

Antrag

der Fraktion der CDU

und

Stellungnahme

des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport

*Verlässliche Politik für Baden-Württemberg –
Bilanz und Ausblick zur Halbzeit der 13. Legislaturperiode*

Bildung in Baden-Württemberg im nationalen und internationalen Vergleich

Antrag

Der Landtag wolle beschließen,
die Landesregierung zu ersuchen
zu berichten,

- I. wie das baden-württembergische Bildungssystem bei folgenden internationalen Vergleichsstudien abschneidet bzw. welche Konsequenzen für Baden-Württemberg aus folgenden Studien zu ziehen sind:
 1. TIMSS,
 2. PISA und Ergänzungsstudien,
 3. IGLU,
 4. Bildung auf einen Blick,wobei insbesondere dargelegt werden sollen
 - die inhaltlichen Schwerpunkte der Studien,
 - das Abschneiden Baden-Württembergs im nationalen und internationalen Vergleich sowie die Bewertung (Gründe/Folgerungen) im Kontext der bildungspolitischen Zielsetzungen der Landesregierung,
 - welche Kosten dem Land für die Teilnahme an diesen Studien entstanden sind,
 - welche konkreten bildungspolitischen Maßnahmen daraufhin eingeleitet wurden, für die Zukunft geplant sind oder unabhängig von den Studien bereits in Angriff genommen wurden, aber in den Kontext der Studien passen;

- II. welche bildungspolitisch relevanten nationalen und internationalen Vergleichsdaten der Landesregierung vorliegen in Bezug auf
1. Bildungsausgaben,
 2. Rahmenbedingungen für Lehrkräfte (z. B. Arbeitszeit, Verdienst, Klassengrößen),
 3. Bildungschancen für Schüler (z. B. Einschulungsalter, Schulabschlüsse, Abschlussalter, Abiturientenquote, Absolventenquote ohne schulischen Abschluss, Jugendarbeitslosigkeit),
- und wie die Landesregierung diese bewertet;
- III. welchen Wert die Landesregierung den nationalen und internationalen Vergleichsstudien insgesamt beimisst und welche Vergleichsstudien in Zukunft durchgeführt werden.

01. 08. 2003

Oettinger
und Fraktion

Begründung

In den vergangenen Jahren haben verschiedenste nationale und internationale Studien zum Vergleich der Schulen und Bildungssysteme stattgefunden. Während das Abschneiden Deutschlands insgesamt häufig unterdurchschnittlich war, konnten Baden-Württemberg aber auch andere von CDU-Bildungspolitik geprägte Bundesländer überwiegend positive Resultate aufweisen. Zudem spielen bei der Diskussion über Qualität von Bildungssystemen Rahmendaten wie z. B. Bildungsausgaben und Lehrerarbeitszeit eine wichtige Rolle.

Der Antrag soll dazu dienen, einen Gesamtüberblick zu gewinnen und zukünftige politische Handlungsmöglichkeiten zu analysieren.

Stellungnahme*)

Mit Schreiben vom 23. September 2003 Nr. 22–6500.4/163 nimmt das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport zu dem Antrag wie folgt Stellung:

*Der Landtag wolle beschließen,
die Landesregierung zu ersuchen
zu berichten,*

I. wie das baden-württembergische Bildungssystem bei folgenden internationalen Vergleichsstudien abschneidet bzw. welche Konsequenzen für Baden-Württemberg aus folgenden Studien zu ziehen sind:

1. TIMSS,
2. PISA und Ergänzungsstudien,
3. IGLU,
4. Bildung auf einen Blick,

wobei insbesondere dargelegt werden sollen

*) Der Überschreitung der Drei-Wochen-Frist wurde zugestimmt.

- *die inhaltlichen Schwerpunkte der Studien,*
- *das Abschneiden Baden-Württembergs im nationalen und internationalen Vergleich sowie die Bewertung (Gründe/Folgerungen) im Kontext der bildungspolitischen Zielsetzungen der Landesregierung,*
- *welche Kosten dem Land für die Teilnahme an diesen Studien entstanden sind,*
- *welche konkreten bildungspolitischen Maßnahmen daraufhin eingeleitet wurden, für die Zukunft geplant sind oder unabhängig von den Studien bereits in Angriff genommen wurden aber in den Kontext der Studien passen;*

Vorbemerkung

Der Schlüssel für die Zukunftsfähigkeit eines Landes und der Motor für kulturelle, wirtschaftliche und soziale Entwicklung und Innovationskraft sind Bildung, Ausbildung und Erziehung. Die Bildungslandschaft Baden-Württembergs braucht national und international keinen Vergleich zu scheuen. Die in der Folge dargestellten Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleichsstudien haben dies eindrücklich gezeigt. Kinder und Jugendliche haben in Baden-Württemberg beste Möglichkeiten, entsprechend ihren Fähigkeiten gefordert zu werden. Dies wurde ermöglicht durch überdurchschnittliche Investitionen des Landtags und der Landesregierung in den Bildungsbereich gerade auch in finanziell schwierigen Zeiten und durch eine Reformpolitik, die sich zugunsten der Kinder und Jugendlichen an den Herausforderungen unserer Zeit orientiert. Baden-Württemberg investiert im Vergleich mit den anderen alten Flächenländern die höchste Summe pro Schülerin und Schüler über alle Schularten hinweg, tätigt die höchsten Ausgaben pro Einwohner und Schüler bzw. Student und darüber hinaus macht der Bildungsbereich bundesweit führend über 45 Prozent am Gesamtetat der öffentlichen Haushalte aus.

Neben diesen hohen materiellen Investitionen tritt ein Weiteres: Das gegliederte Schulwesen in Baden-Württemberg ist leistungsfähig und schafft Durchlässigkeit zwischen den Schularten. Es trägt wesentlich bei zu einer gleichmäßigen Entwicklung aller Regionen des Landes und schafft eine flächendeckende, wohnortnahe Schulversorgung. Das Bildungsland Baden-Württemberg entwickelt sich weiter. Wer reformiert, braucht Maßstäbe, von denen her sich ein roter Faden für das Reformprojekt knüpfen lässt. Die Maßstäbe der Landesregierung heißen: Verantwortung fördern – Qualität entwickeln. Die Weichenstellungen in der baden-württembergischen Bildungspolitik der vergangenen und der kommenden Jahre sind diesen Maßstäben verpflichtet.

1. TIMSS

a) Inhalt

Die Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftliche Studie (TIMSS – Third International Mathematics Science Study) – Sekundarstufe II – wurde 1995/96 durchgeführt. Daran beteiligten sich alle Bundesländer sowie, bezogen auf die drei Untersuchungsfelder

- mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung (letztes Ausbildungsjahr Sekundarstufe II in gymnasialer Oberstufe und beruflichen Vollzeitschulen);
- voruniversitärer Mathematikunterricht (Deutschland: Grundkurs/Leistungskurs)
- voruniversitärer Physikunterricht (Deutschland: Grundkurs/Leistungskurs);

in unterschiedlicher Anzahl, insgesamt 24 Staaten, neben Ländern aus West- und Osteuropa, Australien, Kanada, USA, Neuseeland, Israel und Südafrika.

In Mathematik und Physik (Grundbildung) wurden jeweils vier Kompetenzstufen beschrieben:

Mathematische Grundbildung

- Rechnerisches Denken im Alltag
- Anwendung von Routinen
- Verknüpfung von Operationen
- Argumentieren und Problemlösen

Physik

- Naturwissenschaftliches Alltagswissen
- Erklären alltagsnaher Phänomene
- Anwendung elementarer naturwissenschaftlicher Modellvorstellungen
- Verfügung über grundlegende naturwissenschaftliche Fachkenntnisse

Analog dazu wurden die Kompetenzniveaus, leicht modifiziert, im Bereich vor-universitärer mathematischer und naturwissenschaftlicher Fachleistungen ausgewiesen.

b) Ergebnisse

Im Bereich mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung liegen die Testleistungen deutscher Schüler im Vergleich zu den europäischen Nachbarländern im unteren Bereich; die Niederlande, Norwegen und die Schweiz schneiden hingegen signifikant besser ab. Wird nur das obere Leistungsviertel berücksichtigt, liegt Deutschland mit Dänemark und Frankreich in einer schmalen, mittleren Leistungsgruppe; bessere Ergebnisse erzielen Länder wie Australien, Kanada oder Neuseeland.

Ähnliches gilt für den Bereich des voruniversitären Mathematikunterrichts: Die Leistungen deutscher Abiturienten und Abiturientinnen liegen im internationalen Vergleich im Mittelfeld – dies gilt auch im Vergleich der leistungsstärksten Klientel eines Altersjahrgangs. Was den voruniversitären Physikunterricht anbetrifft, erreicht Deutschland eine Platzierung im mittleren Bereich, wobei Schüler im Leistungskurs, bezogen auf die 5% der Testleistungsbesten, einen Platz im oberen Mittelfeld erreichen.

Die Fähigkeitsniveaus im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe zeigen ein ähnliches Bild: Vier Fünftel der Grundkursteilnehmer in Mathematik erreichen das Niveau der Anwendung elementarer Konzepte und Regeln; Leistungskurse schneiden besser ab, jedoch ist auch hier nur knapp bei jedem/jeder achten Leistungskurschüler/Leistungskurschülerin der souveräne Umgang mit mathematischen Problemstellungen gegeben. Besser sind hingegen die Ergebnisse im Leistungskurs Physik; hier erreichen mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe des Anwendens von Lerninhalten der Oberstufe (Kompetenzstufe III), ein Sechstel nähert sich, über das Niveau selbstständig-fachlichen Argumentierens, dem höchsten Kompetenzniveau.

Die Fähigkeiten deutscher Schülerinnen und Schüler werden durch ihre relative Stärke beim Lösen von Routineaufgaben in Mathematik charakterisiert; im Bereich der Naturwissenschaften durch Problemstellungen, deren Lösung lediglich elementares Wissen voraussetzt oder formal rechnerische Lösungen erfordert: In Mathematik überschreiten 70% die Fähigkeit der bloßen Anwendung gängiger Algorithmen und Konzepte nicht. In Physik übersteigen ungefähr die Hälfte der Testteilnehmer nicht die 2. Kompetenzstufe und verfehlen damit die Ebene der Anwendung von Lerninhalten sowie die Niveaus selbstständig fachlichen Argumentierens und des Erkennens von Fehlvorstellungen.

c) Regionaler Leistungsvergleich

Im Gegensatz zu PISA war bei der internationalen TIMS-Studie kein systematischer Ländervergleich vorgesehen. Gleichwohl wurde ein anonymisierter, regionaler Leistungsvergleich auf der Basis von vier Ländergruppen mit äquivalenten Untersuchungspopulationen durchgeführt, der erhebliche Leistungsdifferenzen zwischen den einzelnen Bundesländern deutlich werden ließ. Auch wenn die Größe der Stichprobe kein wissenschaftlich abgesichertes Länderranking gestat-

tet, wurde informell durch verschiedene Verlautbarungen und Hinweise erkennbar, dass Baden-Württemberg sich bundesweit in allen drei Untersuchungsfeldern leistungsmäßig an der Spitze bewegt. Bezogen auf die Mittelwerte eines seinerzeit zitierten Vergleichs zwischen einem A- und einem B-Land bedeutete dies, dass Baden-Württemberg leistungsmäßig einen Vorsprung von mindestens einem bis eineinhalb Schuljahren vor einem äquivalenten A-Land beanspruchen kann. Größere Differenzen scheinen auch in der unterschiedlichen Benotungspraxis von Ländern – ein bis zwei Noten für die gleiche Leistung – bei Leistungsschwächeren zu existieren.

d) Zusammenfassung

Es darf angenommen werden, dass – auch wenn durch die Größe der Stichprobe nicht abgesichert – Baden-Württemberg bei TIMSS im überregionalen Vergleich hervorragend abgeschnitten hat, obschon international insgesamt nicht das Niveau der über dem Durchschnitt liegenden Länder erreicht wurde. Gleichwohl bestätigte die Studie die bildungspolitisch-pädagogischen Zielsetzungen Baden-Württembergs im Kontext einer zukunftsorientierten qualitativen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht gerade für die wichtigen Fächer Mathematik und Naturwissenschaften: So waren bereits vor dieser internationalen Vergleichsuntersuchung u. a. im Kontext eines Symposiums zum Thema „Perspektiven des Mathematikunterrichts“ im Bereich des Gymnasiums Arbeitskreise eingerichtet worden, die durch TIMSS aufgeworfene, zentrale Fragen zur qualitativen und didaktisch-methodischen Fortentwicklung des Mathematikunterrichts vorwegnehmend diskutierten, beispielsweise die Veränderung der Aufgabenkultur, methodisches Modellieren praktischer Probleme oder mathematische Verfahren des Experimentierens, Begründens und Beweisens. Die Ergebnisse konkretisierten sich in Handreichungen und Fortbildungsveranstaltungen. Darüber hinaus stärkte die Einführung eines naturwissenschaftlichen Profils den Stellenwert der entsprechenden Fächer. Neben einer verstärkten Ausstattung der Studentafeln in Physik, Chemie und Biologie wurde – insbesondere unter motivationalen Aspekten – am Gymnasium das Fach „Naturphänomene“ in Korrespondenz mit Erkenntnissen der Lernpsychologie in den Klassenstufen 5 und 6 eingeführt, während das naturwissenschaftliche Praktikum in den Klassen 9 bis 11 Akzente auf anwendungsbezogen-explorierendes und experimentelles Arbeiten legte.

Mit der Einführung des neuen Bildungsplans 1994 mussten vier Kurse Mathematik in die Bewertung eingebracht werden; Mathematik ist auch verbindliches Abiturprüfungsfach – im Gegensatz zu einigen anderen Bundesländern –. Ähnliche Initiativen charakterisieren auch die Fortentwicklung des Unterrichts an der Realschule: Hier wurden ebenfalls bereits 1995 an allen Oberschulämtern Arbeitskreise eingerichtet, die neue didaktisch-methodische Konzepte konzipierten und erprobten. Zu verweisen ist auch auf den seinerzeit initiierten, bis heute sehr erfolgreichen Wettbewerb NANU, der auf eine Verstärkung der Naturwissenschaften durch die Verzahnung mit dem Fach „Technik“ in Klasse 5 und 6 und den Fächern „Mensch und Umwelt“ und „Natur und Technik“ zielte.

Auch der Mathematikunterricht in den Grundschule wurde frühzeitig in den Blick genommen; in diesem Zusammenhang wurde im Frühjahr 1998 eine Broschüre an die Schulen verteilt, die Interventionsmöglichkeiten zur Problematik der Rechenschwäche aufzeigte. Der Verbesserung des Mathematikunterrichts diente auch ein Fortbildungs- und Forschungsprojekt „Schwierigkeiten im Mathematikunterricht als didaktisches Problem“, bei dem es u. a. darum ging, beispielsweise durch Fortbildung besondere Lehrerqualifikationen im Blick auf das Lernverhalten einzelner Kinder differenzierter zu reflektieren und das didaktisch-methodische Repertoire für einen differenzierten Mathematikunterricht auszubauen.

In unmittelbarer Konsequenz von TIMSS führte Baden-Württemberg unter Beteiligung führender Wissenschaftler zwei große Informationsveranstaltungen für Schulleiter, Lehrerbildner und Hochschullehrer durch, die – dokumentiert und mit einer CD-ROM versehen (Ausschnitte aus Unterrichtssequenzen in Japan, USA und Deutschland) – als Publikation an Schulen versandt wurde. Eine Arbeitsgruppe entwickelte ein sequenzielles, außerordentlich effektives und sich großer Resonanz erfreuendes Fortbildungskonzept – parallel zum BLK-Modellprogramm „SINUS – Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, das Schwerpunkte in den Bereichen „Weiterentwicklung der Aufgabenkultur“, „Aus Fehlern lernen“, „Kumulatives Lernen“ und „Prüfen,

Erfassen und Rückmelden von Kompetenzzuwachs“ legte. Im Zusammenhang mit diesen beiden Projekten wurden zahlreiche Materialien durch das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht veröffentlicht, die auch überregional große Beachtung fanden.

e) Kosten

Abgesehen von den Informationsveranstaltungen und der Erstellung der Dokumentation entstanden bei TIMSS III keine Kosten; es handelte sich um eine so genannte I.E.A.-Studie (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

2. PISA und Ergänzungsstudien

a) Inhalte

Im Rahmen des ersten Erhebungszyklus PISA 2000 wurde international als Hauptkomponente die Lesekompetenz fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler sowie als Nebenkomponekte die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung untersucht. Die im Vordergrund stehende Lesekompetenz berücksichtigt dabei folgende Aspekte:

- Informationen ermitteln
- Textbezogenes Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten

PISA bezieht sich auf ein Literacy Konzept, das in pragmatischer Sicht nach der Fähigkeit Jugendlicher zur Bewältigung schulischer, beruflicher und gesellschaftlicher Anforderungen fragt. PISA überprüft vorrangig erforderliche Kompetenzen in konkreten Anwendungsbezügen, anstelle isolierter Wissensbestände. Insofern liefert PISA Erkenntnisse auch darüber, inwieweit Jugendliche am Ende der vollzeitlichen Pflichtschule in der Lage sind, in die berufliche Erstausbildung einzusteigen.

Ergänzend zu den genannten inhaltlichen Dimensionen erhebt PISA relevante Kontextfaktoren schulischen Lernens. Erfasst werden familiäre Lebensverhältnisse (sozialer Status, Migrationshintergrund etc.), schulische Rahmenbedingungen (z. B. Unterrichtszeit, Klassengröße, Schul- und Unterrichtsorganisation) sowie in einer ersten methodischen Annäherung überfachliche Kompetenzen, Aspekte selbstregulierten Lernens sowie Kooperation und Kommunikation; zudem werden geschlechtsspezifische Merkmale des Kompetenzerwerbs untersucht.

Im Zuge der nationalen Erweiterung PISA-E, welche den Vergleich der Bundesländer untereinander sowie deren Einordnung auf einer internationalen Skala erlaubt, werden darüber hinaus nach der Fähigkeit zum Problemlösen, sozialen Lernen, nach der Computernutzung sowie nach der Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive gefragt. PISA-E ermöglicht zudem den schulformspezifischen Vergleich der Leistungsfähigkeit von Gymnasien.

b) Ergebnisse

Insbesondere der Ländervergleich PISA-E und der vertiefende Länderbericht liefern ein differenzierteres Bild. Es zeigt sich, dass Baden-Württemberg zusammen mit Bayern in allen Bereichen die Spitzengruppe bildet und sich auf bzw. über OECD-Durchschnitt befindet. Der Abstand zu den Schlusslichtern des Ländervergleichs ist beachtlich und weist ein erhebliches innerdeutsches Leistungsgefälle aus. In einzelnen Teilbereichen erreicht Baden-Württemberg internationales Spitzenniveau.

Lesekompetenz

Baden-Württemberg liegt mit 500 Punkten (bei den 15-Jährigen) exakt auf OECD-Durchschnitt. Mit 10,3 % der Schülerinnen und Schüler auf Kompetenzstufe 5 übertrifft Baden-Württemberg den OECD-Durchschnitt (9,5 %). Umgekehrt hat Baden-Württemberg hinter Bayern und Sachsen den geringsten Prozentsatz an Risikokandidaten. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angeben, nicht zum Vergnügen in ihrer Freizeit zu lesen, liegt in Bayern und Baden-Württemberg (33 % bzw. 34 %) deutlich unter dem Bundesdurchschnitt (42 %).

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gelingt in Baden-Württemberg deutlich besser als in anderen Bundesländern. Dies zeigt sich etwa bei der Gruppe von Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien, die bundesweit mit 474 Punkte das höchste Niveau überhaupt erzielen. Im Blick auf den überdurchschnittlichen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von 28,8% stellen sich die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund in einem anderen Licht dar. Diese erreichen einen Mittelwert von 530 Punkten (entspricht annähernd dem Mittelwert von Australien, Kanada oder Neuseeland) und erzielen somit ein höheres Niveau als alle anderen europäischen Staaten.

Mathematische Grundbildung

Baden-württembergische Schülerinnen und Schüler erreichen mit 512 Punkten ein international überdurchschnittliches Kompetenzniveau. Bundesweit verzeichnen die Länder Baden-Württemberg und Bayern sowohl die geringsten Anteile von Risikokandidaten als auch umgekehrt die höchsten Prozentsätze an Schülerinnen und Schülern auf der Kompetenzstufe 5; sie liegen noch vor Finnland oder Schweden. Bezogen auf Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund belegt Baden-Württemberg zusammen mit Bayern im nationalen Vergleich den 1. Rang und ist punktgleich mit Finnland und Kanada. Insbesondere bei türkischen Jugendlichen erzielt Baden-Württemberg mit deutlichem Abstand die besten Resultate. Der Unterschied zum Schlusslicht Saarland beträgt nahezu 100 Punkte, was einen Vorsprung von mehr als anderthalb Schuljahren entspricht.

Das national überdurchschnittliche Abschneiden von Ländern wie Thüringen oder Sachsen zeigt, dass die Wirtschaftsstärke bzw. die Arbeitslosenquote eines Bundeslandes allein noch keine hinreichende Erklärung für die Leistungsunterschiede liefert.

Naturwissenschaftliche Grundbildung

Mit 6% aller Jugendlichen auf Kompetenzstufe 5 nimmt Baden-Württemberg bundesweit den Spitzenplatz ein. Dagegen hat Baden-Württemberg zusammen mit Bayern und Sachsen die geringsten Anteile auf Kompetenzstufe 1. Auf einem besonders hohen Leistungsniveau rangieren die Gymnasien; deren Wert von 588 Punkten liegt exakt in der Mitte der Kompetenzstufe 4.

Die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund belegen national den ersten Platz und liegen international zwischen Kanada und Australien; nur ein europäisches Land (Großbritannien) hat noch einen geringen Vorsprung vor Baden-Württemberg. Die aus Aussiedlerfamilien stammenden Jugendlichen sind mit deutlichem Abstand in Baden-Württemberg am leistungsstärksten.

Soziale Disparitäten

Im internationalen Vergleich sind die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft – meist gekoppelt mit und damit kumulativ verstärkt durch Einflüsse des Migrationshintergrunds – und dem Kompetenzerwerb in Deutschland eng. Demgegenüber bestehen jedoch in Baden-Württemberg – anders als in Bremen oder in Nordrhein-Westfalen – deutlich geringere Zusammenhänge; dies gilt sowohl für die fachlichen Leistungen etwa von Kindern aus Arbeiterhaushalten oder für die Bildungsbeteiligung bezüglich der Chancen eines Gymnasialbesuchs. In Baden-Württemberg bestehen die geringsten sozialen Disparitäten im Vergleich der Bundesländer bei einem gleichzeitig hohen Leistungsniveau. Mit anderen Worten: Chancengleichheit wird in Baden-Württemberg am besten gewahrt.

Institutionelle Bedingungen

Die Zahl der Zurückstellungen vom Schulbesuch liegt in Baden-Württemberg bei 6,2%¹⁾; der Durchschnittswert beträgt dagegen 9%. Bei der Zahl der Klassenwiederholungen erreicht Baden-Württemberg von den alten Bundesländern die niedrigsten Werte. Auch die so genannten Rückläuferquoten, dass heißt der Abstieg in weniger anspruchsvolle Schulformen, fallen in Baden-Württemberg zusammen mit Niedersachsen am geringsten aus.

¹⁾ Diese Angabe resultiert aus Statistiken des Statistischen Landesamtes sowie einer Untersuchung der Universität Essen. Die im PISA-Bericht dokumentierte Werten liegen dagegen höher.

c) Zusammenfassung

PISA zeigt, dass wesentliche Eckpunkte baden-württembergischer Bildungspolitik Garanten einer hohen Leistungsfähigkeit der Schulen sind. Kernstück ist dabei die Konzentration auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität durch eine Stärkung der Lern- und Aufgabekultur. Diesem Ziel sind sämtliche Reformansätze verpflichtet.

Insbesondere die Befunde des vertiefenden Länderberichts zeigen, dass die Rede von international nicht wettbewerbsfähigen Schulen in Baden-Württemberg bzw. von der „Regionalliga“ jeder Grundlage entbehren. Bundesweit höchste Zufriedenheitswerte bei Eltern bestätigen die Akzeptanz und Zustimmung zur Schulpolitik des Landes. Eine kluge Investition ist der Ausbau von Fördermaßnahmen, Sprachkursen und Integrationsprojekten insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Baden-Württemberg stellt dafür jährlich 675 Deputate oder umgerechnet 35 Mio. Euro zur Verfügung.

PISA macht zudem deutlich, dass ein besonderes Augenmerk auf die Grundlegung von Bildung gerichtet werden muss. Diese beginnt bereits vor dem Schuleintritt. Neben der elterlichen Verantwortung, dem Recht und der Pflicht zur Erziehung ihrer Kinder, spielt insbesondere der vorschulische Bereich eine zentrale Rolle. In Baden-Württemberg tragen daher im Rahmen eines auf fünf Jahre angelegten und durch die Landesstiftung finanzierten Pilotprojekts Angebote einer frühen Sprachstandsdiagnose und bei Bedarf entsprechender Sprachförderung im letzten Kindergartenjahr zur Sicherung einer ausreichenden Sprachkompetenz bei. Sprachkompetenz ist nach Auffassung des Kultusministeriums einer der zentralen Schlüssel für Bildungsprozesse. Zusammen mit der Lesekompetenz stellt sie das entscheidende Moment für schulischen und daran anschließend für beruflichen Erfolg dar. Vor diesem Hintergrund sind Ansätze zur Qualitätsverbesserung im vorschulischen Bereich bedeutsam.

Die entscheidende Erkenntnis von PISA ist, dass die Leistungsfähigkeit von Schule in erster Linie von der Unterrichtsqualität abhängt, d. h. von der Wirksamkeit didaktischer und methodischer Konzepte im Blick auf den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen. PISA liefert keine Belege bzw. Begründungen für die Renaissance einer Strukturdebatte etwa im Sinne integrativer Systeme. Allein das hervorragende Abschneiden derjenigen Bundesländer mit einem dezidiert gegliederten Schulwesen bestätigt dies im Vergleich mit den Resultaten von Ländern mit verlängerter Grundschulzeit oder einem hohen Anteil an Gesamtschulen. Entscheidend sind nach Einschätzung der Wissenschaft individualisierte und differenzierte Unterrichtskonzepte, das heißt der kluge Umgang mit der faktischen Heterogenität in Schulklassen. Voraussetzung dafür sind sowohl didaktisch-methodische Kompetenzen der Lehrkräfte als auch eine entsprechende Diagnosefähigkeit hinsichtlich individueller Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen. Beiden Aspekten wird sowohl im Zuge der Lehrerbildung als auch der Lehrerfortbildung in besonderer Weise Rechnung getragen.

PISA zeigt auch, dass Leistung fordern und Leistung fördern keine Gegensätze darstellen, sondern einander bedingen. Ein hohes Kompetenzniveau von Schülerinnen und Schülern – wie in Baden-Württemberg – geht mit einer Kultur der Leistungsbereitschaft und Leistungserwartung einher. Die Entscheidung für die verschiedenen Möglichkeiten der weiterführenden Schulen im Anschluss an die Grundschule sind in Baden-Württemberg Entscheidungen für bestimmte Lernkonzepte der einzelnen Schularten. Eine Entscheidung für einen bestimmten Schulabschluss ist damit nicht zwangsläufig verbunden. Eines der herausragenden Qualitätsmerkmale des baden-württembergischen Schulwesens ist nach den Worten von Herrn Professor Dr. Baumert seine hohe Durchlässigkeit. Das Prinzip „Kein Abschluss ohne Anschluss“ bewährt sich in Baden-Württemberg in exzellenter Weise. Die beruflichen Gymnasien gewährleisten – auch über den mittleren Bildungsabschluss an Hauptschulen – Zugänge zur Hochschulreife. Ungefähr jeder Dritte der rund 30 % Abiturienten kommt aus einem beruflichen Gymnasium.

Baden-Württemberg wird durch die Ergebnisse internationaler Studien nachhaltig in der Entwicklung von Bildungsstandards bestätigt. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bedürfen der Überprüfung und der Vergleichbarkeit der Wirksamkeit von Schule und Unterricht. Eigenständigkeit auf der einen Seite korrespondiert mit einer kontinuierlichen Rechenschaftslegung auf der anderen Seite. Vor diesem Hintergrund stellen die neuen standardbasierten Bildungspläne sowie

die Einführung systematischer und regelmäßiger Evaluation wegweisende Weichenstellungen für die Qualität des baden-württembergischen Schulwesens dar.

d) Kosten

Die Gesamtkosten für den Leistungsvergleich PISA betragen 1.170.503,82 Euro, die sich wie folgt aufteilen: für den 1. Zyklus – 440.762,31 Euro; für den 2. Zyklus – 729,741,51 Euro. Berücksichtigt sind dabei die in 2004 und 2005 noch zu zahlenden Raten.

3. IGLU

a) Inhalte

IGLU komplettiert die Sekundarstufenstudien TIMSS und PISA durch die Untersuchung der Leistungsfähigkeit von Grundschülerinnen und Grundschülern. Analog zu PISA 2000 steht bei IGLU die Lesekompetenz von Viertklässlern – im internationalen Vergleich von 35 Staaten – im Mittelpunkt. Im Rahmen der nationalen Erweiterung IGLU-E wurden in 12 Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Saarland, Sachsen und Thüringen) zudem die mathematische sowie die naturwissenschaftliche Grundbildung und darüber hinaus orthographische Kompetenzen bzw. das Verfassen von Texten untersucht.

International waren an IGLU ca. 150.000 Schülerinnen und Schüler, national 168 Schulen mit rund 9.000 (bzw. bei IGLU-E etwa 6.000) Grundschülerinnen und -schülern beteiligt. Aus Baden-Württemberg nahmen 25 Grundschulen mit jeweils zwei Klassen an der Studie teil. Ein Vergleich der Bundesländer untereinander ist bei IGLU – aufgrund einer vergrößerten Stichprobe (oversampling) – nur zwischen sieben Ländern (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen sowie mit Einschränkungen Brandenburg) möglich.

b) Ergebnisse

Die im April 2003 veröffentlichten Ergebnisse beziehen sich auf die nationalen Werte für Deutschland; länderspezifische Aussagen sind erst nach Erscheinen des Länderberichts im Januar 2004 möglich. Insgesamt erzielen die deutschen Grundschulen – anders als die Sekundarschulen bei PISA – ein gutes bzw. überdurchschnittliches Ergebnis. Mit 539 Punkten liegt Deutschland bei der Lesekompetenz im oberen Mittelfeld. Nur die Länder Schweden, England und die Niederlande erzielen signifikant höhere Werte.

Ungefähr die Hälfte der getesteten Jahrgangsstufe erreicht ein anspruchsvolles Niveau (Kompetenzstufe III); nur jeder Zehnte scheitert an der Kompetenzstufe II, während international mehr als ein Viertel entsprechende Aufgaben nicht bewältigen können. Anders als bei PISA fällt im Primarbereich die Leistungsstreuung gering aus. Lediglich acht Länder sind hinsichtlich einer Verringerung der Streuung zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen erfolgreicher. Die Förderung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gelingt in Deutschland gut; dagegen ist jedoch die Gruppe der Spitzenleser weniger stark ausgeprägt. Bezogen auf die Bevorzugung bestimmter Textarten sind in Deutschland keine Präferenzen feststellbar. Zudem bestehen nur marginale Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen.

Der bei PISA festgestellte Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft sowie Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund fallen bei IGLU weitaus geringer aus. Die in der Grundschule erbrachten Leistungen hängen damit weniger vom sozialen und ethnischen Umfeld der Kinder ab.

Mit Hilfe einer nachträglichen Einordnung der Ergebnisse aus IGLU-E in die internationale Skala der TIMSS I-Primarstufenerhebung aus dem Jahre 1995, an der Deutschland nicht teilnahm, lässt sich mit gewissen Einschränkungen ein weiterer internationaler Vergleich ableiten: Die positiven Leistungsdaten des Leseverständnisses deutscher Grundschülerinnen und -schüler decken sich weitgehend mit den Ergebnissen für die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Besondere Stärken zeigen sich beim naturwissenschaftlichen Verständnis; mit Österreich beansprucht nur ein europäisches Land bessere Werte als Deutschland.

c) Zusammenfassung

Die bislang veröffentlichten Ergebnisse von IGLU beziehen sich auf Deutschland insgesamt, bzw. bei IGLU-E auf die Gesamtwerte der daran beteiligten 12 Bundesländer. Baden-Württemberg-spezifische Aussagen sind einstweilen nicht möglich. Die Veröffentlichung des innerdeutschen Länderberichts wird voraussichtlich im Januar 2004 erfolgen. Bis dahin bleibt die Frage offen, inwieweit die gesamtdeutschen Ergebnisse auf Baden-Württemberg zu übertragen sind, bzw. ob sich bei IGLU das bei PISA dokumentierte innerdeutsche Leistungsgefälle wiederholt.

Dessen ungeachtet sind generalisierende Interpretationen möglich. Nach PISA richtete sich die öffentliche und bildungspolitische Kritik auf vermeintliche Defizite des Primar- und des vorschulischen Bereichs. IGLU zeigt jedoch, dass die Grundschule in Deutschland gute und zum Teil international hervorragende Ergebnisse hervorbringt. Somit steht fest, dass das in manchen Bundesländern schwache Leistungsniveau der Sekundarstufe I nicht durch die Grundschule vorgeprägt wird.

IGLU liefert keine Hinweise für oder gegen eine Verlängerung der Grundschulzeit bzw. Aussagen für oder gegen die Gliedrigkeit. Den Ausführungen des wissenschaftlichen Leiters des deutschen IGLU-Konsortiums zufolge, bietet IGLU einen Ansatz zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. IGLU liefert zudem die empirischen Belege dafür, dass eine monokausale Verbindung von Unterrichtsqualität bzw. Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit der Klassengröße nicht behauptet werden kann. Gerade die drei Spitzenländer weisen deutlich größere Klassenstärken auf als Deutschland mit durchschnittlich 22,5 Schülerinnen und Schülern: England (29,0), die Niederlande (26,4) und Schweden (24,3). Die zum Teil in der öffentlichen bzw. in der bildungspolitischen Diskussion geäußerte Auffassung eines unauflösbaren Zusammenhangs von geringer Klassengröße und Unterrichtsqualität bzw. besserer individueller Förderung wird auch durch IGLU widerlegt. Die Kernaussage von IGLU lautet, – ebenso wie schon bei PISA – dass entscheidend für die Leistungsfähigkeit von Schule eine individualisierte und differenzierte sowie entwicklungsorientierte Unterrichtspraxis ist. Voraussetzung dafür ist die Setzung von Standards, die Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schulen einen verbindlichen Bezugsrahmen für die Feststellung von Lernfortschritten bzw. von Lernschwächen bieten.

d) Kosten

Die Gesamtkosten für IGLU (internationaler Teil sowie nationale Ergänzung bzw. Erweiterung) betragen: 98.826,45 Euro.

4. OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ – „Education at a Glance“

a) Hintergrund zur Studie

Bei der Suche nach einer effektiven Bildungspolitik, die die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage verfügbar zu machen, lenken die Regierungen der 30 OECD-Mitgliedsstaaten ihre Aufmerksamkeit in verstärktem Maße auf vergleichende internationale Analysen bildungspolitischer Maßnahmen. Im Rahmen ihrer Zusammenarbeit sowohl innerhalb der OECD (= Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) als auch in anderen internationalen Zusammenschlüssen streben die Länder an, voneinander zu lernen, wie die Vorteile von Bildung für alle sicher gestellt werden können, wie man am besten die für eine Wissensgesellschaft notwendigen Kompetenzen fördern kann und wie Lehren und Lernen zu gestalten sind.

Dieser Fokus hat zu umfangreichen Bemühungen seitens der OECD geführt, eine Erfassung und Darstellung vergleichender Statistiken und Indikatoren im Bereich der Bildung zu verwirklichen und mündete in der Studie „Bildung auf einen Blick“, die erstmals im Jahre 1993 erschien. Seit diesem Datum wird die Studie jährlich erstellt und in der Regel im September/Oktober eines Jahres publiziert. Aktueller Erscheinungstermin für die Ausgabe 2003 der Studie war der 16. September 2003. Das deutsche Bildungswesen ist jeweils umfassend repräsentiert, der föderale Charakter des Bildungssystems wird allerdings bei der Interpretation

der Daten nicht berücksichtigt. So lassen sich in der Regel keine (bundes-)länder-spezifischen Aussagen ableiten.

b) Inhalt der Studie

Im Verlauf der letzten 10 Jahre hat die OECD eine Vielzahl vergleichender Indikatoren entwickelt und veröffentlicht, die Einsicht in die Funktionsweise von Bildungssystemen gewähren. Die Indikatoren spiegeln dabei sowohl die in die Bildung investierten Ressourcen als auch deren Erträge für den Einzelnen und die Gesellschaft wider.

Der Kern der Studie sind so genannte Bildungsindikatoren, die Informationen über eine Reihe von wichtigen Aspekten der Funktionsweise, Entwicklung und Auswirkungen von Bildung zur Verfügung stellen. Sie decken den gesamten Bereich von der frühen Kindheit über die formelle Bildung bis hin zu lebenslanger Fort- und Weiterbildung ab. Sie bieten jedem einzelnen Land die Möglichkeit, sein eigenes Bildungssystem im Licht der Leistungsfähigkeiten anderer Länder zu betrachten. Anhand internationaler Vergleiche können die einzelnen Staaten die Stärken und Schwächen des eigenen Bildungssystems erkennen und abschätzen, in welchem Ausmaß Abweichungen in den Bildungserfahrungen nur für ihr Land zutreffen oder aber Unterschiede widerspiegeln, die auch anderswo aufgetreten sind. Zusammen mit den länderspezifischen Untersuchungen und Analysen sind die Indikatoren darauf ausgelegt, die Regierungen in ihren Bemühungen um Reformen in der Bildungspolitik zu unterstützen.

Bildungsindikatoren

Die einzelnen Indikatoren werden wie folgt unterteilt:

- Indikatoren zum übergeordneten Kontext, innerhalb dessen die Bildungssysteme agieren: demographischer Hintergrund des Bildungsangebots, aktuelle Bevölkerungszahlen und demographische Entwicklungen vor dem Hintergrund des Bildungsangebots;
- In Bildung investierte finanzielle und personelle Ressourcen, Vergleich der Bildungsausgaben im Verhältnis zur Anzahl der Schüler/Studierenden, dem nationalen Einkommen und dem Umfang der öffentlichen Haushalte, die verschiedenen Arten der Finanzierung von Bildungssystemen und die entsprechenden Finanzierungsquellen, die Verwendung der Finanzmittel;
- Bildungsbeteiligung, Bildungsfortschritte und erlangte Abschlüsse;
- Lernumfeld und die verschiedenen Organisationsformen von Schulsystemen, Daten über Lehrergehälter, demographische Struktur des Lehrpersonals, Ausbildungsanforderungen für neue Lehrer, vorgeschriebene Anzahl an Unterrichtsstunden für Lehrer und Schüler, Fächerausrichtung des Lehrplans, Verfügbarkeit und Einsatz von Computern;
- Individuelle, gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Bildungsergebnisse, Bildungsbeteiligung der Erwerbsbevölkerung nach Bildungsstand, Zusammenhänge zwischen Einkommen und Bildungsstand;
- Indikatoren zu Entwicklungen des Leistungsstands bei Schülerinnen und Schülern.

Fast die Hälfte der Indikatoren bezieht sich zwischenzeitlich direkt oder indirekt auf Ergebnisse und Resultate von Bildungssystemen, was eine fortschreitende Verlagerung des öffentlichen und staatlichen Interesses weg von der Kontrolle über Ressourcen und Inhalte der Bildung hin zu einer Fokussierung auf die Ergebnisse widerspiegelt.

In den jährlich neu erscheinenden Ausgaben der Studie soll stets ausreichend Raum für Neuerungen der Indikatoren gelassen werden, um den sich verändernden politischen Gegebenheiten Rechnung zu tragen. So wurden im Jahre 2001 fast ein Drittel der Datentabellen neu eingeführt bzw. Indikatoren aufgenommen, die nicht jährlich erhoben werden, z.B. Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer in der Erwerbsbevölkerung, Entwicklungen beim Leistungsstand in Mathematik und den Naturwissenschaften, Einsatz von Informationstechnologien in der Bildung. Im Jahre 2002 waren dies u. a. politische Bildung und politisches Engagement, beruflicher Status der Eltern und Leistungen der Schüler.

Bei der Weiterentwicklung von Indikatoren möchte die OECD auch in jene Bereiche vordringen, in denen noch viel grundlegende konzeptionelle Arbeit vonnöten ist.

c) Wesentliche Ergebnisse

Miteinander verglichen werden Bildungsbeteiligung, Bildungsabschlüsse und Bildungsinvestitionen sowie Erwerbstätigkeit und Erwerbseinkommen in Relation zur Bildungsqualifikation. Darüber hinaus werden Ergebnisse aus PISA vorgestellt, die über das bisher Veröffentlichte der OECD hinausgehen. Dies sind u. a. die Vertrautheit der Schüler im Umgang mit dem Computer, individuelle Hilfestellung für Schüler, die Unterstützung der Schüler durch die Lehrkräfte sowie die Beurteilung des Schul- und Unterrichtsklimas – bezogen auf jeweils 15-jährige Schülerinnen und Schüler.

Stärken des deutschen Bildungssystems:

- der hohe Anteil der Bevölkerung mit Abschluss des Sekundarbereichs II – Deutschland liegt mit einer Abschlussquote von 91 % an dritter Stelle hinter Ungarn und Japan;
- die hohe Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts – Deutschland liegt hier deutlich vor den PISA-Siegern Finnland, Korea und Schweden, allerdings leicht hinter Japan;
- die vergleichsweise gute Bezahlung der Lehrkräfte;
- die Kombination von allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen des Dualen SystemsM;
- die hohen Forschungs- und Entwicklungsausgaben im Hochschulbereich;
- die Attraktivität der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende.

Schwächen des deutschen Bildungssystems:

- die Stagnation bei den Abschlüssen des Sekundarbereichs II (allerdings auf hohem Niveau);
- die Benachteiligung/finanzielle Schlechterstellung des Primarbereichs insbesondere gegenüber dem Sekundarbereich II;
- Defizite in Computerausstattung und -fertigkeiten (insbesondere bei Schülerinnen);
- ein wenig förderliches Schulklima / wenig Hilfestellung beim Lernen;
- relativ geringer Anteil an Hochschulabsolventen;
- niedriger Frauenanteil in den Natur- und Ingenieurwissenschaften.

Einzeldarstellung ausgewählter Bildungsindikatoren:

(1) Bildungsstand der Bevölkerung/Bildungsbeteiligung

Im Mittel aller OECD-Staaten haben 67 % der Bevölkerung mindestens einen Abschluss des Sekundarbereichs II, d. h. entweder Abitur oder eine abgeschlossene berufliche Ausbildung. Die deutsche Bevölkerung gehört hier mit 83 % zu den im internationalen Vergleich am besten Ausgebildeten. Nimmt man lediglich die Bevölkerung im typischen Abschlussalter – 25- bis 34-Jährige – liegt Deutschland mit einer Abschlussquote von 91 % weltweit sogar an 3. Stelle hinter Ungarn und Japan.

Tertiärbereich A (Fachhochschulen und Universitäten): Hier nahmen im Jahr 2000 in Deutschland 30,2 % eines Altersjahrgangs ein Studium auf, während es im Durchschnitt aller OECD-Mitgliedsstaaten 45 % waren. Vergleichbare oder noch niedrigere Studienanfängerquoten als in Deutschland finden sich nur in wenigen Staaten, z. B. Dänemark, Irland, Mexiko und Türkei. Alle anderen OECD-Staaten verfügen über teilweise beträchtlich höhere Studienanfängerquoten, z. B. Finnland, Ungarn und Schweden. In Deutschland zeigt sich jedoch ein Trend zu einer weiteren Steigerung der Studienanfängerquoten (Prognose für 2001: ca. 32,5 %).

Abschlüsse im Tertiärbereich A: In Deutschland schließen 19 % eines Altersjahrgangs ein Fachhochschul- oder Universitätsstudium ab, im Durchschnitt der OECD-Staaten sind es 26 %. Besonders auffällig ist, dass deutsche Hochschulabsolventen größtenteils ein längeres Studium von mindestens fünf Jahren absolviert haben, während in Ländern mit höheren Anteilen von Absolventen kürzere Studiengänge eine größere Rolle spielen. Die OECD kommt zu dem Schluss, dass in Ländern, die ein Angebot an kürzeren Bildungsgängen aufweisen, in der Regel auch der Zugang zur Hochschulbildung größer ist.

Mit 34 % Natur- und Ingenieurwissenschaftlern unter den Hochschulabsolventen des Jahres 2000 liegt Deutschland im internationalen Vergleich an 2. Stelle hinter Korea. Das OECD-Staatenmittel liegt hier bei 25 %. Zwar hat Deutschland einen beträchtlichen Anteil an Hochschulabsolventen zukunftssträchtiger Disziplinen, jedoch relativiert sich dieser Befund angesichts der insgesamt niedrigen Zahl an Hochschulabsolventen.

Beteiligung von Frauen: Die Zahl der Hochschulabschlüsse von Frauen liegt fast auf gleicher Höhe wie die der Männer (Ausnahme Natur- und Ingenieurwissenschaften).

Attraktivität deutscher Hochschulen: 12 % aller im Ausland Studierenden kommen nach Deutschland. Damit liegt es an 3. Stelle der beliebtesten Gastländer, hinter den USA mit 28 % sowie dem Vereinigten Königreich mit 14 %.

Erwerbsbeteiligung und Einkommen: Im internationalen Vergleich liegt die Erwerbsquote der Deutschen für die 25- bis 64-Jährigen mit 84 % bei den Männern und 68 % bei den Frauen nahe am OECD-Durchschnitt (Männer: 86 %, Frauen: 65 %). Höhere Bildungsabschlüsse führen in aller Regel zu Einkommensgewinnen.

(2) Bildungsausgaben

Die OECD-Mitgliedsstaaten wenden durchschnittlich 5,5 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP) für ihre Bildungssysteme auf. Deutschland liegt mit 5,6 % leicht darüber, wird allerdings von einigen Vergleichsländern deutlich übertroffen, z. B. Kanada 6,6 %, Korea 6,8 % und Schweden 6,7 %.

Bildungsausgaben je Schüler: Im Primarbereich werden je Schüler 3.818 US-Dollar (= 16 % im Verhältnis zum BIP pro Kopf) aufgewendet. Der internationale Durchschnitt liegt bei 4.148 US-Dollar (= 19 %). Deutlich über dem Durchschnitt liegen Länder wie Österreich (26 %) und Schweden (24 %). Gegenüber 1995 hat sich in Deutschland damit keine Veränderung ergeben (ebenfalls 16 %). Betrachtet man den Sekundarbereich insgesamt liegt Deutschland bedingt durch die hohen Ausgaben durch den Sekundarbereich II über dem internationalen Durchschnitt.

Bei den Ausgaben für Studierende an Fachhochschulen und Universitäten liegt Deutschland leicht über dem OECD-Ländermittel. Bei den Forschungs- und Entwicklungsausgaben liegt es jedoch im vorderen Bereich, hinter Schweden und gleichauf mit den Niederlanden.

Öffentliche Unterstützung für Schüler und Studierende: Für Zuschüsse an Schüler werden in Deutschland 6,7 % der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung aufgebracht, das ist ein mehr als doppelt so hoher Anteil wie der OECD-Durchschnitt mit 3,2 %. Bei den Zuschüssen und Darlehen für Studierende beträgt der Anteil 12,0 % und ist damit etwas geringer als der OECD-Durchschnitt von 15,4 %.

(3) Lehrergehälter

Die Einkommenssituation von Lehrkräften wird im internationalen Vergleich als gut eingeschätzt. Allerdings muss hier zwischen Einstiegsgehalt und Endgehalt differenziert werden: Während bei den Einstiegsgehältern Deutschland hinter der Schweiz auf Platz 2 liegt, ist das Maximalgehalt am Ende der Berufslaufbahn in den Niederlanden, Japan und Österreich geringfügig sowie in Korea und der Schweiz deutlich über dem in Deutschland. Dies ist bedingt durch die verhältnismäßig begrenzte Dynamik in der Gehaltsentwicklung in Deutschland.

(4) Unterrichtsverpflichtung

In internationalen Vergleich befinden sich die Unterrichtszeiten der deutschen Lehrkräfte im Mittelfeld. Den meisten Unterricht erteilen Lehrkräfte in den Ver-

einigten Staaten, wesentlich weniger als in Deutschland z. B. Lehrkräfte in Japan und in der Türkei. In der aktuellen Ausgabe von „Bildung auf einen Blick“ wird auf die Altersstruktur der Lehrkräfte nicht eingegangen. Festzuhalten ist jedoch, dass die deutschen Lehrkräfte wesentlich älter sind als der Durchschnitt in den OECD-Staaten.

(5) Schüler-Lehrer-Relation

Im Primarbereich kommen in Deutschland auf eine Lehrkraft durchschnittlich 20 Schüler, dies ist zwar eine leichte Verbesserung gegenüber 1999 (21), liegt jedoch noch immer über dem OECD-Durchschnitt von 18. Die günstigsten Relationen haben Dänemark (10), Ungarn und Italien (je 11).

In Sekundarbereich I hat gegenüber 1999 keine Veränderung stattgefunden. Hier liegt Deutschland mit 16 Schülern pro Lehrkraft ebenfalls über dem internationalen Durchschnitt von 14. Im Sekundarbereich II steht Deutschland mit knapp 14 Schülern pro Lehrkraft etwas günstiger da als das Ländermittel von knapp über 14, wenn auch hier gegenüber 1999 die Zahl der Schüler je Lehrer zugenommen hat.

Bei der Interpretation dieses Indikators ist jedoch zu beachten, dass dieser keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Unterrichtsversorgung erlaubt. Wie viel Unterricht jedem Schüler im Klassenverband zuteil wird, besagt die Relation „Erteilte Unterrichtsstunden je Klasse“, die jedoch von der OECD nicht berücksichtigt wird.

(6) Fremdsprachenunterricht

Das Erlernen moderner Fremdsprachen hat in Deutschland große Bedeutung. Mit durchschnittlich 132 Unterrichtsstunden pro Jahr erhalten 9- bis 14-jährige Schüler relativ viel Fremdsprachenunterricht, deutlich mehr als z. B. in Österreich, Italien, dem Vereinigten Königreich, Finnland, Schweden und Frankreich.

(7) Computerausstattung

An deutschen Schulen kommt durchschnittlich ein PC auf 22 Schüler. Im OECD-Durchschnitt hingegen steht ein Computer für 13 Schüler zur Verfügung. Über die beste Ausstattung verfügen die Schulen in den USA, Neuseeland und Norwegen, in denen 5 bis 6 Schüler einen Computer für sich haben. Bei der Häufigkeit der Computernutzung in der Schule liegen die deutschen Schüler im OECD-Vergleich mit 18 % gegenüber 38 % am unteren Ende. In Deutschland kommt noch ein geschlechtsspezifischer Faktor hinzu: Schülerinnen schätzen sich im Umgang mit dem Computer besonders unsicher ein. Auch das Internet wird von Schülern erheblich häufiger als von Schülerinnen genutzt. Am besten fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in den USA, Kanada und Australien für den Umgang mit dem Computer gerüstet.

(8) Individuelle Hilfestellungen

Nur 14 % der deutschen – 15-Jährigen – Schüler besuchen eine Schule, die spezielle Nachhilfe durch Lehrkräfte für leistungsschwächere Schüler anbietet – das ist im internationalen Vergleich der mit großem Abstand niedrigste Anteil (OECD-Schnitt: 72 %, Finnland, Japan, Neuseeland über 90 %). Dagegen besuchen 45 % der 15-jährigen Schüler in Deutschland eine Schule, die Zusatzangebote für leistungsstärkere Schüler bereithält. Dies ist deutlich über dem Durchschnitt der OECD von 35 %.

(9) Schulklima und Unterstützung durch Lehrkräfte

In Deutschland erhalten die Schüler nach ihrer eigenen Einschätzung zu wenig Unterstützung von ihren Lehrern. Sie geben an, zu wenig Hilfestellung beim Lernen zu erhalten sowie zu wenig Interesse am Lernfortschritt zu finden. Das Schulklima wird von ihnen eher kritisch beurteilt. Dabei ist zu beachten, dass die PISA-Ergebnisse verdeutlicht haben, dass ein negatives Schulklima in den meisten Ländern mit einem schwachen Abschneiden bei den Leistungsergebnissen korreliert.

(10) Politische Bildung

Im Jahre 1999 wurde erstmalig eine Erhebung zur politischen Bildung von 14-Jährigen in den OECD-Staaten durchgeführt – inhaltliches Wissen und Interpretationsfähigkeiten. Nach dieser Studie verfügen 14-Jährige in Finnland und Polen über die ausgeprägteste politische Bildung. Die deutschen Jugendlichen finden sich exakt auf dem Ländermittelwert wieder. Besonders auffällig ist dabei, dass von den deutschen 14-Jährigen nur 68% angeben, als Erwachsene wahrscheinlich zur Wahl gehen zu wollen. Dieser Anteil wird nur von der Schweiz und der Tschechischen Republik unterschritten.

d) Zusammenfassung

Signifikante Änderungen gegenüber den Studien der Vorjahre bzw. grundlegend neue Erkenntnisse liefert die Studie nicht. Sie bestätigt allerdings erneut, dass Deutschland seinen Bildungsvorsprung einbüßt, während viele andere Länder aufschließen.

Zur vergleichsweise geringen Zahl von Studierenden an Fachhochschulen und Hochschulen ist anzumerken, dass durch Bachelor- und Masterabschlüsse sowie neue Studiengänge mit kürzerer Studiendauer und deutlicherer Berufsorientierung voraussichtlich mehr Abiturienten zur Aufnahme eines Studiums bewegt werden können. Die Zahlen für 2000 und der Trend für 2001 belegen dies.

Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass in Deutschland viele Ausbildungsgänge an Berufsschulen in anderen Ländern zu den Studiengängen zählen (z. B. Erzieherinnen in Finnland). So erklären sich die hohen Studienanfängerzahlen beispielsweise in Finnland und Neuseeland.

Die OECD-Studie stellt für Deutschland positive Entwicklungen fest hinsichtlich:

- Sicherung eines hohen Bildungsstands (Abschlussquoten der Sekundarstufe II);
- Sicherung der Fremdsprachenkompetenz (in Baden-Württemberg – bundesweit einmalig – bereits ab Klassenstufe 1);
- Auf- und Ausbau des beruflichen Schulwesens (Vorreiterrolle Baden-Württembergs im Blick auf berufliche Gymnasien);
- Stärkung des Wissenschaftsstandortes Deutschland.

Die kritischen Kernaussagen der OECD-Studie 2002 für Deutschland sind:

- Deutschland investiert im internationalen Vergleich weniger Mittel in Kindergärten und Grundschulen; dafür hat es die zweithöchsten Ausgaben im Sekundarbereich II;
- Die Bildungsausgaben stagnieren;
- Das Schulklima an deutschen Schulen bedarf der Verbesserung.

Während die ersten zwei Punkte wenig überraschend sind – auf die relative Benachteiligung des Primarbereichs in Deutschland weist die Studie im Prinzip seit ihren Anfängen 1993 hin – sind Aussagen zum Schul- und Unterrichtsklima in der Studie neu. Die PISA-Ergebnisse haben gezeigt, dass ein negatives Schulklima in der Regel mit schwachen Leistungen korreliert.

Bereits eingeleitete Maßnahmen wie die Stärkung der Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte und die Verbesserung der Aus- und Fortbildung sowie die Einforderung der Erziehungsverantwortung der Eltern weisen sicher in die richtige Richtung. Zu berücksichtigen ist außerdem, dass die OECD-Studie nicht die unterschiedlichen Strukturen und Qualitätsniveaus der einzelnen Bundesländer analysiert bzw. im Bezug auf die Bundesrepublik Deutschland dies nur in teilweise unzureichender Weise. Das berufliche Schulwesen als wichtige Säule des Bildungswesens in Baden-Württemberg kommt in der Studie nicht angemessen zur Geltung. Qualifikationen, die in Baden-Württemberg im dualen System erworben werden können, können in anderen Ländern nur über ein Studium erworben werden. Der enge Praxisbezug und die frühzeitige enge Anbindung an die Wirtschaft im beruflichen Schulsystem führt dazu, dass Baden-Württemberg europaweit zu den Ländern mit der geringsten Jugendarbeitslosigkeit gehört (siehe auch Fragenkomplexe II.1 und II.2).

e) Kosten der Studie

Die Finanzierung der Studie erfolgt durch die Mitgliedsländer; für den deutschen Anteil ist das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) verantwortlich. Die Bundesländer leisten keine Beiträge, nehmen jedoch ein gewisses Kontingent an Exemplaren zu Vorzugspreisen ab. Die Übersetzung ins Deutsche wird vom Hochschul-Informationssystem (HIS) angefertigt.

f) Ausblick

Immer mehr Nicht-OECD-Mitgliedsstaaten liefern Daten für die einzelnen Indikatoren. Dadurch werden sich manche Indikatoren auf bis zu zwei Drittel der Weltbevölkerung beziehen. Die neueste Ausgabe der Studie wurde am 16. September 2003 in Berlin vorgestellt (s. dazu auch weitere Angaben unter II/3: Bildungschancen für Schüler)²⁾.

5. Bildungspolitische Maßnahmen im Kontext der Studien

Das im Vergleich der Bundesländer, aber auch im internationalen Vergleich gute Abschneiden Baden-Württembergs bestätigt die konsequente Reformpolitik der Landesregierung im Blick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung. Zahlreiche Programme und Reformvorhaben wurden bereits vor und unabhängig von den Schulleistungsstudien entwickelt und eingeführt. Vor dem Hintergrund der nun vorliegenden empirischen Erkenntnisse zeigt sich die Richtigkeit dieser Maßnahmen, die zugleich Ausgangspunkt für weitere, darauf aufbauende Reformschritte sind.

I. Vorschulischer Bereich

1. Kindergartengesetz

Durch die internationalen Vergleichsstudien wurde die Bedeutung des vorschulischen Bereichs für die Lernentwicklung der Kinder hervorgehoben. Im neuen Kindergartengesetz, das zum 1. Januar 2004 in Kraft treten wird, wurde deshalb der Bildungsauftrag verankert. Die Tageseinrichtungen ergänzen und unterstützen die Erziehung des Kindes in der Familie. Ihre Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes zur Förderung seiner Gesamtentwicklung. Das Kultusministerium entwickelt im Benehmen mit dem jeweils berührten Ministerium mit Beteiligung der Trägerverbände Zielsetzungen für die Elementar-erziehung. Dabei spielt die ganzheitliche Sprachförderung eine zentrale Rolle. Es ist deshalb die Erarbeitung eines Bildungs- und Erziehungsplans für Tageseinrichtungen geplant. Eine länderübergreifende Kooperation ist vorgesehen.

Unter Federführung des Kultusministeriums wurde im Juli 2002 eine Interministerielle Arbeitsgruppe „Sprachförderung im vorschulischen Bereich“ eingerichtet, die Eckpunkte einer Konzeption zur ganzheitlichen Sprachförderung an den Tageseinrichtungen für Kinder erarbeitet hat.

2. Kooperation Tageseinrichtungen für Kinder – Grundschulen

Seit 1. August 2002 ist die gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und Sozialministeriums zur Kooperation in Kraft, die für die Schulen eine verbindliche Kooperation vorschreibt (vorherige VwV enthielt Empfehlung). In einem gemeinsamen Jahresplan vereinbaren Grundschulen und Kindergärten geplante Kooperationsmaßnahmen und informieren die Eltern. Die Aufgabenfelder von Kooperationsbeauftragten (über 70 Kooperationsbeauftragte landesweit), die Schulen und Kindergärten beraten und Fortbildungsmaßnahmen anbieten, wurden in der Verwaltungsvorschrift modifiziert.

Zur Unterstützung der Umsetzung der Verwaltungsvorschrift wurde durch eine Arbeitsgruppe unter Leitung des Kultusministeriums und Beteiligung der Trägerverbände, des Landeselternbeirats und des Landesschulbeirats ein Materialordner erstellt. Er wurde allen Tageseinrichtungen, Grundschulen, Sonderschulen, Schul-

²⁾ Lt. gemeinsamer Pressemitteilung von KMK und BMBF hebt die Studie insbesondere auf den hohen Bildungsstand in Deutschland, die Bildungsausgaben, den Einstellungsbedarf für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I und Untersuchungen zur Situation an deutschen Hochschulen ab.

kindergärten, den Kommunalen Landesverbänden, Trägerverbänden der Tageseinrichtungen und allen an der Kooperation beteiligten Institutionen zur Verfügung gestellt. Die Arbeitsgruppe erarbeitet derzeit ein Ergänzungsmodul zur Sprachförderung.

II. Grundschule

Alle Reformprojekte und Vorhaben im Bereich der Grundschule (z. B. Schulanfang auf neuen Wegen, Fremdsprachen ab Klasse 1, Vergleichsarbeiten, Sprachförderung) haben zum Ziel, den Defiziten im Umgang mit Heterogenität durch eine stärkere Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht zu werden.

1. Reformprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“

Das Reformprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ startete 1996 mit dem Ziel, Lösungen für Probleme der Einschulungspraxis und des Anfangsunterrichts zu finden. Mehr zeitliche Flexibilität und die Beachtung des individuellen Lernstandes und individueller Lernfortschritte der Kinder stehen dabei ebenso im Mittelpunkt wie die Weiterentwicklung organisatorischer und didaktisch-methodischer Konzepte. Die Zielsetzung, die Zurückstellungsquote zu senken und die Vorzeitigenquote zu erhöhen, konnte voll erreicht werden. So konnte in den letzten 20 Jahren die Zurückstellungsquote von über 10 % auf 6,1 % (Schuljahr 2002/03)³⁾ gesenkt und die Zahl der vorzeitigen Einschulungen von rund 2 % auf 9,4 % (Schuljahr 2002/03) angehoben werden (davon 8,1 % so genannte Korridor-kinder).

Einzelne Elemente des sehr erfolgreich verlaufenen Projektes, das an über 600 baden-württembergischen Grundschulen erprobt wurde, sind flächendeckend umgesetzt worden.

- Seit dem Schuljahr 2002/03 ist die Verwaltungsvorschrift zur Kooperation Kindertageseinrichtungen – Grundschule in Kraft.
- Die Umsetzung des Modells B 1 – Verzahnung der Grundschulförderklasse mit dem 1. Schuljahr – ist ab dem Schuljahr 2003/04 verpflichtend.
- Der Ersatz des Schulberichts durch ein Elterngespräch zum Halbjahr der Klasse 2 ist ab Schuljahr 2003/04 eingeführt.
- Die sukzessive Einführung der neuen Stichtagsregelung zur Einschulung vom im Landtag bereits beschlossenen Schulgesetz beginnt mit dem Schuljahr 2005/06.

Die weiteren Modelle A1 „Jahrgangsgemischte Klassen“ und A2 „Jahrgangsgemischte Klassen mit einem zweiten Einschulungstermin im Frühjahr“, in denen die Kinder zwischen 1 und 3 Jahren variabel verweilen können sowie das Modell B2 als präventive Maßnahme zur Verhinderung von Zurückstellungen können ebenso von Grundschulen auf der Grundlage der vorhandenen Möglichkeiten weiter verfolgt werden, wie die Einzelmaßnahmen des Modells C (z. B. individualisierendes Lernen, offene Unterrichtsformen, flexible Einschulung in Regelklassen).

2. Absenkung des Einschulungsalters

Im Hinblick auf Erkenntnisse der Lern- und Entwicklungspsychologie sowie der Hirnforschung und mit dem Ziel der Nutzung früher Lernpotenziale wurde der Stichtag der Einschulung neu festgesetzt und wird in Etappen umgesetzt:

- Für das Schuljahr 2005/06 wird der Stichtag vom 30. Juni auf den 31. Juli verlegt.
- Der Zeitraum der Stichtagsflexibilisierung wird bis einschließlich 30. Juni des Folgejahres erweitert. Kinder, die in diesem Zeitraum das sechste Lebensjahr vollenden, können von ihren Eltern – ohne bürokratische Hürden – zur Schule angemeldet werden und erhalten damit den Status eines schulpflichtigen Kindes.

³⁾ Angabe ohne Ausschulung; wird mit der Statistik 2003 erfasst – in der Regel bisher 0,8 – 1,0 %

- Für das Schuljahr 2006/07 wird der Stichtag vom 31. Juli auf den 31. August verlegt. Der Zeitraum der Stichtagsflexibilisierung reicht dann vom 1. September bis zum 30. Juni des Folgejahres.
- Für das Schuljahr 2007/08 wird der Stichtag auf den 30. September als endgültigen Termin verlegt. Der Zeitraum der Stichtagsflexibilisierung erstreckt sich ab dem Schuljahr 2007/08 vom 1. Oktober bis zum 30. Juni des Folgejahres.

3. Förderung von Schülerinnen und Schülern ihrem jeweiligen Lernstand entsprechend

Dieser Anspruch ist sowohl bereits im Bildungsplan von 1994 im Erziehungs- und Bildungsauftrag verankert als auch in der Verwaltungsvorschrift „Kinder mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“ vom 8. März 1999. Es wird der Förderanspruch aller Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf (Hochbegabte, Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen, Sprachschwierigkeiten, Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben und Rechnen) gesichert. Ausgangsbasis für eine differenzierte Förderung ist ein gestuftes Verfahren, das in der Verwaltungsvorschrift festgelegt ist. Zur Unterstützung der Umsetzung der Verwaltungsvorschrift steht ein umfangreicher Materialband zu allen Einzelbereichen der Förderung für Lehrkräfte zur Verfügung.

Auch die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben wurde weiterentwickelt und umstrukturiert. Statt der Vergabe von Einzelstunden an die Schulen wurden LRS-Intensivklassen/Lese-schulen als Förderzentren an zentralen Grundschulen und LRS-Ambulanzen zur Förderung leichter Fälle und zur Nachbetreuung nach dem Besuch der Intensivklassen auf der Grundlage der Verwaltungsvorschrift „Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben“ vom 19. Dezember 1997 eingerichtet. Für die kommenden Jahre ist die Weiterentwicklung der Förderkonzepte auf Ebene der Staatlichen Schulämter vorgesehen. Auch zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Rechnen werden Stützpunktschulen aufgebaut.

4. Vergleichsarbeiten

Vergleichsarbeiten in der Grundschule geben den Lehrkräften zusätzliche Einblicke in den individuellen Lernstand der Kinder. Ab dem Jahr 1998 wurden sie an 32 Grundschulen erprobt. Seit 2000 stehen ein landesweites Angebot in den Fächern Deutsch und Mathematik Ende Klasse 3, seit 2003 landesweite Arbeiten Ende Klasse 2 und Ende Klasse 3 zur Verfügung. Die Auswertung erfolgte durch das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht. Die teilnehmenden Schulen erhielten eine Rückmeldung als Basis zur Entwicklung individueller Förderkonzepte, eines schulischen Förderkonzeptes und Intensivierung der Elternberatung. Die Akzeptanz bei Grundschulen ist hoch: Im Jahr 2002 wurden die Vergleichsarbeiten von ca. 1.850 der 2.500 Grundschulen abgerufen. Rund 46.000 Kinder nahmen teil. Im Jahr 2003 werden die Vergleichsarbeiten im Schulverwaltungsnetz angeboten. Am ersten Tag der Einstellung erfolgten 1.400 Zugriffe.

5. Förderung hoch begabter Schülerinnen und Schüler in der Grundschule

Das Konzept der Begabtenförderung in der Grundschule beruht auf zwei Säulen: Akzeleration (als ein schnelleres Durchlaufen der Schule) z. B. durch vorzeitige Einschulung, Flexibilisierung der Schuleingangsstufe, individuelle Verweildauer in den Klassen 1 und 2, Direkteinschulung in Klasse 2, flexibles Überspringen von Klassen, Erreichen des Ziels der Grundschule am Ende von Klasse 3; zusätzliche anspruchsvolle Angebote (Enrichment) im Rahmen der inneren Differenzierung durch offene Unterrichtsformen, Freie Arbeit, Arbeit nach Wochenplan und individuellem Förderplan, Einsatz neuer Medien. Einige Schulen bieten in äußerer Differenzierung Arbeitsgemeinschaften an, z. B. Denk-AG's, Projekte im technischen, naturwissenschaftlichen Bereich, Experimentieren, Philosophieren mit Kindern.

Zusätzlich zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht bieten Kinder- und Jugendakademien seit 1999 freiwillige Arbeitsgemeinschaften als ergänzende Angebote für besonders begabte Kinder der Grundschule an (Standorte: Stuttgart, Bad Waldsee, Konstanz, Baden-Baden und Mannheim). Zur Beratung von Eltern, Lehrkräften und Schulen stehen auf der Ebene der Staat-

lichen Schulämter Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Fragen der Begabtenförderung zur Verfügung.

6. Fremdsprachen in der Grundschule

Frühes Fremdsprachenlernen dient unter anderem der Beseitigung der bei PISA diagnostizierten Defizite der Sprachkompetenz. Nach einer 2-jährigen Pilotphase ab Schuljahr 2001/02, an der 470 Grundschulen, davon 104 Schulen mit Französisch, beteiligt waren, wurde mit Beginn des Schuljahres 2003/04 der Fremdsprachenunterricht an der Grundschule flächendeckend eingeführt. Beginnend mit Klasse 1 wird der Unterricht in der Fremdsprache sukzessive aufgebaut. Dazu wird die Stundentafel der Grundschule um 2 Wochenstunden pro Klassenstufe aufgestockt. Im Endausbaustand umfasst die Stundentafel der Grundschule für die einzelnen Klassenstufen 22 Wochenstunden für Klassenstufe 1, 24 Wochenstunden für Klassenstufe 2 und je 26 Wochenstunden für die Klassenstufen 3 und 4. Im Rahmen der flächendeckenden Einführung werden im Endausbau von den ca. 2.500 Grundschulen im Land 464 Schulen Französisch unterrichten.

7. Verlässliche Grundschule

Die verlässliche Grundschule, deren Merkmale die bedarfsorientierte Betreuung, der verlässliche Stundenplan und die pädagogische Qualitätsverbesserung ist, wurde im Jahr 2000 gestartet. Im Schuljahr 2002/03 wurde die Betreuung um eine halbe Stunde von 5 ½ auf 6 Stunden erweitert. 80 % der Grundschulen haben mittlerweile dieses Betreuungsangebot. Ziel ist es, den Bedürfnissen und Ansprüchen der Kinder wie auch der Familien, d. h. der Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf gerecht zu werden. Die am Kind orientierte Pädagogik ist die Klammer zwischen Unterricht und Betreuung, der rote Faden, der sich durch Unterricht und Betreuung zieht.

8. Bildungsplan Grundschule 2004

Der neue Bildungsplan der Grundschule stärkt die Kernkompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Kinder erweitern ihre Sprachkompetenz durch das Erlernen einer Fremdsprache ab Klasse 1. Ausgangsbasis der gesamten Unterrichtsarbeit ist die Erhebung der Lernausgangslage und die kontinuierliche Beobachtung der Lernentwicklung, um eine differenzierte Förderung aller Kinder ihrem jeweiligen Lernstand entsprechend zu ermöglichen. Daneben sind die Hinführung zum eigenständigen Lernen, der Erwerb von Arbeitstechniken und Lernstrategien, die Stärkung der Persönlichkeit der Kinder, ihrer sozialen Kompetenz und Gruppenfähigkeit und die Übernahme von Verantwortung zentrale Anliegen.

Die Förderung der Sprachkompetenz ist über das Fach Deutsch hinaus Unterrichtsprinzip; der Leseförderung kommt hohe Priorität zu. Besondere Aufmerksamkeit wird Kindern gewidmet, welche die deutsche Sprache noch nicht zureichend beherrschen, weil sie z. B. geringe Vorerfahrungen haben oder eine andere Muttersprache sprechen. Andererseits werden die Herkunftssprachen und damit die besonderen Kompetenzen dieser Kinder als Bereicherung des Unterrichts aufgegriffen und genutzt.

In allen Fächern und den Fächerverbänden Mensch, Natur und Kultur und Bewegung, Spiel und Sport ist Raum für einen anwendungs- und problemorientierten, explorativ angelegten, kreativen und aktiv-entdeckenden Unterricht. Die tägliche Bewegungszeit und Bewegungspausen wirken dem Bewegungsmangel entgegen. Der Fächerverbund Mensch-Natur-Kultur greift die Lebenswirklichkeit über die Bereiche menschliches Leben, Kulturphänomene und Naturphänomene auf. Die naturwissenschaftlich-technische Ausrichtung wird im Fächerverbund gestärkt, die bisherigen Fächer Musik und Bildende Kunst werden integriert und können insoweit profilbildend wirken.

Die staatlichen Vorgaben des Bildungsplanes werden durch das schulische Curriculum, das auf die konkrete Vorort-Situation abgestimmt ist, ergänzt und abgerundet.

III. Hauptschule

Bereits 1998 wurde mit dem Reformkonzept IMPULSE Hauptschule die konzeptionelle Weiterentwicklung der Hauptschule eingeleitet. Wesentliche Zielsetzungen dabei sind:

- optimale pädagogische Förderung,
- Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit,
- Förderung schwacher und benachteiligter Schülerinnen und Schüler,
- Steigerung der Lernmotivation,
- Steigerung der persönlichen Lernfähigkeit.

Das Reformprojekt gliedert sich wie folgt:

- Kernpunkt 1: Projekt „Guter Start in der Hauptschule“ mit 3 Modellvarianten,
- Kernpunkt 2: Projekt „Erfolg in der Hauptschule“ mit 3 Teilprojekten,
- Kernpunkt 3: Projekt „Leistungsmessung in der Hauptschule“ mit 4 Teilprojekten,
- Kernpunkt 4: Anpassung des Bildungsplanes.

1. Kernpunkt: Guter Start in der Hauptschule

Im Schuljahr 2002/03 wurden 861 Projekte im Rahmen dieses Kernpunkts durchgeführt. Die Ergebnisse der Hauptschulen zeigen, dass die verschiedenen organisatorischen Modelle je nach Bedürfnislage der Schülerinnen und Schüler kombiniert werden können, die Grundlagen in den Kulturtechniken gelegt und die Persönlichkeit gestärkt werden. Insbesondere liegen sehr gute Erfahrungen mit dem jahrgangsgemischtem Unterricht vor, der in Klasse 5 und 6 der Hauptschule eine variable Verweildauer von 1 bis 3 Jahren vorsieht.

2. Kernpunkt: Erfolg in der Hauptschule

2.1 Praxiszug Hauptschule

Im Schuljahr 2003/04 waren an 269 Hauptschulen Praxiszüge für Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 eingerichtet, die nicht am Zusatzunterricht als Vorbereitung zum Besuch des freiwilligen 10. Hauptschuljahres teilnehmen. Der Praxiszug Hauptschule wird sukzessive ausgebaut. Ziel ist es, wo immer möglich einen Praxiszug in enger Kooperation mit Betrieben einzurichten.

2.2 Kooperationsklassen Hauptschule – Berufsvorbereitungsjahr

Im Schuljahr 2003/04 waren an 37 Standorten 65 Kooperationsklassen Hauptschule – Berufsvorbereitungsjahr eingerichtet. Die Kooperationsklassen wurden im Rahmen der Änderung des Schulgesetzes im Juli 2003 als regulärer zweijähriger Bildungsgang im Anschluss an die Klasse 8 der Hauptschule in das Schulgesetz aufgenommen. Diese schulgesetzliche Bestimmung tritt zum Schuljahr 2004/05 in Kraft. Ziel ist die flächendeckende Einrichtung von Kooperationsklassen im Rahmen der vorhandenen Ressourcen.

2.3 Intensivierung von Kooperationen und variable Kooperationsbausteine

Die Kooperation zwischen Hauptschulen und außerschulischen Partnern (Eltern, Kirchen, Vereinen, Betrieben, Jugendhilfe, ...) wird weiter ausgebaut.

In der Zusammenarbeit von Hauptschulen mit außerschulischen Partnern konnten im Schuljahr 2002/03 variable Kooperationsbausteine an 325 Hauptschulen eingerichtet werden, in denen Schülerinnen und Schüler außerunterrichtlich gefördert wurden. Ein weiterer Ausbau ist angestrebt.

3. Kernpunkt: Leistungsmessung in der Hauptschule

3.1 Projektprüfungen

Nach einer vierjährigen Erprobungszeit sind die themenorientierten Projektprüfungen in Klasse 9 seit Schuljahr 2001/02 für alle Hauptschülerinnen und Hauptschüler Bestandteil der Hauptschulabschlussprüfung. Die Einführung der Projektprüfung in der Hauptschule wurde von den Schulen und den Partnern der Wirtschaft und des Handwerks sehr begrüßt und genießt eine hohe Akzeptanz. Die gezielte Förderung von Qualifikationen wie Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und die Sicherung von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Hauptschule und findet in der themenorientierten Projektprüfung ihren Abschluss. Erprobungsschulen entwickeln derzeit neue Formen der Leistungsmessung in Klasse 10 der Hauptschule, aufbauend auf der verbindlichen themenorientierten Prüfung in Klasse 9.

3.2 Vergleichsarbeiten

Vergleichsarbeiten in der Hauptschule werden seit 2002 erprobt. Sie sind integraler Bestandteil des Reformkonzepts IMPULSE Hauptschule. Zu Beginn des 5. Schuljahres werden auf der Basis zu erstellender Lernstandsdiagnosen individuelle Förderpläne erarbeitet.

Vom Schuljahr 2003/04 an stehen den Hauptschulen Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch flächendeckend zur Verfügung. Folgende Kernanliegen sind mit den Vergleichsarbeiten in der Hauptschule verbunden:

- Erstellung von Lernstandsdiagnosen und Förderplänen,
- Anknüpfung an die Vergleichsarbeiten der Grundschule,
- Intensivierung der Elternberatung (prozessorientiert),
- Sicherung der Unterrichtsqualität.

3.3 Zertifizierung der Herkunftssprache

Die Zertifizierung von Kenntnissen in der Herkunftssprache wurde und wird vom Kultusministerium in Zusammenarbeit mit den Herkunftsländern vorbereitet und durchgeführt. Bereits im Schuljahr 2001/02 konnte die Herkunftssprache Italienisch zur Zertifizierung angeboten werden. 265 Jugendliche nahmen dieses Angebot wahr. Italienisch, türkisch, russisch, spanisch, griechisch und französisch stämmige Schülerinnen und Schüler der Klasse 9 der Hauptschule hatten im Schuljahr 2002/03 die Möglichkeit, zusätzlich zur Prüfung in der Fremdsprache Englisch auch in ihrer Herkunftssprache eine Prüfung abzulegen. Das Angebot der Zertifizierung der Herkunftssprachen wird im Schuljahr 2003/04 erweitert.

3.4 Förder- und Vorbereitungsklassen, Förder- und Vorbereitungskurse

Die Grund- und Hauptschulen haben als Schularten mit Pflichtcharakter die Aufgabe, nicht Deutsch sprechende Kinder und Jugendliche möglichst rasch sprachlich in die Lage zu versetzen, am Unterricht in einer dem jeweiligen Alter und Leistungsstand einer Schülerin bzw. eines Schülers entsprechenden Regelklasse teilzunehmen. Ziel der interkulturellen Erziehung in den Schulen des Landes Baden-Württemberg ist es, die jeweils unterschiedlichen Kulturen der Herkunftsländer kennen zu lernen und das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft weiter zu entwickeln.

Es gibt grundsätzlich 3 Bereiche schulischer Förderung für ausländische Schüler:

1. a) Vorbereitungsklassen oder
b) Kurse zur Vorbereitung auf den Übergang in die Regelklassen;
2. Förderkurse als begleitendes Angebot für Schüler in Regelklassen;
3. zusätzliche Maßnahmen an Schulen mit hohem Anteil ausländischer Schüler.

Zur weiteren Information wird auf die Beantwortung des Antrags der Abgeordneten Norbert Zeller u. a. SPD sowie Renate Rastätter u. a. GRÜNE, Zugewanderte Schülerinnen und Schüler, Drucksache 13/1770, verwiesen.

4. Kernpunkt: Anpassung des Bildungsplanes

Der Bildungsplan 2004 der Hauptschule mit Werkrealschule bietet zusammen mit dem schulischen Curriculum die Basis für einen anwendungs- und problemorientierten, explorativ angelegten, kreativen und aktiv-entdeckenden Unterricht. Die Durchführung von themenorientierten Projekten und deren Präsentationen sind verpflichtende Bestandteile des Bildungsplanes. Das Fundament der gesamten Unterrichtsarbeit ist die Förderung von Selbstorganisation, Erwerb von Arbeitstechniken, Übernahme von Verantwortung, Kreativität, soziale Kompetenz und Teamfähigkeit. Die Sicherung der Kenntnisse der Basiskompetenzen in Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen ist erklärtes Ziel der neuen Bildungspläne. Deutsch als Unterrichtsprinzip und einer Verstärkung und Intensivierung der fachunabhängigen Leseförderung kommt hohe Priorität zu. Ein Lesecurriculum ist in die Bildungsstandards des Faches Deutsch eingearbeitet. Die informationstechnische Grundbildung ist integrativer Bestandteil der Fächer und Fächerverbünde, wobei Deutsch Leitfachfunktion hat.

Mit den Fächerverbänden der Hauptschule werden Bildungsstandards in Bezug auf Wirklichkeits- und Lebensbereiche definiert, die für die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre künftige Lebens- und Arbeitswelt von Bedeutung sind. Der Fächerverbund Welt-Zeit-Gesellschaft bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit historisch-politischen, gemeinschaftskundlichen, ökonomischen und geographischen Sachverhalten. Der Fächerverbund Materie-Natur-Technik richtet den Blick auf naturwissenschaftliche und technische Phänomene. Arbeit-Wirtschaft-Gesundheit zielt auf den Erwerb grundlegender Handlungsmöglichkeiten für eine gelingende und gesunde Lebensführung. Musik-Sport-Gestalten fördert die Ausdrucks-, Bewegungs- und Gestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Durch konsequentes Arbeiten in themenorientierten Projekten erlangen die Hauptschülerinnen und Hauptschüler die notwendigen und in der Ausbildungs- und Berufswelt erwarteten fachliche und überfachliche Qualifikationen.

IV. Realschulen

An den Realschulen des Landes wurde in vielfältiger Hinsicht auf die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen reagiert bzw. bereits eingeleitete Maßnahmen wurden dadurch bestätigt. Insbesondere sollen hier die folgenden Entwicklungsfelder näher beschrieben werden:

- Qualitätsentwicklung
- Lesekompetenz
- Mathematische Bildung
- Naturwissenschaftliche Bildung
- Fortbildungsmaßnahmen

1. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Die Sicherung von Qualität und Leistung findet über die Weiterentwicklung des Unterrichts und künftig durch Selbst- und Fremdevaluation statt; dazu gehören auch Lernstandsdiagnosen durch verbindliche und zentral vorgegebene Vergleichsarbeiten am Ende der Klassenstufen 6 und 8, zudem eine novellierte Abschlussprüfung, die sich auch auf die Kompetenzfelder bezieht. Bereits erprobte und bewährte Konzepte wie projektorientiertes Arbeiten im Bereich „Wirtschaften, Verwalten und Recht“ (WVR) und selbsttätiges Lernen innerhalb der Berufsorientierung an der Realschule (BORS) erhalten zukünftig einen größeren Stellenwert für die Gestaltung des Unterrichts; dazu gehört auch eine neue Strukturierung des Schuljahres und neue pädagogische Schulmanagementformen.

Im Zuge der neuen Bildungspläne ab 2004 sollen die Schulen eigenständig ein Schulcurriculum entwickeln; dazu gehört neben anderem ein schulspezifisches Methodencurriculum. Die Reduzierung der Stofffülle und die Orientierung an einem verbindlichen Kerncurriculum neben dem spezifischen Schulcurriculum sollen zudem nachhaltiges Lernen stärken. Darüber hinaus soll die Schaffung von Fächerverbänden wie Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde (EWG) und Naturwissenschaftliches Arbeiten (NWA) ganzheitliches und vernetztes Denken fördern. Deutsch als Unterrichtsprinzip wird künftig in allen Fächern

verwirklicht; dazu gehört z. B., dass Themen des Faches Deutsch auch in anderen Fächern oder Fächerverbänden anwendungsorientiert bearbeitet werden (z. B. Protokolle, Berichte etc.). Individuelle Sprachförderkonzepte werden in jeder Realschule entwickelt und umgesetzt; dazu sollen im Sinne der Erziehungspartnerschaft auch die Eltern mit einbezogen werden.

2. Lesekompetenz

Jede Realschule etabliert leseförderliche Gewohnheiten und Haltungen im Unterrichtsalltag, um stabile Lesegewohnheiten zu erzeugen; dies gilt im Prinzip für die ganze Schulgemeinschaft. Im Umgang mit Texten werden Lesestrategien eingeübt und als Strategien des selbstständigen Lernens in jedem Fach gesichert und ausgebaut. Andere Formen der Leistungsbeurteilung und die Einbeziehung des außerschulischen Lesens dienen der Steigerung der Lesemotivation.

Ein Portfolio dokumentiert die selbstständige Lesetätigkeit der Schülerinnen und Schüler; dies ist Teil eines Gesamtkonzeptes: Portfolio Realschule Ende Klasse 10. Der Umgang mit nichtkontinuierlichen und pragmatischen Texten, sowie Sachbüchern ist im Deutschunterricht verankert, auch um die geschlechterspezifisch unterschiedlichen Lesegewohnheiten auszugleichen.

3. Mathematische Bildung

Das Kennenlernen innermathematischer Strukturen wird mit Anwendungsaspekten verbunden. Der Mathematikunterricht entwickelt sich von der reinen Vermittlung mathematischen Faktenwissens weiter zum Modellieren anspruchsvoller innermathematischer Kontexte. Wesentlich im Bereich der Mathematik sind offene Aufgabenstellungen. Im Unterricht wird das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer mathematischen Begabung beachtet.

4. Naturwissenschaftliche Bildung

Der naturwissenschaftliche Fächerverbund Naturwissenschaftliches Arbeiten (NWA) erleichtert die Realisierung eines anwendungsbezogenen und problemorientierten Unterrichts, der kumulatives Lernen unterstützt. Der Hauptfachstatus von NWA betont die Bedeutung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung für Schulkarriere, Berufschancen und das eigene Selbst- und Weltverständnis. Beim Umgang mit mentalen Modellen und bei der Nutzung von Faktenwissen und konzeptuellem Wissen werden geschlechterspezifische Unterschiede ausgeglichen.

5. Fortbildungsmaßnahmen

Die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung greift die Innovationsfelder der Realschule aktiv auf und setzt sie um. Hier wurden und werden Schwerpunkte gebildet, die aufgabenorientiert die Weiterentwicklung der Schulart sicherstellen.

Speziell zu nennen wären hier die Bereiche der Fächerverbände EWG und NWA, die Umsetzung der oben angesprochenen themenorientierten Projekte WVR und BORS, die Umsetzung eines den Vorgaben angepassten Pädagogischen Managements, die Schulung der Lehrerinnen und Lehrer in der Integration der Informationstechnologie in den Unterrichtsalltag, neue Formen der Leistungsmessung. Die Diagnose-, Förder- und Differenzierungskompetenzen der Lehrkräfte in Bezug auf Lese- und Sprachförderung werden geschult.

V. Sonderschulen

Seit vielen Jahren werden im sonderpädagogischen Bereich wichtige Reformkonzepte umgesetzt, die zum Teil maßnahmenkonform sind zu Implikationen der Studien. Dies betrifft die Stärkung des präventiven Ansatzes durch frühe Hilfen für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder (sonderpädagogische Frühförderung, Schulkindergarten), die Optimierung der sonderpädagogischen Unterstützung in allgemeinen Schulen im Rahmen der Kooperation zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen, insbesondere auch zur Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie die Förderung von Schulprofilen und Unterrichtsformen, welche die Kommunikations- und Lernkompetenz der Schülerschaft der Sonderschulen stärken (z. B. Gestalten und Lernen).

Weiter sind zu erwähnen die Unterstützung der Entwicklung von Schulprofilen unter Einbeziehung von schulischen und außerschulischen Partnern (z. B. Ergänzende Angebote an Förderschulen), die Stärkung von Unterrichtformen, die insbesondere den Transfer schulisch erworbener Kompetenzen in die Lebenswelt ermöglichen, z. B. themen- und projektorientiertes Arbeiten, die Unterstützung von Unterrichtskonzepten, welche die individuell verschiedenen Lernzugänge und Lebenswelten der einzelnen Schüler berücksichtigen und der Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in der Förderung von jungen Menschen mit Behinderungen, die ihre Lebens- und Lernmöglichkeiten erheblich erweitern.

Auch die Entwicklung von Förderkonzepten und damit Sicherung schulischer Bildung für Kinder und Jugendliche mit schweren Mehrfachbehinderungen (damit Bildung für alle) sowie die Evaluation schulischer Förderarbeit in engem Zusammenwirken mit den jungen Menschen selbst, ihren Eltern, Fachleuten aus dem Bereich der Medizin, der Technik oder Behinderten- und Jugendhilfe sowie Vertretern anderer Schulen und der Schulverwaltung stellen wesentliche Eckpunkte der Innovationen an den Sonderschulen dar.

VI. Allgemein bildendes Gymnasium

Im Bereich des Gymnasiums wurden – teils im Zusammenhang mit den Ergebnissen der verschiedenen Leistungsvergleichsstudien, teils unabhängig davon, aber durch diese nachdrücklich bestätigt – entscheidende didaktische, konzeptionelle und strukturelle Weichenstellungen vorgenommen. Damit ist sichergestellt, dass die in Baden-Württemberg vermittelte gymnasiale Bildung nicht nur den Anforderungsprofilen in Studium und Beruf entspricht, sondern Abiturienten und Abiturientinnen die Wissensinhalte, Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt, welche für die Wahrnehmung ihrer Zukunftschancen unter den globalen Bedingungen der Wissensgesellschaft unverzichtbar sind.

Vor dem Hintergrund der durch TIMSS und PISA konstatierten Defizite in Mathematik, den Naturwissenschaften sowie hinsichtlich mangelnder Fähigkeiten in der Domäne Lesekompetenz; die Schwächen manifestieren sich insbesondere

- in der Domäne Lesen bei Aufgaben, die das Reflektieren und Bewerten von Texten erfordern,
- in Mathematik in der mangelnden Fähigkeit des Anwendungsbezugs und der Problemlösefähigkeit, d. h. auch komplexer Modellierung und des Herstellens begrifflich-mathematischer Zusammenhänge,
- im Bereich der Naturwissenschaften in Problemen beim Verständnis und der Fähigkeit, naturwissenschaftliche Fragestellungen zu erkennen, Daten und Befunde für Schlussfolgerungen zu verwenden bzw. mit einem differenzierten Verständnis naturwissenschaftlicher Untersuchungen und Begründungen zu analysieren.

Es sind folgende Initiativen und Interventionskonzepte zu nennen:

Naturwissenschaftliches Profil in der Mittelstufe

Konsequenterweise wird – im Rahmen der aktuellen Bildungsreform – über die bereits im Zusammenhang mit TIMSS beschriebenen Maßnahmen ab dem Schuljahr 2007/08 für Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 im naturwissenschaftlichen Profil ein vierstündiges Fach Naturwissenschaft und Technik als verpflichtendes Kernfach eingeführt. Bis zu diesem Zeitpunkt können sich alle Schulen an der Erprobung dieses Faches beteiligen. Inhalt des Unterrichts sind vor allem Themen der angewandten Naturwissenschaften und der Technik. Das Lernkonzept betont exemplarisch Verfahren naturwissenschaftlicher Forschung und technischer Entwicklungen im Rahmen eines projektorientierten Zugangs, wobei gleichzeitig außerschulische Lernorte – beispielsweise in der Einbeziehung aktueller Forschungsprojekte – berücksichtigt werden.

Neugestaltete gymnasiale Oberstufe (NGO)

Generell ist die Weiterentwicklung des Gymnasiums charakterisiert durch eine Neubewertung der Fächer Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik als „Kern-

kompetenzfächer“. So zeigt PISA 2000 eindeutig, dass die Fähigkeit in der Basiskompetenz Lesen, d.h. der verstehend reflektierte Umgang mit Texten, eine Schlüsselqualifikation im Blick auf den Wissenserwerb und das Verständnis auch in anderen Fächern von entscheidender Bedeutung ist. Durch die Verpflichtung auf einen vierstündigen gemeinsamen Unterricht auf hohem Niveau in stabilen Lerngruppen wird ein wichtiger Beitrag zur qualitativen Verbesserung der Fähigkeiten und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler angestrebt.

Zukünftig werden alle Schülerinnen und Schüler im Pflichtbereich zwei Naturwissenschaften belegen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit einer zusätzlichen Schwerpunktbildung über ein vierstündiges naturwissenschaftliches Neigungsfach, also Physik, Chemie oder Biologie. Der individuellen Schwerpunktsetzung dient auch die besondere Lernleistung, d.h. der Seminarkurs oder die Teilnahme an einem Wettbewerb. Diese Leistung kann als fünfte Prüfungskomponente in die Abiturprüfung eingebracht werden, wobei besonderer Wert auf die Dokumentation der angewandten Methoden, des Arbeitsprozesses, der erreichten Ergebnisse sowie auf das Resultat eines abschließenden Kolloquiums gelegt wird. Naturwissenschaftlich oder mathematisch interessierten Schülerinnen und Schülern eröffnet sich hier eine Plattform, ihre Kenntnisse in jeweiligen Spezialgebieten weiter zu vertiefen und gleichzeitig Fähigkeiten zur Präsentation und zum Erwerb von Methoden- und Sozialkompetenz zu entwickeln. Insbesondere gefördert wird, auch dies eine Konsequenz der internationalen Vergleichsstudien, die Selbstständigkeit des Lernens und die Fähigkeit naturwissenschaftlich-komplexe Sachverhalte „zu analysieren und präzise zu kommunizieren“ (Kompetenzstufe V Naturwissenschaftliche Grundbildung).

Nicht zu vergessen ist, dass der erweiterte Wahlbereich beibehalten wird; dies bedeutet, dass wichtige Disziplinen wie Informatik oder Astronomie als Angebot erhalten bleiben und entsprechende Leistungen in das Abiturzeugnis eingebracht werden können.

Neben der prinzipiellen Notwendigkeit der Verstärkung naturwissenschaftlicher Anteile im Kanon gymnasialer Bildung – auch darauf geben die Studien wichtige Hinweise – ergibt sich als weitere Folgerung aus der Interpretation der international vergleichenden Ergebnisse das Postulat der Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur, deren Merkmale durch Selbstständigkeit, Projektorientierung, Anwendungsbezug und Interdisziplinarität definiert werden. Das bedeutet, dass der Fokus der weiteren Optimierung und Modernisierung des Gymnasiums weniger auf strukturelle als vielmehr auf inhaltliche, didaktisch-methodische und pädagogische Felder zu richten ist.

Insgesamt werden im Zuge der NGO durch die Stärkung der allgemeinen Grundbildung insbesondere in Deutsch, Mathematik und der Fremdsprache bei gleichzeitiger Stärkung der Methodenkompetenz wichtige Forderungen erfüllt, die sich aus der TIMS- und der PISA-Studie ableiten lassen.

Einführung des achtjährigen Gymnasiums

Im Durchschnitt der im Rahmen der empirischen Vergleichsstudien untersuchten Schülerpopulationen sind die deutschen Schüler und Schülerinnen älter, d.h. sie erreichen in einem höheren Lebensalter vergleichbare Jahrgangsstufen bzw. treten später in Studium und Beruf ein als Schüler und Schülerinnen in vergleichbaren Ländern. Nicht nur unter dem Aspekt der internationalen Wettbewerbssituation in der Berufs- und Arbeitswelt ist daher die flächendeckende Einführung des achtjährigen Gymnasiums sowie der neuen Bildungspläne ab 2004/05 ein entscheidender Schritt zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit und Qualitätssteigerung des baden-württembergischen Bildungssystems.

Damit verbindet sich die Weiterentwicklung eines in sich geschlossenen pädagogischen Profils des Gymnasiums im Blick auf eine verständnisorientierte Vertiefung des Grundlagenwissens im Sinne der Anschlussfähigkeit sowie im Blick auf eine Stärkung selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens in interdisziplinären Bezügen vor dem Hintergrund einer neuen Unterrichtskultur, die neue Formen der Leistungsbeurteilung (siehe Handbuch „Prüfungsdidaktik für Gymnasien“) einschließt.

Begabtenförderung

Im Blick auf die bei PISA dokumentierten Defizite hinsichtlich der Förderung von Spitzenleistungen sind verschiedene Maßnahmen der Begabtenförderung von Bedeutung:

Erstmals durchgeführt wurde in den Sommerferien 2003 die Juniorakademie Life-science-labs in Zusammenarbeit mit dem Verein „Bildung und Begabung e. V.“ (Bonn). Akademieort war Adelshofen. Folgende bewährte Elemente des Programms zur Förderung besonders befähigter Schülerinnen und Schüler wurden weitergeführt: Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schülerinnen und Schüler bilden die Grundlage des gesamten Förderprogramms. Momentan nehmen ca. 4.340 Schülerinnen und Schüler in 420 Arbeitsgemeinschaften teil. Außerdem werden landesweit eine Reihe von Seminaren durchgeführt, zu denen meist die Preisträger von Wettbewerben eingeladen werden. Zudem veranstaltet das Land in Ergänzung zu den bundesweiten Wettbewerben eigene Landeswettbewerbe.

Ferner sind in den vergangenen Jahren kontinuierlich regionale Akzente in der Förderung besonders Begabter gesetzt worden, seit 1990/91 beispielsweise mit dem Freiburg-Seminar sowie seit 1997/98 mit dem Hochrhein-Seminar. 1999/00 startete das Bodensee-Hegau-Seminar seine Arbeit. Eine ähnliche Konzeption liegt der 1997/98 gegründeten Jugendakademie Mannheim zugrunde. Mit dem Schülerforschungszentrum Bad Saulgau wurde 1999/00 erstmals ein Zentrum für Naturwissenschaften eingerichtet.

Für die Klassen 5 bis 7 gibt es seit Mai 2001 den per E-mail organisierten Mathematikwettbewerb Problem des Monats. Seit dem Schuljahr 1986/87 fördert das Kultusministerium ein Kooperationsprojekt zwischen Stuttgarter Gymnasien und dem Fraunhofer-Institut. Drei weitere Maßnahmen der Begabtenförderung werden teilweise in Kooperation bzw. mit Unterstützung des Ministeriums durchgeführt: Das 1983 gegründete Kepler-Seminar für besonders begabte Schülerinnen und Schüler aus dem Großraum Stuttgart, zudem der Tag der Mathematik und Intensivkurs Mathematik sowie die Schülerakademien des Vereins „Bildung und Begabung e. V.“ (Bonn).

Gymnasium für Hochbegabte

Das breite Angebot der Begabtenförderung in Baden-Württemberg wird mit dem Gymnasium für Hochbegabte einen weiteren Baustein erhalten. Am 10. Dezember 2002 hat das Kabinett entschieden, dass in Schwäbisch Gmünd ein Gymnasium für Hochbegabte mit Internat eingerichtet werden soll.

Der Idee der Einrichtung eines Gymnasiums für Hochbegabte liegt ein Begabungsbegriff zugrunde, der nicht nur einen hohen Intelligenzquotienten, sondern neben einer breiten Begabung auch eine stabile Leistungsmotivation und soziale Integrationsfähigkeit voraussetzt. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur in speziellen Feldern, sondern auf einer großen Breite gefördert werden.

Das Bildungsangebot baut auf dem Bildungsplan des achtjährigen Gymnasiums auf, ist allerdings breiter gefächert und verlangt hohen Einsatz von den Schülerinnen und Schülern. Die Schule beginnt mit Klassenstufe 7 und schließt mit dem Zentralabitur ab. Für alle Schülerinnen und Schüler ist das Angebot des sprachlichen und naturwissenschaftlichen Profils verpflichtend. Das bedeutet, dass mindestens drei Fremdsprachen und das Profulfach Naturwissenschaft und Technik auf dem Stundenplan stehen. Außerdem werden Aktivitäten im musischen und sportlichen Bereich erwartet und verlangt.

Das Internat ist integrativer Bestandteil der Gesamtkonzeption. Die Schüler wohnen alle obligatorisch im Internat. Sie werden von Mentoren betreut, die als Lehrer an der Schule unterrichten und einen Teil ihres Deputates als Internatsarbeit ableisten und nach Möglichkeit im Internat wohnen. Ein Schwerpunkt des ganzheitlichen Bildungsansatzes bildet die Erziehung zu Verantwortungsbewusstsein und damit die Förderung der Bereitschaft zur Übernahme von Aufgaben in Staat und Gesellschaft. Jede Schülerin und jeder Schüler wird zu einem sozialen Dienst verpflichtet. Das Auswahlverfahren für die Schülerinnen und Schüler besteht aus mehreren Stufen, das neben diagnostischen Elementen und Gesprächen auch eine Projektteilnahme in der Schule vor der Aufnahme vorsieht.

Mit Wirkung zum 1. Februar 2004 ist die Leiterin des Gymnasiums für Hochbegabte berufen worden. Sie wird zusammen mit den künftigen Lehrkräften auf der Basis einer vorliegenden pädagogischen Konzeption das Schulkonzept und das Schulcurriculum erarbeiten.

VII. Beruflicher Bereich

Die beruflichen Schulen sind von den Ergebnissen der oben genannten Studie indirekt betroffen. Baden-Württemberg verfügt über ein differenziertes berufliches Schulsystem mit großer horizontaler und vertikaler Durchlässigkeit. Den Kern bildet das duale System der Berufsausbildung. Insbesondere in Baden-Württemberg basiert es auf einer kontinuierlichen und konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft. Ein Beispiel hierfür ist die bundesweit einmalige gemeinsame Abschlussprüfung von Berufsschule und Kammern.

Die beruflichen Schulen Baden-Württembergs bieten mit den beruflichen Gymnasien, der Berufsoberschule und den Zusatzprogrammen zur Erlangung der Fachhochschulreife jedem leistungsstarken jungen Menschen die Möglichkeit, die Studierfähigkeit zu erreichen. Insbesondere die beruflichen Gymnasien wurden im Zusammenhang mit der PISA-Studie als beispielhaft hervorgehoben.

Dennoch befinden sich die beruflichen Schulen des Landes mit den Projekten „Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen (STEBS)“ und „Operativ Eigenständige Schule (OES)“ derzeit in einer Phase der Neuorientierung.

STEBS soll die Gestaltungsfreiräume auf den verschiedenen Ebenen des Systems „Schule“ erweitern. Dieser offene Schulentwicklungsprozess ist verbunden mit einer größeren Verantwortung für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität jeder einzelnen Schule. Derzeit beteiligen sich daran 66 Schulen mit über 90 Schulprojekten. Die Schulprojekte gliedern sich in die vier Handlungsfelder: Schulorganisation, Personalmanagement, Schulprofil und Qualitätsmanagement.

Die Erfahrungen zeigen, dass die einzelnen Projekte zu einem Gesamtkonzept zusammengeführt, einen Handlungsrahmen für berufliche Schulen in erweiterter Eigenständigkeit darstellen können. Dieses Konzept soll die Grundlage für die Weiterentwicklung des gesamten Systems beruflicher Schulen, hin zu einer operativen Eigenständigkeit bilden. Ein wesentlicher Punkt von OES ist dabei die Entwicklung und Erprobung eines Qualitätsmanagementsystems für die beruflichen Schulen in Baden-Württemberg.

Weitere Maßnahmen

Ergänzend zu dem bisher ausgeführten werden – insbesondere im Rahmen der großen Bildungsplanreform – tiefgreifende Maßnahmen zur konsequenten, zeitgemäßen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht verwirklicht.

VIII. Bildungsplanreform

Mit der Reform der Bildungspläne verbindet sich eine neue Unterrichtskultur. Die Reform berücksichtigt strukturelle Veränderungen der vergangenen Jahre ebenso wie die Ergebnisse von TIMSS und PISA. Ziel der Reform ist es, die Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit des Bildungssystems, also die Qualität von Schule und Unterricht, zu verbessern.

Mit der Neufassung der Bildungspläne aller allgemein bildenden Schulen wird diesen mehr Freiheit, Verantwortung und Selbstständigkeit für die Ausgestaltung und Erfüllung der Lehrpläne übertragen. Im gleichen Maß werden die staatlichen Vorgaben reduziert. Die Lehrpläne sind so geschnitten, dass es für die Schülerinnen und Schüler weniger Stofffülle und weniger Spezialisierung geben wird, dafür aber ihr Grundlagen- und Orientierungswissen sowie ihre Allgemeinbildung gestärkt werden.

Das neue Bildungs- und Lehrplankonzept mit Bildungsstandards und klaren Kernformulierungen gibt eine Antwort auf die Forderung nach einer Stärkung des Grundlagen- und Allgemeinwissens. Mit der Einführung der neuen Bildungspläne ist eine strukturelle und qualitative Weiterentwicklung verbunden. Die Ausweitung des fremdsprachlichen und naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts,

die Weiterentwicklung fächerübergreifender Lernansätze, ein veränderter Zuschnitt der Schulfächer durch die Bildung von Fächerverbänden und themenorientierten Projekten sowie die Öffnung schulischen Lernens bis hinein in die Gemeinde, in Unternehmen und Betriebe kennzeichnen unter anderem die neue Entwicklung. Diese Elemente erweitern das schulische Lernen und Arbeiten.

Die entscheidende Frage war und ist: Was müssen die Jugendlichen mitbringen, über welches Wissen und Können müssen sie verfügen, damit sie im internationalen Wettbewerb bestehen können? Eine gründliche Überprüfung der Inhalte sowie eine Konzentration auf unverzichtbare Inhalte stärken die fachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Zudem zählen soziale, personale und Methodenkompetenzen zum verbindlichen Kanon der verschiedenen Schulformen. Die Vernetzung der Fächer untereinander wird verstärkt etwa durch den Fächerverbund Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde.

Die künftigen Bildungspläne der allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg verbinden drei zentrale Elemente: Bildungsstandards, Kerncurriculum und Schulcurriculum. Mit diesem Dreischritt ist ein Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens verbunden: Diese erfolgt nicht mehr über detaillierte Vorgaben, vielmehr über die Evaluation von Unterrichtsergebnissen – orientiert an den Bildungsstandards. Evaluation dient dabei dem Ziel einer höheren Vergleichbarkeit der Ergebnisse schulischer Arbeit.

IX. Stärkung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts

Im Rahmen der Bildungsplanreform erfahren die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften eine neue Qualität:

In allen Schularten wird die Anwendungsorientierung – als Forderung aus PISA – betont. Schon die Grundschule vermittelt verschiedene Zugänge zu Mathematik, indem z. B. mathematische Sachverhalte im Alltag, in Alltagsphänomenen oder Kulturgütern angesprochen werden. Regelmäßiges Kopfrechnen, die Lösung der Knobelaufgaben des Monats und Unterrichtsformen, die unter der Leitidee „Muster und Strukturen“ stehen, fördern Routinen ebenso wie kreative, ästhetische oder strukturorientierte Erfahrungen. Auf dem Feld der Naturwissenschaften zielt der Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“ insbesondere auf die forschende Auseinandersetzung des lernenden Kindes mit der es umgebenden Welt. Neben dem Aufbau tragfähiger Grundlagen des Wissenserwerbs in sinnstiftenden, vernetzten Kontexten wird den Kindern der Erwerb wichtiger Kompetenzen und Qualifikationen ermöglicht.

Im Bereich der Hauptschule wurden ebenfalls Erkenntnisse aus internationalen Vergleichsuntersuchungen im neuen standardbasierten Bildungsplan berücksichtigt: Dies gilt in Mathematik für den flexiblen Methodeneinsatz, die Modellierungsfähigkeit aber auch die Verstärkung des Anspruchsniveaus. Leitgedanken sind die Orientierung an zentralen Ideen, die produktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lösungsansätzen, die Anregung zur Eigenaktivität oder die besondere Betonung kumulativen Lernens. Das naturwissenschaftliche Arbeiten in der Realschule wird in den neuen Bildungsplänen durch den Fächerverbund „Naturwissenschaftliches Arbeiten“ weiter verstärkt; dem korrespondiert die Erweiterung der Stundentafel im naturwissenschaftlichen Bereich um fünf Stunden.

Auch das Gymnasium betont den Stellenwert der Naturwissenschaften nachhaltig: Zukünftig sind – wie bereits ausgeführt – im Rahmen der Neukonzeption der gymnasialen Oberstufe zwei naturwissenschaftliche Fächer verbindlich. Zudem besteht die Möglichkeit, eine Naturwissenschaft als vierstündiges Profil- oder Neigungsfach zu belegen. Neu eingeführt wird im Rahmen der Bildungsplanrevision ab Klasse 8 das Fach Naturwissenschaft und Technik. Als erstes Bundesland eröffnet Baden-Württemberg den Schülerinnen und Schülern eine Wahlmöglichkeit im Physikunterricht: So können Abiturientinnen und Abiturienten zwischen einem zweistündigen Kurs auf dem Feld der Mikrophysik oder wahlweise der Astrophysik wählen. Was die Mathematik anbetrifft, so wird gegenwärtig ein didaktisches Konzept „Dialogischer Mathematikunterricht“ erarbeitet, das neue Wege der Vermittlung mathematischen Wissens in Erkenntnis der Befunde aus TIMSS und PISA erkundet. Schließlich wird erstmals 2005 ein landesweites Abitur auf der Basis des innovativen Computer-Algebra-Systems durchgeführt, das in besonderer Weise dem von TIMSS und PISA geforderten

Konzept einer problem- und anwendungsbezogenen Mathematik entspricht und die Fähigkeit zur Modellbildung fördert.

Die den neuen Bildungsplänen entsprechende Kontingenztafel in Verbindung mit Kern- und Schulcurriculum garantiert für alle Schularten eine qualitativ abgesicherte, sowohl individuelle als auch schulspezifische Voraussetzungen berücksichtigende Umsetzung einer in diesen angelegten zukunftsorientierten Lehr- und Lernkultur, die sich gerade auch als Postulat aus den Erkenntnissen von Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA ergibt.

X. Leseförderung

Die Vermittlung von Lesefähigkeit und Lesefreude gehört zum Kerngeschäft von Schulen. Der Deutschunterricht ist eine der tragenden Säulen jeder schulischen Bildung. Die Förderung der grundlegenden psycho-motorischen, auditiven oder visuellen Voraussetzungen des Lesens ist zunächst originäre Aufgabe der Grundschule in ihrer gesamten Breite. Individuelle Förderung findet dabei im Rahmen didaktisch-methodischer Arrangements des Klassenunterrichts bzw. im Zusammenhang mit besonderen Fördermaßnahmen (Stütz- und Förderunterricht, LRS-Kurse etc.) statt. Darüber hinaus ist die Förderung des Lesens (Lesetechnik, Lesemotivation und Leseverständnis) integraler Bestandteil aller Schularten und aller Klassenstufen.

Die neuen Bildungspläne betonen die zentrale Bedeutung des Lesens als Schlüsselqualifikation für alle Lernprozesse insgesamt. Leseförderung wird künftig auch als Aufgabe der weiterführenden Schulen ausgewiesen, wobei im Sinne von „Deutsch als Unterrichtsprinzip“ alle Fächer einbezogen werden sollen.

Im Kontext der bereits 1996 von der Landesregierung gestarteten „Offensive für das Lesen – Baden-Württemberg: Orte für Worte. Literatur lesen“ finden jährlich als „Frederick-Tag“ oder als „Frederick-Woche“ rund 2.000 Aktionen in Schulen, Bibliotheken, Volkshochschulen oder Buchhandlungen statt.

Zusätzliche Impulse insbesondere für die Leseförderung im vorschulischen, schulischen bzw. im familiären Bereich bietet der vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht eingerichtete „Ideenpool Leseförderung“. Dieser stellt praxisorientierte Tipps, Beispiele und weiterführende Hinweise zur Stärkung der Lesevoraussetzungen, der Lesefähigkeiten und der Lesemotivation bereit. Eine vom Kultusministerium eingerichtete Arbeitsgruppe zur „Weiterentwicklung des Deutschunterrichts“ entwickelt neue didaktisch-methodische Konzepte des Umgangs mit Texten mit dem Ziel, das Leseverständnis und die Lesefreude zu stärken. Unter Federführung der Lehrerbildungsseminare (Didaktische Zentren) sollen in Kooperation mit Schulpraktikern und Wissenschaftlern sowie den Akademien entsprechende Module für die Lehrerbildung und die Lehrerfortbildung ausgearbeitet werden.

XI. Lehrerbildung

Lehrerausbildung

Die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Ersten und Zweiten Phase wurden in den letzten Jahren für alle Lehrämter erneuert. Obligatorische Bestandteile der Lehrerausbildung sind danach:

für Lehrkräfte aller Schularten

- die Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten,
- die Entwicklung von Förder- und Differenzierungskompetenz,
- eine berufsbiographische Perspektive der Lehrerbildung, die im ersten Semester beginnt und über den Vorbereitungsdienst in berufsbegleitendes Lernen einmündet,

für Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen, Realschulen und Sonderschulen

- der obligatorische Erwerb von Grundlagen in Deutsch und Mathematik,
- die Stärkung der Interdisziplinarität durch das Studium von Fächerverbänden,

- der Ausweis von Kerncurricula mit verpflichtenden Studieninhalten für alle Pädagogischen Hochschulen,

für Lehrkräfte an Gymnasien und beruflichen Schulen

- ein 13-wöchiges Praxissemester zur frühzeitigen Orientierung am Berufsfeld Schule,
- die Verdoppelung der pädagogischen Studien (von 4 auf 8 SWS),
- die Stärkung der Lehrerpersönlichkeit und der beruflichen Professionalität durch das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium und eine größere Eigenverantwortlichkeit der Referendarinnen und Referendare für ihre eigene Ausbildung.

Darüber hinaus werden an den Universitäten Zentren für Lehrerbildung eingerichtet, um den Anliegen der Lehrerbildung in den Universitäten ein deutlicheres Gewicht zu verleihen. Die Staatlichen Ausbildungsseminare werden weiterentwickelt zu Didaktischen Zentren: sie verbinden die drei Phasen der Lehrerbildung und entwickeln Modelle für erfolgreichen Unterricht.

Lehrerfortbildung

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien haben zur Weiterentwicklung und quantitativen Intensivierung zahlreicher Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte geführt.

Die Weiterentwicklung der Didaktik des Deutschunterrichts in den allgemeinbildenden Schularten, insbesondere die Sicherung bzw. Steigerung der Lesekompetenz sind dabei von zentraler Bedeutung. Fachleute aus den Seminaren aller Schularten, erfahrene Deutschdidaktiker und -fortbildner sowie Pädagogen, die an der Erstellung der neuen Bildungspläne mitgearbeitet haben, waren und sind an der Entwicklung entsprechender Fortbildungsangebote beteiligt. Im Programm der zukünftigen Landesakademie für Lehrkräftefortbildung werden diese Angebote in den kommenden Jahren einen wesentlichen Schwerpunkt bilden.

Fortbildungen zur Weiterentwicklung des Faches Mathematik wurden in Baden-Württemberg bereits vor Bekanntwerden der Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen entwickelt und Schulen und Lehrkräften angeboten. Das Qualifizierungsangebot „WUM“ (Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts) fand und findet in allen weiterführenden Schularten hohe Nachfrage und Akzeptanz. Die Weiterentwicklung dieses Angebots mit Blick auf die neuen Bildungspläne ist derzeit in Arbeit.

Im naturwissenschaftlichen Bereich berücksichtigt der strukturelle und inhaltliche Zuschnitt der Fächerverbünde in den neuen Bildungsplänen in hohem Maße den sich aus den internationalen Vergleichsstudien ergebenden Weiterentwicklungsbedarf. Begleitend zur Einführung der neuen Bildungspläne werden in großem Umfang Fortbildungen angeboten. Diese Angebote werden in den kommenden Jahren ständig nach neuestem Erkenntnisstand aktualisiert werden. Sie bilden einen weiteren Schwerpunkt der Lehrerfortbildung.

XII. Betreuungsmaßnahmen

Im Laufe der 13. Legislaturperiode sollen Betreuungsangebote für Schulkinder optimiert und bedarfsgerecht ausgebaut bzw. weiter entwickelt werden. Im Bereich der Ganztageschulen soll entsprechend den pädagogischen Erfordernissen vorrangig im Bereich der Hauptschulen, die ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag unter erschwerten Bedingungen erfüllen, ein Ganztagesbetrieb eingerichtet werden.

Am 22. Januar 2002 stimmte das Kabinett dem Konzept „Kinderfreundliches Baden-Württemberg“ zu. So konnte die Betreuungszeit im Rahmen der Verlässlichen Grundschule um täglich 30 Minuten ausgedehnt werden, sodass Schulkinder innerhalb eines Zeitkorridors von 6 Stunden am Vormittag betreut werden können. Die flexible Nachmittagsbetreuung wurde zum Schuljahr 2002/03 als neuer Baustein in der Schülerbetreuung eingerichtet. Innerhalb des Gesamtbetreuungskonzepts einer Kommune können an allgemein bildenden Schulen bedarfs-

gerechte Betreuungsangebote am Nachmittag im Umfang von maximal 15 Stunden je Woche angeboten werden.

Die Landesregierung hat in dieser Legislaturperiode den Ausbau von Ganztageschulen vereinbart. Ziel ist die Einrichtung eines Ganztagesbetriebes an insgesamt 15 Grundschulen und 171 Hauptschulen mit besonderer pädagogischer und sozialer Aufgabenstellung. Seit Beginn der 13. Legislaturperiode wurden 93 neue öffentliche Ganztageschulen genehmigt. Insgesamt arbeiten in Baden-Württemberg 425 Schulen als Ganztageschulen. Im Rahmen des Konzepts „Kinderfreundliches Baden-Württemberg“ fördert das Land auch kommunale Betreuungsangebote an Ganztageshauptschulen. Zur Förderung von Betreuungsangeboten für Schulkinder stellt das Land im Haushalt 2003 insgesamt 28,3 Mio. € bereit.

XIII. Ausstattung der Schulen

Die sächliche Unterhaltung der öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg ist kommunale Selbstverwaltungsangelegenheit. Nach den Erfahrungen des Kultusministeriums nehmen die kommunale Träger diese Aufgabe in verantwortungsbewusster Weise wahr, so dass auch gegebenenfalls notwendige Änderungen in Zusammenhang mit bildungspolitischen Maßnahmen (z. B. Bildungsplanreform) ohne besondere Schwierigkeiten möglich sind.

Medienausstattung:

Die aktuellen Daten über die Computerausstattung baden-württembergischer Schulen stammen aus der Computererhebung des Statistischen Landesamtes vom Oktober 2002, die im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben wird:

Computerausstattung in Baden-Württemberg (Stand Oktober 2002):

Schulart	Anzahl Schulen *)		Anzahl der Computer		davon MM-Computer	
	2001	2002	2001	2002	2001	2002
Grundschule	1480	1481	17553	20444	10150	13150
Hauptschule	1132	1133	28391	31084	20791	24242
Realschule	415	409	14202	15497	11062	12996
Gymnasium	369	370	11726	13376	10216	11835
Schulen besond. Art	3	3	229	280	182	237
Berufliche Schulen	295	296	33011	37799	29490	35538
Förderschulen *)	270	270	5218	5639	3017	3681
Summe	3964	3962	110330	124119	84908	101642

*) Bei den Sonderschulen wurden nur die Förderschulen erhoben.

Gegenüber der Erhebung vom Oktober 2001 kann zusammenfassend Folgendes festgestellt werden:

- Die Zahl der Computer ist um 12,5 % (13.789) auf über 124.000 Rechner gestiegen.
- Die Zahl der multimediafähigen Rechner hat um 16.734 Rechner zugenommen, d. h. Altgeräte werden ausgetauscht. (Multimediafähige Rechner: Oktober 2002: 101.642, Oktober 2001: 84.908, Oktober 2000: 65.368, Oktober 1999: 44.991; Ende 1996: 2.701).
- Der Anteil der multimediafähigen Rechner ist von 77 % (Okt. 2001) auf 82 % gestiegen.
- Der Anteil der Rechner in Nicht-Computerfächräumen ist von 40.712 (Oktober 2000: 34.664) Rechner auf 49.110 Rechner gestiegen.
- Die weiterführenden Schulen haben einen Internetzugang (Berufliche Schulen 100%, Gymnasium 100%, Realschule 100%, Hauptschule 99,7%). 94 % der Grundschulen verfügen über einen Internetzugang.
- Die Zahl der Beamer ist um 1.510 auf 6.152 gestiegen.

Die neue Erhebung belegt, dass im letzten Jahr erneut viel in PC-Ausstattungen investiert wurde. Dabei wurden sowohl Neubeschaffungen getätigt als auch vorhandene EDV-Ausstattungen der Schulen modernisiert. Auch ist festzustellen, dass der Einsatz der Computer für den Unterricht nicht nur auf die Computerräume konzentriert ist. 40 % (2001: 37 %, 2000: 36 %, 1999: 30 %) der Rechner stehen in Nicht-Computerräumen. Bei den weiterführenden Schulen wurde eine Schüler-PC-Relation von nahezu 10:1 erreicht.

XIV. Weitere Maßnahmen der Qualitätssicherung

Auf die Schulen Baden-Württembergs wird im Zuge einer erweiterten Eigenständigkeit eine erhöhte Qualitätsverantwortung im Sinne der Rechenschaftspflicht zukommen. Dazu wurde ein umfassendes Konzept der Qualitätssicherung sowie Qualitätsentwicklung in Baden-Württemberg erarbeitet, das in Zukunft stufenweise umgesetzt wird. Künftig wird sich die Schulqualitätsentwicklung vor Ort stärker an den Ergebnissen von Schule und Unterricht orientieren müssen. Diesem Ansatz tragen die neuen Bildungspläne durch verbindliche Bildungsstandards sowie die Formulierung von Kerncurricula Rechnung. Darüber hinaus wird ein umfassendes System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eingeführt. Selbst- und Fremdevaluation spielen dabei eine zentrale Rolle; sie sollen sowohl den Schulen als auch der Schulaufsicht datengestützte Erkenntnisse für eine zielgerichtete Steuerung der Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung liefern.

Die Evaluationen beziehen sich auf relevante Qualitätsbereiche von Schule und Unterricht, wobei Fragen der Unterrichtsergebnisse und Unterrichtsprozesse im Mittelpunkt stehen müssen. Zugleich stellen weitere Aspekte wie etwa das Schulmanagement, die Professionalität der Lehrkräfte oder das Schul- und Klassenklima bedeutsame Bereiche dar. Mit dem – gemäß einem mehrjährigen Stufenplan – Aufbau eines Systems der Fremdevaluation korrespondiert – als dessen Voraussetzung – die Selbstevaluation, welche durch Angebote der Evaluationsberatung oder durch eine auf den Seiten des Landesbildungsservers eingestellte Instrumentensammlung Unterstützung erfährt.

Im Kontext der Umsetzung des Gesamtkonzepts Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wird das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht zu einem Kompetenzzentrum umgewandelt, das insbesondere auch den Wissenschaftstransfer in die Schulpraxis sichern soll. Zudem schaffen die Weiterentwicklung der Lehrerbildungsseminare zu Didaktischen Zentren sowie die Zusammenfassung der bisherigen Akademien zu einer Landesakademie für Lehrkräftefortbildung in der Rechtsform einer Anstalt öffentlichen Rechts die notwendigen Voraussetzungen eines effizienten und bedarfsgerechten Unterstützungssystems für die Schulen des Landes.

Im Zusammenhang mit den neuen Bildungsplänen sind Vergleichsarbeiten ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung. Eine regelmäßige Überprüfung des Wirkungsgrads von Schule und Unterricht ist bildungspolitisch wie pädagogisch geboten. Bereits seit einigen Jahren gibt es hierzu ein Angebot seitens des Landesinstitut für Erziehung und Unterricht in Form von Diagnose- und Jahrgangsarbeiten, das die Schulen auf freiwilliger Basis nutzen können. Insbesondere im Bereich der Grundschule wurde von diesem Angebot umfassend Gebrauch gemacht.

Im Kontext der Einführung der neuen Bildungspläne werden künftig alle Schule so genannte Vergleichsarbeiten durchführen. Zentrale Funktion von Vergleichsarbeiten ist, die vorgegebenen Bildungsstandards für einzelne Fächer diagnose- und kriteriumsorientiert zu überprüfen. Dies ermöglicht Aussagen – über die Einzelschule hinaus – , inwiefern die Bildungsstandards erreicht wurden; gleichzeitig wird erkennbar, wo verstärkter Förderbedarf besteht. Der Diagnoseaspekt steht insbesondere in der Grundschule im Vordergrund. Die Vergleichsarbeiten in der Grundschule haben daher keine Notenrelevanz. In den weiterführenden Schulen fließen die Vergleichsarbeiten in die Notengebung ein.

Das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht wird neben der Entwicklung der Aufgaben auch die Auswertung und Bereitstellung der landesweiten Durchschnittswerte übernehmen. Dies eröffnet der Einzelschule die Möglichkeit der Standortbestimmung. Für die Erhebung der Vergleichsdaten werden Stichproben-

schulen benannt. Unabhängig davon baut jede Schule eine interne Dokumentation auf, pflegt die Daten und stellt sie dem Landesinstitut bei Bedarf – z. B. bei der Erstellung eines Bildungsberichts – zur Verfügung.

Verpflichtend eingeführt werden die Aufgaben erstmals zum Schuljahr 2005/06 für die Klassen 6 der weiter führenden Schulen bzw. zu Beginn des Schuljahres 2006/07 für die dritten Klassen der Grundschule.

II. welche bildungspolitisch relevanten nationalen und internationalen Vergleichsdaten der Landesregierung vorliegen in Bezug auf

1. *Bildungsausgaben,*
2. *Rahmenbedingungen für Lehrkräfte (z. B. Arbeitszeit, Verdienst, Klassengrößen),*
3. *Bildungschancen für Schüler (z. B. Einschulungsalter, Schulabschlüsse, Abschlussalter, Abiturientenquote, Absolventenquote ohne schulischen Abschluss, Jugendarbeitslosigkeit),*

und wie die Landesregierung diese bewertet;

II.1 Bildungsausgaben:

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes liegt Baden-Württemberg im Vergleich der alten Flächenländer – nur hier ist aufgrund der ähnlichen Strukturmerkmale ein sinnvoller Vergleich möglich – bei den Ausgaben der Länder für öffentliche Schulen (einschließlich Schulverwaltung) im Haushaltsjahr 2000 über alle Schularten hinweg mit 4.500 € je Schüler zusammen mit Bayern auf Rang 1. Bei den allgemein bildenden Schulen entspricht die Ausgabe von 4.600 € je Schüler dem Durchschnittswert der alten Flächenländer, im Bereich der beruflichen Schulen nimmt Baden-Württemberg mit 3.900 € je Schüler den alleinigen Spitzenplatz ein, deutlich über dem Durchschnittswert von 3.400 € je Schüler. Überdurchschnittlich hohe Ausgaben sind v. a. bei den Hauptschulen, Gymnasien, Berufsschulen im dualen System und bei den Sonderschulen gegeben.

Land ¹⁾	Bildungswesen, Wissenschaft, Forschung, kulturelle Angelegenheiten (einschl. Jugendarbeit und Tageseinrichtung für Kinder)	Bildung, Wissenschaft und Kultur - allgemein bildende und berufliche Schulen (VÖ 1100) 1)	Förderung von Schülern, Studenten, u. dgl. (VÖ 14 0 0) und Sonstiges Bildungswesen (VÖ 15 0 0)
Baden-Württemberg	872,93	516,02	35,52
Bayern	778,48	442,57	31,00
Hessen	699,95	427,51	15,08
Niedersachsen	711,86	427,43	21,88
Nordrhein-Westfalen	720,00	446,07	19,47
Rheinland-Pfalz	679,06	426,02	14,08
Saarland	690,27	395,31	24,20
Schleswig-Holstein	613,41	398,37	13,81

1) Staaten (ohne Kommunen)

Abbildung: Ausgaben für öffentliche Schulen (einschließlich Schulverwaltung) je Schüler im Haushaltsjahr 2000 in Euro.

Auf der Grundlage des BLK-Bildungsfinanzberichts 2001/02 ergibt sich für Baden-Württemberg im Jahr 2001 (Ist vorl.) im Vergleich der alten Flächenländer folgende Ausgabensituation: Bei den Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte für Bildungswesen, Wissenschaft, Forschung, kulturelle Angelegenheiten (einschließlich Jugendarbeit und Tageseinrichtung für Kinder) – Anteile am Gesamtetat (unmittelbare Ausgaben) liegt Baden-Württemberg mit 45,40 % vor Bayern (43,95 %) und Nordrhein-Westfalen (41,61 %) auf Rang 1. Auch bei

den Ausgaben für allgemein bildende und berufliche Schulen belegt Baden-Württemberg mit 26,84 % Anteil am Gesamtetat (unmittelbare Ausgaben) Rang 1.

Land ¹⁾	Bildungswesen, Wissenschaft, Forschung, kulturelle Angelegenheiten (einschl. Jugendarbeit und Tageseinrichtung für Kinder)	Bildung, Wissenschaft und Kultur - allgemein bildende und berufliche Schulen (VO 1100) 1)
Baden-Württemberg	45,40	26,84
Bayern	43,95	24,99
Hessen	38,61	23,58
Niedersachsen	37,92	22,77
Nordrhein-Westfalen	41,61	25,78
Rheinland-Pfalz	34,79	21,82
Saarland	31,27	17,91
Schleswig-Holstein	35,15	22,83

1) Staaten (ohne Kommunen)

Abbildung: Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte im Jahr 2001 (vorl. Ist) – Anteile am Gesamtetat (unmittelbare Ausgaben) in %.

Betrachtet man die Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte für Bildungswesen, Wissenschaft, Forschung, kulturelle Angelegenheiten (einschließlich Jugendarbeit und Tageseinrichtung für Kinder), so nimmt auch hier der Staat Baden-Württemberg mit 872,93 € je Einwohner deutlich vor Bayern mit 778,48 € je Einwohner Rang 1 ein. Ebenfalls die Spitzenposition belegt Baden-Württemberg bei den Ausgaben für allgemein bildende und berufliche Schulen. Hier liegen die Ausgaben mit durchschnittlich 516,02 € je Einwohner über denen in Nordrhein-Westfalen mit 446,07 € je Einwohner und Bayern mit 442,57 € je Einwohner.

Die großen finanziellen Anstrengungen, die das Land Baden-Württemberg im Bildungssystem unternimmt, werden auch daran deutlich, dass bei der Förderung von Schülern, Studenten und dergleichen und Sonstiges Bildungswesen im Durchschnitt der höchste Betrag je Einwohner ausgegeben wird. Mit 35,52 € je Einwohner liegt Baden-Württemberg vor Bayern mit 31,00 € je Einwohner auf Rang 1 der alten Flächenländer.

Insgesamt stieg lt. BLK-Bildungsfinanzbericht – trotz der schwierigen Lage der öffentlichen Haushalte – der Anteil der Ausgaben (Grundmittel) für das Bildungswesen, Wissenschaft, Forschung, kulturelle Angelegenheiten (einschl. Jugendarbeit und Tageseinrichtungen für Kinder) am Gesamtetat (unmittelbare Ausgaben) des Landes (ohne Kommunen und Zweckverbände) von 1995 bis 2001 (vorläufiges Ist) um 6,42 Prozentpunkte (1995: 38,98 %, vorl. Ist 2001: 45,40 %) bzw. der Anteil der Ausgaben allein für die allgemein bildenden und beruflichen Schulen um 3,97 Prozentpunkte (1995: 22,87 %, vorl. Ist 2001: 26,84 %). Die Steigerungsraten von 2000 bis 2001 (vorläufiges Ist) betragen bei den Ausgaben für das Bildungswesen, Wissenschaft, Forschung, kulturelle Angelegenheiten (einschl. Jugendarbeit und Tageseinrichtungen für Kinder) 4,1 Prozentpunkte, bei den Ausgaben für die allgemein bildenden und beruflichen Schulen 2,61 Prozentpunkte.

Land ¹⁾	Bildungswesen, Wissenschaft, Forschung, kulturelle Angelegenheiten (einschl. Jugendarbeit und Tageseinrichtung für Kinder)	Bildung, Wissenschaft und Kultur - allgemein bildende und berufliche Schulen (VÖ 1100) 1)	Förderung von Schülern, Studenten, u.dgl. (VÖ 14 0 0) und Sonstiges Bildungswesen (VÖ 15 0 0)
Baden-Württemberg	872,93	516,02	35,52
Bayern	778,48	442,57	31,00
Hessen	699,95	427,51	15,08
Niedersachsen	711,86	427,43	21,88
Nordrhein-Westfalen	720,00	446,07	19,47
Rheinland-Pfalz	679,06	426,02	14,08
Saarland	690,27	395,31	24,20
Schleswig-Holstein	613,41	398,37	13,81

1) Staaten (ohne Kommunen)

Abbildung: Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte im Jahr 2001 (vorl. Ist) in € je Einwohner.

Einen internationalen Vergleich der Bildungsausgaben geben die OECD-Indikatoren 2002. Danach liegt Deutschland bei den jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden 1999 (kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten) im Sekundarbereich und Tertiärbereich mit 6.603 bzw. 10.393 US\$ jeweils über dem OECD-Ländermittel von 5.465 bzw. 9.210 US\$, im Primarbereich mit 3.818 US\$ leicht unter dem OECD-Ländermittel von 4.148 US\$, aber über Ländern wie z. B. dem Vereinigten Königreich.

Zusammenfassung

Im Vergleich der Bundesländer ist festzustellen, dass Baden-Württemberg überdurchschnittlich investiert. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die Bildungsausgaben in Deutschland im Sekundar- und Tertiärbereich etwas über, die für den Primarbereich leicht unter dem OECD-Ländermittel liegen. Die Höhe der Bildungsausgaben allein ist indessen noch kein Garant für ein hohes Niveau der schulischen Qualität. In Baden-Württemberg zeigt sich jedoch, dass die Bildungsausgaben mit einer überdurchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler korrespondieren, das heißt, dass Baden-Württemberg seine Mittel für Schule und Unterricht optimal einsetzt.

II.2 Rahmenbedingungen für Lehrkräfte

Eine Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemein bildenden und beruflichen Schulen im Schuljahr 2002/03 gibt eine Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz der Länder (vgl. Anlage 1). Im internationalen Vergleich liegt Deutschland laut OECD im Jahr 2000 mit einer Netto-Unterrichtszeit von Lehrkräften im Primarbereich von 783, im Sekundarbereich I von 732 und im Sekundarbereich II von 690 Zeitstunden pro Schuljahr z. B. über Finnland aber unter Ländern wie den USA, den Niederlanden oder Neuseeland.

Die Besoldung der Lehrkräfte ist im Bundesbesoldungsgesetz geregelt. Hier ist in der Anlage I. aufgeführt, welchen Besoldungsgruppen die jeweiligen Lehrämter zugeordnet sind. Differenzen zwischen den Ländern bestehen dabei nur insoweit, als die Lehrämter in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet sind. Eine Lehrkraft mit der Lehrbefähigung Grund- und Hauptschule in Baden-Württemberg gehört immer zur Besoldungsgruppe A 12. Sollte die Lehrkraft in einem Bundesland unterrichten, in dem sie die Lehrbefähigung für die gesamte Sekundarstufe erworben hat (also Haupt-, Realschule und Gymnasium) wird sie der Besoldungsgruppe A 13 zugeordnet. Es kann also durchaus einen Unterschied bei der Besoldung einer Hauptschullehrkraft geben. Es ist jedoch immer zu berücksichtigen, dass dem nicht eine bessere Bezahlung in einem anderen Bundesland zugrunde liegt, sondern ein anderes Studium und der Erwerb einer anderen Lehrbefähigung.

Laut OECD-Angaben liegen im Jahr 2000 die Anfangs- und Höchstgehälter (gesetzlich bzw. vertraglich vereinbartes Jahresgehalt an öffentlichen Bildungseinrichtungen, kaufkraftbereinigt, Mindestausbildung) für Lehrkräfte in Deutschland sowohl im Primarbereich (31.213 bzw. 41.021 US\$) als auch im Sekundarbereich I (34.891 bzw. 46.180 US\$) und im Sekundarbereich II (37.394 bzw. 52.004 US\$) deutlich über dem OECD-Ländermittel (Primarbereich 21.469 bzw. 36.145 US\$, Sekundarbereich I 22.727 bzw. 38.674 US\$, Sekundarbereich II 23.808 bzw. 41.366 US\$). Die Anfangsgehälter stellen nach der Schweiz jeweils die höchsten im OECD-Ländervergleich dar.

Bei der Relation Schüler je Klasse belegt Baden-Württemberg bei den Sonderschulen im Jahr 2001 mit neun Schülern je Klasse den Spitzenplatz unter den Bundesländern. Auch im Bereich der Grund- und Hauptschulen werden unterdurchschnittliche Klassengrößen erzielt. Die genauen Werte der Relation Schüler je Klasse im Ländervergleich zeigt nachfolgende Tabelle. Im internationalen Vergleich liegen nach OECD-Angaben die durchschnittlichen Klassengrößen für öffentliche Bildungseinrichtungen in Deutschland im Primar- bzw. Sekundarbereich I mit 22,4 und 24,5 leicht über dem Ländermittel von 22,1 bzw. 23,6.

Land	Grundschulen	Hauptschulen	Realschulen	Sonderschulen	Gymnasien Klasse 5-10	Berufsschulen im dualen System ¹⁾	Berufsfachschulen ²⁾ (Vollzeit)
Baden-Württemberg	22,1	21,2	27,3	9,0	27,5	20,8	22,1
Bayern	23,9	22,9	28,1	11,7	27,6	21,7	22,0
Berlin	23,1	18,4	28,1	9,4	28,8	22,0	23,2
Brandenburg	20,4	-	26,1	9,4	27,0	19,1	21,7
Bremen	22,4	18,9	26,2	9,2	26,1	18,5	18,4
Hamburg	23,6	22,6	24,6	10,6	25,5	20,5	22,7
Hessen	21,5	19,8	25,9	10,7	27,0	19,1	19,1
Mecklenburg-Vorpommern	19,3	16,4	21,8	10,3	25,2	21,5	20,3
Niedersachsen	21,4	20,7	24,4	9,5	26,0	19,2	21,9
Nordrhein-Westfalen	23,6	23,0	27,9	11,3	27,5	19,7	21,8
Rheinland-Pfalz	22,2	22,6	26,3	10,0	26,6	19,8	23,4
Saarland	20,0	26,7	26,1	9,3	28,1	19,7	23,4
Sachsen	18,7	-	-	10,3	25,1	21,5	20,8
Sachsen-Anhalt	17,3	-	19,8	9,6	23,8	20,2	20,2
Schleswig-Holstein	21,5	20,5	23,3	9,9	24,1	18,4	21,3
Thüringen	18,2	-	-	10,0	24,8	19,3	20,5
Bundesgebiet	22,2	21,9	26,4	10,3	26,5	20,2	21,6

Quelle: Dokumentation der KMK "Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001".

1) Einschließlich Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form.

2) Einschließlich Berufskollegs.

Abbildung: Die Relation Schüler je Klasse im Ländervergleich 2001.

Zusammenfassung

Die Arbeitszeiten der Lehrkräfte weichen nicht signifikant vom Bundesdurchschnitt bzw. von den Werten einzelner Länder ab. Im internationalen Vergleich – mit Ausnahme der Schweiz – ist die Relation von Arbeitszeit und Einkommen sehr günstig.

II.3 Bildungschancen für Schüler

Das durchschnittliche Einschulungsalter der Kinder lag in Baden-Württemberg im Schuljahr 2002/03 bei 6,5 Jahren, das durchschnittliche Alter der Abiturientinnen und Abiturienten im Jahr 2000 bei 19,4 Jahren in den öffentlichen allgemein bildenden Gymnasien bzw. 20,1 Jahren in den öffentlichen beruflichen Gymnasien. Angaben zum Ländervergleich liegen nicht vor.

Einen Überblick über den Anteil der Absolventinnen und Absolventen an der gleichaltrigen Bevölkerung ohne Abschluss bzw. nach Abschlussarten in den Ländern im Jahr 2000 gibt die Tabelle in Anlage 2. Betrachtet man den Anteil der Absolventinnen und Absolventen in der Altersgruppe der 14- bis unter 17 bzw. 15- bis unter 18-Jährigen, die die allgemein bildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, so liegt Baden-Württemberg mit 8,2 % deutlich unter dem Bundesdurchschnitt von 9,4 %. Der Anteil der 17- bis unter 20-Jährigen bzw.

18- bis unter 21-Jährigen, die das Schulsystem mit Hochschulreife verlassen, liegt in Baden-Württemberg mit 30,5 % überdurchschnittlich hoch.

Im internationalen Vergleich liegt der Anteil der Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II an der Gesamtpopulation im typischen Abschlussalter in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen im Jahr 2000 mit 91 % deutlich über dem OECD-Ländermittel von 77 %. Auch beim Anteil der Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereichs II liegt Deutschland im Jahr 2001 in der Alterskohorte der 25 bis 64-Jährigen mit 83 % über dem OECD-Ländermittel von 64 %. Das typische Abschlussalter im Sekundarbereich II ist in Deutschland mit 19 Jahren, das typische Abschlussalter im post-sekundären, nicht tertiären Bereich mit 22 Jahren und im Tertiärbereich zwischen 21 und 28 Jahren angegeben. Angaben zum Einschulungsalter der Kinder im internationalen Vergleich liegen nicht vor.

Internationale Vergleichsdaten der OECD zeigen, dass im Jahr 2001 in Deutschland von den 20 bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, unterhalb des Sekundarbereichs II 2,3 % (OECD Ländermittel 2,2 %), innerhalb des Sekundarbereichs II und höher 3,4 % (OECD Ländermittel 4,6 %) arbeitslos sind. Über alle Bildungsbereiche liegt der Anteil arbeitsloser Nicht-Schüler bzw. Nicht-Studierender an der Gesamtbevölkerung in Deutschland bei den 15–29-Jährigen bei 4,3 % (OECD Ländermittel 5,3 %).

In Deutschland beträgt der Anteil der arbeitslosen Frauen und Männer unter 25 Jahren 10,3 % (Stand Juni 2003); in der Europäischen Union sind dies 15,7 % (Stand Juni 2003). Der Anteil arbeitsloser Jugendlicher (Frauen und Männer unter 25 Jahren) liegt in Baden-Württemberg mit 6,4 % (Stand Juli 2003) am niedrigsten.

Zusammenfassung

Die vorliegenden Studien bestätigen eine insgesamt positive Bilanz der baden-württembergischen Bildungspolitik: Im nationalen Vergleich beansprucht Baden-Württemberg mit einem durchschnittlichen Einschulungsalter von 6,5 Jahren, mit geringen Wiederholerquoten, den geringsten Anteilen an Rückläufern an höheren Bildungsgängen, mit niedrigen Anteilen von Abgängern ohne Schulabschluss sowie mit einem günstigen Verhältnis zwischen Leistungsniveau und Abiturientenquote eine Spitzenposition.

III. welchen Wert die Landesregierung den nationalen und internationalen Vergleichsstudien insgesamt beimisst und welche Vergleichsstudien in Zukunft durchgeführt werden.

Unbestritten ist, dass die bisherigen wie auch künftige Studien die bildungspolitischen Reformprozesse in Deutschland bereits entscheidend geprägt haben bzw. weiter prägen werden. Nicht umsonst wird in diesem Zusammenhang von einer „Empirischen Wende“ gesprochen.

Sinn und Notwendigkeit vergleichender Schulleistungsstudien sind vor allem – insofern Rahmen- und Kontextbedingungen in Relation zu entsprechenden Leistungen gesetzt werden – in der

- Chance einer empirisch-wissenschaftlichen Absicherung und Überprüfung bildungspolitischen bzw. planerischen und pädagogischen Handelns,
- im Ausweis von Stärken und Schwächen des Schulsystems,
- im Bereitstellen von Ansätzen und Indikatoren zur Entwicklung fachlicher, pädagogischer oder organisatorisch-struktureller Interventionskonzepte

zu sehen. Darüber hinaus sind Schulleistungsvergleiche insbesondere auch vor dem Hintergrund größerer Selbstverantwortungs- bzw. Gestaltungsspielräume der Schulen ein wichtiges Element der Qualitätssicherung und -entwicklung. Vergleichende Leistungsstudien generieren Orientierungs- sowie Steuerungswissen und ermöglichen eine qualitative und leistungsmaßige Standortbestimmung.

Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland waren bislang ebenso wenig wie Schulverwaltung und Bildungspolitik gewohnt, die tatsächlichen Ergebnisse ihres Handelns objektiv einzuschätzen und am Maßstab dessen zu bewerten, was andere unter gleichen Kontextbedingungen erreichen. Die Ergebnisse von Lernpro-

zessen waren ebenso selten Thema einer Diskussion im Vergleich zwischen den verschiedenen Klassen einer Schule wie zwischen verschiedenen Schulen oder zwischen den verschiedenen Bundesländern. Bei der Sicherung von Qualität und Schule stand die Formulierung von Vorgaben in struktureller und inhaltlicher Hinsicht im Vordergrund: Wie ist die Schulorganisation zu gestalten? Welche Ausstattung braucht die Schule? Wie umfangreich sind die Studentafeln? Welches sind Inhalte und Ziele der Lehrpläne? Die Schulaufsicht orientierte sich primär daran, was Schulen und Lehrkräfte tun, nicht was sie erreichen.

Es zeichnet sich ab – und dies ist sicher auch im Kontext der Vergleichsuntersuchungen zu sehen – dass das Bemühen um die Klärung der Ergebnisse des Lernens von Schülerinnen und Schülern und die Organisation eines regelmäßigen Feedback an Lehrkräfte und Schulen in Zukunft größere Bedeutung erlangen werden. Baden-Württemberg ist – wie bereits ausgeführt – dabei und bundesweit sogar führend beim Aufbau der infrastrukturellen Voraussetzungen für derartige Verfahren – u. a. mit der Entwicklung einer umfassenden Evaluationskonzeption.

Bei all dem ist jedoch zu bedenken, dass Vergleichsstudien nicht aber schon Erklärungen für die Ursachen oder gar fertige Lösungsrezepte liefern. Umso wichtiger ist es, gleichzeitig das Bemühen um die Ursachenklärung voranzutreiben als auch den eingeleiteten Veränderungsprozess jeweils in seinen Ergebnissen zu kontrollieren. So kann zu gegebener Zeit nachgesteuert werden und der Katalog der eingeleiteten Maßnahmen ergänzt und erweitert werden.

Aktuelle und künftige Studien

1. PISA 2003

Der 2. Zyklus von PISA stellt die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern der 9. Klassen in den Mittelpunkt der Untersuchung; Nebenkomponten sind die naturwissenschaftliche Grundbildung und die Lesekompetenz. Entsprechend der Literacy Didaktik werden die Fähigkeiten in Mathematik insbesondere in Anwendungssituationen geprüft; diese reichen von alltäglichen Sachverhalten bis zur einfachen wissenschaftlichen Problemstellung. Ähnliches gilt für den Bereich der Naturwissenschaften, hier sind die Aufgaben auf wirklichkeitsnahe naturwissenschaftliche Probleme ausgerichtet. Darüber hinaus wird wie bei PISA 2000 eine breite Palette von Indikatoren soziokultureller und schulischer Rahmenbedingungen erhoben. Die Tests wurden zwischen dem 20. April und 31. Mai 2003 in Deutschland an 220 Schulen durchgeführt. Weltweit beteiligen sich 47 Staaten. Die nationale wissenschaftliche Federführung liegt beim Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

An der nationalen Erweiterung – PISA 2003-E – beteiligen sich alle 16 Bundesländer mit 1.300 Schulen und insgesamt ca. 44.000 Schülerinnen und Schüler, darunter – besonders berücksichtigt – 5.200 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund für eine differenzierte Analyse. Die Ergebnisse des Ländervergleichs werden voraussichtlich im September 2005 publiziert.

2. PISA 2006

Mit PISA 2006, eine Leistungsvergleichsstudie, in deren Zentrum die Untersuchung naturwissenschaftlicher Kompetenzen von Schülern der 9. Jahrgangsstufe steht, wird der Zyklus abgeschlossen. Die nationale Ausschreibung für dieses Projekt befindet sich in Vorbereitung.

3. IGLU – Länderbericht (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)

Die internationale Grundschul-Leistungsvergleichsstudie IGLU beantwortet Fragen nach dem Wissen und Können von Kindern in der Grundschule und nach der Vorbereitung der Grundschülerinnen und -schüler auf weiterführende Schulen. Analysiert werden neben dem Leseverständnis am Ende der 4. Jahrgangsstufe, in einer nationalen Erweiterung, an der 12 Bundesländer teilnehmen, auch Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf dem Feld der Mathematik und im Bereich naturwissenschaftlicher oder technischer Zusammenhänge, die den Kindern im alltäglichen Umfeld begegnen. Darüber hinaus werden über Fragebögen an Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler Kontextvariablen erhoben. Während die Ergebnisse dieser Studie bereits veröffentlicht

sind, steht ein Ländervergleich, dem sich neben Baden-Württemberg sechs weitere Bundesländer angeschlossen haben, noch aus. Die Veröffentlichung ist für Januar 2004 vorgesehen.

4. DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen international)

Untersucht wird die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, d. h. aktiver und passiver Kompetenzen im Deutschen und Englischen – produktiv, reproduktiv, mündlich und schriftlich in der 9. Jahrgangsstufe. Die Durchführung der Erhebung liegt zwischen Oktober 2003 und Juni 2004. Insgesamt sind ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler – jeweils zwei Klassen á 25 Probanden pro Schule – in die Studie einbezogen. Neben Deutschland beteiligen sich Österreich und die Schweiz. Untersucht werden u. a. Fragestellungen im Zusammenhang sprachlicher Kompetenzen und Lehrziele des Schulsystems, zwischen individuellen und familiären Merkmalen einerseits und sprachlichen Leistungen andererseits sowie Bedingungsbeziehungen und Voraussetzungen erfolgreichen Deutsch- und Englischunterrichts, beispielsweise auch unter Aspekten der Zusammensetzung von Klassen, regionaler und schulformbezogener Unterschiede. Die Untersuchung umfasst zwei Messzeitpunkte: jeweils am Anfang und am Ende der 9. Klasse. Von besonderem Interesse ist in ihren unterrichtspraktischen Auswirkungen die Videostudie im Englischunterricht, in die ungefähr ein Viertel der Klassen einbezogen werden. Der Ergebnisbericht wird für Herbst 2005 erwartet; die Verantwortung für das Projekt liegt beim federführenden Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt.

5. TOSCA (Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karriere)

TOSCA wird ausschließlich in Baden-Württemberg durchgeführt. Die Untersuchung soll Fragen beantworten, die sich im Anschluss an die Öffnung des Sekundarschulsystems in Baden-Württemberg ergeben. Die Studie ist auch vor dem Hintergrund von Formen alternativen Zugangs zur Hochschulreife über berufliche Gymnasien zu sehen, die – nach Einschätzung führender PISA-Experten – dazu beitragen, das Bildungssystem Baden-Württembergs zu einem der modernsten in Deutschland zu machen.

- Die Qualität und Leistung schulischer Bildung im Vergleich allgemein bildender und beruflicher Gymnasien. Grundlegende Fragestellung ist, wie gut Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Schulen und Schularten auf das Studium vorbereitet sind. Erhoben werden dazu Indikatoren zu den Fachleistungen in Mathematik und Englisch, darüber hinaus zum sozialen Hintergrund, zu Berufs- und Studienwahl sowie Persönlichkeitsvariable.
- Welche Faktoren für einen erfolgreichen Übergang von der Schule auf die Universität oder in die Ausbildung besonders wichtig sind.

An der Untersuchung nahmen im Frühjahr 2002 rund 6.000 Schülerinnen und Schüler der 13. Klasse aus 90 allgemein bildenden und 59 beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg teil. Ende des Jahres 2003 werden die an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schüler einen weiteren Fragebogen beantworten, in dem sie Auskunft über die Wahl ihres Berufs bzw. Studiengangs sowie über die Vorbereitung auf Studium und Beruf durch die Schule Auskunft geben. Es ist noch eine weitere Befragung zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen.

Durchgeführt wird die Studie gemeinsam vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und dem Institut für Psychologie II der Universität Erlangen-Nürnberg. Die Veröffentlichung des Berichts ist für Ende 2003 geplant.

6. OECD-Lehrerstudie „Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“

Es handelt sich im Wesentlichen um eine vergleichende Analyse des Berufsfelds der Lehrer. Anhand von internationalen Vergleichen, der Angaben im nationalen Hintergrundbericht und eines Expertenbesuchs „vor Ort“ sollen Empfehlungen entwickelt werden, wie gut qualifizierte junge Menschen für den Lehrerberuf gewonnen und wie Karriereperspektiven gestaltet werden können, wie das Aufgabenfeld der Lehrer und die Arbeitsbedingungen den sich verändernden Anforderungen angepasst und die Lehreraus- und -fortbildung verbessert werden können.

Die Studie besteht aus zwei Teilen: einem nationalen Hintergrundbericht – in Deutschland ergänzt um die Länderberichte der vier für einen „Vor-Ort-Besuch“ ausgewählten Länder Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg und Nordrhein-Westfalen – sowie einem Expertenbesuch (optional). Insgesamt beteiligen sich 27 Nationen weltweit, 10 nehmen die Option eines „Vor-Ort-Besuches“ wahr. Deutschland ist das letzte Land, das von der OECD zwischen dem 15. September und 25. September 2003 besucht wird. Das internationale Expertenteam setzt sich aus hochrangigen Vertretern der Wissenschaft und der Bildungsadministration zusammen.

Im Anschluss wird ein Bericht mit Handlungsempfehlungen vorgelegt, der in die Gesamtpublikation der OECD – Sommer 2004 – eingehen soll. Besondere Beachtung werden hierbei die besuchten vier Bundesländer finden.

Dr. Schavan

Ministerin für Kultus, Jugend und Sport

Anlage 1

Pflichtstunden der Lehrer an allgemein bildenden und beruflichen Schulen im Schuljahr 2002/2003

Schulart/Schulstufen	Baden- Württemberg ¹⁾	Bayern ¹⁾	Berlin ¹⁾	Brandenburg	Bremen	Hamburg	Hessen	Mecklenburg- Vorpommern
Grundschule	28	28	27,5	28	28	28	28	27
Orientierungsstufe			27,5	28 ¹⁾	27	26	25	
Hauptschule	27 ¹⁾	27	26,5		27	27 ³⁾	25 - 26	27
Schularten mit mehreren Bildungsgängen								27
Realschule	27	24 - 28 ²⁾	26,5	26	27	27	26	27
Gymnasium	24 ²⁾ - 27	23 - 27 ²⁾	24	26	27 ¹⁾ /25 ²⁾ /26 ⁵⁾	24	24 - 25 ¹⁾	25
Gesamtschule			24	26	26 ³⁾ /27 ⁴⁾	26 ²⁾ , 24 ¹⁾	24 - 25 ¹⁾	26
Sonderschule	26	26 ³⁾	25,5	26	27	26 ⁴⁾ , 27	27	27
Berufliche Schule	24 ³⁾ - 27	23 - 27 ²⁾	24	26	25	24	24	25 ¹⁾ / 28 ²⁾

Schulart/Schulstufen	Niedersachsen ¹⁾	Nordrhein- Westfalen ¹⁾	Rheinland- Pfalz ¹⁾	Saarland	Sachsen	Sachsen- Anhalt	Schleswig- Holstein ¹⁾	Thüringen
Grundschule	28	27	27,8 ¹⁾	28	28	27	27,5	27
Orientierungsstufe	27,5							
Hauptschule	27,5	27	27	27,5			27,5	
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	26,5/27,5		27	26,5	27	25		26
Realschule	26,5	27	27	26,5			26,5	
Gymnasium	23,5	24,5	24	25/24 ¹⁾	27 ¹⁾ /26 ²⁾ /25 ³⁾	23 ¹⁾ /24 ²⁾ /25	24	23 - 26
Gesamtschule	24,5	24,5	27 ²⁾ /26 ³⁾ /24 ⁴⁾	26,5/25/24 ²⁾		23 ¹⁾ /24 ²⁾ /25	25/24 ²⁾	23 - 26
Sonderschule	26,5	26,5	27 ⁵⁾	26,5	25 ⁴⁾ /32 ⁵⁾ /40 ⁶⁾	25	26,5	25
Berufliche Schule	24,5 ¹⁾	24,5	24	24,5/28 ³⁾ /30 ⁴⁾	26 ⁷⁾ /27 ⁸⁾ /28 ⁹⁾	25/27 ³⁾	27,5 ³⁾ /26,5 ⁴⁾ /24 ⁵⁾	23 - 27

Anlage 1

* besondere Arbeitszeitmodelle (siehe entsprechende Tabelle)

Baden-Württemberg:	<p>1) Lehrer an Hauptschulen ist, wer mindestens 14 Wochenstunden an der Hauptschule unterrichtet. Im Falle einer Teilzeitbeschäftigung, Anrechnung, Ermäßigung, Freistellung oder Arbeitsbefreiung gilt als Lehrer an Hauptschulen, wer mit mehr als der Hälfte seiner restlichen Unterrichtsverpflichtung an der Hauptschule unterrichtet. Unabhängig davon gilt als Lehrer an Hauptschulen auch der Schulleiter einer verbundenen Grund- und Hauptschule und der Krankheitsvertreter mit wechselndem Einsatz. Stichtag für die Bestimmung ist der erste Unterrichtstag nach den Sommerferien, bei später eingestellten Lehrkräften der erste Unterrichtstag.</p> <p>2) Lehrer mit großer Fakultas (Lehrbefähigung für alle Stufen des Gymnasiums)</p> <p>3) Lehrer, die an beruflichen Schulen ausschließlich theoretischen Unterricht erteilen.</p> <p>4) Ab dem Schuljahr 2003/04 25 Std. für wiss. Lehrkräfte mit großer Fakultas</p>	<p>Lehrer mit kleiner Fakultas: 27 Std.</p>
Bayern:	<p>1) Nicht angegeben ist die Unterrichtspflichtzeit von Fachlehrern, die abhängig von der Schulart 27 bis 29 Unterrichtsstunden beträgt.</p> <p>2) Die Unterrichtspflichtzeit hängt von der Schulart und vom fachspezifischen Unterrichtseinsatz ab.</p> <p>3) Die angegebenen Werte gelten für Volksschulen für Behinderte</p>	
Brandenburg:	1) Jahrgangsstufe 5 und 6 an Grundschulen	
Bremen:	<p>1) Sek. I (Klassenstufe 7 bis 10)</p> <p>2) Sek. II (Jahrgangsstufen 11 bis 13)</p> <p>3) Ganztags</p> <p>4) Halbtags</p> <p>5) Bei durchgängigen Gymnasien und wenn der Einsatz geteilt ist in 7 - 10 und 11 - 13: 26 Stunden.</p>	
Hamburg:	<p>1) Laufbahn des höheren Dienstes in der Sekundarstufe I und II</p> <p>2) Studienräte an Volks- und Realschulen und Lehrkräfte des gehobenen Dienstes in der Sekundarstufe I</p> <p>3) Einschließlich Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule</p> <p>4) Realschulzüge an Sonderschulen: 26</p>	
Hessen:	1) Bei einem Unterrichtseinsatz von mindestens 8 Wochenstunden in der gymnasialen Oberstufe: 24 Stunden, sonst 25 Stunden	
Mecklenburg-Vorpommern:	<p>1) Lehrer an beruflichen Schulen (ohne Lehrer für den fachpraktischen Unterricht)</p> <p>2) Lehrer im fachpraktischen Unterricht an beruflichen Schulen</p>	
Niedersachsen:	1) Lehrer, die an beruflichen Schulen ausschließlich theoretischen Unterricht erteilen	
Rheinland-Pfalz:	<p>1) Umgerechnet in 45-Minuten-Stunden</p> <p>2) Mit Lehrbefähigung für Grund- und Hauptschulen oder Realschulen bei einem Einsatz in den Klassenstufen 5 - 10</p> <p>2) Mit Lehrbefähigung für Grund- und Hauptschulen oder Realschulen bei einem Einsatz in den Klassenstufen 11 - 13 mit zwei bis vier Wochenstunden</p> <p>3) Mit Lehrbefähigung für Grund- und Hauptschulen oder Realschulen bei einem Einsatz in den Klassenstufen 11 - 13 ab fünf Wochenstunden; mit Lehrbefähigung für Gymnasien</p> <p>4) Bei 14 oder mehr Stunden im berufsbildenden Bereich: 24 Stunden</p>	

Anlage 1

Saarland:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Bei einem Einsatz von mindestens 8 Wochenstunden in der gymnasialen Oberstufe 2) Bei einem Einsatz in der gymnasialen Oberstufe mit mindestens 8 Wochenstunden 24, bei einem Einsatz mit mindestens 2 Wochenstunden 25, sonst 26,5 Pflichtstunden 3) Fachlehrer 4) Lehrwerkmeister
Sachsen:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lehrkräfte in den Klassen 5 bis 10 2) Lehrkräfte mit mindestens 6 Stunden in der Oberstufe (Kurssystem) 3) Lehrkräfte mit mehr als 8 Stunden in der Oberstufe (Kurssystem) 4) Lehrkräfte an Förderschulen 5) Fachlehrer an Förderschulen 6) Pädagogische Unterrichtshilfen 7) Lehrkräfte, die ausschließlich theoretischen Unterricht erteilen 8) Lehrkräfte, die theoretischen und fachpraktischen Unterricht erteilen 9) Lehrkräfte, die fachpraktischen Unterricht erteilen
Sachsen-Anhalt:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lehrkräfte mit mindestens 16 Stunden in der Kursstufe 2) Lehrkräfte mit mindestens 8 Stunden in der Kursstufe 3) Fachpraxislehrkräfte
Schleswig-Holstein:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Regelmäßige wöchentliche Pflichtstunden für die der Schulart entsprechende Laufbahn (ohne Fachlehrer und sonstige Lehrkräfte), Angestellte, Lehrkräfte 0,5 Stunden weniger 2) Bei Einsatz in der Oberstufe 3) Für Fachlehrer mit Eingangsamt A10 an beruflichen Schulen 4) Für Fachlehrer mit Eingangsamt A11 an beruflichen Schulen 5) Studienräte an berufsbildenden Schulen und Berufsschuloberlehrkräfte

Absolventen 2000
(Anteil an der gleichaltrigen Bevölkerung in %)

Land	ohne Haupt- schulab- schluss ¹	mit Haupt- schulab- schluss ²	mit mittlerem Abschluss ³	Fachhoch- schulreife ⁴	Hochschul- reife ⁴
Baden- Württemberg	8,2	39,0	47,7	5,8	30,5
Bayern	9,5	41,0	45,7	9,3	20,5
Berlin	11,7	26,0	43,8	5,2	32,0
Brandenburg	8,6	24,3	47,2	5,3	30,8
Bremen	10,5	30,4	52,0	10,6	31,5
Hamburg	13,1	30,5	43,5	13,3	32,1
Hessen	10,8	26,6	47,7	11,8	30,5
Mecklenburg- Vorpommern	6,7	20,5	47,8	4,2	25,4
Niedersachsen	10,1	25,2	59,3	12,4	24,4
Nordrhein- Westfalen	6,3	25,1	49,3	14,9	29,5
Rheinland-Pfalz	9,9	37,3	47,2	9,3	25,4
Saarland	10,2	33,5	44,2	15,8	22,5
Sachsen	12,5	16,3	54,5	4,3	28,3
Sachsen-Anhalt	12,8	16,6	59,7	6,0	27,2
Schleswig-Holstein	10,7	41,5	47,3	7,8	25,9
Thüringen	13,3	24,1	47,0	5,3	30,0
Stadtstaaten	11,9	27,7	44,6	8,0	32,0
Flächenstaaten	9,2	29,5	49,7	9,6	27,2
alte Länder	8,7	32,3	49,0	11,0	27,0
neue Länder	11,2	20,8	50,5	5,0	29,0
Deutschland	9,4	29,4	49,4	9,5	27,5

¹ aus allgemein bildenden Schulen; Altersgruppe der 14- u 17 bzw. 15- u 18-Jährigen

² Altersgruppe der 14- u 17- bzw. 15- u 18 -Jährigen

³ Altersgruppe der 15- u 18-Jährigen

⁴ Altersgruppe der 17- u 20-Jährigen bzw. 18- u 21-Jährigen

Quelle: KMK 2002