

Schriftenreihe

Baden-Württembergischer Handwerkstag

Positionen des Handwerks



BWHT

*Mehr Mut für eine bessere Bildung
Problemstau trotz Reformen*

www.handwerk-bw.de



Impressum:

Baden-Württembergischer Handwerkstag
Heilbronner Strasse 43
70191 Stuttgart
<http://www.handwerk-bw.de>

Verantwortlich:

Ekaterina Kouli, Abteilungsleiterin Bildungspolitik des Baden-Württembergischen Handwerkstages
Claus Munkwitz, Hauptgeschäftsführer der Handwerkskammer Region Stuttgart

Und die weiteren Mitglieder des BWHT-Landesausschusses Bildungspolitik
Dieter Diener, Hauptgeschäftsführer Fachverband Bau Württemberg e.V.
Andreas Kofler, Geschäftsführer des Landesinnungsverbandes für das württ. Bäckerhandwerk e.V.
Gerd Lutz, Hauptgeschäftsführer der Handwerkskammer Karlsruhe
Dr. Hartmut Richter, Hauptgeschäftsführer des Baden-Württembergischen Handwerkstages
Walter Schäfer, Leiter der Hauptabteilung Berufsbildung der Handwerkskammer Karlsruhe
Dr. Bernd Stockburger, Geschäftsführer Handwerkskammer Region Stuttgart
Michael Wohlrabe, Sprecher der Geschäftsführung der Handwerkskammer Freiburg
Manfred Wolfensperger, Hauptgeschäftsführer der Handwerkskammer Konstanz

Bildquelle Titelmotiv: PixelQuelle.de

Stuttgart, März 2007



Inhalt

Vorwort	4
1. PISA und die Konsequenzen	6
Eingeleitete Reformmaßnahmen	6
Weitere wichtige Maßnahmen in Baden-Württemberg	8
2. Was haben die eingeleiteten Reformprozesse bewirkt – Wo stehen wir heute?	10
2.1 Was haben PISA 2003 und PISA 2003 E an Erkenntnissen hervorgebracht?	10
2.1.1 Verbesserung des Niveaus, aber deutlicher Abstand zu Spitzenländern	10
2.1.2 Kompetenzschere öffnet sich zwischen den Schularten	10
2.1.3 Risikogruppe fast unverändert	10
2.1.4 Zu kleine Spitzengruppe	11
2.1.5 Problemlösekompetenz stark ausgeprägt	11
2.1.6 Soziale Herkunft bestimmt den Bildungserfolg	11
2.1.7 Schulische Kontextfaktoren	12
2.2 Fazit	12
2.3 Und die Betriebe? Sind die Auswirkungen der Reformen in den Betrieben spürbar?	13
2.3.1 Veränderte Anforderungen im Handwerk	14
2.3.2 Verändertes Bildungs- und Berufswahlverhalten und die Konsequenzen	15
2.4 Zukunftsherausforderung Bildung trifft auf Problemstau	16
3. Lösungsansätze für eine effizientere Schulbildung	18
3.1 Anhebung des Bildungsniveaus	18
3.2 Effizienter Umgang mit Schulzeiten	19
3.3 Neues Bildungskonzept mit einer neuen Kultur des Lernens und der Verantwortlichkeiten	20
3.4 Mehr Ganztagschulen mit einer pädagogische Gesamtkonzeption einrichten	23
3.5 Bestmögliche Entwicklung von Kindern mit Benachteiligungen – ein wirtschafts-, bildungs- und gesellschaftspolitisches Muss	25
3.6 Evaluation auf allen Ebenen	27
3.7 Neues Zukunftsinvestitionskonzept	29
3.8 International konkurrenzfähiges Schulsystem	30
4. Schlusswort und Ausblick	32

Vorwort

Fast sechs Jahre sind seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie vergangen, die erhebliche Defizite im deutschen Schulsystem offenbarte und wissenschaftlich belegte. Schon vor dieser Studie hatte vor allem das Handwerk immer wieder auf die sich stetig verschlechternde Ausbildungseignung der Lehrstellenbewerber hingewiesen und eine Verbesserung der Schulleistungen gefordert. Aber kaum jemand hatte geahnt, wie groß das Ausmaß dieser Problematik war.

Das Handwerk war von den Ergebnissen dieser internationalen Schulvergleichsuntersuchung besonders betroffen, da es mehr als ein Drittel aller Ausbildungsplätze im dualen System stellt und die dominierende Ausbildungsinstitution für Jugendliche mit Hauptschulabschluss und ohne Schulabschluss ist, also den Kernbereich der von der Studie identifizierten Risikogruppe. Angesichts dieses besonderen Problemdrucks formulierte das Handwerk in einer intensiven Auseinandersetzung mit der Situation in den Schulen das bildungspolitische Positionspapier „Konsequenzen aus PISA“. Dieses Papier fand aufgrund seiner konsequenten Argumentation bundesweite Beachtung.

Seitdem sind auf Bundes- und Länderebene vielfältige Maßnahmen ergriffen worden, darunter viele, die auch der Baden-Württembergische Handwerkstag in seinem Positionspapier vorgeschlagen hatte. Die Schulpolitik ist in Bewegung geraten. Dies erkennt auch das Handwerk gerade vor dem Hintergrund seines ersten sehr kritischen Positionspapiers aus dem Jahr 2002 ausdrücklich an. Befindet sich die Schulpolitik also auf dem richtigen Weg? Bekommt nun auch das Handwerk bessere Lehrlinge?

Diese Frage sollte die zweite, im Herbst 2005 publizierte PISA-Studie beantworten. Die Antwort schien auf dem ersten Blick positiv auszufallen. Deutschland konnte sich auf der OECD-Ergebnisskala um einige Plätze verbessern. Auch der vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln entwickelte Bildungsmonitor 2005 bescheinigt vier Bundesländern – darunter an erster Stelle Baden-Württemberg – Spitzenleistungen.

Also alles auf bestem Kurs? Leider nein! Ein genauer Blick in die PISA-Studie zeigt, unsere bisher schon guten Schüler sind besser geworden, die Realschüler und insbesondere die Gymnasiasten. Von ihnen stammen die zusätzlichen Punkte auf der OECD-Skala. Aber dort, wo unsere eigentlichen Probleme liegen, bei den nicht oder nur begrenzt ausbildungsreifen Jugendlichen, denen Arbeitslosen- und Sozialhilfekarrieren drohen, bei den Jugendlichen ohne formalen Schulabschluss und bei einem erheblichen Teil der Hauptschüler, hat sich leider nichts getan. Im Gegenteil, teilweise sind die Ergebnisse sogar noch schlechter ausgefallen als in der ersten Studie.

Wir stehen somit vor einem erheblichen Dilemma:

- Wir können einerseits positiv feststellen, dass sich die Politik, wenn auch in kleinen Schritten, in die richtige Richtung bewegt, wobei die politischen Entscheidungen weiter gehender und entschiedener sein könnten.
- Wir müssen andererseits aber zugleich negativ feststellen, dass sich beim eigentlichen Kernproblem, am unteren Ende der Kompetenzstufen, noch keine Besserung zeigt. Hier haben sich die Defizite eher noch verfestigt.

Die Gründe für dieses Dilemma dürften vielfältig sein:

- 1.) Viele Reformansätze, besonders jene, die Schule und Unterricht betreffen, sind nicht tief greifend und setzen eher bei den Symptomen als bei den Ursachen an.
- 2.) Vieles wurde auf die Schulen verlagert, ohne die Schulen jedoch mit den notwendigen Ressourcen und Kompetenzen auszustatten, um die zusätzlichen Aufgaben zu bewältigen.
- 3.) Es existiert noch immer keine Konzeption und Planung zur flächendeckenden Einführung der individuellen Förderung in Schule und Unterricht.



- 4.) Es wird an einer Hauptschule als Regelschule festgehalten, die nicht in der Lage ist, die Schüler zur Ausbildungsreife zu führen. Anspruchsvollere Tätigkeiten verlangen heute andere Ausbildungsprofile wie sie die Hauptschule vermittelt. Die damit einhergehende Perspektivlosigkeit der Hauptschüler führt zu Resignation und Lernverweigerung.
- 5.) Es wird an einem gegliederten Schulsystem festgehalten, das sowohl aufgrund der didaktischen Neuorientierung (individuelle Förderung), der Entwicklungen in den Hochschulen (neue Zulassungsverfahren), der Arbeitswelt (steigende Anforderungen/höhere Abschlüsse) und der verstärkten Globalisierung zunehmend in Frage gestellt wird.

Wenn Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft weiterhin die Augen vor diesen Problemen verschließen und keine strukturellen Veränderungen vornehmen, sind keine nachhaltigen Verbesserungen zu erwarten. Strukturelle Veränderungen erfordern jedoch große Anstrengungen und treffen in der Regel auf große Widerstände. Daher braucht es vor allen Dingen Mut, um dieses Unterfangen in Angriff zu nehmen. Zu diesem „Mut für eine bessere Bildung“ möchte das baden-württembergische Handwerk mit dem vorliegenden Papier anregen.

“

Wir tun uns in Deutschland mit diesen Befunden schwer, ob sie aus dem Ausland oder auch aus den eigenen Reihen kommen. Und wir tun uns mit politischen Entscheidungen schwer, diese Argumente in richtiges Tun umzusetzen.

”

*Dr. Christof Eichert
Mitglied des Geschäftsleitung, Leiter des Themenfeldes Bildung, Bertelsmann Stiftung
Rede CDU-Kreisparteitag Herford, 25.04.2006*

1. PISA und die Konsequenzen

Der Baden-Württembergische Handwerkstag hat in seinem Papier *Konsequenzen aus PISA* im Juli 2002 eine Reihe von Qualitätskriterien eingefordert und erste Vorschläge zur künftigen Strukturierung des allgemeinbildenden Schulwesens unterbreitet. Diese Positionen fanden Eingang in eine bundesweit sehr intensive Diskussion. Vieles, was damals in unmittelbarer Reaktion auf das Papier seitens der politisch Verantwortlichen noch auf Ablehnung stieß (beispielsweise die flächendeckende Einführung von Ganztagschulen), ist heute Gegenstand von Reformansätzen. Es kann festgestellt werden, dass auf Bundes- und insbesondere auch auf Landesebene in den letzten vier Jahren vieles in Bewegung geraten ist. Festgestellt werden muss leider aber auch, dass sich die Qualifikation der auf das Handwerk zukommenden Schulabgänger, (noch) nicht verbessert hat.

Eingeleitete Reformmaßnahmen

Viele der seit Mitte 2002 eingeleiteten Reformen waren oder sind durchaus vielversprechend:

- **Stärkung der Basiskompetenzen**

Auf Bundesebene vereinbarte im Juli 2002 die Bund-/Länderkommission für Bildungsplanung ein Aktionsprogramm zur Förderung von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz, der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz sowie zur speziellen Förderung von Migrantinnen und Migranten. Auch auf Landesebene wurden verschiedene Maßnahmen mit dem Schwerpunkt Sprachförderung im Vorschulalter zur Förderung der Integration von Migranten eingeleitet.

- **Ganztagsangebote**

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ unterstützt die Bundesregierung die Länder beim bedarfsgerechten Auf- und Ausbau von Ganztagschulen. Baden-Württemberg, das auf dieses Programm zunächst zögerlich reagierte, hat unter der neuen Landesregierung eine Initiative ergriffen mit dem Ziel, Ganztagsangebote flächendeckend und bedarfsgerecht zu schaffen.

- **Bildungsstandards**

Auch die Forderung des baden-württembergischen Handwerks, anstelle überregulierter Lehrpläne klare Bildungsziele/Bildungsstandards zu definieren, findet sich in den Reformmaßnahmen wieder. Auf Bundesebene wurden von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) Bildungsstandards für die Jahrgangsstufen 4 (Grundschule), 9 (Hauptschule) und 10 (Mittlere Reife) entwickelt, die bundesweit gelten sollen. Allerdings gibt es noch Probleme, die auf Bundesebene ergriffenen Maßnahmen mit Maßnahmen auf Länderebene in Einklang zu bringen.

Darüber hinaus wurde 2003 von der KMK das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen gegründet mit dem Ziel, nationale Bildungsstandards weiterzuentwickeln, sie zu normieren, ihre Erreichung zu überprüfen und ihre Implementation wissenschaftlich zu begleiten. In Baden-Württemberg sind Bildungsstandards das prägende Element der neuen Bildungspläne 2004 geworden.

- **Bildungsbericht**

Um eine systematische Gesamtschau über den Stand und die Entwicklung des deutschen Bildungssystems zu gewinnen, hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, künftig alle zwei Jahre einen nationalen Bildungsbericht zu veröffentlichen. Am 2. Juni 2006 wurde der erste nationale Bildungsbericht veröffentlicht.

- **Neue Strukturen**

EU kritisiert die frühe Selektion

Der Bildungsministerrat der Europäischen Union verabschiedete am 14.11.2006 in seinen Schlussfolgerungen zur Effizienz und Gerechtigkeit in Bildung und Ausbildung ein Ratspapier, das auf die negativen Auswirkungen der frühen Aufteilung der Schüler auf verschiedene Schultypen hinweist. Die Schlussfolgerungen des Rates stützen sich auf wissenschaftliche Untersuchungen, wonach sich eine frühe Selektion vor allem auf die Leistung benachteiligter Schüler negativ auswirken kann.

Bundesländer führen Strukturreformen ein

Auch im Bundesgebiet gewinnt die Änderung der Schulstruktur an Dynamik. Dabei scheinen auch alte parteipolitische Positionen nicht länger starr.

So hat die CDU/SPD-Landesregierung **Schleswig-Holstein** beispielsweise ein neues Schulgesetz mit dem Ziel verabschiedet, mehr Bildungschancen und mehr Bildungsqualität durch bessere individuelle Förderung und längeres gemeinsames Lernen zu fördern. Kernpunkt des Gesetzes, das bereits am 9.2.2007 in Kraft getreten ist, ist der mittelfristige Umbau des schleswig-holsteinischen Schulsystems. Statt der bisher bestehenden Hauptschulen und Realschulen soll es ab dem Schuljahr 2010/11 die neu eingeführte Regionalschule geben: Sie fasst die Bildungsgänge zum Haupt- und Realschulabschluss zusammen. Daneben wird es auch die neue Gemeinschaftsschule geben, die alle Bildungsgänge zusammenfasst, sowie das Gymnasium.

Bereits seit 1997 ist in **Rheinland-Pfalz** die Regionale Schule zur Regelschule geworden, bei der der Mittlere Bildungsabschluss (Mittlere Reife) erworben werden kann.

” Und es gibt ja viel Gutes, an das wir anknüpfen können. Engagierte Pädagogen machen immer noch das Beste auch aus schwierigen Bedingungen, und deutsche Schulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen bringen immer noch Spitzenleistungen hervor. Aber mit "immer noch" dürfen wir uns nicht länger zufrieden geben. Gerade in Sachen Bildung müssen wir im Interesse aller viel ehrgeiziger sein.

„Bildung für alle“
Berliner Rede 2006 von
Bundespräsident Horst Köhler
21. September 2006

Regionale Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass die Schüler ab Klassenstufe 7 zwischen den Lernniveaus für Hauptschule und Realschule im Rahmen einer äußeren Leistungsdifferenzierung wechseln können. Dies erfolgt je nach Schule fächerspezifisch oder klassenspezifisch. Insgesamt existieren derzeit rund 80 Regionale Schulen in Rheinland-Pfalz.

Seit dem Schuljahr 2002/03 existiert auch in **Mecklenburg-Vorpommern** die Schulart Regionale Schule. Sie ist inhaltlich mit den regionalen Schulen in Rheinland-Pfalz vergleichbar. Im **Saarland** wird eine ähnliche Konzeption unter dem Namen Erweiterte Realschule angeboten.

Die Mittelschule ist eine weiterführende Schulform im **Freistaat Sachsen**. Sie wurde mit Beginn des Schuljahres 1992/93 eingeführt und umfasst die Klassenstufen 5 bis 9 bzw. 10. Die Schüler können nach erfolgreichem Abschluss der Klassenstufe 9 den Hauptschulabschluss, nach erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 9 und Teilnahme an einer besonderen Leistungsfeststellung (Prüfung) den qualifizierenden Hauptschulabschluss oder nach erfolgreichem Besuch der Klassenstufe 10 und bestandener Abschlussprüfung den Realschulabschluss erwerben.

Der Stadtstaat **Hamburg** will unter Führung des CDU-Senats die Hauptschulen abschaffen und stattdessen eine „Stadtteilschule“ einführen. Die unterschiedlichen Schulformen – Gymnasium, Aufbaugymnasium, Gesamtschule, Real- und Hauptschule sowie die integrierte Haupt- und Realschule – sollen abgeschafft werden, da sie eine Orientierung erschweren. Das neue Hamburger System soll künftig nur noch aus zwei Schultypen, Gymnasium und „Stadtteilschule“, bestehen, so die Empfehlung einer Enquete-Kommission zur künftigen Schulpolitik in Hamburg. In der „Stadtteilschule“ soll grundsätzlich der Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ermöglicht werden.

Weitere wichtige Maßnahmen in Baden-Württemberg:

- **Elternverantwortung**
Im Rahmen eines „Aktionsprogramms Familie“ wird ein Projekt „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“ in Kooperation mit den Wohlfahrtsverbänden durchgeführt. Das Thema Erziehungspartnerschaft und Elternbildung steht dabei im Fokus. Es wurde eine Elternakademie aufgebaut. Sie unterstützt Projekte der Elternstiftung, die die Förderung der Elternarbeit an Schulen zum Ziel haben.
- **Vorschulerziehung**
Eines der wesentlichen Ergebnisse der PISA-Diskussion ist die Entdeckung der vorschulischen Lebensphase als Bildungsphase. Ihr wird große Aufmerksamkeit gewidmet. Die Entwicklung eines Orientie-



rungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten sowie das Projekt „Schulreifes Kind“ sind an dieser Stelle hervorzuheben.

- **Schulqualität**

Mit den neuen Bildungsplänen erhalten die Schulen größere Freiräume für pädagogische Entscheidungen und damit mehr Verantwortung. Im Gegenzug müssen sie die Bereitschaft zur Rechenschaftslegung mitbringen. Um die regelmäßige Evaluation der Schulen zu gewährleisten, wurde das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht zum Landesinstitut für Schulentwicklung umgestaltet. Diese Einrichtung versteht sich nun als moderner Dienstleister und zentrale Einrichtung zur Unterstützung der systematischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den Schulen.

- **Qualifizierung der Lehrer**

In der Lehrerausbildung wurde die Einführung eines Praxissemesters als Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung für alle Studierenden eingeführt. Um die Führungskompetenz der Schulleitungen zu stärken, wurde ein berufsbegleitender Masterstudiengang „Bildungsmanagement“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg eingerichtet.

Dem Thema Führung in der Schule widmet sich auch ein Kernbereich der neu strukturierten Landesakademie für Lehrerfortbildung und Personalentwicklung.

- **Reformkonzept: Impulse Hauptschule**

Dieses schon lange vor Veröffentlichung der PISA-Studie initiierte Reformkonzept zur pädagogischen Aufwertung und Modernisierung der Hauptschulbildung wurde mit den Zielen der Förderung und Stützung schwacher und benachteiligter Schülerinnen und Schüler, der Steigerung der Lernmotivation, der Erhöhung der persönlichen Leistungsfähigkeit und der Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit fortgesetzt.

2. Was haben die eingeleiteten Reformprozesse bewirkt – wo stehen wir heute?

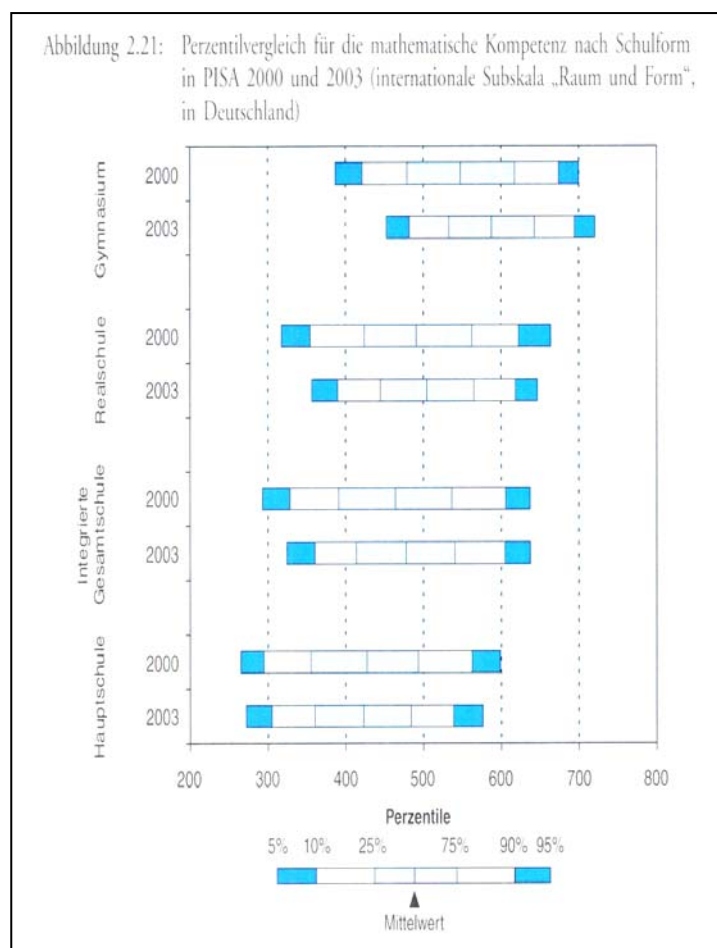
2.1 Was hat PISA 2003 und PISA 2003 E an Erkenntnissen hervorgebracht?

Auch wenn zur endgültigen Beurteilung der Ergebnisse der eingeleiteten Reformprozesse eine längere Zeitspanne angemessen erscheint, erlauben die Ergebnisse der zweiten PISA-Studie dennoch eine Zwischenbilanz.

2.1.1 Verbesserung des Niveaus, aber deutlicher Abstand zu Spitzenländern

Deutschland kann in den Bereichen mathematische Kompetenz, Lese- und naturwissenschaftliche Kompetenz zwischen der ersten und der zweiten PISA-Untersuchung (2000 und 2003) Verbesserungen verbuchen. In all diesen Bereichen liegt Deutschland jetzt im OECD-Durchschnitt. Im Ranking unter den Bundesländern liegt an vorderster Stelle bei all diesen Kompetenzen Bayern, meist gefolgt von Sachsen und Baden-Württemberg.

Deutlich besser schneiden aber Staaten wie die Schweiz, die Niederlande und Finnland, bei der Lesekompetenz auch Irland und Kanada ab.



2.1.2 Kompetenzschere öffnet sich zwischen den Schularten

Der Kompetenzzuwachs in allen Bereichen ist in Deutschland vor allem auf eine Steigerung in den Gymnasien zurückzuführen. Weniger stark ausgeprägt ist der Zuwachs an den Realschulen und den integrierten Gesamtschulen. In den Hauptschulen sind dagegen keine oder allenfalls im oberen Leistungsbereich Kompetenzverbesserungen festzustellen. Die Leistungsstreuung hat sich mithin eher vergrößert.

2.1.3 Risikogruppe fast unverändert

Rund ein Fünftel der 15jährigen Jugendlichen erreichte auch beim zweiten PISA-Test gerade einmal die erste der Kompetenzstufen oder nicht einmal diese. Für diese Schülerinnen und Schüler besteht eine ausgesprochen ungünstige Prognose im Hinblick auf eine berufliche Ausbildung oder eine weitere schulische Laufbahn.

2.1.4 Zu kleine Spitzengruppe

Auch in den höchsten Kompetenzstufen fällt Deutschland gegenüber den PISA-Spitzenreitern deutlich ab. Im Bereich Mathematik erreichten die Stufe sechs bei uns 4,1%, in Belgien 9%, in Japan 8,2%, in den Niederlanden 7,3% und in der Schweiz 7%.

Die fünfte und damit höchste Kompetenzstufe in der Lesekompetenz erreichten in Deutschland 9,6% der 15jährigen, in Neuseeland 16,3% und in Finnland 14,7%. In Bayern waren es 12,5% und in Baden-Württemberg 10,3%.

2.1.5 Problemlösekompetenz stark ausgeprägt

Im Gegensatz zu den fachbezogenen Kompetenzen schneiden die deutschen Schüler bei der fachübergreifenden Kompetenz, der sog. Problemlösekompetenz gut ab. Die Jugendlichen lassen mit einer überdurchschnittlich stark ausgeprägten Problemlösekompetenz ein bemerkenswertes kognitives Potential erkennen. Mit 513 Punkten liegt Deutschland über dem OECD-Durchschnitt (Baden-Württemberg 521 Punkte).

Betrachtet man jedoch das Kompetenzniveau, das von Schülerinnen und Schülern in Deutschland in der Mathematik und in den Naturwissenschaften erreicht wird, so bleiben sie hinter ihren kognitiven Möglichkeiten zurück. Dies wird bei analytischen Problemlösungsaufgaben erkennbar. Das kognitive Potential in fachbezogenes Wissen und Verständnis umzusetzen, dürfte damit eine wichtige Herausforderung für die Schulen in Deutschland sein.

2.1.6 Soziale Herkunft bestimmt den Bildungserfolg

Welche Schulart eine Schülerin oder ein Schüler besucht, ist von entscheidender Bedeutung dafür, welches Kompetenzniveau über die Schulzeit hinweg erreicht wird. Mit 15 Jahren hat beispielsweise ein gleich intelligentes und lernfähiges Kind in Mathematik einen Rückstand von 1,5 Lernjahren, wenn es statt eines Gymnasiums eine Hauptschule besucht.

Der Besuch der verschiedenen Schularten hängt wiederum stark von Merkmalen der sozialen Herkunft ab. Ein Kind aus einer Akademikerfamilie in Bayern hat laut PISA 2003 eine 6,65 mal größere Chance, das Gymnasium zu besuchen, als ein Kind aus einer Arbeiterfamilie. In Baden-Württemberg hatte ein Kind aus einer Akademikerfamilie im Jahre 2003 eine 4,4-mal größere Chance, ein Gymnasium zu besuchen, als ein Kind aus einer Arbeiterfamilie.

„Deutschlands Schülerinnen und Schüler beginnen im internationalen Vergleich spät mit zielgerichtetem Lernen, verbringen viele Jahre in Bildungseinrichtungen, in denen sie zugleich zeitlich wenig gefordert werden. Dies sind wenig förderliche Voraussetzungen für die Erreichung anspruchsvoller Bildungsziele.“

Bildungsbericht für Deutschland:
Erste Befunde (Zusammenfassung), Seite 5
Juni 2006

„Erstmals findet sich bei den Lehrkräften eine Mehrheit (56 Prozent) für eine längere gemeinsame Schulzeit für alle Kinder nach der Grundschule; 1998 sprachen sich nur 24 Prozent der befragten Lehrer dafür aus, bei den Schülereltern lag die Zustimmungquote 2004 bei 44 Prozent.“

Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Hans-Günter Rolf, Dr. Michael Kanders
Institut für Schulentwicklungsforschung, Uni
Dortmund
Pressemitteilung, 12.06.2006

Die Unterschiede zwischen deutschen Kindern und Kindern aus Migrationsfamilien sind gegenüber 2000 in allen Bereichen außer den Naturwissenschaften größer geworden. Kinder von im Ausland geborenen Eltern, die in Deutschland aufgewachsen und ihre gesamte Schulzeit in Deutschland verbracht haben, erzielen in Deutschland noch ungünstigere Ergebnisse als zugewanderte Jugendliche

2.1.7 Schulische Kontextfaktoren

Im Vergleich der Schularten stellen die Forscher fest, dass in jeder Schulart Schüler auf allen Kompetenzniveaus zu finden sind. Über 3 Prozent der Hauptschüler erreichen beim Lesen mindestens Kompetenzstufe 4. Bei mehr als der Hälfte der 15-jährigen in der Hauptschule zeigt sich jedoch, dass sie die Mindestanforderungen im Lesen nicht erreichen. Die Lesekompetenz der Hauptschüler liegt im Durchschnitt auf Kompetenzstufe 1. Schüler der Realschule können in der Regel Aufgaben lösen, die auf Kompetenzstufe 3 angesiedelt sind; Gymnasiasien bewältigen durchschnittlich die Anforderungen der Kompetenzstufe 4.

Häufig wird von Schulleitungen in Deutschland beklagt, dass der Lernprozess dadurch behindert wird, dass die Lehrkräfte nicht auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler eingehen. 31% der 15jährigen in Deutschland besuchen Schulen, bei denen die Schulleitungen zu diesem Befund kommen. Schulen in Deutschland haben deutlich weniger Gestaltungsfreiräume als im OECD-Durchschnitt.

2.2 Fazit

Die PISA-Ergebnisse machen deutlich, dass zwischen der ersten und der zweiten PISA-Untersuchung positive Entwicklungen stattgefunden haben. Die insgesamt positiven Ergebnisse werden jedoch dadurch getrübt, dass die Leistungsstreuung, d.h. der Abstand zwischen Leistungsschwachen und Leistungsstarken in fast allen Bundesländern zugenommen hat. Der Anteil von sehr schwachen Schülerinnen und Schülern ist im internationalen Vergleich relativ hoch. Es wird in Zukunft also darauf ankommen, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler verstärkt zu fördern, um insgesamt ein hohes Kompetenzniveau zu erreichen und die Koppelung mit Merkmalen der sozialen und soziokulturellen Herkunft zu verringern.

“

Das Unterrichtsklima an den deutschen Schulen scheint im Gesamtüberblick durch eine geringe Unterstützung, einen als hoch empfundenen Leistungsdruck und ein eher kühles Schüler-Lehrer-Verhältnis gekennzeichnet zu sein. Insgesamt entsteht der Eindruck einer vergleichsweise eng fixierten und traditionell geprägten Unterrichtskultur, die über Fächer, Schulformen und Länder hinweg weitgehend homogen erscheint.

Förder- oder Ergänzungsunterricht ist in Deutschland nicht sehr häufig, die Förderung von besonders leistungsstarken Schülern eher selten.

”

*Bildungsbericht für Deutschland:
Erste Befunde (Zusammenfassung), Seite 7
Juni 2006*

Zusammenfassend ist festzuhalten: Während in den Gymnasien zum Teil deutliche Leistungszuwächse zu verzeichnen sind und auch in den Realschulen in Teilbereichen signifikante Zuwächse erkennbar sind, ist in den Hauptschulen keine signifikante Veränderung feststellbar. Trotz aller Reformbemühungen fallen sie mehr und mehr gegenüber den anderen Schularten ab. Für das Handwerk, das am Ende der Präferenzskala der Jugendlichen rangiert und seinen Nachwuchs hauptsächlich aus dem Hauptschulbereich rekrutiert, sind die Befunde der zweiten PISA-Studie alarmierend.

2.3 Und die Betriebe? Sind die Auswirkungen der Reformen in den Betrieben spürbar?

Nach den genannten Befunden kann es kaum verwundern, dass die mangelnde Ausbildungsreife der Schulabgänger für die Betriebe nach wie vor ein erhebliches Problem darstellt. Jährlich verlassen in Deutschland etwa 220.000 Schüler die Schule, ohne über eine ausreichende Ausbildungsreife zu verfügen – darunter bis zu 90.000¹ Jugendliche, die keinen Schulabschluss haben. Über alle Branchen hinweg beklagen sich viele Betriebe über die gravierenden Defizite vieler Schulabgänger in der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, aber auch bei einfachen Rechenoperationen. Nach wie vor haben die Betriebe Schwierigkeiten, ihre Ausbildungsplätze mit geeigneten Bewerbern zu besetzen. Viele angebotene Ausbildungsplätze bleiben aufgrund mangelnder Vorqualifikation unbesetzt.

Eine Umfrage des Baden-Württembergischen Handwerkstages vom September 2005 hat gezeigt, dass 13,4% der Handwerksbetriebe in Baden-Württemberg unbesetzte Lehrstellen hatten. Ein Fünftel aller Ausbildungsbetriebe wäre bereit, das Ausbildungsangebot zu steigern, wenn sie geeignete Bewerber finden würden.

Diese Ergebnisse werden auch von einer Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit² bestätigt. „Von den Betrieben, die für das Ausbildungsjahr 2003/2004 Ausbildungsstellen angeboten haben, konnten ca. 16 Prozent in den alten und ca. 11 Prozent in den neuen Bundesländern nicht alle Ausbildungsstellen besetzen. Der wichtigste bzw. bei mehreren unbesetzten Ausbildungsstellen der häufigste Grund dafür war die unzureichende Eignung der Ausbildungsbewerber.“

Diese Befunde werden bei der Durchführung von Eignungstests ebenfalls bestätigt. In einer bundesweit durchgeführten Aktion des Bundesverbandes Holz und Kunststoff „Woche des Eignungstests“ beispielsweise werden jährlich Jugendliche in den Bereichen Rechnen, Rechtschreibung und Konzentration getestet.

„ Die Mehrheit der deutschen Lehrerinnen und Lehrer, nämlich 75 Prozent, ist der Ansicht, die Bildungspolitik habe schlecht auf die PISA-Ergebnisse reagiert (ähnlich sahen dies im Übrigen auch vom IFS befragte Schülereltern im Jahr 2004). ... „

Prof. Dr. Wilfried Bos, Prof. Dr. Hans-Günter Rolf, Dr. Michael Kanders
Institut für Schulentwicklungsforschung,
Uni Dortmund
Pressemitteilung, 12.06.2006

¹ vgl. H. Klein: Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland, IW-Trends, Jg. 32, H. 4/2005

² siehe IAB Kurzbericht, Ausgabe Nr. 27 / 29.12.2005

Wer mindestens 45 von 100 möglichen Punkten erreicht, hat den Test bestanden. Diesen Erfolg konnten im Jahr 2005 96 Prozent der Gymnasiasten für sich verbuchen und 85 Prozent der Realschüler. Bei den Hauptschülern lag der Anteil bei 54 Prozent.

Um ihre Ausbildungsplätze besetzen zu können, müssen die Betriebe ihre Anstrengungen bei der Suche nach geeigneten Bewerbern erhöhen. Sie sehen sich gezwungen, ihre Anforderungen teilweise abzusenken und müssen während der Ausbildung große Anstrengungen unternehmen, um das Ausbildungsziel mit ihren Auszubildenden zu erreichen. Berechnungen des Instituts der deutschen Wirtschaft zufolge wurden im Jahr 2004 3,4 Milliarden Euro für die nachschulische „Reparatur“ schulischer Defizite in der Bundesrepublik ausgegeben.

Jahr für Jahr verursacht die mangelnde Effizienz des Schulsystems Kosten von insgesamt 3,7 Milliarden Euro³. Viele Betriebe resignieren vor solchen Schwierigkeiten und ändern ihre Rekrutierungsstrategien. So gehen viele Betriebe dazu über, ihren Fachkräftebedarf zunehmend durch Studienabbrecher, Teilnehmer und Absolventen aus Umschulungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, Absolventen schulischer Ausbildungsgänge und Hochschulabsolventen zu decken.

2.3.1 Veränderte Anforderungen im Handwerk

Während die Leistungsdefizite bei den Jugendlichen zunehmen, steigen die Anforderungen in den Ausbildungsberufen. Technologische und sozioökonomische Entwicklungen führen dazu, dass das vorhandene Wissen unaufhörlich wächst, die Tätigkeitsstrukturen komplexer und anspruchsvoller werden. Bei einer Expertenbefragung des Bundesinstitutes für Berufsbildung im Jahr 2005 waren sich fast alle Experten darin einig, dass die Komplexität der Arbeitswelt in den letzten 15 Jahren massiv gestiegen ist und der Wandel sich immer mehr beschleunigt⁴. Inzwischen endet der Lernprozess nicht mehr mit dem Erwerb einer formalen Qualifikation. Vielmehr ist es notwendig, dass sich der Lernprozess über das gesamte Leben erstreckt, dass er zu lebensbegleitendem Lernen wird. Damit einhergehend wachsen auch die Anforderungen in den Ausbildungsberufen und die Ansprüche der Betriebe an das Leistungsniveau der Bewerber. Die Anforderungen vieler neu geordneter Ausbildungsberufe überfordern sehr oft die Absolventen der Hauptschule, nicht selten sogar die der Realschule.

Das Handwerk ist vom ständigen Wandel besonders stark betroffen. Neue Werkstoffe, Verarbeitungsmethoden, Hilfsmittel und Techniken haben die Handwerksberufe teilweise grundlegend verändert. Dieser Prozess hält an. Handwerk bedeutet Individualtechnik.

Damit tritt automatisch der Kunde – ob Endverbraucher oder Weiterverarbeiter – noch mehr als bisher in den Mittelpunkt.

³ vgl. IW-Trends, Jg. 32, H. 4/2005

⁴ vgl. B. Ehrenthal u. a. „Ausbildungsreife – Auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen“, 2005; <http://www.bibb.de/print/21840.htm>



Kundenservice und Beratung nehmen immer mehr Raum im Tätigkeitsspektrum ein und werden zum entscheidenden Wettbewerbsfaktor. Gerade in diesem Bereich ist der Handwerker vor Ort beim Kunden aber auf sich allein gestellt und auf sein persönliches Wissen und Können angewiesen. Er benötigt eine gute Sprach- und Kommunikationskompetenz. Denn er tritt als Mittler zwischen Technik und Verbraucher auf. Er wird so zunehmend zum Dolmetscher für seine Kunden, die er in immer komplizierter werdende technische Zusammenhänge einweist.

Als Mittler zwischen herstellender Industrie und Endverbraucher haben Handwerker in vielen Bereichen neben der Installation von Geräten Service- und Wartungsaufgaben zu erfüllen. Gestaltung spielt eine immer größere Rolle. Gegenstände des täglichen Gebrauchs sollen ästhetischen Ansprüchen genügen. Neue Installationen oder Einbauten müssen zu vorhandenen passen. Darauf müssen Handwerker immer mehr achten und ihren Kunden Hilfestellung geben.

Energieeffizienz ist ein weiteres Beispiel für solche qualifikationsbezogenen Herausforderungen. Damit Energie eingespart und die Umweltschutzbestimmungen eingehalten werden können, ist anspruchsvolles Know-how in verschiedenen Berufen notwendig, um beispielsweise effiziente Wärmedämmung oder erneuerbare Energien nutzen zu können.

Bei der Entwicklung, Verfeinerung und Herstellung vieler Geräte wirkt oftmals ein Team von Ingenieuren, Technikern, Meistern und Gesellen zusammen. Ohne fundierte Fachkenntnisse kann der Handwerker diese anspruchsvollen Aufgaben nicht bewältigen. Dabei geht es nicht ohne den Einsatz von modernsten Messgeräten. Neben Fachkompetenz ist aber auch Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft, Abstraktionsvermögen, Sprach- und Fremdsprachenkompetenz, Methoden- und Sozialkompetenz sowie ästhetisches Empfinden unabdingbar, um die immer komplexer werdenden Zusammenhänge zu beherrschen. Deshalb ist das Handwerk für die Ausbildung von leistungsschwachen Schulabgängern wenig prädestiniert und die vielfach geäußerte Position „für das Handwerk ist jeder geeignet“ ein Trugschluss.

2.3.2 Verändertes Bildungs- und Berufswahlverhalten und die Konsequenzen

Die beschriebene Situation ist konträr zum veränderten Bildungsverhalten. Das Bildungs- und Berufswahlverhalten der Jugendlichen und ihrer Eltern hat sich in den letzten 30 Jahren grundlegend verändert. Immer mehr Jugendliche streben höhere Bildungsabschlüsse an, die dann aber mit entsprechenden Erwartungen an eine ausbildungsadäquate berufliche Laufbahn verbunden werden.

So steuert die duale Ausbildung zunehmend auf eine paradoxe Situation zu: Die Schulabgänger, die in der dualen Ausbildung benötigt werden, meiden diese, während diejenigen, die in die Ausbildung drängen, für diese Ausbildung nicht geeignet sind.

Dies führt dazu, dass immer wieder die Forderung erhoben wird, die Unternehmen müssten bei der Bewerberwahl das Entwicklungspotenzial der Jugendlichen berücksichtigen und sich noch stärker als bisher ihrer sozialen Verantwortung stellen und auch schwächere Jugendliche ausbilden.

Dabei haben die Betriebe schon immer eine große Zahl leistungsschwächerer Jugendlicher ausgebildet und auf diese Weise zu deren Integration in das Erwerbsleben beigetragen. Doch die Möglichkeiten der Betriebe, Schwächere in die Ausbildung zu integrieren, stoßen zwangsläufig an ihre Grenzen, wenn diese Gruppe fast ein Viertel eines Altersjahrgangs ausmacht. Ist es gerechtfertigt, die Schulen aus der Verantwortung zu entlassen, ihre Schüler zur Ausbildungsreife zu führen und dafür die Betriebe in die Verantwortung zu nehmen?

Hieraus ergibt sich eine zentrale Forderung des baden-württembergischen Handwerks:

Die allgemein bildende Schule muss eine klare Verantwortung dafür übernehmen, dass ihre Schüler zur Ausbildungsreife geführt werden.

Auf die Betriebe, die ganz anderen Zwängen unterworfen sind, kann diese Verantwortung nicht länger abgewälzt werden. Das Handwerk fordert vom Schulsystem Qualitätssicherung. Nur wenn die Schule Ausbildungsreife gewährleistet, kann das Handwerk in Zukunft qualifiziert ausbilden, alle Ausbildungsplätze besetzen und neue Ausbildungsplätze schaffen.

2.4 Zukunftsherausforderung Bildung trifft auf Problemstau

Durch den Wandel von der industriellen zur wissensbasierten Wirtschaft und den fortschreitenden demografischen Wandel wird die Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zusätzlich verschärft. Es ist davon auszugehen, dass die Arbeitskräfte und insbesondere die Fachkräfte in absehbarer Zeit erstens knapp und zweitens älter werden.

Diese Entwicklung erfordert eine bessere Ausschöpfung der vorhandenen Potenziale. Es werden Arbeitskräfte benötigt, die hoch qualifiziert sind, die früh in das Berufsleben einsteigen und bis ins hohe Alter hinein leistungsstark und beschäftigungsfähig bleiben. Insbesondere der Vorqualifikation der Beschäftigten kommt eine Schlüsselrolle zu, da viele Untersuchungen gezeigt haben, dass ein enger Zusammenhang zwischen Vorbildung und Weiterbildungsverhalten besteht: Je höher die Vorbildung, desto größer die Weiterbildungsbereitschaft. Beschäftigte mit geringer Vorbildung sind schwer zur Weiterbildung zu motivieren und nehmen seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teil.

Defizite des Schulsystems können im späteren Leben nicht durch Weiterbildungsmaßnahmen ausgeglichen werden und insofern stellen leistungsschwache Schulabgänger ein Dauerproblem dar.

Zusammenfassend zeichnet sich gegenwärtig ein Problemstau in folgenden Bereichen ab:

1. Obwohl die Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt steigen, verlassen immer noch zu viele Schulabgänger die Schule, ohne ausreichend auf die Anforderungen, die an sie gestellt werden, vorbereitet zu sein.
2. Gleichzeitig verlassen im internationalen Vergleich noch zu wenige Schüler die Schule mit besonders guten Leistungen – Leistungen, die nach PISA auf Kompetenzstufe 5 angesiedelt sind.
3. Es gelingt in Deutschland nicht, das kognitive Potenzial der Schüler, das bei der Problemlösekompetenz erkennbar ist, in fachbezogenes Wissen und Verständnis umzusetzen.
4. Eine individuelle Förderung von Schülern findet in Deutschland nur in geringem Maße statt.
5. Das Kompetenzniveau eines Schülers hängt entscheidend von der Schulart ab, die er besucht.
6. Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind und die gesamte Schulzeit hier verbracht haben, erzielen noch ungünstigere Ergebnisse als zugewanderte Jugendliche.
7. Leistungsstarke Schulabsolventen meiden die duale Ausbildung und insbesondere den gewerblich-technischen Bereich. Insgesamt kommt der Bereich Technik in der Schule zu kurz, so dass das produzierende Gewerbe in seiner Gesamtheit Probleme hat, geeigneten Nachwuchs zu bekommen.
8. Bereits jetzt zeichnet sich ein Fachkräftemangel sowohl in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht ab. Dies gilt sowohl für den unteren, wie den oberen Bereich. Bei einem Fünftel der Schulabgänger sind die Basiskompetenzen absolut unzureichend. Zudem ist die Leistungsspitze zu wenig stark ausgeprägt, also die Gruppe, aus der sich Führungskräfte und Unternehmer von morgen rekrutieren können.

“

Derzeit besteht für eine Schule weder die Möglichkeit noch ein ausreichender Anreiz, mit Ideenreichtum und Engagement eine gute Ausbildung der Schüler zu gewährleisten. Eine irgendwie geartete Verantwortung wird deshalb gerne zurückgewiesen. Und in der Tat kann eine Schule, die sich weder ihre Lehrer aussuchen oder zu bestimmten Fortbildungen verpflichten kann noch die Finanzhoheit besitzt bzw. finanzielle Vorteile aus guter Arbeit ziehen kann, auch keine Verantwortung übernehmen. Entscheidung und Verantwortung gehören zusammen. Nur mit einer stärkeren Autonomie der Schulen kann Verantwortung in der Bildung wieder dingfest gemacht werden. Und nur so kann bei gleichzeitiger Entscheidungsfreiheit der Eltern, in welche Schule sie ihre Kinder schicken, ein fruchtbarer Wettbewerb zwischen den Schulen den dringend benötigten Entwicklungsprozess in Gang setzen.

”

*Lothar Späth
Handelsblatt, 22.02.2006*

3. Lösungsansätze für eine effizientere Schulbildung

3.1 Anhebung des Bildungsniveaus

Es bedarf mutiger und ehrgeiziger Zielsetzungen aber auch einschneidender Maßnahmen, um das Bildungsniveau in allen Kompetenzbereichen deutlich und nachhaltig zu erhöhen. Welche Ziele sind zu verfolgen?

Die Bildungspolitik des Landes Baden-Württemberg sollte sich quantifizierbare Qualitätsziele setzen, die beispielsweise wie folgt aussehen könnten:

- Die Zahl der Schulabgänger, die nicht oder nur bedingt ausbildungsreif sind, muss durch eine nachhaltige Verbesserung der schulischen Leistung drastisch reduziert werden. Bis Ende der Legislaturperiode 2011 soll in Baden-Württemberg die Anzahl der Schüler, die der Risikogruppe (Kompetenzniveau 1 und darunter) zuzurechnen sind, von derzeit über 20 Prozent auf unter 10 Prozent gesenkt werden.
- Gleichzeitig darf die Spitze nicht vernachlässigt werden. Innerhalb des gleichen Zeitraums sollen je nach Kompetenzbereich mindestens 10% eines Altersjahrgangs die höchste Kompetenzstufe erreichen.

„
Notwendig sind Schulen, die viele Schüler zu höheren Abschlüssen führen, ohne das Durchschnittsniveau dabei abzusenken. Man muss die Leistungsspitze fördern – und zugleich den Schwachen helfen.

Prof. Dr. Jürgen Baumert
Direktor des Max Planck Instituts für
Bildungsforschung
Die Zeit, 27.6.2002

Moderne Bildungssysteme müssen sich zu Motoren für Entwicklung, Innovation und Wachstum entwickeln. Ein Bildungssystem, das Wachstumsimpulse erzeugen will, muss möglichst viele junge Menschen zu möglichst hohen Bildungsabschlüssen führen, ohne dabei die Ausbildungsqualität und die Aussagekraft der Abschlüsse zu beeinträchtigen.

Eine wesentliche Anforderung an eine erfolgreiche Schule bleibt aus der Sicht des baden-württembergischen Handwerks die Sicherstellung der Ausbildungsreife. Da die duale Berufsausbildung auf der allgemeinen Schulbildung aufbaut, muss die Schule ausbildungsreife Schulabgänger hervorbringen. Das Handwerk und die Berufsschule können nicht Reparaturbetriebe für unzureichende Leistungen des allgemeinen Schulsystems sein.

Was ist zu tun?

- Die Anzahl der Schüler, die die allgemein bildenden Schulen ohne Abschluss verlassen, muss drastisch reduziert werden.
- Nur individuelle Förderung kann gezielt Probleme beheben und stärker fördern.
- Die Absolventen der allgemein bildenden Schulen sollen so lange in der Obhut dieser Schulen bleiben, bis sie ausbildungsreif sind. Maßnahmen wie das Berufsvorbereitungsjahr sollen von den beruflichen Schulen zu den allgemein bildenden Schulen umgruppiert werden. Wichtig dabei ist, die Übergänge im allgemein bildenden Schulsystem fließend zu gestalten.

3.2 Effizienter Umgang mit Schulzeiten

Der demografische Wandel und die Auswirkungen der Globalisierung auf die sozialen Sicherungssysteme werden uns in absehbarer Zeit zur effizienteren Nutzung der vorhandenen Arbeitskraftpotenziale zwingen. Der technologische Wandel und die Zunahme des Wissens erfordern eine kontinuierliche Weiterentwicklung von Qualifikationen und eine lebenslange Lernbereitschaft. Die Tatsache, dass Lernen anders als früher auf das gesamte Leben, zumindest auf die gesamte Erwerbsphase angelegt sein muss, führt dazu, dass die Schule vor allem das Fundament zu legen hat, das den kontinuierlichen Lernprozess ermöglicht. Es geht weniger darum, detailliertes Wissen anzuhäufen, als nachhaltig befähigt zu werden, aus eigener Verantwortung lebenslang weiterzulernen. Lebenslanges Lernen erfordert Lernkompetenz oder mit anderen Worten eigenständiges, selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, eigenverantwortliches und selbstevaluierendes Lernen.

“ *Es gibt keine wissenschaftlichen Argumente für ein dreigliedriges Schulsystem.* ”

*Prof. Dr. Elsbeth Stern
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
WirtschaftsWoche 02.10.2006, Nr. 40*

Vor diesem Hintergrund sind kürzere Schulzeiten möglich, in Anbetracht der knapper werdenden Ressourcen auch gewünscht. Diese Idee wurde mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums und der Bachelor-Studiengänge aufgegriffen. Sie sollte auch auf Haupt- und Realschulen übertragen werden, denn andernfalls würden Haupt- und Realschulabsolventen künftig genauso lange brauchen, bis sie in das Berufsleben einmünden, wie Abiturienten. Es gäbe dann immer weniger Argumente, die für den Besuch dieser Schularten sprechen. In diesem Zusammenhang stellt sich aber vor allem auch die Frage nach dem Sinn und der Funktion des gegliederten Schulsystems. Der Baden-Württembergische Handwerkstag hat hierzu bereits im Positionspapier vom Juli 2002 einen Alternativvorschlag unterbreitet (vgl. dort Seite 25 ff.).

Was ist zu tun?

- Dem Lernen lernen muss oberste Priorität eingeräumt werden. Das bedeutet vor allem, dass die Bildungspläne auf das Notwendigste bzw. strategische Bildungsziele reduziert werden und die Schulen entsprechende Freiräume bekommen sollen, die es ihnen ermöglichen, jedem Schüler die entsprechenden Basiskompetenzen zu vermitteln sowie schwächere und stärkere Schüler konsequent zu fördern.
- Die Dauer des Haupt- und Realschulbesuchs sollte überprüft und gekürzt werden.
- Die Funktionalität des gegliederten Schulwesens und insbesondere das Verhältnis der einzelnen Schularten zu einander ist vor dem Hintergrund der veränderten demografischen Anforderungen und der sich ändernden Lernziele ständig zu überprüfen.

3.3 Neues Bildungskonzept mit einer neuen Kultur des Lernens und der Verantwortlichkeiten

Für die Weiterentwicklung des Schulsystems ist es wichtig, eine Grundsatzdiskussion jenseits von Schuldzuweisungs- und Rechtfertigungsritualen und ohne ideologische Barrieren zu führen. Wir müssen aufhören, Symptome zu behandeln und dazu übergehen, die Ursachen zu bekämpfen. Trotz des PISA-Schocks wurden von den verantwortlichen Bildungspolitikern noch nicht die prinzipiellen Fragen gestellt: Welche Schule wollen und brauchen wir? Was soll eine erfolgreiche, eine gute Schule leisten? Stattdessen war man bemüht, eine breite Grundsatzdiskussion zu vermeiden. Ohne eine solche Grundsatzdiskussion kann das Schulsystem aber nicht weiterentwickelt werden.

Aus der Sicht des baden-württembergischen Handwerks ist ein grundlegend neues Bildungskonzept mit einem neuen Leitbild und einer neuen Schul- und Lernkultur erforderlich. Es muss ein Paradigmenwechsel stattfinden: vom Selektionsansatz zur individuellen Förderung. Es geht nicht mehr darum, die besten und die anpassungsfähigsten Schüler zu unterrichten, sondern alle bestmöglichst zu fördern, individuelle Begabungen systematisch aufzuspüren und weiterzuentwickeln, Probleme und Fehlentwicklungen rechtzeitig zu erkennen und zu bekämpfen.

Da wir nicht wissen, was in einem Menschen steckt, müssen wir nicht nur auf das vermeintlich Mögliche, sondern auch auf das scheinbar Unmögliche abzielen. Darin liegt das Wesensmerkmal und der Sinn von Bildung schlechthin.

Lernen darf sich nicht auf die kurzfristige Reproduktion von Wissen beschränken. Lernen soll in einem ganzheitlichen und langfristig angelegten Prozess Handlungskompetenz vermitteln. Ein solcher Ansatz ist mit gravierenden Konsequenzen für Unterricht, Schule und Bildungssystem verbunden. Belehrender Unterricht kann nicht mehr im Vordergrund stehen. Die Rolle des Lehrers ist nicht mehr die des Unterrichtenden, sondern mehr die des Lernbegleiters, der den Schüler aktiviert, motiviert und fördert, der seine Neugier nach mehr und die Freude am Lernen weckt, der Handlungs- und Entscheidungskompetenz entwickelt und damit Selbstbewusstsein beim Schüler zu stärken hilft.

Praktisches Tun, musische, kreative und soziale Fähigkeiten sollen dabei neben Fach- und Methodenkompetenz gleichermaßen gefördert werden. Dabei darf der Erwerb von Basiskompetenzen nicht vernachlässigt werden. Ziel soll aber nicht die Anhäufung von Fachwissen, sondern das eigenständige Denken und Han-

“

Gefragt sind massive strukturelle Veränderungen: weg von einem Bildungssystem, das zu stark darauf ausgerichtet ist, überdurchschnittliche Schüler von unterdurchschnittlichen zu trennen, hin zu einem System, das individuelle Schwächen ausgleicht und Talente fördert.

”

*Lothar Späth
Handelsblatt, 22.02.2006*

“

Ein Schulsystem muss im Zusammenhang gesehen werden: Wenn LehrerInnen individuell fördern sollen, muss man ihnen einerseits die dafür notwendigen Mittel und Unterstützungssysteme an die Hand geben. Man muss es ihnen aber auch andererseits unmöglich machen, sich von problematischen SchülerInnen durch Sitzenlassen und Abstufung in eine "niedere Schulform" zu trennen. Individuelle Förderung als durchgängig akzeptiertes und realisiertes pädagogisches Prinzip setzt ein integratives Schulsystem voraus. Im traditionellen deutschen Schulsystem bleibt individuelle Förderung vom guten Willen der LehrerInnen abhängig.

”

*Marianne Demmer, Lehrerin
Stellvertretende Vorsitzende der GEW*

deln und der souveräne Umgang mit dem Wissen sein.

In der Zukunft werden Schulen gebraucht, die sich weniger an fachbezogenen Lehrplänen und stattdessen mehr an strategischen Bildungszielen orientieren, sowie Lehrer, die diese Ziele verbindlich, kreativ und individuell in Lernmethoden für den einzelnen Schüler umsetzen können. Die pädagogische und methodisch-didaktische Kompetenz der Lehrer sollte innerhalb der Lehrerbildung, verstärkt aber auch durch Weiterbildung, entsprechend gestärkt werden, damit die Lehrer in der Lage sind, von sich aus den Lernprozess ihrer Schüler in diesem Sinne zu gestalten.

Auch die Aufgabe der Schule selbst wird im Rahmen einer solchen neuen Schulkultur eine grundlegend andere. Sie ist nicht mehr die ausführende, sondern eine gestaltende Einrichtung, die verantwortlich für ihre Leistung, also die Lernleistung und Entwicklung ihrer Schüler ist. Da sie selbst am besten die individuelle Situation ihrer Schüler und deren Umfeld abschätzen und das optimale Lernkonzept entwickeln kann, braucht sie die entsprechenden Freiräume. Wie und anhand welcher Beispiele sie Wissen vermittelt, muss der Schule selbst überlassen bleiben. Sie muss in der Lage sein, geeignetes Personal selbst auszuwählen und ein geeignetes Schulführungskonzept zu entwickeln.

Die konsequente Umsetzung einer solchen neuen Lernkultur macht ein gegliedertes Schulsystem letztendlich obsolet. Wenn wir, wie erfolgreiche Schulsysteme anderer Länder, nach der Devise verfahren: „Wir sind auf jeden Schüler angewiesen und müssen uns um jeden kümmern. Den falschen Schüler an unserer richtigen Schule gibt es nicht.“ Dann kann es nur um eine breite Differenzierung und Förderung der Lernenden gehen und nicht mehr um Selektion nach vermeintlichen Begabungen und um Unterricht in vermeintlich homogenen Klassenverbänden.

Auch in der Diskussion um die Bildungsstandards werden die Schwierigkeiten des gegliederten Schulsystems deutlich. Kompetenzmindeststandards beispielsweise können, so wie sie auf Bundes- und Landesebene konzipiert sind, in den verschiedenen Schularten nicht unterschiedlich sein. Denn nur das Kompetenzniveau und nicht die Kompetenz selbst kann in diesem Zusammenhang unterschiedlich sein, und das kann in einer Gesamtkonzeption für alle Schularten deutlich abgebildet werden. Dennoch gibt es viele Bemühungen, die verschiedenen Schularten mit solchen Kunstgriffen aufrecht zu erhalten. Dies erschwert aber die Transparenz, sowohl in der Öffentlichkeit als auch bei den Betrieben. Für einen Betrieb, der Bewerber von unterschiedlichen Schularten hat, ist auch nach der neuen Bildungsstandardkonzeption nicht ersichtlich, wer von den Kandidaten die besseren Kompetenzen vorzuweisen hat. So wird entweder nach der Schulart ausgewählt oder nach hausinternen Eignungsprüfungen.

“

Ziffernoten sind zu ersetzen durch differenziertere Formen der Dokumentation und der Bewertung von Leistungen. Rückmeldung und Bewertung sind klar zu trennen. Beschreibungen sollen den Leistungsstand bezogen auf konkrete Lernziele und die individuelle Entwicklung darstellen. Das lernförderliche Potenzial differenzierter Rückmeldungen wird in der Praxis aber nur dann zur Geltung gebracht werden können, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden: vor allem durch eine Verringerung des Selektionsdrucks im Bildungssystem und durch eine fachliche Qualifizierung der LehrerInnen.

”

Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes „Sind Noten nützlich – und nötig?“ Arbeitsgruppe Primarstufe an der Uni Siegen

Was ist vordringlich zu tun?

- Individuelle Förderung muss zentrale Handlungsmaxime des Lernprozesses sein. – Ein klares Bekenntnis der baden-württembergischen Landesregierung hierzu fehlt bisher.
- Die gezielte Förderung von Leistungsdefiziten muss eine Wiederholung von Klassen entbehrlich machen. Daher: Gezielte Förderung statt pauschale Klassenwiederholungen.
- Ein neues Bewertungssystem für Schülerleistungen soll den jeweiligen Entwicklungsstand beschreiben, den Entwicklungsprozess berücksichtigen und Optimierungsvorschläge enthalten. Darüber hinaus ist eine höhere Vergleichbarkeit anzustreben.
- Jede Schule muss über ein breites Instrumentarium zur Förderung aller ihrer Schüler verfügen, das über die Vorgaben des Lehrplans hinausgeht. Ziel sollte es sein, sowohl hochbegabten als auch praktisch begabten Schülern optimale Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten. Hierzu bedarf es einer Ausweitung des Lernangebots sowie interdisziplinär besetzte Teams von Lehrern, Sozialarbeitern, Psychologen, Sprachtherapeuten etc.
- Die Rolle des Lehrers muss im Sinne der individuellen Förderung neu definiert und die entsprechenden Qualifizierungsangebote bereitgestellt werden. Auch ihre Diagnosekompetenz muss gestärkt werden.
- Auch die Rolle der Schulleitung muss neu definiert werden. Ihre Führungskompetenz soll erweitert und eine einschlägige Qualifizierung Voraussetzung für die Wahrnehmung dieser Aufgabe werden.
- Schulen sollten sich zu lokalen Bildungszentren entwickeln, die nicht nur die Schüler, sondern auch die Eltern, die Gemeinde und das gesamte Umfeld einbinden. Damit steigen die Identifikation mit der Schule und die Unterstützungsbereitschaft. Dies ist gerade bei ausländischen Eltern besonders wichtig.
- Bildungspolitisch muss eine Grundsatzdiskussion darüber geführt werden, welche Schule wir wollen und brauchen. Davon ausgehend muss auf Landesebene ein Leitbild entwickelt werden, das für Politik und Gesellschaft richtungweisend ist und die Grundlage für die Entwicklung schuleigener Leitbilder bildet.

3.4 Mehr Ganztagschulen mit einer pädagogischen Gesamtkonzeption einrichten.

Ganztagschulen bieten bessere Bedingungen für eine individuelle Förderung, denn sie tragen sowohl zur Vermeidung von sozialen Benachteiligungen als auch zur Förderung von Begabungen bei. Gleichzeitig fördern sie die soziale Integration und das Lernen in der Gruppe. Dies setzt allerdings eine neue zeitliche Organisation des Lernprozesses und ein entsprechendes pädagogisches Konzept voraus.

Nur wenn ein fundiertes pädagogisches Konzept zugrunde gelegt wird, können Ganztagschulen ihre Potenziale voll entfalten. Auch die Einbindung externer Partner, die zur Erweiterung des Angebots oder zur besseren Begleitung notwendig ist, muss in dieses Konzept integriert sein. Der Ausbau von Ganztagschulen muss auch zur Etablierung einer neuen Lernkultur führen, in deren Mittelpunkt die individuelle Förderung, die Selbstständigkeit und das lebenslange Lernen stehen.

Obwohl das Handwerk den Ausbau von Ganztagschulen sehr begrüßt und die Tatsache nur positiv bewerten kann, dass sich die Landesregierung des Themas angenommen hat, bleibt die Initiative hinter den Erwartungen des Handwerks zurück, denn Ganztagschulen werden primär als Lösungsansatz für die Kinderbetreuung betrachtet. In der Koalitionsvereinbarung der neuen baden-württembergischen Landesregierung firmiert dieses Thema unter der Überschrift „Familie und Betreuung“ und nicht unter schulischer Bildung. Es bleibt weiterhin unklar, welche Zielsetzung mit diesem Konzept verbunden ist und wie es organisatorisch umgesetzt werden soll.

Die Handwerksorganisationen sind bereit, Ganztagschulen mit einer Bildungskonzeption nach Kräften zu unterstützen. Es bieten sich unterschiedliche Kooperationsmöglichkeiten an, insbesondere in den Themenbereichen Berufsorientierung, Berufsinformation, Technik, Naturwissenschaften, Kunst und Wirtschaft.

Das baden-württembergische Handwerk legt aber Wert darauf, dass die zu Recht eingeforderten Beiträge Externer die Verantwortung und den Einsatz der pädagogischen Kräfte in der Ganztagschule nicht schmälern dürfen. Eine Ganztagschule kann nur dann als Ganztagschule bezeichnet werden, wenn auch der Lehrer ganztägig in der Schule präsent ist und seine neu zu gestaltenden Aufgaben vor Ort wahrnimmt.

Ein besonderes Anliegen des Handwerks ist die Verzahnung der schulischen Bildung mit berufsbildenden Inhalten. Um die Schülerinnen und Schüler möglichst früh in die Welt der Berufe, des praktischen Tuns und der beruflichen Anforderungen einzuführen und ihnen eine ganzheitliche Bildung zu bieten, sollte bereits in den weiterführenden Schulen die Vermittlung von berufsfachlichen Inhalten möglich sein. Ein entsprechendes Modell, das bereits mit gutem Erfolg in einigen renommierten Internaten praktiziert wird, könnte sich auch bei der Profilbildung von staatlichen Schulen als nützlich erweisen.

„*Bürgerschaftliches Engagement kann den Schulen wirksam helfen, mehr für die Kinder zu erreichen. Es darf aber keine Missverständnisse geben: Bildung ist vor allem das Geschäft der Schule, und die Hauptverantwortung für den Unterricht tragen die Profis.*“

„*„Bildung für alle“
Berliner Rede 2006 von
Bundespräsident Horst Köhler
21. September 2006*“

In Kooperation mit den Organisationen des Handwerks können darüber hinaus Module und Modelle erarbeitet werden, die in Form von Projekten und gegebenenfalls in Kooperation mit den Bildungszentren des Handwerks angeboten und zertifiziert werden.

Was ist vordringlich zu tun?

- Es muss bereits in dieser Legislaturperiode ein flächendeckendes bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen in allen Schularten eingerichtet werden. Das bedeutet, dass jede Familie die Möglichkeit haben soll, ihr Kind auf eine Ganztagschule zu schicken.
- Ganztageschulen dürfen keine Halbtagschulen mit Nachmittagsbetreuungsangebot sein, sondern müssen als echte Ganztagschulen ein eigenes Schulprofil, eine eigene zeitliche Organisation des Lernprozesses und eine schlüssige pädagogische Konzeption haben. Die Einbindung externer Partner (Jugendbegleiter), die zur Erweiterung des Angebots oder zur besseren Begleitung erfolgt, muss in dieses Konzept integriert sein. Regulärer Unterricht und Zusatzangebote sollen aufeinander Bezug nehmen.
- Auch wenn der Besuch einer Ganztagschule derzeit freiwillig ist, sollen Ganztagschulen für alle Schüler ganztägigen Unterricht vorsehen (gebundene Ganztagschulen).
- Der Ausbau von Ganztagschulen muss zur Etablierung der oben angesprochenen neuen Lernkultur führen, in deren Mittelpunkt die individuelle Förderung, die Selbstständigkeit und das lebensbegleitende Lernen stehen.
- Eine Ganztagschule mit einem entsprechenden pädagogischen Konzept braucht eine entsprechende Infrastruktur (Arbeits- und Gruppenräume, Lehrerbüros etc.) und eine ausreichende Ausstattung mit pädagogisch ausgebildeten Lehrkräften.
- Der Besuch der Ganztagschule sollte grundsätzlich kostenlos sein. Zumindest ist sicherzustellen, dass die Ganztagschule unabhängig von der Finanzkraft der Eltern besucht werden kann, da ansonsten soziale Disparitäten noch verstärkt würden.

3.5 Bestmögliche Entwicklung von Kindern mit Benachteiligungen – ein wirtschafts-, bildungs- und gesellschaftspolitisches Muss

„Die Wurzeln vieler Sozialprobleme reichen bis in die Kindheit zurück“ schreibt die OECD in ihrem Bericht⁵. „Kinder, die in sozial benachteiligten Haushalten aufwachsen, werden mit größerer Wahrscheinlichkeit schwache schulische Leistungen erbringen, nur schwer einen Arbeitsplatz finden und im Erwachsenenalter verstärkt dem Risiko von Arbeitslosigkeit, Krankheit und verminderter Erwerbsfähigkeit ausgesetzt sein, wodurch eine intergenerative Spirale von Benachteiligung und Armut in Gang gesetzt wird. Allgemeiner gesagt, können prekäre Familienverhältnisse die Zukunftschancen eines Kindes ebenso stark in Mitleidenschaft ziehen wie ein Mangel an Pflege und Fürsorge.“

Wenn es nicht gelingt, das Problem drohender Armut abzuwenden, mit dem Millionen von Familien und insbesondere deren Kinder konfrontiert sind, wäre dies nicht nur aus sozialen Erwägungen verwerflich, sondern würde auch unsere Kapazität zur Wahrung eines nachhaltigen Wachstums in den kommenden Jahren beeinträchtigen.⁶ Es hat sich herausgestellt, dass die Menschen, die sich in einer Situation sozioökonomischer Armut befinden, auch gleichermaßen von Bildungsarmut betroffen sind. Die Lösung des Problems sieht die OECD nicht in einer Erhöhung der öffentlichen Ausgaben, sondern in aktiver Sozial- und Bildungspolitik, die darauf ausgerichtet ist, den Kindern einen bestmöglichen Start ins Leben zu ermöglichen.

Da eine solide Bildungsgrundlage die Voraussetzung für Partizipation an Qualifizierung und Beschäftigung, für lebenslange Bildungsbeteiligung und für eine erfolgreiche Erwerbsbiografie ist, kommt dem Bildungs- und insbesondere dem Schulsystem eine Schlüsselrolle zu. Die Schulen dürfen nicht länger soziale Ungleichheiten konservieren. Besorgniserregend ist auch der Befund, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren und ihre gesamte Schulzeit hier verbracht haben, schlechtere schulische Leistungen aufweisen als Kinder, die erst im Laufe ihres Lebens nach Deutschland kommen. Denn er belegt, dass es unseren Schulen derzeit nicht gelingt, Leistungsdefizite zu beheben, dass sie sie vielmehr konservieren oder gar verstärken. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Benachteiligungen ist mithin eine der wichtigsten bildungspolitischen Herausforderungen für die nächsten Jahre. Insbesondere muss es gelingen, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und

„ Wenn diese asymmetrische Tendenz, die wir festgestellt haben, weiter anhält, könnte die Arbeitslosigkeit möglicherweise ansteigen und damit würden auch die staatlichen Belastungen für Arbeitslosenunterstützung sehr viel mehr zunehmen. Folglich scheint es uns, dass das Land einen entschlossenen Dialog beginnen müsste über die Struktur, verbunden mit den Inhalten der Bildung.“

Prof. Dr. Vernor Muñoz Villalobos
UN-Sonderberichterstatter für das
Recht auf Bildung

„ Weil wir durch unser Schulsystem die Chancengleichheit mit den Füßen treten, brauchen wir einen exzessiven Sozialstaat, um das wünschenswerte Maß an Gleichheit wenigstens im Nachhinein herzustellen. Die Unterprivilegierten holen sich auf dem Wege der demokratischen Umverteilung, was ihnen bei der Ausbildung verwehrt wurde. Das ist teuer und leistungsfeindlich. Die hohe deutsche Arbeitslosigkeit und das miserable Wachstum haben genau hier ihre zentrale Ursache. Wie viel besser wäre es doch, verringerten wir die Ungleichheit im Vorhinein bei der Ausbildung unserer Schüler. Dann könnte sich der Staat einen Teil der hohen Umverteilungslasten ersparen, die Privatinitiative und Leistungsbereitschaft erdrücken. Und weil ein jeder wüsste, dass auch seine Kinder eine faire Chance zum Aufstieg haben, könnte er sich leichter mit den wirtschaftlichen Segnungen eines liberaleren Gemeinwesens anfreunden.“

Hans-Werner Sinn
Präsident des ifo-Instituts für
Wirtschaftsforschung
WirtschaftsWoche 13.03.2006, Nr. 11

⁵ Extending Opportunities: How Active Social Policy Can Benefit Us All – Summary in German, 2005, S. 4

⁶ vgl. ebd. S. 2

Kompetenzerwerb aufzubrechen. Auch die Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft bedarf einer Neukonzeption, da der Anteil der Schulabbrecher und Schulversager unter ihnen unverträglich hoch ist. Spracherwerb, Sprachfähigkeit und schulischer Erfolg sind eng miteinander verbunden. Deshalb muss dem Spracherwerb im Kindergarten und in der Grundschule hohe Aufmerksamkeit gewidmet werden.

In diesem Zusammenhang gibt insbesondere die Situation in den Hauptschulen Anlass zur Sorge. Sowohl in den Gymnasien als auch in den Realschulen konnten bei der zweiten PISA-Studie signifikante Verbesserungen festgestellt werden, in den Hauptschulen aber nicht. Es drängt sich daher die Frage auf, inwieweit im vorhandenen Schulsystem eine nachhaltige Verbesserung in den Hauptschulen, die sich immer mehr zur Schule für die Übriggebliebenen entwickeln, möglich ist. Beide PISA-Studien haben gezeigt, dass das spezifische Milieu der Haupt- und Förderschulen zu einer doppelten Benachteiligung der Jugendlichen führt. An Hauptschulen geraten sie gegenüber gleich intelligenten Mitschülern mit gleichem sozialem Hintergrund bis zum Ende der Schulzeit um rund eineinhalb Schuljahre in Rückstand. An Förderschulen ist der Rückstand noch größer.

Was ist zu tun?

- Weitere Aufwertung des Kindergartens als zentrale Bildungseinrichtung mit landesweit gültigen Bildungsstandards. Gestiegene Qualifikationsanforderungen an das Personal erfordern eine Ausbildung mindestens auf dem Niveau eines Bachelor-Studiums.
- Unterstützung der Kindergartenarbeit durch vorschulisch orientierte Teams von Psychologen, Sozialarbeitern, Ernährungswissenschaftlern, Sprachtherapeuten etc.
- Verpflichtender und kostenfreier Besuch des Kindergartens spätestens ab dem 5. Lebensjahr.
- Verpflichtende Sprachprüfungen vor dem Schuleintritt.
- Gezielte Sprachförderung in allen Altersstufen und Sprachstandsdiagnosen ab dem Alter von vier Jahren.
- Motivierende, zugleich aber auch verpflichtende Einbindung der Eltern von Migrantenkindern in das Kindergarten- und Schulgeschehen (z.B. durch aus den jeweiligen Ländern kommende Mentoren als Bindeglieder).
- Schulsozialarbeit flächendeckend in allen Schularten anbieten.
- Durchsetzung der Schulpflicht.
- Regelmäßige Förder- und Lerndiagnostik.
- Spezielle Förderung von benachteiligten Schülern, beispielsweise durch Mentoren, die sie beim Lernen aber auch bei der Freizeitgestaltung und der Berufsorientierung begleiten und unterstützen und ihnen Perspektiven und Wege aufzeigen.

3.6 Evaluation auf allen Ebenen

Kontinuierliche Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht ist die Herausforderung der Zukunft. Interne und externe Evaluationen sind wichtige und inzwischen auch allgemein anerkannte Qualitätssicherungsinstrumente der Selbst- und Fremdsteuerung von Bildungseinrichtungen. Evaluation als Methode, aber auch das Lernen aus Evaluationen sowohl zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts als auch zur Steigerung der Lernleistung des Schülers befinden sich noch im Anfangsstadium.

Hier fehlen erstens die erforderliche Professionalität und Erfahrung sowohl auf der Ebene der Schule als auch auf der Ebene der Schuladministration; zweitens die Voraussetzungen, die der Schule ein eigenständiges Handeln ermöglichen würden; drittens die Offenheit für diese Methode insbesondere bei den Lehrkräften. Infolgedessen sind viele Widersprüche und Unstimmigkeiten in den bisherigen Konzeptionen enthalten.

Bildungsstandards bilden ein Kernelement des baden-württembergischen Evaluationskonzeptes. Doch die vorgelegten Bildungsstandards sind sehr stark an die bisherigen Bildungspläne angelehnt, sehr umfangreich und nach Schularten differenziert. Da sie Regel- und nicht Mindeststandards darstellen, ist ihr Verbindlichkeitsgrad noch offen. Sie werden dem einzelnen Schüler nicht gerecht, da sie sein Entwicklungsniveau nicht erfassen und die Schüler mit regelmäßigen Vergleichsarbeiten stark unter Druck setzen. Angesichts fehlender schulartübergreifender Bildungsstandards – wofür sich die gesamte Wirtschaft ausgesprochen hat – kann das tatsächliche Leistungsniveau eines Schülers nicht erfasst werden.

Ein weiterer Problembereich lässt sich an den bisherigen Konzeptionen der Fremdevaluationen festmachen. Sowohl in Baden-Württemberg als auch in anderen Bundesländern werden Landesinstitute, die dem Kultusministerium zugeordnet sind, mit diesen Aufgaben betraut. Eine solche Konzeption ist nicht selten mit Interessenskonflikten behaftet und findet nur schwer Akzeptanz bei Lehrern, Eltern und Schülern.

Deshalb ist zu prüfen, ob sich diese Stellen nicht auf eine Art „interne Auditierung“ und auf eine Begleitung des „Qualitätsmanagementprozesses“ beschränken und ergänzend externe Gutachter beauftragen, Fremdevaluation vornehmen.

Trotz dieser Schwierigkeiten begrüßt das Handwerk den Evaluationsansatz.

Was ist zu tun?

- Transparente und nachvollziehbare Qualitätsstandards und Qualitätssicherungsinstrumente für interne und externe Evaluationen sollen entwickelt, erprobt, modifiziert und flächendeckend angewendet werden (unter Bereitstellung professioneller Beratungskompetenz und der erforderlichen Ressourcen).
- Die Schulen sollen zu lernenden Unternehmen werden, die aus den Evaluationsergebnissen die Qualitätsziele und Maßnahmen zu ihrer Erreichung definieren. So bedarf es einer internen Verständigung über Qualität in Schulen und die Entwicklung der Bereitschaft zu Vergleichen (auch Benchmarks) etc.
- Neutrale und unabhängige Evaluation: Die Evaluatoren sollen aus privaten, unabhängigen Instituten und Hochschulen kommen.
- Die Bildungsstandards sollten optimiert und schulartübergreifend eingeführt werden.

3.7 Neues Zukunftsinvestitionskonzept

Bildung hat ihren Preis. Der Anteil der gesamten Bildungsausgaben am BIP betrug in Deutschland im Jahr 2003 5,3 Prozent, im OECD-Durchschnitt 5,8 Prozent. Während die OECD-Länder durchschnittlich 12,7% der öffentlichen Haushalte für Bildung aufwenden, liegt diese Zahl in Deutschland bei 9,7%. Bei den öffentlichen Ausgaben in Kindergärten und Grundschulen steht Deutschland sogar am Ende der OECD-Skala. Nur die Lehrergehälter bewegen sich in Deutschland im Spitzenbereich der Vergleichsländer.

Bildung ist eine Investition in das Humankapital und damit eine der wichtigsten Zukunftsinvestitionen. In der Systematik der Haushalts- und Finanzpolitik werden Bildungsausgaben aber leider immer noch als konsumtive Ausgaben angesehen. Obwohl es Investitionen mit den größtmöglichen Renditen sind, sind sie für Finanzpolitiker begehrtes Objekt der (zweifelsohne insgesamt nötigen) Einsparungen in den Haushalten.

Hier muss ein Paradigmenwechsel stattfinden, der anerkennt, dass eine gute und mit hinreichenden Ressourcen ausgestattete Bildungspolitik die Voraussetzung für eine erfolgreiche Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik ist.

Gleichwohl spricht sich der Baden-Württembergische Handwerkstag nicht für eine vorschnelle dramatische Erhöhung der Bildungsausgaben aus. Zunächst sollte ein effizienterer Einsatz der Mittel im Vordergrund stehen. Darüber hinaus bedarf es einer klaren Prioritätensetzung für die Erziehung im frühkindlichen und Grundschulbereich und eine Stärkung der Finanzverantwortung der einzelnen Schulen. Im Zuge der demografischen Entwicklung und der rückläufigen Schülerzahlen wird sich die Finanzsituation im Bildungsbereich mittel- und langfristig ohnehin verbessern. Voraussetzung allerdings ist, dass die Bildungsausgaben nicht weiter gekürzt werden.

„ Die Entwicklung der öffentlichen Haushalte und das – im internationalen Vergleich – geringe Gewicht der öffentlichen Bildungsausgaben gefährdet die Umsetzung intendierter Reformen des Bildungssystems. Umso wichtiger sind ein zielführender effektiver Mitteleinsatz und ein optimierender, effizienter Umgang mit den verfügbaren Ressourcen. „

Bildungsbericht für Deutschland:
Erste Befunde (Zusammenfassung), Seite 4
Juni 2006

Was ist zu tun?

Das baden-württembergische Handwerk tritt für ein Zukunftsinvestitionskonzept in fünf Stufen ein:

- Steigerung der Qualität des Lernprozesses und hierdurch Einsparen von Mitteln durch Wegfall von Klassenwiederholungen, Verkürzung der Bildungszeiten, Vermeidung von Ausbildungs- und Studienabbrüchen, Wegfall von ausbildungsfördernden und -begleitenden Maßnahmen und Hilfskonstruktionen für nicht ausbildungsfähige Jugendliche.
- Umstrukturierung der Mittel zu Gunsten der ersten Bildungsphase (Kindergarten und Grundschule).
- Konsequente Übertragung der Budgetverantwortung an die Schulen vor Ort.
- Zuweisung bestimmter Budgets, mit denen die Schulen das Geld auf Lehrkräfte, Unterrichtsmaterial, Projekte u. a. aus eigener Verantwortung verteilen können und finanzielle Anreize für Schulen, die ihr Lernkonzept auf dem neuesten Stand halten. Topqualität soll hierbei honoriert werden, ebenso wie eine positive Resonanz der Schulgemeinde, insbesondere der Eltern und Schüler.
- Schrittweise Erhöhung der Bildungsausgaben um ca. 1,5 Prozentpunkte des BIP-Anteils. Damit würde Deutschland vom jetzigen Platz 18 auf Platz 3 hinter Korea und den USA aufrücken.

3.8 International konkurrenzfähiges Schulsystem

„Der globale Wettbewerb ist längst ein Wettbewerb der Bildungssysteme“ stellt der Bundespräsident Horst Köhler in seiner Berliner Rede vom 21.09.2006 fest.

Bis in die 70er Jahre galt das deutsche Schulsystem weltweit als Vorbild. Danach hat, wie viele OECD-Studien zeigen, eine Reihe anderer Staaten bei der Modernisierung ihrer Systeme Deutschland weit überholt. Es hat sich gezeigt, dass ein hohes Qualitätsniveau durch Bewahren des anscheinend Bewährten innerhalb des dramatischen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels nicht aufrecht zu erhalten war. Andreas Schleicher von der OECD konstatiert: „Im Ergebnis fiel Deutschland beim Anteil von Personen mit Spitzenqualifikationen unter den 30 OECD-Staaten seit den sechziger Jahren vom 14. auf den 23. Platz zurück, nicht weil der Bildungsstand gesunken ist, sondern weil sich in vielen anderen Staaten so viel mehr so viel schneller verändert hat.“ (Der Tagesspiegel 11. Juni 2006).

Die Erkenntnisse der internationalen Vergleichsstudien haben zahlreiche Reformen in Gang gebracht. Deutschland sollte sich auch weiter im internationalen Vergleich messen lassen und mit Mut und Selbstvertrauen die immer noch vorhandenen Defizite beherzt angehen. Mit einem breiten Konsens von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft für das Thema Bildung als zentrale Aufgabe, mit einem „Bildungspakt für nachhaltige Qualitätssteigerungen“ muss der Anschluss an die Spitze innerhalb der nächsten neun Jahre gelingen.

Spätestens bis zum Jahr 2015 muss es dem deutschen Schulsystem gelingen, im internationalen Bildungswettbewerb wieder eine Spitzenposition einzunehmen.

„ Weil wir mehr Menschen brauchen, die auf hohem Niveau qualifiziert sind, ist es fatal, dass die so genannte Bildungsexpansion seit Beginn der 90er Jahre zum Stillstand gekommen ist. Zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland ist heute die jüngere Generation – gemessen an den erreichten Bildungsabschlüssen – im Durchschnitt schlechter qualifiziert als die mittlere Generation. Der Nachwuchs wird also nicht nur weniger, wir entwickeln auch das Qualifikationspotential dieses Nachwuchses weniger gut als noch in den 70er und 80er Jahren. „

Manfred Kremer
Präsident des Bundesinstituts für
Berufsbildung

Was ist zu tun?

- **Nationaler Bildungspakt: Neues Qualitätsbewusstsein**
Das Handwerk schlägt einen Nationalen Bildungspakt vor, der die Bürger sowie ihre wichtigsten Vertretungsinstitutionen in ein Bündnis für bessere Erziehung, Bildung und Qualifizierung in Deutschland verpflichten soll. Damit soll ein neues Qualitätsbewusstsein im deutschen Bildungssystem initiiert werden, das sich von der vorberuflichen Erziehung und Bildung über die berufliche Aus- und Weiterbildung bis in die Hochschulbildung erstreckt.
- **Messen im internationalen Kontext:** Baden-Württemberg soll weiterhin auch an internationalen Vergleichsstudien teilnehmen.

4. Schlusswort und Ausblick

Das Handwerk entwickelt sich mehr und mehr zu einem Wirtschaftsbereich, in dem Innovation in der Dienstleistung und im Marktauftritt sowie Hightech in der Produktion eine Selbstverständlichkeit sind. Um wettbewerbsfähig zu bleiben, brauchen die Betriebe verstärkt hochqualifizierte Mitarbeiter. Denn nur wer „sein Handwerk beherrscht“, hat auf Dauer die Chance, seine Kunden zu überzeugen und sich am Markt zu behaupten.

Die Aus- und Weiterbildung des eigenen Nachwuchses ist im Handwerk traditionell in hohem Maße anerkannt. Trotz aller konjunktureller Schwankungen liegt die Ausbildungsquote konstant bei über 10%. Diese beispielhafte Ausbildungsbereitschaft gerät jedoch zunehmend in Gefahr. Denn immer mehr Betriebe treffen auf Bewerber, die den ständig steigenden Ausbildungsanforderungen nicht mehr ausreichend gewachsen sind.

Viele Hauptschul- aber auch etliche Realschulabsolventen können sich nur mangelhaft artikulieren. Ihre mathematischen Kenntnisse sind oft lückenhaft. Hinzu kommen Defizite bei den sozialen und persönlichen Fähigkeiten. So fehlt es den Bewerbern allzu häufig an Neugier als wichtigstem Antrieb der Lernmotivation sowie an Durchhaltevermögen und Verantwortungsbewusstsein.

Das Handwerk ist überzeugt, dass eine veränderte Bildungskultur diese Besorgnis erregende Entwicklung aufhalten kann: Mit Schulen, die vereinen statt zu spalten; mit Lehrern, die fördern statt zu sanktionieren und mit Eltern, die sich engagieren statt wegzuschauen. Nur wenn alle Beteiligten, vom Elternhaus über den Kindergarten und die allgemeinbildenden Schulen bis zu den Ausbildungsbetrieben, Berufsschulen und Hochschulen an einem Strang ziehen, wird es gelingen, den für unsere Wirtschaft und vor allem auch das Handwerk drohenden Mangel an qualifizierten Mitarbeitern abzuwenden. Nur dann können wir unseren Kindern und Jugendlichen die Zukunftschancen realistisch vermitteln, die ihnen gebühren.

Die Diskussion um den richtigen Weg ist in vollem Gange. Insbesondere von der Landesregierung Baden-Württemberg wurden etliche viel versprechende Reformen eingeleitet. Vor allem vom Ausbau der Ganztagschulen verspricht sich das Handwerk nachhaltige Impulse jedenfalls dann, wenn sich die gebundene Ganztagschule mit eigenem pädagogischem Konzept (nicht die Halbtagsschule mit Nachmittagsbetreuung) durchsetzt.

Weitere noch nachhaltigere und mutigere Schritte müssen folgen: Damit alle Jugendlichen, egal welcher sozialer und ethnischer Herkunft, die gleiche Chance haben, sich in einer immer anspruchsvolleren Arbeitswelt zu bewähren und ihr Leben eigenverantwortlich zu meistern.

„ Wenn es um Bildung geht, muss auch über Geld gesprochen werden. Das war übrigens schon zu Humboldts Zeiten so. Seine Heimat, Preußen, war damals von Napoleon besiegt, war halbiert und finanziell ausgeblutet. Aber Preußen und später ganz Deutschland wurde ein "Schulstaat" - gegen alle Widerstände von Eltern, die glaubten, das Leben sei ihren Kindern Lehrmeister genug; gegen den Widerstand der Städte und Gemeinden, denen ganzjährige statt der bisherigen "Winterschulen" zu teuer waren; gegen den Widerstand von Unternehmern, die von Kinderarbeit profitierten. Hier in Berlin waren die Volksschulen 1840 noch vierklassig und kosteten Schulgeld, 15 Jahre später waren sie achtklassig und schulgeldfrei. Das Gymnasium wurde aus dem Muff der alten Lateinschulen neu erschaffen, und Preußen gründete die Berliner Universität, die heute Humboldts Namen trägt.

„

„Bildung für alle“
Berliner Rede 2006 von Bundespräsident Horst
Köhler
21. September 2006



Anhang

Ausgewählte Ergebnisse von PISA 2003 und PISA 2003 E⁷

1. Mathematische Kompetenz (Schwerpunkt von PISA 2003)

Der Mittelwert für Deutschland von 503 Punkten liegt 2003 im internationalen Durchschnittsbereich. Staaten, wie die Schweiz (527 Punkte), Belgien (529 Punkte), Niederlande (538 Punkte) oder Finnland (545 Punkte) liegen zwischen 24 und 41 Punkten vor Deutschland, in einem Abstand, der in einen durchschnittlichen Kompetenzvorsprung von einem halben bis zu einem ganzen Schuljahr entspricht übersetzt werden kann. Die in den einzelnen Bundesländern erzielten Testwerte liegen zwischen 471 Punkten (Bremen) und 533 Punkten (Bayern). Baden-Württemberg befindet sich im Länder-Ranking mit 512 Punkten auf Platz 3 und ist gegenüber PISA 2000 um einen Platz zurückgefallen.

In Deutschland erreichen 9,2% der Jugendlichen nicht die erste Kompetenzstufe. Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern auf dieser ersten Kompetenzstufe umfasst die Risikogruppe 21,6% der 15-Jährigen. Für Jugendliche, die auf dieser ersten Kompetenzstufe oder gar darunter eingeordnet werden, geben die PISA-Forscher eine schlechte Prognose im Hinblick auf eine weitere schulische Laufbahn wie eine berufliche Ausbildung ab. Die höchste Kompetenzstufe erreichen in Deutschland 4,1% (OECD-Durchschnitt: 4%) der Schülerinnen und Schüler. In einer Reihe von Staaten, z.B. Belgien (9,0%), Japan (8,2%), Korea (8,1%) Niederlande (7,3%) und Schweiz (7,0%), können deutlich größere Spitzengruppen identifiziert werden.

Eine genauere Analyse der Veränderung zwischen PISA 2000 und PISA 2003 ergibt, dass der Kompetenzzuwachs vor allem auf eine Steigerung in den Gymnasien (51 Punkte) und dort bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern zurückzuführen ist. Weniger stark ausgeprägt (19 bzw. 22 Punkte) ist der Zuwachs in den Realschulen und integrierten Gesamtschulen, der auch hier eher im unteren Leistungsbereich zu beobachten ist. In den Hauptschulen ist im Vergleich zu PISA 2000 in diesem mathematischen Teilbereich keine positive Kompetenzveränderung festzustellen. Der Anteil der Risikogruppe liegt in den Hauptschulen bei der mathematischen Subskala „Veränderungen und Beziehungen“ beispielsweise bei über 50%. In den integrierten Gesamtschulen liegen diese Werte bei knapp 25% und in der Realschule bei 14%.

Die Streuung der Leistungen und die Anteile der Risikogruppen sind in Deutschland in allen Kompetenzbereichen nach wie vor groß. Insbesondere der untere Bereich ist stark ausgeprägt und die Schülerinnen und Schüler in Deutschland reichen nicht an das Niveau der Leistungsspitze der Mehrzahl der Länder oberhalb des OECD-Durchschnitts heran.

2. Lesekompetenz

Der Mittelwert für Deutschland von 491 Punkten liegt 2003 im internationalen Durchschnittsbereich. Staaten, wie Irland (515 Punkte), Kanada (528 Punkte), Korea (534 Punkte) oder Finnland (543 Punkte) liegen zwischen 24 und 52 Punkten vor Deutschland. Die in den einzelnen Bundesländern erzielten Testwerte liegen zwischen 467 Punkten (Bremen) und 518 Punkten (Bayern).

Im Bereich der Lesekompetenz zeichnen sich in Deutschland bei PISA 2003 vergleichbare Probleme ab wie bei PISA 2000. Im internationalen Vergleich hat sich zwar Deutschland leicht verbessert, da das Land nun im internationalen Durchschnittsbereich liegt, jedoch ist noch keine substantielle, d.h. statistisch abgesicherte Verbesserung der Lesekompetenz festzustellen. Vor allem ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund ihrer Lesekompetenz schlechte Chancen für eine nachfolgende Ausbildung und gesellschaftliche Teilhabe besitzen, mit fast einem Viertel unverändert groß.

Auf bzw. unter der ersten Stufe der Lesekompetenz befinden sich in Deutschland 22,3% der 15-Jährigen – in Baden-Württemberg sind es 17,2% – im internationalen Durchschnitt beträgt der Anteil

⁷ Vgl. Prenzel, Manfred u.a.(Hrsg.), 2004: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten Internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann Verlag und Prenzel, Manfred u.a.(Hrsg.), 2005:PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?. Münster: Waxmann Verlag

dieser Risikogruppe 19,1%. Der 5. und höchsten Kompetenzstufe sind 9,6% der 15-Jährigen aus Deutschland zugeordnet. Im OECD-Durchschnitt sind dies 8,3%. Die größten Spitzengruppen in Deutschland findet man in Bayern (12,5 Prozent) und Baden-Württemberg (10,3 Prozent). Die Anteile von Jugendlichen auf Kompetenzstufe 5 sind in den internationalen Spitzenländern teilweise deutlich größer, z.B. Neuseeland (16,3%) oder Finnland (14,7%). Insgesamt belegt Baden-Württemberg im nationalen Vergleich Platz 3 und ist auch in diesem Kompetenzbereich um einen Platz abgerutscht.

3. Naturwissenschaftliche Kompetenz

In Deutschland sind für das untere Viertel der Leistungsverteilung im internationalen Vergleich auffällig niedrige durchschnittliche Kompetenzwerte zu verzeichnen. Fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler bringt sehr ungünstige Voraussetzungen für eine weitere Auseinandersetzung mit den Naturwissenschaften, sei es in Schule, Beruf oder Alltag, mit. Der Bereich der leistungsschwachen Jugendlichen (Kompetenzstufe I und darunter) ist in Baden-Württemberg mit 19,4% größer als der Bereich der Leistungsstarken. Die höchste Kompetenzstufe erreichen in Baden-Württemberg 6,3% (OECD-Durchschnitt: 5,7%) der Schülerinnen und Schüler. In Sachsen und Bayern konnten mit 8,6% bzw. 7,5% größere Spitzengruppen identifiziert werden.

An den Gymnasien und an den integrierten Gesamtschulen ist im unteren und oberen Leistungsbereich eine Kompetenzerhebung zu verzeichnen, an den Real- und Hauptschulen hingegen nur im oberen Leistungsbereich. Da die Kompetenzzuwächse in Deutschland vorwiegend im mittleren und oberen Leistungsbereich erzielt wurden, vergrößert sich die Leistungsstreuung und der Anteil von Jugendlichen mit einer problematisch schwachen naturwissenschaftlichen Kompetenz bleibt unverändert. Mit einem Durchschnittswert von 502 Punkten liegt Deutschland im OECD-Durchschnitt (500 Punkte). Baden-Württemberg hat mit 513 Punkten einen Wert erreicht, der signifikant über den OECD-Mittelwert liegt. Allerdings ist das Land im nationalen Vergleich auch hier um einen Platz nach hinten gerutscht und konnte in den letzten drei Jahren seine Leistungen im Gegensatz zu 11 anderen Bundesländern nicht signifikant verbessern.

4. Problemlösen

Problemlösen betrifft die Frage, wie gut Schülerinnen und Schüler am Ende der Pflichtschulzeit darauf vorbereitet sind, anwendungsbezogene fächerübergreifende Problemstellungen zu erkennen, zu verstehen und zu lösen. Der internationale Vergleich zeigt im Bereich des Problemlösens ein interessantes Ergebnis für Deutschland: Die Jugendlichen lassen mit einer überdurchschnittlich stark ausgeprägten Problemlösekompetenz ein bemerkenswertes kognitives Potential erkennen. Mit 513 Punkten und im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen einer geringen Streuung liegt Deutschland über dem OECD-Durchschnitt. Fünf Länder – darunter auch Baden-Württemberg (521 Punkte) an dritter Stelle – liegen signifikant über dem OECD-Durchschnitt und 10 Länder im Durchschnittsbereich.

Betrachtet man jedoch das Kompetenzniveau, das von Schülerinnen und Schülern in Deutschland in der Mathematik und in den Naturwissenschaften erreicht wird, so bleiben sie hinter ihren kognitiven Möglichkeiten zurück, was bei den analytischen Problemlöseaufgaben erkennbar wird. Das kognitive Potential in fachbezogenes Wissen und Verständnis umzusetzen, dürfte damit eine wichtige Herausforderung für die Schulen in Deutschland sein.

5. Vertrautheit mit dem Computer

Bemerkenswert ist, dass die Schule in Deutschland offensichtlich keine nennenswerte Rolle bei der Nutzung von Computern im Unterricht und bei der Vermittlung von Computerkenntnissen spielt. Schülerinnen und Schüler, die weder im Elternhaus noch im Freundeskreis Gelegenheiten und Unterstützung erhalten, mit dem Computer vertraut zu werden, sind in Gefahr, den Anschluss zu verlieren.

Die Anteile von Fünfzehnjährigen mit regelmäßigem Computereinsatz in der Schule sind in Bayern (34%) und Brandenburg (31%) zwar mit denen von Finnland (35%) vergleichbar, liegen aber unter



den Anteilen von Staaten wie Dänemark (65%) und Australien (58%). Baden-Württemberg rangiert im innerdeutschen Vergleich mit einer Einsatzhäufigkeit von 19% auf Platz 12.

6. Soziale Herkunft

Insgesamt unterscheiden sich die Kompetenzniveaus zwischen den verschiedenen Schularten deutlich stärker voneinander, als die Kompetenzwerte von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Schulart. Welche Schulart eine Schülerin oder ein Schüler besucht, ist damit von großer Bedeutung dafür, welches Kompetenzniveau in Mathematik über die Schulzeit erreicht wird. Mit 15 Jahren hat beispielsweise ein gleich intelligentes und lernfähiges Kind einen Rückstand von 1,5 Lernjahren, wenn es statt eines Gymnasiums eine Hauptschule besucht.

Der Besuch der verschiedenen Schularten hängt jedoch wiederum von Merkmalen der sozialen Herkunft ab. Ein Kind aus einer Akademikerfamilie in Bayern hat laut PISA 2003 eine 6,65 Mal größere Chance, das Gymnasium zu besuchen, als ein Kind aus einer Facharbeiterfamilie; bei PISA 2000 lag dieser Wert bei 6,22. In Baden-Württemberg hatte ein Kind aus der oberen sozialen Schicht im Jahre 2003 eine 4,4 (2000: 3,23) Mal größere Chance, ein Gymnasium zu besuchen, als ein Kind aus einer Arbeiterfamilie.

Die Unterschiede zwischen deutschen Kindern und Kindern aus Migrationsfamilien sind gegenüber 2000 in allen Bereichen außer den Naturwissenschaften größer geworden. Jugendliche der ersten Generation (beide Elternteile sind im Ausland geboren, der oder die Jugendliche selbst ist in Deutschland geboren) erzielen in Deutschland noch ungünstigere Ergebnisse als zugewanderte Jugendliche, obwohl sie in Deutschland aufgewachsen sind und ihre gesamte Schulzeit in deutschen Schulen verbracht haben.

7. Schulische Kontextfaktoren

a. Unterschiede zwischen den Schularten

Im Vergleich der Schularten stellen die Forscher fest, dass man in jeder Schulart Schüler auf allen sechs Kompetenzniveaus findet. Dies bedeutet, dass es auch am Gymnasium einen sehr geringen Anteil der Schüler (0,7%) auf Kompetenzstufe 1 und darunter gibt. Über 3 Prozent der Hauptschüler erreichen im Lesen mindestens die Kompetenzstufe 4. Für über 50 Prozent aller Fünfzehnjährigen in der Hauptschule zeigt sich jedoch, dass sie die Anforderungen im Lesen auf der Kompetenzstufe nicht erreichen. Die Lesekompetenz der Hauptschüler liegt im Durchschnitt auf Kompetenzstufe 1 (Übergang zur Kompetenzstufe 2). Schüler der Realschule können in der Regel Aufgaben lösen, die auf Kompetenzstufe 3 angesiedelt sind; Gymnasiasten bewältigen durchschnittlich die Anforderungen der Kompetenzstufe 4.

b. Lehrkräftebezogene Faktoren

Das Urteil der Schulleitungen über die lehrkräftebezogenen Faktoren mit Einfluss auf das Schulklima fällt in Deutschland im internationalen Vergleich durchschnittlich aus. Die Schulleitungen zeichnen ein durchschnittliches Bild über die Stimmung und Arbeitshaltung der Lehrkräfte sowie deren Engagement. Im Durchschnitt besuchen 31% der 15-Jährigen in Deutschland Schulen, in denen der Lernprozess nach Ansicht der Schulleitungen bis zu einem gewissen Grad oder stark dadurch behindert wird, dass die Lehrkräfte nicht auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler eingehen. Weniger häufig genannte Hindernisse für einen wirkungsvollen Lernprozess sind: Widerstand des Kollegiums gegen Veränderungen (25%), fehlende Ermutigung der Schüler zur vollen Ausschöpfung ihres Potenzials (23%), häufige Abwesenheit von Lehrkräften (23%), schlechtes Schüler-Lehrer-Verhältnis (14%) und niedrige Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülern (10%). Alle Angaben liegen im OECD Mittelfeld.

Die Intensität der Anstrengungen der Lehrkräfte zur individuellen Unterstützung der Schüler beim Lernen ist aus Sicht der Schüler unterschiedlich ausgeprägt. In Deutschland bekundeten 18% der Schüler z.B., dass sich ihre Mathematiklehrkräfte nie oder fast nie für den Lern-

Lernfortschritt der einzelnen Schüler interessieren. Lediglich 59% der 15-Jährigen in Deutschland geben an, dass sie von ihren Lehrkräften im Allgemeinen zusätzlich unterstützt werden, wenn dies nötig ist (OECD-Durchschnitt 73%) und 54% geben an, dass die Mathematiklehrkräfte ein Unterrichtsthema so lange erklären, bis es die Schüler verstanden haben (OECD-Durchschnitt 62%).

c. Schülerbeurteilungen

Die Ergebnisse von Schülerbeurteilungen werden in Deutschland vergleichsweise selten zum Leistungsvergleich zwischen Schulen oder zur Verbesserung von Unterrichtsmethodik und Lehrplänen eingesetzt – haben daher also selten Konsequenzen für die Schulen oder das Bildungssystem. Dagegen werden Schülerbeurteilungen in Deutschland überdurchschnittlich häufig für Entscheidungen über Klassenwiederholungen oder Rück- und Höherstufungen eingesetzt – haben daher also häufig Konsequenzen für die Schüler.

d. Vorschulbildung

Eine mehr als einjährige Teilnahme an vorschulischer Bildung spiegelt sich in deutlich besseren Leistungsergebnissen im Alter von 15 Jahren wieder, auch nach der Bereinigung um soziale Kontextfaktoren.

e. Eigenständigkeit der Schulen

Schulen in Deutschland haben deutlich weniger Gestaltungsfreiräume als im OECD-Durchschnitt, insbesondere bei der Einstellung von Lehrkräften oder der Festlegung des Schulbudgets.

8. Veränderungen in den Kompetenzen von PISA 2000 zu PISA 2003 in den Bundesländern

Mathematik

Aufgrund des internationalen Testdesigns können Veränderungen der mathematischen Kompetenz zwischen PISA 2000 und PISA 2003 für die zwei Subskalen „Veränderung von Beziehungen“ und „Raum und Form“ bestimmt werden. Im Inhaltsbereich „Veränderung von Beziehungen“ ergab sich für Deutschland im internationalen Vergleich ein signifikanter Zuwachs von 22 Punkten. Die Zuwächse in den Mittelwerten reichen von 10 Punkten (Nordrhein-Westfalen) bis zu 49 Punkten (Sachsen-Anhalt). Für 12 Länder können die Zuwächse statistisch als signifikant abgesichert werden. Baden-Württemberg bleibt mit 15 Punkten unter dem deutschen Durchschnitt.

Der internationale Vergleich in der Teilskala „Raum und Form“ ergab in Deutschland einen Anstieg um 14 Punkte, der jedoch statistisch nicht als signifikant abgesichert werden konnte. Auch für dieses Inhaltsgebiet sind in allen Ländern nur positive Veränderungen zu verzeichnen. Die Zuwächse reichen von 5 Punkten (Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg) bis zu 35 Punkten (Sachsen).

Lesekompetenz

Bei der Lesekompetenz war in den OECD-Staaten insgesamt eine Abnahme von durchschnittlich 6 Punkten festzustellen (von 500 auf 494 Punkte). Der Mittelwert für Deutschland hat sich bei PISA 2003 gegenüber PISA 2000 um 7 Punkte verbessert. Der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant.

In 5 Ländern der Bundesrepublik sind signifikante Zuwächse in der Lesekompetenz zu verzeichnen. Die Größenordnung der signifikanten Zuwächse erstreckt sich von 12 Punkten (Thüringen) bis zu 27 Punkten (Sachsen-Anhalt). In Baden-Württemberg ist der Zuwachs mit 7 Punkten nicht signifikant.

Naturwissenschaften

Die Zuwächse im naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich variieren zwischen 8 Punkten (Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz) und 32 Punkten (Sachsen-Anhalt). Eine weitere Analyse der Veränderungen von 2000 zu 2003 ergibt, dass die Zuwächse innerhalb der Länder vor allem im mittleren Kompetenzbereich stattgefunden haben. Für Schülerinnen und Schüler des unteren und oberen Kompetenzbereichs lassen sich dagegen nur unterdurchschnittliche Veränderungen finden. Aus diesem Grund hat der Abstand der kompetenzschwächeren im Vergleich zu den kompetenzstarken Jugendlichen in den Naturwissenschaften im Vergleich zu PISA 2000 tendenziell etwas zugenommen.

Fazit

Die PISA-Ergebnisse machen deutlich, dass positive Entwicklungen während der letzten drei Jahre stattgefunden haben. Fünf Bundesländer weisen in allen Kompetenzbereichen signifikante Zuwächse auf. Erfreulich ist es, dass Länder erhebliche Fortschritte verzeichnen können, die im Jahr 2000 relativ schlecht abgeschnitten hatten. Beträchtliche Gewinne erzielen jedoch nicht nur die vormals leistungsschwächeren Länder, sondern auch Bayern und Sachsen, die im Jahr 2000 verhältnismäßig gut abgeschnitten hatten. Dieser Befund widerspricht der Annahme, die größten Zugewinne könnten nur in Ländern mit einem vormals niedrigen Leistungsniveau erreicht werden. Das positive Bild wird ergänzt durch zahlreiche weitere Länder, die sich in drei, zwei oder einem Kompetenzbereich verbessern konnten.

Die insgesamt positiven Ergebnisse werden getrübt, wenn man die Verteilungen der Kompetenzen betrachtet. In den drei inhaltlichen Domänen ist die Leistungsstreuung in fast allen Ländern sehr hoch. Problematisch wird diese Streuung in den Kompetenzwerten deshalb, weil die Anteile von sehr schwachen Schülerinnen und Schülern in allen Bundesländern zu hoch sind. Die Größenordnungen reichen von 12 bis 30 %. Der internationale Vergleich zeigt jedoch, dass die Anteile von Jugendlichen mit Risikoprognose für ihre weitere schulische und berufliche Zukunft sehr viel kleiner ausfallen können. Insofern stellt die Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine der größten Herausforderungen für die nächsten Jahre dar. Ohne deutliche Verbesserung im unteren Leistungsbereich wird sich kaum ein Land im internationalen Vergleich deutlich besser positionieren können. Ein Weg zur Verringerung des Zusammenhangs mit der sozialen Herkunft besteht darin, konsequent den unteren Leistungsbereich zu fördern. Im Ländervergleich wurde 2003 nur in drei Ländern eine wünschenswerte Verbindung von hohem Kompetenzniveau und relativ geringer Kopplung mit Merkmalen der sozialen und soziokulturellen Herkunft festgestellt. Auch hier besteht weiterhin ein großer Handlungsbedarf.

Zumindest für die Altersgruppe der 2003 getesteten 15-Jährigen kann festgestellt werden, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler häufig in Wiederholungsschleifen geschickt bzw. schrittweise an andere Schularten weitergereicht wurden. Das Ergebnis sind relativ große Anteile von 15-Jährigen mit einer verzögerten Schullaufbahn und einem niedrigen Kompetenzniveau.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den Gymnasien zum Teil deutliche Zuwächse verzeichnet werden, die statistisch signifikant sind; in den Realschulen signifikante Unterschiede in Veränderung und Beziehungen und in den Naturwissenschaften festzustellen sind; in den Integrierten Gesamtschulen der Unterschied in den Naturwissenschaften signifikant ist; in den Hauptschulen keine signifikanten Veränderungen festzustellen sind.

Obwohl eine Steigerung der mathematischen Kompetenz bisher am ehesten im Bereich der Gymnasien beobachtet werden konnte, ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die eine ausgezeichnete mathematische Kompetenz entwickelt haben, im internationalen Vergleich ausbaufähig. Besondere Aufmerksamkeit verdient weiterhin die Förderung der mathematischen Kompetenz in den Hauptschulen.

