

LEHRE(R) IN ZEITEN DER BILDUNGSPANIK

Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs
und zur Situation an den Schulen in Deutschland

Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland
Mit einem Kommentar von Ulrich Trautwein

LEHRE(R) IN ZEITEN DER BILDUNGSPANIK

**Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs
und zur Situation an den Schulen in Deutschland**

Im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland

Mit einem Kommentar von Ulrich Trautwein

Impuls

In ganz Deutschland wird intensiv über den Bildungstandort und die Qualität der Lehre an unseren Schulen diskutiert. Die Akteure kommen leider zu selten zu Wort. Sie sind es aber, die sich tagtäglich für die Schüler und ihren Bildungserfolg in unserem Land einsetzen, die Lehrerinnen und Lehrer. Mit der vorliegenden Studie möchten wir erneut einen Beitrag leisten, der Lehrerschaft eine Stimme zu geben und einen Blick hinter die Kulissen unserer Bildungslandschaft werfen. Nur mit engagierten und motivierten Lehrkräften, deren Anliegen und Impulse auch Gehör finden, kann eine gute und praktikable Bildungslandschaft in Deutschland gestaltet werden. Die Vermittlung von Wissen und Werten, die allen Kindern einen guten Start ermöglichen soll, verdient höchste Wertschätzung, Begleitung und Förderung. Es gilt auch dafür Sorge zu tragen, moderne Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte zu gewährleisten, damit bestmögliche Voraussetzungen für eine innovative Lehre geschaffen werden. Nur so können wir die Herausforderungen im Bildungsalltag lösen, Schule unterstützen und die Schüler fit für die Zukunft machen.

Die Vodafone Stiftung Deutschland hat das renommierte Institut für Demoskopie Allensbach mit einer Repräsentativbefragung von Lehrern beauftragt, um Aufschluss über Selbsteinschätzung, Motivation und Herausforderungen dieser Berufsgruppe zu erlangen. Was sind Motive, den Lehrerberuf zu ergreifen? Bereitet die Lehrerausbil-

dung in Deutschland wirklich auf die Praxis vor? Haben die Lehrkräfte genügend Gestaltungsspielraum, um Ideen zu verwirklichen und auf die individuellen Anforderungen von Schülern einzugehen, oder werden diese Ansätze durch zu viel Bürokratie im Kern erstickt?

Auf diese und weitere Fragen liefert unsere neue Studie Antworten und wird die Bildungsdebatte weiter anregen. Mit der Gestaltung einer durchlässigen Schule, in der Heterogenität als Bereicherung empfunden wird, schaffen wir das Fundament für die Bildung von jungen Menschen aus allen sozialen Schichten. Denn die Talente eines jeden Einzelnen sind der wichtigste Rohstoff, den wir in unserem Land haben. Diese Talente müssen wir entdecken, wecken und zur vollen Entfaltung bringen – unabhängig von ihrer Herkunft.

Die vorliegende Umfrage ergänzt die bisherigen Aktivitäten der Stiftung, eine chancengerechte und innovative Bildung in unserem Land zu fördern. Aus diesem Grund hat die Vodafone Stiftung Deutschland in Kooperation mit dem Deutschen Philologenverband den „Deutschen Lehrpreis – Unterricht innovativ“ initiiert. Unser gemeinsames Ziel ist, das Ansehen des Lehrerberufs in der Gesellschaft zu stärken und zur Breitenwirkung zukunftsweisender Unterrichtskonzepte beizutragen. Es geht darum, gute Ideen einzelner Lehrerteams in das Land zu tragen. Die Auswahl der Preisträger erfolgt durch einen renommierten Gutachterkreis, aber auch Schüler wer-



den an der Bewertung beteiligt. Dies entspricht unserem integrativen Ansatz, alle Beteiligten in eine gelingende Bildungsallianz einzubinden. Zudem haben wir im April dieses Jahres ausgewählte Lehrkräfte und Fellows des sehr erfolgreichen Teach-First-Programms zusammengebracht: Im Rahmen der Tagung „Schule der Zukunft – Zukunft der Schule“ wurden auf der „Vodafone Hirschburg“ bei Bonn Themen aus der Praxis der Bildungspolitik diskutiert. Unsere Kooperation mit dem Deutschen Philologenverband, Teach First Deutschland und buddy E.V. hatte zum Ziel, praxisnahe Fragestellungen mit den bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu spiegeln, um Lösungsansätze für identifizierte Defizite zu finden. Die Ergebnisse und Empfehlungen, die aus der Tagung hervorgegangen sind, werden wir ebenfalls öffentlich machen und in den vom Bundeskanzleramt gestarteten „Zukunftsdialog“ einfließen lassen.

Als operativ tätige Stiftung sind wir uns bewusst, in der Verantwortung zu stehen, sowohl kurzfristige Impulse zu setzen als auch langfristig Orientierung zu ermöglichen. Deshalb versuchen wir durch Programme, Wettbewerbe, Stipendien sowie als politischer Thinktank im Dialog neue Erkenntnisse zu gewinnen und diese öffentlich zu diskutieren. Es geht darum, den aktiven „Geburtshelferdienst“ für Ideen zu leisten und diese Ideen in die Praxis zu führen. Gefragt sind intelligente, innovative Lösungsvorschläge, die unsere Bildungsinstitutionen von der frühkindlichen

Pädagogik bis hin zur Hochschulbildung effizienter und chancengerechter gestalten. Vor allem die Themen Bildung, Integration und soziale Mobilität liegen im Fokus unseres Interesses, weil diese aus Sicht der Stiftung tragende Säulen einer zukunftsfähigen Gesellschaft sind.

Wir sind davon überzeugt, dass allen die Möglichkeit offen stehen muss, sich in einen aktiven Dialog einzubringen und gehört zu werden. Nur auf die Weise ist ein verantwortungsvolles Miteinander zu gewährleisten, das keinen zurücklässt oder benachteiligt. Dieser Aufgabe wollen wir uns auch in Zukunft mit unserer Stiftungsarbeit widmen. Meine Kollegen im Beirat der Stiftung und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stiftung, wir alle wären dankbar für Ihre Anregungen und Ihr Feedback. Dieser Impuls und die Studie von Allensbach sind eine Einladung zum Dialog.

Ihr
Thomas Ellerbeck

VORSITZENDER DES BEIRATS
VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND

Vorwort



Es ist schon fast ein Gemeinplatz zu betonen, welche Bedeutung die Qualität des Bildungssystems für die Zukunft des Landes hat. Umso erstaunlicher ist es, wie wenig sich die Gesellschaft mit den aktuellen Problemen und Defiziten auseinandersetzt. Wenn 44 Prozent aller Lehrer berichten, dass an ihrer Schule Lehrer fehlen, ist dies ein Alarmzeichen. Es sind vor allem Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer, in denen der Lehrernachwuchs fehlt. Es ist zu erwarten, dass sich diese Probleme verschärfen, da der Lehrerberuf zunehmend zu einem Frauenberuf wird, Studentinnen für das Lehramt aber bisher unterproportional Mathematik und Naturwissenschaften studieren.

Dieses Problem lässt sich daher nur begrenzt durch die Maßnahmen lösen, auf die die Lehrer selbst vor allem setzen: eine Verbesserung der Bedingungen an den Schulen, vor allem die Verkleinerung der Klassen, mehr Anerkennung für die Leistung der Lehrer und eine bessere Honorierung. Dass die Größe der Klassen häufig ein Problem ist, das den Lehrerberuf erheblich erschwert, ist der Mehrheit der Eltern jedoch genauso bewusst wie den Lehrern selbst. Während das Leistungsniveau, die Ausstattung, das Klima an den Schulen wie auch die Freiräume für die Unterrichtsgestaltung von der großen Mehrheit der Lehrer positiv bewertet werden, kritisieren zwei Drittel die Größe der Klassen.

Die Größe der Klassen wird auch deswegen zunehmend zu einer Herausforderung, weil die Disziplin und Konzentrationsfähigkeit der Schüler nach den Erfahrungen der Lehrer nachlässt. Offenkundig sind besonders die Haupt- und Realschulen von dieser Entwicklung betroffen. Lehrer, die an diesen Schulen unterrichten, ziehen auch weit überdurchschnittlich die Bilanz, dass ihr Beruf immer anstrengender wird. Auch hier lassen die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse kaum eine Trendwende erwarten. Die Lehrer beobachten bei ihren Schülern eine zunehmende Leistungsdifferenzierung, abhängig von der sozialen Schicht der Eltern. Insbesondere die Lehrer an den Grundschulen, aber auch an den Haupt- und Realschulen, ziehen diese Bilanz. Dieser Entwicklung kann nur durch einen konsequenten Ausbau der frühkindlichen Förderung entgegengewirkt werden. Die Schulen können nur begrenzt kompensieren, wenn in den ersten sechs Lebensjahren die Fähigkeiten und Begabungen der Kinder teilweise nur unzureichend gefördert werden.

Prof. Dr. Renate Köcher

INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH

Untersuchungssteckbrief

Methodische Gesamtverantwortung und Durchführung
Institut für Demoskopie Allensbach

Bevölkerungs-Befragung:

2096 Befragte, die einen repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung ab 16 Jahre darstellen, darunter 382 Interviews mit Eltern von Schulkindern.

Methode:

Face-to-Face-Interviews

Zeitraum der Befragung:

2. – 23. März 2012

Lehrerbefragung:

Befragung eines repräsentativen Querschnitts von Lehrern an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland.

Methode:

Face-to-Face-Interviews

Befragungszeitraum:

29. Februar – 20. März 2012

Die Situation an den deutschen Schulen aus Sicht von Lehrern und Eltern

Werner Süßlin, Institut für Demoskopie Allensbach

Freude am Beruf trotz zunehmender Belastungen

Die Freude am Beruf überwiegt unter den deutschen Lehrern bei weitem. Mehr als 70 Prozent der Lehrer berichten, dass ihnen ihr Beruf vor allem Freude macht, lediglich jeder fünfte Lehrer empfindet seinen Beruf als eher frustrierend. Diese positive Grundstimmung zeigt sich sowohl bei den Lehrern an den Grundschulen wie an den weiterführenden Schulen. Auch bei den Lehrern mit langjähriger Berufserfahrung überwiegt bei weitem die Freude. Die Mehrheit der Lehrer ist auch von der Attraktivität ihres Berufs überzeugt. 52 Prozent stufen ihren Beruf als attraktiv ein, 38 Prozent äußern sich eher skeptisch. Die Attraktivität des eigenen Berufs wird damit ähnlich positiv beurteilt wie z.B. von den Ärzten.

Gleichzeitig sehen sich große Teile der Lehrerschaft aber zunehmenden Belastungen ausgesetzt. Fast jeder zweite Lehrer ist der Ansicht, dass der Unterricht und der Umgang mit den Schülern in den letzten Jahren anstrengender geworden sind. Die Lehrer verweisen vor allem auf die nachlassende Disziplin und Konzentrationsfähigkeit der Schüler. Von gestiegenen Belastungen berichten weit überdurchschnittlich Lehrer an Haupt-, Real- bzw. den Sekundarschulen. Die wachsenden Belastungen im Umgang mit den Schülern, aber auch den Eltern, stehen auch an der Spitze der Gründe, warum der Lehrerberuf als weniger attraktiv eingeschätzt wird. Ein Drittel nennt als Ursache für die mangelnde Attraktivität des Lehrerberufs generell die hohen psychischen Belastungen, mehr als jeder vierte Lehrer weist explizit auf die wachsenden Schwierigkeiten im Umgang mit Schülern und Eltern hin. 31 Prozent kritisieren in diesem Zusammenhang, dass die Lehrer immer mehr Aufgaben des Elternhauses übernehmen müssen. Wachsende Schwierigkeiten im Umgang mit Schülern und Eltern sind aus Sicht der Lehrer weitaus häufiger für die mangelnde Attraktivität des Lehrerberufs verantwortlich als etwa eine zu geringe Bezahlung oder mangelnde berufliche Perspektiven.

44 Prozent der Lehrer berichten, dass es bei ihnen schon Situationen gab, in denen sie die Belastungen als unerträglich empfanden. Vor allem bei Lehrern an Haupt-, Real- und Sekundarschulen kam es schon zu solchen Situationen. Aber auch 42 Prozent der Grundschul- und 39 Prozent der Gymnasiallehrer kennen dieses Gefühl.

Eine Aufgabe des Berufs käme aber für die große Mehrheit der Lehrer, ganz unabhängig von der Schulform, an der sie unterrichten, nicht in Betracht. Lediglich 23 Prozent haben schon einmal ernsthaft darüber nachgedacht, den Beruf aufzugeben, drei Viertel haben sich bisher mit solchen Gedanken noch nicht beschäftigt. Auch von denjenigen, die die Belastungen des Berufs schon einmal als unerträglich empfanden, haben nur 35 Prozent eine Aufgabe des Berufs erwogen.

Die Arbeit mit Kindern ist das zentrale Motiv für die Berufswahl

Bei allen Lehrern steht der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, an der Spitze der Motive, warum sie sich für den Lehrerberuf entschieden haben. 81 Prozent nennen das als wichtigsten Grund für ihre Berufswahl. Fast drei Vierteln war es zudem wichtig, einen Beruf zu wählen, in dem sie anderen Menschen etwas vermitteln und beibringen können. Die Mehrheit der Lehrer, vor allem die Gymnasiallehrer, weist auch auf ihr inhaltliches Interesse an den gewählten Fächern hin. Erheblich weniger wichtig war den Lehrern nach eigener Auskunft, dass der Lehrerberuf gegenüber anderen Berufen auch viele Freiheiten bietet. Zwar war für immerhin 40 Prozent mit ein Grund für die Berufswahl, dass man als Lehrer relativ flexibel bei der Zeiteinteilung zur Vorbereitung des Unterrichts ist, aber nur für jeden Fünften war es auch wichtig, dass man als Lehrer aufgrund der Ferienzeiten über viele Wochen im Jahr frei verfügen kann. Ein noch geringerer Anreiz waren die Verdienstmöglichkeiten.

Die Analyse der Motive verschiedener Lehrergenerationen zeigt, dass die Gründe für die Wahl des Lehrerberufs im Zeitverlauf weitgehend unverändert geblieben sind. Sowohl die Lehrer, die erst seit weniger als 5 Jahren unterrichten, als auch diejenigen mit einer 20-jährigen oder längeren Berufserfahrung betonen vor allem, dass es ihnen wichtig war, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, und Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Lediglich ein Motiv hat zunehmend an Bedeutung gewonnen: Lehrer, die erst seit kurzer Zeit unterrichten, weisen deutlich häufiger als ihre älteren Kollegen darauf hin, dass bei ihrer Entscheidung zusätzlich auch Überlegungen zur Sicherheit des Arbeitsplatzes eine Rolle gespielt haben. Für 40 Prozent der Junglehrer, für lediglich 22 Prozent der Lehrer, die schon seit 20 Jahren oder länger unterrichten, war dies mit ein Motiv für ihre Berufsentscheidung. Entsprechend wird auch die Bedeutung des Beamtenstatus von den Lehrergenerationen unterschiedlich gesehen. Für zwei Drittel der Junglehrer ist es wichtig, dass Lehrer verbeamtet werden, dagegen nur für 42 Prozent der Lehrer, die ihren Beruf schon sehr lange ausüben.

Vor allem bei Lehrern, die langjährige Erfahrungen mit den Strukturen und Abläufen an den Schulen haben ist das Interesse an der Übernahme einer Rektorenstelle nur gering. Lediglich 14 Prozent der Lehrer, die schon seit 20 Jahren oder länger unterrichten, würde es reizen, eine Rektorenstelle zu übernehmen. Wesentlich höher ist das Interesse unter Lehrern mit einer vergleichsweise geringen Berufserfahrung. Von den Lehrern, die erst seit weniger als 5 Jahren tätig sind, bekundet immerhin jeder Dritte Interesse. Gegen die Übernahme einer Rektorenstelle sprechen vor allem die hohen Belastungen durch Verwaltungsaufgaben, bei vielen Lehrern verbunden mit der Sorge, nur noch wenig unterrichten und damit auch nur noch eingeschränkt direkt mit den Schülern arbeiten zu können. 61 Prozent der Lehrer weisen auf die umfangreichen Verwaltungsaufgaben hin, 47 Prozent darauf, dass sie dann weniger unterrichten könnten. Nur Minderheiten begründen ihr fehlendes Interesse dagegen mit zu geringen Entscheidungsbefugnissen, auch im Hinblick auf unzureichende Sanktionsmöglichkeiten gegenüber Lehrern, oder einer nicht angemessenen Bezahlung. Dass sie dann mehr Verantwortung übernehmen müssten, nennen lediglich 29 Prozent der Lehrer als Grund für ihre ablehnende Haltung.

Grundsätzlich positives Urteil über das Verhalten von Schülern und Eltern – zunehmende Motivations- und Disziplinprobleme

Obwohl die wachsenden Schwierigkeiten im Umgang mit den Schülern und Eltern als eine der Hauptursachen für die mangelnde Attraktivität des Lehrerberufs angesehen werden, ist das generelle Urteil der Lehrer über Schüler und Eltern weit überwiegend positiv. 68 Prozent der Lehrer beschreiben das Verhalten der Schüler gegenüber den Lehrern an ihrer Schule alles in allem als gut, fast drei Viertel äußern sich grundsätzlich positiv über das Verhalten der Eltern. Lediglich rund jeder vierte Lehrer sieht hier Anlass zur Kritik. Zurückhaltender fallen die Urteile speziell im Hinblick auf die Motivation und vor allem die Disziplin der Schüler aus. Auch hier überwiegen zwar insgesamt die positiven Urteile, aber mehr als jeder dritte Lehrer berichtet von Motivationsproblemen, 44 Prozent von Disziplinschwierigkeiten. Besonders kritisch äußern sich auch hier Lehrer an Haupt-, Real- bzw. den Sekundarschulen: 57 Prozent beschreiben die Motivation ihrer Schüler als eher oder sogar sehr schlecht, 58 Prozent klagen über mangelnde Disziplin. Wesentlich günstiger fallen die Urteile der Lehrer an den Gymnasien und den Grundschulen aus. Allerdings berichtet auch fast jeder zweite Grundschullehrer von Disziplinschwierigkeiten, von den Gymnasiallehrern rund ein Drittel.

Auch wenn sich die Mehrheit alles in allem positiv über das Verhalten der Schüler und der Eltern äußert, ist der Umgang mit Schülern und die Zusammenarbeit mit Eltern aus Sicht vieler Lehrer aber insgesamt schwieriger geworden. 39 Prozent beklagen, dass sich das Verhalten der Eltern gegenüber den Lehrern verschlechtert hat, jeweils 38 Prozent weisen auf ein zunehmend schlechteres Verhalten der Schüler und auf wachsende Motivationsprobleme hin. Jeder zweite Lehrer berichtet von zunehmenden Disziplinschwierigkeiten. Auch im Hinblick auf die Entwicklung der letzten Jahre äußern sich vor allem Lehrer an Haupt-, Real- und Sekundarschulen besonders kritisch.

Aus Sicht der Eltern dürften die Ursachen für die mangelnde Disziplin aber auch oft bei den Lehrern selbst liegen. 53 Prozent der Eltern sind überzeugt, dass die Lehrer zu lasch mit Schülern umgehen, die undiszipliniert sind oder den Unterricht stören. Die Mehrheit der Lehrer ist

dagegen überzeugt, dass man als Lehrer im Zweifel machtlos ist. 56 Prozent haben die Erfahrung gemacht, dass es Klassen gibt, die man trotz aller Bemühungen nicht in den Griff bekommen kann, nur 28 Prozent sind überzeugt, dass dies lediglich eine Frage der richtigen Methoden ist. Diese Einschätzung teilen die Lehrer aller Schulgattungen. Sie gilt auch weitgehend unabhängig vom bevorzugten Unterrichts- und Erziehungsstil der einzelnen Lehrer. 59 Prozent der Lehrer, die beim Umgang mit schwierigen Klassen primär auf Strenge und Disziplin setzen, 53 Prozent derjenigen, die vor allem versuchen, die Schüler zu überzeugen und so auf sie einzuwirken, haben schon festgestellt, dass man bei manchen Klassen weitgehend machtlos ist. Auch eine Kombination aus Strenge und Überzeugungsversuchen, auf die jeder zweite Lehrer im Umgang mit schwierigen Klassen setzt, führt nach den Erfahrungen der Mehrheit im Zweifelsfall nicht zum Erfolg.

Kritik an der Lehrerausbildung – Defizite vor allem bei der Vorbereitung auf den Umgang mit Schülern und Eltern

Jeder zweite Lehrer fühlte sich durch das Lehramtsstudium auf die Berufspraxis nur unzureichend vorbereitet, jeder fünfte empfand den Einstieg in das Berufsleben regelrecht als Praxisschock. In diesem Urteil sind sich die Lehrer aller Schulgattungen weitgehend einig, auch wenn sich die Lehrer an den Gymnasien tendenziell noch etwas kritischer äußern als ihre Kollegen an den Grund-, Haupt- und Realschulen. Eine unzureichende Vorbereitung beklagen vor allem die jüngeren Lehrer. Unter den Lehrern, die erst seit weniger als 5 Jahren unterrichten, empfanden 62 Prozent die Ausbildung generell als nicht ausreichend, bei denen, die schon seit mehr als 20 Jahren unterrichten, fällt das Urteil im Rückblick wesentlich günstiger aus.

Verbesserungsbedarf besteht aus Sicht der Lehrer vor allem in den Bereichen, in denen es aus ihrer Sicht zu zunehmenden Schwierigkeiten an den Schulen kommt: im Umgang mit Schülern und Eltern. 35 Prozent der Lehrer, über 40 Prozent der Junglehrer kritisieren, dass in der Ausbildung der Frage des Umgangs mit den Schülern nicht ausreichend Gewicht beigemessen wurde. Ähnlich hoch ist der Anteil, der fehlende Angebote zu Strategien

im Umgang mit den Eltern bemängelt. Vergleichsweise zufriedenstellend wird dagegen die Ausbildung im didaktischen Bereich bewertet. Nur 14 Prozent der Lehrer hatten den Eindruck, dass sie hinsichtlich der Vermittlung des Unterrichtsstoffs nicht ausreichend vorbereitet waren.

Zunehmende soziale Differenzierung

Für die überwältigende Mehrheit der Lehrer steht fest, dass die soziale Herkunft der Kinder einen erheblichen Einfluss auf deren Schulerfolg hat. 41 Prozent schätzen den Einfluss der sozialen Schicht des Elternhauses auf die Leistung der Kinder sogar als außerordentlich groß ein. Nach den Erfahrungen der Mehrheit der Lehrer haben die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten weiter zugenommen. Diesen Eindruck haben vor allem die Grundschullehrer: 68 Prozent beobachten eine zunehmende soziale Kluft. Aber auch große Teile der Lehrer an den Haupt-, Realschulen und an den Gymnasien sehen diese Entwicklung.

Bei der Leistungsbewertung von Schülern spielt nach Überzeugung der breiten Mehrheit der Lehrer die soziale Herkunft keine Rolle, rund drei Viertel betonen, dass das Elternhaus bei der Notengebung keine Bedeutung hat. Jeder zehnte Lehrer äußert hier aber auch dezidierte Zweifel: 10 Prozent haben durchaus den Eindruck, dass im Kollegenkreis Kinder aus sozial schwächeren Schichten eher benachteiligt werden. Erheblich weiter verbreitet sind diese Zweifel unter den Eltern, vor allem unter denen, die selbst nur über eine einfache Schulbildung verfügen. Auch hier geht zwar die Mehrheit davon aus, dass die soziale Schicht des Elternhauses bei der Leistungsbeurteilung der Schüler keine Rolle spielt. Aber immerhin 28 Prozent der Eltern, 36 Prozent derjenigen mit einfachem Schulabschluss, sind überzeugt, dass Kinder aus schwächeren sozialen Schichten bei der Notengebung benachteiligt werden.

Schon die Ergebnisse früherer Untersuchungen haben gezeigt, dass Eltern aus sozial schwächeren Schichten ihre Kinder bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen nicht nur weniger unterstützen können, sondern sich auch für den Schulalltag ihrer Kinder vergleichsweise wenig interessieren. Dies bestätigt sich auch in der aktuellen

Untersuchung. 69 Prozent der Lehrer haben die Erfahrung gemacht, dass Eltern aus sozial schwächeren Schichten die Informationsangebote der Schulen in Form von Elternabenden und Elternsprechstunden weniger nutzen als andere Eltern, lediglich jeder vierte Lehrer sieht hier keine Unterschiede.

Klagen über zu große Klassen, aber auch über Lehrermangel und Unterrichtsausfälle

Das Hauptproblem an den deutschen Schulen sind aus Sicht der Lehrer die zu großen Klassen. Unter allen Ermittlungen zur Bewertung der Lage an den Schulen ist dies der einzige Bereich, der von der Mehrheit der Lehrer, ganz unabhängig von der Schulgattung, ausgesprochen kritisch gesehen wird. 63 Prozent stufen hier die Situation als eher oder sehr schlecht ein, lediglich 36 Prozent als weitgehend unproblematisch.

Weit überwiegend positiv wird von den Lehrern die generelle Ausstattung der Schulen und vor allem die Stimmung innerhalb des Lehrerkollegiums gesehen. 82 Prozent bezeichnen die Motivation ihrer Kollegen als eher oder sogar sehr gut, drei Viertel berichten von einer guten Stimmung innerhalb des Kollegiums. Ähnlich hoch ist der Anteil, der sich positiv über die persönlichen Spielräume zur Unterrichtsgestaltung äußert. Auch die Urteile über das Leistungsniveau der eigenen Schule sind weit überwiegend positiv, auch an den Haupt-, Real- bzw. Sekundarschulen. 81 Prozent der Lehrer bewerten das Leistungsniveau an der Schule alles in allem als gut, 67 Prozent der Haupt- und Realschullehrer.

Etwas zurückhaltender sind die Urteile über die Versorgung mit Lehrerstunden. Die Mehrheit der Lehrer ist zwar der Ansicht, dass die vorhandenen Deputate für die Aufrechterhaltung des Unterrichts grundsätzlich ausreichen, aber immerhin 36 Prozent sehen die Lage eher kritisch. Mehr als die Hälfte berichtet, dass es an ihrer Schule häufig oder gelegentlich zu Unterrichtsausfällen kommt, an lediglich knapp jeder fünften Schule kommt es nach Auskunft der Lehrer so gut wie nie zu Problemen. Betroffen sind vor allem die weiterführenden Schulen. Nach Auskunft von fast zwei Dritteln der Lehrer an weiterführenden Schulen, unabhängig von der Schulgattung, fällt der Unterricht

häufig oder ab und zu aus. An den Grundschulen berichten lediglich 37 Prozent der Lehrer von zumindest gelegentlichen Unterrichtsausfällen. Dass Unterrichtsausfälle vor allem an weiterführenden Schulen ein erhebliches Problem darstellen, bestätigen auch die Erfahrungen der Eltern. Eltern mit Schulkindern im Alter von über 10 Jahren schätzen die Situation wesentlich kritischer ein als die Eltern mit Kindern unter 10 Jahren.

Entsprechend sind Klagen über fehlende Lehrer an weiterführenden Schulen wesentlich verbreiteter als an Grundschulen. Jeder zweite Lehrer an weiterführenden Schulen, aber auch knapp jeder dritte Grundschullehrer berichtet, dass an der Schule Lehrer fehlen. An den weiterführenden Schulen besteht ein Lehrermangel primär in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik. Mehr als jeder fünfte Lehrer an Gymnasien beklagt, dass an seiner Schule Mathematiklehrer fehlen, 15 Prozent der Gymnasiallehrer, 16 Prozent der Lehrer an Haupt-, Real- bzw. Sekundarschulen sehen das Fach Physik nicht ausreichend versorgt.

Geeignete Maßnahmen gegen den Lehrermangel – vor allem eine Verbesserung der Rahmenbedingungen an den Schulen

Um dem Lehrermangel entgegenzuwirken, sprechen sich die Lehrer vor allem für eine Verbesserung der Bedingungen an den Schulen aus, besonders im Hinblick auf eine Verringerung der Klassenstärken. 80 Prozent sehen in der Schaffung besserer Rahmenbedingungen für den Unterricht eine geeignete Maßnahme. 60 Prozent weisen darauf hin, dass etwa im Rahmen von Imagekampagnen die Leistungen der Lehrer stärker betont werden sollten, um damit auch das Ansehen des Lehrerberufs zu verbessern. 44 Prozent versprechen sich positive Auswirkungen einer generell besseren Bezahlung. Immerhin 37 Prozent sind auch davon überzeugt, dass eine stärker an der Leistung orientierte Bezahlung die Attraktivität des Lehrerberufs steigern würde. Vorschläge, offene Lehrerstellen mit Quereinsteigern aus anderen Berufen zu besetzen, finden nur wenig Unterstützung. Lediglich 32 Prozent sprechen sich für eine Öffnung des Lehrerberufs für andere Berufe aus.

Die Eltern stehen einer solchen Öffnung wesentlich aufgeschlossener gegenüber. 54 Prozent plädieren dafür, Quereinsteiger aus anderen Berufen als Lehrer zuzulassen, nachdem sie eine entsprechende Zusatzausbildung gemacht haben.

Zweifel am Ansehen des Lehrerberufs sind innerhalb der Lehrerschaft, unabhängig von der Schulgattung, weit verbreitet. Fast jeder zweite Lehrer ist davon überzeugt, dass das Ansehen der Lehrer in der Gesellschaft eher oder sogar sehr schlecht ist. Diese skeptische Ansicht teilen mit 58 Prozent vor allem die Lehrer mit langjähriger Berufserfahrung. Die jüngere Generation ist hier wesentlich optimistischer. Bevölkerungsbefragungen zeigen allerdings, dass der Lehrerberuf seit Jahren mit zu den angesehensten Berufen gehört. Aktuell nennen 38 Prozent der Bevölkerung bei der Frage, welche Berufe sie am meisten schätzen bzw. vor welchem Beruf sie die meiste Achtung haben, den Lehrerberuf. Die Lehrer genießen ein deutlich höheres Ansehen als z.B. Hochschulprofessoren, Ingenieure, Rechtsanwälte oder auch Apotheker, lediglich Ärzte, Krankenschwestern und auch Polizeibeamte werden noch mehr geschätzt.

Unterstützung für eine leistungsbezogene Besoldung

In großen Teilen der Lehrerschaft besteht grundsätzlich Offenheit für eine leistungsbezogene Bezahlung. 52 Prozent der Lehrer betonen, dass der Verdienst eines Lehrers von dessen Leistung abhängen sollte. Dazu gehört naturgemäß vor allem die Zahl der Unterrichtsstunden, die drei Viertel als ausschlaggebendes Kriterium nennen. Fast jeder zweite Lehrer weist in diesem Zusammenhang auch auf die Bedeutung eines über den reinen Unterricht hinausgehenden Engagements etwa durch die Teilnahme an Fortbildungen oder die Übernahme von Arbeitsgemeinschaften hin. Eine wesentlich geringere Bedeutung haben aus Sicht der Lehrer dagegen die äußeren Rahmenbedingungen. Am ehesten sprechen sich die Lehrer mit 38 Prozent noch dafür aus, die besonderen Anforderungen an Schulen in sozialen Brennpunkten bei der Besoldung zu berücksichtigen. Aber lediglich knapp jeder Fünfte ist der Ansicht, dass die Zahl der Schüler oder die unterrichteten Fächer einen Einfluss auf die Höhe des Gehalts haben

sollten, für nur 28 Prozent sollte die Schulgattung eine Rolle spielen. Gerade bei der Bedeutung der Schulgattung zeigen sich aber erhebliche Unterschiede: Während nur 18 bzw. 17 Prozent der Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen für eine schulformbezogene Bezahlung plädieren, sprechen sich 44 Prozent der Gymnasiallehrer für eine solche Differenzierung aus.

Noch stärker als die Lehrer befürworten die Eltern eine leistungsbezogene Bezahlung. 62 Prozent betonen, dass das Gehalt eines Lehrers maßgeblich von seiner Leistung abhängen sollte. In noch höherem Maße als die Lehrer sind die Eltern auch der Ansicht, dass man die Leistungen von Lehrern verlässlich beurteilen kann. 59 Prozent der Eltern, aber auch 43 Prozent der Lehrer sind überzeugt, dass dies möglich ist. Die Vorstellungen, wie eine verlässliche Leistungsbeurteilung erfolgen kann, sind dabei unterschiedlich. Die Lehrer sprechen sich vor allem für eine Bewertung durch den Schulleiter und für Unterrichtsbesuche aus, die Eltern plädieren primär für eine Beurteilung durch die Schüler bzw. sehen in der Entwicklung des Notendurchschnitts einen geeigneten Maßstab.

Auch unabhängig von der Frage der Leistungsbeurteilung unterscheiden sich die Ansichten von Eltern und Lehrern über eine Bewertung der Lehrer durch die Schüler erheblich. 54 Prozent der Eltern, nur 30 Prozent der Lehrer befürworten eine regelmäßige Beurteilung durch die Schüler. Das Votum der Lehrer verschiedener Schulgattungen ist hier weitgehend identisch. Konträre Ansichten zeigen sich aber zwischen den Lehrergenerationen. Von den Lehrern, die erst seit weniger als 5 Jahren unterrichten, sprechen sich 47 Prozent für eine regelmäßige Bewertung durch die Schüler aus, von den Lehrern mit einer Berufserfahrung von 20 Jahren und mehr dagegen lediglich 22 Prozent.

Reformbedarf an den Schulen – vor allem Verkleinerung der Klassen und Verringerung von Unterrichtsausfall

Angesichts der weit verbreiteten Klagen über zu große Klassen überrascht es nicht, dass aus Sicht der Lehrer vor allem in diesem Punkt Verbesserungen notwendig sind. Eine Verkleinerung der Klassen sehen drei Viertel der Leh-

rer als vordringlich an. Erst mit weitem Abstand folgen Forderungen nach der Verbesserung der individuellen Fördermöglichkeiten der Schüler, nach einer Verlängerung der Grundschulzeit auf 6 Jahre sowie nach einer besseren Lehrerversorgung, um Unterrichtsausfälle zu begrenzen. 39 Prozent fordern, dass die Schüler stärker entsprechend ihren Begabungen gefördert werden müssten, 36 Prozent plädieren dafür, eine Entscheidung über die weiterführende Schule erst nach der 6. Klasse zu treffen.

Auch aus Sicht der Eltern müssten vor allem die Klassen verkleinert werden, 57 Prozent sind der Überzeugung, dass die Klassen oft zu groß sind. Die Ergebnisse früherer Untersuchungen zeigen, dass die große Mehrheit der Eltern gerade in den zu großen Klassen eine der Hauptursachen für schlechte Schulleistungen sieht. Deutlich häufiger als die Lehrer mahnen die Eltern Maßnahmen zur Verringerung von Unterrichtsausfällen an. 53 Prozent der Eltern, nur 35 Prozent der Lehrer sehen hier einen dringenden Handlungsbedarf. Dieses Anliegen hat unter den Eltern eine ähnlich hohe Bedeutung wie die Forderung nach einer Verkleinerung der Klassen.

Besonders dringlich stellt sich das Problem des Unterrichtsausfalls nach Einschätzung der Bevölkerung in Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und auch in Niedersachsen und Berlin dar. Weniger problematisch ist die Lage nach der Wahrnehmung der Bevölkerung in Baden-Württemberg, in Bremen und Thüringen.

Die Forderungen von Eltern und Lehrern unterscheiden sich in vielen Bereichen nur geringfügig. Häufiger als die Lehrer sprechen sich die Eltern etwa für die Einrichtung von Ganztagschulen und auch für mehr Disziplin in den Klassen aus. Unterschiedliche Vorstellungen bestehen auch hinsichtlich der Schaffung von Möglichkeiten, Lehrer mit unzureichenden Leistungen aus dem Schuldienst zu entlassen. Dafür plädieren 32 Prozent der Eltern, nur 20 Prozent der Lehrer. Umgekehrt würden sich die Lehrer etwas häufiger als die Eltern mehr Befugnisse zur Bestrafung von Fehlverhalten von Schülern wünschen.

Vorbehalte gegenüber einer zu einseitigen Ausrichtung der Bildungsinhalte an beruflichen Anforderungen

Eine stärkere Ausrichtung von Lehrplänen und -inhalten an den beruflichen Anforderungen hat sowohl bei den Eltern wie auch den Lehrern nur eine vergleichsweise geringe Bedeutung. Lediglich 14 Prozent der Lehrer und auch nur 27 Prozent der Eltern sehen hier einen dringenden Reformbedarf. Dabei sind sich gerade Lehrer an weiterführenden Schulen durchaus bewusst, dass von den Schulen in diesem Bereich verstärkte Anstrengungen gefordert werden. 55 Prozent der Lehrer an Haupt- und Realschulen, 51 Prozent der Lehrer an Gymnasien haben den Eindruck, dass von den Schulen immer stärker eine Vorbereitung der Schüler auf das Berufsleben erwartet wird und weniger die Vermittlung einer guten Allgemeinbildung. Entsprechende Forderungen stoßen aber sowohl bei der Mehrheit der Lehrer wie auch in großen Teilen der Elternschaft auf Vorbehalte. 52 Prozent der Lehrer und 46 Prozent der Eltern betonen, dass den Schülern an den Schulen vorrangig eine möglichst gute Allgemeinbildung vermittelt werden sollte. Lediglich 15 Prozent der Lehrer und ein Drittel der Eltern sprechen sich dafür aus, die Kinder primär auf das Berufsleben vorzubereiten. Die Vorstellungen der Eltern werden zumindest teilweise vom eigenen Bildungshintergrund geprägt. Eltern mit einem einfachen Schulabschluss plädieren überwiegend für eine möglichst gute Vorbereitung auf das Berufsleben, Eltern mit einer höheren Schulbildung geben eindeutig der Vermittlung einer guten Allgemeinbildung den Vorzug.

Grundsätzlich Unterstützung für ein mehrgliedriges Schulsystem

Die Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems wird sowohl von den Lehrern als auch den Eltern weit überwiegend kritisch gesehen. Nur jeweils rund ein Viertel ist davon überzeugt, dass für gute Schüler innerhalb der bestehenden Strukturen ein Wechsel auf eine höhere Schulform relativ einfach möglich ist, die große Mehrheit hält dies für eher oder sogar ausgesprochen schwierig. Überlegungen, durch Schaffung einer Einheitsschule unter Einbeziehung

des Gymnasiums die Durchlässigkeit des Schulsystems zu verbessern, stoßen aber sowohl unter den Eltern wie auch den Lehrern auf große Vorbehalte. 56 Prozent der Eltern und 58 Prozent der Lehrer sprechen sich grundsätzlich für den Erhalt eines mehrgliedrigen Schulsystems mit einer Mischform aus Haupt- und Realschulen und eigenständigen Gymnasien aus, nur jeweils rund ein Drittel für das Konzept einer einheitlichen weiterführenden Schule für alle Schüler. Besonders zurückhaltend äußern sich erwartungsgemäß Lehrer an den Gymnasien, aber auch unter Lehrern an Grund-, Haupt- und Realschulen überwiegt bei weitem die Skepsis gegenüber einer Einheitsschule. Die Ablehnung der Lehrer dürfte auch damit zusammenhängen, dass aus Ihrer Sicht das Abitur an einem eigenständigen Gymnasium als höherwertig gilt und den Schülern damit auch mehr Chancen eröffnet. Lediglich 23 Prozent halten das Abitur an einer Gesamt- oder Sekundarschule bzw. an einem ‚reinen‘ Gymnasium für gleichwertig.

Kritische Sicht der Bildungspolitik und der Kultusbürokratie

Das generelle Urteil über die Bildungspolitik ist überwiegend kritisch. Lediglich 38 Prozent der Lehrer äußern sich positiv, 54 Prozent bewerten die Bildungspolitik in ihrem Bundesland weniger oder gar nicht gut. Einen Wechsel in ein anderes Bundesland halten, ganz abgesehen von der Frage, ob dies angesichts der länderspezifischen Lehrerausbildung problemlos möglich wäre, aber nur die wenigsten für erstrebenswert. 16 Prozent der Lehrer, 26 Prozent derjenigen, die sich kritisch über die Bildungspolitik ihres Landes äußern, würden gerne in einem anderen Bundesland unterrichten. Attraktiv wären in einem solchen Fall vor allem Bayern und Baden-Württemberg. Wie frühere Untersuchungen gezeigt haben, bieten aus Sicht der Lehrer gerade diese Länder auch die besten schulpolitischen Rahmenbedingungen.

Das negative Urteil über die Bildungspolitik geht vor allem darauf zurück, dass die Vorgaben von Ministerien und Schulämtern im Hinblick auf ihre Praxistauglichkeit und -relevanz von der Mehrheit der Lehrer kritisch gesehen werden. 53 Prozent der Lehrer, 67 Prozent derjenigen, die die Bildungspolitik in ihrem Bundesland ne-

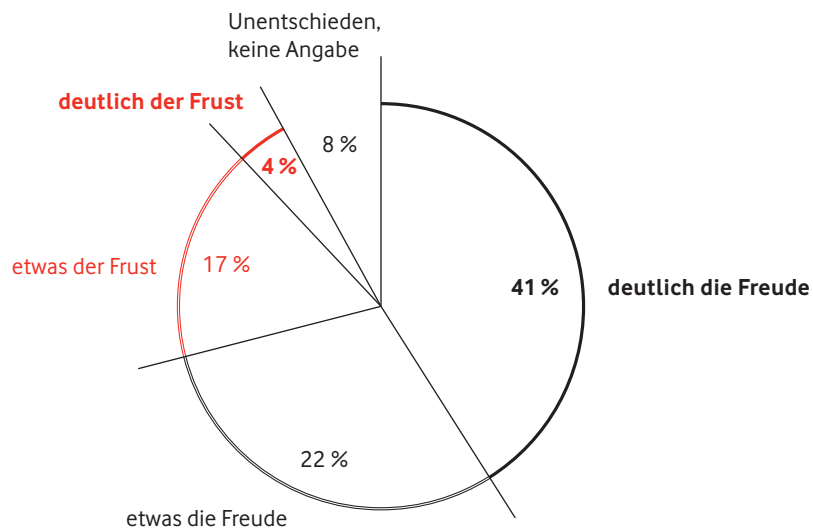
gativ beurteilen, schließen sich dem Vorwurf an, dass die Vorgaben der Kultusbürokratie sich im Schulalltag nur schwer umsetzen lassen bzw. diesem nicht gerecht werden. Lediglich jeder fünfte Lehrer sah bisher keinen Anlass zur Kritik. In diesem Urteil sind sich die Lehrer aller Schulgattungen einig.

Kritisch wird von den Lehrern auch das bisherige Vorgehen beim Übergang vom neun- auf das achtjährige Gymnasium gesehen. 62 Prozent der Gymnasiallehrer, die Erfahrungen mit dem G8 haben, sind der Ansicht, dass die Lehrpläne bisher nur unzureichend angepasst wurden, lediglich 19 Prozent halten die Anpassung für ausreichend. Rund jeder zweite Lehrer hält eine entsprechende Umgestaltung der Lehrpläne für unabdingbar, um eine Überforderung der Schüler zu vermeiden. Befürchtungen, dass das G8 generell zu einer Überforderung führen könnte, sind unter den Lehrern nur wenig verbreitet. Lediglich 28 Prozent teilen diese Sorge. Erhebliche Unterschiede bei der Bewertung des G8 gibt es zwischen den Lehrern in den westlichen und östlichen Bundesländern. Lediglich 7 Prozent der Lehrer in Ostdeutschland, aber 32 Prozent der Lehrer in Westdeutschland sehen die Gefahr einer generellen Überforderung der Schüler. Umgekehrt sind 35 Prozent der ostdeutschen Lehrer überzeugt, dass das G8 auch ohne Anpassung der Lehrpläne grundsätzlich nicht zu einer Überforderung führt, dagegen nur 9 Prozent der westdeutschen Lehrer.

Weit überwiegend Freude am Beruf ...

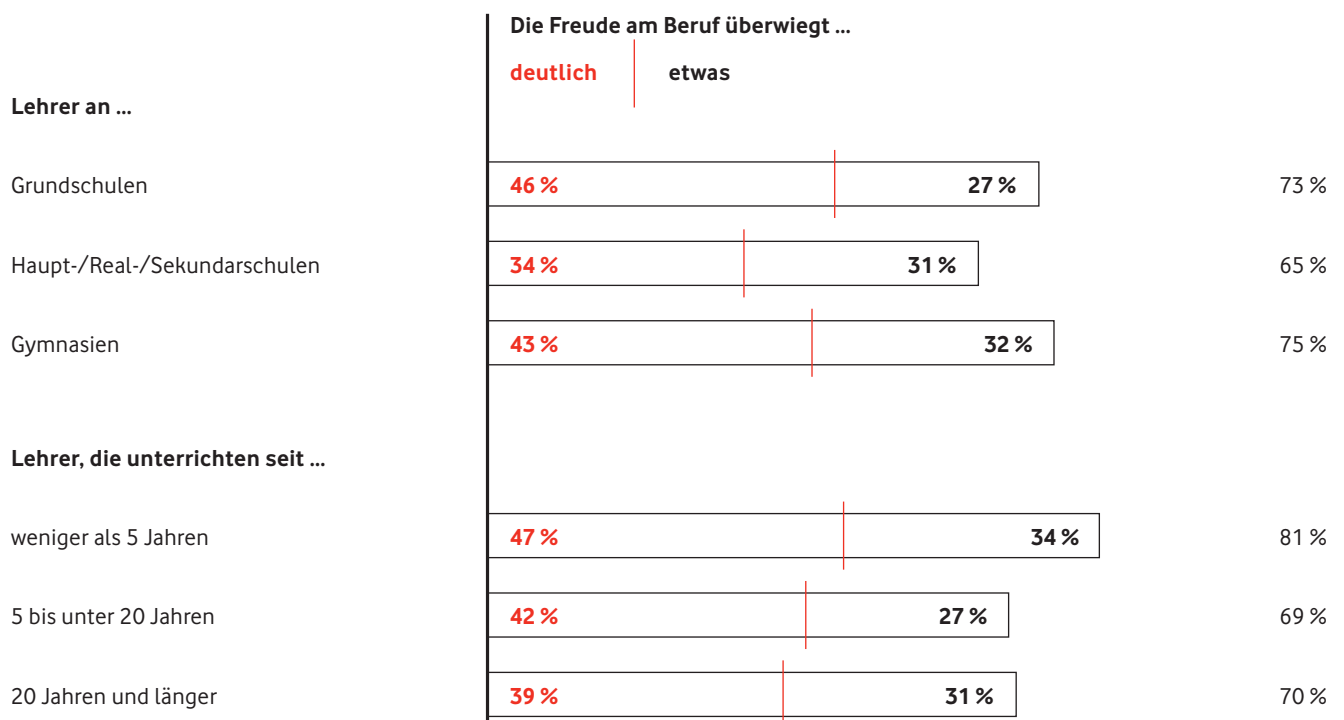
Frage: „Ein Beruf bringt ja in der Regel sowohl Freude als auch Frust mit sich. Wie ist das bei Ihnen: Überwiegt zurzeit deutlich die Freude, etwas die Freude, etwas der Frust oder deutlich der Frust?“

Zurzeit überwiegt ...



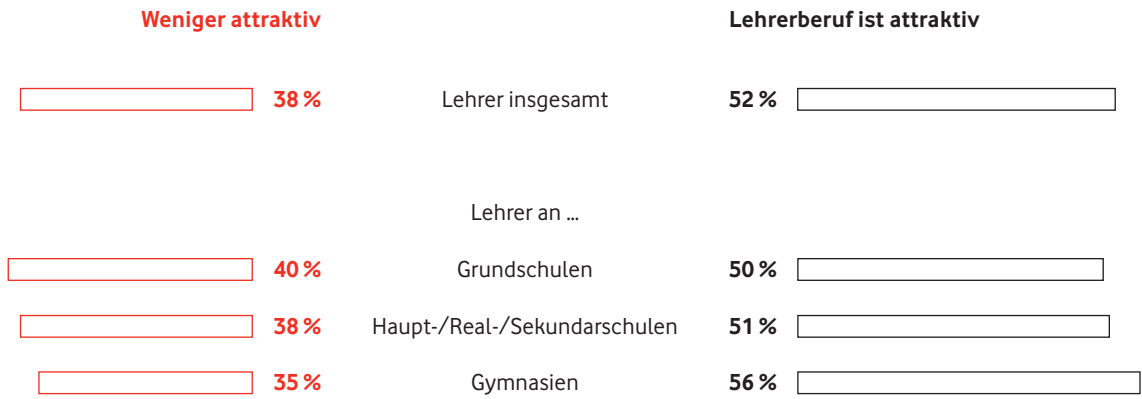
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

... bei allen Lehrern



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

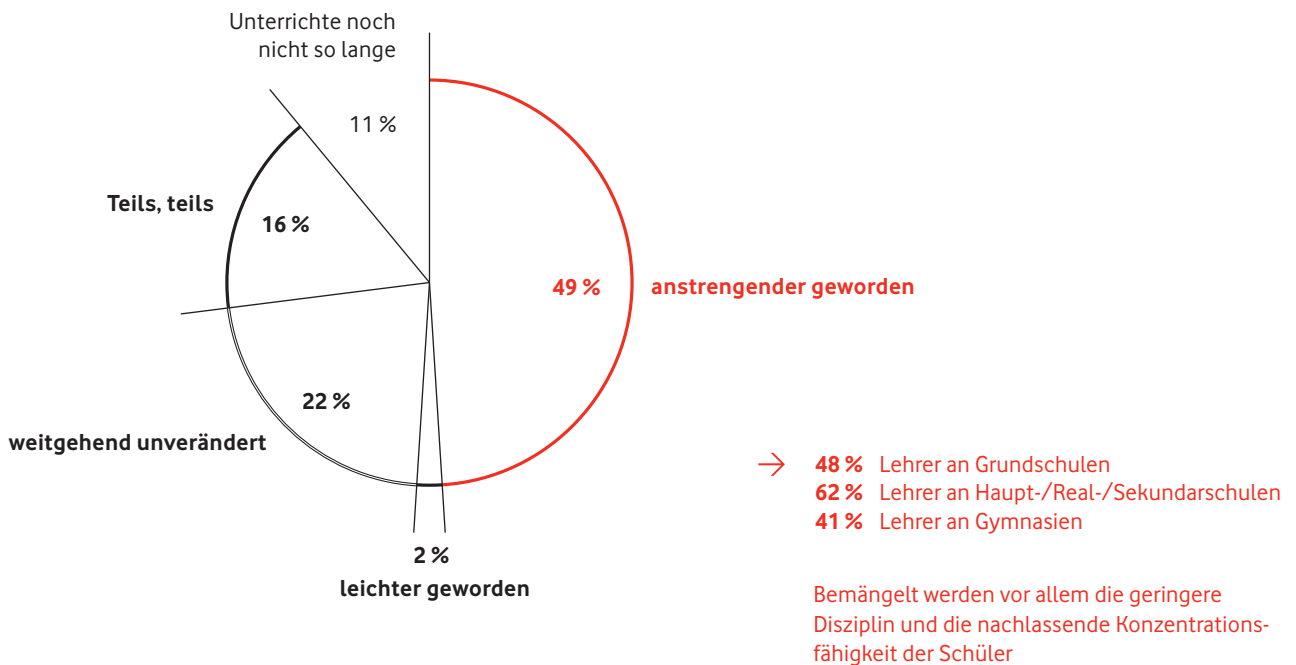
Die Mehrheit der Lehrer ist von der Attraktivität des Berufs überzeugt



Auf 100 Prozent fehlende Werte = unentschieden, keine Angabe
 Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Zunehmende Belastungen

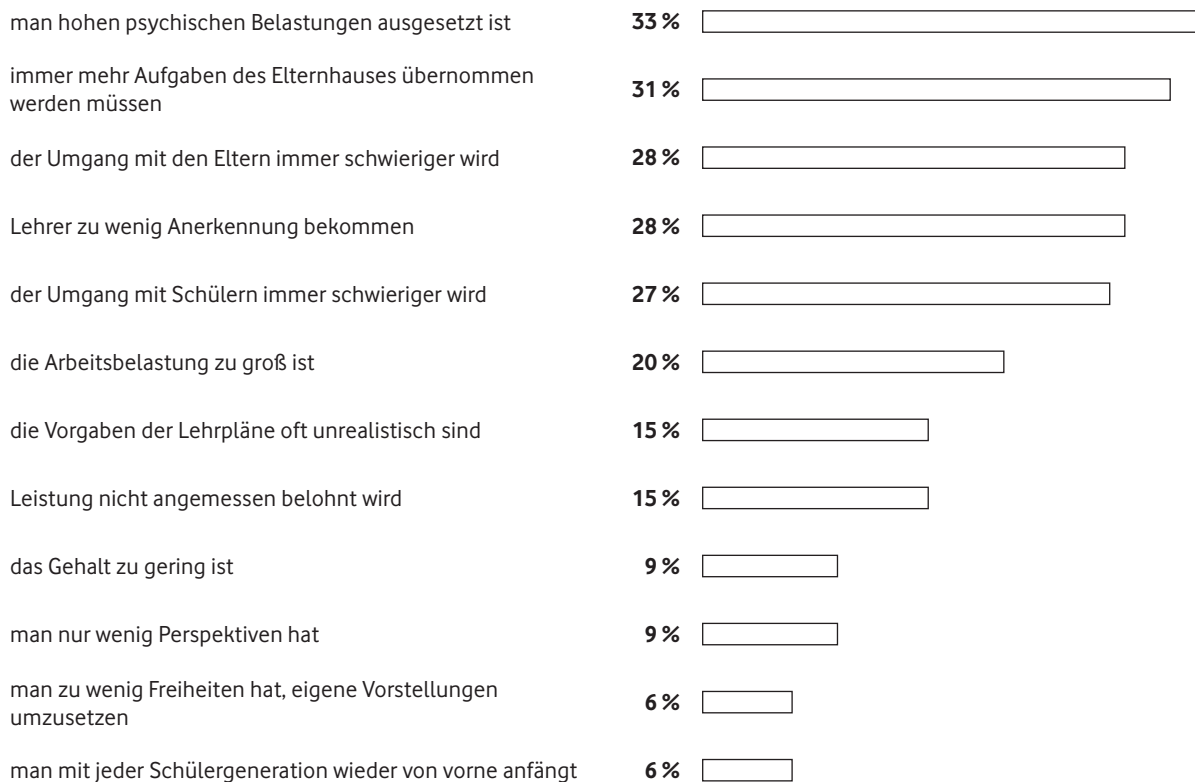
Der Unterricht und der Umgang mit den Schülern ist im Vergleich zu der Zeit vor 5 bis 10 Jahren ...



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

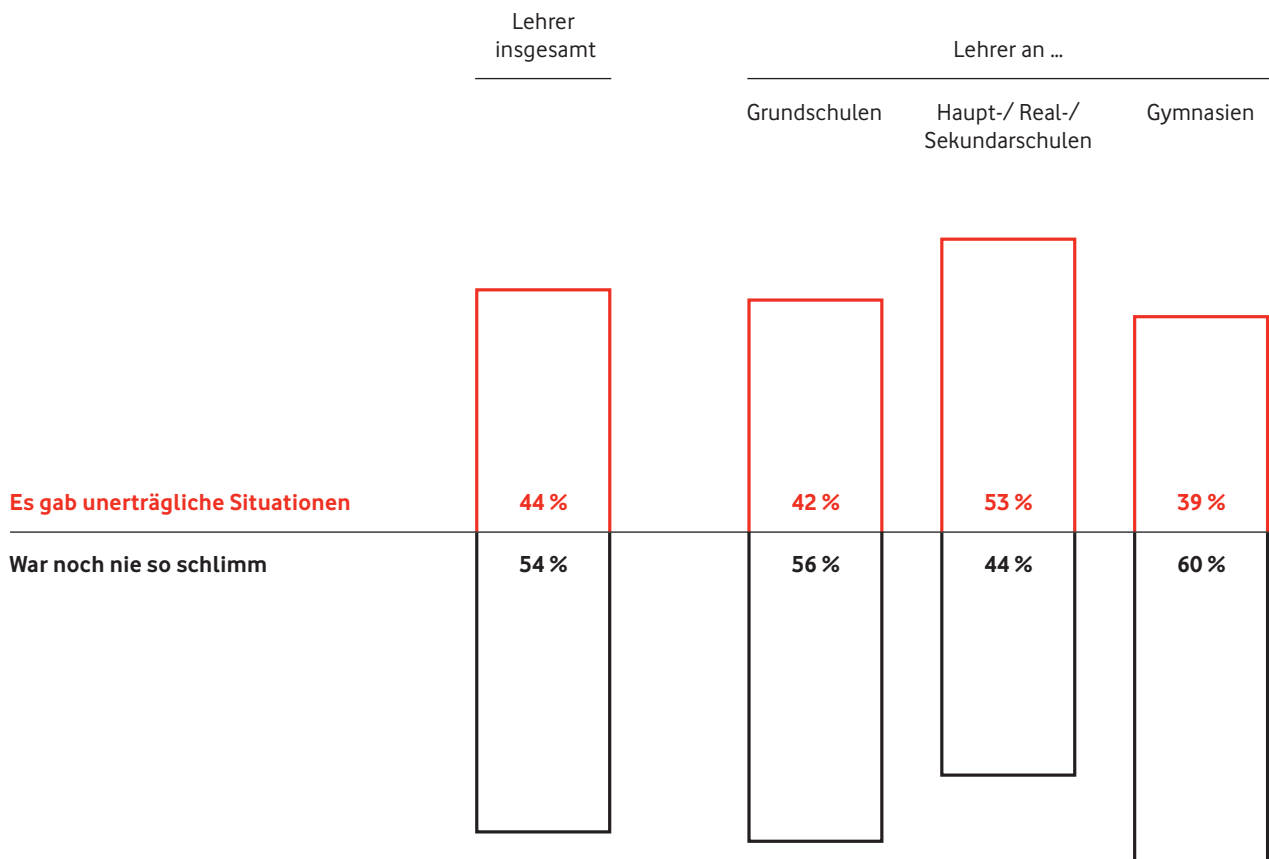
Gründe für mangelnde Attraktivität des Lehrerberufs – vor allem die psychischen Belastungen im Umgang mit Eltern und Schülern

Der Lehrerberuf ist weniger attraktiv, weil ... (Auszug)



Unerträgliche Belastungen?

Frage: „Gab es in Ihrem Berufsleben schon einmal Situationen, in denen Sie die Belastungen, die Ihr Beruf mit sich bringt, nahezu unerträglich gefunden haben, oder war es noch nie so schlimm?“

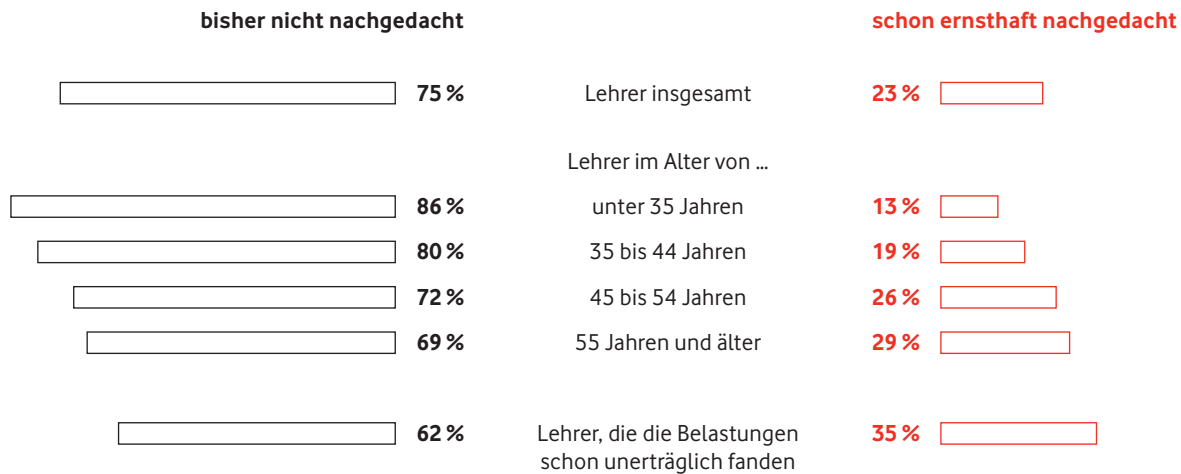


Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Nur für wenige Lehrer ist eine Aufgabe des Berufs vorstellbar

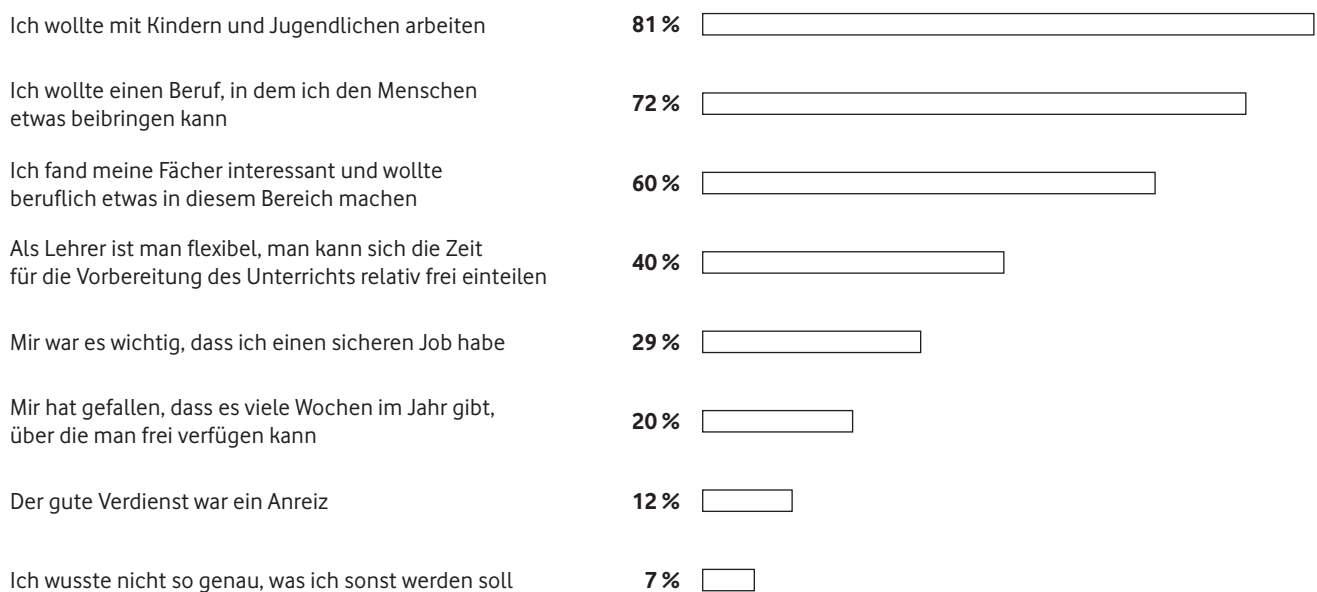
Es haben über die Aufgabe des Berufs ...



Auf 100 fehlende Prozent = keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Motive für die Wahl des Lehrerberufs: vor allem die Arbeit mit Kindern



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

In allen Lehrergenerationen ähnliche Motivstruktur – Ausnahme Sicherheit des Arbeitsplatzes

(Auszug)

Lehrer, die unterrichten seit ...

weniger als 5 Jahren

5 bis 19 Jahren

20 Jahren und länger

Ich wollte mit Kindern und Jugendlichen arbeiten

83 %

81 %

80 %

Ich wollte einen Beruf, in dem ich den Menschen etwas beibringen kann

71 %

71 %

72 %

Ich fand meine Fächer interessant und wollte beruflich etwas in diesem Bereich machen

54 %

60 %

63 %

Als Lehrer ist man flexibel, man kann sich die Zeit für die Vorbereitung des Unterrichts relativ frei einteilen

37 %

38 %

42 %

Mir war es wichtig, dass ich einen sicheren Job habe

40 %

33 %

22 %

Mir hat gefallen, dass es viele Wochen im Jahr gibt, über die man frei verfügen kann

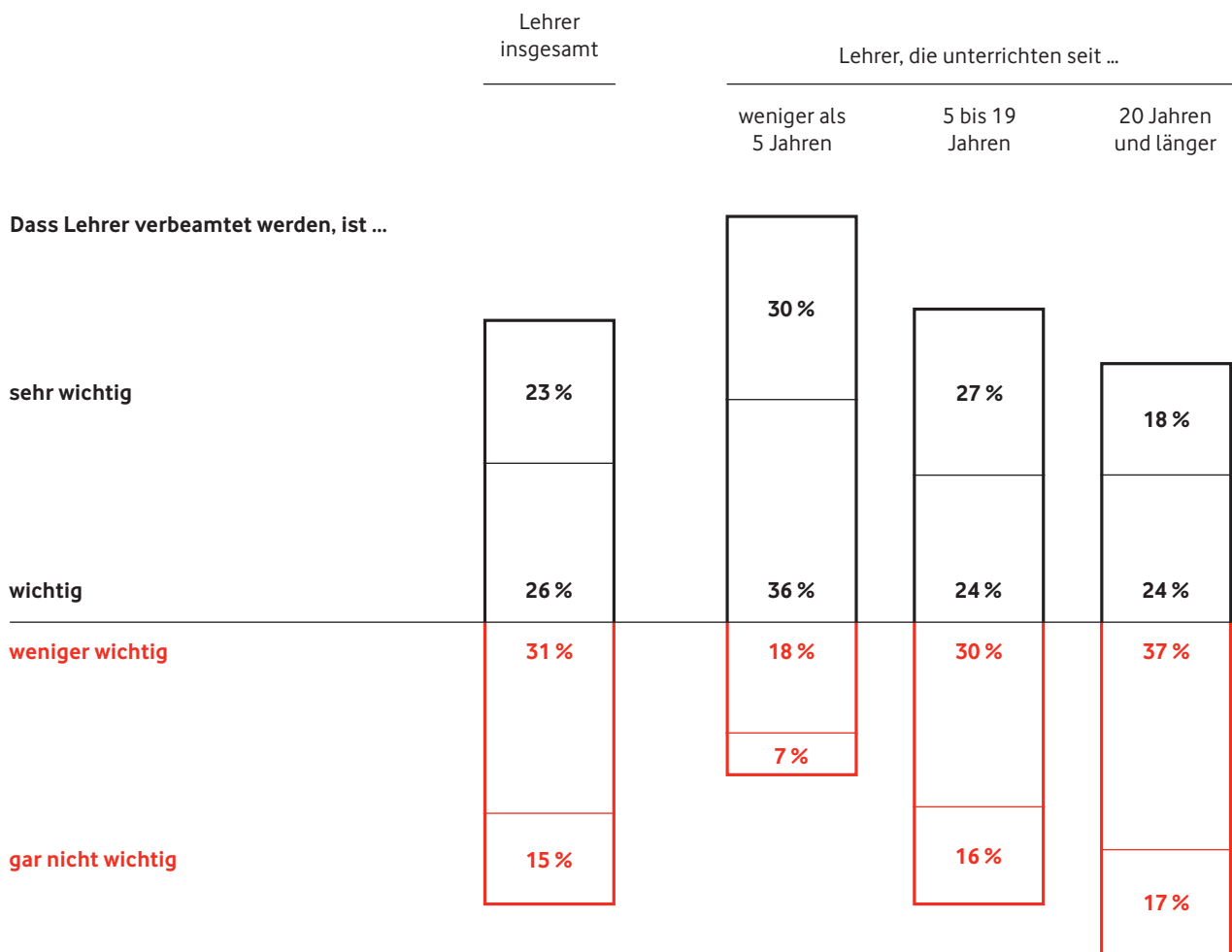
23 %

23 %

18 %

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Unter Junglehrern entsprechend höhere Bedeutung des Beamtenstatus

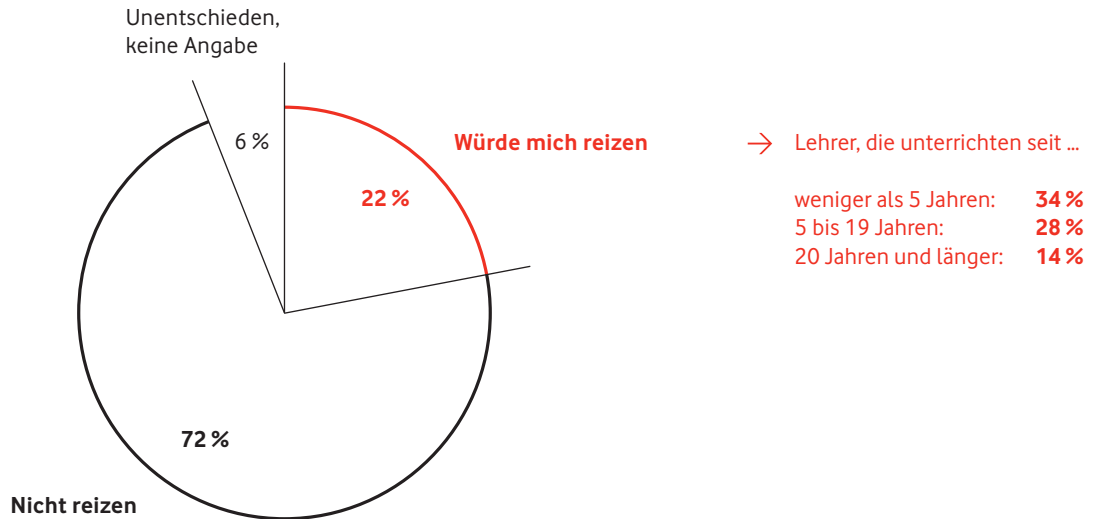


Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Geringes Interesse an Übernahme einer Rektorenstelle bei erfahrenen Lehrern

Frage: „Würde es Sie reizen, Rektor an einer Schule zu werden, oder würde Sie das nicht reizen?“



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, die keine Rektorenstelle haben

Gründe für die mangelnde Attraktivität von Rektorenstellen: Verwaltungsaufwand und Verzicht auf Unterricht

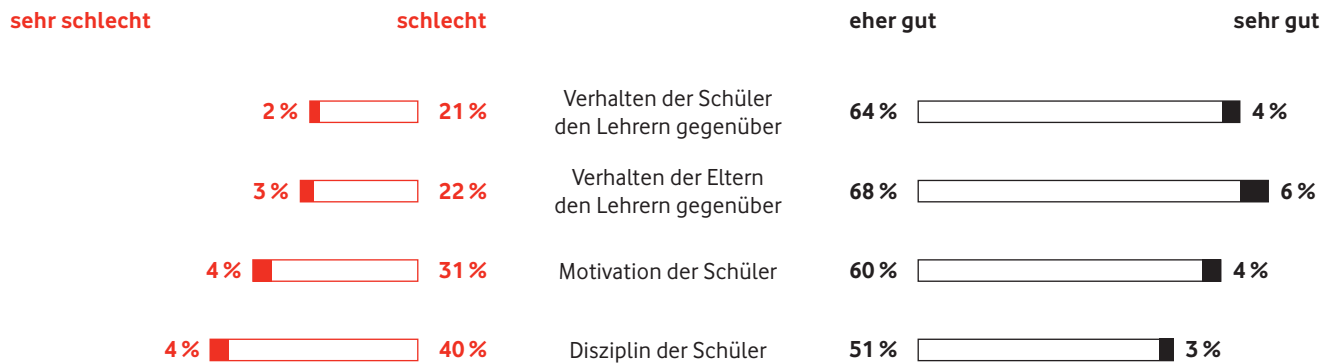
Eine Rektorenstelle würde nicht reizen, weil man ...

zu viele Verwaltungsaufgaben übernehmen muss	61 %	<input type="text"/>
nur noch wenig unterrichtet	47 %	<input type="text"/>
sehr viel Verantwortung trägt	29 %	<input type="text"/>
zu wenig Entscheidungsbefugnisse hat	20 %	<input type="text"/>
nicht angemessen bezahlt wird	19 %	<input type="text"/>
das Fehlverhalten von Lehrern nur unzureichend sanktionieren kann	14 %	<input type="text"/>

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, die keine Rektorenstelle haben

Grundsätzlich positives Urteil über Schüler und Eltern – Einschränkungen bei Motivation und Disziplin ...

Hier ist die Situation an der Schule ...

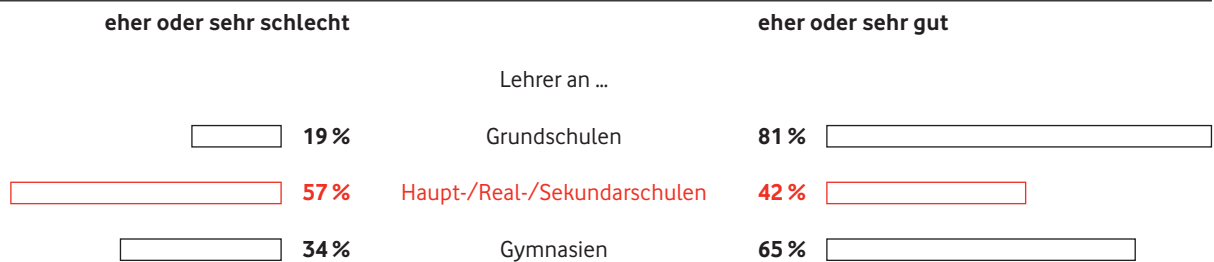


Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

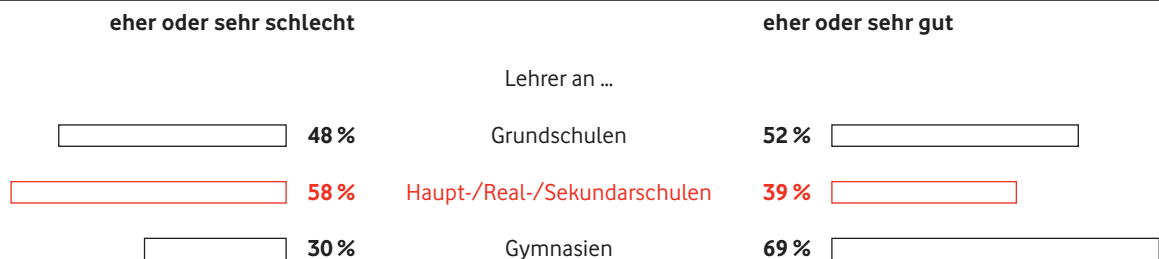
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

... vor allem bei Lehrern an Haupt-, Real- und Sekundarschulen

Motivation der Schüler ist ...



Disziplin der Schüler ist ...



Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

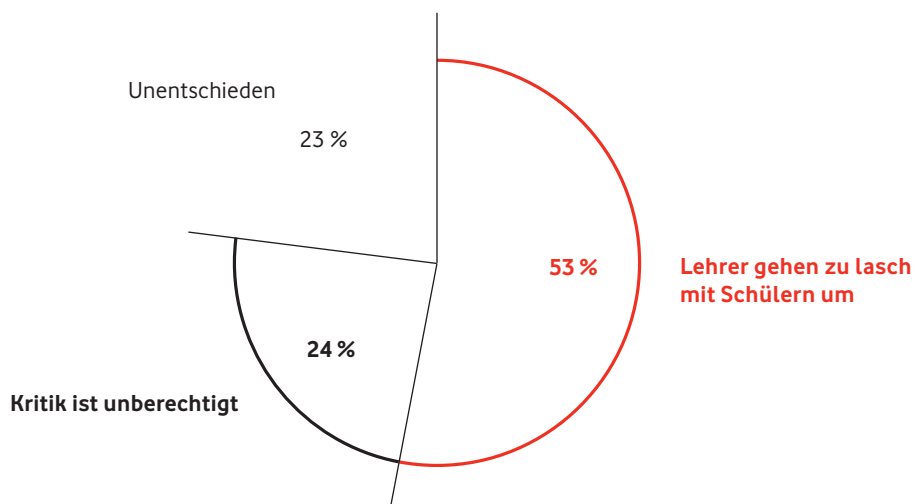
Der Umgang mit Schülern und Eltern ist schwieriger geworden

Hat sich verschlechtert		Hat sich verbessert	Nicht viel geändert
<input type="checkbox"/> 38 %	Verhalten der Schüler den Lehrern gegenüber	7% <input type="checkbox"/>	43 %
<input type="checkbox"/> 39 %	Verhalten der Eltern den Lehrern gegenüber	7% <input type="checkbox"/>	42 %
<input type="checkbox"/> 38 %	Motivation der Schüler	6% <input type="checkbox"/>	43 %
<input type="checkbox"/> 50 %	Disziplin der Schüler	3% <input type="checkbox"/>	36 %

Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe
 Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Die Mehrheit der Eltern bemängelt einen zu laschen Umgang mit schwierigen Schülern

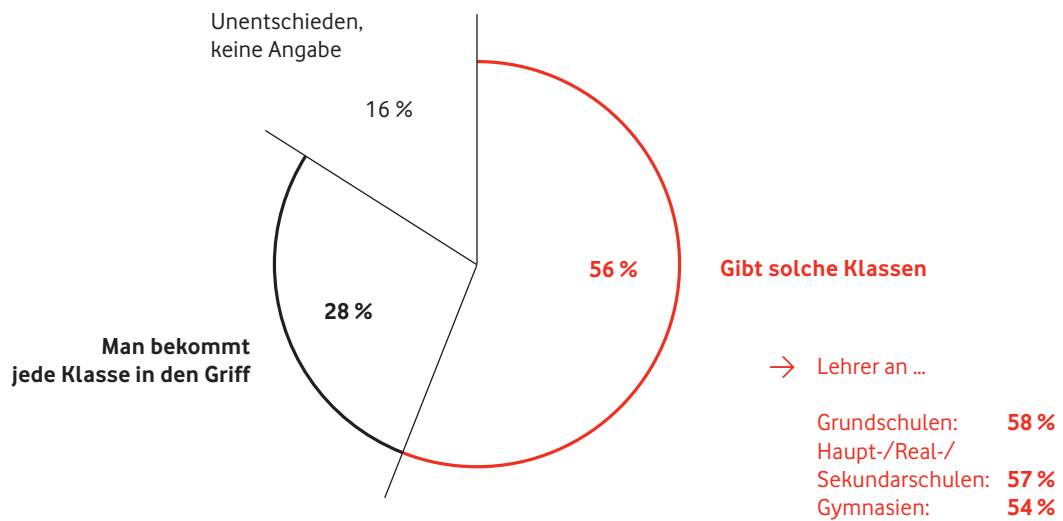
Frage: „Man hört ja oft, dass Lehrer in Deutschland zu lasch mit den Schülern umgehen, die undiszipliniert sind oder den Unterricht stören. Glauben Sie, das stimmt, oder ist diese Kritik unberechtigt?“



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Eltern von Schulkindern

Im Zweifel ist man als Lehrer machtlos

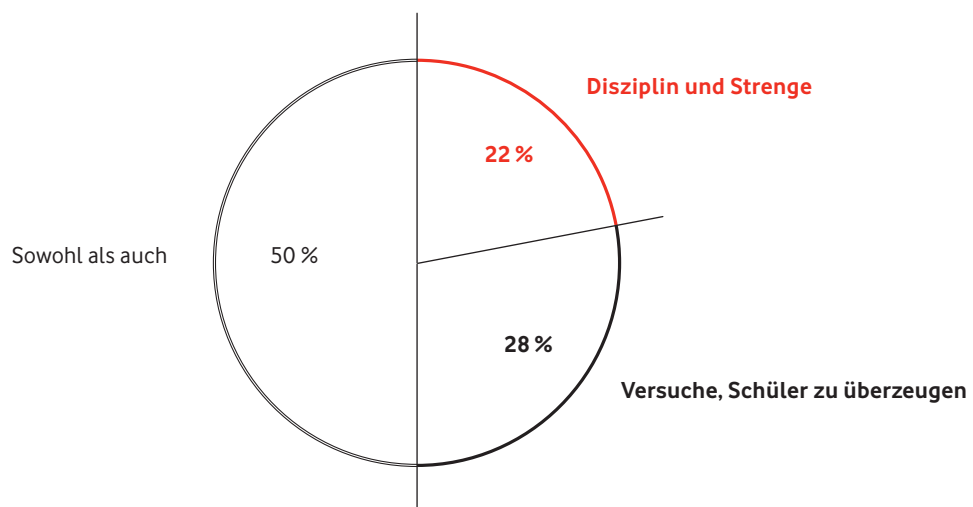
Frage: „Gibt es Ihrer Erfahrung nach Klassen, die man als Lehrer kaum in den Griff bekommt, egal was man unternimmt, oder kann man als Lehrer mit den richtigen Methoden jede Klasse in den Griff bekommen?“



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Strategien im Umgang mit schwierigen Klassen

Frage: „Wenn Sie eine schwierige Klasse haben, wie gehen Sie da in der Regel vor: Legen Sie besonders viel Wert auf Disziplin und gehen eher streng mit der Klasse um, oder versuchen Sie eher, die Schüler zu überzeugen und auf diese Weise auf sie einzuwirken?“

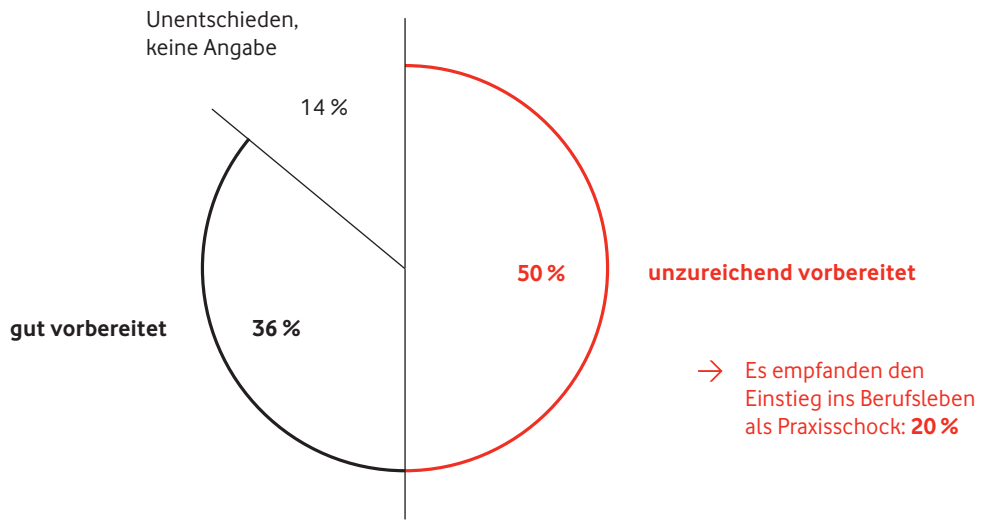


Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Verbreitet Kritik an der Lehrerausbildung ...

Frage: „Würden Sie sagen, Ihr Lehramtsstudium hat Sie gut auf die Berufspraxis als Lehrer vorbereitet, oder hat es Sie auf die Praxis nur unzureichend vorbereitet?“

Ausbildung hat auf Berufspraxis ...



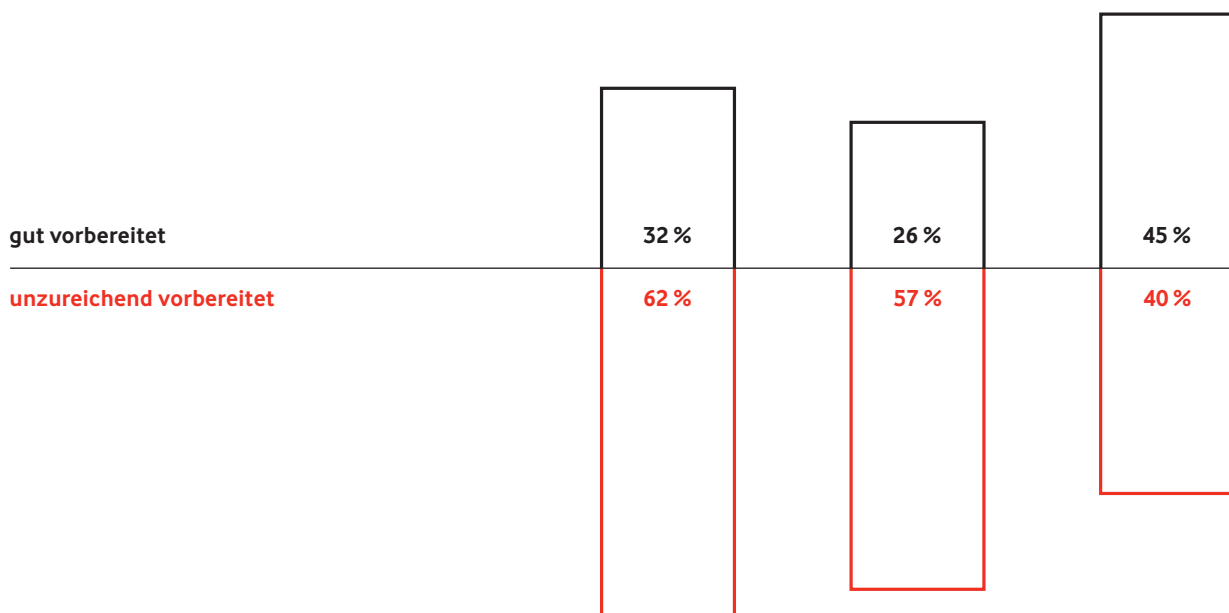
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

... vor allem unter Junglehrern

Ausbildung hat auf Berufspraxis ...

Lehrer, die unterrichten seit ...

weniger als 5 Jahren 5 bis 19 Jahren 20 Jahren und länger



Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Mangelnde Vorbereitung vor allem auf den Umgang mit Schülern und Eltern

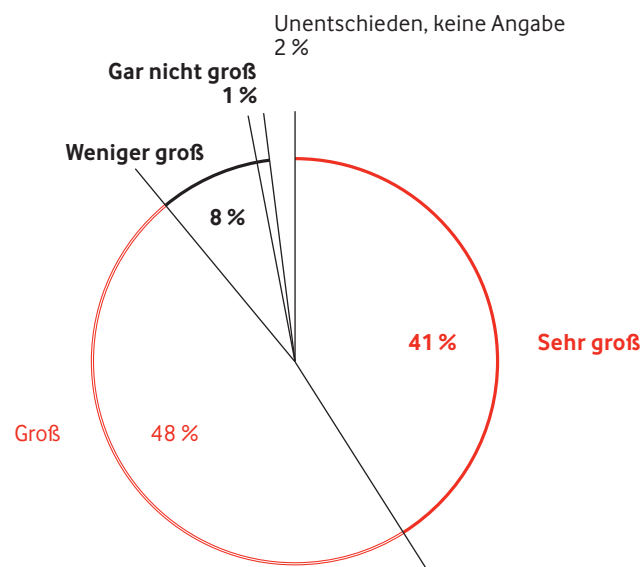
Frage an Lehrer, die sich unzureichend vorbereitet fühlen: „Worauf hat Sie Ihr Studium nur unzureichend vorbereitet? Auf den richtigen Umgang mit den Schülern, auf den Umgang mit den Eltern, oder wie man den Schulstoff am besten vermittelt, oder auf den Schulalltag generell oder worauf sonst?“

Es fühlten sich unzureichend vorbereitet auf ... (Mehrfachangaben)	Lehrer insgesamt	Lehrer, die unterrichten seit ...		
		weniger als 5 Jahren	5 bis 19 Jahren	20 Jahren und länger
den Umgang mit den Schülern	35 %	42 %	43 %	26 %
den Umgang mit den Eltern	31 %	41 %	38 %	22 %
den Schulalltag generell	27 %	41 %	28 %	23 %
die Vermittlung des Stoffes	14 %	20 %	15 %	10 %
andere Bereiche	5 %	4 %	4 %	6 %

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Konsens: Die soziale Herkunft hat maßgeblichen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder

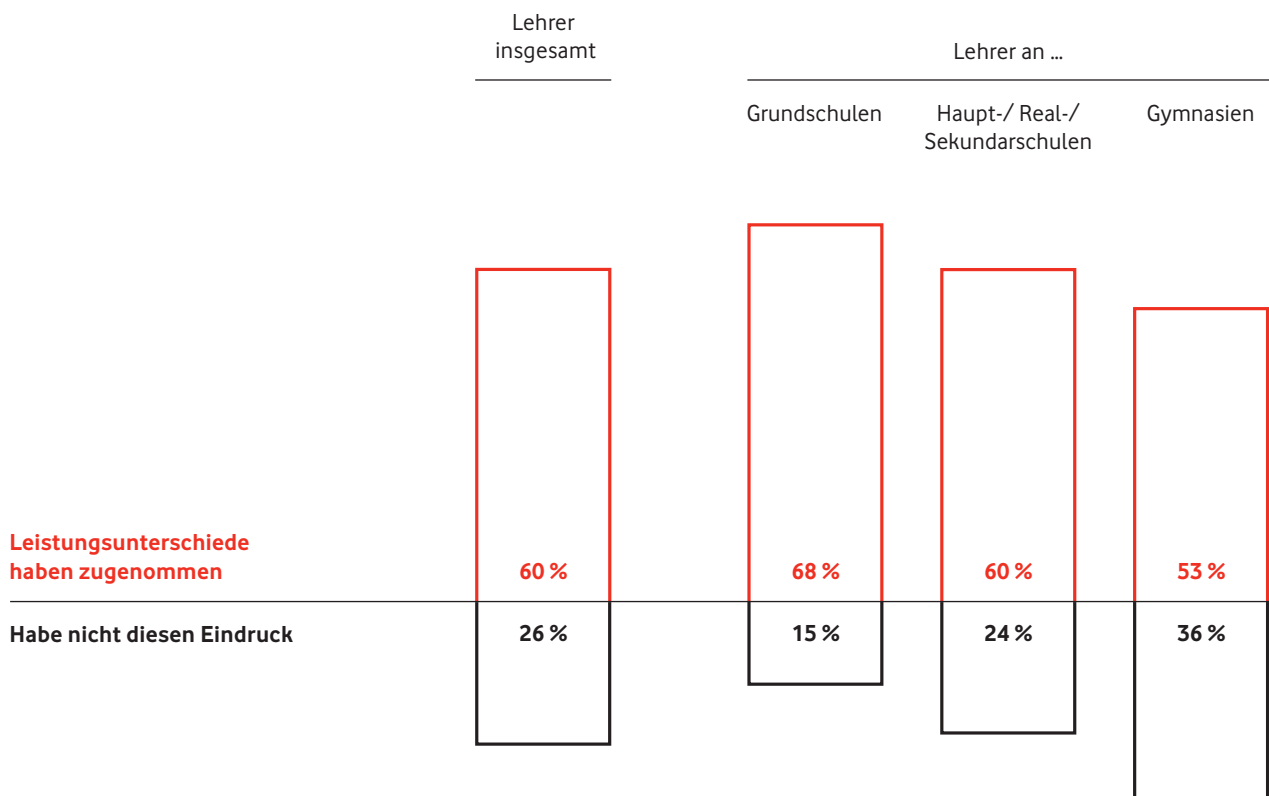
Frage: „Wie groß ist der Einfluss der sozialen Schicht des Elternhauses auf die Leistung von Schulkindern?“



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 den verschiedenen sozialen Schichten zugenommen haben, oder haben Sie nicht diesen Eindruck?“



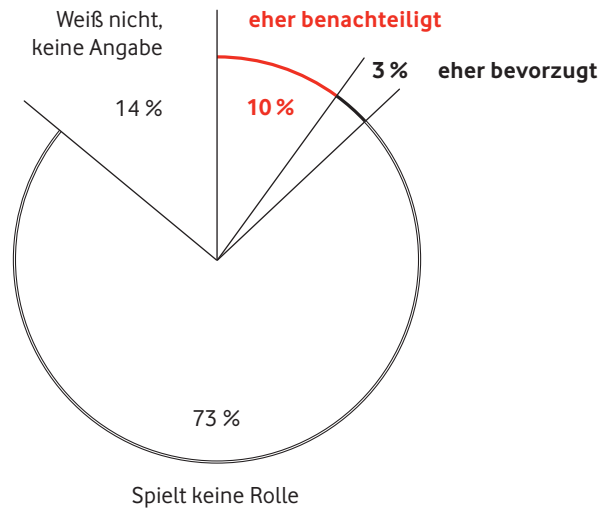
Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Aus Sicht der Lehrer spielt bei der Notengebung die soziale Herkunft in der Regel keine Rolle ...

Frage: „Wenn Sie einmal an die Notengebung Ihrer Kollegen denken: Werden Kinder aus sozial schwächeren Schichten bei der Notengebung von Lehrern eher benachteiligt oder eher bevorzugt, oder spielt die soziale Schicht des Elternhauses bei der Notengebung keine Rolle?“

Kinder aus sozial schwächeren Schichten werden bei der Notengebung ...

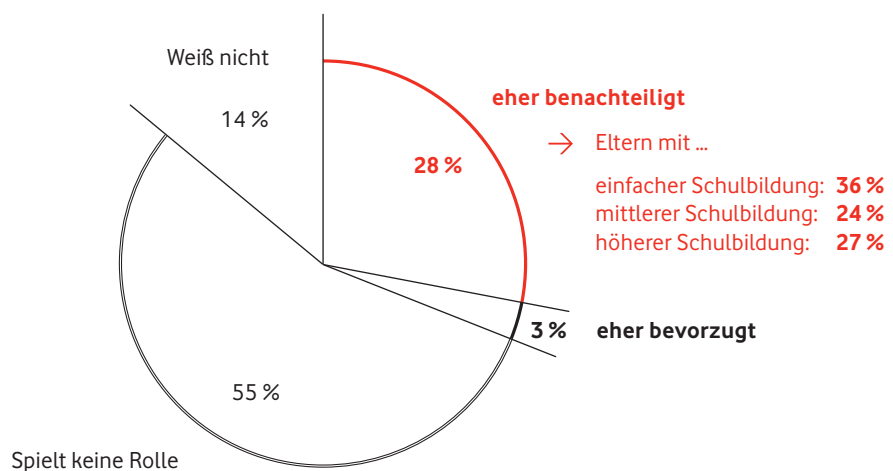


Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

... aber mehr als ein Viertel der Eltern vermutet durchaus einen Einfluss

Frage: „Was glauben Sie: Werden Kinder aus sozial schwächeren Schichten bei der Notengebung von Lehrern eher benachteiligt oder eher bevorzugt, oder spielt die soziale Schicht des Elternhauses bei der Notengebung keine Rolle?“

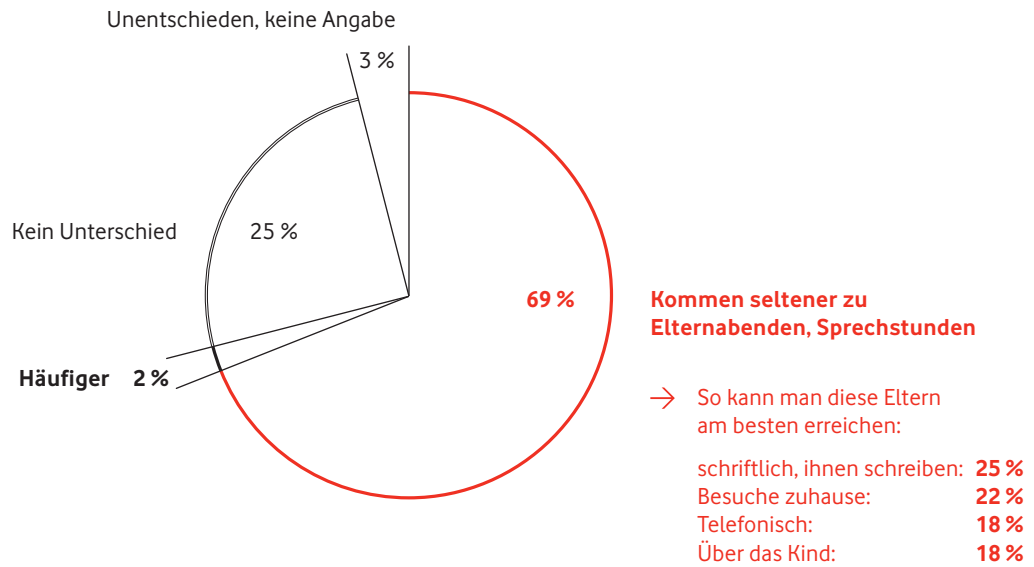
Kinder aus sozial schwächeren Schichten werden bei der Notengebung ...



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Eltern von Schulkindern

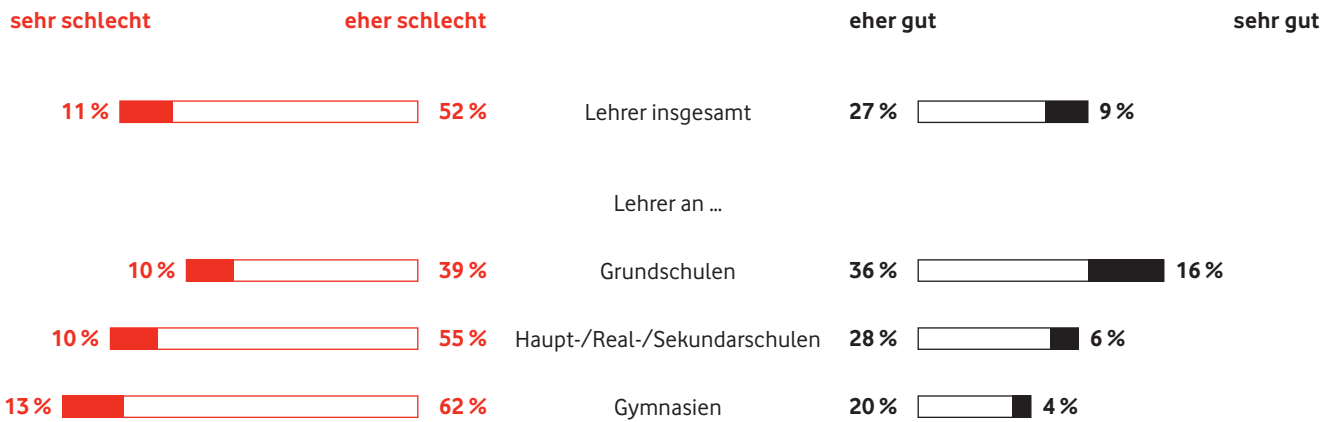
Geringere Teilnahme von Eltern aus sozial schwächeren Schichten an Elternabenden und Sprechstunden

Frage: „Kommen Eltern aus sozial schwachen Schichten häufiger oder seltener als andere Eltern zu Elternabenden oder Elternsprechstunden, oder gibt es da keinen Unterschied?“



Das größte Problem an den Schulen – aus Sicht der Lehrer die zu großen Klassen

Die Größe der Klassen an der Schule ist ...

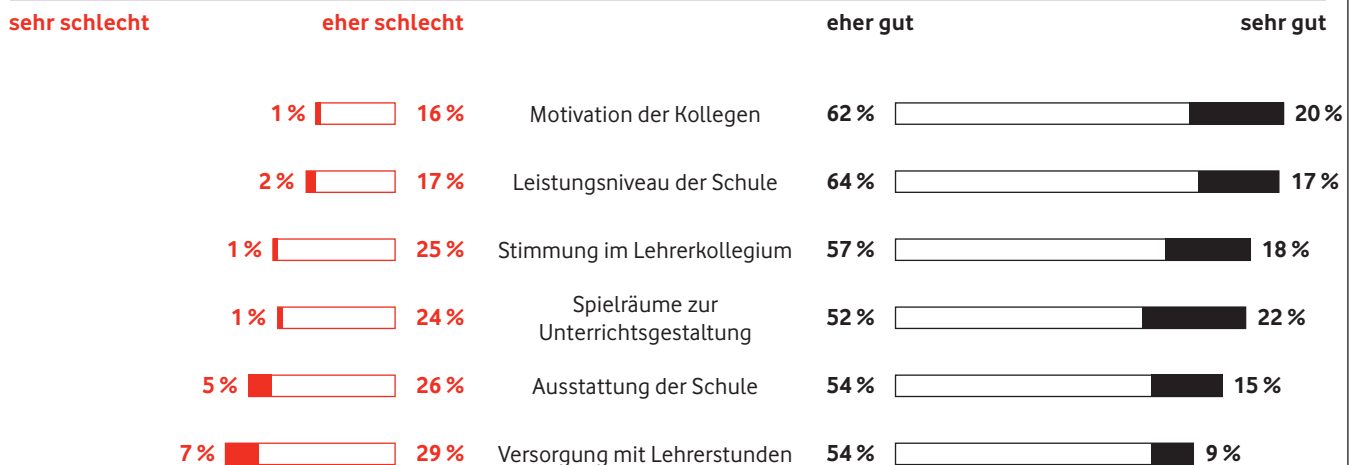


Auf 100 fehlende Prozent = keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Weitgehend positives Urteil über Ausstattung, Leistungsniveau und Stimmung an den Schulen

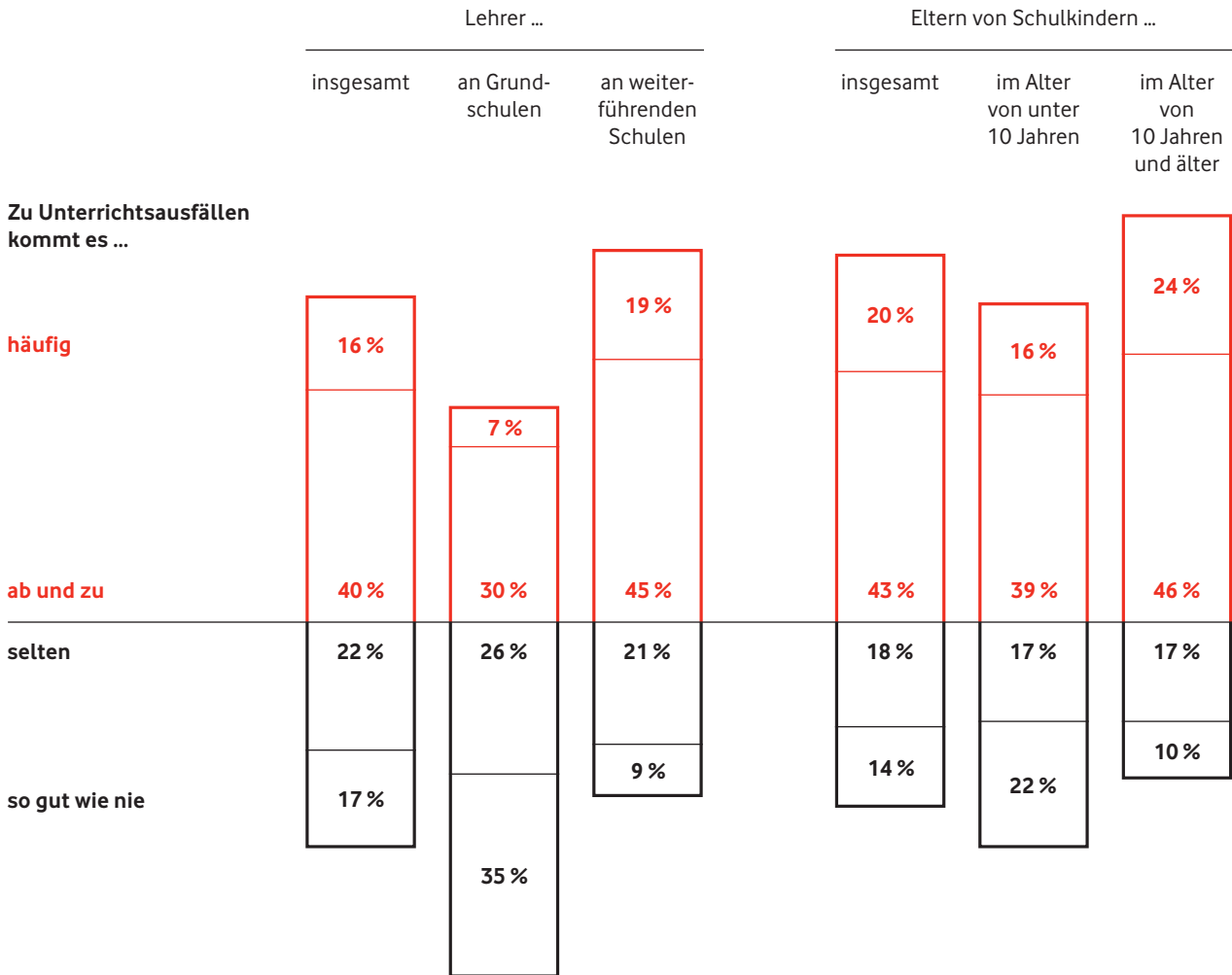
Hier ist die Situation an der Schule ...



Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

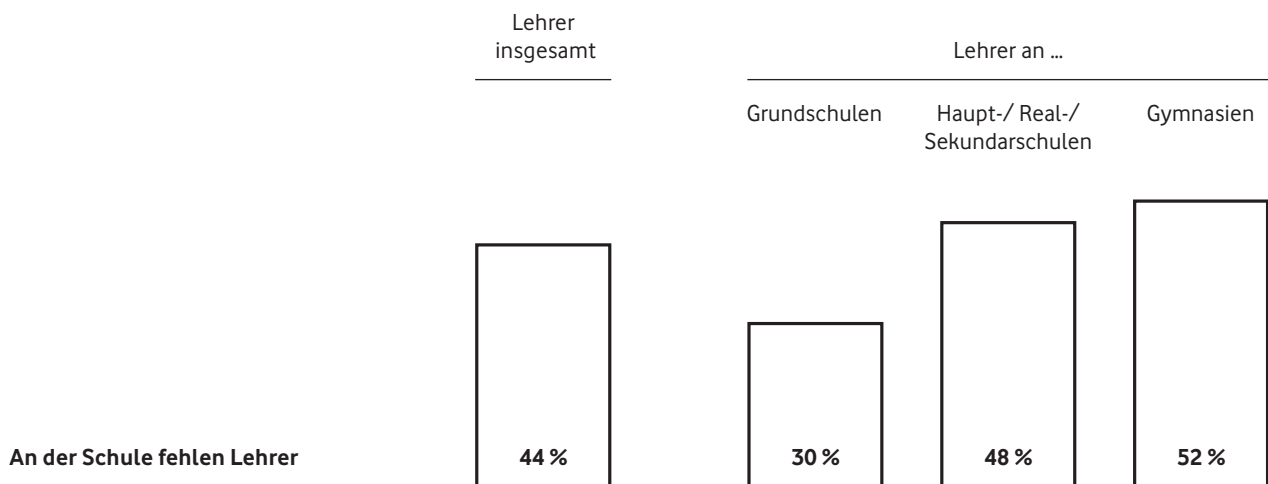
Unterrichtsausfälle sind vor allem an weiterführenden Schulen ein Problem



Auf 100 fehlende Prozent = ganz unterschiedlich, keine Angabe

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

Jeder zweite Lehrer an weiterführenden Schule berichtet von Lehrermangel ...



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

... vor allem in Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern

Es fehlen Lehrer in ...
(Auszug)

Lehrer an weiterführenden Schulen ...

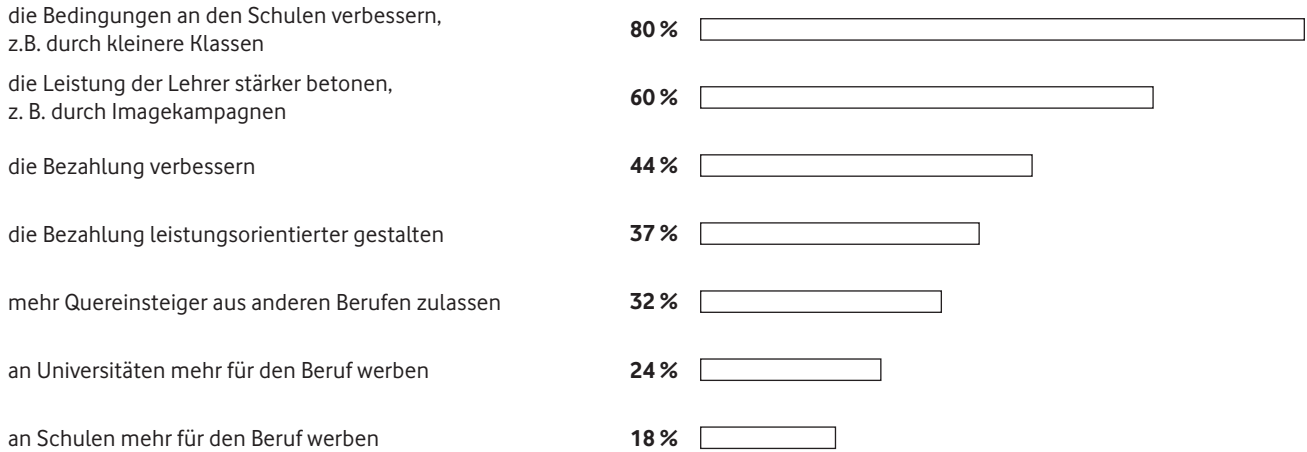
	Lehrer an weiterführenden Schulen ...		
	insgesamt	Lehrer an Haupt-/ Real-/ Sekundarschulen	Lehrer an Gymnasien
Mathematik	17 %	10 %	22 %
Physik	16 %	16 %	15 %
Naturwissenschaften allgemein	13 %	9 %	16 %
Chemie	9 %	12 %	7 %
Musik	7 %	10 %	5 %
Kunst	5 %	5 %	5 %
Englisch	5 %	5 %	5 %

An den Grundschulen fehlen vor allem Lehrer für Sport und Musik

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an weiterführenden Schulen

Maßnahmen gegen Lehrermangel

Um einem Lehrermangel entgegenzuwirken, sollte man ...

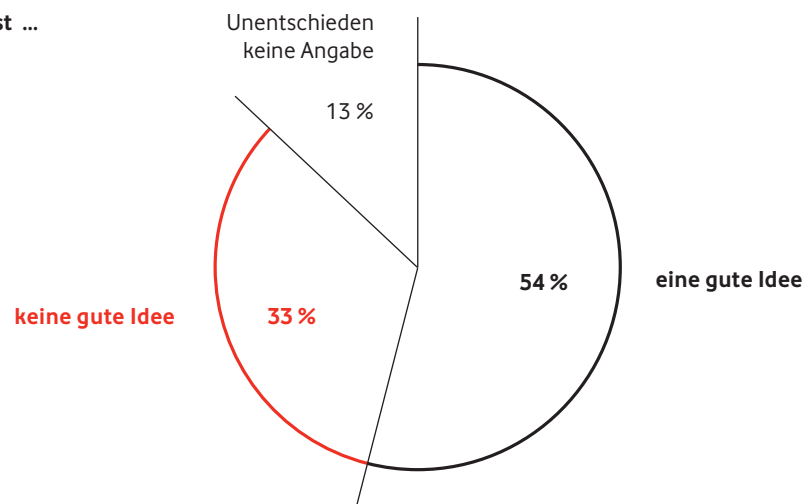


Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Die Mehrheit der Eltern würde die Öffnung des Lehrerberufs für ‚Quereinsteiger‘ begrüßen

Frage: „Was halten Sie davon, Quereinsteiger aus anderen Berufen als Lehrer zuzulassen, nachdem diese eine Zusatzausbildung gemacht haben? Halten Sie das für eine gute Idee oder keine gute Idee?“

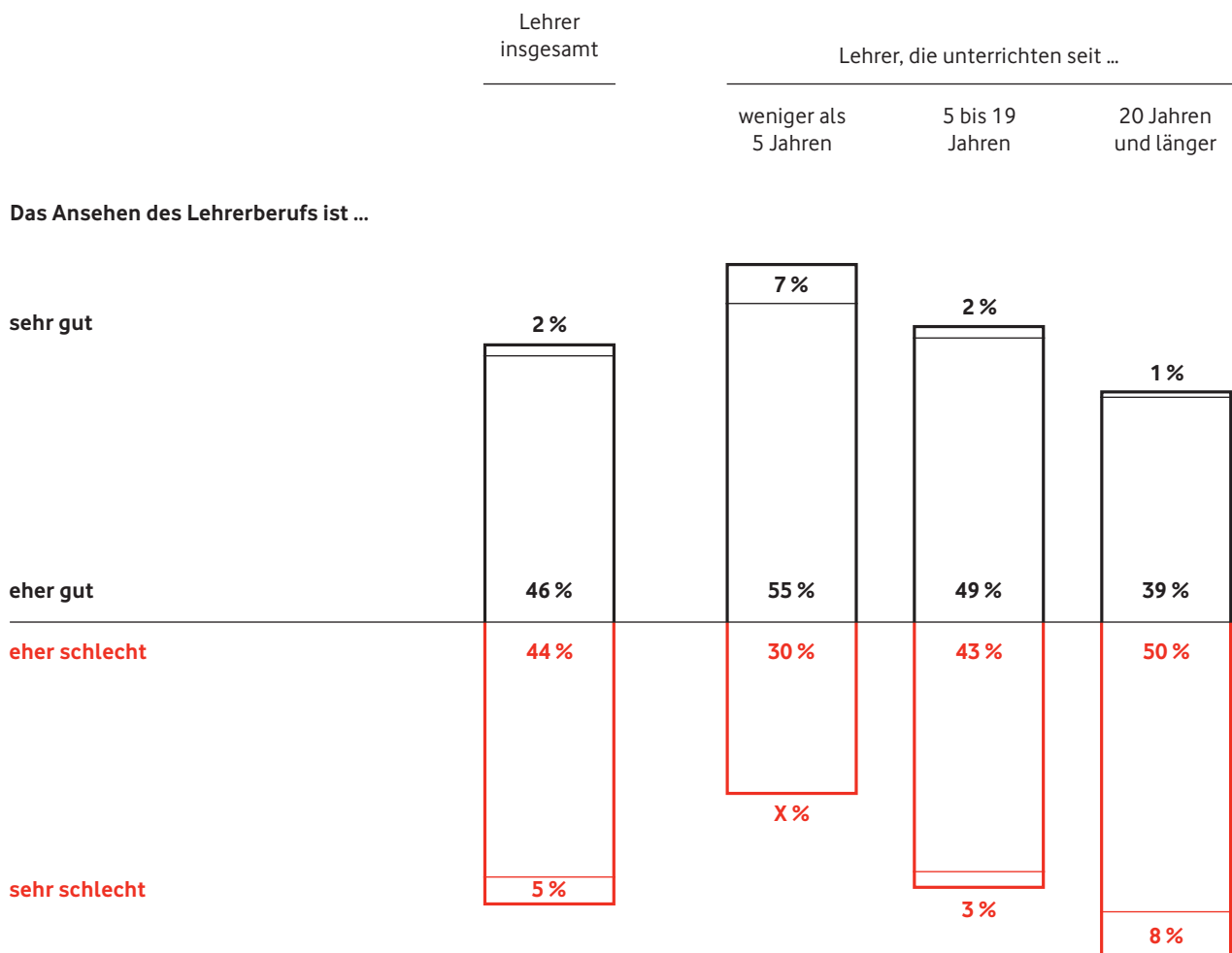
Quereinsteiger zuzulassen ist ...



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Eltern von Schulkindern

Vielfach Zweifel am Ansehen des Lehrerberufs

Frage: „Hat der Beruf des Lehrers in unserer Gesellschaft ein sehr gutes, eher gutes, eher schlechtes oder ein sehr schlechtes Ansehen?“

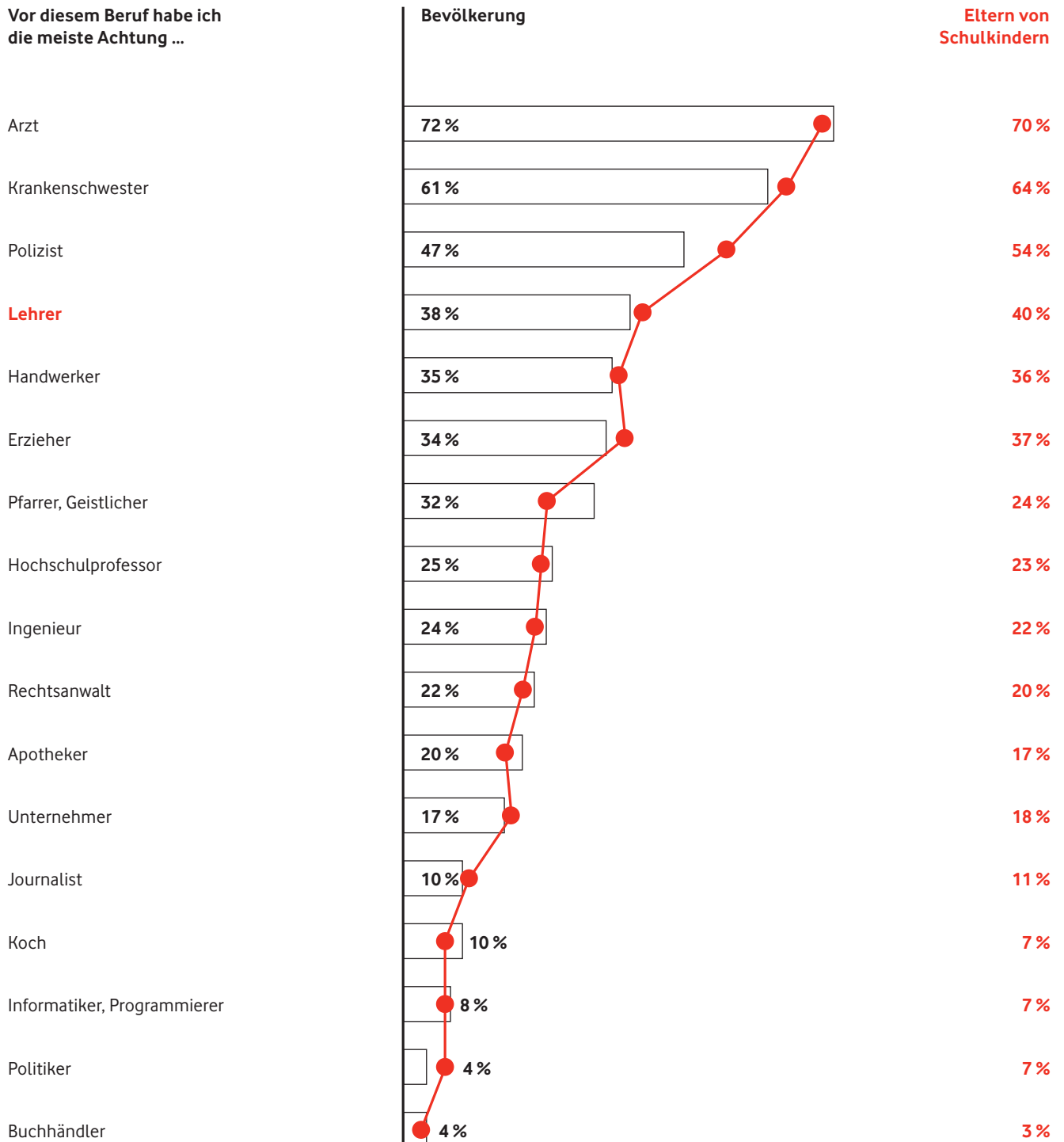


x = weniger als 0,5 Prozent

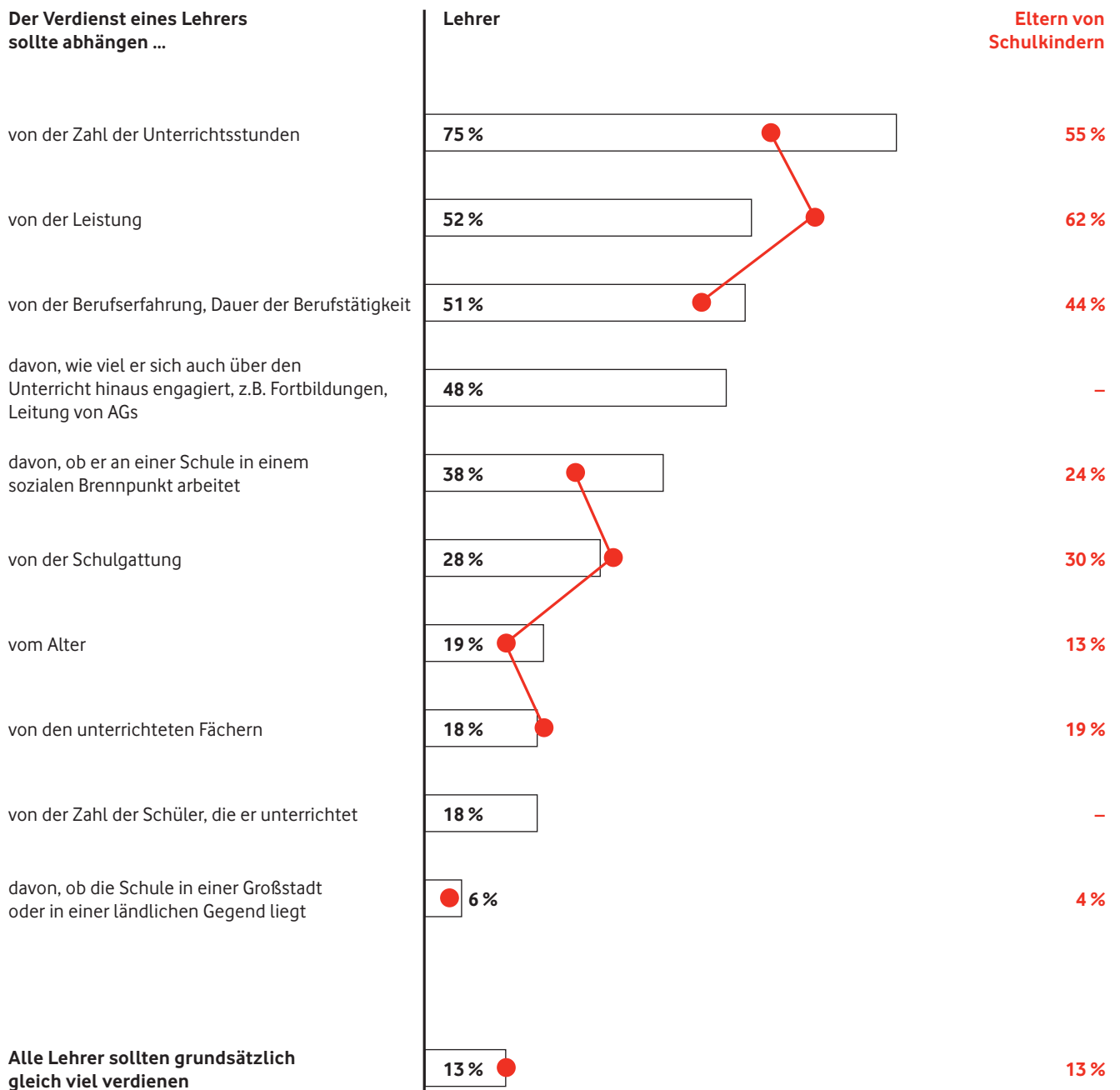
Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

In der Bevölkerung gehört der Lehrerberuf zu den angesehensten Berufen



Beim Gehalt der Lehrer sollte die Leistung eine maßgebliche Rolle spielen



„–“ = nicht erhoben

Basis: Bundesrepublik Deutschland.

Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, Eltern von Schulkindern

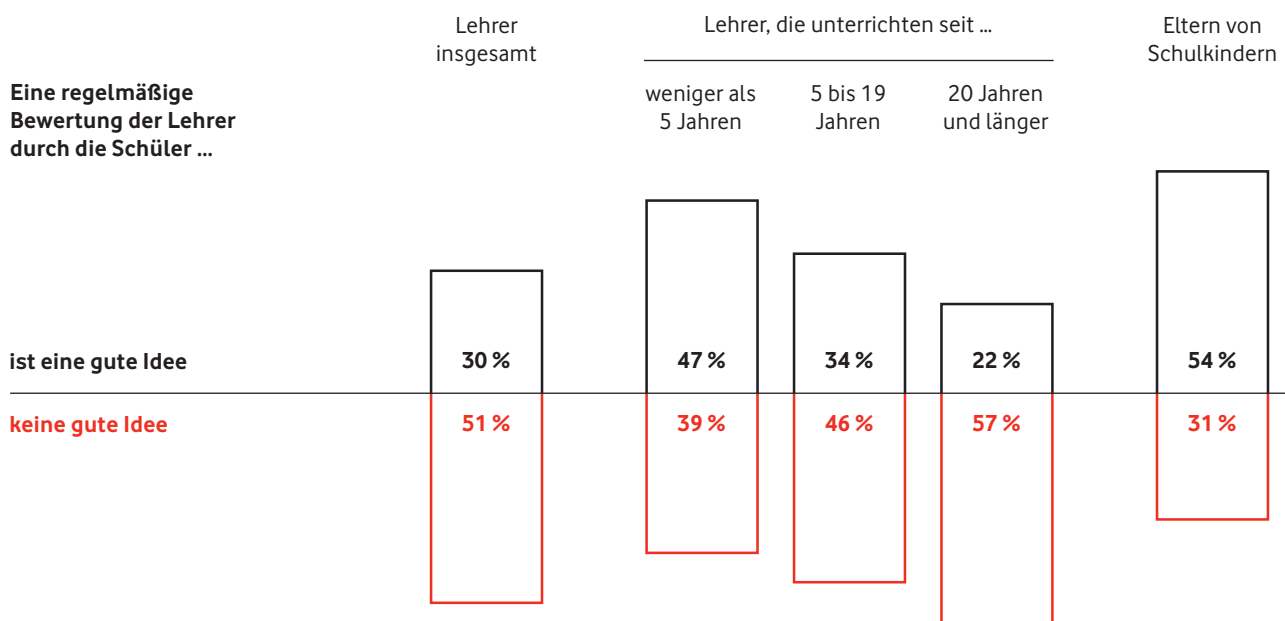
Vor allem die Eltern sind von den Möglichkeiten zur Leistungsbeurteilung von Lehrern überzeugt

Frage: „Gibt es Ihrer Meinung nach Möglichkeiten, wie man die Leistung eines Lehrers verlässlich beurteilen kann, oder gibt es solche Möglichkeiten nicht?“

	Lehrer	Eltern von Schulkindern
Eine verlässliche Leistungsbeurteilung von Lehrern ist möglich	43 %	59 %
und zwar durch: (Mehrfachangaben)		
Bewertung durch den Schulleiter	26 %	28 %
Unterrichtsbesuche	21 %	31 %
Bewertung durch die Schüler	17 %	36 %
Entwicklung des Notendurchschnitts	10 %	33 %
Ist nicht möglich	33 %	23 %
Unentschieden	24 %	18 %
	100 %	100 %

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

Konträre Ansichten über eine Bewertung der Lehrer durch die Schüler auch innerhalb der Lehrerschaft



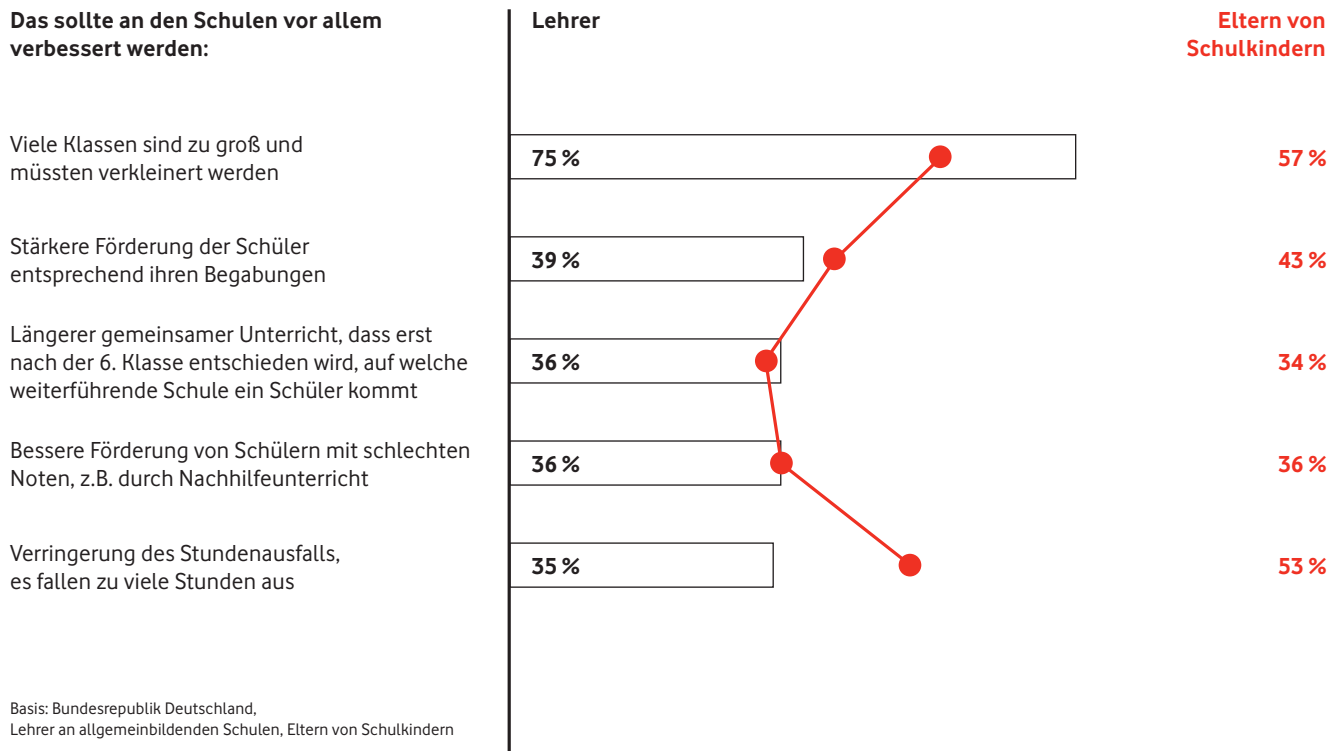
Die Lehrer weisen vor allem auf die subjektiven, von Sympathien geprägten Urteile der Schüler hin

Auf 100 fehlende Prozent = ganz unterschiedlich, keine Angabe

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

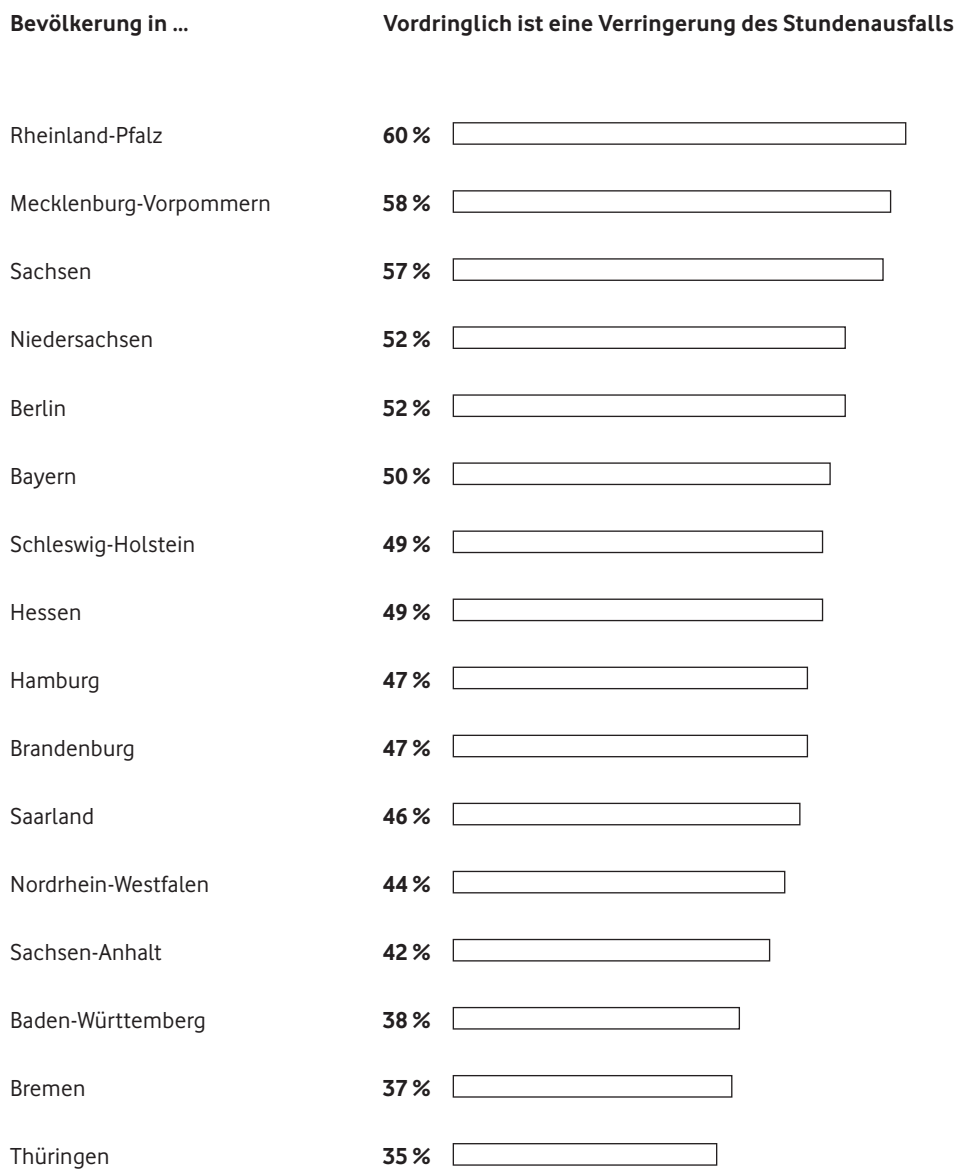
Reformbedarf an den Schulen – vor allem kleinere Klassen, verlässlicher Unterricht und bessere individuelle Förderung

Das sollte an den Schulen vor allem verbessert werden:



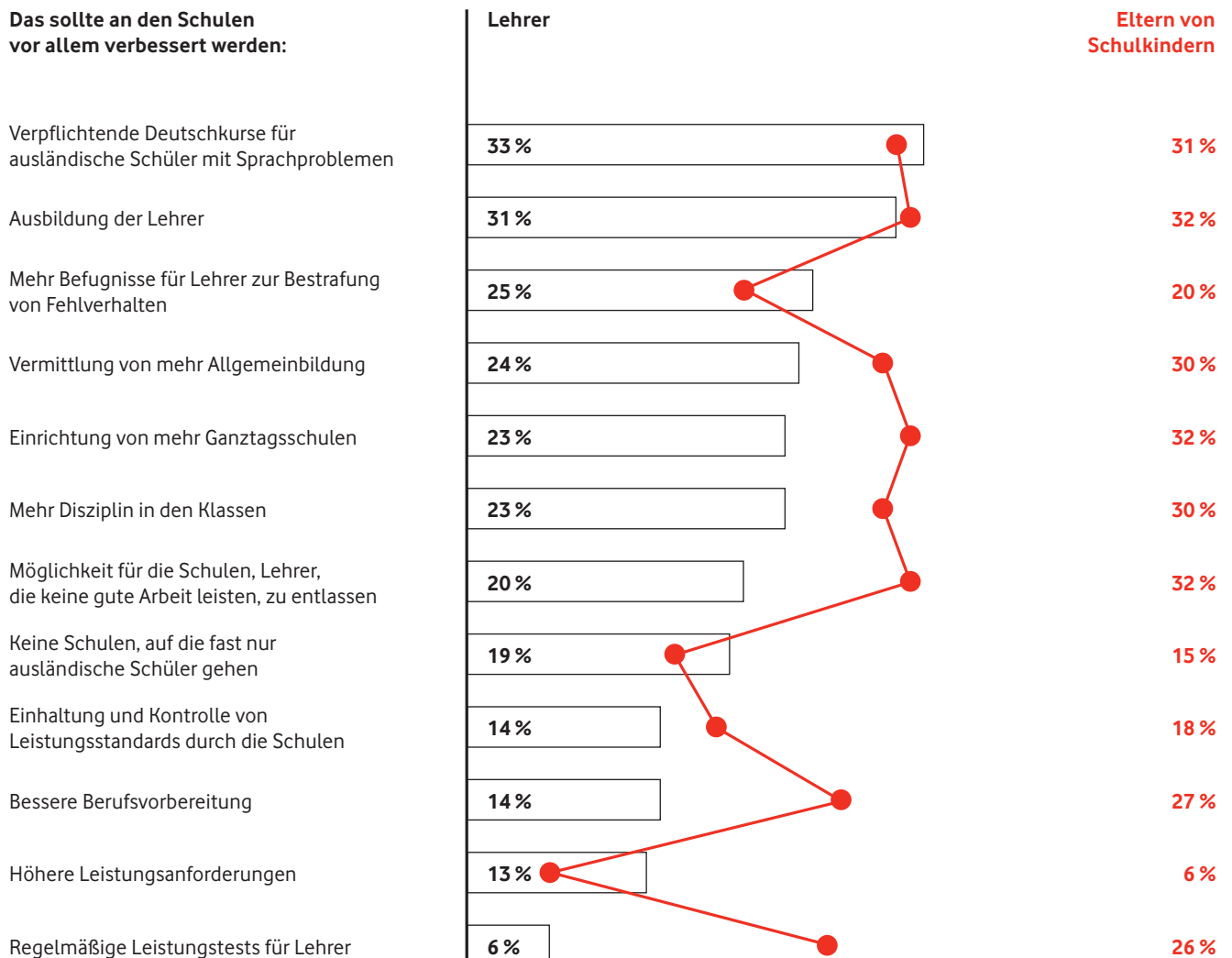
Basis: Bundesrepublik Deutschland,
Lehrer an allgemeinbildenden Schulen, Eltern von Schulkindern

Unterschiedliche Dringlichkeit des Problems Unterrichtsausfall in den Bundesländern



Felder mit begrenztem Verbesserungsbedarf

Das sollte an den Schulen vor allem verbessert werden:



Aus Sicht der Lehrer wird von den Schulen zunehmend eine Vorbereitung auf das Berufsleben erwartet

Frage: „Man hört ja manchmal, dass von den Schulen immer stärker erwartet wird, die Schüler vor allem auf das Berufsleben vorzubereiten, und nicht so sehr, ihnen eine möglichst gute Allgemeinbildung zu vermitteln. Haben Sie auch diesen Eindruck, oder haben Sie nicht diesen Eindruck?“

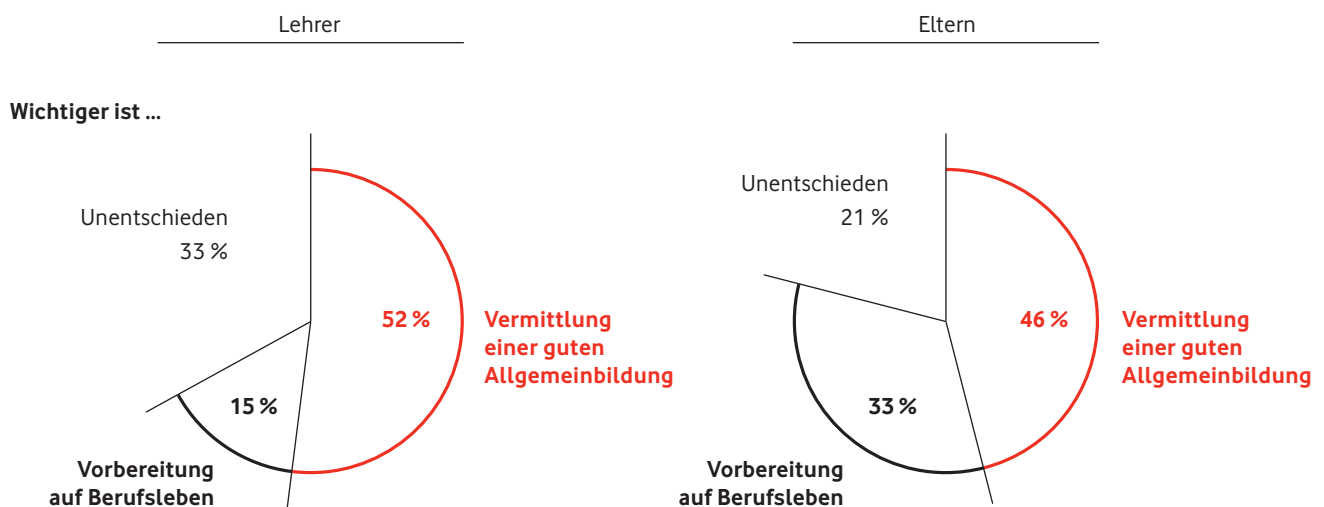


Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Die Vermittlung einer guten Allgemeinbildung sollte an den Schulen im Vordergrund stehen

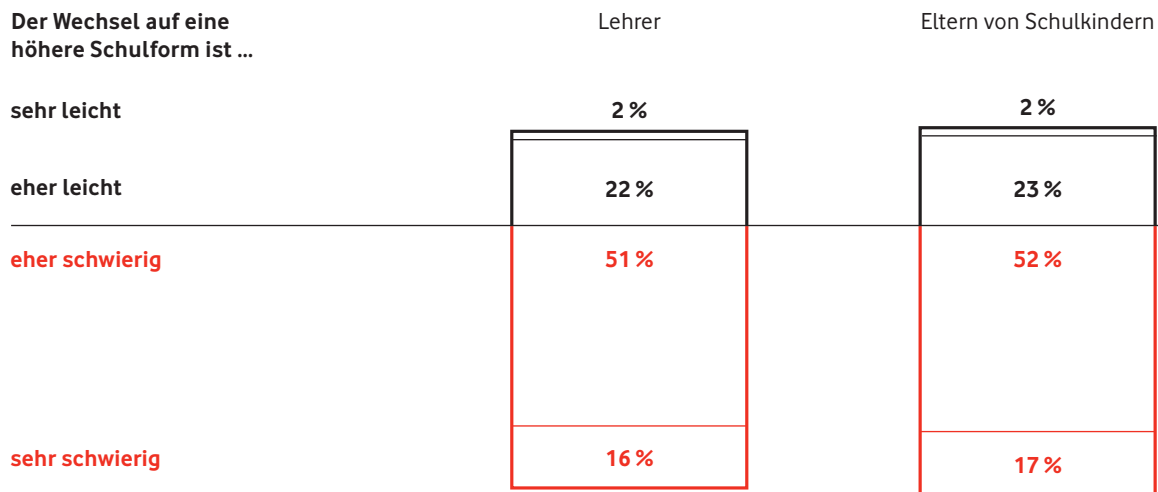
Frage: „Was halten Sie für wichtiger: Dass die Kinder an den Schulen vor allem auf das Berufsleben vorbereitet werden, oder dass sie eine möglichst breite Allgemeinbildung bekommen?“



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

Zweifel an der Durchlässigkeit des Schulsystems

Frage: „Wie leicht ist es für gute Schüler, noch zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. nach der 7. oder 8. Klasse, auf eine höhere Schulform zu wechseln, also von der Haupt- auf die Realschule oder von der Realschule auf das Gymnasium?“

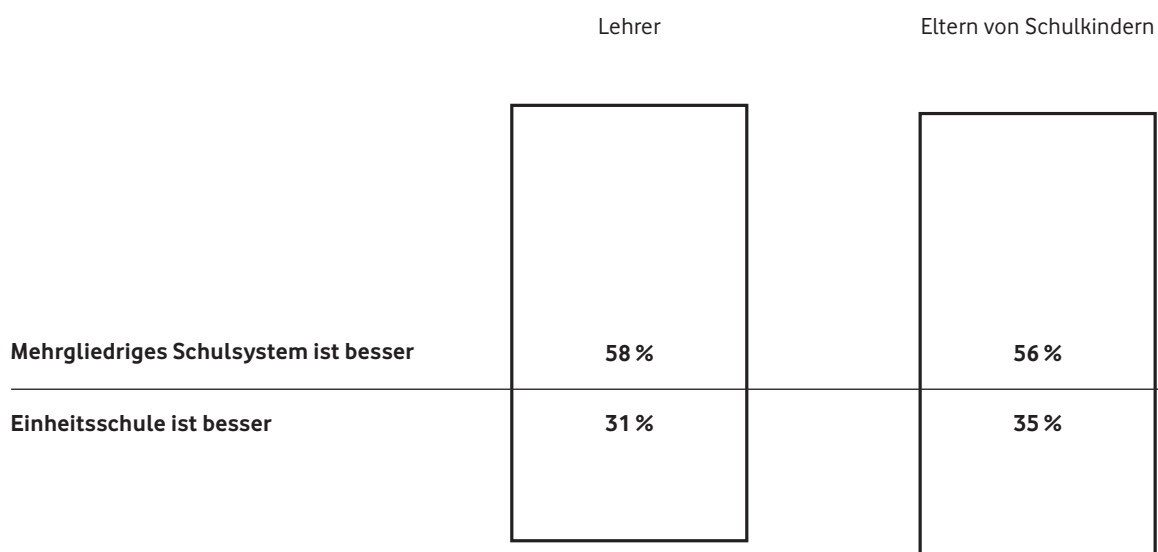


Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

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

Präferenz für Erhaltung eines mehrgliedrigen Schulsystems

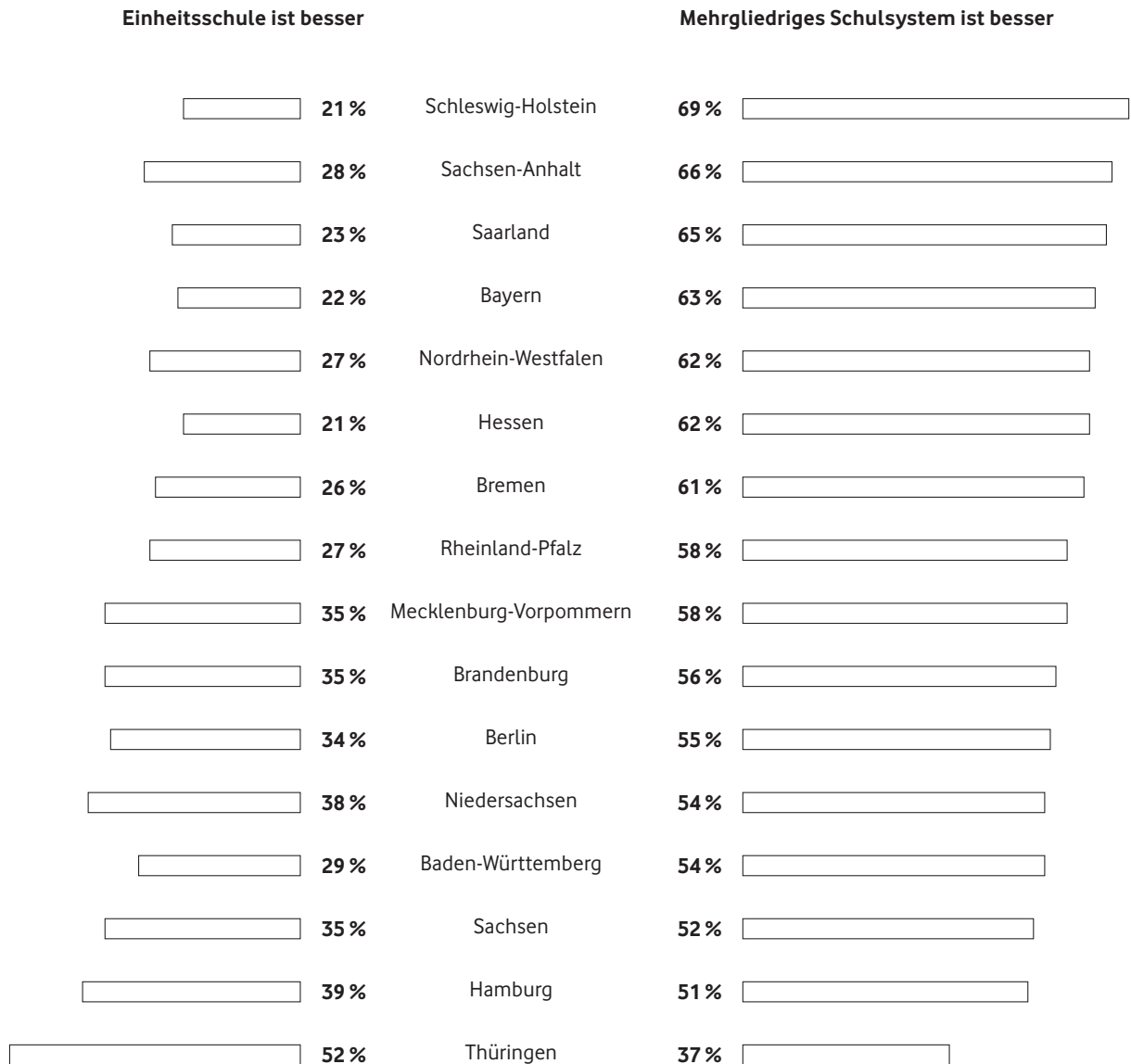
Frage: „Was finden Sie grundsätzlich besser: Wenn es nach der Grundschule eine Einheitsschule für alle Schüler gibt, in der für begabte Schüler spezielle Leistungskurse angeboten werden, oder wenn es nach der Grundschule ein mehrgliedriges Schulssystem gibt, z.B. Gymnasium einerseits und eine Mischform von Haupt- und Realschule andererseits?“



Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

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

Mehrheit für ein mehrgliedriges Schulsystem in fast allen Bundesländern

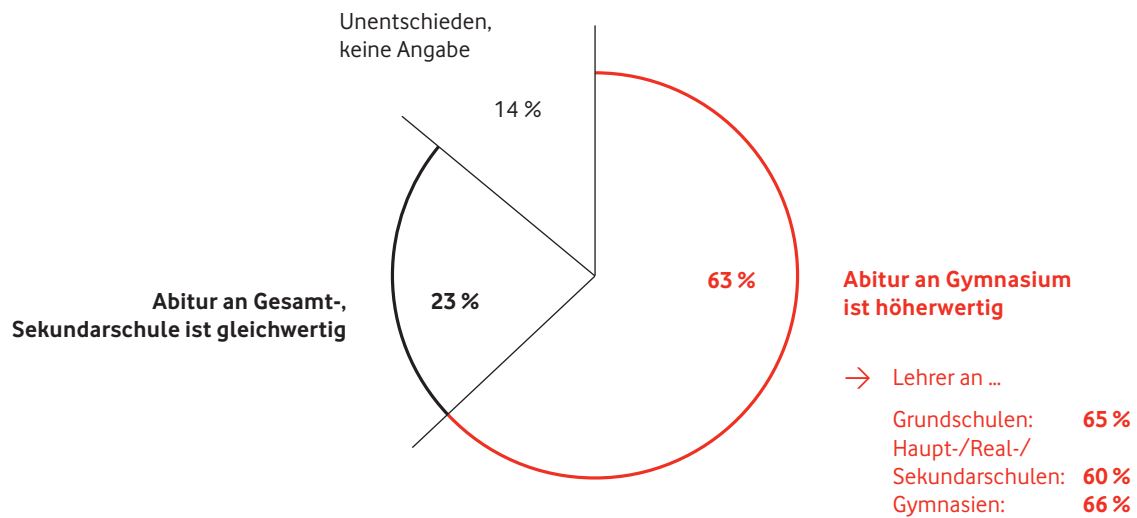


Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Bevölkerung ab 16 Jahre

Überzeugung der Lehrer: Das Abitur an einem ‚reinen‘ Gymnasium bietet mehr Chancen

Frage: „In einigen Bundesländern kann man das Abitur sowohl an ‚reinen‘ Gymnasien machen als auch an Gesamt- oder Sekundarschulen, in denen Hauptschule, Realschule und Gymnasien zusammengefasst sind. Glauben Sie, dass das Abitur von einer Gesamt- oder Sekundarschule als gleichwertig angesehen wird, oder glauben Sie, dass das Abitur von einem ‚reinen‘ Gymnasium als höherwertig gilt?“



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Überwiegend kritische Sicht der Bildungspolitik

Frage: „Wie bewerten Sie alles in allem die Bildungspolitik in Ihrem Bundesland?“

Bildungspolitik ist ...

sehr gut

3 %

gut

35 %

weniger gut

44 %

gar nicht gut

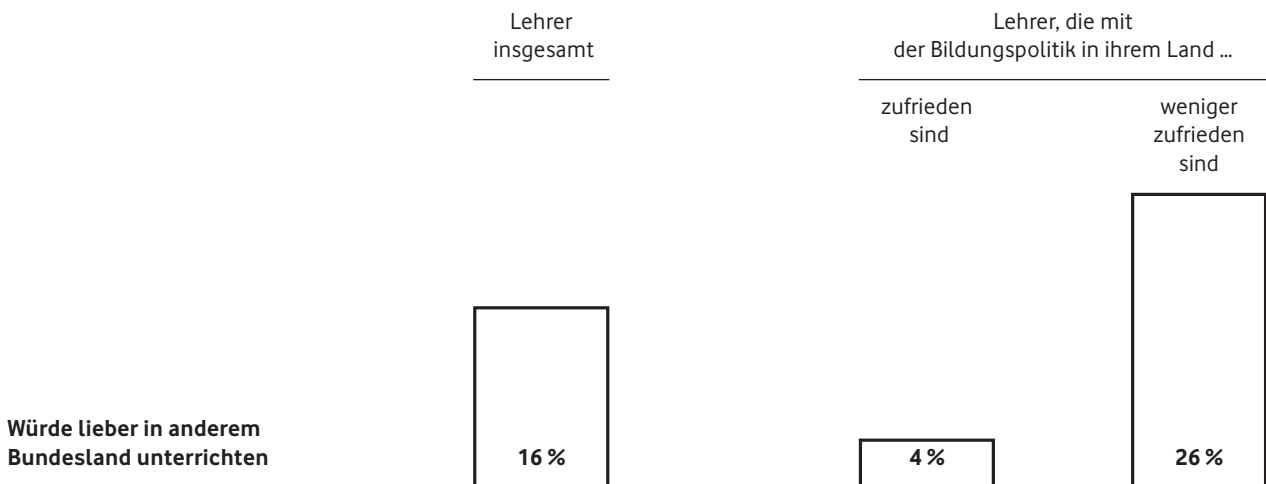
10 %

Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Ein Wechsel in ein anderes Bundesland ist nur für wenige erstrebenswert

Frage: „Würden Sie lieber in einem anderen Bundesland unterrichten?“

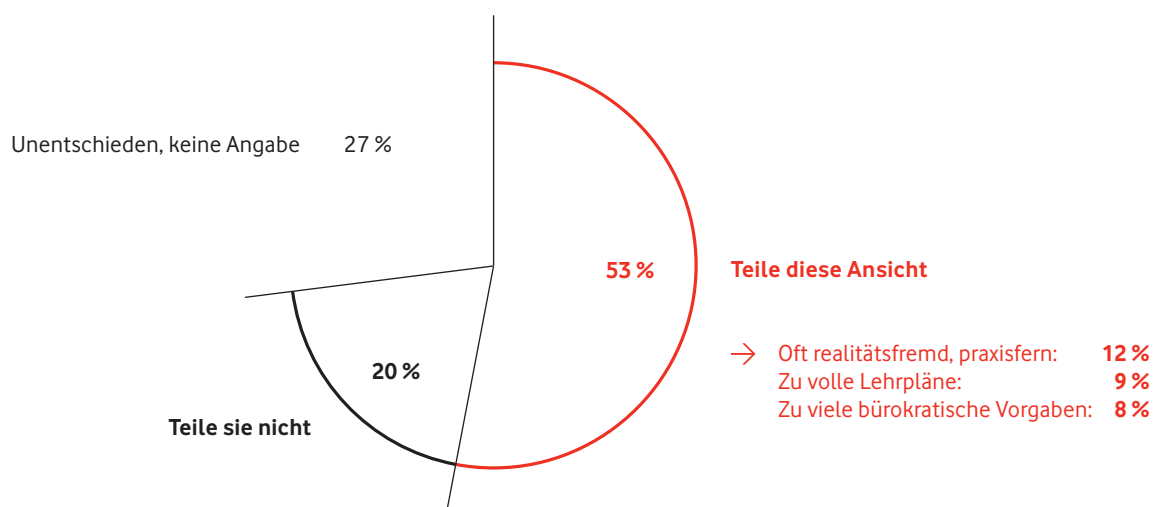


Attraktiv wäre vor allem ein Wechsel nach Bayern und Baden-Württemberg

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Vielfach Kritik an den Vorgaben der Kultusbürokratie

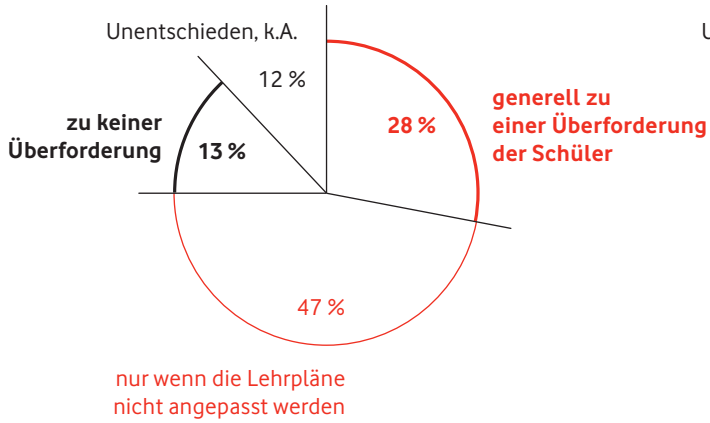
Frage: „Man hört ja manchmal den Vorwurf, dass sich die Vorgaben der zuständigen Behörden, z.B. der Schulämter oder Ministerien, im Schulalltag nur schwer umsetzen lassen, dem Schulalltag nicht gerecht werden. Teilen Sie diese Ansicht, oder teilen Sie sie nicht?“



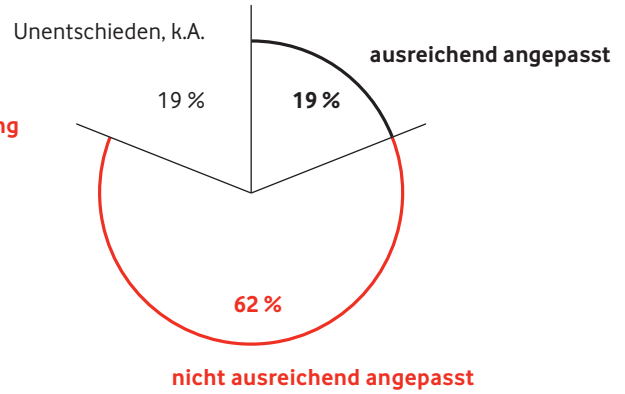
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Das achtjährige Gymnasium führt vor allem bei unzureichender Anpassung der Lehrpläne zu einer Überforderung

Das G8 führt ...



Die Lehrpläne wurden beim Übergang auf das G8 ... *)



*) Gymnasiallehrer, die Erfahrung mit dem G8 haben

Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Anstöße für die Bildung

Kommentar von Prof. Ulrich Trautwein

Meinungsumfragen bzw. Umfragen zu eigenen „Erfahrungen“ produzieren Daten, die nicht immer ganz einfach zu interpretieren sind – die Psychologie, die sich seit über einem Jahrhundert intensiv mit Meinungen und Befragungen beschäftigt, weiß davon ein Lied zu singen. Trotzdem: Die Ergebnisse von Meinungsumfragen können – auch im vorliegenden Falle – sehr fruchtbringend sein. Ich möchte dies in drei Abschnitten erläutern.

Die Macht der Meinung

In Meinungsumfragen reflektieren die Aussagen von Befragten - in einem meist unbekanntem Mischungsverhältnis – Geglaubtes und Gewünschtes, Beobachtetes, Gelesenes und selbst Erlebtes, Ammenmärchen und Faktenwissen. Darüber hinaus spielt die Befragungssituation ebenso eine Rolle (ein klassisches Beispiel: fremdenfeindliche Einstellungen werden beispielsweise seltener geäußert, wenn der Interviewer einen Migrationshintergrund hat) wie „strategische“ Überlegungen (etwa: „wenn ich nur laut genug über mein Gehalt jammere, wird es vielleicht erhöht“).

Es ist deshalb kaum überraschend, wenn die Ergebnisse von Meinungsumfragen nicht immer mit dem übereinstimmen, was man auf der Basis anderer Quellen zu glauben geneigt ist. Für den Bildungsbereich lässt sich dies recht eindrücklich anhand unserer kürzlich veröffentlichten Studie zur Reform der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg (vgl. Trautwein, Neumann, Nagy, Lüdtke & Maaz, 2010) zeigen. Wie in den meisten anderen Bundesländern wurden in Baden-Württemberg vor einigen Jahren die Wahlmöglichkeiten in der gymnasialen Oberstufe deutlich eingeschränkt; Mathematik muss seitdem von allen Abiturienten vierstündig belegt werden und ist verpflichtender Bestandteil der Abiturprüfungen. Sowohl die Abiturienten als auch ihre Mathematiklehr-

kräfte waren der Meinung, dass die Neuregelung insgesamt negative Konsequenzen für das durchschnittliche Leistungsniveau und die Förderung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler in Mathematik habe – allerdings zeigten die von uns eingesetzten standardisierte Leistungstests, dass – wenn überhaupt – das Gegenteil der Fall war. Ein weiteres Beispiel findet sich in der Studie der Vodafone Stiftung Deutschland: Dass eine Reduktion der Klassengrößen ein besonders probates Mittel gegen die Defizite im Bildungssystem seien, kann nur derjenige glauben, der die inzwischen gute Forschungslage nicht kennt oder bewusst ignoriert.

Dass der persönliche Eindruck mit anderen Daten übereinstimmen kann, aber nicht immer muss, lässt sich auch anhand eines weiteren Befunds der hier vorliegenden Studie beobachten. Ein Beispiel sind die Fragen zur Bedeutung der sozialen Herkunft. Die Lehrkräfte wurden nach ihren eigenen Erfahrungen zum Einfluss der sozialen Schicht auf die Leistung von Schulkindern gefragt. Fast 90 Prozent der Befragten waren der Auffassung, dass der Effekt „sehr groß“ oder „groß“ sei. Bildungsforschung und Erfahrung der Lehrkräfte stehen hier in Einklang. Weniger eindeutig sieht es bei der nächsten Frage aus: Auch die Frage, ob die Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus den verschiedenen sozialen Schichten nach ihren eigenen Erfahrungen zugenommen haben, beantwortet die Mehrzahl der Lehrkräfte nämlich mit Zustimmung, und zwar unabhängig davon, wie lange sie bereits als Lehrkräfte arbeiteten. Die Befunde der PISA-Studie geben dagegen Hinweise auf eine andere Entwicklung: Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung in den standardisierten Schulleistungstests der PISA-Studie hat sich in der vergangenen Dekade in Deutschland eher verringert, freilich nicht so stark, dass Entwarnung gegeben werden sollte. Die Vermutung liegt nahe, dass sich hier die mediale Dauerbeobachtung des Themas auch in den berichteten „Erfahrungen“ der Lehrkräfte niederschlägt.

In bestimmten Fällen kann es auch zu der auf den ersten Blick überraschenden Situation kommen, dass „objektive“ Daten und die Erfahrungen der Lehrkräfte zu gegenteiligen Ergebnissen kommen, beide aber „richtig“ sind. Das vielleicht beste Beispiel sind Klagen darüber, dass der Unterricht anstrengender geworden sei und die Schülerinnen und Schüler immer größere Begabungsdefizite aufweisen würden. Insgesamt impliziert die vorhandene

Ein immer größerer Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern besucht das Gymnasium, während der Anteil von Hauptschülerinnen und -schülern beständig abnimmt.

Datenlage, dass Schülerinnen und Schüler in den letzten Dekaden im Mittel intelligenter geworden sind (der sogenannte Flynn-Effekt); für die vergangenen zehn Jahre lässt sich zudem auf der Basis der PISA-Daten zeigen, dass die Schulleistungen in den geprüften Kompetenzbereichen angestiegen sind bzw. zumindest nicht absanken. Dass sich dies nicht in den Erfahrungen der Lehrkräfte widerspiegelt, lässt sich zumindest teilweise durch veränderte Schulbesuchsquoten erklären: Ein immer größerer Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern besucht das Gymnasium, während der Anteil von Hauptschülerinnen und -schülern beständig abnimmt. Die Konsequenz: Auf das Gymnasium wechseln auch Schülerinnen und Schüler, die früher die „typische“ Schülerschaft an Realschulen repräsentierten, auf die Realschule kommen vermehrt „Hauptschüler“, und die Hauptschule verliert ihre leistungsfähigsten Schülerinnen und Schüler. Obwohl die veränderten Schulbesuchsquoten im Gesamtsaldo womöglich positive Konsequenzen für das mittlere Leistungsniveau haben, erleben einzelne Lehrkräfte die Veränderungen als eher negativ.

Wenn die Antworten der Befragten nun aber das sind, was sie sind – persönliche, oftmals bewusst oder unbewusst verzerrte Meinungsäußerungen zu verschiedenen Aspekten der Schule, von denen unklar ist, wie sehr sie mit der Realität übereinstimmen –, warum sollte man sich dann intensiv mit ihnen befassen? Ich sehe insbesondere drei Argumente, warum man Meinungsumfragen wie die vorliegende sehr ernst nehmen sollte.

Erstens ist bekannt, dass weniger die „objektiven“ Umstände das Handeln, Denken und Fühlen von Personen bestimmen, sondern vielmehr deren Überzeugungen, im

Guten wie im Schlechten. Selbst wenn eine schulpolitische Maßnahme im Prinzip „richtig“ wäre, könnte sie daran scheitern, dass es ihr an Akzeptanz fehlt. Wenn eine Lehrkraft Mädchen für klüger hält als Jungen, so wird sie diese besser fördern. Wenn eine Lehrkraft sich angemessen bezahlt fühlt, so wird sie sich mehr anstrengen, als wenn dies nicht der Fall ist. Ihre Meinung ist für die Befragten ihre „Realität“, ihre Basis des Handelns. Die Erfahrungen und Meinungen der Betroffenen zu kennen, ist deshalb unverzichtbar, wenn es um die Steuerung des Schulsystems geht.

Zweitens kann die öffentliche Aufmerksamkeit, die mit Umfragen wie der vorliegenden üblicherweise erzielt wird, notwendige Transformationsprozesse im Bildungssystem unterstützen. Deutschland ist eines der wenigen Länder, in dem die PISA-Leistungskurve des letzten Jahrzehnts stetig nach oben zeigt. Viele Bildungspolitiker und Bildungsforscher führen dies auch darauf zurück, dass der „PISA-Schock“, der Deutschland ereilte und der in diesem Land viel heftiger ausfiel als in den meisten anderen Teilnehmerländern, eine positive Wirkung gehabt habe. In der Tat haben PISA und weitere Studien den Bildungspolitikern zu größerem Einfluss verholfen, entscheidend zum Ausbau der „Empirischen Bildungsforschung“ als einer interdisziplinär ausgerichteten neuen Forschungsrichtung beigetragen und zahlreiche Projekte und Initiativen

Wenn eine Lehrkraft Mädchen für klüger hält als Jungen, so wird sie diese besser fördern.

zur Verbesserung von Bildungschancen angestoßen. Neben besseren finanziellen Rahmenbedingungen und der Einführung zahlreicher Reformen hat, so wird oftmals betont, der PISA-Schock unter anderem dazu geführt, dass Wissenschaft, Politik, Medien und Betroffene landauf landab „genauer hinschauten“ und weniger Toleranz herrsche, wenn Qualitätsstandards verletzt werden. In diesem Sinne kann die Wirkung der öffentlichen Debatte und der Maßnahmen, diese Debatte befeuern, in Hinblick auf die Weiterentwicklung des Bildungssystems gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Ein dritter wichtiger Verdienst von Meinungsumfragen wie der vorliegenden besteht darin, Fragen und Probleme der Praxis, die bislang nicht genug Aufmerksamkeit gefunden haben, auf die Agenda von Politik oder Wis-

senschaft zu bringen. Keine Frage, die von der Vodafone Stiftung Deutschland in Auftrag gegebene Umfrage legt den Finger in eine ganze Reihe von Wunden, und es wäre schön, wenn diese Themen vermehrte Aufmerksamkeit und Forschungsanstrengungen erfahren würden. Ich möchte dies anhand von zwei Themen im Folgenden ausführen: Fragen nach der Offenheit des Systems sowie nach der „Disziplin“ der Schülerinnen und Schüler.

Die Offenheit des Schulsystems: Viele offene Fragen

Seit Jahrzehnten wird in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft heftig darüber gestritten, wie gerecht oder ungerecht das dreigliedrige Schulsystem ist. Ein zentraler Punkt ist hierbei der Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule handelt es sich um eine Weichenstellung, die mit einem potenziell weit reichenden Einfluss für die Bildungsbiografien von Schülerinnen und Schülern verbunden ist. Es ist nicht nur das Schulabschluss-Zertifikat, welches den Unterschied macht. Die verschiedenen Schulformen bieten ihren Schülerinnen und Schülern durch curriculare Vorgaben, fachspezifische Profilausbildung, pädagogisch-didaktische Traditionen und verschiedene

Die Analysen von Baumert und Schümer (2001) ergaben beispielsweise, dass die Chance für den Gymnasialbesuch bei Kindern aus Oberschichtfamilien sehr viel höher war als bei Kindern aus weniger begünstigten Familien.

soziale Milieus unterschiedliche Lernumgebungen, in denen sich unterschiedliche Lernverläufe beobachten lassen. Auch wenn sich durch die voranschreitende Entkopplung von Bildungsgang und Bildungsabschluss Korrekturmöglichkeiten auftun und bestehende flexible Anschlussoptionen für Bildungslaufbahnen einen späteren Erwerb von angestrebten Abschlüssen ermöglichen, handelt es sich bei dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule noch immer um eine Weichenstellung, deren Bedeutung für die Bildungsbiografien von Schülerinnen und Schülern nicht unterschätzt werden sollte.

Aus psychologisch-diagnostischer Sicht (vgl. Ingenkamp, 1969) ist schon früh kritisiert worden, dass die Objektivität, Reliabilität und Validität der eingesetzten Verfahren vielfach nicht den klassischen Gütekriterien genügen würden und dass es den meisten Lehrkräften an einer systematischen Ausbildung ihrer diagnostischen Fähigkeiten fehle, so dass es fast zwangsläufig zu Fehlentscheidungen komme. In jüngerer Vergangenheit hat eine Reihe von Studien zudem Hinweise auf eine systematische Bevorteilung bzw. Benachteiligung bestimmter Schülergruppen gefunden, die in Konflikt mit meritokratischen Grundsätzen stehen. Erst kürzlich erschien in der Reihe der Vodafone Stiftung zu diesem Themenkomplex die Studie „Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule“ (Baeriswyl, Maaz & Trautwein, 2011). In Hinblick auf die soziale Herkunft wiesen beispielsweise auch die PISA-Auswertungen aus Deutschland auf schichtspezifische Effekte bezüglich der Bildungsbeteiligung (z.B. Baumert & Schümer, 2001) hin. Die Analysen von Baumert und Schümer (2001) ergaben beispielsweise, dass die Chance für den Gymnasialbesuch bei Kindern aus Oberschichtfamilien sehr viel höher war als bei Kindern aus weniger begünstigten Familien – auch bei Kontrolle der tatsächlichen Leistungen und der kognitiven Grundfähigkeit. In Hinblick auf systematische Referenzgruppeneffekte lieferten in jüngerer Vergangenheit eine Reihe von Studien aus Deutschland und der Schweiz (vgl. Baeriswyl et al., 2011) Hinweise darauf, dass Lehrkräfte Übertrittsempfehlungen für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler nicht unabhängig vom Leistungsniveau ihrer/seiner Klassenkameraden aussprechen. So kann es vorkommen, dass Schülerinnen und Schüler, die in einer sehr leistungsstarken Grundschulklasse unterrichtet werden, u. U. eine Hauptschulempfehlung erhalten, obwohl ihre individuellen Schulleistungen eigentlich im Kernbereich der typischerweise Realschulempfohlenen liegen. Zudem gibt es interindividuelle Unterschiede zwischen einzelnen Lehrpersonen im Sinne von Härte-/Mildeeffekten sowie systematische Unterschiede zwischen einzelnen Schulen (Baeriswyl et al., 2011).

Kann man in Anbetracht der Probleme mit dem Übertritt in die Sekundarstufe trotzdem für ein mehrgliedriges Schulsystem sein? Man kann es ganz offensichtlich. In der von der Vodafone Stiftung in Auftrag gegebenen Studie sprachen sich die Lehrer mehrheitlich (58,4%) für das mehrgliedrige Schulsystem aus, während die Einheitschule nur von 30,7% befürwortet wird. Allerdings waren

in dieser Frage deutliche Unterschiede zwischen Ost und West erkennbar: So befürworteten 48,1% der Lehrer aus den neuen Bundesländern die Einheitsschule (vs. 37,6% für mehrgliedriges System), entgegen nur 27,3% der Lehrer im Westen (vs. 62,5% für ein mehrgliedriges System). Die Antworten der Lehrer deckten sich insgesamt relativ stark mit jenen der Gesamtbevölkerung. So sprachen sich insgesamt 58,4% aller Befragten für ein mehrgliedriges Schulsystem aus, während 28,9% eine Einheitsschule befürworteten. Neben ostdeutschen Befragten (36,8%) sprachen sich auch Eltern schulpflichtiger Kinder insgesamt deutlich stärker für die Einheitsschule aus (35%), wengleich das mehrgliedrige System auch von diesen deutlich präferiert wurde (55,8%).

Übersehen die Befürworter des mehrgliedrigen Schulsystems das Ungerechtigkeitspotenzial, das der Übertritt nach der Grundschule mit sich bringt? Das muss nicht der Fall sein, denn die Übertrittsentscheidung am Ende der Grundschule ist keineswegs eine endgültige Entscheidung über den letztendlich erreichten Schulabschluss. Die gut bekannten Probleme bei den Übertrittsentscheidungen haben vor rund vier Jahrzehnten zu der einflussreichen Forderung des Deutschen Bildungsrats (1970) nach Öffnung von Bildungsgängen geführt:

„Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden. Das Bildungswesen muß so eingerichtet sein, daß der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann. Zwar können Chancen, die angeboten, aber – aus welchen Gründen auch immer – nicht wahrgenommen wurden, nicht unbegrenzt offen gehalten werden. Doch soll es grundsätzlich möglich sein, versäumte Chancen einzuholen.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 38)

Tatsächlich können heute Jugendliche bzw. junge Erwachsene beispielsweise nach dem Hauptschulabschluss noch den mittleren Schulabschluss erwerben bzw. den mittleren Schulabschluss mit dem Abitur ergänzen. In vielen Bundesländern wird recht intensiv von dieser Durchlässigkeit des Schulsystems Gebrauch gemacht. In Baden-Württemberg beispielsweise, eines der Vorreiterländer in Sachen Durchlässigkeit, erwerben rund ein Drittel aller Abiturienten ihre Hochschulzugangsberechtigung an einem beruflichen Gymnasium. Die Mehrzahl von ihnen hat zuvor die Realschule besucht, aber auch eine Reihe ehemaliger Hauptschüler ist dabei – rund jeder 20. Abi-

turient in Baden-Württemberg hat in seiner Schulkarriere auch einmal die Hauptschule besucht.

Die meisten Befürworter des mehrgliedrigen Schulsystems führen explizit die Durchlässigkeit des Schulsystems als Rechtfertigung dafür an, die Mehrgliedrigkeit trotz potenziell ungerechter Übertrittsverfahren beizubehalten. Manche haben es noch deutlicher formuliert: Wer Mehrgliedrigkeit sagt, muss Offenheit fordern. Allzu unsauber ist die Verteilung auf die unterschiedlichen Schulformen. Wie aber steht es nun um die Durchlässigkeit des Schulsystems? Wie beurteilen die Befragten in der vorliegenden Studie die Möglichkeiten für gute Schüler, später noch auf eine höhere Schulform zu wechseln? Interessanterweise wurde der spätere Übertritt von den Lehrern mit großer Mehrheit (67,4%) als schwierig beurteilt, nur 24% hielten dies für leicht. Auch die Befragten in der Gesamtbevölkerung schätzten den Aufstieg als schwierig ein (58,5% vs. 23,8% „leicht“), allerdings zeigten sie sich auch zu einem größeren Anteil unentschlossen (17,8%) als die Lehrer (8,6%). Am deutlichsten unter allen Befragten waren Eltern mit schulpflichtigen Kindern insgesamt der Meinung, dass die Durchlässigkeit nicht gegeben sei (69,5% insgesamt / Eltern von 10- bis 13-jährigen Kindern: 73,9%). Interessanterweise zweifelten jüngere Befragte noch stärker als die älteren Befragten an der Durchlässigkeit.

Die Befragten sind also insgesamt sehr kritisch gegenüber der Durchlässigkeit eingestellt. Vielleicht, so lässt sich spekulieren, ist dies teilweise darauf zurück zu führen, dass in die Frage als Beispiel für die Durchlässigkeit ein Wechsel nach der 7. oder 8. Klasse eingewoben wurde. Zu diesem Zeitpunkt wechseln in der Tat sehr wenige Schülerinnen und Schüler die Schulform, und wenn sie es tun, dann meist in Form eines „Abstiegs“. Aufwärtsmobilität findet zumeist nach Erreichen eines Bildungsabschlusses statt.

Vermutlich kann die Verwendung des unglücklichen Beispiels aber nur teilweise den Zweifel an der Durchlässigkeit erklären, den die Befragten äußern und der Bildungspolitik und Bildungsforscher mit Sorge erfüllen sollte: Denn entweder könnte der Befund bedeuten, dass die viel beschworene Durchlässigkeit doch nicht gegeben ist oder dass Lehrkräfte und die Bevölkerung noch nicht hinreichend Notiz von der Durchlässigkeit genommen haben.

Wie ist der Grad der Öffnung des Bildungssystems aus Sicht der Bildungsforschung tatsächlich zu beurteilen? Man sollte zumindest drei unterschiedliche Aspekte von Durchlässigkeit unterscheiden. Erstens lassen sich die Re-

gelungen in den einzelnen Schulgesetzen der Länder der Bundesrepublik Deutschland prüfen. Hier wird schnell klar, dass zumindest aus formaler Sicht das Schulsystem breite und klar definierte Öffnungsoptionen vorsieht. So hat sich die Verbindung von Schulform und Abschlusszertifikat mittlerweile deutlich gelockert. Mittlere Schulabschlüsse können beispielsweise auch im beruflichen Schulsystem erworben werden, und Absolventen der Realschule erhalten in praktisch allen Bundesländern mit einem bestimmten Notendurchschnitt die Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe. Das ist selbst in einem Bundesland wie Bayern der Fall, das lange Zeit den Zugang zur allgemeinen Hochschulreife sehr restriktiv gehandhabt hatte.

Zweitens stellt sich die Frage, wie wahrscheinlich es ist, dass leistungsstarke Kinder und Jugendliche tatsächlich diese Öffnungsoptionen nutzen. Anders formuliert: Wenn von zwei beim Übertritt in die Sekundarstufe ähnlich leistungsstarken Kindern eines die Realschule besucht, während das andere auf das Gymnasium gewechselt ist, wie unterschiedlich sind dann deren Chancen, das Abitur zu erwerben? Die beste Antwort, die die Bildungsforschung auf diese Frage geben kann, ist: Wir wissen es nicht, da es an belastbaren Daten mangelt.

Die dritte Frage schließlich bezieht sich auf soziale Disparitäten, die sich bei Übertrittsentscheidungen manifestieren. Die Öffnung des Schulsystems und die Möglichkeit, trotz Haupt- oder Realschulbesuch später doch noch die Hochschulreife zu erwerben, sollte – so die ursprüngliche Intention – ganz besonders auch Schülerinnen und Schülern mit weniger günstigem sozialem Hintergrund zugute

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Gymnasien hatte ihre Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe an Realschulen erworben und nicht an Gymnasien.

kommen. Aber ist dies denn tatsächlich der Fall? Die Forschungslage deutet darauf hin, dass man im günstigsten Fall damit rechnen kann, dass die sozialen Disparitäten nicht weiter *zunehmen*. Maaz et al. (2004) untersuchten den sozialen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern in der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg, die entweder traditionelle Gymnasien oder aber berufliche Gymnasien besuchten. Die Mehrheit der Schülerinnen

und Schüler an beruflichen Gymnasien hatte ihre Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe an Realschulen erworben und nicht an Gymnasien. Diejenigen Abiturienten, die von der Öffnung des Schulsystems profitiert hatten, wiesen einen weniger günstigen sozialen Hintergrund auf als Abiturienten mit einer geradlinigen Gymnasialkarriere. Ein Abgleich mit Daten aus der PISA-2000-Studie, bei dem aus methodischen Gründen gewisse Unschärfen nicht ausgeschlossen werden können, wies jedoch gleichzeitig darauf hin, dass Realschüler, die an beruflichen Gymnasien überwechselten, einen günstigeren sozialen Hintergrund besaßen als die übrigen Realschüler. Eine jüngere Studie (Trautwein et al., 2011) zur Situation in Baden-Württemberg fand darüber hinaus Hinweise darauf, dass den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe insbesondere die Leistungen beeinflussten, zu einem geringen Teil aber auch soziale Disparitäten.

Eine sehr weit fortgeschrittene Öffnung von Schulkarrieren und einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Übertritt in die gymnasiale Oberstufe fanden Trautwein et al. (2008) bei einer Vollerhebung eines Schülerjahrgangs im Schweizer Kanton Fribourg. Immerhin fast die Hälfte der Jugendlichen, die in der Oberstufe ein Gymnasium besuchten, hatten in der Mittelstufe die allgemeine Sekundarschule (und nicht das Progymnasium) besucht, was auf eine beträchtliche Entkopplung hinweist. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass vielen Jugendlichen auch bei vergleichsweise schwachen Schulleistungen am Ende der Grundschule noch der Sprung in die gymnasiale Oberstufe gelang. Zudem ging ein günstiger sozialer Hintergrund mit einer höheren relativen Chance auf den Übertritt in die Oberstufe einher. Die Öffnung des Zugangs zur gymnasialen Oberstufe schien hier also eher zu einer Vergrößerung der sozialen Disparitäten beizutragen.

Das vielleicht größte Fragezeichen hinter die beabsichtigte Reduktion sozialer Disparitäten bei der Bildungsbeteiligung setzten Hillmert und Jacob (2005, 2010). Hillmert und Jacob (2005) kontrastierten Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit hohem (mindestens ein Elternteil besitzt die Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife) und niedrigem (beide Elternteile besitzen nicht mehr als einen Volks- bzw. Hauptschulabschluss) Bildungshintergrund anhand eines großen Datensatzes der Geburtskohorten 1964 und 1971 aus Westdeutschland. Ihre Analysen zeigten, dass das relative Chancenverhältnis der beiden Gruppen, nach der

Grundschule in das Gymnasium zu wechseln, 13,9:1 betrug. Schülerinnen und Schüler mit hohem Bildungshintergrund hatten also eine rund 14 mal so hohe Chance auf den Gymnasialbesuch als die Schülerinnen und Schüler mit niedrigem Bildungshintergrund. Beim Ende der Schulkarrieren, hier operationalisiert als erstmaliges Verlassen des Schulsystems, betrug das relative Chancenverhältnis, das Abitur erworben zu haben, dagegen 22,0:1. Zwischen dem Beginn der Sekundarstufe I der Grundschule und dem Ende der Schulkarriere hatte sich das relative Chancenverhältnis für die Kinder mit niedrigem Bildungshintergrund nicht nur nicht verbessert, sondern im Gegenteil sogar verschlechtert.

Das Resümee: Wie groß die Durchlässigkeit heute wirklich ist und wie stark der soziale Hintergrund bei der Nutzung der Durchlässigkeit eine Rolle spielt, ist nach wie vor umstritten. Vermutlich gibt es auch Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern. Wenn der Befund der Studie der Vodafone-Stiftung diesen Punkt (erneut) auf die Tagesordnung der öffentlichen Aufmerksamkeit setzt, ist damit viel gewonnen.

Ohne Disziplin: Gesellschaft, Lehrkraft, Klasse, Schüler?

Ein weiteres zentrales Thema der hier vorliegenden Studie, das zum Nachdenken anregt, ist die Frage nach der Disziplin in den Schulen. Auf die Frage, wie sie die Disziplin der Schüler bewerten, beurteilten immerhin rund 44% diese als „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“. Am ungünstigsten bewerteten Haupt-/Realschullehrer die *Disziplin ihrer Schüler* (57,7% „schlecht“ vs. 39,3% „gut“). Auch bei Antworten auf die Frage, was sich in den Schulen verschlechtert habe, firmiert nach Einschätzung der Lehrkräfte die Disziplin der Schüler (50% der befragten Lehrkräfte nannten diesen Punkt) ganz oben. Gut in dieses Bild passt zudem die Antworten auf die Frage, ob es ihrer Erfahrung nach Klassen gibt, die man als Lehrer kaum in den Griff bekommt, egal was man unternimmt. Hier zeigte sich eine Mehrheit von insgesamt 56% der Lehrer überzeugt, dass es solche Klassen gibt. Rund 28,4% waren hingegen der Meinung, man könne jede Klasse in den Griff bekommen. Die Schulformunterschiede fielen bei dieser Frage übrigens sehr gering aus – es handelt sich also nicht etwa um ein spezifisches „Hauptschulproblem“.

Welche Lösungen gibt es für das Disziplinproblem? Zumindest aus Sicht der Umfrageteilnehmer gibt es eine klare Antwort: Die Mehrheit der Gesamtbevölkerung (56,2%) war der Meinung, dass Lehrer zu „lasch“ mit undisziplinierten Schülern umgingen; nur 18,5% waren hingegen der Meinung, diese Kritik an den Lehrern sei unberechtigt (25,3% unentschlossen). Besonders deutlich für ein härteres Durchgreifen der Lehrer plädierten Befragte mit einfacher Schulbildung (63,9% vs. 47,5% der Befragten mit höherer Bildung).

Bei dieser Zustimmung zu einer robusten Gangart kann es kaum überraschen, dass sich ein Buch, das ein „Lob der Disziplin“ (Bueb, 2006) singt, in den vergangenen Jahren fabelhaft verkaufen ließ. Die Antworten in der Umfrage der Vodafone Stiftung suggerieren: Wenn die – so wird impliziert – eigentlich selbstverständliche Disziplin fehlt, sollte die Lehrkraft disziplinieren und nicht zu „lasch“ sein. Diese Position hat, so scheint mir, zwei gravierende Mängel: Erstens halte ich eine engagierte Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler nicht für selbstverständlich; vielmehr sollte davon ausgegangen werden, dass eine arbeitsförderliche motivationale Grundhaltung sowohl die Voraussetzung als auch das Ergebnis erfolgreichen Unterrichts ist. Zweitens sollte nicht übersehen werden, dass gesellschaftliche Vorstellungen darüber, wie „robust“ mit Schülerinnen und Schülern umgegangen werden darf, einem dauernden Wandel unterliegen. Was in so mancher Schule im ländlichen China gang und gäbe ist, würde in Deutschland einen Skandal provozieren. Zum Glück, wie ich meine.

Ich halte in diesem Sinne eine andere Akzentsetzung für zukunftsweisender als eine Beschwörung der Disziplin: Nicht das „Lob der Disziplin“ ist vordringlich, sondern eine „Wissenschaft der Motivation“ (vgl. auch Pintrich, 2003). Diese Wissenschaft der Motivation sucht nach Möglichkeiten, wie die intrinsischen Lernanreize der Schülerinnen und Schüler verstärkt werden können und – relativ zum Einsatz extrinsischer Lernanreize wie Klassenarbeiten oder der Androhung von Strafen – verstärkt genutzt werden können.

Bei einer solchen Wissenschaft der Motivation müssen wir natürlich nicht bei „Null“ anfangen – alle guten Standardlehrbücher der Psychologie und Pädagogik enthalten Kapitel zum Thema Motivation. Darin wird mehr oder weniger ausführlich beschrieben, warum manche Schülerinnen und Schüler bereit sind, viel Mühe und Anstrengung in ein Fach zu investieren, während andere dies nicht zu

tun bereit sind. Zu den besten Prädiktoren von Anstrengungsbereitschaft gehören klassische Arbeitstugenden im Sinne eines „Arbeitsethos“ bzw. der „Gewissenhaftigkeit“, motivationale Prädispositionen wie das Interesse und Kompetenzüberzeugungen sowie Selbstregulationsstrategien im engeren Sinne. Sie bieten unterschiedliche – und unterschiedlich gute – Ansatzpunkte für die Beeinflussung durch die Lehrkraft. Bei der *Gewissenhaftigkeit* bzw. dem Arbeitsethos, manchmal auch „Selbstdisziplin“ genannt (und vielleicht dem Alltagsbegriff der „Disziplin“ am nächsten), handelt es sich um eine relativ überdauernde und breite Personeneigenschaft, die vermutlich zudem eine starke genetische Basis hat. Gewissenhafte Menschen sind ordentlich, zuverlässig, hart arbeitend, diszipliniert, pünktlich, penibel, ehrgeizig und systematisch, und dies in vielen unterschiedlichen Lebensbereichen. Es handelt sich demnach um klassische Arbeitstugenden (vgl. Borke- nau & Ostendorf, 1993). Gewissenhafte Schülerinnen und Schüler neigen dazu, schulische Anforderungen wie beispielsweise die Hausaufgaben auch bei ungünstigen motivationalen Bedingungen besser zu erledigen als weniger gewissenhafte Mitschüler. Allerdings: Es ist bislang empirisch ungeklärt, ob es einen Zusammenhang zwischen einem bestimmten Unterrichtstyp und der Entwicklung von Gewissenhaftigkeit gibt. Wenn überhaupt, dann dürfte es sich um kumulative Prozesse handeln, die sich über einen längeren Zeitraum abspielen.

Hohes Interesse sowie *hohe Kompetenzüberzeugungen* sind wichtige Bestandteile einer relativ stabilen Lernmotivation und wurden beispielsweise in der sogenannten Erwartungs-Wert-Theorie genauer (vgl. Eccles & Wigfield 2002) beschrieben. Wer an seine Kompetenz und seine Begabungen glaubt, ist eher bereit, auch Anstrengungen in dem entsprechenden Bereich zu investieren. Erfolgreiche Lehrkräfte vermitteln ihren Schülerinnen und Schülern deshalb die Überzeugung, dass diese – bei entsprechender Anstrengung – in der Lage sind, auch komplizierte Sachverhalte zu verstehen. Die Wertkomponente der Erwartungs-Wert-Theorie umfasst mehrere Facetten: Wie wichtig ist es einer Person, in dem jeweiligen Bereich gute Leistungen zu erzielen (*attainment value*)? Macht ihr die Tätigkeit auch Spaß (*intrinsic value*)? Verspricht sie sich einen langfristigen Nutzen aus der betreffenden Tätigkeit (*utility value*)? Oder erfordert die Tätigkeit einen unverhältnismäßig großen Aufwand (*cost*)?

Zu den Selbstregulationsstrategien im engeren Sinne schließlich gehören *kognitive und metakognitive Lernstra-*

tegien sowie motivationale Selbstregulationsfähigkeiten. Metakognitive Kompetenzen umfassen das Wissen über die eigenen Fähigkeiten sowie die Planung, Überwachung und Korrektur von Lernvorgängen; Schülerinnen und Schüler können beispielsweise den Grad des Lernens überprüfen, indem sie die Kerngedanken eines Textes wiederzugeben versuchen. Kognitive Lernstrategien kennzeichnen dagegen den Umgang mit dem Lernmaterial; beispielsweise können Schülerinnen und Schüler wichtige Textpassagen unterstreichen bzw. ein elaboriertes Karteikastensystem zum Erwerb von Vokabeln in einer Fremdsprache verwenden. Aspekte der motivationalen Selbstregulation umfassen beispielsweise realistische Zielsetzungen, angemessene Selbstbelohnungsstrategien sowie den Einsatz günstiger Attributionen bei Erfolg und Misserfolg. Der Einsatz solcher Strategien wird spätestens dann sinnvoll bzw. notwendig, wenn ein Lerner beim Lernprozess auf Schwierigkeiten und Hindernisse stößt. Schülerinnen und Schüler erwerben Selbstregulationsstrategien bei der Bewältigung von Lernaufträgen teilweise in Eigenregie; es besteht aber Einigkeit, dass dabei eine Unterstützung durch die Lehrkräfte und auch ein systematisches Einüben sinnvoll ist. Wie umfangreich Selbstregulationsstrategien im herkömmlichen Unterricht tatsächlich erlernt und eingeübt werden, hängt vermutlich stark von den jeweiligen Klassen- bzw. Fachlehrern ab.

Die Bedeutung von Gewissenhaftigkeit, Kompetenzüberzeugungen, Interesse und Selbstregulationsstrategien im engeren Sinne ist inzwischen gut erkannt. Aber es wird immer deutlicher, dass wir das Thema Motivation in

Die „Wissenschaft der Motivation“ steckt, obwohl sie bereits sehr alt ist, noch in den Kinderschuhen.

Zukunft noch etwas ernster nehmen müssen als bisher – sowohl als eine Herausforderung für die Empirische Bildungsforschung als auch als etwas, womit sich (künftige) Lehrkräfte und Eltern näher beschäftigen müssen.

Nur drei Bemerkungen dazu, warum dies so wichtig ist: Erstens handelt es sich bei der Motivation bzw. bei der fehlenden Motivation um ein komplexes Zusammenspiel vieler Faktoren, die verschiedene Ebenen (Individuum, Klasse, Lehrkraft, Schule, Schulsystem, Gesellschaft) betreffen. Das vielleicht beste Beispiels hierfür sind Kom-

petenzüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern. Diese sind maßgeblich mit ihrem Leistungsniveau assoziiert. Darüber hinaus sorgen jedoch soziale Vergleichsprozesse innerhalb von Klassen („wie gut bin ich im Vergleich mit meinen Klassenkameraden?“) dafür, dass gerade in leistungsstarken Klassen die Kompetenzüberzeugungen auch der überdurchschnittlich leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler oftmals relativ niedrig ausfallen. In Schulsystemen mit Leistungs differenzierungen finden sich dagegen gerade in den unteren Bildungsgängen im Mittel überraschend hohe Kompetenzüberzeugungen, was wiederum als positive Folge der entsprechenden Referenzgruppenprozesse gedeutet werden kann. Damit nicht genug: Auch internale Vergleiche, die die Schülerinnen und Schüler vornehmen („in welchem Fach bin ich besonders gut?“), sowie gesellschaftliche Normen in Hinblick auf die Beurteilung der eigenen Leistung spielen eine Rolle – in asiatischen Ländern beantworten die Schülerinnen und Schüler Fragen nach Kompetenzüberzeugungen anders als in westlichen Industrieländern. Welche Möglichkeiten bleiben angesichts all dieser Einflüsse noch für die Lehrkräfte, Kompetenzüberzeugungen in pädagogisch wünschenswerter Weise zu verändern? „Eine Menge“, so lautet die Antwort der Wissenschaft, aber es fehlt sowohl an überzeugenden, gut replizierten empirischen Nachweisen wie auch – ausbildungsbedingt – an einem elaborierten Verständnis der Lehrkräfte für motivationale Prozesse.

Zweitens bietet ein gut vorbereiteter, durchstrukturierter und variantenreicher Unterricht, der an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft und hohe, aber nicht überhöhte Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler stellt, die beste Gewähr dafür, dass der Unterricht nicht aus dem Ruder läuft. Es ist kein Zufall, wenn eine Klasse „unregierbar“ wird. Guter Unterricht ist in diesem Sinne das erfolversprechendste Mittel, die beste Prävention, gegen Unterrichtsstörungen und „unbeschulbare“ Klassen. Gekoppelt wird dieser störungspräventive Unterricht in effektiven Schulen mit einer professionellen Diagnostik und Intervention. Wenn bei einzelnen Schülerinnen und Schülern motivationale Probleme auftreten, so werden diese Probleme früh diagnostiziert und ggf. in Zusammenarbeit mit den Eltern, Schulpsychologen und Schulsozialarbeitern angegangen. Allerdings: Für den Fall, dass das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist und sich in einer gesamten Klasse eine Art Gegenkultur zu den schulischen „Zumutungen“ etabliert hat, hat die Wissenschaft bislang keine erprobten Erfolgsrezepte vorzuwei-

sen. Und für die Effektivität schulbasierter Präventionsprogramme gegen Störungen und Gewalt gibt es zwar aus Finnland und anderen Ländern bemerkenswerte Belege, jedoch (noch) nicht aus Deutschland.

Drittens erfordern geänderte pädagogische Settings neue, systematische Überlegungen zur Förderung von Schülermotivation. Dies gilt derzeit in besonders deutlicher Form für die Einführung von Ganztagschulen. Wie kann in der Ganztagschule die schulnahe Motivation gerade auch derjenigen Kinder und Jugendlichen gefördert werden, die aufgrund ihres Leistungsniveaus im „normalen“ Unterricht eher Misserfolgserfahrungen machen? Wie lassen sich in der Pubertät Entwicklungsaufgaben und Lernaufgaben in Einklang bringen, insbesondere auch bei den männlichen Jugendlichen? Welche Veränderungen bringen betreute „Hausaufgaben“ bzw. die Abschaffung der Hausaufgaben für die Motivationsentwicklung mit sich, wenn man diese mit den traditionellen Hausaufgaben vergleicht?

Die „Wissenschaft der Motivation“ steckt, obwohl sie bereits sehr alt ist, noch in den Kinderschuhen. Der Ruf nach mehr Disziplin, die Forderung, mit den Schülerinnen und Schülern nicht zu lasch umzugehen, sowie die Beobachtung, dass es Klassen gibt, die der Steuerbarkeit durch pädagogische Lehrkräfte entgleiten, legen den Finger in eine gut bekannte Wunde: Wir brauchen Fortschritte in einer an den Fragen der Praxis orientierten Motivationspsychologie. Und wir müssen – das zeigt die von den Lehrkräften in der Umfrage deutlich artikulierte Kritik an der Lehrerbildung – Sorge dafür tragen, dass das, was über motivationale Prozesse inzwischen gut bekannt ist, auch bei den Betroffenen vor Ort präsent ist.

Literatur

- Baeriswyl, F., Wandeler, C. & Trautwein, U.** (2011). „Auf einer anderen Schule oder bei einer anderen Lehrkraft hätte es für's Gymnasium gereicht“: Eine Untersuchung zur Bedeutung von Schulen und Lehrkräften für die Übertrittsempfehlung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 39-47.
- Baeriswyl, F., Maaz, K. & Trautwein, U.** (2011). Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Herausgegeben von der Vodafone Stiftung Deutschland.
- Baumert, J. & Schümer, G.** (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (S. 323-407) Opladen: Leske + Budrich.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F.** (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Göttingen: Hogrefe.
- Bueb, B.** (2006). *Lob der Disziplin*. Berlin: List.
- Deutscher Bildungsrat** (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A.** (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* 53, 109-132.
- Hillmert, S. & Jacob, M.** (2005). Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen. In P. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (S. 155-176). Weinheim: Juventa.
- Hillmert, S., & Jacob, M.** (2010). Selections and social selectivity on the academic track: A lifecourse analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 59-76.
- Ingenkamp, K.** (1969). *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Weinheim: Beltz.
- Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R. & Köller, O.** (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsasspirationen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24, 146-165.
- Pintrich, P. R.** (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Trautwein, U., Nagy, G. & Maaz, K.** (2011). Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems: Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 455-463.
- Trautwein, U., Neumann, M., Nagy, G., Lüdtke, O. & Maaz, K.** (Hrsg.). (2010). *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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, ein Gremium des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz tätig.

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
Think Tank, Bildungsforschung und 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 fördert und initiiert sie als gesellschaftspolitischer Thinktank 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 Think Tank,
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
Am Seestern 1, 40547 Düsseldorf

Telefon: +49 (0) 211 / 533 - 67 86
Telefax: +49 (0) 211 / 533 - 18 98
E-Mail: danyal.alaybeyoglu@vodafone.com

Matthias Hoffmann

Assistent Programmbereich Thinktank,
Bildungsforschung und Integration

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH
Am Seestern 1, 40547 Düsseldorf

Telefon: +49 (0) 211 / 533 - 24 97
Telefax: +49 (0) 211 / 533 - 18 98
E-Mail: fu-office.stiftung@vodafone.com

Impressum

Herausgeber:

Vodafone Stiftung Deutschland gemeinnützige GmbH
Am Seestern 1
40547 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.





Vodafone
Stiftung
Deutschland