

Demokratische Volksrepublik Algerien
Ministerium für Hochschul-und Forschungswesen



Universität Oran

Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste

Abteilung der angelsächsischen Sprachen

Germanistiksektion

Magisterarbeit

**Die Charakteristika des Schulsystems in Deutschland
und dessen Einfluss auf Die Bildung des Schülers**

vorgelegt von:

Mahmoudi Sarah

Jurymitglieder

Dz.dr. Bouri Zine Eddine	Präsident	Universität Oran
Dz.dr. Belbachir Rafiaa	Gutachterin	Universität Oran
Pr.dr. El korso Kamel	Betreuer	Universität Oran

Oran 2013

Inhaltverzeichnis

Einführung.....	1
-----------------	---

Kapitel 1

1-Ein Überblick über die deutsche Bildungsgeschichte	7
--	---

2- Zum Begriff der Schule	12
---------------------------------	----

3- Die Beschreibung der Grundstruktur des Bildungssystems	13
---	----

3.1-Primarbereich	14
-------------------------	----

3.1.1-Geschichte der Kindergarten.....	14
--	----

3.1.2- Kindergarten / Vorschulerziehung /Elementarbereich	16
---	----

3.1.3 -Die Grundschule	17
------------------------------	----

4- Sekundarbereich I	19
----------------------------	----

4.1 Die Orientierungsstufe	20
----------------------------------	----

4.2 Hauptschule	19
-----------------------	----

4.3 Die Realschule.....	21
-------------------------	----

4.4 Das Gymnasium	22
-------------------------	----

4.5 Die Gesamtschule.....	25
---------------------------	----

5-Sekundarbereich II	27
----------------------------	----

5.1 Gymnasiale Oberstufen (Jahrgangsstufe 11-13)	27
--	----

5.2 Sondertypen des Gymnasiums	30
--------------------------------------	----

5.3 Berufliche Schulen	31
------------------------------	----

Kapitel 2

1-Bestandteile des Bildungssystems	34
2-Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz	35
3-Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte	37
3.1- Geschichtlicher Überblick	37
4-Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung	39
4.1-Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung	39
5-Kompetenzbereiche für die Lehrerbildung	41
6- Grundlagen für die inhaltlichen Standards der Bildungswissenschaften	41
6.1 Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung	42
6.2. Didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung	43
7- Die Forderung der Entwicklung der Kompetenzen	43
8- Kompetenzbereich: Unterrichten Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen	44
8.1- Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	44
8.2- Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte	45

9. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler	45
9.1 Determinanten des Lernerfolgs	45
9.2 Lehrerkompetenzen und ihr Einfluss auf Schülerleistungen	45
9.3. Die Merkmale des Lernerfolgs.....	47

Kapitel3

1. Evaluation von Bildungseinrichtungen und Bildungswesen	49
1.1. Geschichtlicher Überblick.....	41
2. Evaluation der Bildungseinrichtungen.....	51
2.1. Evaluation von Schulen.....	51
2.1.1. Schulaufsicht	51
2.1.2. Evaluationsmaßnahmen im Schulbereich	53
3. Evaluation des Bildungssystems	55
3.1. Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Schulwesen	55
4. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung	55

Kapitel 4

1-Zum Begriff Schulleistung.....	60
2-Einflüsse auf die Schulleistung.....	61
2.1- Schülers Persönlichkeit	61

2.2 Familie und soziales Umfeld.....	62
2.3 Schulische Voraussetzungen und Lehrerpersönlichkeit	62
2.4 Weitere Faktoren: Motivation, Interaktionseffekte.....	62
3- Ein Bedingungs-Modell der Schulleistung.....	62
4. Der Einfluss der Eltern auf die Schulleistung.....	65
5-Determinanten der Schulleistung.....	65
6-Schulleistungen der Schulerinnen und Schuler aus Hamburg und Baden- Wurttemberg.....	66
7. Die Verbindung zwischen Schulleistung und Intelligenz.....	69
7.1. Intelligenz und Vorwissen.....	69
7.2- Das Vorwissen	69
8- Erklärungsversuche.....	69
8.1. Auf globaler Ebene (für Bedeutung des Vorwissens Für den Wissenserwerb)	69
8.2. Auf differenzierter Ebene (für die möglichen vermittelnden Prozesse, über das Vorwissen des Lernens).....	70
9- Vorwissen und Unterricht.....	70
10- Vorwissen und dessen nicht förderliche Wirkung.....	71
11. Konsequenzen	71
12- Was ist Intelligenz.....	72

13- Unterscheidung von Intelligenzen	72
13.1 Akademische Intelligenz	72
13.2 Praktische Intelligenz	73
13.3 Soziale / Intelligenz	73
14. Der Intelligenzquotient.....	74
15. Intelligenz und Schulleistungen	75
16-Der Einfluss der Diagnose der dreifaktoren(Begabung-Persönlichkeit-Umwelt) auf dieSchulleistungen	75
17. Rahmenmodelle zu Determinanten schulischer Leistungen	77
18. Resumee der Rahmenmodelle zu Determinanten schulischer Leistungen	82
19.Andere Einflüsse auf die Schulleistung	83
19.1. Schulinterne Faktoren.....	84
19.2. Zusammensetzung der Klasse	85
19.3. Physikalische Kontextfaktoren.....	86
19.4. Persönlichkeit und Verhalten des Lehrers.....	86
19.5. Unterrichtsstil	86
19.6. Lehrerexpertise.....	87
19.7. Unterrichtsmanagement	87
20. Familiäre Determinanten.....	87
20.1 Genetische Faktoren	87

Zusammenfassung	90
Literaturverzeichnis	92
Anhang	100

Einführung

In ganz Deutschland besteht Schulpflicht: Pflicht für Kinder und Jugendliche zu einem Mindestschulbesuch. In Deutschland ist die Schulpflicht in den Schulgesetzen der einzelnen Länder geregelt und gilt für alle Kinder und Jugendliche, die in dem jeweiligen Bundesland wohnen. Die Schulpflicht beginnt nach vollendetem sechsten Lebensjahr zum jeweils nächsten Schuljahresanfang. Für deren Einhaltung sind die Erziehungsberechtigten zuständig, in der Regel also die Eltern. Verstöße werden bestraft. Schulpflichtige Kinder und Jugendliche können zwangsweise der Schule zugeführt werden.¹

Die Schulpflicht endet mit vollendetem 18. Lebensjahr. Die allgemeine Schulpflicht (Vollzeitschule) dauert neun bis zehn Jahre. Daran schließt sich eine Berufsschulpflicht mit einer Dauer von drei Jahren (Teilzeitschule) an. Die Teilzeitschulpflicht kann durch den Besuch einer Vollzeitschule ersetzt werden.

Die Schule beginnt mit der Grundschule: Die Grundschule umfasst die so genannte Primarstufe: die Klassenstufen eins bis vier. Danach folgt - je nach Bundesland - der Übergang in die Sekundarstufe einer weiterführenden allgemein bildenden Schule (die Hauptschule, die Realschule (Mittelschule), das Gymnasium, Gesamtschule) oder in die Orientierungsstufe.

Der Eintritt in die Grundschule kann durch den Besuch eines Schulkindergartens verschoben werden. Behinderte Kinder, die in einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gefördert werden könnten, treten in die Sonderschule ein.

¹ --Schulen und hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Christoph.F, 1988.

Für Kinder, die vom Schulbesuch zunächst zurückgestellt worden sind, gibt es vorbereitende Einrichtungen. Je nachdem, wo diese eingerichtet sind, werden sie Schulkindergärten, Förder- oder Vorschulklassen genannt.

Die Lehrer an einer Grundschule sind speziell im Umgang mit Kindern geschult und unterrichten meist mehrere Fächer, damit die Kinder in festen Klassenverbänden mit wenigen Lehrerwechseln lernen können. Die Grundschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben und die Grundrechenarten, sowie Lern- und Arbeitsmethoden und soziale Verhaltensweisen, die für den weiteren Schulbesuch wichtig sind.¹

Die 4 Jahre Grundschule sind für alle gleich. Dann können sich die Schüler eine weitere Schulform auswählen: Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In einigen Bundesländern sind diese drei Zweige in der Gesamtschule vereinigt. Dort besuchen die Schüler zunächst eine Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6), in der sie und ihre Eltern die Entscheidung für einen bestimmten Schultyp noch überdenken oder ändern können.

Die Hauptschule umfasst fünf oder sechs Klassen. Der erfolgreiche Abschluss der Hauptschule öffnet den Weg zu vielen Ausbildungsberufen in Handwerk und Industrie.

Die Realschule steht zwischen Hauptschule und höherer Schule. Sie umfasst in der Regel sechs Jahre von der 5. bis zur 10. Klasse und führt zu einem mittleren Bildungsabschluss.

Das neunjährige Gymnasium (5. bis 13 Schuljahrgang) ist die traditionelle höhere Schule in Deutschland. In vielen Bundesländern gibt es Gymnasien mit reformierter Oberstufe (11. bis 13. Schuljahr). In diesen Jahren sollen sich die

¹ - -Schulen und hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Christoph.F, 1988.

Schüler hauptsächlich mit den Fächern beschäftigen, die sie besonders interessieren. Damit soll ihnen der Übergang zur Hochschule erleichtert werden.

Das Abschlusszeugnis der Gymnasien, das Reifezeugnis oder Abitur, berechtigt zum Studium an wissenschaftlichen Hochschulen.

Die Hauptschule bereitet den Jugendlichen vor auf Tätigkeiten als Geselle im Handwerk, Facharbeiter in der Industrie, auf Tätigkeiten in der Landwirtschaft sowie auf alle Arten von Tätigkeiten, für die eine Ausbildung nicht erforderlich ist. Die Mittelschule, heute Realschule, bereitet vor auf Tätigkeiten im Verwaltungsbereich, auf kaufmännische Berufe und auf Tätigkeiten im Angestelltenbereich. Die Gymnasien bereiten auf ein Studium an Universitäten und Hochschulen vor.¹

Orientierungsstufe, spezielle Schulform des allgemein bildenden Schulsystems, die nach der Primarstufe (der Grundschule) auf den Besuch der weiterführenden Schulen der Sekundarstufe (Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule) vorbereiten soll.

Die Orientierungsstufe umfasst die Klassenstufen fünf und sechs. Sie wurde Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre in einigen Bundesländern eingeführt und soll zur Leistungsdifferenzierung und -bewertung beitragen und so eine gezielte Zuweisung in die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems ermöglichen. Die Schüler werden entsprechend ihrer schulischen Leistungsfähigkeit in den unterschiedlichen Schulfächern in den Leistungsstufen A, B oder C unterrichtet. Am Ende der Orientierungsstufe wird eine Empfehlung ausgesprochen, welche Schulform des dreigliedrigen Schulsystems besucht werden sollte: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. Die Orientierungsstufe entspricht in ihrem Ansatz der Idee der integrierten

¹ -Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Christoph Fûfr,S6

Gesamtschule, in der nicht generell in allen Fächern unterschiedlicher Unterricht angeboten wird, sondern eine innere Leistungsdifferenzierung vorgenommen wird. So hofft man der individuellen Leistungsfähigkeit des einzelnen Schülers besser gerecht zu werden¹

Behinderte Kinder und Jugendliche werden in Sonderschulen unterrichtet. Früher sprach man von Hilfsschulen. Heute versucht man auch die Bezeichnung "Sonderschule" zu vermeiden. Die Bezeichnungen lauten dann z.B. Schule für Sehbehinderte oder Schule für Lernbehinderte. Es gibt verschiedene Arten von Sonderschulen: Spezialschulen für Sehbehinderte und Blinde, für Gehörbehinderte und Gehörlose sowie für Körperbehinderte bieten unter Berücksichtigung der Behinderung eine den Allgemeinschulen vergleichbare Ausbildung, zum Teil bis zum Abitur. In Sonderschulen für Lernbehinderte werden Kinder unterrichtet, die erfolglos zwei Jahre in der Grundschule verbracht haben. Eine Wiedereingliederung in eine allgemeine Schule wird dabei oft angestrebt. Dieses Ziel verfolgen in der Regel auch Sonderschulen für Sprachgeschädigte sowie für Verhaltensgestörte. Sonderschulen für geistig Behinderte bieten eine Ausbildung in praktischen Tätigkeiten, der oft eine lebenslange Betreuung in Behindertenwerkstätten folgt. Viele Sonderschulen sind Ganztagschulen oder Internate, außerdem ist einigen ein Kindergarten angegliedert. In den letzten Jahren ist die möglichst weitgehende Erziehung gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern in Integrationsklassen zunehmend diskutiert worden. Eltern haben oft Schwierigkeiten, sich damit abzufinden, dass ihr Kind in die Sonderschule soll und sie wehren sich dagegen. Das ist besonders häufig so, wenn es sich um Zuweisungen zur Schule für Lernbehinderte oder in die Schule für Verhaltensauffällige handelt. In den meisten Fällen ist dem Wohl des Kindes aber nicht gedient, wenn die Eltern Widerstand leisten. Die Zuweisung erfolgt nie willkürlich, die Kinder werden

¹ -Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Christoph Fûfr, S6

begutachtet und getestet und die Eltern werden in den Entscheidungsprozess einbezogen. In den Sonderschulen werden die Kinder in kleinen Klassen von Lehrern unterrichtet, die für diese Aufgabe besonders ausgebildet sind. In der Regel können die Lehrer auf die besonderen Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers eingehen. In den meist zu großen Klassen der anderen Schulen haben die Lehrer dazu keine Zeit und Gelegenheit.¹

Ich beschäftige mich in diesem Thema mit den folgenden Kernfrage: in wiefern ist das Bildungswesen in Deutschland auf den Bildungsweg des Schülers beeinflusst? Ist Das Bildungssystem verantwortlich auf die Leistungen des Schülers? Gibt es andere Faktoren die, die auch großen Rolle spielen?

Dieser Arbeit gliedert sich in vier Kapiteln: der erste Kapitel stellt einen Überblick über die deutsche Bildungsgeschichte und die Beschreibung der Grundstruktur des Bildungssystem dar. Im zweiten Kapitel geht es um die Bestandteile des Bildungssystems, Lehrerkompetenzen und deren Einfluss auf die Schülerleistungen. Im dritten Kapitel beschäftige ich mich mit der Evaluation von Bildungseinrichtungen und das Bildungssystem, im vierten Kapitel erwähne ich die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler aus Hamburg und Baden-Württemberg als Modell und die andere Faktoren, die großen Einfluss auf die Schülerleistungen haben.

¹ -tatsachen über Deutschland, societäts-Verlag, Frankfurt/Main

Kapitel I

1-Ein Überblick über die deutsche Bildungsgeschichte

Das heutige Bildungswesen ist das Ergebnis eines langen historischen Prozesses abgesehen von der Zeit der Nationalsozialistischen Herrschaft (1933-1945). Das Bildungswesen in Deutschland stets Angabe der Länder war, Es ist manchmal überraschende Phänomen aber keineswegs neu, vielmehr tief in der politisch-historischen Entwicklung ¹

Wir wissen alle, dass Martin Luther die Bibel übersetzt hat und dank ihm viele Leute, die Alphabet genug gebildet waren, haben die Chancen einen breiten Zugang zur Schriftsprache gehabt.

In den Evangelischen Territorien wurden die Bibel und Luthers kleiner Katechismus volkspädagogische Grundschriften. Die Lutherbibel, über Jahrhunderte, ist das meist gelesene deutschsprachige Buch und förderte die Jungen die Entstehung einer gesamtdeutschen Hochsprache. So ist das deutsche Bildungswesen in dem 16. JH von Land zu Land unterschiedlich konfessionell geprägt lutherisch, calvinisch oder katholisch, ist so stärker als ökonomische, technische und soziale Entwicklungen prägen sich konfessionelle und Weltanschauliche in deutschen Bildungswesen aus. Und mit keinem Zweifel in der Zeitspanne von mehr als vier Jahrhunderten nach 1517 der Puritanismus hat auf deutschem Boden eine historische weitaus wichtige Rolle als der römische Katholizismus gespielt.

Die Anfänge des deutschen Bildungswesens liegen im frühen Mittelalter. Die Schulbildung diente anfangs der Erziehung zum Kleriker nachwuchs meist in Kloster- oder Lateinschulen, in denen vorwiegend Kinder des Adels, später auch der städtischen Oberschicht, ausgebildet wurden. Die meisten Kinder wurden ausschließlich von ihren Eltern unterrichtet, jedoch kann die ab etwa 1100 von den Zünften organisierte handwerkliche Lehre bei einem Meister als

¹ --www.Grundschul-Lehrer.de

Frühform der heutigen Berufsbildung gelten. Die Ritterschaft bildete eine eigene Erziehung aus. Auch das Hochschulwesen hat im Mittelalter seine Wurzeln. So wurde die erste Universität auf dem heutigen deutschen Staatsgebiet, die Universität Heidelberg, 1386 gegründet.¹

Die breitere Entwicklung des allgemeinbildenden Schulsystems setzte erst im Spätmittelalter und mit der Reformation ein. So entstanden in den Städten neben den größeren Dom- und Klosterschulen an städtischen Pfarrkirchen Gemeindeschulen, deutsche Schreibschulen in Verantwortung der Kommunen, private sogenannte Winkelschulen für bürgerliche Kinder und Schulen für kaufmännische Kenntnisse, z. B. der Kameralistik. Im evangelischen Schulwesen galt es, den Kindern das Lesen der Bibel beizubringen. Spezielle Standeschulen kamen auf, etwa als Ritterakademien. Erst ab dem 18. Jahrhundert erfassten die Schulen zunehmend alle Kinder in Stadt und Land, wobei auch Berufsschulen (gewerbliche Sonntagsschulen und Gewerbeschulen) vorkamen.

Der wichtigste Meilenstein in der Entwicklung des Schulwesens war die allgemeine Schulpflicht. Nach einigen kleineren Territorien wurde sie zwar für ganz Preußen im Generallandschulreglement 1763 gesetzlich eingeführt, aber nur langsam in den Volksschulen durchgesetzt. In den deutschen Universitäten und in den höheren Schulen wurden etwa seit 1800 neuhumanistische Bildungsreformen eingeleitet. Daneben entstanden Mittel- bzw. Realschulen, die zur Mittleren Reife führten. Auch die ersten Technischen Hochschulen (Technische Universität Braunschweig 1745, Universität Karlsruhe, RWTH Aachen) wurden gegründet. Der Zugang zur Universität setzte eine Abiturprüfung voraus (definitiv seit 1834 in Preußen), mehrere Typen des Gymnasiums wurden 1900 als gleichberechtigt für alle Studien anerkannt: Humanistisches Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule.

¹ - www.Grundschul-Lehrer.de

Die Weimarer Republik führte 1920 die obligatorische vierklassige Grundschule innerhalb der Volksschule ein. Weitergehende Forderungen der Reichsschulkonferenz blieben unerfüllt. Der Anteil humanistischer Gymnasien ging zurück, dafür traten die modernen Fremdsprachen und Naturwissenschaften in den höheren Schulen stärker hervor. Diese Form des Bildungssystems blieb im Dritten Reich trotz ideologischer Einflussnahme bis 1945 weitgehend erhalten. Das Abitur nach 8 Gymnasialjahren wurde 1937 eingeführt, um einer "Überbildung" entgegenzutreten.¹

1949 bestätigte das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland den Bundesländern im Kulturföderalismus die Bildungshoheit („Kulturhoheit der Länder), die sie bereits in der Weimarer Republik innehatten. Sie führten auch die Schularten und die Schuldauer wieder ein (8-klassige Volksschule, 9-klassiges Gymnasium). Zu Anfang (Düsseldorfer Abkommen (1955)) waren sie vorsichtig bemüht, das regional noch sehr unterschiedliche Schulsystem einheitlicher zu gestalten und langsam auszubauen. Das Hamburger Abkommen 1964 setzte aber einen gemeinsamen Rahmen, u.a. durch die Einführung der Hauptschule. Dagegen wurde das Bildungssystem der DDR von 1949 bis 1990 - den Änderungen im Bildungssystem der SBZ folgend - strikt zentralistisch und auf der ideologischen Grundlage des Marxismus-Leninismus geregelt. Mit dem Schulgesetz von 1959 war die zunächst achtklassige Einheitsschule obligatorisch, an die sich die vierjährige Erweiterte Oberschule anstelle des Gymnasiums anschloss. Die ganztägige Betreuung in Schulhorten ermöglichte immer mehr Müttern die Berufstätigkeit.

Einschneidend stellte der Sputnik-Schock 1957 das Bildungswesen aller westlichen Staaten in Frage – in Deutschland sprach Georg Picht 1964 von einer angeblichen „Bildungskatastrophe“ und einem Modernisierungsdefizit in

¹ -Kulturpolitik der Länder 1979-1981. Sekretariat der Kulturministerkonferenz. Bonn 1982

inhaltlicher und sozialer Hinsicht. Andere wie Ralf Dahrendorf kritisierten die fehlende Erziehung zu demokratischen Bürgern. Für die zweite industrielle Revolution galten mehr und besser qualifizierte Absolventen als zwingend erforderlich. Intensive Reformdiskussionen ließen unter anderem den Deutschen Bildungsrat entstehen, dessen Strukturplan für das deutsche Bildungs- und Erziehungswesen maßgebend wurde. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung legte 1973 den ersten Bildungsgesamtplan vor, auf dessen Grundlage der Auf- und Ausbau des Bildungswesens stattfinden sollte. Er ging aber schon bei der Verabschiedung im parteipolitischen Streit vor allem um die Gesamtschule unter, in den 1980er Jahren stagnierten die bildungspolitischen Bemühungen auch wegen der finanziellen Kosten. Bei der Integration der neuen ostdeutschen Bundesländer nach 1990 wurden die westdeutschen Strukturen mit geringen Abweichungen auf den Osten übertragen.

Erst Ende der 1990er Jahre rückte das Thema Bildung wieder in den Vordergrund, was vor allem auf schlechte Ergebnisse in internationalen Vergleichsstudien (beispielsweise PISA) zurückzuführen ist.^[1] Auch trat zunehmend Fachkräftemangel auf. Mit Blick auf erfolgreichere Länder wie z.B. Finnland wurden zahlreiche Änderungen (vorschulische Bildung, gemeinsames Lernen aller Schüler, mehr individuelle Förderung, selbstständige Schule, Abschaffung einer eigenständigen Hauptschule) vorgeschlagen, die das Thema der Bildung wieder in den Vordergrund der Politik rückten

¹ - Schulen und hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Christoph.F, 1988.

Besonders das schlechte schulische Abschneiden vieler "Kinder mit Migrationshintergrund" bietet dazu Anlass

Auch im Blick auf den internationalen Vergleich sowie das ehemalige DDR-Bildungssystem setzten sich das Abitur nach 12 Schuljahren (8-jähriges Gymnasium "G8") und das Zentralabitur weitgehend durch. Das Bemühen um Qualitätssicherung z.B. durch Vergleichsarbeiten und Schulevaluation wurde mit hohem Kostenaufwand umgesetzt, die Bundesländer gründeten ein Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).¹

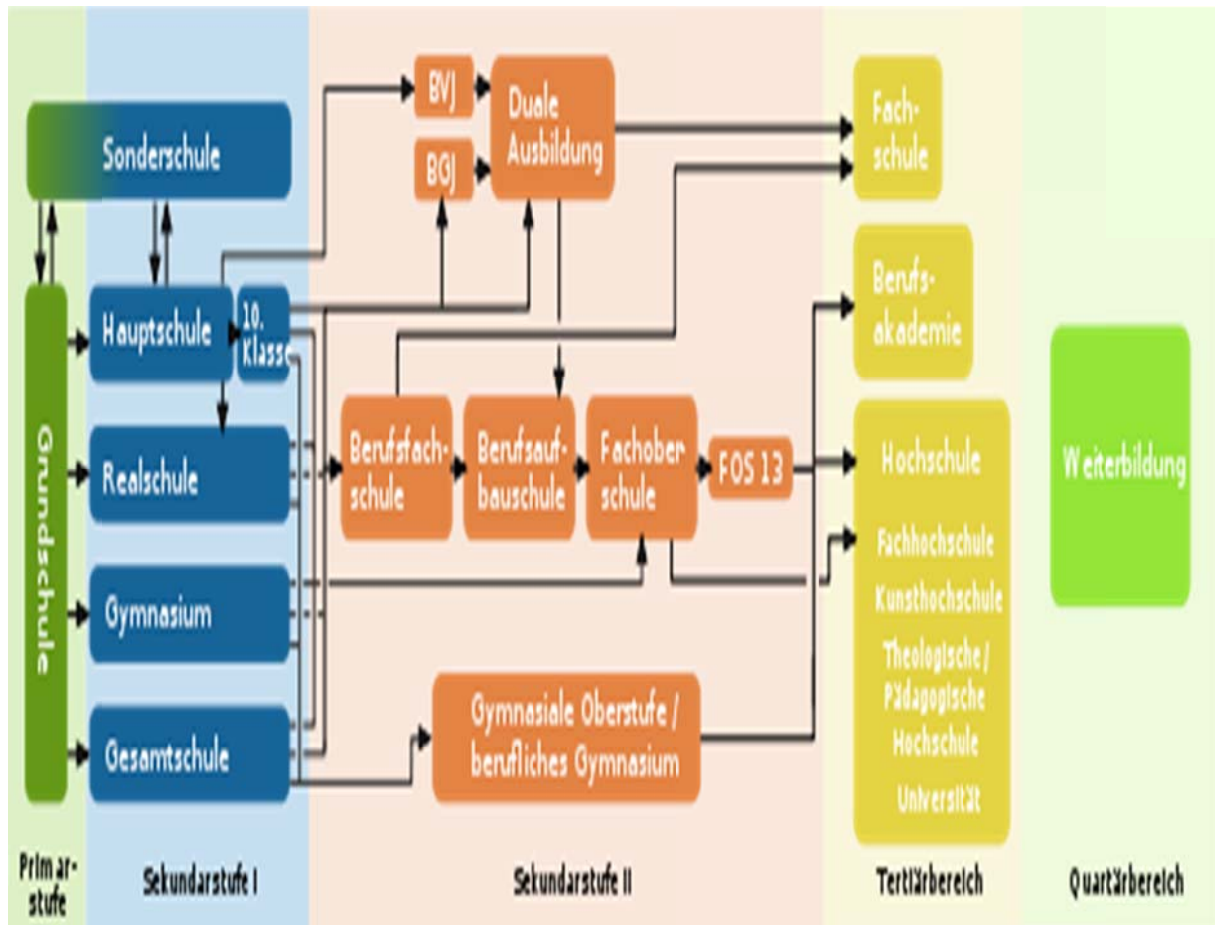
¹ -..Dr. Jochen Klein. Nachdruck auch in Auszügen nur mit Genehmigung des Autors. Für den kompletten Text bitte anfragen unter jochenklein@kreisellhh.de

2. Zum Begriff der Schule

Der Begriff „Schule“ stammt aus dem Lateinischen von *schola*, was soviel bedeutet wie Vorlesung, Lehrstätte. Sie ist eine Einrichtung zur professionell betriebenen Wissensvermittlung durch Unterricht, der bei Schulen für Kinder und Jugendliche mit pädagogischen Erziehungsmethoden angereichert wird. Wie in den meisten entwickelten Zivilisationen gibt es in Deutschland eine allgemeine Schulpflicht für Kinder ab 6 Jahren, dazu später mehr. Ab der vierten Klasse bietet sich alternativ zum pflichtmäßigen Besuch der Hauptschule die Möglichkeit zum Übertritt in verschiedene weiterführende Schulen mit unterschiedlichen Unterrichtsschwerpunkten, wie das Gymnasium und die Realschule, die gelegentlich im Modell der Gesamtschule zusammengefasst sind. Der weitere Ausbildungsweg wie zum Beispiel den Besuch einer Hochschule, Universität oder eine Berufsausbildung etc. hängt von der Art des Schulabschlusses ab. Mit Ausnahme der öffentlichen Volksschulen, das sind Grund- und Hauptschule, gibt es Schulen sowohl in staatlicher als auch in privater Trägerschaft.¹

¹ - Schule in Deutschland, Peter.J.Brenner, 2006

3- Die Beschreibung der Grundstruktur der Bildungssystem



Standard-Bildungsgänge im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland¹

¹ - Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Christoph Fûfr,S6

3.1-Primarbereich

3.1.1-Geschichte der Kindergarten

Die vorschulische Erziehung hat in Deutschland eine lange Tradition. Bereits zu Beginn des 19.J.h entstanden die ersten Kinderbewahranstalten für die Betreuung von Kleinkindern. Die Einrichtungen hatten in erster Linie die Aufgabe, die Kinder aus der Industriearbeiterschaft, deren Eltern tagsüber außer Haus arbeiteten, vor Verwahrlosung zu bewahren. Eine Pädagogische Förderung der Kleinkinder erfolgte kaum. Für die Kinder.¹

Des Bürgertums gab es Kleinkinderschulen, die als Familien ergänzende Einrichtungen auf den späteren Besuch der Lernschulen vorbereiten sollten die von Fröbel seit 1840 gegründeten Betreuungseinrichtung; für den Begriff Kindergarten eingeführt sich in jeder Hinsicht von den bis dahin bekannten Kinderbewahranstalten, Fröbel gehörte zu den Vertretern Primar Pädagogisch orientierten Versorgung und Betreuung Kleinkinder.

Die Kindergarten sollten die Erziehung in Familie ergänzen, die Kleinkinder im geistigen, emotionalen kreativen Bereich fördern und den Kindern als Pflege, Spiel und Beschäftigung-Anstalt dienen.

Im 19.J.h entstanden in Deutschland auf der Basis des Pädagogischen Ansatzes von Fröbel zahlreiche Kindergarten in freier Trägerschaft (insbesondere die Kirche) und in öffentlicher di, d.h vorwiegend in Formular Trägerschaft.

Die Entwicklung der Kindergarten wurde in 1933 unterbrochen. Unter der nationalsozialistischen Regierung wurden die freien wohlfahrtsverbände, die Träger zahlreicher Kindergarten waren, von nationalsozialistischen Volkswohlfahren übernommen.

Die Verdrängung vieler Frauen vom Arbeitsmarkt führte zunächst zur Schließung vieler Kindergarten; erst als weibliche Arbeitskräfte insbesondere in

¹ --Klafki: Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule

der Rüstungsindustrie wieder benötigt wurden, erfolgte ein Ausbau der Kindergarten.

Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs entwickelten sich das System der vorschulischen Erziehung in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland unterschiedlich. Die BRD knüpfte mit der Zuordnung der vorschulischen Erziehung zum Bereich der Kinder und Jugendhilfe an die Tradition der Weimarer Republik an.¹

Das 1952 verabschiedete Jugend Wohlfahrtsgesetz stimmte weitergehend mit der Jugendwohlfahrtsgesetz von 1922 überein. Der Vorrang der Freien Träger der Jugendhilfe von den öffentlichen Trägern wurde beibehalten. Nach diesem Prinzip sollten die öffentlichen Träger erst dann Kindergarten und andere Einrichtungen der freien Träger vorhanden sind. Auch im Kinder und Jugendhilfegesetz, das an die Stelle des Jugendwohlfahrt-Gesetzes trat und zuletzt 2005 geändert wurde, wurde der Vorrang der freien Träger der Jugendhilfe von den öffentlichen Trägern beibehalten.

In den 60er Jahren setzte in der BRD eine rege öffentliche Diskussion über die vorschulische Erziehung und zum Übergang der Kinder in den Primärbereich ein. Ausführlich wurde darüber beraten, wieweit durch kompensatorische Maßnahmen die Bildungschancen für Kinder aus soziokulturell ungünstigen Verhältnissen beim Eintritt in den Primärbereich verbessert werden können und ob es zweckdienlich ist, den Beginn der Schulpflicht vom sechsten auf das fünfte Lebensjahr vorzuverlegen. Bund und Länder führten damals ein umfangreiches Modellversuchsprogramm durch, das wissenschaftlich begleitet wurde. Zu einer Vorverlegung der Schulpflicht ist es nicht gekommen, doch 1968 vereinbarten die Länder, den Stichtag für die Einschulung flexibler zu handhaben. Die rege öffentliche Debatte machte die Bedeutung der Vorschulung Erziehung neu bewusst und forderte seit den 60er

¹ -..Dr. Jochen Klein. Nachdruck auch in Auszügen nur mit Genehmigung des Autors. Für den kompletten Text bitte anfragen unter jochenklein@kreisellhh.de

Jahren den Beschleunigten Ausbau der Kindergarten. 1960 stand nur für ein Drittel der drei-bis sechsjährigen ein Platz zur Verfügung 2002 bereits für etwa 90 Prozent

In der DDR begann bereits 1949 die Entwicklung des Kindergartens zu einer Schulbereitenden Einrichtung. 1965 wurde die formelle Eingliederung des Bildungswesens vollzogen. Durch das gesetzlich verankerte Recht auf einen Platz im Kindergarten. Der Versorgungsgrad stieg von 20, 5% im Jahr 1988, damit war gesichert, dass für die Kinder aller Eltern bzw. Allein erziehenden Elternteile, die es wünschten, ein ganztagesplatz im Kindergarten zur Verfügung stand. Für die Betreuung war lediglich ein Beitrag zur Mittagsverpflegung zu zahlen. alle übrigen Kosten wurden aus der Staatshaushalt finanziert. Grundlage für die inhaltliche Gestaltung der Arbeit in den Kindergarten und deren Zentrale Aufgaben waren insbesondere das Gesetz über Einheitliche Sozialistische Bildungswesen sowie Zentral verordnete Bildungs-und Erziehungspläne.

Nach der Wiederherstellung der staatlichen Einheit am 03. Oktober 1990 und der Bildung der fünf ostdeutschen Länder wurden die Einrichtungen der Elementarbereichs 1991 auch dort Bestandteile der Kinder und Jugendhilfe. Inzwischen sind die Einrichtungen des Elementarbereichs in den Ostdeutschen Ländern weitgehend vergleichbar mit denen Westdeutschen Länder hervorzuheben ist, dass das quantitative Angebot in den Ostdeutschen Ländern insbesondere im Hinblick auf die Zahl der Ganztagsplätzen Bedarf befriedigt.

3.1.2 -Kindergarten / Vorschulerziehung /Elementarbereich

Zum Elementarbereich zählen alle Einrichtungen, die Kinder nach Vollendung des dritten Lebensjahr bis zum Schulbeginn aufnehmen. In Deutschland, Ursprungsland des Kindergartens, hat die Vorschulerziehung eine lange Tradition. Die Kindergärten haben die Aufgabe, die familiäre Erziehung und Bildung zu ergänzen. In vielen Kindergärten werden Kinder von 3 bis

6Jahren gemeinsam betreut. Manche Einrichtungen verfügen über Kinderplätze für Kinder ab dem 1.Lebensjahr.

Die Kindergarten ist eine deutsche Einrichtung, die von einigen Staaten übernommen worden ist. Er gehört nicht zum staatlichen Schulsystem, sondern zum Bereich der Jugendhilfe. Träger der Kindergarten sind weit überwiegend Kirchen, Wohlfahrtsverbände und Gemeinden, manchmal auch Betriebe und Vereine.

Im Mittelpunkt der erzieherischen Arbeit steht der soziale Lernen mit dem Ziel einer Eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Der Kindergarten soll die Erziehung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie Entwicklungsmängel ausgleichen. Die Kinder lernen vor allem spielerisch. In der Regel besuchen die Kinder den Kindergarten nur vormittags.

Seit Januar 1996 besteht ein Rechtsanspruch auf den Besuch des Kindergartens.

Bis spätestens 1998 soll dieser durch den Bau von Kindertagesstätten im gesamten Bundesgebiet erfüllt werden können. Jedoch bleibt der Besuch des Kindergartens freiwillig. Für den Besuch des Kindergartens werden Elternbeiträge erhoben deren Höhe nach dem Einkommen der Eltern gestaffelt ist. 1994 besuchten rund 67 Prozent aller Kinder zwischen drei und sechs Jahren einen Kindergarten.

3.1.3 -Die Grundschule

Mit sechs Jahren kommen die Kinder in die Grundschule. Sie umfasst im Allgemeinen vier Jahre, in Berlin und Brandenburg sechs Jahre. In den meisten Ländern erhalten die Kinder in den beiden ersten Schuljahren noch keine Zensuren, sondern eine Leistungsbewertung in Form eines Berichts, mit dessen Hilfe die individuellen Fortschritte und Schwächen in einzelnen Lernbereichen werden können. Nach den gemeinsamen Jahren in der Grundschule wechseln die Schüler in eine andere allgemeine bildende Schule im Sekundarbereich¹. Die

Klassen fünf und sechsbilden unabhängig von ihrer organisatorischen Zuordnung eine Phase besonderen Forderung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten

Die Orientierungsphase ist in der Mehrheit der Länder im Rahmen der verschiedenen Schularten, in einzelnen Ländern auch als eine von den Schularten unabhängige Schulstufe eingerichtet .

Rund ein Viertel (1994) der Kinder besucht Anschluss an die Grundschule die Hauptschule. Wer diese nach fünf oder sechs Jahren verlässt, tritt meist in die Berufsausbildung ein (und besucht daneben mindestens bis zum 18. Lebensjahr eine Berufsschule). Der erfolgreiche Abschluss der Hauptschule wird meist zur Aufnahme einer dualen Berufsausbildung genutzt und öffnet den Weg zu vielen Ausbildungsberufen in Handwerk und Industrie. ¹

Der Primarbereich umfasst in Deutschland die Grundschule. In den meisten Bundesländern besuchen sie die Kinder ab dem sechsten Lebensjahr (wenn ein Kind vor dem 30. Juni das siebte Lebensjahr begonnen hat und nicht zurückgestellt wird). In der Regel umfasst die Grundschule vier Schuljahre, in Berlin und Brandenburg sechs. Auch hier gibt es einige Gymnasien mit 5. Klassen und Schulversuche mit sogenannten "Schnellläuferklassen". In der Grundschule sollen die Schüler erst ihre Leistungsfähigkeit entwickeln und nicht zu schnell in gute und schlechte eingeteilt werden. Aus diesem Grund werden in den ersten beiden Schuljahren und teilweise länger keine Noten, sondern Verbalbeurteilungen vergeben. Die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe stellt den Regelfall dar. Lerndefizite sollen deshalb durch Fördermaßnahmen, nicht durch Wiederholung des ganzen Schuljahres kompensiert werden. Daneben ist die Grundschule die erste pflichtmäßige Sozialisationsinstanz außerhalb der Familie. Der Unterricht konzentriert sich auf Deutsch und

¹ -..Dr. Jochen Klein. Nachdruck auch in Auszügen nur mit Genehmigung des Autors.Für den kompletten Text bitte anfragen unter jochenklein@kreisellhh.de

Mathematik und wird durch weitere Lernbereiche ergänzt wie Sachkunde, Musik und Religionsunterricht. Es gibt noch kein Schulfachprinzip, jeder Lehrer kann im Prinzip alles unterrichten.

Die Grundschule trägt häufig zu Innovationen in der Pädagogik bei. Das pädagogische Interesse zeigt sich bereits in der Ausbildung der Lehrer, da Lehramtsstudiumgänge für den Primarbereich einen deutlich höheren Anteil Pädagogik enthalten als andere Lehrämter (mit Ausnahme der Förderschule bzw. Sonderschule). Bedeutende neue Konzepte, die in den Grundschulen erfolgreich praktiziert werden, sind etwa der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht, die stärkere Förderung der Entwicklung von (Lern-)Methoden gegenüber fachlichem Wissen oder neue Formen im Lernprozess wie Freiarbeit, Projektunterricht oder offener Unterricht. Die Grundschule unterliegt heute aufgrund gesellschaftlicher Vorgänge einem beschleunigten Wandel, der sich in Form von voller Halbtagschule oder jahrgangsstufenübergreifendem Unterricht niederschlägt. Auch die Heterogenität der Klassen nimmt zu.¹

4- Sekundarbereich I

4.1 Die Orientierungsstufe

Die Orientierungsstufe ist eine spezielle Schulform, die nach der Grundschule auf den Besuch der weiterführenden Schulen der Sekundarstufe, also der Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule vorbereiten soll.

Die Orientierungsstufe umfasst die Klassenstufen fünf und sechs. Sie soll zur Leistungsbewertung beitragen und so eine gezielte Zuweisung in die Schulformen des Schulsystems ermöglichen. Die Schüler werden entsprechend

¹ ...-Klafki: Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule

ihrer schulischen Leistungsfähigkeit in den unterschiedlichen Schulfächern in den Leistungsstufen A (Hauptfächer wie Fremdsprachen, Mathematik), B (Nebenfächer wie Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie) oder C unterrichtet. Am Ende der Orientierungsstufe wird eine Empfehlung ausgesprochen, welche Schulform des Schulsystems besucht werden sollte: Hauptschule, Realschule oder Gymnasium.

4.2 Hauptschule

Die Hauptschule entwickelte sich aus der Oberstufe der Volksschule und erhielt 1964 im Rahmen des Hamburger Abkommens ihren Namen. Sie sollte von Anfang an auf eine Berufsausbildung vorbereiten und ist so deutlich Praxis- und methodenorientierter als andere Sekundarschulen, wobei sie historisch auf einer nativistischen Begabungstheorie beruhte. Diese wird heute wissenschaftlich kaum noch vertreten. Die Hauptschulen weisen, sofern es sie in einem bestimmten Bundesland noch gibt, nach wie vor praktischen Leistungen einen hohen Stellenwert zu. Die Hauptschule, die als Gegengewicht zu einer zu „verkopften“ und damit die Hauptschul-Klientel angeblich überfordernden Bildung gedacht war und die der überwiegenden Zahl von Schülern angeblich angemessen sein und Realschulen und Gymnasien entlasten sollte, konnte ihrer Aufgabe nicht gerecht werden. Kritiker sprechen inzwischen mit zunehmender Akzeptanz bei den betroffenen Eltern und der aufnehmenden Wirtschaft von einer „Restschule“, in der nur noch wenige Schüler eingeschult werden, diese aber überproportional oft aus sozial schwächeren Milieus stammen und teilweise die deutsche Sprache nicht als Muttersprache haben. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass die Hauptschülerquote in ländlich geprägten Regionen deutlich höher ist als in Städten und in Bayern und Baden-Württemberg, wo der Elternwille anders als in anderen Bundesländern nicht maßgeblich ist, eine Übergangsquote von ca. 30 Prozent hat. In Norddeutschland sind die

entsprechenden Werte deutlich geringer, weil dort die Eltern über die ab Klasse 5 (bzw. in Berlin ab Klasse 7) zu besuchende Schule ihrer Kinder entscheiden.¹

Nach der Aufnahme der ostdeutschen Bundesländer in die Bundesrepublik Deutschland am 3. Oktober 1990 entschieden sich diese gegen die Einrichtung der Institution Hauptschule. Auch aufgrund dieser Entwicklung zog die Kultusministerkonferenz 1993 die Konsequenz und akzeptierte auch Sekundarschulen unterschiedlicher Bezeichnungen, die die Bildungsgänge von Haupt- und Realschule verbinden. Die Hauptschule weiterführen wollen derzeit Bayern, Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.^[3] Die Mehrheit der Bundesländer hat die Hauptschule entweder gar nicht erst eingeführt (dies betrifft die ostdeutschen Beitrittsländer) oder (dies betrifft die Länder der „alten“ Bundesrepublik) die Hauptschulen mit den Realschulen zusammengefasst bzw. diese Maßnahme beschlossen (Hamburg und Schleswig-Holstein).

4.3 Die Realschule

Die Realschule wurde in Anlehnung an die preußische Mittelschule konzipiert, als Mittelstück zwischen Gymnasium und Volksschule mit einer „erweiterten Allgemeinbildung“. Die Schüler rekrutierten sich zu Beginn meist aus einer aufstiegsorientierten bürgerlichen Mitte.

Die Schulform soll der Nachfrage nach höher qualifizierten Schulabgängern, die für anspruchsvollere Berufsausbildungen gesucht werden, gerecht werden und hat sich bisher erfolgreich gegen ihr Aufgehen in anderen Schulen durchgesetzt. Ihr Erfolg begründet sich dabei einerseits in der Berücksichtigung des zunehmenden Wandels hin zur Dienstleistungsgesellschaft im Curriculum und andererseits in den zahlreichen Möglichkeiten, die ein

¹ -Referentinnen: Tanja Leistner, Janita Richter Berlin, den 11.06.2007, Determinanten von Schulleistungen, Prof. Dr. O. Köller

Realschulabschluss bzw. die mittlere Reife bietet, die heute vielen als Maßstab für eine grundlegende Schulbildung gilt. Dieser Abschluss öffnet den Zugang zu vielen Ausbildungsberufen, aber auch zu Fachoberschulen mit Fachabitur sowie Beruflichen und Fachgymnasien, in denen die allgemeine Hochschulreife erworben werden kann. Insgesamt steht die Realschule in der Mitte des Bildungswesens – sie ist zwar einerseits stark berufsorientiert, lässt andererseits aber den Weg zum Hochschulstudium offen. Zunehmend lässt sich jedoch in einigen Bundesländern ein Zusammenwachsen mit der Hauptschule feststellen, die als erweiterte Hauptschule inzwischen auch zur mittleren Reife führen kann, wenn sie nicht bereits ganz abgeschafft wurde.¹

Die Realschule ist eine weiterführende Schule, die mit der 10. Klasse abschließt und zum erweiterten Sekundarschulabschluss I führt.

Die ursprüngliche „Realschule“, eine Schule mit sechs Klassenstufen und ohne Lateinunterricht, wurde 1938 abgeschafft. Der Name „Realschule“ wurde 1952 wieder eingeführt, und zwar für die Schule, die bis dahin „Mittelschule“ hieß.

Die heutige Realschule schließt an die Grundschule bzw. Orientierungsstufe an und beginnt mit der fünften bzw. der siebten Klasse. Sie wird von rund 40 Prozent aller Schüler besucht.

Der Sekundarschulabschluss I, die so genannte mittlere Reife, ermöglicht den Zugang zu allen 380 anerkannten Ausbildungsberufen sowie zur Fachoberschule. Der mittlere Schulabschluss ermöglicht auch den Besuch der Sekundarstufe II an einem Gymnasium. Nach abgeschlossener Berufsausbildung und – meist mehrjähriger – Berufstätigkeit besteht zudem die Möglichkeit, eine Fachhochschule zu besuchen.

¹ - Referentinnen: Tanja Leistner, Janita Richter Berlin, den 11.06.2007, Determinanten von Schulleistungen, Prof. Dr. O. Köller.

4.4 Das Gymnasium

Das Gymnasium ist eine weiterführende Schule, die mit dem Abitur abgeschlossen wird und zur allgemeinen Hochschulreife führt. Die Normalform des Gymnasiums schließt an die Grundschule an. Es umfasst die Sekundarstufe I (in der Regel Klasse 5 bis 10) und die Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe, Klasse 11 bis 13) – insgesamt neun Schuljahre. Die Klassen 5 und 6 sind als Orientierungsstufe eingerichtet, sofern nicht eine sechsjährige Grundschulzeit im jeweiligen Bundesland besteht. In der Sekundarstufe I werden mindestens zwei Fremdsprachen gelehrt. In der reformierten gymnasialen Oberstufe (ab der Sekundarstufe II, Klasse 11) stellen sich die Schüler ihren eigenen Unterrichtsplan zusammen, indem sie aus einem Angebot an Grund- und Leistungskursen in Wahl- und Pflichtfächern auswählen. Mit den Leistungskursen setzt der Schüler Schwerpunkte, und zwar gemäß seinen Neigungen und Interessen, oft auch nach seinem Studien- oder Berufswunsch. Die Fächer stammen aus dem sprachlich-literarisch-künstlerischen, dem gesellschaftswissenschaftlichen sowie dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Außerdem gehören Religion und Sport zum Fächerkanon der Oberstufe. Um zum Abitur zugelassen zu werden, muss ein Schüler eine bestimmte Anzahl von Kursen aus den Pflicht- und Wahlfächern aller Bereiche erfolgreich absolviert haben. Beim Abitur werden die Schüler in bestimmten Leistungs- und Grundkursfächern schriftlich bzw. Mündlich geprüft.

In Deutschland beginnt das Gymnasium in den meisten Ländern mit der Klasse fünf (Sexta), in Berlin und Brandenburg nach Beendigung der sechsjährigen Grundschule. In Mecklenburg-Vorpommern besuchen die Schüler seit 2006 gemeinsam in der fünften und sechsten Klasse die Regionale Schule. In Niedersachsen existierte seit Mitte der 1970er Jahre bis zum 1. August 2004 eine Orientierungsstufe in Klasse fünf und sechs für alle Schüler. Die Gymnasien begannen in dieser Zeit erst mit Klasse sieben.

Die reguläre Ausbildungsdauer an einem Gymnasium bis zum Abitur (Allgemeine Hochschulreife) betrug in der Regel neun Schuljahre (Abschluss nach Jahrgangsstufe dreizehn). In Sachsen und Thüringen blieb es auch nach dem Beitritt zur Bundesrepublik bei acht Schuljahren, also Abschluss nach Jahrgangsstufe zwölf. Seit 2004 stellen alle Länder auf die achtjährige Gymnasialzeit (Abitur in der zwölften Klasse, verkürzter Bildungsgang (G8)) um. In Rheinland-Pfalz gibt es seit dem Abiturjahrgang 2002 nach einer verkürzten Schulzeit das Abitur nach zwölfteinhalb Jahren Gesamtschulzeit.

Die Lehrpläne oder Rahmenpläne für die Gymnasien der Kultusministerien legen in einigen Ländern grundsätzliche Ausbildungsinhalte und ihre Platzierung im Curriculum nach definierten Zweigrichtungen fest. In anderen Ländern sind die traditionellen Zweige durch Wahlmöglichkeiten der Schüler abgeschafft.¹

Je nach Schulfinanzierung oder Personalaufwandsträger wird zwischen staatlichen, kommunalen und privaten (auch kirchlichen) Gymnasien unterschieden. Von den privaten beziehungsweise kirchlichen Gymnasien führen staatlich anerkannte als auch staatlich genehmigte zur Abiturprüfung. Aufgrund der Schulfinanzierungsgesetze werden aber alle privaten Gymnasien zu etwa 65 bis 85 Prozent aus öffentlichen Geldern finanziert.

In der DDR wurde 1959 die polytechnische Oberschule (POS) eingeführt, die 10 Klassenstufen umfasste. Auf sie folgte anfangs ab der neunten Klasse, ab 1983 mit der elften Klasse die vier- beziehungsweise zweijährige Erweiterte Oberschule. Die Alliierten haben nach dem Zweiten Weltkrieg in der Direktive Nr. 53 von 1947 den Aufbau eines gesamtschulartigen Schulsystems gefordert, in dem für das traditionelle Gymnasium kein Platz mehr gewesen wäre. In der DDR wurde daher damals schon die Erweiterte Oberschule zur Erlangung der

¹ - Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland, 21.04.2007

Hochschulreife eingeführt. In den fünf neuen Bundesländern und in Ost-Berlin wurde nach deren Beitritt zur Bundesrepublik Deutschland 1990 das Gymnasium wieder eingeführt.

Im Schuljahr 2005/2006 bestanden in Deutschland 3096 Gymnasien (24 weniger als im Vorjahr) mit 2, 43 Millionen Schülern (etwa 27.000 mehr als im Vorjahr). Die Schüler wurden in 62.430 Klassen von 163.500 Lehrkräften (davon etwa 73,6 Prozent Frauen) unterrichtet.

Im Jahr 2007 besuchten 1.701.109 Gymnasiasten die Sekundarstufe I und 763.891 Gymnasiasten die Sekundarstufe II. Die Schüler der Sekundarstufe I wurden von 97220 Lehrern unterrichtet, die Schüler der Sekundarstufe II von 56555 Lehrern. Im Schuljahr 2008 / 2009 besuchten 2.468.949 das Gymnasium. Es gibt 3.070 Gymnasien im Schuljahr 2008 / 2009 in Deutschland

4.5 Die Gesamtschule

Die Gesamtschule ist die am meisten diskutierte Schulform in Deutschland. Ihr Konzept beruht auf der Forderung nach mehr Chancengleichheit im Bildungswesen und möchte deshalb vor allem der frühen Bildungslaufbahnentscheidung, der mangelhaften Förderung der Einzelnen entsprechend ihren Neigungen und Interessen, dem nicht-bedarfsgerechten und eng gefassten Fächerangebot anderer Schulformen sowie den vorgeworfenen sozialen Selektionstendenzen im Bildungswesen entgegenwirken. Die Kritik der Gesamtschulgegner bezieht sich hauptsächlich auf den Vorwurf, dass die Schüler in dieser Schulform nicht, ihrem Leistungsvermögen entsprechend, individuell gefördert werden können, da dort leistungsstarke und leistungsschwache Schüler zusammen unterrichtet werden. Der Position der Gesamtschulgegner, dass gute Schüler von schlechteren „nach unten gezogen werden“, steht die Tatsache gegenüber, dass im internationalen Vergleich Länder mit Gesamtschulsystemen wie einige skandinavische Länder und

insbesondere Finnland besonders gut abschneiden. Dies könnte nicht nur daran liegen, dass möglicherweise die lernschwächeren Schüler von Gesamtschulen profitieren, sondern auch die leistungsstärksten Schüler in Finnland besser abschneiden als die vergleichbaren Schüler in Deutschland. Dies könnte jedoch auch auf die, im internationalen Vergleich sehr gute, Betreuungsrelation zwischen Lehrern und Schülern in Finnland zurückzuführen sein. Zu erwähnen ist auch, dass die finnische Gesamtschule ihre Schüler nicht in unterschiedliche Leistungsgruppen einteilt. Auch die USA verfügen über ein Gesamtschulsystem und erzielen damit nur geringe Erfolge.¹

Generell lassen sich die Gesamtschulen in zwei Typen unterscheiden: Einerseits die integrierten Gesamtschulen, die alle Bildungsgänge in einer Schule enthalten, und die kooperativen Gesamtschulen, die zwar alle Bildungsgänge in einer Schule zusammenfassen, innerhalb dieser jedoch differenzieren.

Die erste Gesamtschule wurde 1968 in West-Berlin als Versuchsschule gegründet. Heute existieren bundesweit über 800 integrierte Gesamtschulen. In manchen finanzschwächeren Kommunen sind Gesamtschulen willkommen, da sie aufgrund der Verschmelzung und Auflösung anderer Schulformen zu Gunsten einer großen mehrzügigen Einrichtung Geld einsparen. Da in Deutschland die Gesamtschulen neben dem herkömmlichen gegliederten Schulsystem existieren, sind sie mit dem Problem konfrontiert, mit Gymnasien und Realschulen zu konkurrieren. Vor allem die besseren Grundschulabgänger (bzw. deren Eltern) ziehen Realschulen und Gymnasien den Gesamtschulen vor. Dadurch entsteht eine Verzerrung des Leistungsvermögens nach unten – dies wird auch als Creaming-Effekt bezeichnet]

¹ - Schule in Deutschland, Peter.J.Brenner, 2006

Die Gesamtschule ist eine übergreifende Schulform, die in einigen Bundesländern die drei herkömmlichen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium vereint.

Ziel aller Gesamtschulen ist es, eine größere Durchlässigkeit zwischen den Schulformen zu erreichen. Kennzeichnend ist auch die Konzeption als Ganztageschule. In der *additiven* und der *kooperativen* Gesamtschule sind die Sekundarstufen I und II von Haupt- und Realschule sowie Gymnasium in einem Schulgebäude oder Gebäudekomplex zusammengefasst. Die Schüler der unterschiedlichen Schulformen werden zum größten Teil in getrennten Klassen und Kursen unterrichtet, haben aber auch Gemeinschaftsunterricht, etwa beim Sport oder in musischen Fächern. In der kooperativen Gesamtschule sind zudem alle Lehrer in einer Lehrerschaft zusammengeschlossen und betreuen alle drei Schulformen als „Stufenlehrer“.

In der *integrierten* Gesamtschule werden die Schulformen des Schulsystems aufgegeben und durch unterschiedliche Kurse in den einzelnen Schulfächern ersetzt: Der C-Kurs für leistungsschwache, der B-Kurs für durchschnittliche und der A-Kurs für leistungsstarke Schüler. Die Schüler besuchen in den verschiedenen Fächern je nach ihrem individuellen Leistungsstand A-, B- oder C-Kurse.

5-Sekundarbereich II

5.1 Gymnasiale Oberstufen (jahrgangsstufe 11-13)

Die gymnasiale Oberstufe (GOST) im Bildungssystem Deutschlands umfasst die der Sekundarstufe II zugerechneten oberen Jahrgangsstufen von Gymnasium, Beruflichem Gymnasium (auch: Fachgymnasium) und Gesamtschule und führt vom Realschulabschluss (Mittlere Reife) zum Abitur (Allgemeine Hochschulreife). Auch der schulische Anteil zum Erwerb der Fachhochschulreife oder des Fachabiturs kann in ihr absolviert werden.

Die beiden letzten Jahre der gymnasialen Oberstufe werden in Deutschland nach der Kultusministerkonferenz-Reform vom 7. Juli 1972 auch als *Reformierte Oberstufe* oder *Kollegstufe* (letzteres in Bayern) bezeichnet. Sie löste die gymnasiale Oberstufe der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 ab.¹

In der verkürzten Form des Gymnasiums (*G8*) umfasst die gymnasiale Oberstufe die Jahrgangsstufen 10 bis 12 oder 11 und 12, in der längeren Form (*G9*) die Jahrgangsstufen 11 bis 13. Die Jahrgangsstufe 10 wird in einigen Ländern als einjährige Einführungsphase angesehen, die größtenteils im Klassenverband stattfindet. Die Jahrgangsstufe 11 und 12 sind die zweijährige Qualifikationsphase (auch: Qualifizierungsphase), die im Kurssystem organisiert wird und an deren Ende eine abschließende Prüfung in vier oder fünf Fächern liegt.

Erste praktische Versuche mit dem Kurssystem in größerem Rahmen fanden in den späten 1960er Jahren am Gymnasium in Buxtehude, vor den Toren Hamburgs statt. Daran nahmen auch Lehrer aus Hamburg selbst teil.

Seit der schrittweise vorgenommenen Einführung ab 1972 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) das Kurssystem mehrfach geändert. Von Anfang an bestanden Unterschiede zwischen den Ländern. So wurden die Leistungskurse zunächst dreifach, später doppelt gewichtet in die Bewertung eingebracht. Mathematik und **Deutsch** konnten teilweise, Geschichte völlig abgewählt werden. In Nordrhein-Westfalen genügte zeitweilig eine Fremdsprache und eine Prüfung in Religion konnte die Naturwissenschaft ersetzen. Die letzten Reformen zielten auf eine Stärkung der breiten Grundbildung und verminderten die Abwahlmöglichkeiten. Die Kritik richtete sich zum Beispiel gegen die Beliebigkeit der Wahlen, gegen die fehlende

¹ -(Quelle u.a.: Baumert/Köller in PÄD 6/98, S. 12 ff.)

Rücksicht auf Notwendigkeiten des späteren Studiums oder gegen den Verlust des Klassenverbandes als Sozialisationsinstanz.

Das Kurssystem steht weiter unter starker Kritik. Es sei kompliziert und kostspielig, weil viele kleine Kurse zustandekommen. Es führe zu viel zu großer Spezialisierung in den Leistungskursen und Vorwegnahme von Universitätsstoff. Es stelle durch fehlende Grundbildung keine wirkliche allgemeine Studierfähigkeit her. Dies äußere sich in hohen Abbrecherquoten der Studierenden und der Notwendigkeit, Schulstoff im Grundstudium nachzuholen.

In allen Ländern wird daher die gymnasiale Oberstufe gegenwärtig reformiert. Sie unterscheidet sich inzwischen erheblich vom Ursprungsmodell und treibt immer mehr besondere Eigenarten hervor, die die Vergleichbarkeit der Länder zunehmend infrage stellen. Genauere Beschreibungen befinden sich beispielsweise im Artikel über das Abitur zum jeweiligen Land; siehe dazu Navigationsleiste Abitur in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.¹

Grundkurse (GK) vermitteln grundlegende wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen und führen in grundlegende Sachverhalte und Problemkomplexe eines Faches ein. Sie werden in der Regel zwei-, drei oder vierstündig unterrichtet. In manchen Ländern, zum Beispiel Niedersachsen, wurden die Begriffe *Grund-* und *Leistungskurs* abgeschafft. Grundkurse heißen jetzt *Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau* (gA).

Leistungskurse (LK) fungieren in der Einführungsphase als Orientierungsfächer, erst in der Qualifikationsphase als Leistungskurse. Die Orientierungsfächer in der Einführungsphase werden von den Schülern oftmals fälschlicherweise als Leistungskurse bezeichnet. Orientierungsfächer vermitteln erweiterte Kenntnisse und Einsichten in Inhalte, Theorien und Modelle der

¹ -Lissmann, U. (2006). Schultests. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 665-677). Weinheim: Beltz.

entsprechenden Fachwissenschaft. Auf die Fertigkeit im selbstständigen Umgang mit Arbeitsmitteln und -methoden sowie ihrer Übertragung und Reflexion wurde ein besonderer Schwerpunkt gesetzt. Vom Grundsatz her lässt sich vieles auf andere Fächer übertragen. Leistungskurse werden in der Regel fünfstündig unterrichtet.

In vielen Bundesländern sind allerdings die Leistungskurse inzwischen abgeschafft und durch vierstündige Fächer mit erhöhten Anforderungen (Abkürzung in Niedersachsen: eN4) ersetzt worden. Dafür werden jetzt drei statt zwei Fächer gewählt, die auf erhöhtem Niveau unterrichtet werden.

Die Abiturprüfung wird in den beiden Leistungskursen und zwei oder drei, in einem begrenzten Rahmen wählbaren, Grundkursen schriftlich oder mündlich absolviert. Dadurch muss man in den letzten Schuljahren deutliche Schwerpunkte setzen. Die Einzelbestimmungen unterscheiden sich je nach Land. Bis auf Rheinland-Pfalz führen alle Länder inzwischen ein zentrales Abitur durch oder haben es zumindest vor.

In die Abiturnote fließen neben 22 Grundkurs-Halbjahresleistungen auch die acht Leistungskursnoten und die vier bis fünf Abiturprüfungsnoten ein. Die Durchschnittsnote hängt also von Leistungen ab, die im Zeitraum von zwei Jahren erbracht werden, und nicht nur von der Abschlussprüfung, die an ihr zu weniger als einem Drittel beteiligt ist.

In der gymnasialen Oberstufe bilden die Grundlage für die Beurteilung der Schülerleistungen die Klausuren und sonstigen erbrachten Leistungen (Mitarbeit, Hausarbeiten und so weiter). Das bisherige Notensystem bis zur Mittelstufe mit den Schulnoten 1 bis 6 wird spätestens in der Qualifikationsphase durch ein Punktesystem (0 bis 15 Punkte) ersetzt, das den Noten von 1+ bis 6 entspricht und auf diese Weise detaillierte Zensuren ermöglicht. Die Punkte werden addiert und am Ende in die Durchschnittsnote umgesetzt. Der Sinn des Punktesystems liegt neben größerer Transparenz und Gerechtigkeit vor allem in der möglichen Verwendung der exakten

Durchschnittsnote in Zulassungsverfahren der Hochschulen, um juristische Klagen abgewiesener Bewerber zu verhindern. Eine zu frühe Anwendung vor der gymnasialen Oberstufe ist dagegen unzulässig, da Zensuren bis zur 10. Jahrgangsstufe vor allem einen pädagogischen Sinn haben

5.2 Sondertypen des Gymnasiums

Unter Sondertypen versteht man alle Gymnasialtypen neben den altsprachlichen, neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium. Seit Anfang der fünfziger Jahre nahm deren Zahl ständig zu. Sie führten teils zur allgemeinen, teils zur fachgebundenen Hochschulreife. Einige zählten zum allgemeinbildenden, andere zum beruflichen Schulwesen.

Zu den Sondertypen rechneten z.B.: Gymnasien der Wirtschaftswissenschaftlichen, technischen, Haushalts- und ernährungswissenschaftlichen, agrarwissenschaftlichen, musisch-pädagogischen und textilwissenschaftlichen Richtung. Diese Sondertypen umfassten zumeist nur die Oberstufe (Jahrgangsstufe 11-13). Im Zuge der Oberstufenreform nach 1972 wurde ein Großteil dieser Sondertypen aufgelöst. Wer es doch gerade das Ziel dieser Reform, die Sondertypen abzubauen. In der neusten Fassung der Vereinbarung zur Neugestaltung der Gymnasialen Oberstufe, die die Kulturstatesministerkonferenz am 11-04-1988 beschlossen hat, findet sich ein Verzeichnis der zur allgemeinen Hochschulreife führenden Fachgymnasien mit den Fachrichtungen Wirtschaft, Technik, Ernährung, und Hauswirtschaft, Agrarwissenschaft und Sozialpädagogik. auf berufliche und technische Gymnasien

5.3 Berufliche Schulen

In Deutschland werden neun Formen der beruflichen Schulen unterschieden, die jeweils spezifische Aufgaben erfüllen: das Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundschuljahr, die eigentliche Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule und das Berufliche Gymnasium sowie die Kollegschen. Aufgrund der Teilzeitschulpflicht, die in Deutschland bis zum Ende des 18. Lebensjahres besteht, müssen alle Jugendliche bis dahin eine Schule besuchen. Deshalb wurde für diejenigen Schüler, die nach dem Hauptschulabschluss keine Ausbildung begonnen haben, das sogenannte Berufsgrundschuljahr (BGJ) eingerichtet, in welchem sie Grundqualifikationen eines Berufsfeldes erwerben können. Wurde der Hauptschulabschluss nicht erreicht, so kann die Berufsreife im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) erworben werden. Die klassische Berufsschule

ist ein Teil der dualen Ausbildung und bietet eine fachtheoretische und allgemeinbildende Begleitung der Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf im Ausbildungsbetrieb. Daneben gibt es die Berufsfachschule, in der sowohl Ausbildungen des dualen Systems, als auch sogenannte Schulberufsausbildungen absolviert werden können. Neben oder auch nach der Berufsausbildung kann die Berufsaufbauschule besucht werden, um die mittlere Reife zu erwerben, die den Übergang zur Fachoberschule (FOS) oder zum beruflichen Gymnasium erlaubt.¹

Der Besuch der Fachoberschule (FOS) setzt einen mittleren Bildungsabschluss voraus und führt nach einem zweijährigen Vollzeitschulunterricht zur Fachhochschulreife. In einigen Ländern gibt es die Möglichkeit durch den Besuch der FOS¹³ die fachgebundenen Hochschulreife bzw. die allgemeine Hochschulreife zu erhalten. Analog zu der FOS gibt es in mehreren Bundesländern auch Berufsoberschulen (BOS), welche je nach gewünschtem Abschluss und Dauer des Schulbesuches alle Arten der Hochschulzugangsberechtigungen verleihen. Der Besuch der BOS setzt mittlere Reife wie auch eine abgeschlossene Berufsausbildung voraus, welche auch den Schwerpunkt im späteren Besuch der BOS festlegt. FOS und BOS sind in Bayern zur Beruflichen Oberschule Bayern (BOB) zusammengefasst.

Innerhalb der Berufsschulen nimmt das berufliche Gymnasium eine Sonderstellung ein. Es handelt sich dabei um eine gymnasiale Oberstufe mit beruflichen Schwerpunkten, nach denen sich die Schule dann zum Beispiel Technisches Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium, Ernährungswissenschaftliches Gymnasium, Biotechnologisches Gymnasium nennt. Diese führt wie alle gymnasialen Oberstufen zur allgemeinen Hochschulreife. An Berufskollegien bzw. Kollegschen wird – ähnlich wie in der gymnasialen Oberstufe mit beruflichem Schwerpunkt – die berufliche Bildung gleichwertig zur allgemeinen Bildung vermittelt. Kollegschen geben für den technischen, den wirtschaftlichen und den sozialen Bereich. Kollegschen führen zu einem beruflichen Abschluss (zwischen Facharbeiter und Techniker) und zur allgemeinen Hochschulreife.

¹ - tatsachen über Deutschland, societâts-Verlag, Frankfurt/Main

Kapitel 2

1-Bestandteile des Bildungssystems

Auf den ersten Blick glaubt man nicht, wie tief das Bildungssystem in die Gesellschaft eingreift. Aber es begleitet jeden Deutschen buchstäblich von der Wiege bis zur Bahre. Vom Kindergarten über die Schule in die Universität und von den berufsbildenden Maßnahmen über die täglichen Medien bis hin zu Bildungsangeboten für Senioren. Das Bildungssystem besitzt viele Bestandteile:

- Übergeordnete Ziele
- Steuerung und Organisation
- Gesetze
- Familie/Eltern
- Kindergarten
- Schulen
- Universitäten
- Weiterbildung
- Lehrerbildung
- Elitenförderung
- Behinderte
- Medien
- Forschung für Bildung
- Kulturpolitik

Im Internet findet man zu jedem dieser Stichpunkte sehr viel Material. Nur zu den **übergeordneten Zielen** existiert nichts. Die Zielstellung des Staates, der Länder und der Kommunen, für ein gebildetes Volk zu sorgen, wurde auf einen Etatposten in den chronisch knappen Haushalten reduziert. In den Programmen der politischen Parteien finden sich zur Bildungspolitik nur Nebensätze, die in dem Versprechen münden, mehr Geld für Bildung bereit zu stellen¹

¹ - www.Grundschul-Lehrer.de

2-Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz

Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz hat seit 1993 im Rahmen des "Informationsnetzes zum Bildungswesen in Europa" (EURYDICE) jährlich ein Informationsdossier über das deutsche Bildungssystem erstellt.

Das Dossier vermittelt insbesondere für interessierte Stellen im Ausland einen Überblick, der vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung reicht und Hintergrundinformationen zu den politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Deutschland enthält. Dabei stehen zunächst die Gemeinsamkeiten in den Bildungssystemen der 16 Länder im Vordergrund. Auch landesspezifische Besonderheiten werden in die Darstellung einbezogen, um auf die Vielfalt des Bildungsangebotes in Deutschland hinzuweisen. Kurze geschichtliche Einleitungen zu den einzelnen Kapiteln ermöglichen, aktuelle Entwicklungen in den historischen Kontext einzuordnen. Das Dossier wird im Anhang ergänzt durch eine Übersicht zu den grundlegenden Rechtsvorschriften des Bundes und der Länder, ein Institutionenverzeichnis und ein Literaturverzeichnis sowie durch ein Glossar zur verwendeten Fachterminologie.

Die inhaltliche und redaktionelle Bearbeitung des deutschen Dossiers erfolgt in Abstimmung mit dem Bund und den Ländern durch die EURYDICE-Informationsstelle der Länder, die auf Beschluss des Bundesrates im Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst der Kultusministerkonferenz angesiedelt ist.

Die Verbreitung des Dossiers für Deutschland erfolgt gemeinsam mit den nationalen Dossiers der anderen europäischen Staaten auch über das Internet in der Datenbank EURYBASE, in der die Volltexte im Original und in englischer Übersetzung aufrufbar sind. Die Datenbank bietet die Möglichkeit europaweiter Vergleiche zu einzelnen Aspekten der Bildungssysteme in den 31 Staaten, die sich an den Aktivitäten des EURYDICE-Informationsnetzes beteiligen.

Der Funktion der nationalen Dossiers entsprechend enthält der Jahresbericht eine verlässliche Darstellung des deutschen Bildungssystems in Abstimmung mit den für den Bildungsbereich zuständigen Ministerien. Das Dossier ergänzt damit die an Indikatoren orientierte Bildungsberichterstattung und hat im Rahmen internationaler Kontakte und Beratungen auf europäischer Ebene den Stellenwert einer Basisdokumentation über das föderale Bildungssystem in Deutschland.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz, Abk. KMK) wurde 1948, also noch vor Konstituierung der Bundesrepublik, gegründet und ging aus der „Konferenz der deutschen Erziehungsminister“ hervor. Sie ist ein freiwilliger Zusammenschluss der für Bildung, Erziehung und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder. Hauptsitz ist die Bundesstadt Bonn mit drei Standorten, die 2010 an einen einzigen Standort umziehen werden. Nach dem Grundgesetz liegen die Zuständigkeiten für das Bildungswesen und die Kultur im Wesentlichen bei den Ländern (sog. Kulturhoheit der Länder). Die Kultusministerkonferenz behandelt nach ihrer Geschäftsordnung „Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen“.¹

¹ - Kulturpolitik der Länder 1979-1981. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Bonn 1982

Das Sekretariat gliedert sich in einzelne Abteilungen. Dazu gehören neben den Abteilungen, die der Koordinierungsarbeit der Kultusministerkonferenz dienen (Schulen/Auslandsschulen/Fort- und Weiterbildung, Hochschulen/Wissenschaft /Kultur) eine Abteilung für Allgemeine Dienste (u.a. Statistik und Dokumentation), eine Abteilung für Internationale Angelegenheiten sowie die Abteilungen für besondere überregionale Dienste, nämlich der Pädagogische Austauschdienst und die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen. Hinzu kommen die Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen sowie die dem Sekretariat angegliederte Geschäftsstelle für die überregionale Studienreform. Im Sekretariat sind derzeit über 200 Mitarbeiter beschäftigt.

2004 kündigte Niedersachsen den Staatsvertrag, auf dem die Tätigkeit und Finanzierung dieses Sekretariats beruht, zum Ende des Jahres 2005. In der Öffentlichkeit wurde dies verkürzt als „Kündigung der KMK“ rezipiert. Inzwischen ist durch Ministerpräsidentenbeschluss gesichert, dass das Sekretariat über 2005 hinaus mit verringertem Etat fortbestehen wird.

3-Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte

3.1. Geschichtlicher Überblick

Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts war die gesellschaftliche Situation der Lehrkräfte an Volksschulen durch geringe öffentliche Wertschätzung und schlechte Einkommensverhältnisse gekennzeichnet. In ihrer Tätigkeit unterstanden sie der Aufsicht von Geistlichen. Sie mussten auch diverse kirchliche und kommunale Nebenämter übernehmen. Beahlt wurden sie von den Gemeinden mit großen Unterschieden von Ort zu Ort. Die meisten Lehrkräfte unterrichteten an einklassigen Landschulen mit 80 und mehr Kindern.

Die materielle Situation der Lehrkräfte an Gymnasien war zwar wesentlich günstiger, die Bezahlung aber regional uneinheitlich und für städtische Beamte geringer als für Staatsbeamte. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts erreichten sie die lang erkämpfte besoldungsrechtliche Gleichstellung mit den Beamten des höheren Dienstes und erhielten die Amtsbezeichnung *Studienrat*.

In der Weimarer Republik war die soziale Lage der Lehrerschaft durch ökonomische Krisen gekennzeichnet (mit Einkommenseinbußen, ja Besoldungskürzungen und hoher Lehrerarbeitslosigkeit). Mit dem Reichsbesoldungsgesetz von 1920 wurde eine gewisse Vereinheitlichung der Bezahlung der Lehrkräfte erreicht (allerdings mit deutlichem Unterschied Zwischen Lehrkräften an Volksschulen und Gymnasien).¹

Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten kam es zu zahlreichen politisch motivierten Entlassungen und Neubesetzungen. Die verschiedenen Lehrerverbände wurden – teils gegen ihren Widerstand – im nationalsozialistischen Lehrerverband zusammengefasst, der insbesondere die ideologische Schulung der Lehrkräfte übernahm. Neben der parteipolitischen Indoktrination waren die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte unter der nationalsozialistischen Regierung von einer weiteren Verschlechterung ihrer ökonomischen Situation geprägt. Ab 1950 trat in der Bundesrepublik Deutschland eine Verbesserung der materiellen Lage der Lehrkräfte ein. Dabei verbesserte sich vor allem die Einstufung der Lehrkräfte 221 an Volksschulen. Erst 1971 wurde das Besoldungsrecht bundesweit vereinheitlicht. Der Anreiz der höheren Gehälter half den Lehrkräftemangel der 60er Jahre zu beheben, dem allerdings in den 80er Jahren ein Bewerberüberhang folgte. Durch die im Jahr 2006 beschlossene Föderalismusreform I wurde die Zuständigkeit für die

¹ -Tent, L. (2006). Zensuren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 873-880). Weinheim: Beltz.

Besoldung und Versorgung der Landesbeamtinnen und -beamten (z. B. Lehrkräfte, Hochschullehrer) auf die Länder übertragen.

In den westdeutschen Ländern ist die Beschäftigung von Lehrkräften im Beamtenverhältnis der Regelfall; in den ostdeutschen Ländern dagegen sind die Lehrkräfte überwiegend im Tarifbeschäftigungsverhältnis tätig. Da die meisten Lehrkräfte in Deutschland als Beamte tätig sind (2007 lag der Anteil der Lehrkräfte und anderer Beschäftigter im schulischen Bereich bei 75,3 %) und sich diese Situation in den kommenden Jahren nicht gravierend ändern wird, bezieht sich die nachfolgende Darstellung schwerpunktmäßig auf diese Personengruppe

4-Kompetenzen und Standards für die Lehrerbildung

4.1. Die Bedeutung von Standards für die Lehrerbildung

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar.

Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen. Die Kultusministerkonferenz bezieht sich dabei auf die in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungsziele.

Den dort beschriebenen Zielen von Schule entspricht das Berufsbild, das in der gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände (Oktober 2000) beschrieben worden ist. Dort heißt es u.a

1. *Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.* Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen

sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Die berufliche Qualität von Lehrkräften entscheidet sich an der Qualität ihres Unterrichts

2. *Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Dies gelingt umso besser, je enger die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet wird. Beide Seiten müssen sich Verständigen und gemeinsam bereit sein, konstruktive Lösungen zu finden, wenn es zu Erziehungsproblemen kommt oder Lernprozesse misslingen*

3. *Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.*

4. *Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen.*

5. *Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen.*

Im Folgenden werden Standards für die Lehrerbildung dargestellt, die sich auf die Bildungswissenschaften beziehen;¹ sie bezeichnen Schwerpunkte in Studium und Ausbildung und ordnen sie Kompetenzen zu, die erreicht werden sollen. Wissenschaftliche Überlegungen und methodische Konzepte sind in einer Materialsammlung einer Autorengruppe zusammengestellt.

5. Kompetenzbereiche für die Lehrerbildung

Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften.

Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.

Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis.¹

6- Grundlagen für die inhaltlichen Standards der Bildungswissenschaften

Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung² und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbauerreicht wird.

Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf. Eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule sind die *Bildungswissenschaften*; sie umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die

¹ -Tent, L. (2006). Zensuren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 873-880). Weinheim: Beltz.

sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Die Formulierung von Kompetenzen und Standards für die Bildungswissenschaften berücksichtigt, dass sich Erziehung und Unterricht an fachlichen Inhalten vollziehen

6.1 Inhaltliche Schwerpunkte der Ausbildung

-Die curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind:

-Bildung und Erziehung Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen

-Beruf und Rolle des Lehrers Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen

- Das gilt auch für die Ausbildung und Pädagogischen Hochschulen.

-Didaktik und Methodik Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen

-Lernen, Entwicklung und Sozialisation Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule

-Leistungs- und Lernmotivation Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung

-Differenzierung, Integration und Förderung Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht

-Diagnostik, Beurteilung und Beratung Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen

-Kommunikat, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der

Lehr- und Erziehungstätigkeit

-Medienbildung Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten

- Schulentwicklung Struktur und Geschichte des Bildungssystems; Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
- Bildungsforschung Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse

6.2. Didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung

Für die Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte kommen u.a. die folgenden Ansätze in Frage:

- Situationsansatz
- Fallorientierung
- Problemlösestrategien
- Projektorganisation des Lernens
- biographisch-reflexive Ansätze
- Kontextorientierung
- Phänomenorientierung

7- Die Forderung der Entwicklung der Kompetenzen

- die Konkretisierung theoretischer Konzepte an verbal beschriebenen *Beispielen*
- die Demonstration der Konzepte an literarischen oder filmischen Beispielen
Sowie im *Rollenspiel* und an *Unterrichtssimulationen*
- die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder tatsächlich beobachteter *Komplexer Schul- und Unterrichtssituationen* und deren methodisch geleitete Interpretation
- den Einsatz von *Videostudien*
- die *persönliche Erprobung und anschließende Reflexion* eines theoretischen Konzepts in schriftlichen Übungen, im Rollenspiel, in simuliertem Unterricht Oder in natürlichen Unterrichtssituationen oder an außerschulischen Lernorten
- die Analyse und Reflexion der eigenen *biographischen Lernerfahrungen* mit

Hilfe der theoretischen Konzepte

- die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden Und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule
- die Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung
- die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion
- die Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der Ersten und zweiten Phase.

8-Kompetenzbereich: Unterrichten Lehrerinnen und Lehrer Sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

Kompetenz:

Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

8.1- Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte

Die Absolventinnen und Absolventen...

- kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch.
- kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung

Von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss.

- kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt.
 - kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht
 - kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität.
- Die Absolventinnen und Absolventen...

8.2 Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte

- kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität. Die Absolventinnen und Absolventen...
- verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht.
- wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus.
- integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch
- Sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz.
- berprüfen die Qualität des eigenen Lehrens:

9. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler

9.1 Determinanten des Lernerfolgs

Schul- und Unterrichtsforschungen zufolge nehmen außerschulische Bedingungen, schul- und klassenbezogene Einflussgrößen und individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler Einfluss auf ihren Lernerfolg. Untersuchungen belegen, dass individuelle Voraussetzungen der Lernenden, das jeweilige Vorwissen, die kognitive Leistungsfähigkeit sowie familiäre und soziale Hintergrundvariablen den stärksten Einfluss auf das Leistungsniveau haben. Aktuelle amerikanische Studien hingegen zeigen, dass der Klassenebene (Merkmale der Klasse, des Lehrers und des Unterrichts) eine große Bedeutung zukommt. Besonders schwächere Schüler profitieren von guten Lehrern und einem guten Unterricht.¹

9.2 Lehrerkompetenzen und ihr Einfluss auf Schülerleistungen

Fachliches Wissen der Lehrpersonen: Hohes fachliches Wissen allein ist kein ausreichendes Kriterium für den Lernerfolg der Schüler. Ashton und Crocker (1987) sind jedoch der Meinung, dass gut ausgebildete Lehrpersonen

¹-Tent, L. (2006). Zensuren. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 873-880). Weinheim: Beltz.

über eine größere Handlungskompetenz verfügen als Lehrpersonen, die fachfremd unterrichten.

Fachdidaktisches Wissen: Eine Studie von Hill, Rowan und Ball (2005) zeigt „signifikante Zusammenhänge zwischen fachdidaktischem Wissen der Lehrpersonen und dem Leistungszuwachs der Schüler auf. Von allen einbezogenen Lehrerkompetenzen war fachdidaktisches Wissen am wichtigsten“ **Pädagogisches Wissen:** Studien belegen, dass Schüler bessere Leistungen erzielen, wenn ihre Lehrer pädagogisches Fachwissen besitzen. Darling-Hammond, Berry und Thoreson (2001) resümieren aus ihren Studien, dass Lehrpersonen mit einer pädagogischen Ausbildung eine effektivere Klassenführung zeigen und Schülerleistungen zutreffender einschätzen **Berufserfahrung:** Experten- und Novizenlehrer unterscheiden sich in der Wahrnehmung des Unterrichts und in der Flexibilität ihres beruflichen Handelns. Diese Komponente ist jedoch schwierig zu interpretieren und spielt daher für den Lernerfolg der Schüler eine eher untergeordnete Rolle.

Epistemologische Überzeugung: Im Allgemeinen wird angenommen, dass hier eine eher wertbezogene Überzeugung von Lehrpersonen für Planung, Gestaltung und Wahrnehmung von Unterricht eine wichtige Rolle spielen. Studien von Staub und Stern (2002) zeigen, dass ein erheblicher Teil der Leistungsunterschiede auf die konstruktivistische Orientierung der Lehrer zurückzuführen ist.

Selbstbezogene Kognitionen: Lehrpersonen mit einer hohen Wirksamkeitsüberzeugung setzen sich höhere Ziele und verwenden mehr Zeit für die Planung von Unterricht und haben eine höhere Bindung an den Lehrerberuf.

9.3. Die Merkmale des Lernerfolgs

Quantität der Lerngelegenheiten: die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand sowie die investierte Lernzeit sind Grundvoraussetzung für den Lernfolg, dafür ist ausreichende Zeit notwendig, welche intensiv und aktivgenutzt wird.

Quantität der Lerngelegenheiten: durch Strukturierungen werden wichtige Aspekte des Unterrichtsgegenstands hervorgehoben und Zusammenhänge verdeutlicht. Aufbau, Integration und Verarbeitung von Wissen soll dadurch erleichtert werden. Übungen und Wiederholungen sind wichtig um Lerninhalte zu fertigen. Marano, Gaddy und Dean sind der Meinung, dass das Setzen von Zielen und Rückmeldungen hilfreiche Hinweise zu Verbesserungen beinhalten. Ein weiteres Qualitätsmerkmale stellt Kooperatives Lernen dar. dadurch soll die individuelle Verantwortlichkeit der Schüler gestärkt werden und gute Argumentations- und Kommunikationsfähigkeiten gelehrt werden.

Konstruktivistisch orientierte Unterrichtsforschung. Konstruktivistische Theorien sind Erkenntnistheorien die annahmen über den Erkenntnis bzw. wissen aufbau beschreiben. Ausgangsbasis bildet das lernen als ein aktiver und selbstgesteuerter Prozess des Wissensaufbaus. Es kommt dabei zu einer Verknüpfung von bestehendem Wissensstoff mit neuen Wissensselementen und somit zur Verarbeitung und Organisation des neu erworbenen Wissens

Kapitel 3

1. Evaluation von Bildungseinrichtungen und Bildungswesens

1.1. Geschichtlicher Überblick

Die Diskussion über Evaluation im Bildungswesen, d. h. die systematische Beurteilung von Organisationsstrukturen, Lehr- und Lernprozessen und Leistungsmerkmalen mit der Zielsetzung der Qualitätsverbesserung, hat in der Bundesrepublik Deutschland erst Ende der 80er Jahre und damit später als in anderen europäischen Staaten eingesetzt.

Wenn die Evaluation auch dem Begriff nach bislang nicht institutionalisiert war, so darf daraus jedoch nicht geschlossen werden, dass entsprechende Kontrollfunktionen nicht existieren. Die staatliche Schul- und Hochschulaufsicht, die statistischen Erhebungen durch Bund und Länder sowie die Bildungsforschung in Instituten, die Bundesministerien oder Ministerien der Länder nachgeordnet sind oder von Bund und Ländern gemeinsam getragen werden, dienen Zwecken der Qualitätssicherung und Evaluation.

Im Bereich des Schulwesens hat die Kultusministerkonferenz mit dem so genannten *Konstanzer Beschluss* vom Oktober 1997 die bereits in mehreren Ländern eingeleiteten Prozesse der Qualitätssicherung im Schulbereich aufgegriffen und zu einem ihrer zentralen Themen erklärt. Instrumente der Evaluation im engeren Sinne werden seit einigen Jahren entwickelt und sollen nun flächendeckend eingesetzt werden. Im Juni 2002 beschlossen die Kultusminister die Einführung nationaler Bildungsstandards. In den Jahren 2003 und 2004 sind Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss verabschiedet worden. Im Juni 2006 hat die Kultusministerkonferenz eine Gesamtstrategie für ein Bildungsmonitoring beschlossen, das aus vier miteinander verbundenen Bereichen besteht:

- der Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen,
- der zentralen Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich,

- der Durchführung von Vergleichsarbeiten zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen
- der gemeinsamen Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Nähere Informationen zum Bildungsmonitoring sind Kapitel 9.5.1. zu entnehmen.

Im Hochschulbereich ist die Evaluation von Forschung und Lehre unter Beteiligung der Studierenden seit der Änderung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1998 vorgesehen.

Auch die Evaluierung von Studiengängen und -fächern ist in den Hochschulgesetzen der meisten Länder verankert. Mit einem Beschluss vom März 2002 hat die Kultusministerkonferenz die künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland vorgegeben, die langfristig zu einem Gesamtkonzept für die Qualitätssicherung unter Einbeziehung aller Hochschularten und aller Studiengänge führen soll. Mit der Einführung der Akkreditierung von Studiengängen, der Einrichtung des Akkreditierungsrates, der Gründung von Akkreditierungsagenturen sowie der Verabschiedung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge wurden Standards und Verfahren für die Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehre etabliert. Diese sollen Studierenden und Arbeitgebern verlässliche Orientierung geben und in der internationalen Zusammenarbeit Transparenz über das Studienangebot und die Studienabschlüsse in Deutschland herstellen. Im September 2005 hat die Kultusministerkonferenz ein grundlegendes Konzept zur Qualitätssicherung in der Lehre verabschiedet. Nähere Informationen zur länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung im Hochschulbereich.

Als Grundlage für die Akkreditierung und Evaluation von Lehramtsstudiengängen dienen die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* von 2004 und die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in*

der *Lehrerbildung* in der Fassung vom Dezember 2008. Nähere Informationen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung durch die Standards für die Lehrerbildung und die ländergemeinsamen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sind Kapitel 9.5.2.3. zu entnehmen.

Im Oktober 2003 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz erstmals einen *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*, der sich im Wesentlichen auf das allgemeinbildende Schulwesen konzentriert. Der erste gemeinsame Bildungsbericht von Bund und Ländern *Bildung in Deutschland* mit dem Schwerpunktthema „Bildung und Migration“ wurde 2006 vorgelegt. Im Juni 2008 ist der zweite nationale Bildungsbericht erschienen, der sich im Schwerpunkt mit den Übergängen von der Schule in die Berufsbildung, die Hochschulbildung und den Arbeitsmarkt befasst.

2. Evaluation der Bildungseinrichtungen

2.1. Evaluation von Schulen

2.1.1. Schulaufsicht

Im Bereich des Schulwesens wird durch die Schulaufsichtsbehörden eine Fachaufsicht, Rechtsaufsicht und Dienstaufsicht ausgeübt. Die Fachaufsicht betrifft die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schulen. Sie besteht in der pädagogischen Betreuung und Förderung der Schularbeit durch die Schulaufsichtsbeamten, die dafür zuständig sind, dass die Lehrpläne und sonstigen Rechtsvorschriften eingehalten werden und dass Unterricht und Erziehung fachlich und methodisch qualifiziert durchgeführt und möglichst noch verbessert werden. Die Fachaufsicht wird durch Schul- und Unterrichtsbesuche sowie Beratung vor Ort verwirklicht. Zur Schulaufsicht gehört ferner die Rechtsaufsicht. Sie beinhaltet eine Rechtmäßigkeitskontrolle der Verwaltung der äußeren Schulangelegenheiten durch den Schulträger (z. B. Errichtung und Erhaltung der Schulgebäude).

Schließlich üben die Schulaufsichtsbehörden die Dienstaufsicht über die Lehrkräfte und Schulleiter an öffentlichen Schulen aus, d. h. sie wachen über die Pflichterfüllung des Lehrpersonals. Aufgrund beamtenrechtlicher Richtlinien ist zu bestimmten Anlässen (Ende der Probezeit, Beförderung, Versetzung), teilweise auch in periodischen Abständen eine dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte vorgesehen. Diese dient sowohl dem beruflichen Fortkommen des einzelnen Lehrers als auch der Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit des Schulwesens. Bewertet werden die pädagogische

Eignung und Befähigung sowie die fachliche Kompetenz des Lehrers auf der Basis von Unterrichtsbesuchen durch Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte, von Leistungsberichten des Schulleiters über den Lehrer, Gesprächen mit dem Lehrer und Einsicht in Schülerarbeiten und ihre Bewertung.

Eine besondere pädagogische Betreuung und wissenschaftliche Auswertung findet bei Schulversuchen durch die Schulaufsicht und die Landesinstitute für Schulpädagogik statt. Die Begleitforschung untersucht die Wirksamkeit der Reformmaßnahme (n) und die Bedingungen für ihren erfolgreichen Einsatz und entwickelt Kriterien und Empfehlungen zur Generalisierung. Der Einführung neuer Lehrpläne geht häufig eine Erprobung voraus. Durch Befragung von Lehrern wird festgestellt, ob sich die neuen Richtlinien bewährt haben oder ob sie einer Änderung bedürfen.

Die Schulaufsicht und die Landesinstitute für Schulpädagogik tragen also durch beratende, fördernde und auch korrigierende Maßnahmen in den Schulen und durch Berichterstattung an die übergeordneten Schulbehörden zur Evaluation und Weiterentwicklung des Schulwesens bei. Für die derzeit erfolgende Umstellung der Qualitätsentwicklung und Qualitätskontrolle auf ein allgemeines, überregional gültiges System von Qualitätsindikatoren und Bildungsstandards

2.1.2. Evaluationsmaßnahmen im Schulbereich

In den letzten Jahren wurden in allen Ländern Initiativen ergriffen, über das traditionelle Instrumentarium der Schulaufsicht und der Projektbegleitung hinaus Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung auf der Ebene des Schulsystems und auf der Ebene der Einzelschule zu konzipieren. In dem von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebenen und 2003 veröffentlichten *Bildungsbericht für Deutschland* findet sich eine Bestandsaufnahme zu Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulwesen in den Ländern. Daraus geht hervor, dass die Länder eine Vielfalt an Maßnahmen ergriffen haben, bei denen verschiedene Verfahren der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung kombiniert werden. Zu diesen Verfahren gehören u. a.

- die Neufassung bzw. Weiterentwicklung von Rahmenlehrplänen,
- schulübergreifende Vergleichsarbeiten, vor allem in den Kernfächern,
- Ausbau der externen Evaluation,
- die Erarbeitung von Standards und
- Qualitätsmanagement an Schulen.

Eingebettet sind diese Verfahren in Gesamtstrategien der einzelnen Länder zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, die u. a. die Stärkung der Autonomie der Einzelschule, die Entwicklung von eigenen Schulprofilen, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schulen sowie die Stärkung der Beratungsfunktionen von Schulaufsicht umfassen. Die Evaluationssysteme für Schulen in den Ländern richten sich an den 2003 und 2004 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss aus. Zu diesen länderübergreifenden Zielkriterien treten in den meisten Ländern die Vorgaben der so genannten Orientierungsrahmen für Schulqualität, die den Schulen Indikatoren für die Schul- und Unterrichtsqualität an die Hand geben.

Die Schulen in den Ländern werden durch Evaluationsagenturen und Inspektionssysteme nach diesen Kriterien extern evaluiert. In den Ländern, in denen die externe Evaluation von Schulen gesetzlich geregelt ist, liegt die Zuständigkeit in der Regel bei den Schulbehörden, in einigen Ländern auch bei den Landesinstituten für Schulpädagogik.

Zunehmendes Gewicht erlangen im Rahmen dieser Gesamtstrategien Maßnahmen zur Evaluation von einzelnen Schulen. In der Mehrzahl der Länder spielt dabei die Verpflichtung der Schulen zur Entwicklung von Schulprogrammen eine zentrale Rolle. In Schulprogrammen legen die einzelnen Schulen die Schwerpunkte und Ziele ihrer Arbeit auf der Grundlage der landesrechtlichen Vorgaben zu den Inhalten und Abschlüssen der Bildungsgänge fest. Zugleich werden in den Schulprogrammen individuell Evaluationsverfahren und -kriterien bestimmt, die auf den länderspezifischen Vorgaben (z. B. Lehrpläne, Stundentafeln) basieren. Die zu evaluierenden Aufgaben werden in den Schulprogrammen von den Schulen eigenverantwortlich festgelegt. Schulprogramme sollen die sozialen und demographischen Voraussetzungen der Einzelschule berücksichtigen.

Für die Schulprogrammarbeit sind die oben genannten Orientierungsrahmen für Schulqualität von wesentlicher Bedeutung.

Die novellierte Fassung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG – R82) misst der Qualitätssicherung in der dualen Berufsausbildung einen hohen Stellenwert zu. Hierzu wurden u. a. die Instrumente zur Steuerung der Ausbildungsqualität flexibilisiert und um einige neue qualitätssichernde Leitlinien ergänzt. Die Berufsbildungsausschüsse und die Landesausschüsse sollen im Rahmen ihrer Aufgaben auf eine stetige Verbesserung der Qualität in der beruflichen Bildung hinwirken. Außerdem sollen Verfahren zur externen Evaluation der Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erarbeitet werden.

3. Evaluation des Bildungssystems

3.1. Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Schulwesen

Im Juni 2006 hat die Kultusministerkonferenz eine Gesamtstrategie für ein Bildungsmonitoring beschlossen, das aus vier miteinander verbundenen Bereichen besteht:

- der Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen,
- der zentralen Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich,
- der Durchführung von Vergleichsarbeiten zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen,
- und der gemeinsamen Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Im Folgenden werden diese vier Bereiche der Strategie zum Bildungsmonitoring im Einzelnen dargestellt.

Wesentliche Elemente der Qualitätssicherung im Schulbereich sind auch die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* und die *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*.

4. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung

Einen besonderen Problembereich stellt die Evaluation der Lehramtsstudien und Lehramtsprüfungen dar. Sowohl die *Gemischte Kommission Lehrerbildung* als auch der Wissenschaftsrat haben nachdrücklich darauf hingewiesen, dass die Lehrerbildung in den Ländern bislang noch keiner ernsthaften empirischen Evaluation und Wirkungsanalyse unterzogen worden ist. Die Kultusministerkonferenz hat die Kritik beider Gremien als Anregung verstanden, in diesem Feld tätig zu werden. Sie hat ein Gutachten zu der Frage in Auftrag gegeben, wie und auf welchem Wege eine Evaluation der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung durchgeführt werden könnte. Das Gutachten kommt zu dem Ergebnis, dass Wirksamkeit und Weiterentwicklung der

Lehrerbildung anhand zuvor definierter Kriterien, so genannter Standards, erfasst und beurteilt werden sollten.

Diese Standards sollen auf ein Lehrerleitbild ausgerichtet sein, fach- und schulartabhängig formuliert sein, einen Qualitätsmaßstab darstellen und kontextgebunden und im praktisch-reflexiven Handeln auch realisiert werden können.

Im Dezember 2004 hat die Kultusministerkonferenz auf der Grundlage dieses Gutachtens und der aktuellen Diskussion in den Ländern *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* beschlossen. Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Die Standards beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Sie formulieren Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind und an die die Fort- und Weiterbildung anknüpfen kann. Die *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* wurden von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen

Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen. Im Oktober 2008 hat die Kultusministerkonferenz *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* beschlossen.

Die gemeinsamen inhaltlichen Anforderungen geben einen Rahmen vor, innerhalb dessen die Länder und Universitäten selbst Schwerpunkte und Differenzierungen, aber auch zusätzliche Anforderungen festlegen können. Die Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sollen

gemeinsam mit den Standards für die Lehrerbildung eine Grundlage für die Akkreditierung und regelmäßige Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen bilden. Zugleich sind sie wesentliche Elemente der Anstrengungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der schulischen Bildung.¹

« Gute Lerntherapie in Schule braucht gute Rahmenbedingungen in Schule »¹

1. Individuelle Lerntherapie & Lernförderung von Anfang an Diese Ausführungen dienen als Grundlage für die Arbeit von LerntherapeutInnen in Schule. Ziel ist, mit Ihrer Hilfe Grundlagen für eine effektive lerntherapeutische Arbeit im Rahmen von Schule zu entwickeln. Aus vielen Gesprächen und Supervisionen ist bekannt, dass die institutionellen Bedingungen von Schule zum Teil den Bedingungen für gute Lerntherapie widersprechen und in einem Prozess und Erfahrungsaustausch aneinander angepasst werden müssen

² Jede LerntherapeutIn wird ihre konkrete Arbeit den jeweiligen schulischen Bedingungen anpassen

– Und zugleich stellt dieses Papier wichtige Grundpositionen zusammen.

LerntherapeutInnen im KREISELnetzwerk arbeiten ganzheitlich-systemisch und Ressourcenorientiert mit Kind und Umfeld und verfügen über

- Beziehungs-Kompetenz
- Diagnostik-Kompetenz
- Förderkompetenz - Individuell bzw. in der Kleinstgruppe
- Beratungskompetenz mit Lehrkräften und Eltern

2. Lerntherapie in Schule - Angebote

a. Differenzierte Diagnostik zur Förderung in den Bereichen Sensomotorik, Sprache, Schriftsprache, Rechnen, Psyche und Umfeld mit dem Kind

b. Beratung mit den Eltern

c. Kooperation mit der Lehrkraft

¹ - Dr. Jochen Klein. Nachdruck auch in Auszügen nur mit Genehmigung des Autors. Für den kompletten Text bitte anfragen unter jochenklein@kreiselhh.de

- d. Förderarbeit mit einem einzelnen Kind bzw. im Paar oder in der Kleinstgruppe – in den Bereichen, Sensomotorik, Sprache, Schriftsprache/LRS/Legasthenie Rechnen/Dyskalkulie, Psyche, Selbstmanagement - Nächste Lernziele, Sozialverhalten
- e. Kooperation mit den professionellen und nichtprofessionellen Helfern in der Region
- f. Leseförderung in Kleingruppen
- g. ggfs. Intensivmaßnahme in den Ferien
- h. ggfs. Konzentrationstraining und andere spezifische Angebote
- i. ggfs. Hospitation und Coaching
- j. ggfs. Schulinterne Fortbildung

Kapitel 4

1-Zum Begriff Schulleistung

Schulleistung ist die intellektuelle Leistung, die zum Lernen eines von der Schule geforderten Lernstoffes innerhalb einer gegebenen Zeit nötig wäre, wenn man davon ausgeht, dass der Lernstoff unbekannt ist. Zweck von Schulen ist sowohl die Vermittlung von Wissen („*Ergebnis der Lerntätigkeit*“), als auch das Antrainieren und Prüfen von Leistung. Die bewertete Leistung wird meist in Schulnoten ausgedrückt.

Leistung lässt sich nach Klafki¹ aus pädagogischer Sicht definieren als „Ergebnis und Vollzug einer zielgerichteten Tätigkeit, die mit Anstrengung verbunden ist und für die Gütemaßstäbe anerkannt werden“¹ (Klafki 1975, S. 528) und die somit beurteilt wird. Diese Zielsetzungen erfordern „ein hohes Maß an Anstrengung und spezifischem Können“. In Bezug auf schulische Leistung definiert sich der Begriff Leistung als ein „von der Schule gefordertes und vom Schüler zu erbringendes Ergebnis seiner Lerntätigkeit. Die Schulleistung wird unabhängig von besonderen Lernbedingungen des Schülers nach einer Norm gemessen. Weder der Anteil der Lehrer-Schüler-Beziehung an die Lernmotivation, noch familiär ungünstige oder hemmende Voraussetzungen werden bei der Leistungsbewertung berücksichtigt.“ Jürgens überarbeitet diese defizitäre Begriffsbestimmung und unterscheidet für sein Konstrukt fünf Komponenten, welche Merkmale für einen pädagogischen Leistungsbegriff beinhalten. Leistungen sind demnach

- norm- und zweckgebunden
- anlage- und umweltbedingt¹
- produkt- und prozessorientiert
- individuelles und soziales Lernen
- problemorientiertes und vielfältiges Lernen

¹ Klafki: *Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule*. In: *Die Grundschule*

2-Einflüsse auf die Schulleistung

Schulische Leistungen stellen ein komplexes Gefüge aus verschiedenen Bedingungen dar, die in einem dynamischen Zusammenspiel untereinander wirken:

- Persönlichkeit des Schülers
- Familie und soziales Umfeld
- Schulische Voraussetzungen und Lehrerpersönlichkeit
- Weitere Faktoren: Motivation, Interaktionseffekte

2.1 SchülersPersönlichkeit

Zum Ergebnis eines Leistungsprozesses tragen nicht nur kognitive Faktoren (wie Intelligenz oder Wissen), sondern in hohem Maße auch individuelle, nicht-kognitive Bedingungen bei. Hierzu zählen beispielsweise Leistungsmotivation, Angst, Selbstbild, Fähigkeitsselbstkonzept, Extraversion/Introversion, Interessen, Emotionen, Frustrationstoleranz, Willenskontrolle, Werthaltungen, Attribuierungsverhalten, Beliebtheit usw. Je nach Art und Weise der Wechselwirkung aktueller Bedingungsfaktoren (persönliche Probleme oder Sorgen) und früherer Entwicklungsbedingungen (z.B. Erziehung) wirkt sich diese nicht nur auf die außerschulische Welt des Schülers, sondern auch auf seine Leistungssituation aus.

2.2 Familie und soziales Umfeld

Zu den familiär bedingten Auswirkungen auf Leistung zählen soziale Herkunft, Milieu bzw. Bildungsschicht, Erziehungsstil, Art und Ausmaß der Förderung des Kindes, Leistungserwartungen der Eltern etc. Allein schon durch die Übertragung der elterlichen Erbinformationen wird die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten beeinflusst. Gleichzeitig trägt die aktuelle Situation in

Familie und Freundeskreis zur Leistungsfähigkeit bei. Neben der Familie spielen die Zugehörigkeit zu Peergroups und weitere wichtige Bezugspersonen eine entscheidende Rolle.

2.3 Schulische Voraussetzungen und Lehrerpersönlichkeit

Soziale Zusammensetzung, Klassenstärke und Atmosphäre stellen sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht leistungsbeeinflussende Bestandteile dar. Zusätzlich kommt es auf Merkmale des Lehrers, seinen Unterrichtsstil sowie die Berufserfahrung an, ob eventuelle Schwierigkeiten (enorme Klassengröße, Konkurrenzdenken innerhalb der Klasse u.Ä.) kompensiert werden können.

2.4 Weitere Faktoren: Motivation, Interaktionseffekte

Die oben aufgeführten Punkte stehen in beständigem Austausch miteinander. So entwickeln sich Schulleistungen aus einer Interaktion zwischen Lehrer und Schüler. Deshalb ist es von wesentlicher Bedeutung, wie Lehrer Leistungsverhalten wahrnehmen, beurteilen und beeinflussen. Ebenfalls wirkt das Zusammenspiel Eltern und Schule bzw. Lehrer in beiderlei Richtungen. Direkte Verbindung besteht zur extrinsischen oder intrinsischen Schülermotivation. Intrinsische Motivation kann als Indikator für schulische Leistungsbereitschaft angesehen werden, wohingegen extrinsische Motivation (häufigste Form der Schülermotivation) dieser entgegenwirken kann.

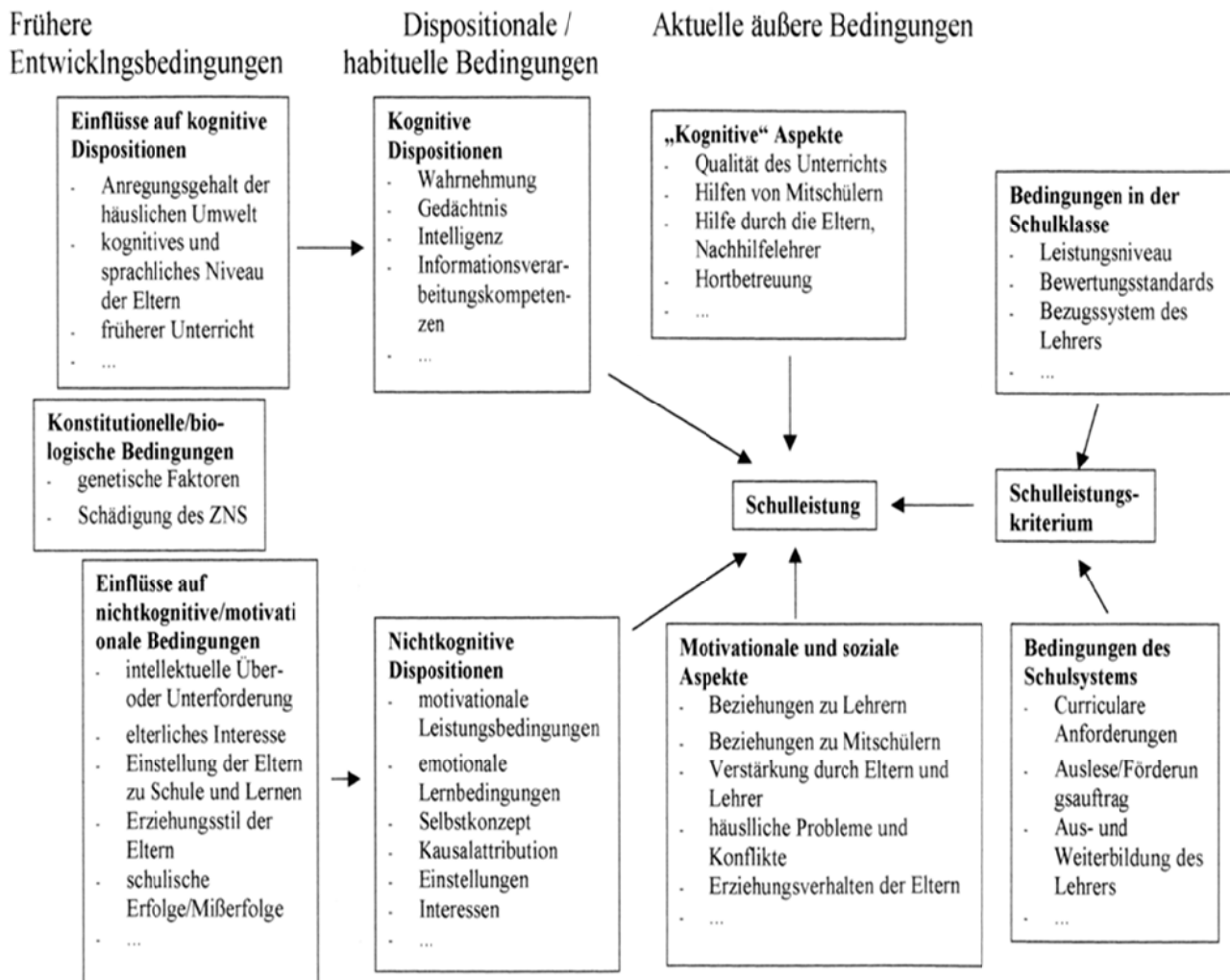
3- Ein Bedingungs-Modell der Schulleistung

Traditionelle oder populärpsychologische Vorstellung: Schulleistung hängt von Intelligenz oder Begabung ab (was auch immer das sein mag. Dazu kommt der Fleiß bzw. die Faulheit der Schüler/innen. Schließlich wird auch noch die Rolle des Elternhauses als Einflußfaktor gesehen. Also: Der/die leistungsschwache Schüler/in ist "zu dumm, zu faul und sozial geschädigt". Nach diesem sehr einfachen Modell gehen auch viele Diagnostiker vor.

Dieses Schulleistungsmodell beansprucht einen breiten Geltungsbereich: Einerseits sollen damit die Schulleistungen "durchschnittlicher" Schüler erklärt werden, andererseits listet es auch Faktoren auf, die bei besonders leistungsstarken (Hochbegabte) oder eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern (z.B. die sog. Lernbehinderten) wirken.

In der Abbildung ist ein komplexes Bedingungsmodell zum Zustandekommen von Schulleistung dargestellt, in dem systematisch wichtige Erkenntnisse und empirischen Befunde der (pädagogischen) Psychologie eingearbeitet sind. Grundlage des Modells sind die Darstellungen bei Zielinski (1995), Krapp (1984) und Heller (1991). Im Modell sind nicht alle möglichen bzw. sinnvollen Beziehungen zwischen den (Variablen-)Bereichen eingezeichnet, um das Modell nicht zu überfrachten. Beispielsweise wirken die Schulleistungen wieder zurück auf die aktuelle Situation zu Hause (Stimmung), auf habituelle Lernvoraussetzungen wie die Motivation (ständige Mißerfolge demotivieren) und vieles mehr. Die konstitutionellen/biologischen Bedingungen sind als Hintergrundvariable gedacht, die überall "durchscheinen" können.

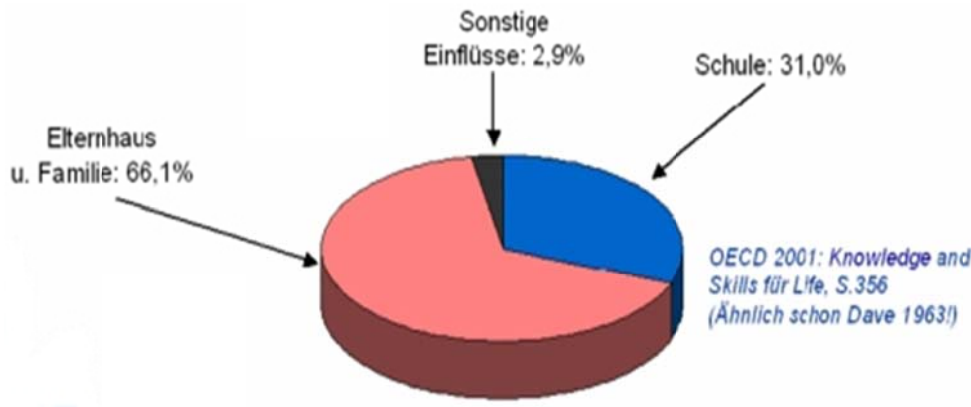
Abbildung 2: Ein Bedingungsmodell der Schulleistung



4. Der Einfluss der Eltern auf die Schulleistung

- Eltern können die Schulleistungen ihrer Kinder maßgeblich beeinflussen.

PISA 2000



Hier versteht man, dass die Eltern eine grosse Rolle spielen um die Leistung ihrer Kinder zu verbessern und nicht nur das Schulsystem, und dieses Schema widerspiegelt diese Tatsache deutlich

5-Determinanten der Schulleistung

Schulleistungstudien erfassen die Resultate kumulativer Wissenserverbprozesse. Welches Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in welcher Klassenstufe erreichen, hängt von einer Reihe unterschiedlicher Determinanten ab. Das Bedingungsgefüge schulischer Leistungen ist ausserordentlich komplex, da mit reziproken Wirkungen und der Interaktion verschiedener Faktoren zu rechnen ist. An dieser Stelle soll deshalb nicht der Versuch einer erschöpfenden Darstellung gemacht werden. Vielmehr wird eine Reihe zentraler Determinanten von Schulleistungen, wir orientieren uns dabei an einem pädagogisch-psychologischen Modell zu Determinanten der Schulleistung, das in Abbildung da oben dargestellt ist.

Nach diesem Modell sind Lern-und Leistungsergebnisse bedingt durch die Quantität und Qualität individueller Lernprozesse , die wiederum nachhaltig durch Faktoren des Unterrichts , von kognitiven , motivationalen und sozialen Lernvoraussetzungen sowie dem elterlichen Erziehungs-und Unterstützungsverhalten beeinflusst sind.

6-Schulleistungen der Schulerinnen und Schuler aus Hamburg und Baden-Württemberg

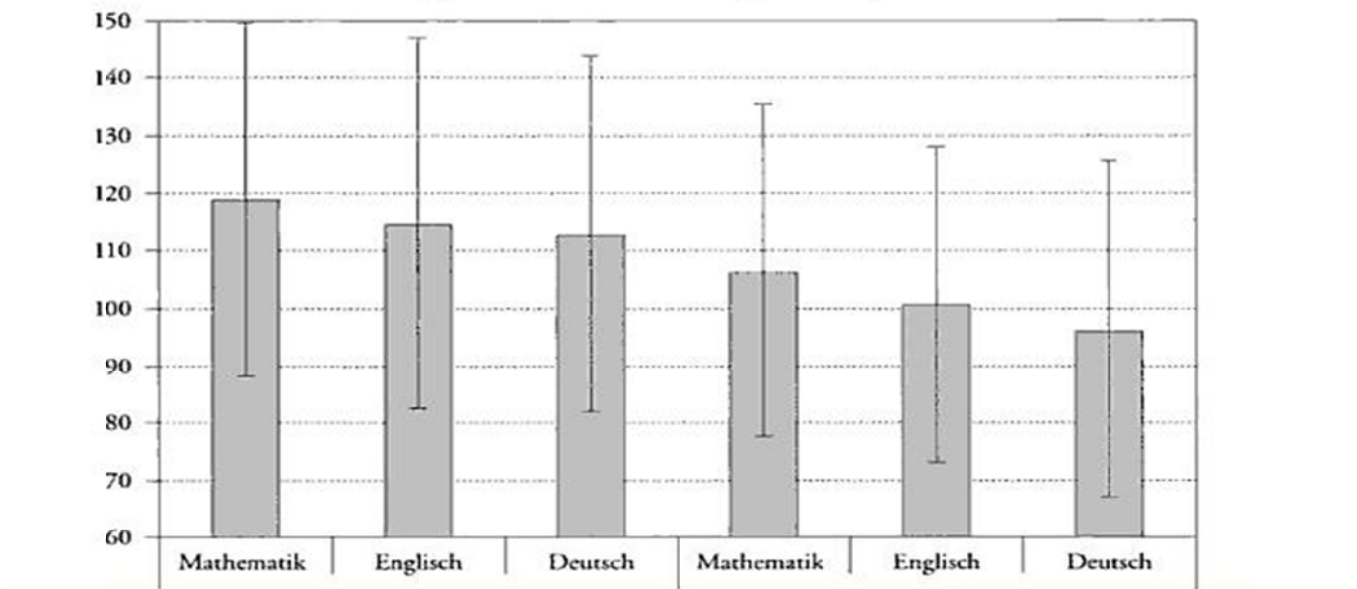
Bis zur Jahrtausendewende fehlte es dem Bildungssystem in Deutschland fast völlig an einem effizienten System des Qualitätsmonitorings, das auch das erreichte Niveau der Schulleistungen systematisch erfasst. Aus diesem Grund liegen nur sehr wenige Untersuchungen vor; die ein Bild der Leistungsstandards der Schulerinnen und Schuler in Hamburg und Baden-Württemberg in den von uns untersuchten Domänen vermitteln. Die wenigen vorhandenen Untersuchungen deuten auf substanzielle Unterschiede zwischen den beiden Bundesländern hin , die sich jedoch zumindest im Hinblick auf die Mathematikleistungen über die Zeit verändert haben.

Für einen historischen Vergleich der Entwicklung der Schulleistungen ist insbesondere eine Studie von Bedeutung , die das Max –Planck-Institut für Bildungsforschung ,Berlin ,in den Ländern der damaligen Bundesrepublik Deutschland im Schuljahr 1968/69 an Gymnasien durchgeführt hat .In allen Bundesländern wurde eine repräsentative Stichprobe von Gymnasiasten in der 7.Jahrgangsstufe mit Leistungstests in den Fächern Deutsch , Mathematik und Englisch untersucht .Für die vorliegende Darstellung wurden alle Leistungstests auf einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 0 skaliert .Die folgende Abbildung zeigt die Befunde der Studie von Hamburg und Baden-Württemberg, wie sich erkennen lässt , lagen die Schulleistungen der Hamburger Gymnasiasten im Schuljahr 1968/69 in allen untersuchten Domänen

statistisch signifikant und bedeutsam über dem Bundesdurchschnitt von 100 Punkten. In Mathematik betrug der Vorsprung gegenüber dem Bundesdurchschnitt mit knapp 19 Punkten mehr eine halbe Standardabweichung. Die Gymnasiasten in und Baden-Württemberg erreichten dagegen lediglich in Mathematik überdeutschnormale Leistung, die Englischleistung lag in Bundesmitteln, die Leistung in Deutsch knapp darunter. Der Leistungsvorsprung von Hamburg ist besonders bemerkenswert, wenn man den relativen Gymnasialbesuch in der betroffenen Altersgruppe in den beiden Bundesländern vergleicht. Im Jahr 1968 besuchten in Hamburg 28,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler das Gymnasium, während es in Baden-Württemberg 23,2 Prozent waren. Dies bedeutet, dass zum Ende der 60er Jahre die Hamburger Gymnasien weniger selektiv waren als Gymnasien in Baden-Württemberg, aber im Mittel höhere Schulleistungen aufwiesen. Eine weitere Studie, die einen Vergleich der Mathematikleistungen in den beiden Bundesländern ermöglicht, stammt von von Trost, Pauels und Schneider (1976). Diese Studie wurde zum Zweck der Untersuchung des *Test akademischen Befähigung (TAB)* an einer Stichprobe von Oberstufenschülern durchgeführt. Im mathematischen Subtest des TAB ergab sich dabei eine Leistungsdifferenz von $d = 0.23$ Standardabweichungen zugunsten der Schülerinnen und Schüler aus Baden-Württemberg. Die Befunde mag zunächst erstaunen, insbesondere wenn man bedenkt, dass es sich bei den von Trost (1976) sowie in der Studie des *Max-Planck-Institut* untersuchten Schülerinnen und Schülern um zwei aufeinander folgende Schuljahrgänge handelte. Ein Blick auf die relativen Anteile der Abiturienten in den beiden Bundesländern lässt die Unterschiede jedoch plausibel erscheinen. Während in Baden-Württemberg im Schuljahr 1973/74 nur rund 12 Prozent der Schülerinnen und Schüler das Abitur erwarben.

Die Fehlerindikatoren weisen die standardabweichung aus.über alle Bundesländern hinweg betrug der Mottelwert $m=100$ punkte und standardabweichung belief sich auf $sd=30$.für alle drei Fächer sind die unterschiede zwischen Hamburg und Baden-Württemberg statisich signifikant¹

Abbildung 1.2: Mittlerer Leistungsstand der Gymnasiasten am Ende der 7. Jahrgangsstufe in Hamburg und Baden-Württemberg im Schuljahr 1968/69



¹ - Schulleistungen von Abiturienten, Regionale Schulbezogene und soziale Disparitäten, Ulrichtrautwein, Olaf Köler, 2007

7. Die Verbindung zwischen Schulleistung und Intelligenz

7.1. Intelligenz und Vorwissen

Wer viel weiß, der kann auch viel dazu lernen; wer wenig weiß, kann auch kaum etwas dazu lernen.¹

7.2. Das Vorwissen

Unter Vorwissen werden allgemein die Kenntnisse oder das deklarative Wissen („wissen, dass...“) und die Fertigkeiten oder das prozedurale Wissen („wissen, wie...“) einer Person in einem bestimmten Gegenstandsbereich (Domäne) verstanden.

8- Erklärungsversuche

- allgemein: Lernen ist ein konstruktiver Akt des Lernenden, wobei das neue Wissen auf Basis des instruktional Dargebotenen konstruiert werden muss; die Bedeutung des Wissens misst der Lernende selbst zu

8.1. Auf globaler Ebene (für Bedeutung des Vorwissens für den Wissenserwerb)

- Wenn Lernen aktives Konstruieren ist, dann ist die Leistungsfähigkeit des kognitiven Systems eine sehr bedeutsame Determinante der möglichen Konstruktion und damit der Lernresultate

- Domänenwissen ist ein wesentliches Bestimmungsstück der Leistungsfähigkeit

- je mehr Wissen eine Person hat, desto mehr neue Informationen kann sie assimilieren, also in bereits bestehende kognitive Strukturen einordnen²

Möglichkeit großer Konflikte zwischen bestehendem und neuem Wissen ist bei Personen mit einem hohen Wissensstand geringer; außerdem kann eine

¹ Referentinnen: Tanja Leistner, Janita Richter Berlin, den 11.06.2007, Determinanten von Schulleistungen, Prof. Dr. O. Köller

Akkommodation bzw. Restrukturierung, durch neues Wissen ausgelöst, eher gelingen

8.2. Auf differenzierter Ebene (für die möglichen vermittelnden Prozesse, über die Vorwissen das Lernen erleichtert)

- Beispiel: Systematisierung, die ausgeht von einem Modell des kognitiven menschlichen Apparates als ein informationsverarbeitendes System mit Langzeitspeicher und Arbeitsspeicher
- Phasen der Informationsverarbeitung: (1) Informationsselektion, (2) Enkodierung der Information, (3) Verarbeitung der Information im Arbeitsgedächtnis, (4) Speicherung der Information im Langzeitspeicher, (5) Abruf und Nutzung der Information aus dem Langzeitgedächtnis
- Auch hier wurde jeweils die lernförderliche Bedeutung von Vorwissen bewiesen
- Die Wirkung von Vorwissen auf die Lernleistung lässt sich gut mit Theorien der Informationsverarbeitung erklären, dennoch spielen auch allgemeine Fähigkeiten (Intelligenz, Lernfähigkeit) sowie motivationale und affektive/emotionale Aspekte (Selbstkonzept, Interesse, Lernfreude, leistungsbezogene Ängstlichkeit) eine Rolle. Ein weiterer Ursachenkomplex sind die Effekte der unterrichtserleichternden Wirkung durch das Vorwissen.

9- Vorwissen und Unterricht

- Unterricht beeinflusst Wissensstand, aber auch umgekehrt: das Vorwissen der Schüler beeinflusst auch den Unterricht und kann die Effektivität von Unterricht (Aptitude– Treatment- Interaktion) moderieren
- Individuelle Lernvoraussetzung (Aptitude) und Lehrmethode (Treatment) stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander; bestimmte Unterrichtsmerkmale oder Stile sind je nach Schülermerkmal unterschiedlich effektiv
- Vorwissen erlaubt besseren Unterricht und führt zu höheren Lernleistungen

10- Vorwissen und dessen nicht forderliche Wirkung

- Wissen unterstützt nicht immer das Lernen, kann es sogar auch behindern
- Mögliche Ursache: Struktur des Vorwissens (Wissenskompartimentalisierung) oder dessen Inhalt (naive Konzepte) als hinderliche Wissensmerkmale
- Wissenskompartimentalisierung: Alltagswissen und schulisches Wissen ist in unterschiedlichen „Schubladen“ kompartimentalisiert und kann nicht miteinander verknüpft werden
- Naive Konzepte: Erwerb von neuem Wissen wird oft behindert durch bestehende, mit den zu erwerbenden Konzepten unvereinbare, Vorstellungen (= naive Konzepte, Beispiel: Vorstellung von Kindern hinsichtlich der Erde)
- Forschung zeigt, dass die naiven Konzepte schwer zu rekonstruieren sind
- So kann Vorwissen Lernen (Erwerb von neuem Wissen) auch erschweren

11. Konsequenzen

- Abstimmung des Unterrichtes auf das Vorwissen der Schüler, denn wenn das Vorwissen miteinbezogen wird, lässt sich die Effektivität des Unterrichtes steigern
- Da Wissen oft kontextgebunden bzw. Kompartimentalisiert ist, sollte das für den neuen Stoff elementare Vorwissen explizit aktiviert werden (Hinweis auf Relevanz im Vorfeld, Reflexion, Wissensflexibilisierung durch verschiedene Perspektiven)
- Wenn Vorwissen für bestimmten Stoff fehlt, ist das Aufarbeiten desselbigen unumgänglich für einen hohen Lernerfolg
- je nach Vorwissensniveau der SchülerInnen ist ein „Mehr“ (bei geringem Vorwissen) oder ein „Weniger“ (bei hohem Vorwissen) an Lehrersteuerung lernförderlich (Aptitude- Treatment- Interaktion), wobei Überadaption vermieden werden sollte

12-Was ist Intelligenz?

- „Im allgemeinen Verständnis die übergeordnete Fähigkeit (bzw. eine Gruppe von Fähigkeiten), die sich in der Erfassung und Herstellung anschaulicher und abstrakter Beziehungen äußert, dadurch die Bewältigung neuartiger Situationen durch problemlösendes Verhalten ermöglicht und somit Versuch- und Irrtum-Verhalten und Lernen an Zufallserfolgen entbehrlich macht.
- „... die Art der Bewältigung einer aktuellen Situation“, genauer: „urteilen, gut verstehen und gut denken“(Binet & Simon, 1905)
- „Intelligenz ist das, was ein Intelligenztest misst“(Boring, 1923)
- „Intelligenz ist die zusammengesetzte oder globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinander zu setzen (Wechsler, 1964).
- „Intelligenz ist die Fähigkeit eines Individuums, anschaulich oder abstrakt in sprachlichen, numerischen oder raum-zeitlichen Beziehungen zu denken...“(Groffmann, 1964).
- „...Begabung oder Fähigkeit, die sich in der erfolgreichen und schnellen Lösung von Problemen äußert“(Henker, 1986).

13- Unterscheidung von Intelligenzen:

13.1 Akademische Intelligenz: Intelligenzaspekte, die für schulische Anforderungen als besonders wichtig angesehen werden – wird mit gängigen Intelligenztests erfasst und unterteilt in:

a) Verbale Fähigkeiten

Beispiel: Das Gegenteil von Hoffnung ist ...? □ Antwort: Trauer, Verzweiflung, Elend, Liebe, Hass

b) Numerische Fähigkeiten

Beispiel: $2a-5 = 64$, wie groß ist a ? □ 9 7 10 8 11 9 12 ?

c) Figurale Fähigkeiten

13.2 Praktische Intelligenz: technisch – mechanische, räumlich und planerisch – organisatorische Fähigkeiten

- Hierzu zählt auch die „Manager – Intelligenz“ unter Zeitdruck den Posteingang durchsehen und entscheiden, was wirklich wichtig ist und erledigt werden muss, was warten kann und was ganz vernachlässigt werden kann
- Und „Handwerker – Intelligenz“ Welches Rad dreht sich am langsamsten?

13.3 Soziale / Intelligenz: Kompetenzen für Bewältigung insbesondere zwischenmenschlicher Probleme Soziale Intelligenz ist die Fähigkeit, innerer Zustände, Motive und Verhaltensweisen bei sich und anderen wahrzunehmen und auf dieser Basis mit ihnen umgehen zu können bzw. in interpersonalen Beziehungen klug zu handeln.

- **Emotionale Intelligenz:** Selbstregulation emotionaler Zustände

- **Operative Intelligenz:** Fähigkeit zur Bewältigung von komplexen (im Gegensatz zu klar strukturierten) Problemen

- Paradigmen zur Untersuchung komplexen Problemlösens: Computersimulationen, z.B. „Lohhausen“ – Aufgabe: als Bürgermeister für das Wohlergehen der Stadt sorgen
- Merkmale komplexer Probleme: vernetzt, intransparent, dynamisch, offen,...
- Zur Lösung komplexer Probleme erforderliches Wissen: Generalisierbares heuristisches Wissen (im Gegensatz zu algorithmischem bzw. Faktenwissen, wie es in klassischen Intelligenztestaufgaben erfasst wird)

- **Kreativität:** Fähigkeit zum Finden möglichst origineller bzw. möglichst vieler verschiedener Lösungen für ein Problem

- Sensitivität gegenüber Problemen: Erkennen von Problemen
- Flüssigkeit des Denkens: Menge der Ideen, Worte, Assoziationen und Bilder, die jemand in Einer Zeiteinheit produzieren kann, quantitativer Aspekt der Produktivität

- Ideenflexibilität: Leichtigkeit andere Bezugssysteme zu finden, nicht nur einseitige

Betrachtungen von Problemen, qualitative Unterschiedlichkeit der Ideen

- Originalität im Denken: Neuheit oder Seltenheit von Ideen im sozialen Vergleich, ermittelt

Über Ratings bzw. Statistische Seltenheit

14. Der Intelligenzquotient

- Der IQ wird als Gesamtwert aller Leistungen einer Person in allen Untertests bestimmt

- Der IQ ist kein absoluter Messwert der Intelligenz, sondern ein statistisch ermittelter Normwert, der immer auf eine Alters- oder Jahrgangsgruppe bezogen ist

- Der IQ gibt darüber Auskunft, wie weit eine individuelle Gesamtleistung in einem Intelligenztest von einer Vergleichsgruppe (der Eich- oder Normstichprobe) abweicht

- Der IQ bezieht sich immer auf eine soziale Norm und wird daher auch als Abweichungsquotient (von der sozialen Norm) bezeichnet

- In den Anfangszeiten von Binet und Stern verwendete Formel

- die heute weltweit gebräuchliche Formel lautet

- X steht für den gemessenen Wert (Anzahl Punkte, die in einem Test erreicht wurde)

- μ steht für den Durchschnitt der jeweiligen Altersgruppe und

- σ steht für die Standardabweichung

- Etwas 68% der Bevölkerung liegen bei einem Wert zwischen 85 und 115, das bedeutet also einen Mittelwert von 100

- Jedoch spricht man erst von Hochbegabung bei einem IQ von 130

- Im unteren Bereich unterscheidet man Lernbehinderung IQ von 85-70, leichte(IQ 69-50), mäßige (IQ 49-35), schwere (IQ 34-20) und schwerste Intelligenzminderung (IQ< 20)¹

15. Intelligenz und Schulleistungen

- Intelligenztests weisen deutliche positive Zusammenhänge mit den Schulleistungen in Deutsch und Mathematik auf
- Engsten Zusammenhänge oftmals für Mathematik nachweisbar

Selbst wenn andere Variablen wie Motivation oder soziale Herkunft kontrolliert werden, leistet Intelligenz noch einen eigenen Erklärungsbeitrag für Schulleistungen

- Mit zunehmenden Schuljahren sinkt der Einfluss der Intelligenz zugunsten des erworbenen Vorwissens¹

16-Der Einfluss der Diagnose der drei faktoren (Begabung-Umwelt-Personlichkeit) die die Schulleistungen beeinflussen

Kurt Heller unterscheidet drei wissenschaftliche faktoren der Schulleistungen

1-die Begabungs faktoren

2-die Persönlichkeitsfaktoren

3-die Umweltfaktoren

1-bezüglich der Begabungsfaktoren gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Intelligenztests, Intelligenztests korrelieren von allen Prädiktoren am meisten mit dem erfolgreichen Besuch entsprechender Schulformen

2-hinsichtlich der Persönlichkeitsfaktoren gibt es Tests und Fragebogen zur Erfassung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche und Persönlichkeitsfaktoren, die einen nachgewiesenen Einfluss auf die Schulleistung haben wie

Konzentrationsfähigkeit/Schulangst/prüfungangst/Problemlösefähigkeit/
metakognitive Kompetenzen durch Beobachtung eines Kinds in der
einzelsituation bei der Schulpsychologie und/ oder in der Schulklasse können
Informationen über die Fähigkeiten zur selbstständigen Arbeiten zur sozialen
Kompetenz und zur Verbalisierungsfähigkeiten in Gruppensituationen
gewonnen werden .

3-bei den Umweltfaktoren spielt das Elternverhalten eine bedeutsame Rolle
.Eltern, die einerseits hohe Leistungserwartungen an ihre Kindern stellen ,ihnen
aber auch die notwendige Unterstützung durch Vorbildfunktion beim Umgang
mit Problemen oder der Verarbeitung von Misserfolgen und
Hausaufgabenunterstützung geben¹.

Fördern bei ihren Kindern nicht nur eine positive Einstellung zur Leistung
sondern auch an der Persönlichkeitsfaktoren die für gute Schulleistungen
wichtig sind.

Das Lehrerverhalten hat naturgemäss ebenfalls einen grossen Einfluss auf
die Lernprozesse der Kinder .die Methoden kompetenzen das Sachwissen, die
Klassenführung und auch die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte einen
nachweislichen Einfluss auf die Schülerleistungen haben.

¹ Psychologie für Schule,Thomas Fleischetr ,2007 (Handbuch)

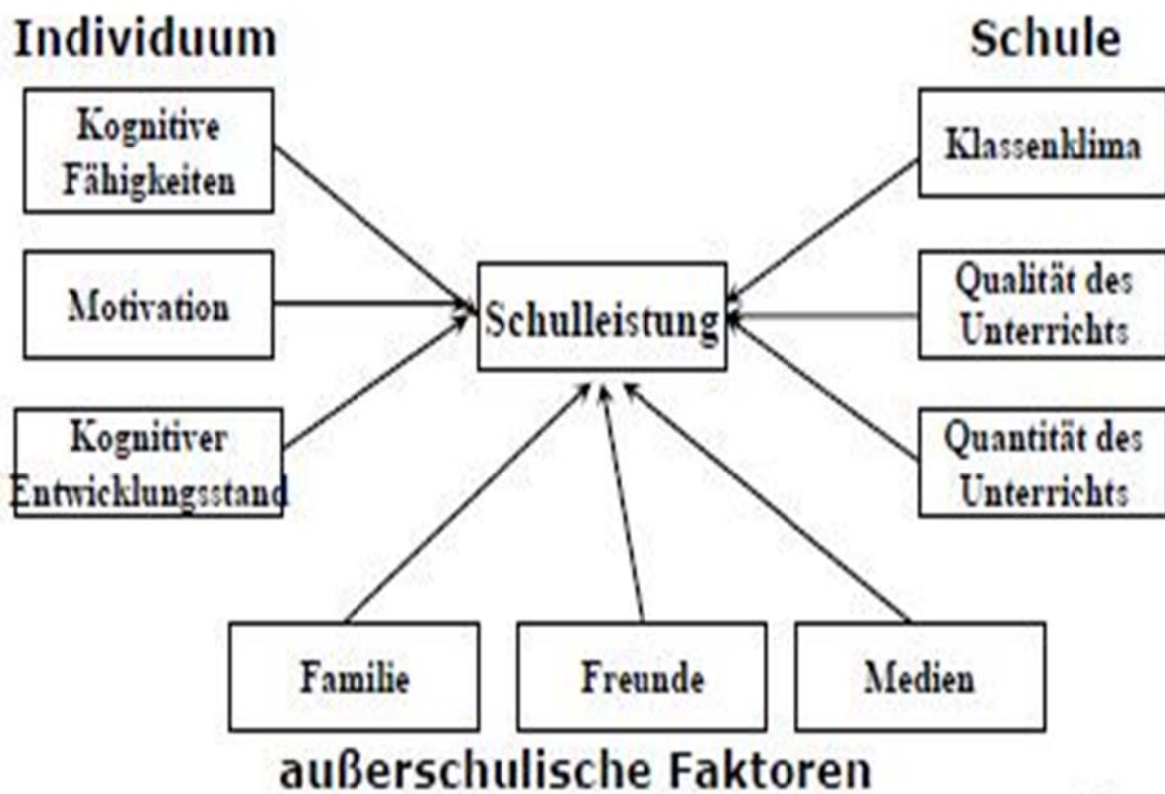
Determinanten von Schulleistungen

Rahmenmodelle zu Determinanten schulischer Leistungen

17. Rahmenmodelle zu determinanten schulischer Leistungen

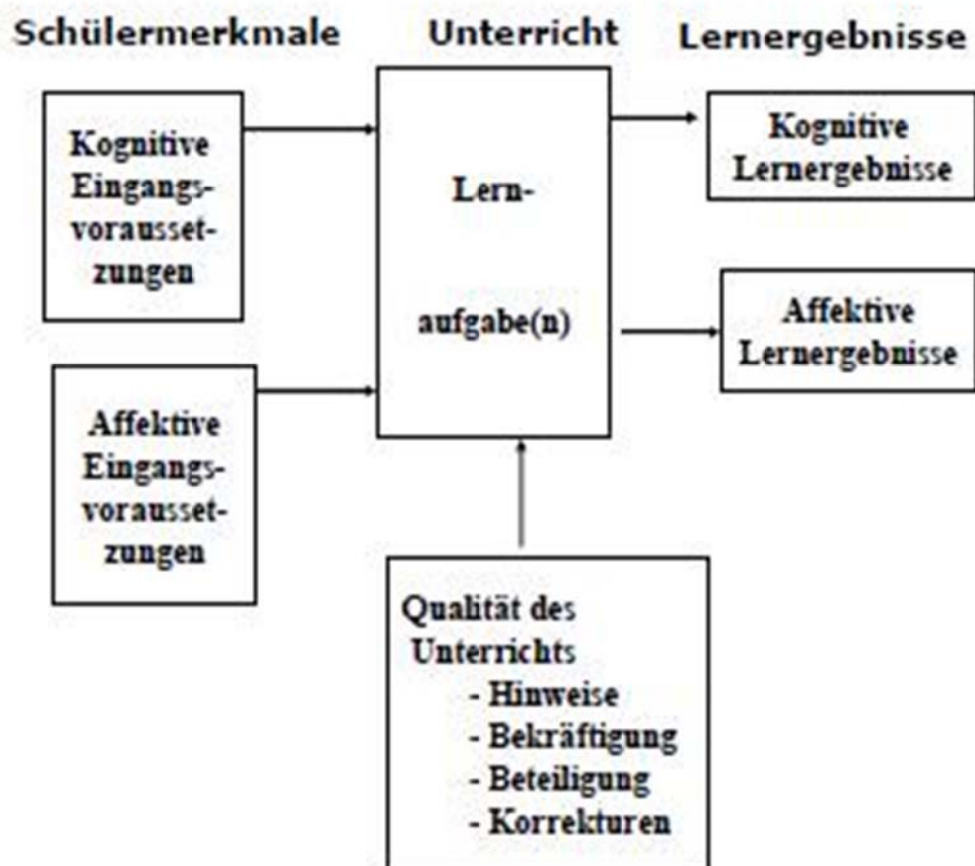
Produktivitätsmodell von Walberg

Vgl. Z. B. Haertel, Walberg & Weinstein (1983)



Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
Wissenschaftliche Einrichtung der Länder der Bundesrepublik
Deutschland

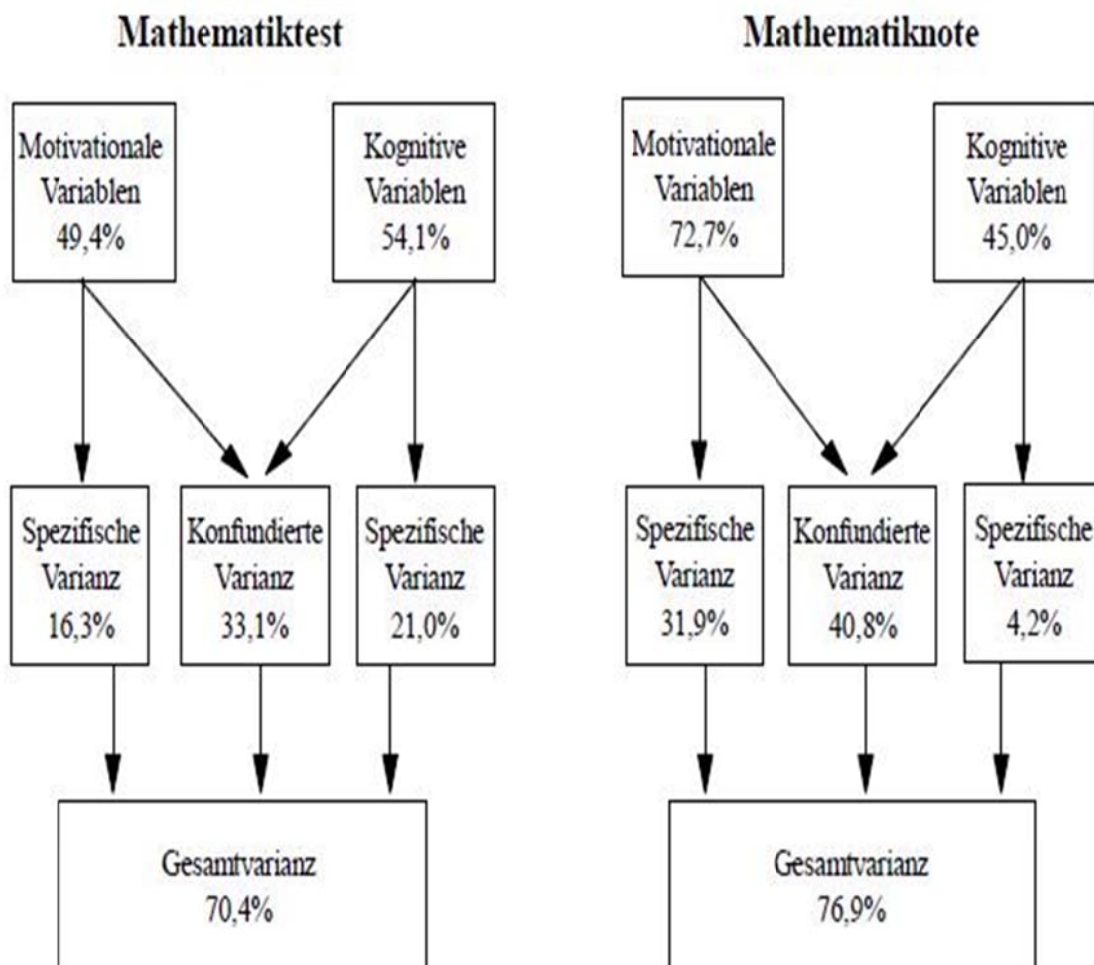
Bloom (1976)



Grundidee

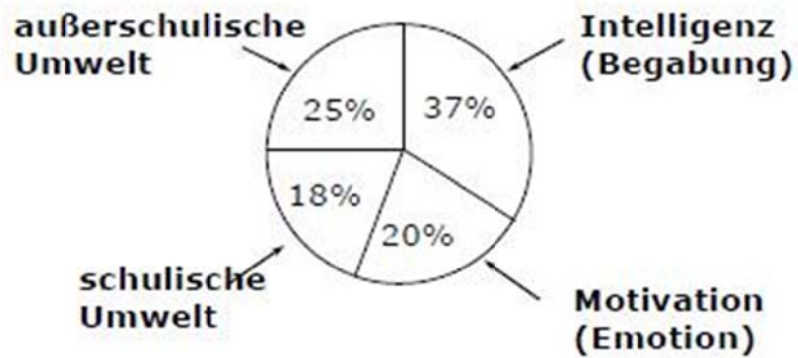
Diese Abbildung zeigt uns die ausserliche Faktoren die die grosse Einfluss und Rolle auf die Schulleistung, wie die Kognitivefähigkeit, sozialeumwelt usw...haben.

Erklärung von Mathematikleistungen (Test und Schulnoten) durch Motivation und Intelligenz bei Fünftklässlern (Helmke, 1992)



Die relative Bedeutung der Determinanten für die Schulleistung

Grundidee: Varianzzerlegung (fiktive Zahlen)

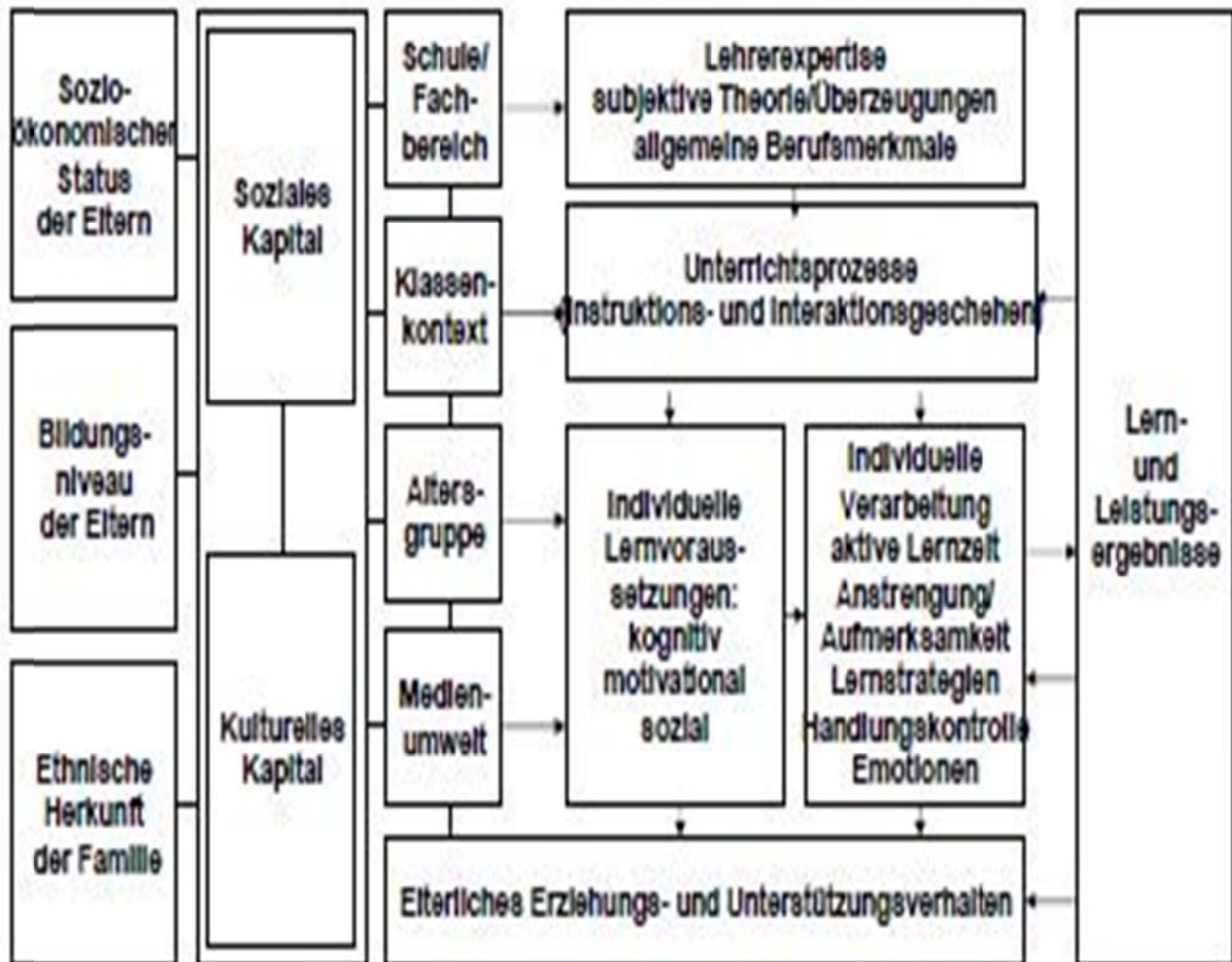


Grundidee

Ausgehend von den beobachteten Leistungsunterschieden(100%) wird bestimmt, wie viel Prozent der Unterschiede auf die jeweilige Determinante zurückgeführt werden können¹

¹ - kulturminister konferenz der Bundesrepublik Deutschland ,21.04.2007

Bedingungen schulischer Leistungen in PISA (Baumert et al., 2001)



1

¹ - Seminar Determinanten von Schulleistungen, Deutschland, 23. April 2007

18. Resumee der Rahmenmodelle zu Determinanten schulischer Leistungen

Die Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen bilden einen wichtigen Kontext für die Schülerleistungen. In der Gestaltung des täglichen Unterrichts und in der Förderung spezifischer Kompetenzen auf Schul- und Unterrichtsebene werden häufig mögliche Ursachen für Schülerleistungen vermutet. Darüber hinaus spielen Faktoren auf Systemebene wie z. B. Einflussnahmen und Selektionsmechanismen eine wichtige Rolle.

Schulleistungen hängen von einem breiten Kranz unterschiedlicher individueller, schulischer und außerschulischer Variablen ab.

- In querschnittlichen Untersuchungen mit einem Analyseansatz, der auf interindividuellen Unterschieden basiert, sind individuellen Maße der Intelligenz und Motivation üblicherweise die vorhersagestärksten Variablen.
- In Längsschnittstudien mit einer Kombination aus intra- und interindividueller Analysestrategie steigt der Einfluss der schulischen Variablen massiv an.

19. Andere Einflüsse auf die Schulleistung

- erster selbstgewählter Lebensbereich
- enger Zusammenhang zwischen Gruppenstatus und Lernleistung mit wechselseitiger Beeinflussung
- Arten von Gruppierungen: Gruppen → Mitglieder sich nicht als Gruppe identifizieren

Geflechte → Gruppenmerkmale fehlen innere
Strukturierung und Hierarchisierung

Interaktionsfeld → Merkmal der freundschaftlichen
Beziehungen Fehlen

- gut integrierte Kinder bessere Notendurchschnitte
- negativ zirkuläre Verstärkerprozesse zwischen Gruppenstatus und Leistungsverhalten bei der Entstehung von Schulversagen
- Popularität → mehrdimensionales Konstrukt abhängig von Lernleistung, Selbstkonzept und Lehrer-Schüler-Beziehung
- abgelehnte Schüler höheres Aggressionsniveau
- soziales Verantwortungsbewusstsein wichtiger Moderator zwischen (positiven) Beziehungen zu Gleichaltrigen und zum Lehrer und Schulleistung
- Peergruppe distanziert gegenüber Schule → gewisse Gegenposition zur Schule entwickelt und verstärkt

→ Einstellung zum Schulbesuch
negativer, Freude geringer, Skepsis gegenüber Lebensbedeutsamkeit der Schule größer

→ wenig intensive Anstrengung für
Schule

- Hilfe zur Bewältigung von Schule trotz oppositioneller Haltung
- Integration Voraussetzung für Entwicklung eines positiven Bildes von sich selbst → Folge: positive Beeinflussung der Leistung und des Verhaltens in der Schule

19.1. Schulinterne Faktoren

Schulgröße

- Keine direkte Auswirkung auf die Leistung, aber auf Verhalten, Einstellung und Zufriedenheit der Schüler
- Barker und Gump (1964): Schüler in kleinen Schulen...
 - o beteiligen sich häufiger an extracurricularen Aktivitäten
 - o haben größeres Bedürfnis nach Mitwirkung am schulischen Leben
 - o fühlen sich der Schulgemeinschaft stärker verpflichtet
 - o haben größeres durch die Schule vermitteltes Zusammengehörigkeitsgefühl und größere subjektiv wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrer
 - o entwickeln gegenüber der Schule komplexere Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster
 - o stärkeres Engagement bei Schülern aus unterprivilegierten sozialen Schichten und bei Kindern mit unterdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit

Klassengröße

- in vielen empirischen Studien keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen großen und kleinen Schulklassen gefunden
- Shapson et al. (1980): Studie mit systematischer Variation der Anzahl der Schüler pro Klasse (16, 23, 30 oder 37 Schüler)

- o Messinstrumente: Beobachtung im Klassenzimmer (Lehrer-Schüler-Interaktion, Schülerpartizipation, Schülerzufriedenheit), Leistungstest, Einstellungstest für Lehrer und Schüler
- o Lehrer waren vorab überzeugt, in großen Klassen schlechter unterrichten zu können
- o Eindruck der Lehrer nach Unterricht: größere Schwierigkeiten und geringere Effektivität der Klassenführung, verminderte Selbstverantwortlichkeit der Schüler, fühlten sich in ihrer Arbeit durch größere Unruhe gestört
- o Aber: Wahrnehmung der Lehrer aber durch Beobachtungen im Klassenzimmer nicht bestätigt!! → Lehrer änderten weder ihr soziales noch didaktisches Verhalten in Abhängigkeit von der Klassengröße
- o Durchgängige Häufung negativer oder positiver Effekte nur in extrem großen (> 37) oder extrem kleinen Klassen (< 16)

→ Fazit: Im Mittelbereich weitgehend vom Lehrer abhängig, ob Nachteile größerer Klassen kompensiert bzw. Vorteile kleinerer Klassen didaktisch genutzt werden

19.2. Zusammensetzung der Klasse

- der Unterricht wird für den Lehrer umso schwieriger, je niedriger und je variabler das Leistungsniveau der Schüler ist
- ungünstige Effekte auf Unterricht und Unterrichtsergebnisse treten verstärkt auf, wenn sich in Schulklassen eine größerer Anzahl von Schülern mit Verhaltens-, Erziehungs- und/oder Lernproblemen findet

→ aber abhängig von:

- o Anzahl der Kinder, für die Deutsch eine Fremdsprache ist
- o ob ausländische Schüler integriert oder diskriminiert werden
- o inwieweit außerschulische Konflikte in das Klassenzimmer getragen werden

19.3. Physikalische Kontextfaktoren

- Schularchitektur, Offenheit oder Geschlossenheit von Unterrichtsräumen, funktionale Ausstattung und ästhetische Gestaltung des Klassenzimmers, Anordnung von Stühlen und Tischen im Raum, ...
- Auswirkungen auf Erlebnis- und Einstellungsmerkmale der Schüler, aber nicht auf leistungsbezogenes Verhalten und Schulleistung

19.4. Persönlichkeit und Verhalten des Lehrers

- Fraser (1987): Metaanalyse über wichtige Eigenschaften für einen erfolgreichen Lehrer:
 - o gut ausgebildet, hohe Leistungserwartung, wohlgeplanter und streng organisierter Unterricht, betont zielerreichendes Lernen, bekräftigt, gibt tutorielle Hilfen
- Aber: keine dieser Variablen korreliert mit Schulleistung mehr als zu .29!!
- Das kommt daher, dass 2 Grundsätze dabei außer acht gelassen werden:
 - o Lehrer können sowohl guten, als auch schlechten Unterricht auf eine sehr verschiedene Weise halten
 - o Gleiche Verhaltensweisen des Lehrers können unter bestimmten Bedingungen völlig unterschiedliche Auswirkungen haben

19.5. Unterrichtsstil

- Unterrichtsstile oft mit der Lehrerpersönlichkeit in Verbindung gebracht
 - o Eher traditionell, formal, autoritativ, direkt, lehrerzentriert
 - o Stärker offen, demokratisch, sozial-integrativ, schülerorientiert
- Tendenziell erzielen Schüler im „offenen“ Unterricht geringere Leistungsfortschritte als bei lehrerzentrierter Unterweisung
- Konzept der beiden Stile hat sich allerdings nicht bewährt, da es der intraindividuellen Variabilität und Kontextabhängigkeit des Lehrerverhaltens nicht gerecht wird

19.6. Lehrerexpertise

- Experten greifen im Vergleich zu Novizen auch in schwierigen Unterrichtssituationen auf ein reicheres, besser organisiertes und effektiveres Wissen zurück
- Komponenten des professionellen pädagogischen Wissens:
 - o Curricular transformierbare inhaltliche Kenntnisse über das, was gelehrt werden soll
 - o Prozedurale Fertigkeiten in der Klassenführung / unterrichtsmethodisches Wissen
- Zusammenhang zwischen professioneller Expertise, unterrichtlichem Handeln und Lernleistung der Schüler gut belegt

19.7. Unterrichtsmanagement

- Aktive Lernzeit der Schüler als wichtige Bedingung ihrer schulischen Leistung
- Wie viel Unterrichtszeit von ihnen aktiv zum Lernen genutzt wird, hängt davon ab:
 - o ob ein stimulierendes Arbeitsklima geschaffen wird
 - o ob Störungen vermieden oder schnell abgebaut werden können
 - o ob der Unterricht so gestaltet wird, dass Motivation und kognitive Aktivitäten der Schüler auf akademische Ziele gelenkt wird

20. Familiäre Determinanten

20.1 Genetische Faktoren

- Übertragung der elterlichen Gene, die für Entwicklung kognitiver Fähigkeiten verantwortlich sind, an die Kinder
- Interindividuelle Unterschiede können aber weder durch genetische Faktoren noch durch Umweltfaktoren allein erklärt werden

Statusvariablen

Typischerweise Vergleiche im Niveau kognitiver Leistungen von Kindern zwischen Familien, die sich hinsichtlich bestimmter Statusmerkmale unterscheiden

Statusvariablen

- Typischerweise Vergleiche im Niveau kognitiver Leistungen von Kindern zwischen Familien, die sich hinsichtlich bestimmter Statusmerkmale unterscheiden

→ Familienstruktur

- Familiengröße, Geschwisterposition und zeitlicher Abstand zwischen den Geschwistern als untersuchte Variablen

- Konfluenzmodell von Zajonc:

→ Erwachsene und ältere Geschwister weisen ein höheres intellektuelles Entwicklungsniveau auf und tragen in positiver Weise zur kognitiven Entwicklung jüngerer Geschwister bei

→ Gleichaltrige Geschwister beeinträchtigen sich gegenseitig in ihrer Entwicklung

→ Einzelkinder seien im Nachteil

- Seit 80er Jahren scheinen Kinder aus Ein-Eltern-Familien tendenziell benachteiligt

→ Soziale Schichtzugehörigkeit

- Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Schulleistung und Intelligenz: je höher die soziale Schicht, desto günstiger die schulischen Leistungen.

Prozessmerkmale

→ Stimulation

- kognitiver Anregungsgehalt der familiären Lernumwelt spielt für die Entwicklung der Intelligenz in der Vorschul- und Elementarschulzeit eine wichtige Rolle

→ Instruktion

- Alle elterliche instruktionale Aktivitäten mit unmittelbar schul- und schulleistungsbezogenen Maßnahmen und direkter Intervention, die durch Unterweisung, Korrektur, Unterricht und Training gekennzeichnet sind
- Direktiver, dominierender, wenig verbaler und intellektuell anspruchsloser Stil
 - ungünstige Schulleistungsentwicklung
- prozessorientierte Formen der Hausaufgabenunterstützung sind effizient

→ Motivation

- Indirekte Beeinflussung, indem Eltern auf motivationale, affektive und emotionale Merkmale einwirken, die dann ihrerseits die Schulleistung beeinflussen
- Einen Effekt haben:
 - o elterliche Erwartungen über Schulleistung und Schulabschluss,
 - o elterliche Wertschätzung der schulischen Tüchtigkeit ihrer Kinder,
 - o Einschätzung der kindlichen Kompetenzen und Erfolgs-/Misserfolgsattribution
 - o Motivierungs- u. Anregungsstrategie

→ Imitation

- Eltern als mächtige Modelle für ihre Kinder in Bezug auf:
 - o Leistungsbezogene Einstellung (z.B. Fähigkeitsselbstkonzepte),
 - o Erklärungsvorstellungen (Erfolgs- u. Misserfolgsattribution),
 - o Strategien der Bewältigung von Misserfolgen,
 - o Arbeitshaltung,
 - o Lernstrategien
- Mittelbarer Einfluss der Schulleistung über sprachliche Kompetenz

Zusammenfassung

In Deutschland besuchen die Kinder ab drei Jahren den Kindergarten (Elementarstufe). Der Besuch ist freiwillig. Danach mit sechs Jahren beginnt die Schulpflicht im deutschen Schulsystem mit der Primarstufe, welche in einer Grundschule absolviert wird. Um in der Grundschule noch keinen Leistungsdruck späterer Schuljahre zu erzeugen, wird zumindest in den ersten beiden Schuljahren noch kein Notenzeugnis, sondern eine Beurteilung des Schülers ausgegeben und die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe stellt die Regel dar. Die Grundschule zieht sich bis zur vierten Klasse und einem Lebensalter von zehn oder elf Jahren und danach kommt Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

Diese Arbeit vermittelt insbesondere eine interessierte Stelle und einen Überblick des Bildungssystems in Deutschland, ihre Charakteristika und auch die Faktoren, die den großen Einfluss auf die Schulleistungen haben von der Elementarbereich zur Weiterbildung.

Die Öffentlichkeit kann sich schwer damit abfinden, dass das alles gewessen sein soll: dass Schüler zur Schule gehen und sie dort etwas lernen, mal mehr, mal weniger und wenn der Schüler zur Schule geht, stellt er sich jedenfalls die Aufgaben vor; dass ihnen für ihren künftigen Beruf natürlich wird und auch, dass er ihnen Weltwissen vermittelt, welches ihnen die Orientierung in ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit erlaubt, dass er in ihr eine Allgemeinbildung erhalten, die sie mit Kulturgütern vertraut macht, dass auch ihnen vielleicht noch einige Verhaltensmuster mitgegeben werden, die ihnen zivilisierten Umgang mit ihren Mitmenschen ermöglichen. Die Schule ist ein entscheidender Entwicklungsschnitt im Leben eines Menschen usw., deshalb verlangen die Deutschen mehr von ihrer Schule, ihren Schülern und ihren Lehrern. Die Schule soll den ganzen Menschen formen, sie soll ihn bilden, ihn erziehen, ihm beibringen, wie das Leben zu führen sei. Die Schule soll mehr sein

als Einrichtung haben ,und das alles war eine kleine überblick über Die Schule und wie ist sie interessant für die Bildung des Schülers nicht nur als Kandidat sondern als Mensch .Aber wie alle Bildungswesen in der Welt , hat das Schulsystem in Deutschland Vor- und Nachteile ,denn die meisten Probleme der Schulleistungen ,die die deutsche Schule hat ,kommt nicht nur von der Bildungssystem selbst sondern gibt es andere Faktoren die antwortlich auf dieses Phänomen sind.und da oben haben wir die Aufgaben der Schule präsentiert und viele Studien haben wir zeigen, dass die Schulleistungen von vielen Faktoren beeinflusst wird. Die Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen bilden einen wichtigen Kontext für die Schüler Leistungen und sie hängen auch von einem breiten Kranz unterschiedlicher , individueller , schaulicher und außerschulischer variablen ab z.b: Intelligenzweisen deutliche positive Zusammenhänge mit den Schulleistungen, Familie und soziales Umfeld , Persönlichkeits des Schülers(Angst, selbstbild , Fähigkeitsselbstkonzept, Extraversion/Introversion, Interessen, Emotionen, Frustrationstoleranz...usw) .

Literaturverzeichnis

-Schulen und hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Christoph.F, 1988.

-Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Christoph Fûfr,S6

-tatsachen über Deutschland, societâts-Verlag, Frankfurt/Main

-www.Grundschul-Lehrer.de

-Kuturpolitik der Lânder 1979-1981.Sekretariat der Kulturministerkonferenz. Bonn 1982

..Dr. Jochen Klein. Nachdruck auch in Auszügen nur mit Genehmigung des Autors.Für den kompletten Text bitte anfragen unter jochenklein@kreiselhh.de

-Klafki: Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule

-Schulleistungen von Abiturienten, Regionale Schulbezogene und soziale Disparitâten, Ulrichtrautwein, Olaf Kôler, 2007

Referentinnen: Tanja Leistner, Janita Richter Berlin, den 11.06.2007, Determinanten von Schulleistungen, Prof. Dr. O. Köller

Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). Kap. 12, Intelligenz. In: M. Amelang & D. Bartussek, Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung (S. 190-233). Stuttgart: Kohlhammer.

Möller, J. / Köller, O. (1996): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim: Beltz

-Psychologie für Schule,Thomas Fleischetr ,2007 (Handbuch)

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) Wissenschaftliche Einrichtung der Länder der Bundesrepublik Deutschland,21.04.2007

-kulturminister konferenz der Bundesrepublik Deutschland ,21.04.2007

-Seminar Determinanten von Schulleistungen,Deutschland , 23. April 2007

- Schule in Deutschland, Peter.J.Brenner, 2006

-(Quelle u.a.: Baumert/Köller in PÄD 6/98, S. 12 ff.)

Lissmann, U. (2006). Schultests. In D. H. Rost (Hrsg.),*Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3.Aufl., S. 665-677). Weinheim: Beltz.

Tent, L. (2006). Zensuren. In D. H. Rost (Hrsg.),*Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3.Aufl., S. 873-880). Weinheim: Beltz.

Schuler, H.. (2006). Noten als Pradiktoren von StudienundBerufserfolg. In D. H. Rost (Hrsg.),*Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3.Aufl., S. 535-541). Weinheim: Beltz.

Anhang

Schulleistungstests

Beispiele; Handlungsperspektiven; Gütekriterien

Definiton:

Schulleistungstest sind Verfahren der pädagogischen Diagnostik, mit deren Hilfe Ergebnisse geplanter und an Curricula orientierter Lernvorgänge möglichst objektiv, zuverlässig und gültig gemessen und nutzbar gemacht werden können (n. Ingenkamp 1997, S. 117). Anonymisiert durchzuführen.

Typen:

- Bezugsgruppenorientiert, an Groblernzielen orientiert; oder
- Kriteriumsorientiert, an Feinlernzielen orientiert. Abkehr von der Normalverteilung, keine Eichung.

- formell, mit hohen Ansprüchen an die Güte; oder
- informell, vom Lehrer durchzuführen (bezugsgruppenorientiert)
- Verminderter Konstruktionsaufwand, wird jedoch selten durchgeführt:
 - curriculare Analyse
 - Aufgabenkonstruktion
 - Aufgabenanalyse (evtl. an einer anderen Klasse überprüfen)
 - Schwierigkeitsgrad
 - Trennschärfe

Beispiele aus internationalen Schulleistungstudien

- PISA-Studie: Schülerleistungen im internationalen Vergleich (Leseverständnis, Mathematik und Naturw.)

- o Fragestellung: Vermitteln die Schulen diejenigen Fertigkeiten und Wertvorstellungen, um als mündige Bürger aktiv und produktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können?
 - o Ergebnisse:
 - Einige Links
 - Übersicht: www.pisa.oecd.org/
 - Vergleich der Bundesländer: Pisa-E-Studie
- TIMSS (Mathematik und Naturwissenschaften)
 - o Ergebnisse: unterdurchschnittlich im internationalen Vergleich
 - o Erhebliche Differenzen innerhalb der BRD
 - o Leistungsunterschiede nicht schulformabhängig, sondern:
 - Wertschätzung von Bildung und Bereitschaft, persönliche Ressourcen zu investieren
 - spezifische Lernkultur (Anstrengung und Ausdauer)
 - Qualität des Fachunterrichts
- BIJU (Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter)
 - o Gymnasium: bessere Entwicklungsmöglichkeiten
 - o Hauptschule und Gesamtschule ähneln sich
- Schulleistung
- Schulleistung ist multipel determiniert,
- d.h. in komplexer Weise
- gleichermaßen abhängig von
- individuellen,
- schulischen und
- familiären Bedingungsfaktoren
- Frage: Wie interagieren die
- Einflussfaktoren?

Aufgabe

- Entwerfen Sie ein Modell schulischen Lernens, indem Sie individuelle, schulische und ggf. familiäre/soziale Einflussfaktoren integrieren
 - aV = schulische Leistung
 - Berücksichtigen Sie dabei Qualität des Unterrichts, Interesse, Intelligenz, Vorwissen, Motivation, Lernzeit

Determinationsmodelle

- Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit der Qualität von Unterricht in der empirischen Lehr-Lernforschung bilden Determinationsmodelle, die in den 1960er und 1970er Jahren entwickelt wurden
- Überblick: Harnischfeger & Wiley (1977) und Helmke & Weinert (1997)

Coleman-Report (1966)

- „Equality of educational quality“
- Durch Schulzugehörigkeit erklärbarer Leistungsunterschiede zwischen den Schülern = 1% spezifischer Varianzanteil
 - Leistungsunterschiede auf außerschulische Faktoren interpretierbar
- Kritik:
 - Leistungskriterium
 - Untersuchte Schulvariablen
 - Konstanthaltung sozioökonomischer Variablen;
 - Leistungsdifferenzierung in den USA

Übersicht

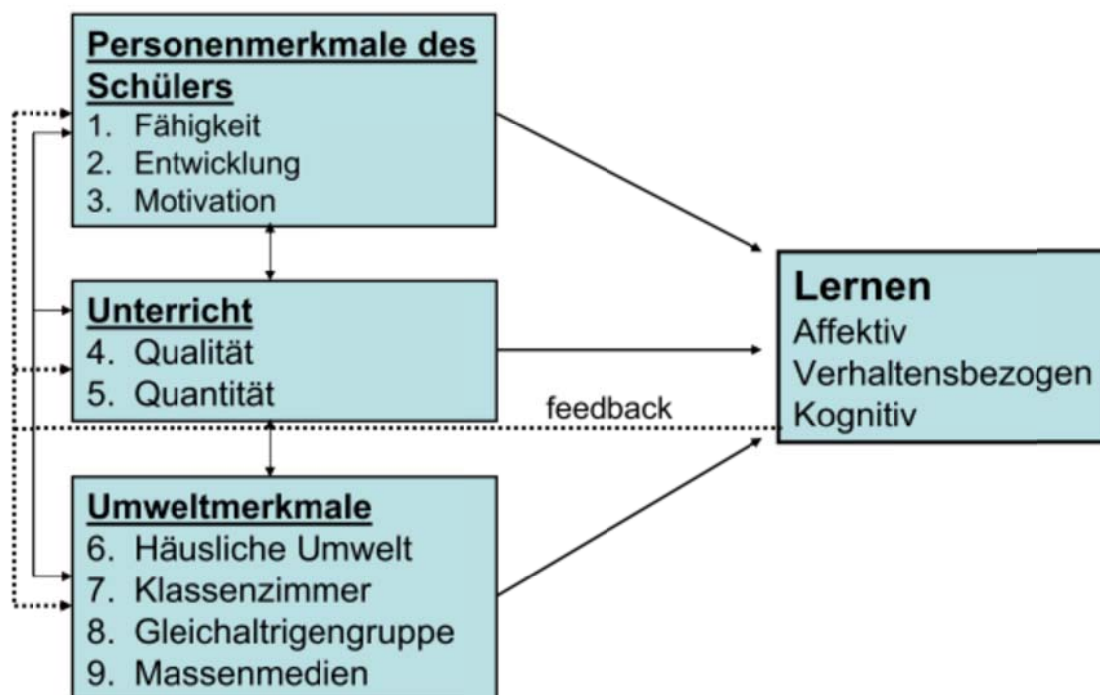
- Das Produktivitätsmodell von Walberg (1983)
- Carolls Modell des schulischen Lernens (1963)
- Blooms Modell des schulischen Lernens (1976)
- Modelle von Creemers und Slavin
- Modell des kumulativen Lernens nach Atkinson (1974)

- Rahmenkonzeption der PISA-Studie (Baumert et al., 2001)

Grundmodell:



Produktivitätsmodell von Walberg (1981)



Produktivitätsmodell von Walberg (1981)

- Keine Substituierbarkeit für die ersten 5 Faktoren, begrenzte Substituierbarkeit für die letzten 4 Faktoren
- Kritik: eine quantitative Schätzung des Einflusses der einzelnen Faktoren ist nicht möglich, da sie korrelieren

Metaanalysen

I. Schulerkompetenz

1. Kognitive Fähigkeiten / Vorwissen ($r = 0.44$)
2. Entwicklungsstand ($r = 0.10$)
3. Motivation ($r = 0.29$)

II. Unterrichtsvariablen

4. Quantität des Unterrichts ($r = 0.38$)
5. Qualität des Unterrichts ($r = 0.48$)

III. Psychologisches Umfeld

6. Hausliches Umfeld ($r = 0.31$)
7. Klassen- und Schulklima ($r = 0.20$)
8. Auserschulische Peer-Beziehungen ($r = 0.19$)
9. Massenmedien ($r = -0.06$)

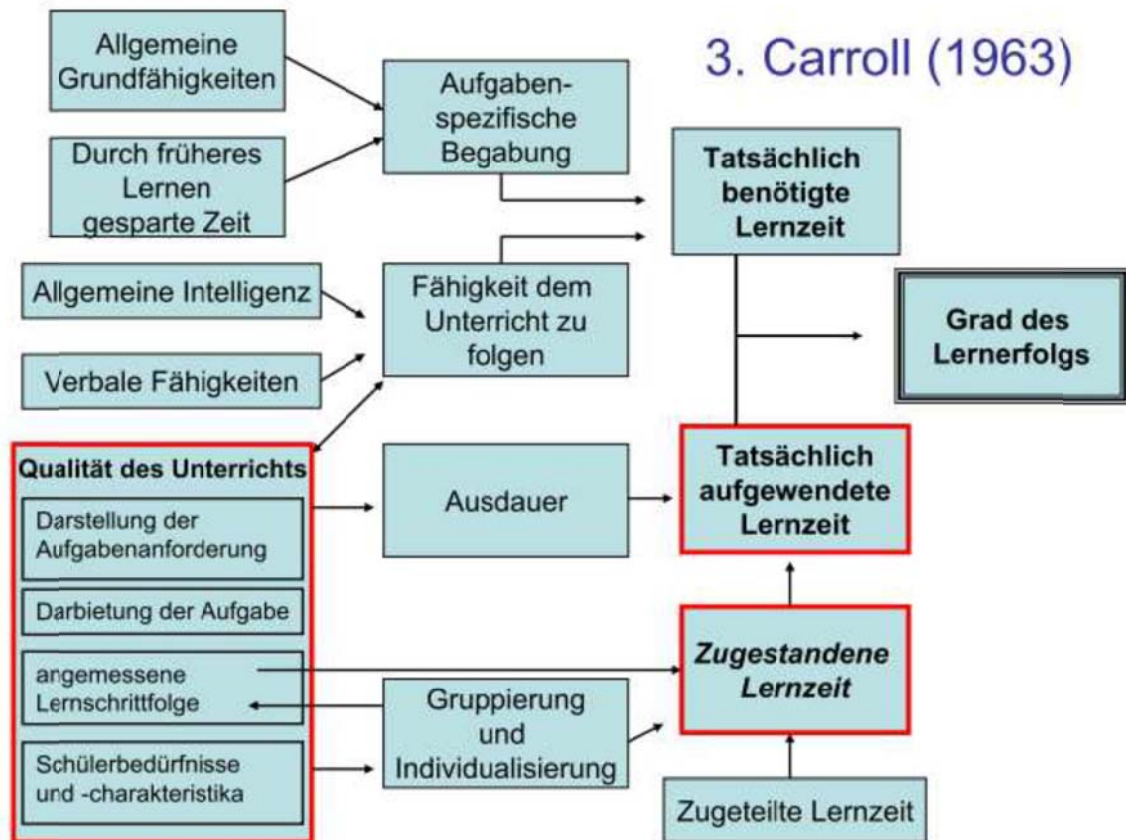
Carroll (1963)

- Einflussreiches und richtungsweisendes Modell
- Individuelle/ kollektive Leistung als Funktion von aufgewandter im Verhältnis zur benötigten Lernzeit
- Benötigte Lernzeit ist abhängig von den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers
Tatsächlich aufgewendete Lernzeit $\geq$ tatsächlich benötigte Lernzeit = Lernerfolg

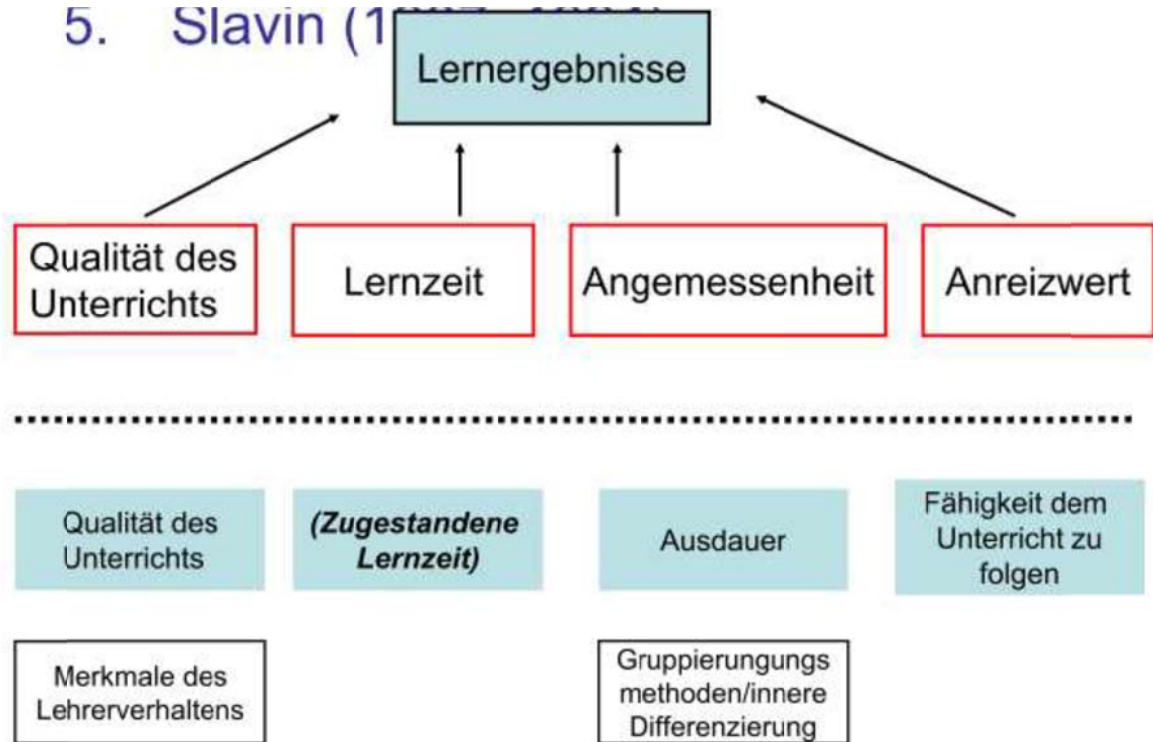
Carroll (1963)

- Schwellenkonzept, d.h. bei hoher Qualität des Unterrichts ist „aufgaben-spezifische Begabung“ Determinante für tatsächlich benötigte Lernzeit
- Beeinflussbar: zugestandene Lernzeit und Qualität des Unterrichts
- Kritik: Messbarkeit „tatsächlich benötigte Lernzeit“; (ungenau)e Definition „Unterrichtsqualität“

3. Carroll (1963)



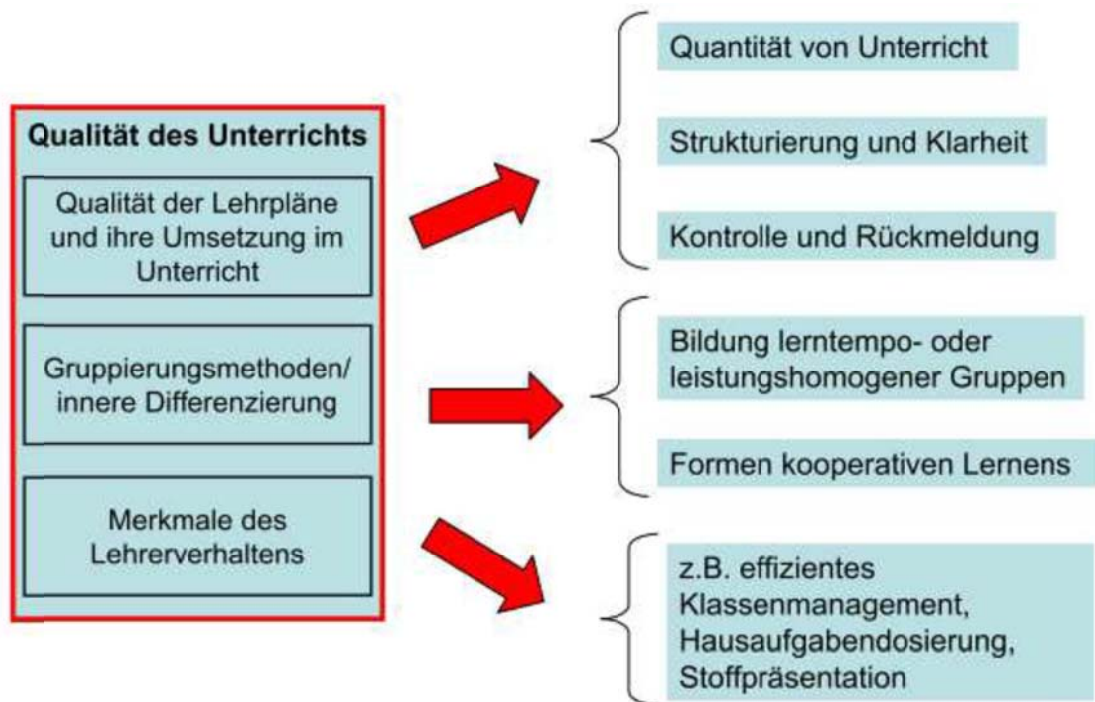
5. Slavin (1975)



Modell des kumulativen Lernens nach Atkinson (1974)

- Schulische Leistungen als Resultat kumulativer Lernprozesse
- Entscheidend für Erreichung anspruchsvoller Unterrichtsziele sind die Leistungen bei jeder Aufgabenklasse eine Lernsequenz und die Ausdauer
- Leistung bei einzelnen Aufgaben abhängig von Intelligenz, Vorwissen und Motivation
- Bewältigung Lernsequenz abhängig von Verhältnis Interesse zu konkurrierenden motivationalen Tendenzen

Creemers (1994)



Die Zusammenfassung

Alle Schüler sollen zur Schule gehen sie dort etwas lernen, mal mehr, mal weniger und wenn der Schüler zur Schule geht, stellt er sich jedenfalls die Aufgaben vor; dass ihnen für ihren künftigen Beruf und ihnen Weltwissen vermittelt. Die Schule ist ein entscheidender Entwicklungsabschnitt im Leben eines Menschen usw, deshalb verlangen die deutschen mehr von ihrer Schule , ihren Schülern und ihren Lehrern .Die Schule soll den ganzen Menschen formen sie soll ihn bilden , ihn erziehen , ihm beibringen ,wie das Leben zu führen .Die Schule soll mehr sein als Einrichtung haben. Die Schule ist interessant für die Bildung des Schülers nicht nur als Kandidat sondern als Mensch .Aber wie alle Bildungswesen in der Welt , hat das Schulsystem in Deutschland Vor- und Nachteile ,denn die meisten Probleme der Schulleistungen ,die die deutsche Schule hat ,kommt nicht nur von der Bildungssystem selbst sondern gibt es andere Faktoren die antwortlich auf dieses Phänomen sind. und da oben haben wir die Aufgaben der Schule präsentiert und viele Studien haben wir zeigen, dass die Schulleistungen von vielen Faktoren beeinflusst wird. Die Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen bilden einen wichtigen Kontext für die Schulleistungen und sie hängen auch von einem breiten Kranz unterschiedlicher , individueller , schaulicher und außerschulischer Variablen ab z.b: Intelligenzweisen deutliche positive Zusammenhänge mit den Schulleistungen, Familie und soziales Umfeld , Persönlichkeit des Schülers(Angst, Selbstbild , Fähigkeitsselbstkonzept, Extraversion/Introversion, Interessen, Emotionen, Frustrationstoleranz...usw.) .

Die Schlüsselwörter

Bildungssystem; Beschreibung; Charakteristika; Methoden; Einfluss; Evaluation; Schulleistungen; Kontext; Erfahrungen; Verfahren