadurch, dass bestimmte Aspekte einzelner Schulsysteme „kopiert“ werden, wird das deutsche Schulsystem insgesamt nicht besser.

Obwohl die pädagogische Wirksamkeit von Ganztagschulen im Hinblick auf fachliche Lernleistungen, methodische und soziale Kompetenzen sowie den Schulerfolg der Schülerinnen und Schülern nicht explizit erforscht wurde und ungeachtet der Tatsache, dass ein Teil der Elternschaft die Ganztagschule nicht möchte, werden „obligatorische Ganztagschulen für alle mit einem pädagogischen Gesamtkonzept für Unterricht und Schulleben - nicht als Paukschule, sondern als Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum zur allseitigen Förderung von Kindern und Jugendlichen“¹⁶¹ gefordert. Begründet wird diese Forderung mit einem Mehr an Förderung, erweiterten Lerngelegenheiten, veränderten Sozialisationsbedingungen und Bildungsanforderungen, strukturellen Systemschwächen und pädagogischen Defiziten in Schulen, die Befürwortern der Ganztagschule zufolge zusätzliche Lernmöglichkeiten, individuelle Förderung und eine differenzierte Lernkultur und somit die obligatorische Einführung der Ganztagschule nötig machen.¹⁶²

2.6 Vergleich der Konsequenzen aus PISA in den beiden ausgewählten Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz

Die relativ schlechten Ergebnisse, die von deutschen Schülerinnen und Schülern bei der PISA-Studie erbracht wurden, veranlassten die einzelnen Bundesländer dazu, ihr Schulsystem neu zu überdenken. Im folgenden Kapitel wird es darum gehen, die von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz getroffenen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung ihrer Schulsysteme zu vergleichen. Hierzu dient als Vergleichsgrundlage Kapitel 2.5 der beiden Arbeiten, in dem jeweils anhand der sieben von der KMK festgelegten Handlungsfelder die Konsequenzen der beiden Bundesländer infolge der PISA-Untersuchung aufgezeigt wurden.

1. Handlungsfeld: Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich

Gemeinsam ist beiden Bundesländern, dass zur Verbesserung der Sprachkompetenz keine verbindlichen Maßnahmen getroffen wurden. Sowohl Baden-Württemberg als

¹⁶¹ Holtappels, Heinz Günter Dr.: „Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven.“; In: Pädagogik 2/2004. S. 10.

¹⁶² Ebd., S. 6-10.

auch Rheinland-Pfalz knüpft an bestehenden Maßnahmen an und versucht diese auszuweiten.

In Baden-Württemberg geschieht dies hauptsächlich durch die bewusste Verbreitung bereits an einzelnen Schulen durchgeführter Maßnahmen. Im Bildungsserver des Landes wurden verschiedene Modelle und Konzepte zur Verbesserung von Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich veröffentlicht (vgl. Kapitel 2.5 Baden-Württemberg).

Rheinland-Pfalz knüpft an verschiedene Punkte an: Zum einen an die Bereitschaft sich als Land bis zu 60% an der Finanzierung zusätzlichen Personals zu beteiligen, zum anderen am Ausbau des Angebotes an Deutschförderklassen, Fortbildungen zur Sprachvermittlung sowie durch die Schaffung neuer Fortbildungsschwerpunkte für Erzieherinnen und Erzieher im Bereich Sprachförderung. Hinzu kommt die Forderung nach mehr Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen.

Die getroffenen Maßnahmen beider Bundesländer haben sehr wenig Verbindlichkeit. Verglichen mit den Maßnahmen anderer Handlungsfelder wird dem Handlungsfeld 1 offensichtlich keine besondere Priorität beigemessen, obwohl es sicher von Vorteil 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.“¹⁶³ 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.¹⁶⁴

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

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

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.

Festzuhalten bleibt jedoch, dass die Maßnahmen zur frühzeitigen Einschulung in Baden-Württemberg vielseitiger sind als in Rheinland-Pfalz. Man ist darum bemüht, verschiedene Varianten zu erproben um zu überprüfen, ob sie dem Ziel einer früheren Einschulung tatsächlich gerecht werden. Wie bereits erwähnt ist die Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen in Baden-Württemberg zwingend, während sie in Rheinland-Pfalz unverbindlich gefordert wird.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, inwieweit verbindliche Maßnahmen der Verbesserung von Schulsystemen dienlich sind. Einerseits entbinden verpflichtende Maßnahmen von Eigenverantwortung, da sich die Ausführenden meist lediglich als Befehlsempfänger fühlen. Andererseits ist das Engagement einzelner Kollegien so unterschiedlich, dass für engagierte Kollegien eventuell freie Regelungen von Vorteil wären und die dadurch übertragene Eigenverantwortung viel Positives auf den Weg bringen würde - andere Kollegien hingegen würden eventuell nur das Nötigste unternehmen, wodurch es zu enormen Qualitätsunterschieden in den einzelnen Schulen käme. Es gibt diesbezüglich wohl kein „allgemeingültiges Rezept“. Freiheit birgt Chancen und Risiken. Hier gilt es, ein Mittelmaß zu finden, welches die einzelnen

Schulen mit in die Gesamtverantwortung zur stetigen Verbesserung des Schulwesens nimmt und gleichzeitig für annähernd gleiche Voraussetzungen der Schülerschaft sorgt unabhängig davon, welche Schule die Schülerin/ der Schüler besucht hat.

Nach Fend ergibt sich die Qualität des Bildungswesens letztlich daraus, „ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer längerfristigen Entwicklung werden zu lassen.“¹⁶⁵ Er differenziert bei der Auseinandersetzung mit Faktoren, die für die Qualität des Bildungswesens verantwortlich sind, zwischen drei Ebenen: der Unterrichtsebene, der Schulebene und der Systemebene.

Auf Unterrichtsebene formuliert er folgende Leitlinien für „gutes Lehrerverhalten“: „Hohe fachliche Lehrerkompetenz, effektive Zeitnutzung, gut strukturierte Darbietung des Lehrstoffes, flexible Nutzung von sozialen Arrangements, gute Diagnosefähigkeit von Fehlern mit begleitenden Fördermaßnahmen und freundliche, konsistente Klassenführung.“¹⁶⁶ Seine Kernforderung auf Unterrichtsebene lautet wie folgt: „Lernen muss für möglichst viele Schüler so ausgerichtet sein, dass es in alter reformpädagogischer 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.“¹⁶⁷ 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

¹⁶⁵ Fend, Helmut: „Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle“. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41.Beiheft 2000. S. 56.

¹⁶⁶ Ebd., S. 57.

¹⁶⁷ Ebd.

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.“¹⁶⁸

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 der Bevölkerung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit des Systems und der Gleichberechtigung aller Bevölkerungskreise. Gleichzeitig führt starke externe Kontrolle zu einer Unbeweglichkeit des Gesamtsystems, zu schlichtem Exekutieren der Rahmenvorgaben auf Schulebene, zu formaler Beamtenpflichterfüllung, schülerunfreundlichem und didaktisch schlechtem Unterricht und zu mangelnder Ausrichtung auf gute Lernprozesse.¹⁶⁹ „Wer ein Bildungssystem insgesamt »stark« machen möchte und daran interessiert ist, dass auch weniger privilegierte Bevölkerungskreise in den Genuss eines gut ausgestatteten Bildungswesens kommen, der muss für »starke« Rahmenbedingungen sein:

- für klare curriculare Vorgaben,
- für eine kontinuierliche Leistungsprüfung in curricular abgestimmter Weise, also eng an das Unterrichtete angelehnte Prüfungen,
- für extern abgesicherte Leistungsniveaus, die nicht durch ein standardisiertes Testsystem zu lehrplanfernen Prüfungen degenerieren und

¹⁶⁸ Ebd., S. 63.

¹⁶⁹ Ebd., S. 68.

- für ein System der Gleichversorgung der einzelnen Schulen in personeller und materieller Hinsicht.“¹⁷⁰

Ziel sollte sein, Bildungssysteme allen Bürgern mit gleicher Qualität zugute kommen zu lassen. Die Lehrertätigkeit wird künftig in einem höheren Maße in öffentlicher Verantwortung stehen. Systemische Rahmenbedingungen müssen gleichzeitig gestärkt, professionell entwickelt, durch kollegiale Strukturen auf Schulebene gestützt und gegenüber den „Kunden“ offen werden.“¹⁷¹

Die in Baden-Württemberg praktizierte Vorgehensweise Erprobungsschulen einzurichten und diese aus vorgegebenen Modellen auswählen zu lassen, kann als eine gute Möglichkeit die Schulen in die Verantwortung mit einzubinden angesehen werden, entscheidend ist jedoch, dass nach einer Phase der freiwilligen Erprobung mit positiven Rückmeldungen darauf gedrungen wird, dass sich alle Schulen an diesem Projekt beteiligen.

Demgegenüber zeichnet sich in Rheinland-Pfalz ein Mangel an gesetzlichen Verbindlichkeiten ab. Die Erziehungsberechtigten lediglich argumentativ davon zu überzeugen, dass eine frühere Einschulung ihrer Kinder von Vorteil ist, erscheint als 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 Grundschüle-

¹⁷⁰ Ebd.

¹⁷¹ Ebd., S. 70.

rinnen 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.“¹⁷²

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 schulischen Gemeinschaft zu erleben und es unter Umständen von einer ganz anderen Seite kennen zu lernen.

Die aus der Einführung der Vollen Halbtagschule resultierende verlängerte Unterrichtszeit, vor allem in der 1. Klasse, berechtigt nach Ansicht der rheinland-pfälzischen Kultusministerin Doris Ahnen dazu, zusätzliche Förder- und Ergänzungsstunden zurückzustellen.

In Baden-Württemberg werden einige Maßnahmen für Kinder mit besonderem Förderbedarf getroffen. Der Anspruch betroffener Kinder ergibt sich aus der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf vom 08.03.1999“. Dies gilt sowohl für Kinder mit Defiziten als auch für solche mit besonderen Begabungen. Generell werden für vom Schulbesuch zurückgestellte Schülerinnen und Schüler Förderklassen eingerichtet. Des Weiteren werden

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

Kinder der Klassenstufen 1 bis 6, in Ausnahmefällen auch der Klassenstufe 7, zusätzlich in Kleingruppen gefördert, wenn sie dauerhaft nicht ausreichende Leistungen erzielen. Ebenso existieren in Baden-Württemberg an zentralen Schulen LRS-Intensivklassen, die von speziell ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden. Zur Nachbetreuung von Schülerinnen und Schülern solcher Intensivklassen sowie zur Förderung „leichterer Fälle“ wurden LRS-Ambulanzen errichtet. Dort erhalten die Betroffenen Deutschunterricht außerhalb des Klassenverbandes in Kleingruppen. In den anderen Unterrichtsfächern werden sie im „üblichen Klassenverband“ unterrichtet. Ebenso wurde in Baden-Württemberg damit begonnen, Stützpunktschulen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwächen im Fach Mathematik zu errichten.

Aus dieser Gegenüberstellung wird deutlich, dass zum jetzigen Zeitpunkt in Baden-Württemberg deutlich mehr Initiativen ergriffen wurden, um die Grundschulbildung durchgängig zu verbessern. Auch in diesem Bereich unterscheiden sich die beiden Bundesländer Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz deutlich in der Verbindlichkeit der von ihnen getroffenen Maßnahmen. Baden-Württemberg hat bei der PISA-Studie zwar durchweg besser abgeschnitten als Rheinland-Pfalz, dennoch verzeichnet Rheinland-Pfalz aus gesamtdeutscher Sicht recht gute Ergebnisse seiner Schülerinnen und Schüler. Die in Baden-Württemberg vorherrschende Konsequenz und 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.

„Die wichtigsten Ursachen dafür, dass Deutschlands öffentliche Bildungsausgaben im internationalen Vergleich auffällig niedrig sind, sind vor allem im Zusammenwirken von sieben Faktoren zu suchen:

1. 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 Wählerstimmenmacht hintangestellt wird und in Gefahr gerät, unter die Räder der schier unaufhaltsamen Finanzierung des Sozialstaates zu geraten.“¹⁷³

Weiterführende Untersuchungen diesbezüglich würden der Thematik der vorliegenden Arbeiten nicht mehr gerecht werden.

¹⁷³ 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 (Stand 17.04.2005).

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

Für bildungsbenachteiligte Kinder gibt es in Baden-Württemberg verschiedene Fördermaßnahmen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die dem individuellen Bedarf angepasst werden können. Dazu gehören:

- Vorbereitungsklassen und Förderklassen für ausländische oder ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler,
- Förderkurse begleitend zur Regelschule,
- Sprachkurse für Familienangehörige der Schülerinnen und Schüler oder
- vom Sozialministerium geförderte Hausaufgaben, Sprach- und Lernhilfen.

Auf die Ziele der einzelnen Fördermaßnahmen soll an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden (vgl. dazu Kapitel 2.5).

In Rheinland-Pfalz war geplant zum Schuljahr 2003/2004 umgerechnet etwa 170 Lehrerstellen zum Zwecke der Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher bereitzustellen. Dadurch soll diesen der Besuch weiterführender Schulen erleichtert bzw. ermöglicht werden.

In Rheinland-Pfalz werden Fördermaßnahmen für Kinder mit Schwierigkeiten in einzelnen Lernfeldern (z.B. Sprechen, Lesen, Rechtschreiben, Mathematik), mit physischen oder psychischen Problemen (z.B. Erkrankungen, Entwicklungsstörungen, familiären Problemen), mit Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Hyperaktivität) und mit unzureichenden Deutschkenntnissen angeboten. Oberstes Ziel ist es, sich an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren, um sie möglichst zielgerichtet zu fördern. Die 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 Defi-

zitzbereichen 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.¹⁷⁴ „Denkt man an die enormen Folgekosten gescheiterter Schulkarrieren, muss die verbreitete Zurückhaltung der deutschen Politik, rechtzeitig in Bildung zu investieren, allein aus ökonomischer Sicht völlig widersinnig erscheinen. Bleibt zu hoffen, dass der PISA-Schock tatsächlich eine »heilsame« Wirkung entfalten wird und auch solche sozial benachteiligten Kinder in Deutschland wieder eine Chance bekommen werden, für die bislang nach der Schule kein Projekt da ist, das sie auffängt und pädagogisch professionell in ihrer Entwicklung fördert.“¹⁷⁵

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

¹⁷⁵ Ebd., S.48.

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

Im Grundschulbereich haben die Lehrerinnen und Lehrer Baden-Württembergs seit 1998 die Möglichkeit am Ende von Klasse 3 oder zu Beginn von Klasse 4 in den Fächern Mathematik und Deutsch Diagnosearbeiten anzufordern, welche vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU) auf Verlangen ausgewertet werden. Das LEU gibt den Schulen Rückmeldung und teilt den Lehrerinnen und Lehrern zur objektiveren Einschätzung Vergleichswerte mit. Hierbei handelt es sich um eine freiwillige Maßnahme, die genutzt oder außer Acht gelassen werden kann.

In Rheinland-Pfalz gilt für den Grundschulbereich seit November 2004 die verbindliche Regelung, dass die Viertklässer jeweils im November in den Fächern Mathematik und Deutsch Vergleichsarbeiten schreiben müssen, deren Aufgaben zur Hälfte zentral gestellt werden. Die restlichen Aufgaben werden einem zentralen, sich im Aufbau befindlichen Fragenpool entnommen.

Wie soeben aufgezeigt sind in Rheinland-Pfalz die Regelungen für den Grundschulbereich verbindlicher als die in Baden-Württemberg. Hierbei darf allerdings nicht die Tatsache außer Acht gelassen werden, dass in Rheinland-Pfalz die für die Eltern verbindliche Grundschulempfehlung abgeschafft wurde. Sicherlich werden die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten mitentscheidend sein für die von der Schule ausgesprochene Empfehlung. Ist diese wie im Fall Rheinland-Pfalz nicht verbindlich zu befolgen, so ist es sicher von Vorteil, wenn man die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten als Kriterium und Begründung für die weitere Schullaufbahneempfehlung mit einbeziehen kann.

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, detaillierten Zeitschienen sowie empirischer Begleitforschung. Werden Standards schlecht konzipiert und vorschnell implementiert, haben sie eher kontraproduktive Wirkung, erzeugen Frustration und verstärken Ungleichheit und Leistungsdefizite.¹⁷⁶

„Mit Aktionismus und Legitimationshandeln wird keine zweite Bildungsreform zu

¹⁷⁶ Vgl.: Böttcher, Wolfgang: „Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament.“; In: Pädagogik 4/2003. S.50-52.

bewerkstelligen sein, werden Leistung und Gleichheit in Gesellschaft und Schule nicht gestärkt werden können.“¹⁷⁷

Rheinland-pfälzische Schulen mussten bereits bis zum Ende des Schuljahres 2002/2003 ein Qualitätsprogramm vorlegen. Dieses dient dazu, dass sich jede Schule pädagogische und fachlich-didaktische Ziele setzt, Maßnahmen ergreift um diese zu überprüfen, mittelfristig Fortbildungen plant, Fördermaßnahmen ergreift und Möglichkeiten der Intensivierung der Elternarbeit in Angriff nimmt. Des Weiteren gilt die Vorgabe, dass in allen Fächern mit Klassenarbeiten Parallelarbeiten angefertigt werden sollen. Verbindlich wurde ab dem Schuljahr 2003/ 2004 die Maßnahme getroffen, dass in allen 5. und 7. Klassen im 2. Schulhalbjahr mindestens eine Klassenarbeit als Parallelarbeit anzufertigen ist.

Nach wie vor haben die Lehrerinnen und Lehrer in Rheinland-Pfalz gegenüber denen in Baden-Württemberg zumindest in den weiterführenden Schulen einen bedeutend größeren Freiraum hinsichtlich der Unterrichtsinhalte. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass in Baden-Württemberg von den Schülerinnen und Schülern generell Abschlussprüfungen gefordert werden. Da diese zentral vom Ministerium gestellt werden, ist das Lehrpersonal verpflichtet, das vorgegebene Pensum an Unterrichtsinhalten zu bearbeiten. In Rheinland-Pfalz werden durch die einzelnen Fachlehrpläne ebenso bestimmte zu erreichende Anforderungen vorgeschrieben. Diese werden jedoch nicht in jedem Fall überprüft, sodass es durchaus vorkommt, dass bestimmte Unterrichtsinhalte aus zeitlichen oder sonstigen Gründen einfach nicht bearbeitet werden. Vielleicht wäre es für Rheinland-Pfalz wichtig, verbindliche Standards einzuführen, diese in irgendeiner Weise zu überprüfen und sicher zu stellen, dass für alle Schülerinnen und Schüler einer Schulart unabhängig von Schule, Lehrerin/Lehrer oder Klasse gleiche Voraussetzungen gesichert werden. Die Maßnahme, Parallelarbeiten anfertigen zu lassen, reicht dazu wahrscheinlich nicht aus. Mit der Einführung verbindlicher Standards muss allerdings sehr behutsam umgegangen werden, da oberflächliche Standards und überladene Testprogramme sehr viel Schaden anrichten können.¹⁷⁸ „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

¹⁷⁷ Ebd., S.52.

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

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.¹⁷⁹ 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.¹⁸⁰ „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.“¹⁸¹

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.

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

In diesem Punkt differieren die beiden ausgewählten Bundesländer kaum voneinander. Sowohl in Baden-Württemberg als auch in Rheinland-Pfalz sind Bestrebungen im Gange, sowohl durch Fortbildungen als auch durch sonstige Hilfsmittel wie Broschüren die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer zu verbessern. Gemeinsam ist beiden Bundesländern auch die Unverbindlichkeit von Fortbildungen oder sonsti-

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ 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.

¹⁸¹ Ebd., S.48-49.

gen Weiterbildungsmaßnahmen. Inwieweit und in welche Richtung die einzelne Lehrerin/ der einzelne Lehrer sich weiterbildet, bleibt jedem Einzelnen überlassen. Immer wieder ist davon die Rede, das Lehrpersonal während der Ferien verpflichtend fortzubilden. Es zeichnet sich ab, dass diese Maßnahme in nächster Zeit tatsächlich auf die Lehrerinnen und Lehrer zukommen wird. Dies würde dem durch Fortbildungsveranstaltungen verursachten Unterrichtsausfall entgegenwirken. Die freiwillige Fortbildungsbereitschaft würde dadurch wahrscheinlich minimiert. Deshalb müsste dann eine Mindestanzahl der zu besuchenden Veranstaltungen festgelegt werden. Bezüglich des Motivationsaspektes erscheint es jedoch wichtig, die Lehrerin/ den Lehrer frei entscheiden zu lassen, in welchem Bereich sie/er sich fortbilden möchte. Immer wieder drängt sich die Frage auf, ob mehr Verbindlichkeiten mit zu einer Qualitätssteigerung beitragen oder ob sie eher kontraproduktiv sind und Eigenverantwortung sowie die Eigenmotivation hemmen. „Mehr an Kontrolle und Vorschriften, mit Tests und Vergleichsarbeiten, mit Vereinheitlichung (Kerncurricula, Abschlussprüfungen), mit Druck - und das heißt alles zugleich, auch wenn das niemand laut sagt: mit Misstrauen gegen die eigenen staatlich beauftragten Spezialisten, die Lehrerinnen und Lehrer.“¹⁸² Dem Wunsch der Lehrerschaft nach mehr Entlastung, um die Möglichkeit zu haben, um sich adäquat Problemen widmen zu können, die ihren Ursprung in gesellschaftlichen Veränderungen haben (Scheidung, Arbeitslosigkeit, Werteverlust, Fehlen von Bezugspersonen, ...) wird bisweilen nicht nachgekommen, obwohl sie aus Sicht des Lehrpersonals häufig Unterrichtsprozesse aufhalten. Hinzu kommt das Gefühl öffentlicher Missachtung guter Lehrerarbeit.¹⁸³ „Lehrerschelte, 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 Lehrerarbeit 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 Fortbil-

¹⁸² Groeben, Annemarie von der: „Wird den Lehrern das Denken abgenommen? Standardisierung macht Schulen nicht besser.“; In: Pädagogik 3/2003. S.11.

¹⁸³ Vgl.: Albrecht, Achim: „Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform? Konsequenzen aus PISA.“; In: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang. Heft 4/2002. S. 417.

derung einführen (und bezahlen) und konsensfähige, handfest mit Ressourcen ausgestattete Perspektiven aufzeigen.“¹⁸⁴

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.¹⁸⁵

„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.“¹⁸⁶ 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 Schülerinnen und Schülern möglichst selbst erkannt werden, obgleich die Lehrkraft diesen Erkenntnisweg, falls nötig, mitsteuert.¹⁸⁷ „Ob die Schüler das Angebot nutzen können, hängt eben nicht nur von ihren kognitiven Fähigkeiten ab, sondern in hohem Maße auch von ihrer Lerngeschichte, ihrem emotionalen Befinden, ihrem Willen und ihrer Fähigkeit, zu reflektieren, sich selbst zu motivieren, die Aufmerksamkeit auf die Sache zu lenken, sich selber realistisch, aber positiv einzuschätzen, ihr Tun als sinnvoll zu erleben, mit anderen auszutauschen, zu kooperieren und Verantwortung zu übernehmen.“¹⁸⁸ Deshalb ist es auch von größter Bedeutung, im menschlichen

¹⁸⁴ Ebd., S. 417-418.

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

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Ebd., S.10-16.

¹⁸⁸ Ebd., S.10-12.

Dialog miteinander zu stehen, um diesen Voraussetzungen effektiven Lernens gerecht zu werden. Von der Groeben bekräftigt die Forderung, bei Lernprozessen den Blick auf das lernende Individuum zu richten und „den Menschen aus seinem biographischen und ökologischen Kontext zu verstehen, nicht »Defekte« zu ermitteln, sondern Entwicklungsmöglichkeiten in den Blick zu nehmen.“¹⁸⁹ Adäquate Fördermaßnahmen leiten sich aus solchen Verstehensprozessen ab. Auf selektive diagnostische Instrumente sollte zugunsten individueller Beratung und Förderung verzichtet werden.¹⁹⁰

7. Handlungsfeld: 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

Mit der Einführung der „VERLÄSSLICHEN GRUNDSCHULE“ in Baden-Württemberg und der „VOLLEN HALBTAGSSCHULE“ in Rheinland-Pfalz wurde in beiden Bundesländern eine zuverlässige Betreuung der Grundschülerinnen und Grundschüler am Vormittag gesichert.

Bezüglich des Ganztagesangebotes unterscheiden sich die beiden ausgewählten Bundesländer deutlich voneinander. Während es sich bei Ganztageschulen in Baden-Württemberg in der Regel um Grund- und Hauptschulen handelt, sind in Rheinland-Pfalz Bestrebungen im Gange bis zum Ende der politischen Legislaturperiode 2006 jede 5. Schule mit einem Ganztagesschulangebot auszubauen. Dieses Vorhaben umfasst alle Schularten.

Inwieweit Ganztageschulen als Ergänzung der Halbtageschule 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.

Zweifellos 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

¹⁸⁹ Groeben, Annemarie von der: „Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung.“; In: Pädagogik 4/2003. S.8.

¹⁹⁰ Ebd., S.6-9.

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 Ganztagschule die elterliche Erziehungsverantwortung nicht übernehmen kann. Die Ganztagschule wird in Deutschland seitens der Eltern nicht flächendeckend gewünscht. Dies hat zur Folge, dass es sich bei Ganztagschulen meist um Halbtagschulen mit additiven Betreuungsangeboten handelt. „Ein gemeinsam zu entwickelndes pädagogisches Ganztagskonzept, abgestimmt mit dem Schulprogramm, wäre hier dringend vonnöten, damit Ganztagschule 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 Ganztagsausbau kann zwar auch mit freiwillig zu nutzenden Ganztagsangeboten geschehen, dort müssen aber erweiterte Lernzeiten und Förderung für die teilnehmenden Schüler(innen) unbedingt Teil des Ganztagsbetriebs sein.“¹⁹¹

¹⁹¹ Holtappels, Heinz-Günter: „Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven.“; In: Pädagogik 2/2004. S.9-10.

2.7 Zusammenfassung

Dieses Kapitel fasst die wesentlichen Befunde aus Kapitel 2 zusammen. Die Ergebnisse aus dem Bereich Lesekompetenz bescheinigen Schülerinnen und Schülern durchschnittliche Leseleistungen, die unterhalb des OECD-Durchschnittes liegen, kombiniert mit einer breit gefächerten Leistungsstreuung. Die Ergebnisse der beiden ausgewählten Bundesländer bestätigen bei der PISA-E-Untersuchung die Ergebnisse der PISA-I-Untersuchung in diesem Kompetenzbereich, denn auch in den beiden Bundesländern erbringt ein hoher Schüleranteil Leistungen unterhalb der Kompetenzstufe I. Tendenziell ist festzustellen, dass es in Baden-Württemberg gelingt, einen etwas größeren Schüleranteil zu höheren Leistungsstufen zu führen als in Rheinland-Pfalz, obgleich insbesondere von baden-württembergischen Schulleitungen ein Lehrermangel im Fach Deutsch beklagt wird. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bereich der Lesekompetenz weisen im Vergleich zu den beiden anderen Kompetenzbereichen die geringsten Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf. Die Befunde aus dem Bereich Lesekompetenz führten zu Forderungen nach Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz. Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz zu fordern (vgl. Maßnahmen Handlungsfeld 1). Insbesondere werden auch Maßnahmen bereits im vorschulischen Bereich gefordert. Die von beiden Bundesländern getroffenen Maßnahmen zu diesem Handlungsfeld sind durch ein hohes Maß an Unverbindlichkeit gekennzeichnet. Das Handlungsfeld 3 zielt auf Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung insbesondere zu den drei Kompetenzbereichen. Zur Steigerung des Leseinteresses, welches der PISA-Untersuchung zufolge bei deutschen Schülerinnen und Schülern sehr schwach ausgeprägt ist, beabsichtigen beide ausgewählten Bundesländer verstärkt Maßnahmen wie Lesenächte, Autorenlesungen etc. auszubauen. Rheinland-Pfalz ist dabei besonders darum bemüht, außerschulische Institutionen und Eltern mit einzubeziehen. Im 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 entscheidender Faktor dafür gesehen, dass im Kompetenzbereich naturwissenschaftliche Grundbildung alle neuen Bundesländer im nationalen Testteil bessere Ergebnisse erzielten als im internationalen. Der PISA-Untersuchung zufolge werden Jugendliche der neuen Bundesländer in den Testgebieten früher und gründlicher unterrichtet, erwerben ihr Wissen häufiger unter Zuhilfenahme von Wiederholungsstrategien und können es besser abrufen als Probanden der alten Bundesländer. Obwohl sich

Baden-Württemberg im Bereich naturwissenschaftliche Grundbildung von anderen deutschen Bundesländern bereits dadurch positiv abhebt, dass dort die Kompetenzstufe IV die am meisten frequentierte ist und nicht wie in anderen Bundesländern die Kompetenzstufen I und II, wurden Maßnahmen zur Stärkung dieses Kompetenzbereiches ergriffen. In Baden-Württemberg wurden im Zusammenhang mit der Einführung der neuen Bildungspläne zum Schuljahr 2004/2005 die Unterrichtsfächer Biologie, Physik und Chemie zum Fächerverbund Naturwissenschaftliches Arbeiten (NWA) zusammengefasst. Dieser Fächerverbund besitzt den Stellenwert eines Kernfaches wie Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache. Mit dieser Maßnahme erhält der Kompetenzbereich naturwissenschaftliche Grundbildung einen größeren Stellenwert innerhalb der zu unterrichtenden Fächer. Gleichzeitig erfordern solche Fächerverbünde eine hohe Kooperationsbereitschaft der betreffenden Lehrerschaft, wodurch diese Maßnahme auch Zielbereiche des Handlungsfeldes 6 beinhaltet. Die PISA-2003-Untersuchung verdeutlicht, dass sich im Vergleich zu der PISA-2000-Untersuchung ein statistisch abgesicherter Kompetenzzuwachs vorwiegend im mittleren und oberen Leistungsbereich erkennen lässt.

Bei der Betrachtung aller drei Kompetenzbereiche fällt auf, dass es Baden-Württemberg durchweg gelingt, minimal bessere Ergebnisse als der gesamtdeutsche Durchschnitt zu erreichen. Die rheinland-pfälzischen Ergebnisse hingegen liegen in der Regel sehr dicht bei denen des Durchschnitts aller deutschen Bundesländer. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist in Baden-Württemberg im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt minimal höher, in Rheinland-Pfalz minimal niedriger. Insgesamt betrachtet siedeln verhältnismäßig wenig Schülerinnen und Schüler während der Schulzeit nach Deutschland über, wobei der Anteil an Übersiedlern während der Schulzeit mit 31,8% in Rheinland-Pfalz verhältnismäßig hoch ist. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 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 sozialer Herkunft besonders ausgeprägt ist. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass erworbene Kompetenzen aller Bereiche und soziale Herkunft eng miteinander korrelieren.

Ländern, die bei der internationalen PISA-Untersuchung sehr gut abgeschnitten haben, wie Schweden, Norwegen und England, ist trotz aller Unterschiedlichkeit gemeinsam, dass dort die Schülerinnen und Schüler während einer 9- bis 10jährigen

Pflichtschulzeit gemeinsam unterrichtet werden. Diese Tatsache veranlasste eine kritische Auseinandersetzung mit dem traditionell dreigliedrigen deutschen Schulsystem, woraus auch die Forderungen nach „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) resultieren. In diesem Bereich setzt das Bundesland Rheinland-Pfalz seinen Schwerpunkt, denn die Landesregierung hat sich das Ziel gesteckt, bis zum Ende der Legislaturperiode 2006 jede fünfte Schule zu einer Schule mit Ganztagsangebot umzufunktionieren und zu diesem Zwecke 60 Millionen Euro zu investieren. Die Durchführung dieser Maßnahme gestaltet sich vermutlich schwieriger als angenommen, denn die Ganztagsbeschulung der Kinder und Jugendlichen wird zwar von etlichen Eltern gewünscht, von vielen aber für die eigenen Kinder abgelehnt. Unter solchen Voraussetzungen bergen Ganztagschulen die Gefahr zu Defizitschulen zu werden. In Baden-Württemberg wird das Bestreben nach Ganztagsangeboten primär im Grund- und Hauptschulbereich angestrebt und dies im Vergleich zu Rheinland-Pfalz in schwindend geringer Anzahl.

Baden-Württemberg legt den Schwerpunkt seiner Maßnahmen auf das Handlungsfeld 5, insbesondere durch die Einführung der neuen Bildungspläne zum Schuljahr 2004/2005 an den allgemein bildenden Schulen, welche bereits die nationalen Bildungsstandards mit berücksichtigen. Der Leistungserfolg der Schülerinnen und Schüler soll mit Hilfe von Vergleichs- und Diagnosearbeiten überprüft werden. Gleichzeitig wurde festgelegt, dass die Schulen ein Drittel der Unterrichtszeit dafür verwenden sollen, ein eigenes Schulcurriculum zum Ausbau eines Schulprofils zu entwickeln. In Rheinland-Pfalz sollten die Schulen bis spätestens zum Ende des Schuljahres 2002/2003 ein so genanntes Qualitätsprogramm vorlegen, welches als umfassender innerschulischer Konsens über die pädagogischen und fachlich-didaktischen Ziele 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 Stan-

dards 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 Bildungsangebote und Prüfungsstandards in Rheinland-Pfalz

Dieses Kapitel vermittelt einen Überblick hinsichtlich der den Sekundarabschluss I vermittelnden Schulartangebote des 1. Bildungsweges und der an die Absolventinnen und Absolventen gestellten Anforderungen im Bundesland Rheinland-Pfalz. Während sich Kapitel 3.1.1 mit den Schularten des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems befasst, werden in Kapitel 3.1.2 länderspezifische Schularten des Bundeslandes vorgestellt. Kapitel 3.1.3 vergleicht die den Sekundarabschluss I vermittelnden Regelschulen in Rheinland-Pfalz mit dem Schulartangebot in Baden-Württemberg. Kapitel 3.2 informiert über die derzeit offiziell gültigen Rahmenvorgaben für den Unterricht: Die Lehrpläne und die Nationalen Bildungsstandards. Exemplarisch beziehe ich mich meist auf die Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch. Nach einem die Form und den Aufbau betreffenden Vergleich der Lehrpläne und Nationalen Bildungsstandards (Kapitel 3.2.1) rücken unterrichtsrelevante Aspekte der Rahmenvorgaben ins Zentrum des Interesses. Zunächst wird untersucht, welchen Stellenwert den einzelnen Teilkompetenzen (Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Personalkompetenzen und Sozialkompetenzen), in der Regel exemplarisch dargestellt anhand der Kernfächer (M, D, E), beigemessen wird (Kapitel 3.2.2). Anschließend werden die Vorgaben hinsichtlich der Relevanz der Unterrichtsformen Projektunterricht, fächerverbindender/fächerübergreifender Unterricht und des Gruppenunterrichts (3.2.3) untersucht. Das Kapitel 3.2 schließt mit einem Vergleich der ministerialen Rahmenbedingungen von Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg (3.2.4). Kapitel 3.3 skizziert die an die Schülerinnen und Schüler bis zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I gestellten Anforderungen und vergleicht diese mit denen des benachbarten Bundeslandes Baden-Württemberg.

3.1 Regelschulen des ersten Bildungsweges zur Erlangung des Sekundarabschlusses I

Dieses Kapitel soll aufzeigen, welche schulischen Bildungseinrichtungen das Land Rheinland-Pfalz bietet, um den Qualifizierten Sekundarabschluss I zu erlangen. Die verschiedenen Schularten werden bewusst kurz und prägnant vorgestellt sowie gegebenenfalls Querverweise auf Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt gegeben.

3.1.1 Schularten des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems

3.1.1.1 Die Hauptschule mit freiwilligem 10. Schuljahr

Die Hauptschule zielt besonders darauf, die „Schülerinnen und Schüler auf Zusammenhänge, Bedingungen und Aufgaben der modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt“¹⁹² vorzubereiten. In Rheinland-Pfalz besteht für geeignete Schülerinnen und Schüler an 144 Hauptschulen die Möglichkeit das freiwillige 10. Schuljahr zu absolvieren und somit, nach erfolgreichem Abschluss des 10. Schuljahres (fiktive Versetzung), den Qualifizierten Sekundarabschluss I zu erlangen. Besonderes Merkmal und Schwerpunkt dieser Schulart stellt in Rheinland-Pfalz das Fach Arbeitslehre dar, welches zum Fächerkanon des Pflichtbereichs gehört. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler mit Arbeitsweisen, die auch später von Ihnen als Auszubildende in der Berufs- und Arbeitswelt gefordert werden, in Berührung kommen. Beispielsweise erhalten die Schülerinnen und Schüler Zielvorgaben zur Herstellung eines Werkstückes. Gemeinsam sollen sie dann im Team das Produkt herstellen, wobei die Lehrerin/ der Lehrer lediglich die Funktion hat für Rückfragen zur Verfügung zu stehen und somit als Lernberater/in fungiert.

Das Fach Arbeitslehre gliedert sich in drei Lernbereiche:

Lernbereich 1: Technik, Wirtschaft, Beruf, Informationstechnische Bildung,

Lernbereich 2: Haushalt, Wirtschaft, Beruf, Informationstechnische Bildung und

Lernbereich 3: Wirtschaft, Beruf, Informationstechnische Bildung.

Das Fach Arbeitslehre wird ab dem 7. Schuljahr von jeder Hauptschülerin und jedem Hauptschüler belegt. Nachdem die Schülerinnen und Schüler im 7. Schuljahr zur besseren Orientierung einen Überblick in jedem Lernbereich erhalten haben, können sie dann ab dem 8. Schuljahr, ihren Interessen entsprechend, einen der drei Lernbereiche wählen. Ergänzt wird dieses Unterrichtsfach durch Betriebserkundungen und Praktika.¹⁹³

Die Teilbereiche Informationstechnische Bildung, Beruf und Wirtschaft finden sich in jedem der drei Lernbereiche und nehmen somit eine gewichtige Rolle ein.

Des Weiteren werden die Schülerinnen und Schüler zur individuellen Förderung in den Fächern Englisch und Mathematik in unterschiedlichen Leistungsgruppen unter-

¹⁹² Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.): „Bildungswege in Rheinland-Pfalz.“; S. 19.

¹⁹³ Ebd., S.20.

richtet. Zusätzlich wird lernschwachen Schülerinnen und Schülern ein gezielter Förderunterricht angeboten.

Zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I an der Hauptschule müssen die Schülerinnen und Schüler folgende Voraussetzungen erfüllen:

- erfolgreiche Teilnahme an so genannten Vorlaufklassen im 9. Schuljahr, wozu mindestens befriedigende Leistungen in den Fächern Deutsch, Arbeitslehre, Mathematik (A-Kurs), Englisch (A-Kurs) gehören,
- eine Empfehlung zum Besuch des freiwilligen 10. Schuljahrs und
- der erfolgreiche Abschluss des 10. Schuljahres (fiktive Versetzung gemäß der Versetzungsordnung von Realschule und Gymnasium).

Nach Erfüllung dieser Voraussetzungen erwerben die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule den Qualifizierten Sekundarabschluss I, welcher dem Realschulabschluss gleichgestellt ist. Die Schülerinnen und Schüler haben, wenn sie ihre schulische Laufbahn fortsetzen möchten, anschließend die Möglichkeit eine höhere Berufsfachschule oder das berufliche Gymnasium zu besuchen.¹⁹⁴

3.1.1.2 Die Realschule

Die Realschule führt in aller Regel zum Qualifizierten Sekundarabschluss I. Dieser Abschluss berechtigt sowohl zum Übergang auf berufs- als auch auf studienbezogene Bildungsgänge der Sekundarstufe II. Auf Grund dessen hat die Realschule eine allgemeine und gleichzeitig eine berufsbezogene Bildung zu vermitteln. Hierbei sollen Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden. Des Weiteren haben Realschülerinnen und Realschüler im Wahlpflichtbereich (ab Klasse 7) die Möglichkeit verschiedene Lernschwerpunkte auszuwählen. Bei der Entscheidung hinsichtlich des Wahlpflichtfaches kann bereits der Aspekt Berufswunsch eine Rolle spielen.

Die 1998 in Kraft getretene Verwaltungsvorschrift „Gestaltung schuleigener Schwerpunkte und Profile an Realschulen“ ermöglicht die Einrichtung schuleigener Wahlpflichtfächer. Die Wahlpflichtfächer werden, mit Ausnahme der zweiten Fremdsprache, am Ende der Klassenstufe 6 und am Ende der Klassenstufe 8 gewählt und sind in der Regel für die zwei folgenden Schuljahre verbindlich. Die Schülerinnen und Schüler kombinieren zwei Lernschwerpunkte, die in den Klassenstufen 7 bis 9 jeweils zwei Stunden pro Woche, die zweite Fremdsprache vier Stunden pro Wo-

¹⁹⁴ Ebd., S.20/21.

che unterrichtet werden. In Klassenstufe 10 wird der Wahlpflichtbereich nur noch drei Stunden pro Woche unterrichtet. Die erbrachten Leistungen werden benotet und sind versetzungsrelevant¹⁹⁵ Schülerinnen und Schüler, die sich für den Wahlpflichtbereich 2. Fremdsprache (meist Französisch) entscheiden, streben häufig eine gymnasiale Laufbahn an und wählen in der Regel am Ende von Klasse 8 keine neuen Lernschwerpunkte.

Die Realschülerinnen und -schüler können zwischen folgenden Lernschwerpunkten wählen:

Klassenstufe 7 und 8	Klassenstufe 9 und 10
2. Fremdsprache (in der Regel Französisch)	2. Fremdsprache (Fortführung!)
Mathematik Naturwissenschaften	Mathematik - Naturwissenschaften
Technisches Zeichnen	Wirtschafts- und Sozialkunde
Familienhauswesen	Sozialpädagogik
Textverarbeitung	
Bildende Kunst/ Werken	

Den Qualifizierten Sekundarabschluss I erwerben die Realschülerinnen und Realschüler nach erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 10. Im direkten Anschluss haben die Realschulabsolventinnen und -absolventen die Möglichkeit einen Beruf zu erlernen oder die 2-jährigen höheren Bildungsgänge der Berufsfachschule zu belegen. Bei besonderer Qualifikation können sie ihre schulische Laufbahn in der Oberstufe eines allgemein bildenden oder berufsbildenden Gymnasiums (Klassenstufe 11) fortsetzen.¹⁹⁶ Schülerinnen und Schüler, deren Berufswunsch schon frühzeitig feststeht, können sich bereits durch die entsprechende Wahl des Wahlpflichtfaches Wissensvorsprünge verschaffen, von denen sie im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung profitieren können.

¹⁹⁵ Ebd., S.23/24.

¹⁹⁶ Ebd., S.24-26.

3.1.1.3 Das Allgemeinbildende Gymnasium bis Klasse 10

Das Gymnasium umfasst in der Regel 9 Schuljahre und führt abschließend zur Allgemeinen Hochschulreife, welche zum Hochschulstudium berechtigt. Den Gymnastinnen und Gymnasiasten werden daher vorwiegend „Grundkenntnisse wissenschaftlicher Fakten, Probleme und Methoden, die zur Vorbereitung eines Hochschulstudiums, aber ebenso für eine qualifizierte Berufsausbildung außerhalb der Hochschule notwendig sind“¹⁹⁷ vermittelt.

Kennzeichnend für das Gymnasium ist, dass mindestens zwei Fremdsprachen verpflichtend erlernt werden müssen. Die Reihenfolge der zu erlernenden Sprachen dagegen variiert und kann nach Angebot der jeweiligen Schule gewählt werden.

Des Weiteren gibt es in Rheinland-Pfalz eine Reihe von Gymnasien mit besonderer Schwerpunktsetzung:

- Sportgymnasium (Kaiserslautern und Koblenz)
- Musikgymnasium (Montabaur)
- Gymnasium mit Integration körperbehinderter Jugendlicher (Bendorf)
- Gymnasium mit Förderung von Aussiedlern (Neuerburg)
- Gymnasium mit ab Klasse 6 vorgezogener 2. Fremdsprache
- Gymnasien mit bilingualem deutsch-französischem oder deutsch-englischem Zug
- Gymnasien mit gleichzeitigem Erwerb der deutschen Allgemeinen Hochschulreife und des französischen Baccalauréat
- Gymnasien mit erweitertem Unterrichtsangebot im Fach Musik oder Bildende Kunst
- Gymnasien zur Förderung begabter und motivierter Schülerinnen und Schüler mit dem Angebot von Projektklassen ab Klasse 7, in denen die Kinder die Klassenstufen 7 bis 10 in nur 3 Jahren durchlaufen
- Gymnasien mit Ganztagsangebot
- Gymnasien mit angeschlossenem Internat (meist Schulen privater, insbesondere kirchlicher Trägerschaft)¹⁹⁸

¹⁹⁷ Ebd., S.31.

¹⁹⁸ Ebd., S.34/35.

Verlässt ein Schüler/ eine Schülerin mit Versetzung nach Klassenstufe 11 das Gymnasium, so entspricht der für das Gymnasium nicht übliche Abschluss dem Qualifizierten Sekundarabschluss I, welcher die gleichen Möglichkeiten eröffnet wie der erfolgreiche Abschluss an der Realschule.

Aufgrund der Tatsache, dass Schulsysteme anderer Länder, die ihre Schülerinnen und Schüler länger als in Deutschland gemeinsam lernen lassen, bei der internationalen PISA-Studie in der Regel meist bessere Ergebnisse erzielten als die deutschen Schulsysteme, entfachte die Diskussion dreigliedriges versus integriertes Schulsystem. „International gesehen wird starke Heterogenität der Lerngruppen nicht mit Leistungseinbußen »bezahlt«. (...) Die großen Leistungsstudien der neunziger Jahre belegen allesamt: Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen und auch dann beim Wechsel zwischen den unterschiedlich anspruchsvollen Bildungsgängen des gegliederten Systems gelingt es bis zum Ende der Pflichtschulzeit nicht, auch nur annähernd Leistungshomogenität herzustellen.“¹⁹⁹ Ebenso wird der Befund der PISA-Untersuchung, der Deutschland den engsten Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Herkunft bescheinigte, von den Befürwortern eines integrativen Schulsystems immer wieder als Argument angebracht.²⁰⁰ Andere wiederum warnen davor, in der flächendeckenden Einführung integrativer Schulsysteme die alleinige Lösung des Problems zu sehen und verweisen darauf, die Unterrichtsarbeit, die Lehrerbildung, -fortbildung und -weiterbildung zu verbessern sowie qualifizierte Unterstützungssysteme für Schulen auszubauen.²⁰¹

3.1.1.4 Die Sonderschule

„In Sonderschulen werden Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die in ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Entwicklung so stark und auf Dauer beeinträchtigt sind, dass sie in den Regelschulen auch mit besonderen Hilfen nicht ausreichend gefördert werden können.“²⁰²

¹⁹⁹ Klemm, Klaus Dr.: „Nach PISA: Argumente für ein Integriertes Schulsystem?“; In: Pädagogik 1/03. S. 50.

²⁰⁰ Ebd., S. 50.

²⁰¹ Vgl.: Bos, Wilfried Dr.: „Nach PISA: Argumente für ein Integriertes Schulsystem? CONTRA“; In: Pädagogik 1/03. S. 51.

²⁰² Ebd., S.11.

Das rheinland-pfälzische Sonderschulwesen gliedert sich in neun verschiedene Sonderschulformen:

1. Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen
2. Schule mit dem Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung
3. Schule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung
4. Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache
5. Schule mit dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung
6. Schule für Blinde
7. Schule für Sehbehinderte
8. Schule für Gehörlose
9. Schule für Schwerhörige

Der Qualifizierte Sekundarabschluss I kann an zwei Sonderschulen des Landes erworben werden:

- ① Schwerhörigenschule Trier
- ② Schule mit Förderschwerpunkt motorische Entwicklung Neuwied.

Die Sonderschülerinnen und Sonderschüler haben im Anschluss daran die Möglichkeit, das Angebot besonderer Aufbaugymnasien (allerdings in anderen Bundesländern) beispielsweise für Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige und Körperbehinderter zu nutzen oder einen Beruf zu erlernen. Des Weiteren wird seit dem Schuljahr 1995/96, im Rahmen eines Schulversuchs in der Sekundarstufe I, die Koedukation von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen an weiterführenden Schulen erprobt.²⁰³

Menschen mit Behinderungen werden sowohl in der Schule, als auch in der Berufs- und Arbeitswelt ihrem individuellen Leistungsvermögen entsprechend gefördert und gefordert. Deshalb lassen sich die Anforderungen an behinderte Menschen nur schwer mit denen an Nichtbehinderte vergleichen. Aus diesem Grunde wird in der Befragung der an der Sonderschule erworbene qualifizierte Sekundarabschluss I ausgeklammert.

²⁰³ Ebd., S.11-17.

3.1.1.5 Die zweijährige Berufsfachschule

Diese Schulart ist für Schülerinnen und Schüler vorgesehen, die den Hauptschulabschluss oder einen gleichwertigen Bildungsabschluss vorlegen können und diesen mit einer Durchschnittsnote von mindestens „befriedigend“ im Pflicht- und Wahlpflichtbereich absolviert haben.

Die zweijährige Berufsfachschule wird in verschiedenen Bildungsgängen angeboten:

- Metalltechnik,
- Elektrotechnik,
- Wirtschaft,
- Hauswirtschaft,
- Agrarwirtschaft und
- Sozialwesen.

Der erfolgreiche Abschluss der oben genannten Schulart verleiht ihren Absolventinnen und Absolventen nach einer schriftlichen und mündlichen Prüfung den Qualifizierten Sekundarabschluss I. Vergleichsweise dazu erhalten Schülerinnen und Schüler, die ihren Sekundarabschluss I an Hauptschulen mit 10. Schuljahr oder Realschulen absolvieren ihren Abschluss ohne Prüfung. Erfolgreichen Abgängerinnen und -abgängern der zweijährigen Berufsfachschule wird der Qualifizierte Sekundarabschluss I gleichzeitig mit einem Jahr auf die Berufsausbildung angerechnet. Des Weiteren haben sie die Möglichkeit, unter bestimmten Leistungsvoraussetzungen die zweijährige höhere Berufsfachschule, das berufliche Gymnasium oder in Verbindung mit einem geleisteten Vorpraktikum die Fachschule für Sozialwesen (Bildungsgang für Erzieher) zu besuchen.²⁰⁴

3.1.2 Länderspezifische Schularten

Seit in Rheinland-Pfalz die verbindlichen Grundschulempfehlungen abgeschafft wurden (Schuljahr 1991/92), kämpfen vor allem die Hauptschulen um Schülerzahlen. Neu konzipierte Schularten dienen vor allem dazu, die Hauptschulen durch ein erweitertes Bildungsangebot attraktiver erscheinen zu lassen. Sowohl bei Regionalen

²⁰⁴ Ebd., S.56/57.

Schulen als auch bei Dualen Oberschulen handelt es sich um ehemalige Hauptschulen. Das nachstehende Säulendiagramm gibt Auskunft über die Quantität der einzelnen Schularten im Bundesland Rheinland-Pfalz.

Schularten in Rheinland-Pfalz



205

3.1.2.1 Die Regionale Schule

Die Regionale Schule hat es sich zur Aufgabe gemacht, das Bildungsangebot im ländlichen Raum zu stärken und zu erweitern, um damit dem Wunsch der Eltern nach einem qualifizierten und wohnortnahen Bildungsangebot zu entsprechen. Dabei sollen regionale Gegebenheiten nach Möglichkeit in den Unterricht integriert werden. Entsprechende Maßnahmen fallen in den Entscheidungsbereich der jeweiligen Schule. An der Regionalen Schule kann sowohl die Berufsreife als auch der qualifizierte Sekundarabschluss I erworben werden. In erster Linie bereitet die Regionale Schule auf berufsbezogene Bildungsgänge vor, wobei der an dieser Schulart erworbene qualifizierte Sekundarabschluss I auch den Eintritt in studienbezogene Bildungsgänge ermöglicht. Während der Orientierungsstufe wird innerhalb des Klassenverbandes differenziert, um die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Die Regionale Schule ist gekennzeichnet durch die äußere Leistungsdifferenzierung in den Klassenstufen 7 bis 9/10. Diese kann in unterschiedlichen Formen vollzogen werden:

²⁰⁵ Bildungsserver Rheinland-Pfalz: „Schulen in Rheinland-Pfalz.“; Online Publikation, <http://www.bildung-rp.de/schulen/liste/auswertung.phtml?Typ%5B%5D=53&SchulNu...>, Stand: 5.12.2002.

- einer Fachleistungsdifferenzierung in der Regel in den Hauptfächern sowie einem naturwissenschaftlichen Fach oder
- der Bildung abschlussbezogener Klassen (möglich ab Klasse 7) oder
- einer Mischform, die zunächst nach Fachleistung differenziert und später abschlussbezogene Klassen bildet.

Dazu kommt zusätzlich eine Neigungsdifferenzierung. Die Schülerinnen und Schüler wählen ihr Wahlpflichtfach aus verschiedenen Lernbereichen aus. Unter anderem wird hier auch der beruflich-wirtschaftliche Bereich angeboten. Das hauptschulspezifische Fach Arbeitslehre muss von allen Schülerinnen und Schülern der Regionalen Schule zur Vorbereitung auf die bevorstehende Berufs- und Arbeitswelt belegt werden.

Erhält eine Schülerin/ ein Schüler in maximal einem Fach die Note „mangelhaft“ oder in keinem Unterrichtsfach Zensuren unter „ausreichend“, so wird ihr/ ihm nach Klasse 10 der Qualifizierte Sekundarabschluss I verliehen. Für Schülerinnen und Schüler, die diese Notenvoraussetzungen nicht erfüllen können, gelten die Vorschriften zum Ausgleich von unter „ausreichend“ liegenden Leistungen der Versetzungsordnung für Realschulen und Gymnasien (Übergreifende Schulordnung §61 Absatz 2). Seit dem 01.02.1997 gehört die Regionale Schule in Rheinland-Pfalz mit zum Regelschulangebot.²⁰⁶

Bei der Errichtung Regionaler Schulen handelt es sich in der Regel um ehemalige Hauptschulen, die aufgrund geringer Schülerzahlen um ihre Existenz kämpfen. Da die verbindliche Schullaufbahneempfehlung der Grundschule mit dem Regierungswechsel im Jahre 1991 aufgehoben wurde, obliegt die Entscheidung über den Besuch der weiterführenden Schulen seit dem Schuljahr 1991/92 allein dem Elternwillen. Die Möglichkeiten der Leistungsdifferenzierung, durch die das Kind individuell entsprechend seiner Anlagen und Fähigkeiten gefördert werden kann, tragen zur Attraktivität dieser Schulart bei.

²⁰⁶ Ebd., S.27/28.

3.1.2.2 Die Kooperative Regionale Schule

Konzipiert ist, dass die Kooperative Regionale Schule einen organisatorischen Verbund der beiden eigenständigen Schularten Hauptschule und Realschule darstellt. Hierbei ist vorgesehen, dass die Klassenstufen 5 und 6 schulartübergreifend unterrichtet werden. Anschließend sollte sich die Zusammenarbeit auf außerunterrichtliche Angebote beschränken. Ansonsten eröffnet diese Schulart den Schülerinnen und Schülern die gleichen Abschlüsse und Möglichkeiten wie die Regionale Schule.²⁰⁷ Kooperative Regionale Schulen sind zwar im Schulgesetz vorgesehen, wurden jedoch bis zum Schuljahr 2004/2005 an keinem Standort in Rheinland-Pfalz tatsächlich realisiert.

3.1.2.3 Die Integrierte Gesamtschule

In Rheinland-Pfalz ist die Integrierte Gesamtschule seit Beginn des Schuljahres 1992/93 Regelschule. Insgesamt gibt es heute 17 Integrierte Gesamtschulen. Diese Schulart setzt ihren Schwerpunkt zum einen auf soziales Lernen, zum anderen auf die Förderung individueller Begabungen und Neigungen. Weiteres Merkmal ist, dass die Schullaufbahn der Schülerin / des Schülers nach Klassenstufe 4 nicht festgelegt ist. Unterrichtet wird im Klassenverband und in differenzierten Kursgruppen, welche nach den Kriterien Leistung und Begabung gebildet werden. Die Leistungsdifferenzierung erfolgt, wie auch in der Regionalen Schule, ab Klassenstufe 7 in den Hauptfächern und ab Klassenstufe 9 auch in den Naturwissenschaften. Hinzu kommt ab Klassenstufe 7 der vierstündige Wahlpflichtbereich. Die Schülerinnen und Schüler können eines der folgenden Fächer wählen und somit individuelle Schwerpunkte setzen:

- 2. Fremdsprache
- Sport
- Arbeitslehre
- Gesellschaftswissenschaftlicher Bereich: Arbeitslehre/ Wirtschaftskunde
- Mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich: Mathematik/ Physik /Technik/ Informationstechnologie/ Biologie/ Chemie/ Ökologie

²⁰⁷ Ebd., S.29/30.

- Musisch-künstlerischer Bereich: Bildende Kunst/ Musik/ Darstellendes Spiel/
Handwerkskunst

In der Integrierten Gesamtschule können folgende Schulabschlüsse erworben werden:

- Berufsreife (Hauptschulabschluss) nach Klasse 9
- Qualifizierter Sekundarabschluss I (Realschulabschluss) nach Klasse 10
- Schulischer Teil der Fachhochschulreife nach Jahrgangsstufe 12
- Allgemeine Hochschulreife (Abitur) nach Jahrgangsstufe 13 mit Berechtigung zum Studium für alle Fachrichtungen der Hochschule

Die von der Integrierten Gesamtschule verliehenen Abschlüsse stehen denen des gegliederten Schulsystems gleichwertig gegenüber.²⁰⁸

Zeigen die Schülerinnen und Schüler in einzelnen Fächern deutlich erkennbare Leistungsveränderungen, so wird dies in einer halbjährlich stattfindenden Konferenz besprochen und über einen Kurswechsel auf ein höheres oder niedrigeres Niveau abgestimmt. Das hat zur Folge, dass auch bei Leistungsabfall der Klassenverband von der betroffenen Schülerin/ dem betroffenen Schüler nicht verlassen werden muss. Eine Versetzung in die nächsthöhere Klassenstufe findet erstmals nach Klassenstufe 9 statt.²⁰⁹

Die internationale PISA-Untersuchung hat gezeigt, dass homogene Lerngruppen, die das bundesdeutsche Schulwesen mit seiner Dreigliedrigkeit anstrebt, offenbar nicht zu einem höheren Kompetenzniveau führen. PISA verdeutlicht, dass heterogene Lerngruppen sich nicht negativ auf die Entwicklung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler auswirken, denn der internationalen PISA-Untersuchung zufolge erreichen die Schülerinnen und Schüler, die acht oder neun Jahre gemeinsam an einer Schule lernen, sowohl am unteren als am oberen Ende der Leistungsskala vielfach ein deutlich höheres Kompetenzniveau.²¹⁰ „Mit den guten Ergebnissen von Ländern,

²⁰⁸ Ebd., S.38-40.

²⁰⁹ Vgl.: 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.

²¹⁰ Vgl.: 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. S. 379ff.

welche über integrierte Schulsysteme verfügen, sollte die These, integrierte Schulsysteme seien leistungsfeindlich, widerlegt sein. Ob integrierte Systeme notwendige Bedingung einer Verbesserung der Situation sind, ist damit noch nicht gesagt²¹¹, denn es gibt auch Länder mit gegliedertem Schulwesen wie Österreich oder die Schweiz, die bessere Ergebnisse als Deutschland erzielten. Bei der Betrachtung der Ergebnisse von PISA-E fällt auf, dass im innerdeutschen Leistungsvergleich gerade die Länder, die strikt am dreigliedrigen Schulwesen festhalten wie beispielsweise Baden-Württemberg, vergleichsweise mit am besten abschneiden.²¹² Es darf nicht übersehen werden, dass integrierte Systeme mit hoher sozialer und leistungsmäßiger Heterogenität pädagogisch besonders anspruchsvoll sind.

3.1.2.4 Die Kooperative Gesamtschule

Die Kooperative Gesamtschule in Rheinland-Pfalz versteht sich als Schulverbund der Klassenstufen 5 bis 10 von Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Die Orientierungsstufe ist in aller Regel schulartübergreifend organisiert. Ab Klassenstufe 7 sind die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium selbständig und bieten im Bereich von Pflicht- und Wahlpflichtfächern das gleiche Unterrichtsangebot und damit verbunden gleichwertige Schulabschlüsse wie die Schulen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems. Enge Zusammenarbeit besteht auch nach der Orientierungsstufe, allerdings vorwiegend im außerunterrichtlichen Bereich.²¹³

Schülerinnen und Schüler der Kooperativen Gesamtschule treffen die Entscheidung über ihre weitere Schullaufbahn erst nach Klassenstufe 6 und haben somit im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die Schulformen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems besuchen, zwei Jahre länger Zeit sich zu orientieren.

²¹¹ Lange, Hermann: „Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus?“, In: Pädagogik 9/03. S. 36.

²¹² Vgl.: Lange, Hermann: „Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus?“, In: Pädagogik 9/03. S. 36.

²¹³ Ebd., S.41/42.

3.1.2.5 Schulversuch: Die Duale Oberschule

Der seit dem Schuljahr 1996/97 laufende Schulversuch stellt sicherlich die stärkste Verknüpfung von schulischer Ausbildung und Berufs- und Arbeitswelt dar, denn die „Duale Oberschule ermöglicht - mit Ausnahme der allgemeinen Hochschulreife - alle Schulabschlüsse, die sonst Hauptschule, Realschule, Berufsbildende Schule und Fachoberschule getrennt voneinander vermitteln, und zwar im Rahmen eines durchgehenden Bildungsweges ab Klasse 5.“²¹⁴

Kennzeichnend für die Duale Oberschule ist ihre Praxis- und Berufsorientierung. Diese Schulart gliedert sich in drei Stufen:

① Die Orientierungsstufe (Klasse 5/6)

Bereits nach Klasse 5 wählen die Schülerinnen und Schüler der Dualen Oberschule eines der beiden Wahlpflichtfächer 2.Fremdsprache (Französisch) oder „Praxis in der Schule“. Des Weiteren werden im Rahmen des Unterrichts fächerübergreifende Projekte angeboten.

② Die Mittelstufe (Klasse 7 bis 9/10)

Die Mittelstufe der Dualen Oberschule umfasst primär die Klassenstufen 7 bis 9. Die Schülerinnen und Schüler werden entsprechend ihrer Lernleistung zwei so genannten Profilstufen zugeordnet (entspricht Hauptschul- bzw. Realschulniveau). Verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler sind die informationstechnische Grundbildung am Computer sowie Betriebspraktika, die neben einem stark praxis- und berufsorientierten Unterricht die Berufswahl erleichtern sollen. Die nach Klassenstufe 9 übliche Berufsreife erhalten auch die Schülerinnen und Schüler der Dualen Oberschule. Im Anschluss an die 9. Klasse kann, bei entsprechender Qualifikation, in einem weiteren Schuljahr (Klasse 10) der Qualifizierte Sekundarabschluss I erworben werden.

③ Die Oberstufe (Klasse 10 bis 13)

Die Oberstufe der Dualen Oberschule ist die Besonderheit dieses Schulversuches. Sie gliedert sich in zwei Abschnitte und findet an den Kooperierenden Berufsbildenden Schulen statt. Während des ersten Ausbildungsabschnittes (Klasse 10 bis 12) erwerben die Schülerinnen und Schüler eine berufliche Erstausbildung im dualen System mit Berufsabschluss und Qualifiziertem Sekundarabschluss I. Der dreijährige Ausbildungsabschnitt umfasst die Ausbildung in einem Lehrbetrieb sowie parallel dazu

²¹⁴ Ebd., S.46.

den Unterricht in der Dualen Oberschule. Die so genannte Qualifikationsstufe (13. Schuljahr) stellt den zweiten Abschnitt der Oberstufe dar. Dieser verleiht den Schülerinnen und Schülern der Dualen Oberschule nach erfolgreicher Vollendung die Fachhochschulreife.²¹⁵

Presseberichten zufolge sollte im Jahr 2004 darüber entschieden werden, ob die Duale Schule mit in den Regelschulartkatalog des Landes aufgenommen wird. Zum jetzigen Zeitpunkt hat noch keine Klasse dieses Schulmodell komplett durchlaufen. Deshalb kann über Erfahrungswerte noch nicht berichtet werden.

²¹⁵ Ebd., S.46-48.

3.1.3 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 Verbünde 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 Migrationshintergrund²¹⁶ wird immer wieder betont, „dass in Deutschland im Unterschied zu integrierten Schulsystemen die soziale Kopplung der Schulleistungen besonders eng sei.“²¹⁷

„Die Tatsache, dass es auch Länder mit integrierten Schulsystemen gibt, die schlechter als Deutschland abgeschnitten haben macht deutlich, dass die Zusammenhänge von Leistung und Kontextdaten nicht im Sinne von eindeutigen Kausalbeziehungen gedeutet werden können und dürfen.“²¹⁸ Es werden verschiedene schulstrukturelle Systemfaktoren als bedeutend für eine ‚gute‘ Schule erachtet:

²¹⁶ Vgl.: Schweitzer, Jochen: „PISA und die Systemfrage. Für eine tabu- und ideologiefreie Analyse der PISA-Studie.“; In: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002 Heft 2. S. 149.

²¹⁷ Ebd., S. 152.

²¹⁸ Ebd., S. 151.

- „ein *Ganztagschul-System* (was internationaler Standard ist und in Deutschland bisher vorwiegend unter dem Thema „Emanzipation bzw. Gleichberechtigung der Frauen“ diskutiert wurde),
- ein *ausgebautes Vorschulsystem* mit verstärktem Bildungsauftrag sowie eine *frühere Einschulung*,
- die quantitative und qualitative *Ausstattung des Primarbereichs* (die in den nordischen Ländern nahezu doppelt so gut ist),
- die Qualität der *Lehreraus- und -fortbildung* und ihre Nähe zur Schulpraxis (in Deutschland mit der vermutlich längsten Dauer und größten Praxisferne) und
- die Bedeutung einer *regelmäßigen Evaluation* durch interne Verfahren und externe Institutionen (die in Deutschland erst langsam aufgebaut werden).

Schließlich spielt der Grad der *Autonomie der Schulen* mit einer starken Führungskompetenz und Verantwortung der Schulleitung eine nicht unerheblich systemische Rolle. Nahezu unstrittig ist, dass eine gute und starke Schulleitung der entscheidende Schlüssel für eine „gute Schule“ ist. Die Qualifizierung und rechtliche Stellung von Schulleitungen liegt in Deutschland jedoch weit unterhalb des internationalen Niveaus.“²¹⁹

3.2 Rahmenvorgaben der Lehrpläne in Rheinland-Pfalz

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 und Rahmenwerken, die lediglich zur Orientierung dienen sollen. Die detaillierten Pläne, welche konkrete und verbindliche Zeit-, Inhalts- und Zielvorgaben beinhalten, werden häufig kritisiert, weil sie auf Grund der in ihnen vorgesehenen Stofffülle in der Regel eine willkürliche Auswahl der Unterrichtsinhalte durch die Lehrkräfte erfordern. Lehrpläne, die sich auf die Vorgabe von Rahmenrichtlinien beschränken und nur Grundsätze der Unterrichtsgestaltung, allgemeine Erziehungsziele und Aufgabenschwerpunkte fest-

²¹⁹ Schweitzer, Jochen: „PISA und die Systemfrage. Für eine tabu- und ideologiefreie Analyse der PISA-Studie.“; In: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002 Heft 2. S. 152-153.

legen, werden Rauin/ Tillmann/ Vollstädt²²⁰ 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.“²²¹

Das Bundesland Rheinland-Pfalz, vertreten durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, veröffentlichte als Rahmenvorgabe zu unterschiedlichen Zeitpunkten für jedes Unterrichtsfach verbindliche Lehrpläne. Auffällig ist, dass die Fachlehrpläne weder zum gleichen Zeitpunkt noch in regelmäßigen Zeitabständen überarbeitet werden. Dies hat zur Folge, dass beispielsweise der zurzeit gültige Lehrplan für das Fach Mathematik der Klassenstufen 7 bis 9/10 seit Februar 1984 Gültigkeit hat und der neu überarbeitete für das Fach Englisch als 1. Fremdsprache im Januar 2000 in Kraft getreten ist.

3.2.1 Form und Aufbau

Die Lehrpläne für die in der Sekundarstufe I zu unterrichtenden Fächer gliedern sich üblicherweise in zwei Bände: Ein Lehrplan für die Orientierungsstufe (Klasse 5/6) und ein Lehrplan für die Klassenstufen 7 bis 10. In einzelnen Fächern umfasst ein Lehrplanband neueren Datums die Klassenstufen 5 bis 10 wie beispielsweise in den Fächern Deutsch (1998), Englisch als erste Fremdsprache (2000) Ethik (2000) und Gesellschaftslehre IGS (1999) sowie in den künstlerischen Fächern Musik (1998) und Bildende Kunst (1998).

Die Fachlehrpläne für die Sekundarstufe I beinhalten in aller Regel den zu bearbeitenden Unterrichtsstoff der Schularten Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule und Gesamtschule. Zunächst werden Hinweise zum Umgang mit dem Lehrplan gegeben. Dann befassen sich die Lehrpläne einleitend mit Aufgaben und

²²⁰ 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.

²²¹ 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.

Zielen des Unterrichtsfaches, gehen anschließend auf die das Fach betreffende pädagogische und didaktische Fragestellungen ein, stellen die Kern- und Wahlthemen der einzelnen Klassenstufen vor und weisen abschließend auf fachübergreifende und fächerverbindende Themen hin. Ab Klasse 7 ist in der Regel eine klare Differenzierung nach Schularten bezüglich der zu bearbeitenden Themenbereiche erkennbar.²²² Struktur und Aufbau der Lehrpläne sind fachbezogen und nicht einheitlich gegliedert. Beispielsweise wird zwischen obligatorischen und fakultativen Lernbereichen, Themenkreisen, Themenbereichen und Bausteinen (Lehrplan Musik Klasse 5 bis 9/10) oder Kern- und Wahlthemen (Lehrplan katholische Religion für die Orientierungsstufe) unterschieden.

Der Lehrplan Mathematik (1988) weist einleitend auf folgende Zielsetzungen des Mathematikunterrichts hin:

- Ausbildung allgemeiner geistiger Fähigkeiten
- Anwendung der Mathematik in Sachproblemen und
- Systematischer Aufbau der Mathematik.

„Diese drei Aspekte stellen den Rahmen für die fachspezifisch-allgemeinen Lernziele sowohl in der Orientierungsstufe als auch in den Klassen 7 bis 9/10 dar. Bezogen auf die drei Schularten werden, innerhalb dieses Rahmens besondere Schwerpunkte gesetzt. Die Ausbildung allgemeiner geistiger Fähigkeiten ist die Aufgabe des Mathematikunterrichts in allen Schularten. Ebenso muss auch die Anwendung von Mathematik von allen Schülern erfahren und vollzogen werden. In der Hauptschule und Realschule wird hier jedoch im Hinblick auf Alltag und Beruf ein besonderer Schwerpunkt gesetzt. In der Realschule sollen im Rahmen dieser Schwerpunktbildung über die verfahrenstechnische Bewältigung praktischer Aufgaben hinaus mathematische Einsichten und Begründungen für die Verfahren und Leistungsstrategien gewonnen werden. Das dritte Anliegen des Mathematikunterrichts Aufbau der Mathematik, bezieht sich vor allem auf das Gymnasium. Wesentliches Merkmal des gymnasialen Unterrichts ist es, den Schülern - über die Grundlegung fachlicher Voraussetzungen hinaus - einen Einblick in den Aufbau der Mathematik als Wissenschaft zu geben.“²²³ Anschließend werden die zu bearbeiteten Themenkreise vorge-

²²² Jung, Johannes: Sekundarstufe I HOME, 15.08.2002, <http://berater.bildung-rp.de/Jung/216-Liste-Lehrplaene-S1.htm>

²²³ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Mathematik Orientierungsstufe. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 1988.

stellt, die Lernziele festlegen und Hinweise für die Unterricht geben wie beispielsweise Voraussetzungen aus anderen Klassenstufen oder Hinweise darauf, dass das beschriebene Lernziel bei bestimmten Schularten ausgeklammert werden kann.

Der Lehrplan Deutsch (Klasse 5 bis 9/10) befasst sich zunächst mit didaktischen Aspekten des Deutschunterrichts, verweist anschließend auf seine sieben Lernbereiche (Sprechen und Schreiben; Lesen/ Umgang mit Texten/ Medienerziehung; Rechtschreibung und Zeichensetzung; Sprachbetrachtung und Grammatik; Methodenlernen; Soziales Lernen; Kulturelle Praxis). Anschließend werden Hinweise auf Methoden-, Arbeits- und Organisationsformen gegeben und abschließend werden die verbindlichen sowie fakultativen Lerninhalte und Ziele der einzelnen Klassenstufen und Schularten aufgelistet und durch Hinweise ergänzt.

Der Lehrplan für Englisch als erste Fremdsprache (2000) verweist einleitend auf allgemeine Zielsetzungen des Englischunterrichts wie kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Methodenkompetenz und fächerverbindendes Arbeiten. Im Folgenden werden die Aspekte lernpsychologische Voraussetzungen, Prinzipien der Unterrichtsgestaltung, übergeordnete Zielsetzungen, Einsprachigkeit, Medieneinsatz, originale Begegnung und der Umgang mit Fehlern erörtert, auf die Problematik der Differenzierung hingewiesen und abschließend die Lernbereiche der entsprechenden Schulart formuliert. Die Darstellung der Lernbereiche gliedert sich wie folgt: Lernbereich Sprache, sprachliche Fertigkeiten, sprachliche Kenntnisse, Lernbereich Inhalte sowie Methoden-, Lern- und Arbeitstechniken.

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 bzw. dezentrale Überprüfungen einen Überblick zu verschaffen, in welchem Umfang die Standards erreicht wurden.²²⁴

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 Umfangs der erreichten Standards zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 oder bereits zu einem früheren Zeitpunkt getroffen werden kann.

Es stellt sich die Frage, inwieweit die unterschiedlichen Anforderungen, welche die Bundesländer an ihre Absolventinnen und Absolventen stellen, Auswirkungen auf deren Leistungsfähigkeit im Berufsleben haben. Die Befragung der Auszubildenden wird gegebenenfalls Erfahrungswerte der Betroffenen offen legen. Ob sich hierbei Tendenzen abzeichnen, bleibt abzuwarten (vgl. Kapitel 4).

Seitens der Berufs- und Arbeitswelt wird an heutigen Schul- und Hochschulabsolventinnen und -absolventen immer wieder beanstandet, dass sie ihr nachweislich umfangreiches theoretisches Wissen nicht in effektives Handeln umsetzen können.²²⁵

Welche, den Unterricht bestimmende Faktoren können hierfür verantwortlich sein? Sowohl Lehrpläne als auch Standards stellen „einen Kompromiss dar zwischen der Orientierung an fachlicher Systematik, an funktionalen Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt und an den Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden. Allerdings haben sich die Schwerpunkte heute eindeutig zugunsten der

²²⁴ Vgl.: Kultusministerkonferenz: „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10).“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.

²²⁵ Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). „Was lernen wir in der Schule und Hochschule: Träges Wissen.“; In: Mandl H. und Gerstenmaier J. (Hg.): „Die Kluft zwischen Wissen und Handeln.“; Göttingen, S. 139-156.

funktionalen Anforderungen verschoben.“²²⁶ Historisch betrachtet herrschte in der Antike die Unterrichtsmethode „Vormachen, Nachmachen“ vor. Etwa zwischen 1750 und 1800 entwickelte sich, bedingt durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht Ende des 17. Jahrhunderts, die Ausdifferenzierung der modernen Wissenschaften und das starke Bevölkerungswachstum, die Methodik des Frontalunterrichts.²²⁷ „Aus der Verschränkung von Technik und Ökonomie, Aufklärung und Absolutismus ergibt sich die Chance auf Bildung für die Masse des Volkes, der Unterricht wird psychologisch abgestützt und methodisiert, Lernen wird intensiver und beschleunigt. Die aufkommende Wort- und Buchschule wird dabei stark entsinnlicht, statt Berücksichtigung der Schülerindividualität drohen Anonymität und durchgeplanter Unterricht.“²²⁸

Die reformpädagogischen Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellten die Selbsttätigkeit des Schülers sowohl sowie den Lernenden als Individuum in den Mittelpunkt²²⁹, wobei der Frontalunterricht in den allgemein 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 subjektorientierten, offen strukturierten Unterrichtsformen“.²³⁰ 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:

²²⁶ Klieme, Eckhard: „Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“; In: Pädagogik 6/04.

²²⁷ Vgl.: Gudjons, Herbert: „Unterrichtsmethoden im Wandel.“; In: Pädagogik 1/04. S. 7 ff.

²²⁸ Ebd., S. 8.

²²⁹ Ebd.

²³⁰ Ebd., S. 7.

- 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.²³¹

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.²³² 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 lebenslangen Weiterlernen zurecht zu kommen.“²³³ Diese geforderten Fähigkeiten sollen von der Berufs- und Arbeitswelt ausgehen und nicht isoliert, sondern inhaltsübergreifend, anforderungs- und situationsbezogen vermittelt werden.²³⁴

„In der deutschen Fachdiskussion wurde es üblich, von Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen zu sprechen, die in der Berufspädagogik als Aspekte beruflicher Handlungskompetenz verstanden werden.“²³⁵ Es gibt ein sehr vielfältiges Spektrum an Definitionen des Kompetenzbegriffs. Weinert unterscheidet 1999 folgende Begriffsvarianten, die im Folgenden zusammenfassend aufgezeigt werden, um die Vielschichtigkeit des Kompetenzbegriffs aufzuzeigen:

1. „Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten...
2. Kompetenzen als funktionalbestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, ...
3. Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen...
4. Handlungskompetenz...

²³¹ Vgl.: Gudjons, Herbert: „Frontalunterricht im Wandel.“; In: Pädagogik 1/2004 S.23.

²³² Vgl.: Klieme, Eckhard: „Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“; In: Pädagogik 6/04. S. 11.

²³³ Ebd.

²³⁴ Ebd.

²³⁵ Ebd.

5. Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen...
6. Schlüsselkompetenzen, d.h. Kompetenzen im oben unter Punkt 2 definierten funktionalen Sinne, die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind. Weinert zählt hierzu unter anderem muttersprachliche und mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Inhalte einer basalen Allgemeinbildung.²³⁶

Im Jahre 1999 erteilte Weinert die Empfehlung, internationalen Schulleistungsstudien den funktionalen Kompetenzbegriff (2.), der sich auf die kognitive Ebene beschränkt, zu Grunde zu legen. Später (2001) stellte er die Begrenzung des Kompetenzbegriffs auf kognitive Dispositionen wieder in Frage und erweiterte die Definition als:

„(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d.h. absichts- und willensbezogenen, E.K.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.²³⁷

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.²³⁸ „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“.²³⁹ Klieme kritisiert, dass die KMK-Standards den herkömmlichen Lernziellisten sehr stark ähneln und fordert langfristig

²³⁶ Ebd.

²³⁷ Weinert, F.E.: „Leistungsmessung in Schulen- Eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“; In: Weinert, F.E. (Hg.): „Leistungsmessung in Schulen.“; Weinheim und Basel 2001. S.27.

²³⁸ Vgl.: Klieme, Eckhard: „Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“; In: Pädagogik 6/04. S. 12.

²³⁹ Ebd.

Kompetenzmodelle, die einer empirischen Prüfung Stand halten, um an realistischen Erwartungen anknüpfen zu können.²⁴⁰

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.

²⁴⁰ Ebd., S. 13.

① **SACHKOMPETENZEN**
(eher kognitive und objektive Ausrichtung)

- * Erwerb von Kenntnissen, Fähig- und Fertigkeiten;
 - * Zusammenhänge erkennen und herstellen;
 - * Argumente sammeln und beurteilen;
 - * Hypothesen bilden und überprüfen;
 - * Kritik vortragen und würdigen.
- ...

② **METHODENKOMPETENZEN**

- * Selbständige Erschließung von Wirklichkeitsbereichen;
 - * Fragen stellen;
 - * Quellen finden und auswerten;
 - * Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden;
 - * Fachspezifische Arbeitsweisen;
 - * Eigene kreative Lösungsansätze
- ...

SCHLÜSSELKOMPETENZEN

③ **PERSONALKOMPETENZEN**

- * Wertbezogene Einstellungen;
 - * Zuverlässigkeit
 - * Eigeninitiative
 - * Leistungsbereitschaft
- ...

④ **SOZIALKOMPETENZEN**
(Umgang mit anderen Menschen)

- * Kooperationsfähigkeit;
 - * Gegenseitiges Helfen;
 - * Teamfähigkeit;
 - * Verantwortungsfähigkeit;
 - * Korrigieren ohne zu verletzen;
 - * Konstruktive Kritik;
 - * Offenheit für Kritik;
 - * Verbesserungsvorschläge;
 - * Empathievermögen;
 - * Eingehen auf Argumente.
- ...

Auffällig ist, dass sich die Lehrpläne älteren Datums größtenteils auf die Beschreibung der anzustrebenden Lernziele beschränken. Lehrpläne jüngeren Datums hingegen beinhalten zusätzlich Hinweise und Hilfestellungen in Bezug auf Unterrichtsmethoden, Arbeits- und Organisationsformen sowie Möglichkeiten zur Förderung sozialer Kompetenzen.

Im Folgenden werden die rheinland-pfälzischen Lehrpläne sowie die nationalen Bildungsstandards auf ihre Berücksichtigung der einzelnen Kompetenzbereiche hin betrachtet. In der Regel ist bei den Lehrplänen hauptsächlich das Erscheinungsjahr dafür verantwortlich, inwieweit neben Sachkompetenzen die anderen Kompetenzbereiche mitberücksichtigt werden.

3.2.2.1 Sachkompetenzen

Der kognitive Leistungsbereich bildet meist den Schwerpunkt der rheinland-pfälzischen Lehrpläne, unabhängig welchen Datums. Die rheinland-pfälzischen Fachlehrpläne, die in den 90er Jahren entstanden, differenzieren häufig zwischen obligatorischen und frei wählbaren Unterrichtsinhalten, sodass der Lehrer/die Lehrerin den pädagogischen Freiraum hat, bestimmte klassenspezifische Voraussetzungen und Interessen zu berücksichtigen. Andere Fachlehrpläne unterscheiden zwischen Pflicht- oder Kernthemen und Wahlthemen. Die Lehrpläne, die vor 1990 konzipiert wurden, beschränken sich in der Regel auf die Beschreibung der zu erreichenden Lernziele, geben zusätzlich kurze Arbeitshinweise und einen zeitlichen Richtwert vor.

Der Lehrplan für das Fach Mathematik gliedert sich als einziger Kernfachlehrplan in zwei Bände. Der Lehrplan Mathematik für die Orientierungsstufe hat seit 1988, der Lehrplan für die Klassenstufen 7 bis 10 seit 1984 seine Gültigkeit. „Der Lehrplan orientiert sich an einem Stundenansatz von 25 Unterrichtswochen pro Schuljahr. Die Stofffülle ist begrenzt worden, damit im Rahmen des pädagogischen Freiraums ein intensives Training von Grundfertigkeiten möglich ist.“²⁴¹

²⁴¹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland – Pfalz: „Lehrplan Mathematik Orientierungsstufe (Klassen 5- 6), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 1988, S. 7.

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

Der Lehrplan für das Fach Deutsch trat 1998 in Kraft. Zu den Lernzielbereichen des Faches gehören neben Sprechen und Schreiben; Lesen/Umgang mit Texten/Medienerziehung; Rechtschreibung und Zeichensetzung; Sprachbetrachtung und Grammatik auch Methodenlernen; Soziales Lernen sowie Kulturelle Praxis. „Der Deutschunterricht vermittelt den Lernenden Handlungskompetenz, die über sachbezogene und allgemeine Inhalte hinaus auch die praktische, methodische und soziale Dimension einschließt. Die Ausbildung der Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz sind gleichwertige Ziele des Unterrichts.“²⁴²

Die nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch geben vier Kompetenzbereiche an: Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen- Umgang mit Texte und Medien und Sprache und Sprachgebrauch.

In der Beschreibung der Standards für die vier Kompetenzbereiche, die primär kognitiv orientiert sind, wird die Forderung nach integrativer Vermittlung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen offensichtlich (z.B. Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören: „sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen“²⁴³).

Der Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache sieht 25 Unterrichtswochen für die zu erreichenden Lernziele vor und verweist darauf, dass „somit hinreichend pädagogischer Freiraum bleibt.“²⁴⁴ Dort heißt es: „Die verbindlichen Lernziele sind z. T. direkt an bestimmte Unterrichtsinhalte gekoppelt, andere können an Gegenständen

²⁴² Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Deutsch (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 1998. S.13.

²⁴³ Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004. S.11.

²⁴⁴ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 2000. Vorbemerkung.

realisiert werden, die stärker die jeweiligen Lerngegebenheiten vor Ort berücksichtigen, in diesem Falle sind schuleigene Arbeitspläne notwendig.“²⁴⁵

Aus der Beschreibung der in den nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache beschriebenen zentralen Kompetenzen wird ersichtlich, dass den eher kognitiv geprägten Aspekten wie „Kommunikative Fertigkeiten“ und „Verfügung über die sprachlichen Mittel“ die eher personal und sozial orientierten Bereiche wie „Interkulturelle Kompetenzen“ und „Methodische Kompetenzen“ gegenüber stehen. Die Vermittlung der einzelnen Kompetenzen soll sich zwar integrativ vollziehen; trotzdem nehmen personale, soziale und methodische Kompetenzen hier einen größeren Stellenwert ein als vergleichsweise im Fach Mathematik.

Im Lehrplan Musik Klasse 5 bis 9/10 (1998) heißt es: „60% der Unterrichtszeit ist für die Arbeit mit dem Lehrplan - inklusive lehrplanbezogene Leistungsmessung - vorgesehen. Die verbleibende Unterrichtszeit setzt eigene Schwerpunkte: Entweder wird weiterhin auf die Umgangsweisen, Unterrichtsgegenstände und Projektvorschläge des Lehrplans eingegangen (...), oder im Unterricht werden eigene Ideen entlang der allgemeinen Ziele und didaktischen Grundsätze des Lehrplans umgesetzt. Dabei erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, intensiv bei der Themenwahl, der Zielsetzung und den Verfahrensweisen des Musikunterrichts mitzuwirken.“²⁴⁶

Es gibt bis jetzt in Rheinland-Pfalz keine entscheidenden verbindlichen Vorgaben zur Berücksichtigung der nationalen Bildungsstandards. Es bleibt bislang jeder Lehrerin/ jedem Lehrer überlassen, die nationalen Standards in die Unterrichtsarbeit zu integrieren.²⁴⁷ Festgelegt wurde zum Wissensstandsvergleich lediglich, wie in Kapitel 2.5 nachzulesen ist, die mit dem Schuljahr 2003/2004 verbindliche Einführung von Parallelarbeiten für die Klassenstufen 5 und 7.

²⁴⁵ Ebd.

²⁴⁶ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Musik(Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag, Grünstadt 2000. S.11.

²⁴⁷ Vgl.: Kultusministerkonferenz: „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10).“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.

3.2.2.2 Methodenkompetenzen

Hinsichtlich dieses Bereiches weisen die rheinland-pfälzischen Lehrpläne sehr große Unterschiede auf. Bei Lehrplänen, die etwa vor mehr als 10 Jahren verfasst wurden, finden sich keine expliziten Hinweise auf Methodenschulung. Man ging wohl davon aus, dass sich die Methodenschulung im Rahmen der Wissensvermittlung automatisch vollziehen würde. Lehrpläne, die etwa seit Ende der 90er Jahre in Kraft getreten sind, greifen den Kompetenzbereich Methodenschulung in der Regel auf.

Im Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache für die Klassen 5 bis 9/10 (2000) findet sich bei den allgemeinen Zielsetzungen des Englischunterrichts folgender Hinweis:

„Es ist Aufgabe jedes Unterrichts, eine grundlegende, allgemeine Methodenkompetenz zu vermitteln. Nicht nur eine ständig wachsende Wissens- und Stofffülle und ein beständiger Wandel im Lern- und Sozialverhalten verlangen dies, dahinter steht auch die gesellschaftliche Forderung, die Heranwachsenden zu selbständigem lebenslangen Lernen und letztlich zur ‚Lebensbewältigung‘ zu befähigen. Diese Methodenkompetenz wird sowohl durch übergeordnete - auf Planungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie auf Konfliktbewältigung ausgerichtete - als auch durch fachspezifische Lernstrategien und Arbeitstechniken erreicht.

Der Englischunterricht zielt dabei auf die Befähigung der Lernenden, die erworbenen Lernstrategien sinnvoll einzusetzen, nicht nur um eigenständig englischsprachige Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und gegebenenfalls weiterzugeben, sondern auch um Fremdsprachenkenntnisse über die Schule hinaus weitgehend selbständig zu vertiefen bzw. zu erweitern und um diese beim Erlernen anderer Fremdsprachen einzubringen.“²⁴⁸

„Der Begriff Methodenkompetenz umfasst die folgenden Dimensionen:

Strategien des selbständigen Lernens (Lernstrategien), Strategien des Zusammenarbeitens mit anderen, somit des sozialen Lernens (Sozialkompetenz) und Strategien des Kommunikativen Handelns (Kommunikationsstrategien).“²⁴⁹

²⁴⁸ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 2000. S.4.

²⁴⁹ Ebd., S.79.

Methoden/Lern- und Arbeitstechniken bilden einen eigenständigen Lernbereich. Der Lehrplan formuliert auch für diesen Bereich Zielvorgaben. Es wird darauf hingewiesen, dass die einzelnen Teilziele verschiedene Kompetenzbereiche betreffen und deshalb summarisch dargestellt werden:

- Kenntnis allgemeiner Voraussetzungen erfolgreichen Lernens (Arbeitsorganisation, Lernzeiten, Lernmotivation)
- Beschaffung und Nutzung von Arbeitsmitteln (Umgang mit Wörterbüchern und Lexika, Techniken der Informationsbeschaffung)
- Selbständiges Herstellen von Arbeitsmitteln (Karteien, Heft, Vokabelheft, Fehlerstatistik, mind-map, Referate)
- Erwerb von Strategien im Umgang mit Texten, auditiven und visuellen Materialien (Erschließungstechniken, Visualisierungstechniken, Strukturierungstechniken, Möglichkeiten von Selbst- und Partnerkorrektur)
- Einsicht in Kommunikationsprozesse (Einüben verschiedener Sozialformen, Regeln der Gesprächsführung, aktives Einbringen in Lern- und Unterrichtsprozesse)²⁵⁰

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.“²⁵¹

Der Lehrplan Deutsch für die Klassen 5 bis 9/10 (1998) weist auf die Bedeutung von methodischen Instrumenten und Routinen für den Lernerfolg hin.

„Für den Deutschunterricht ist die Verbindung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz in besonderem Maße sinnfällig, da fast alle Gegensätze

²⁵⁰ Ebd., S.80.

²⁵¹ Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.

der Sprache und Literatur kommunikative und damit auch methodisch und sozial bestimmte Komponenten enthalten.“²⁵²

Die Vermittlung methodischer Kompetenzen wird als wichtige Voraussetzung zum Erwerb personaler Kompetenzen beschrieben. „Einen wesentlichen Beitrag zur Entfaltung der eigenständigen Persönlichkeit kann der Deutschunterricht leisten, indem die Schülerinnen und Schüler schrittweise zum selbstständigen Lernen hingeführt werden. Dies erfordert die Vermittlung von Methodenkompetenz, die Öffnung für neue Formen des Unterrichts und die Kooperation mit anderen Fächern. In einer Gesellschaft, in der sich Wissen derart rasch verändert, ist das Beherrschen von Methoden und Techniken, sich selbstständig Wissen anzueignen, eine wesentliche Bedingung für die Entwicklung einer stabilen Identität.“²⁵³

Es wird auf anzustrebende Methodenziele hingewiesen, die sich sowohl in Phasen der Wissensaneignung als auch der Anwendung und Überprüfung immer wieder finden sollen. Dazu gehören Gruppenarbeiten, Diskussionen, Materialbeschaffung, Darbietungstechniken, Lesetechniken, Strukturierungstechniken, Informationstechniken, ...).²⁵⁴ Die so genannten Klassenstufenfolgeprogramme, die Lerninhalt und Ziele der Klassenstufen festlegen, geben konkrete Hinweise auf die mögliche Abfolge hinsichtlich des Erlernens einzelner Methoden- und Arbeitstechniken.²⁵⁵

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

Der Lehrplan für das Fach Mathematik stammt aus den 80er Jahren (Orientierungsstufe 1988 und Klassenstufe 7 bis 10 von 1984) und gibt keine expliziten Hinweise zu diesem Kompetenzbereich. 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. a. m. „Dies geschieht in einem

²⁵² Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Deutsch (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 1998. S.42.

²⁵³ Ebd., S.11.

²⁵⁴ Ebd., S.43.

²⁵⁵ Vgl., ebd.

Unterricht, der selbständiges Lernen, die Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten und Kooperationsbereitschaft sowie eine zeitgemäße Informationsbeschaffung, Dokumentation und Präsentation von Lernergebnissen zum Ziel hat.²⁵⁶

Im Lehrplan Musik Klasse 5 bis 9/10 von 1998 werden der Methodenkompetenz folgende Verhaltensweisen zugeordnet:

„...“

- Zusammenhänge strukturieren und visualisieren,
- Zusammenhänge protokollieren,
- normgerecht arbeiten,
- ausdauernd arbeiten,
- genau und zielgerecht arbeiten,
- konzentriert arbeiten,
- geregelt kommunizieren und diskutieren,
- Ereignisse datieren,
- systematisch memorieren,
- Medien einsetzen,
- unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen,
- systematisch Lern- und Arbeitsschritte planen
- Zusammenhänge analysieren,
- Zusammenhänge interpretieren und
- Referate selbständig gestalten.²⁵⁷

Im Lehrplan für das Fach Evangelische Religion Orientierungsstufe (1997) findet sich der Hinweis, dass die Schulung von Methoden- und Sozialkompetenzen gleichwertig neben der Vermittlung von Sachkompetenzen stehen soll. Anschließend werden zu folgenden Unterrichtselementen ein vielfältiges Methodenrepertoire aufgezeigt und konkrete Umsetzungsvorschläge unterbreitet. Hiervon ein kurzer Auszug:

²⁵⁶ Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004. S.9.

²⁵⁷ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Musik (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; KS Druck Karlheinz Schlaf GmbH, Mainz 1998. S.7.

- Gefühle und Meinungen ausdrücken/ sammeln
- Gesprächsformen praktizieren
- Arbeitsergebnisse präsentieren
- Kreative Arbeit mit (biblischen) Texten
- Schreiben eigener Texte
- Theatertechniken erproben
- Spiele mit einbeziehen
- Kreatives Arbeiten mit Bildern
- Arbeit mit künstlerischen Techniken
- Musik integrieren
- Meditative Elemente mit einbeziehen

Des Weiteren finden sich immer wieder Verweise darauf, dass Formen des freien Arbeitens beispielsweise im Rahmen von Projektunterricht in den Unterricht integriert werden sollen.²⁵⁸

Einerseits wird immer wieder die Bedeutung der Beherrschung eines Methodenreper-toires betont, andererseits finden sich in den Lehrplänen keine nennenswerten Hin-weise oder Hilfestellungen bezüglich der Bewertung solcher Kompetenzen. In der Regel geben die Lehrpläne ab Ende der 90er Jahre lediglich vor, dass sowohl Fach-als auch Methoden- und Sozialkompetenzen in die Leistungsmessung bzw. -beurtei-lung integriert werden sollen. Gemeinsam ist allen Forderungen bezüglich der Ver-mittlung von Methodenkompetenzen, dass sie im Rahmen des jeweiligen Fachunter-richts integrativ vermittelt werden sollen. „Die Forschungsbefunde sprechen gegen zu große Erwartungen an die breite Anwendbarkeit bzw. Transferierbarkeit von (Schlüssel-) Kompetenzen. Die Vorstellung, bereichsspezifische Kompetenzen könn-ten durch einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, ist nach Befunden vor allem aus der Expertiseforschung illusio-när.“²⁵⁹

²⁵⁸ Vgl.: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Evangelische Reli-gion Orientierungsstufe (Klassen 5-6). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 1997. S.10-13.

²⁵⁹ Klieme, Eckhard: „Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“; In: Pädagogik 6/04.

3.2.2.3 Personalkompetenzen

Der Lehrplan Mathematik für die Orientierungsstufe fordert das Lehrpersonal auf, „den Unterricht so zu gestalten, dass die in den folgenden Lernzielen angesprochenen Fähigkeiten schrittweise entwickelt werden:

- Begründungen verstehen und wiedergeben
- Sachbezogen argumentieren
- Begründungen kritisch hinterfragen.²⁶⁰

Bezüglich der Vermittlung von Personalkompetenzen ist den nationalen Bildungsstandards für das Fach Mathematik Folgendes 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.“²⁶¹

Im Lehrplan für das Fach Deutsch findet sich bezüglich der Vermittlung personaler Kompetenzen folgender Hinweis: „Ganzheitliche und wertorientierte Erziehung muss neben der Vermittlung fachlicher und methodischer Kompetenzen im Blickpunkt des Deutschunterrichts stehen.“²⁶² Des Weiteren wird wie bereits erwähnt Methodenlernen als bedeutende Voraussetzung zur Persönlichkeitsentwicklung beschrieben. Die nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch fassen den Bereich personale und soziale Kompetenzen als „Persönlichkeitsentwicklung zusammen. Dort heißt es: „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

²⁶⁰ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland – Pfalz: „Lehrplan Mathematik Orientierungsstufe (Klassen 5- 6), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 1988, S. 11.

²⁶¹ Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004. S.9.

²⁶² Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Deutsch (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 1998. S.11.

nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden.“²⁶³

Der Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache formuliert als eines der allgemeinen Ziele des Englischunterrichts die interkulturelle Kompetenz. „Einblick in landes- und kulturkundliche Sachverhalte, Einsichten in alltägliche Lebenssituationen, in Gewohnheiten, Traditionen und Konventionen englischsprachiger Länder dienen dem tieferen Verständnis anderer Kulturen und wecken die Bereitschaft, sich über die Schule hinaus auch auf andere einzulassen. Sie fördern, im weiteren Sinne, auch das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Kultur- und Lebensweise der Menschen dieser Länder im Vergleich zum eigenen Land. Jeweilige Standpunkte und Normen werden auf diese Art kritisch überdacht und relativiert. Diese Auseinandersetzung erleichtert die Bereitschaft zur Toleranz gegenüber Andersdenkenden, das Respektieren unterschiedlicher Verhaltensnormen und das Hinterfragen der eigenen. Auch entwickelt sich durch diesen ständigen Vergleich ein differenzierteres Bewusstsein für die eigene Muttersprache und Kultur.“²⁶⁴ Weiter wird auf die Bedeutung des Zusammenhangs methodischer und personaler Kompetenzen hingewiesen: „Damit die Lernenden mit Erfolg und Misserfolg angemessen umgehen können, müssen sie unter anderem die Aufgabe erkennen, (eigene) Lernprozesse zu organisieren. Vielfältiges Methodentraining soll ihnen helfen, Lerninhalte zu ordnen, sich einzuprägen und wieder abrufen zu können. Doch beinhaltet gezieltes Vermitteln von Lernstrategien nicht nur, wie geordnet und strukturiert werden kann. Die Lernenden werden angeleitet, selbst zu erkennen, wo für sie Schwierigkeiten bestehen bzw. was von ihnen noch nicht bewältigter Lernstoff ist. Darum fördert Methodentraining die Urteilsfähigkeit und Konzentration ebenso wie die Selbstständigkeit und Ausdauer. Zudem ist es unverzichtbar für ein außerschulisches lebenslanges Lernen.“²⁶⁵ Weiter heißt es: „Da Unterricht kein linearer, vom Lehrenden zum Lernenden verlaufender Prozess ist, müssen die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbstverantwortlich Wissenslücken aufarbeiten. Die dafür notwendige Urteilsfähigkeit und Eigenständigkeit können aber nur erreicht werden,

²⁶³ Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2004. S.7.

²⁶⁴ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 2000. S.4.

²⁶⁵ Ebd., S.7.

keit können aber nur erreicht werden, wenn sie die erforderlichen Einstellungen und Haltungen als Partner im schulischen Leben erfahren.²⁶⁶ Und: „Die Entwicklung der Urteils- und Handlungsfähigkeit ist notwendige Voraussetzung für ein zunehmend ausgeprägtes Weltverständnis und hilft dabei, mit den eigenen Fähigkeiten wie auch Neigungen selbstbestimmend umzugehen. (...) Zu einem umfassenden Erziehungsverständnis gehört auch die Vermittlung der Einsicht, dass nicht nur Erfolge den Lernprozess begleiten, sondern dass durch die Erfahrung des Scheiterns und des Nicht-Könnens eine Frustrationstoleranz aufgebaut wird, welche die Persönlichkeit stärken kann.“²⁶⁷

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 übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es auch Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen. Mit der Fähigkeit, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch zu vergleichen, und mit der Bereitschaft, Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweisen, Werte und Normen und die Lebensbedingungen der Menschen eines anderen Kulturkreises aufzubringen, erleben die Schülerinnen und Schüler einen Zuwachs an Erfahrung und Stärkung der eigenen Identität. Der Fremdsprachenunterricht trägt zu dieser Mehrperspektivität der Persönlichkeitsentwicklung vor allem bei durch Orientierungswissen zu exemplarischen Themen und Inhalten sowie durch den Aufbau von Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation bei.“²⁶⁸

²⁶⁶ Ebd., S.26.

²⁶⁷ Ebd., S.27.

²⁶⁸ Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. S.9.

3.2.2.4 Sozialkompetenzen

Der Lehrplan Mathematik für die Orientierungsstufe thematisiert die Förderung sozialer Kompetenzen nicht explizit. Den Bildungsstandards für Mathematik ist zu entnehmen, dass der Mathematikunterricht darauf zielt, den Schülerinnen und Schülern neben Fachkompetenzen im Rahmen des Unterrichts auch selbständiges Lernen zu vermitteln sowie kommunikative Fähigkeiten und Kooperationsbereitschaft zu entwickeln.²⁶⁹

Der Lehrplan Deutsch für die Klassen 5 bis 9/10 ordnet dem sozialen Lernen einen eigenen Lernbereich zu. Auch hier bedingen sich personale und soziale sowie methodische Kompetenzen gegenseitig. „Die Schülerinnen und Schüler erlangen in einem so ausgerichteten Unterricht Kompetenzen zur Selbstbildung, zur sozialen Interaktion, Kommunikation, Team- und Kooperationsfähigkeit, Selbstbestimmung und Partizipation. Soziales Lernen zielt auf die Heranbildung gesellschaftsfähiger Individuen, die ihre eigene Persönlichkeit erkennen und entwickeln, aber auch fähig sind, sich in eine Gruppe zu integrieren, und die bereit sind, im sozialen und politischen Bereich Verantwortung zu übernehmen. Formen offenen Unterrichts und Arbeitsformen wie Partner- oder Gruppenarbeit, die sowohl die selbständige Organisation des Lernprozesses als auch Partizipation bei der Organisation von Lernprozessen ermöglichen, fördern das soziale Lernen im Bereich der Methodik.“²⁷⁰

Wie bereits in Punkt 3.2.2.3 Personalkompetenzen erläutert sind die im nationalen Bildungsstandard beschriebenen Personal- und Sachkompetenzen für das Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss nahezu identisch.

Der Lehrplan für das Fach Englisch als erste Fremdsprache thematisiert, allerdings erst im Lehrplan für die Klassenstufen 7 bis 9/10, die Bedeutung des Erwerbs sozialer Kompetenzen wie folgt: „Die Schule muss Lernformen fördern, in denen der Beziehungsaspekt menschlichen Handelns in den Vordergrund rückt. Sozialerfahrungen

²⁶⁹ Vgl.: Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss.“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. S.9.

²⁷⁰ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Deutsch (Klasse 5-9/10)“. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule. Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 1998. S.47.

sind deshalb in der Unterrichtsgestaltung ebenso sorgfältig zu planen und zu reflektieren wie fachliche Themen. Partnerschaftliches Arbeiten ist besonders förderungswürdig, weil in solchen Arbeitsprozessen sowohl die eigenen Fähigkeiten und Grenzen wie auch die anderer unmittelbar erfahren werden können. Das Arbeiten mit Partnern bzw. in Gruppen bietet darüber hinaus gute Möglichkeiten, im kooperativen Umgang sowohl tradierte Vorurteile abzubauen als auch geschlechterspezifische Eigenschaften anzuerkennen und daraus Selbstvertrauen zu gewinnen. Die Einbeziehung von Partner- oder Gruppenarbeit (etwa bei der Einübung von Nachschlagetechniken, bei der szenischen Umsetzung von Texten oder bei der Texterschließung) kann dazu beitragen, altersgemäße Hemmnisse abzubauen und Mut zur Selbstdarstellung zu machen, darüber hinaus Gruppengefühl und Identifikation zu stärken und Empathie zu fördern. Neben eine individuelle (stärker konkurrenzorientierte) Leistung müssen Kooperationsbereitschaft und die Fähigkeit zur sozialen Integration gleichwertig treten.²⁷¹

Auch die Bildungsstandards im Fach Englisch beschreiben, wie in Punkt 3.2.2.3 zitiert, den Erwerb von Personal- und Sozialkompetenzen als interdependent.

Die Analyse der Bildungsstandards und Lehrpläne bezüglich des Stellenwertes der einzelnen Teilkompetenzen verdeutlicht, dass die Fachkompetenzen in allen untersuchten Werken im Mittelpunkt stehen. Es wird gefordert, dass die anderen drei Kompetenzbereiche integrativ - durch entsprechende Unterrichtsgestaltung - erworben werden.

Gleichzeitig wird deutlich, dass keine der Teilkompetenzen gesondert vermittelt werden kann. Die Kompetenzbereiche sind nicht isoliert voneinander zu sehen. Allerdings zeigt sich, dass die verschiedenen Unterrichtsfächer den einzelnen Teilkompetenzen unterschiedliche Gewichtung beimessen. Personal- und Sozialkompetenzen werden häufig als Einheit verstanden und die Lernziele oder Standards entsprechend formuliert.

²⁷¹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 2000. S.27.

3.2.3 Hinweise auf besondere Unterrichtsformen

Sowohl in den Lehrplänen als auch in den nationalen Bildungsstandards finden sich im Zusammenhang mit der Formulierung von Zielvorgaben Hinweise auf besondere Unterrichtsformen. „Unterrichtsformen sind im weiteren Sinne alle Aktionen zur Erreichung des Unterrichtsziels, im engeren Sinne die Stufen des Unterrichts. Darüber hinaus wird der Begriff Unterrichtsformen auch für unterschiedliche Verfahrensweisen wie Vortragen, Wiederholen oder für Organisations- bzw. Arbeitsformen des Unterrichts wie Klassen-, Gruppen-, Einzelunterricht gebraucht. Die Unterrichtsformen lassen sich gliedern unter dem Aspekt der Unterrichtsaufgaben und unter dem Aspekt der Gruppierung der Schüler. Die Unterrichtsaufgaben stellen sich im Fachunterricht oder im fächerübergreifenden Unterricht. Für diese beiden Arten gibt es entsprechend den unterschiedlichen Zielen spezielle Unterrichtsformen, wie Demonstration, Gespräch, Projekt- oder Gesamtunterricht. Bei der Gruppierung der Schüler werden verhaltensbezogene Aspekte berücksichtigt wie z.B. Selbsttätigkeit, Kooperation oder Einordnung in eine Gruppe.“²⁷²

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

3.2.3.1 Projektunterricht

3.2.3.1.1 Projektunterricht als Unterrichtsmethode

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.

²⁷² Böhm, Winfried: „Wörterbuch der Pädagogik.“; begründet von Wilhelm Hehlmann, 15., überarbeitete Auflage, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2000, S.545.

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.²⁷³

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
- die Schülerinnen und Schüler kein Mitbestimmungsrecht haben und anstatt gemeinsam zu lernen in Konkurrenz zueinander treten.

Um diese Missstände auszuräumen diskutierte und erprobte man in Deutschland vor allem den Arbeitsunterricht, den Gesamt- und Gruppenunterricht. Seit Ende der 60er Jahre steht in Westdeutschland aus politischen Gründen der Projektunterricht im Zentrum des Interesses. Wie auch andere offenen Unterrichtsformen (z.B. offener Unterricht, handlungsorientierter und schülerzentrierter Unterricht) so verfolgt auch der Projektunterricht das Ziel Lehrplanautorität und Lehrerdominanz abzubauen und den Lernenden als Individuum aktiv am Lernprozess zu beteiligen.²⁷⁴

Von Dewey (1859-1952) und Kilpatrick (1881-1965), die den Projektbegriff weiterentwickelten, wurden folgende Anforderungen an Projektunterricht gestellt:

²⁷³ Knoll, M.: „300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes.“; In: Pädagogik, 1993 (7/8), S. 59 ff.

²⁷⁴ Vgl.: 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.41ff.

- ① Am Anfang steht ein echtes Problem, an dessen Lösung die Schülerinnen und Schüler Interesse haben.
- ② Die Schülerinnen und Schüler dürfen die erforderliche Arbeit selbst planen, organisieren und in eigener Verantwortung durchführen.
- ③ Traditionelle Lern- und Autoritätsstrukturen sind weitgehend abgebaut.
- ④ Ganzheitliche Sichtweisen sind von großer Bedeutung und fächerübergreifende Ansätze werden verfolgt.
- ⑤ Die Projektergebnisse sind für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung.

Schüler zufolge genügen die in Schulen als Projekt durchgeführten Veranstaltungen - ohne diese damit negativ zu bewerten - in der Regel den soeben aufgezeigten Anforderungen an ein Unterrichtsprojekt nicht.²⁷⁵

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 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.²⁷⁶

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. Entschei-

²⁷⁵ Ebd.

²⁷⁶ Vgl.: Bovet, Gislinde/Huwendiek, Volker (Hrsg.): „Leitfaden Schulpraxis.“; 1. Auflage, Berlin: Cornelsen, 1994, S. 159-169.

dend 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.“²⁷⁷

Befunde einer Studie zum Medieneinsatz im Unterricht (Schümer 1988)²⁷⁸ führen zu folgenden Feststellungen:

- „Lehrer/innen haben aufgrund der Schulgesetze die Freiheit, im Unterricht didaktisch und methodisch so vorzugehen, wie sie es für richtig halten, aber sie nutzen das Spektrum der Möglichkeiten in der Regel nicht aus.
- Die Klassenfrequenzen, die räumlichen und die sächlichen Voraussetzungen sind heute wesentlich besser, als sie es zurzeit der Entwicklung reformpädagogischer Vorstellungen waren; sie werden jedoch von den Lehrern/innen nur selten als Chancen zur Veränderung ihres konventionellen Unterrichts begriffen.
- Die Lehrpläne und andere Rechtsnormen, die die Lehrer/innen einzuhalten haben, eröffnen ihnen Spielräume für die Verwirklichung von Projektideen, diese werden von den Lehrern/innen aber meist nicht wahrgenommen.
- Ob die sonstigen institutionellen Bedingungen günstig oder ungünstig für Projektunterricht sind, hat keinen Einfluss darauf, wie häufig er durchgeführt wird.
- Selbst dann, wenn für ein paar Tage die Organisationsstruktur der Schule aufgehoben und der Lehrplan außer Kraft gesetzt wird, findet häufig noch nicht einmal projektähnlicher Unterricht statt, sondern viele Lehrer/innen bie-

²⁷⁷ 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.

²⁷⁸ 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.

ten ihren Schüler/innen Veranstaltungen an, die der Freizeitpädagogik zuzurechnen sind.“²⁷⁹

Begründet wird die Tatsache, dass Projektunterricht in Regelschulen selten praktiziert wird, mit den Bedingungen des Lehrerberufs, die sich ungünstig auf die Verwirklichung von Unterrichtsformen auswirken(z.B. erbrachte Leistungen werden seitens der Schulaufsicht weder kontrolliert noch honoriert); Projektunterricht führt zu Schwierigkeiten (z.B. erhöhter Lärmpegel während des Unterrichts), die durch konventionellen Unterricht vermieden werden können.²⁸⁰

„Wer zugibt, dass Lehrer/innen - sowohl von der Schulaufsicht und den Eltern als auch von Schüler/innen und Kolleg/innen - in erster Linie danach beurteilt werden, ob sie sich im Unterricht Respekt verschaffen können und ob man bei ihnen etwas lernt, der muss auch akzeptieren, dass sie keine Risiken eingehen und ihren Unterrichtserfolg nicht gefährden wollen.“²⁸¹ 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 verant-

²⁷⁹ 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.52.

²⁸⁰ Ebd., S.52/53.

²⁸¹ Ebd., S.53.

wortlich 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 häufiger 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.“²⁸²

„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).“²⁸³

Bohl (2000) geht davon aus, „dass sich die Projektpraxis an Realschulen zwischen Projektunterricht und projektartigem Lernen bewegt. Im Schulalltag ist es schwer möglich, alle Kriterien der Projektmethode oder des Projektunterrichts zu verwirklichen. Wahrscheinlich werden nur jeweils einige bestimmende Merkmale umgesetzt. Fächerübergreifender Unterricht, projektartiges Lernen und Projektunterricht werden in der Schulpraxis dann nicht voneinander abgegrenzt. Vielmehr ist der fächerübergreifende Unterricht eine Variante des projektartigen Lernens.“²⁸⁴

3.2.3.1.2 Projektunterricht in den Rahmenvorgaben des Bundeslandes Rheinland-Pfalz

Im Folgenden werden die rheinland-pfälzischen Lehrpläne sowie die nationalen Bildungsstandards dahin gehend untersucht, welchen Stellenwert sie projektorientiertem Arbeiten beimessen.

²⁸² Ebd., S.54/55.

²⁸³ Ebd., S.42.

²⁸⁴ 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.167.

In den Lehrplänen der drei Kernfächer finden sich, den Projektunterricht betreffend, folgende Hinweise:

In den Lehrplänen für das Fach Mathematik finden sich keine expliziten Hinweise auf Projektunterricht. Lediglich einige Formulierungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung könnten mit Projektunterricht in Verbindung gebracht werden. Beispielsweise heißt es: „Der Schüler soll die Möglichkeit erhalten, selbständig Erfahrungen zu sammeln und praktische Handlungen auszuführen.“²⁸⁵

Der Lehrplan Deutsch (Klassen 5-9/10) skizziert jeweils nach der Beschreibung der Lerninhalte und Ziele unter „Fächerübergreifende und fächerverbindende Projekte“ Projektideen für die einzelnen Klassenstufen. Die Projektideen selbst verstehen sich als Anregungen. „Verbindlich ist jedoch, dass auch im Deutschunterricht Inhalte so auszuwählen sind, dass sie in Kooperation mit anderen Fächern aspektreich und projektorientiert aufgearbeitet werden können.“²⁸⁶ Des Weiteren findet sich unter „Besondere methodische Anregungen im Rahmen von fächerübergreifendem Lernen - dargestellt am Beispiel des darstellenden Spiels“ der Hinweis darauf, dass Darstellendes Spiel nur sinnvoll in Projektform verwirklicht werden kann.²⁸⁷

Im Anhang des Lehrplanes Englisch als erste Fremdsprache (Klassen 5 bis 9/10) finden sich „Vorschläge für fächerverbindende und fächerübergreifende Projekte“ ... „Ziel dieser Zusammenarbeit ist vor allem der Erwerb von zusätzlicher Methoden- und Sozialkompetenz durch Sichtbarmachen von fächerübergreifenden Sachbezügen ebenso wie von notwendigen fachspezifischen und fächerübergreifenden Arbeits- und Kooperationsformen.“²⁸⁸ Im Anschluss daran werden Projektbeispiele skizziert und auf folgende Aspekte eingegangen:

- Fachübergreifendes Arbeiten im einzelnen Fach,
- gegenseitiges Zuarbeiten einzelner Fächer,
- Parallelisierung themenähnlicher/themengleicher Inhalte mehrerer Fächer,

²⁸⁵ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland – Pfalz: „Lehrplan Mathematik Orientierungsstufe (Klassen 5- 6), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 1988, S. 8.

²⁸⁶ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Deutsch (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag, Grünstadt 1998. S.81.

²⁸⁷ Ebd., S.58.

²⁸⁸ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 2000. S.101.

- Gemeinsame Bearbeitung fachunabhängiger Themenbereiche,
- Teamteaching und
- Zeitweiliges Zusammenlegen einzelner/mehrerer Unterrichtsfächer.

Wie im Lehrplan für das Fach Deutsch findet sich auch hier der Hinweis, dass sich das Darstellende Spiel auf Grund seiner übergeordneten und fachübergreifenden Zielsetzungen als projekt- und handlungsorientierte Arbeitsform eignet. Begründet wird dies damit, dass diese Arbeitsform es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, aktive, kreative und innovative Beiträge zur kulturellen Praxis zu leisten.²⁸⁹

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

Zusammenfassend fällt auf, dass in Rheinland-Pfalz im Anschluss an die Fachlehrpläne, die etwa ab 1990 Gültigkeit haben, Möglichkeiten projektartigen Arbeitens aufgezeigt werden. Zunächst werden ein bestimmtes Erfahrungsfeld und mit diesem in Verbindung stehende Ziele benannt. Anschließend wird, in Form minimierter Lehrplanauszüge, die Relevanz der Thematik für die einzelnen Fächern dargestellt, Beispiele für Projektthemen dargeboten und schließlich auf mögliche außerschulische Partner hingewiesen. Des Weiteren wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Möglichkeit besteht, Klassenverbände und Lerngruppen stunden- oder tageweise aufzulösen. Hierbei gilt es darauf zu achten, „... dass bei der Arbeit an einer übergeordneten Thematik zwar noch fächerspezifische Verfahrensweisen erkennbar bleiben, diese Thematik jedoch nur im Zusammenwirken der einzelnen Disziplinen erfolgreich bearbeitet werden kann. Externe Kooperationspartner und außerschulische Lernorte sind in solchen Projekten nicht nur wünschenswert, sondern oft sogar unverzichtbar. Projektbezogene Unterrichtsformen erfordern offene Fragestellungen und Zielsetzungen (statt vorgegebener Fachlernziele), wobei im Transfer bereits vorhandene Fachkenntnisse angewandt werden. Das Erreichen der inhaltlichen Zielsetzungen erfolgt zumeist durch eine Bearbeitung in Kleingruppen und geht über den Erwerb von Kenntnissen in spezifischen Fachbezügen hinaus. Projektbezogene Ar-

²⁸⁹ Ebd., S.101/102.

beitsformen orientieren sich an übergeordneten Strategien der Problemlösung und schließen eine Ergebnispräsentation mit ein.“²⁹⁰

Zwischen den Begriffen Projektunterricht, fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht wird nicht klar unterschieden. In den Kernfächern rheinland-pfälzischer Lehrpläne wird im sprachlichen Bereich (Deutsch/Englisch) auf Formen projektorientierten Arbeitens hingewiesen. Wie bereits erwähnt, wird dem Projektunterricht in den nationalen Bildungsstandards kein nennenswerter Stellenwert beigegeben.

3.2.3.2 Fächerverbindender/fächerübergreifender Unterricht

3.2.3.2.1 Fächerverbindender/fächerübergreifender Unterricht als Unterrichtsmethode

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.“²⁹¹

²⁹⁰ Vgl.: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland – Pfalz: „Lehrplan Katholische Religion Orientierungsstufe (Klasse 5-6), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“ SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 1999, S. 47.

²⁹¹ Keller, Josef A. / Novak Felix: „Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe- Praxisorientierungen- Reformideen.“; Völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage, Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien, 2001 S.136.

Zwischen den Formen fächerverbindenden Unterrichts werden verschiedene Unterscheidungen getroffen. Huber (1995)²⁹² unterscheidet beispielsweise fünf Typen fächerübergreifenden Unterrichts nach dem Kriterium Unterrichtsorganisation:

„1. Fächerübergreifender Unterrichtstypus:

Der Lehrer versucht in der Behandlung seines fachlichen Bezugs sein Fach zu überschreiten und Inhalte anderer Fächer oder verwandte Bezüge einzubeziehen. Dies geschieht im Unterricht des Faches selbst.

2. Fächerverknüpfender Unterrichtstypus:

Zwei oder mehrere Fächer wissen um die Inhalte des jeweils anderen Fachs in Bezug auf einen gemeinsamen thematischen Gegenstand und beziehen sich wechselseitig auf das fachliche Wissen des anderen Faches, wo dies angebracht erscheint, ohne dass es hier bereits zu einer intensiven Koordination kommt.

3. Fächerkoordinierender Unterrichtstypus:

Der gemeinsam geplante Unterricht zweier oder mehrerer Fächer wird aufeinander abgestimmt, zwischenzeitlich immer wieder koordiniert, jedoch noch nach Fächern und mit fachlichen Schwerpunkten versehen durchgeführt. Fächerverknüpfender und fächerkoordinierender Unterricht stellen also ähnliche unterrichtsorganisatorische Vorgehensweisen dar, die durch eine unterschiedliche Intensität der kollegialen Kooperation gekennzeichnet ist. Der fächerverknüpfende Unterricht könnte als Vorbereitung des fächerkoordinierenden Unterrichts begriffen werden.

4. Fächerergänzender Unterrichtstypus:

Es kommt hier zu einem systematisch angelegten und geplanten Aussetzen der Fächerordnung zugunsten themenorientierter Kurse und Projekte, die die fachliche Thematik ergänzend, parallel und zusätzlich zu den Fächern angeboten werden. Hierbei ist auch eine andere Zusammensetzung der Lerngruppe, je nach interessengeleiteter Einwahl, möglich.

5. Fächeraussetzender Unterrichtstypus:

Der Fachunterricht wird für einen festgelegten Zeitraum völlig ausgesetzt. Hierfür werden phasen- bzw. epochenweise z.B. Projektwochen angeboten. Hierdurch ist ein leichteres Aufsuchen außerschulischer Lernorte möglich. Der

²⁹² Huber, L.: „Individualität zulassen und Kommunikation stiften.“; In: Die Deutsche Schule, 1995, Heft 2, S.166-195.

fächeraussetzende Unterricht ist zeitlich und arbeitsmäßig nicht durch parallel stattfindenden Fachunterricht belastet.“²⁹³

HILLER-KETTERER/ HILLER (1997)²⁹⁴ unterscheiden ebenso fünf Typen fächerübergreifenden Unterrichts und legen dabei als Kriterium die didaktische Funktion des Unterrichts an:

1. „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.

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.

4. 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

²⁹³ Moegling, Klaus: „Fächerübergreifender Unterricht- Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule.“; Klinkhard Verlag, Bad Heilbrunn/Obb. 1998. S. 57-58.

²⁹⁴ Vgl.: Hiller-Ketterer, I./ Hiller, G.G.: „Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive.“; In: Duncker/ Popp(Hrsg.) 1997. S. 166-195.

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. Beispielsweise kann in diesem Sinne das Geräteturnen mit den Möglichkeiten der Biophysik, des Sports, der Geschichte und der Mathematik bearbeitet werden.

5. Fächerübergreifender Unterricht zum Zwecke der ‚Entselbstverständlichung‘ und ‚Enträtselung‘ von Ausschnitten der Alltagswirklichkeit und zu deren Erprobung in begrenzten Aktionen.

Die Kritik an der Einseitigkeit fachspezifischen Unterrichts hat zu einer Reihe brauchbarer Vorschläge geführt, wie Unterricht sein Spektrum weiten und seine Methodik verändern könnte. Diese Vorschläge sind darauf hin zu überprüfen, inwieweit sie eine effektive Vorgehensweise bieten, in einer fächerübergreifenden Art und Weise gegenwärtige Probleme und lebensweltliche Bezüge der Schüler angemessen einzubeziehen und hier für subjektiv und gesellschaftlich sinnvolle Interpretationsmuster zu sorgen.²⁹⁵

Bohl unterscheidet im Rahmen einer Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden zwischen fächerübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht wie folgt: „Der fächerverbindende Unterricht ist ein nach bestimmten Kriterien aufeinander abgestimmter Unterricht verschiedener Fachlehrer/innen.“²⁹⁶ Seiner Meinung nach kann der fächerverbindende Unterricht relativ problemlos umgesetzt werden, da er keine schulorganisatorischen Veränderungen erfordert. In diesem Punkt grenzt sich der fächerverbindende vom fächerübergreifenden Unterricht deutlich ab.²⁹⁷ „Der fächerübergreifende Unterricht sieht eine stärkere Öffnung vor als der fächerverbindende Unterricht. Er geht begrifflich von Fächern aus, bricht jedoch

²⁹⁵ Moegling, Klaus: „Fächerübergreifender Unterricht- Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule.“; Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn/Obb. 1998. S. 58-59.

²⁹⁶ 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.166.

²⁹⁷ Ebd.

die Fachorientierung der Sekundarstufe auf. Der Unterricht ist nun nicht mehr an Fächern orientiert. Orientierungspunkt ist ein zentrales Thema. Der fächerübergreifende Unterricht erhält eine bildungstheoretische Begründung im Sinne Klafkis (1993), sofern dieses Thema sich an epochaltypischen Schlüsselproblemen orientiert. Eine weniger strenge Vorgabe ist die Orientierung an (sozial) relevanten praktischen 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.“²⁹⁸ 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.²⁹⁹

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.

3.2.3.2.2 Fächerverbindender/fächerübergreifender Unterricht in den Rahmenvorgaben des Bundeslandes Rheinland-Pfalz

Die rheinland-pfälzischen Lehrpläne weisen auf die Bedeutung fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts, insbesondere für den Erwerb zusätzlicher Methoden- und Sozialkompetenzen hin und stellen folgende Ansätze fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeitens vor, die in fast allen Lehrplänen zu finden sind, die etwa seit 1995 Gültigkeit haben,. Hierbei wird nicht genau differenziert zwischen fachübergreifendem und fächerverbindendem Arbeiten, sondern es wird

²⁹⁸ Ebd.

²⁹⁹ 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.

von „fächerübergreifenden und fächerverbindenden Arbeits- und Kooperationsformen“³⁰⁰ gesprochen. Es finden sich z.B. folgende Hinweise:

1. Fächerübergreifendes Arbeiten im einzelnen Fach
Hierbei geht es darum, fächerübergreifende Fragestellungen mitzubedenken und soweit wie möglich außerfachliche Aspekte zu integrieren.
2. Gegenseitiges „Zuarbeiten“ einzelner Fächer
„In vielen Fällen sind zum Erreichen der Zielsetzungen in einzelnen Fächern bestimmte Teilkenntnisse erforderlich, die die Schülerinnen und Schüler in anderen Disziplinen in detaillierter Form erwerben. Hierbei ist es wichtig, dass Inhalte verschiedener Fächer in einer sachlogischen und gleichzeitig pragmatischen Abfolge vermittelt werden. Dazu bedarf es der intensiven Kooperation und Koordination der Lehrkräfte der entsprechenden Jahrgangsstufe.“³⁰¹
3. Parallelisierung themenähnlicher/themengleicher Inhalte mehrerer Fächer
Arbeiten mindestens zwei verschiedene Fächer phasenweise an unterschiedlichen Aspekten des gleichen Themas, so sollten diese Arbeitsphasen zeitlich parallelisiert werden. Somit kann den Schülerinnen und Schülern die Verbindung der Fächer erfahrbar gemacht werden. Eine solche Parallelisierung setzt allerdings genaue Absprachen voraus.
4. Gemeinsame Bearbeitung übergeordneter, nicht an einzelne Fächer gebundener Themenbereiche
Wird ein Thema gemeinsam, jedoch aus fachinterner Perspektive beleuchtet (z.B. Verkehrserziehung, Umwelterziehung,...) bieten sich projektorientierte Unterrichtsformen an.
5. Teamteaching
Teamteaching stellt eine Möglichkeit dar, den Fachunterricht zu bereichern und die Vernetzung verschiedener Fachbereiche am konkreten Beispiel aufzuzeigen.

³⁰⁰ Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.): „Lehrplanarbeit in Rheinland-Pfalz; Fachübergreifenden und fächerverbindendes Arbeiten in der Sekundarstufe I. - Entwurf -; Manual für Studententage und schulinterne Fortbildung.“; Bad Kreuznach. Oktober 1999. S.3.

³⁰¹ Ebd.

6. Zeitweiliges Zusammenlegen einzelner/mehrerer Unterrichtsfächer

Das zeitweilige Zusammenlegen von Unterrichtsfächern ermöglicht einen ganzheitlichen Zugang zu einer Thematik, wobei fachspezifische Zielsetzungen aufrechterhalten werden. Dies bietet sich besonders bei inhaltlich verwandten Fächern an.

Diese lassen sich in verschiedene Bereiche gruppieren:

mathematisch-naturwissenschaftlicher Bereich,

gesellschaftswissenschaftlicher Bereich,

sprachlicher Bereich und musisch-praktischer Bereich.

7. Besondere methodische Anregungen im Rahmen von fächerübergreifendem und fächerverbindendem Lernen - Darstellendes Spiel

Arbeitsformen, die den Anspruch haben übergeordneten, erzieherischen und fächerübergreifenden Zielsetzungen gerecht zu werden, müssen folgende Forderungen erfüllen:

Handlungsorientierung, Schülerorientierung, Ganzheitlichkeit, Ich-Nähe und Förderung kreativer Potentiale. An dieser Stelle wird das Darstellende Spiel als Arbeitsform vorgestellt, das sich für die Verwirklichung übergeordneter erzieherischer und fächerübergreifender Zielsetzungen besonders gut eignet.³⁰²

Im Anschluss finden sich in den Fachlehrplänen neueren Datums (etwa ab 1995) verschiedene, für das jeweilige Unterrichtsfach relevante Erfahrungsfelder. Nach der Beschreibung übergeordneter Zielsetzungen werden Lehrplanbezüge dargestellt und es wird aufgezeigt, wie fachimmanente Zielsetzungen durch die Arbeit im Erfahrungsfeld erreicht werden können. Abschließend werden Projektideen benannt und auf außerschulische Partner hingewiesen.

³⁰² Vgl.: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 2000. S.101/102.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Deutsch (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 1998. S.56/57.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland – Pfalz: „Lehrplan Katholische Religion Orientierungsstufe (Klasse 5-6). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 1999, S. 47-51.

Dem Lehrplan Deutsch (Klassen 5 bis 9/10) ist zusätzlich zu entnehmen:

„In Lernsequenzen dieser Form erwerben die Schülerinnen und Schüler über das Fachliche hinaus in besonderem Maße methodische und soziale Kompetenzen, die für das außerschulische und berufliche Leben und Arbeiten unverzichtbar sind. Die Möglichkeiten des fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts sind so vielfältig, dass die hier vorliegenden Anregungen nur ein kleiner Ausschnitt daraus sind, der speziell die Anbindungen an die Lehrplanverbindlichkeiten in den Vordergrund rückt. Darüber hinaus bietet der pädagogische Freiraum zeitlich wie thematisch weitere Gestaltungsmöglichkeiten.“³⁰³

Im Lehrplan für das Fach Englisch heißt es: „Im Fach Englisch bieten sich vielfältige Möglichkeiten, mit anderen Fächern zu kooperieren bzw. deren Inhalte einzubeziehen, da die verbindlichen Themenbereiche nicht auf detaillierte Inhalte festgelegt sind. Den Lernenden sollen Wege aufgezeigt werden, das in einem Fach erworbene Wissen mit dem eines anderen Faches in veränderten Zusammenhängen zu vernetzen.“³⁰⁴

„Von einer bis ins Detail gehenden obligatorischen Festlegung von Einzelthemen wird abgesehen. So bleibt bei der Behandlung von einzelnen Aspekten ein großer pädagogischer Spielraum, um den Interessen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden bzw. (eigene) Schwerpunkte im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts zu setzen. Zur Förderung der Eigeninitiative und aus Gründen der Motivation sollen die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, zu den Themenbereichen Realien und Informationsmaterial zu sammeln (z.B. Münzen, Banknoten, Briefmarken, Spiele, Flaggen und Embleme, Landkarten und Stadtpläne, Urlaubsbroschüren, Poster).“³⁰⁵

Im Anschluss finden sich in den Fachlehrplänen neueren Datums verschiedene, für das Unterrichtsfach relevante Erfahrungsfelder. Nach der Beschreibung übergeordne-

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland – Pfalz: „Lehrplan Evangelische Religion Orientierungsstufe (Klasse 5-6). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 1997, S. 130/131.

³⁰³ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Deutsch (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 1998. S.241.

³⁰⁴ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag. Grünstadt 2000. S.4.

ter Zielsetzungen werden Lehrplanbezüge dargestellt und es wird aufgezeigt, wie fachimmanente Zielsetzungen durch die Arbeit im Erfahrungsfeld erreicht werden können. Abschließend werden Projektideen benannt und auf außerschulische Partner hingewiesen.

In der Vereinbarung über die nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), die allen drei Standards der Kernfächer vorangestellt ist, findet sich Folgendes: „Bildungsstandards formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen. Die Standards stehen im Einklang mit dem Auftrag der schulischen Bildung. Sie zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.“³⁰⁶

Zusätzlich finden sich in den Fächern Mathematik und Deutsch zusätzliche Hinweise auf fächerübergreifendes Arbeiten. „Aus Inhalt und Aufbau der Bildungsstandards können Anhaltspunkte für die Gestaltung des Mathematikunterrichts abgeleitet werden, die an den Lernprozessen und Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler 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 2³⁰⁷ in den Vordergrund gerückt worden. Auch die im Kapitel 3³⁰⁸ 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.“³⁰⁹

„Die Aufgabe erfordert einen kritischen Umgang mit Graphiken. Die unterschiedlichen Begründungen enthalten fachübergreifende Aspekte.“³¹⁰

³⁰⁵ Ebd., S.22/23.

³⁰⁶ Kultusministerkonferenz: „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10).“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. S.9.

³⁰⁷ Kultusministerkonferenz: „Vereinbarungen über die nationalen Bildungsstandards für das Fach Mathematik.“

³⁰⁸ Ebd.

³⁰⁹ Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. S.9.

³¹⁰ Ebd., S.26.

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.“³¹¹

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.“³¹²

3.2.3.3 Gruppenunterricht

3.2.3.3.1 Gruppenunterricht als Unterrichtsmethode

Greving et al. (1993)³¹³ sehen im Helfersystem Martin Luthers, wo jüngere Schülerinnen und Schüler auf Grund der großen Klassen aufgeteilt und von älteren belehrt wurden, eine erste Vorform des Gruppenunterrichts. Im 18. Jahrhundert strebte man eine Veränderung von Schule, deren gängige Praxis kritisiert wurde, mit Hilfe von Gruppenunterricht an. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, stellen verschiedene Reformpädagoginnen und -pädagogen wie Petersen, Parkhurst, Freinet, Otto als auch die

³¹¹ Kultusministerkonferenz: „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss.“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. S.9.

³¹² Ebd., S.42.

³¹³ Vgl.: Greving, J. / Meyer, H. / Paradies, L.: „Gruppenunterricht“; Oldenburger Vordrucke des Zentrums für pädagogische Berufspraxis. Heft 191/ 1993. Oldenburg 1993. S.12.

Arbeitsschulbewegung die Bedeutung von Gruppenarbeit oder Gruppenunterricht heraus. Zwischen den Begriffen Gemeinschaft und Gruppe muss hierbei unterschieden werden. Neben einigen Reformpädagoginnen und -pädagogen werden Dewey, Cousinet und Makarenko als Vorläufer des Gruppenunterrichts angeführt. Geprägt wurde der Begriff des Gruppenunterrichts allerdings von Herbart. „In den 50er und 60er Jahren wurde die sozialpsychologische Diskussion durch amerikanische Untersuchungen angeregt. Lewin³¹⁴ wertete die Gruppe als Erziehungsinstanz auf. Gegen Ende der 60er Jahre kamen rollentheoretische und emanzipatorische Ansätze hinzu. In den 70er Jahren wirkte die Debatte über Gruppenunterricht stark polarisierend. Vielfach wurde darin ein Reformvehikel für demokratische, humane, emanzipatorische Zielsetzungen gesehen. Die hohen Erwartungen und Ansprüche an Gruppenunterricht in der Schule wurden jedoch nicht erfüllt. Gruppenunterricht spielt im Schulalltag nur eine geringe Rolle.“³¹⁵ Eine Untersuchung zum Methodenrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern aus dem Jahr 1985 ergab, dass lediglich 7,4% des Unterrichts in Form von Gruppenunterricht durchgeführt wurde.³¹⁶ Mit Beginn der 80er Jahre trat die Gruppenarbeit dann mehr in den Hintergrund.

Inzwischen gewinnt Gruppenunterricht im Schulalltag in einem anderen Kontext, nämlich als Kooperationsform innerhalb offener Unterrichtsmethoden, eine wichtige Bedeutung. Diese Form des Gruppenunterrichts wurde von der Pädagogischen Psychologie angeregt.³¹⁷ Hierbei spielen motivationale, kognitive, lernpsychologische, sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Aspekte eine entscheidende Rolle.³¹⁸

³¹⁴ Vgl.: Lewin, K.: „Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik.“; Christian Verlag. Bad Nauheim 1953.

³¹⁵ 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.173.

³¹⁶ Vgl.: Hage, K. / Bischoff, H. / Dichanz, H. / Eubel, K.-D. / Oehlschläger, H.-J. / Schwittmann, D.: „Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I.“; Leske und Budrich. Opladen 1985.

³¹⁷ Vgl.: Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.): „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen.“; Studienbrief. Tübingen: DIFF. 1985.

³¹⁸ 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.

Bohl unterscheidet zwischen Gruppenunterricht und Gruppenarbeit und definiert diese in Anlehnung an Greving³¹⁹ 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/innen 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.“³²⁰

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, Leistungsheterogenität, Interesselage der Schülerinnen und Schüler erfolgen kann.

2. Gruppenbildung als Basisstruktur des Unterrichts

Bei dieser Form des Gruppenunterrichts, die hauptsächlich in Alternativ- und Versuchsschulen verwandt wird, arbeiten Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum in so genannten Stammgruppen zusammen.

³¹⁹ Greving, J/ Meyer, H. / Paradies, L.: „Gruppenunterricht.“; Vor-Drucke des Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Heft 191/1993. S.6.

³²⁰ 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.

3. Gruppenunterricht als Element des offenen Unterrichts

Die Schülerinnen und Schüler organisieren ihre Gruppenarbeit selbst, wählen die Kooperationsform selbst je nach Interesse und Bedarf. Diese Freiheit setzt allerdings voraus, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, ihre Gruppenarbeit selbständig zu organisieren, durchzuführen und zu beenden.

4. Gruppenarbeit als Methode zur Teamentwicklung

Diese Form ist der 2. Grundform sehr ähnlich. Sie grenzt sich allerdings dadurch von ihr ab, dass der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Teamfähigkeit, die seitens der Berufs- und Arbeitswelt von Absolventinnen und Absolventen gefordert wird, primäres Ziel dieser Kooperationsform ist.³²¹

Peterßen definiert in seinem Methodenlexikon den Gruppenunterricht als eine Form differenzierenden Unterrichts. „Die großen Lerngruppen, Jahrgangsklassen, werden in einzelne und kleine Lerngruppen von vier bis sechs Schülern aufgeteilt. (...) Gruppenunterricht findet durchgängig als Gruppenarbeit statt, d.h. in den gebildeten Gruppen wird selbstständig gelernt. Das Selbstständigkeitsprinzip sollte auf alle didaktischen Aktionen bei Gruppenunterricht (Gruppenbildung, Gruppenarbeit, Arbeitsberichte) angewendet werden: Gruppenbildung kann nach Sympathie und Freundschaft, nach sichtbaren Merkmalen (Geschlecht, Größe o.ä.) erfolgen. Die Gruppenzusammensetzung kann homogener oder heterogener Art sein, wobei das zu Grunde gelegte Merkmal zumeist die Leistungsfähigkeit ist, aber durchaus auch anderer Art sein kann. (...) Gruppenarbeit kann unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen: wettbewerbsbezogen konkurrierend, ergänzend. Sie kann vielfältig organisiert sein, wobei einmal auf die Gruppen, einmal in die Gruppen geschaut wird:

- *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.

³²¹ Ebd., S.174-175.

- *arbeitsgleich*:
Alle Gruppenmitglieder arbeiten in derselben Weise an der Aufgabe, am Thema;
- *arbeitsteilig*:
Jedes Gruppenmitglied arbeitet auf besondere Weise an der Aufgabe, am Thema.“³²²

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.“³²³

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 Lernumwege und Seitenpfade betreten. Daneben wirkt Gruppenunterricht der gesellschaftlichen Tendenz zur Vereinzelung entgegen. Sind die Schülerinnen und Schüler mit den Regeln und der Organisation von Gruppenarbeit vertraut, so erhofft man sich mittelfristig eine Entlastung und hohe Effizienz, ein höheres Maß an Selbständigkeit,

³²² Peterßen, Wilhelm H.: „Kleines Methoden-Lexikon.“; 1. Auflage Oldenbourg Verlag, München 1999. S. 139.

³²³ Schröder, Hartwig: „Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe.“; Ehrenwirth Verlag, München 1985.

welches der Lehrkraft Freiraum bietet, sich während der Gruppenarbeit in besonderer Weise gezielt um einzelne Schülerinnen und Schüler zu kümmern.³²⁴

Ebenso ermöglicht Gruppenunterricht den Schülerinnen und Schülern den Vergleich mit Klassenkameradinnen und -kameraden, sich einen eigenen Status in der Gemeinschaft zu erwerben (z.B. Beliebtheit, Einfluss), Normen selbst mitzubestimmen und zu befolgen, Gruppenzugehörigkeit erfahren, Selbstdarstellung zu üben, Erfahrungen auszutauschen, soziale Beziehungen aufzunehmen, „Publikumssituationen“ zu meistern, Selbsterfahrungen in der Gruppe zu erleben, Konflikte konstruktiv zu bewältigen, Toleranz zu üben, gemeinsam ein Ziel anzustreben und Solidarität zu üben.³²⁵

Gudjons stellt sieben Vorteile des Gruppenunterrichts besonders heraus:

- „1. In der höheren Interaktionsdichte unterrichtlicher Kleingruppen liegt eine gute Voraussetzung für den Erwerb kommunikativer Kompetenz;
2. die Kommunikation kann sich wegen des Wegfalls der permanenten Lehrerteuerung offener, individueller und kreativer gestalten;
3. die Gruppenmitglieder sind auf Selbststeuerung angewiesen und können so wichtige Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Konfliktregulierung lernen;
4. durch den (im Vergleich zum Klassenplenum) geringeren Grad von »Öffentlichkeit« kann sich initiatives Handeln gleichsam in einem eher »privaten« Schonraum besser entfalten;
5. erhöhte Selbstlenkung ermöglicht ergebnisoffenere Strategien;
6. die Kleingruppe ist Kindern und Jugendlichen als peer group mit ihrem überschaubaren Beziehungsgefüge vertrauter als größere soziale Gebilde, die auch höhere Risiken des Misserfolgs, des Scheiterns und der Verunsicherung bieten;
7. Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Initiative im Team sind heute unverzichtbare Qualifikationen in der beruflichen Welt.“³²⁶

³²⁴ Vgl.: 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. 175.

³²⁵ Vgl.: Bovet, Gislinde/Huwendiek, Volker (Hrsg.): „Leitfaden Schulpraxis.“; 1. Auflage, Berlin: Cornelsen, 1994, S. 38/39.

³²⁶ Gudjons, Herbert: „In Gruppen lernen – warum nicht?“; In: Pädagogik Heft 1/ 2002. S. 7.

Im Vergleich zum Frontalunterricht ermöglicht Gruppenunterricht den Schülerinnen und Schülern sich aktiver mit in den Unterrichtsprozess einbringen, 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.³²⁷ Die theoretischen Vorteile scheinen sich nicht ohne Schwierigkeiten im Schulalltag umsetzen zu lassen. Einer Untersuchung von Roterling-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.³²⁸ 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.³²⁹

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 Realisierung im alltäglichen Unterricht. Das mag zum einen daraus resultieren, dass Gruppenunterricht einen hohen Planungs- und Vorbereitungsaufwand von Lehrern verlangt, zum anderen daraus, dass so mancher Lehrer einmal aufgrund falscher Kenntnisse und Erwartungen mit Gruppenunterricht gescheitert ist. Gruppenunterricht fördert zweifellos die soziale Kompetenz von Lernenden besonders stark - wenn man

³²⁷ Vgl.: Meyer, Hilbert: „Unterrichtsmethoden II: Praxisband.“; 2. Auflage, Cornelson Verlag, Frankfurt am Main 1996, S. 245; 251.

³²⁸ Vgl.: Roterling-Steinberg, S.: „Gruppenpuzzle oder Gruppenrallye. Beispiele für kooperative Arbeitsformen.“; In: Pädagogik. 44. Jg.1992 / Heft 1. S. 27-30.

³²⁹ Vgl.: Nürnberger Projektgruppe: „Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag.“; Stuttgart 2001. S.14.

diese auch tatsächlich so breit wie möglich selber entscheiden und agieren lässt -, setzt aber zugleich auch eine hohe soziale Kompetenz bereits voraus. Wer hier nicht die alte pädagogische Spruchweisheit berücksichtigt, dass sich nur zeigt, was man schon voraussetzt, ist zum Scheitern verurteilt.“³³⁰

Gudjons stellt vier Aspekte heraus, die er für den geringen Einsatz gruppenunterrichtlicher Verfahren in der Schule verantwortlich macht:

Als ersten Aspekt bringt er die historischen Bedingungen des Systems Schule an, in dem „Zusammenarbeit, Selbstständigkeit, aber auch Kreativität und Solidarität weniger hoch angesehen sind als Korrektheit, Pflichtbewusstsein, individuelles Vorwärtkommen, Fehlervermeidung und Anpassung. Der Schüler ist traditionell weitgehend ausführendes Organ. Zudem ist die Schule mit ihrem Prinzip der Individualbenotung, der Auslese und individuellen Fachleistung eher an Konkurrenz als an Kooperation und Solidarität ausgerichtet.“ Dies hat zur Folge, dass einerseits Schülerinnen und Schüler während Gruppenarbeiten die Lehrkräfte fortwährend um Hilfe bitten und gleichzeitig empirischen Untersuchungen zufolge Lehrkräfte während Gruppenarbeiten viel zu häufig intervenieren, in den meisten Fällen auch ohne Aufforderung seitens der Schülerschaft (durchschnittlicher Zeitanteil aller Interventionen lag bei 12%).³³¹

Als zweiten Aspekt nennt Gudjons die Befürchtung vieler Lehrerinnen und Lehrer vor Ineffektivität und Disziplinproblemen. „Gruppenunterricht setzt Vertrauen in die Selbstregulierungskräfte einer Gruppe ebenso voraus wie eine konsequente Lösung des immer wieder beobachteten Dilemmas von Eingreifen und Nicht-Eingreifen in Richtung einer verstärkten Beobachtung statt unverlangter Intervention. Es ist eben unendlich schwer, die im Frontalunterricht praktizierte Rolle in einer Gruppenarbeitsphase plötzlich abzulegen und darauf zu verzichten, durch Kontrollieren, Lenken und Alles-im-Griff-Haben dem eigenen, als unerträgliches Risiko erlebten Ohnmachtgefühl entgegenzusteuern.“³³² Nach einer Studie von Dann/ Diegritz/ Rosen-

³³⁰ Peterßen, Wilhelm H.: „Kleines Methoden-Lexikon.“; 1. Auflage Oldenbourg Verlag. München 1999. S. 139.

³³¹ Vgl.: Nürnberger Projektgruppe: „Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag.“; Stuttgart 2001. S.48.

³³² Gudjons, Herbert: „In Gruppen lernen – warum nicht?“; In: Pädagogik Heft 1/ 2002. S. 8.

busch (1999) ist Gruppenunterricht wenig effizient, wenn sich die Lehrkraft im Konflikt Eingreifen vs. Nicht-Eingreifen in der Regel für das Eingreifen entscheidet.³³³

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 Leistung³³⁴, 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 Salvin (1998)³³⁵ 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.³³⁶ 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.³³⁷

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 zwischen Arbeitsauftrag, Prozessen der Intragruppenkommunikation, Lehrerinterventionen, Arbeitsergebnissen und deren Integration in den weiteren Unterricht.“³³⁸

³³³ Vgl.: Dann, H.-D. / Diegritz, T. / Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): „Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen.“; Erlangen 1999. S.334f.

³³⁴ Vgl.: Helmke, A. / Weinert, F.E.: „Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen.“; In: Enzyklopädie der Psychologie. Band 3. Göttingen 1997 S. 136.

³³⁵ 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.

³³⁶ Vgl.: Dann, H.-D. / Diegritz, T. / Rosenbusch, H.S. (Hrsg.): „Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen.“; Erlangen 1999. S.362.

³³⁷ Vgl.: Gudjons, Herbert: „In Gruppen lernen – warum nicht?“; In: Pädagogik Heft 1/ 2002. S. 8-9.

³³⁸ Ebd., S.9.

3.2.3.3.2 Gruppenunterricht in den Rahmenvorgaben des Bundeslandes Rheinland-Pfalz

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welchen Stellenwert der Gruppenunterricht in den rheinland-pfälzischen Lehrplänen einnimmt. Die rheinland-pfälzischen Lehrpläne etwa ab 1995 weisen auf die Bedeutung von Gruppenunterricht meist im Zusammenhang mit der Förderung von Methoden- und Sozialkompetenzen hin.

Im Lehrplan für das Fach Mathematik finden sich keine expliziten Hinweise auf Gruppenunterricht. Lediglich eine Anmerkung zur Unterrichtsgestaltung könnte als Hinweis auf Gruppen interpretiert werden, hier heißt es: „Der Schüler soll die Möglichkeit erhalten, selbständig Erfahrungen zu sammeln und praktische Handlungen auszuführen.“³³⁹

Im Fachlehrplan Deutsch ist dem Kapitel ‚Soziales Lernen‘ zu entnehmen: „Die Schülerinnen und Schüler erlangen (...) Kompetenzen zur Selbstbildung, zur sozialen Interaktion, Kommunikation, Team- und Kooperationsbereitschaft, Selbstbestimmung und Partizipation. Soziales Lernen zielt auf die Heranbildung gesellschaftsfähiger Individuen, die ihre eigene Persönlichkeit erkennen und entwickeln, aber auch fähig sind, sich in eine Gruppe zu integrieren, und die bereit sind, im sozialen und politischen Bereich Verantwortung zu übernehmen. Formen offenen Unterrichts und Arbeitsformen wie Partner- oder Gruppenarbeit, die sowohl die selbständige Organisation von Lernprozessen ermöglichen, fördern das soziale Lernen im Bereich der Methodik.“³⁴⁰ Daneben finden sich Hinweise auf Gruppenunterricht im Zusammenhang mit dem Aufzeigen von ‚Möglichkeiten der inneren Differenzierung‘.³⁴¹

Im Lehrplan für das Fach Englisch als erste Fremdsprache finden sich in Bezug auf Gruppenunterricht folgende Hinweise: Die Vorbereitung durch Partner- oder Gruppenarbeit kann dazu beitragen, „altersgemäße Hemmnisse abzubauen und Mut zur

³³⁹ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland – Pfalz: „Lehrplan Mathematik Orientierungsstufe (Klassen 7- 9/10), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 1984, S. 8.

³⁴⁰ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Deutsch (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Sommer Druck und Verlag, Grünstadt 1998. S.53.

³⁴¹ Ebd., S.47.

Selbstdarstellung zu machen, darüber hinaus Gruppengefühl und Identifikation zu stärken und Empathie zu fördern.“³⁴²

„Die Schule muss Lernformen fördern, in denen der Beziehungsaspekt menschlichen Handelns in den Vordergrund rückt. Sozialerfahrungen sind deshalb in der Unterrichtsgestaltung ebenso sorgfältig zu planen und zu reflektieren wie fachliche Themen. (...) Das Arbeiten mit Partnern bzw. in Gruppen bietet darüber hinaus gute Möglichkeiten, im kooperativen Umgang sowohl tradierte Vorurteile abzubauen als auch geschlechtsspezifische Eigenschaften anzuerkennen und daraus Selbstvertrauen zu gewinnen.“³⁴³

Im Lehrplan für das Fach Katholische Religion Orientierungsstufe (Klasse 5 bis 6) von 1999 heißt es beispielsweise: „Zur Förderung der Verantwortung für ein gemeinsames Ganzes gehört auch, dass Gemeinsamkeit in Gruppenprozessen erfahrbar wird. So lernen Kinder und Jugendliche, dass sie auf die Hilfe anderer angewiesen sind ebenso wie andere auf ihre Hilfe und dass Konflikte ausgehalten werden müssen. Dies fördert und entwickelt Kompromissfähigkeit und Versöhnungsbereitschaft, aber auch die Wahrnehmung unterschiedlicher Positionen und Zugangsweisen.“³⁴⁴

Der seit 1998 gültige Lehrplan für das Fach Musik der Klassenstufen 5 bis 9/10 verweist unter dem Aspekt Sozialkompetenz auf Gruppenarbeit. Gruppenarbeit wird dort als Sozialform beschrieben, die sozialverträglichem Handeln dient und in der Schülerinnen und Schüler erleben können, dass Mitglieder einer Gruppe aufeinander angewiesen sind.³⁴⁵

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

³⁴² Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung: „Lehrplan Englisch als erste Fremdsprache (Klasse 5-9/10). Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 2000. S.7.

³⁴³ Ebd., S.27.

³⁴⁴ Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland – Pfalz: „Lehrplan Katholische Religion Orientierungsstufe (Klasse 5-6), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 1999, S. 18.

³⁴⁵ Vgl.: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland – Pfalz: „Lehrplan Musik (Klasse 5-9/10), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; SOMMER, Druck und Verlag, Grünstadt 1998, S. 7.

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 Biologie, Chemie und Physik liegen derzeit lediglich Entwürfe nationaler Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss vor.³⁴⁶

³⁴⁶ Vgl.: <http://kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm> Stand 7.10.2004.

Hinsichtlich der Unterrichtsorganisation regelt das Land Baden-Württemberg durch eine Verwaltungsvorschrift, dass von jedem einzelnen Lehrer Stoffverteilungspläne zu erstellen sind, die jederzeit verfügbar sein müssen.³⁴⁷ Rheinland-pfälzische Lehrerinnen und Lehrer hingegen müssen, ebenso einer Verwaltungsvorschrift zufolge, Anforderungen und Themen der einzelnen Klassen und Jahrgangsstufen mit den Fachkolleginnen und -kollegen absprechen. Diese Vereinbarungen erfolgen in aller Regel in den Fachkonferenzen und werden in Protokollen festgehalten. Zusätzlich sollen Themen des Faches mit den sich ergänzenden Fächern abgestimmt werden.³⁴⁸

Die Wissensvermittlung nimmt sowohl in den Lehrplänen beider Bundesländer als auch in den nationalen Bildungsstandards eine Vorrangstellung ein. Wie die Durchsicht der Lehrpläne ergab (vgl. Kapitel 3.2.2), wird häufig auf die Bedeutung der Vermittlung methodischer und sozialer Kompetenzen hingewiesen. Es finden sich jedoch keine verpflichtenden Angaben bezüglich der Vermittlung von Methoden- und Sozialkompetenz. Somit kann auch nicht überprüft werden ob, inwieweit oder mit welchem Erfolg diese beiden Teilkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern gefördert wurden.

Sowohl im baden-württembergischen Bildungsplan als auch in den rheinland-pfälzischen Lehrplänen neueren Erscheinungsjahrs finden sich Vorschläge, Hinweise und Querverweise bezüglich fächerverbindenden Arbeitens.

Auf die Bedeutung des Gruppenunterrichts wird in beiden Bundesländern im Zusammenhang mit der Sozialerziehung sowie der Vorbereitung auf die spätere Berufs- und Arbeitswelt hingewiesen. In Baden-Württemberg müssen die vier themenorientierten Projekte 'Technisches Arbeiten' (TA), 'Soziales Engagement' (SE), 'Berufsorientierung Realschule' (BORS) und 'Wirtschaften, Verwalten, Recht' (WVR) verpflichtend durchgeführt und bewertet werden.

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 Bil-

³⁴⁷ Vgl.: Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums vom 2.April 1990; Kultus und Unterricht S. 333/1990; neu erlassen 25.08.1997; Kultus und Unterricht S. 163/1997.

³⁴⁸ Vgl.: Hinweise zur Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums vom 30.04.1981- 941A Tgb.Nr. 2836- (Amtsblatt S. 291).

dungsplan 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

Die übergreifende Schulordnung vom 21.07.2003 für die öffentlichen Hauptschulen, Regionalen Schulen, Realschulen, Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Kollegs in Rheinland-Pfalz formuliert bezüglich der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung folgende Vorgaben:

„Bei der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ist nach Eigenart des Faches eine Vielfalt von mündlichen, schriftlichen und praktischen Arbeitsformen zugrunde zu legen, wie Beiträge zum Unterrichtsgespräch, Diskussionsbeiträge, mündlicher Vortrag, mündliche Überprüfung, Hausaufgaben, mündliches und schriftliches Abfragen der Hausaufgaben, Unterrichtsprotokolle, schriftliche Überprüfung (§ 47 Abs.2), schriftliche Ausarbeitungen zur Übung und zur Sicherung der Ergebnisse einzelner Unterrichtsstunden, Klassenarbeiten, Kursarbeiten und praktische Übungen im künstlerisch-musischen und technischen Bereich sowie im Sport. Alle zur Leistungsfeststellung herangezogenen Arbeitsformen müssen im Unterricht geübt worden sein.“³⁴⁹ Daneben wird in der Schulordnung darauf hingewiesen, dass die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung punktuell oder epochal erfolgen kann und durch die pädagogische Verantwortung und die Freiheit des Lehrers bestimmt ist.³⁵⁰

Es wird zwar auf die Vielfalt der Formen unterrichtlichen Handelns, die zur Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung herangezogen werden sollen hingewiesen, doch finden sich keine verbindlichen Regelungen inwieweit diese verschiedenen Formen zur Leistungsbeurteilung mitherangezogen werden müssen. Somit ist die Einbeziehung verschiedener Schülerleistungen nicht sicher gestellt, obwohl dies gerade in Bezug auf die Förderung methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen von Bedeutung wäre.

³⁴⁹ Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: „Übergreifende Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen Regionalen Schulen, Realschulen, Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Kollegs; § 45 Absatz 2. Stand 21.Juli 2003.“; http://leb.bildung-rp.de/info/literatur/uebergreifend/ordnung/schulo_leb.htm. (17.10.2004).

Das Schuljahr gliedert sich in zwei Halbjahre. Nach jedem Halbjahr erhält die Schülerin/der Schüler ein Halbjahres- bzw. Jahreszeugnis als urkundlichen Nachweis für die von ihr/ihm erbrachten Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern. „Zeugnisse enthalten die Leistungsbeurteilungen in Form von Zeugnisnoten. Wird der Unterricht in Lerngruppen verschiedener Leistungsebenen (Kursen) erteilt, ist der besuchte Kurs anzugeben. Eine Bemerkung über besondere Leistungen und Aktivitäten des Schülers im sozialen Bereich innerhalb und außerhalb der Schule soll in das Zeugnis oder in einer Anlage zum Zeugnis aufgenommen werden, wenn der Schüler damit einverstanden ist oder es wünscht und, sofern erforderlich, belegt.“³⁵¹ Neben den Leistungsbeurteilungen in den einzelnen Unterrichtsfächern erhalten die Schülerinnen und Schüler in den Halbjahres- und Jahreszeugnissen Zensuren hinsichtlich ihrer erbrachten Mitarbeit und ihres Verhaltens.

„Die Bewertung der Mitarbeit bezieht sich vor allem auf die Arbeitsbereitschaft und das Bemühen des Schülers, die sich in Sachbeiträgen zu den selbständig oder gemeinsam, mit anderen zu lösenden Aufgaben äußern. Bei der Bewertung des Verhaltens sind die Rechte und Pflichten des Schülers zu berücksichtigen. Die Bewertung bezieht auch sein Verhalten in der Gruppe mit ein.“³⁵² Die Mitarbeits- und Verhaltensnoten werden durch vier Notenstufen unterschieden, die wie folgt definiert sind:

„ ‚sehr gut‘, wenn die Mitarbeit oder das Verhalten des Schülers besondere Anerkennung verdient,

‚gut‘, wenn die Mitarbeit oder das Verhalten des Schülers den an ihn zu stellenden Erwartungen entspricht,

‚befriedigend‘, wenn die Erwartungen im Ganzen ohne wesentliche Einschränkungen erfüllt werden,

‚unbefriedigend‘, wenn die Mitarbeit oder das Verhalten des Schülers nicht den Erwartungen entspricht.“³⁵³

Zusätzlich besteht die Möglichkeit, dem Zeugnis Bemerkungen hinzuzufügen. Bemerkungen können sowohl Negatives als auch Positives herausstellen. Häufig werden an dieser Stelle als ‚unbefriedigend‘ bewertete Leistungen begründet.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Ebd.

³⁵² Ebd.

³⁵³ Ebd.

Abgangs- und Abschlusszeugnisse enthalten weder Mitarbeits- und Verhaltensnoten noch Bemerkungen.

Diese Vorschriften haben zur Folge, dass die Zensuren der Zeugnisse in der Regel hauptsächlich erbrachte Schülerleistungen im Bereich der Fachkompetenz widerspiegeln und die anderen Kompetenzbereiche weitgehend eine sehr untergeordnete oder gar keine Rolle spielen.

3.3.1 Leistungsnachweise in den Hauptfächern

In den Kernfächern, zu denen Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache und der Wahlpflichtbereich gehören, müssen Klassenarbeiten geschrieben werden. Eine Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland Pfalz definiert Klassenarbeiten wie folgt: „Klassenarbeiten sind in der Regel schriftliche Lernerfolgskontrollen, denen sich alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe unter Aufsicht, unter vorher festgelegten und vergleichbaren Bedingungen und in der Regel gleichzeitig unterziehen müssen. Die Aufgaben müssen sich an dem vorangegangenen Unterricht orientieren. Klassenarbeiten sind altersgerecht in Umfang und Zeitdauer auf das unbedingt Notwendige zu beschränken. Das Ergebnis wird benotet. Bei Klassenarbeiten werden die Leistungen der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers gefordert. Gemeinschaftsarbeiten können nur dann als Klassenarbeiten gewertet werden, wenn eine Benotung des persönlichen Leistungsanteils möglich ist.

Zur Sicherung vergleichbarer Anforderungen wird empfohlen, mindestens einmal in einer Jahrgangsstufe eine Klassenarbeit als Vergleichsarbeit zu schreiben.“³⁵⁴

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

³⁵⁴ Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: „Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz vom 18.8.1999- 1543A-Tgb.Nr. 1194/99 - (GAmtsbl. S.355) 3. Zahl der benoteten Klassenarbeiten in den Pflichtfächern an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Regionalen Schulen und Gesamtschulen (Klassen 5 bis 10) Absatz 1 Merkmale von Klassenarbeiten.“

Klassenstufe ➡		5	6	7	8	9	10
Mathematik	alle Schularten	5	5	5	5 (4)*	5	5
Deutsch (Aufsätze/ Nachschriften)	Hauptschule	8 4/4	8 (4/4)	8 (4/4)	8 (4/4)	6 (4/2)	4 (4/0)
	Realschule, Regionale Schule, Gymnasium	6 4/2	6 4/2	6 4/2	6 4/2	6 4/2	4 4/0
	Integrierte Gesamtschule	6 4/2	6 4/2	6 4/2	5 3/2	6 4/2	5 5/0
1. Fremdsprache (Englisch oder Französisch)	alle Schularten	3	4	4	4	4	4
2. Fremdsprache als Wahlpflichtfach (Englisch oder Französisch)	Realschule, Regionale Schule Integrierte Gesamtschule	-	-	4	4	4	4
Wahlpflichtfächer (außer 2. Fremdsprache)	-	-	-	4	4	4	4

* in altsprachlichen Gymnasien bei vorgezogener 2. und 3. Fremdsprache³⁵⁵

Zu den, im Rahmen der verpflichtenden Klassenarbeiten erbrachten Zensuren werden andere Leistungen, wie beispielsweise die in der Schulordnung angeführten (vgl. Kapitel 3.3), Arbeitsformen mit in die Jahresleistungsbewertung einbezogen. Um die Förderung von Kompetenzen im methodischen, personalen und sozialen Bereich zu intensivieren wäre es denkbar, bei Leistungsnachweisen im Bereich der Klassenarbeiten und/oder der sonstigen Leistungsbeurteilungen verpflichtend bestimmte Kompetenzschwerpunkte zu setzen, um neben den Fachkompetenzen auch den drei anderen drei Kompetenzbereichen gerecht zu werden.

³⁵⁵ Ebd., Absatz 2.1 Zahl der Klassenarbeiten in den einzelnen Fächern und Fachbereichen.

3.3.2 Leistungsnachweise in den Nebenfächern

Die Übergreifende Schulordnung regelt in § 47 (2) die Leistungsfeststellung in den Nebenfächern: „In Fächern, in denen keine Klassen- oder Kursarbeiten vorgesehen sind, kann in jedem Schulhalbjahr eine schriftliche Überprüfung angesetzt werden. Die schriftliche Überprüfung erstreckt sich höchstens auf die Unterrichtsinhalte der letzten zehn Unterrichtsstunden, darf bis zu 30 Minuten dauern und nicht in den letzten vier Wochen vor der Zeugniskonferenz geschrieben werden. In Fächern, in denen Klassen- oder Kursarbeiten vorgesehen sind, sind schriftliche Überprüfungen nicht zulässig.“³⁵⁶

In den Nebenfächern bieten sich oftmals vielfältigere Formen der Leistungsmessung an. In bestimmten Fächern wie beispielsweise Musik, Bildende Kunst, Sport, Technik und Hauswirtschaft ermöglicht der praktische Bereich zahlreiche Gelegenheiten im Team zu arbeiten und dabei den methodischen, personalen und sozialen Kompetenzbereich sowohl in die Unterrichtsarbeit als auch in die Leistungsbewertung zu integrieren.

³⁵⁶ Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: „Übergreifende Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen Regionalen Schulen, Realschulen, Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Kollegs;).§ 47 Absatz 2. Stand 21.Juli 2003.“; http://leb.bildung-rp.de/info/literatur/uebergreifend/ordnung/schulo_leb.htm. (17.10.2004).

3.3.3 Berufsorientierungspraktikum

Die Verwaltungsvorschrift für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung vom 9. Oktober 2000 gibt folgende Richtlinien bezüglich Erkundungen und Praktika an allgemein bildenden Schulen vor:

1. Das Praktikum ist als eine Unterrichtsform anzusehen, in der es Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, Einblicke in die reale Arbeitswelt zu gewinnen.
2. Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Praktika werden von fachkundigen Lehrkräften begleitet und müssen in den Unterricht so genannter Leitfächer eingebunden werden:
 - das Fach „Arbeitslehre“ in der Hauptschule, der Regionalen Schule, der Integrierten Gesamtschule und der Sonderschule,
 - das Fach „Praxis in der Schule“ in der Dualen Oberschule,
 - vorwiegend das Fach „Sozialkunde“ in allen anderen Schularten.
3. Auf die Möglichkeit der Integration fächerübergreifenden und projektorientierten Arbeitens wird hingewiesen.
4. Die Gesamtkonferenz trifft die Entscheidung über Anzahl und Dauer der Praktika.
5. Während der Betriebspraktika werden die Schülerinnen und Schüler von der betreuenden Lehrkraft besucht. Diese holt vor Ort Erkundigungen bezüglich des Praktikumverlaufs sowohl auf Seiten der Praktikantin / des Praktikanten als auch seitens der Betreuerin /des Betreuer in den Betrieben ein.
6. Abschließend erfolgt eine Auswertung des Praktikums in Form eines Praktikumberichts oder andere Formen der Dokumentation und Präsentation. In welcher Form die im Praktikum erbrachten Leistungen in die Leistungsfeststellung und Beurteilung integriert werden, obliegt der Entscheidungskraft der Gesamtkonferenz.³⁵⁷

Es besteht auch die Möglichkeit eine Klassenarbeit durch die Praktikumsauswertung zu ersetzen. Somit erhält das Praktikum einen größeren Stellenwert. Da das Prakti-

³⁵⁷ Vgl.: Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: „Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz vom 9.10.2000 - 1545 B - Tgb.Nr.2229/98 (GAmtsbl.S.737): 3. Erkundungen und Praktika an allgemein bildenden Schulen.“

kum darauf zielt, den Schülerinnen und Schülern einen realen Blick in die Arbeitswelt zu ermöglichen, wäre es sicherlich auch von Vorteil, wenn die Praktikantinnen und Praktikanten eine Rückmeldung von betrieblicher Seite aus bekämen, um sie an die Anforderungen, die in der Berufs- und Arbeitswelt an sie gerichtet werden zu gewöhnen. Hierbei sollten die gezeigten personalen und sozialen Kompetenzen im Mittelpunkt stehen, gerade deshalb, weil diese im schulischen Bereich oft zu kurz kommen. Ein weiterer Lerneffekt würde sicherlich erzielt, wenn mehrere Praktika - wenn möglich im gleichen Unternehmen - absolviert würden, um angebrachte Defizite aufzuholen, denn wenn sich die betreffenden Personen kennen, kann gezielter daran gearbeitet werden, Schwächen ab- und Stärken auszubauen. Eine intensive und kooperative Zusammenarbeit aller Beteiligten gerade auch bei der Auswertung des Praktikums käme sicherlich allen Beteiligten zugute.

3.3.4 Versetzungsvorschriften

Entscheidungen über Versetzung oder Nichtversetzung sind als pädagogische Maßnahmen zu sehen, welche die Schülerin/ den Schüler in seiner Gesamtentwicklung betrachten unter Berücksichtigung von Aspekten wie Lernfähigkeit, Leistungsbereitschaft und individueller Lebenssituation. Mitbedacht muss immer werden, ob eine Schülerin/ ein Schüler aller Voraussicht nach die nächst höhere Klassenstufe mit Erfolg absolvieren kann. Oft fallen mit der Entscheidung über Versetzung oder Nichtversetzung Schullaufbahneempfehlungen zusammen.³⁵⁸

Die Versetzungsordnung der Realschule gibt nachstehende Regelungen vor:

„(1) Ein Schüler ist zu versetzen, wenn in keinem Fach eine Note unter „ausreichend“ oder nur in einem Fach die Note „mangelhaft“ hat. Darüber hinaus ist ein Schüler zu versetzen, wenn die unter „ausreichend“ liegenden Noten ausgeglichen werden.

³⁵⁸ Vgl.: Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Weiterbildung 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. (17.10.2004).

(2) Für den Ausgleich gilt:

1. Die Note „ungenügend“ kann durch die Note „sehr gut“ und die Note „mangelhaft“ durch die Note mindestens „gut“ in einem anderen Fach ausgeglichen werden. An die Stelle der Note „sehr gut“ können zwei Noten „gut“ und an die Stelle der Note „gut“ zwei Noten „befriedigend“ in anderen Fächern treten.
2. In der Realschule können unter „ausreichend“ liegende Noten in Deutsch, Pflichtfremdsprache und Mathematik nur durch Noten in einem anderen dieser Fächer und durch die Wahlpflichtnote ausgeglichen werden. Wird ein Schüler in mehr als einem Wahlpflichtfach unterrichtet, ist für den Notenausgleich eine gemeinsame Note zu bilden; für die Ermittlung der Note gilt § 56 Abs. 4 entsprechend.
3. (...)
4. Ein Ausgleich ist nicht möglich, wenn Noten unter „ausreichend“ vorliegen,
 - a) bei einem Schüler der Realschule in vier Fächern oder in drei Fächern sofern im letzteren Fall mehr als ein Fach zur Fächergruppe Deutsch, Pflichtfremdsprache und Mathematik gehört; b) (...)³⁵⁹

Die Versetzungsordnung der Hauptschule unterscheidet sich im Wesentlichen dadurch von der der Realschule, dass nur die Fächer Deutsch und Mathematik den Stellenwert der Hauptfächer besitzen (Pflichtfremdsprache ausgeklammert), eine Schülerin/ ein Schüler mit zwei Noten unter „ausreichend“ (falls nicht in Deutsch und Mathematik) in die nächst höhere Klassenstufe versetzt wird, bei mehr als drei Noten unter „ausreichend“ (falls nicht in Deutsch und Mathematik) zur Versetzung nur eine Note ausgeglichen werden muss und Hauptfächer auch durch Nebenfächer ausgeglichen werden können.

Die Versetzungsordnung des Gymnasiums entspricht weitgehend der Realschulversetzungsordnung. Berücksichtigt wird lediglich das erweiterte Fächerangebot, vorwiegend in den Fremdsprachen. Liegen besondere Gründe vor wie beispielsweise längere Krankheit, Schulwechsel, Entwicklungsstörungen oder außergewöhnliche familiäre Belastungen, so kann eine Schülerin/ein Schüler auch abweichend von den Bestimmungen der §§60 und 61 in die nächst höhere Klassenstufe versetzt werden.³⁶⁰

³⁵⁹ Ebd.

³⁶⁰ Ebd.

Zensuren zielen darauf, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, wo ihre Stärken und Schwächen liegen. Gleichzeitig sollen sie zum Lernen anspornen und als Selektionsfunktion dienen, indem die erbrachten Leistungen mit denen der „Mitstreiter“ verglichen werden. Begründung und Motor zur Einführung von Zensuren im Bildungssystem war die Forderung, gesellschaftliche Positionen nach Leistung und nicht nach sozialer Herkunft zu vergeben.

Häufig wird an der Zensurenggebung kritisiert, dass sie ihrem Anspruch nicht gerecht wird, da beispielsweise eine ‚drei‘ im Fach Deutsch das individuelle Profil der/des Beurteilten nicht erkennen lässt. Offen bleibt, welche Fähigkeiten die/der Betroffene in einzelnen Teilbereichen wie beispielsweise Leseverständnis, Rechtschreibung, Textqualität,... erbracht hat. Diese Tatsache erschwert es auch Dritten, sich mit Hilfe der Zensur ein Bild über die tatsächliche Leistungsfähigkeit der/des Beurteilten zu erlauben. Des Weiteren sind Noten stark subjektiv geprägt. Diese Subjektivität könnte dadurch relativiert werden, dass Zensuren durch verbale Beurteilungsprofile, an denen verschiedene Beurteiler beteiligt werden, ersetzt würden.³⁶¹ Eine Untersuchung von Lütgert, Tillmann et al. bezüglich der Fragestellung, ob Noten abgeschafft werden sollen, kam zu dem Ergebnis, dass 47% der Lehrerschaft, 60% der Elternschaft und 66% der Schülerschaft einer Schule ohne Zensuren ablehnend gegenüber steht.³⁶² Es gäbe beispielsweise die Möglichkeit, die Zensuren durch verbale Beurteilungen zu ersetzen oder zu ergänzen. „Verbale Beurteilungen können Leistungsprofile differenzierter beschreiben. Sie können die Entwicklung einer Person bewerten und die Bedingungen sichtbar machen, unter denen diese Entwicklung stattgefunden hat. Werden die Quellen der Beurteilung (einschließlich standardisierter Tests) angegeben, wird auch die Grundlage des Urteils sichtbar. Vermeiden lässt sich die Sub-

³⁶¹ Vgl.: Brügelmann, Hans Dr.: „Noten abschaffen?“; In: Pädagogik 3/03. S. 50.

³⁶² Vgl.: Lütgert, Will/Tillmann, Klaus-Jürgen: „Zusammenfassung der Forschungsergebnisse und Perspektiven für die Hamburger Schulentwicklung. Endbericht Teil D - Abschluss des Forschungsprojekts Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen (LeiHS).“; Jena, Bielefeld, Kassel 2001 (c). <http://www.google.de/search?q=cache:oL-a7GgCuMYJ:fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/handreichung/leistungsbeurteilung-01-pdf.property%3Dsource.pdf+Forschungsbericht+Leistungsbeurteilung+und+Leistungs%3BCckmeldung+an+Hamburger+Schulen&hl=de> (21.10.2004).

ektivität von Beurteilungen nicht, wohl aber kann sie transparent gemacht werden.“³⁶³

3.3.5 Die Möglichkeit der Nachprüfung in Rheinland-Pfalz

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 oder des Gymnasiums sowie der Klassenstufe 9 der Integrierten Gesamtschule. Schülerinnen und Schüler, die am Ende von Klassenstufe 5 oder 6 die Empfehlung erhalten haben, eine andere Schulart zu besuchen, können nicht zur Nachprüfung zugelassen werden.
2. Eine Nachprüfung in einem unter „ausreichend“ liegenden Fach kann dann durchgeführt werden, „(...) wenn die Verbesserung bereits um eine Notenstufe zur Versetzung führen würde. In besonderen Fällen (§ 62) kann unter den Voraussetzungen des Satzes 1 eine Nachprüfung in zwei Fächern durchgeführt werden.“³⁶⁴
3. Die Versetzungskonferenz entscheidet, ob eine Schülerin/ ein Schüler zur Nachprüfung zugelassen wird. Nichtzulassung muss begründet werden. Bei Zulassung werden die Eltern unterrichtet und müssen innerhalb von drei Kalendarntagen entscheiden, ob und in welchem Fach sich ihr Kind einer Nachprüfung unterziehen wird.
4. In Hauptfächern findet in der Regel eine schriftliche Prüfung im Umfang einer Klassenarbeit statt. Falls erforderlich kann zusätzlich auch noch münd-

³⁶³ Brügelmann, Hans: „Noten abschaffen?“; In: Pädagogik 3/2003. S.50.

³⁶⁴ Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Weiterbildung Rheinland-Pfalz: „Übergreifende Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen Regionalen Schulen, Realschulen, Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Kollegs;). § 61a. Stand 21.Juli 2003.“; http://leb.bildung-rp.de/info/literatur/uebergreifend/ordnung/schulo_leb.htm. (17.10.2004); § 61a.

lich geprüft werden. In Nebenfächern findet in der Regel eine mündliche Prüfung statt, gegebenenfalls auch eine praktische. Für die mündlichen Prüfungen ist ein Zeitrahmen von 15 Minuten vorgesehen. Die Prüfungsinhalte werden in der Regel mit dem Fachlehrer abgesprochen, der die Schülerin/den Schüler im vorangegangenen Schuljahr unterrichtete. Inhaltlich sollen Lernziele und Lerninhalte des vorangegangenen Schuljahrs stehen, insbesondere die, welche der Schülerin/ dem Schüler Schwierigkeiten bereiteten.

5. Wird die Nachprüfung erfolgreich abgelegt, so wird die Schülerin/der Schüler in die nächst höhere Klassenstufe versetzt. Das Jahreszeugnis erhält den Vermerk „Der Schüler wird aufgrund der Nachprüfung vom im Fach in die Klassenstufe versetzt.“³⁶⁵

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.

³⁶⁵ Vgl.: ebd.

3.3.6 Vergleich der Anforderungen bis zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I in den Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz

Die beiden Bundesländer unterscheiden sich unter anderem dadurch, dass in Baden-Württemberg am Ende des 1. Schulhalbjahres Halbjahresinformationen ausgegeben werden während rheinland-pfälzische Schülerinnen und Schüler Halbjahreszeugnisse erhalten. Von Vorteil ist, dass die Halbjahresinformationen Notentendenzen aufzeigen können. Nachteilig beurteilen kann man die Tatsache, dass Halbjahresinformationen den Schülerinnen und Schülern bezüglich ihrer Mitarbeit / ihres Verhaltens keine Rückmeldung gegeben wird. Das Land Rheinland-Pfalz führt in der Schulordnung einige Kriterien hinsichtlich der Beurteilung von Mitarbeit und Verhalten an. Es wäre wichtig, einen verbindlichen Kriterienkatalog als Hilfestellung zur Bewertung von Mitarbeit und Verhalten der Schülerinnen und Schüler aufzustellen. Dieser sollte auch den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden, denn diese haben häufig das Gefühl, dass die Kopfnoten dem Kriterium Objektivität nicht Stand halten. In Baden-Württemberg erhalten Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 5 und 6 keine Zensuren, sondern Verbalbeurteilungen. Erfahrungsgemäß sind die Formulierungen häufig so standardisiert, dass ihre Individualität im Vergleich zur Zensurengebung in Frage gestellt werden muss. Es ist nicht eindeutig nachvollziehbar, warum ausgerechnet in Abgangs-, Abschluss- und Prüfungszeugnissen keine Kopfnoten erteilt werden, denn gerade diese sollten Aufschluss geben über Kompetenzen, die für die zukünftige Berufs- und Arbeitswelt von Bedeutung sind. Dazu gehören vor allem Arbeitsbereitschaft, Leistungswille und Teamfähigkeit.

In Rheinland-Pfalz können besondere Schülerleistungen im sozialen Bereich sowohl inner- als auch außerschulisch (DRK, Feuerwehr,...) in Form einer Anlage im Zeugnis aufgenommen werden. Die Honorierung sozialen Engagements innerhalb der Schule könnte auch in Form einer Bemerkung im Zeugnis erscheinen. Gründe dafür, weshalb soziale Aktivitäten außerhalb der Schule als Zeugnisanlage mitaufgenommen werden sollen, sind nicht ersichtlich. In Baden-Württemberg wurde der so genannte „Qualipaß“ eingeführt, der Schülerinnen und Schülern soziales Engagement im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich testieren kann. Gemeinsam in beiden Bundesländern ist die Tatsache, dass sämtliche im Unterricht erbrachten Leistungen mit in die Leistungsbewertung eingehen sollen. Rheinland-Pfalz führt diesbe-

zöglich 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 baden-württembergischer Realschulen die gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen³⁶⁶ sowie im 1. Schulhalbjahr der Klassenstufe 10 die EUROKOM-Prüfung hinzu.³⁶⁷

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

³⁶⁶ Vgl.: Arbeit Baden-Württemberg: Kapitel 3.3.3 Sonstige Leistungsnachweise.

³⁶⁷ Ebd., Kapitel 3.3.1 Leistungsnachweise in den Hauptfächern.

1. Fremdsprache. Diese Prüfung besitzt die Wertigkeit von zwei Klassenarbeiten - wird jedoch zu der Mindestanzahl hinzu gerechnet.

Das Berufsorientierungspraktikum an der Realschule nimmt in Rheinland-Pfalz, wie die folgende Tabelle zeigt, einen bedeutenderen Stellenwert als in Baden-Württemberg ein:

Baden-Württemberg	Rheinland-Pfalz
5 Arbeitstage	bis zu 15 Arbeitstagen
Praktikum wird in Form eines Berichtes ausgewertet, geht aber nicht in die Leistungsfeststellung des Leitfaches mit ein;	erbrachte Leistungen werden mit in die Leistungsfeststellung des Leitfaches integriert;

Hinsichtlich der Versetzungsvorschriften ist zu bemerken, dass in Baden-Württemberg neben den Ausgleichsvorschriften der unter „ausreichend“ liegenden Fächer zusätzlich Gesamtnotendurchschnitte aller für die Versetzung maßgebenden Fächer und innerhalb des Kernfachbereichs von jeweils 4,0 gefordert werden. Des Weiteren darf die Jahresleistung der Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg zur Versetzung in keinem Kernfach mit der Note „ungenügend“ bewertet worden sein.

Bedingt durch die Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung in Rheinland-Pfalz wird in Klassenstufe 5 jede Schülerin/ jeder Schüler, unabhängig von den erbrachten Leistungen in Klassenstufe 6 versetzt. Erhält eine Schülerin/ ein Schüler am Ende der 5. Klasse die Schullaufbahneempfehlung für die Hauptschule und steht am Ende von Klasse 6 eine Nichtversetzung an, so muss die Schülerin/ der Schüler die Realschule verlassen und seine Schullaufbahn an der Hauptschule fortführen. Des Weiteren gibt Rheinland-Pfalz keinen mindestens zu erreichenden Gesamtnotendurchschnitt aller für die Versetzung relevanten Fächer vor. Ansonsten sind die Versetzungsvorschriften der beiden Bundesländer vergleichbar.

In Rheinland-Pfalz haben die Schülerinnen und Schüler seit 1999 die Möglichkeit, trotz Nichtversetzung nach erfolgreicher Ablegung einer so genannten Nachprüfung am Ende der Sommerferien doch noch in die nächst höhere Klassenstufe versetzt zu

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

Baden-Württemberg deutlich weniger Schullaufbahnkorrekturen nötig sind als in Rheinland-Pfalz und gleichzeitig in Baden-Württemberg in der Regel höhere Leistungsmittelwerte in allen Kompetenzbereichen erzielt werden. PISA-Befunden zufolge sind stringenteren Aufnahmebedingungen in die entsprechende Schulform nicht für die Divergenzen verantwortlich.

Wie PISA aufzeigt durchlaufen in Rheinland-Pfalz etwas mehr Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund den Bildungsgang Hauptschule. Dies muss nicht bedeuten, dass die Hauptschulen in ihrer ursprünglichen Form in Rheinland-Pfalz einen höheren Stellenwert genießen als in Baden-Württemberg. Dies widerspräche auch allen persönlichen Erfahrungen. Für diesen Befund sind sicherlich die länderspezifischen Schularten verantwortlich, die als ursprüngliche Hauptschulen bei der PISA-Untersuchung dem Bildungsgang Hauptschule zugeordnet wurden.

Die ministerialen Rahmenbedingungen nehmen in Baden-Württemberg einen deutlich höheren Stellenwert ein als in Rheinland-Pfalz. Dies ist zum einen bedingt durch die Tatsache, dass sie in regelmäßigen Abständen (in der Regel im Zehnjahresrhythmus) überarbeitet und den pädagogischen und didaktischen Anforderungen angepasst werden, zum anderen dadurch, dass den Vorgaben der Bildungspläne durch die am Ende der Klassenstufe 10 geforderte zentrale Abschlussprüfung automatisch die Verbindlichkeit zukommt auch alle geforderten Themenbereiche zu bearbeiten. Rheinland-pfälzische Lehrkräfte hingegen können ohne größere Schwierigkeiten von den Vorgaben der Lehrpläne abweichen, da die geforderten Unterrichtsinhalte nicht Voraussetzung für eine zentral gestellte Abschlussprüfung sind. Ob verstärkte Kontrolle zu einer Qualitätssteigerung führt, ist strittig. In Bezug auf die PISA-Ergebnisse der beiden ausgewählten Bundesländer ist festzuhalten, dass baden-württembergische Schülerinnen und Schüler insgesamt in der Regel etwas bessere Ergebnisse als rheinland-pfälzische erbringen. Allerdings differieren die Leistungsunterschiede der beiden Bundesländer nicht so stark, dass sich eine verstärkte Kontrolle als entscheidender Faktor zur Qualitätssteigerung aufdrängt.

Bisweilen bezog sich die Kontrolle ausschließlich auf rein kognitive Unterrichtsaspekte. Bezüglich der Vermittlung methodischer und sozialer Kompetenzen sowie besonderer Unterrichtsformen gaben die ministerialen Vorgaben beider Bundesländer zwar Hinweise, jedoch weder verbindliche Überprüfungsinstrumente noch die Verpflichtung Leistungen dieser Kompetenzbereiche mit in die Zensurengebung ein-

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

ableisten, welches im Unterricht vor- und nachbereitet wird, entscheidet in Rheinland-Pfalz die Gesamtkonferenz über Anzahl und Dauer der Praktika. In der Regel absolvieren rheinland-pfälzische Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen ein zweiwöchiges Betriebspraktikum. Die Auswertung des Praktikums erfolgt in Form eines Praktikumberichtes, welcher per Entscheidungskraft der Gesamtkonferenz durch eine Klassenarbeit ersetzen kann.

Es fällt immer wieder auf, dass die rheinland-pfälzische Lehrerschaft vielfach mehr Handlungsspielraum hat als die Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg, wo es sehr viele verbindliche Vorgaben gibt. Gelingt es in Rheinland-Pfalz diesen Handlungsfreiraum zur Qualitätssteigerung des Schulsystems zu nutzen? Den PISA-E-Ergebnissen zufolge liegt Rheinland-Pfalz deutschlandintern nicht ganz vorne an der Spitze, zeigt jedoch Ergebnisse, die verdeutlichen, dass Handlungsspielräume und wenig Verbindlichkeiten nicht zwingend zu miserablen Leistungswerten der Schülerinnen und Schüler führen. Infolgedessen ist anzunehmen, dass dieser Faktor ‚Verbindlichkeit und Kontrolle von Vorgaben‘ nicht das entscheidende Kriterium für die Qualität eines Schulsystems zu sein scheint.

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-

abschluss I sowie die Besonderheiten des baden- württembergischen und rheinland-pfälzischen Schulwesens erörtert.

Kapitel vier der beiden Arbeiten vergleicht die persönlichen Stellungnahmen der befragten Gruppen miteinander und legt offen, ob sich den Aussagen der Befragten zufolge, die unterschiedlichen Leistungsanforderungen in den beiden ausgewählten Bundesländern auf die spätere berufliche Ausbildung der Jugendlichen auswirkt. Des Weiteren werden die Befragungsergebnisse dahin gehend untersucht, ob sich bestimmte Faktoren schulischer Ausbildung herausstellen, welche den Erfahrungen der Befragten nach die berufliche Laufbahn der Auszubildenden beeinflussen. Hierbei gilt unser Augenmerk zunächst den einzelnen Befragungsgruppen, dann der Gesamtgruppe der Befragten.

Die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg positionieren sich bei der PISA-Studie (2000) deutschlandintern in der Regel auf den ersten beiden Plätzen. Rheinland-Pfalz nimmt in der Rangliste der deutschen Bundesländer durchschnittlich den fünften Platz ein.

Wir vermuten, dass die erhöhten und kontrollierten schulischen 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 soll Aufschluss darüber geben, inwieweit sich diese Vermutung bestätigt.

4.2 Dokumentation des Forschungsprozesses

4.2.1 Begründung der Forschungsmethode und des wissenschaftlichen Vorgehens

Durch die Kritik an rein quantitativen Techniken wie standardisierten Interviews, geschlossenen Fragebögen, Zufallsstichprobenverfahren und statistischen Auswertungen, die bis Ende der 60er Jahre im Zentrum der empirischen Sozialforschung

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“³⁶⁸ - „Versuchspersonen“ nicht zu Wort kommen lässt, sondern ihre Reaktionen auf vorgegebene Kategorien reduziert³⁶⁹ wird kritisch betrachtet. „In den empirischen Sozialwissenschaften haben sich in jüngster Zeit qualitative Interviewverfahren durchgesetzt und gelten als gleichwertig mit quantitativen Erhebungsverfahren.“³⁷⁰ Mayring³⁷¹ (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-

³⁶⁸ Mayring, Philipp: „Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“; 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel 2002. S.9.

³⁶⁹ Ebd., S.9-10.

³⁷⁰ Schmidt-Grunert, Marianne (Hrsg.): „Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode.“; 2. Auflage. Freiburg 2004. S.36.

³⁷¹ Vgl.: Mayring, Philipp: „Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“; 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel 2002. S.19-24.

dernten Leistungsanforderungen bis zur Erlangung des qualifizierten Sekundarabschlusses I (vgl. Kapitel 3).

„Postulat 3:

Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.“

Dieses Postulat verdeutlicht, dass qualitative Forschung nie ganz frei ist von Vorurteilen und subjektiven Erfahrungen. Der Forschungsprozess ist als eine Auseinandersetzung des Forschers mit dem Gegenstand zu verstehen, der subjektive Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand als legitimes Erkenntnismittel zulässt.³⁷² Wir waren bei den Befragungen sehr auf Objektivität bedacht. Dies gilt einerseits bezüglich der Fragestellungen, andererseits im Hinblick auf nonverbale Kommunikationsmittel, die ein Gespräch auch stark mit beeinflussen können. Ohne Zweifel spielen subjektive Komponenten wie eigene Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern durch das Unterrichten in verschiedenen Bundesländern immer mit. Um den Interpretationsspielraum möglichst eng zu halten, wurden den Befragten im Verlauf des Interviews ihre Äußerungen immer wieder zurückgespiegelt und ihnen Gelegenheit gegeben, gegebenenfalls fehlinterpretierte Äußerungen richtig zu stellen.

„Postulat 4:

Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.“

Die Befragung wird im natürlichen, alltäglichen Umfeld der Interviewpartner durchgeführt. Dazu gehören für die Berufsschullehrer/innen die Berufsschulen, für die Ausbilder/innen die Ausbildungsbetriebe und für die Auszubildenden die Berufsschule und der Ausbildungsbetrieb. Die Interviews mit den Auszubildenden wurden überwiegend in den Ausbildungsbetrieben durchgeführt.

“Postulat 5:

Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schritt-

³⁷² Ebd., S.25.

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.³⁷³ 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-

³⁷³ Ebd., S.19-24.

viewbeteiligten wurde durch das Zufallsprinzip bestimmt, wobei realiter im technischen Bereich das männliche Geschlecht vorherrschte.

Zu jedem der ausgewählten beruflichen Bereiche:

- technischer Bereich,
- handwerklicher Bereich,
- kaufmännischer Bereich und
- sozialer Bereich

wurden jeweils vier Auszubildende, zwei Ausbilder/innen sowie ein Berufsschullehrer befragt.

Bei der Auswahl der Auszubildenden war uns wichtig, dass von den jeweils vier Befragten zwei der Azubis ihren qualifizierten Sekundarabschluss I in Baden-Württemberg und die beiden anderen ihre Mittlere Reife in Rheinland-Pfalz absolviert hatten. Ein weiteres Auswahlkriterium für die Auszubildenden war, dass sie zum Zeitpunkt der Befragung auf wenigstens 10 Monate Ausbildungszeit zurückblicken konnten.

Daraus ergab sich eine Gesamtanzahl von 28 Interviews, davon sechzehn Auszubildende, acht Ausbilder/innen und vier Lehrerinnen oder Lehrer der Berufsschule.

Die Gruppe der acht befragten Ausbilder/innen, die sich ebenso gleichmäßig den vier Ausbildungsbereichen entstammen, blicken auf fünf bis sechzehnjährige Erfahrungen im Ausbildungsbereich zurück.

Die vier Berufsschullehrer/innen berichten von ihren bis zu 20-jährigen Erfahrungen in ihrer Tätigkeit als Berufsschullehrer/innen.

Alle am Interview Beteiligten wurden vorab im Rahmen eines Kurzfragebogens über den Themenbereich des Interviews informiert. Ebenso wurde auf diesem Wege das Einverständnis mit einem solchen Interview eingeholt, welches auf Tonband mitgeschrieben und eventuell anonymisiert veröffentlicht wird.

Jedes Einzelinterview folgte grob dem vorher erstellten Leitfaden, wurde auf Tonband aufgezeichnet und auf ca. 20 - 30 Minuten begrenzt.

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 Ausbildungsbereich, 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 somit auf ein über dreißigjähriges Bestehen zurückblicken kann. Mit der Aufnahme des Unterrichts vor über dreißig Jahren wurde gleichzeitig ein technisches Gymnasium eingerichtet und die Gewerbliche Berufsaufbauschule

durch die Vollzeitform ergänzt. Hingegen wurde die kaufmännische Berufsaufbauschule in Teilzeitform aufgelöst.³⁷⁴

Die Berufsbildende Schule Technik 2 ist eine von sechs Berufsschulen in Ludwigshafen am Rhein. Sie ist in das drei Berufsschulen umfassende Georg-Kerschensteiner-Berufsbildungszentrum (insgesamt 7000 Schülerinnen und Schüler) integriert. Aktuell belaufen sich die schulischen Daten auf 2600 Schülerinnen und Schüler, 91 Lehrpersonen und 6 Verwaltungsmitarbeiter.³⁷⁵

Mit dem laufenden Schuljahr 2004/2005 sind bei der Berufsbildenden Schule Technik 2 folgende Schulformen integriert:

- Berufsschule (Pflichtschule für Ausbildungsberufe; Berufsvorbereitungsjahr),
- Berufsfachschule I in den Fachrichtungen Ernährung - Gastronomie; Informationsverarbeitung; Technik,
- Berufsoberschule I Fachrichtung Gestaltung (einjähriger Bildungsgang),
- Berufsbegleitende Duale Berufsoberschule,
- Ausbildungsbegleitende Fachhochschulreifeunterricht und
- Fachschule Gestaltung (zweijähriger Bildungsgang mit Schwerpunkt Design und visuelle Kommunikation).

Die Berufsbildende Schule Technik 2 ist in vier Abteilungen mit unterschiedlichen Fachrichtungen sowie die o.g. vielfältigen Schularten aufgeteilt.

Abteilung 1: Bautechnik, Bauzeichner, Holztechnik, Monoberufe

Abteilung 2: Berufsvorbereitungsjahr (in Vollzeitform), Berufsfachschule I in den Fachrichtungen Technik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung (in Vollzeitform)

Abteilung 3: Farbtechnik und Raumgestaltung, Körperpflege, Monoberufe, Textiltechnik und Bekleidung, Berufsoberschule I mit Schwerpunkt Gestaltung, Fachschule Gestaltung mit Schwerpunkt Design und visuelle Kommunikation.

³⁷⁴ Stadt Ludwigshafen (Hrsg.): „Gewerbliches Berufsschulzentrum Ludwigshafen.“; 1975.

³⁷⁵ Wunn, Robert: „Kurzportrait der Berufsbildenden Schule Technik 2 in Ludwigshafen.“; <http://www.t2.bbslu.de/internet/html/allgemeines/kurzport.htm> (Stand 09.02.2005).

Abteilung 4: Berufsfachschule I (in Vollzeitform) mit der Fachrichtung Ernährung - Gastronomie, Ernährung³⁷⁶

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.³⁷⁷

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-

³⁷⁶ Berufsbildende Schule Technik 2: „Infolyer vom 3. September 2004.“

³⁷⁷ Diese Aussagen basieren auf Informationen des Schulleiters der Krankenhausschule Herrn Dieter Sürth.

nik die Herstellung von synthetischem Benzin und Kautschuk sowie Produkten aus Acetylen ermöglicht. Nach dem Zweiten Weltkrieg entstand 1952 die BASF als eigenständiges Unternehmen neu. Bis Mitte der 60er Jahre bestimmte die Kunststoffherstellung die Arbeit in der BASF.

Inzwischen hat sich die BASF zum führenden Chemieunternehmen der Welt entwickelt. Kunden in mehr als 170 Ländern, Produktionsstandorte in 39 Ländern und 89 389 000 Mitarbeiter machen sie zu einem transnationalen Unternehmen.

Die Ausbildungsmöglichkeiten in der BASF sind sehr vielseitig. Es wird in den Berufsfeldern Elektrotechnik, IT-Branche, Kaufmännische Berufe, Labor, Metall- und Chemiebetriebe ausgebildet. Des Weiteren schlägt die BASF mit ihrem Ausbildungsverbund innovative Wege ein. Der Ausbildungsverbund trägt dazu bei, das Angebot an Ausbildungsplätzen auszubauen. Im Rahmen dieses Ausbildungsverbundes arbeitet die BASF mit so genannten Partnerbetrieben zusammen. Die Auszubildenden schließen einen Ausbildungsvertrag mit der BASF Jobmarkt GmbH, erhalten ihre betriebliche Ausbildung in einem an den BASF angeschlossenen Ausbildungsverbund, während Grundlagen des Berufs in zentralen Ausbildungsstätten der BASF erworben werden. Die Vermittlung der theoretischen Kenntnisse erfolgt in den Berufsschulen. Der Ausbildungsverbund bietet vielfältige Vorteile. Er erhöht die Chancen auf einen Ausbildungsplatz, gewährleistet eine gute Ausbildung durch die Kooperation der BASF mit ihren Partnerbetrieben und erhöht somit die spätere Übernahme. Des Weiteren bietet die BASF seit 1993 leistungsbereiten Jugendlichen mit Hauptschulabschluss das Förderprogramm „Start in den Beruf“ an. Im Rahmen dieser einjährigen Maßnahme bereitet die BASF die Jugendlichen mit sehr großem Erfolg auf eine Ausbildung vor. Durch dieses Ausbildungsprogramm, welches Mitarbeit im Betrieb, Unterricht und sozialpädagogische Betreuung umfasst, erlangen die Teilnehmer die Ausbildungsreife.

Mit Hilfe des Ausbildungsverbundes und des Förderprogramms „Start in den Beruf“ ist es gelungen, die Ausbildungsplätze von 800 auf 850 zu erhöhen.

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.³⁷⁸

Diese Interviewtechnik des problemzentrierten Interviews wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes über vorberufliche Sozialisationsprozesse und deren Auswirkungen auf die Berufsfindung entwickelt.³⁷⁹

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.“³⁸⁰ Die vom Forscher wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung steht im Mittelpunkt des Interesses.³⁸¹ 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.“³⁸²

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

³⁷⁸ Vgl.: Mayring, Philipp: „Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“; 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel 2002. S.67.

³⁷⁹ Vgl.: Friebertshäuser, Barbara: „Interviewtechniken- ein Überblick.“; In: Friebertshäuser/ Pregel (Hrsg.): „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.“; Weinheim und München 1997. S. 379.

³⁸⁰ Witzel, Andreas: „Verfahren der qualitativen Sozialforschung.“; Frankfurt/ New York 1982.; S.70.

³⁸¹ Ebd., S.67.

Einschätzung der Befragten, d.h. die Bedeutung, die sie dem untersuchten Sachverhalt beimessen.

Das problemzentrierte Interview verbindet einen theoretischen, vorab vom Forscher ausgearbeiteten Leitfaden, welcher zur thematischen Ordnung des Interviews dient, mit frei erzählenden Sequenzen des Interviewten.³⁸³

Dem problemzentrierten Interview liegen drei Prinzipien zugrunde:

1) Das Prinzip der Problemzentrierung:

Die Problemzentrierung stellt den thematischen Schwerpunkt dar und somit zugleich das Grundgerüst, anhand dessen der Leitfaden gestaltet und ausgebaut wird. In der vorliegenden Untersuchung werden das Problem unterschiedlicher Leistungsanforderungen der ausgewählten Bundesländer zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I aufgegriffen und persönliche Erfahrungen dazu erfragt.

2) Das Prinzip der Gegenstandsorientierung:

Das Prinzip der Gegenstandsorientierung „betont die Notwendigkeit unvoreingenommen an das Untersuchungsfeld heran zu gehen. Der Forschende soll sich in seinem Untersuchungsgang von den Gegebenheiten des originären Handlungsfeldes leiten lassen, um die Besonderheiten desselben wahrzunehmen und festzuhalten.“³⁸⁴ Für die vorliegende Untersuchung ist diesbezüglich von Bedeutung, dass der Leitfaden nicht lenkend wirkt.

3) Das Prinzip der Prozessorientierung:

Dieses Prinzip „betont die erkenntnisbezogene Prozesshaftigkeit der gesamten Erhebungs- und Auswertungsphase, die ständig reflektiert werden soll, um dafür offen zu sein, neue Erkenntnisse in den Untersuchungsprozess zu integrieren, z.B. durch Nachfragen im Interviewverlauf oder im Anschluss an dieses.“³⁸⁵

³⁸² Schmidt- Grunert, Marianne: „Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode.“; 2. Auflage. Freiburg 2004. S. 41.

³⁸³ Vgl.: Lamnek, Siegfried: „Qualitative Interviews.“; In: König/Zedler: Qualitative Forschung. 2002. S. 177.

³⁸⁴ Schmidt-Grunert, Marianne(Hrsg.): „Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode.“; 2. Auflage. Freiburg 2004. S. 42.

³⁸⁵ Ebd., S. 42.

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.“³⁸⁶ Gleichzeitig werden „bestimmte Aspekte von Einstellungs-, Deutungs- und Handlungsmustern bei verschiedenen Personen vergleichend analysiert (Vergleichsstudie).“³⁸⁷

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 werden³⁸⁸:

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.³⁸⁹ Der Kurzfragebogen kann ebenfalls

³⁸⁶ Seipel, Christian/ Riecker, Peter: „Integrative Sozialforschung – Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung.“; Weinheim und München 2003. S. 83.

³⁸⁷ Ebd., S. 83.

³⁸⁸ Ebd., S. 74-78.

mit dem Problembereich anregen.³⁸⁹ Der Kurzfragebogen kann ebenfalls dazu dienen, bestimmte demographische Daten vorab zu erfragen.³⁹⁰

Wir werden unserer Untersuchung zwei unterschiedliche Kurzfragebögen voranstellen für:

- I Auszubildende,
- II Ausbilder/innen sowie Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer.

Die Kurzfragebögen für die Interviewpartner differieren minimal.

Der Fragebogen für die Auszubildenden verfolgt mehrere Ziele:

- ① Er soll dazu dienen, den Befragten das Anliegen der Untersuchung mitzuteilen.
- ② Gleichzeitig soll der Fragebogen Aufschluss darüber geben, zu welchem Zeitpunkt, in welchem Alter, an welcher Schulart und in welchem Bundesland der Sekundarabschluss I erworben wurde.
- ③ Ebenso werden mit Hilfe des Kurzfragebogens der Ausbildungsberuf und die vom Auszubildenden besuchte Berufsschule erfragt.
- ④ Schließlich dient er auch als Gesprächsimpuls für das Interview.

Der Kurzfragebogen für die Ausbilder/innen sowie für das Lehrpersonal der Berufsschule dient der Erfragung folgender Aspekte:

- ① Er soll den Befragten das Anliegen der Untersuchung mitteilen.
- ② Er soll Aufschluss darüber geben, in welchem Ausbildungsbereich und seit wann die/der Befragte im jeweiligen Ausbildungsbereich tätig ist.
- ③ Die zu Befragenden werden gebeten, sich vorab an besonders leistungsstarke sowie an besonders leistungsschwache Auszubildende zu erinnern und falls möglich zu prüfen, in welchem Bundesland die entsprechenden Personen ihren Sekundarabschluss I absolviert haben. Daneben werden sie dazu aufgefordert, zu überdenken, ob bestimmte Aspekte ihrer Meinung nach die Leistungsfähigkeit der Auszubildenden beeinflusst haben. Dadurch wird vorab die Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema angeregt, was zusätzlich den Vorteil hat, gege-

³⁸⁹ Vgl.: Schmidt-Grunert, Marianne(Hrsg.): „Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode.“; 2. Auflage. Freiburg 2004. S. 42-43.

³⁹⁰ Flick, Uwe: „Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.“; 6. Auflage. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg 2002. S.137.

benenfalls 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.

Dem Kurzfragebogen konnte ich entnehmen, dass Sie an der Ausbildung von beteiligt sind. Erzählen Sie doch einfach mal, wie sie zu dieser Tätigkeit kamen.

Phase 2: Allgemeine Sondierungen

In dieser Phase soll die Befragte/ der Befragte möglichst frei erzählen. Bestehende emotionale Blockaden der Befragten/ des Befragten sollen gegebenenfalls gelöst werden. Der Interviewer gibt, unter Einbeziehung möglichst vieler Elemente aus dem Alltag der Interviewten/ des Interviewten, zunächst einen Erzählstimulus vor. Dies geschieht meist in Form eines Erzählbeispiels.

Einige beispielhafte Fragestellungen:

„Was passierte da im Einzelnen?“

„Woran denkst du insbesondere?“ „Woran denken Sie insbesondere?“

„Erzähl doch bitte mal!“ „Erzählen Sie doch bitte mal!“

Im Rahmen unseres Interviews könnte diese Phase allgemeiner Sondierung wie folgt verlaufen.

I Auszubildende

Sie durchlaufen Ihre Ausbildung sicherlich gemeinsam mit anderen Auszubildenden. Jeder Mensch hat so seine Stärken und Schwächen. In Gruppen, in denen gemeinsam gelernt wird, erfolgen in aller Regel auch Leistungskontrollen, die beurteilt werden. Beschreiben Sie doch bitte einmal, wie sich Ihr Ausbildungsjahrgang - bezogen auf die Leistungsfähigkeit - so zusammensetzt.

II Ausbilder/innen sowie Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer

Sie haben sicherlich schon mehrere Auszubildende betreut oder betreuen sogar mehrere Auszubildende eines Jahrgangs. Jeder Mensch hat so seine Stärken und Schwächen. In Gruppen, in denen gemeinsam gelernt wird, erfolgen in aller Regel auch Leistungskontrollen und Leistungsvergleiche. Beschreiben Sie doch bitte einmal Ihre Erfahrungen mit Auszubildenden bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit.

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 Zu-

sammenhang mit verschiedenen Detailäußerungen, die ihrerseits häufig zu klären sind, einer Vorinterpretation zuzuführen.“³⁹¹

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?“

Phase 4: Ad- hoc- Fragen

Während dieser Phase stellt der Interviewer ad- hoc- Fragen. Er hat somit die Möglichkeit einzelne Fragen oder Themenbereiche anzusprechen, die bislang in den Leit-

³⁹¹ Witzel, Andreas: „Verfahren der qualitativen Sozialforschung.“; Frankfurt/ New York 1982. S. 100.

fragen unerledigt geblieben sind.³⁹²

Z.B.: „Und jetzt stell dir mal vor du könntest ...“, „Und warum?“, „Wo würdest du Schwerpunkte setzen?“

4.2.4.2 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden

- I bezieht sich auf die Befragung des Berufsschulpersonals
 - II bezieht sich auf die Befragung der Ausbilder/innen
 - III bezieht sich auf die Befragung der Auszubildenden
-
- 1. I Wie kamen sie dazu, den Beruf des Berufsschullehrers zu ergreifen?
 - II Was hat Sie dazu veranlasst, sich als Ausbilder/in zu betätigen?
 - III Wie kam es dazu, dass du hier eine Ausbildung als ... begonnen hast?
-
- 2. I Welchen Bereichen Ihrer Tätigkeit messen Sie besondere Bedeutung bei?
 - II Welchen Bereichen Ihrer Tätigkeit messen Sie besondere Bedeutung bei?
 - III Welche Aufgabenbereiche deines Ausbildungsberufs findest du
 - a) besonders interessant
 - b) eher unangenehm
-
- 3a. I Gibt es Bereiche, in denen Sie deutliche Leistungsunterschiede bei den Schülerinnen und Schülern beobachten?
 - II Gibt es Bereiche, in denen Sie deutliche Leistungsunterschiede bei den Auszubildenden beobachten?
 - III Wie erlebst du dich im Vergleich zu anderen Auszubildenden. Gibt es Bereiche, in denen du deutliche Vorteile auf Grund deiner schulischen Ausbildung oder anderer Faktoren hast?
-
- 3b. I Können Sie Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe leistungsschwacher und innerhalb der Gruppe leistungsstarker Auszubildender feststellen?
 - II Können Sie Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe leistungsschwacher

³⁹² Vgl.: Lamnek, Siegfried: „Qualitative Interviews.“; In: König/ Zedler (Hrsg.): „Qualitative Forschung.“; 2002. S. 178. Vgl. auch: Witzel, Andreas: „Verfahren der qualitativen Sozialforschung.“

- 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 Berufsleben profitieren?
- II Wodurch könnte Ihrer Meinung nach die schulische Ausbildung an allge-

mein bildenden Schulen der Sekundarstufe I optimiert werden, damit Auszubildende mehr von ihrer schulischen Ausbildung im späteren Berufsleben profitieren?

III Wodurch könnte deiner Meinung nach die schulische Ausbildung an allgemein bildenden Schulen bis zum Qualifizierten Sekundarabschluss I verbessert werden, damit Auszubildende mehr von ihrer schulischen Ausbildung profitieren?

4.3 Datenerhebung

4.3.1 Kontaktaufnahme

Zunächst haben wir über die Abteilungen der Firmen bzw. der Krankenhäuser, welche für die Auszubildenden zuständig sind, und über die Schulleitung der Berufsschulen Kontakt aufgenommen, unser Untersuchungsanliegen vorgebracht und die Genehmigung des entsprechenden Vorgesetzten zur Beteiligung der Azubis, der Ausbilder/innen sowie der Berufsschullehrer/innen eingeholt.

Danach wurde geklärt, in welchen Bereichen die Firma/ das Krankenhaus Jugendliche ausbildet.

Vorab hilfreich war es zu wissen, wie viele Jugendliche in den einzelnen Bereichen derzeit ausgebildet werden und in welchem Bundesland die Auszubildenden ihren Sekundarabschluss I absolviert haben.

Abschließend erfolgte die Bitte uns bei der Kontaktaufnahme zu den potentiellen Interviewpartnern behilflich zu sein beispielsweise durch Mitteilung von Namen und entsprechenden dienstlichen Adressen.

Nachdem mit den Vorgesetzten Interviewtermine besprochen wurden, nahmen wir zu den potentiellen Interviewpartnern schriftlich Kontakt auf, informierten diese über unser Vorhaben, versicherten, dass die Daten anonymisiert werden, baten um das Einverständnis für ein Interview im zeitlichen Rahmen von etwa 20 Minuten und 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.“³⁹³

³⁹³ Schmidt- Grunert, Marianne: „Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode.“; 2. Auflage. Freiburg 2004; S. 43.

4.4 Datenauswertung

4.4.1 Datenaufbereitung

Die auf Tonband mitgeschnittenen Interviews wurden zunächst abgehört und den Fragen des Interviewleitfadens zugeordnet. Es handelt sich in der Regel um Zitate, deren Stil gelegentlich zur Sicherung des Verständnisses etwas geglättet wurde. Es war uns allerdings wichtig, die Formulierungen, insbesondere die der Auszubildenden, möglichst direkt zu übernehmen, da bereits die Art der Formulierungen Defizite im sprachlichen Bereich offen legt. Beispielsweise ist das mit Abstand am häufigsten benutzte Verb ‚machen‘. Auch die Satzbautechnik lässt bei etlichen Auszubildenden Defizite im sprachlichen Bereich erkennen. Durch die möglichst wortgetreue Wiedergabe werden bei allen Interviewgruppen oftmals die Intentionen der Aussagen verdeutlicht. Dieser Arbeitsschritt ist gekennzeichnet durch eine Reduktion mittels Selektion, indem für die Thematik unrelevante Aussagen gestrichen wurden.

Eine wörtliche Transkription des Interviewmaterials würde keinen sinnvollen Arbeitsschritt darstellen, da das Interesse der Untersuchung primär auf der inhaltlich-thematischen Seite des Materials liegt.

Die Aufbereitung der auf Tonband aufgezeichneten Interviews erfolgt deskriptiv zusammenfassend und vollzieht sich in mehreren Schritten. Hierbei stellt, wie bereits erwähnt, der Interviewleitfaden das System dar, mit dessen Hilfe das Material zugeordnet wurde. Diese Zuordnung erfolgte jeweils für die drei Gruppen von Interviewpartnern: Auszubildende, Ausbilder/innen und Berufsschullehrer/innen.

Aussagen, die nicht sofort eindeutig zugeordnet werden konnten, wurden gesondert notiert, gegebenenfalls mit Hinweisen versehen und immer wieder auf ihre Verwertbarkeit hin überprüft.

Zum Abschluss der Datenaufbereitung wurden Aussagen, die sich als unwesentlich erwiesen, gestrichen.

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.“)

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

- Soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit bei leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern als Gemeinsamkeit extrem schwach ausgeprägt.
- Methodenkompetenz kann man vergessen.
- Eigenverantwortung kennen die nicht.
- Vor allem leistungsschwache Schüler sind unkritisch.
- Abiturienten haben weniger soziale Kompetenzen und ebenso zwei linke Hände.
- Leistungsstärke der Schüler ist nicht vom Abitur abhängig.
- Abiturienten können oft besser Transferaufgaben bearbeiten, jedoch sollte das nicht generell vom Abi abhängig gemacht werden.
- Handlungsorientiertes Arbeiten wird seit 15 Jahren praktiziert.
- 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, dass 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.
- Leistungsunterschiede sind abhängig von der Struktur der Klassenzusammensetzung.
- Unterschiede/Verschlechterungen zu früher vermehrt im sozialen Bereich - die häuslichen Verhältnisse, die sich bestimmt verschlechtert haben und der Drogeneinfluss, → dieser zieht die Schülerschaft in ihrem Sozialverhalten immer weiter herunter.
- In einzelnen Klassen sind auch Schüler mit sehr hoher sozialer Kompetenz und diese ziehen positiv die anderen mit! Beispielsweise durch die Organisation außerrichtlicher Veranstaltungen. Interviewpartner weist allerdings erneut auf Drogeneinfluss hin.

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

Gemeinsamkeiten besonders leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler	Gemeinsamkeiten besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler
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

beispielsweise der Dreisatz werden nicht beherrscht.	
Die mündlichen Leistungen sind nicht so schwach - „reden können sie alle.“	Kenntnisse im Bereich der Lerntechniken und der Arbeitsorganisation
Mangelnde Rechtschreibkenntnisse	Aktive Mitgestaltung des Unterrichts
Mangelnde Konzentrationsfähigkeit	Verknüpfung von schulischen und betrieblichen Informationen (Transferleistung)
Schreib- und Leseschwäche	Offenheit neuen Unterrichtsmethoden gegenüber
Negative Einstellung gegenüber neuen Themen	Sehr ordentliche Heftführung
Sinnerfassendes Lesen und Rechnen bereiten auch Schülern mit Mittlerer Reife Probleme (Schwierigkeiten haben Position zu beziehen - Argumentationsposition)	Können auch gut „querlesen“ und sicher mit Texten umgehen
Geringe Leistungsmotivation ist ursächlich verantwortlich für die Leistungsbereitschaft	Fertigen eigene Mitschriften mündlicher Aussagen und Kommentare im Rahmen des Unterrichts an.
Lerntechniken und Lernorganisation (wie organisiere ich meinen Tagesablauf?) Schwierigkeiten bei der Kombination Arbeit im Betrieb und Lernen in der Schule (Wann, wie lerne ich?)	Unterlagen werden ordnungsgemäß geführt.
Motivationsprobleme bei Fachoberschule, Telekolleg - Schülern nicht im Vergleich zu den Berufsschulklassen	Sehr offener Umgang mit neuen Problemen
Geringe Motivation kann sein, wenn die berufliche Perspektive sich nicht mit dem eigentlichen Berufswunsch	„Offen“ gegenüber Problemen

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.

- Defizite in den grundlegenden Kulturtechniken sind größer bei denen, die einen niedrigeren Schulabschluss haben (Ausnahmen gibt es immer wieder).
- Häusliches Umfeld, Freundschaften im Freizeitbereich (von sehr individuellen Faktoren abhängig).

*5a. Wie beurteilen Sie das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zur Er-
langung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I?*

- Ich wünsche mir eine zentral angestrebte Leistungsmessung. Ein einheitliches System ist einfach besser.
- Auffällig ist in Rheinland-Pfalz: „Wenn das Buch nicht dieses Jahr durchkommt, dann eben im nächsten Jahr.“ (so unterschiedlich)
- Vergleich (Erfahrungen) zum bayerischen Schulsystem - deshalb Befürwortung einer zentral gesteuerter Prüfung.
- Erfahrungsbericht: Schüler zeigte bei Probeklausur massive Prüfungsängste. Auf die Frage, wie er seine Mittlere-Reife-Prüfung absolviert hat, antwortete er: „Epochalnoten haben einen immer höheren Stellenwert eingenommen.“
„In Rheinland-Pfalz schlittern viele Schüler einfach so durch. Epochalnoten sind sehr subjektiv.“
- „Eine zentrale Abschlussprüfung wäre mit Sicherheit sinnvoll - ich könnte mir auch vorstellen, dass sich da etwas tut.“
- Die Berufsschule hat keinen Einfluss auf die Schüler, da diese vom Ausbildungsbetrieb mit Vertrag ausgewählt und eingestellt werden. Dies erfolgt nicht nur nach dem Kriterium guter oder schlechter Sekundarabschluss I, sondern auch nach Interessen. Die Prüfung würde Leistung verbessern - diese Konsequenz könnte man nicht schließen.
- Abschlussprüfung vielleicht als zusätzliche Hürde, die für den Beruf selbst nicht unbedingt den Stellenwert hat (aus Sicht eines Vaters).
- Die Leistungsfähigkeit ist abhängig vom beruflichen Interesse. Leute, die motiviert sind, erbringen gute Leistungen, unabhängig von einer Abschlussprüfung.
- „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.
- 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.

- Liegt an jedem einzelnen Schüler (aus welchem Umfeld er kommt - Clique - zu Hause), unabhängig vom Schulabschluss.

6. *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?*

- Mehr Methoden- und Sozialkompetenz (z.B. in Gruppenarbeit).
- Mehr freies Sprechen vor Gruppen trainieren.
- 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 Erfahrung „second hand“ (via Bildschirm) nicht mehr die originären Erfahrungen am Arbeitsplatz - deshalb sollte verstärkt handlungsorientiert gearbeitet werden.
- 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!

- 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.

- Ich war 10 Jahre in der Forschung tätig, davon habe ich auch 5-6 Jahre Auszubildende betreut, mich um sie gekümmert und sie beurteilt.
- Es machte mit schon immer viel Spaß mit jungen Menschen zu arbeiten.
- Kollegen haben mich dazu bekräftigt „ich wäre ein guter Theoretiker und könnte gut vermitteln“) - Umorientierung.
- Der Umgang mit jungen Menschen hat mir schon immer Spaß gemacht.
- Auch der Wunsch nach beruflicher Veränderung und Interesse an der Ausbildung allgemein waren für die Betätigung als Ausbilder/in ausschlaggebend.
- Ich war bereits während meiner eigenen Ausbildung in der Abteilung Weiterbildung eingesetzt.
- Es ist spannend Metamorphosen innerhalb der drei Jahre bei den Auszubildenden zu erleben.
- Es ist ein gutes Gefühl, wenn man jemand „auf die Schiene“ gebracht hat.
- Große Arbeitsbelastung, aber sehr vielseitig und auch mit viel Spannung besessen.

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

- Die Umsetzung neuer Erkenntnisse in die Praxis (d.h. am Patienten).
- Weites Aufgabengebiet. Man ist eingebunden bei der Auswahl der Auszubildenden, fährt mit den Auszubildenden ins Landschulheim, korrespondiert mit den Klassenlehrern, wir „coachen“ im Prinzip die Gruppe).
- Wir halten Frontal- und Gruppenunterricht - organisieren Praktika.
- Das Führen der Gruppe (das Coaching) macht mir viel Spaß.
- Veränderung in der Lehr und Lernmethode (Vielfalt der Unterrichtshilfen: Tafelanschrieb - OHP-Projektor - Folie).
- Learning by doing (Selbsterfahrung beim Selbstmachen) „Lernen durch Verstehen“.
- Aufklärung der Auszubildenden hinsichtlich ihrer Berufswahl (Zufriedenheit, Spaß/Freude beim Lernen enorm wichtig).

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).

- Unterschiede bezüglich Leistungsfähigkeit sowohl von Schule zu Schule als auch zwischen den beiden Bundesländern Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz feststellbar.
- Es gibt Unterschiede zwischen Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg bezüglich Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung. Baden Württemberg ist höherwertig.
- Vorrangig wird bei uns Projektarbeit gemacht. Die Werkstücke werden kurz besprochen, dann müssen sich die Auszubildenden aufteilen und die Ausarbeitung gemeinsam bewältigen - ebenso die Präsentation, für die sie auch das Internet nutzen können. Im Prinzip erhalten sie keine ausführliche Einführung bezüglich Projektarbeit, sondern werden ‚ins kalte Wasser geworfen‘.
- Die Auszubildenden von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Beispielsweise fehlen den Hauptschülern die Winkelfunktionen. Diese werden in der Berufsschule jedoch vorausgesetzt.
- Durch den einwöchigen Landschulheimaufenthalt wird die Sozialkompetenz gefördert (Gruppenbildung und Zusammengehörigkeitsgefühl werden gestärkt).
- Funktion des Ausbilders ist es, als Lernberater/-helfer zu fungieren und unterstützend für die Auszubildenden tätig zu sein.
- 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).
- „Lernen lernen“ wurde als Methode gelehrt - die permanente Anwendung fehlt.
- Fehlende Sozialkompetenz.
- Fremdbild und Selbstbild stehen in einem völlig falschen Verhältnis. Es fehlt eine feed-back-Kultur - das wäre ganz wichtig.

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

Gemeinsamkeiten besonders leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler	Gemeinsamkeiten besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler
In den letzten zwei Jahren gibt es bei Grundrechenarten, Rechtschreibung	Teilweise auch Rechenprobleme

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 zentra-	

ler Ausbildung	
Formulierungsprobleme	
Rechtschreibung teilweise mit erheblichen Mängeln	
Mangelndes Ausdrucksvermögen	
Schwache Rechtschreibung	
Häufig überzogenes Selbstbild	
Vom Elternhaus abhängig	
Beeinflussung durch Umgang und Umfeld	
Eventuell ist der gewählte Beruf nicht der Wunschberuf	
Fühlen sich immer mehr benachteiligt und immer ungerecht behandelt (stehen immer weiter vorne an der Front) - Protesthaltung.	
Wie hoch ist der Abiturientenanteil?	
Wie hoch ist das Altersprofil?	
Wie hoch ist der Anteil an Frauen?	
In den letzten Jahren keine erkennbaren	Veränderung, gleich bleibend
mittelmäßiges Niveau	
Förderung von leistungsstarken und Zusammenarbeit in Form von Projekt	leistungsschwachen Schülern durch arbeit
Nicht verstandener Stoff wird im jedoch von den Auszubildenden müssen nicht unbedingt die leistungs-	Betrieb des Ausbilders wiederholt, erklärt, die es verstanden haben, starken sein.

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

- Familiäre Verhältnisse spielen eine große Rolle für den Leistungsabfall in den letzten 1½-2 Jahren. Es fehlt die Vermittlung von Einstellungen und das Sich-Kümmern um die Kinder.

- Leistungsbereitschaft/Einstellungen zum Beruf/zur Berufsfindung.
- Fehlende Selbstsicherheit.
- 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.
- In den letzten 16 Jahren keine wesentlichen Unterschiede bezüglich der Leistungsschwankung feststellbar (schon immer ein Mix aus guten und weniger guten Auszubildenden).
- 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.
- Keine Unterschiede zwischen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz feststellbar (nur bezüglich des Herkunftsortes, Beispiel Stadtteil Hemshof in Ludwigshafen).
- Unterschied zwischen Theorie und Praxis (in den Betrieben arbeiten sie gerne, d.h. das Praktische liegt ihnen mehr als die Theorie).
- Massiver Leistungsabfall in den letzten 5 Jahren zu verzeichnen. Ganz allgemein: keine Allgemeinbildung mehr, eklatante Mängel in der Rechtschreibung, Mathematikkenntnisse werden immer schlechter, Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache - sie können keinen Satz mehr richtig zu Ende führen und haben Schwierigkeiten hochdeutsch zu sprechen.
- Es gibt Unterschiede zwischen Realschülern und Abiturienten.
- Elternhaus ist ein ganz wesentlicher Faktor - es sind keine Grundwerte mehr vorhanden.
- Die Auszubildenden haben ein verzogenes Selbstbild - sie überschätzen sich häufig.
- „Ellbogen-Prinzip“, wenn es um die Prüfung geht.

*5. Wie beurteilen Sie das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zur Er-
langung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I*

- Prüfungsangst - bei vielen ist eine Blockade da.
- Motivation durch Prüfung mehr zu lernen eher nicht gegeben.
- Ich persönlich finde eine Prüfung vor dem Realschulabschluss gut - da bekomme ich etwas heraus - das ist meine persönliche Meinung.

- Den Sinn der Prüfung sollte man vorab genau erklären (Sinn und Zweck der Prüfung).
- 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‘.
- 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 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.
- Ich bin nicht generell für Prüfungen, besonders wenn es um Stoffaneignung für das Kurzzeitgedächtnis geht, aber für die Schulzeit ist eine gewisse Leitplanke wichtig.
- Die Prüfung aus Sicht der Wirtschaft ist nicht unbedingt sinnvoll nach der 10.Klasse, sondern man bräuchte sie vor der eigentlichen Berufswahl schon als Orientierungsmarke. Sinnvoll wäre es, die Prüfung nach der 9. Klasse abzuschließen, um eine Tendenz zu erkennen.
- Die Vertragszusage erfolgt zwar unter Vorbehalt - die Schüler müssen dann allerdings nur den Schulabschluss bestehen - egal wie. Bewerbungen erfolgen mit dem Zeugnis von Klasse 9 - manche bewerben sich auch mit dem Halbjahreszeugnis von Klasse 10. Hierbei entsteht ein harter Konkurrenzkampf bei guten Auszubildenden.
- Seit Sommer 2003 gibt es eine Übernahmeregelung, wodurch bei den Auszubildenden ein ganz anderer Druck entsteht.

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

- Eigenverantwortung/Selbstsicherheit ist ein Defizit während der ganzen drei Ausbildungsjahre.
- 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.
- Abiturienten sind in der Regel viel selbständiger und leistungsbereiter. Der Realschüler hat noch nicht die Reife, ihm fehlen die drei Jahre Oberstufe. Er wurde stark an der Hand geführt, was im Bereich Selbständigkeit erkennbar wird.

- Methodenvielfalt (z.B. Gruppenarbeit, selbständige Erarbeitung, Internet-Learning) spielen in die Ausbildung mit hinein (Internetrecherchen).
- Schulen werden, was Präsentationen betrifft, offener. 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.
- 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.
- Unabhängig vom Schulabschluss sind Probleme beim Umrechnen der Einheiten und beim Umgang mit Größengleichungen erkennbar.
- Die stärksten Defizite zeigen sich im Fach Mathematik. In Sachen Artikulation und Englisch bringen die Auszubildenden kein Rüstzeug mit.
- Die Kenntnisse in den naturwissenschaftlichen Fächern sind sehr unterschiedlich.
- 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.
- Die Schüler sollten mehr auf das wahre Leben vorbereitet werden - auf was es draußen ankommt.
- mehr Selbständigkeit - weiterer Ausbau der Schlüsselqualifikationen.
- Niveau der Hauptschule ist sehr, sehr gesunken - ich war selber Hauptschüler.
- Die Realschule ist auf dem richtigen Weg, Gymnasien - da kann ich nicht so mitreden - wo was gemacht werden muss, ist in der Hauptschule.
- Themen von Schule und Berufsschule abgleichen - mehr Teamarbeit fördern.
- Schulsystem Belgien: frühzeitige Berufsorientierung mit Schulrichtung verknüpfen
 - Schüler lernen den Beruf schon in der Schule - im Betrieb bekommt der Auszubildende dann nur noch die Qualifikation, die er für den Arbeitsplatz braucht.
- Förderung von Schlüsselkompetenzen wie selbständiges Arbeiten, Internetrecherchen, Power-Point-Präsentationen, denn dies wird auch bei der Prüfung im Betrieb gefordert. Die Auszubildenden müssen beispielsweise etwas vor dem Prüfungsausschuss präsentieren - daraus entwickelt sich dann ein Fachgespräch. Künftig müssen sich die Auszubildenden auch selbst präsentieren.
- Vorab sollte genau die Frage geprüft werden, welchen Beruf möchte ich lernen? Die Auszubildenden sollten nicht so flatterhaft irgendetwas beginnen - abbrechen - einen anderen Beruf ansteuern.
- Möglichst effektives Lernen vermitteln.

- 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.
- Die Qualität schulischer Ausbildung differiert von Schule zu Schule
- 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.

4.4.1.3 Auszubildende

1. Wie kam es dazu, dass du hier eine Ausbildung als ... begonnen hast?

- 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.
- Ich habe drei Bewerbungen geschrieben. Von der BASF habe ich die erste Zusage bekommen, von SAP eine Absage, und bei MVV war ich gar nicht mehr.
- Am Anfang war es mir egal, welcher Beruf - Hauptsache BASF; die Chance zu haben hier herein zu kommen. Ich habe auch die Möglichkeit per Abendschule das Abitur nachzuholen. Die BASF bietet auch etliche berufsintegrierte Weiterbildungsprogramme an.
- Es gibt viele Chancen, sich innerhalb der BASF weiterzubilden.
- Schon früher habe ich gerne am PC meines Vaters etwas gemacht. Während meiner Schulzeit wurde ich auf Textverarbeitung vorbereitet. Nachdem ich bei der BASF ein Praktikum als Kauffrau für Bürokommunikation absolviert hatte, war ich mir sicher, dass ich das machen wollte.
- Als ich bei der Bundeswehr war, habe ich fünf Monate im Personalbüro gesessen. Dann war mir klar, dass ich irgendetwas Kaufmännisches machen wollte.
- Ich möchte nicht mein Leben lang in diesem Beruf verbringen. Ich möchte auch Weiterbildungsmöglichkeiten haben.
- Chemikant ist ein sehr vielseitiger Beruf, verdienen tut man auch nicht schlecht und ich habe eine Abneigung zu Büroberufen.
- Ich wollte zuerst zur Polizei. Da mein Vater aber auch hier ist, wurde mir die BASF empfohlen.
- Chemikantin: ich hatte keine schlechten Noten in Chemie.
- Mein Bruder hat ein Praktikum in der BASF gemacht und dann habe auch ich ein Praktikum in der BASF gemacht.
- 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.
- 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.

- Für mich war schon immer klar, dass ich Krankenschwester werden möchte. Ich habe es nicht von zu Hause eingetrichtert bekommen.
- 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.

2. Welche Aufgabenbereiche deines Ausbildungsberufs findest du

a) besonders interessant

b) eher unangenehm?

a) besonders interessant	b) eher unangenehm
Gemischte Bereiche: Sacharbeit, Sekretariatsarbeit und Kontakt mit Leuten	Dispositionsbereich - stupide Sacharbeit ist nicht so mein Ding.
Schlosserarbeiten	Chemie ist mir ein Dorn im Auge
Schicht (guter Betrieb erwischt)	Die Berufsschule ist nicht so mein Ding
Arbeit in den Labors (praktischer Teil)	Theorie - man muss sie halt machen
Betriebliches Umfeld (Betriebe vor Ort) das hat man in kleinen Betrieben nicht, man kann viel ausprobieren und sich selbst testen.	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.
Wenn man von Betrieb zu Betrieb geht. Da sieht man viel und das macht Spaß.	Das Spritzen und bestimmte Gerüche - man gewöhnt sich mit der Zeit dran.
Es interessiert mich alles. Ich bin für alles bereit.	

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 selbständig 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.
- Mit meinem WISO-Lehrer war ich auf der gleichen Wellenlänge. Er hat auch viel von der aktuellen Wirtschaftslage gesprochen, uns Tipps gegeben, wie man ein geordnetes Leben führen kann und uns Lernmethoden vermittelt, unter anderem auch: Wie bekomme ich Privat- und Berufsleben unter einen Hut.
- Vom Lehrer haben wir kompakte Infos bekommen. Es gab keine Heftaufschriebe. Es war mehr ein privates Diskutieren. Dabei lernte man sich genau und präzise auszudrücken.
- Wir mussten auch viele Referate freiwillig halten.
- Fähigkeit zur Gruppenarbeit, Lernzirkel und Teamfähigkeit habe ich mitgebracht. Ich kann mich unter- und überordnen.
- Mein Problem ist Verantwortung zu übernehmen.
- 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.
- WISO ist ein Vorteil für BWL. Ich habe es allerdings nur als Wahlfach gehabt.
- Rechnungswesen ist ja was komplett Neues. Viele tun sich damit sehr, sehr schwer.
- Abiturienten haben einen deutlichen Wissensvorsprung.
- Die Realschüler aus Baden-Württemberg haben schon mehr drauf. Vielleicht hängt das auch mit der Prüfung zusammen.
- Durch viele Chaoten in der Klasse war man sehr auf sich gestellt und eingeschüchtert. Hier in der Berufsschule ist es besser. Man geht mehr aus sich heraus.
- Offenere Unterrichtsformen wie Gruppenunterricht - dagegen hat sich jeder gesträubt. Es gingen auch schon Lehrer heulend aus der Klasse.
- Man hat von jedem Lehrer etwas übernommen bezüglich der Schlüsselqualifikationen und ich habe für mich das Beste rausgenommen.
- In der Internatsklasse praktizierten wir häufiger Gruppenarbeit - da waren wir nur acht Schüler.
- Sich in eine Gruppe einfinden ist nicht immer so einfach - vor allem wenn ein paar Unmotivierte dabei sind. Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen ist für mich kein Problem.

- 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.

- 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.
- Gruppenarbeit haben wir speziell in der 9. und 10. Klasse gemacht. Wir mussten Referate halten. Auf Teamwork gab es auch einmal Noten.
- In der 9. und 10. Klasse hatte sich eine Lehrerin stark für Methodentraining eingesetzt, damit wir uns besser in der Ausbildung zurechtfinden.
- Ich bin auch bereit, die Ergebnisse einer Gruppenarbeit zu präsentieren.
- In der Berufsschule wird viel Wert auf Gruppenarbeit gelegt - wie man an Texte dran geht. In der ersten Woche haben wir nur Methodentraining gemacht.
- 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.
- In Schaltungs- und Funktionstechnik haben wir am PC gearbeitet - Unterlagen per E-Mail geschickt und dann mit dem Beamer durchgearbeitet.
- Auszubildende mit einjährigen Praktika haben mehr Kompetenzen. Die haben mir gefehlt, sonst wäre ich besser dran gewesen.
- Sozialkompetenz hatten wir. Methodenkompetenz wurde zwar angesprochen, aber ich habe vieles vergessen. Gruppenarbeit und Referate mit Präsentationen haben wir auch gemacht.
- 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.
- Ich habe andere Vorkenntnisse aus meinem Medizinstudium als meine Mitauszubildenden. Das Studium gibt natürlich eine Grundlage. Ich habe schon immer in der Pflege gearbeitet und schon viel Wissenswertes gelernt.
- Methodenkompetenz hat in der Schule massiv gefehlt - auch die habe ich an der Uni gelernt. Auch hier in der Berufsschule haben wir wenig Methodenkompetenz.
- Sozialkompetenz ist schwierig zu vermitteln.

- 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

17, lieg' ich schon über'm Schnitt in der Klasse. Das ist auf die Altersdifferenz zurückzuführen.	richtig was gemacht. Die Lehrer waren auch unmotiviert.
In den Naturwissenschaften bin ich ganz gut. Ich habe auch als Wahlpflichtfach Naturwissenschaften gewählt - dadurch war ich gut vorbereitet.	In Mathematik bin ich nicht so herausragend.
Mathe und Deutsch kann ich ganz gut.	Ich würde gerne fließend Englisch sprechen können und nebenher das Fachabitur machen ... aber sich dahinter klemmen heißt auch was ... es fordert Disziplin.
In Mathe und Deutsch habe ich gute Fachkenntnisse - da war ich gut vorbereitet.	Auf dem Gymnasium war ich eher der faule Mensch
Ich bin teamfähig.	In Englisch habe ich schon noch Schwächen.
Ich vertrete meine Meinung.	Mir fällt es schwer Schwächen überhaupt zu finden.
In einigen Fächern habe ich gute Voraussetzungen von der Realschule mitgebracht - beispielsweise Schaltungen aufbauen.	Ich arbeite ungern alleine. Ich brauche immer jemanden, den ich fragen kann und der mir unter die Arme greift.
Ich bin lernbereit und lerne leicht.	Anhand eines Textes einen Zusammenhang herauslesen und verstehen ... das fällt mir schwer.
Mathematik und Vitalfunktionen fällt mir leicht. (Mathematik gibt es hier allerdings nicht.	Ich habe Schwächen im kommunikativen Bereich.
Ich lerne ziemlich gründlich und genau.	Im Alltag wird man nervöser - ehrgeiziger.
Ich habe gute kommunikative Fähigkeiten	Ich habe Prüfungsangst - deshalb bin

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.

- 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.
- Gegen Ende der Ausbildung, wo es um die Übernahme geht, fahren manche die Ellenbogen zu weit aus - manche sind viel zu verbissen.
- Ich finde, es gibt keine Unterschiede zwischen den Auszubildenden. Wir sind ziemlich alle auf dem gleichen Niveau - nur der Abiturient der hat ein paar Vorteile.
- Zu Beginn der Ausbildung bei der BASF bin ich etwas motivierter gewesen als im weiteren Verlauf. Jetzt ist mir allerdings bewusst geworden, dass mir ein Arbeitsplatz bei der BASF wichtig ist.
- Unterschiede sind nicht von der Prüfung abhängig.
- Unterschiede vor allem im Vergleich zu Abiturienten festzustellen. Die wissen einfach mehr.
- Physik ist generell ziemlich schwach ausgeprägt. Das meiste habe ich von meiner Mutter mitbekommen - die ist Physiklehrerin.
- Chemie war ganz gut. Die Kernfächer waren auch o.k.
- Ich kann keine Unterschiede zwischen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz erkennen.
- 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.
- In meiner Klasse sind Abiturienten und Realschüler. Bei der Grundausbildung am Anfang tat man sich schon schwer. Viele Abiturienten haben am Anfang vieles schleifen lassen und dann hat man auch gemerkt, dass die auch Schwächen haben.
- Ich arbeite eher im Hintergrund - bin aber auch bereit meine Ergebnisse aus einer Gruppenarbeit zu präsentieren - Verantwortung zu übernehmen.
- Bei den Auszubildenden aus Rheinland-Pfalz fiel mir auf, dass denen Grundkenntnisse fehlen wie z.B. Dreisatz und Prozentrechnen.
- Defizite im Fach technische Mathematik.
- Von harten Leistungsunterschieden zwischen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz in den Kernfächern habe ich noch nichts gehört.

- 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

Zusammenfassung geht man mit diesem Wissen in die Zukunft / in den Beruf und das kann nie schaden.

- 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.
- Ich denke, bei der Prüfung am Ende meiner Ausbildung komme ich mit dem Stress einer Prüfung eventuell besser klar.
- Ich habe durch die Prüfung auch gelernt, dass die Vorbereitung eine wesentliche Rolle spielt.
- Bei der Prüfung habe ich gemerkt - ich hätte mehr tun können.
- Wenn Prüfung sollte diese höchstens 50% die Prüfung und 50% die Jahresleistung zählen.
- Für viele Schüler kann es auch ein Vorteil sein, wenn sie diese Stresssituation erlebt haben. Die Grenze für die Übernahme bei der BASF liegt bei 2,49. Da sollte man schauen, dass man das ganze Jahr lernt und nicht nur für die Prüfung.
- 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.
- Ich fand es besser, eine Prüfung zu haben. Man sieht dabei, was man die ganzen Jahre gemacht hat und es ist auch wichtig für meine jetzige Zwischenprüfung - ich weiß, wie so eine Prüfung abläuft.
- Von anderen kenne ich, dass sie selbst bei Führerscheinprüfungen nicht Bescheid wissen.
- Als Schüler habe ich mich gefragt ob das sein muss und war sehr aufgeregt, aber im Nachhinein war ich stolz, dass ich eine Prüfung gemacht habe. Es gab mir auch Selbstsicherheit.
- Bereits während meiner Realschulzeit habe ich gewusst, dass ich keine Ausbildung bekomme, wenn ich nichts tue.

- 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.

- 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.
- Ich hatte das Gefühl, dass uns die Lehrer durch die Prüfung Angst machen wollten - ich fand es gar nicht so schlimm.
- 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 Nichtskönner bzw. Nichtstuer - und die in der Mitte die Neutralen, die so peu à peu schon wussten um was es geht und dann allmählich was taten.
- Kurz vor der Prüfung (ca. 4-5 Monate davor) wurde die Klassenstimmung gereizter, der Prüfungsstress kam hervor - man wurde gegenseitig aggressiver.
- Am Schluss haben die Lehrer schon noch einmal angezogen. Die Themen aus der 7., 8. und 9. Klasse wurden noch mal kurz aufgewärmt, um auf die Prüfung vorzubereiten.
- Die Lehrer haben sich um manche Schüler Sorgen gemacht, die nicht so gut standen. Es wurde auch Extra-Unterricht am Nachmittag für schwächere Schüler angeboten.
- In Mathematik und MUM war ich gut vorbereitet - in Physik weniger - da musste ich in die Prüfung wegen der Note.

- 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.

6. *Wodurch könnte deiner Meinung nach die schulische Ausbildung an allgemein bildenden Schulen bis zum Qualifizierten Sekundarabschluss I verbessert werden, damit Auszubildende mehr von ihrer schulischen Ausbildung profitieren?*

- Frontalunterricht sollte stattfinden, aber auch Gruppenarbeit, Einzelarbeiten und Referate. Alles sollte gut kombiniert werden. Die Schüler sollten mehr zur Mitarbeit motiviert werden.
- 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.
- Vom Fach WISO habe ich viel profitiert.
- Textverständnis sollte mehr geübt werden - auch am Beispiel von Fachtexten.
- Die Kooperation zwischen Realschule und Berufsschule sollte verbessert werden. Die Lehrpläne sollten aufeinander abgestimmt werden.
- Es sollte mehr Transparenz geben zwischen den verschiedenen Schularten.
- Für die Kernfächer (Englisch, Mathe, Deutsch) wünsche ich mir mehr Fachwissen. Fachwissen ist schon wichtig. Ich hätte mir von der Realschule her mehr gewünscht.
- Ich wünsche mir mehr Respekt gegenüber dem Lehrpersonal von Seiten der Schüler - von beiden Seiten.
- In Englisch hätte ich mir mehr gewünscht - da habe ich mir alles selbst beibringen müssen.
- Man braucht Kampfgeist für sich selbst. Auf die Lehrer konnte ich mich nicht verlassen.
- WISO war optimal als Vorbereitung auf das Berufsleben.
- Die Lehrer sollten viel Informationsmaterial in den Unterricht mitbringen und auf die Schülerinteressen eingehen.
- Fachwissen ist schon wichtig (7/8 vom Lehrer - 1/8 vom S) - auch dadurch wird die Motivation für die Schüler gesteigert, selbst etwas zu machen - es muss von beiden Seiten etwas kommen.
- Die Lehrer, die einem richtig motivieren können, die die Schüler mehr ansprechen müsste man backen/erfinden.

- Lehrer sollten durchgreifen und nicht die Schüler machen lassen, was sie wollen.
- 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 ablesen.
- 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 bespro-

chen hätte, wie man an einen Text herangeht. Je früher man das lernt, desto leichter fällt es einem.

- In der Schule sollte effektiver gelernt werden - nicht so abgehackt.
- Der Unterricht soll Spaß machen, die Themen sollen interessant aufbereitet sein und Gruppenunterricht macht eben mehr Spaß als Einzelunterricht.
- 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.
- In der Berufsschule wird Eigeninitiative gefordert bezüglich der Nacharbeitung von noch unbekanntem Stoffgebieten.
- Es sollten Wochen eingerichtet werden, in denen man Teamarbeit übt, eigenständiges Arbeiten übt und auch alleine arbeitet.

Man sollte mehr alleine arbeiten. In der Gruppe arbeiten vielleicht zwei, der Rest arbeitet nichts. Zwecks Effektivität sollte höchstens in Tandems gearbeitet werden.

- Ich bin dafür, dass Rheinland-Pfalz eine Abschlussprüfung bekommt.
- Ich habe Defizite im Fach Physik. Da fehlen mir Fachkenntnisse, ansonsten hatte ich einen guten Anschluss von der Realschule in die Berufsschule.
- In Physik und Chemie fehlen mir viele Kompetenzen. Die sind mehr auf das Organische als auf das Anorganische eingegangen.
- Eine mündliche Prüfung wäre nicht schlecht gewesen, insbesondere um das freie Sprechen zu üben.
- An den Hauptschulen und Hauswirtschaftsschulen sollte das Niveau angehoben werden, um den Übergang zur Ausbildung zu erleichtern.
- Kompetenzen müssen nach der Ausbildung sitzen.
- Die Selbstständigkeit der Schüler sollte stärker gefördert werden.
- Das Problem ist, dass den Schülern die Motivation fehlt. Sie haben eine Null-Bock-Haltung, vielleicht weil es schwierig ist, eine Stelle zu bekommen oder weil sie sich überhaupt keine Gedanken machen.

- Es sollte effektiver gelernt werden. Insbesondere sollte dem Aspekt Lernen lernen mehr Bedeutung zugemessen werden.
- 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.

- Wenn die Noten stimmen, bekommt man am Ende der 10. Klasse eine Empfehlung für das Gymnasium. Das ist in Rheinland-Pfalz eine Motivation aktiv mitzuarbeiten.
- Schüler kann mit dem Begriff Schlüsselqualifikationen nichts anfangen.

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.³⁹⁴

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.“³⁹⁵ 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.³⁹⁶

Die Methode ist hinsichtlich des Auswertungsverfahrens problemzentrierter Interviews nicht festgelegt.³⁹⁷ Die Auswertung des Materials der Untersuchung erfolgt in Anlehnung an das Ablaufmodell der phänomenologischen Analyse.³⁹⁸

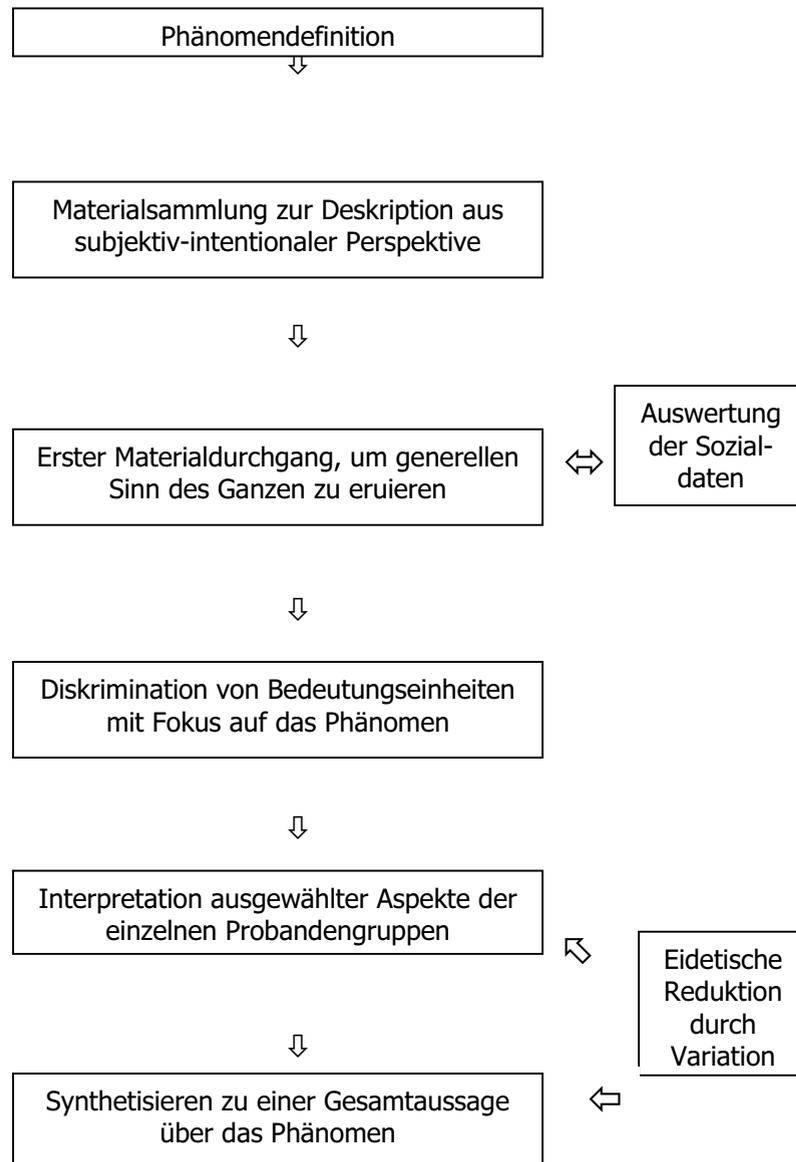
³⁹⁴ Vgl.: Mayring, Philipp: „Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“; 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 2002. S.109.

³⁹⁵ Ebd., S.109.

³⁹⁶ Ebd., S.109.

³⁹⁷ Vgl.: Flick, Uwe: „Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.“; 6. Auflage. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg 2002. S.138.

³⁹⁸ 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

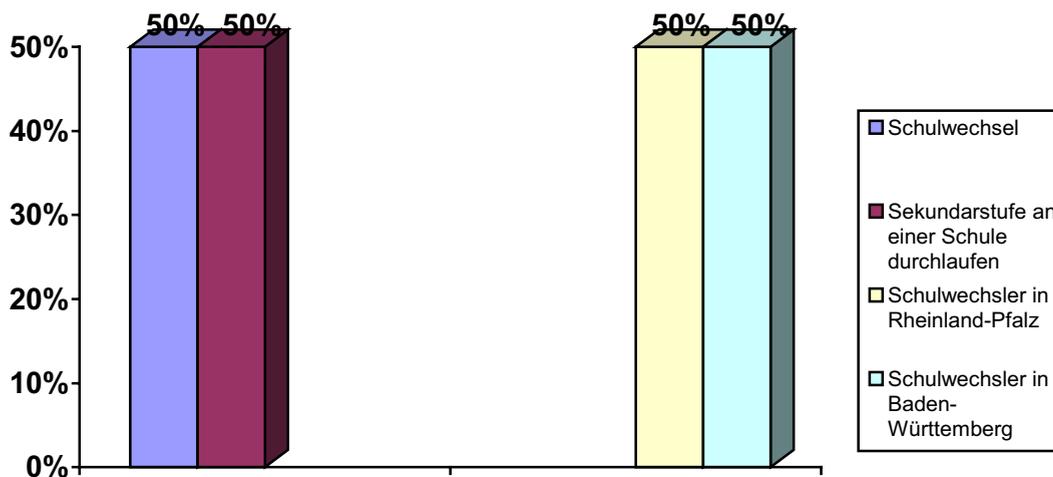
Dieser Arbeitsschritt vollzog sich durch das Aufbereitungsverfahren, durch welches die Tonbandaufzeichnungen den Fragen des Interviewleitfadens zugeordnet wurden (vgl. Kapitel 4.4.1 Datenaufbereitung). Informationen aus den Kurzfragebögen, die Äußerungen zum Untersuchungsthema enthielten, wurden mit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

4.4.2.4 Auswertung der Sozialdaten

4.4.2.4.1 Auszubildende

Aus den Kurzfragebögen der Auszubildenden ergaben sich folgende interessante Kategorien:

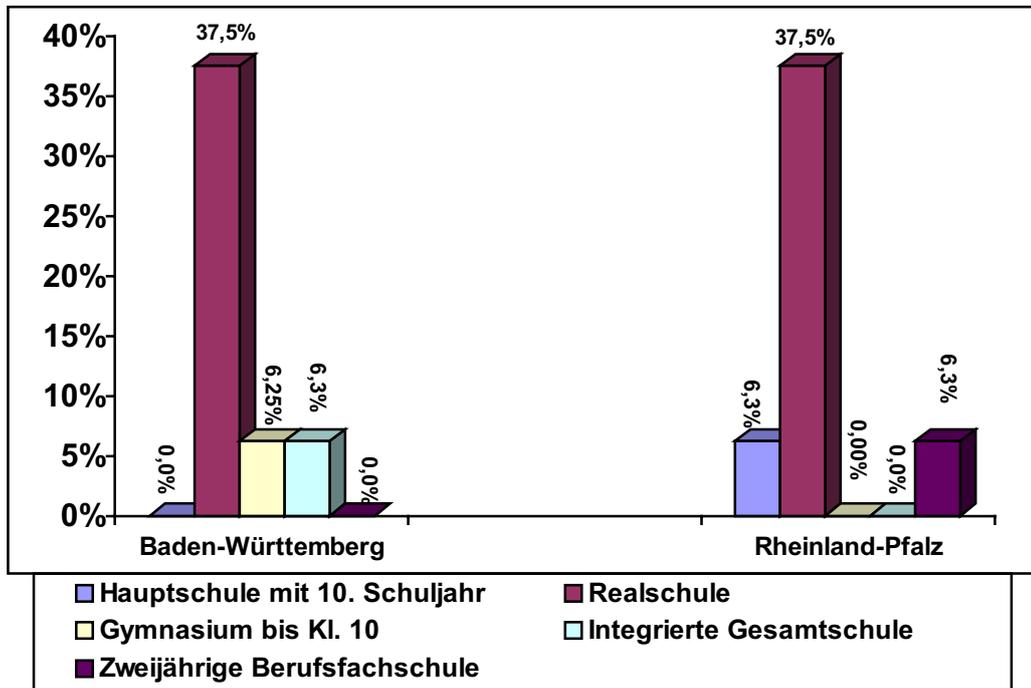
Wechsel der Schularten im Verlauf der Sekundarstufe I



Aus diesem Diagramm wird ersichtlich, dass die Hälfte der Probanden während der Sekundarstufe I einen Schulwechsel vollzogen hat. Ein Bundeslandvergleich bezüglich der Schülerinnen und Schüler zeigt, dass sich der Anteil der ‚Schullaufbahnwechsler‘ gleichmäßig auf die beiden Bundesländer verteilt.

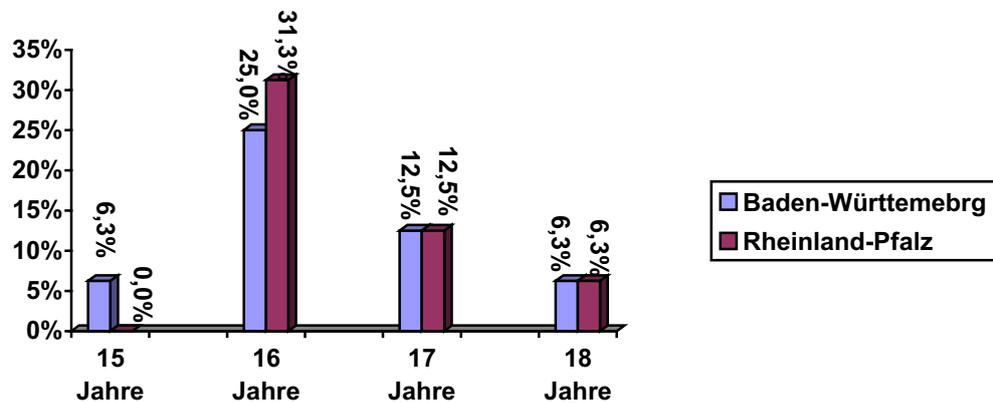
Des Weiteren wurde untersucht, in welcher Schulart der Qualifizierte Sekundarabschluss I erworben wurde.

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.

Wie bereits mehrfach erwähnt, wurden die Probanden so ausgewählt, dass zu gleichen Anteilen baden-württembergische und rheinland-pfälzische Absolventinnen und Absolventen an der Untersuchung beteiligt wurden.

Die Hälfte der Probanden hat die Ausbildung im August 2002 begonnen und konnte zum Zeitpunkt der Befragung auf zwei Jahre Ausbildungszeit zurückblicken. Ein Viertel der interviewten Auszubildenden befand sich seit April 2003, der restliche Anteil von 25% seit September 2003 im Ausbildungsverhältnis.

4.4.2.4.2 Berufsschullehrpersonal und Ausbilder

Die im Rahmen der Kurzfragebögen erhobenen Daten von Ausbildern und dem Berufsschulpersonal werden im Folgenden zusammenfassend aufgezeigt. Die interviewten Personen blicken auf 1,5 bis 20 Jahre Tätigkeit im Ausbildungsbereich zurück und sind im technischen, naturwissenschaftlichen, kaufmännischen und sozialen Bereich tätig.

4.4.2.5 Diskrimination von Bedeutungseinheiten mit Fokus auf das Phänomen

Im Folgenden werden wir versuchen, den Fragen des Interviewleitfadens folgend, die Aussagen der einzelnen Interviewgruppen zu bündeln und Bedeutungseinheiten zu konstruieren. Anschließend werden die Bedeutungseinheiten nochmals am Ausgangsmaterial überprüft.

4.4.2.5.1 Berufsschullehrer/innen

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

Das befragte Berufsschullehrpersonal zeigte verschiedene Motivationen zur Berufswahl auf, die den folgenden Bedeutungseinheiten zugeordnet wurden:

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.

Förderung von Methodenkompetenzen

- Vertiefung der Methoden (praktische Umsetzung fehlt allerdings).

Verstärkte Kooperation zwischen den Schularten

- Stärkerer Austausch zwischen den Schularten („ich gehe auch nicht immer auf die anderen zu.“).

3a. Gibt es Bereiche, in denen Sie deutliche Leistungsunterschiede bei den Schülerinnen und Schülern beobachten?

Die Sozialkompetenz wird von den Probanden als Bereich erkennbarer Leistungsunterschiede besonders herausgestellt. Daneben differieren leistungsstarke und leistungsschwache Berufsschüler/innen in ihren methodischen Fähigkeiten. Ebenso lassen sich den Befragten zufolge in den Bereichen Eigenmotivation und Kooperationsfähigkeit Leistungsunterschiede verzeichnen. Aus dem Antwortspektrum ergaben sich folgende vier Bedeutungseinheiten:

Sozialkompetenz (Selbständigkeit, Eigenverantwortung, familiäres Umfeld, Drogen, Freundeskreis)

- Eigenverantwortung kennen die nicht.
- Vor allem leistungsschwache Schüler sind unkritisch.
- Soziale Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit bei leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern als Gemeinsamkeit extrem schwach ausgeprägt.
- Abiturienten haben weniger soziale Kompetenzen und ebenso zwei linke Hände.
- Unterschiede/Verschlechterungen zu früher vermehrt im sozialen Bereich - die häuslichen Verhältnisse, die sich bestimmt verschlechtert haben und der Drogen einfluss → dieser zieht die Schülerschaft in ihrem Sozialverhalten immer weiter herunter.

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 werden auch Defizite im persönlichen Bereich, eine geringe Leistungsmotivation, Schwierigkeiten im mathematischen Bereich sowie schwache Sozialkompetenz als Gemeinsamkeit leistungsschwacher Auszubildender aufgezeigt.

Als Gemeinsamkeiten leistungsschwacher Auszubildender ergaben sich dem befragten Berufsschullehrpersonal zufolge sechs Bedeutungseinheiten:

Schwierigkeiten im methodischen Bereich

- Grundvoraussetzungen sind deutlich zurückgegangen (einfachste, berufsbezogene Anwendungen wie beispielsweise der Dreisatz werden nicht beherrscht).
- Defizite im Bereich der Lerntechniken und der Arbeitsorganisation.
- Differenzierung von wesentlichen und unwesentlichen Informationen fällt schwer.
- Wenig Transferaufgaben möglich (Lernen auswendig).
- Sehr unstrukturiertes Arbeiten.
- Schüler sind nicht in der Lage zu strukturieren.
- Unordentliche Heftführung.
- Sinnerfassendes Lesen und Rechnen bereiten auch Schülern mit Mittlerer Reife Probleme (Schwierigkeiten haben Position zu beziehen - Argumentationsposition).
- Lerntechniken und Lernorganisation (wie organisiere ich meinen Tagesablauf?), Schwierigkeiten bei der Kombination Arbeit im Betrieb und Lernen in der Schule (Wann, wie lerne ich?).
- Mind-Map-Techniken werden beispielsweise nicht angewandt.

Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich

- Textverständnis ist erschwert, wenn ich die Orthographie zu Grunde lege.
- Auffallende Schrieb- und Leseschwäche.
- Die mündlichen Leistungen sind nicht so schwach - „reden können sie alle.“
- Mangelnde Rechtschreibkenntnisse.
- Defizite in grundlegenden Kulturtechniken.
- Schwächen in der Rechtschreibung, im Lesen und in der Formulierung (Ausdruck).
- Schreib- und Leseschwäche.

Schwierigkeiten im persönlichen Bereich

- Schüler sind sehr unkritisch.
- Sehr ängstlich gegenüber neuen Angeboten (Unsicherheit).
- Struktur des Tafelanschriebes 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

zeigen. Als Bedeutungseinheiten bezüglich der Gemeinsamkeiten leistungsstarker Auszubildender ergeben sich:

Gutes Leistungsvermögen

- 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.
- Aktive Mitgestaltung des Unterrichts.
- Verknüpfung von schulischen und betrieblichen Informationen (Transferleistung).
- Gute Kenntnisse in grundlegenden Kulturtechniken.
- Leistungsmotivation vorhanden.
- Erkennen Zusammenhänge.
- Sinnhaftes konstruktives Lernen (wollen Inhalte verstehen und nicht auswendig lernen).
- Offenheit neuen Unterrichtsmethoden gegenüber.

Ausgeprägte Fähigkeiten im methodischen Bereich

- Sehr ordentliche Heftführung.
- Sehr gute Struktur in der Heftführung (formale Dinge sind besser ausgeprägt).
- Können auch gut „querlesen“ und sicher mit Texten umgehen.
- Benötigen keine Aufforderung wichtige Sachen des Tafelanschriebes zu übernehmen - erkennen dies selbst.
- Kenntnisse im Bereich der Lerntechniken und der Arbeitsorganisation.
- Fertigen eigene Mitschriften mündlicher Aussagen und Kommentare im Rahmen des Unterrichts an.
- Unterlagen werden ordnungsgemäß geführt.

Besondere Fähigkeiten im persönlichen Bereich

- Benötigen keine Aufforderung wichtige Sachen des Tafelanschriebes zu übernehmen - erkennen dies selbst.
- Sehr offener Umgang mit neuen Problemen.
- „Offen“ gegenüber Problemen.

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).

5a. Wie beurteilen Sie das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I?

Das befragte Berufsschullehrpersonal steht einer zentralen Abschlussprüfung größtenteils positiv gegenüber. Befürworter sehen in einer zentralen Abschlussprüfung Vorteile im Bereich Objektivität von Leistungsmessung sowie mehr „Gerechtigkeit“ durch einen bundesweit vergleichbareren Bildungsstand. Gleichzeitig wird betont, dass eine zentrale Abschlussprüfung an allen Schularten verpflichtend durchgeführt werden sollte.

Außerdem sehen sie im Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung für die Absolventinnen und Absolventen einen wichtigen Erfahrungswert, der ihnen auf dem weiteren Berufsweg von Nutzen ist.

Die Gegenposition argumentiert somit, dass eine zentrale Abschlussprüfung bei den Auszubildenden nicht zu einer Leistungsverbesserung führen würde, sondern alleinig die Motivation hinsichtlich des gewählten Ausbildungsberufes ausschlaggebend ist. Als weitere Tatsache werden zur Selektion der Bewerber die Einstellungstests der einzelnen Betriebe als sinnvoller erachtet als eine Abschlussprüfung der Schule.

a) Befürworter einer zentralen Abschlussprüfung

Mehr Objektivität der Leistung - vergleichbarer Bildungsstand

- Ich wünsche mir eine zentral angestrebte Leistungsmessung. Ein einheitliches System ist einfach besser.
- Auffällig ist in Rheinland-Pfalz: „Wenn das Buch nicht dieses Jahr durchkommt, dann eben im nächsten Jahr.“ (so unterschiedlich).
- Vergleich (Erfahrungen) zum bayerischen Schulsystem - deshalb Befürwortung zentral gesteuerter Prüfung.
- Erfahrungsbericht: Schüler zeigte bei Probeklausur massive Prüfungsängste. Auf die Frage, wie er seine Mittlere-Reife-Prüfung absolviert hat, antwortete er: „Epochalnoten haben einen immer höheren Stellenwert eingenommen.“
„In Rheinland-Pfalz schlittern viele Schüler einfach so durch. Epochalnoten sind sehr subjektiv.“

- „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.

Betriebliche Einstellungstests sind sinnvoller

- Die Berufsschule hat keinen Einfluss auf die Schüler, da diese vom Ausbildungsbetrieb mit Vertrag ausgewählt und eingestellt werden. Dies erfolgt nicht nur nach dem Kriterium guter oder schlechter Sekundarabschluss I, sondern auch nach Interessen. Die Prüfung würde Leistung verbessern - diese Konsequenz könnte man nicht schließen.

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

Aus den Äußerungen zu dieser Fragestellung ergeben sich keine sinnvollen Bedeutungseinheiten.

6. Welche Bedeutung messen Sie der Maßnahme bundesweit zentraler Abschlussprüfungen zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I hinsichtlich des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen bei?

Insgesamt haben sich die Probanden dazu sehr ausweichend und unkonkret geäußert. Häufig war es für die Interviewten schwer, diese Frage zu beurteilen oder es wurde die Abhängigkeit der einzelnen Person und deren Umfeld erwähnt. Gruppenarbeit und Präsentationen werden der Erfahrung zufolge schon seit 15 Jahren durchgeführt - mehr oder weniger erfolglos. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass den Auszubildenden während ihrer Schulzeit bis zum Qualifizierten Sekundarabschluss I die Bedeutung von Methodenkompetenz zu wenig transparent gemacht wurde. Eine Zuordnung der Äußerungen zu Bedeutungseinheiten erschien uns bei dieser Fragestellung nicht gewinnbringend zu sein.

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.

Förderung der Sozialkompetenz

- mehr Sozialkompetenz (z.B. in Gruppenarbeit) fördern.

Standards schaffen (vergleichbare Voraussetzungen)

- Man müsste allgemeine Standards schaffen („Bildungsstandards wären nicht verkehrt“) - Gerechtigkeit gegenüber denjenigen, die den Hauptschulabschluss nicht erreicht haben beziehungsweise verdient haben.

Kooperation unter den Schularten ausbauen

- stärkere Verzahnung/Kooperation der Schularten untereinander, aber ob es organisatorisch möglich ist, bleibt abzuwarten.

Die meisten Probanden verweisen auf mangelnde Methodenkompetenz der Auszubildenden unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit. In zweiter Linie wird eine verstärkte Durchführung von Praktika in verschiedenen Betrieben - auch in den Ferienzeiten - als sinnvoll erachtet. Auch die Gewichtung der Praktika solle sich entsprechend erhöhen. Auch die Förderung sozialer Kompetenzen, die Einführung einheitlicher Standards sowie eine verstärkte Kooperation zwischen den Schularten wurden von den Befragten als Optimierungsvorschläge schulischer Ausbildung angebracht.

4.4.2.5.2 Ausbilder/innen

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

Die von den Befragten besonders herausgestellten Beweggründe zur Betätigung als Ausbilder sind insbesondere:

Großer Spaß am eigenen Beruf

- 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.

- 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-

rung und Freude empfunden wird, bis hin zur Erkenntnis, dass es von Bedeutung ist, die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu praktizieren.

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

Die Aussagen bezüglich der Bereiche, in denen deutliche Leistungsunterschiede zu beobachten sind, wurden den folgenden Bedeutungseinheiten zugeordnet:

Sozialkompetenz (Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Reflexionsfähigkeit)

- vermisst Selbständigkeit der Auszubildenden.
- Eigenverantwortung ist ganz wichtig, jedoch selten vorhanden.
- Vorrangig wird bei uns Projektarbeit gemacht. Die Werkstücke werden kurz besprochen, dann müssen sich die Auszubildenden aufteilen und die Ausarbeitung gemeinsam bewältigen - ebenso die Präsentation, für die sie auch das Internet nutzen können. Im Prinzip erhalten sie keine ausführliche Einführung bezüglich Projektarbeit, sondern werden ‚ins kalte Wasser geworfen‘.
- Funktion des Ausbilders ist es, als Lernberater/-helfer zu fungieren und unterstützend für die Auszubildenden tätig zu sein.
- „Lernen lernen“ wurde als Methode gelehrt - die permanente Anwendung fehlt.
- Wichtig ist, dass die Auszubildenden über Verständnis und Reflexionsfähigkeit verfügen.
- Fremdbild und Selbstbild stehen in einem völlig falschen Verhältnis. Es fehlt eine feed-back-Kultur - das wäre ganz wichtig.
- Förderung der Auszubildenden untereinander (3. Lernjahr hilft 1. Lernjahr).
- Durch den einwöchigen Landschulheimaufenthalt wird die Sozialkompetenz gefördert (Gruppenbildung und Zusammengehörigkeitsgefühl werden gestärkt).
- Fehlende Sozialkompetenz.

Leistungsfähigkeit Auszubildender wird auf Schulabschluss zurückgeführt

- Abiturienten - mit denen ist sehr angenehm zu arbeiten.
- 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.
- 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.

Die Interviewten stellten primär Leistungsunterschiede bei Auszubildenden im Bereich Sozialkompetenz heraus. Viele führen Leistungsunterschiede auf den erbrachten Schulabschluss zurück, während ein deutlich geringerer Anteil sich darauf bezieht, dass die Motivation für den Beruf für die Leistungsfähigkeit der Auszubildenden bedeutender ist als der Schulabschluss. Vereinzelt werden Leistungsunterschiede mit der konkret besuchten Schule in Verbindung gebracht und darauf hingewiesen, dass der Einzugsbereich der Schule mit von Bedeutung für ihre Qualität ist. Einige empfinden das baden-württembergische Schulsystem generell als höherwertig - andere erkennen keinerlei Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe Auszubildender mit gleichem Schulabschluss.

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

Die Gemeinsamkeiten leistungsschwacher Auszubildender lassen sich folgenden Bedeutungseinheiten zuordnen:

Schwierigkeiten im persönlichen Bereich

- Extrem unsicher - unabhängig vom Ausbildungsjahr.
- Zu ruhig, ergreifen keine Eigeninitiative (eher jüngere Auszubildende), Unsicherheit, mangelndes Selbstvertrauen.
- Fehlende Zielorientierung wird in den letzten Jahren immer mehr.
- Fühlen sich immer mehr benachteiligt und immer ungerecht behandelt (stehen immer weiter vorne an der Front) - Protesthaltung.
- Konzentrationsmängel.
- Unselbständigkeit.
- Desinteresse.
- Schwächen im Sozialverhalten.
- Sie halten sich immer etwas zurück.
- Sie kapseln sich ab.
- Sie nutzen ihr Wissen nicht.
- Mangelnde Leistungsbereitschaft.
- Fehlende Grundwerte.

- 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:

Besondere Fähigkeiten im persönlichen Bereich

- Im Bereich Organisation talentiert - Verrichtung der eigentlichen Arbeit - sehr umfassender Blick.
- Ressourcenförderung.
- Denken an Anforderungsscheine (vom Arzt) Telefonate, Info an Arzt, Dinge zum Abchecken.
- Selbständiges, selbstsicheres, weit umsichtiges Arbeiten.
- Forste Leute - wollen das Wissen haben - ständiges Nachfragen von sich aus.
- Interesse und Motivation.
- Gutes Sozialverhalten.
- Eigeninitiative - fordern sich Informationen ein.
- Sie wollen immer vorausbrechen.
- Sie helfen sich gegenseitig.
- Gesunde Motivation.
- Haben Werte.
- Schnelle Auffassungsgabe.
- Gute Sozialkompetenz.
- Klare Vorstellungen von Werdegang, Ausbildung und Lebensweise.
- Interesse an der Materie.

Teilweise Schwierigkeiten im mathematischen Bereich

- Teilweise auch Rechenprobleme.

Leistungsstarke Auszubildende zeichnen sich nach Einschätzung der Ausbilder vorwiegend durch besondere Fähigkeiten im persönlichen Bereich aus. Dies zeigt sich durch Umsichtigkeit, Interesse am Berufsfeld, gute Organisationsfähigkeit, selbständiges vorausschauendes Arbeiten und selbstsicheres Auftreten. Gleichzeitig werden jedoch auch innerhalb dieser Gruppe leistungsstarker Auszubildender teilweise Schwierigkeiten im mathematischen Bereich festgestellt.

4. 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.

Leistungsheterogene Ausbildungsgruppen

- Auch die Ausbildung von Schülern mit verschiedenen Schulabschlüssen ist für die Leistungsunterschiede verantwortlich.
- Abiturientenanteil, Altersprofil und Frauenanteil sind für Leistungsdifferenzen verantwortlich.
- Es gibt Unterschiede zwischen Realschülern und Abiturienten.

Keine bedeutenden Leistungsschwankungen in den letzten Jahren feststellbar

- In den letzten 15 Jahren keine bedeutenden Unterschiede erkennbar. Es kommt auf die individuelle Person an beziehungsweise auf ihren Leistungswillen/ ihre Leistungsbereitschaft.
- In den letzten 16 Jahren keine wesentlichen Unterschiede bezüglich der Leistungsschwankung feststellbar (schon immer ein Mix aus guten und weniger guten Auszubildenden).

Leistungsabfall in den letzten Jahren zu verzeichnen

- Massiver Leistungsabfall in den letzten 2 Jahren (fehlende Grundfertigkeiten).
- Massiver Leistungsabfall in den letzten 5 Jahren zu verzeichnen. Ganz allgemein: keine Allgemeinbildung mehr, eklatante Mängel in der Rechtschreibung, Mathematikkenntnisse werden immer schlechter, Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache - sie können keinen Satz mehr richtig zu Ende führen und haben Schwierigkeiten hochdeutsch zu sprechen.

Unterforderung der Jugendlichen seitens Schule und Elternhaus

- Schüler sind nicht mehr gefordert, zu wenig gefordert, sowohl von der Schule als auch vom Elternhaus.

Anteil an Männern und Frauen in der Ausbildungsgruppe

- Bei geschlechtlich gemischten Gruppen (ca. 50/50) möchten Männer in Bezug auf Noten nicht schlechter als Frauen sein - reine oder überwiegend männliche Ausbil-

- 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.

Die Probanden, welche eine zentrale Abschlussprüfung für alle befürworten, sehen hauptsächlich Vorteile darin, eine Prüfungssituation zu durchlaufen. Dabei werden Aspekte wie ‚allgemeiner Erfahrungswert‘, ‚Erarbeitung eines größeren Lernstoffbereiches‘, ‚Trainingseffekt‘ und ‚Förderung des Langzeitgedächtnisses‘ als Vorteile in den Vordergrund gestellt. Weitere Vorzüge werden in einer Erhöhung der Lernmotivation und in der Rückmeldefunktion gesehen. Einige Ausbilder begründen ihre Meinung damit, dass sie das baden-württembergische Schulsystem generell als höherwertig empfinden.

Ausbilder, die einer zentralen Abschlussprüfung ablehnend gegenüberstehen, stellen heraus, dass die Prüfung nicht ganzheitlich ist und nur eine Momentaufnahme darstellt. Betont wird auch, dass die Prüfungsangst Blockaden hervorrufe, die das tatsächliche Leistungsbild der Auszubildenden verfälsche. Des Weiteren argumentieren sie damit, dass trotz der unterschiedlichen Anforderungen zur Erlangung des qualifizierten Sekundarabschlusses I keine Leistungsunterschiede zwischen baden-württembergischen und rheinland-pfälzischen Auszubildenden zu verzeichnen seien und verweisen darauf, dass die Einstellungstests wesentlich aussagekräftiger seien.

Aussagen, die eine zentrale Abschlussprüfung bekräftigen, wurden folgenden Bedeutungseinheiten zugeordnet:

Prüfungssituation erleben

- Ich selbst habe 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.
- Normal gehört eine Abschlussprüfung her, aber nicht nur für Realschulen, sondern auch für Gymnasien, wenn nicht mit Abitur abgeschlossen wird.
- 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 wieder gespiegelt zu bekommen und bewirkt gleichzeitig einen Trainingseffekt.
- Die Prüfungsvorbereitung fördert das Langzeitgedächtnis.

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.

Unnötig, da keine Leistungsunterschiede zwischen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz ersichtlich

- Keine Leistungsunterschiede zwischen den Bundesländern ersichtlich. Es macht keinen Unterschied, ob der Realschulabschluss nur durch Noten oder mit Prüfung erworben wurde.

Einstellungstests aussagekräftiger

- 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.

6. *Welche Bedeutung messen Sie der Maßnahme bundesweit zentraler Abschlussprüfungen zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I hinsichtlich des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen bei?*

Ausbilder sehen im Absolvieren einer zentralen Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I vorwiegend eine persönliche Bereicherung, wozu sie die Stärkung von Eigenverantwortung, Selbständigkeit und Selbstsicherheit zählen. Zusätzlich sehen sie Vorteile hinsichtlich des Erwerbs methodischer Kompetenzen (insbesondere Präsentationen, selbständige Erarbeitung von Thematiken). Einige sehen in diesen Maßnahmen auch Chancen zur Förderung sozialer Kompetenzen (Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit) sowie eine erhöhte Leistungsbereitschaft im Hinblick auf eine bevorstehende Prüfung.

Die Äußerungen wurden folgenden Bedeutungseinheiten zugeordnet:

Persönlicher Bereich

- Eigenverantwortung/Selbstsicherheit ist ein Defizit während der ganzen drei Ausbildungsjahre.
- Abiturienten sind in der Regel viel selbständiger und leistungsbereiter. Der Realschüler hat noch nicht die Reife, ihm fehlen die drei Jahre Oberstufe. Er wurde stark an der Hand geführt, was im Bereich Selbständigkeit erkennbar wird.

- 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.

- Die stärksten Defizite zeigen sich im Fach Mathematik. In Sachen Artikulation und Englisch bringen die Auszubildenden kein Rüstzeug mit.
- Die Kenntnisse in den naturwissenschaftlichen Fächern sind sehr unterschiedlich.
- Niveau der Hauptschule ist sehr, sehr gesunken - ich war selber Hauptschüler.
- Möglichst effektives Lernen vermitteln,
- Die Qualität schulischer Ausbildung differiert von Schule zu Schule.
- In der Grundschule müssten mehr Basiskenntnisse vermittelt werden. Da fehlt es bereits. Das Grundlagenproblem verlagert sich immer weiter und liegt dann bei uns.
- Man sollte die Schüler mehr ‚driezen‘, aber auch mit viel Freude die Sachen vermitteln.

Berufsorientierung ausbauen

- Mehr Praktika absolvieren wäre nicht schlecht.
- Ein freiwilliges soziales Jahr ist eine ideale Vorbildung für den sozialen Bereich.
- Die Schüler sollten mehr auf das wahre Leben vorbereitet werden - auf was es draußen ankommt.
- Vorab sollte genau die Frage geprüft werden: Welchen Beruf möchte ich lernen? Die Auszubildenden sollten nicht so flatterhaft irgendetwas beginnen - abbrechen - einen anderen Beruf ansteuern ...
- Berufswahl/Berufsfindung sollte in der Schule stärker thematisiert werden - es ist sehr wichtig für die Vorstellungsgespräche.

Verstärkte Förderung von Methodenkompetenz

- Gruppenarbeiten und Präsentationen sollten mehr geübt werden, damit die Jugendlichen ein sichereres Auftreten bekommen. Vorträge und Problembeispiele sollen mehr aus dem Leben gegriffen sein.
- Projektarbeit - verstärkter Einsatz von Kameras, um ihnen mehr feed back zu geben.
- Förderung von Schlüsselkompetenzen wie selbständiges Arbeiten, Internetrecherchen, Power-Point-Präsentationen, denn dies wird auch bei der Prüfung im Betrieb gefordert. Die Auszubildenden müssen beispielsweise etwas vor dem Prüfungsaus-

- 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.

Verstärkte Förderung sozialer Kompetenzen

- Sich gegenseitig zu helfen sollte eingeübt werden. Stärkere Schüler helfen den Schwächeren.
- Sozialkompetenz mehr fördern.

Viele Probanden fordern eine leistungsorientiertere schulische Ausbildung, die ihrer Klientel mehr Fachkenntnisse vermittelt. Die Ausbilder betonen, dass der Kenntnisstand der Auszubildenden zwischen den einzelnen Schulen innerhalb derselben Schulart enorm differiert. Daneben wird als weitere Maßnahme zur Optimierung der schulischen Ausbildung die Förderung der Methodenkompetenz mit dem Schwerpunkt Präsentationstechniken sowie die Intensivierung der Berufsorientierung angeführt. Auch mangelnde Fähigkeiten im persönlichen Bereich der Auszubildenden werden kritisiert. Betont werden hierbei die Aspekte kreatives Denken, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Selbstsicherheit und Eigenverantwortlichkeit. Ebenso wird mangelnde Leistungsbereitschaft (Bedeutung der Noten hervorheben) der Auszubildenden festgestellt und die Intensivierung der Kontakte zwischen Schule und Ausbildungsbetrieben gefordert. Manche bemängeln auch eine schwach ausgeprägte Sozialkompetenz.

4.4.2.5.3 Auszubildende

1. Wie kam es dazu, dass du hier eine Ausbildung als ... begonnen hast?

Die Kriterien für die Berufswahl der Jugendlichen wurden folgenden Bedeutungseinheiten zugeordnet:

Interesse am Berufsfeld

- Schon früher habe ich gerne am PC meines Vaters etwas gemacht. Während meiner Schulzeit wurde ich auf Textverarbeitung vorbereitet. Nachdem ich bei der BASF ein Praktikum als Kauffrau für Bürokommunikation absolviert hatte, war ich mir sicher, dass ich das machen wollte.
- Als ich bei der Bundeswehr war, habe ich fünf Monate im Personalbüro gesessen. Dann war mir klar, dass ich irgendetwas Kaufmännisches machen wollte.

- 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.

- Ich würde jederzeit wieder in die BASF gehen. Die Ausbildung ist spitze.
- Viele Familienmitglieder sind in der Pflege im Krankenhaus tätig. Da habe ich viel mitbekommen.
- Ich wollte eigentlich immer etwas im kaufmännischen 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.

Hauptsache eine Lehrstelle

- Ich habe drei Bewerbungen geschrieben. Von der BASF habe ich die erste Zusage bekommen, bei SAP eine Absage und bei MVV war ich gar nicht mehr.
- Am Anfang war es mir egal, welcher Beruf - Hauptsache BASF - die Chance zu haben hier herein zu kommen. Ich habe auch die Möglichkeit per Abendschule das Abitur nachzuholen. Die BASF bietet auch etliche berufsintegrierte Weiterbildungsprogramme an.
- 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.

Weiterbildungsmöglichkeiten

- Es gibt viele Chancen, sich innerhalb der BASF weiterzubilden.
- Ich möchte nicht mein Leben lang in diesem Beruf verbringen. Ich möchte auch Weiterbildungsmöglichkeiten haben.
- 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).

Das Hauptkriterium der Jugendlichen bei der Wahl des Ausbildungsberufes war ihren Aussagen zufolge das Interesse am konkreten Berufsbild. Als weitere Beweggründe für die Wahl des Ausbildungsberufes wurden Empfehlungen des Unternehmens durch Familienangehörige oder Freunde angebracht. Für einige der Befragten ging es primär lediglich darum, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Weiter-

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.

b) Einzelne praktische Bereiche

- Das Spritzen und bestimmte Gerüche - man gewöhnt sich mit der Zeit dran.

3a. *Wie erlebst du dich im Vergleich zu anderen Auszubildenden. Gibt es Bereiche, in denen du deutliche Vorteile auf Grund deiner schulischen Ausbildung oder anderen Faktoren hast?*

Die Antworten der Auszubildenden bezüglich ihrer Fähigkeitsselbsteinschätzung, wo eher besondere Fähigkeiten herausgestellt wurden, konnten folgenden fünf Bedeutungseinheiten zugeordnet werden:

Profitieren von Methodenkompetenz aus Schulzeit

- Wir mussten auch viele Referate freiwillig halten.
- Fähigkeit zur Gruppenarbeit, Lernzirkel und Teamfähigkeit habe ich mitgebracht. Ich kann mich unter- und überordnen.
- Man hat von jedem Lehrer etwas übernommen bezüglich der Schlüsselqualifikationen und ich habe für mich das Beste rausgenommen.
- In der Internatsklasse praktizierten wir häufiger Gruppenarbeit - da waren wir nur acht Schüler.
- 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.
- In der 9. und 10. Klasse hatte sich eine Lehrerin stark für Methodentraining eingesetzt, damit wir uns besser in der Ausbildung zurechtfinden.
- Ich bin auch bereit, die Ergebnisse einer Gruppenarbeit zu präsentieren.

- 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.

- Auszubildende mit einjährigen Praktika haben mehr Kompetenzen. Die haben mir gefehlt, sonst wäre ich besser dran gewesen.
- Ich habe andere Vorkenntnisse aus meinem Medizinstudium als meine Mitauszubildenden. Das Studium gibt natürlich eine Grundlage. Ich habe schon immer in der Pflege gearbeitet und schon viel Wissenswertes gelernt.
- Abiturienten haben einen deutlichen Wissensvorsprung.

Vorteile durch gewähltes Wahlpflichtfach

- WISO ist ein Vorteil für BWL. Ich habe es allerdings nur als Wahlfach gehabt.
- Mit meinem WISO-Lehrer war ich auf der gleichen Wellenlänge. Er hat auch viel von der aktuellen Wirtschaftslage gesprochen, uns Tipps gegeben, wie man ein geordnetes Leben führen kann und uns Lernmethoden vermittelt unter anderem auch: Wie bekomme ich Privat- und Berufsleben unter einen Hut. Vom Lehrer haben wir kompakte Infos bekommen. Es gab keine Heftaufschriebe. Es war mehr ein privates Diskutieren. Dabei lernte man sich genau und präzise auszudrücken.

Stärken im praktischen Bereich

- Handwerk ist eindeutig meine Stärke. In der Schule habe ich von Schlüsselqualifikationen recht wenig mitbekommen. Hier in der BASF schon wesentlich mehr.

Weitere fünf Bedeutungseinheiten beziehen sich auf persönlich empfundene eigene Defizite:

Kaum offene Unterrichtsmethoden praktiziert

- Offenere Unterrichtsformen wie Gruppenunterricht - dagegen hat sich jeder gestraubt. Es gingen auch schon Lehrer heulend aus der Klasse.
- Gruppenarbeit, Freiarbeit und so was ... nur ein Lehrer war hinterher. Das ist sehr stark personenabhängig.
- 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.

- 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.

Ungünstige Klassenstruktur/ schlechtes Arbeitsklima

- Durch viele Chaoten in der Klasse war man sehr auf sich gestellt und eingeschüchtert. Hier in der Berufsschule ist es besser. Man geht mehr aus sich heraus.
- Sich in eine Gruppe einfinden ist nicht immer so einfach - vor allem wenn ein paar Unmotivierte dabei sind. Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen ist für mich kein Problem.
- 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.

Persönliche Schwächen in bestimmten Unterrichtsfächern

- Ich persönlich hatte Probleme in Mathe.
- In einigen Fächern in der Berufsschule bin ich nicht so fit ... Mathematik, Naturwissenschaften - all die Sachen mit Formeln.
- Mein Problem ist Verantwortung zu übernehmen.

Viele Auszubildende geben an, auf methodische Fähigkeiten aus der Schulzeit zurückgreifen zu können. Gleichzeitig behaupten etliche Auszubildende im Laufe der Schulzeit kaum offene Unterrichtsformen praktiziert zu haben. Das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung bewirkt den Aussagen etlicher Befragten zufolge einen Wissensvorsprung. Einige Befragte geben an, im Laufe ihrer Schulzeit offene Unterrichtsformen praktiziert zu haben, jedoch keinen nachhaltigen Vorteil davon zu haben.

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

Insgesamt werden überwiegend Schwächen verbalisiert - insbesondere im persönlichen Bereich (Konzentrationschwäche, Prüfungsangst, negatives Selbstbild, Hemmungen frei zu sprechen, Probleme ökonomischer Zeiteinteilung, wenig Ausdauer und unzureichende Eigenmotivation). Ebenso werden als Schwächen Schwierigkeiten mit der Selbsteinschätzung sowie fehlende Fachkenntnisse in bestimmten Berei-

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.

Schwächen im fachlichen Bereich

- Ich habe über ein halbes Jahr Physik verpasst und komme hier überhaupt nicht mehr mit.
- In Englisch habe ich schon noch Schwächen.
- In Mathematik bin ich nicht so herausragend.
- Chemie und Biologie - da haben wir nie richtig was gemacht. Die Lehrer waren auch unmotiviert.

Die meisten Auszubildenden verbalisieren ihre Stärken im fachlichen und persönlichen Bereich. Bei der Verbalisierung der eigenen Stärken wurde der Bereich Selbsteinschätzung von den befragten Auszubildenden nicht erwähnt. Die seitens der Auszubildenden verbalisierten Stärken wurden den folgenden zwei Bedeutungseinheiten zugeordnet:

Stärken im fachlichen Bereich

- In Englisch bin ich ziemlich gut - auch aus eigenem Interesse.
- In Englisch und den Nebenfächern bin ich ganz gut.
- In den Naturwissenschaften bin ich ganz gut. Ich habe auch als Wahlpflichtfach Naturwissenschaften gewählt - dadurch war ich gut vorbereitet.
- Mathe und Deutsch kann ich ganz gut.
- In Mathe und Deutsch habe ich gute Fachkenntnisse - da war ich gut vorbereitet.
- In einigen Fächern habe ich gute Voraussetzungen von der Realschule mitgebracht
 - beispielsweise Schaltungen aufbauen.
- Mathematik und Vitalfunktionen fällt mir leicht. (Mathematik gibt es hier allerdings nicht.
- Ich mache wenig Rechtschreibfehler.
- Mit der Rechtschreibung habe ich keine größeren Probleme.

Stärken im persönlichen Bereich

- Gute Auffassungsgabe. Ich verstehe schnell Zusammenhänge, wenn ich sie verstehen will.
- Ich sehe die Ausbildung etwas lockerer als meine Mitauszubildenden.

- 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.

- 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.
- Es gibt gute und schlechte Schüler.

Leistung ist abhängig von der Eigenmotivation

- Gegen Ende der Ausbildung, wo es um die Übernahme geht, fahren manche die Ellenbogen zu weit aus - manche sind viel zu verbissen.
- Zu Beginn der Ausbildung bei der BASF bin ich etwas motivierter gewesen als im weiteren Verlauf. Jetzt ist mir allerdings bewusst geworden, dass mir ein Arbeitsplatz bei der BASF wichtig ist.
- Unterschiede sind nicht von der Prüfung abhängig.
- In meiner Klasse sind Abiturienten und Realschüler. Bei der Grundausbildung am Anfang tat man sich schon schwer. Viele Abiturienten haben am Anfang vieles schleifen lassen und dann hat man auch gemerkt, dass die auch Schwächen haben.
- Der Mensch lernt aus Fehlern, deshalb finde ich es gut, mit etwas direkt konfrontiert zu werden anstatt einen Plan an die Hand zu bekommen.

Keine bedeutenden Leistungsunterschiede feststellbar

- Ich finde, es gibt keine Unterschiede zwischen den Auszubildenden. Wir sind ziemlich alle auf dem gleichen Niveau - nur der Abiturient, der hat ein paar Vorteile.
- Ich kann keine Unterschiede zwischen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz erkennen.
- Von harten Leistungsunterschieden zwischen Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz in den Kernfächern habe ich noch nichts gehört.

Prüfung von Vorteil für spätere Ausbildung

- 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.

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.

- Ich denke, bei der Prüfung am Ende meiner Ausbildung komme ich mit dem Stress einer Prüfung eventuell besser klar.
- Ich habe durch die Prüfung auch gelernt, dass die Vorbereitung eine wesentliche Rolle spielt.
- Bei der Prüfung habe ich gemerkt - ich hätte mehr tun können.
- Für viele Schüler kann es auch ein Vorteil sein, wenn sie diese Stresssituation erlebt haben. Die Grenze für die Übernahme bei der BASF liegt bei 2,49. Da sollte man schauen, dass man das ganze Jahr lernt und nicht nur für die Prüfung.
- Ich fand es besser, eine Prüfung zu haben. Man sieht dabei, was man die ganzen Jahre gemacht hat und es ist auch wichtig für meine jetzige Zwischenprüfung - ich weiß wie so eine Prüfung abläuft.
- Von anderen kenne ich, dass sie selbst bei Führerscheinprüfungen nicht Bescheid wissen.
- Als Schüler habe ich mich gefragt, ob das sein muss und war sehr aufgeregt, aber im Nachhinein war ich stolz, dass ich eine Prüfung gemacht habe. Es gab mir auch Selbstsicherheit.
- Bereits während meiner Realschulzeit habe ich gewusst, dass ich keine Ausbildung bekomme, wenn ich nichts tue.
- 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.
- 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.
- 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

Nichtsköner bzw. Nichtstuer - und die in der Mitte die Neutralen, die so peu à peu schon wussten um was es geht und dann allmählich was taten.

- Am Schluss haben die Lehrer schon noch einmal angezogen. Die Themen aus der 7., 8. und 9. Klasse wurden noch mal kurz aufgewärmt, um auf die Prüfung vorzubereiten.
- Die Lehrer haben sich um manche Schüler Sorgen gemacht, die nicht so gut standen. Es wurde auch Extra-Unterricht am Nachmittag für schwächere Schüler angeboten.
- 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.

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.

6. *Wodurch könnte deiner Meinung nach die schulische Ausbildung an allgemein bildenden Schulen bis zum Qualifizierten Sekundarabschluss I verbessert werden, damit Auszubildende mehr von ihrer schulischen Ausbildung profitieren?*

Die seitens der Auszubildenden geäußerten Optimierungsvorschläge sind sehr vielseitig. Sie wurden den nachstehenden Bedeutungseinheiten zugeordnet:

Methodenkompetenz stärker fördern

- Frontalunterricht sollte stattfinden, aber auch Gruppenarbeit, Einzelarbeiten und Referate. Alles sollte gut kombiniert werden. Die Schüler sollten mehr zur Mitarbeit motiviert werden.
- Textverständnis sollte mehr geübt werden - auch am Beispiel von Fachtexten.
- 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.
- 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 ablesen.
- „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.
- 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.
- In der Schule sollte effektiver gelernt werden - nicht so abgehackt.
- Der Unterricht soll Spaß machen - die Themen sollen interessant aufbereitet sein und Gruppenunterricht macht eben mehr Spaß als Einzelunterricht.
- In der Berufsschule wird Eigeninitiative gefordert bezüglich der Nacharbeitung von noch unbekanntem Stoffgebieten.

- 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.

- Ich habe Defizite im Fach Physik. Da fehlen mir Fachkenntnisse - ansonsten hatte ich einen guten Anschluss von der Realschule in die Berufsschule.
- In Physik und Chemie fehlen mir viele Kompetenzen. Die sind mehr auf das Organische als auf das Anorganische eingegangen.
- An den Hauptschulen und Hauswirtschaftsschulen sollte das Niveau angehoben werden, um den Übergang zur Ausbildung zu erleichtern.
- Kompetenzen müssen nach der Ausbildung sitzen.
- In Biologie und Physik habe ich viele Defizite von der Realschule her mitgebracht.

Lehrer sollen mehr Motivation hervorrufen

- Die Lehrer sollten viel Informationsmaterial in den Unterricht mitbringen und auf die Schülerinteressen eingehen.
- 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.
- Die Lehrer, die einem richtig motivieren können, die die Schüler mehr ansprechen, müsste man backen/erfinden.
- Lehrer haben irgendwann ihre festgefahrene Methode - Junglehrer sind wahrscheinlich mehr motiviert. Es kommt auch auf den Menschen an.-
- Der Unterricht soll Spaß machen - die Themen sollen interessant aufbereitet sein und Gruppenunterricht macht eben mehr Spaß als Einzelunterricht.
- Das Problem ist, dass den Schülern die Motivation fehlt. Sie haben eine Null-Bock-Haltung, vielleicht weil es schwierig ist, eine Stelle zu bekommen oder weil sie sich überhaupt keine Gedanken machen.
- Der Lehrer soll den Unterricht besser vorbereiten.

Mehr gegenseitiger Respekt zwischen Lehrpersonal und Schülern

- Ich wünsche mir mehr Respekt gegenüber dem Lehrpersonal von Seiten der Schüler - von beiden Seiten.
- Lehrer sollten durchgreifen und nicht die Schüler machen lassen, was sie wollen.
- Der Menschenumgang ist sehr wichtig - auch um Fachkenntnisse zu vermitteln.

- 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.

Mehr Kooperationen und Absprachen zwischen Schularten und Bundesländern

- Die Kooperation zwischen Realschule und Berufsschule sollte verbessert werden. Die Lehrpläne sollten aufeinander abgestimmt werden.
- Es sollte mehr Transparenz geben zwischen den verschiedenen Schularten.

Sozialkompetenzvermittlung ist Aufgabe der Eltern

- Sozialkompetenz sollte von den Eltern vermittelt werden. Dafür sind nicht die Lehrer verantwortlich - das gehört in den Erziehungsbereich.

Forderung eines höheren Stellenwertes von Sozialkompetenz im schulischen Bereich

- Ich fände mehr Sozialkompetenz wichtig - das ist stark vom Lehrer abhängig.

Am stärksten wird seitens der interviewten Auszubildenden die Forderung nach mehr Methodenkompetenz laut, gefolgt von dem Wunsch nach Erwerb breiterer Fachkenntnisse. Einige Auszubildenden äußern, dass das Lehrpersonal bei den Schülern mehr Motivation hervorrufen soll, andere geben an, mit ihrer schulischen Ausbildung zufrieden zu sein. Manche Probanden fordern mehr gegenseitigen Respekt zwischen Lehrpersonal und Schülerschaft. Andere Befragte fordern eine zentrale Abschlussprüfung mit dem nachdrücklichen Hinweis ländereinheitliche Regelungen zu treffen. Vereinzelt werden Forderungen wie ‚dem schulischen Wissen mehr Lebensbezug geben‘, die Notwendigkeit engerer Absprachen sowohl zwischen den Schularten als auch zwischen den Bundesländern laut. Bezüglich der Förderung von Sozialkompetenz differieren die Meinungen. Einige Auszubildende vertreten die Ansicht, dass die Vermittlung sozialer Kompetenzen in den Erziehungsbereich der Eltern gehöre, während sich andere einen höheren Stellenwert sozialer Kompetenzen im schulischen Bereich wünschen.

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.

*Gemeinsamkeiten leistungsschwacher und leistungsstarker Auszubildender
(Frage 3b)*

Sowohl Ausbilder/innen als auch Auszubildende betonen bei der Beschreibung von Defiziten den persönlichen Bereich.

Während die Ausbilder/innen als Gemeinsamkeit leistungsstarker Auszubildender sehr deutlich besondere Fähigkeiten im persönlichen Bereich betonen, hat bei der Formulierung eigener Stärken von Seiten der Auszubildenden der fachliche Aspekt ein stärkeres Gewicht. Bei der Verbalisierung eigener Schwächen nimmt der persönliche Bereich für die Auszubildenden den bedeutendsten Stellenwert ein.

Berufsschullehrer/innen betonen primär methodische und fachliche Kompetenzbereiche als Gemeinsamkeiten leistungsschwacher beziehungsweise leistungsstarker Auszubildender. Auffällig ist weiter, dass das interviewte Berufsschulpersonal sowohl der Gruppe leistungsstarker als auch der Gruppe leistungsschwacher Auszubildender als Gemeinsamkeit eine schwache Sozialkompetenz bescheinigt.

Die beiden Probandengruppen Berufsschullehrpersonal und Ausbilder/innen stellen als Gemeinsamkeit sowohl in der Gruppe leistungsstarker als auch in der Gruppe leistungsschwacher Auszubildender Schwierigkeiten im mathematischen Bereich fest. Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich hingegen verlagern sich eher auf die Seite leistungsschwacher Auszubildender.

Ein Blick auf die PISA-E-Untersuchung hinsichtlich der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in den Bereichen Lesekompetenz und Mathematische Grundbildung unterstreicht die Aussagen der Probanden. Die prozentualen Anteile auf den Kompetenzstufen IV und V sind im Bereich Mathematische Grundbildung deutlich schwächer besetzt als im Bereich Lesekompetenz.

Die seitens der Auszubildenden geäußerten fachlichen Schwächen und Stärken verteilen sich auf den Kernfachbereich und die Naturwissenschaften, zeigen jedoch keine klaren Tendenzen auf ein bestimmtes Unterrichtsfach. Auffällig ist, dass die Auszubildenden sich insgesamt eher stark einschätzen (wenig Schwächen - viele Stär-

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.

Möglichkeiten der Optimierung schulischer Ausbildung bis zum Qualifizierten Sekundarabschluss I (Frage 6)

Alle drei Interviewgruppen fordern vehement eine stärkere Förderung der Methodenkompetenz. Während diese Forderung sowohl von den Probandengruppen Berufsschullehrer/innen und Auszubildende besonders herausgestellt wird, betonen die befragten Ausbilder/innen bei dieser Fragestellung erstaunlicherweise primär die Forderung nach mehr Leistungsorientierung.

Auch die Forderung nach einem größeren Stellenwert sozialer Kompetenzen findet sich in allen Interviewgruppen - bei den Auszubildenden erstmals explizit.

Die interviewten Berufsschullehrer/innen und Auszubildenden bringen als Aspekt zur Optimierung schulischer Ausbildung die Forderung nach ländereinheitlichen Regelungen der Leistungsanforderung zur Schaffung vergleichbarer Voraussetzungen mit in Betracht.

Auffällig ist, dass die Probandengruppe der Ausbilder/innen, welche häufig persönliche und soziale Aspekte in den Mittelpunkt rückt, bei dieser Fragestellung die Forderung nach mehr Leistungsorientierung deutlich herausstellt.

4.4.2.6 Interpretation ausgewählter Aspekte der einzelnen Probandengruppen

Im Folgenden werden wir mögliche Gründe für die jeweils von den einzelnen Interviewgruppen hervorgebrachten Äußerungen zu Aspekten des Themenbereiches aufzeigen.

Der Bereich Methodenkompetenz nimmt eine zentrale Stellung bei den Äußerungen der Berufsschullehrer/innen ein. Dies lässt sich sowohl dann feststellen, wenn es darum geht, Gemeinsamkeiten leistungsschwacher und leistungsstarker Auszubildender aufzuzeigen als auch bezüglich der Optimierungsvorschläge schulischer Ausbildung. Daraus lässt sich schließen, dass methodische Kompetenzen die unterrichtlichen Prozesse im Berufsschulbereich entscheidend mitbestimmen. Des Weiteren werden häu-

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-

che Defizite hingegen werden bei der Verbalisierung von Schwächen verhältnismäßig selten erwähnt.

Bei der Einschätzung eigener Stärken fällt auf, dass sich die Auszubildenden häufig Stärken im fachlichen und persönlichen Bereich zuschreiben.

Der persönliche Bereich nimmt sowohl bei der Verbalisierung eigener Schwächen als auch eigener Stärken einen hohen Stellenwert ein. Personellen Kompetenzen wird folglich auch seitens der Auszubildenden viel Bedeutung beigemessen.

4.4.2.7 Synthetisieren zu einer Gesamtaussage über das Phänomen

Der folgende Auswertungsschritt synthetisiert die Aussagen der drei Interviewgruppen und ist darum bemüht, diese im Gesamtzusammenhang zu ergründen.

Bei der Betrachtung der Äußerungen bezüglich der Gründe für die Tätigkeit im Ausbildungsbereich (Frage 1) nimmt der Aspekt ‚Spaß bei der Arbeit mit jungen Menschen‘ bei den Ausbildern/innen einen deutlich höheren Stellenwert ein als bei den Berufsschullehrern/innen.

Gleichzeitig fällt auf, dass Ausbilder/innen durchweg personellen Merkmalen der Auszubildenden einen deutlich gewichtigeren Stellenwert beimessen als vergleichsweise das Berufsschulpersonal, welches oft kognitive und methodische Aspekte betont.

Mögliche Ursachen hierfür können in den erwähnten Beweggründen für die Berufswahl liegen oder auch darin, dass die Ausbilder/innen mehr Kontakt zu den Auszubildenden als Einzelperson haben und gleichzeitig deutlich mehr Zeit mit ihnen gemeinsam verbringen. Die meisten Auszubildenden bringen zum Ausdruck, dass sie sich im Ausbildungsbetrieb wohl fühlen, die Berufsschule hingegen häufig als „eher unangenehm“ empfinden (vgl.: Frage 2 Auszubildende).

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob dies möglicherweise auch daran liegt, dass Ausbilder/innen den Auszubildenden als Individuum stärker im Blick haben und dies von den Auszubildenden als angenehm empfunden wird. In unserer Gesellschaft, in der Kindern und Jugendlichen oftmals wenig gemeinsame freie Zeit mit den Eltern zur Verfügung steht, sehen wir dies als mögliche Ursache. Auf Grund bestimmter Umstände wie Erwerbstätigkeit beider Elternteile, zerrüttete Familienverhältnisse sowie Medien- und Konsumflut kommt die Hilfestellung bei der Persön-

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-

schen Anforderungen zufrieden, andere kritisieren deutlich bestimmte Bereiche schulischer Ausbildung.

Die Einführung einer bundesweiten zentralen Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschlusses I wird von allen beteiligten Interviewgruppen größtenteils befürwortet.

Hierfür können verschiedene Gründe verantwortlich sein. Das Berufsschulpersonal befürwortet mit seinen Äußerungen besonders die zentrale Abschlussprüfung und betont in erster Linie den Aspekt ‚Objektivere Leistungsfeststellung‘ sowie einheitliche Regelungen in den einzelnen Bundesländern. Diese Äußerungen lassen eine eigene Unsicherheit hinsichtlich der Objektivität eigener Notengebung vermuten. Gleichzeitig weist die nachdrückliche Forderung, zentrale Abschlussprüfungen an allen Schularten durchzuführen, auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden und den Wunsch nach vergleichbareren Voraussetzungen hin.

Viele der befragten Berufsschullehrer/innen, Ausbilder/innen und Auszubildenden sehen im Durchlaufen der Prüfungssituation entscheidende Vorteile für die weitere berufliche Laufbahn. Auszubildende und Ausbilder/innen betonen als Vorzüge eine erhöhte Lernmotivation sowie die Rückmeldefunktion. Diese beiden Aspekte sind wiederum von Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung. ‚Zu sehen wo man steht‘ - einen Vergleich zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung zu bekommen. Auch die Argumente gegen eine zentrale Abschlussprüfung betonen den personellen und emotionalen Bereich (Prüfungsangst, ...). Aussagen wie ‚eine zentrale Abschlussprüfung ist unnötig‘ lassen sich eventuell auch auf eine bestehende Prüfungsangst zurückführen.

Angesichts der Tatsache, dass personellen Fähigkeiten, insbesondere von den befragten Ausbildern/innen und Auszubildenden, immer wieder eine bedeutende Rolle eingeräumt wird, bleibt zu überlegen, ob nicht der Förderung dieses Kompetenzbereiches in den Schulen eine größere Bedeutung beigemessen werden sollte. Möglicherweise würde eine stabilere Persönlichkeitsentwicklung gleichzeitig zu mehr Leistungsfähigkeit und Methodenkompetenz beitragen.

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‘.

Die Auszubildenden betonen als Vorteile einer zentralen Abschlussprüfung ebenso in erster Linie den Bereich Personalkompetenz betreffende Aspekte wie beispielsweise durch Äußerungen, die betonen, dass ‚Prüfungserfahrung eine wichtige Erfahrung ist, insbesondere auch durch ihre Selektions- und Rückmeldefunktion‘, und dass sie ebenso ‚zu selbständigem Lernen anspornt‘.

Somit bestätigt sich der erste Teil der Hypothese, welcher den Vorteil einer zentralen Abschlussprüfung auf erhöhte und kontrollierte schulische Leistungsanforderungen zurückführt, durch unsere Untersuchung nicht unbedingt.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob und gegebenenfalls in welchem Bedingungs-zusammenhang erhöhte und kontrollierte schulische Leistungsanforderungen und ausgeprägte personale Kompetenzen stehen.

Die vorliegende Untersuchung veranlasst nicht dazu, zwingend davon auszugehen, dass erhöhte und kontrollierte schulische Leistungsanforderungen gleichzeitig eine positive Persönlichkeitsentwicklung bedingen.

Die Untersuchungsergebnisse führen eher zu der Annahme, dass eine positive Persönlichkeitsentwicklung für den beruflichen Werdegang besonders wichtig ist, diese durch das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I positiv beeinflusst wird, indem sie zu einer Leistungsmotivation, verbunden mit einer Leistungssteigerung führt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der Bedingungs-zusammenhang zwischen erhöhter kontrollierter Leistungsanforderungen und der Förderung zur Entwicklung personaler Kompetenzen mit Hilfe weiterer Untersuchungen geprüft werden müsste. Dabei sollten folgende Hypothesen untersucht werden:

- 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.

5 Zusammenfassung, abschließende Diskussion und Perspektiven

Dieses Kapitel fasst primär die wesentlichen Befunde der in Kapitel 4 dokumentierten Untersuchung zusammen und stellt gegebenenfalls Zusammenhänge mit den Ergebnissen der vorangegangenen Kapitel (Kapitel 2: PISA-Untersuchung und Kapitel 3: Analyse der Schulsysteme beider ausgewählter Bundesländer) her.

Abschließend werden die seitens der Befragten herausgestellten Aspekte und Vorschläge zur Verbesserung des deutschen Schulsystems diskutiert und mögliche, aus der Untersuchung resultierende, Konsequenzen und damit verbundenen Schwierigkeiten auf folgenden drei Ebenen aufgezeigt:

- ① Unterricht und Schulorganisation,
- ② Kooperation Schule und Elternhaus sowie
- ③ Nutzung von Evaluationsergebnissen.

5.1 Zusammenfassung

Ziel der Studie war es, das subjektive Meinungsbild von direkt an der Ausbildung Beteiligten (Berufsschullehrer/innen, Ausbildern/innen sowie der Auszubildenden selbst) bezüglich der Fragestellung aufzuzeigen, welche Bedeutung sie erhöhten und kontrollierten schulischen Anforderungen hinsichtlich des weiteren beruflichen Wegs von Jugendlichen beimessen. Ausgangspunkt der Untersuchung war folgende Hypothese:

Wir vermuteten, dass erhöhte und kontrollierte schulische Leistungsanforderungen, wie sie in Bayern und Baden-Württemberg durch eine zentral gestellte Abschlussprüfung zur Erlangung des Qualifizierten Sekundarabschluss I gesichert werden, von den an der Ausbildung Beteiligten als Vorteil für die berufliche Laufbahn der Jugendlichen empfunden werden.

Diese Hypothese liegt darin begründet, dass die beiden Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg, welche im Rahmen von PISA-E deutschlandintern in der Regel die besten Ergebnisse erzielten, ihren Absolventinnen und Absolventen des Qualifizierten Sekundarabschlusses I eine zentrale Abschlussprüfung abverlangen.

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).

Die befragten Berufsschullehrer/innen betonen als Gemeinsamkeit leistungsschwacher Auszubildender besonders Schwierigkeiten im methodischen Bereich. Daneben werden ihrerseits als weitere Gemeinsamkeit der Gruppe leistungsschwacher Auszubildender Defizite im sprachlichen, persönlichen, motivationalen, mathematischen und sozialen Bereich zugeschrieben. Die Gruppe der interviewten Ausbilder/innen sieht als Gemeinsamkeit leistungsschwacher Auszubildender in erster Linie Schwierigkeiten im persönlichen Bereich. Zusätzlich werden Defizite im mathematischen und sprachlichen Bereich beobachtet.

Als Gemeinsamkeit leistungsstarker Auszubildender bescheinigt das befragte Berufsschullehrpersonal dieser Gruppe Auszubildender ein gutes Leistungsvermögen sowie ausgeprägte methodische Fähigkeiten. Daneben scheinen leistungsstarke Auszubildende auch durch Fähigkeiten im persönlichen Bereich, insbesondere hinsichtlich ihrer ‚Selbständigkeit im Arbeiten‘, aufzufallen. Die interviewten Ausbilder/innen hingegen stellen als Gemeinsamkeit leistungsstarker Auszubildender ganz deutlich besondere Fähigkeiten im persönlichen Bereich wie Selbständigkeit, Selbstsicherheit, Engagement und ein gutes Sozialverhalten heraus. Sowohl die Probanden aus dem Bereich der Berufsschule als auch die Ausbilder/innen stellen selbst bei der Gruppe leistungsstarker Auszubildender Schwächen im mathematischen Bereich fest.

Die Ergebnisse der PISA-Untersuchung aus dem Bereich mathematische Grundbildung passen zu den Beobachtungen der befragten Berufsschullehrer/innen und Ausbilder/innen, denn die PISA-I-Studie legt offen, dass ein äußerst geringer Prozentsatz (1,3%) deutscher Probanden die Kompetenzstufe V erreicht und viele deutsche Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sind, zum Standardrepertoire deutscher Bildungspläne gehörende Aufgaben zu lösen. Die PISA-E-Studie zeigt auf, dass die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler mit Ausnahme der Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg unterhalb des OECD-Durchschnittes liegen.

Während es, wie bereits erwähnt, baden-württembergischen Schülerinnen und Schülern gelingt, durchschnittlich Mathematikleistungen oberhalb des OECD-Durchschnittes zu erbringen, sind die Ergebnisse rheinland-pfälzischer 15-jähriger im Bereich des OECD-Durchschnittes anzusiedeln.

Welche den Bereich mathematische Kompetenzen betreffende Maßnahmen haben die beiden ausgewählten Bundesländer getroffen?

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)

- Realschule: Klassen 6 und 8 in zwei Kernfächern und einem Fach, das nicht Kernfach ist
- Gymnasium: Klassen 6, 8 und 10 in zwei Kernfächern und einem Fach, das nicht Kernfach ist

Im Schuljahr 2005/2006 finden die Leistungsstandkontrollen erstmals Anwendung in der Grundschule in Klasse 2, in der Hauptschule in Klasse 6, in der Realschule in Klasse 6 und 8 und im Gymnasium in Klasse 6. Konkret sind dann folgende Fächer betroffen:

- Grundschule: Deutsch und Mathematik
- Hauptschule: Deutsch, Mathematik und Englisch zur Wahl
- Realschule: Deutsch und Mathematik verpflichtend, EWG und Geschichte zur Wahl
- Gymnasium: Deutsch und Mathematik verpflichtend, GWG und Biologie zur Wahl

Die Diagnosearbeiten in der Grundschule werden nicht benotet, die Vergleichsarbeiten in den weiterführenden Schulen hingegen haben die Wertigkeit einer zusätzlichen Klassenarbeit. Wie bei der zentralen Realschulabschlussprüfung werden die Bewertungsmaßstäbe landeseinheitlich vom Kultusministerium vorgegeben.

Viele Auszubildende stellen auf die Frage, ob es Bereiche gibt, in denen sie von ihrer Schulzeit profitieren und solche, in denen sie sich mehr Grundlagen gewünscht hätten, heraus, dass die Auszubildenden auf im Rahmen der Schulzeit erworbene methodische Kompetenzen zurückgreifen können. Insbesondere profitieren Auszubildende eigenen Angaben zufolge dann von methodischen Kompetenzen, wenn im Laufe ihrer Schulzeit häufig offene Unterrichtsformen praktiziert und Vorträge (beispielsweise Referate, Präsentationen,...) gefordert wurden. Gleichzeitig betonen auch viele befragte Auszubildende, während der Schulzeit an der Regelschule kaum oder sehr ineffektiv offene Unterrichtsformen praktiziert zu haben und beurteilen dies als persönlichen Nachteil anderen Auszubildenden gegenüber. Weiter geben etliche Probanden dieser Gruppe an, in der Abschlussprüfung zum Erwerb des Qualifizierten

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

Schülerinnen und Schüler mehr persönliche Rückmeldung, was vermutlich den Stellenwert methodischer und sozialer Kompetenzen stärkt - zumal die Testate den Zeugnissen beiliegen und eventuell bei Auswahlverfahren von Bewerbungen mit herangezogen werden. Ob diese veränderten Formen der Leistungsbewertung zu einer verstärkten Förderung methodischer und sozialer Kompetenzen künftiger Auszubildender führt, bleibt abzuwarten und zu gegebenem Zeitpunkt zu prüfen.

Des Weiteren wurden die Auszubildenden im Rahmen des Interviews gebeten, Bereiche eigener Schwächen und Stärken zu verbalisieren. Die Befragten artikulieren überwiegend ihre Schwächen im persönlichen Bereich. Schwächen im fachlichen Bereich werden den Interviewten zufolge eine untergeordnete Rolle beigemessen. Bei der Einschätzung eigener Stärken hingegen treten fachliche und personale Kompetenzen gleichermaßen hervor.

Die Tatsache, dass sich viele der Befragten primär Schwächen im persönlichen Bereich zuschreiben, zeigt, dass der personale und soziale Kompetenzbereich nicht ausreichend gefördert zu werden scheint.

Welche Faktoren könnten hierfür verantwortlich sein? - Familie, Schule, Medienflut, Politik oder Kombinationen dieser möglichen Einflussfaktoren?

Diese Frage wird sicherlich nicht ohne detailliertere Auseinandersetzung zu beantworten sein, doch sollte auf Grund der Befunde dem Bereich der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen generell mehr Bedeutung beigemessen werden. Dies ist derzeit leider nicht der Fall. Die PISA-Untersuchung befasst sich in erster Linie mit kognitiven Kompetenzbereichen, die nationalen Bildungsstandards beschränken sich ebenso auf fachliche Mindestanforderungen und auch die seitens der Kultusministerkonferenz formulierten sieben Handlungsfelder messen personalen und sozialen Kompetenzen kaum Bedeutung bei.

Leistungsunterschiede zwischen den Auszubildenden werden seitens des befragten Berufsschullehrpersonals auf das private Umfeld der Auszubildenden, die veränderte Klientel an Auszubildenden (heute weniger Abiturienten als früher) sowie auf Defizite im Bereich der Grundfertigkeiten zurückgeführt. Auch die Probandengruppe der interviewten Ausbilder/innen stellt die familiären Verhältnisse und den Freundeskreis als entscheidenden Faktor für Leistungsunterschiede heraus. Daneben tragen

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.

Auch die interviewten Ausbilder/innen stehen einer zentralen Abschlussprüfung größtenteils positiv gegenüber, da sie in ihr ein Element zur Förderung personaler Kompetenzen sehen und begründen dies damit, dass das Durchlaufen der Prüfungssituation einen wichtigen Erfahrungswert darstellt, die Prüfung die Lernmotivation erhöht und den Absolventen/innen persönliche Rückmeldung erteilt. Einige Probanden dieser Gruppe stehen einer zentralen Abschlussprüfung skeptisch gegenüber, da ihrer Ansicht nach die Prüfung den Menschen nicht als Ganzheit betrachtet, die tatsächliche Leistungsfähigkeit des Jugendlichen in einer Prüfungssituation eventuell durch Angstblockaden gar nicht tatsächlich ermittelt werden kann, zwischen baden-württembergischen und rheinland-pfälzischen Auszubildenden keine deutlichen Leistungsunterschiede feststellbar sind und die Einstellungstests der Betriebe aussagekräftiger sind.

Die befragten Auszubildenden sehen in einer zentralen Abschlussprüfung zum überwiegenden Teil Vorteile für ihre Ausbildung. Insbesondere betonen sie dabei, dass die zentrale Abschlussprüfung einen wichtigen Erfahrungswert hinsichtlich des Aufbaus personaler (Eigenmotivation, Umgang mit Prüfungsstress, persönliche Rückmeldung,...) und methodischer Kompetenzbereiche (insbesondere der Umgang mit der Stofffülle) darstellt. Einige betrachten eine zentrale Abschlussprüfung als unnötigen Stressfaktor und kritisieren insbesondere ihren hohen Stellenwert im Vergleich zur erbrachten Jahresleistung.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, inwieweit sich zentral gesteuerte Leistungsüberprüfungen auf die Leistungsfähigkeit auswirken. Die PISA-E-Befunde, bei denen die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg in der Regel deutschlandintern die besten Ergebnisse erzielten, verlangen von ihren Absolventinnen/Absolventen zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I das Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung. Die verhältnismäßig guten Ergebnisse verleiten zu der Annahme, dass zentrale Abschlussprüfungen zu einer erhöhten Leistungsfähigkeit führen. In diesen PISA-Befunden liegt auch die der Untersuchung zu Grunde liegende Hypothese begründet. Die Ergebnisse unserer Untersuchung bekräftigen die Hypothese insofern, dass der überwiegende Teil aller Probanden schwerpunktmäßig Vorteile im Ablegen einer zentralen Abschlussprüfung sieht. Vorteile werden allerdings weniger im direkten Zusammenhang mit erhöhter fachlicher Leistungsfähigkeit

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

6; Diagnose- und Vergleichsarbeiten) und Veränderungen hinsichtlich äußerer Rahmenbedingungen (vgl. Handlungsfeld 2 und 7) im Blick haben. Da die PISA-I-Untersuchung aufgezeigt hat, dass bildungsbenachteiligte Kinder, insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland im Vergleich zu vielen anderen an der PISA-Untersuchung teilnehmenden Ländern vergleichsweise schlechtere Bildungschancen haben, wurde auch Handlungsbedarf in diesem Bereich gesehen (vgl. Handlungsfeld 4).

5.2 Abschließende Diskussion und Perspektiven

„Schule führt in die jeweilige Kultur und die gesellschaftliche Wirklichkeit einer Region, eines Landes, eines Kontinents ein und soll junge Menschen befähigen, selbstverantwortlich für sich und mitverantwortlich für ihre Mitmenschen, für die Demokratie, für den Globus angemessen handeln zu lernen. Dies umfasst den Beruf so wie die Familie, die Freizeit so wie Politik und Künste. Schule ist eine Institution im Dienste der Gesellschaft und der Heranwachsenden.“³⁹⁹ Um diesem anspruchsvollen Bildungsauftrag gerecht zu werden, bedarf es eines umfassenden Verständnisses von Bildung, welches nicht auf Faktenwissen reduziert sein darf, sondern mit zu einer positiven Lebensbewältigung beiträgt. Bei der Vermittlung einer solch umfassenden Grundbildung („literacy“), welche auch der PISA-Untersuchung zu Grunde liegt, müssen verschiedene Ebenen beachtet werden:

- ① „Verständnisorientierung:
Einsicht in wissenschaftliche Basiskonzepte bzw. Problemstellungen und ihre Rolle in der Gesellschaft;
- ② Problemorientierung:
Problemlöse- und Urteilsfähigkeit angesichts von realistischen Aufgaben und Dokumenten;
- ③ Anwendungsorientierung:
anwendungsbezogener Kompetenzerwerb, Aktivierbarkeit und flexibler Einsatz schulischen Wissens;
- ④ Kommunikative Orientierung:

³⁹⁹ Albrecht, Achim: „Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform. Konsequenzen aus PISA.“ IN: Die Deutsche Schule 94. Jahrgang 2002. Heft 4. S. 424.

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.⁴⁰⁰

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.⁴⁰¹
- Schülerinteressen und ihrem Wunsch nach Mitgestaltung wird meist nicht Rechnung getragen.⁴⁰²
- Schülern wird der Lernstoff in kleinen Happen vorportioniert vorgesetzt.⁴⁰³

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

⁴⁰⁰ 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.

⁴⁰¹ 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.

⁴⁰² Vgl.: Stähling, Reinhard: „Für das Leben lernen. Reformpädagogik als Antwort auf PISA.“; In: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 3. S. 296.

⁴⁰³ Ebd., S. 295.

Meinungsbild der interviewten Auszubildenden bezüglich ihrer während der Regelschulzeit erworbenen methodischen Kompetenzen divergiert sehr stark. Einige geben an, kaum oder uneffektiv offene Unterrichtsmethoden praktiziert zu haben, während andere eigenen Angaben zufolge von methodischen Kompetenzen aus der eigenen Schulzeit profitieren. Diesbezüglich stellte sich auch heraus, dass diese Erfahrungen nicht auf das Bundesland zurückzuführen sind, in dem die Regelschulzeit absolviert wurde, sondern von individuellen Voraussetzungen abhängig ist (besuchte Schule, Lehrpersonal, Klassensituation). Etliche der befragten Auszubildenden schreiben sich im Rahmen einer Selbsteinschätzung Schwächen im persönlichen Bereich zu (Aufmerksamkeitsdefizit, Konzentrationsschwächen, Unselbständigkeit, Schwächen im Bereich Kommunikationsfähigkeit, mangelndes Selbstvertrauen).

Die Ergebnisse unserer Befragung sind dadurch gekennzeichnet, dass durchweg personalen, sozialen und methodischen Kompetenzbereichen seitens der Befragten ein höherer Stellenwert beigemessen wird als dem Leistungsaspekt. Die PISA-Untersuchung sowie die infolge der schlechten PISA-Ergebnisse seitens der Kultusministerkonferenz für alle Bundesländer getroffenen Maßnahmen (nationale Bildungsstandards, sieben Handlungsfelder) zur Verbesserung des deutschen Schulwesens hingegen legen ihre Schwerpunkte in die Bereiche Leistungssteigerung und bundeslandübergreifende Leistungsvereinheitlichung kognitiver Kompetenzen. Des Weiteren bringen viele der befragten Auszubildenden zum Ausdruck, dass Lehrer/innen mehr Motivation bei den Schülerinnen und Schülern hervorrufen sollten, insbesondere durch die Auswahl der Unterrichtsmaterialien, durch adäquate Unterrichtsmethoden sowie die verstärkte Berücksichtigung von Schülerinteressen (vgl. Kapitel 4.4.2.5.3 Frage 6).

Unsere Untersuchung fordert die Frage heraus, in welchem Bedingungs Zusammenhang personale, soziale, methodische und kognitive Kompetenzen stehen. Führt eine verstärkte Förderung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen zu einer Leistungssteigerung oder führen einheitliche und stringente Vorgaben hinsichtlich geforderter Leistungsanforderungen zu einer verbesserten Leistungsfähigkeit, welche wiederum eine Stärkung personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen mit sich bringt?

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.⁴⁰⁴

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.).“⁴⁰⁵ 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.⁴⁰⁶ „Ein effizientes Regelsystem, wirksame Unterrichtsorganisation, Störungskontrolle und intensive Zeitnutzung leiten Schüler zum aufmerksamen Arbeiten an und sind Kennzeichen guter Klassenführung.“⁴⁰⁷

⁴⁰⁴ Vgl.: Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“; In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 119.

⁴⁰⁵ Ebd., S. 121.

⁴⁰⁶ Vgl.: Stähling, Reinhard: „Für das Leben lernen. Reformpädagogik als Antwort auf PISA.“; In: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 3. S. 297.

⁴⁰⁷ Ebd., S. 297.

Ziel sollte es sein, die einzelnen Schulen zur Profilbildung, Qualitätsverbesserung und Modernisierung des Unterrichts unter Berücksichtigung des erweiterten Verständnisses von Grundbildung (literacy) zu motivieren.⁴⁰⁸

Diese an schulische Lernprozesse gestellten Anforderungen bringen die Bedeutung personaler und sozialer Kompetenzbereiche deutlich zum Ausdruck. Um die Grundvoraussetzungen solcher schulischer Lernprozesse zu schaffen, sollten die geltenden Lehrpläne und Schulgesetze dahingehend überprüft werden, ob sie den Grundsätzen zur Vermittlung einer erweiterten Grundbildung gerecht werden. Zusätzlich muss die Lehrerausbildung, welche Lehrerinnen und Lehrer sehr praxisfern als Vertreter von Fachwissenschaften ausbildet, den Anforderungen angepasst werden. Die unheilvolle Fächerdominanz und Praxisferne der Lehrerausbildung muss zu Gunsten von Lehramtsstudiengängen weichen, die von Beginn an auf Schule und schulnahe Berufsfelder bezogen sind.⁴⁰⁹

„Wir brauchen Lehrerinnen- und Lehrernachwuchs mit jungen Leuten, die ihr Fachwissen unter dem Verwertungszusammenhang „Schule“ erwerben, die sich selbst früh und gut betreut in der Lehrerrolle erleben und erproben können. (...) Die komplexen Kompetenzen des Lehrerberufs müssen endlich gleich wichtig neben dem Erwerb von Fachwissen ab dem ersten Semester an der Universität vermittelt werden.“⁴¹⁰ Ebenso muss der Bereich Lehrerfort- und -weiterbildung den Anforderungen angepasst werden. Insbesondere die interviewten Auszubildenden verbalisieren die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses für Lehr- und Lernprozesse und artikulieren in diesem Zusammenhang auch, dass sie sich mehr gegenseitigen Respekt zwischen Lehrpersonal und Schülerschaft wünschen.

Die befragten Auszubildenden sprechen hiermit unseres Erachtens ein gesamtgesellschaftliches Problem an. Die Entwicklung von Werten und Normen bei Kindern und Jugendlichen setzt voraus, dass sie von Menschen umgeben sind, die ihnen als positives und überzeugendes Vorbild dienen. Dies setzt vorbildhafte personale und soziale Kompetenzen, insbesondere sowohl seitens der Lehrerschaft als auch des familiären Umfeldes der Kinder und Jugendlichen voraus. Gerade auf der Ebene der Schul-

⁴⁰⁸ Vgl.: Albrecht, Achim: „Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform. Konsequenzen aus PISA.“; In: Die Deutsche Schule 94. Jahrgang 2002. Heft 4. S. 420.

⁴⁰⁹ Ebd., S. 415; 418.

⁴¹⁰ Ebd., S.418.

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.⁴¹¹

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.⁴¹² 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

⁴¹¹ Ebd., S.423-424.

⁴¹² 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.

Förderung ehrlicher und sozialer Zusammenarbeit könnte dabei sicherlich auch hilfreich sein.

Des Weiteren muss in diesem Zusammenhang die Selektion der Schülerschaft nach vier gemeinsamen Grundschuljahren, das damit verbundene in Deutschland vorherrschende traditionelle dreigliedrige Schulsystem sowie die ebenso für Deutschland typische Halbtagschule auf den Prüfstand gestellt werden.

Das Handlungsfeld 7 befasst sich mit dem Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote, insbesondere mit dem Ziel die Bildungs- und Fördermöglichkeiten zu erweitern. Diesem Handlungsfeld hat sich das Bundesland Rheinland-Pfalz in besonderer Weise gewidmet, indem es sich die dortige Landesregierung zum Ziel gesetzt hat, bis zum Ende der Legislaturperiode 2006 jede fünfte Schule zu einer Schule mit Ganztagesangebot auszubauen und hierfür 60 Millionen Euro zu investieren. Ebenso ist man in Rheinland-Pfalz um einen verstärkten Ausbau von Ganztagesplätzen im vorschulischen Bereich bemüht. Ob diese Maßnahmen positive gesellschaftliche Veränderungen hervorrufen oder sich die verstärkte Ganztagsbetreuung als kontraproduktiv herausstellt und sich eher negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirkt, bleibt abzuwarten.

Gerade im Bereich der Werteerziehung sind verstärkt destruktive Verhaltensweisen zu beobachten. Beispielsweise werden immer häufiger Urlaubsaufenthalte außerhalb der Schulferien offiziell mit einer Krankmeldung gerechtfertigt, Fehlverhalten auf Schülerseite wird von den Erziehungsberechtigten häufig als persönlicher Angriff verstanden. Dies führt häufig zu einer eingeschränkten Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Diese mangelnde Kooperation verhindert nicht selten konstruktive - von schulischer und familiärer Seite gemeinsam ausgehende Konsequenzen. Offen ist, ob für solche Verhaltensweisen gesellschaftliche Veränderungen verantwortlich sind. Auch die Tatsache, dass die Kinder und Jugendlichen im Vergleich zu den vorausgehenden Generationen häufiger fremdbetreut werden, könnte mitverantwortlich dafür sein, dass früher die notwendige und konsequente Durchführung disziplinarischer Maßnahmen reibungsloser vonstatten ging. Abzuwarten ist, wie sich die verstärkte staatliche Kinderbetreuung (Ganztageseinrichtungen verschiedener Altersstufen) auf die Kooperation von Schule und Elternhaus auswirkt.

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.“⁴¹³

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

⁴¹³ Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“; In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 122.

können. Die dazu notwendige Unterstützung können externe Berater wie Supervisoren, Fortbildungsmoderatoren oder wissenschaftliche Begleiter anbieten.“⁴¹⁴

3. Nutzung von Evaluationsergebnissen

Von entscheidender Bedeutung sind nicht nur Evaluationsergebnisse, sondern Kenntnisse darüber, wie Rückmeldungen an die Betroffenen zu gestalten sind, so dass die Evaluationsergebnisse zu ergebnisadäquaten Veränderungen motivieren.⁴¹⁵

„Evaluation ist für die Mehrheit der Lehrkräfte in Deutschland immer noch etwas Bedrohliches. Die Kultusministerien müssen endlich hinreichende Mittel zur Verfügung stellen, damit eine genügende Anzahl von Schulen sich die professionelle externe Beratung einkaufen kann, die sie braucht, um interne Evaluation zu lernen. Externe Evaluation zu einem von den Schulen als nützlich betrachteten - und nicht wie bei der britischen „School Inspection“ zum als Trauma empfundenen Obrigkeitsinstrument zu machen - ist notwendig, kostet aber noch mehr Geld.“⁴¹⁶ Viele sehen in zentralen Abschlussprüfungen, Tests und öffentlichen Rankingverfahren einen Widerspruch zu den geforderten Profilbildungen der Einzelschule und ihrer Selbstevaluation.⁴¹⁷ Eine zukünftige Herausforderung wird es sicherlich sein, ein adäquates Maß zwischen zentralen Standards zur Sicherung vergleichbarer Bildungsabschlüsse zu finden und gleichzeitig den einzelnen Schulen den nötigen Freiraum zur Profilbildung einzuräumen. „Mit quantitativen Methoden wird es uns gelingen, z.B. den Anteil des Silbers an der Legierung zu bestimmen. Ein sicherlich für den Preis nicht unwichtiger Hinweis. Trotzdem wird es Löffel mit genau dem gleichen Silbergehalt geben, die auf Grund ihrer Form, ihrer Verarbeitung, ihrer kunsthandwerklichen Verzierungen um ein Vielfaches wertvoller sind. Der Wert dieses kleinen Kunstwerks erschließt sich keinem quantitativen Verfahren vollständig. Genau so verhält es sich mit Schulleistungsvergleichen.“⁴¹⁸ Vergessen wir also nicht, dass an Bildungsprozessen Individuen beteiligt sind mit jeweils eigener Lebensgeschichte, eige-

⁴¹⁴ Stähling, Reinhard: „Für das Leben lernen. Reformpädagogik als Antwort auf PISA.“; In: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 3. S. 297.

⁴¹⁵ Vgl.: Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“; In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 120-121.

⁴¹⁶ Albrecht, Achim: „Wie ernst meinen wir es mit der Bildungsreform. Konsequenzen aus PISA.“; In: Die Deutsche Schule 94. Jahrgang 2002. Heft 4. S.421-422.

⁴¹⁷ Ebd., S.424.

⁴¹⁸ Johannsen, Hans-Werner: „Leistungsvergleiche und Schulqualität. Neoliberale Bildungsstrategie oder berechtigtes Interesse?“; In: Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 2. S. 155.

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“⁴¹⁹ 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 Bedingungs Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen geprüft und geplante sowie getroffene Maßnahmen dahingehend überprüft werden, inwieweit sie neben einer

⁴¹⁹ Pekrun, Reinhard: „Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung.“; In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. S. 119.

intendierten fachlichen Leistungssteigerung auch zum Aufbau personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen beitragen.

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./Schratz, 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.

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. Zusammenfassung zentraler Befunde.“; hg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2002.

BAUMGARTH, ANNE-KATRIN:
„ »Hier bin ich fremd« Eindrücke aus dem Schulalltag von Migrantenkinder.“; IN: Pädagogik 6/2002; S.10-13.

BERUFSBILDENDE SCHULE TECHNIK 2:
Infolyer vom 3. September 2004.

BILDUNGSSERVER RHEINLAND-PFALZ:
„Schulen in Rheinland- Pfalz.“; Online Publikation, <http://www.bildung-rp.de/schulen/liste/auswertung.phtml?Typ%5B%5D=53&SchulNu...>, [Stand: 5.12.2002].

BLACK, PAUL; ATKIN, MYRON, J.:
„Changing the Subject. Innovations in Science, Mathematics and Technology Education.“ London, New York 1996.

BLOMBACH, JOACHIM:
„Lernkompetenzen aufbauen.“; IN: Pädagogik 5/2003; S. 24-30.

BOENICKE ROSE:
„PISA und die Suche nach einem internationalen Kerncurriculum. Neue Maßstäbe für Grundbildung?“; IN: Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 4, S. 394-406.

BOENICKE, ROSE:
„Leistung und Qualitätssicherung. Gegen Verengungen der Zielsetzung von Schule.“; IN: Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 2; S.139-151.

BOHL, THORSTEN:
„Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg . Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung.“; Bad Heilbrunn/Obb. 2000.

BÖHM, WINFRIED:
„Wörterbuch der Pädagogik.“; begründet von Wilhelm Hehlmann, Freiburg, 15., überarbeitete Auflage, 2000.

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

[Stand: 12.04.2004].

BURKHARDT, PETER:

„Förderangebote der allgemeinen Schule.“; http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/kooperation/II_41.pdf [Stand: 12.04.2004].

CARLE, URSULA:

„Was bewegt die Schule? Internationale praktische Erfahrungen. Neue systematische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren 2000.

CORSSEN, YVONNE / ROGGATZ, CHRISTINE:

„Den Umgang mit Heterogenität lernen... im Referendariat ein Thema am Rande?“; IN: Pädagogik 9/2003; S.16-21.

DANN, HANNS-DIETRICH / DIEGRITZ, THEODOR / ROSENBUSCH, HEINZ (HRSG.):

„Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen.“; Erlangen 1999.

DANN, HANNS-DIETRICH/HUMPERT, WINFRIED:

„Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) - Grundlagen und neue Entwicklungen.“; IN: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jahrgang 2002. Nr. 2, S. 215-226.

DEUTSCHER BILDUNGSSERVER:

„Rheinland- Pfalz.“; <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1407> [Stand: 14.05.2004].

DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (HRSG.):

„Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen.“; Studienbrief. Tübingen: DIFF. 1985.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG:

„Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde.“; <http://www.dipf.de/bildungsbericht/ueberbl.htm> [Stand: 16.02.2004].

DEUTSCHES PISA - KONSORTIUM (HRSG.):

„PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.“; Opladen 2001.

DIEKMANN, ANDREAS:

„Empirische Sozialforschung- Grundlagen, Methoden, Anwendungen.“; Reinbek bei Hamburg 2000.

EBERWEIN HANS/ MAND, JOHANNES(HRSG.):

„Forschen für die Schulpraxis- Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten.“; Weinheim 1995.

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.

GROEBEN, ANNEMARIE VON DER:

„Wo liegen die Wurzeln von Schulqualität? Eine Antwort auf Hermann Lange.“;
IN: Die Deutsche Schule. 92. Jahrgang 2000. Heft 3; S. 339-354.

GROEBEN, ANNEMARIE VON DER:

„Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung.“; IN: Pädagogik
9/2003; S.6-9.

GROEBEN, ANNEMARIE VON DER:

„Trügerische Sicherheiten. Oder: Inhaltskanons machen die Schulen nicht besser.“;
IN: Die Deutsche Schule 91. Jahrgang. Heft 3; S. 311-322.

GROEBEN, ANNEMARIE VON DER:

„Wird den Lehrern das Denken abgenommen? Standardisierung macht Schulen nicht
besser.“; IN: Pädagogik 3/2003; S. 11-14.

GROEBEN, ANNEMARIE VON DER:

„Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung.“; IN: Pädagogik
4/2003; S.6-9.

GRUBER, HANS, MANDL, HEINZ & RENKL, ALEXANDER:

„Was lernen wir in der Schule und Hochschule: Träges Wissen.“; IN: Mandl H. und
Gerstenmaier J. (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen, (2000);
S.139-156.

GUDJONS, HERBERT:

„Unterrichtsmethoden im Wandel.“; IN: Pädagogik 1/2004; S.7-10.

GUDJONS, HERBERT:

„Frontalunterricht im Wandel.“; IN: Pädagogik 1/2004; S.22-26.

GUDJONS, HERBERT:

„In Gruppen lernen - warum nicht?“. IN: Pädagogik Heft 1/ 2002; S.6-10.

HAGE, KLAUS / BISCHOFF, HEINZ / DICHANZ, HORST / EUBEL, KLAUS-D. /
OEHLSCHLÄGER, HEINZ-J. / SCHWITTMANN, DIETER:

„Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Se-
kundarstufe I.“; Leske und Budrich. Opladen 1985.

HARGREAVES, ANDY / LIEBERMANN, ANN / FULLAN, MICHAEL /
HOPKINS, DAVID (HRSG.):

„International Handbook of Educational Change.“; Dordrecht 1998.

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 [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.

JUNG, JOHANNES:

„Sekundarstufe I HOME, 15.08.2002.“; <http://berater.bildung-rp.de/Jung/216-Liste-Lehrplaene-S1.htm>. [Stand: 16.05.2004].

KAHL, REINHARD:

„Standards ein deutsches Missverständnis.“; IN: Pädagogik 2/2004; S.64.

KAHL, REINHARD:

„Standards, Statik und Architektur.“; IN: Pädagogik 9/2002; S.64.

KELLER, JOSEF A. / NOVAK FELIX:

„Kleines Pädagogische Wörterbuch, Grundbegriffe- Praxisorientierungen- Reformideen.“; Völlig überarbeitete und aktualisierte Neuauflage, Freiburg, Basel, Wien, 2001.

KIRK, JEROME/ MILLER, MARC L.:

„Reliability and validity in qualitative research. Sage university paper series on qualitative methods.“; Vol.1 Beverly Hills 1986. Cal.: Sage.

KLEMM, KLAUS DR.:

„Nach PISA: Argumente für ein Integriertes Schulsystem?“; IN: Pädagogik 1/03; S.50-51.

KLIEME, ECKHARD DR.:

„Standards vorgeben?“; IN: Pädagogik 3/2004; S.50.

KLIEME, ECKHARD:

„Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.“; Berlin (BMWF) 2003.

KLIEME, ECKHARD:

„Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“; IN: Pädagogik 6/2004; S.10-13.

KNOLL, MICHAEL:

„300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes.“; IN: Pädagogik, 1993 (7/8); S.58-65.

KOULI, EKATERINA:

„Handwerker wollen Schulwände einreißen. PISA - Konsequenzen für das Handwerk.“; IN: Pädagogik 11/2002; S.50-54.

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].

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„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> [Stand: 29.09.2003].

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 303. Kultusministerkonferenz, 09./10. Oktober 2003, Darmstadt: Bildungsberichterstattung.“; <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm> [Stand: 09.02.2004].

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 304. Kultusministerkonferenz, 04. Dezember 2003, Bonn: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss.“; <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm> [Stand: 15.02.2004].

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 306. Kultusministerkonferenz, 3./4. Juni 2004 Mainz: „gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.“; <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm?beschl> [Stand: 9.11.2004].

KULTUSMINISTERKONFERENZ:

„Zentrale Beschlüsse: Beschlüsse der 307. Kultusministerkonferenz, 14./15. 2004, Mettlach: „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit.“; <http://www.kultusministerkonferenz.de/aktuell/home.htm?beschl> [Stand: 9.11.2004].

KVALE, STEINAR:

“Validity in the qualitative research interview.”; IN: A. de Koning (Ed.), Research methodology in psychology: The qualitative perspective. Pittsburg 1988. Duquesne University Press; p.37-72.

LAMNEK, SIEGFRIED:

„Qualitative Sozialforschung.“ Band 2. Methoden und Techniken. 3. korrigierte Auflage. München/Weinheim 1995.

LAMNEK, SIEGFRIED:

“Qualitative Interviews.”; IN: König/Zedler: Qualitative Forschung. 2002; S. 177ff.

LANDESBILDUNGSSERVER BADEN- WÜRTTEMBERG:

„Sprachförderung.“; <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung> [Stand: 17.03.2004].

LANDESBILDUNGSSERVER BADEN- WÜRTTEMBERG:

„Lesefreude/-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.

LÜTGERT, WILL/TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN:
„Zusammenfassung der Forschungsergebnisse und Perspektiven für die Hamburger Schulentwicklung.“ Endbericht Teil D - Abschluss des Forschungsprojekts "Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Hamburger Schulen" (LeiHS).; Jena, Bielefeld, Kassel 2001 (c).; <http://www.google.de/search?q=cache:oL-a7GgCuMYJ:fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/handreicherung/leistungsbeurteilung-01-pdf,property%3Dsource.pdf+Forschungsbericht+Leistungsbeurteilung+und+Leistungsr%C3%BCckmeldung+an+Hamburger+Schulen&hl=de> [Stand: 21.10.2004].

MAAS, MICHAEL:

„Lernen wie man lernt. Hilfen für benachteiligte Kinder.“; IN: Pädagogik 12/2002; S.46-48.

MAYRING, PHILIPP:

„Einführung in die Qualitative Sozialforschung.“; 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel 2002.

MEYER, HILBERT, UNTERRICHTSMETHODEN II:

„Praxisband.“; 2. Auflage, Frankfurt am Main 1996.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG WISSENSCHAFT UND WEITERBILDUNG
RHEINLAND-PFALZ:

„Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz.“; <http://www.uni-mainz.de/Schulen/LSV/schulg.htm> [Stand 28.10.2004].

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, FRAUEN UND JUGEND (HRSG.):

„Bildungswege in Rheinland-Pfalz.“; Ausgabe 2001/2002.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND
WEITERBILDUNG RHEINLAND - PFALZ:

„Lehrplan Mathematik Orientierungsstufe (Klassen 5- 6), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Grünstadt 1988.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND
WEITERBILDUNG RHEINLAND - PFALZ:

„Lehrplan Mathematik (Klassen 7- 9/10), Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Grünstadt 1984.

MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND
WEITERBILDUNG:

„Lehrplan Deutsch (Klasse 5-9/10)“. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule.“; Grünstadt 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 (HRSG.):

„Spektrum Schule - Bildungswege.“; Oktober 2003. S. 7-10.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN
WÜRTTEMBERG (HRSG.):

„Leistungsmessung.“; <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/Hauptschule-BW/leistung/frameset-5.htm>. [Stand: 02.11.2004].

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN
WÜRTTEMBERG:

„Hinweise zur Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums vom 30.04.1981.“; -
941A Tgb.Nr. 2836- (Amtsblatt S. 291).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN
WÜRTTEMBERG:

„Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums vom 2.April 1990; Kultus und Unter-
richt.“; S. 333/1990; neu erlassen 25.08.1997; Kultus und Unterricht S. 163/1997.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN
WÜRTTEMBERG:

„Reformprojekte in Baden- Württemberg.“; <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/pdf/PISA-EReformvorhabenIn> [Stand: 29.10.2003].

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN
WÜRTTEMBERG:

„Reformprojekte in Baden- Württemberg.“; <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/pdf/PISA-EReformvorhabenIn> [Stand: 29.10.2003].

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN
WÜRTTEMBERG:

„Das Projekt ‚Schulanfang auf neuen Wegen.‘.“;
<http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/grundschule/grundschule-bw/saanw1.htm> [Stand:
31.03.2004].

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN
WÜRTTEMBERG:

„Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministe-
riums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschu-
le vom 14. Februar 2002.“ http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/grundschule/grundschule-bw/kooperationen/start_koop.htm
[Stand: 27.03.2004].

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 [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].

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.

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;

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-
WÜRTTEMBERG:

„Verordnung des Kultusministeriums über die Versetzung an Hauptschulen (Haupt-
schulversetzungsordnung) vom 30. Januar 1984.“; GBl. S. 146, Kultus und Unterricht
S. 60; zuletzt geändert 4. Juli 1994; Kultus und Unterricht S. 436/1994; geändert
15.08.1996; GBl. S. 544/1996.

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: Ver-
ordnung vom 9. April 1999 (GBl. S. 169; Kultus und Unterricht S. 71)

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. Ver-
ordnung 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).

MINISTERIUMS FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND
WEITERBILDUNG DES LANDES RHEINLAND-PFALZ:

„Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbil-
dung des Landes Rheinland-Pfalz vom 18.8.1999- 1543A-Tgb.Nr. 1194/99 -
(GAmtsbl. S.355) 3. Zahl der benoteten Klassenarbeiten in den Pflichtfächern an
Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Regionalen Schulen und Gesamtschulen
(Klassen 5 bis 10) Absatz 1 Merkmale von Klassenarbeiten.“

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 ra-
schen 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.

PETERSSEN, WILHELM H.:

„Kleines Methoden-Lexikon.“; 1. Auflage; München 1999.

PETRI, GOTTFRIED:

„Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens.“; Graz: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. Abteilung II. 1991.

PIRI, RITTA/DOMISCH, RAINER:

„Schulentwicklung in Finnland. 5. Folge.“; IN: Pädagogik 6/2002; S.43-48.

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:oRWfQIDLebIJ:pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf+ergebnisse+pisa&hl=de [Stand: 07.02.2005].

RATZKI, ANNE:

„Herkunft muss nicht Bildungsschicksal sein. Wie andere europäische Länder Kinder aus sozial schwachen Familien und Migrantenkinder fördern.“; IN: Pädagogik 6/2002; S.50-52.

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.

REICHE, STEFFEN:

„Zentrale Abschlussprüfungen? PRO.“; IN: Pädagogik 5/2003; S.48.

ROLFF HANS/BUHREN CLAUS./LINDAU-BANK, DETLEV/MÜLLER, SIEGFRIED:

„Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchB).“; Weinheim 1998. S.170-173.

ROTERING-STEINBERG, SIGRID.:

„Gruppenpuzzle oder Gruppenrallye. Beispiele für kooperative Arbeitsformen.“; IN: Pädagogik. 44. Jg.1992 / Heft 1; S.27-30.

RUF, URS:

„Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik.“; IN: Pädagogik 4/2003; S.10-16.

RUTTER, MICHAEL; MAUGHAN, B., MORTIMORE, P; OUSTON, J.:

„Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder.“; Weinheim 1980.

SCHMIDT- GRUNERT, MARIANNE:

„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 [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.

SLAVIN, ROBERT:

„Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie.“; IN: Huber, G.L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Schneider Verlag. Hohengehren 1993. S.60-80.

STADT LUDWIGSHAFEN (HRSG.):

„Gewerbliches Berufsschulzentrum Ludwigshafen.“; 1975.

STÄHLING, REINHARD:

„Für das Leben lernen. Reformpädagogik als Antwort auf PISA.“; IN: Die Deutsche Schule. 94. Jahrgang 2002. Heft 3; S.295-299.

STANAT, PETRA, WATERMANN, RAINER ET AL.:

„Rückmeldung der PISA 2000- Ergebnisse an die beteiligten Schulen.“; hg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2002.

STREHMEL, PETRA:

„Arbeitslosigkeit und Biographie. Bericht über eine Längsschnittstudie mit jungen Erwachsenen.“; Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, Nr. 35. Augsburg: Universität. 1989.

ULICH, DIETER, HAUSSER, KARL, MAYRING, PHILIPP, STREHMEL, PETRA, KANDLER, MAYA, DEGENHARDT, BARARA.:

„Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit Arbeitslosen.“; Weinheim 1985.

WEINERT, FRANZ:

„Leistungsmessung in Schulen- Eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“; IN: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001.

WITZEL, ANDREAS:

„Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.“; Frankfurt/New York 1982.

WUNDER, DIETER:

„Der Einfluss von Eltern auf die Ausbreitung der Ganztagschule. Strategische Überlegungen.“; IN: Pädagogik 2/2004; S.28-31.

WUNN, ROBERT:

„Kurzportrait der Berufsbildenden Schule Technik 2 in Ludwigshafen.“;
<http://www.t2.bbslu.de/internet/html/allgemeines/kurzport.htm> [Stand: 09.02.2005].

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

2. Bereich Ausbildung:

a) Seit wann sind Sie im Bereich der Ausbildung junger Menschen tätig?

Seit (Jahreszahl)

b) In welchem Ausbildungsbereich arbeiten Sie mit?

Zutreffendes bitte ankreuzen :

- technischer Bereich
- naturwissenschaftlicher Bereich
- kaufmännischer Bereich
- sozialer Bereich

c) Erinnern Sie sich doch bitte zurück an besonders leistungsstarke und besonders leistungsschwache Auszubildende.

Können Sie irgendwelche Gemeinsamkeiten einerseits innerhalb der Gruppe besonders leistungsschwacher Auszubildender, andererseits innerhalb der Gruppe besonders leistungsstarker Auszubildender feststellen?

Zutreffendes bitte ankreuzen :

- nein, überhaupt keine
- ja und zwar folgende

Gemeinsamkeiten besonders leistungsschwacher Auszubildender	Gemeinsamkeiten besonders leistungsstarker Auszubildender

e) Welche Aspekte können Ihrer Ansicht nach die Leistungsfähigkeit der Auszubildenden beeinflussen?

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft zum Interview.
Melanie und Rüdiger Stein

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

2. Angaben zur schulischen Laufbahn:

Welche Schulen haben Sie vor Beginn Ihrer Ausbildungszeit hier besucht?

Schulart (z. B. Realschule, .Gesamtschule, ...)	Dauer des Besuchs der Einrichtung (z.B. Klasse 5-7)

3. Angaben zum Schulabschluss:

- a) Wann haben Sie die Schule, in der Sie Ihren „Mittlere-Reife-Abschluss“ erworben haben, verlassen?

Im Sommer des Jahres

Im Alter vonJahren.

- b) An welcher Schulart haben Sie Ihren „Mittlere-Reife-Abschluss“ erworben?

An einer

- c) In welchem Bundesland haben Sie Ihren „Mittlere-Reife-Abschluss“ erworben?

In

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***

Erklärung

Hiermit gebe ich die eidesstattliche Erklärung ab, dass ich meine Dissertation

Die Bedeutung unterschiedlicher Leistungsanforderungen
bis zum Erwerb des Qualifizierten Sekundarabschlusses I
für die weitere Berufslaufbahn aus der Perspektive von
Ausbildern, Auszubildenden und dem Berufsschullehrpersonal.

Eine qualitative Vergleichsstudie mit dem
Arbeitsschwerpunkt Rheinland-Pfalz.

1. selbständig angefertigt,
2. sie keiner anderen Fakultät vorgelegt und
3. kein anderes gedrucktes oder ungedrucktes Material als das im Literaturverzeichnis angegebene benutzt habe.

Heidelberg, den

.....
Unterschrift