

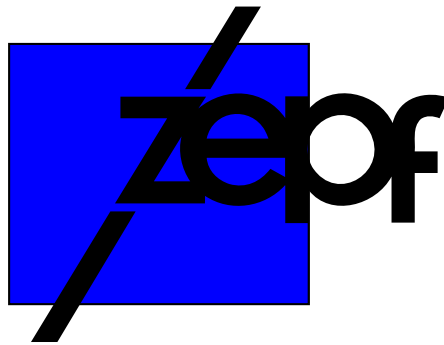
Bildungsbarometer zum Thema *Schulstruktur*

4/2008

Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven

Doris Jäger-Flor & Reinhold S. Jäger
unter Mitarbeit von Lisa Fluck, Cornelia Frey & Annette Bullach

Eine gemeinschaftliche Aktion von



und



Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zepf) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau
Bürgerstr. 23, 76829 Landau

URL: www.zepf.uni-landau.de

© by zepf, 2009

ISBN: 978-3-941320-05-5; VEP Verlag Empirische Pädagogik, Landau
Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm, oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des zepf reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden (§2a UrhG).

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkungen	3
Beschreibung der Stichprobe.....	4
Bildungsindex.....	8
Das Wissen über und Einstellungen zur Schulstruktur	11
Klassengröße	15
Ganztagsschule	16
Befunde zum „G8“.....	26
Befunde zur Gliederung des Schulsystems (gemeinsame Schuljahre).....	36
Schulstruktur	38
Zusammenarbeit mit Lehrkräften	45
Fazit	48
Literatur.....	50

Vorbemerkungen

Spätestens seit der Publikation der ersten Ergebnisse der PISA-Studie wird in der Bundesrepublik Deutschland ein erbitterter Kampf um das Schulsystem geführt. Alte ideologische Gräben, wie sie in den 70 Jahren existierten, als es um die Gesamtschuldebatte ging, scheinen neu aufzureißen. Dabei werden die Argumente gegenseitig nicht mehr ausgetauscht, sondern eher gegenseitig um die Ohren geschlagen. Das Beispiel des Landes Hessen aus dem Jahre 2008, wo mit solchen ideologischen Auseinandersetzung Wahlkampf geführt wurde, ist hierfür ein durchaus aktuelles Exempel.

Um was geht es hierbei? Die Argumente pro und kontra gegliedertes Schulwesen lassen sich wie folgt zusammenfassen¹ (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Gegliedertes und ungegliedertes Schulsystem

gegliedertes Schulsystem (Haupt-, Realschule und Gymnasium)	Einheitsschule
✓ Äußere Differenzierung = verschiedene Schüler an verschiedenen Schulen	✓ Innere Differenzierung - alle Schüler lernen an einer Schule - individuelle Bildungswege verzweigen sich innerhalb dieser einen Schule
✓ Individuelle Bildungswege an verschiedenen Schulen	✓ Betonung des Integrationsgedankens

Insbesondere mit Blick auf die Schulsysteme der aus den verschiedenen PISA-Studien resultierenden Gewinner glaubt man ableiten zu können, dass eine Orientierung an deren System zur Kurierung des Deutschen Schulsystems beträgt. Weit gefehlt: Ein Austausch von Labels reicht nicht aus und eine Umstrukturierung des Schulsystems ohne eine Veränderung in den Köpfen und den Handlungsweisen der Hauptbeteiligten – den Lehrkräften – wird nicht den ersehnten Erfolg herbeiführen. Hierfür sprechen die Ergebnisse des Bildungsbarometers zur Thematik Chancengerechtigkeit und Förderung (Jäger-Flor & Jäger, 2008a, b) eine deutliche Sprache.

Ein Phänomen darf in der jetzigen Diskussion nicht außer Acht gelassen werden: Das Wahlverhalten der Eltern und Schüler/innen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)² interpretiert: „Die Elternabstimmung gegen das gegliederte Schulsystem geht weiter!“. Sie belegt es mit Zahlen: „Zum Schuljahr 2008/09 wechselten von 109.200 Grundschulern 39,7 Prozent (Vorjahr 39,5) auf Gymnasien. Auf die Realschulen gingen 34 Prozent (Vorjahr 32,8) und 25,1 Prozent (Vorjahr: 26,5) auf die Hauptschulen“.

Befürworter diese Strömung³ agieren gegen das gegliederte Schulwesen durch eigene Aktionen, ihm gegenüber stehen anderen Richtungen, wie das Aktionsbündnis „Gegliedertes Schulwesen“⁴ Und die UN fordert in einem Bildungsbericht das Ende des dreigliedrigen Schulsystems, aber sie fordert auch die Kompetenzen der Bundesländer mit Blick auf die Bildung ein. Im Einzelnen hält der Bericht Folgendes fest⁵:

¹ <http://www.uni-potsdam.de/u/LpB/Juniorwahl/Bildungspolitik/Schulsystem.pdf> (Zugriff am 8.1.2009)

² <http://bildungsklick.de/pm/65557/elternabstimmung-gegen-gegliedertes-schulsystem-geht-weiter/> (Zugriff am 19.1.09).

³ <http://www.laenger-gemeinsam-lernen-bw.de/> (17.1.2009)

⁴ <http://bildungsklick.de/a/56859/aktionsbuenndnis-gegliedertes-schulwesen-in-niedersachsen-gegruendet/> (22.12.2008)

⁵ <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=610> (Zugriff am 20.12.2008)

"Wandel von einem selektiven Bildungssystem zu einem System, bei dem das Individuum unterstützt wird, größere Unabhängigkeit der Schulen, Verbesserung der Bildungsinhalte und Methoden, insbesondere durch eine systematische Sprachausbildung der Migranten, Verstärkung der demokratischen Schulkultur, verstärkte Kindergartenangebote, die Einführung von Ganztagschulen und den Verzicht auf ein gegliedertes Schulsystem, eine andere Ausbildung für Lehrer, die nicht nur in einem Fachgebiet spezialisiert sein sollten, sondern auch auf pädagogischer Ebene, stärkere Investitionen und mehr Finanzmittel für frühkindliche Unterstützung".

Eltern und Hauptakteure innerhalb des Bildungssystems werden aber eher nicht gefragt, wie das Deutsche Schulsystem künftig ausgerichtet werden soll. Nur wenige Aussagen existieren hierzu, u.a.

- Der Philologenverband NRW jubiliert: „Mit einem überzeugenden Votum lehnen mehr als 60 % aller Bundesbürger die Einführung einer Einheitsschule ab. Fast 70 % sind gegen die Abschaffung der Hauptschulen. Annähernd 90 % sprechen sich für den Erhalt der Gymnasien aus“⁶.
- Die CDU in NRW stellt für das eigene Bundesland fest⁷: „67 Prozent wollen nach der repräsentativen Umfrage des Meinungsforschungsinstitutes dimapconsult das gegliederte Schulwesen mit Haupt, Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium, wie der Fraktionsvorsitzende Helmut Stahl am Dienstag in Düsseldorf erklärte. Dagegen sprächen sich 24 Prozent für seine Abschaffung aus.“

Wegen dieser besonderen Situation – eher Tendenz zu politischen Entscheidungen ohne Einbezug der Betroffenen - erscheint eine Befragung zur Schulstruktur im Rahmen des Bildungsbarometers sinnvoll und notwendig. Hierbei stehen bei dieser Befragung insbesondere zwei Hauptakteure der Schule - Lehrkräfte und Eltern – im besonderen Blickwinkel des Interesses. Ihre Meinung zu kennen bedeutet, bildungspolitische Entscheidungen nicht an den Menschen vorbei, sondern mit den Menschen zu fällen. Bereits die Frage nach der Akzeptanz von bildungspolitischen Entscheidungen führt zu der Konsequenz, diese Beteiligten frühzeitig einzubinden, sonst läuft die Bildungspolitik – ebenso wie die allgemeine Politik – Gefahr, eine Entfremdung künstlich herbeizuführen.

Beschreibung der Stichprobe

3720 Personen hatten sich an dieser Online-Befragung beteiligt, von denen insgesamt 1816 Personen den Fragebogen komplett ausgefüllt haben. Dieser Anteil entspricht einer Teilnahmequote von rund 49%.

Etwas mehr als die Hälfte der Stichprobe ist weiblich (51,6%).

Die Verteilung der Teilnehmer an der Befragung auf die Bundesländer ist aus Abbildung 1 zu entnehmen.

⁶ <http://bildungsklick.de/pm/57180/forsa-umfrage-dokumentiert-gegliedertes-schulwesen-findet-breite-unterstuetzung/> (19.1.2009)

⁷ http://www.domradio.de/aktuell/artikel_42845.html (Zugriff am 19.1.2009)

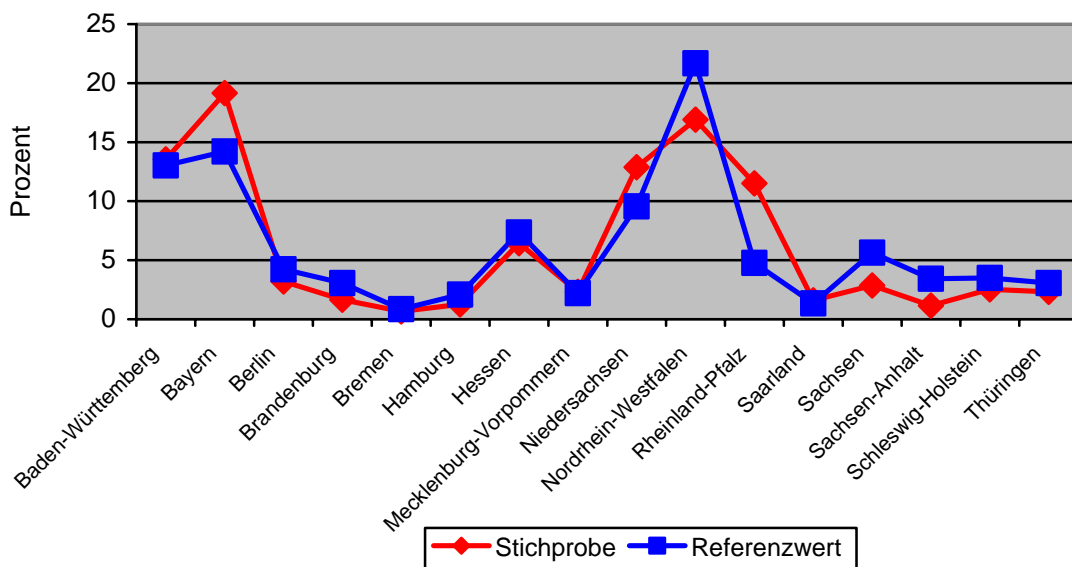


Abbildung 1: Teilnahme der Befragten aus den einzelnen Bundesländern sowie entsprechende Referenzwerte

Mit Blick auf die Repräsentanz der Bevölkerung entsprechend ihrem Anteil in der Bundesrepublik Deutschland kann diese Stichprobe als spezifisch repräsentativ bezeichnet werden.

Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 42 Jahren, die Verteilung der Altersgruppen in der folgenden Abbildung 2 zeigt, dass die Stichprobe annähernd normal verteilt ist.

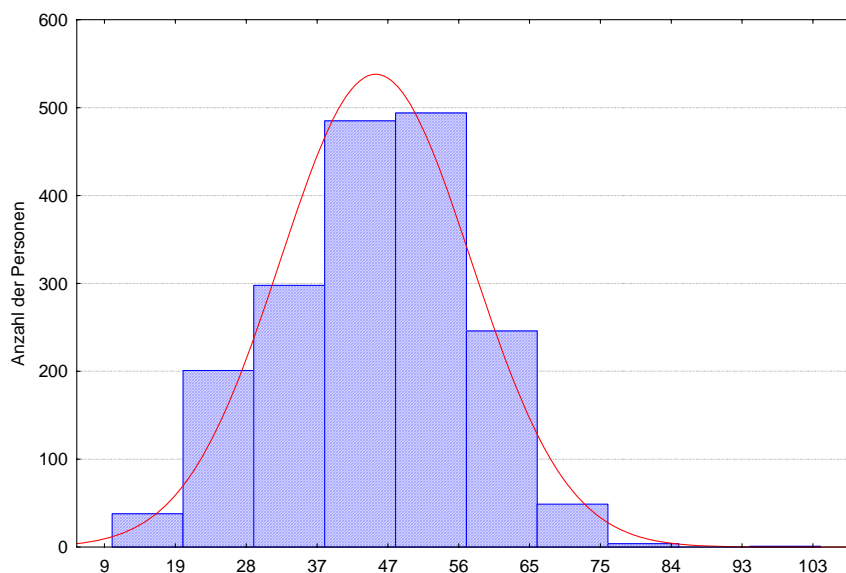


Abbildung 2: Altersverteilung der Befragungsteilnehmer

Mehr als zwei Drittel der Befragten (67,8%) haben Kinder, die durchschnittliche Anzahl der Kinder liegt bei 2,13.

Rund 53% dieser Kinder befinden sich noch in der Schule, 10% der Kinder sind im Kindergartenalter, weitere 18,5% der Kinder befinden sich im Studium. Auf den verbleibenden Rest der Kinder trifft keine dieser vorgenannten Alternativen zu. Diese

Kinder sind entweder noch nicht in das „Bildungssystem“ (reichend von Kindergarten über Schule – berufliche Ausbildung) eingetreten oder haben es bereits wieder verlassen.

Eine differenzierte Beschreibung der Bildungssituation dieser Kinder ist aus Abbildung 3 zu entnehmen.

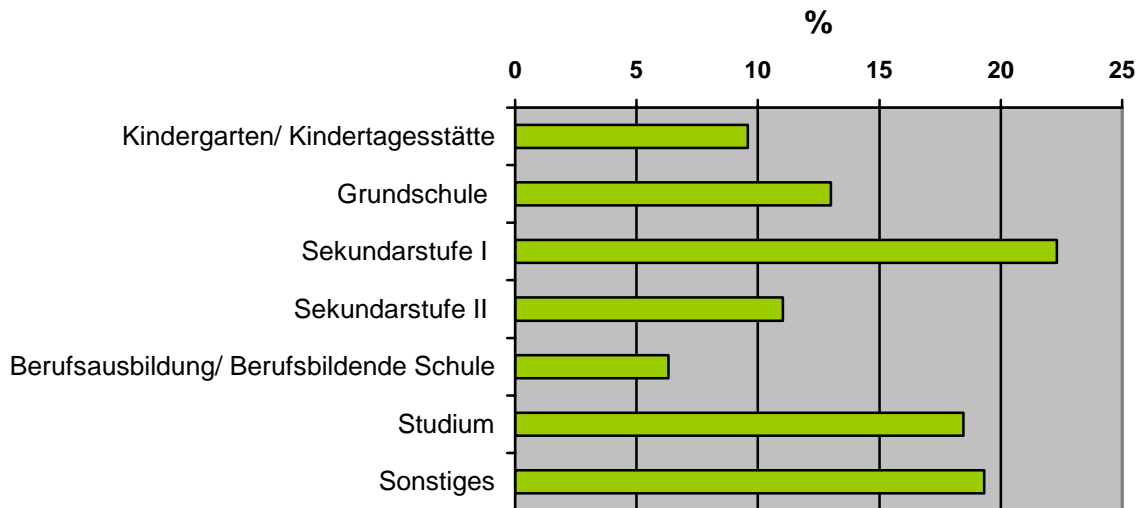


Abbildung 3: Bildungssituation der Kinder

In Ganztagschulen befinden sich insgesamt 158 der schulpflichtigen Kinder, 98 Kinder besuchen Schulen in privater Trägerschaft. In rund 38% aller Fälle sind diese Privatschulen zugleich Ganztagschulen.

Die Frage nach dem Besuch eines G8-Gymnasiums bejahen insgesamt nahezu 300 Eltern, dies sind 16,35% der Gesamtstichprobe bzw. 20,5% der Elternstichprobe.

Tabelle 2: Verteilung der Kinder auf Ganztags- und Privatschulen

Ganztagschule	Privatschule		Gesamt
	Ja	Nein	
Ja	39	103	142
Nein	58	431	489

Über welchen Bildungsabschluss verfügen die Befragten? Hierüber informiert Abbildung 4. Demnach ist der Personenkreis der Befragten mit einem höheren Bildungsabschluss überrepräsentiert. Gleichwohl können und müssen diese als die Meinungsführer und Interessierten am Bildungssystem bezeichnet werden.

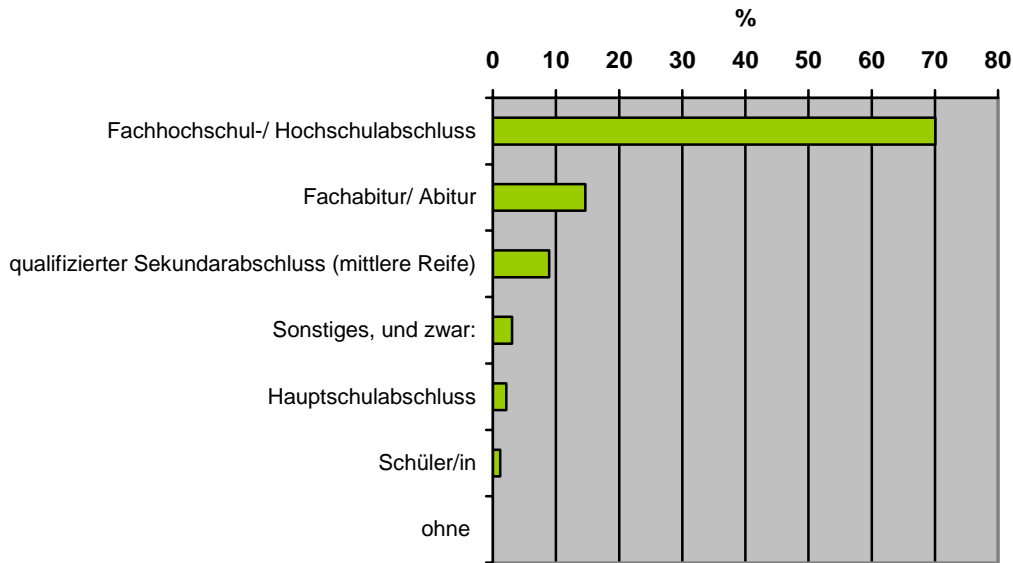


Abbildung 4: Höchster Bildungsabschluss der Befragten

In welcher beruflichen Situation befinden sich die befragten Personen? Hierüber informiert Abbildung 5. Demnach befinden sich mit ca. 58% der Befragten die meisten in einer Vollzeit- und ca. 17% in einer Teilzeitstelle.

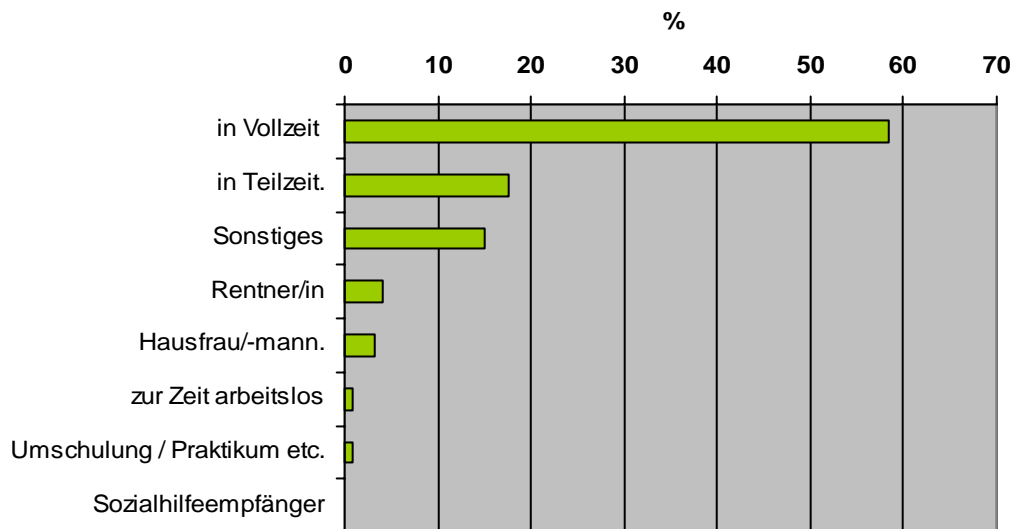


Abbildung 5: Berufliche Situation

Besonders bedeutsam ist die Hintergrundinformationen, in welchen Bereichen die Befragten tätig sind: Mit insgesamt über 64% ist die Gruppe derjenigen, die im weitesten Sinne in einer lehrenden Funktion beruflich tätig sind, sehr groß.

Eine differenzierte Darstellung dieser Lehrtätigkeit ist der nachfolgenden Abbildung 6 zu entnehmen. Demnach sind etwas über 50% der Befragten im weitesten Sinne innerhalb des allgemein bildenden Schulwesens tätig.

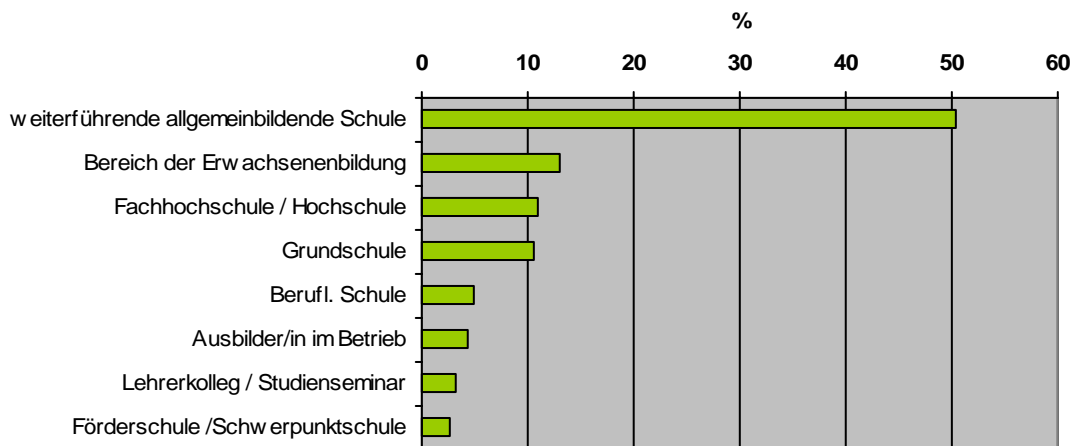


Abbildung 6: Lehrtätigkeit in....

Bildungsindex

Es gehört mittlerweile zur Gepflogenheit der Befragungen des Bildungsbarometers, einige Fragen permanent zu wiederholen. Zu diesem Grundbestand zählt der so genannte Bildungsindex. Dieser Index setzt sich aus den Teilfragen „Qualität des Bildungswesens in Deutschland“, „Vorbereitung auf den Beruf durch das Bildungswesen“ sowie „Bildungsniveau der Bevölkerung in Deutschland“ zusammen. Diese Teilfragen werden von den Teilnehmern mit Noten (Skala von 1 bis 6) bewertet und zu einem durchschnittlichen Bildungsindex verrechnet. Dieser Index lässt sich seit dem Bestehen des Bildungsbarometers in seiner jeweiligen Entwicklung verfolgen (s. Arbinger et al., 2006).

Bildung ist auch in dieser Befragung für die überwältigende Mehrzahl der Befragten (93,8%) wichtig, nur für sehr wenige Teilnehmer (nämlich 0,16%) spielt Bildung keine oder eine nur untergeordnete Rolle. Auch dieses Ergebnis entspricht in seiner Tendenz dem bisherigen Trend der vorhergehenden Befragungen zum Bildungsbarometer (s. Jäger-Flor & Jäger, 2008). Hier zeigt sich die kontinuierlich hohe Bedeutung, die der Bildung von den Befragungsteilnehmern zugeschrieben wird.

Der Verlauf des Bildungsindex zeigt - nach einer minimalen „Erholung“ zum Zeitpunkt der März-Befragung 2008 (Befragung zur Mathematik) - noch keinen statistisch aussagekräftigen Trend in Richtung einer Verbesserung: Bildung ist und bleibt weiterhin ein Thema, das in den Augen der Bevölkerung nur mit der Note „gut ausreichend“ benotet wird (vgl. Abbildung 7).

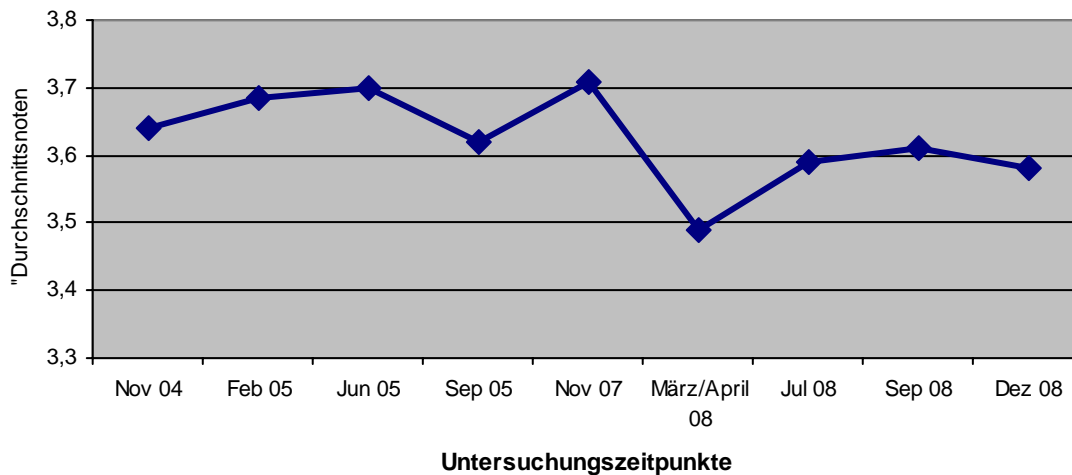


Abbildung 7: Bildungsindex im Längsschnitt: 2004 - 2008

Der Bildungsindex ist hierbei keine feststehende Größe, sondern abhängig von einer Reihe von Einflussfaktoren. Als Einflussfaktor zählt die Tatsache, dass man als Lehrkraft direkter Akteur im Bildungswesen ist oder als Elternvertreter in den meisten Fällen nur indirekt beteiligt sein kann, dass ein Studium absolviert wurde oder welchen Schulabschluss die befragte Person vorweisen kann. Von solchen Größen kann eine Einschätzung der Bildungssituation in der Bundesrepublik abhängen. Deshalb werden in diesem Bericht an verschiedenen Stellen solche Faktoren berücksichtigt.

Mit Blick auf das Geschlecht ergeben sich statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Männern und Frauen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Bildungsindex: Männer vs. Frauen

Bildungsindex	Mittelwert	Standardabweichung
Männer	3,44	0,84
Frauen	3,71	0,79

Welche Note Personen mit unterschiedlichem Bildungsabschluss dem deutschen Bildungssystem geben, geht aus Abbildung 8 hervor. Dabei ist das Resultat erstaunlich, dass in der Tendenz Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland mit am schlechtesten beurteilen.

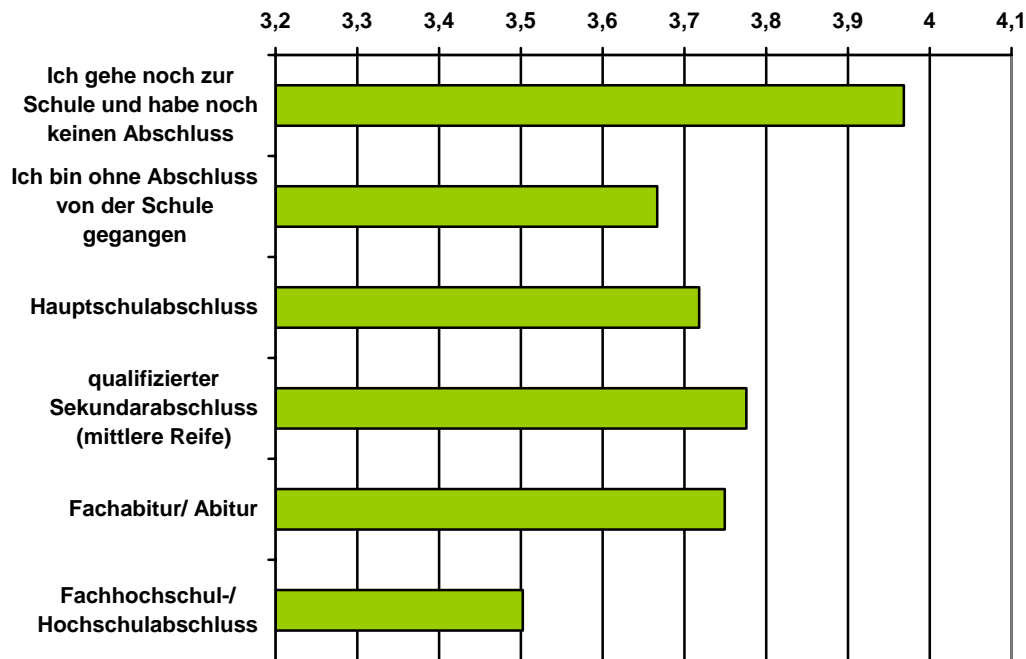


Abbildung 8: Bildungsindeks in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss

Greift man auf bestimmte Teilgruppe der Befragten zurück, so gewinnt man auch mit Blick auf den Bildungsindeks ein differenziertes Bild. Abbildung 9 informiert über die Einschätzung der Bildungssituation in der Bundesrepublik auf Grund von Lehrern auf der einen Seite und andere Erwachsene (und nicht zugleich als Lehrkräfte tätig) auf der anderen Seite. Als weitere Differenzierung wird eingeführt, ob die betreffenden Kinder haben oder nicht.

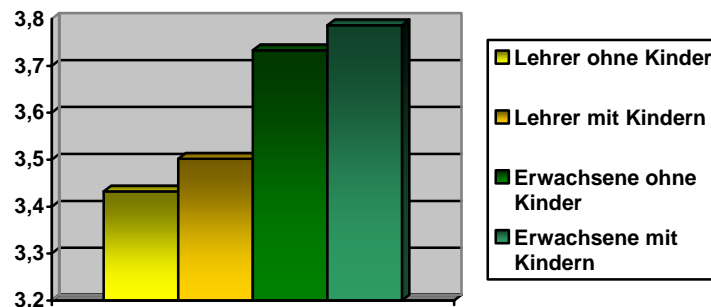


Abbildung 9: Bildungsindeks im Vergleich verschiedener Teilgruppen

Zunächst bleibt festzuhalten, dass die Lehrkräfte, unabhängig davon, ob diese Kinder haben oder nicht, die Bildungssituation besser einschätzen als Nicht-Lehrkräfte. Dieser Unterschied zwischen beiden Gruppen ist statistisch signifikant ($p \leq 0,05$). Offensichtlich muss dieses Ergebnis so gewertet werden, dass die *Verbraucher* die Wirkung des Bildungssystems schlechter einschätzen als die *Gestalter*. Dabei ergibt sich noch der Unterschied, dass Personen mit Kindern zu einer jeweils schlechteren Einschätzung gelangen als die Personen ohne Kinder.

Der Bildungsindeks resultiert aus dem Mittelwert der Beantwortung von drei Teilfragen. Hierzu werden jeweils Noten verwendet. Würde ein Schüler eine Note vergleichbar dem Wert des Bildungsindeks erhalten, so würde man darauf hinweisen, dass bei ihm die Gefahr bestünde, dass er sich weiter verschlechtert und vielleicht

letztendlich das Klassenziel nicht erreicht. Und man würde auch ergänzen, dass nur mit erheblichen Anstrengungen – sofern Basisvoraussetzungen fehlen – eine Steigerung zum Besseren denkbar ist.

Diese „Steigerung“ im Bildungswesen ist auch nach dem Bildungsgipfel am 22.10.2008 in Dresden⁸ nicht zu erwarten. In einer eigenen Befragung hat das Bildungsbarometer (Jäger-Flor & Jäger, 2008c) die Enttäuschung der Befragten unisono feststellen können. Mit dieser Ausgangslage ist nicht damit zu rechnen, dass sich der Bildungsindex in absehbarer Zeit ins Positive hinein verändert. Daran wird vor allem eine strukturelle Veränderung im deutschen Bildungssystem wenig ändern. Hierzu bedarf es einer anderen Ausbildung der Lehrkräfte. Diese muss sich an den Standards der Lehrerbildung orientieren und zugleich den Nachweis liefern, dass die neu Ausgebildeten das notwendige Können zur Förderung besitzen. Am derzeitigen Markt sind offensichtlich jene für die Förderung qualifizierten Lehrkräfte nicht in der Masse zu erhalten, wie dies derzeit für eine Gesundheit des Deutschen Bildungswesens notwendig wäre.

Das Wissen über und Einstellungen zur Schulstruktur

Eine Beurteilung der Schullandschaft der BRD setzt Wissen voraus. Welche Schulstruktur ist gegeben, welche besonderen Bedingungen existieren in den jeweiligen Bundesländern?

Die Befragten wurden gebeten, ihr eigenes Wissen über das Bildungswesen einzuschätzen. Rund 95% der Befragten geben an, dass sie sich hiermit recht gut auskennen, die Hälfte dieser gut Informierten gibt zu erkennen, dass sich dies vor allem auf das eigene Bundesland bezieht. Bemerkenswert ist, dass nur etwa 5% der Stichprobe kein tieferes Wissen zu diesem Thema hat.

Das Wissen ist möglicherweise auch abhängig von der Tatsache, ob man innerhalb eines Lehrerberufs tätig ist und ob man Kinder hat. Entsprechend diesen Bedingungen wurden vorab im Kontext des Bildungsbarometers vier Teilgruppen von Befragten definiert, die mit Blick auf dieses Wissen kontrastierend gegenüber gestellt werden. Die entsprechenden Daten sind aus **Abbildung 10** zu entnehmen.

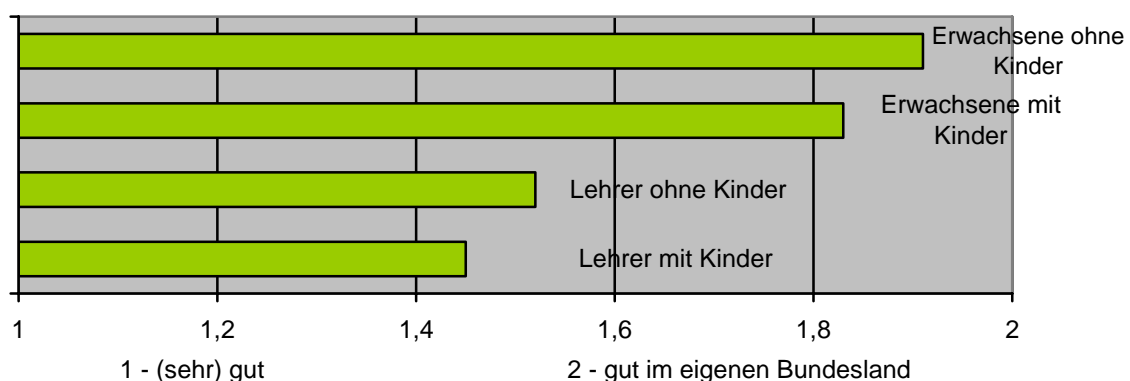


Abbildung 10: Wissen über Schulstruktur – allgemeine Einschätzung

Lehrkräfte verfügen demnach erwartungsgemäß über ein größeres Wissen zur Schulstruktur als Nicht-Lehrkräfte, wobei das Wissen unter der Bedingung von eigenen Kindern jeweils größer ist, als wenn die Befragten kein Kind ihr Eigen nennen.

⁸ <http://www.heute.de/ZDFheute/inhalt/24/0,3672,7393016,00.html> (Zugriff am 23.10.2008)

Mit der Entscheidung der Föderalismuskommission, die Hoheit mit Blick auf die Bildung in den Bundesländern zu belassen und die Verabschiedung der entsprechenden Gesetzvorlagen durch Bundestag und Bundesrat, ist eine Situation entstanden, die offensichtlich die Menschen nicht eingebunden hat (s. Arbinger et al., 2006).

Weil bei dieser Befragung grundsätzliche Aspekte der Föderalismusentscheidung angesprochen werden sollten, wurden die befragten Personen gebeten, einige Feststellungen zu beurteilen. Die Beurteilungen erfolgten auf einer fünfstufigen Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu). In Tabelle 4 werden die durchschnittlichen Einschätzungen aller Befragten zu drei inhaltlichen Fragen mitgeteilt.

Tabelle 4: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	<i>Mittelwert</i>
Jedes Bundesland in der BRD sollte selbst bestimmen können, welche Schulformen es hat.	2,10
Die Lehrerausbildung sollte in allen Bundesländern nach den gleichen Regeln und Standards erfolgen.	4,59
Ein Schulwechsel von einem Bundesland in ein anderes muss für Schüler/innen - aber auch für Lehrkräfte - ohne Schwierigkeiten möglich sein	4,73

Wie sind die Mittelwerte aus Tabelle 4 zu interpretieren? Bei einer fünfstufigen Skala ergibt sich Erwartungswert von 3. Vergleicht man die einzelnen Mittelwerte mit diesem Erwartungswert, so muss schlussgefolgert werden:

- Die Befragten sind eher dagegen, dass jedes Bundesland selbst über die jeweilige Schulstruktur entscheidet.
- Ebenso sind die Befragten der Meinung, dass die Lehrerbildung nach den gleichen Standards erfolgen soll und
- ein Schulwechsel muss für Schüler/innen auch zwischen den Bundesländern ohne Probleme erfolgen können.

Bei der Darstellung des Bildungsindex wurden verschiedene Teilgruppen berücksichtigt, die nunmehr auch mit Blick auf die in Tabelle 4 dargestellten einzelnen Fragen einbezogen werden sollen.

Mit Blick auf die erste Frage aus Tabelle 4 ergeben sich folgende Ergebnisse (vgl. Abbildung 11):

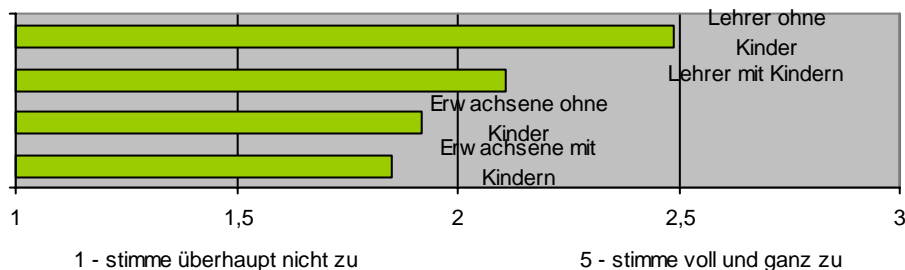


Abbildung 11: „Jedes Bundesland in der BRD sollte selbst bestimmen können, welche Schulformen es hat“.

In der Tendenz stimmen die verschiedenen Teilgruppen überein, doch bewerten Nicht-Lehrer diese Frage durchaus noch deutlicher.

Mit Blick auf die Lehrerausbildung votieren die gleichen Gruppen entsprechend den Ergebnissen von Abbildung 12: Zwar sind Lehrkräfte ebenso wie Nicht-Lehrkräfte eher der Meinung, dass die Lehrerausbildung vereinheitlicht werden sollte, in der Tendenz vertreten diese Meinung Personen mit Kindern noch deutlicher.

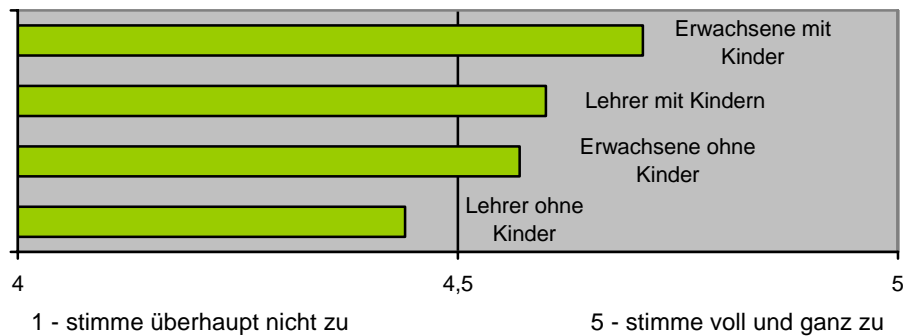


Abbildung 12: „Die Lehrerausbildung sollte in allen Bundesländern nach den gleichen Regeln und Standards erfolgen“.

Sind Schulwechsel von einem Bundesland in ein anderes unweigerlich mit Härten für die betroffenen Kinder und Lehrkräfte verbunden? Wie denken die Befragten Teilgruppen über diesen Sachverhalt? Die Ergebnisse sind in Abbildung 13 graphisch veranschaulicht.

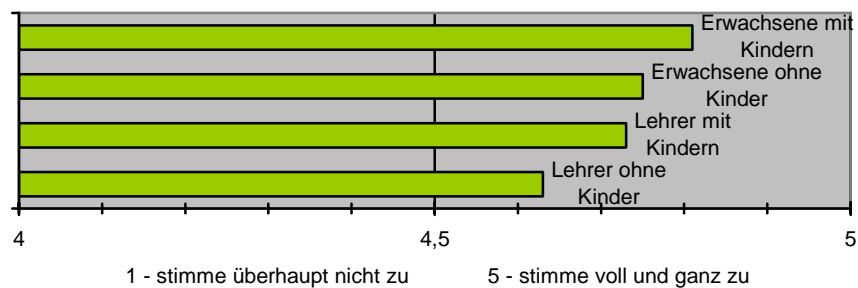


Abbildung 13: „Ein Schulwechsel von einem Bundesland in ein anderes muss für Schüler/innen -aber auch für Lehrkräfte- ohne Schwierigkeiten möglich sein.“

Demnach sind alle Befragten dafür, dass solche Wechsel ohne Schwierigkeiten vollzogen werden müssten. Gleichwohl ergeben sich aber interessante Tendenzen im Unterschied zwischen den Gruppen. Lehrkräfte urteilen etwas liberaler, Nicht-Lehrkräfte sind etwas strenger in der Beurteilung dieses Sachverhalts.

Sehr interessant im Rahmen der Schulstrukturdebatte ist die diesbezügliche Frage der Vorbildfunktion eines bestimmten Bundeslandes. Sehen die Befragten einen solchen „Vorreiter“? Oder kommen eher keine diesbezüglichen Präferenzen zum Ausdruck? Die entsprechenden Informationen sind aus Abbildung 14 zu entnehmen.

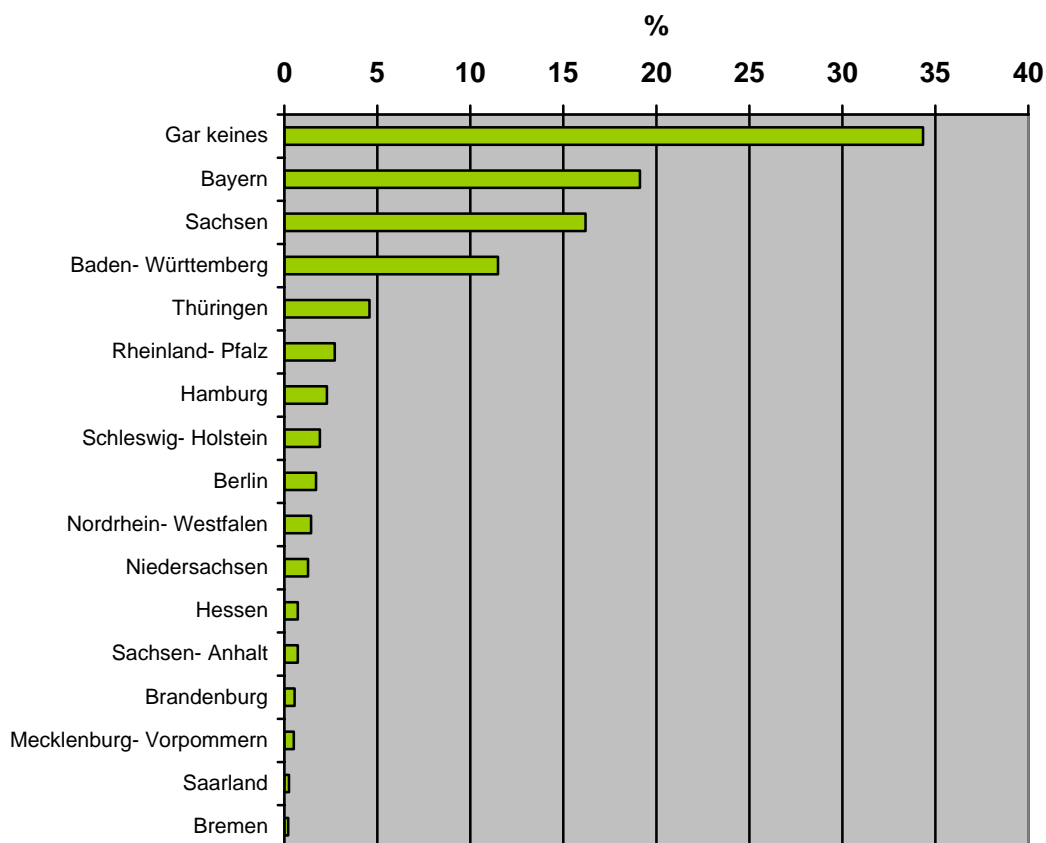


Abbildung 14: Welches Bundesland ist Vorbild in Sachen Schulstruktur?

Die Ergebnisse in Abbildung 14 sprechen für sich: Rund ein Drittel der Befragten sieht keines der 16 Bundesländer der BRD in einer klaren Vorreiterrolle für die Schulstruktur. Mit einigem Abstand folgen die Bundesländer Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg. Dass die Bewertungen nicht nur als Interpretation eines bundeslandspezifischen Lokalpatriotismus zu werten sind, zeigen die Prozentwerte für Nordrhein-Westfalen und Thüringen, für die einer Bewertung gemäß „Zusammensetzung der Stichprobe“ andere Ergebnisse erwartbar gewesen wären.

Es ist denkbar, dass die Einschätzung der Vorbildfunktion der Länder hinsichtlich der Schulstruktur auch abhängig ist, ob ein Lehrerberuf ausgeübt wird bzw. ob die Einschätzung aus der Sicht von Eltern vorgenommen wird. Mit diesem Hintergrund werden die Daten auf der Grundlage von zwei Teilgruppen kontrastierend gegenüber gestellt. Die entsprechenden Daten sind aus Tabelle 5 zu entnehmen. Hierbei werden die Befragungsergebnisse von Lehrkräften ohne Kinder und Nicht-Lehrkräften mit Kindern gegenüber gestellt.

Tabelle 5: Welches Bundesland ist Vorbild hinsichtlich der Schulstruktur?

Bundesland	Lehrer ohne Kinder	Erwachsene mit Kinder
Gar keines	39,9%	53,5%
Baden-Württemberg	4,3%	2,3%
Bayern	23,4%	11,4%
Berlin	,8%	1,6%
Brandenburg	,0%	,7%
Bremen	,0%	,2%
Hamburg	,8%	1,8%

Hessen	,5%	,5%
Mecklenburg-Vorpommern	,0%	,0%
Niedersachsen	1,9%	,2%
Nordrhein-Westfalen	1,6%	,7%
Rheinland-Pfalz	1,3%	3,0%
Saarland	,3%	,5%
Sachsen	16,2%	15,9%
Sachsen-Anhalt	,5%	,5%
Schleswig-Holstein	2,4%	2,3%
Thüringen	6,1%	5,0%

Das erstaunliche Resultat besteht darin, dass die Befragten, die nicht zugleich Lehrkräfte sind, aber selbst Kinder haben, kein Bundesland als Modell für eine Schulstruktur präferieren. Insgesamt 53,5 können kein Bundesland angeben. Dahinter stecken wohl eine erhebliche Verunsicherung und/oder die Erfahrung vor Ort, dass ein Modell sich erst einmal zu bewähren hat. Solche Bewährungen werden aber einerseits politisch zerredet und andererseits liegen entsprechende Evaluationen über deren Erfolg nicht vor. Im Übrigen bleibt die Rangreihe von Abbildung 14 in beiden Teilgruppen erhalten.

Klassengröße

Ein vieldiskutierter Gesichtspunkt in der jetzigen Diskussion über das Schulwesen ist die Schülerzahl pro Klasse, die so genannte „Klassenmesszahl“. Sie beschreibt die festgelegte maximale Schülerzahl pro Klasse und liegt – je nach Schulart bei unterschiedlichen Größen. Dabei sind Unterschiede zwischen den Bundesländern gegeben.

Hierzu muss Folgendes betont werden: Wer auf die Frage „Sind kleine Klassen besser?“ eine Antwort fordert, dem wird man beim jetzigen Wissensstand mit Vorsicht antworten: Je kleiner die Klasse, desto besser kann der Lernerfolg sowohl im kognitiven als auch im sozial-emotionalen Bereich sein. Aber dieser positive Effekt der geringeren Klassengröße stellt sich nicht automatisch ein und gilt nicht für alle Schüler/innen, Lernbereiche und Lernphasen gleichermaßen. Wenn man sich vor Augen führt, dass gerade die letzten beiden Jahrzehnte deutliche Verminderungen der Klassengrößen gebracht haben, dann muss man fragen, ob sich daraus die pädagogisch erwünschten und erwarteten Erfolge ergeben haben. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand zeigen sich, wenn überhaupt nur für Teilbereiche Effekte.“ (von Saldern 2006, S. 332). In der Totalerhebung MARKUS in Rheinland-Pfalz (Helmke & Jäger, 2002) konnte mit Blick auf das Fach Mathematik kein Zusammenhang zwischen der Klassengröße und der Leistungsfähigkeit der Klasse festgestellt werden.

Allerdings: Solche Einwände werden häufig weder von den Eltern noch von den Lehrkräften zur Kenntnis genommen. Die einen wie die anderen argumentieren, dass bei bestehenden Klassengrößen weder ein adäquater Unterricht noch eine Förderung zu leisten sei. Allein mit diesem Hintergrund lohnt die Frage danach, welche Klassenmessgröße Lehrkräfte wie Eltern als wünschenswert ansehen.

Die Bewertung dieser Frage nach der Klassengröße durch die Befragten ist deutlich: insgesamt werden Klassengrößen, die über die Marke „25“ hinausgehen, für *nicht wünschenswert* erachtet. Die Orientierung zeigt eher einen Trend in Richtung der Anzahl von maximal 20 Schülerinnen und Schüler pro Klasse. Nach Einschätzung

der Befragten sind der Hauptschule die kleinste – nämlich 19 – und dem Gymnasium (= 22 Schüler) die relativ gesehen höchste Schülerzahl pro Klasse zumutbar wie die folgende Abbildung 15 zeigt.

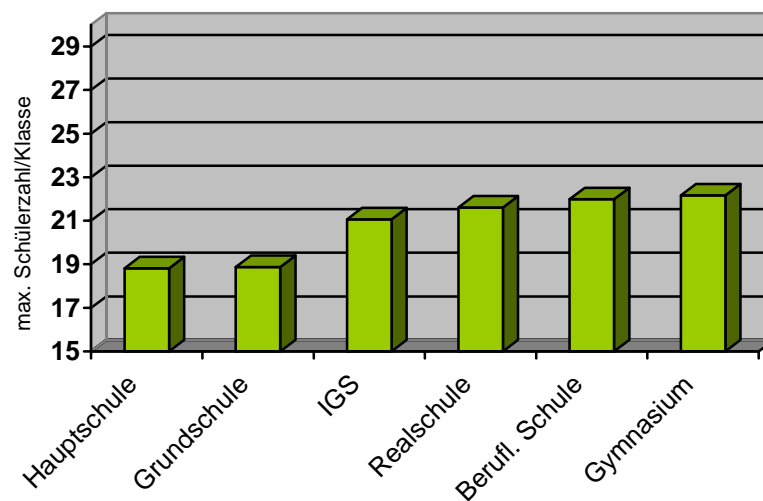


Abbildung 15: Maximal zumutbare Schülerzahl pro Klasse in den verschiedenen Schularten

Auf der Grundlage der vorliegenden Daten ist es möglich, auch die Befragungsergebnisse von Teilgruppen kontrastierend gegenüber zu stellen. Sind, so wurde gefragt, die Vorstellungen über die Klassengröße von Lehrern, die nicht zugleich eigene Kinder haben, und Eltern mit Kindern ähnlich? Die entsprechenden Ergebnisse sind aus Tabelle 6 zu entnehmen.

Tabelle 6: Vorstellungen von Lehrkräften und Eltern über Klassengrößen

Schulart	Lehrer ohne Kinder	Eltern
Hauptschulen	18,5	19,1
Grundschulen	18,6	18,7
Integrierte Gesamtschulen	21	21
Realschulen und vergleichbare Schularten	21,7	21
Berufsschulen	22	22
Gymnasien	22,3	21,3

Die Daten aus Tabelle 6 lassen nur einen Schluss zu: Eltern und Lehrkräfte sind sich sehr einig in der Vorstellung, wie viele Schüler/innen eine Klasse in Abhängigkeit „verkräftet“: Den Grund- und Hauptschulen werden die kleinsten Klassengrößen zugeordnet, dagegen werden den Berufsschulen und Gymnasien die größten zugemutet.

Ganztagschule

Mit dem Investitionsprogramm der vormaligen Bundesregierung "Zukunft Bildung und Betreuung"⁹ wurde eine Programmatik umgesetzt, durch welche seitens der Bundesregierung im Zeitraum von 2003 bis Ende 2009 ein Investitionsvolumen von 4 Mill. € zur Verfügung gestellt wird, um Bildung und Betreuung voranzubringen. Das kritische

⁹ <http://www.bmbf.de/de/1125.php> (Zugriff am 20.1.2009)

Moment hierbei ist der traditionelle Investitionsbegriff, der lediglich materielle Güter beinhaltet, nicht aber die Investition in Köpfe oder Ideen.

Die Ganztagschule, auch als *Ganztageschule* oder einfach als *Tagesschule* bezeichnet, ist keine Erfindung der Jetztzeit. Sie ist vor allem keine deutsche Erfindung. Schulen dieser Art gibt es insbesondere im angelsächsischen und französischen Sprachraum seit langer Zeit. Und trotz der Tatsache, dass es in der Bundesrepublik seit 1955 einen Ganztagsschulverband gibt, welcher aus der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule entstanden ist, hat nicht dazu geführt, dass sich diese Variante in der Schulstruktur zunächst durchsetzen konnte. Erst mit dem Programm der Bundesregierung von 2003 hat dieser Gedanke einen erheblichen Schub erhalten.

In Deutschland existieren derzeit rund 6900 Ganztagschulen. Und die meisten befinden sich in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Berlin, Bremen und Brandenburg.

Das Konzept der Ganztagschule (GTS) ist nicht unwidersprochen: Die Organisationsformen sind sehr unterschiedlich und somit ist eine Beurteilung der „Praxis der GTS“ außerordentlich schwierig und nicht allein in einer Pauschalbewertung auszudrücken. Ein wesentliches grundsätzliches Unterscheidungsmerkmal dürfte hierbei die Einrichtung der GTS in „offener“ oder aber in „gebundener“ Form sein¹⁰.

Besonders die GTS in der „gebundenen“ Form stellt die Voraussetzung für eine Rhythmisierung des Unterrichtstages dar, bei dem die Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden vormittags wie nachmittags in einem inhaltlichen und konzeptionellen Zusammenhang stehen.

Sehen nun die Befragten in der Etablierung der GTS als alleiniger Organisationsform für Schule eine Option zur Verbesserung des Schulsystems?

Die Daten aus der folgende Abbildung 16 lassen sich so interpretieren, dass nur etwas mehr als die Hälfte der Stichprobe hierfür ein Votum abgibt, rund 38% aber der Meinung sind, dass die GTS nicht die alleinige Antwort im Hinblick auf die Veränderung der deutschen Schulstruktur sein kann.

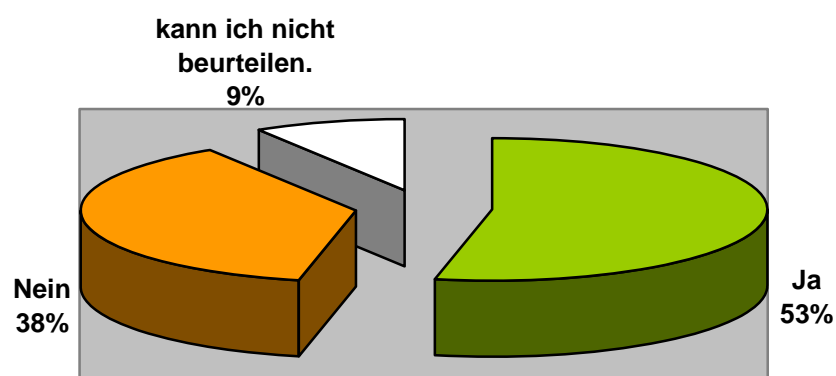


Abbildung 16: Ganztagschule als alleinige Organisationsform für Schule?

¹⁰ *Offene Form*: Hier besteht das Nachmittagsangebot oft aus Arbeitsgemeinschaften ohne „Anwesenheitspflicht“; *gebundene Ganztagschule*: Hier herrscht mindestens acht Stunden Anwesenheitspflicht.

Wie bereits erwähnt lässt sich in der BRD eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle identifizieren, in denen die Ganztagschule umgesetzt wird. Insgesamt wurden von den Befragten sechs Hauptmodelle einer Beurteilung unterzogen. Die Personen sollten angeben, welche der sechs Alternativen ihrer Meinung nach zu bevorzugen sei (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Organisationsformen (Modelle) für Ganztagschulen

<i>Modell</i>	<i>Angaben in %</i>
Modell 1 (integrativ): Vollzeit (8 – 16 Uhr) für alle Schüler/innen mit einer Rhythmisierung des Unterrichts (Schulunterricht wird über den gesamten Tag verteilt, unterbrochen von Pausen, Mittagessen, Entspannung usw.)	46,81
Modell 2 (additiv): Vollzeit (8 - 16 Uhr) für alle Schüler/innen, verbindlicher Unterricht bis mindestens zur sechsten Stunde, der Nachmittag in "Angebotsform" (keine "unterrichtsbezogenen" schulischen Angebote)	18,56
Modell 6: Ganztagschule nicht für alle Schüler/innen verbindlich, Schüler/innen wählen für ein Jahr verbindlich die Organisationsform. Es sind an derselben Schule beide Organisationsformen möglich (entweder integrativ wie in Modell 1 oder aber additiv wie in Modell 2)	14,59
Modell 3: Ganztagschule wird verbindlich angeboten, Schüler/innen wählen für ein Jahr verbindlich die Organisationsform. Es sind an derselben Schule beide Organisationsformen möglich (entweder integrativ wie in Modell 1 oder aber additiv wie in Modell 2)	7,65
Modell 5: GTS - je nach Wahl der Eltern bzw. der Schüler/innen - nur für einen Teil der Schüler/innen: ausschließlich additiv (wie in Modell 2)	7,65
Modell 4: GTS - je nach Wahl der Eltern bzw. der Schüler/innen - nur für einen Teil der Schüler/innen: ausschließlich integrativ (wie in Modell 1)	3,74
Keine Angaben	0,99

In der Abfolge der Wahl durch die Befragten wird das Modell 1 mit rund 47% Zustimmung präferiert. Es handelt sich um jene Praxis von GTS, bei der alle Schülerinnen und Schüler einer Schule den vollen Unterrichtstag von 8.00 bis 16.00 an der Schule in rhythmisierter und damit flexiblerer konzeptueller Gestaltung zusammen lernen. Dabei wird nicht - wie in Rheinland-Pfalz eine Einschränkung auf 4 Tage - Montag bis Donnerstag - vorgenommen.

Platz 2 fällt - allerdings mit deutlichem Abstand - auf Modell 2, bei dem zwar alle Schülerinnen und Schüler bis 16.00 an der Schule verbleiben, die konzeptuelle Gestaltung jedoch anders vollzogen ist, nämlich additiv. Hierbei bleibt der Vormittag dem Unterricht vorbehalten, und der Nachmittag wird durch Angebote gefüllt, die jedoch keinen ausgesprochenen schulischen (fächerbezogenen) Schwerpunkt mehr aufweisen (müssen). Es ist festzustellen, dass dieses „Modell 2“ zugleich auch jenes ist, welches in der deutschen GTS-Praxis häufig vorgefunden wird. Die Wahl der Befragten ist eventuell letzten Endes damit auch durch das Präferieren desjenigen Ansatzes gekennzeichnet, den man bereits „kennt“.

Das Modell 6 stellt eine Mischung aus integrativem und additivem Konzept dar, welches jedoch nicht zwingend für alle Schüler/innen angeboten wird und die letztendliche Wahl zwischen den beiden Zugängen offen lässt. Es wird noch von rund 15% der Befragten präferiert.

Wenig zu empfehlen sei nach Sicht der Befragten dagegen das Modell 4, bei dem nur für einen Teil der Schüler/innen einer Schule die GTS in integrativer Form angeboten wird. Die entsprechende Zustimmung fällt mit 3,7% entsprechend niedrig aus.

Im Sinne einer bestmöglichen Förderung von Lernenden in der Schule hat die Form einer rhythmisierten, integrativen und für alle Kinder einer Schule geltende Organisationsform der GTS die besten Voraussetzungen vorzuweisen, denn hier besteht sowohl zeitlich als auch pädagogisch der größte „Raum“ zur Intervention im Sinne notwendiger Förderung Einzelner.

Dass in einer GTS ein Mehrwert realisiert wird, der über eine Ausweitung des Unterrichtstages in zeitlicher Hinsicht hinausgeht, ist wünschenswert. Zusätzliche „Komponenten“ geben der GTS ein Profil, das – je nach Schwerpunkt der einzelnen Schule – ganz unterschiedliche Formen annehmen kann. Diese Komponenten wurden den Befragten zur Bewertung vorgegeben.

Wie sehen die Befragten die Bedeutung der einzelnen Komponenten für die GTS? Abbildung 17 gibt einen Überblick über die Einschätzung der verschiedenen Komponenten, die in ihrem Zusammenspiel die Ganztagschule etablieren, ohne dabei die örtlichen Komponenten direkt berücksichtigen zu können. Die Bewertungen wurden auf einer vierstufigen Skala (1= überhaupt nicht wichtig, 4 = sehr wichtig) beurteilt.

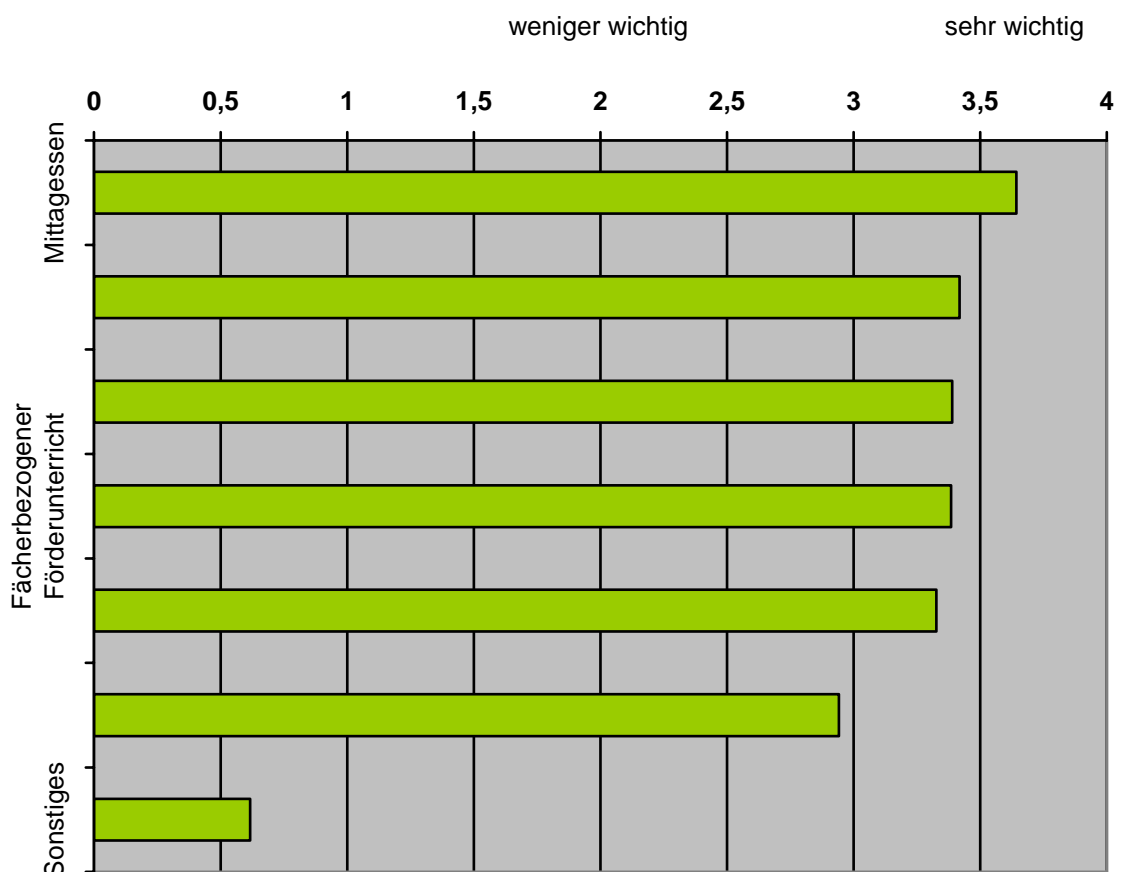


Abbildung 17: Komponenten der Ganztagschule

Wie sieht dies nun in der Einschätzung derjenigen aus, die tatsächlich auch einen Einblick in die GTS haben, sei es durch Kinder, welche eine solche besuchen oder durch andere Erfahrungen mit GTS aus „erster“ Hand? Zunächst einmal ist festzustellen, dass die Mehrzahl der Befragten die GTS nicht nur vom reinen „Hörensagen“ sondern aus einschlägigeren Zusammenhängen kennt. Insgesamt geben dies fast 57% der Stichprobe zur Auskunft. Die meisten dieser Personen haben ihre Informationen über GTS – wie die Abbildung 18 zeigt – durch eine intensivere Beschäftigung

mit dieser Organisationsform, sei es durch die Arbeit an einer GTS, durch eigene Kinder, welche eine solche besuchen oder aber auch den kommunikativen Austausch mit anderen Personen über GTS.

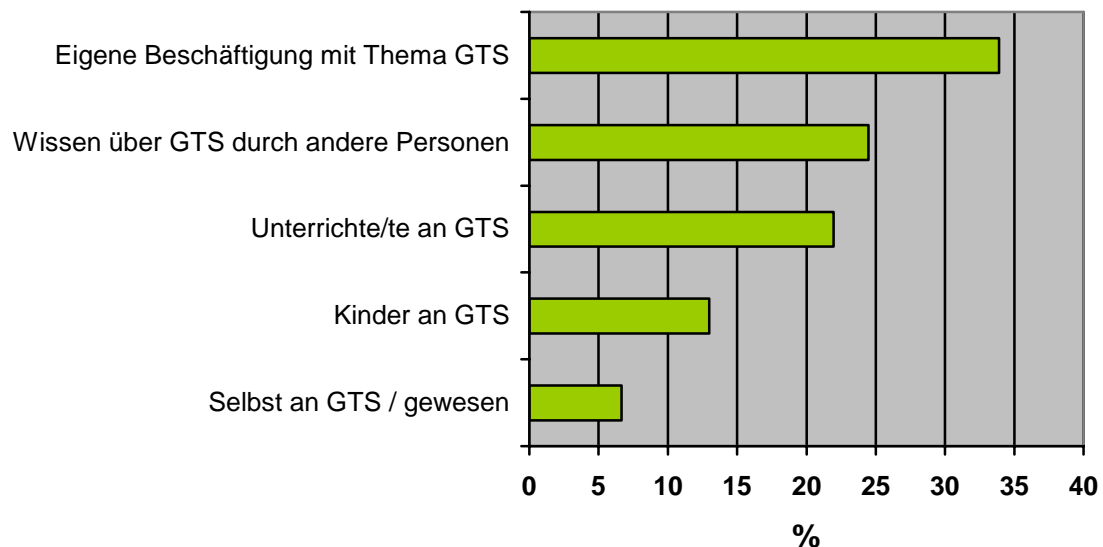


Abbildung 18: Erfahrungen mit Ganztagschulen

Es liegt nahe, diese Personen zu ihren - positiven oder negativen - Erfahrungen mit der GTS eingehender zu befragen. Hierzu wurden die in Tabelle 8 dargelegten positiven bzw. negativen Erfahrungen als Kategorien vorgegeben:

Tabelle 8: Positive und negative Erfahrungen mit der Ganztagschule

... es mehr Zeit zum Lernen gibt	positiv
... starke und schwache Schüler/innen gezielte Förderung erfahren	
... für Ausgleich von Anspannung und Entspannung gesorgt wird (Pausengestaltung, Mittagessen, Sport- und Freizeitangebote)	
... das soziale Miteinander gestärkt wird	
... der Lernstoff besser strukturiert werden kann	
... Zeit für Unterrichtsprojekte und Vertiefungen des Unterrichtsstoffs bleibt	
... die Erarbeitung von Übungsaufgaben unter der Kontrolle von fachlich geschulten Personen gesichert ist	
... der lange Tag die Schüler/innen ermüdet	negativ
... wenig Zeit zur Pflege sozialer Kontakte außerhalb der Schule bleibt	
... wenig Zeit für Aktivitäten außerhalb der Schule bleibt	
... auch in der knappen Zeit nach Schulschluss zu Hause noch Lernen und Nacharbeiten des Schulstoffs ansteht	
... es keinen „Gewinn“ durch die Ganztagschule gibt – weder sozial noch in Bezug auf die Menge und die Qualität des Wissens	

Zunächst zu den positiven Aspekten von Ganztagsschulen: Mit jeweils über 19% der Nennungen stehen die „Stärkung des sozialen Miteinanders“ und der „Ausgleich von Anspannung und Entspannung“ im Vordergrund. Weitere annähernd 30% der Befragten sehen in der zusätzlichen Zeit für Arbeit in unterrichtlichen Projekten und in der Möglichkeit der Förderung von (starken und schwachen) Schüler/innen positive Punkte. Weniger häufig genannt wird dagegen die „bessere Strukturierbarkeit des Unterrichtsstoffs“ (vgl. Abbildung 19).

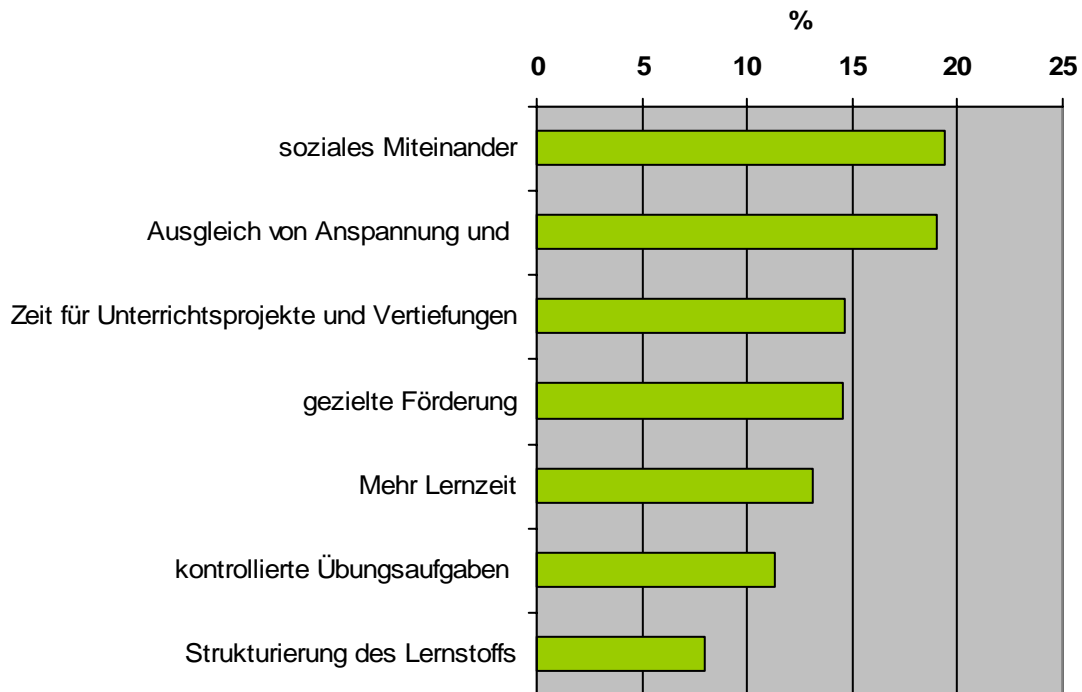


Abbildung 19: positive Aspekte der Ganztagsschule

Welche negativen Erfahrungen haben die Befragten mit Ganztagsschulen gemacht? (s. Abbildung 20)

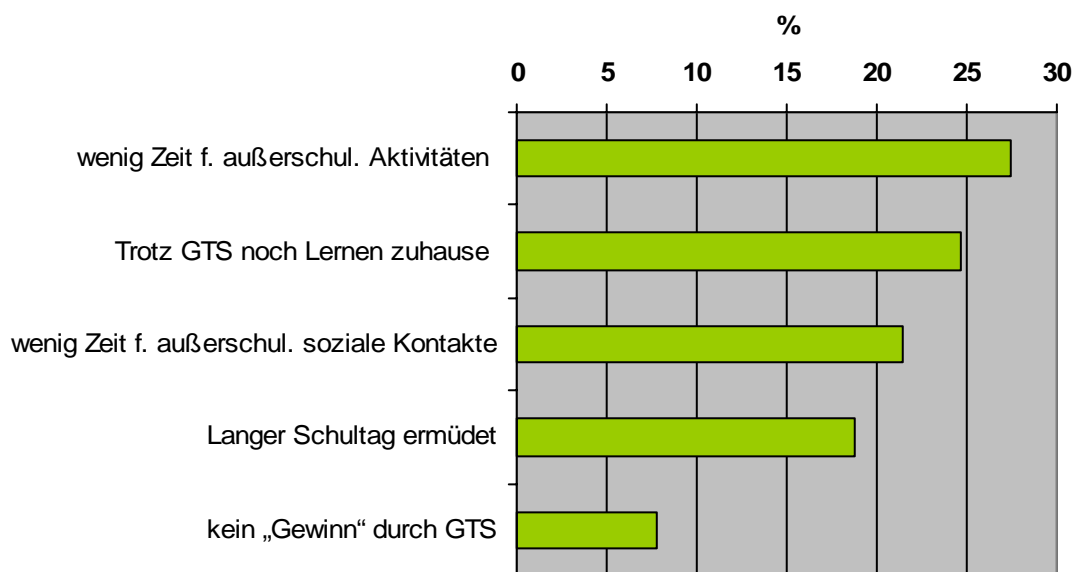


Abbildung 20: negative Aspekte der GTS

Der Faktor Zeit steht bei der Nennung der negativen Aspekte an prominenter Stelle: Es ist die Zeit, die für Außerschulisches insgesamt „fehlt“, wenn der Schultag sich bis in den Nachmittag erstreckt. Es fehlt nach Aussagen der Befragten das Zeitbudget für die außerschulischen Aktivitäten allgemein (Freizeitgestaltung, Freundschaften etc.) und es würde durch Vorbereitungen, Lernen und Nachbereitungen des Stoffs zuhause die ohnehin knappe zeitliche Ressource zusätzlich noch geschmälert.

Insgesamt betrachtet stehen Positives und Negatives in einem Verhältnis von 60% zu 40% und die Analyse der Daten zeigt ferner, dass die Antwortenden hier durchaus beide Aspekte im Blick haben.

Die vorgenannten Ergebnisse beziehen sich auf die Einschätzung der Befragten zu den jeweils „vorgegebenen“ positiven oder negativen Aspekten der Zusätzlich konnten die Befragten auch noch ihre davon abweichenden Erfahrungen mitteilen.

An vorderster Stelle steht bei den positiven Nennungen die „stärkere Identifikation mit der Schule“, wobei diese nicht nur auf die Schüler/innen beschränkt bleibt sondern auch die Eltern mit einschließt. In insgesamt 18% der Aussagen wird diese Beobachtung weitergegeben. Aber auch eine größere Chancengerechtigkeit und bessere Möglichkeiten zur „Integration“ sowie der Aspekt der Betreuung sind den Eltern wichtig (je rd. 13,5%).

Die negative Bilanz der mit GTS Erfahrenen wird in der mangelnden Umsetzung des geplanten Konzepts der Ganztagschule gesehen (über 15% der Nennungen). Weitere mehr als 14% nehmen einen Mangel an sowohl finanziellen als auch personellen und räumlichen Ressourcen in der GTS wahr, nochmals etwa 11% der Befragten teilen mit, dass das Angebot der GTS die Kinder nicht „anspreche“ und dass die individuelle Förderung nicht in der notwendigen Art ansetze.

Die Zusammenschau der Ergebnisse deutet darauf hin, dass GTS zwar eine zeitliche Ressource für schulisches Lernen und Arbeiten darstellt. Eine echte „Entlastung“ ist es jedoch für 30% der Befragten mit „Ganztagschulerfahrung“ dennoch nicht (vgl. Abbildung 21).

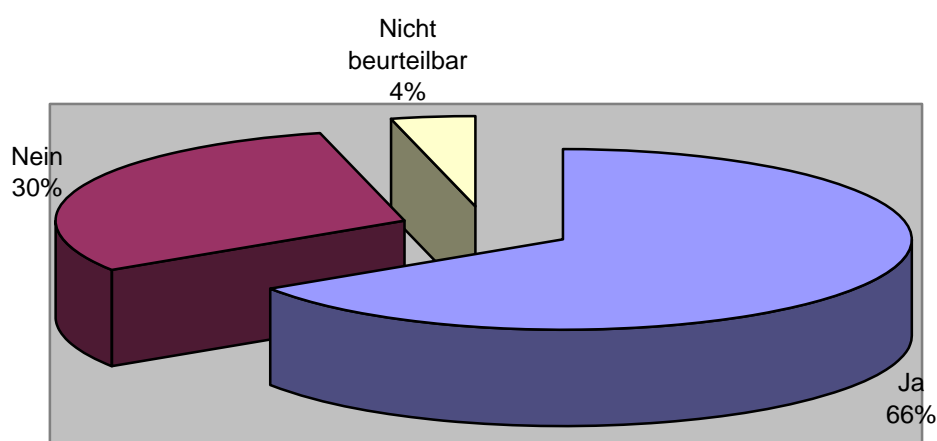


Abbildung 21: Entlastung der Eltern durch die GTS

Einen Beitrag zur Bewertung von Ganztagschule können sicherlich die „aus erster Hand“ betroffenen am ehesten leisten.

Nach der öffentlichen Diskussion über die Ganztagschule und vor allem im Gefolge der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Untersuchungen ist es interessant zu ergründen, wie Personen, die nicht in einem „direkten“¹¹ Bezug zur Ganztagschule stehen, ihre Erwartungen hierzu beschreiben.

Wie die folgende Abbildung 22 zeigt, wird der Ganztagschule an erster Stelle eine gezielte Förderung der Schüler/innen zugeschrieben, erst dann folgen die Kategorien „Stärkung des sozialen Miteinanders“ und die „Rhythmisierung“ (Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung).

Welche Vorbehalte hegen die Befragten gegen die Ganztagschule? Erstes Ergebnis ist, dass lediglich 32% dieser Teilstichprobe negative Aspekte der GTS überhaupt thematisieren. Dies sind 8% weniger als bei der Gruppe der „Insider“¹².

Die Tendenz in der Nennung der einzelnen (negativen) Kategorien entspricht sich weitestgehend, was bedeutet, dass die „Outsider“ mit ihren Erwartungen mit den „Insidern“ relativ in Übereinstimmung sind (vgl. Abbildung 23).

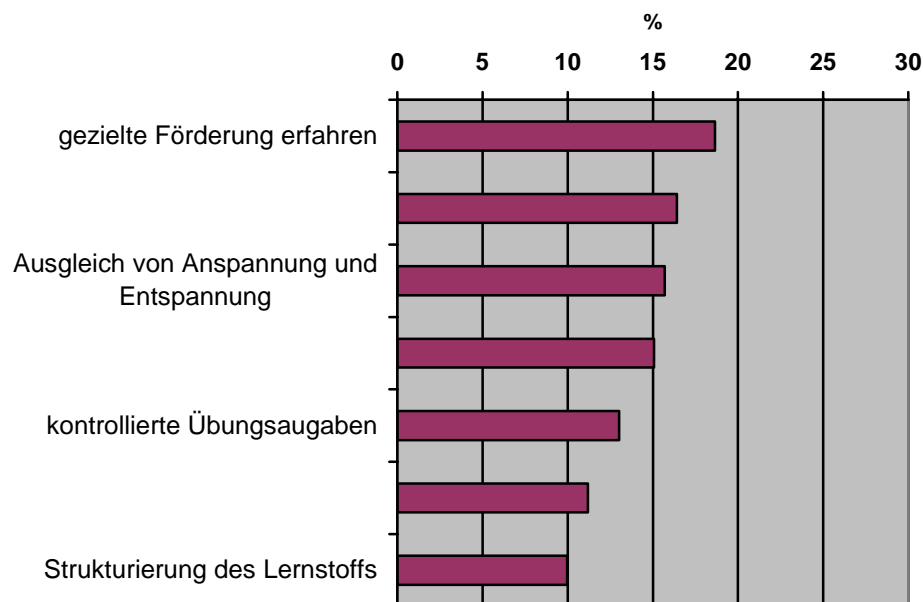


Abbildung 22: Erwartungen an die Ganztagschule

¹¹ Hiermit sind Personen unserer Stichprobe gemeint, die *keine* Kinder in Ganztagschulen haben bzw. *nicht über sonstige, eigene Erfahrungen* hierüber verfügen.

¹² Personen mit Ganztagschulerfahrung

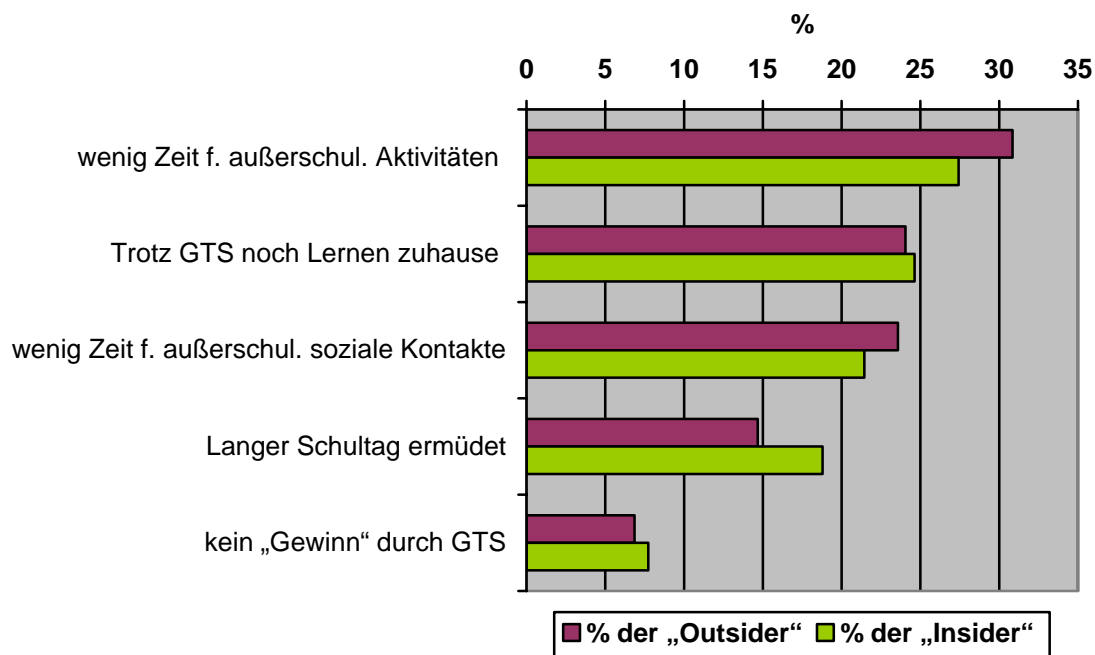


Abbildung 23: Einschätzung der negativen Aspekte von GTS im Vergleich

Vorsichtig formuliert könnte man die Datenlage so interpretieren, dass die mit GTS Erfahrenen diese etwas weniger positiv beurteilen als die relativ „Unerfahrenen“.

Bei der gegebenen Datenlage ist es auch möglich, die Beurteilungen der GTS hinsichtlich verschiedener Komponenten auf der Grundlage von Lehrkräften (ohne Kinder) und Eltern gegenüber zu stellen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 24 dargestellt.

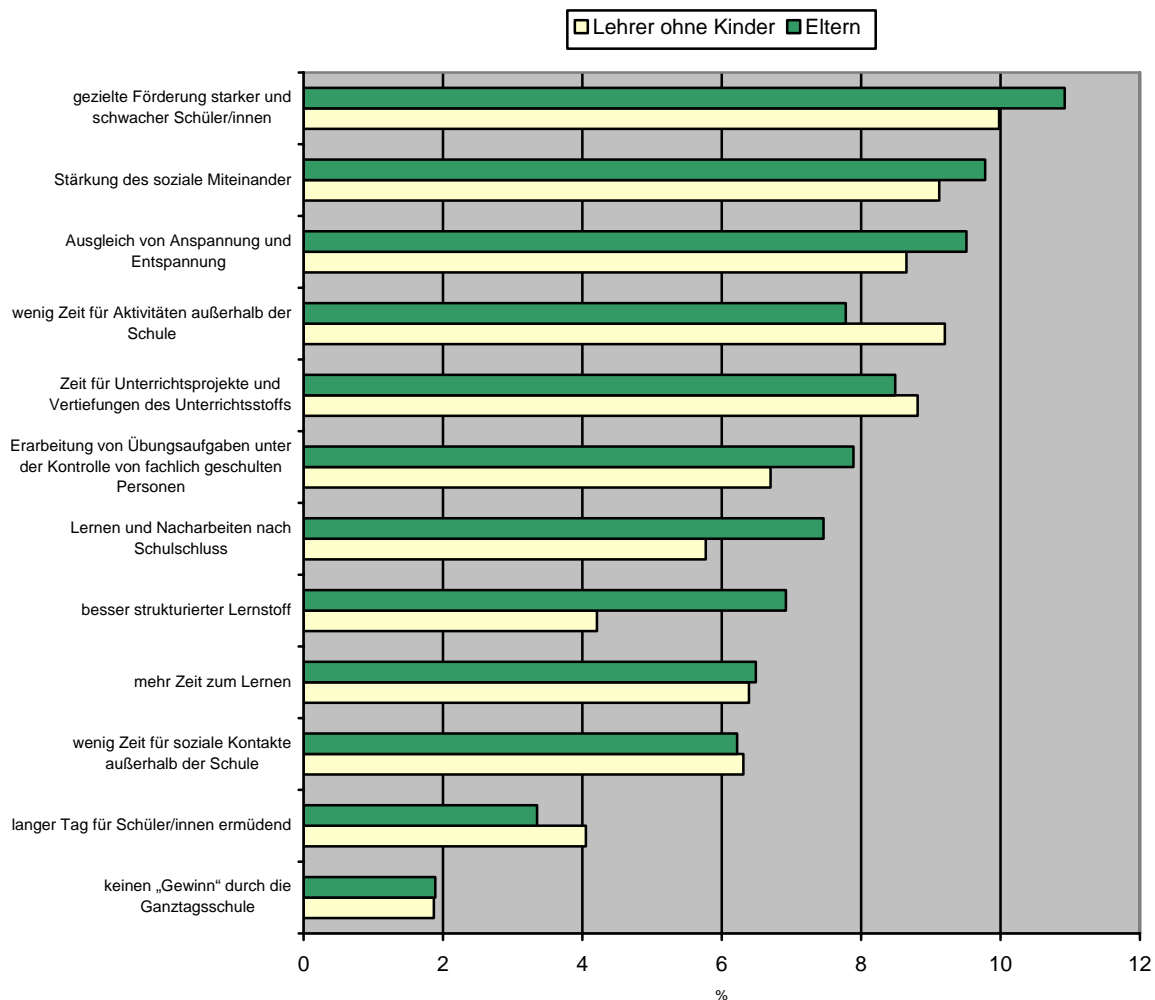


Abbildung 24: Erwartungen von Lehrkräften und Eltern an die Ganztagschule

Die Ergebnisse legen nahe, dass bei der Gegenüberstellung zwischen Lehrkräften (ohne Kinder) und Eltern im Regelfall hohe Übereinstimmungen festzustellen sind. Bedeutsame Unterschiede finden sich dagegen in drei Bereichen:

- **Besser strukturierter Lernstoff:** Eltern gehen davon aus, dass diese Funktion von der GTS geleistet wird.
- **Wenig Zeit für Aktivitäten außerhalb der Schule:** Lehrkräfte gehen noch mehr als Eltern davon aus, dass solche Aktivitäten sehr eingeschränkt nur möglich sein werden.
- **Langer Tag für SchülerInnen ermüdend:** Lehrkräfte gehen noch mehr als Eltern von einer solchen negativen Beeinträchtigung aus.

Ganztagschule kann eine große Chance für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern sein – zumindest wird dies erwartet. Förderangebote werden jedoch nicht nur in Ganztagschulen angeboten. In wie weit existieren solche schulinternen Förderangebote an Schulen – und wie werden sie von denjenigen beurteilt, welche diese nutzen?

Befragt wurden nur die Personen mit schulpflichtigen Kindern und Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen. Rund 36% dieser Teilstichprobe äußern sich überhaupt

zu Förderangeboten, lediglich 17,9 % geben an, dass an „ihren Schulen“ solche Angebote bestehen (vgl. Abbildung 25).

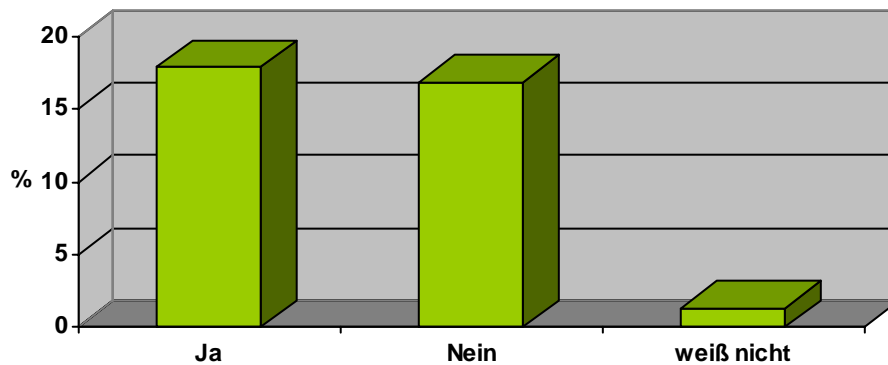


Abbildung 25: Förderangebote an der Ganztagschule

Dass das eigene Kind an solchen Angeboten teilnimmt, geben rund 6,4% der Teilstichprobe an. In der etwas mehr als der Hälfte der Fälle wird die Förderung durch Fachlehrer/innen der eigenen Schule realisiert, aber auch ältere Schülerinnen und Schüler (rd. 15%) geben Unterstützung und werden als „hauseigene“ Ressource genutzt. Sonstige Personen und/oder Institutionen werden von 13% der Befragten genannt, Eltern als Fördernde folgen mit 10% an nächster Stelle. Praktisch keine Rolle spielen „Externe“ im Sinne von Studierenden, Fachlehrern oder Schülern anderer Schulen (vgl. Abbildung 26).

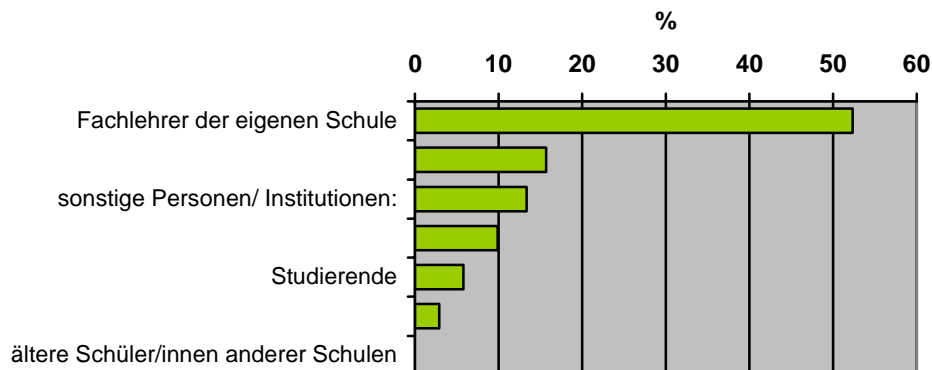


Abbildung 26: Förderung in der Ganztagschule durch...

Die Bewertung der „Zufriedenheit“ mit dem schulinternen Angebot zeigt, dass dies mit einem Mittelwert von 4,61 auf einer von 1 bis 5 reichenden Skala (1= nicht zufrieden, 5= sehr zufrieden) positiv aufgenommen wird. Hierbei wird allerdings nicht hinterfragt, ob dieses Angebot professionell umgesetzt wird und nachhaltig angelegt ist (vgl. hierzu: Jäger-Flor & Jäger, 2008).

Befunde zum „G8“

Bereits im Jahre 1997 hat die KMK in ihrem Beschluss festgelegt, dass in allen Bundesländern der BRD das Abitur sowohl nach neun als auch nach acht Jahren abgelegt werden kann. Hiermit wird der Verantwortung für den Umgang mit der Ausbildungszeit junger Menschen – auch im Hinblick auf die Konkurrenzsituation mit Ab-

solventen anderer (europäischer) Nationen – Rechnung getragen. Die Veränderung und Kürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre birgt jedoch eine Reihe von Problemen und Risiken, die von der KMK 2007 wahrgenommen und berücksichtigt wurden. So muss die Qualität des Schulabschlusses gewahrt bleiben und zusätzlich muss eine Abstimmung auf die Situation der Schülerinnen und Schüler realisiert werden.

Im Oktober 2007 wurden Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe beschlossen¹³. Diese Bildungsstandards erlauben eine Flexibilisierung der Praxis der gymnasialen Oberstufe unter Aufrechterhaltung „einheitlicher Prüfungsanforderungen“. Es sollen im Zuge der zeitlichen Straffung – und einer damit verbundenen unumgänglichen Straffung der Kerncurricula – durch eine entsprechende Stoffvermittlung unter anderen „Methoden“ dafür sorgen, dass ebendiese Qualität erhalten bleibt. Hierbei wird den einzelnen Bundesländern der entsprechende Spielraum eingeräumt. Es werden die folgenden Punkte genannt¹⁴:

- (...) „Es soll gewährleistet werden, dass mit der Stoffvermittlung auch Methodenlernen einhergeht sowie Übungs- und Anwendungszeiten insbesondere in den Kernfächern kombiniert werden;
- werden die Länder dort, wo es erforderlich ist, den Schulen Hilfen zur Umsetzung geben in den Bereichen der Hausaufgaben, der Klassenarbeiten (ggf. variable Prüfungsformen), der Gestaltung des Schultags, der Verteilung der Stunden über die Jahrgänge sowie durch den Ausbau zu/von Ganztagschulen;
- wird den Ländern im Rahmen von 265 Wochenstunden im gymnasialen Bildungsgang von der Jahrgangsstufe 5 bis zum Abitur und der darin eingeschlossenen Möglichkeit von 5 Stunden Wahlunterricht größere Flexibilität bei der Umsetzung besonderer pädagogischer Ansätze (z.B. Projektarbeit, Vertiefungseinheiten) eingeräumt. Dabei sind 260 Wochenstunden fachlich zuzuordnen.“

Das Thema G8 war bereits Gegenstand des Bildungsbarometers 1/2007 (Arbinger et al., 2007). Damals konnte festgehalten werden: „Eine geringere Anzahl der Befragten – nämlich 43% ... - kann sich eine Reduzierung der gymnasialen Schulzeit auf acht Schuljahre vorstellen. Dieses Ergebnis zeigt, dass die in manchen der Bundesländer geführte Debatte durchaus in das Bewusstsein der Bevölkerung eingesickert ist.“

Allerdings konnte damals bereits festgehalten werden (Jäger, Jäger-Flor & Fluck, 2007), dass Unterschiede in der Akzeptanz des G8 bestehen, je nachdem woher die Befragten kommen (vgl. Abbildung 27).

¹³ [http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pressemitteilungen-2008/flexibilisierung-beim-abitur.html?sword_list\[0\]=bildungsstandards&sword_list\[1\]=gymnasiale&sword_list\[2\]=oberstufe](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/pressemitteilungen-2008/flexibilisierung-beim-abitur.html?sword_list[0]=bildungsstandards&sword_list[1]=gymnasiale&sword_list[2]=oberstufe) (Zugriff am 3.2.2009)

¹⁴ <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/moeglichkeiten-der-flexibilisierung-beim-abitur-nach-zwoelf-jahren.html> (Zugriff am 3.2.2009)

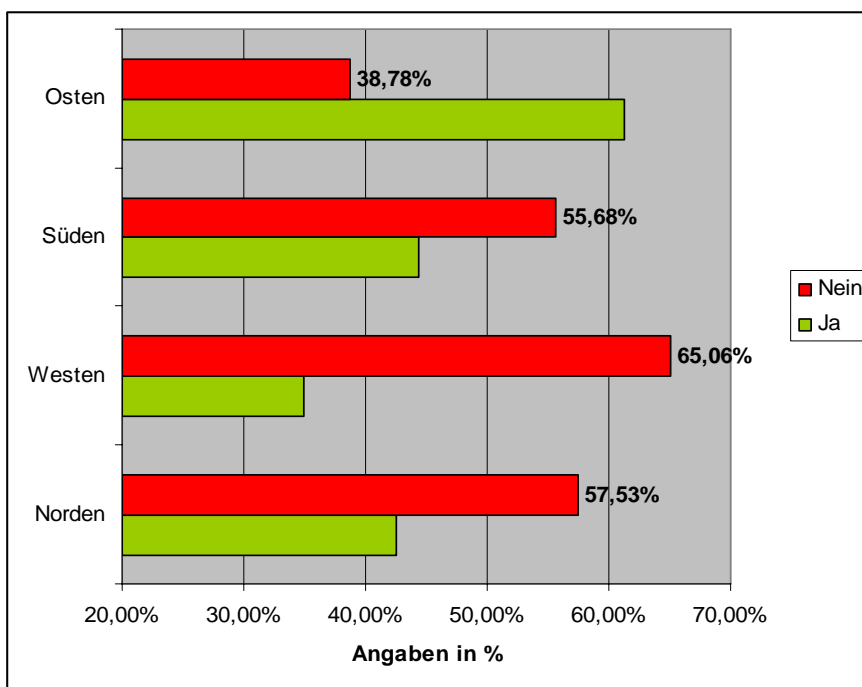


Abbildung 27: Votum für bzw. gegen eine Verkürzung der gymnasialen Schulzeit (G8)

Die in Abbildung 27 dargestellten Ergebnisse berücksichtigen nicht, dass möglicherweise bei Berücksichtigung der Zugehörigkeit zur Gruppe der *Lehrkräfte ohne Kinder* bzw. *keine Lehrkräfte mit Kindern* unterschiedliche Voten für oder gegen das G8 zustande kommen. Diese Sachverhalte werden in Abbildung 28 berücksichtigt.

Hieraus wird ersichtlich, dass Lehrkräfte ohne Kinder im Süden, Westen und Norden der Republik in deutlicher Weise ein höheres Votum für das G8 abgeben als dies Eltern in den gleichen Regionen tun. Die Diskrepanz zwischen beiden Gruppen ist unter diesen Ländern im Norden am höchsten, gefolgt vom Süden und Westen.

Die Befragten aus dem Osten votieren in beiden Gruppierungen mit einer prozentualen Zustimmung von jeweils über 50% die Einführung des G8. Dabei nehmen die Lehrkräfte ohne Kinder eine noch deutlichere Zustimmung vor.

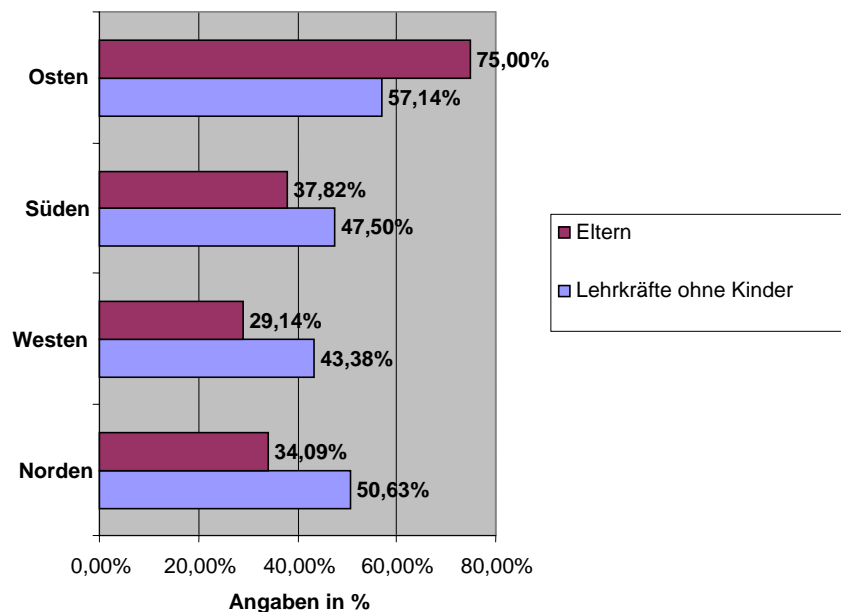


Abbildung 28: Votum für eine Verkürzung der gymnasialen Schulzeit

Unter dem zweiten genannten Punkt der KMK-Entscheidung (s.o.) wird die Ganztagschule als Möglichkeit der Gestaltung für G8 genannt. Wie sehen die Befragten dieser Erhebung diese „Interdependenz“? Ist G8 nur im Zusammenhang mit der Ganztagschule sinnvoll realisierbar? Hierzu wurden die Teilnehmer am Bildungsbarometer befragt. Die Ergebnisse hierzu finden sich in Abbildung 29.

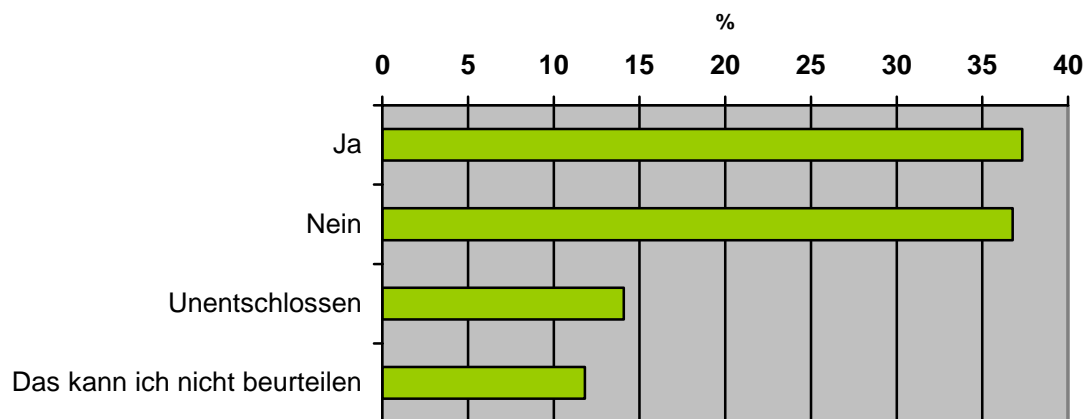


Abbildung 29: G8 - sinnvoll nur als GTS?

An dieser Frage scheiden sich die Geister, denn die Befürworter der Lösung des G8 im Rahmen einer Ganztagschule sind ebenso zahlreich vertreten wie diejenigen welchen diese Lösung nicht sinnvoll erscheint. Rund 26 % der Befragten sind unentschlossen bzw. können die Fragestellung nicht beantworten.

Die befürchteten Belastungen durch die zeitliche und auch die inhaltlich-methodische Straffung sind ebenfalls ein großes Thema, die von rund 74% der Stichprobe wahrgenommen werden. Nur etwas mehr als 15% sehen keinen Unterschied zum 9jährigen Gymnasium und nur eine verschwindend geringe Anzahl von Personen konstatiert eine Verbesserung der Belastungssituation (vgl. Abbildung 30).

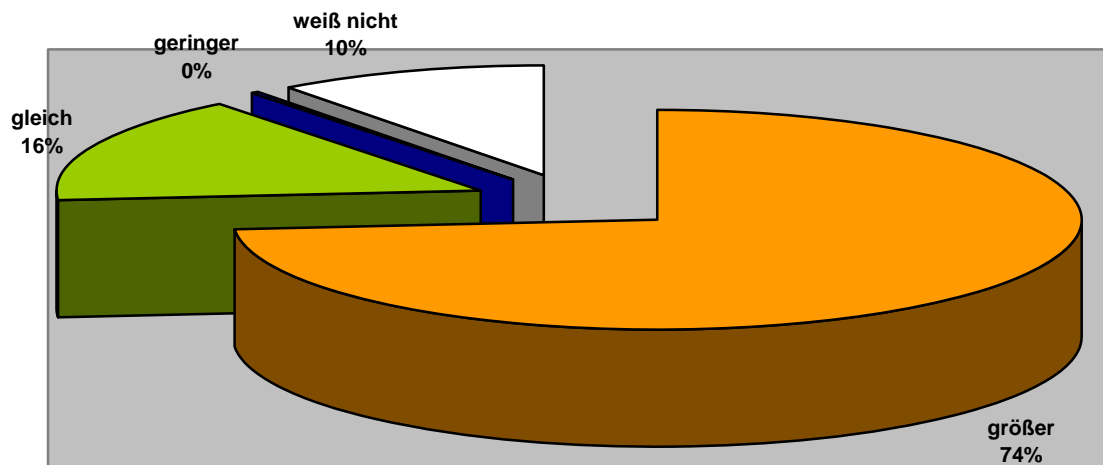


Abbildung 30: Die Belastung durch G8 ist

Nachdem deutlich zum Ausdruck kommt, dass aus der Sicht der Befragten das G8 mit zusätzlichen Belastungen verbunden ist, soll nun eruiert werden, wen diese wie stark „treffen“. Dass Schüler/innen durch das G8 sicherlich eine stärkere Belastung erfahren, da sie ja das Pensum an Stoff – wenngleich in anderer Struktur – dennoch am Ende der Gymnasialzeit parat haben müssen, steht außer Frage. Aber wie sehen Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte ihre Belastung?

Zwischen 18 und 20% der Stichprobe konnten die gegebenen Belastungen ihrer Meinung nach nicht einschätzen. Die Situation stellt sich beim Rest der Befragten klar dar: Jeweils mehr als drei Viertel der Auskunft gebenden sehen eine Belastung gegeben, punktuell fällt diese bei den Lehrkräften sogar etwas höher aus als bei den Eltern/Erziehungsberechtigten (vgl. Abbildung 31).

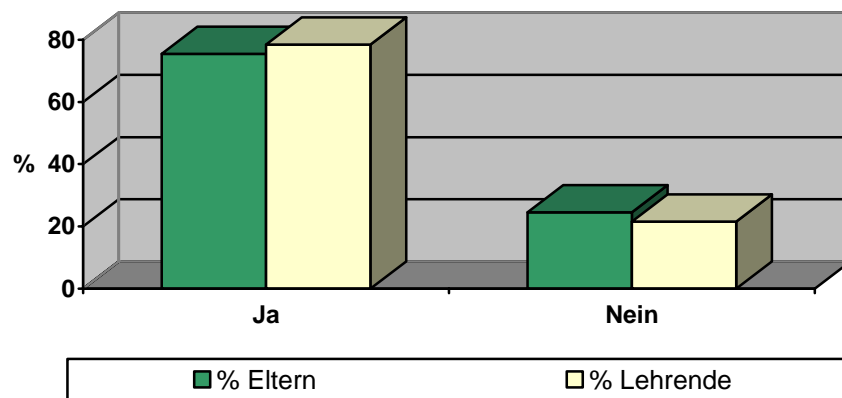


Abbildung 31: Belastungen durch G8

Wie sehen die Belastungen nun konkret aus? Die Befragten Eltern und Lehrkräfte geben folgendes zu Protokoll:

Tabelle 9: Belastung der Eltern durch G8

Belastungen durch G8: Die Sicht der Eltern	%
Eltern als "Hilfslehrer": Wiederholen, Üben und Erklären bleibt an den Eltern hängen, aber häufig fehlen Zeit (Berufstätigkeit) oder Kenntnisse (bildungsferne Elternhäuser)	29,48
Druck, Anspannung und Konflikte innerhalb der Familie durch überforderte, frustrierte, unausgeglichene Kinder	14,51
Eltern müssen Stress abbauen, sorgen sich um (psych.) Gesundheit	13,40
Dauerthema Schule: weniger Zeit für nichtschulische Familienaktivitäten unter der Woche, am Wochenende, im Urlaub	13,12
Kinder benötigen zusätzliche Nachhilfe (Kosten)	8,41
mehr Organisationsaufwand im Tagesablauf (Fahrdienste, etc.)	6,47
gesteigerter Leistungsdruck und Versagensängste: Sorge um Zukunft der Kinder	5,45
Eltern müssen motivieren, Anreize schaffen	4,62
Eltern sind unsicher, uninformiert, unvorbereitet und überfordert	2,50
Sonstiges	2,03

Die große Resonanz der Eltern auf diese Frage (1082 Aussagen zu diesem Aspekt) zeigt, dass hier viel Diskussionsbedarf besteht. Mit nahezu einem Drittel der Nennungen steht vor allem die Befürchtung der Eltern im Vordergrund, als „Hilfslehrer“ fungieren zu müssen, um die Anforderungen durch die Straffung des Stoffes bewältigen zu können. Der Faktor „Stress“ fällt ebenfalls ins Gewicht, es existiert die Erfahrung zusätzlicher Anspannung, die Etablierung eines – sicher nicht immer positiv besetzten – Dauerthemas „Schule“ innerhalb der Familie und schließlich auch die Sorge um die psychische und körperliche Gesundheit (vgl. Tabelle 9).

Welche Art von Belastungen die Lehrenden im Vordergrund sehen, zeigt die Tabelle 10:

Tabelle 10: Belastungen der Lehrkräfte durch G8

Belastungen durch G8: Die Sicht der Lehrkräfte	%
zu viel Lernstoff in zu wenig Zeit, Neukonzeption des Unterrichts	36,23
wenig Zeit für individuell Kontakte mit den Schülern, wenig Zeit für Einzelförderung oder gemeinsame Aktivitäten (Projekte, Schüleraustausch)	13,04
längere Anwesenheit in der Schule, weniger Zeit für eigene Familie, weniger Zeit für Fortbildung	10,14
zusätzlicher Organisationsaufwand, mehr Korrekturen, weniger Zeit für Vor- und Nachbereitung	6,52
Umgang mit gestressten, unmotivierten Schüler/innen und besorgten Eltern	11,59
Umstellungsphase (teilweise noch verschiedene Lehrpläne, nicht angepasste Lehrbücher und Materialien)	7,97
zu große Klassen	6,52
mehr Druck, mehr Stress, wenig Unterstützung	5,07
Sonstiges	2,90

Nahezu zwei Drittel der Nennungen beziehen sich auf das Fehlen von Zeit, was angesichts der Sinns des G8, nämlich der Verkürzung der Gymnasialzeit, ein redun-

dantes Ergebnis ist. Dennoch ist es interessant festzustellen, welche spezifischen Aktivitäten dann „zu kurz“ kommen. Auf die zeitaufwändige notwendige Neukonzeption des Unterrichts entfällt der größte Anteil der Argumente, gefolgt von der fehlenden Zeit für die individuelle Förderung schulnaher Aktivitäten (z.B. Schüleraustausch organisieren und durchführen) und Schülern gleichermaßen. An dritter Stelle steht die Reduktion der „privaten“ Zeit der Lehrenden, die dann für die eigene Familie und für die eigene Fortbildung nicht mehr zur Verfügung steht.

Dass die Umgestaltung der Lehrbücher hinter der Einführung des G8 teilweise hinterherhinke und insgesamt mehr Stress und Unzufriedenheit bestünde, rundet das Bild des Belastungsfaktors aus Lehrersicht ab.

Wenn dem so ist und Lehrende wie Eltern durch G8 in der Folge belastet werden, wie kann man dieser Belastung begegnen? Welche Möglichkeiten zur Reduktion der Belastung für die Kinder haben Eltern? Mit diesem Hintergrund wurden den Befragten die nachfolgenden Alternativen und Vorschläge zur Bewertung vorgegeben. Deren „Tauglichkeit“ wurde durch Zustimmung vorgenommen (vgl. Tabelle 11, Mehrfachnennungen waren möglich):

Tabelle 11: Wie kann der Belastung durch G8 begegnet werden?

Reduktion der Belastung durch...	% der Antworten
für Ausgleich zu den schulischen Belastungen sorgen (bewusst lernfreie Zonen schaffen, soziale Kontakte pflegen, Zeit für Unternehmungen außerhalb der Schule, Pflege von Hobbys etc)	27,06
gezielte Stressreduktion (durch Sport, Entspannungstraining etc.)	17,21
bessere Organisation der Lern- und Übungszeiten des Kindes zu Hause	15,24
Medienkonsum einschränken (Internetnutzung durch Chat, Foren, Computerspiele, Zeiten vor dem Fernseher)	13,57
vermehrte Beschäftigung mit schulischen Inhalten im häuslichen Umfeld (selbst vermehrt mit dem Kind lernen)	7,36
besondere Betonung einer gesunden Lebensweise (Fitness steigern, gesunde Ernährung)	7,12
Nachhilfe in Bereichen, in denen Schwierigkeiten für das Kind bestehen	5,48
motivationssteigernde Maßnahmen (Belohnungssystem für Leistung einführen, Dokumentation bereits erreichter Fortschritte und Wissenszuwächse etc)	4,42
verstärkter Einsatz von Multimedia-Produkten zum Wissenserwerb (Lernprogramme, Nutzung von Lernforen im Internet etc.)	2,54

Mehr als 44% der Befragten sehen Möglichkeiten zum Gegensteuern vor allem in der Schaffung eines Ausgleichs zu den schulischen Belastungen. Dies kann durch das Herstellen „lernfreier“ Zonen ebenso umgesetzt werden wie durch gezielte Maßnahmen zur Stressreduktion (Sport, Entspannungstraining etc.). Eine bessere Organisation der Lern- und Übungszeiten sowie eine Einschränkung des Medienkonsums schaffen zusätzliche Ressourcen zum Umgang mit dem zumindest als prallvoll erlebten G8.

Weniger häufig sehen die Befragten Möglichkeiten in der Betonung der gesunden Lebensweise, in gezielter Nachhilfe, in motivationssteigernden Maßnahmen (Belohnungssysteme für Leistung) oder aber auch in computerunterstützten Lern- und Unterrichtshilfen.

Die Reduktion des Belastungsfaktors in G8 ist einer der Punkte, an denen der Hebel zur Verbesserung angesetzt werden könnte. Es gibt jedoch noch andere Ideen zu ei-

ner positiven Veränderung, wie dies weitere insgesamt 310 Vorschläge seitens der Befragten andeuten (vgl. Abbildung 32):

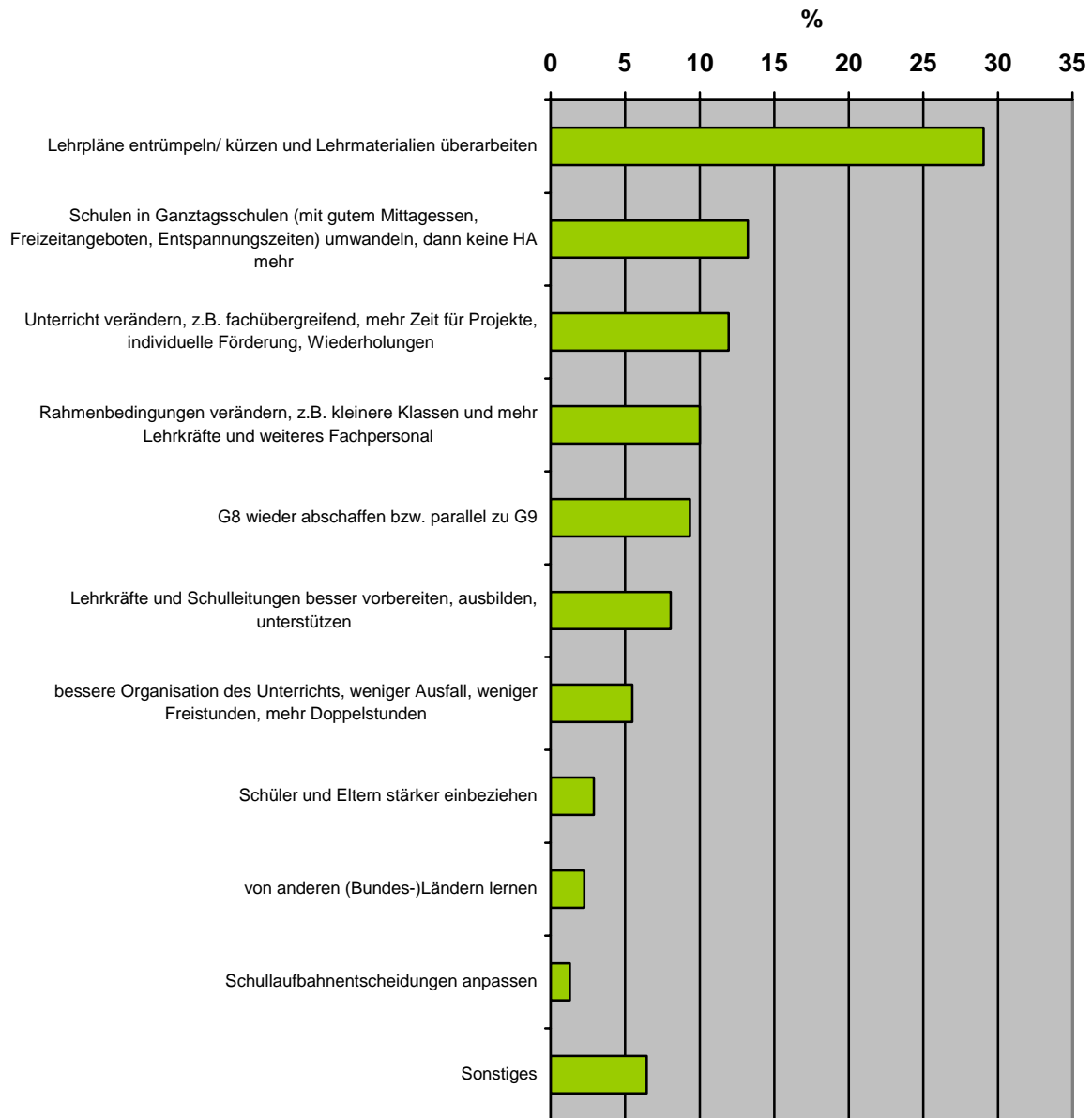


Abbildung 32: Wie kann man G8 verbessern?

Der Königsweg zu einer zufrieden stellenden Praxis des G8 liegt vor allem in der Anpassung der Lehrpläne und auch der Lehrmaterialien. Hierzu gehört auch die Möglichkeit des fächerübergreifenden Unterrichts, also der Integration von Wissen und der Verankerung an ineinander verzahnten Unterrichtsbereichen. Dies ist eine große Herausforderung aber auch gleichzeitig eine große Chance. Unter dieser Prämisse könnte die Kürzung der Lehrpläne ohne „Qualitätsverzicht“ funktionieren.

Knappe zeitliche Ressourcen – und trotz alledem eine Menge an Inhalten, die zusätzlich von Interesse sein können und müssen. Denn Schülerinnen und Schüler haben nicht nur unterrichtliche Themen zu verarbeiten, sondern auch ihr Wissen und ihre Bildung an allgemeinen gesellschaftlichen und mittlerweile auch sehr stark an den „globalen“ Gegebenheiten auszurichten. Zum klassischen Fächerkanon gesellen sich

weitere relevante Aspekte, die direkt oder indirekt Eingang in den schulischen Unterricht bereits erfahren oder - zusätzlich - erfahren sollten.

Es wurde daher gefragt:

„Nicht wenige G8-Befürworter fordern - trotz der knappen zeitlichen Ressourcen - eine gezielte Aufnahme "moderner" Inhalte in den Lehrplan. Beispiele dafür werden im Folgenden aufgeführt: Welche dieser Inhalte halten Sie für besonders wichtig? Was sollte unbedingt Teil der an Schulen vermittelten Bildung sein?“

Die folgende Abbildung 33 stellt graphisch dar, welche der im Online-Fragebogen genannten Inhalte eine Berücksichtigung in schulischem Kontext verdienen:

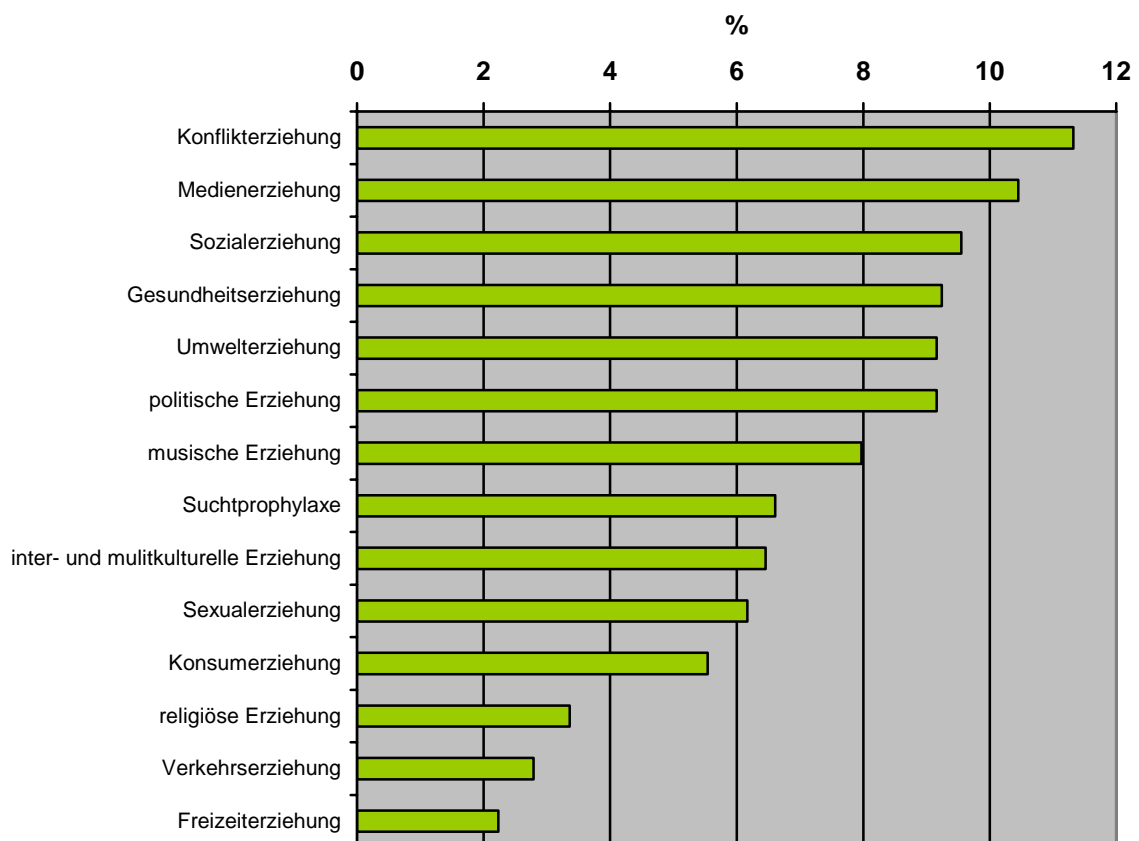


Abbildung 33: Themen der in den Schulen vermittelten Bildung

An den ersten drei Positionen der Graphik finden sich die Konflikt-, Medien- und Sozialerziehung. Es ist augenfällig, dass zwei Inhalte mit sozialrelevantem Inhalt an vorderster Stelle genannt werden. Diese Inhalte scheinen demnach im Kontext schulischen Wissens eine Rolle zu spielen. Gesundheits-, Umwelt- und politische Erziehung folgen in geringem Abstand; auch sie sind bedeutende Inhalte des schulisch zu vermittelndem Wissens.

Eine geringere Wertigkeit im Zuge der Nennung der weiteren Bildungsaspekte haben aus Sicht der Befragten die religiöse Erziehung, die Verkehrs- (wohl eher ein Thema, welches vorrangig schon in der Primarstufe vermittelt wird) und die Freizeiterziehung.

Wie beurteilen Eltern von Kindern, die ein G8-Gymnasium besuchen, die Umsetzung des Konzepts vor Ort? Wie zufrieden sind diese mit der Realisierung? Die folgende

Tabelle 12 gibt darüber Auskunft.

Tabelle 12: Bewertung der Umsetzung von G8 "vor Ort"

	Skala	Mittelw.
Wie beurteilen Sie die Art der Umsetzung von G8 an der Schule Ihres/Ihrer Kindes/Kinder?	Notenstufen 1 = sehr gut - 6 = ungenügend	3,3
Wie zufrieden sind (oder waren) Sie mit dieser Art der Umsetzung von G8?	1 = sehr zufrieden, 6 = nicht zufrieden	3,1

Ein zufrieden stellendes Ergebnis wird sowohl für die Art der Umsetzung von G8 vor Ort als auch die Zufriedenheit mit dieser Umsetzung erzielt.

Befunde zur Gliederung des Schulsystems (gemeinsame Schuljahre)

Die Gliederung des deutschen Schulsystems bzw. die sehr frühe Trennung und Zuweisung zu bestimmten Schularten mit zunächst vorgegebener „Abschlussart“ ist für Viele seit langem ein großer Streit- und Diskussionspunkt. Die Gesamtschuldebatte lebt in regelmäßigen Abständen seit den 70er Jahren immer wieder auf. Besonders aktuell wurde diese Auseinandersetzung über die „Gliederigkeit“ des deutschen Schulsystems mit Bekannt werden der PISA-Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler und mit der damit einhergehenden Diskussion der Befunde.

Wie denken die Befragten über diesen Problembereich? Rund 29% der Befragten wollen eine gemeinsame Schule für die Kinder bis zum Abschluss der Sekundarstufe I, 31, 6% möchten Kinder bis zur 4. Klasse einer gemeinsamen Schulart sehen, 24,7% sind für eine durchgängige gemeinsame Beschulung bis zur Klassenstufe 6. Somit sind immerhin rund 56% der Befragten für eine „Gemeinschaftsschule bis zum Ende der Klassenstufe 6. 11,6% würden dieses Gemeinsame gerne noch bis in die 8. Klassenstufe fortgesetzt wissen (vgl. Abbildung 34).

Die Befunde dieser Bildungsbarometer-Befragung entsprechen somit – in Bezug auf den Prozentsatz der Befürworter der „Einheitsschule“ bis zum Abschluss der Sekundarstufe I - den in der Einleitung zitierten Befunden anderer Untersuchungen.

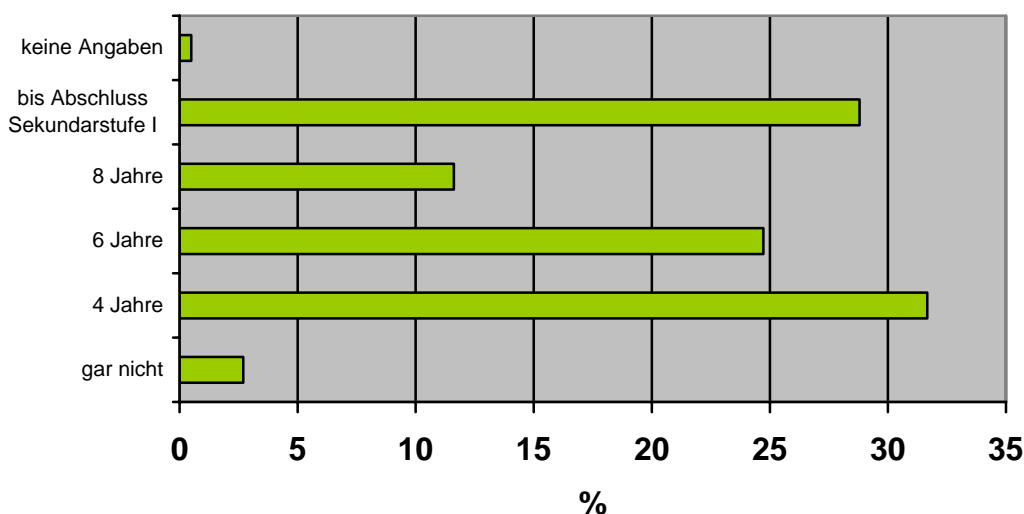


Abbildung 34: gemeinsamer Unterricht bis in Klassenstufe ...

Die Einheitsschule oder mehrere parallele Schulformen für die Sekundarstufe I – dies war ein weiteres Thema der Befragung. Die Befragten sollten zunächst den folgenden Text durchlesen:

„In Deutschland gibt es insbesondere in der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) derzeit eine Vielfalt von Schulformen. Lange Zeit war in vielen Bundesländern die Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe I vorherrschend, das heißt es wurde zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium unterschieden. Nicht erst in den letzten Jahren sind weitere Schulformen hinzugekommen, die die vorherrschende Dreigliedrigkeit auflösen sollen. So werden zum Beispiel in Rheinland-Pfalz Hauptschulen und Realschulen zusammengefasst zu Regionalen Schulen, Dualen Oberschulen oder aber in jüngster Planung zur Realschule Plus. Durch diese Zusammenfassung von Haupt- und Realschule entsteht in vielen Bundesländern ein zweigliedriges Schulsystem. Eine Alternative dazu ist die Gesamtschule (oder Gemeinschaftsschule oder Einheitsschule), in der alle bisherigen Schulformen zusammengefasst werden. Schüler/innen werden nicht mehr auf verschiedene Schulformen aufgeteilt, sondern möglichst lange und umfassend gemeinsam unterrichtet. Wie viele Schulformen halten Sie für sinnvoll?“

Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung sind der folgenden Abbildung 35 zu entnehmen:

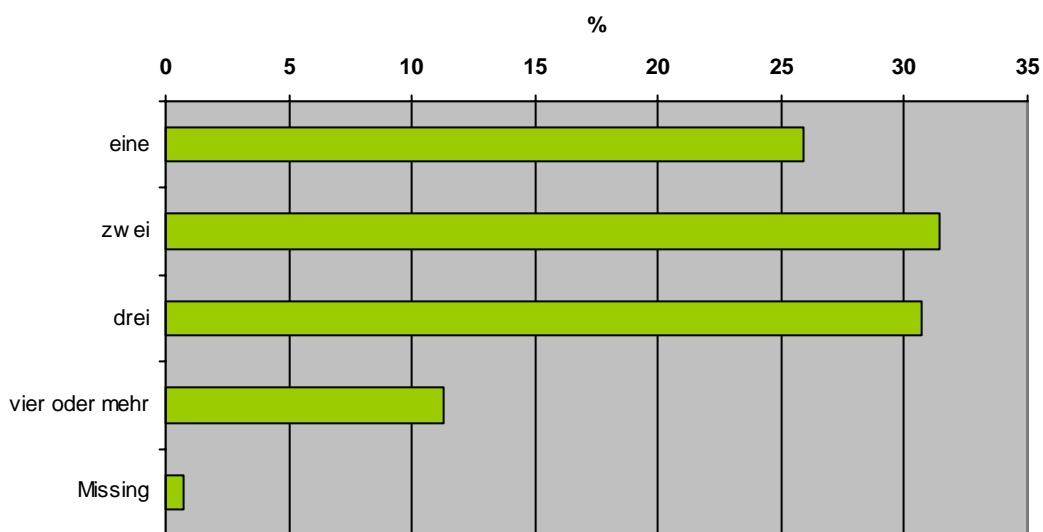


Abbildung 35: Wie viele Schulformen sollte es in der BRD geben?

Rund 25% der Befragten sprechen sich für die Einheitsschule aus, wie aus der vorherigen Frage zu entnehmen ist soll diese bis zum Ende der Sekundarstufe I alle Kinder aufnehmen – ohne eine Gliederung.

Zwei Parallele Schulformen oder gar drei (was der bisherigen Form der Gliederung entspricht) sehen jeweils je 30% der Stichprobe als wünschenswert an. Eine weitere Untergliederung in vier oder mehr Schulformen wünschen sich etwa 11% der Befragten.

Bei bestehender Gliederung des deutschen Schulsystems besteht dennoch eine gewisse Durchlässigkeit. Diese besagt, dass ein Wechsel in verschiedene Schulformen möglich ist – je nach Leistungsstand und Motivation. Besteht diese Durchlässigkeit jedoch?

Die Meinungen zur Durchlässigkeit sind außerordentlich unterschiedlich. 38% der Befragten halten das gegliederte Schulsystem grundsätzlich für durchlässig. Allerdings stellt sich hier die Frage, in welcher Richtung diese Durchlässigkeit besteht: Werden Schüler/innen von der niedrigeren an die höhere Schulform „durchgelassen“ oder bezieht sich die Feststellung eines Schulformwechsels vor allem auf das Weiterreichen von Schüler/innen in eine „niederere“ Schulform?

Mehr als 32% der Befragten sehen die Durchlässigkeit an die Abschaffung der Gliederung des Schulsystems gekoppelt. Rund 28% können weder der einen noch der anderen Aussage zustimmen und halten sich bedeckt (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13 : Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems gegeben?

	Prozent
Das gegliederte Schulsystem ist grundsätzlich durchlässig.	38,05
Um mehr Durchlässigkeit zu ermöglichen, muss das gegliederte Schulsystem abgeschafft werden.	32,38
Ich stimme weder der einen noch der anderen Aussage zu.	28,74
Keine Angaben	0,83

Angenommen in Deutschland würde sich die Gesamtschule (Gemeinschafts-/ Einheitsschule) durchsetzen. Für wen sollten Ausnahmen von diesem Schulangebot gemacht werden? Es wurden die in Abbildung 36 dargestellten Alternativen vorgegeben (Mehrfachauswahl möglich).

Es scheint selbst bei Etablierung der Einheitsschule aus der Sicht der Befragten einen hohen Bedarf an „Sondermodellen“ zu geben, um bestimmte Schülergruppen separat zu beschulen. Hierzu gehören die besonders Begabten ebenso wie diejenigen eine besonderen pädagogischen Förderbedarf (der unterschiedlichsten Art) benötigen.

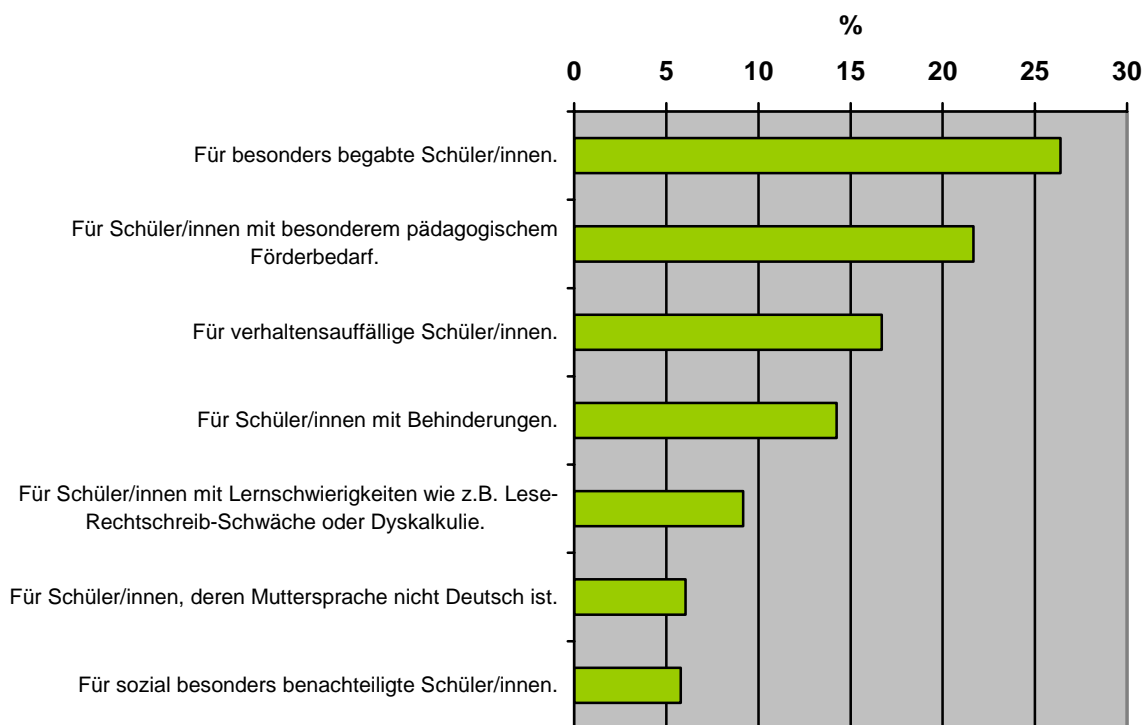


Abbildung 36: Ausnahmen von der "Einheitsschule" für...

Schulstruktur

Der abschließende Teil dieser Befragung zur „Schulstruktur“ untergliedert sich in drei Passagen. Zum einen in eine Sammlung zum Schulsystem im *Allgemeinen*, aber

auch zu *Spezifika* bestimmter Schulformen. In einem zweiten Abschnitt wird das Thema *Privatschulen* zumindest kurz „angeschnitten“, und im dritten Segment schließlich wird die Frage nach den *dringendsten Veränderungen für die deutsche Schullandschaft* gefragt.

Das Votum der befragten Stichprobe ist in Abbildung 37 graphisch dargestellt:

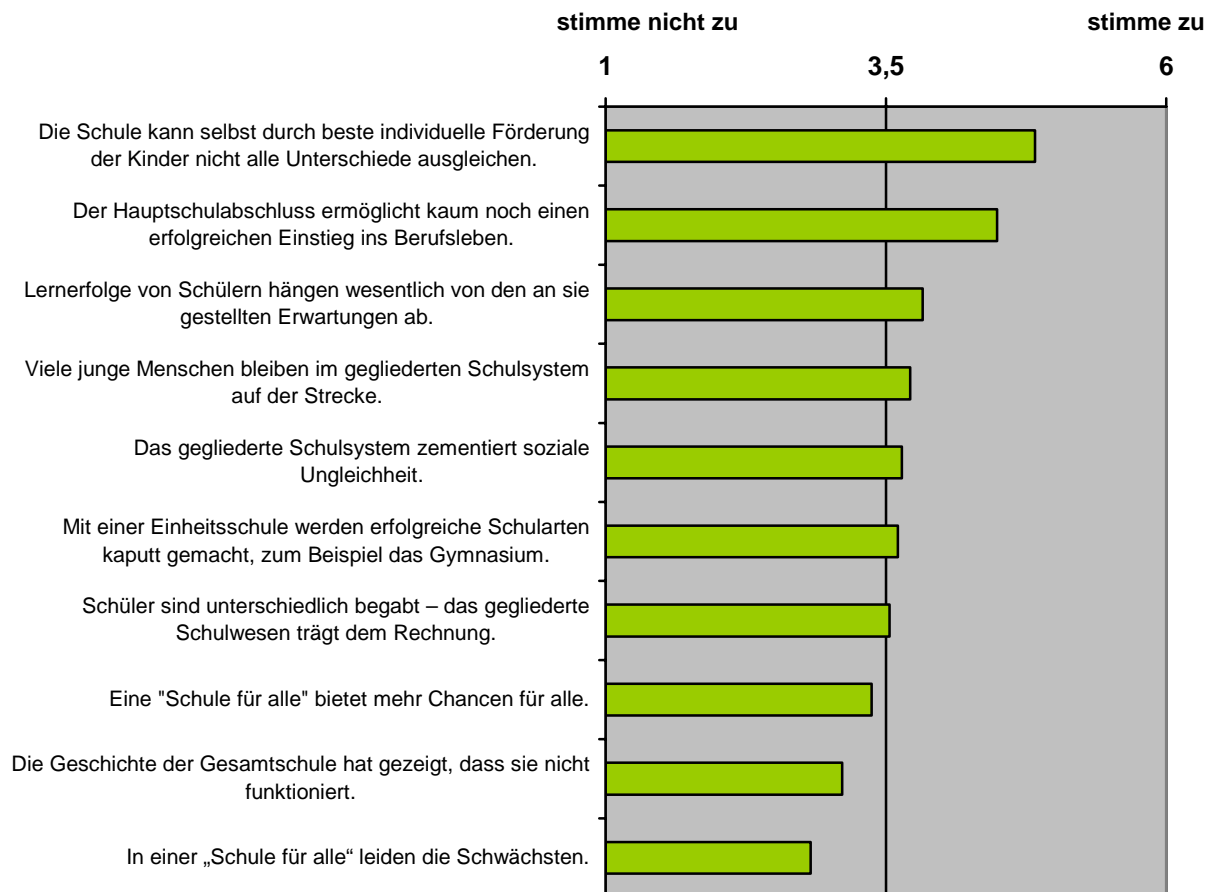


Abbildung 37: Meinungen zur Schulstruktur

Wie lassen sich die vorgegebenen Daten aus Abbildung 37 interpretieren? Zunächst fällt auf, dass der größere Teil der Statements von den Befragten positiv beurteilt wird. Sie erreichen nämlich jeweils einen Wert größer als der Erwartungswert von 3,5. Im Einzelnen bedeutet dies:

- Die Mehrzahl der Befragten ist der Überzeugung, dass das bestehende Schulsystem selbst bei bester individueller Förderung Unterschiede zwischen den Kindern nicht ausgleichen kann. Diese Unterschiede sind insbesondere auf Defizite bezogen. Weil die betreffenden Lehrkräfte auch nicht über die notwendige Ausbildung hinsichtlich Diagnostik und Förderung verfügen (s. Jäger-Flor & Jäger, 2008); besteht eine Art von strukturellem Defizit.
- Die Befragten stimmen auch dahingehen überein, dass der Hauptschulabschluss eher nicht als erfolgreicher Einstieg in das Berufsleben gilt. Größere Firmen vertrauen auch nicht mehr darauf, dass ein Zertifikat aus der Hauptschule als Nachweis der Kompetenz gilt: Sie testen ihre Bewerber und stellen die Frage, ob die notwendigen Kompetenzen überhaupt gegeben sind. Wäre

es der Fall, dass der Hauptschulabschluss auch als Nachweis der Kompetenz zählen würde, dann müssten Gesellschaft und Arbeitswelt keine Leistungen hinterfragen. Insoweit kann das gegebene Problem in Teilen auch als hausgemacht bezeichnet werden. Unmittelbar damit verbunden ist das Problem der fehlenden Lehrstellen bzw. der erhöhten Anforderungen der Ausbildungsberufe.

- Große Übereinstimmung herrscht auch hinsichtlich des Statements, dass die Lernerfolge von Schülerinnen und Schüler in hohem Maße von den gestellten Erwartungen abhängen. Die Ergebnisse aus der Leistungsmotivationsforschung (s. Sauer, 2006) belegen, dass über Erwartungen der Lernerfolg steuerbar ist. Die Erwartungen sind aber gleichermaßen seitens der Eltern und Lehrkräfte zu artikulieren. Die Realität zeigt, dass beide Gruppen auch hier entsprechende Defizite besitzen.
- Dass viele junge Menschen im gegliederten Schulsystem auf der Strecke bleiben, darin sind sich die Befragten ebenso eher einig. Das ist aber nicht primär ein Resultat des gegliederten Schulwesens, sondern eher der fehlenden Fördermöglichkeiten, die einerseits mit der Größe der Klassen und der damit einhergehenden Heterogenität zusammenhängen mögen, andererseits aber durch den schlechten Ausbildungsstand der derzeitigen Lehrkräfte bedingt ist (s. Jäger-Flor & Jäger, 2008).
- Dass mit der Einheitsschule durchaus erfolgreiche Schularten kaputtgemacht werden, auch das ist eine mehrheitliche Bekundung der Befragten. Das ist dort der Fall, wo auf dem Verwaltungswege beispielsweise die Hauptschule abgeschafft wird, entgegen dem örtlichen Erfolg mancher Hauptschulen, und das wäre auch der Fall, wo das Gymnasium zugunsten einer Einheitsschule weichen muss.
- Eine vergleichsweise große Personenzahl widerspricht der Aussage, dass die Gesamtschule nicht funktioniert. Dieser Meinung steht die Aussage von Fend, eines langjährigen Begleiters der Gesamtschule, gegenüber, der seine Aussage so zuspitzt: „Die Gesamtschule gibt es gar nicht“¹⁵.
- Ebenso glauben die Befragten mehrheitlich eher nicht, dass in einer Schule für alle die Schwächsten leiden. Das ist allerdings weniger ein empirisch fundiertes Ergebnis als vielmehr eine Erwartung.

Mit Hintergrund der Teilgruppen Lehrkräfte (ohne Kinder) und Eltern werden die oben dargelegten Informationen kontrastiert. Die Ergebnisse sind in Abbildung 38 veranschaulicht.

Demnach agieren Eltern eher als Frustrierte des Systems: Sie glauben mehr als Lehrkräfte, dass ein Hauptschulabschluss keinen erfolgreichen Einstieg ins Berufsleben ermöglicht, dass das gegliederte Schulsystem soziale Ungleichheiten zementiert und dass deswegen viele junge Menschen auf der Strecke bleiben. Und sie glauben deshalb eher als Lehrkräfte, dass eine Schule für alle mehr Chancen für alle bietet.

Lehrkräfte dagegen sind eher der Überzeugung, dass die Gesamtschule nicht funktioniert hat, dass eine noch so gute Förderung nicht alle Unterschiede ausgleichen kann und dass das gegliederte Schulwesen den unterschiedlichen Begabungen Rechnung trägt. Und sie sind auch überzeugt, dass durch solche Veränderungen erfolgreiche Schularten kaputt gemacht werden.

¹⁵ http://www.zeit.de/2008/04/Die_Gesamtschule_gibt_es_gar (Zugriff am 20.2.2008)

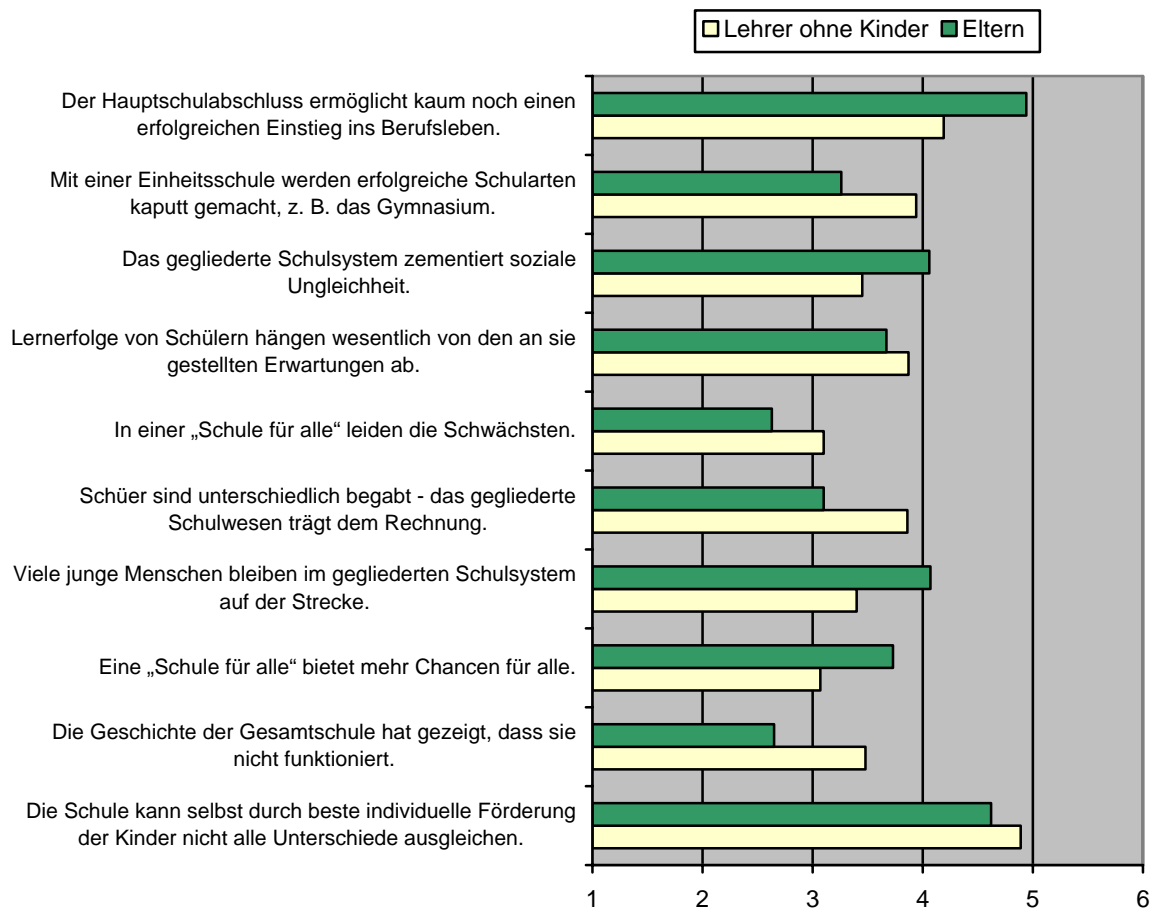


Abbildung 38: Lehrkräfte vs. Eltern: Meinungen zur Schulstruktur

„Sie sind enttäuscht vom staatlichen Schulsystem, wünschen sich anderen Unterricht, bessere Lehrer oder einen religiösen Einschlag. Immer mehr Eltern schicken ihre Kinder auf private Schulen, die schon seit Jahren im Aufwind sind¹⁶.“ So argumentiert der Spiegel. Dahinter stecken durchaus reale Gegebenheiten. Mit diesem Hintergrund wurden die Befragten ebenfalls um Auskunft über Privatschulen gebeten. Gefragt wurde: *Jede Woche wird in Deutschland eine neue Privatschule gegründet. Die Nachfrage steigt stetig. Doch die Meinungen über Privatschulen sind gespalten. Wie stehen Sie zu den folgenden Aussagen?*

In Abbildung 39 sind einerseits die Statements zu Privatschulen und andererseits die Ergebnisse aller Befragten wiedergegeben. Hieraus sind folgende Sachverhalte zu erkennen:

- Die Attraktivität der Privatschulen und die in ihnen vermittelten Startchancen werden erkannt, allerdings werden sie nicht als sinnvolle Alternative zu staatlichen Schulen angesehen.
- Es wird eine Zweiklassengesellschaft befürchtet, durch welche die Kluft zwischen Arm und Reich noch größer wird, zugleich wird hiermit Ungerechtigkeit verbunden.
- Die Befragten plädieren dafür, das Geld aus den öffentlichen Kassen den Nicht-Privaten Schulen zu überlassen. Nach dem Motto „Privatschulen sind etwas für Reiche, sie sollen auch ihre Schulen finanzieren!“

¹⁶ <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,524863,00.html> (23.1.2008)

- Und es wird bezweifelt, ob Stipendien und staatliche Zuschüsse Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern den Besuch von Privatschulen ermöglichen. Hier allerdings muss deutlich vor Augen geführt werden, dass die Private Public Partnership in der Bundesrepublik im Bildungswesen noch nicht zu einer signifikanten Größe geworden ist und dass vielleicht deshalb die Skepsis sehr groß ist.

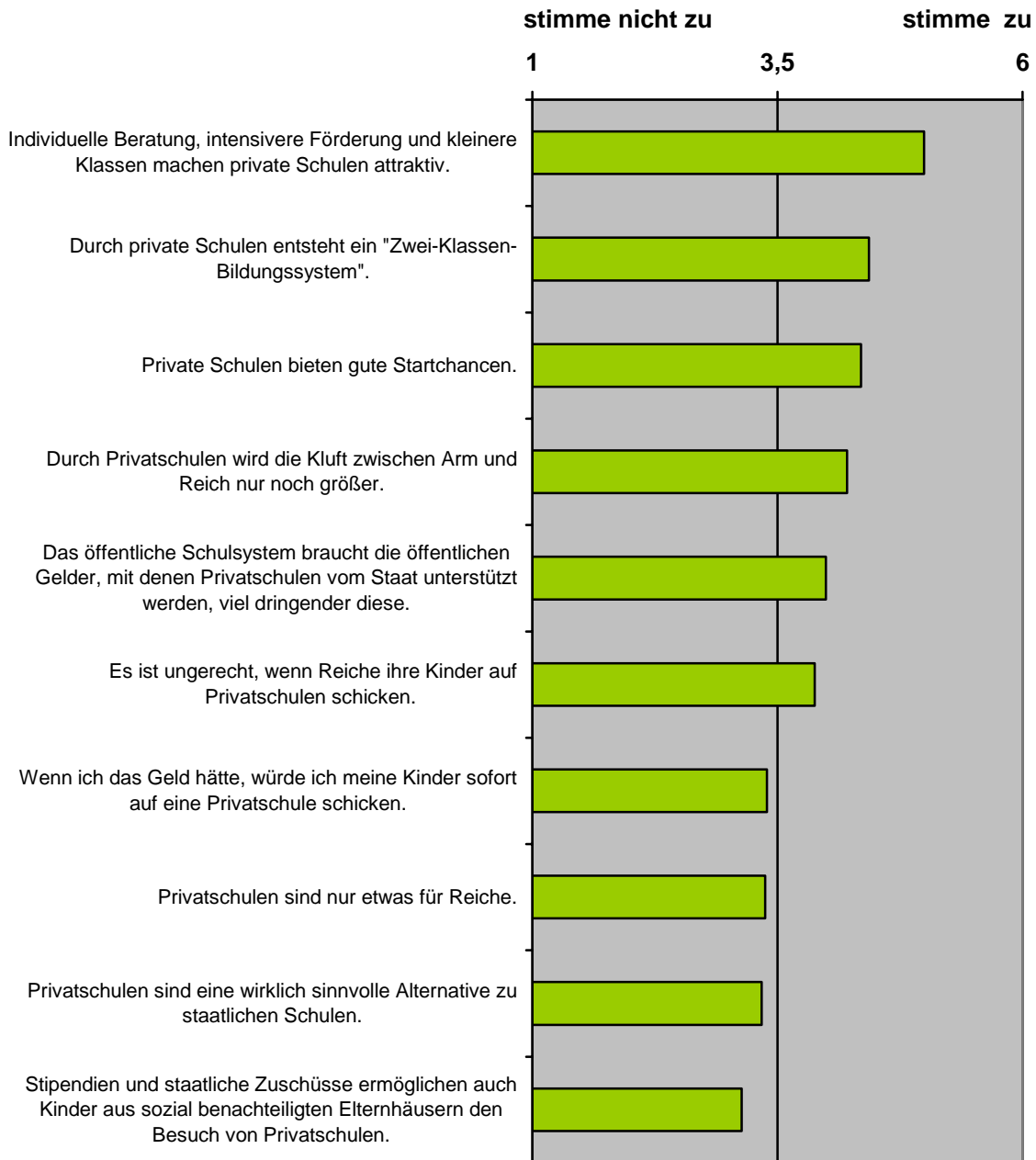


Abbildung 39: Meinungen über Privatschulen

Diese Meinungen aller Befragten werden in Abbildung 40 in der Kontrastierung von Lehrkräften (ohne Kinder) und Eltern gegenübergestellt. Die graphische Veranschaulichung belegt, dass die Lehrkräfte als die Hüter der Systems Schule anzusehen sind. Sie glauben - noch mehr als die Eltern - dass das öffentliche Schulsystem mehr als die Privatschulen öffentliche Gelder benötigen und weniger als die Eltern würden sie ihre eigenen Kinder auf Privatschulen schicken.

Eltern dagegen glauben an die besseren Startchancen in Privatschulen, an deren größere Attraktivität durch intensivere Förderung, kleinere Klassen und individuelle Beratung. Sie sind aber gleichzeitig auch skeptischer, weil sie sehen, dass die Kluft zwischen Arm und Reich dadurch größer wird, weil sie eher eine Schule für Reiche ist. Eltern würden aber trotz dieser Bedenken eher als Lehrkräfte ihre Kinder auf eine Privatschule schicken.

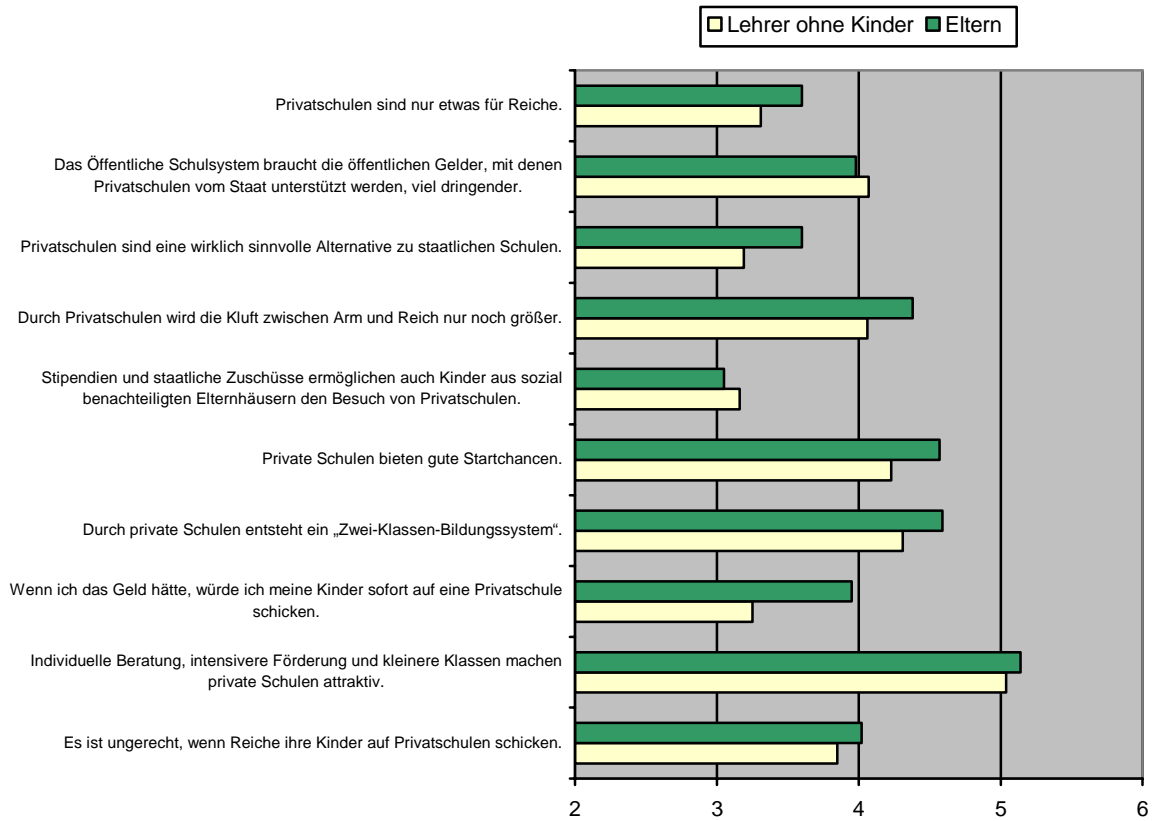


Abbildung 40: Lehrkräfte vs. Eltern: Meinungen zur Privatschule

Die Thematik Schulstruktur bleibt ohne einen Hinweis auf veränderungsnotwendige Bereiche im Bildungswesen unbestimmt. Es steht daher die Frage an: Was soll möglichst bald angegangen werden? Auskunft zu dieser Frage liefert Abbildung 41.

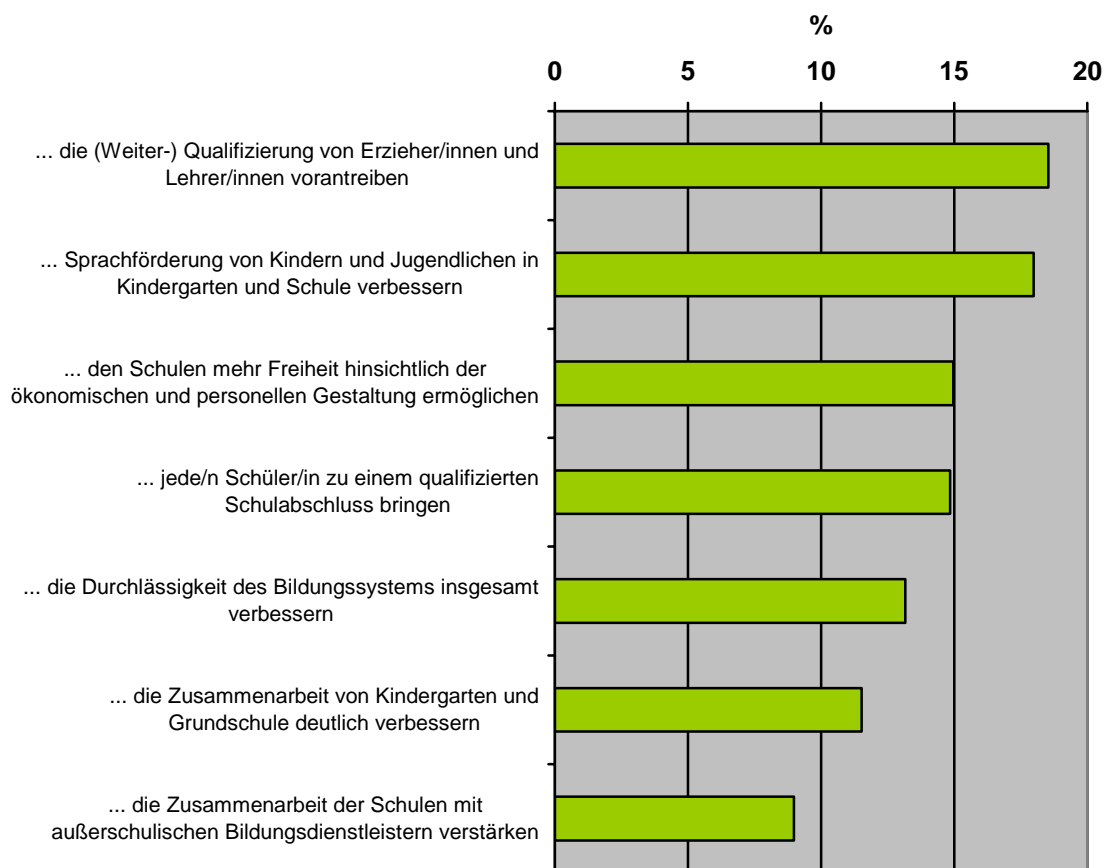


Abbildung 41: Priorisierte Bereiche, die in der nächsten Zeit konkret angegangen werden sollen, um das Bildungssystem in Deutschland zu verbessern

Zunächst ist zu erkennen, dass es auf der Basis der Antworten keinen Bereich gibt, der eindeutig favorisiert wird. Mit etwas mehr als 18% wird eine Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften und Erziehern gefordert, gefolgt von einer verbesserten Sprachförderung. Anschließend folgen: Größere ökonomische Freiheit und Liberalität hinsichtlich der personellen Zusammensetzung des Lehrerteams, sowie die Notwendigkeit, jedem einen Abschluss zu ermöglichen. Alle weiteren Feststellungen vereinen auf sich noch weniger Voten.

Wiederum mit Blick auf die beiden Teilgruppen Lehrer (ohne Kinder) und Eltern wird in Abbildung 42 eine Graphik präsentiert, in welcher Aussagen über die Prioritäten hinsichtlich weiterer Veränderungen im Bildungswesen getroffen werden. Hierzu ist Folgendes festzuhalten:

- Die maximale Zustimmung liegt bei etwas über 20%. Daraus ist ersichtlich, dass sich die Befragten nicht sicher sind, mit welchem Bereich zuerst begonnen werden soll.
- Bis auf drei Bereiche liegen die prozentualen Zustimmungen von beiden Teilgruppen nahe beieinander.
- Die Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Sprachförderung (hier sind Lehrkräfte noch mehr als Eltern der Meinung, dass dort begonnen werden soll), der Qualifizierung von Erziehern und Lehrkräften (hier glauben die Eltern eher als Lehrkräfte, dass damit begonnen werden soll) und des qualifizierten

Abschlusses für jeden Schüler (die Eltern plädieren mehr als die Lehrkräfte dafür).

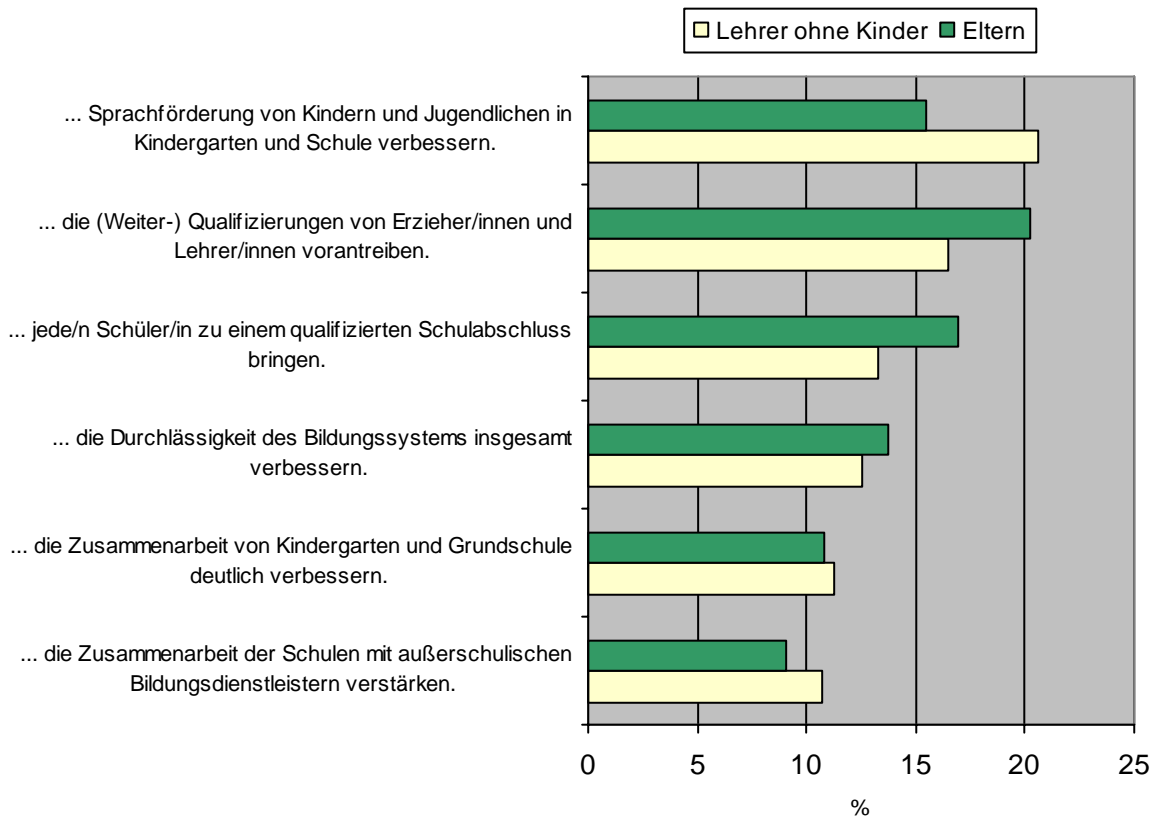


Abbildung 42: Lehrkräfte vs. Eltern: Zur Verbesserung des Bildungssystems sollte man...

Abbildung 42 gibt die Bewertung der *vorgegebenen* Kategorien durch die Befragten wieder. Es existieren jedoch noch weitere Vorschläge, die in offener Textform aufgeschrieben werden konnten. Auf diese Weise wurden etwa 450 weitere „Verbesserungsvorschläge“ gesammelt. Nennenswerte Anteile dieser Sammlung (jeweils deutlich über 10%) zusätzlicher Aspekte zur Verbesserung entfallen auf

- den Wunsch nach mehr Personal, um die Kooperation innerhalb der Schule zu verbessern (pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte),
- die Bildung kleinerer Klassen,
- einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit Sinn und Unsinn schulstruktureller Rahmenvorgaben (Gliederigkeit, G8, GTS),
- aber auch auf die Forderung einer Aufwertung des Lehrerberufs und einer stärkeren Wertschätzung der geleisteten Arbeit.

Zusammenarbeit mit Lehrkräften

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern gilt als das A und O erfolgreicher Schulen. Wie zufrieden sind die Befragten mit verschiedenen Komponenten der Zusammenarbeit mit Lehrkräften?

Im Rahmen der Befragung wurden neun verschiedene Komponenten der Zusammenarbeit einer Bewertung unterzogen. Auf einer sechsstufigen Skala wurde der

Grad der Zufriedenheit eingeschätzt (1 = nie zufrieden, 6 = immer zufrieden). Die eingeschätzten Bereiche sowie Ergebnisse sind aus Tabelle 14 zu entnehmen.

Tabelle 14: Häufigkeit der Zufriedenheit mit Bereichen der Zusammenarbeit mit Lehrkräften

Bereich	Mittelw.
Erreichbarkeit der Lehrkraft (zeitnahe Terminabsprachen, Möglichkeit der Kontaktaufnahme jederzeit gegeben etc.)	4,52
Kommunikation mit der Lehrkraft (Offenheit im Gespräch, Zuhören können, Konstruktivität)	4,37
positiver und engagierter Umgang mit den Schüler/innen der Klasse	4,23
Umsetzbarkeit der von der Lehrkraft gegebenen Empfehlungen	4,09

Die Interpretation von Tabelle 14 fällt leicht: Die Eltern sind mit den Lehrkräften eher zufrieden bis gut zufrieden. Die Werte lassen aber auch erkennen, dass diese Zusammenarbeit optimiert werden kann und muss.

Die Eltern wurden auch befragt, in welchem Bereich sie eine bessere Betreuung/Unterstützung durch die Lehrkräfte wünschen

Tabelle 15: Unterstützung/ Betreuung durch Lehrkräfte

Nachgefragte Unterstützung/ Betreuung	Angaben in %
Verwendung geeigneter diagnostischer Mittel zur Feststellung von Schwächen und Stärken meines Kindes/ meiner Kinder	16,09
Umfassende Kenntnis des jeweiligen Wissens- und Leistungsstands meines Kindes/ meiner Kinder - auch aus Sicht der anderen Lehrerkollegen	18,00
Nicht nur eine Benotung von Leistungen, sondern eine gezielte, detaillierte Rückmeldung darüber, wie es zu der Benotung kommt	20,38
das Geben konkreter, umsetzbarer und praxisnaher Empfehlungen	21,27
Gezielte Unterstützung beim Auftreten von schulischen Schwierigkeiten (z.B. spezifische Fördermaßnahmen)	24,27

Tabelle 15 zeigt, dass es eigentlich nur einen Favoriten gibt: Eltern wünschen sich gezielte Unterstützung beim Auftreten von schulischen Schwierigkeiten. Alle anderen Forderungen werden als mehr oder minder gleich wichtig angesehen. Diese Uneindeutigkeit trifft wohl auch die Realität: Vieles muss sich noch verändern, bevor behauptet werden kann, die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern sei gut.

Passend zu den beiden vorgenannten Sachverhalten sind die Ergebnisse zu zwei abschließenden Fragen:

- Was sollen Eltern (Erziehungsberechtigte) aus Sicht der Lehrkräfte anders machen, und
- Was sollen Lehrkräfte aus Sicht der Eltern anders machen.

Beide Aspekte wurden als Textantworten erhoben.

Die Lehrkräfte wünschen sich vor allem zwei Dinge (Tabelle 16): Dass Eltern sich intensiver um den Nachwuchs kümmern; dazu gehört aus deren Sicht auch eine entsprechende Werteerziehung und eine Einschränkung des Medienkonsums. Aber auch mehr Vertrauensvorschuss der Eltern in die Arbeit und die Fachkompetenz der Lehrkräfte wird gewünscht (weniger Kritik am fachlichen und pädagogischen Vorgehen der Lehrkräfte).

Tabelle 16: Was sollen Eltern anders machen - die Sicht der Lehrkräfte

Eltern sollen....	%
sich um die Erziehung ihrer Kinder kümmern	42,48
mit Schule und Lehrern zusammenarbeiten und deren Fachkompetenz vertrauen	19,47
Wert auf gute Bildung legen, Förderung zu Hause	12,39
elterliche Mitbestimmung, sich in die Schule einbringen, aktiv werden	7,08
politisch Mitentscheiden	6,19
Kinder nicht unter Druck setzen	4,42
Sonstiges	7,96

Die Lehrkräfte werden ebenfalls in die Pflicht genommen: Eine stärkere Abstimmung des Unterrichts auf den einzelnen Schüler (individueller Förderung), eine gezielte Fortbildung der Lehrkräfte, Supervision und Beratung der Eltern und Zusammenarbeit Lehrkräfte/Eltern stehen im Vordergrund (Tabelle 17).

Tabelle 17: Was sollen Lehrkräfte anders machen - die Sicht der Eltern

Lehrkräfte sollen	%
auf Schüler individuell eingehen, individuelle Förderung starker und schwacher Schüler	} 42,26
Zusammenarbeit mit den Eltern (Kooperation, Offenheit, Transparenz)	
Fortbildung, Beratung, Supervision	
Pos. Haltung und Verhalten gegenüber Schülern	16,10
Unterricht umgestalten (Methodik kreativer, Inhalte lebensbezogener)	14,09
Lehrerberuf als Berufung, Berufentscheidung überdenken	8,72
politisch aktiv werden (sich wehren, laut werden)	7,38
Teamarbeit mit Kollegen und Experten	5,36
Sonstiges	6,04

Fazit

Diese Befragung zum Thema „Schulstruktur“ hat vor allem eines gezeigt, nämlich dass mit Blick auf dieses Thema ein großer Bedarf zur Diskussion und auch zur Nachbesserung bei neuen Schulmodellen in der Realität besteht. Aussagen hierzu beziehen sich annähernd durchgängig auf die im Einzelnen angesprochenen Bereiche wie *Ganztagsschule*, *G8*, *Bildungsföderalismus* und natürlich auch auf den Zankapfel der *Gliedrigkeit* des Schulsystems bzw. der *Gesamtschule*.

Die Kritik am Konzept der Ganztagsschule geht vor allem an die Adresse der zeitlichen Dimensionierung dieser Schulform. Innerhalb der verschiedenen Ansätze ist die Verflechtung der gesamten unterrichtlichen Aspekte an Schulvor- und Nachmittag nicht durchgängig gegeben, vielerorts wird Ganztagsschule als additive Komponente unter Auffüllung des Nachmittags mit nicht unterrichtsbezogenen Aktivitäten praktiziert. So kann der eigentliche Vorteil der Ganztagsschule gar nicht wirksam werden und die Verzahnung und Rhythmisierung des Unterrichtstages bleibt auf der Strecke. Auch macht es – weder aus pädagogischer noch aus organisatorischer Sicht – wenig Sinn, Schulen nur partiell mit einem Ganztagsangebot auszustatten. Hier fallen die Etablierung tragfähiger Konzepte insgesamt und die innere Schulentwicklung natürlich schwer und bleiben auf dem Status der „Betreuungsschule für nachmittags“ stehen.

Es verwundert nicht, dass Eltern ganz konkret beklagen, dass unter diesen Voraussetzungen auch „nach der Ganztagsschule“ noch Hausaufgaben und Lernen zu erledigen seien, was die Kinder und die Familien nach der Schule in ihrem zeitlichen Budget sehr einschränkt. Dass hiermit dem Aspekt der Entlastungsfunktion für Familien nicht gefolgt wird, den man als Positives mit der GTS erreichen wollte, ist sehr nachteilig und – ein hausgemachtes deutsches Problem. Ein Blick in andere Nationen belegt, dass das Modell der GTS auch anders funktionieren kann.

Auch die Debatte um G8 wird vom Faktor der „Zeit“ dominiert. Zeit, die fehlt, und deshalb – nach dem Dafürhalten der Befragten – für eine immense Belastung sorgt. Diese ist für die Schüler und deren Eltern und natürlich für die Lehrkräfte jeweils auf unterschiedliche Art und Weise spürbar.

Für Eltern bedeutet das Modell des G8 eine stärkere Anforderung, vor allem in Bezug auf das Management von schulbezogenem Stress. Die Stofffülle ist zu bewältigen, die Vorbereitung auf das Abitur wird nicht einfacher durch G8, der Umfang des erwarteten Wissens hat sich nicht reduziert. Vor allem fürchten Eltern bzw. machen bereits die Erfahrung, dass sie in ihrer Funktion als „Lernbegleiter und Moderator“ stärker gefordert sind als ohne G8.

Die Lehrenden sehen neben dem Aspekt der fehlenden Zeit die Problematik von G8 vor allem in der noch nicht konsequent vollzogenen konzeptuellen Anpassung der Lehrpläne an die neuen Gegebenheiten. Ihrer Meinung nach bleibt insbesondere der Aspekt der individuellen Arbeit mit den Schülern auf der Strecke, sei es in Bezug auf eine Förderung oder aber im Hinblick auf sonstige wichtige Dinge, die das Schulleben prägen.

Der Bildungsföderalismus scheint aus der Sicht der Befragten einer Weiterentwicklung der Schulstruktur nicht auf die Sprünge zu helfen; im Gegenteil: Die Teilnehmer sehen keines der Bundesländer im Hinblick auf die Schulstruktur in der Position als Vorbild für andere. Allenfalls bestehen einige nachrangige Präferenzen (Bayern, Sachsen, Baden-Württemberg), die jedoch auf Grund der relativ zurückhaltenden

Ausprägung der Nennung ebenfalls nicht in einer echten „Vorreiterrollen“ gesehen werden können.

Die Gliedrigkeit des Schulsystems und die Ergebnisse zur Frage der Gesamtschulen bilden zusammen eine weitere ungelöste Position in der Aufgabenliste der Bildungspolitik. Klar wird, dass sich die meisten der Befragten für eine längere gemeinsame Schulzeit aller Schülerinnen und Schüler aussprechen (zumindest bis zum Ende der 6. Klassenstufe), und dass die Befürworter der Gesamtschule bis zum Ende der Sekundarstufe I dennoch nicht die Mehrheit darstellen. Zudem scheint eine Präferenz für ein zweigliedriges System zu existieren, welche wiederum an dem bestehenden Manko der jetzigen Situation nicht wirklich etwas verändert und die Diskussion um die Gesamtschulen weiter am Leben halten wird.

Zum Schluss wurde noch die Frage nach der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus gestellt. Was wünschen sich Eltern von den Lehrkräften im Hinblick auf Kooperation? Insgesamt betrachtet geben die Eltern ein eher zufriedenes Votum ab, obwohl gleichzeitig auch noch Ansatzpunkte zur weiteren Verbesserung gesehen werden. Vor allem die gezielte Rückmeldung des Leistungsstandes des Kindes und auch die gezielte Hilfestellung für häusliche Unterstützungsmaßnahmen im Falle schulischer Schwierigkeiten des Sprösslings werden gewünscht.

Umgekehrt wünschen sich Lehrkräfte von Eltern, dass diese sich eingehend mit ihrem Nachwuchs befassen und diesem die nötige Werteerziehung angedeihen lassen. Unter Betrachtung des an vorletzter Stelle genannten Aspekts gehen hier Eltern- und Lehrerwünsche eigentlich Hand in Hand, so dass sich die Frage stellt, ob es eventuell die fehlende Kommunikation ist, die Missverständnisse zwischen beiden Parteien erst entstehen lässt, denn eigentlich wollen beide das Selbe.

Der Tenor dieser Befragung zur „Schulstruktur“ manifestiert eher bereits bekannte Ergebnisse – vielleicht weil die Schulstruktur an sich ziemlich wenig in Bewegung ist. Die punktuellen Veränderungen im Hinblick auf die bedarfsorientierte Umgestaltung des deutschen Schulwesens im internationalen Wettbewerb um Bildungs- und Berufschancen sind – dank des Föderalismus – keine wirklich ziehenden Argumente mit gleicher Zielrichtung. Die Ergebnisse legen folgendes nahe:

- Die Vorbereitung auf schulstrukturelle Veränderungen muss besser durchdacht und länger vorbereitet werden, damit Situationen der Überforderung und fehlender Passungen von vorneherein minimiert werden.
- Veränderungen müssen vor allem auch Erkenntnisse der empirischen pädagogischen Forschung mit einbeziehen, die helfen können, die fächerübergreifenden Ansätze in der Vermittlung von Stoff besser zu organisieren.
- Eine Anspruchshaltung der Lehrenden den Eltern gegenüber et vice versa ist wenig konstruktiv. Beide haben die gleichen Ziele, es wäre also nichts näher liegender, als sich intensiver zusammen um die Erreichung einer neuen pädagogischen Qualität zu bemühen, die nicht an den Toren der Schule erst anfängt bzw. an diesen aufhört.
- Prioritäten in gewünschten Entwicklungen bezüglich struktureller Veränderungen sind schwer zu identifizieren. Die Befragten selbst konnten keine eindeutigen Präferenzen angeben. Würde ein solches Ergebnis als Resultat einer „Therapie“ auftreten, würde der therapeutische Rat lauten, an einer beliebigen Stelle – aber in aller Konsequenz – anzusetzen und hier zunächst eine greif-

bare Veränderung zu bewirken. Diese Überzeugung würde auch der Schulstruktur in Deutschland gut anstehen.

Literatur

Arbinger, R.; Jäger, R.S., Jäger-Flor, D.; Lissmann, U. & Mengelkamp, C. (2006). Bildung in Deutschland – ein Jahr Bildungsbarometer. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Jäger-Flor, D. & Jäger, R.S. (2008). Bildungsbarometer zum Thema „Förderung im Bildungswesen“ 1/2008. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (http://www.vep-landau.de/Bildungsbarometer/BIBA_F%F6rderung_2_2008.pdf).

Jäger-Flor, D.; Arbinger, R.; Jäger, R.S.; Lissmann, U. & Mengelkamp, C. (2007). Newsletter des Bildungsbarometers 1/2007. Landau: Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau (http://www.bildungsbarometer.de/download/newsletter_1_2007.pdf)

Jäger, R.S.; Jäger-Flor, D. und Fluck, L. (2007). Differenzierte Auswertung: Parameter zur Einschätzung der Bildungssituation in der Bundesrepublik Deutschland sowie die Bewertung der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit (G8). Landau: Zentrum für empirische pädagogische Forschung.

Sauer, J. (2006). Prognose von Schulerfolg. In Rost, D.H. (Hrg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 584- 595). Weinheim: BeltzPVU.

v. Saldern, Matthias (2006). Klassengröße. In: D.H. Rost (Hrsg.) Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. Weinheim: PVU, 327 - 333.