

Hindernis Herkunft

Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland

HINDERNIS HERKUNFT

**Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern
zum Bildungsalltag in Deutschland**

Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland

Mit einem Kommentar von Ulrich Trautwein

Impuls

In ganz Deutschland wird intensiv über soziale Ungleichheit und mangelnde Chancengerechtigkeit in der Bildung diskutiert. Nach der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 hat sich vieles zum Besseren gewendet. Deutschland ist heute nicht mehr „Weltmeister der sozialen Bildungsungleichheit“, doch noch immer wirken sich hierzulande problematische familiäre Ausgangsbedingungen stärker auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus als in vielen anderen Industrienationen. Immer noch ist Bildung in Deutschland ein Herkunftsprivileg. In der Presse, auf zahlreichen wissenschaftlichen Konferenzen und im politischen Diskurs werden Erklärungen gesucht und Lösungsansätze erarbeitet, zuweilen mit reformistischem Übereifer. Selten kommen dabei die Akteure zu Wort, die die Qualität unseres Bildungssystems im Alltag besonders betrifft: die Schülerinnen und Schüler. Dabei ist ihre Bildungsmotivation und Zufriedenheit der Grundstein für nachhaltige Lernerfolge. Ob wir als hoch entwickelte Industrienation und Wissensgesellschaft für die Zukunft gerüstet sind, hängt ganz wesentlich von der Frage ab, ob es uns gelingen wird, die allzu oft brach liegenden Talentreserven auszuschöpfen. Wir müssen Wege finden, diese Talente zu entdecken und zur vollen Entfaltung zu bringen – unabhängig von der sozialen Herkunft. Dass sich die in einer Person angelegten Möglichkeiten entwickeln können, auch wenn die Startbedingungen schwierig sind, ist ein Imperativ der Humanität. Wir tragen Verantwortung dafür, dass das Potenzial aller Kinder,



aber auch das Ihrer Eltern und Lehrer im Interesse des Lernerfolgs erkannt und gefördert wird. Dabei muss berücksichtigt werden, dass alle Herkunftsgruppen auch in ihrer Unterschiedlichkeit Gehör finden und die unterschiedlichen Prägungen und Interessenslagen so gut es geht aufeinander abgestimmt werden.

Wie wird die Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems von den Lehrern bewertet? Wie wichtig sind den Schülern gute Noten? Sind die Eltern der Ansicht, dass sie ihr Kind in der Schule ausreichend unterstützen können? Wie stehen die Menschen zu den wichtigen und viel diskutierten Themen *individuelle Förderung* und *Inklusion*? Um allen relevanten Akteuren eine Stimme geben zu können und ihre spezifischen Bedürfnisse abbilden zu können, beauftragte die Vodafone Stiftung Deutschland das Institut für Demoskopie Allensbach bei der diesjährigen Studie damit, Lehrer, Eltern und in diesem Jahr erstmals auch Schüler zu Hindernissen im Schulalltag, Bildungsambitionen und Bildungschancen zu befragen. Wir haben einen multiperspektivischen Blick hinter die Kulissen der so oft debattierten Bildungslandschaft geworfen. Im Mittelpunkt standen dabei die Themen soziale Mobilität, Bildungsziele und Bildungschancen für Kinder unterschiedlicher sozialer Schichten.

Das vorliegende Meinungsbild bestätigt einen zentralen Befund der empirischen Bildungsforschung: Die meisten der befragten Lehrer, nämlich 61 Prozent, sehen Chancengerechtigkeit an deutschen Schulen in der Tat

wenig oder gar nicht verwirklicht. Mehr als jeder zweite Lehrer (54 Prozent) erkennt zunehmende Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten, 42 Prozent der Lehrer mussten die Anforderungen an ihre Schüler in den letzten Jahren senken. Im Gesamtvergleich geben zudem Schüler aus sozial schwachen Schichten doppelt so häufig an (26 Prozent), dass sich ihre Eltern kaum bis gar nicht für deren Schulalltag interessieren. Das spiegelt sich auch in den Aktivitäten der Eltern für den Schulerfolg ihrer Kinder wider: Während etwa 81 Prozent der Eltern aus hoher sozialer Schicht zu Elternabenden beziehungsweise Elternsprechstunden gehen, gilt dies nur für 69 Prozent der Eltern aus sozial schwachen Schichten. Nicht nur mangelnde Bildungsaspiration, sondern vor allem auch Schwellenängste und mangelndes Orientierungswissen – so legt die Forschung nahe – spielen hier wohl eine entscheidende Rolle. Gute Noten haben für Schüler und Eltern aus allen sozialen Schichten eine hohe Bedeutung: 95 Prozent aller Eltern und 88 Prozent aller Schüler sagen, dass ihnen gute Noten wichtig bis sehr wichtig sind. Unter Lehrern und Eltern findet sich nur ein Bruchteil, der eine Abschaffung der Noten begrüßen würde (sieben Prozent beziehungsweise neun Prozent). Insgesamt lässt sich aus einigen der Umfrageergebnisse also eine gewisse „Status-Quo“-Orientierung ablesen, so auch beim Thema „Sitzenbleiben“.

Die deutliche Mehrheit der Eltern und Lehrer plädiert für den Erhalt dieser Maßnahme, ja sogar die Schüler befürworten die Ehrenrunde. Auch im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen (offene Unterrichtsformen) und heterogene Lerngruppen zeigen sich die Befragten eher skeptisch. Nicht alles, was die Mehrheit für richtig hält, entspricht auch dem wissenschaftlichen Kenntnisstand. Zugleich aber gilt, dass es einer Bildungspolitik, die sich auf Expertenwissen beruft, die jedoch der Wahrnehmung und den Interessen der Bürger zuwider läuft, stets an Rückhalt und Legitimation fehlen wird. In diesem Sinne verstehen wir die vorliegende Studie auch als Anlass, um den Dialog zwischen Wissenschaft, Politik und interessierter Öffentlichkeit weiter zu befördern.

Die Studie zeigt, dass besonders bei der Kommunikation zwischen Lehrern, Eltern und Schülern noch viel Raum für Verbesserungen besteht. Die konstruktive Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ist vielerorts kaum entwickelt. Dabei wissen wir, dass eine gemeinsame Verständigung über Lernziele maßgeblich zum Lernerfolg beitragen kann. Die Vodafone Stiftung Deutschland hat daher gemeinsam mit einer Expertenkommission Qualitätskriterien zur Verbesserung und Förderung schulischer

Elternarbeit entwickelt, die auf unserer neuen Internetpräsenz eltern-bildung.net für die Implementierung in den Schulalltag bereit stehen.

Die Ergebnisse dieser Studie sollen dazu beitragen, bewusst die verborgenen „Baustellen im Schulalltag“ offen zu legen und gemeinsam mit motiviertem Lehrpersonal, Eltern und Schülern ein faires Bildungssystem zu gestalten. Damit schaffen wir das Fundament für gerechte Bildungschancen für junge Menschen aus allen sozialen Schichten.

Als operativ tätige Stiftung sehen wir für uns einen doppelten Auftrag. Als Vermittler zwischen Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft, zwischen Experten und Praktikern vor Ort, wollen wir zu wissenschaftlich fundierten und praxisrelevanten Erkenntnissen kommen. Und wir wollen dabei helfen, diese in den Bildungsalltag zu überführen. In diesem Sinne leisten wir einen bescheidenen Beitrag dafür, dass Politik, Verwaltung und Praktiker evidenzbasiert und nicht entlang ausgetretener ideologischer Pfade agieren. Diese „Übersetzungsleistung“ ist Auftrag der Stiftung als Thinktank. Zudem bringen wir uns aber auch mit konkreten Programmen, Wettbewerben, Stipendien sowie mit der Förderung skalierbarer Sozialunternehmen ein und sorgen für Bewegung vor Ort. Dies ist der Auftrag der Stiftung als Innovationsmotor der Praxis. Oft geht es gar nicht darum, das sprichwörtliche Rad neu zu erfinden, sondern innovative Ansätze zu erkennen, zu systematisieren und zu verbreitungstauglichen Handlungsempfehlungen auszuarbeiten. Der Kurs steht fest: Bessere gesellschaftliche Rahmenbedingungen für gelingende Bildung, Integration und soziale Mobilität in Deutschland.

Wir sind davon überzeugt, dass in dieser Gesellschaft allen die Möglichkeit offen stehen muss, sich in einen aktiven Dialog einzubringen und gehört zu werden. Nur auf diese Weise ist ein verantwortungsvolles Miteinander zu gewährleisten, das keinen zurücklässt oder benachteiligt. Dieser Aufgabe wollen wir uns auch in Zukunft mit unserer Stiftungsarbeit widmen.



Ihr
Thomas Ellerbeck

VORSITZENDER DES BEIRATS
VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND

Vorwort



Chancengerechtigkeit ist nach der Überzeugung der Bürger die wichtigste Dimension von Gerechtigkeit überhaupt. Gleichzeitig bezweifelt die Mehrheit, dass Chancengerechtigkeit in der Gesellschaft und speziell im Bildungssystem gesichert ist. Auch die Mehrheit der Lehrer an Deutschlands Schulen teilt diese Skepsis. Die Chancen ihrer Schüler sind unterschiedlich und hängen nach den Erfahrungen der Lehrer vor allem von den Bedingungen im Elternhaus ab. Die überwältigende Mehrheit der Lehrer ist überzeugt, dass der Schulerfolg nach wie vor stark von der sozialen Herkunft abhängt. Die enge Korrelation zwischen dem Bildungshintergrund des Elternhauses und der Schulkarriere der Kinder bestätigt diese Einschätzung. Die große Mehrheit der Schüler aus den oberen sozialen Schichten besucht ein Gymnasium, dagegen nur eine Minderheit der Schüler aus den unteren sozialen Schichten.

Das hat auch, aber nicht in erster Linie mit einer unterschiedlichen finanziellen Ausstattung der Elternhäuser zu tun. Schüler aus den höheren und mittleren Schichten erhalten in einem ganz umfassenden Sinne im Durchschnitt mehr Unterstützung im Elternhaus – bei den Hausaufgaben, durch Gespräche über den Schulstoff, aber auch durch die kulturellen Interessen der Eltern. So ist beispielsweise das Leseverhalten stark schichtgebunden.

Solche schichtgebundenen Unterschiede gibt es natürlich auch in anderen Ländern. In Deutschland wird die Verantwortung für die Förderung von Kindern jedoch weitaus stärker einseitig den Eltern zugewiesen – von der Gesellschaft, aber auch von den Eltern selbst. Das gilt insbesondere für die Zeit vor dem sechsten Lebensjahr. Eltern werden in Deutschland weniger als in anderen europäischen Ländern bei der Förderung ihrer Kinder durch andere Institutionen unterstützt. Die frühkindliche Förderung wird weit überwiegend in den Elternhäusern geleistet. Dies trägt dazu bei, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in das Bildungssystem eintreten. Das gilt umso mehr, als viele Kinder heute aus Familien mit Migrationshintergrund kommen und viele von ihnen zu Hause nicht deutsch sprechen.

Lehrer wie Eltern sind überzeugt, dass hier mehr getan werden kann und getan werden muss. Neben den Bemühungen der Schulen, durch kostenlose Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe zu helfen, halten Lehrer wie Eltern es für besonders wichtig, dass es ausreichende Betreuungseinrichtungen zur gezielten Förderung von Kleinkindern gibt und dass bereits vor der Einschulung Sprachtests und Sprachunterricht durchgeführt werden. Mehr Anstrengungen auf diesen Feldern sind ein Beitrag zur Chancengerechtigkeit und Investitionen, die sich für die ganze Gesellschaft lohnen.

Prof. Dr. Renate Köcher

INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH

Untersuchungssteckbrief
Methodische Gesamtverantwortung und Durchführung Institut für Demoskopie Allensbach
Methode: Face-to-Face-Interviews Befragung eines repräsentativen Querschnitts von: 507 Lehrern an allgemeinbildenden Schulen 614 Schülern ab Klasse 5 (Sekundarstufen I und II) 1.804 bevölkerungsrepräsentativ ausgewählten Personen ab 16 Jahre, darunter 543 Eltern von Schulkindern Befragungszeitraum: März 2013

Bildungschancen und wie man sie optimieren kann

Die Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern

Werner Süßlin, Institut für Demoskopie Allensbach

Entscheidend für die Chancen der Kinder sind die Voraussetzungen im Elternhaus

Chancengerechtigkeit ist an den deutschen Schulen nach Ansicht der meisten Lehrer nur eingeschränkt gegeben. Lediglich 36 Prozent sind der Überzeugung, dass alle Schüler, unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft, weitgehend die gleichen Chancen haben. 49 Prozent der Lehrer sehen die Chancengerechtigkeit an den Schulen eher schlecht verwirklicht, 12 Prozent für gar nicht gegeben. In diesem Punkt sind die Lehrer aller Schularten annähernd der gleichen Ansicht.

Lehrer wie Eltern sind sich weitgehend einig, dass die Ursachen für die schlechteren Chancen mancher Kinder weit überwiegend im Elternhaus liegen. 84 Prozent der Lehrer, 79 Prozent der Eltern weisen auf das mangelnde Interesse mancher Eltern hin, sich überhaupt mit ihren Kindern zu beschäftigen. Ähnlich viele sehen die Ursache darin, dass manche Kinder von ihren Eltern nicht gelernt haben, gründlich zu arbeiten und eine Arbeit auch zu Ende zu bringen oder nennen die mangelnde Vorbildfunktion der Eltern. Aus Sicht von mehr als zwei Dritteln der Lehrer wie der Eltern haben manche Eltern zu wenig Zeit für ihre Kinder oder verfügen nicht über die notwendigen Kenntnisse und auch die Qualifikation, um ihre Kinder entsprechend fördern zu können. Auch die allermeisten Eltern aus schwächeren sozialen Schichten weisen auf die hohe Bedeutung des Elternhauses hin. Inwiefern auch die finanziellen Voraussetzungen des Elternhauses Einfluss auf die Chancen der Kinder haben, wird von Eltern und Lehrern unterschiedlich gesehen. Immerhin 60 Prozent der Eltern sehen darin eine wesentliche Ursache, dagegen nur 41 Prozent der Lehrer.

Einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die Chancen von Kindern hat das Ausmaß der staatlichen Unterstützung, wobei auch hier die Meinungen der Lehrer und vor allem der Eltern aus sozial schwächeren Schichten aus-

einander gehen. Nur 35 Prozent der Lehrer, aber 45 Prozent aller Eltern – 57 Prozent derjenigen aus schwächeren sozialen Schichten – nennen als Grund eine ungenügende staatliche Unterstützung. Völlig uneinig sind sich Eltern und Lehrer bei der Frage, welche Rolle die Lehrer und die Erzieher spielen. Lediglich 15 Prozent der Lehrer, aber 48 Prozent der Eltern sind der Ansicht, dass manche Kinder auch deswegen schlechtere Chancen haben, weil sie in den Schulen und Betreuungseinrichtungen benachteiligt werden. Besonders kritisch äußern sich mit 58 Prozent auch hier die Eltern aus sozial schwächeren Schichten.

Weitgehender Konsens herrscht unter den Lehrern in der Frage, inwieweit die soziale Herkunft der Schüler bei Schulempfehlungen eine Rolle spielen sollte. Die überwältigende Mehrheit ist der Ansicht, dass alle Schüler die gleichen Chancen haben sollten und von daher nur die Leistungen ausschlaggebend sein sollten. Lediglich 12 Prozent der Lehrer sprechen sich mit dem Hinweis darauf, dass manche Kinder im Elternhaus nicht genügend unterstützt werden können und ohne diese Hilfe zum Beispiel an einem Gymnasium scheitern würden, dafür aus, bei Schulempfehlungen neben den Leistungen auch die soziale Herkunft zu berücksichtigen.

Die Überzeugung der Lehrer, dass die vergleichsweise schlechten Chancen mancher Kinder vor allem auf das fehlende Interesse ihrer Eltern zurückzuführen ist, stützt sich weitgehend auf eigene Erfahrungen. Drei Viertel der Lehrer haben den Eindruck, dass sich Eltern aus sozial schwachen Schichten weniger für den Schulalltag ihrer Kinder interessieren als andere Eltern. Nur 15 Prozent sehen hier ausdrücklich keine Unterschiede. Das vergleichsweise geringe Interesse der Eltern aus schwächeren sozialen Schichten bestätigen auch die Schüler. Lediglich 21 Prozent der Schüler aus sozial schwächeren Elternhäusern berichten, dass sich ihre Eltern sehr für ihren Schulalltag interessieren, dagegen 53 Prozent der Schüler aus Elternhäusern mit einem gehobenen sozialen Status. Das

höhere Interesse der Eltern mit einem gehobenen sozialen Status zeigt sich auch daran, dass sie sich nach Auskunft ihrer Kinder wesentlich häufiger mit ihnen über Unterrichtsthemen unterhalten.

Nach den Berichten der Schüler besucht auch die Mehrheit der Eltern aus schwächeren sozialen Schichten Elternabende oder Sprechstunden der Lehrer. Allerdings ist die Nutzung dieser Angebote tendenziell geringer als bei anderen Eltern. Die Erfahrungen der Eltern aus allen sozialen Schichten bei Gesprächen mit Lehrern sind in der Regel positiv. 59 Prozent haben den Eindruck, dass es den Lehrern wichtig ist, auch die Meinungen und Vorstellungen der Eltern zu hören. Nur 23 Prozent hatten das Gefühl, dass die Lehrer diese Gespräche eher als Einmischung in den Schul- und Unterrichtsbetrieb empfanden. Die Lehrer äußern sich über ihre Erfahrungen beim Umgang mit den Eltern kritischer. Vor allem die Grundschullehrer berichten, dass die Eltern zunehmend versuchen, bei Gesprächen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und auch die Notengebung zu nehmen. Nur die wenigsten sehen das positiv, nach Erfahrung der allermeisten Lehrer führt dies in der Regel zu Schwierigkeiten.

Eltern aus sozial schwächeren Schichten interessieren sich nicht nur vergleichsweise wenig für den Schulalltag, sondern unterstützen ihre Kinder auch weniger als andere Eltern. Lediglich 37 Prozent der Schüler aus sozial schwächeren Schichten berichten, dass ihre Eltern mit ihnen für Arbeiten oder Referate lernen, dagegen 54 Prozent aus Elternhäusern mit einem gehobenen sozialen Status. Das gleiche gilt auch im Hinblick auf die Unterstützung beziehungsweise die Kontrolle der Hausaufgaben. Dies ist aber nur eingeschränkt auf mangelndes Interesse zurückzuführen. Eltern aus höheren sozialen Schichten können aufgrund ihres in der Regel höheren Bildungsabschlusses ihren Kindern auch eher helfen. 63 Prozent fällt es nach eigener Auskunft leicht, die Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen, dagegen nur 38 Prozent der Eltern aus sozial schwächeren Schichten. Die große Mehrheit der Schüler aus allen sozialen Schichten macht die Hausaufgaben nach eigener Auskunft in der Regel allein. Wünsche nach Unterstützung äußern nur die wenigsten, auch unter den Schülern aus sozial schwächeren Elternhäusern. Der Anteil, der sich Hilfe bei den Hausaufgaben wünscht, ist aber bei Schülern aus schwächeren sozialen Schichten viermal so groß wie bei Kindern von Eltern mit einem hö-

heren sozialen Status. Dass Schüler aus höheren Schichten bessere Voraussetzungen im Elternhaus haben, zeigt sich auch im Hinblick auf die Lesesozialisation. 64 Prozent berichten, dass ihre Eltern viel lesen, von den Schülern aus sozial schwächeren Elternhäusern lediglich 27 Prozent. Entsprechend ist der Anteil der Schüler, die nach eigener Auskunft gerne Bücher lesen, in den gehobenen sozialen Schichten weit überdurchschnittlich.

Eltern aus höheren sozialen Schichten investieren angesichts ihrer in der Regel überdurchschnittlichen finanziellen Möglichkeiten auch mehr in die Ausbildung ihrer Kinder. 61 Prozent der Eltern mit einem gehobenen sozialen Status, aber nur 35 Prozent derjenigen aus schwächeren sozialen Schichten geben nach eigener Auskunft relativ viel dafür aus, sei es für besondere Lernmaterialien, für Musikstunden oder auch für Nachhilfeunterricht. Mit 160 Euro ist der durchschnittliche Betrag, den Eltern mit einem höheren sozialen Status monatlich in die Ausbildung ihrer Kinder investieren, mehr als doppelt so hoch wie bei den Eltern aus schwächeren Schichten.

Die soziale Schicht des Elternhauses ist maßgeblich für die Schulkarriere der Kinder

Die Schulkarriere der Kinder wird ganz wesentlich von der sozialen Schicht des Elternhauses bestimmt. Von den Eltern aus gehobenen sozialen Schichten mit Kindern an weiterführenden Schulen besuchen 70 Prozent der Kinder ein Gymnasium. Bei den Eltern aus schwächeren sozialen Schichten sind es lediglich 30 Prozent. Entsprechend ist hier der Anteil der Kinder, die als weiterführende Schule eine Haupt- oder eine Realschule beziehungsweise eine Mischform aus diesen Schularten besuchen, wesentlich größer als in den höheren sozialen Schichten. Das gleiche Bild zeigt sich, wenn man die Schüler an den weiterführenden Schulen aus verschiedenen sozialen Schichten nach ihrem angestrebten Schulabschluss fragt. 96 Prozent der Schüler aus höheren sozialen Schichten wollen das Abitur beziehungsweise die Fachhochschulreife machen, lediglich 41 Prozent derjenigen aus schwächeren sozialen Schichten.

Erhebliche Unterschiede bestehen auch im Hinblick auf den Schulerfolg. Die große Mehrheit der Lehrer aller

Schularten ist überzeugt, dass die soziale Schicht des Elternhauses maßgeblichen Einfluss auf die Leistung der Schüler hat. 49 Prozent der Lehrer sehen einen großen, 33 Prozent sogar einen sehr großen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder. Nach den Erfahrungen der Mehrheit der Lehrer sind die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten weiter gewachsen. 54 Prozent haben den Eindruck, dass die Leistungsunterschiede zugenommen haben, lediglich gut jeder vierte Lehrer sieht diese Entwicklung nicht. Überdurchschnittlich oft berichten die Lehrer an den Grund-, Haupt- und Realschulen von einer wachsenden sozialen Differenzierung, aber auch an den Gymnasien sehen 45 Prozent der Lehrer eine zunehmende soziale Kluft.

Dass Leistungsniveau und soziale Herkunft eng zusammenhängen, zeigen auch die Ergebnisse der Befragung der Schüler. Schüler aus sozial schwächeren Schichten sind nach eigener Auskunft weniger erfolgreich in der Schule. Das gilt vor allem dann, wenn sie ein Gymnasium besuchen. Lediglich 37 Prozent der Schüler aus sozial schwächeren Elternhäusern stufen ihre schulischen Leistungen als gut ein, 60 Prozent als nur durchschnittlich oder weniger gut. Von den Schülern aus gehobenen sozialen Schichten berichten dagegen 63 Prozent, dass sie in der Schule gut seien, nur 37 Prozent bezeichnen sich als eher durchschnittliche oder schlechte Schüler. Schüler aus Elternhäusern mit einem schwächeren sozialen Status gehen angesichts ihrer geringeren Erfolge auch weniger gerne zur Schule. Erfolg und Freude an der Schule hängen naturgemäß eng zusammen. Das gilt für die Schüler aus allen sozialen Schichten.

Zentrale Bedeutung der Lehrer – vor allem für die Motivation der Schüler

Auch bei den Antworten auf die Frage, welche Faktoren entscheidend zum Schulerfolg der Kinder beitragen, zeigt sich die hohe Bedeutung des Engagements und auch der Qualifikation der Eltern. 51 Prozent der Lehrer weisen darauf hin, dass der Schulerfolg wesentlich vom Bildungsabschluss der Eltern bestimmt wird. Noch wichtiger sind aus Sicht von Eltern und Lehrern aber das Klima an der Schule und vor allem auch die fachliche und pädagogi-

sche Qualifikation der Lehrer. Jeweils mehr als 80 Prozent sind überzeugt, dass gute Leistungen maßgeblich davon abhängen, ob sich die Kinder an der Schule wohlfühlen. 75 Prozent der Lehrer, 84 Prozent der Eltern betonen die entscheidende Bedeutung der Lehrer. Für die Mehrheit der Eltern wie der Lehrer hat auch die Größe der Klassen einen wesentlichen Einfluss darauf, wie gut sich die Kinder in der Schule entwickeln.

Eine vergleichbar wichtige Rolle wie das Klima an der Schule und die Qualifikation der Lehrer, spielt aus Sicht von Lehrern und Eltern die individuelle Begabung der Kinder. Große Teile der Lehrer wie der Elternschaft sind aber überzeugt, dass fehlende Begabung durchaus auch ausgeglichen werden kann. 52 Prozent der Lehrer und 54 Prozent der Eltern sind der Ansicht, dass jeder Schüler, wenn er sich nur genügend anstrengt und gezielt gefördert wird, erfolgreich sein kann. Nur jeder Vierte hat ausdrücklich Zweifel daran, dass Fleiß und eine gezielte Förderung eine fehlende Begabung ersetzen können. Auch vielen Schülern ist bewusst, dass mangelnder Erfolg in der Schule auch teilweise damit zu tun hat, dass sie sich nicht genug anstrengen. Wenn sie in einem Fach nicht gut sind, führt das lediglich ein Drittel der Schüler ausschließlich darauf zurück, dass ihnen das Fach nicht liegt oder einfach zu schwer fällt, 55 Prozent sehen die Gründe dafür auch in ihrem mangelnden Fleiß.

Die Mehrheit der Schüler berichtet, zumindest bezogen auf die eigene Klasse, von einem guten Klima an den Schulen. 61 Prozent fühlen sich in ihrer Klasse wohl, nur vier Prozent äußern sich ausdrücklich kritisch. Die Schüler an den Gymnasien urteilen hier wesentlich positiver als die Schüler an den Haupt- und Realschulen. Als störend empfinden die Schüler oft das Verhalten ihrer Mitschüler. 49 Prozent bemängeln, dass viele Schüler im Unterricht Blödsinn machen und sich unterhalten. In diesem Zusammenhang beklagen auch viele Schüler, dass die Lehrer zu wenig gegen störende Schüler unternehmen und sich nicht durchsetzen können. Mehr als jeder dritte Schüler berichtet von Mobbing und Beleidigungen, immerhin gut jeder zehnte von Gewalttätigkeiten und Erpressungsversuchen unter den Schülern. Vor allem die Schüler an den Haupt- und Realschulen beklagen sich über solche Vorkommnisse, an den Gymnasien ist dieses Verhalten nach Auskünften der Schüler weniger verbreitet. 46 Prozent empfinden aber auch den Unterricht häu-

figer als langweilig, und ein Drittel der Schüler an den Haupt- und Realschulen wie an den Gymnasien kritisieren, dass viele Lehrer zu schwere Tests beziehungsweise Klassenarbeiten schreiben.

Das Lehrerbild der Schüler ist überwiegend positiv. 64 Prozent beschreiben ihren Klassenlehrer beziehungsweise den Lehrer, mit dem sie am meisten zu tun haben, als nett, rund jeder zweite Schüler bestätigt seinen Lehrern ein gutes Fachwissen und einen guten und verständlichen Unterricht. Immerhin rund 40 Prozent haben den Eindruck, dass ihren Lehrern der Unterricht Spaß macht, und berichten, dass die Lehrer ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Schülern und auch ein offenes Ohr für deren persönliche Probleme haben. Gerade im Hinblick auf die Fachkompetenz und den vertrauensvollen Umgang mit den Schülern sind die Urteile der Schüler an den Gymnasien positiver als die der Schüler, die eine Haupt- oder Realschule besuchen. Kritisch äußern sich die Schüler hauptsächlich über den Umfang der Hausaufgaben. 26 Prozent haben auch den Eindruck, dass ihre Lehrer einige Schüler bevorzugt behandeln. Nur die wenigsten beklagen sich aber über Ungerechtigkeiten bei der Notenvergabe oder darüber, dass ihre Lehrer nicht mit Kindern umgehen können. Nicht einmal jeder zehnte Schüler beschreibt seine Lehrer als gelangweilt und unmotiviert.

Die detaillierte Analyse zeigt, wie wichtig die Lehrer nicht nur für den Erfolg, sondern gerade auch für die Motivation der Schüler sind. Zwei Drittel der Schüler, die gern zur Schule gehen, bescheinigen ihren Lehrern einen verständlichen und guten Unterricht, gegenüber lediglich 21 Prozent derjenigen, die weniger gern zur Schule gehen. Ähnlich große Unterschiede zeigen sich auch im Hinblick auf den vertrauensvollen Umgang mit den Schülern und die wahrgenommene Freude der Lehrer am Unterricht. 50 Prozent der Schüler, die gern zu Schule gehen, haben das Gefühl, dass ihren Lehrern das Unterrichten Spaß macht. Von den Schülern, die nicht so gern zur Schule gehen, haben nur 18 Prozent diesen Eindruck. Weit überdurchschnittlich positiv äußern sich Schüler, die gern zur Schule gehen, auch über das Fachwissen der Lehrer, über ihr Durchsetzungsvermögen und ihre Fähigkeit, die Schüler zu begeistern und zu motivieren.

Wie wichtig motivierte Lehrer und der Umgang der Lehrer mit den Schülern sind, zeigt sich auch bei der Frage, wie sich Schüler die ideale Schule vorstellen. Besonders

wichtig ist den Schülern vor allem, dass die Lehrer Freude an ihrer Arbeit haben und sich auch ausreichend Zeit für einzelne Schüler nehmen. 75 Prozent beziehungsweise 69 Prozent der Schüler betonen, dass dies an einer guten Schule unbedingt gegeben sein muss. Zu einer idealen Schule gehören für die Mehrheit der Schüler neben einer guten technischen Ausstattung auch möglichst viele Ausflüge und Klassenfahrten, gute Beschäftigungsmöglichkeiten in den Freistunden, ein umfangreiches Sportangebot sowie gute Lehrmaterialien. Wichtig sind auch den Schülern möglichst kleine Klassen. Jeder Zweite wünscht sich möglichst viele junge Lehrer. Gerade für die Schüler an den Gymnasien haben auch Angebote zum Schüleraustausch mit Schulen im Ausland eine hohe Bedeutsamkeit.

Geeignete Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder aus Sicht von Lehrern und Eltern

Die Vorstellungen von Lehrern und Eltern darüber, wie man benachteiligte Kinder am besten fördern kann, sind in vielen Bereichen ähnlich. Jeweils große Mehrheiten versprechen sich bessere Chancen vor allem durch eine kostenlose Hausaufgabenbetreuung an den Schulen und einen Ausbau der vorschulischen Betreuungsangebote. 74 Prozent der Lehrer, 83 Prozent der Eltern plädieren in diesem Zusammenhang für eine Hausaufgabenbetreuung. 73 Prozent der Lehrer, 64 Prozent der Eltern sind überzeugt, dass für die Förderung benachteiligter Kinder eine ausreichende Zahl von Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder notwendig ist. Dazu gehören für Lehrer wie Eltern auch Sprachtests und gegebenenfalls Angebote für einen kostenlosen Sprachunterricht bereits vor der Einschulung. 47 Prozent der Lehrer, 57 Prozent der Eltern sprechen sich für einen verpflichtenden Besuch des Kindergartens aus. Vor allem die Lehrer, aber auch große Teile der Eltern sind zudem der Ansicht, dass für die Förderung benachteiligter Kinder an den Schulen mehr Lehrer notwendig wären und die Klassen verkleinert werden müssten.

Vergleichsweise wenig versprechen sich Eltern wie Lehrer dagegen von einer Veränderung des Schulsystems beziehungsweise der Schulstrukturen. Lediglich 33 Prozent der Lehrer und 27 Prozent der Eltern sehen in einer

Verlängerung der Grundschulzeit auf sechs Jahre eine geeignete Maßnahme, noch geringer sind die Anteile, die überzeugt sind, dass die Abschaffung des mehrgliedrigen Schulsystems, die Abschaffung des „Sitzenbleibens“ oder ein Verzicht auf Noten die Chancen benachteiligter Kinder verbessern würden. Nur jeweils 21 Prozent der Lehrer wie der Eltern sprechen sich im Hinblick auf eine verbesserte Förderung gegen das mehrgliedrige Schulsystem aus.

Überwiegend Skepsis gegenüber einer Gemeinschaftsschule

Ganz unabhängig von der Frage nach der optimalen Förderung benachteiligter Kinder stößt das Konzept einer Gemeinschaftsschule bei Lehrern wie Eltern generell überwiegend auf Skepsis. Lediglich 28 Prozent der Lehrer, immerhin 37 Prozent der Eltern befürworten eine Gemeinschaftsschule, die alle Schüler besuchen und an der für besonders begabte Schüler spezielle Kurse angeboten werden. Klare Mehrheiten plädieren für ein mehrgliedriges Schulsystem mit einer Mischform aus Haupt- und Realschulen und der Beibehaltung des klassischen Gymnasiums. Für den Erhalt der Gymnasien sprechen sich dabei naturgemäß vor allem die Gymnasiallehrer aus.

Dieses Votum dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass sowohl rund zwei Drittel der Lehrer als auch der Eltern der Überzeugung sind, dass es für gute Schüler grundsätzlich besser ist, wenn sie zusammen mit Schülern mit einem vergleichbaren Leistungsniveau unterrichtet werden. Nur 17 Prozent der Lehrer, 16 Prozent der Eltern sind der Ansicht, dass leistungsstarke Schüler von einem gemeinsamen Unterricht mit schwächeren Schülern Vorteile hätten. Gleichzeitig ist die Mehrheit der Lehrer aber auch davon überzeugt, dass schlechte Schüler davon profitieren würden, wenn sie in Klassen mit leistungsstarken Schülern zusammen wären. Die Eltern sind in der Frage, was für leistungsschwächere Kinder besser ist, gespalten. 40 Prozent plädieren für gemeinsame Klassen mit ähnlich schwachen Schülern, 38 Prozent für einen gemeinsamen Unterricht mit besseren Schülern. Auch bei der Frage nach den optimalen Fördermöglichkeiten für benachteiligte Schüler kommt die unterschiedliche Einschätzung von Lehrern und Eltern zum Ausdruck. 40 Prozent der

Eltern, nur 21 Prozent der Lehrer plädieren in diesem Zusammenhang für die Bildung von Klassen aus Schülern mit einem ähnlichen Leistungsniveau.

An den Gymnasien wird nach Meinung der Lehrer die gleichzeitige Unterrichtung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern zunehmend zum Alltag. Rund ein Drittel der Gymnasiallehrer ist der Ansicht, dass es an den Gymnasien viele Schüler gibt, denen die dafür eigentlich notwendige Qualifikation fehlt, nach Überzeugung von 62 Prozent hat dieser Anteil angesichts der steigenden Zahl von Gymnasiasten in den vergangenen Jahren zugenommen. Diese Entwicklung hat nach Einschätzung von 34 Prozent der Lehrer an den Gymnasien auch dazu beigetragen, dass sie ihre Anforderungen an die Schüler absenken mussten. Von einem sinkenden Anforderungsniveau berichten aber auch viele Lehrer an den Grundschulen, aber vor allem die Lehrer an den Haupt- und Realschulen. 58 Prozent der Lehrer an den Haupt- und Realschulen stellen nach eigener Auskunft heute geringere Anforderungen an ihre Schüler als noch vor fünf bis zehn Jahren, lediglich 29 Prozent verlangen von ihren Schülern heute vergleichsweise genauso viel oder eher mehr.

Die in einigen Bundesländern geplante beziehungsweise bereits realisierte Abschaffung der Schulempfehlung dürften die meisten Lehrer kritisch sehen. Die Mehrheit der Lehrer, und hier vor allem die Lehrer an den Sekundarschulen, plädiert dafür, dass letztlich die Lehrer aufgrund der schulischen Leistungen darüber entscheiden sollten, welche weiterführende Schule die Kinder nach der Grundschule besuchen. Lediglich 24 Prozent sind der Ansicht, dass die Vorstellungen der Eltern bei der Wahl der Schulart ausschlaggebend sein sollten.

Nur wenig Unterstützung für die Abschaffung des „Sitzenbleibens“ und der Schulnoten

Der Forderung, das „Sitzenbleiben“ abzuschaffen, stehen Lehrer, Eltern und auch große Teile der Schüler kritisch gegenüber. 55 Prozent der Lehrer sprechen sich dafür aus, dass Schüler mit mangelnden Leistungen sitzenbleiben und das jeweilige Schuljahr wiederholen sollten. Lediglich 22 Prozent halten es für besser, wenn

schlechte Schüler trotzdem versetzt und dann verstärkt gefördert werden. Gegen eine Versetzung bei schlechten Leistungen ist die Mehrheit der Lehrer aller Schularten. Für das Wiederholen der Klasse spricht aus Sicht der Befürworter des „Sitzenbleibens“ vor allem, dass der Stoff wiederholt und entsprechende Defizite abgebaut werden können. Elf Prozent sehen Vorteile auch darin, dass die Schüler sich dann weniger überfordert fühlen und bei entsprechenden Erfolgen ihr Selbstwertgefühl steigt. Die Befürworter einer Versetzung weisen vor allem darauf hin, dass die Schüler im gewohnten Klassenverband bleiben können und dass schwache Schüler in der Regel nur in manchen Fächern mangelhafte Leistungen zeigen, bei einer Wiederholung der Klasse aber alle Fächer wiederholt werden müssen.

Ähnlich klar wie unter den Lehrern ist das Votum der Eltern. 59 Prozent der Eltern sind dafür, dass schlechte Schüler sitzenbleiben sollten, 30 Prozent plädieren für eine Versetzung, verbunden mit einer verstärkten Förderung. Auch unter den Schülern der weiterführenden Schulen spricht sich eine relative Mehrheit von 47 Prozent für eine Wiederholung der Klasse aus, 32 Prozent sind für eine Versetzung. Das Meinungsbild unter den Schülern ist dabei – im Gegensatz zu den Lehrern – aber keineswegs einheitlich. Schüler an Gymnasien, und hier vor allem diejenigen ab Klasse 11, plädieren deutlich häufiger gegen eine Versetzung als die Schüler an den Haupt- und Realschulen.

Noch eindeutiger ist die Stellungnahme von Lehrern und Eltern gegenüber der Forderung, auf die Notengebung an den Schulen zu verzichten. Lediglich sieben Prozent der Lehrer und neun Prozent der Eltern sprechen sich für eine Abschaffung der Schulnoten aus. Mehr als drei Viertel der Lehrer wie der Eltern betonen, dass Noten wichtig sind, um Eltern und Schülern einen Eindruck vom Leistungsstand der Schüler zu geben, mehr als jeder Zweite hält Noten für notwendig, um die Leistungen der Schüler vergleichen zu können. 43 Prozent der Lehrer, 47 Prozent der Eltern sind der Ansicht, dass Noten sich bewährt haben. Gegen die Vergabe von Noten spricht vor allem, dass diese oft ein Streitpunkt zwischen Eltern und Lehrern beziehungsweise zwischen Eltern und Schülern sind. 41 Prozent der Lehrer, 36 Prozent der Eltern berichten von Streitigkeiten. Immerhin mehr als ein Drittel der Lehrer und der Eltern ist auch davon überzeugt, dass Noten oft

subjektiv sind. Grundsätzliche Bedenken, dass Noten die Leistungen von Schülern nicht gerecht abbilden können, äußern aber jeweils nur 25 Prozent der Lehrer wie der Eltern. Ähnlich gering verbreitet sind Befürchtungen, dass Noten schlechte Schüler stigmatisieren oder bloßstellen.

Rund zwei Drittel der Lehrer sehen keine Alternative zu Noten, lediglich 26 Prozent können sich auch andere Formen der Leistungsbeurteilung vorstellen. Alternativen sehen die Lehrer vor allem in schriftlichen Berichten und Gutachten zur Leistung und Entwicklung der Schüler sowie in Verbalempfehlungen an Eltern und Schüler. Diese Möglichkeiten werden weit überwiegend von den Lehrern an den Grundschulen genannt, von den Lehrern an den Sekundarschulen sehen darin nur die wenigsten geeignete Alternativen.

Gute Noten haben für die überwältigende Mehrheit der Eltern wie der Schüler eine große Bedeutung. 95 Prozent der Eltern, 88 Prozent der Schüler betonen, dass ihnen gute Noten in der Schule wichtig oder sogar sehr wichtig sind. Nur für die wenigsten spielen gute Noten eine geringe oder gar keine Rolle.

Inklusiver Unterricht – die Voraussetzungen an den Schulen sind bisher nach Ansicht der Lehrer nicht gegeben

Die Grundlagen für die von der Kultusministerkonferenz im Herbst 2011 beschlossene gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen an den allgemeinen Schulen sind aus Sicht der großen Mehrheit der Lehrer bisher nicht gegeben. Fast jeder zweite Lehrer berichtet zwar, dass an seiner Schule bereits inklusiver Unterricht praktiziert wird. Lediglich fünf Prozent der Lehrer – und auch nur neun Prozent derjenigen, die die Situation aus eigener Erfahrung beurteilen können – sind aber der Ansicht, dass die Regelschulen für die Umsetzung dieses Konzepts bisher ausreichend vorbereitet sind. Rund drei Viertel sehen die Integration von Schülern mit Behinderungen im Rahmen der gegebenen Strukturen und Möglichkeiten dagegen als problematisch an. In dieser Einschätzung sind sich die Lehrer an allen Schularten weitgehend einig. Verwiesen wird vor allem darauf, dass die Lehrer für diese Aufgabe nur ungenügend

ausgebildet sind, mehr als jeder Dritte bemängelt zudem, dass an den Schulen die räumlichen Gegebenheiten fehlen. Rund jeder fünfte Lehrer ist überzeugt, dass für die Verwirklichung des inklusiven Unterrichts mehr Lehrer und vor allem auch Fachkräfte wie Sozialarbeiter und Sonderpädagogen vorhanden sein müssten.

Die Frage, ob die angestrebte Inklusion tatsächlich zu einer Verbesserung der Chancen von Kindern mit Behinderungen führt, wird von den Lehrern je nach Art der Behinderung der Kinder differenziert gesehen. Im Fall einer körperlichen Behinderung sind knapp zwei Drittel der Überzeugung, dass diese Kinder bessere Chancen haben, wenn sie gemeinsam mit anderen Kindern an einer Regelschule unterrichtet werden. Nur 23 Prozent sehen sie an einer speziellen Förder- oder Sonderschule besser aufgehoben. Im Hinblick auf die Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung ist die Mehrheit der Lehrer dagegen skeptisch. Nur gut jeder Fünfte ist überzeugt, dass solche Kinder von einem gemeinsamen Unterricht mit Kindern ohne Behinderung profitieren würden. 60 Prozent der Lehrer sind überzeugt, dass Kinder mit einer geistigen Behinderung an Förder- oder Sonderschulen besser gefördert werden können. Die Einschätzung, ob Kinder mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung an Regelschulen bessere Chancen hätten, ist weitgehend unabhängig davon, ob an der eigenen Schule bereits inklusiver Unterricht praktiziert wird oder nicht.

Ideal- und Realbild der Schulen – große Defizite bei den individuellen Fördermöglichkeiten

Die Vorstellungen von Eltern und Lehrern, wodurch sich eine gute Schule auszeichnet, sind in vielen Bereichen weitgehend ähnlich. Wie für die Schüler gehören dazu auch aus Sicht von Lehrern und Eltern vor allem engagierte und motivierte Lehrer. Jeweils mehr als 90 Prozent betonen das Engagement der Lehrer, mehr als 80 Prozent der Eltern wie der Lehrer halten gut ausgebildete Lehrer für unerlässlich. Für jeweils rund drei Viertel zeichnen sich gute Schulen auch durch eine gute Organisation des Schulalltags aus. Eine gleich hohe Bedeutung haben möglichst kleine Klassen und die Förderung der Kinder nach ihren individuellen Begabungen. Dazu gehören auch spe-

zielle Förderkurse für benachteiligte Schüler, die gezielte Förderung von begabten Kindern und – vor allem für die Lehrer – eine zusätzliche Betreuung der Kinder durch Psychologen und Sozialarbeiter. Eine vergleichsweise geringe Bedeutung haben aus Sicht von Eltern und Lehrern gute Beschäftigungsmöglichkeiten in den Freistunden und Angebote zum Schüleraustausch mit ausländischen Schulen. Ähnlich wie die Schüler nennen nur wenige Eltern und Lehrer ein hohes Anforderungsniveau.

Größere Unterschiede zwischen den Vorstellungen der Eltern und Lehrer bestehen im Hinblick auf die Vorbereitung auf das Berufsleben. 67 Prozent der Eltern, aber nur 51 Prozent der Lehrer ist es wichtig, dass die Schüler in den Schulen auch auf berufliche Anforderungen vorbereitet werden.

Die Urteile der Eltern und Lehrer über die tatsächliche Situation an den Schulen weichen in vielen Bereichen teilweise erheblich von deren Idealvorstellungen ab. Das betrifft zum einen die Ausstattung an den Schulen. Geeignete Räumlichkeiten an den Schulen wünschen sich zum Beispiel 72 Prozent der Lehrer, nur 39 Prozent sind mit der räumlichen Situation an ihrer Schule zufrieden. Auch die Qualifikation der Lehrer entspricht nur eingeschränkt den Erwartungen. Zu einer guten Schule gehören für 85 Prozent der Lehrer und 83 Prozent der Eltern gut ausgebildete Lehrkräfte, allerdings bestätigen lediglich 64 Prozent der Lehrer beziehungsweise 49 Prozent der Eltern den Lehrern an der eigenen Schule beziehungsweise an der Schule ihrer Kinder eine hohe Qualifikation. Die Eltern sehen auch Defizite beim Engagement der Lehrer. 92 Prozent der Eltern wünschen sich engagierte Lehrer, 65 Prozent haben den Eindruck, dass die Lehrer ihrer Kinder besonders engagiert sind.

Die größten Defizite bestehen an den Schulen sowohl aus Sicht der Eltern wie der Lehrer aber im Hinblick auf die individuellen Förderungsmöglichkeiten der Kinder und, damit eng verbunden, bei der Größe der Klassen. 75 Prozent der Lehrer, 78 Prozent der Eltern betonen, wie wichtig eine gezielte Förderung der Kinder nach ihren Begabungen ist, aber nur 29 Prozent der Lehrer, 20 Prozent der Eltern sehen das an ihrer eigenen Schule beziehungsweise der Schule ihrer Kinder realisiert. Nicht einmal jeder Fünfte hat den Eindruck, dass begabte Schüler an den Schulen gezielt gefördert werden, für rund zwei Drittel der Lehrer und der Eltern muss es aber eine solche

Förderung geben. Ähnlich groß sind die Defizite vor allem aus Sicht der Eltern bei den Angeboten von speziellen Förderkursen für benachteiligte Kinder. 71 Prozent der Eltern wünschen sich solche Kurse, nur 25 Prozent berichten, dass es an den Schulen ihrer Kinder entsprechende Angebote gibt. Schon die Ergebnisse auf die Fragen, wie benachteiligte Kinder am besten gefördert werden können beziehungsweise welche Faktoren für den Schulerfolg der Kinder maßgeblich sind, haben gezeigt, für wie wichtig Eltern und Lehrer möglichst kleine Klassen halten. Mehr als drei Viertel der Lehrer wie der Eltern wünschen sich möglichst kleine Klassen, nur rund jeder Fünfte sieht das an den Schulen realisiert.

Die Defizite bei den individuellen Förderungsmöglichkeiten sind nach Ansicht der meisten Lehrer auch auf die Vorgaben der Kultusbürokratie zurückzuführen. Lediglich rund jeder vierte Lehrer ist der Ansicht, dass im Rahmen der Lehrpläne individuell auf einzelne Schüler eingegangen werden kann und sie gezielt gefördert werden können. Rund drei Viertel sind überzeugt, dass die Lehrpläne dafür nur eingeschränkten oder gar keinen Spielraum lassen. Besonders kritisch äußern sich hier die Lehrer an den Gymnasien. Von ihnen sind 84 Prozent der Ansicht, dass eine individuelle Förderung nur eingeschränkt oder überhaupt nicht möglich ist.

„Offener Unterricht“ – die Skepsis überwiegt

Das gerade im Hinblick auf eine möglichst optimale Förderung der Schüler nach ihren individuellen Begabungen in die Diskussion gebrachte Konzept des „Freien Lernens“ beziehungsweise des „Offenen Unterrichts“ wird von den Lehrern überwiegend skeptisch gesehen. Für die große Mehrheit der Lehrer ist es zwar selbstverständlich, dass sie ihre Schüler auch bei der selbstständigen Erarbeitung des Schulstoffs unterstützen. Lediglich 20 Prozent sehen ihre Aufgabe in der reinen Wissensvermittlung. Die Mehrheit der Lehrer befürchtet aber, dass ein Unterrichtskonzept, dessen Schwerpunkt vor allem auf der möglichst selbstständigen Erarbeitung des Unterrichtsstoffs liegt, zu einer Überforderung der Schüler führt. 58 Prozent der Lehrer sind der Ansicht, dass die Schüler damit in der Regel überfordert sind. Diese Sorge haben die Lehrer

an allen Schularten. Lediglich 20 Prozent halten eine solche Form des Unterrichts für die meisten Schüler für geeignet.

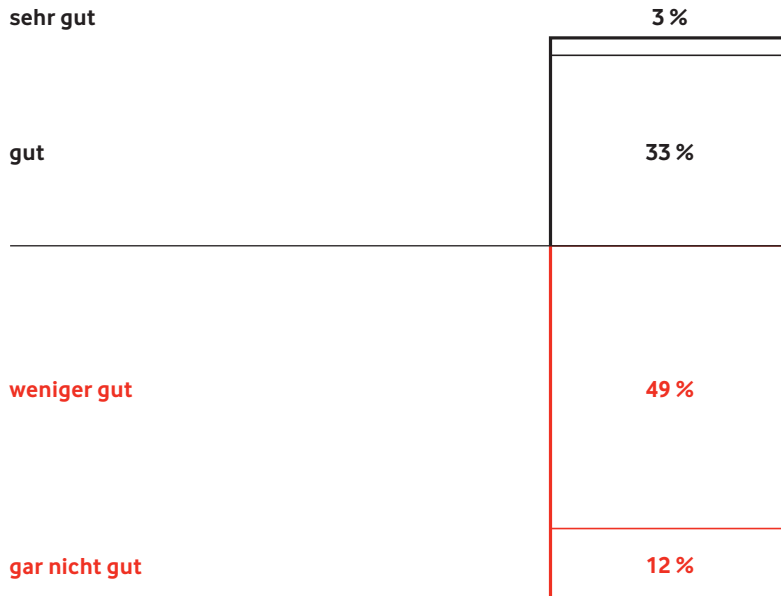
Nur jeder zehnte Lehrer verspricht sich von einem Unterricht, bei dem die Schüler weitgehend selbst darüber bestimmen können, wann und wie sie welche Themen erarbeiten, auch größere Lernerfolge. Zwei Drittel der Lehrer an allen allgemeinbildenden Schulen sind der Ansicht, dass die Schüler mehr lernen, wenn der Unterricht nach einem vorgegebenen Stundenplan abläuft und der Lehrer die Unterrichtsinhalte festlegt und über die Unterrichtsgestaltung entscheidet.

Auch nur wenige Schüler und Eltern plädieren dafür, dass sich die Schüler den Schulstoff so selbstständig wie möglich erarbeiten sollen. Lediglich 17 Prozent der Schüler an den Sekundarschulen, 34 Prozent der Eltern sprechen sich für eine solche Form des Unterrichts aus. Die Mehrheit zieht es vor, wenn die Lehrer den Schülern den Schulstoff vermitteln. Vergleichsweise offen für eine selbstständige Erarbeitung von Themen und Inhalten zeigen sich lediglich Eltern, deren Kinder ein Gymnasium besuchen. Aber auch unter ihnen überwiegt der Anteil derjenigen, die die Vermittlung des Schulstoffs vor allem als Aufgabe des Lehrers ansehen.

Chancengerechtigkeit an den Schulen? Die meisten Lehrer haben Zweifel

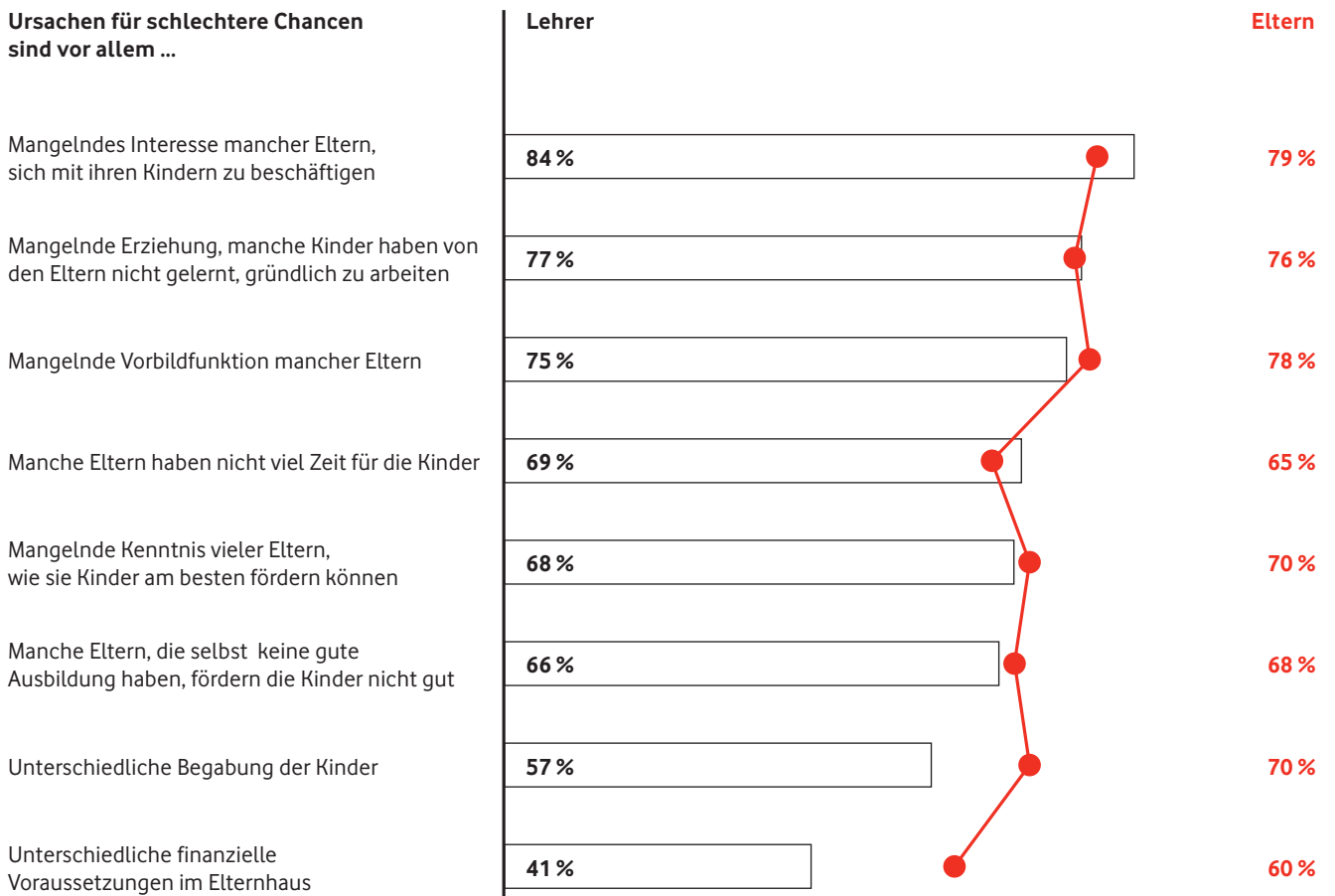
Frage: „Wie gut ist alles in allem Chancengerechtigkeit an deutschen Schulen verwirklicht, dass alle Schüler, unabhängig vom Geschlecht oder der sozialen Herkunft, die gleichen Chancen in der Schule haben?“

Chancengerechtigkeit an den Schulen ist verwirklicht ...



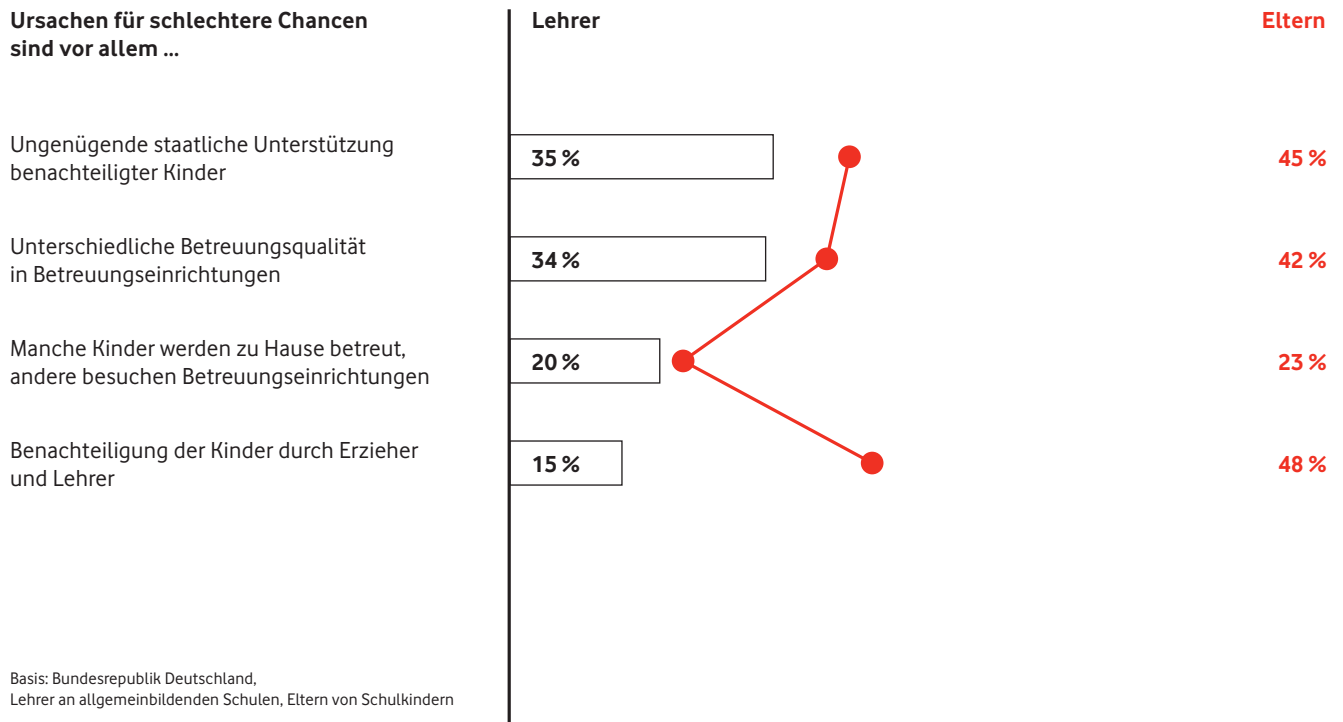
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Gründe für schlechtere Chancen von Kindern – vor allem mangelndes Interesse, fehlende Zeit und Qualifikation der Eltern



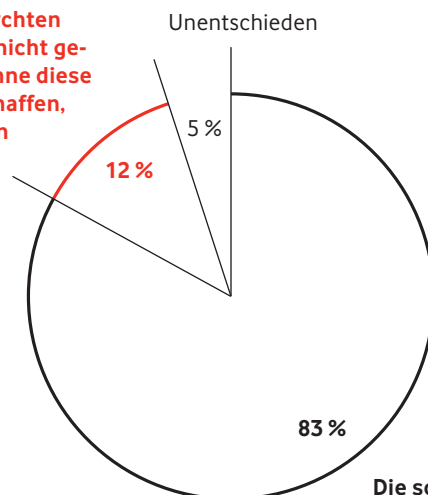
Fehlende staatliche Unterstützung und unterschiedliche Qualität der Betreuungseinrichtungen haben einen vergleichsweise geringen Einfluss

Ursachen für schlechtere Chancen sind vor allem ...



Konsens unter Lehrern – bei Schulempfehlungen sollte die soziale Herkunft keine Rolle spielen

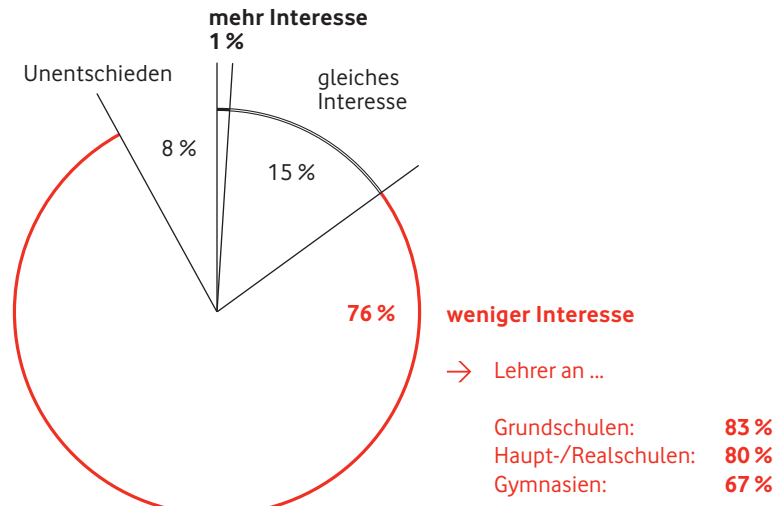
Die Leistungen sollten das entscheidende Kriterium sein. Wenn aber zu befürchten ist, dass die Kinder im Elternhaus nicht genügend unterstützt werden und ohne diese Hilfe z.B. das Gymnasium nicht schaffen, sollte man das mit berücksichtigen



Die soziale Herkunft sollte bei der Schulempfehlung eines Lehrers keine Rolle spielen. Jeder Schüler hat die gleichen Chancen verdient, nur die Leistungen sollten entscheidend sein

Erfahrungen der Lehrer – Eltern aus sozial schwachen Schichten zeigen weniger Interesse am Schulalltag ihrer Kinder

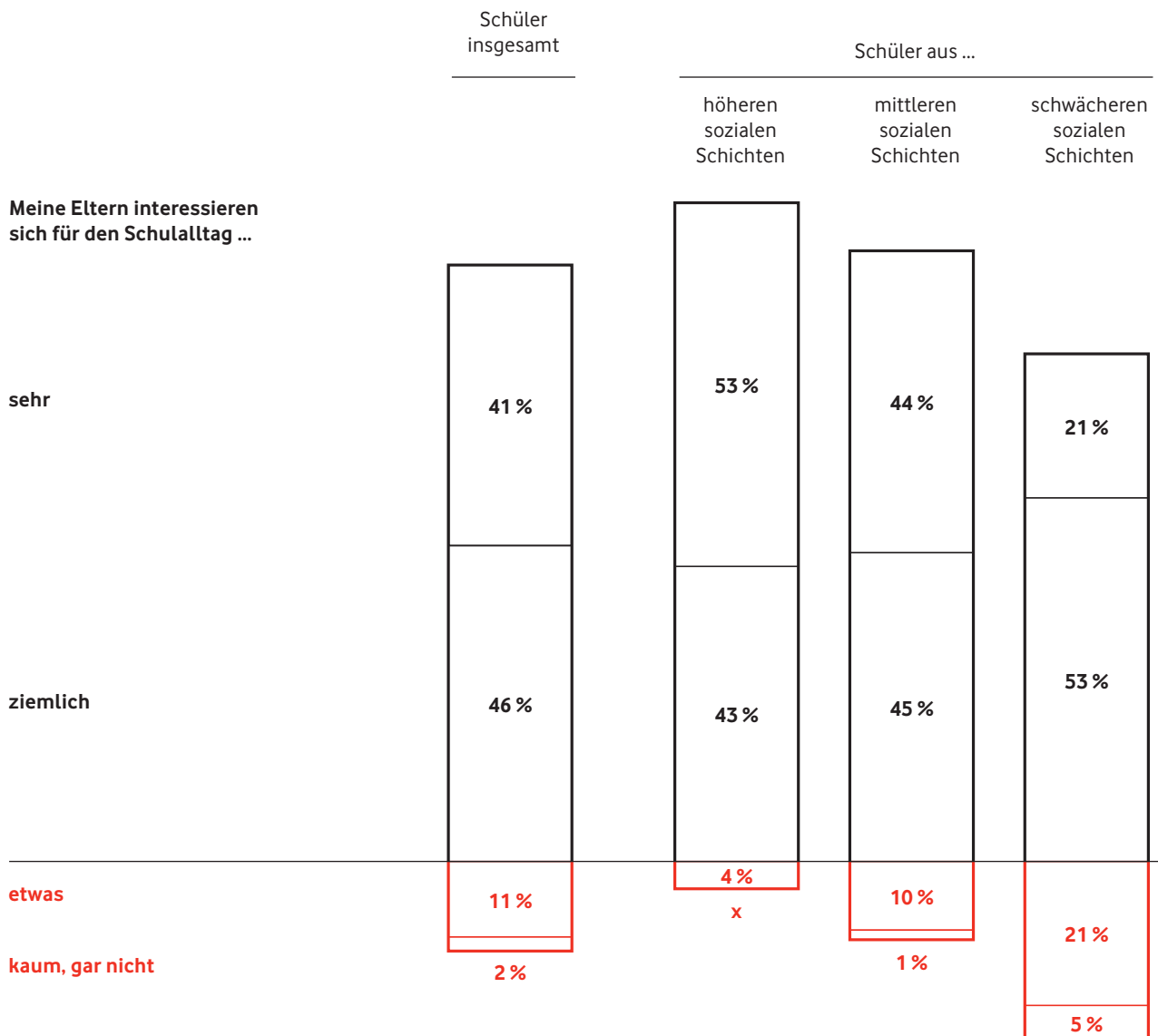
Eltern aus sozial schwachen Schichten zeigen im Vergleich zu anderen Eltern –



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Auch Schüler aus sozial schwächeren Schichten berichten von vergleichsweise geringem Interesse ihrer Eltern

Frage: „Wie sehr interessieren sich Deine Eltern dafür, wie es in der Schule läuft und was Du so erlebt hast?“



x = weniger als 0,5 Prozent

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

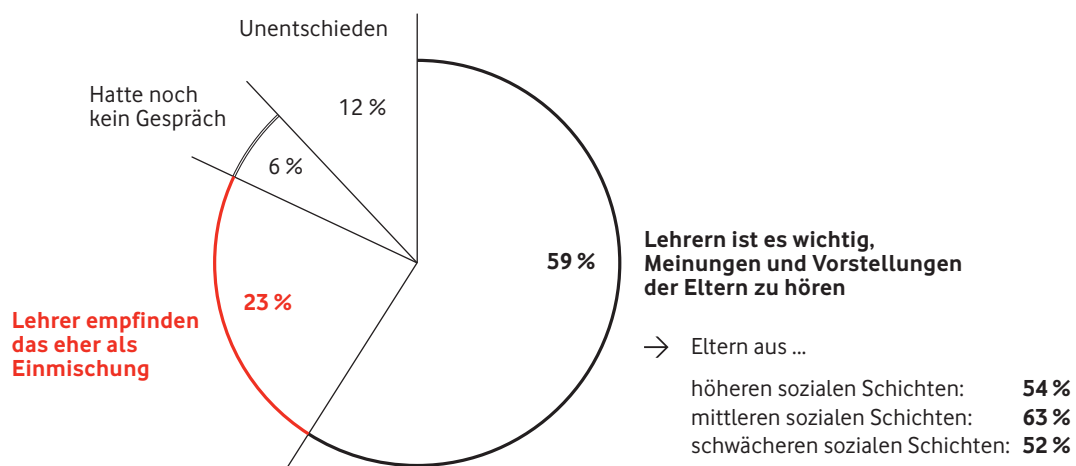
Aktivitäten der Eltern für den Schulerfolg ihrer Kinder

Meine Eltern ...	Schüler aus ...		
	höheren sozialen Schichten	mittleren sozialen Schichten	schwächeren sozialen Schichten
gehen zu Elternabenden oder Sprechstunden	81 %	78 %	69 %
fordern mich zum Lernen bzw. zu Hausaufgaben auf	60 %	63 %	64 %
lernen mit mir für Tests, Arbeiten, Referate	54 %	49 %	37 %
unterhalten sich mit mir über Unterrichtsthemen	55 %	49 %	34 %
belohnen mich für gute Noten	52 %	43 %	42 %
helfen bei bzw. kontrollieren meine Hausaufgaben	46 %	44 %	34 %

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

In der Regel positive Erfahrungen der Eltern bei Gesprächen mit Lehrern

Frage: „Haben Sie bei Gesprächen mit den Lehrern Ihrer Kinder den Eindruck, dass es den Lehrern wichtig ist, auch die Meinungen und Vorstellungen der Eltern zu hören, oder haben Sie eher den Eindruck, dass die Lehrer das als Einmischung in den Schul- und Unterrichtsbetrieb sehen?“

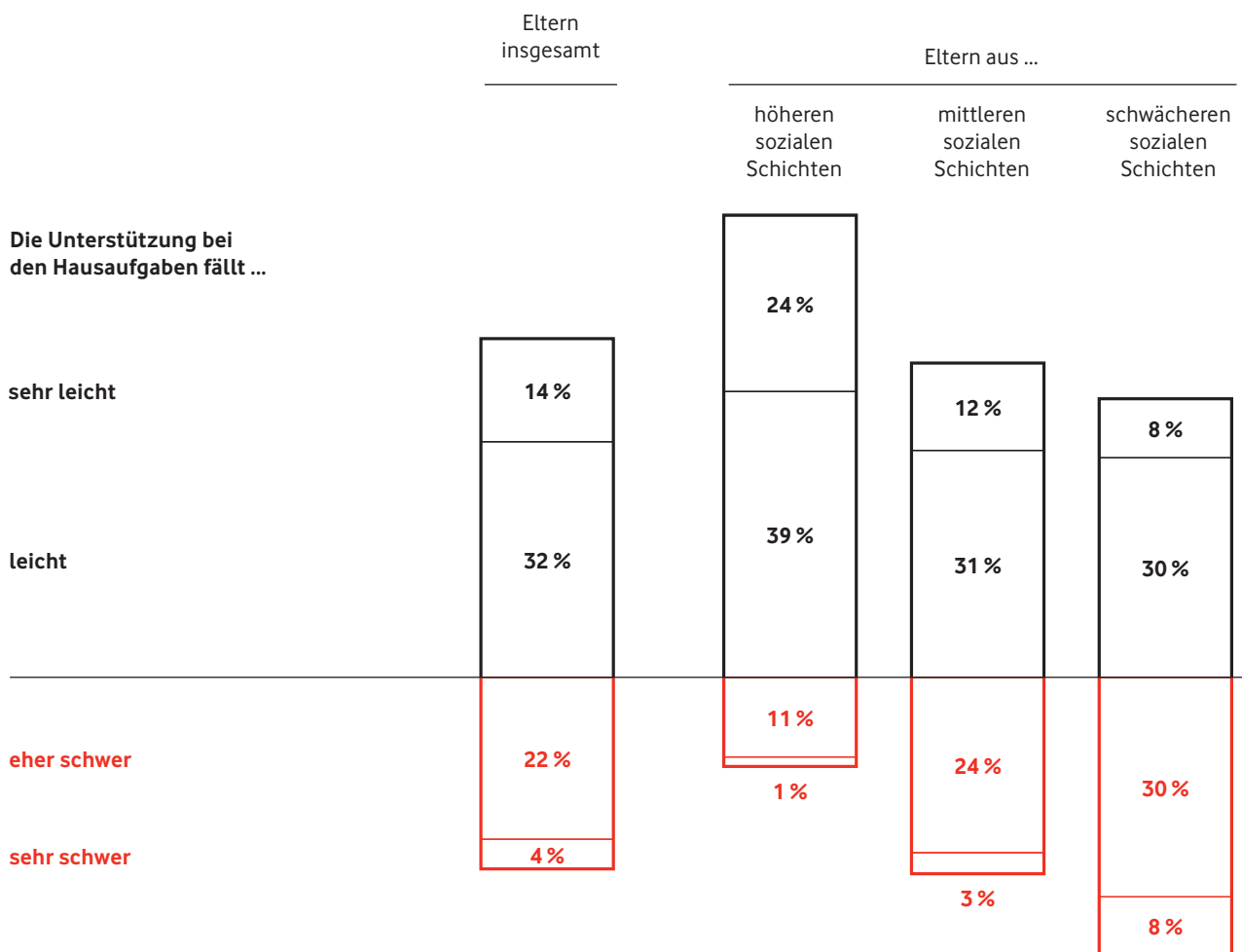


Verstärkte Einflussversuche der Eltern – überwiegend kritische Sicht der Lehrer

Fragen: „Versuchen die Eltern heutzutage, mehr Einfluss auf die Lehrer zu nehmen als früher, z.B. bei der Unterrichtsgestaltung und Notengebung, oder weniger Einfluss, oder hat sich da nichts verändert?“
 „Sehen Sie das positiv, oder bereitet das eher Schwierigkeiten?“

	Lehrer insgesamt	Lehrer an ...		
		Grundschulen	Haupt-/Realschulen	Gymnasien
Eltern versuchen, mehr Einfluss zu nehmen	64 %	71 %	60 %	62 %
Sehe das positiv	3 %	3 %	3 %	4 %
Bereitet Schwierigkeiten	46 %	47 %	44 %	45 %
Weniger Einfluss	3 %	x %	5 %	2 %
Hat sich nicht verändert	24 %	20 %	26 %	26 %
Unentschieden	9 %	9 %	9 %	10 %
	100 %	100 %	100 %	100 %

Eltern aus höheren sozialen Schichten fällt die Unterstützung ihrer Kinder leichter



Auf 100 % fehlende Werte: „Kommt auf das Fach an“ bzw. „unentschieden“

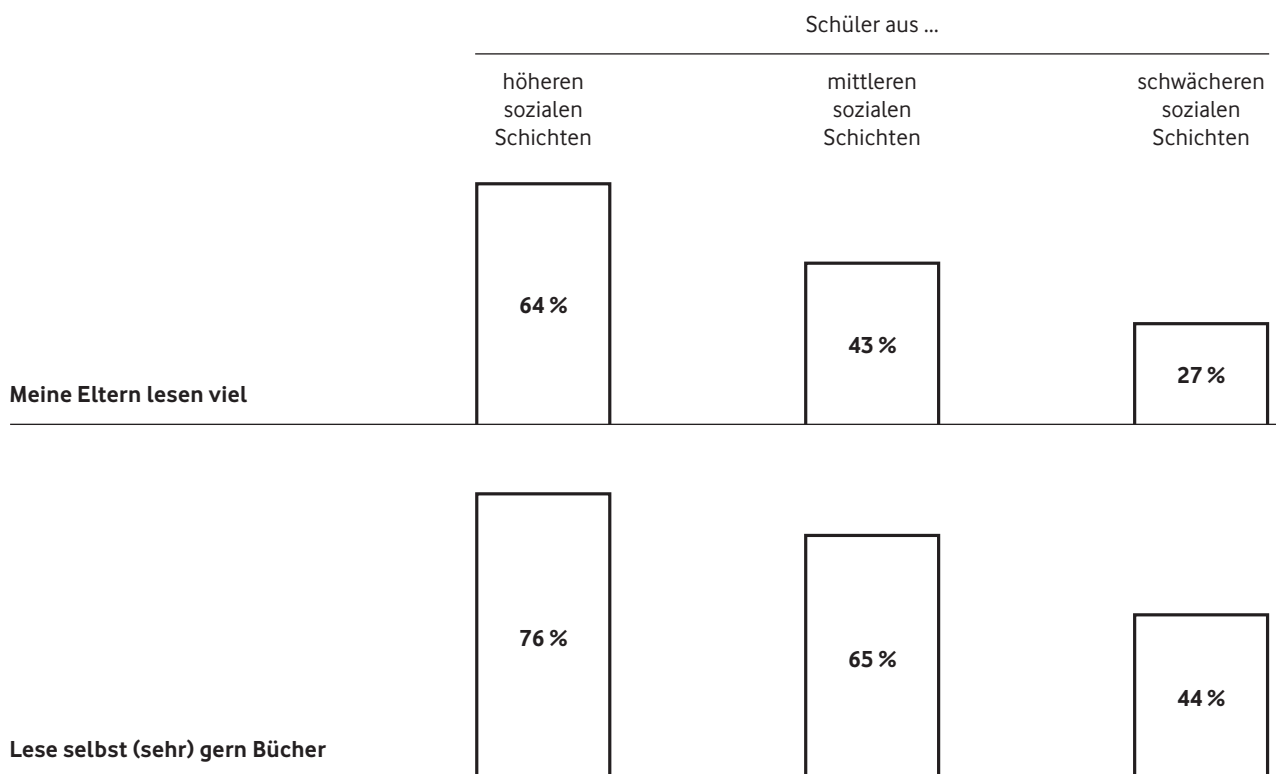
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Eltern von Schulkindern

Nur in geringem Umfang Hilfe bei den Hausaufgaben gewünscht

	Schüler insgesamt	Schüler aus ...		
		höheren sozialen Schichten	mittleren sozialen Schichten	schwächeren sozialen Schichten
Mache Hausaufgaben in der Regel alleine	76 %	76 %	75 %	76 %
Hätte gern Hilfe	11 %	4 %	12 %	17 %
Komme gut zurecht	65 %	72 %	63 %	59 %
Jemand hilft mir bei den Hausaufgaben	23 %	23 %	25 %	22 %
Keine Angabe	1 %	1 %	x %	2 %
	100 %	100 %	100 %	100 %

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

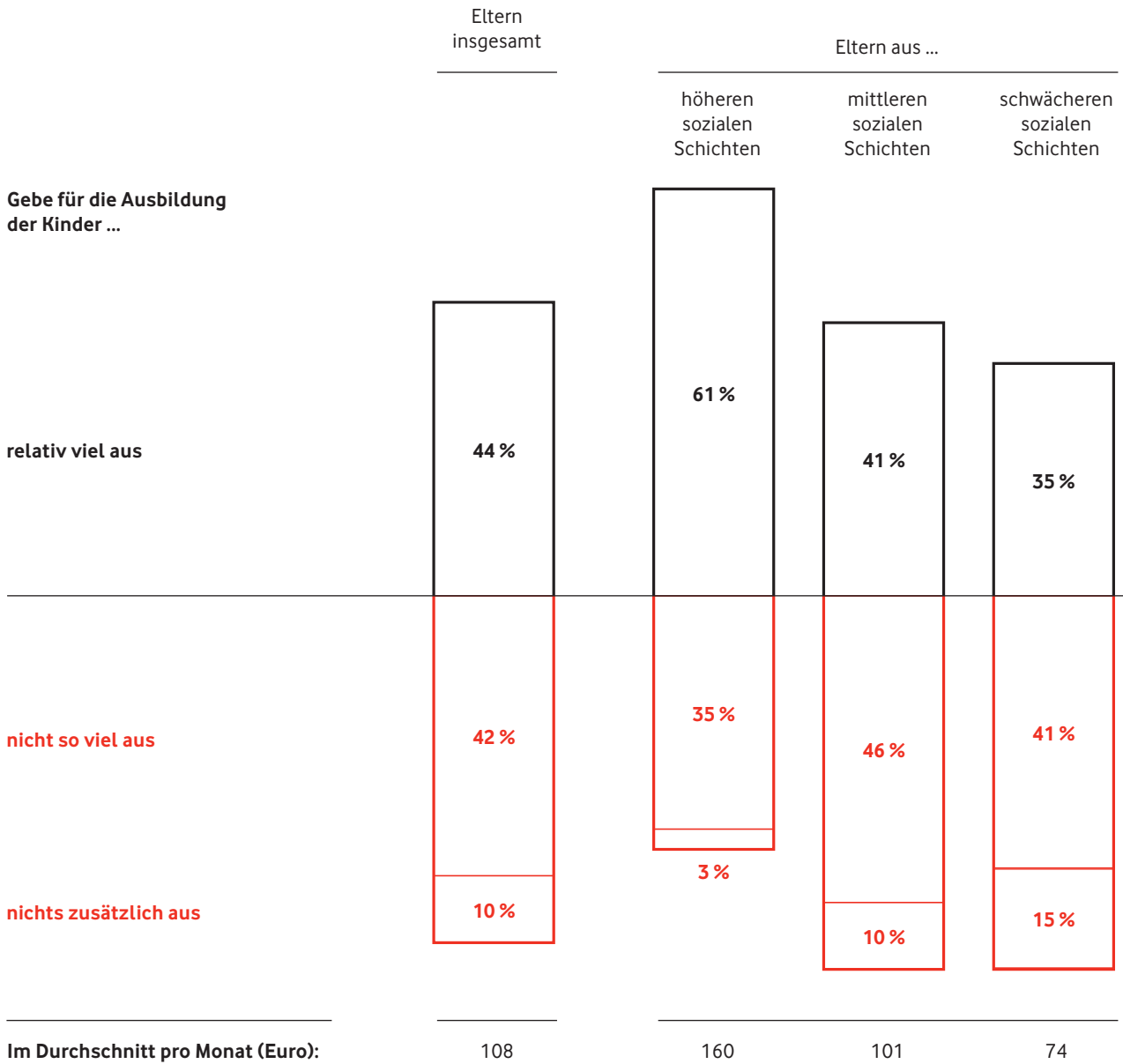
Große Unterschiede bei der Lesesozialisation



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

Größeres finanzielles Engagement für die Ausbildung der Kinder in höheren sozialen Schichten

Frage: „Wenn Sie einmal daran denken, was Sie für die Ausbildung Ihrer Kinder ausgeben, z.B. für besonderes Lernmaterial, einen Nachhilfelehrer, Musikunterricht usw. Würden Sie sagen, dass Sie dafür relativ viel ausgeben, nicht so viel, oder dass Sie da nichts zusätzlich ausgeben?“



Auf 100 % fehlende Werte: „keine Angabe“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Eltern von Schulkindern

Die soziale Schicht des Elternhauses ist maßgeblich für die Schulkarriere der Kinder

Anteil der Kinder, die als weiterführende Schule besuchen ...	Eltern aus ...		
	höheren sozialen Schichten	mittleren sozialen Schichten	schwächeren sozialen Schichten
ein Gymnasium	70 %	52 %	30 %
eine Realschule	25 %	33 %	34 %
eine Hauptschule	5 %	7 %	17 %
eine Mischform aus Haupt- und Realschule	1 %	8 %	11 %
eine Gesamtschule	14 %	13 %	18 %

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

Deutliche Unterschiede beim angestrebten Bildungsabschluss zwischen den Schülern aus verschiedenen sozialen Schichten

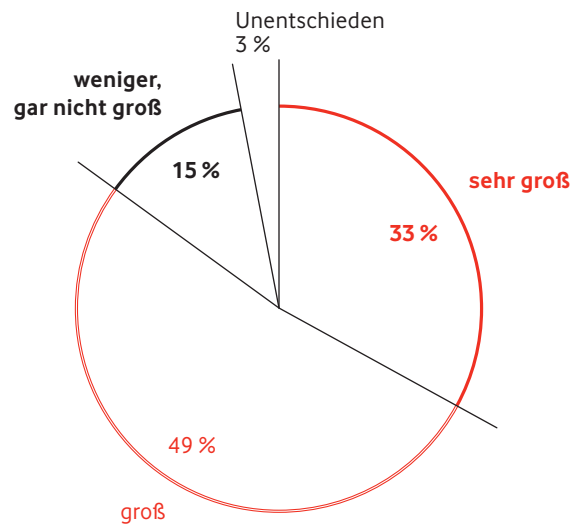
Es streben an ...	Schüler aus ...		
	höheren sozialen Schichten	mittleren sozialen Schichten	schwächeren sozialen Schichten
Abitur, Fachhochschulreife	96 %	62 %	41 %
Mittlere Reife	4 %	29 %	32 %
Hauptschulabschluss	x %	4 %	23 %

x = weniger als 0,5 Prozent

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

Konsens unter Lehrern: Der Schulerfolg hängt maßgeblich von der sozialen Herkunft ab

Der Einfluss der sozialen Schicht des Elternhauses auf die Leistung von Schülern ist –



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Die Mehrheit der Lehrer sieht eine zunehmende soziale Differenzierung

Frage: „Haben Sie den Eindruck, dass die Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten zugenommen haben, oder haben Sie nicht diesen Eindruck?“

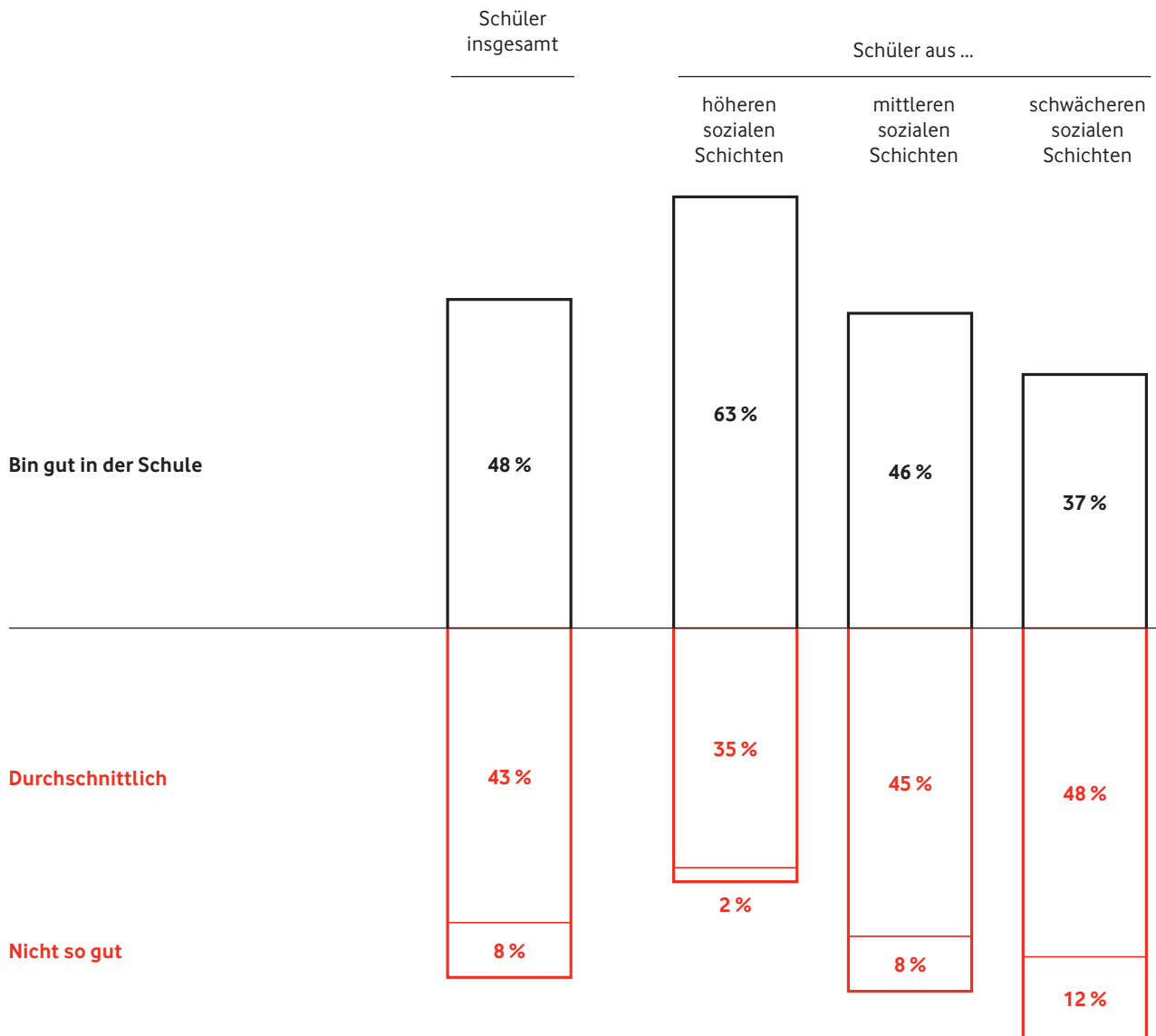
Habe nicht diesen Eindruck	Lehrer insgesamt	Leistungsunterschiede haben zugenommen
<input type="checkbox"/> 26 %	2013	54 % <input type="checkbox"/>
	Lehrer an ...	
<input type="checkbox"/> 18 %	Grundschulen	60 % <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 17 %	Haupt-/Realschulen	63 % <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 37 %	Gymnasien	45 % <input type="checkbox"/>

Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Schüler aus sozial schwächeren Schichten sind in der Schule weniger erfolgreich ...

Frage: „Wie kommst Du in der Schule zurecht: Bist Du alles in allem gut in der Schule, durchschnittlich oder nicht so gut?“



Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

... und gehen auch weniger gern zur Schule

	Schüler insgesamt	Schüler aus ...		
		höheren sozialen Schichten	mittleren sozialen Schichten	schwächeren sozialen Schichten
Gehe gern zur Schule	36 %	42 %	38 %	25 %
Nicht so gern	20 %	15 %	18 %	29 %
Ganz unterschiedlich	43 %	43 %	43 %	45 %
Keine Angabe	1 %	x %	1 %	1 %
	100 %	100 %	100 %	100 %

x = weniger als 0,5 Prozent
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

Schulerfolg und Freude an der Schule hängen eng zusammen

	Schüler, die in der Schule ...	
	gut sind	durchschnittlich, nicht so gut sind
Gehe gern zur Schule	51 %	22 %
Nicht so gern	8 %	30 %
Ganz unterschiedlich	40 %	48 %
Keine Angabe	1 %	x %
	100 %	100 %

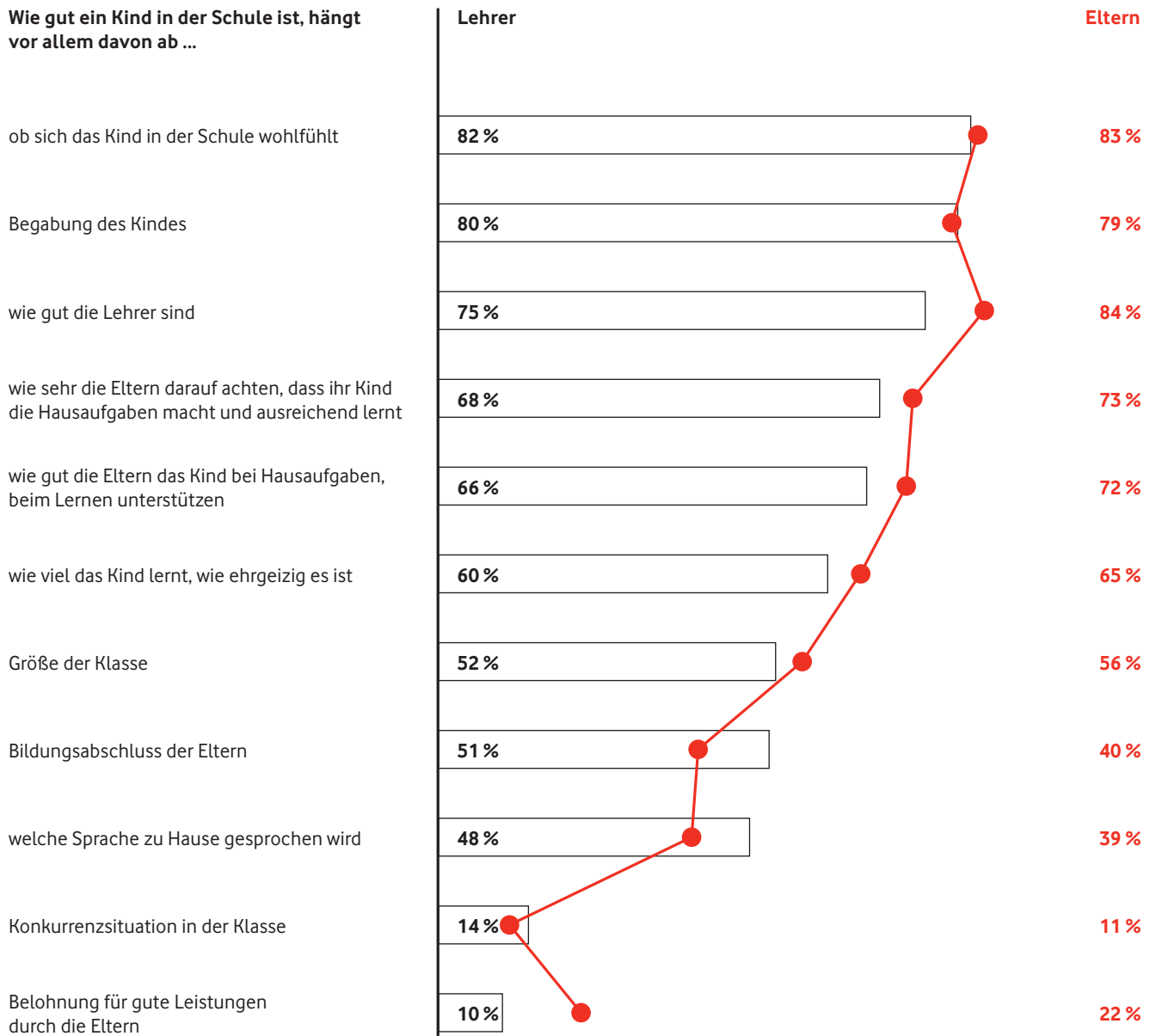
Der Zusammenhang zwischen Erfolg und Freude an der Schule zeigt sich bei Schülern aus allen sozialen Schichten

x = weniger als 0,5 Prozent

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

Faktoren für den Schulerfolg – vor allem qualifizierte Lehrer, Klima an der Schule und Begabung

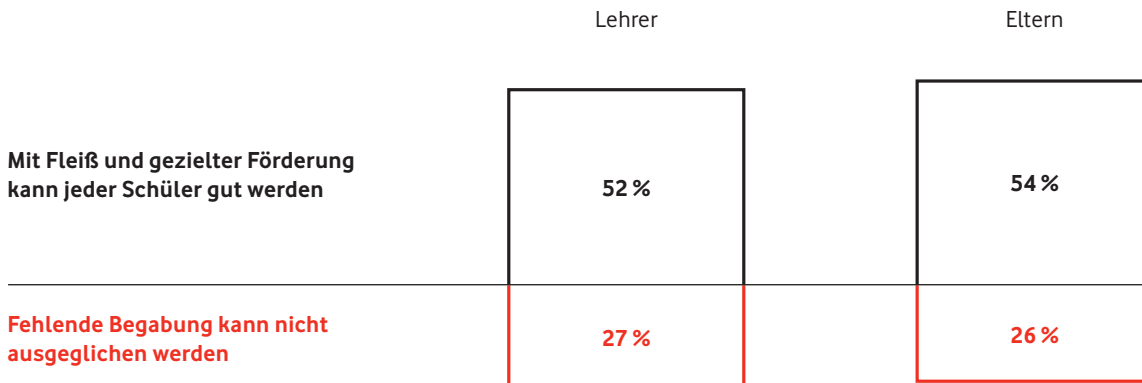
Wie gut ein Kind in der Schule ist, hängt vor allem davon ab ...



Überzeugung der meisten Lehrer und Eltern:

Mit Fleiß und gezielter Förderung können auch schwächer begabte Schüler erfolgreich sein

Frage: „Glauben Sie, dass jeder Schüler, unabhängig von seiner Begabung, ein guter Schüler werden kann, wenn er sich anstrengt und gezielt gefördert wird, oder kann eine fehlende Begabung durch Fleiß und Förderung in der Regel nicht ausgeglichen werden?“

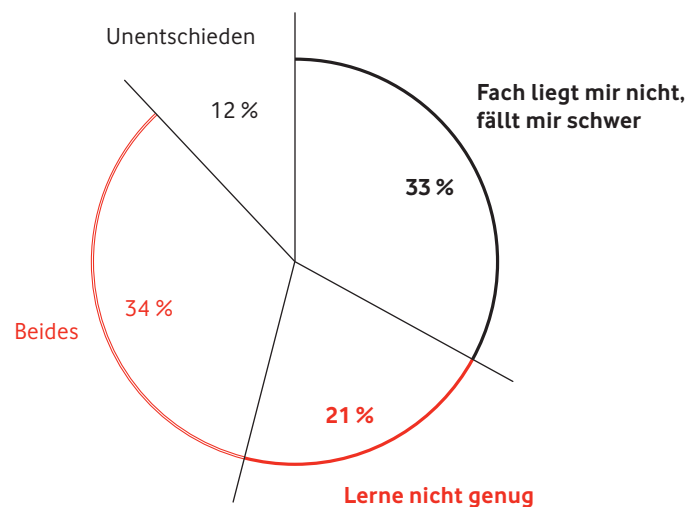


Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, Eltern von Schulkindern

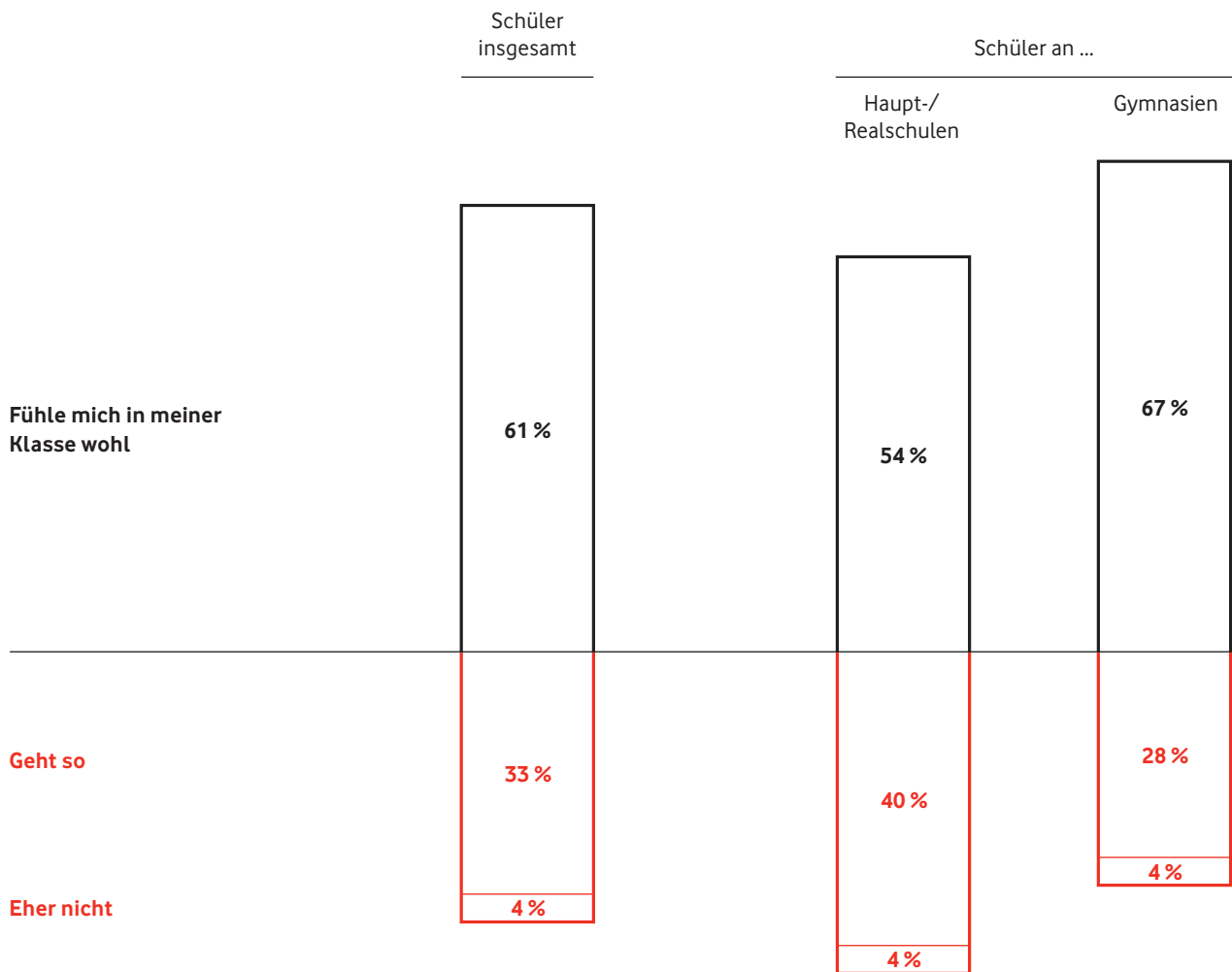
Auch viele Schüler führen mangelnden Erfolg zumindest teilweise auf mangelnden Fleiß zurück

Frage: „Wenn du in einem Fach nicht gut bist: Liegt das dann in der Regel eher daran, dass Du nicht genug dafür lernst, nicht fleißig genug bist, oder eher daran, dass Dir das Fach nicht liegt, es Dir einfach schwerfällt?“



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

Die meisten Schüler berichten von einem guten Klima in ihrer Klasse



Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

Was Schüler in der Schule stört – vielfach Kritik am Verhalten der Mitschüler

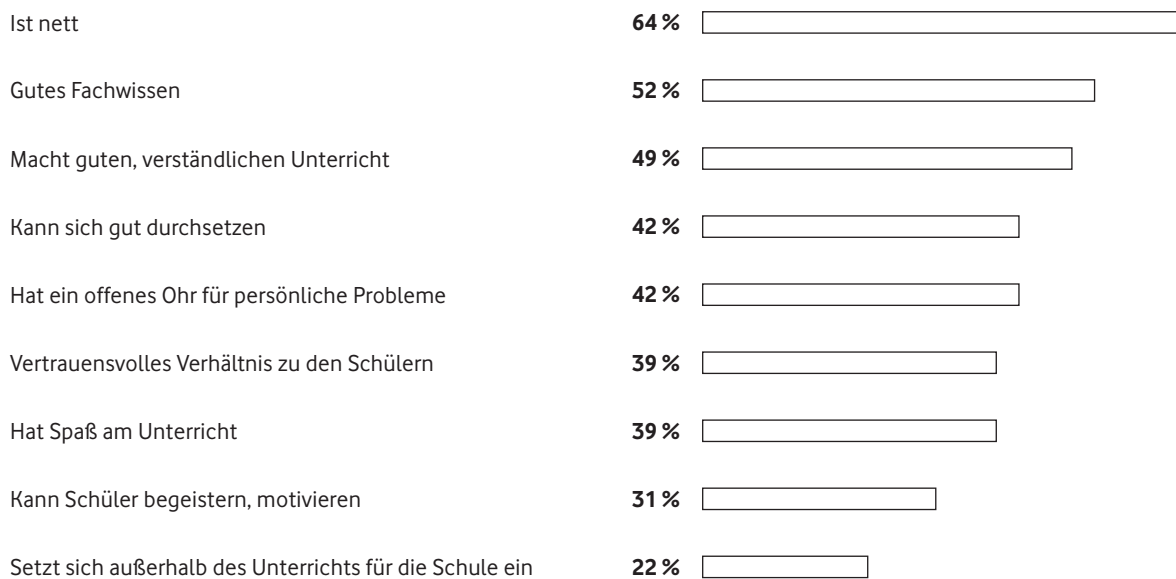
Das stört mich an der Schule, im Unterricht:

– Auszug –

Viele Schüler machen im Unterricht Blödsinn, unterhalten sich	49 %	<input type="text"/>
Der Unterricht ist häufig langweilig	46 %	<input type="text"/>
Einige Schüler mobben, beleidigen andere Schüler	37 %	<input type="text"/>
Die Lehrer setzen sich nicht genug gegen Störenfriede durch	36 %	<input type="text"/>
Viele Lehrer schreiben zu schwere Tests, Klassenarbeiten	33 %	<input type="text"/>
Viele Lehrer sind zu streng	28 %	<input type="text"/>
Handys müssen ausgeschaltet bleiben	27 %	<input type="text"/>
Räume in schlechtem Zustand	21 %	<input type="text"/>
Zu große Klassen	20 %	<input type="text"/>
Häufiger Unterrichtsausfall	19 %	<input type="text"/>
Der Unterricht ist oft zu anspruchsvoll, schwierig	15 %	<input type="text"/>
Die Schule ist dreckig	15 %	<input type="text"/>
Einige Schüler schlagen, erpressen andere Schüle	12 %	<input type="text"/>

Das Lehrerbild der Schüler – viel Anerkennung ...

Auf den eigenen Klassenlehrer*) trifft zu ...

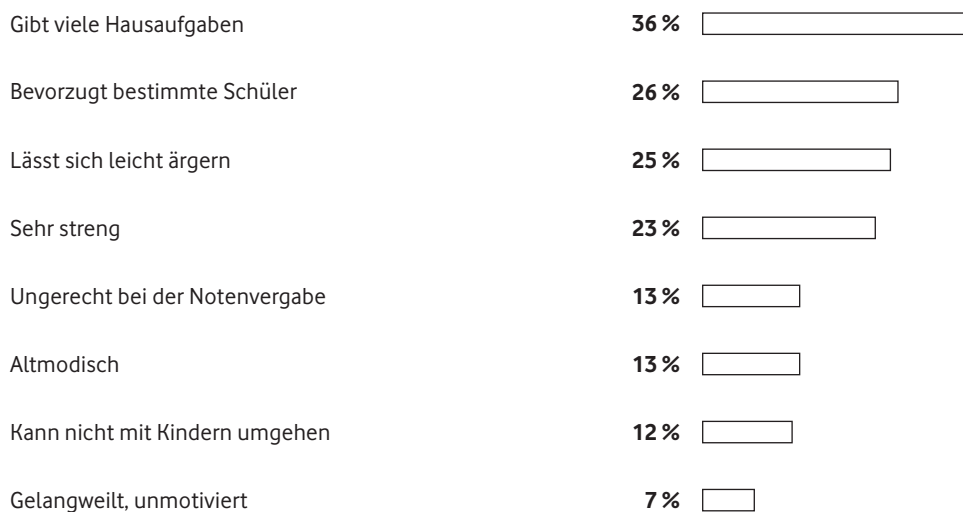


*) bzw. auf den Lehrer, mit dem man am meisten zu tun hat

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

... deutlich weniger Kritik

Auf den eigenen Klassenlehrer*) trifft zu ...



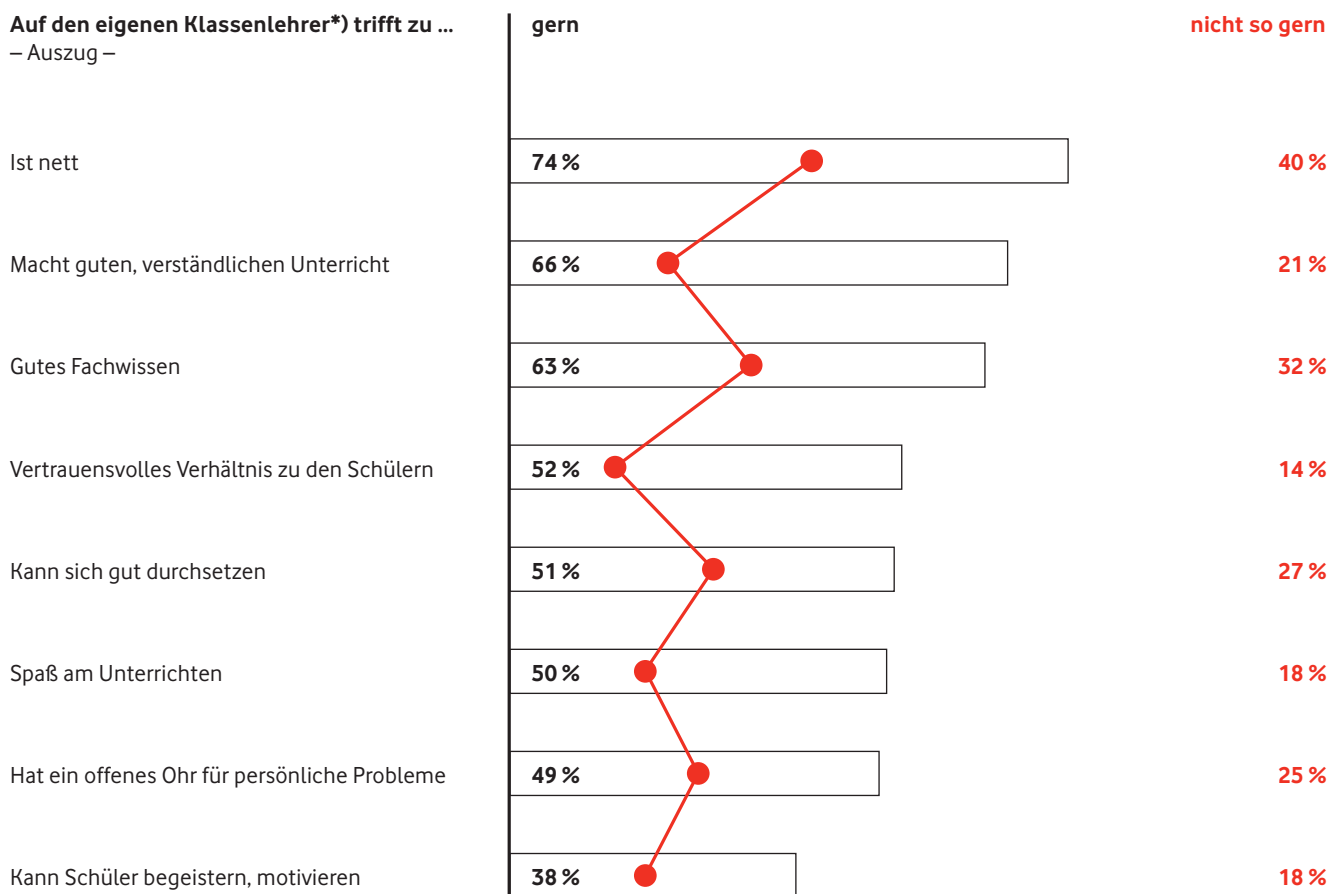
*) bzw. auf den Lehrer, mit dem man am meisten zu tun hat

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der Sekundarstufen I und II

Maßgeblicher Einfluss der Lehrer auf die Motivation der Schüler

Schüler, die zur Schule gehen ...

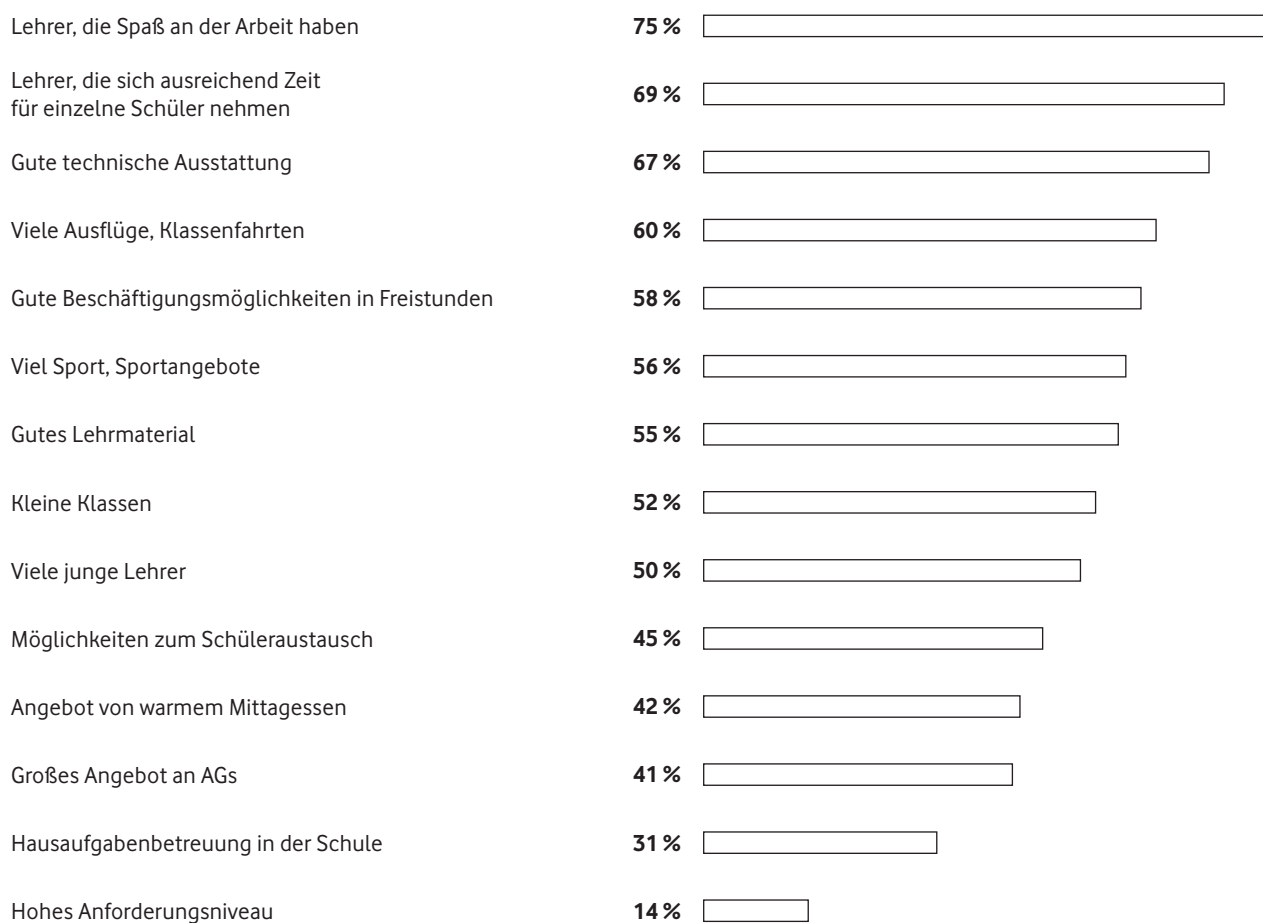
Auf den eigenen Klassenlehrer*) trifft zu ...
– Auszug –



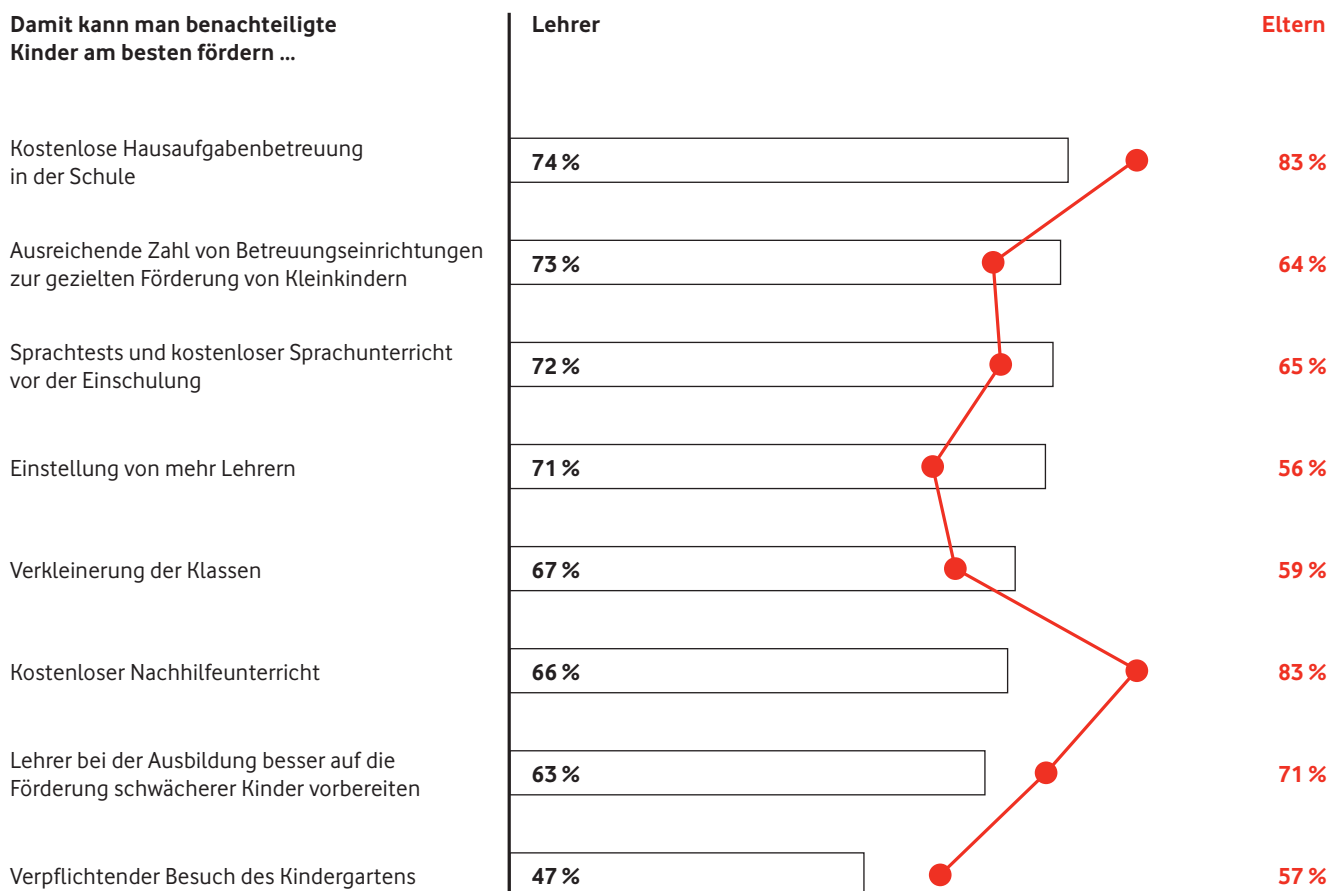
*) bzw. auf den Lehrer, mit dem man am meisten zu tun hat
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler
der Sekundarstufen I und II

Vorstellungen der Schüler von der idealen Schule – wichtig sind vor allem motivierte Lehrer

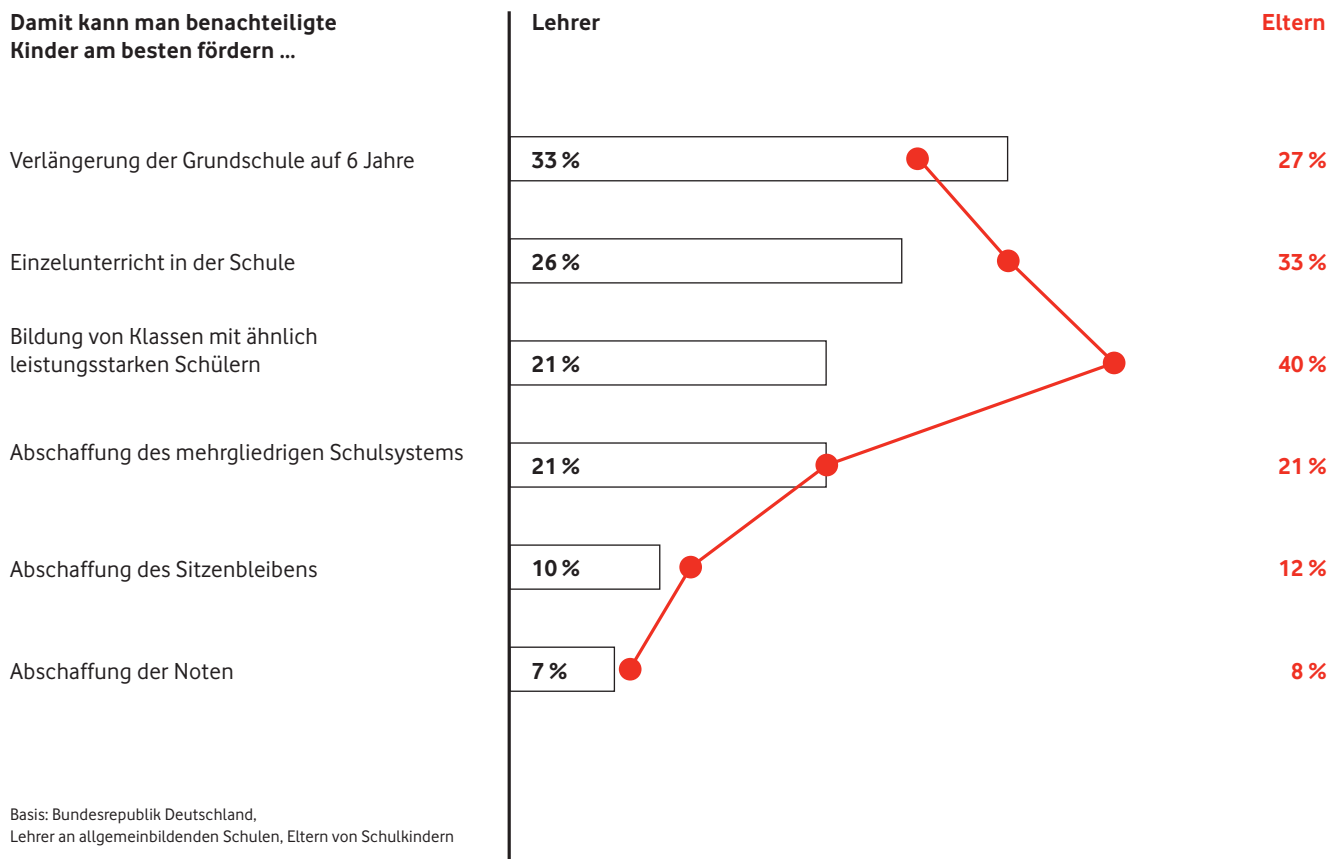
Besonders wichtig:



Geeignete Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder

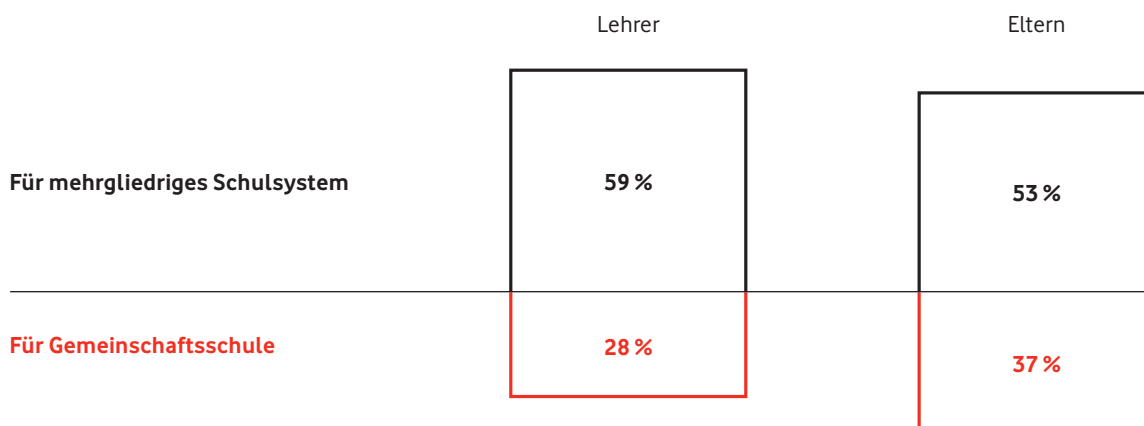


Von einer Veränderung der Schulstrukturen versprechen sich nur Minderheiten verbesserte Chancen



Präferenz für ein mehrgliedriges Schulsystem

Frage: „Finden Sie es besser, wenn es nach der Grundschule eine Gemeinschaftsschule für alle Schüler gibt, in der für begabte Schüler spezielle Leistungskurse angeboten werden, oder wenn es ein mehrgliedriges Schulsystem mit Gymnasien einerseits und einer Mischform aus Haupt- und Realschule andererseits gibt?“



Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, Eltern von Schulkindern

Überzeugung vor allem der Lehrer:

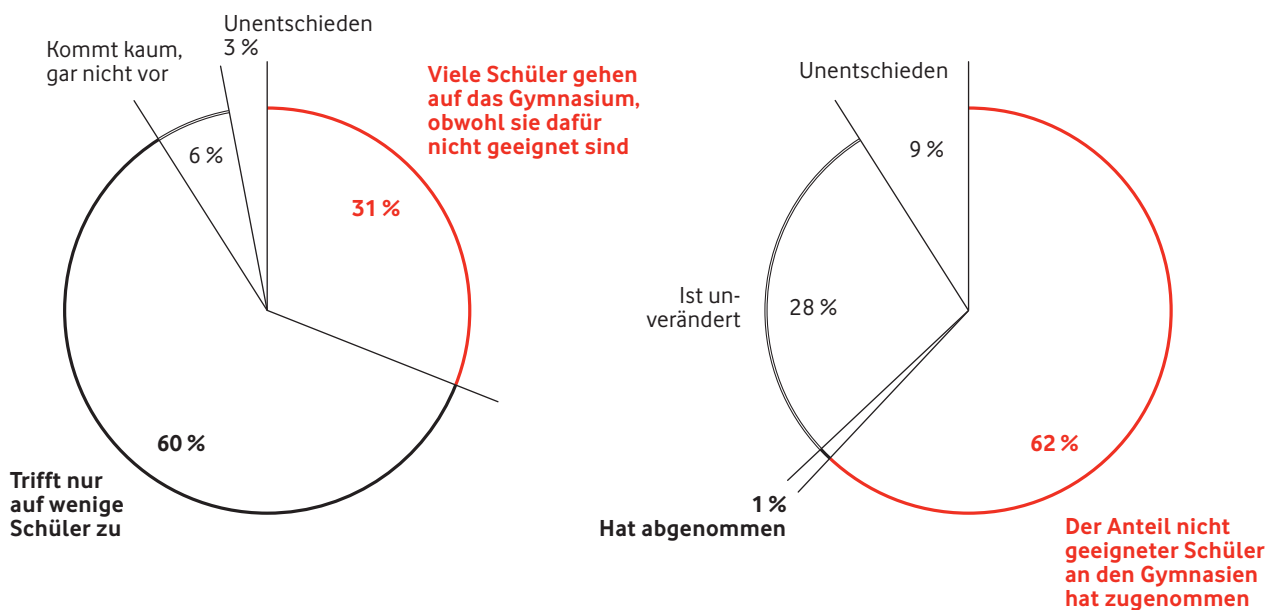
Von einem gemeinsamen Unterricht profitieren primär leistungsschwächere Schüler

	Lehrer	Eltern
Für gute Schüler ist es besser, wenn sie unterrichtet werden ...		
gemeinsam mit ähnlich guten Schülern	63 %	65 %
in einer Klasse mit großen Leistungsunterschieden, in der es auch deutlich schwächere Schüler gibt	17 %	16 %
Für schlechtere Schüler ist es besser, wenn sie unterrichtet werden ...		
in einer Klasse mit Schülern, die auch nicht so gut sind	26 %	40 %
in einer Klasse, in der es auch deutlich stärkere Schüler gibt	56 %	38 %

Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

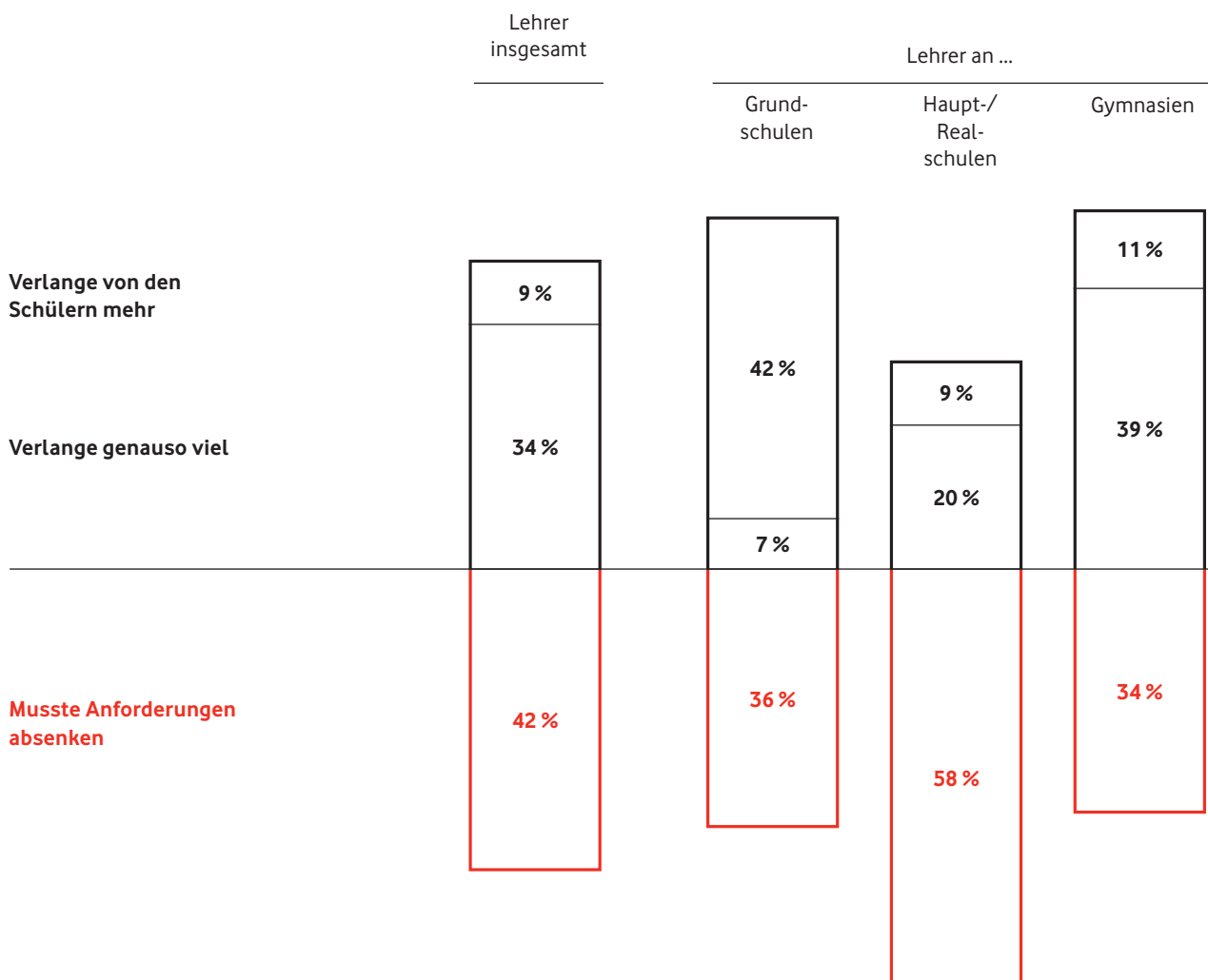
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, Eltern von Schulkindern

Aus Sicht der Lehrer wächst an den Gymnasien der Anteil nicht ausreichend qualifizierter Schüler



Von sinkenden Anforderungen berichten vor allem die Lehrer an Haupt- und Realschulen

Frage: „Verlangen Sie von Ihren Schülern heute genauso viel oder mehr als vor 5 bis 10 Jahren, oder mussten Sie die Anforderungen, die Sie an Ihre Schüler stellen, absenken?“



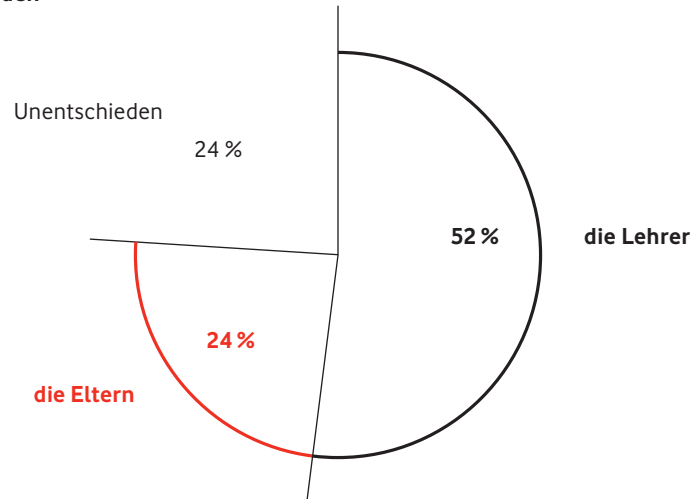
Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Nur eine Minderheit der Lehrer möchte die Wahl der weiterführenden Schule den Eltern überlassen

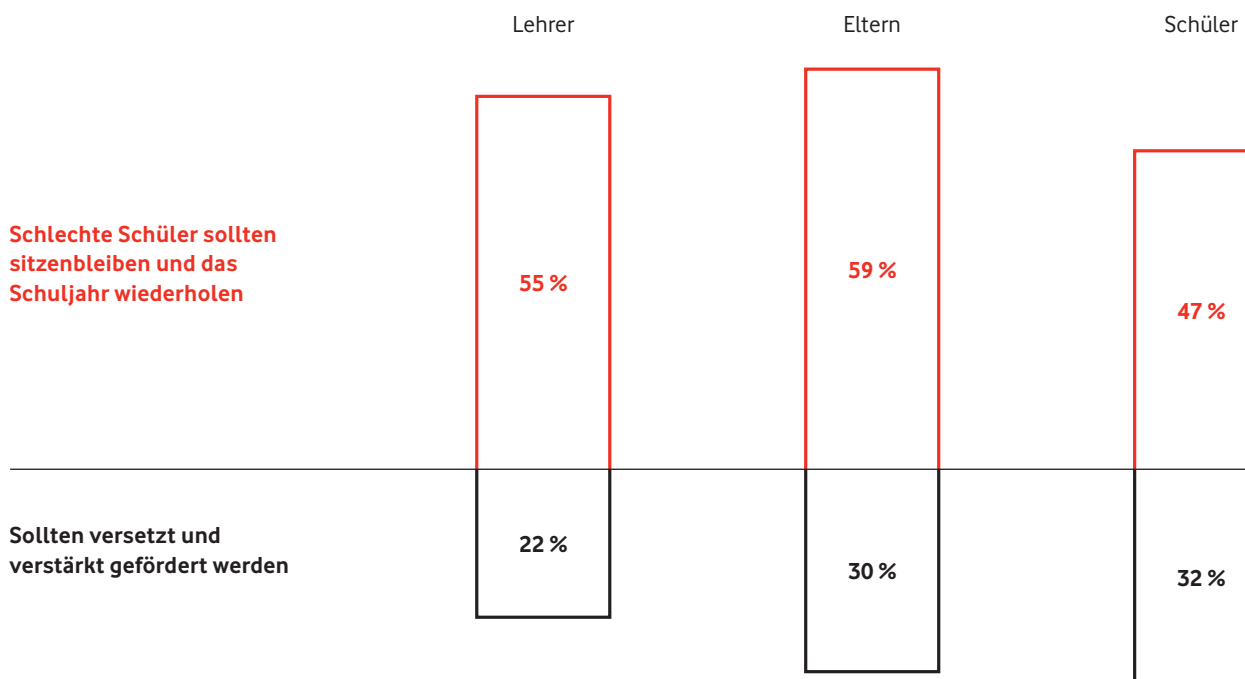
Frage: „Wenn es darum geht, welchen Schultyp ein Kind nach der Grundschule besuchen soll: Wer sollte bei der Entscheidung das letzte Wort haben? Die Lehrer, die vor allem aufgrund der schulischen Leistung empfehlen, oder die Eltern mit ihren Vorstellungen, was das Beste für das Kind ist?“

Über die Wahl der weiterführenden Schule sollten entscheiden ...



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Weitgehender Konsens zwischen Lehrern, Eltern und Schülern – schlechte Schüler sollten sitzenbleiben



Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, Eltern von Schulkindern, Schüler der Sekundarstufen I und II

Die Argumente für das Sitzenbleiben überwiegen

Für das **Sitzenbleiben** spricht aus Sicht der Lehrer:

Stoff kann wiederholt, Defizite abgebaut werden	33 %	<input type="text"/>
Keine Überforderung mehr, bei Erfolg Steigerung des Selbstwertgefühls	11 %	<input type="text"/>
Chance eines Neuanfangs, Neustarts	7 %	<input type="text"/>
Schüler sollen Konsequenzen spüren	7 %	<input type="text"/>

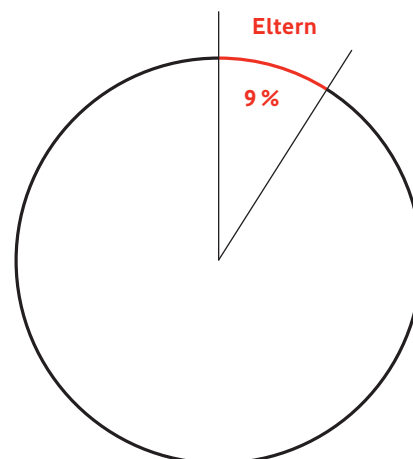
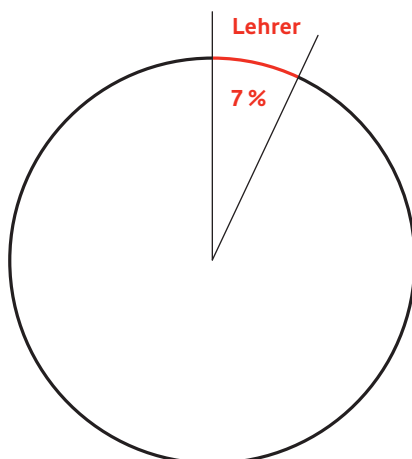
Für eine **Versetzung** spricht:

Schüler bleiben im Klassenverband, keine großen Altersunterschiede	10 %	<input type="text"/>
Schüler sind nur in manchen Fächern schlecht, wiederholt werden alle Fächer	6 %	<input type="text"/>
Sitzenbleiben verbessert die Leistungen meistens nicht	5 %	<input type="text"/>
Selbstwertgefühl der Schüler wird geschwächt	4 %	<input type="text"/>
Individuelle Förderung kann Defizite ausgleichen	3 %	<input type="text"/>

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Nur die wenigsten Lehrer und Eltern plädieren für die Abschaffung der Noten

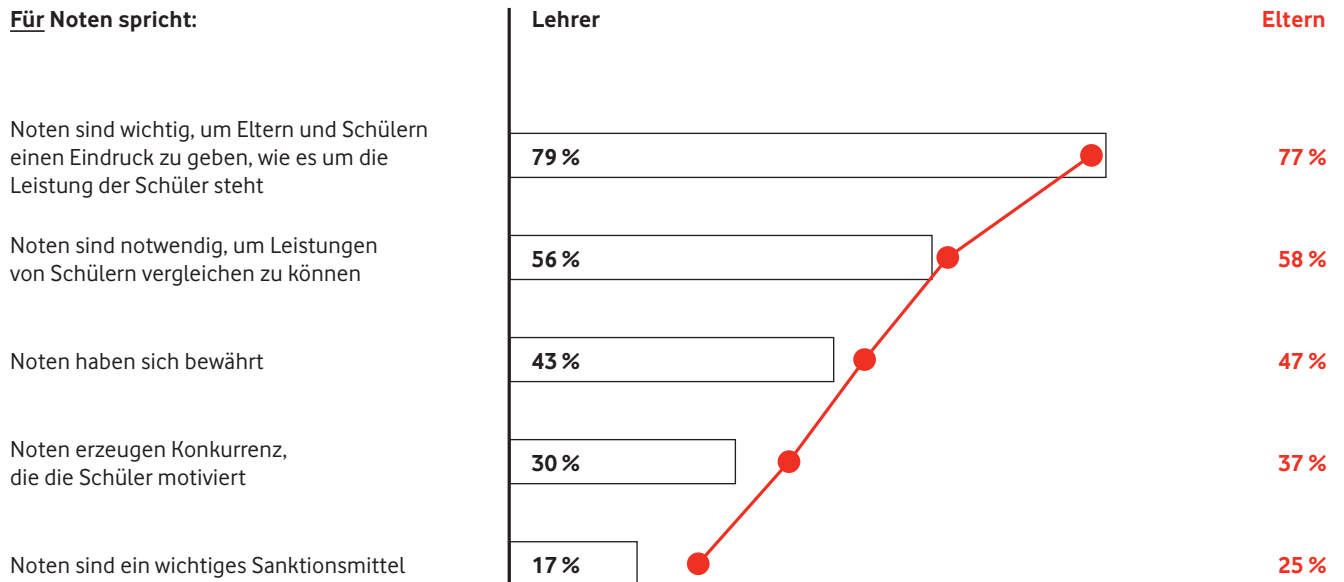
Man sollte Noten abschaffen



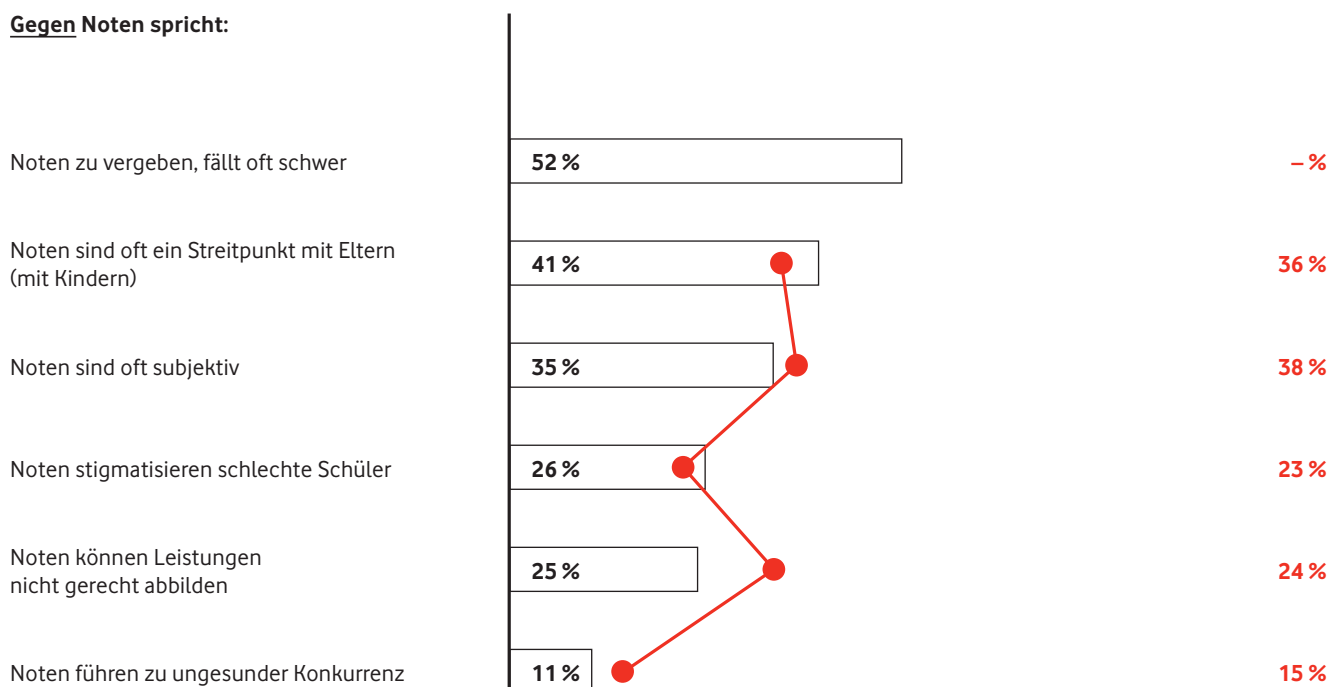
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, Eltern von Schulkindern

Pro und contra Noten – weitgehend ähnliche Sicht von Lehrern und Eltern

Für Noten spricht:

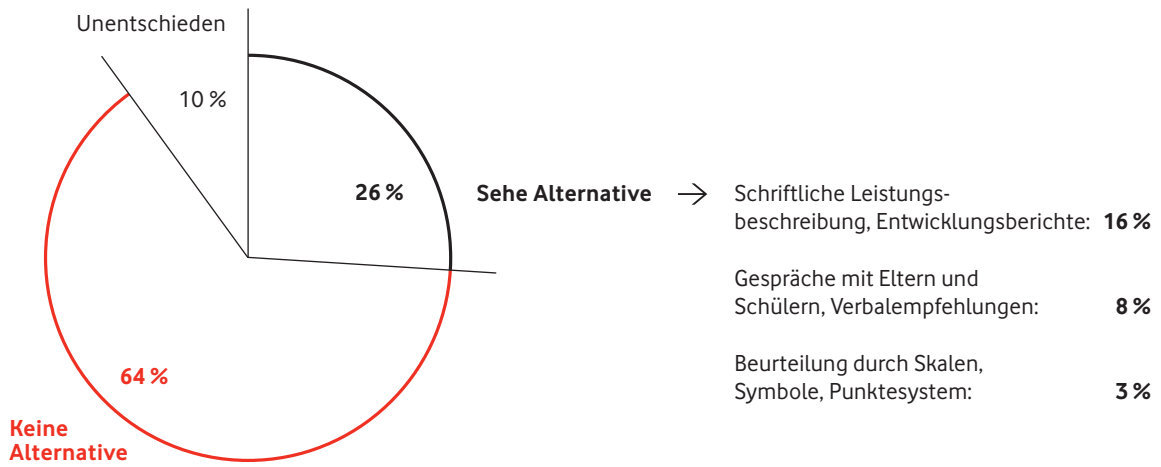


Gegen Noten spricht:



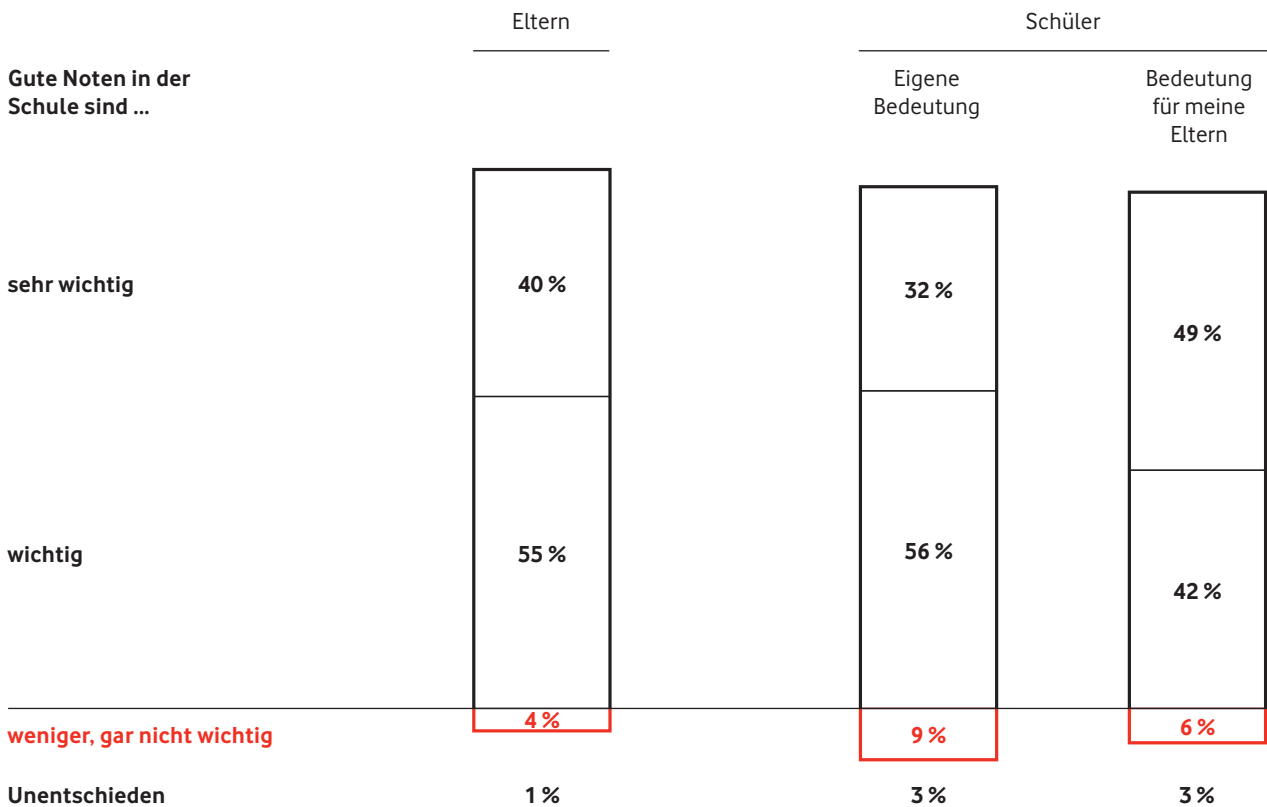
Die Mehrheit der Lehrer sieht keine Alternative zu Noten

Frage: „Sehen Sie eine Alternative zu Noten, oder sehen Sie da keine wirkliche Alternative?“



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

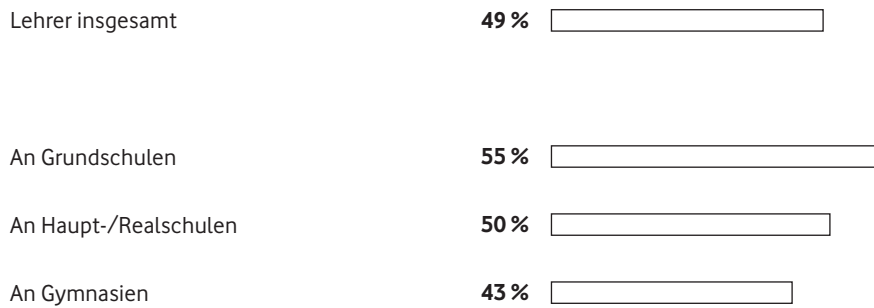
Gute Noten haben für Schüler wie Eltern eine große Bedeutung



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Eltern von Schulkindern, Schüler der Sekundarstufen I und II

Jeder zweite Lehrer berichtet, dass an der eigenen Schule inklusiver Unterricht praktiziert wird

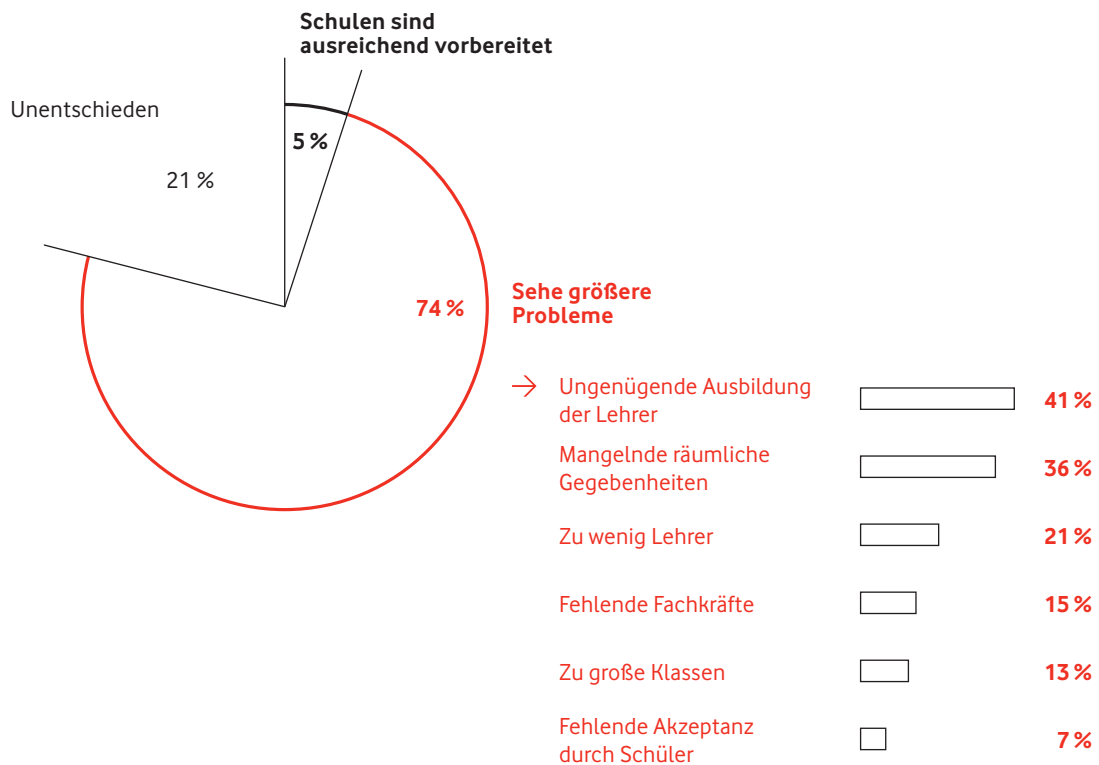
An der eigenen Schule gibt es inklusiven Unterricht



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

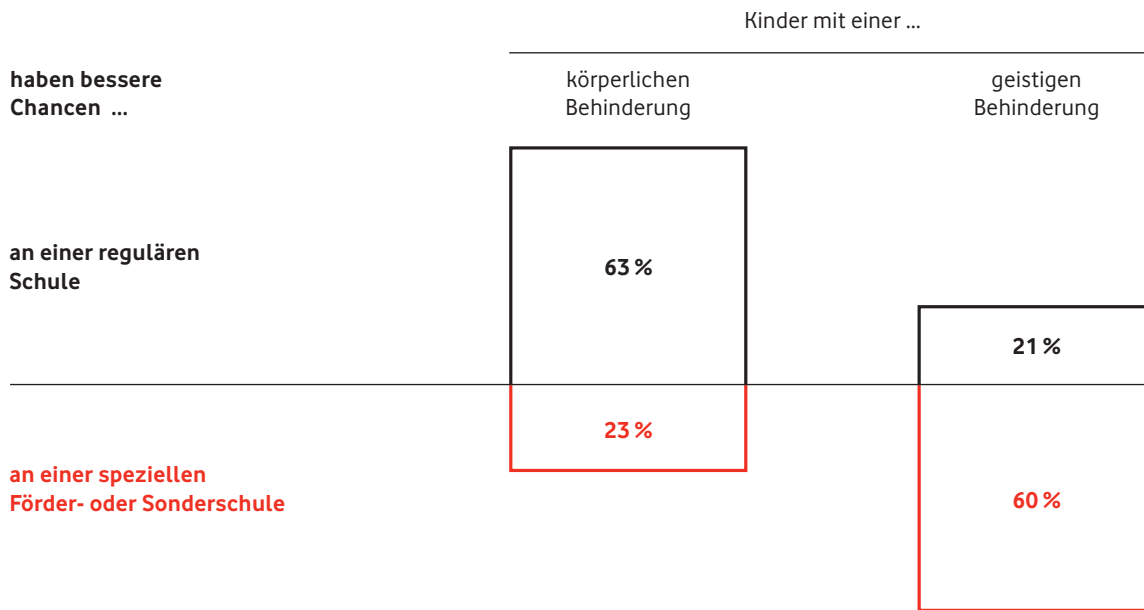
Die wenigsten Lehrer sehen bisher die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Inklusion gegeben

Frage: „Sind die Regelschulen in Deutschland ausreichend darauf vorbereitet, Schüler mit Behinderungen zu integrieren, oder sehen Sie da größere Probleme?“



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

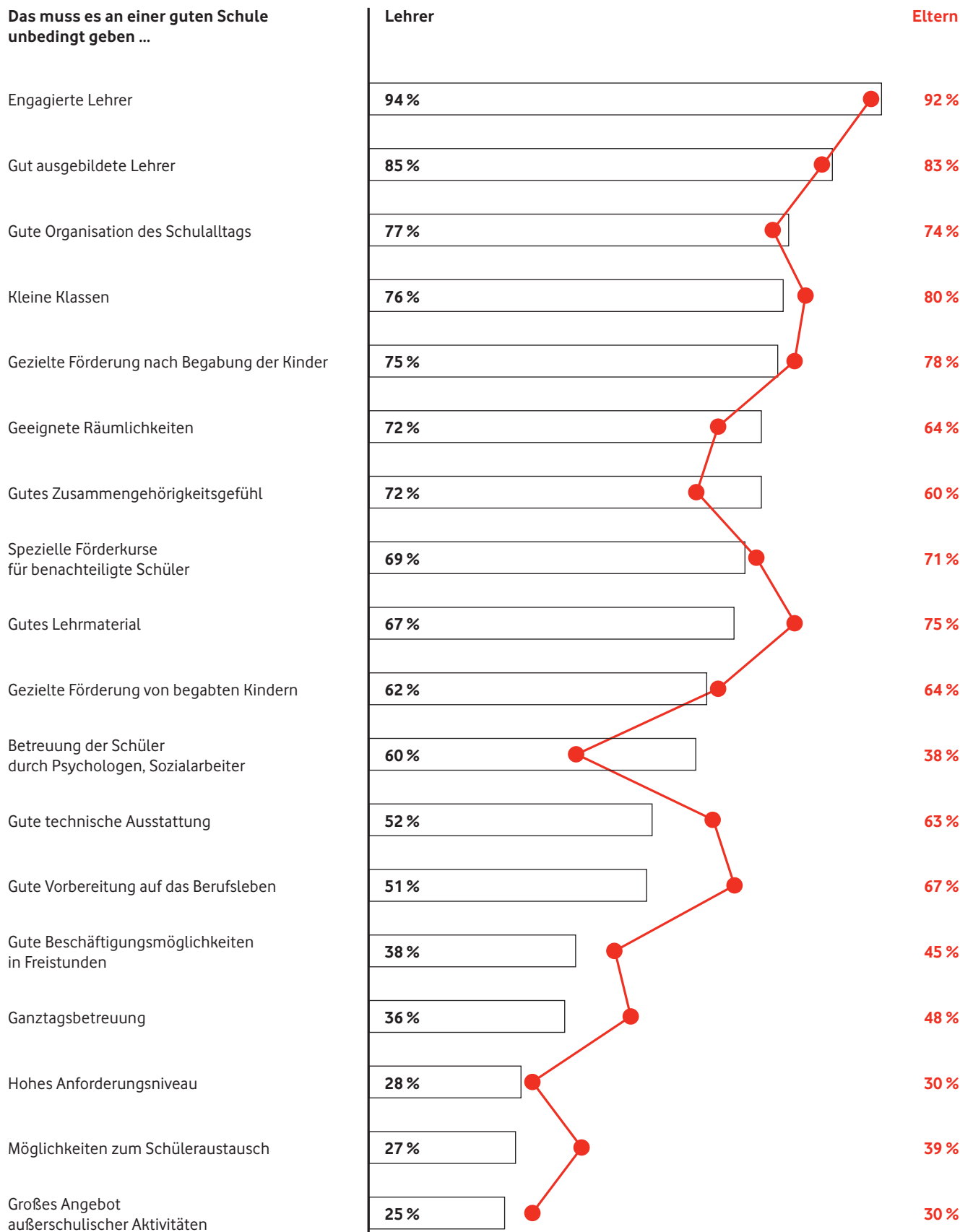
Differenzierte Sicht der Lehrer zur Integration von Schülern mit Behinderungen



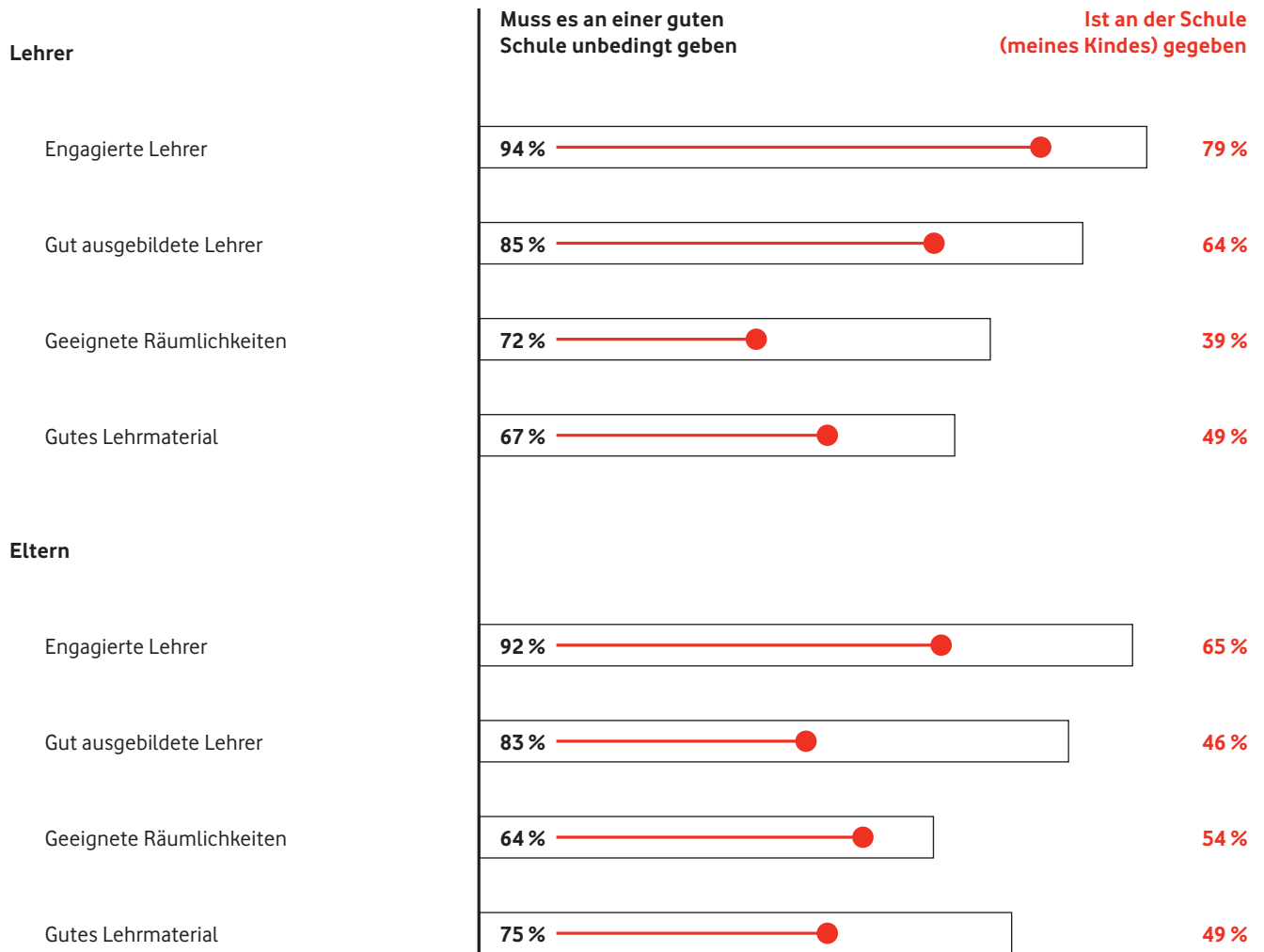
Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

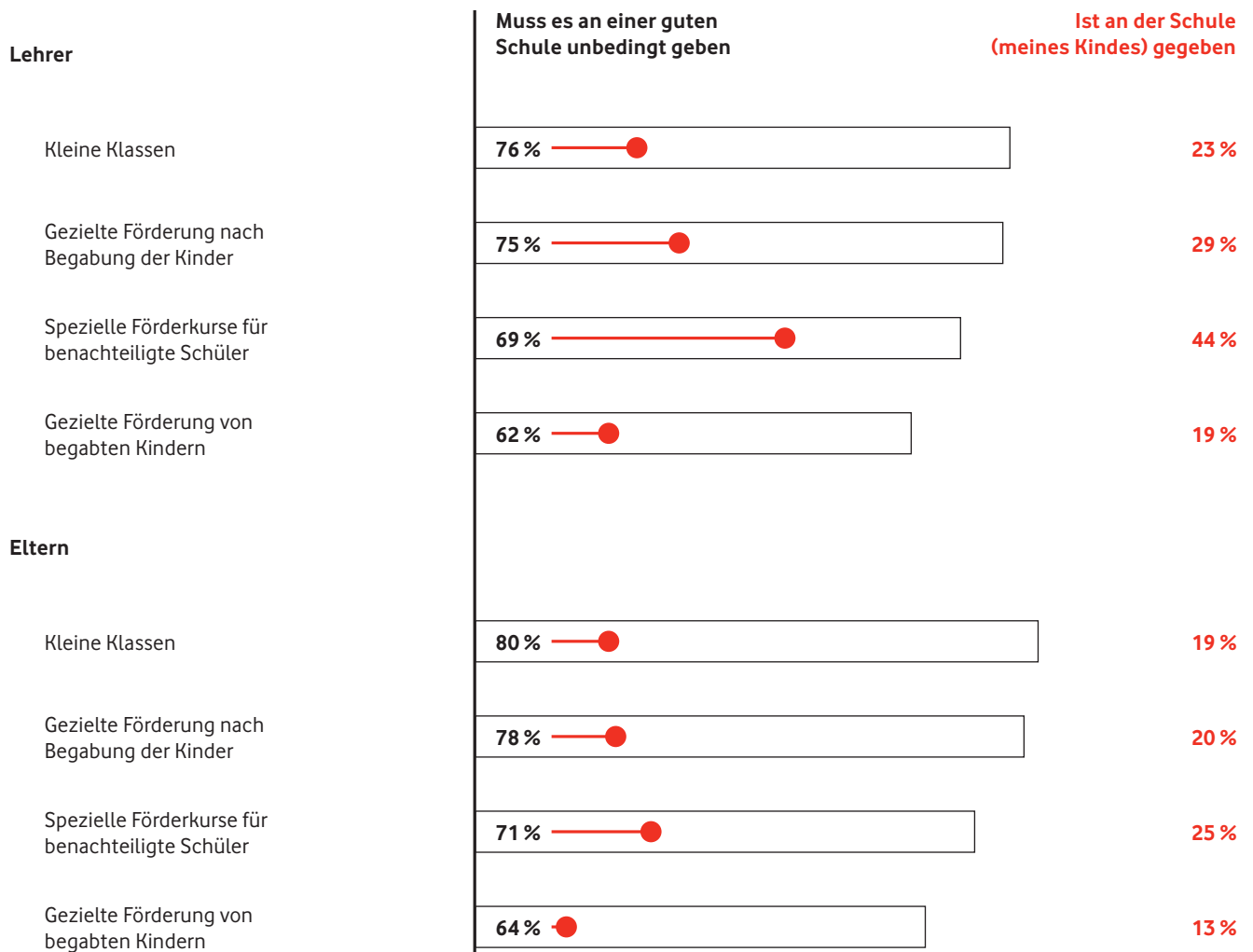
Weitgehend ähnliche Vorstellungen der Lehrer und Eltern von der idealen Schule



Defizite bei der Qualifikation der Lehrer und Ausstattung der Schulen ...

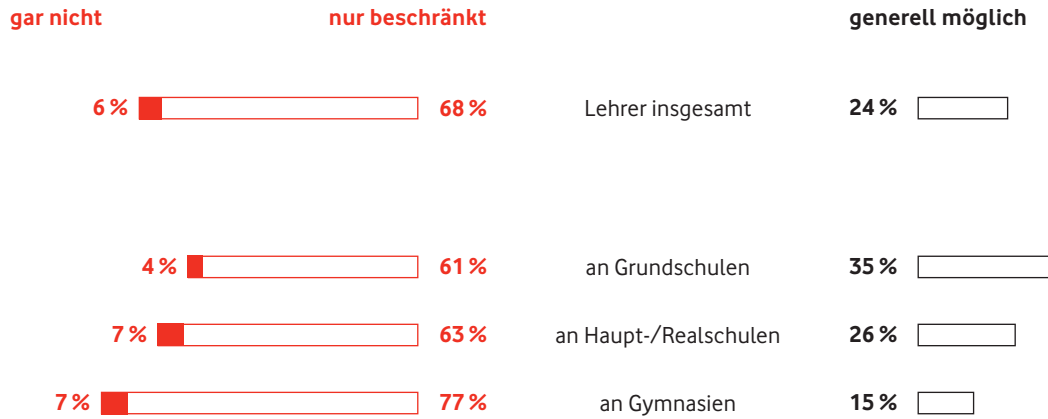


... aber vor allem bei der Klassengröße und der individuellen Förderung



Die Lehrpläne bieten aus Sicht der Lehrer nur eingeschränkte Möglichkeiten zur individuellen Förderung

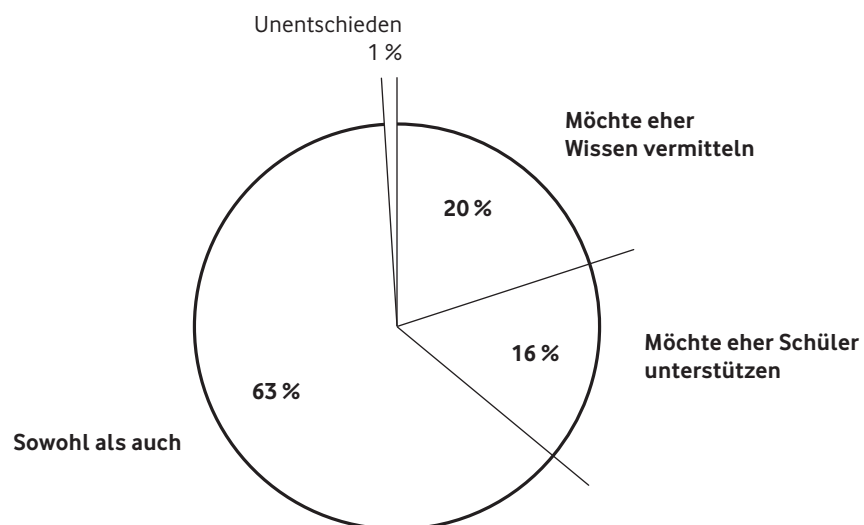
Eine individuelle Förderung im Rahmen der Lehrpläne ist ...



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Rollenverständnis der Lehrer – Nur eine Minderheit sieht ihre Aufgabe in der reinen Wissensvermittlung

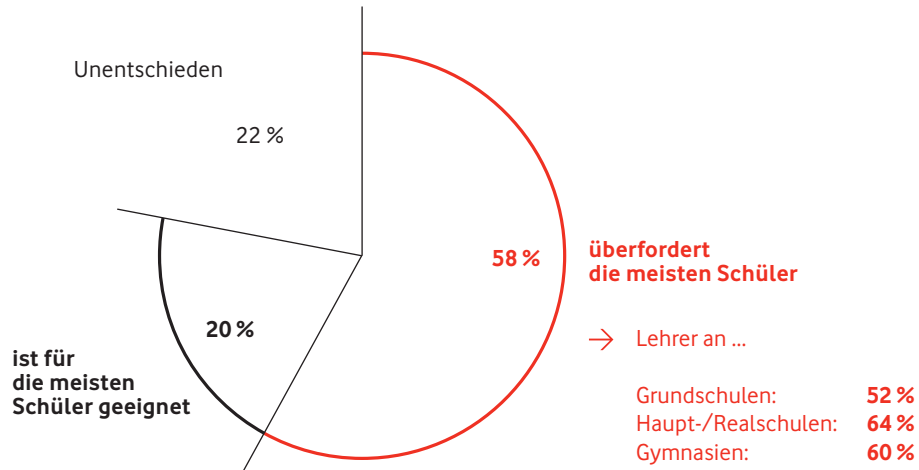
Frage: „Wie sehen Sie Ihre Rolle als Lehrer: Sehen Sie sich eher als jemand, der den Schülern Wissen vermittelt und den Schulstoff beibringt, oder eher als jemand, der die Schüler dabei unterstützt, sich den Schulstoff weitgehend selbst zu erarbeiten?“



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Die Mehrheit der Lehrer hält das Konzept des „Freien Lernens“ für eine Überforderung der Schüler

Frage: „Das Konzept des ‚Freien Lernens‘ oder ‚Offenen Unterrichts‘ setzt ja darauf, dass sich die Schüler den Schulstoff so selbstständig wie möglich erarbeiten. Glauben Sie, dass dieses Konzept für die meisten Schüler geeignet ist, den meisten Schülern entgegenkommt, oder überfordert das die meisten Schüler eher?“



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Nur eine Minderheit der Lehrer verspricht sich größere Lernerfolge

Frage: „Was halten Sie für erfolgversprechender, wo lernen Schüler Ihrer Meinung nach mehr: Wenn der Unterricht nach einem vorgegebenen Stundenplan abläuft und der Lehrer entscheidet, wann und wie welche Themen behandelt werden, oder wenn die Schüler weitgehend selbst darüber entscheiden können, wann und wie sie welche Themen erarbeiten?“

Schüler lernen mehr, wenn ...

die Schüler weitgehend selbst darüber entscheiden können

10 %

Lehrer insgesamt

10 %

an Grundschulen

11 %

an Haupt-/Realschulen

10 %

an Gymnasien

der Lehrer entscheidet, wann und wie welche Themen behandelt werden

67 %

63 %

66 %

70 %

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Nur wenige Schüler und Eltern plädieren für eine weitgehend selbstständige Erarbeitung des Schulstoffs

Frage: „Was ist Dir bzw. Ihnen für Ihre Kinder lieber: Wenn der Lehrer den Schülern den Schulstoff zu einem bestimmten Thema beibringt, oder wenn sich die Schüler den Schulstoff*) so selbstständig wie möglich erarbeiten?“

Schüler sollten Schulstoff so selbstständig wie möglich erarbeiten

17 %

Schüler insgesamt

11 %

an Haupt-/Realschulen

21 %

an Gymnasien

34 %

Eltern insgesamt

mit Kindern an ...

27 %

Grundschulen

29 %

Haupt-/Realschulen

38 %

Gymnasien

Lehrer sollte Schulstoff beibringen

61 %

66 %

57 %

50 %

60 %

51 %

44 %

*) Bei Eltern: „... nach bestimmten Vorgaben wie z.B. Wochenplänen ...“

Auf 100 % fehlende Werte: „unentschieden“

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Eltern von Schulkindern, Schüler der Sekundarstufen I und II

Kommentar

von Prof. Ulrich Trautwein

Das Institut für Demoskopie Allensbach hat im Auftrag der Vodafone Stiftung eine große Studie zum Thema Schule durchgeführt. Insgesamt wurden 614 Schülerinnen und Schüler sowie 507 Lehrerinnen und Lehrer befragt; zudem liegen Interviews mit 543 Eltern von Schulkindern sowie 1.361 weiteren Befragten vor, die einen Querschnitt der Bevölkerung darstellen. Die Ergebnisse mit den rund 3.000 Befragten zeichnen ein aufschlussreiches Bild zu einigen der spannendsten bildungspolitischen Debatten, die – teilweise seit Jahrzehnten, teilweise erst seit kurzem – im Land geführt werden.

Bei einer Reihe von Fragen fallen die Antworten über die Eltern, Schüler und Lehrkräfte hinweg relativ homogen aus. Beispielsweise werden engagierte und gut ausgebildete Lehrkräfte sowohl von den Eltern als auch von den Lehrkräften selbst als zentrales Merkmal einer guten Schule identifiziert, aber auch beim Wunsch nach Schulnoten sowie in der Befürwortung des „Sitzenbleibens“ gibt es klare Mehrheiten innerhalb und zwischen den Befragtengruppen. Bei vielen Antworten findet man allerdings große Unterschiede – teilweise über die unterschiedlichen Gruppen (Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern) hinweg, teilweise auch innerhalb der Gruppen. Manche Befragte (34 Prozent der Gesamtbevölkerung) halten beispielsweise ein nicht gegliedertes System für effektiver, knapp über die Hälfte (54 Prozent) plädiert dagegen für ein mehrgliedriges Schulsystem. 58 Prozent der befragten Eltern glauben beispielsweise, dass jeder Schüler – unabhängig von seiner Begabung – ein guter Schüler werden kann, wohingegen rund ein Viertel der Eltern meint, dass Begabungsunterschiede nicht ausgeglichen werden können.

Woher kommen solche Unterschiede? Handelt es sich etwa um Wissenslücken bei einigen der Befragten? Müsste sich nicht halbwegs eindeutig feststellen lassen, welche Schulstruktur am effektivsten ist und wie wichtig Motivation und Begabung für den Schulerfolg sind? Und dort, wo sich die Befragten relativ einig sind, liegen sie da denn

richtig? Zeigt nicht beispielsweise die Forschung auf – so stand es jedenfalls in vielen Zeitungen –, dass Sitzenbleiben „nichts bringt“? Kann man also von Seiten der Forschung sagen, wo die Befragten „richtig“ oder „falsch“ liegen, und welche Meinung die am besten belegte ist?

Die Vodafone-Stiftung hat mich gebeten, in einem kurzen Beitrag einige Ergebnisse der Allensbach-Umfrage zu kommentieren, zu hinterfragen und, wo möglich, mit Daten der empirischen Bildungsforschung zu bereichern. Es soll im Folgenden also nicht darum gehen, die wichtigen Beiträge der Studie zu bildungspolitischen Debatten zu wiederholen und hervorzuheben – diese sind ohnehin evident. Vielmehr möchte ich zunächst fünf Gründe dafür nennen, warum es bei den Allensbach-Fragen und anderen strittigen Fragen der Bildungspolitik unwahrscheinlich – und manchmal auch gänzlich unmöglich – ist, eine gleichlautende Antwort von den Befragten beziehungsweise von Vertretern der Bildungsforschung zu erhalten. Anschließend folgen einige allgemeinere Bemerkungen zum Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik.

EINFACHE FRAGEN, SCHWIERIGE ANTWORTEN

Meinungsforschungsinstitute wie Allensbach haben eine hohe Kompetenz darin entwickelt, mit möglichst einfachen Fragen die Befindlichkeiten und Meinungen der Bevölkerung möglichst direkt und unverfälscht zu identifizieren. Was die Befragten äußern sollen, ist das, was sie empfinden, denn dieses Empfinden, diese „gefühlte Wirklichkeit“ ist für ihr Verhalten – auf welche Schule sie ihre Kinder schicken, welche Partei sie wählen – höchst relevant. Auch bei dieser Umfrage ist es Allensbach wieder gelungen, bildungspolitische Debatten auf den Punkt zu bringen: Die Befragung zeigt, auf welche Fragen, Begriffe und Debatten die Bevölkerung wie reagiert.

Die große Stärke – die einfachen Fragen – kann sich gleichzeitig als Hürde bei der Interpretation der Ergebnis-

se erweisen, dann nämlich, wenn jenseits der Meinung auch das zugrundeliegende Wissen, die Denkstrukturen und die Wertannahmen der Befragten analysiert und verstanden werden sollen. Dies wird an den Stellen deutlich, an denen die Fragen die Realität vereinfachen oder Antworten produzieren, die vielleicht im Einzelfall schwierig zu interpretieren sind, weil unklar bleibt, warum die Befragten eine bestimmte Antwort gegeben haben. Ich will das an einigen Beispielen erläutern.

Ein vordergründig frappierendes Ergebnis der Befragung stellt die geringe Bedeutung eines „hohen Anforderungsniveaus“ als Teil einer idealen Schule dar. Nur knapp 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler bezeichnen ein hohes Anforderungsniveau als Bestandteil einer idealen Schule, bei den Eltern sind es 30 Prozent, bei den Lehrkräften 28 Prozent. Das scheint in klarem Widerspruch zu Befunden vieler Forschungsarbeiten zu stehen, in denen hohe Leistungserwartungen hohe Leistungen nach sich zogen: Wenn die Lehrkräfte einer Schule mit Worten und Taten anspruchsvolle Ziele für alle Schülerinnen und Schüler formulieren und zeigen, dass es ihnen wichtig ist, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre Begabungen entwickeln und ihre Möglichkeiten voll ausschöpfen, so erhöht dies die Anstrengungsbereitschaft und die Schülerinnen und Schüler lernen auch tatsächlich überdurchschnittlich viel dazu – und dies ohne negative Konsequenzen für die Motivation. Wissen die Befragten der Allensbach-Umfrage also nicht, wie wichtig hohe Leistungserwartungen an alle für den Erfolg der Schule sind? Schlimmer noch, ist Deutschland zu einem Land der Leistungsverweigerer geworden?

Es ist zumindest denkbar, dass die Befragten die Frage nicht in dieser Weise interpretierten. Klingt „hohe Anforderungsniveaus“ nicht verdächtig ähnlich wie „zu hohe Anforderungsniveaus“ beziehungsweise wie der „Leistungsdruck“, der tatsächlich auch viele negative Begleiterscheinungen hat? Wer die Frage so versteht, muss „hohe Anforderungsniveaus“ als Teil einer idealen Schule ausschließen.

Ein weiteres Beispiel: Bei der traditionellen Frage nach der Präferenz eines traditionell gegliederten Schulsystems versus eines nicht gegliederten Schulsystems wurde in der vorliegenden Umfrage die Gemeinschaftsschule, „in der für begabte Schüler spezielle Leistungskurse angeboten werden“, dem mehrgliedrigen Schulsystem gegenüber gestellt, „z.B. mit Gymnasien einerseits und einer Mischform aus Haupt- und Realschule andererseits.“ Hier votierten

51,4 Prozent für das mehrgliedrige Schulsystem, 34,4 Prozent für die Gemeinschaftsschule. 14,1 Prozent waren unentschieden oder machten keine Angabe. Wie wären die Antworten ausgefallen, wenn auch die weniger moderaten Varianten von Gemeinschaftsschule (keine Binnendifferenzierung) oder des mehrgliedrigen Schulsystems (Trennung in Gymnasium, Realschule und Hauptschule) zur Auswahl gestanden hätten? Was wäre passiert, wenn nur eine dieser weniger moderaten Varianten hinzu gefügt worden wären? Gleichwohl: Angesichts der Komplexität der Schulstrukturdebatte ist es durchaus methodisch angemessen, dass in der Umfrage diejenigen Schultypen beziehungsweise Strukturvarianten in den Fragen genannt werden, die derzeit in Deutschland auch vorzufinden sind beziehungsweise zur Diskussion stehen. Zugleich muss man sich aber der Tatsache bewusst sein, dass durch die Vorgabe von mehr oder weniger beziehungsweise mehr oder weniger moderaten Antwortalternativen das Gesamtbild der Antworten stark beeinflusst werden kann. Es gilt, wie so oft: Die Ausgestaltung der Frage macht den Unterschied bei den Antworten (vgl. Strack & Schwarz, 2007).

WIRKUNGEN UND NEBENWIRKUNGEN

Klare Mehrheiten finden sich in allen Befragtengruppen für das Sitzenbleiben. Die Frage hierzu lautete: „Sind Sie dafür, dass schlechte Schüler sitzenbleiben und das Schuljahr wiederholen, oder sollten schlechte Schüler trotzdem versetzt und im nächsten Jahr verstärkt individuell gefördert werden?“ Immerhin 58 Prozent der Eltern von Schulkindern und 56 Prozent der Lehrkräfte plädierten für das Sitzenbleiben, bei den Schülerinnen und Schülern waren es 47 Prozent (im Vergleich zu 32 Prozent, die sich für die Option „Versetzen“ entschieden).

Überraschen mag hier, dass die Ergebnisse vieler Forschungsarbeiten das Sitzenbleiben sehr kritisch sehen. Erstens konnte gezeigt werden, dass die Wahrscheinlichkeit sitzenzubleiben zwischen Schulen und Bundesländern enorm variiert. Schülerinnen und Schüler mit identischen Leistungen haben ganz unterschiedliche Chancen auf die „Ehrenrunde“, je nachdem in welche Lernumgebung sie geraten. Zweitens fanden sich insgesamt nur wenige und schwache Belege dafür, dass sitzengebliebene Schülerinnen und Schüler durch das Extrajahr nicht nur kurzfristig, sondern auch langfristig substanziell mehr lernen als ähnlich gute Schülerinnen und Schüler, die aber versetzt wurden. Und dies, obwohl ein Jahr „verloren“

wurde und der Klassenwechsel immer auch psychosoziale Herausforderungen mit sich bringt.

Warum, so könnte man versucht sein zu fragen, sind dann so viele Befragte für das Sitzenbleiben? Warum kritisieren – auch jenseits der Allensbach-Befragung – so viele Personen die Bemühungen in einigen Bundesländern, das Sitzenbleiben abzuschaffen? Liegt es an fehlendem Wissen? Oder hatten die Plädoyers für das Sitzenbleiben eine entsprechende Wirkung, die ehemalige Sitzenbleiber, die heute hohe Posten in der Regierung besetzen beziehungsweise besetzen wollen, in einer Mischung aus Büsserpose und „Das hat mich stark gemacht“-Rhetorik von sich gegeben haben? Durchaus möglich.

Aber es gibt noch andere Erklärungsmöglichkeiten. Vielleicht geht es vielen Befragten gar nicht in erster Linie um die einzelnen Schülerinnen und Schüler, die sitzenbleiben oder eben nicht. Vielleicht geht es den Eltern eher um die eigenen Kinder, die vor schwachen Mitschülern „geschützt“ werden sollen. Vielleicht befürchten die Befragten aber auch, dass die Gesamtbalance von Leistungserwartungen, Standards, Belohnung und Bestrafung durch eine Abschaffung des Sitzenbleibens aus dem Lot gerät (falls sie denn jemals im Lot war). Sendet nicht die Abschaffung des Sitzenbleibens das problematische Signal aus, dass sich „bei uns niemand wirklich anstrengen muss“? Dies wäre – siehe oben – tatsächlich fatal. Beziehen die Befragten also vielleicht mehr und andere Faktoren in ihr Antwortverhalten ein, als die Frage und die Antworten auf der Oberfläche erkennen lassen? Ausgeschlossen ist es nicht.

Welche Konsequenzen hätte die Abschaffung des Sitzenbleibens nun generell, also auch bei denjenigen, die nie sitzengeblieben sind oder sitzenbleiben würden? Die Bildungsforschung verfügt hierzu bislang über keine wirklich belastbaren Daten. Es fehlt schlicht und einfach an Studien, die die Effekte bei den vom Sitzenbleiben betroffenen oder gefährdeten Schülerinnen und Schüler UND die Effekte auf die gesamte Schülerschaft überprüfen. Es geht hier also um ein breites Set von Wirkungen und Nebenwirkungen, die in den Blick genommen werden müssten. Dafür würden anspruchsvolle Studien mit einem sogenannten Mehrebenenendesign benötigt, die von der Politik in Auftrag gegeben werden müssten. Am aussagekräftigsten – aber politisch am schwierigsten durchzusetzen – wäre ein Modellprojekt, bei dem das Sitzenbleiben in einigen Regionen eines Bundeslandes für drei bis fünf Jahre abgeschafft würde, in anderen dagegen nicht.

GRENZEN DER GENERALISIERBARKEIT

In vielen Bundesländern wird derzeit die verstärkte Nutzung von Arbeitsformen diskutiert oder propagiert, die „schülerzentriert“ sind und die Rolle der Lehrkraft modifizieren sollen. Die Lehrkraft soll nicht mehr Anleiter sein, sondern „Lernbegleiter“. Kann das funktionieren? Kaum ein Thema wird so leidenschaftlich diskutiert wie dieses. So manche Politiker/innen und Schulleiter/innen landauf landab machen sich einen Namen damit, indem sie Individualisierung und Selbststeuerung als zentrale Qualitätsmerkmale einer modernen Schule propagieren, während andere viel Geld und Aufmerksamkeit dafür erhalten, das Gegenteil zu behaupten.

Das Institut für Demoskopie Allensbach hat den Lehrkräften, Eltern und Kinder eine Frage nach bevorzugten Lernformen vorgelegt. Bei den Eltern lautete die Frage wie folgt: „Was ist Ihnen für Ihr Kind/Ihre Kinder lieber: Wenn der Lehrer den Schülern den Schulstoff zu einem bestimmten Thema beibringt, oder wenn die Schüler vom Lehrer Vorgaben erhalten, z.B. Wochenpläne, nach denen sie sich ein Thema so selbständig wie möglich erarbeiten können?“ Eine Mehrheit (50 Prozent) votierte hier für den lehrerzentrierten Unterricht, eine Minderheit (33 Prozent) für den schülerzentrierten Unterricht.

Befunde der Empirischen Bildungsforschung zeigen recht eindeutig, dass man mit sehr unterschiedlichen Unterrichtsformen jeweils gute und schlechte Arbeit leisten kann (vgl. im Überblick Kunter & Trautwein, 2013). Unterricht ist erfolgreich, wenn es ihm gelingt, die Unterrichtszeit gut zu nutzen und die Schülerinnen und Schüler zum Denken anregt – unabhängig davon, welche Lernform verwendet wird. Von einer generellen Überlegenheit schülerzentrierter Arbeitsformen kann keine Rede sein, vielmehr dürfte ein flexibel und kompetent angewendeter Mix unterschiedlicher Lern- und Arbeitsformen den Unterrichtserfolg besonders wahrscheinlich machen.

Warum also die Heftigkeit und Schärfe, mit der die Diskussion um die Arbeitsformen geführt wird? Ein Grund dafür dürfte – wie so oft in Fragen der Bildung – darin liegen, dass die Meinung vieler Protagonisten dieser Debatte die eigenen Lernerfahrungen widerspiegelt. Die Erfahrung eines traditionellen Frontalunterrichts, der keinen Freiraum für Kreativität und Selbststeuerung lässt, hat so manchen charismatischen Bildungsreformer, so manchen änderungswilligen Schulleiter und viele glänzend funktionierende Schulen hervorgebracht, in denen

die Schülerinnen und Schüler von Anbeginn eigenständig lernen und wo die Selbststeuerung die Grundlage erfolgreichen Arbeitens bilden. Wer hingegen gesehen hat, dass so manche Anwendung neuer Lernformen, die eine hohe Selbststeuerungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler voraussetzen, dazu führen kann, dass Chaos ausbricht oder sich die Schülerschaft zwar gesittet, aber nicht über Unterrichtsinhalte austauscht, mag mit modernen „Illusionen“ nichts mehr zu tun haben. Vielleicht wären entsprechende Erfahrungen ein Thema für eine der nächsten Allensbach-Umfragen?

Das Problem mit diesen Erfahrungen: Es handelt sich um „echte“ gefühlte Wirklichkeiten, es sind also in gewisser Weise „empirische“ Daten, auf die sich die jeweiligen Protagonisten stützen. Aber sie haben eben nicht den Charakter jenes Wissens, der wissenschaftliche Befunde auszeichnet. Anders gesagt: Wenn es Schulen gibt, in denen das Prinzip der „Lehrkraft als Lernbegleiter“ auch in einer ausgeprägten Variante gut funktioniert, heißt das noch lange nicht, dass dies überall gut funktioniert. Vielleicht braucht man für einen entsprechenden Erfolg spezielle Schulleiter/innen und Lehrkräfte mit spezifischen Persönlichkeitseigenschaften. Genauso wichtig dürfte es sein, dass die Schülerschaft bestimmte Voraussetzungen mitbringt oder, so dies möglich ist, diese rasch erwirbt. Dass etwas in fünf oder in fünfzig Schulen funktioniert, bedeutet nicht, dass dies auch in den anderen 5.000 Schulen eines Landes der Fall sein würde. Aber dass es in manchen Schulen nicht klappt, heißt auch nicht automatisch, dass es nirgendwo klappen kann. In der Wissenschaft spricht man hier von der fehlenden „Generalisierbarkeit“.

Diese fehlende Generalisierbarkeit gilt übrigens nicht nur für Unterschiede zwischen Schulen. Auch innerhalb einer Schule können unterschiedliche Schülerinnen und Schüler von ein- und demselben Unterricht profitieren oder an ihm verzweifeln. Gut bekannt ist, dass von eher offenen, schülerzentrierten Unterrichtsformen die besonders guten Schülerinnen und Schüler profitieren, wohingegen für die schwächeren Schülerinnen und Schüler die Gefahr besteht, unter die Räder zu kommen. Man bezeichnet diese differenzielle Förderwirkung bestimmter Unterrichtssettings für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler in der Wissenschaft auch als „Aptitude-Treatment-Interaktion“. Ganz klar: Dass solche oftmals unerwünschten Aptitude-Treatment-Interaktionen auftreten, ist beileibe kein Automatismus, aber man sollte

auch nicht von vornherein ihre Existenz leugnen, sondern empirisch prüfen, ob und wie sie sich vermeiden lassen. Es gilt zu verhindern, dass bestimmte Personen aus Überzeugung solche Schulen schaffen, an denen sie selbst als Schüler/in erfolgreich gelernt hätten, aber gleichzeitig unabsichtlich anderen Schülerinnen und Schülern schaden, die ein anderes Lernsetting und andere Unterstützung benötigen.

KORRELATION, KAUSALITÄT, POLITISCHE STEUERBARKEIT

Eine sehr spannende Frage wurde in der Allensbach-Befragung gleichlautend den Lehrkräften und den Eltern vorgelegt: „Was meinen Sie: Wovon hängt es vor allem ab, wie gut ein Kind in der Schule ist? Auf welche Punkte von dieser Liste kommt es Ihrer Meinung nach vor allem an?“ Von den elf auf der Liste genannten Punkten fanden „Wie gut die Lehrer sind“, „Auf die Begabung des Kindes“ und „Ob sich das Kind in der Schule wohlfühlt“ die größte Zustimmung (zwischen 75 Prozent und 84 Prozent). Die Anstrengungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler („Wie viel das Kind für die Schule lernt, wie ehrgeizig es ist“) wurde etwas weniger häufig genannt (Eltern: 65 Prozent; Lehrkräfte: 60 Prozent). Der Dauerbrenner Klassengröße landete auf Rang 7, wurde aber trotzdem von der Mehrheit der Eltern (56 Prozent) und Lehrkräfte (52 Prozent) genannt.

Die Frage „Wovon hängt es vor allem ab?“ könnte bei genauerem Hinsehen unterschiedlich verstanden werden. Es könnte darum gehen, diejenigen Faktoren zu identifizieren, die mit Schülerleistung eng assoziiert sind, diese aber nicht notwendigerweise „verursachen“. Die Wissenschaft würde hier von einer „korrelativen“ Beziehung sprechen. Ob sich ein Kind in der Schule wohlfühlt, hat beispielsweise viel damit zu tun, welche Leistungen es erzielt. Aber es gibt einige Hinweise darauf, dass dieser Zusammenhang unter anderem deshalb entsteht, weil gute Leistungen zu einem höheren Wohlbefinden führen (und nicht umgekehrt) und weil weitere Faktoren sowohl die Leistung als auch das Wohlbefinden fördern. Gegen ein „Wohlfühlprogramm“ für Schülerinnen und Schüler wäre also prinzipiell nichts zu sagen, aber man sollte nicht erwarten, dass dieses automatisch zu substantiell besseren Leistungen führen würde.

Anders verstanden würde die Frage darauf abzielen, welche Faktoren die Schülerleistung „verursachen“. Damit wären Faktoren gemeint, die – wenn man sie ändern

würde – auch mit einer Veränderung der Schulleistung einhergehen würden. Wissenschaftlich spricht man hier auch von „kausalen“ Beziehungen. Beispielsweise ist inzwischen gut dokumentiert, dass „gute“ (also auch „gut ausgebildete“) Lehrkräfte guten Unterricht machen, der dazu führt, dass sich Schülerinnen und Schüler stärker engagieren und bessere Leistungen erzielen. Auf die Lehrkraft beziehungsweise den Unterricht kommt es also tatsächlich „ursächlich“ an.

Vielleicht zielte die Frage aber implizit (auch) noch auf etwas anderes ab: Auf die Frage nämlich, ob ein Faktor, der die Schulleistung beeinflusst, überhaupt veränderbar ist beziehungsweise wie gut man ihn verändern kann.

Schaut man nun in Hinblick auf die „kausale“ Wirkung und Veränderbarkeit der Faktoren erneut auf die Liste, so wird man zu jeder Antwortalternative einiges (und oft ein „Wenn und Aber“) sagen können. Beispiel Klassengröße: Wenn überhaupt, so findet man in PISA und ähnlichen Studien eine negative Korrelation zwischen Klassengröße und Schulleistung. In kleineren Klassen ist die Schulleistung niedriger als in großen. Das liegt primär daran, dass Hauptschulklassen im Durchschnitt deutlich kleiner sind als beispielsweise die Klassen im Gymnasium. Das schließt aber nicht die Möglichkeit aus, dass eine kleine Klassengröße trotzdem kausal positiv wirksam werden könnte. Tatsächlich finden sich auf der einen Seite in Längsschnittstudien und experimentellen Studien bei sehr kleinen Klassen und in bestimmten Fächern (vor allem Fremdsprachen) gewisse positive Effekte (sehr) kleiner Klassen, die aber aufgrund ihrer Größe und Stabilität zu vernachlässigen sind. Auf der anderen Seite haben kleine Klassen einen großen Reiz: Sie lassen sich sehr einfach herstellen (wenn auch mit hohen Folgekosten). Es wird lediglich die Unterschrift eines Bildungsministers benötigt, und schon sinkt der Klassenteiler. Substanzielle Verbesserungen bei der Leistung hat dies – wenn nicht gleichzeitig noch vieles andere verändert wird – allerdings nicht zur Folge. Gleichwohl können kleine Klassen andere gewünschte Konsequenzen nach sich ziehen, also beispielsweise Wählerstimmen beschern und dafür sorgen, dass sich Lehrkräfte wohler fühlen. Bei der Qualität von Lehrkräften und Unterricht sieht der Effekt hingegen anders aus: Unterschiede hier wirken sich tatsächlich Tag für Tag deutlich darauf aus, wie viel die Schülerinnen und Schüler lernen. Qualitätsverbesserungen, zum Beispiel bei der Auswahl und Ausbildung von Lehrkräften, könnten in diesem Bereich also substanziell zu Leistungsverbesserungen beitragen.

Aber das ist ein mühsamer Weg, weil die Veränderung nicht erzwungen werden kann. Die Politik kann gute Rahmenbedingungen schaffen, aber mehr noch sind die Hochschulen, die Ausbildungsseminare für Lehrkräfte sowie die Schulleitungen und Lehrerkollegien vor Ort in ihrer tagtäglichen Arbeit gefragt. Ziehen nicht alle Beteiligten an einem Strang, verpuffen die entsprechenden Bemühungen.

Wie sieht es aus mit der Gewichtung von Begabung und Anstrengung? Ohne Zweifel sind Unterschiede in der Begabung ein ganz wesentlicher Faktor für unterschiedliche Schulleistungen. Aber man sollte diesen nicht überschätzen: Begabungsunterschiede verlieren im Laufe der Schulzeit ihre Bedeutung in dem Maße, wie Kenntnisse und Kompetenzen erworben werden, die dann wiederum verstärkt die weitere Leistungsentwicklung bestimmen. In anderen Worten: Begabungsunterschiede können teilweise durch systematischen Kompetenzaufbau wettgemacht werden. Auf der anderen Seite: Begabungen sind, anders als oft – und auch in der vorliegenden Umfrage – impliziert wird, nicht vollständig „stabil“. Wer in einer besonders aktivierenden Umgebung lernt, kann auch seine Begabungen überdurchschnittlich positiv weiter entwickeln (vgl. Becker et al., 2012).

Ähnlich und doch anders sieht es bei der Einsatzbereitschaft der Schülerinnen und Schüler aus. Sie ist von allen auf der Antwortliste angegebenen Punkten in Hinblick auf die Leistungsentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler beziehungsweise ganzer Klassen vermutlich besonders vielversprechend, da die Anstrengungsbereitschaft einen großen „kausalen“ Effekt hat und die Motivation vieler Schülerinnen und Schüler gesteigert werden kann. Eine Methode dafür wurde bereits angesprochen: ein Klima, bei dem hohe, aber nicht überfordernde Leistungsziele für alle Schülerinnen und Schüler formuliert werden. Andere Wege beinhalten Maßnahmen, die die Schülerinnen und Schüler die Nützlichkeit und Wichtigkeit der Unterrichtsinhalte erleben lassen. Hohe Motivation ist (auch) die Folge guten Unterrichts. Die Steigerung von Motivation und Anstrengungsbereitschaft ist also ein vielversprechender Hebel, um die Schulleistung zu steigern – allerdings wiederum ein Hebel, der nur indirekt vom Bildungsministerium betätigt werden kann, weil dessen Wirkungskraft von der Qualität der Arbeit vor Ort abhängt.

EFFEKTIVITÄT, WERTE, NORMEN

Ein weiterer Grund, warum unterschiedliche Befragte ganz unterschiedliche Antworten geben, die zudem vordergründig nur schwer mit vorliegenden empirischen Befunden vereinbar scheinen, sind die tief verwurzelten Ansichten der Befragten über das, was „richtig“ ist.

Die vorliegende Untersuchung ist von ihrem Anspruch her eine Meinungsumfrage. Was denken die Befragten über die Schule, wo sehen sie die größten Stärken und Defizite? Antworten auf solche Fragen werden aus unterschiedlichen Quellen gespeist: eigene Erfahrungen und Beobachtungen, was Freunde und Bekannte erzählen, gelesene oder im Fernsehen gesehene Sachverhalte – all dies kann eine Rolle spielen. Dazu kommen aber auch persönliche Werte und Normen sowie eigene Vorstellungen vom „guten Lernen“, vielleicht auch eine persönliche politische Agenda.

Nur ein Beispiel von vielen: Viele betrachten ein konsequent angewendetes „gemeinsames Lernen“, das ohne jede äußere Differenzierung auskommt, als ein sehr hohes Gut – beispielsweise, weil es eine „frühe soziale Spaltung der Gesellschaft“ überwinde, weil es frühe (und erwiesenermaßen manchmal ungerechte) „Ausleseprozesse“ unnötig mache, weil es dazu führe, dass alle von allen lernen können. Wer so denkt und wem diese Aspekte wichtig sind, der wird bei Fragen nach dem gemeinsamen Lernen diese Zielkriterien besonders hoch – und gegebenenfalls höher als Fragen nach der Effektivität oder Effizienz des Unterrichts – gewichten. Das ist auch gut so. Aber wie wird diese Person beispielsweise mit empirischen Befunden umgehen, die darauf hinweisen, dass das konsequent angewendete gemeinsame Lernen einem Teil der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern wenig Spaß macht, sie überfordert und ihr allgemeines Wohlbefinden beeinträchtigt? Man kann – bei dieser oder der gegenteiligen Meinung, bei dieser oder anderen Diskussionen – eine Bandbreite unterschiedlicher Reaktionen beobachten: auf die verschiedenen Zielkriterien hinweisen und die eigenen Werte explizieren; die nicht passenden empirischen Befunde ableugnen; oder andere Meinungen mit Verweis auf deren fehlende ethisch-moralische Basis diskreditieren. Gerade wenn es um die Durchsetzung eigener Positionen geht, dürfte ein komplexitätsreduzierender Umgang mit Zielkonflikten und nicht genehmen empirischen Befunden oftmals besonders attraktiv erscheinen, auch wenn dies auf Kosten einer hohen Debattenkultur geht.

„Die Forschung zeigt ...“

An der Allensbach-Umfrage nahmen fast 3.000 Personen teil, aber nur ein Bildungsforscher kommentiert die Ergebnisse – sollte man nicht, um das Verhältnis zu wahren, zumindest einige Dutzend Kolleginnen und Kollegen befragen? Oder sollte man, wie unlängst ein einflussreicher Schulpolitiker suggerierte, erwarten dürfen, dass alle Bildungsforscher auf die gleiche Frage die gleiche Antwort geben? Und wie sollte die Politik mit der Meinung „der Straße“ und der Wissenschaft umgehen? Mir scheint, dass bei der Beantwortung dieser Fragen sowohl auf Seiten der Wissenschaft als auch auf Seiten der Bildungspolitik noch vieles im Argen liegt.

DIE WISSENSCHAFT UND IHRE BRINGSCHULD

Es gehört zum Wesen der Wissenschaft, dass immer nach besseren Antworten auf die gleichen oder nach neuen Antworten auf neue Fragen gesucht wird. Die Gleichung, wonach viele Meinungen in der Politik gut sind, weil sie eine Demokratie kennzeichnen, in der Wissenschaft aber auf Qualitätsmängel hinweisen, geht nicht auf. Das „Immer-wieder-in-Frage-Stellen“ ist der Kern und das Privileg der Wissenschaft, es ist ihre harte Währung. Sich (teilweise) widersprechende Ergebnisse, die weiterer Klärung bedürfen, und unterschiedliche Auffassungen sind das Kennzeichen eines aktiven Forschungsfelds, wie es die Empirische Bildungsforschung seit ihrem (Wieder-)Erstarken nach dem PISA-Schock darstellt.

Die Akzeptanz der Widersprüchlichkeit und des Widerspruchs bedeutet aber nicht Beliebigkeit. Es gibt Aussagen, die – obwohl mit Unsicherheit behaftet – nach dem jeweiligen Stand der Forschung besser begründet sind als andere. Dabei gibt es nicht die eine Theorie, das eine Design oder die eine Auswertungsmethode, die unter allen Umständen die fundiertesten Antworten erbringt. Entscheidend ist die Passung von Art und Inhalt der Fragen und Antworten. Interviewstudien beantworten andere Fragen als Schulleistungsstudien, Längsschnittstudien andere als Querschnittstudien, Interventionsstudien andere als Beobachtungsstudien. Kein Ansatz hat Anspruch auf eine Monopolstellung.

Trotzdem, auch auf die Gefahr hin, eine komplexe Sache zu verkürzen und missverstanden zu werden: Bildungsforschung wird besonders belastbare Antworten auf viele der Probleme geben können, die den Allensbach-Fragen zugrunde liegen, wenn sie sich der reichhaltigen

theoretischen Grundlagen und Differenzierungen aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Soziologie bedient; wenn sie Fragen, die von der Praxis inspiriert sind, als Ausgangspunkt nimmt, diese aber unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Grundlagenforschung neu formuliert, analysiert sowie praktisch und wissenschaftlich relevante Antworten anstrebt; wenn sie Designs und Auswertungsverfahren anwendet, die zur Erforschung der Effektivität des Lehrens und Lernens eine große Bandbreite von potenziellen Wirkfaktoren und Konsequenzen beinhalten; wenn sie analysiert, wie gut ihre Befunde über unterschiedliche Studienteilnehmer generalisieren beziehungsweise ob bestimmte Personen von einem Lernsetting besonders stark profitieren; wenn sie sorgfältig zwischen Korrelation, Kausalität und Veränderbarkeit differenziert und nach Möglichkeit Designs und Auswertungsmethoden einsetzt, die eher mit Kausalaussagen vereinbar sind; und wenn sie die Stärken und Grenzen ihrer Forschungsergebnisse explizit – auch in der Öffentlichkeit – darstellt und nicht der naiven Sicht verfällt, dass empirische Befunde direkte bildungspolitische Konsequenzen haben beziehungsweise dass Bildungsforschung die Bildungspolitik ersetzen kann oder soll.

Diese Art der Bildungsforschung ist in Deutschland bislang noch immer deutlich unterrepräsentiert. Manche besonders aussagekräftige Designs (zum Beispiel experimentelle large-scale-Studien mit hoher externer Validität) werden noch gar nicht eingesetzt. Diese Defizitdiagnose gilt trotz einer bemerkenswerten Erstarkung der Bildungsforschung in vielen Instituten der Leibniz-Gemeinschaft, trotz der klugen und systematischen Förderung entsprechender Forschung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und durch einige Bundesländer, trotz des Erfolgs zweier Universitäten (Bamberg, Tübingen) mit ihren Schwerpunkten in der Bildungsforschung bei der Exzellenzinitiative. Und die Notwendigkeit des Ausbaus der Bildungsforschung besteht auch trotz der Tatsache, dass mehr Forschungsbemühungen auch dazu beitragen können, dass sich (noch) mehr (scheinbar) widersprüchliche Befunde ergeben.

DIE HOLSCHULD DER POLITIK

Wie geht nun aber die Bildungspolitik mit der Vielfalt in der öffentlichen Meinung und der Komplexität der Befunde aus der Forschung um? Wie sollte sie damit umgehen? Die Beantwortung dieser Frage ist wiederum selbst

das (eher seltene) Objekt von Umfragen, sie kennzeichnet ein (zu wenig beachtetes) Forschungsfeld der Wissenschaft und sie liegt (deutlich) jenseits des Anspruchs dieses kurzen Kommentars. Deshalb dazu nur einige wenige Bemerkungen: Es gibt Ministerinnen und Minister sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mit ihrem Fachwissen das Gros der Professorenschaft locker ausstechen. Es gibt Ministerien, die sich bei allen wichtigen Entscheidungen umfassend, unvoreingenommen und breit informieren lassen. Es gibt Führungsspitzen in Ministerien, die ihr Ohr nur einem Wissenschaftler oder einer Wissenschaftlerin leihen, der/die dann in gewisser Weise zur grauen Eminenz wird (wer graue Eminenz wird, hat mit wissenschaftlicher Reputation und Produktivität zu tun, mancherorts aber stärker noch mit politischer Passung). Und es gibt natürlich welche, für die wissenschaftliche Befunde vor allem Störfaktoren darstellen.

Welche dieser Varianten am besten „funktioniert“ und welche in demokratischen Gesellschaften zu bevorzugen ist, hängt – unter anderem – von der Gewichtung beziehungsweise Vereinbarkeit normativer Vorstellungen über Bildungsziele und -prozesse auf der einen Seite und empirischen Befunden zur Wirkung bestimmter Faktoren auf der anderen Seite ab sowie von der Qualität dieser Forschung. Aber die Beantwortung der Frage hängt auch von der Kompetenz der Politik ab, empirische Befunde in ihrer Komplexität richtig einzuordnen und zu interpretieren, wenig aussagekräftige Studien zu ignorieren sowie selbst solche empirische Studien in Auftrag zu geben, von denen man sich belastbare Befunde zu zentralen Fragen des Bildungssystems erwarten kann. Man tut der Politik kein Unrecht, wenn man sagt, dass hier an der einen oder anderen Stelle noch Professionalisierungsdefizite bestehen, die aber auch darin begründet sind, dass die Hochschulen es bislang nicht geschafft haben, eine ausreichende Zahl von Bildungsexperten auszubilden.

„Ich würde behaupten, dass die Schulpolitik stärker wissenschaftlich orientiert handelt als andere Politikfelder“ – so ordnete der Hamburger Bildungssenator Ties Rabe trotzdem kürzlich das Verhältnis von Schulpolitik und Wissenschaft ein, nicht ohne darauf zu verweisen, dass sich die Politik bei Fragen wie derjenigen nach der Klassengröße dann aber doch stärker an der „gefühlten Wirklichkeit“ als an wissenschaftlichen Studien orientieren müsse. Solche Probleme hat eine unabhängige Organisation wie die Vodafone Stiftung nicht. Sie kann sich den Luxus leisten, eine Allensbach-Umfrage in Auftrag zu

geben und gleichzeitig einen Bildungsforscher um einen reflektierenden, kritischen Kommentar zu bitten. Diese Kombination mag dazu führen, dass mancher Befund, mancher „Appell“ der Befragung eine gewisse Relativierung erfährt und an gefühlter Dringlichkeit verliert. Diesen Verlust, so vermute ich, hat die Stiftung aber bewusst einkalkuliert und kann ihn verschmerzen, wenn dafür die Dringlichkeit umso deutlicher geworden ist, über das Verhältnis von „gefühlter Wirklichkeit“ und Bildungsforschung sowie über die Erwartungen der Politik und die Möglichkeiten der Bildungsforschung erneut und vertieft nachzudenken.

Literatur

Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Köller, O., & Baumert, J. (2012). The Differential Effects of School Tracking: Do Academic-Track Schools Make Students Smarter? *Journal of Educational Psychology*, 104, 682-699.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh/UTB.

Strack, F. & Schwarz, N. (2007). Asking Questions: Measurement in the Social Sciences. In M. Ash & T. Sturm (eds.), *Psychology's Territories: Historical and Contemporary Perspectives from Different Disciplines* (pp. 225-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Über den Autor

Prof. Dr. Ulrich Trautwein

Herr Trautwein ist seit dem Wintersemester 2008/2009 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen. Davor war Herr Trautwein lange Jahre als Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin tätig, seit 2007 als Forschungsgruppenleiter. Seine Forschungsinteressen richten sich vor allem auf die Entwicklung selbstbezogener Kognitionen im schulischen Kontext, die Schulentwicklung und das Schulmanagement und die Einflüsse von Hausaufgaben auf die Schulleistung. Neben seiner Professorentätigkeit ist er Mitarbeiter in Kommissionen, Gremien und wissenschaftlichen Beiräten. Er unterstützt die Expertenkommission des Landes Baden-Württemberg zu „Sozialer Herkunft“ und ist im wissenschaftlichen Beirat für die Gemeinschaftsaufgabe gemäß Art. 91b Abs. 2 GG tätig, ein Gremium des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz.

Ansprechpartner



Prof. Dr. Renate Köcher

Institutsleitung
Institut für Demoskopie Allensbach

Telefon: +49 (0) 75 33 / 805 - 0

Telefax: +49 (0) 75 33 / 30 48

E-Mail: info@ifd-allensbach.de

www.ifd-allensbach.de



Werner Süßlin

Institut für Demoskopie Allensbach

Telefon: +49 (0) 75 33 / 805 - 0

Telefax: +49 (0) 75 33 / 30 48

E-Mail: info@ifd-allensbach.de

www.ifd-allensbach.de



Prof. Dr. Ulrich Trautwein

Professor für Erziehungswissenschaft
(Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung)
Universität Tübingen

Telefon: + 49 (0) 70 71 / 29 - 73 931

Telefax: + 49 (0) 70 71 / 29 - 53 71

E-Mail: ulrich.trautwein@uni-tuebingen.de

www.uni-tuebingen.de



Dr. David Deißner

Leiter Programmbereich
Thinktank, Bildungsforschung, Integration
Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH

Telefon: +49 (0)30 / 20 61 76 - 19

Telefax: +49 (0)30 / 20 61 76 - 29

E-Mail: david.deissner@vodafone.com

www.vodafone-stiftung.de

Über die Vodafone Stiftung

Erkennen. Fördern. Bewegen.

Die Vodafone Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland und Mitglied einer weltweiten Stiftungsfamilie. Als eigenständige gemeinnützige Institution und gesellschaftspolitischer Thinktank fördert und initiiert sie Programme mit dem Ziel, Impulse für den gesellschaftlichen Fortschritt zu geben, die Entwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft anzustoßen und gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen. Das Förderprofil steht unter dem Leitmotiv „Erkennen. Fördern. Bewegen.“ und konzentriert sich auf den Bereich Bildung, Integration und soziale Mobilität.

Redaktion

Dr. David Deißner

Leiter Programmbereich Thinktank,
Bildungsforschung und Integration

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH
Büro Berlin
Pariser Platz 6a, 10117 Berlin

Telefon: +49 (0) 30 / 20 61 76 - 19
Telefax: +49 (0) 30 / 20 61 76 - 29
E-Mail: david.deissner@vodafone.com

Danyal Alaybeyoglu

Leiter Kommunikation

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH
Büro Berlin
Pariser Platz 6a, 10117 Berlin

Telefon: +49 (0) 30 / 20 61 76 - 13
Telefax: +49 (0) 30 / 20 61 76 - 29
E-Mail: danyal.alaybeyoglu@vodafone.com

Impressum

Herausgeber:

Vodafone Stiftung Deutschland gemeinnützige GmbH
Ferdinand-Braun-Platz 1
40549 Düsseldorf
www.vodafone-stiftung.de

Verantwortlich:

Dr. Mark Speich

Gestaltung:

trafodesign GmbH, Düsseldorf

Druck:

Druckstudio GmbH, Düsseldorf

**Alle Medien der Vodafone Stiftung Deutschland
finden Sie auch in unserer Stiftungs-App:**



Alle Medien der Vodafone Stiftung Deutschland
finden Sie auch in unserer Stiftungs-App:

