

# **Das Seminarfach in Thüringen**

**Die Entwicklung und der Anspruch des Seminarfachs  
in Thüringen  
im Kontext der Diskussion um die gymnasiale Oberstufe**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

der  
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Erfurt

vorgelegt von  
Renate Schenk

**Erfurt 2005**

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Zedler (Universität Erfurt)  
Zweites Gutachten: Prof. Dr. Protz (Universität Erfurt)  
Drittes Gutachten: Prof. Dr. Fauser (Universität Jena)

urn:nbn:de:gbv:547-200700208

## **Zusammenfassung (deutsch)**

Das Seminarfach in Thüringen ist ein etabliertes, anerkanntes Modell eines fächerübergreifenden Unterrichts, der schwerpunktmäßig die Lernkompetenz der Schüler befördert und sie gezielt auf das Studium und die Berufsausbildung vorbereitet. Es eignet sich zudem als Instrument zur weiteren systematischen Schulentwicklung, da es sowohl Basis als auch Ziel schulinterner Kooperation und Kommunikation sein kann. Die veränderte Unterrichtsmethodik im Seminarfach, das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler, die Öffnung der Schule für praxisrelevante Handlungsbereiche erfordern eine neue Lehr- und Lernkultur, die nach einer notwendigen Thematisierung von anzustrebendem Schulprofil, Unterrichtskonzepten, Zielstellungen beim Kompetenzerwerb der Schüler verlangt. Fachlehrer im Seminarfach sind gehalten, ihren Unterricht als fortwährenden Lernprozess zu organisieren, die Lernenden im Blickfeld zu haben und den Schüler in den Mittelpunkt aller Planung zu stellen, um so eine möglichst effektive, breite Entwicklung der Schülerpersönlichkeit zu erwirken.

Mit dem Seminarfach in Thüringen ist eine grundlegende curriculare Entwicklung in Form eines neuen Faches etabliert worden.

### **Schlagworte (deutsch):**

Umsetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997, Modell der besonderen Lernleistung in Thüringen, Anlage und Zielstellung des Seminarfachs als fächerübergreifendes, abiturrelevantes Projekt, Untersuchung zum Stand der Umsetzung des Seminarfachs an den Thüringer Gymnasien 2003, Auswertung der Daten und Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Fachs

## **Abstract (English)**

The „Seminarfach“ in Thuringia is an established and acknowledged model of interdisciplinary education. It primarily furthers the learning competence and prepares the pupils in a tightly focused way for their vocational training and studies, . It is also suited as an instrument for further systematical school development, because it is on the one hand the basis and on the other hand an aim of internal school cooperation and communication. The changed teaching methodology, the self-directed working and learning of the pupils and the integration of themes with practical relevance necessitate a new culture of learning and teaching. That requires focussing the attention of the school community on a new school profile, teaching and learning concepts, targets in the process of acquiring competences of the pupils.

“Seminarfach” teachers are expected to organize their lessons as a continual process of learning. The pupils are the centre of all plans, in order to achieve a highly effective and comprehensive development of the their personalities

With “Seminarfach” a basiccurricular development in form of a new subject has been established.

### **Keywords (English)**

Implementation of the decisions of the minister of education and arts conference from 7th July 1972 in this kind from 28th February 1997

<b>Inhaltsverzeichnis</b>		<b>Seite</b>
<b>1</b>	<b>Einleitung und Zielsetzung</b>	5
1.1	Das Seminarfach als ein Modell der »besonderen Lernleistung«	5
1.2	Anliegen und Zielstellung der Arbeit	6
1.2	Aufbau der Arbeit	10
<b>2</b>	<b>Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Aspekte für die Einführung des Seminarfachs in Thüringen</b>	12
2.1	Bildungspolitische Grundlagen für die Einführung des Seminarfachs	12
2.1.1	Zum Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997 und seiner Umsetzung im Land Thüringen	12
2.1.2	Vergleichsstudie zu bundesweiten Varianten der Umsetzung der KMK-Vereinbarung vom 28.02.1997	15
2.2	Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für die Einführung des Seminarfachs	17
2.2.1	Zum Begriff Schlüsselqualifikationen	17
2.2.2	Zum Kompetenzbegriff	21
	2.2.2.1 Zum Bedeutungsumfang des Kompetenzbegriffs	21
	2.2.2.2 Lernkompetenz als zentrale Kompetenz in den Kompetenzmodellen der Didaktik	25
	2.2.2.3 Das Kompetenzmodell der Thüringer Lehrpläne	28
2.3	Der Bildungsauftrag für das Gymnasium	30
2.3.1	Zum spezifischen Auftrag für die gymnasiale Oberstufe	30
2.3.2	Allgemeinbildung als Bildungsauftrag für die gymnasiale Oberstufe	32
	2.3.2.1 Das Verständnis von allgemeiner Bildung	32
	2.3.2.2 Studierfähigkeit als Zielfaktor von allgemeiner Bildung	34
	2.3.2.3 Wege zur Studierfähigkeit	36
2.4	Zum abschließenden Verständnis von Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen, Allgemeinbildung und Studierfähigkeit	41
<b>3</b>	<b>Die Umsetzung der Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997 in Thüringen – Das Seminarfach</b>	42
3.1	Die Ausgangsbedingungen an den Thüringer Gymnasien 1997	42
3.1.1	Rahmenbedingungen für die Einführung des Seminarfachs	42
3.1.2	Die Stellung des Seminarfachs im Gesamtkomplex der neuen Thüringer Lehrpläne	47
3.2	Das Seminarfach in Thüringen – Intentionen, Ziele, Standards	51
3.2.1	Organisationsmodell	51
3.2.2	Lernziele und Inhalte der Klassenstufen 10 – 12	55
3.2.3	Varianten der Gestaltung des Seminarfachs in Klassenstufe 10	58

3.2.4	Die Seminarfacharbeit und das Kolloquium	59
3.2.4.1	Die Seminarfacharbeit	59
3.2.4.2	Das Kolloquium	62
3.2.5	Bewertung der Seminarfachleistung	63
3.2.6	Rechtliche Bestimmungen und Verordnungen	66
3.3	Die Einführung des Seminarfachs an den Thüringer Gymnasien	67
3.3.1	Der Umsetzungsprozess	67
3.3.2	Das Unterstützungssystem zur Einführung des Seminarfachs	71
<b>4</b>	<b>Das Seminarfach im Kontext bildungspolitischer Entscheidungen, erziehungswissenschaftlicher Theorien und des Bildungsauftrages für die gymnasiale Oberstufe</b>	72
<b>5</b>	<b>Empirische Untersuchung zum erreichten Stand des Seminarfachs in Thüringen</b>	82
5.1	Zielstellung der empirischen Untersuchung	82
5.2	Evaluationskonzept	84
5.2.1	Einflussfaktoren auf die Evaluation	84
5.2.1.1	Schülerbefragung im Verlaufe des Schulversuchs Seminarfach 1999	85
5.2.1.2	Erhebung durch das Thüringer Kultusministerium 2002 / 2003	90
5.2.1.3	Befragung durch die staatlichen Schulämter Rudolstadt und Schmöln 2002	92
5.2.1.4	Veranstaltungen durch die Autorin 2001 / 2002	93
5.2.2	Bilanz der bisherigen Beobachtungen	97
5.3	Planung und Ablauf der Evaluation	99
5.4	Erkenntnisinteresse bezüglich der Rahmenerhebung und der Detailerhebung	102
5.5	Untersuchungsdesign	103
5.5.1	Methoden und Verfahren der Untersuchung	103
5.5.2	Erhebungsinstrument und Stichprobengröße	106
5.5.3	Auswertungsbeschreibung	107
5.6	Ergebnisse der Untersuchung	111
5.6.1	Auswertung der Rahmenerhebung	111
5.6.1.1	Tabellarische Auswertung der Rahmenerhebung Lehrer	111
5.6.1.2	Tabellarische Auswertung der Rahmenerhebung Schüler	114
5.6.1.3	Auswertung des Punktes „Weiteres...“ der teilstandardisierten Fragen	115
5.6.1.4	Auswertung der Frage „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen“	117
5.6.1.5	Auswertung der quantifizierten Bewertung zur Gruppenbildung – Frage Lehrer 34/Schüler 20 der Rahmenerhebung	119
5.6.1.6	Zusammenfassende Befunde aus der Rahmenerhebung	123

5.6.2	Auswertung der Detailerhebung	124
5.6.2.1	Tabellarische Auswertung der Detailerhebung Lehrer	124
5.6.2.2	Tabellarische Auswertung der Detailerhebung Schüler	129
5.6.2.3	Auswertung des Punktes „Weiteres...“ der teilstandardisierten Fragen	133
5.6.2.4	Auswertung der Frage „Was Sie sonst noch zum <i>Seminarfach</i> sagen wollen“ ..	135
5.6.3	Auswertung zu ausgesuchten Problemfeldern der Rahmenerhebung und der Detailerhebung	137
5.6.4	Faktorenanalyse	149
5.6.5	Analyse möglicher Zusammenhänge	150
5.6.5.1	Analyse möglicher Zusammenhänge Schülerbefragung	150
5.6.5.2	Analyse möglicher Zusammenhänge Lehrerbefragung	153
5.6.6	Weitere auffällige, interessante Aussagen	155
5.6.6.1	Ausgewählte Themenbereiche für das Methodentraining in der Klassenstufe 10	155
5.6.6.2	Auswertung der Fragen zu Organisationsmodellen und zur Rolle des Schulleiters bei der Einführung des Seminarfachs	156
5.6.6.3	Dokumentierte Lehrer- und Schüleraussagen im Rahmen der Evaluation	158
5.7	Kritik des Untersuchungsdesigns, -verfahrens und der Fragestellungen	162
5.8	Hypothesengeleitete Auswertung	164
<b>6</b>	<b>Zusammenfassende Betrachtungen</b>	183
6.1	Zusammenführung der Hypothesenbetrachtung	183
6.2	Ausblick	185
6.2.1	Fortschreibungsbedarf in den Kategorien Unterrichtsinhalte – Arbeitsprozesse – Bewertung	185
6.2.2	Fortschreibungsbedarf in den Kategorien Unterstützungssystem und Fortbildung	187
6.3	Fazit der Dissertation	189
<b>Anlagen:</b>		
	1 Ehrenwörtliche Erklärung	192
	2 Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Diagramme	193
	3 Literaturverzeichnis	195
	4 Verzeichnis der Veröffentlichungen zum Seminarfach	202
	5 Fragebogen der Rahmenerhebung (Januar 2003) und Detailerhebung (April 2003)	203

# Das Seminarfach in Thüringen

## Die Entwicklung und der Anspruch des Seminarfachs in Thüringen im Kontext der Diskussion um die gymnasiale Oberstufe

### 1 Einleitung und Zielsetzung

#### 1.1 Das Seminarfach als ein Modell der »besonderen Lernleistung«

Anforderungen an Bildung und Allgemeinbildung sind historisch und gesellschaftlich determiniert. Entsprechend sind Bildungsziele und –inhalte ein ständiges Thema bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen, die von dem Bewusstsein geprägt sind, dass es „kaum Ereignisse und Prozesse [gibt], die sich auf die Diskussions- und Lernhaltung nicht auswirken können. Indem Schule entweder solchen Prozessen und Gegebenheiten aus der Lebenswelt ausgeliefert ist oder diese in ihre Arbeit einbezieht, ist unbewußt oder bewußt der Zusammenhang von Schule und Leben vorhanden, oder er wird hergestellt. Dieser Zusammenhang bedeutet nur eben nicht die unvermittelte Einwirkung, wohl aber höchste Aufmerksamkeit und Zuwendung durch vielfältige Formen sozialen Lernens (z.B. im fächerübergreifenden Unterricht oder in sogenannten Projekten), bedeutet möglichst umfassende Verzahnung von Schule und gesellschaftlicher Praxis.“<sup>1</sup>

Die Entwicklung des Gymnasiums und seiner Bildungsziele wurde seit der „Tübinger Beschlüsse“ 1951 durch verschiedenste Positionspapiere und Richtungsentscheidungen geprägt. Dabei ging es immer wieder um die dringend erforderliche Verbesserung des Unterrichts der gymnasialen Oberstufe, insbesondere die Verbesserung der Studierfähigkeit der Gymnasiasten.

Diesem Erfordernis entspricht unter anderem die Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Neufassung vom 28.02.1997, die durch eine zusätzliche »besondere Lernleistung« im Unterricht des Gymnasiums eine Verbesserung der Studierfähigkeit anstrebt.

Um dieser Beschlussfassung gerecht zu werden, hat sich das Land Thüringen entschlossen, ein ganz spezielles Unterrichtsfach mit der Bezeichnung »Seminarfach« in die Studentafel des Gymnasiums aufzunehmen.

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Neufassung vom 28.02.1997 steht daher auch in direktem Zusammenhang mit der Einführung des „Seminarfachs“ in Thüringen als einem möglichen Modell zur Umsetzung der „besonderen Lernleistung“, die in dieser Vereinbarung verankert ist.

---

<sup>1</sup> Schmidt, Arno: Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe. Hahner-Verlags-Gesellschaft m.b.H. Aachen-Hahn. 2. Auflage 1994, S. 32

Die »besondere Lernleistung« wird gekennzeichnet durch eine Leistung, die nicht aus dem traditionellen Fächerkanon erwächst, sondern Ergebnis einer Jahres- oder Seminararbeit, eines fächerübergreifenden Projekts oder Praktikums bzw. ein Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb ist. Sie kann wahlweise in das Abitur eingebracht werden.<sup>2</sup> Aus Thüringer Sicht handelt es sich bei der »besonderen Lernleistung« um einen Neuansatz, der breite Möglichkeiten bietet, fächerübergreifend zu unterrichten, die selbstständige Bearbeitung von Problemfeldern durch die Schüler zu intensivieren und die Orientierung auf den zu bewertenden Lernprozess anstelle der Leistungserhebung zu verstärken. Nicht mehr nur Wissensaneignung, sondern das »Lernen lernen« wird zum Ziel; insbesondere ein Lernen, das im Team, im gegenseitigen Austausch, in einem miteinander verantworteten Prozess geschieht.

Dieser Prozess wurde im *Seminarfach* projekthaft und interdisziplinär angelegt, um „... eine vertiefte allgemeine Bildung, die vor allem für ein Hochschulstudium vorausgesetzt wird oder auf eine sonstige berufliche Ausbildung vorbereitet“<sup>3</sup> zu vermitteln.

Mit dem *Seminarfach* wurde ein neues Konzept von Unterricht erprobt, mit einem geringen Maß an Vorgaben, mit Freiräumen für schulinterne Schwerpunktsetzungen, mit Modellcharakter, der Versuchsmöglichkeiten zulässt und schulentwicklerisch wirksam werden kann.

Das *Seminarfach* wurde für alle Gymnasien Thüringens mit dem Schuljahr 1999/2000 verbindlich eingeführt.

## 1.2 Anliegen und Zielstellung der Arbeit

Anliegen der Dissertationsschrift ist es, eine Positionsbestimmung des *Seminarfachs* als bundesweit neue Variante eines fächerübergreifenden, projekthaft angelegten Faches vorzunehmen, das Modell *Seminarfach* zu legitimieren, dem Fach einen begründeten Stellenwert im Kontext gymnasialer Anforderungen zuzuordnen, die Qualität der Umsetzung zu erfassen und gegebenenfalls eine Optimierung anzuregen.<sup>4</sup>

Weiterhin wird das *Seminarfach* in den Kontext bildungspolitischer Vorgaben, erziehungswissenschaftlicher Theorien und des Auftrages für die gymnasiale Oberstufe eingeordnet.

Dazu setzen sich die Kapitel 2 bis 4 mit den Anforderungen an gymnasiale Bildung und Allgemeinbildung auseinander. Zum einen werden bildungspolitische Aspekte der Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997 erläutert und der Bildungsauftrag für die gymnasiale Oberstufe dokumentiert.

---

<sup>2</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997 Ziffer 9.3.10

<sup>3</sup> Die neue Schule für Thüringen. Gymnasiale Oberstufe. Schriftenreihe des Thüringer Kultusministeriums. Januar 2002, S. 7

<sup>4</sup> Vgl. Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Leske und Budrich. Opladen 2000, S. 18

Zum anderen werden im Rahmen bildungstheoretischer Betrachtungen anhand ausgewählter Modelle und Kataloge die Termini »Schlüsselqualifikationen« und »Kompetenzen« als didaktische Kategorien beschrieben und in Beziehung zu kontextual verwendeten Termini gesetzt.

Für das Verständnis des *Seminarfachs* werden der Entwicklungsweg, die Inhalte und Zielstellungen, die Organisationsformen und die Einführung dokumentiert.

Dies geschieht durch die Charakterisierung der zwei Entwicklungsphasen des neuen Faches:

1997 wurden in einer ersten Arbeitsphase durch die »Kommission gymnasiale Oberstufe« des Thüringer Kultusministeriums<sup>5</sup> das Organisationsmodell und das Anliegen des *Seminarfachs* skizziert.

In einer zweiten Phase wurden im Zeitraum von 1997 bis 1999 unter Verantwortung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien<sup>6</sup> die „Hinweise für den Unterricht im Seminarfach“<sup>7</sup> erarbeitet, die zeitgleich in einem Schulversuch mit 11 Gymnasien erprobt und fortgeschrieben wurden.<sup>8</sup>

Die Einführung des *Seminarfachs* wurde durch verschiedenste Maßnahmen wie Fortbildungsangebote für Lehrer, Schulleiter, Referenten der staatlichen Schulaufsicht, Informationsveranstaltungen für Eltern und Schüler und die Erstellung von Dokumenten für die Schulen im Rahmen des Unterstützungssystems des ThILLM vorbereitet.

Diese Maßnahmen werden in einer Übersicht zusammengefasst und beschrieben (vgl. Kap. 3.3.2).

Im Kapitel 5 wird die empirische Untersuchung zum Stand der Umsetzung des *Seminarfachs* an den Gymnasien Thüringens erläutert und ausgewertet.

Die im Zeitraum von Januar bis Juni 2003 durchgeführte Erhebung<sup>9</sup> hatte zum Ziel, gesicherte Daten über Varianten der Umsetzung des *Seminarfachs*, seine Akzeptanz und aufgetretene Problemfelder zu erbringen, um so gegebenenfalls eine Optimierung in den Kategorien Unterrichtsinhalte, Arbeitsprozesse, Bewertungen im *Seminarfach* und der Kategorie Unterstützungssystem erreichen zu können.

Die Erhebung orientierte sich in ihrer Zielstellung an STOCKMANN, der bei der theoretischen Entwicklung der Evaluationsforschung den Einfluss des »handlungsorientierten Paradigmas« betont, womit „[Evaluationen nicht nur die Kontrolle der Qualität der Innovationen beinhalten](#), [sondern zugleich]

---

<sup>5</sup> Das Thüringer Kultusministerium wird in den folgenden Ausführungen mit der Kurzbezeichnung „TKM“ benannt

<sup>6</sup> Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien wird in den folgenden Ausführungen mit der Kurzbezeichnung ThILLM benannt

<sup>7</sup> Reihe Materialien des ThILLM: Heft 23 „Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach“ – Ergebnisse eines Schulversuchs, Bad Berka 1999 / Heft 28 „Der Unterricht im Seminarfach – Handreichungen“ – Organisatorische und methodisch/didaktische Anregungen, Bad Berka 1999 / Heft 36 „Organisation und Bewertung im Seminarfach“ – Ergebnisse eines Schulversuchs, Bad Berka 2000

<sup>8</sup> An der Entwicklung des *Seminarfachs* war die Autorin als Mitglied der „Kommission gymnasiale Oberstufe“ des Thüringer Kultusministeriums und als Leiterin der Arbeitsgruppe „Schulversuch Seminarfach“ im ThILLM beteiligt.

<sup>9</sup> Die Evaluation wurde von der Autorin im Rahmen ihrer Tätigkeit am ThILLM durchgeführt

die Konstruktion, Optimierung und die Legitimierung von Modellmaßnahmen...<sup>10</sup> ermöglichen. In diesem Sinne wurde die Evaluation dem Anliegen der Arbeit gerecht.

Ausgangspunkte der Evaluation waren

- theoretische Betrachtungen zum Kompetenzerwerb (vgl. Kap.2.2.2),
- das Kompetenzmodell der neuen Thüringer Lehrpläne (vgl. Kap. 2.2.2.3),
- Daten der Evaluation des Schulversuchs (vgl. Kap. 5.2.1.1),
- Erhebungen durch das Thüringer Kultusministerium zum Einfluss des *Seminarfachs* auf die Abiturbenotung (vgl. Kap. 5.2.1.2) und
- Hospitationen, Fortbildungen und Gesprächsrunden mit Lehrern und Schülern (vgl. Kap. 5.2.1.4).

Für die Datenerhebung wurde das Verfahren einer Befragung auf der Grundlage von Fragebogen gewählt. Mit Hilfe von offenen Fragen wurden in einem teilstandardisierten Fragebogen (vgl. Kap. 5.5) Lehrer und Schüler angeregt, ihre Einschätzungen von der Umsetzung des *Seminarfachs* an den Schulen und vom Wert des *Seminarfachs* für ihre persönliche Entwicklung abzugeben sowie ihre Vorschläge zu Veränderungen zu formulieren.

Folgende Argumente favorisierten das Verfahren mittels Fragebogen:

- Es können gezielt Fragen formuliert werden, deren Beantwortung der Optimierung des *Seminarfachs* dienen.
- Die Verwendung offener Fragen in einem teilstandardisierten Fragebogen lässt Antwortmöglichkeiten zu, die nicht erwartet werden und somit überraschende Evolutionsimpulse ergeben können.
- Für Lehrer und Schüler identisch gewählte Fragen lassen einen unmittelbaren Vergleich zu.
- Die Rahmenbedingungen bei der Beantwortung entsprechen sich.
- Die Beantwortung der Fragen kann mit einem relativ geringfügigen Arbeitsaufwand erfolgen, wodurch eine höhere Bereitschaft zur Teilnahme an der Erhebung vermutet werden kann.
- Mittels Fragebogen kann eine umfangreiche Datenmenge gesichert werden.
- Die geschlossenen Fragen lassen eine zeitnahe Auswertung zu.

Die Evaluation erfolgte zweistufig, geteilt in eine Rahmenerhebung und eine Detailerhebung.

Primäres Ziel der Rahmenerhebung war es, den Grad der Akzeptanz und Umsetzung des *Seminarfachs* an den Gymnasien festzustellen und diese nach Ablehnung, Zustimmung, beziehungsweise auffällig konträrer Haltung zwischen Schülern und Lehrern empirisch untermauert zu bewerten (vgl. Kap. 5.6.1.5). Dabei lag der Untersuchung die Annahme zugrunde, dass die Akzeptanz des neuen Faches als persönlich getragene Zustimmung bei Lehrern und Schülern die Qualität der Umsetzung beeinflusste. Aus dieser Kategorisierung ergab sich die Auswahl der zu befragenden Gymnasien für die Detailerhebung.

---

<sup>10</sup> Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Leske und Budrich. Opladen 2000, S. 18

In der Detailerhebung stand die Frage nach den Inhalten und Zielsetzungen des Unterrichts der einzelnen Schule im Mittelpunkt (vgl. Kap. 5.6.2).

Die **Rahmenerhebung** wurde an allen 112 Gymnasien Thüringens durchgeführt und hatte einen Rücklauf von 91 % der Schulen zu verzeichnen. Die Stichprobe umfasste 337 Fragebogen der Seminarfachlehrer und 422 Fragebogen der Schüler.

Der Rücklauf der **Detailerhebung** erfolgte von 100% der 27 angesprochenen Gymnasien. Die Stichprobengröße umfasste 1430 Schülerfragebogen und 107 Fragebogen von Seminarfachlehrern (vgl. Kap. 5.5.2).

Die Auswertung der gewonnenen Daten sollte die Annahme bestätigen, dass das *Seminarfach* zu einem akzeptierten, allgemeinbildenden Fach in der Thüringer gymnasialen Oberstufe werden kann und eine Antwort auf erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Anforderungen an die gymnasiale Oberstufe ist.

Zudem wurde untersucht, welchen Beitrag dieses Fach zum Erwerb der Hochschulreife unter der Schwerpunktsetzung der Leitbegriffe Allgemeinbildung und Studierfähigkeit leisten kann.

**Die Evaluation sollte folgende Hypothesen verifizieren:**

- I. Das Seminarfach in Thüringen wird von Schülern und Lehrern akzeptiert.
- II. Im Seminarfach werden persönliche Lernhaltungen und der Wille zur Lösung komplexer Aufgabenstellungen entwickelt.
- III. Im Seminarfach werden persönliche Lerntechniken und Lernkompetenzen als Grundlage für Studierfähigkeit und berufliche Ausbildung entwickelt.

**Darüber hinaus gaben die Untersuchungsergebnisse Auskunft über:**

1. organisatorische Umsetzungsmodelle an den einzelnen Gymnasien
2. die Konzipierung und Einführung des *Seminarfachs* an der Schule
3. die innerschulische Steuerung und die Rolle des Schulleiters
4. inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Klassenstufen 10, 11 und 12
5. den Einsatz der Lehrer im *Seminarfach*
6. die Befähigung der Lehrer für diesen Unterricht
7. die Effektivität des Unterstützungssystems und seine Defizite
8. die Gruppenarbeitsprozesse und dort speziell die Themenfindung für die *Seminarfacharbeit*
9. die Akzeptanz der Bewertungsmodalitäten und der Wertigkeit der *Seminarfachleistung* im Abitur
10. die Nutzung außerschulischer Einrichtungen und Partner

In welchem Ausprägungsgrad sich die Lernkompetenz der Schüler durch das *Seminarfach* entwickelt, konnte im Rahmen dieser Erhebung nicht festgestellt werden. Dies bedürfte einer gesonderten Untersuchung.

### 1.3 Aufbau der Arbeit

Die Dissertation beschreibt den Entwicklungsprozess des Projektes *Seminarfach* in seinen verschiedenen Phasen, zeigt die Einflussfaktoren auf und wertet den Umsetzungsstand des Faches in den Gymnasien. Die Phasen der Dokumentation des Projektverlaufs, der Reflexion und der Evaluation bestimmen den Aufbau der Arbeit.

In einem theoretischen 1. Teil wird die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Arbeiten und der Terminologie versucht, um eine möglichst wissenschaftliche Fundierung für die praktische Untersuchung zu erhalten.

Dieser theoretische **1. Teil** enthält die **Kapitel 2 bis 4**.

Im **Kapitel 2** werden die für die Entwicklung der gymnasialen Oberstufe wesentlichen Vorgaben der Bildungspolitik unter Betonung der Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz vom 28. Februar 1997 und eine Reihe wissenschaftlicher Erkenntnisse gesichtet.

Dabei werden vor allem die Termini Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen, Studierfähigkeit und Allgemeinbildung als Ziele der Bildung in der gymnasialen Oberstufe anhand exemplarisch ausgewählter Modelle und Kataloge diskutiert.

Weiterhin wird der Bildungsauftrag für die gymnasiale Oberstufe auszugsweise dokumentiert und der Zusammenhang zwischen Abitur, Studierfähigkeit und Allgemeinbildung dargestellt.

Das **Kapitel 3** schildert die Ausgangsbedingungen für das Modell *Seminarfach* in Thüringen. Um die Intentionen des *Seminarfachs* zu verdeutlichen, werden das Anliegen, die Lernziele, Inhalte und Organisationsformen des Faches aufgezeigt. Die Einführung des *Seminarfachs* und das Unterstützungssystem für Lehrer werden reflektiert.

Im **Kapitel 4** erfolgt eine zusammenfassende Einordnung des *Seminarfachs* in den Kontext bildungspolitischer Entscheidungen, erziehungswissenschaftlicher Theorien und des Bildungsauftrages für die gymnasiale Oberstufe.

**Der 2. Teil** beinhaltet die Ausführungen zur Evaluation. Er gliedert sich in die **Kapitel 5 und 6**.

**Kapitel 5.1** beschreibt die Zielstellung der Untersuchung, formuliert die Fragestellungen und Hypothesen. Es erfolgt eine Begründung des Erhebungsverfahrens mittels Fragebogen und die Benennung der zu befragenden Zielgruppe.

Das **Kapitel 5.2** erläutert das Evaluationskonzept, indem die Einflussfaktoren auf die Erhebung beschrieben werden. Ergebnisse erster Untersuchungen zum Stellenwert, zur Umsetzung und zu auftretenden Problemen des *Seminarfachs* im Zeitraum von 1999 bis 2003 werden als Grundlage für das Erkenntnisinteresse und das Untersuchungsdesign der Evaluation aufgeführt.

Im **Kapitel 5.3** werden die Planung und der Ablauf der Evaluation vorgestellt, die Teilung in eine Rahmen- und Detailerhebung begründet.

Das **Kapitel 5.4** formuliert das Untersuchungsinteresse.

Im **Kapitel 5.5** werden Methoden und Verfahren der Untersuchung vorgestellt, Ansatzpunkte für die Konstruktion der Fragebogen erläutert. Die Fragebogen sind überwiegend aus geschlossenen Fragen konstruiert, zu deren Beantwortung Ja-Nein-Entscheidungen oder ordinalskalierte Skalen angeboten werden. Durch Hybridfragen wurden mit dem Item „Weiteres ...“ und der Rubrik „Was ich sonst noch sagen wollte ...“ zusätzliche Mitteilungen ermöglicht. Es erfolgt die Festlegung der Stichprobengröße und die Auswertungsbeschreibung.

**Kapitel 5.6** beinhaltet die deskriptive Auswertung der Untersuchung. Die Fragebogen wurden mit dem Statistikpaket FAM bzw. SPSS ausgewertet. In einer tabellarischen Auflistung werden die ermittelten, verdichteten Werte aller standardisierten Fragen aufgelistet.

Eine erste Interpretation der gewonnenen Daten erfolgt in der Zuordnung der offenen Fragen zu inhaltlichen Schwerpunkten und einer Auswertung ausgesuchter Problemfelder. Ergänzend erfolgt eine Betrachtung der Aussagen mittels einer Faktorenanalyse und einer Analyse erkennbarer Korrelationen.

Im **Kapitel 5.7** schließt sich eine Kritik des Untersuchungsdesigns, -verfahrens und der Fragestellungen an.

Im **Kapitel 5.8** wird durch die hypothesengeleitete Auswertung der Evaluationsdaten der vermutete Stellenwert des *Seminarfachs* im Kontext von anzustrebender Allgemeinbildung formuliert.

**Kapitel 6** werden abschließend die Ergebnisse der Evaluation zusammengefasst. Es werden Tendenzen der Weiterentwicklung des *Seminarfachs* und der angenommene Stellenwert des *Seminarfachs* zur Diskussion gestellt. Darüber hinaus werden Schlussfolgerungen für den Fortschreibungsbedarf in den Kategorien Unterrichtsinhalte – Arbeitsprozesse – Bewertung sowie in den Kategorien Unterstützungssystem und Fortbildung gezogen. Dabei werden sowohl die Perspektive der Schule als auch die des ThILLM als Einrichtung des Unterstützungssystems beachtet.

Empfehlungen für weiterführende wissenschaftliche Arbeiten zum *Seminarfach* schließen das Kapitel ab.

## **2 Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Aspekte für die Einführung des Seminarfachs in Thüringen**

Um den Stellenwert des *Seminarfachs* bestimmen zu können ist es notwendig, seine Einordnung in bildungspolitische Aspekte und erziehungswissenschaftliche Theorien vorzunehmen.

Ziel im *Seminarfach* ist das Festigen und Erweitern der Lernkompetenz des Schülers, die einer Verbesserung der Studierfähigkeit dient (vgl. Kap. 3.2.2).

In selbstständiger Arbeit, unter Auseinandersetzung in Gruppen, durch eigenverantwortliche Entscheidungen im Lern- und Arbeitsprozess sollen die Schüler<sup>11</sup> befähigt werden, Problemstellungen zu bearbeiten, Schlussfolgerungen zu ziehen und Ergebnisse zu gestalten und zu präsentieren, soll eine umfangreichere Qualifikation für Hochschulreife und Studierfähigkeit erworben werden.

Im Kontext des Begriffes »Hochschulreife« finden die Termini »Schlüsselqualifikationen«, »Kompetenzen«, »Studierfähigkeit« usw. Verwendung.

Da es häufig keine wissenschaftlich eindeutigen Definitionen dieser Begriffe gibt, werden alle im Zusammenhang mit dem Terminus »Qualifikation« auftretenden Termini besprochen und entsprechend den Anforderungen der Arbeit definiert (vgl. Kap.2.2./1-2.2.2/2.3.2.1/2.3.2.2).

### **2.1 Bildungspolitische Grundlagen für die Einführung des Seminarfachs**

#### **2.1.1 Zum Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997 und seiner Umsetzung im Land Thüringen**

Wie oben bereits erläutert steht das *Seminarfach* in Thüringen in direktem Zusammenhang mit der Neufassung der Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe<sup>12</sup> durch die Kultusministerkonferenz im Februar 1997.

Wesentliche Anregungen für die Vereinbarung gab der Bericht einer von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission, auf dessen Grundlage „Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ getroffen wurden.<sup>13</sup>

In der Fortschreibung des »Beschl[usses] der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997« erfolgten die Neuregelungen und die Veränderungen, die der Schulzeit und der Studierfähigkeit der Gymnasiasten im Zusammenhang mit Kompetenzbereichen und der „besonderen Lernleistung“<sup>14</sup> gelten.

---

<sup>11</sup> Personenbezeichnungen gelten für beiderlei Geschlechter

<sup>12</sup> Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28.02.1997)

<sup>13</sup> Vgl. Hegen, Wilfried; Schenk, Renate: Das Seminarfach in Thüringen. In: Schulleitung Thüringen. Juni 1999. S. 1

<sup>14</sup> Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28.02.1997. Ziffer 9.3.10

Zur Schulzeit werden folgende Festlegungen getroffen:

„Die Dauer der Schulzeit bis zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife beträgt nach dem Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28. November 1964 i.d.F. vom 14. November 1972 (»Hamburger Abkommen«) 13 Jahre. Unter bestimmten Voraussetzungen wird das Abitur auch nach einer Gesamt-Schulzeit von 12 Jahren anerkannt. Aus Thüringer Sicht bedeutet dies, dass nunmehr auf Dauer das achtjährige Gymnasium beibehalten werden kann und das dort erworbene Abitur anerkannt bleibt.“<sup>15</sup>

Für Thüringen darf nicht übersehen werden, dass zur Anerkennung des Abiturs nach einer Gesamtschulzeit von 12 Jahren die Anzahl der Jahreswochenstunden (Summe der Wochenstunden Klassenstufe 5-12) seitens der Kultusministerkonferenz auf 265 festgelegt wurde. Von diesen Stunden können bis zu 5 Wochenstunden Wahlunterricht sein.

Die Jahreswochenstundenzahl in Thüringen betrug bis 1998 nur 256 Stunden. Mit der Verankerung des *Seminarfachs* in der Stundentafel wurde eine Möglichkeit genutzt, die notwendige Stundenzahl im Pflichtstundenbereich auszuweisen.

Die allgemeine Hochschulreife als Abschlussqualifikation und Zugangsberechtigung für alle Studiengänge sowie als Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung bleibt bestehen.

„Um aber die Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlußqualifikation zu sichern und die allgemeine Studierfähigkeit sowie den Übergang in eine berufliche Ausbildung zu gewährleisten, bedarf es allerdings einer Fortschreibung ihrer curricularen und organisatorischen Strukturen.“<sup>16</sup>

Mit der Möglichkeit der Erweiterung organisatorischer und curricularer Strukturen schuf die Kultusministerkonferenz die Grundlagen dafür, dass eine »besondere Lernleistung« in die Abiturprüfung eingebracht werden kann. Damit gab sie den Rahmen für Maßnahmen vor, die eine weitere Sicherung und Verbesserung der Qualität von allgemeiner Hochschulreife anstreben.

Vorausgegangen waren kritische Auseinandersetzungen der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz<sup>17</sup> zum Abitur als Nachweis der allgemeinen Studierfähigkeit und Hochschulberechtigung. KMK und WRK<sup>18</sup> verständigten sich auf folgende, sehr allgemeine Position:

„Die allgemeine Studierfähigkeit resultiert aus der Verknüpfung von zwei Komponenten im Bildungsgang des Oberstufenschülers, aus der Vorbereitung auf die inhaltlichen und methodischen Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums und auf die Hilfestellung bei der persönlichen Entfaltung und Gestaltung des eigenen Lebens.“<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Hegen, Wilfried; Schenk, Renate: Das Seminarfach in Thüringen. Schulleitung Juni 1999 Thüringen, S. 1

<sup>16</sup> ebd., S. 1

<sup>17</sup> Vgl. Positionspapier der HRK zu Abitur, allgemeiner Hochschulreife und Studierfähigkeit. Beschluss des 472. Präsidiums vom 16. Oktober 1995. In: ÖSZ Heft 99/1, S. 1

<sup>18</sup> Für die verschiedenen Gremien stehen in der Folge die Abkürzungen: Kultusministerkonferenz - KMK, Hochschulrektorenkonferenz - HRK, Westdeutsche Rektorenkonferenz - WRK

<sup>19</sup> Wernstedt, Rolf: Zur Diskussion über die Hochschulreife seit dem Tutzingener Maturitätskatalog von 1958. In: Loccumer Protokolle 56/93. Evangelische Akademie Loccum 1993, S. 9

In Zusammenhang mit der Zielsetzung »Studierfähigkeit« erhalten daher die Komplexe Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und damit einhergehend die Individualisierung der Lernprozesse einen erhöhten Stellenwert.<sup>20</sup>

Die »besondere Lernleistung« bietet dabei eine über die Fachgrenzen hinaus gehende Möglichkeit, fachliche Wissensvermittlung mit methodischen und persönlichkeitsbildenden Lernzielen zu verbinden. Sie ist unter Ziffer 9.3.10 in der unten benannten Beschlussfassung wie folgt verankert:<sup>21</sup>

„Im Rahmen der für die Abiturprüfung vorgesehenen Gesamtpunktzahl können die Länder vorsehen, daß Schülerinnen und Schüler wahlweise eine besondere Lernleistung, die im Rahmen bzw. Umfang eines mindestens zweisemestrigen Kurses erbracht wird, in die Abiturprüfung einbringen können. Besondere Lernleistungen können z.B. sein:

- ein umfassender Beitrag aus einem von den Ländern geförderten Wettbewerb,
- eine Jahres- oder Seminararbeit,
- das Ergebnis eines umfassenden, auch fächerübergreifenden Projektes oder Praktikums in Bereichen, die schulischen Referenzfächern zugeordnet werden können.“

Die »besondere Lernleistung« ist schriftlich zu dokumentieren. Die Ergebnisse der »besonderen Lernleistung« haben die Schüler in einem Kolloquium darzustellen und zu verteidigen.

Bei Einbringung der »besonderen Lernleistung« in das Abitur sind in den 4 obligatorischen Prüfungsfächern maximal jeweils 60 Punkte erreichbar. Dabei sind die in der Abiturprüfung erbrachten Leistungen jeweils dreifach zu werten. Für die »besondere Lernleistung« sind maximal 15 Punkte in vierfacher Wertung erreichbar. Die Inhalte dürfen jedoch noch nicht in anderen Fächern angerechnet worden sein.<sup>22</sup>

Die »besondere Lernleistung« bietet somit aus Thüringer Sicht eine Chance, die Studierfähigkeit der Abiturienten zu verbessern, indem eine weitgehend selbstständige Bearbeitung und Präsentation fach- und aufgabenfeldübergreifender Aufgabenstellungen und Probleme durch die Schüler erfolgen kann. Grundsätzlich wird bei der Erstellung der Seminarfacharbeit und im Kolloquium eine Gruppenarbeit angestrebt, bei der die Bewertung der individuellen Schülerleistung erforderlich ist.

Die neu gefasste Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II galt in allen Bundesländern erstmals für Schülerinnen und Schüler, die am 01.08.1997 in die gymnasiale Oberstufe eingetreten sind. Im Hinblick auf die Notwendigkeiten curricularer und organisatorischer Umstellungen von Stundentafeln, Lehrplänen etc. wurde als spätester Termin des In-Kraft-Tretens der 01.08.1999 vereinbart.

---

<sup>20</sup> Vgl. Acker, Detlev: Richtungsentscheidungen der KMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30.11./1.12.1995. In: Schulverwaltung MO, Nr. 2/96, S. 35-37

<sup>21</sup> Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28.02.1997. Ziffer 9.3.10

<sup>22</sup>Vgl.: ebd.

## 2.1.2 Vergleichsstudie zu bundesweiten Varianten der Umsetzung der KMK-Vereinbarung vom 28.02.1997

In einer Vergleichsstudie<sup>23</sup> zur Umsetzung der KMK-Beschlussfassung vom 28. Februar 1997 in den einzelnen Bundesländern wurden 1999 von J. SIEGMUND die gewählten Umsetzungsvarianten der »besonderen Lernleistung« dargestellt. In dieser Studie wird zwischen drei Modellen unterschieden: den Wettbewerbsbeiträgen, den Kursmodellen und den Mischformen.

Das von Thüringen entwickelte Umsetzungsmodell der »besonderen Lernleistung«, das *Seminarfach*, ist dem Kursmodell zuzuordnen, welches in einem in der Stundentafel festgeschriebenen Fach angelegt ist.

Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg setzen die »besondere Lernleistung« in projektorientierten Kursen um. In Berlin erfolgt die Zuordnung eines Seminarkurses zu einem Fach. Die anderen in der Studie aufgeführten Bundesländer empfehlen die »besondere Lernleistung« in Form von schriftlichen Hausarbeiten, Beiträgen zu einem Leistungswettbewerb oder einem Zusammenspiel von Kursen und Projektarbeiten zu erbringen. In Bremen ist die »besondere Lernleistung« lediglich auf das Einbringen eines Wettbewerbsergebnisses aus bundesweit anerkannten Wettbewerben wie »Jugend forscht« o.ä. reduziert (Stand 1999).

In Thüringen ist die Seminarfachleistung als Grundlage für die Zulassung zum Abitur verpflichtend zu erbringen, die Einbringung in die Gesamtqualifikation jedoch freiwillig.

Im Vergleich mit den erfassten Bundesländern ist Thüringen das Land, in welchem die Vorgaben für die Umsetzung der besonderen Lernleistung besonders detailliert und in der Schulordnung verankert erfolgten. Damit wird eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Gymnasien des Freistaates im Hinblick auf abiturrelevante Leistungen möglich. Zudem wird davon ausgegangen, dass einheitliche Vorgaben den Lehrern Sicherheit für den Unterricht in einem neuartigen Fach geben, zugleich aber durch ihren Empfehlungscharakter auch Freiräume bei der Umsetzung bestehen bleiben.

In der Übersicht werden die Umsetzungsvarianten der »besonderen Lernleistung« noch einmal zusammengestellt:

---

<sup>23</sup> Siegmund, Jörg: Die besondere Lernleistung. Ein Schritt zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Belegarbeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dozent: Prof. Schlaffke. München 1999

<b>Wettbewerbsbeitrag</b>	<b>Merkmale</b>
Bremen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausschließliche Einbringung von Wettbewerbsergebnissen</li> <li>- keine verpflichtend zu erbringende Leistung</li> </ul>
<b>Kursmodelle</b>	<b>Merkmale</b>
Thüringen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erstellung einer aufgabenfeldübergreifenden Seminarfacharbeit</li> <li>- Festlegung in der Stundentafel mit 4 Wochenstunden Klassenstufe 10 - 12</li> <li>- Bewertung des Prozesses der Erstellung, der Seminarfacharbeit und des Kolloquiums</li> <li>- Verpflichtend zu erbringende Gruppenleistung</li> </ul>
Baden-Württemberg	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. fächerübergreifender und projektorientierter Seminarkurs mit 3 Wochenstunden in Klassenstufe 12</li> <li>2. Variante: Beitrag zu einem vom Land geförderten Wettbewerb</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewertung der Kursleistung und eines Kolloquiums</li> <li>- verpflichtend zu erbringende Leistung</li> </ul>
Mecklenburg-Vorpommern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Absolvierung von mindestens zwei Projektkursen in einem Gesamtstundenvolumen von zwei Jahreswochenstunden</li> <li>- Kontext: interdisziplinärer Unterricht und kooperative Lernformen</li> <li>- Schriftliche Dokumentation nach eigener Themenwahl</li> <li>- Freiwillig zu erbringende Leistung</li> </ul>
Hamburg	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachkurs oder Begleitkurs im Umfang von zwei Halbjahren zur Auswahl</li> <li>- Bewertung der schriftlichen Dokumentation und eines Kolloquiums</li> <li>- Fächerübergreifendes Teamprojekt</li> <li>- Freiwillig zu erbringende Leistung</li> </ul>
<b>Mischformen</b>	<b>Merkmale</b>
Berlin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seminarkurs in zwei Kurshalbjahren mit einem Volumen von 3 Wochenstunden, der einem Fach zugeordnet ist</li> <li>- Schriftliche Hausarbeit, die in einem Kolloquium zu verteidigen ist oder kursbezogene Arbeit oder Wettbewerbsbeitrag</li> <li>- beide Formen in Gruppenarbeit</li> <li>- keine verpflichtende Teilnahme</li> </ul>
Schleswig-Holstein	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fächerübergreifende Jahres- oder Seminararbeit</li> <li>- Umfassendes Ergebnis eines Projektes oder Praktikums</li> <li>- Wettbewerbsbeitrag</li> <li>- Zwei Kurshalbjahre mit zwei Jahreswochenstunden</li> <li>- Freiwillig zu erbringende Leistung</li> </ul>
Sachsen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beitrag zu einem Leistungswettbewerb, Jahresarbeit oder Aufarbeitung eines Projektes</li> <li>- Themen schulischen Referenzfächern zugeordnet</li> <li>- Anrechnung von Wochenstunden</li> <li>- Freiwillig zu erbringende Leistung</li> </ul>
Nordrhein-Westfalen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- in den Lehrplänen der einzelnen Fächer verankert</li> <li>- Projektergebnis aus dem Fachunterricht oder Wettbewerbsergebnis</li> <li>- Kein Bezug zum fächerübergreifenden Unterricht</li> <li>- Freiwillig zu erbringende Leistung</li> </ul>
Hessen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- konkrete Umsetzung unterliegt den Schulen</li> <li>- keine detaillierten Ausführungsbestimmungen</li> <li>- Forderung anderer Formen des fächerübergreifenden Unterrichts in Klassenstufe 12 und 13</li> </ul>
Bayern	seit 2002 ein dem Thüringer und Baden-Württembergischen Modell ähnliches Vorgehen

Abb. 1: Tabellarische Auflistung der Varianten zur Umsetzung einer KMK-Vereinbarung (Quelle: Jörg Siegmund: Die besondere Lernleistung. München 1999)<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Vgl.: Siegmund, Jörg: Die besondere Lernleistung. Ein Schritt zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Belegarbeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dozent: Prof. Schlaffke. München 1999, S. 11-20

Nicht erfasst werden konnten aus verschiedensten Gründen Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Saarland, Brandenburg und Rheinland-Pfalz.

Die Untersuchung der Umsetzung der besonderen Lernleistung in den einzelnen Ländern offenbart eine erstaunliche Vielfalt. Jedes Land geht auf seine Weise mit diesem Angebot um. Da es sich um eine »Kann-Bestimmung« handelt, ist jedes Vorgehen jedoch formal in gleicher Weise legitimiert.<sup>25</sup>

Die Tabelle bezieht sich auf den Stand von 1999. Einzelne Tendenzen einer Weiterentwicklung dieser Umsetzungsmodelle gehen gegenwärtig in die Richtung der Thüringer Variante, so z.B. in Bayern und Bremen.

## 2.2 Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für die Einführung des Seminarfachs

### 2.2.1 Zum Begriff Schlüsselqualifikationen

Im Zusammenhang mit der Formulierung von Bildungszielen tritt seit den 70er Jahren verstärkt der Begriff »Schlüsselqualifikationen« auf.

BECK macht jedoch darauf aufmerksam, dass der Begriff „Schlüsselqualifikationen ein sehr breit angelegter Begriff [ist], der seit 25 Jahren für Sprachverwirrung sorgt. Er ist durch seine inhaltliche Vielfalt je nach Benutzer oder Verwendungszweck schwer fassbar für empirische Untersuchungen, da ihn beliebig zusammengesetzte Assoziationen bestimmen. Subjektive Intentionen und Suggestionen, die nirgends wissenschaftlich belegt sind, lassen ihn häufig als mißbrauchte Formel im jeweiligen Kontext erscheinen, so daß der Bereich der Schlüsselqualifikationen >ein ungesichertes Feld<, welches breit interpretierbar ist“<sup>26</sup>, ergibt.

Bei BECK sind aus berufsbildnerischer Sicht Schlüsselqualifikationen die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, über die eine Person für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit verfügen sollte.<sup>27</sup> Aber „Alle Kataloge von Schlüsselqualifikationen listen letztlich ein Sammelsurium von wünschenswerten Kenntnissen, Fertigkeiten, Eigenschaften, Verhaltensweisen und Tugenden auf.“<sup>28</sup>

Bei WILSDORF<sup>29</sup> sind Schlüsselqualifikationen relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen. Unbestrittenen Stellenwert haben die Kulturtechniken Schreiben, Lesen, Rechnen und das Lernen grundlegender Fakten und Zusammenhänge. Die Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen reichen über die fachlichen Kenntnisse und Fertig-

---

<sup>25</sup> Vgl.: Siegmund, Jörg: Die besondere Lernleistung. Ein Schritt zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Belegarbeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dozent: Prof. Schlaffke, 1999, S. 21

<sup>26</sup> Beck, Herbert: Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Winklers Verlag Darmstadt 1993, S. 12

<sup>27</sup> Vgl. ebd., S. 12

<sup>28</sup> ebd., S. 21

<sup>29</sup> Vgl. Wilsdorf, Dieter: Grundwissen Pädagogik. Schlüsselqualifikationen. Reinhardt Verlag München 1991, S.56

keiten hinaus. Als Berufsqualifikation sind es funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen. Hinzu kommt der Aspekt, dass die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen nicht nur auf die Berufsqualifikation abzielen, sondern gleichzeitig eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit bedingen.

Die wesentlichsten, wiederkehrend benannten Schlüsselqualifikationen sind nach HELDMANN:<sup>30</sup>

- Verbindung von Kenntnissen und Einsichten in übergreifenden Zusammenhängen,
- allgemeine und überfachliche Leistungsdispositionen,
- Flexibilität, Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit, Entscheidungsfähigkeit,
- Teamgeist, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit,
- sachbezogene Arbeitshaltungen, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Genauigkeit,
- Problemlösefähigkeit und Kreativität,
- die Fähigkeit, vernetzte Strukturen zu durchschauen, logische Abläufe zu erkennen und
- Transferfähigkeit.

Eine verbindliche Systematisierung bzw. Definition ist in der wissenschaftlichen Literatur nicht zu erkennen. Diese terminologische Unschärfe erschwert auch in der vorliegenden Arbeit eine Einordnung in die erziehungswissenschaftliche Terminologie.

Natürlich sind die bei HELDMANN aufgeführten Elemente von Schlüsselqualifikationen ergänzungsbedürftig. Grundlegend schließen wir uns aber in der vorliegenden Arbeit der Auffassung HELDMANNs an, wonach zu den Schlüsselqualifikationen die Verbindung von Spezialkenntnissen und Einsichten in übergreifende Zusammenhänge, allgemeine und überfachliche Leistungsdispositionen, Flexibilität, Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit, Teamgeist, Kommunikationsfähigkeit, sachbezogene Arbeitshaltungen, die Fähigkeit, vernetzte Strukturen zu durchschauen und logische Abläufe zu erkennen, gehören.<sup>31</sup>

Diese Schlüsselqualifikationen können in drei Gruppen strukturiert werden:

1. „Materielle Schlüsselqualifikationen: Berufsübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten wie Kulturtechniken und Fremdsprachen; Fertigkeiten und Kenntnisse neuer Techniken wie Datenverarbeitung und Textverarbeitung; Kenntnisse von Verfahrens- und Arbeitsabläufen; die Fähigkeit, in algorithmischen Schemen zu denken, Kodierungs- und Dekodierungsfähigkeiten.

2. Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Ausbildung aus dem kognitiven und dispositiven Bereich: Abstraktionsfähigkeit; Denken in Zusammenhängen und Systemen, Urteilsfähigkeit; Beweglichkeit im Denken und Handeln; Problemlösefähigkeit (Transferfähigkeit, Informationsbeschaffung und -verarbeitung, alternative Lösungen und deren Folgen); kommunikative Fähigkeiten (Ausdrucks-

---

<sup>30</sup> Vgl. Heldmann, Werner: Schlüsselqualifikationen. In: Zeitschrift Profil 3/95, S. 12

<sup>31</sup> Vgl. ebd., S. 12-14

vermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit, gut zuhören zu können); Lernfähigkeit (selbständiges Lernen, Bereitschaft zum Umlernen); Entscheidungsfähigkeit und Gestaltungskraft.

3. Schlüsselqualifikationen personaler und sozialer Art: Willensbedingte Einstellungen wie Zielstrebigkeit und Selbstbeherrschung, Konzentration und Ausdauer; haltungsbedingte Einstellungen wie Zuverlässigkeit, Aufgeschlossenheit; arbeitsbedingte Einstellungen wie Ordnungssinn, Sorgfalt, Genauigkeit, Belastbarkeit, Kooperationsbereitschaft wie Kontaktfreudigkeit, Einfühlungsvermögen, Geduld, Hilfsbereitschaft, Verbindlichkeit, Aufrichtigkeit; Mitverantwortung und Solidarität.<sup>32</sup>

Bei dem Psychologen WEINERT finden Schlüsselqualifikationen als „mehr oder minder allgemeine, flexibel und variabel nutzbare Kompetenzen“<sup>33</sup> folgende Bedeutungszuschreibungen:<sup>34</sup>

- intellektuelle Fähigkeiten: analytisches, logisches und abstraktes Denken; Urteilsfähigkeit;
- Problemlösefähigkeit; Kreativität,
- generell erlernbare Kenntnisse: z.B. Fremdsprachen,
- strukturelle Persönlichkeitsmerkmale: Flexibilität, Entscheidungsfähigkeit, Verantwortungsgefühl,
- Arbeitstugenden: Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Zuverlässigkeit, Genauigkeit,
- soziale Kompetenzen: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen.

Sie können sich nach seiner pädagogisch-psychologisch geprägten Sicht unter bestimmten Konstellationen entwickeln, können in begrenztem Umfang mehr oder weniger erlern- und veränderbar sein, da sie genetisch verankerte, hochgradig änderungsresistente individuelle Differenzen aufweisen. Sie können explizit gelehrt oder auch indirekt gelernt werden.<sup>35</sup>

Schlüsselqualifikationen sind danach zum großen Teil das Ergebnis impliziter Lernvorgänge und erfordern ein Verständnis von Lernen mit folgender Akzentsetzung:

- a) „aktiv-sinnstiftendes *gegenüber* passiv-mechanischem Lernen ...
- b) erkenntnisorientiertes *und* nutzbezogenes Lernen ...
- c) abstrahierendes *und* automatisierendes Lernen ...
- d) angeleitetes *und* selbständiges Lernen ...
- e) individuelles *und* kooperatives Lernen ...
- f) Lernen von Inhalten *und* Lernen über Lernen ...“.<sup>36</sup>

Wichtigstes Ziel der Herausbildung von Schlüsselqualifikationen ist nach WEINERT die Vermittlung vielfältiger Strategien des Denkens und Lernens bei der dominierenden Konzentration auf Lernprozesse in Abkehr von der Konzentration auf Lernergebnisse.

---

<sup>32</sup> Heldmann, Werner: Schlüsselqualifikationen. In: Zeitschrift Profil 3/95, S. 14

<sup>33</sup> Weinert, Franz: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: S. Matalik&D. Schade (Hrsg.). Nomos Baden Baden 1998, S. 35

<sup>34</sup> Vgl. ebd., S.25

<sup>35</sup> Vgl. ebd., S. 25

<sup>36</sup> ebd., S. 35

„Dazu bedarf es ... eines thematischen Interesses oder einer ausreichenden Leistungsmotivation und der davon abhängigen Anstrengungsbereitschaft [beim Schüler].“<sup>37</sup>

Die Psychologen, zu denen auch WEINERT zu zählen ist, betonen die Individualität des Schülers und die damit zusammenhängende Differenzierung von Lernprozessen. Die Unterrichtsgestaltung muss somit dem erreichbaren Qualifikationsniveau und den begrenzt veränderbaren individuellen Fähigkeiten Rechnung tragen.

Auf der Grundlage der dargestellten Problematik im Umgang mit dem Begriff »Schlüsselqualifikationen« stützen wir uns in der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen auf das Modell von WOLLENWEBER, welcher Schlüsselqualifikationen wie nachfolgend gliedert:

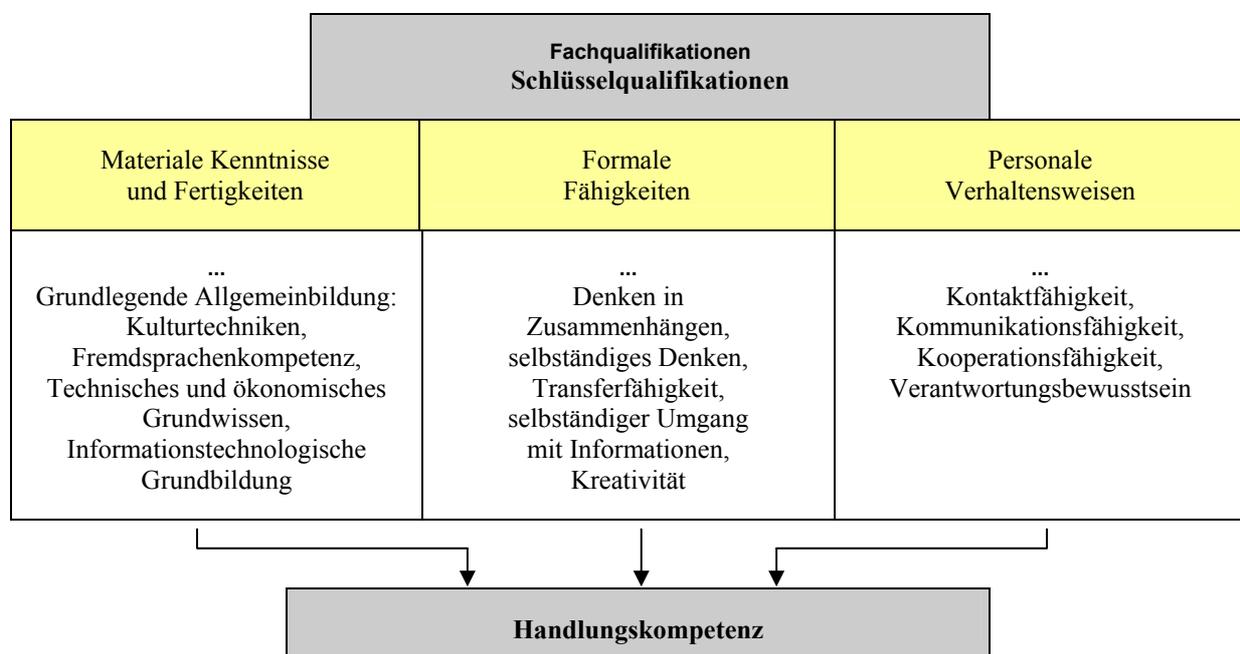


Abb. 2: Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenz

(Quelle: Wollenweber, Horst: Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Bildungskonzept der Realschule. In: Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Schule und Wirtschaft im Dialog. Arbeitgeber - Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Köln 1994, S. 115)

Wie im Folgenden nachgewiesen werden, sind Schlüsselqualifikationen die wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung von Handlungskompetenz (vgl. Kap. 2.2.2.1)

<sup>37</sup> ebd. S. 35

## 2.2.2 Zum Kompetenzbegriff

### 2.2.2.1 Zum Bedeutungsumfang des Kompetenzbegriffs

Die etymologische Bedeutung des Wortes »Kompetenz« weist auf ein Zusammentreffen verschiedener Aspekte der Persönlichkeit hin. Kompetenz (lateinisch: *competentia*) drückt eine „Befugnis“ oder „Zuständigkeit“, ein „Vermögen“ oder eine „Fähigkeit“ aus.<sup>38</sup>

Die semantische Bedeutung „leitet sich vom lateinischen *competere* ab, was zunächst soviel bedeutet wie *zusammenfallen* oder *zusammentreffen*. Der Wortstamm gibt einen deutlichen Hinweis auf konstitutive Faktoren des Begriffs Kompetenz: Wenn die Erfordernisse der Situation mit dem individuellen Konglomerat von Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen zusammentreffen, so besitzt dieser die Kompetenz zur Bewältigung der Situation.“<sup>39</sup>

In der Wissenschaft unterscheidet man zwischen „general cognitive competencies“, inhalts- und kontextunabhängig, und „specialized cognitive competencies“, die inhaltlich eng begrenzter und für eine spezielle Aufgabe anwendbarer sind.<sup>40</sup>

Die „specialized cognitive competencies“ sind weniger durch generelle kognitive Fähigkeiten bestimmt. Sie weisen bereichsspezifisches Wissen und spezielle Fähigkeiten innerhalb eines bestimmten Fachgebietes aus.<sup>41</sup>

Die „general cognitive competencies“ werden „als generelle kognitive Disposition, als intellektuelles Potential“<sup>42</sup> verstanden. Im Modell von GREENO (1989) wird Kompetenz wie bei CHOMSKY aus rein kognitiver Perspektive betrachtet. Motivationale Faktoren finden keine Erwähnung.

Erziehungswissenschaftler und Didaktiker formulieren ihr Verständnis von Kompetenzbegriffen aus verschiedenen Sichtweisen. Es gibt wie beim Terminus »Schlüsselqualifikationen« keine eindeutige, verbindliche Definition. Vielmehr bestehen Unklarheiten, Mehrdeutigkeiten und Vermischungen in der Terminologie. Schon die Formulierungen in unterschiedlichsten Veröffentlichungen »einige Autoren sehen«, »andere sehen«, »wird verstanden« u.ä. zeigen, wie differenziert in der Wissenschaft das Verständnis vom Kompetenzbegriff ist.

Er findet sich sowohl in wissenschaftlichen Zusammenhängen als auch in der Alltagssprache. Verwandte Termini sind z.B. Fähigkeit, Qualifikation, Leistungsvermögen, etc.

---

<sup>38</sup> Duden: Das Fremdwörterbuch. Band 5. Dudenverlag Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1990, S. 414

<sup>39</sup> Wollersheim, H. W.: Kompetenzerziehung – Befähigung zur Bewältigung. Lang Verlag Frankfurt/Main 1993, S. 89

<sup>40</sup> Vgl. Weinert, F. E.: Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S., Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Hogrefe u. Huber publishers. Göttingen 2001, S. 46

<sup>41</sup> Vgl. Mandl, Heinz; Krause, Ulrike-Maria: Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In: Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI -Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen vom 8.-12. Oktober 2001. Hrsg. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, dem Bundesministerium für Bildung (BRD), Wissenschaft und Kultur (Österreich), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren /Schweiz). Studienverlag Innsbruck/Wien/München/Bozen. 2002 S. 242f

<sup>42</sup> ebd., S. 242

VONKEN stellt fest dass „ ... seine Bestimmung auf die Beschreibung verschiedener Bestandteile angewiesen [ist]. Diese Beschreibungsversuche zielen in der Regel auf das Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz, wobei sich diese zwischen zwei Extremen bewegen: Auf der einen Seite werden beide Begriffe gleichgesetzt (vgl. z.B. NEGT 1990), auf der anderen Seite wird Kompetenz in Abgrenzung zur Qualifikation (z.B. bei WEINBERG 1996) erklärt.“<sup>43</sup>

In den Loccumer Protokollen 1993 sieht WERNSTEDT Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen beispielsweise auf einer Ebene. Er sagt:

„Die Schlüsselqualifikationen bedeuten eine Abkehr vom traditionellen Lernverständnis. Nicht mehr das in Einzelteile zerlegte Wissen und seine Aneignung stehen im Mittelpunkt, sondern die Lösung komplexer Aufgaben. Dies verlangt Denken in Zusammenhängen, Verabredung mit anderen, Controlling und Selbstkritik sowie Zielgerichtetheit. Die schlagwortartige Zusammenfassung dieser Kompetenzen in Sach-, Methoden-, Sozial- und Bildungskompetenz macht eine Neubesinnung des Bildungsverständnisses auch für die allgemeinbildenden Schulen erforderlich.“<sup>44</sup>

Zur Unterteilung in fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen kommen zusätzliche Klassifikationen wie Problemlösekompetenz, Medienkompetenz etc. Es bleibt die Frage, ob Kompetenzmodelle überhaupt strukturierbar sind, oder ob sie nur Aspekte von Kompetenzen aufweisen, die nicht abgrenzbar den Dimensionen der Kompetenzmodelle zuzuordnen sind.

Der Kompetenzbegriff ist offensichtlich ein Qualifikationsbegriff. Er beschreibt keinen Endzustand, sondern ist entwicklungsabhängig. Dies unterstreicht auch BRONFENBRENNER<sup>45</sup>, der „menschliche Entwicklung als die Veränderung von Individuen in einer sich wandelnden Umwelt, als Erwerb von Kompetenz für das Handeln in neuen Settings“<sup>46</sup> kennzeichnet.

Kompetenzen im Sinne der Erziehungswissenschaft, der allgemein bildenden und berufsbildenden Pädagogik umfassen über das erworbene Wissen hinaus handlungsrelevante Komponenten: die Verfügbarkeit, die Bewertbarkeit und die Einordnung von Wissen, die Erkenntnis von Wissenslücken, die daraus erwachsende Handlungsorientierung, Handlungsentscheidung und Handlungsfähigkeit.

In diesem Zusammenhang sieht auch ERPENBECK den Zielpunkt von Kompetenzentwicklung in der „ ... Integration all dessen zur kompetenten Persönlichkeit, die soziale Bestätigung personaler Kompetenzen im Rahmen von Kommunikationsprozessen als sozialfunktional sinnvolle, aktualisierbare

---

<sup>43</sup> Vonken, Matthias: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 97. Band. Heft 4 – 2001. Franz-Steiner-Verlag Wiesbaden GmbH, Sitz Stuttgart, S. 503

<sup>44</sup> Wernstedt, Rolf: Zur Diskussion über die Hochschulreife seit dem Tutzinger Maturitätskatalog von 1958. In: Loccumer Protokolle 56/93, S. 10

<sup>45</sup> Vgl. Bronfenbrenner, Uri: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt a. Main 1989

<sup>46</sup> Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka 1998, S. 32 (Settings werden verstanden als soziale Mikrosysteme, die durch bestimmte Bedingungsgefüge, Strukturen, Verhaltensmuster gekennzeichnet sind)

Handlungsdispositionen und schließlich die Abschätzung der entwickelbaren und sich entwickelnden Dispositionen im Sinne von Leistungsstufen der Kompetenzentwicklung.“<sup>47</sup>

Mit diesem Kompetenzbegriff wird der Mensch als ganzheitliche Persönlichkeit gesehen, mit seinem Wissen, seinen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen und seinem Willen. Der Mensch kann dieser Beschreibung nach nicht kompetent sein, ohne handeln zu wollen. Der Kompetenzbegriff verbindet kognitive und motivational-voluntative Aspekte eines gesteuerten Handlungsprozesses.<sup>48</sup>

Funktionale, motivationale und soziale Fähigkeiten ergeben ein Insgesamt von Voraussetzungen, die ein Individuum in einer konkreten Situation sinngerecht handeln lassen, denn „Nur wer gelernt hat, seinen eigenen Lernprozess selbständig zu organisieren, wird unabhängig werden von fremdbestimmten Lernprozessen und damit die notwendige Selbständigkeit in späteren Entscheidungs- und Handlungssituationen erlangen.“<sup>49</sup>

Einen hohen Stellenwert auf dem Weg zur Handlungskompetenz räumt KLIPPERT der Methodenkompetenz ein. Wer gelernt hat, selbstständig zu arbeiten, sich Wissen anzueignen, dieses kritisch zu reflektieren und in anderen Zusammenhängen anzuwenden, Probleme zu lösen und Schlussfolgerungen zu ziehen, hat an persönlicher Unabhängigkeit und Handlungskompetenz gewonnen.<sup>50</sup>

Unter motivationalem Aspekt gehören zur Handlungskompetenz die Definition und Verwirklichung von persönlichen „Zielen, Idealen und Werten, die das Individuum als bedeutungsvoll und notwendig für sein Leben betrachtet.“<sup>51</sup>

„Es geht darum, nicht nur ziel- und sinngerichtet handeln zu können, sondern es auch zu wollen und zu tun. Es geht darum, den Kontext eigenen Handelns und der eigenen Person zu erfassen und zu analysieren (sich zu orientieren), Ziel, Weg, Mittel und Methoden zu bestimmen (also zu planen), ziel- und sinngerichtet zu handeln und sich selbst, sein Handeln, die Wege, Mittel und Methoden sowie das Ergebnis ständig zu kontrollieren – auch um ggf. das Handeln modifizieren zu können.“<sup>52</sup>

Aufgrund der oben angestellten Überlegungen lässt sich der Kompetenzbegriff aus dem Begriff der Schlüsselqualifikationen heraus entwickeln. D.h., auf der Basis und in Verbindung der entsprechenden Schlüsselqualifikationen werden mit Hilfe komplexer Lehr- und Lernmethoden sowie spezieller Trai-

---

<sup>47</sup> Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaften QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/New York/München, S. 311

<sup>48</sup> Vgl. Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaften QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/New York/München, S. 36

<sup>49</sup> Rainer, W.: Lernen lernen. Ein Bildungsauftrag der Schule. Paderborn 1981, S. 132

<sup>50</sup> Vgl.: Klippert, Heinz: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1995, S. 27

<sup>51</sup> ebd., S. 89

<sup>52</sup> Reader Kompetenzentwicklung. Zusammenstellung: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka 2000, S. 5

ningsmethoden, Übungen und Anwendungen Handlungskompetenzen bzw. Lernkompetenzen entwickelt.

In der nachfolgenden Tabelle, die sich, wie bereits erwähnt, an den Überlegungen von WOLLENWEBER orientiert, lässt sich das abstrakt wie folgt darstellen:

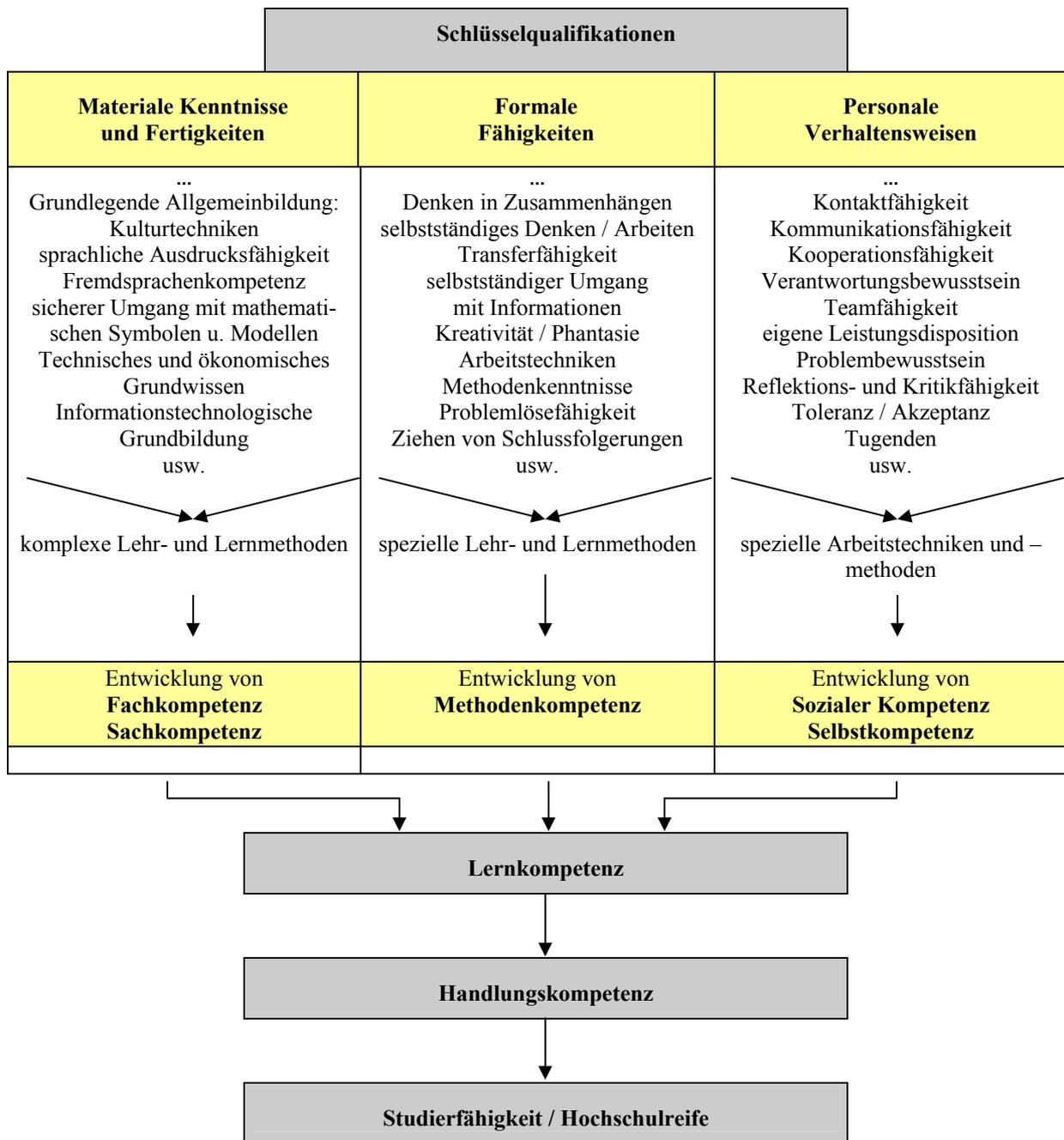


Abb. 3: Beziehungsgefüge zwischen Qualifikationen, Kompetenzen und Studierfähigkeit vgl.: Abb. 2; Wollenweber, Horst. S. 21

Handlungskompetenz bzw. Lernkompetenz sind dabei die wesentlichsten Elemente, mit deren Hilfe sich Studierfähigkeit bzw. Hochschulreife verbessern lassen (vgl. Kap. 2.3.2.2). Handlungskompetenz, item Lernkompetenz, ist somit das Vermögen, komplexe, zielgerichtete Tätigkeiten mit Hilfe und auf der Basis von (Schlüssel-)Qualifikationen auszuführen.

### 2.2.2.2 Lernkompetenz als zentrale Kompetenz in den Kompetenzmodellen der Didaktik

In den meisten Kompetenzmodellen in der Didaktik steht die Lernkompetenz im Fokus anderer Ziel definierender Kompetenzen. Sie wird je nach Modell und Betrachter durch Sach-, Methoden-, Selbst- bzw. Ich- und Sozialkompetenz determiniert.

Basierend auf einem konstruktivistischen Lernbegriff ist Lernen ein Prozess, geprägt von Vorkenntnissen, Erfahrungen und Überzeugungen des Lernenden. Die Wissensaneignung erfolgt in diesem Prozess aktiv und selbstgesteuert durch den Lernenden, vorhandenes Wissen nutzend und den sozialen Kontext berücksichtigend.<sup>53</sup> „Lernkompetenz ist entsprechend die Fähigkeit zum erfolgreichen Lern-Handeln, die Fähigkeit, eine Lernleistung zu erbringen.“<sup>54</sup>

Auf dieser Basis wurde auch das nachfolgende Kompetenzmodell HAMEYERs entwickelt.

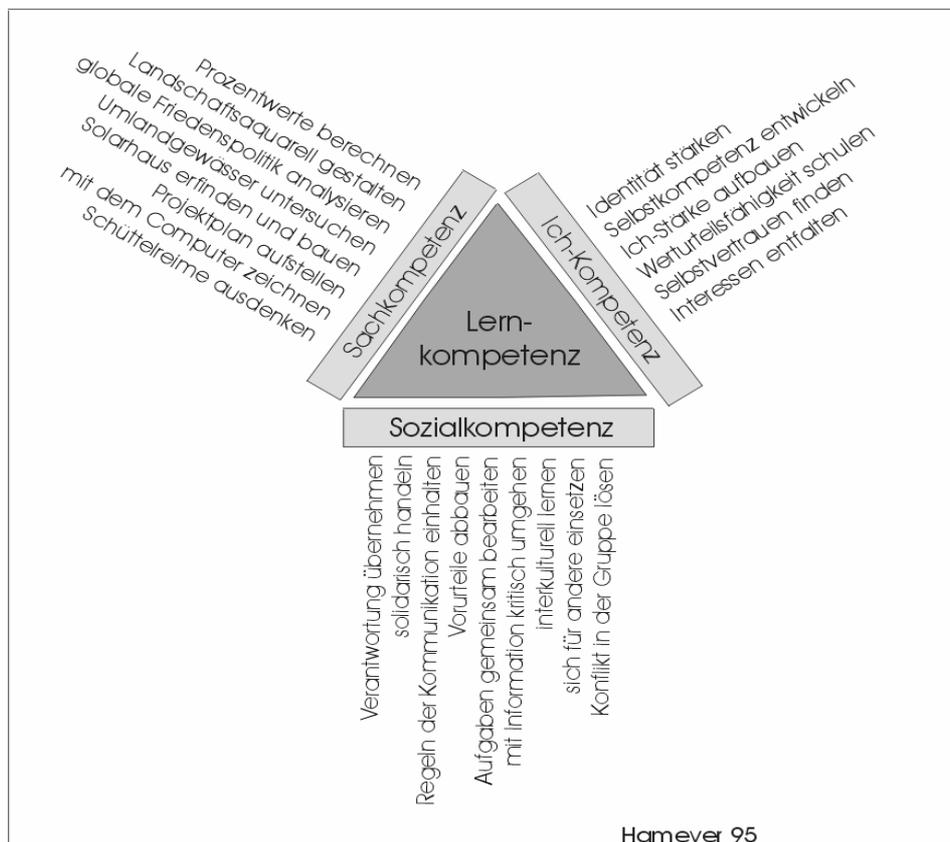


Abb. 4: Kompetenzmodell Hameyers

(Quelle: Entwicklung von Lernkompetenzprofilen in der Schule. In: Expertise Bildungskommission 2000. Nordrhein-Westfalen. S. 32, Abb.6)

<sup>53</sup>Vgl. Mandl, Heinz; Krause, Ulrike-Maria: Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In: Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI - Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen vom 8.-12. Oktober 2001. Hrsg. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, dem Bundesministerium für Bildung (BRD), Wissenschaft und Kultur (Österreich), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren /Schweiz). Studienverlag Innsbruck/Wien/München/Bozen. 2002, S.240f.

<sup>54</sup> ebd., S. 244

In HAMEYERs Modell hat Lernkompetenz eine integrative Funktion, wird durch Sach-, Ich- und Sozialkompetenz determiniert. Die Kompetenzprofile werden durch Fähigkeiten gekennzeichnet, die vom Schüler in selbstgesteuerten Lernprozessen erworben werden sollen.

Als wesentliche Fähigkeiten für selbstgesteuerte Lernprozesse hebt HAMEYER hervor:

- Problemlösefähigkeit
- Informationsfähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit
- Interaktionsfähigkeit<sup>55</sup>

Diesen Fähigkeiten kommt eine Erschließungsfunktion im Hinblick auf die Erarbeitung fachgebundener und fächerübergreifender Themen und Problemstellungen zu. Derart angelegte Lernprozesse müssen vom Schüler selbst geplant, gestaltet, reflektiert und bewertet werden.

Die Lernkompetenzprofile HAMEYERs gleichen dem erweiterten Lernbegriff KLIPPERTs.

Auch für KLIPPERT ist Bildung „mehr als fachspezifischer Kenntniserwerb. ... Bildung zielt im weitesten Sinne auf inhaltlich-fachliches Lernen, auf methodisch-strategisches Lernen, auf sozial-kommunikatives Lernen und nicht zuletzt auf affektives Lernen ...“<sup>56</sup>, d.h. auf die Herausbildung von Lernkompetenz ab.

KLIPPERT strukturiert den Lernbegriff in vier Felder: inhaltlich-fachliches, methodisch-strategisches, sozial-kommunikatives und affektives Lernen.<sup>57</sup>

<b>Erweiterter Lernbegriff</b>			
<b>Inhaltlich - fachliches Lernen</b>	<b>Methodisch-strategisches Lernen</b>	<b>Sozial - kommunikatives Lernen</b>	<b>Affektives Lernen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen (Fakten, Regeln, Begriffe, Definitionen ...)</li> <li>• Verstehen (Phänomene, Argumente, Erklärungen ...)</li> <li>• Erkennen (Zusammenhänge erkennen..)</li> <li>• Urteilen (Thesen, Themen, Maßnahmen beurteilen)</li> <li>etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exzerpieren</li> <li>• Nachschlagen</li> <li>• Strukturieren</li> <li>• Organisieren</li> <li>• Planen</li> <li>• Entscheiden</li> <li>• Gestalten</li> <li>• Ordnung halten</li> <li>• Visualisieren</li> <li>etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zuhören</li> <li>• Begründen</li> <li>• Argumentieren</li> <li>• Fragen</li> <li>• Diskutieren</li> <li>• Kooperieren</li> <li>• Integrieren</li> <li>• Gespräche leiten</li> <li>• Präsentieren</li> <li>etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstvertrauen entwickeln</li> <li>• Spaß an einem Thema / an einer Methode haben</li> <li>• Identifikation und Engagement entwickeln</li> <li>• Werthaltungen aufbauen</li> <li>etc.</li> </ul>

Abb. 5: Der erweiterte Lernbegriff nach Klippert  
(Quelle: Klippert, Heinz: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1995, S. 31)

<sup>55</sup> Hameyer, Uwe: Portfolio Lernkompetenzen und Lehrplan. Tagung Bad Berka 1998, Blatt 5

<sup>56</sup> Klippert, Heinz: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1995, S. 30

<sup>57</sup> Vgl. ebd., S. 30

Methodentraining ist für KLIPPERT eine zentrale Arbeits- und Lernform, die gleichzeitig Methodenkompetenz und inhaltlich-fachliche Lernerfolge zeitigt. Das Beherrschen von Methoden des Lernens ist für ihn Voraussetzung von Mündigkeit des Lernenden, Mündigkeit verstanden als Selbstständigkeit und Unabhängigkeit im Lernprozess und dem Prozess der allgemeinen Lebensbewältigung.

„Mündigkeit verlangt nach aktiver Auseinandersetzung und tätigem Begreifen. Das reflektierte Einüben methodisch-instrumenteller Fähigkeiten und Fertigkeiten ... ist ein wichtiger Beitrag zu dieser Art von Bildungsarbeit.“<sup>58</sup>

Methodenkompetenz bedeutet für KLIPPERT

- Vertrautsein mit zentralen Makromethoden (komplexere Methoden),
- Beherrschen elementarer Lern- und Arbeitstechniken und
- Beherrschen elementarer Kommunikations- und Kooperationsmethoden.<sup>59</sup>

Dieser neue, erweiterte Lernbegriff erwuchs nach BECKER aus der „Öffnung des Unterrichts, ... Berücksichtigung der Ideen aus der Reformpädagogik, ... Diskussion um Schlüsselqualifikationen, d.h. innere(n) Schulreform(en). Er führte zu den *Kompetenzen als didaktische Kategorien*. Es ergaben sich vier.“<sup>60</sup>

Diese vier didaktischen Kategorien entwarf BECKER unter Anlehnung an das KLIPPERTsche Modell während einer Tagung zur Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein.

Lernen = Erweiterung / Erwerb von Kompetenzen	
<b>Sachkompetenz:</b>	sach-/fachliche Kenntnisse und Einsichten = nützliches und systematisches (intelligentes, nämlich (wieder-)verwendbares Wissen (Person ↔ Sache)
<b>Methodenkompetenz:</b>	nützliche Techniken / Fertigkeiten, strategische Fähigkeiten prozedurales Wissen / Können im Verfahren („Der Schüler muß Methode haben.“ Gaudig)
<b>Selbstkompetenz:</b>	Einstellungen, Haltungen, persönliche Balance, Selbstregulation (vgl. z.B. Assimilation ↔ Akkomodation bei Piaget)
<b>Sozialkompetenz:</b>	Verhalten in der Gruppe, interaktives Handeln ( Person ↔ Gruppe )

Abb. 6: Kompetenzen als didaktische Kategorien  
(Quelle: Becker, Hartmut: Erklärungsangebote zum Begriff der Kompetenzen. 1.12.1995, S. 22)

Die Erklärungsangebote BECKERS trugen unter anderem zu didaktischen Grundüberlegungen und Grundlagen für das »Kompetenzmodell der Thüringer Lehrpläne« bei.

<sup>58</sup> ebd. : S. 29

<sup>59</sup> Vgl.: Lohre, Wilfried; Klippert, Heinz: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 1999. S. 67

<sup>60</sup> Becker, Hartmut: Erklärungsangebote zum Begriff der Kompetenzen. In: Arbeitspapiere zur Unterrichtsfachberatung. Landesinstitut Schleswig-Holstein. Tagung am 1.12.1995, S. 22

### 2.2.2.3 Das Kompetenzmodell der Thüringer Lehrpläne

Die Thüringer Lehrpläne stellen sich den Notwendigkeiten gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen. Sie betrachten als vorrangige Aufgabe der Schule die Entwicklung von Lernkompetenz. Kompetenz wird dabei als „Insgesamt der Handlungsvoraussetzungen, die ein Individuum in einer konkreten Situation, in einem gegebenen Kontext sinngerichtet handeln lassen“<sup>61</sup> definiert und als Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen betrachtet. Kompetenzerwerb heißt dabei nicht Verzicht auf Inhalte. Die Vermittlung von Fachwissen bleibt auch in einem am Kompetenzmodell ausgerichteten Unterricht Zielaspekt.

Die fachlichen Ziele und Inhalte werden von einem Kompetenzmodell aus bestimmt und beschrieben, das auf die Entwicklung von Lernkompetenz fokussiert ist. Lernkompetenz hat eine integrative Funktion, ist durch Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz determiniert. Im Unterschied zu vorher aufgezeigten Beispielen der Kompetenzbetrachtungen wird im Thüringer Modell zwischen Selbst- und Sozialkompetenz unterschieden. Der Lernprozess wird in seiner Mehrdimensionalität erfasst, d.h. fachlich-inhaltlich, methodisch-strategisch, sozial-kommunikativ und affektiv. Die benannten Kompetenzen stehen dabei in keinem hierarchischen Verhältnis. Sie bedingen einander, durchdringen und ergänzen sich gegenseitig und werden in der tätigen Auseinandersetzung mit fachlichen und fächerübergreifenden Inhalten des Unterrichts erworben.<sup>62</sup>

Das nachfolgende Kompetenzmodell wurde in Thüringen vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien entwickelt.



Abb. 7: Das Kompetenzmodell der Thüringer Lehrpläne  
(Quelle: Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen für Grundschule, für Regelschule, für Gymnasium? Lehrpläne. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. 1998, S. 8)  
Der Begriff »Lernkompetenz« wird in den Thüringer Lehrplänen in folgendem Sinne verstanden:

<sup>61</sup> Reader Kompetenzentwicklung. Zusammenstellung Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) 1999, S. 4

<sup>62</sup> vgl. ebd.: S. 32

**Lernkompetenz** umfasst umfänglich die Fähigkeit, individuelles und gemeinsames Lernen selbstständig vorzubereiten, interaktiv zu gestalten, zu reflektieren, zu regulieren und zu bewerten und das Gelernte konsequent anzuwenden mit dem Ziel, Einsichten zu gewinnen und Lösungen für ein Problem zu finden. Der Begriff »Lernkompetenz« impliziert die Elemente Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz.

Diese Elemente der Lernkompetenz umfassen in der vorliegenden Arbeit Nachfolgendes :

**Sachkompetenz** ist fachspezifisch determiniert, umfasst das Maß der Grundbildung und die Fähigkeit, erworbenes Wissen sowie gewonnene Einsichten in Handlungszusammenhängen anzuwenden, Wissen zu verknüpfen und sachbezogen zu urteilen.

**Sozialkompetenz** umfasst die Fähigkeit, miteinander zu lernen, zu arbeiten und zu leben; d.h. die Fähigkeit, mit Partnern situationsgerecht zu kooperieren und im Team zu arbeiten, Verantwortung wahrzunehmen und solidarisch zu handeln. Dies setzt die Fähigkeit, mit Konflikten umgehen zu können, voraus.

**Selbstkompetenz** umfasst die Fähigkeit, Emotionen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und einzuschätzen, Verantwortung zu übernehmen und den Willen zu selbstständigem Handeln zu entwickeln. Dazu gehören Ausdauer und Zielstrebigkeit bei der Aufgabenlösung und die Fähigkeit, mit Misserfolgen umgehen zu können.

**Methodenkompetenz** umfasst die Fähigkeit, Lernstrategien zu entwickeln, unterschiedliche Arbeitstechniken und Verfahren sachbezogen und situationsgerecht anzuwenden. Das schließt die Art der Aufnahme, Speicherung, Wiedergabe und Bewertung von Informationen, die Nutzung von Wissensspeichern und neuer Medien sowie die Formen der Präsentationen ein.<sup>63</sup>

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass der Kompetenzbegriff ganzheitlich und prozesshaft ist. Er erfasst das ‚Insgesamt‘ der Voraussetzungen, die ein Individuum in einer gegebenen Situation, in einem gegebenen Kontext angemessen und sinnvoll handeln lassen. Dabei ist Handlungsregulation immer im Kontext von Handlungsbereitschaft zu sehen.<sup>64</sup>

Zwischen den Zielen und Organisationsformen des Lernens zur Herausbildung von Handlungskompetenz besteht ein enger, wechselseitig wirksamer Zusammenhang. Der Lernprozess sollte didaktisch und methodisch so angelegt sein, dass [„aus dem Wie des Lernens die Förderung von Qualifikationen“](#)<sup>65</sup> erwächst (vgl. Kap 2.3.2.3).

---

<sup>63</sup> Vgl.: Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen? Schriftenreihe des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka 1998, S. 30 f

<sup>64</sup>Vgl.: Reader Kompetenzentwicklung. Zusammenstellung Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) 1999, S.3-6

<sup>65</sup> Beck, Herbert: Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Winklers Verlag Darmstadt 1993, S. 113

## 2.3 Der Bildungsauftrag für das Gymnasium

### 2.3.1 Zum spezifischen Auftrag für die gymnasiale Oberstufe

Die KMK-Expertenkommission äußerte sich 1995 zum funktional spezifischen Auftrag der Schule, indem sie zum einen bestimmte Erwartungen ausschloss, zum anderen von der Schule leistbare Aspekte formulierte. In kritischer Abgrenzung gegen überzogene Erwartungen betont die Kommission die funktionale Spezifik der Schule. Sie geht davon aus, dass Schule soziales, politisches oder ökonomisches Handeln nicht substituieren kann und folglich ungeeignet ist, Mängel und Versäumnisse politischer oder ökonomischer Praxis auszugleichen. „Es ist utopisch, deshalb illegitim und verhängnisvoll, Unterricht und Schule mit der Lösung von Problemen zu beauftragen und zu überfordern, die anderenorts entstanden sind und in anderen gesellschaftlichen Subsystemen, etwa Politik oder Wirtschaft, bearbeitet werden müssen. Für die Pluralisierung der Lebensverhältnisse und die Individualisierung von Lebensläufen ist die Schule eben so wenig verantwortlich zu machen oder kompensatorisch in die Pflicht zu nehmen wie für zunehmende Gewaltbereitschaft oder Arbeitslosigkeit.“<sup>66</sup>

Andererseits benennt die KMK-Expertenkommission als Aufgabe der Schule die Herausbildung von Persönlichkeiten unter Berücksichtigung der subjektiven Eigenheiten des Einzelschülers, so dass den individuellen Bedürfnissen der Schüler Rechnung getragen wird.

Das Gymnasium ist beauftragt, zur Ausprägung von Hochschulreife und der damit verbundenen Studierfähigkeit beizutragen.

Dies bedeutet, den Erwerb fachbezogener mit fächerübergreifenden Kompetenzen zu koppeln, durch eine umfassende Allgemeinbildung sowie wissenschaftspropädeutische Grundausbildung den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten für eine berufliche Ausbildung mit einer möglichst umfassenden Persönlichkeitsentwicklung zu verbinden.<sup>67</sup>

Dementsprechend müssen Unterrichtsverfahren problembezogenes Denken initiieren, Prozess orientiertes Lernen ermöglichen und Lernmotivationen schaffen. Durch den Schüler eigenständig geplante Lösungswege sowie Transfervverfahren sind zu favorisieren. Die Herausbildung von Einstellungen und Verhaltensweisen für selbstständiges und fächerübergreifendes Lernen sowie die Stärkung der Sozialkompetenz gewinnen an Bedeutung<sup>68</sup>, was ja auch durch die vorliegende Arbeit nachdrücklich unterstrichen wird.

---

<sup>66</sup> KMK-Expertenkommission: Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Bericht und Vorschläge. Fassung vom 16.10.1995, S. 15

<sup>67</sup> Vgl. Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II – Beschluß der KMK vom 2.12.1977 i.d.F. vom 19.12.1988

<sup>68</sup> Vgl. Meyer, Hans Joachim: Abitur, Studierfähigkeit und Hochschulzugang. In: Bildung und Erziehung Heft 3, Böhlau September 1995, S. 264

Der **Paragraph 2 Absatz 2 des Thüringer Schulgesetzes** betont als ein Ziel schulischer Bildung die Befähigung zum eigenverantwortlichen Handeln. Dort ist u.a. folgendes festgelegt:

§ 2 „Gemeinsamer Auftrag für die Thüringer Schulen

(2) Wesentliche Ziele der Schule sind die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Erziehung zur Aufgeschlossenheit für Kultur und Wissenschaft sowie die Achtung vor den religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen anderer. Die Schüler lernen, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten. Dabei werden die Schüler darauf vorbereitet, Aufgaben in Familie, Gesellschaft und Staat zu übernehmen und dazu angehalten, sich im Geiste des Humanismus und der christlichen Nächstenliebe für die Mitmenschen einzusetzen. Die Schule fördert den Reifungsprozeß der Schüler zur Ausbildung ihrer Individualität, zu Selbstvertrauen und eigenverantwortlichem Handeln.“<sup>69</sup>

Konkretisiert wird der Auftrag für die Gymnasien in „Die neue Schule für Thüringen– Thüringens Weg zum Abitur“ wie folgt:

„Grundlagen und Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe in Thüringen

**Ziel des Unterrichts im Gymnasium**, in der gymnasialen Oberstufe an Gesamtschulen, im beruflichen Gymnasium sowie im Kolleg **ist eine vertiefte allgemeine Bildung**, die vor allem für ein Hochschulstudium vorausgesetzt wird oder auf eine sonstige berufliche Ausbildung vorbereitet. Das Gymnasium vermittelt die allgemeine Studierfähigkeit und führt nach Durchlaufen der gymnasialen Oberstufe mit erfolgreichem Abschluss – dem Abitur – zur allgemeinen Hochschulreife.“<sup>70</sup>

Die Zielsetzung »vertiefte allgemeine Bildung« greift die Intentionen des von der KMK beschriebenen Bildungsauftrages auf.

Wird der Begriff Allgemeinbildung im Sinne der nachfolgenden Ausführungen im Kapitel 2.3.2.1 verstanden, so beinhaltet das Thüringer Schulgesetz auch die Grundlagen für das »Projekt *Seminarfach*«.

---

<sup>69</sup> Thüringer Schulgesetz. Fassung vom 6. August 1993. Paragraph 2

<sup>70</sup> Die neue Schule für Thüringen. Gymnasiale Oberstufe. Schriftenreihe des Thüringer Kultusministeriums. Januar 2002, S. 7

## 2.3.2 Allgemeinbildung als Bildungsauftrag für die gymnasiale Oberstufe

### 2.3.2.1 Das Verständnis von allgemeiner Bildung

Für den Prozess der Einordnung des *Seminarfachs* ist das Verständnis von allgemeiner Bildung näher zu betrachten, da die Allgemeinheit des Wissens von verschiedenen Perspektiven her bestimmt wird, so von historischen Bedingungen, politisch-ökonomischen Fakten, Gesellschaftsstrukturen, aktuellen und zukünftigen Problemen und ihrer Lösung im Rahmen der Globalisierung.<sup>71</sup>

Auch die Begriffe Bildung und Allgemeinbildung werden in der wissenschaftlichen Literatur sehr komplex und teilweise undifferenziert verwendet, so dass Eindeutigkeit auch hier nicht festzustellen ist.

Zum Bedeutungswandel des Wortes Bildung gibt es eine Reihe von Untersuchungen. Hier sei nur auf die Arbeiten von DOHNEN (1964/65), LICHTENSTEIN (1966), LENNERT (1981, S.504ff.), BALLAUF (1989), PLEINES (1989)<sup>72</sup> hingewiesen. „Allen Konzepten gemeinsam ist, daß Bildung nicht mit Wissen gleichzusetzen ist.“<sup>73</sup> Bildung geht weit über spezielles Wissen hinaus.

Häufig wird Bildung auch dem Begriff Allgemeinbildung gleichgesetzt, so beispielsweise bei HUBER: „Allgemeinbildung ist ein entwicklungstheoretischer Begriff; er bezeichnet eine (pädagogisch gesehen wünschenswerte) Verfaßtheit der Person und den dahin führenden Prozeß, unabhängig von spezifischen »Verwendungssituationen«.“<sup>74</sup>

Auch TENORTH schreibt: „Mit den Begriffen >Allgemeinbildung< und >allgemeine Bildung< ... werden ... weltweit alle Anstrengungen einer Gesellschaft, Kultur oder Nation zusammenfassend bezeichnet, die sich darauf richten, durch gesellschaftliche Institutionen in der heranwachsenden Generation diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu verbreiten, deren Beherrschung historisch jeweils als notwendig und unentbehrlich gilt.“<sup>75</sup>

Als Inhalte impliziert allgemeine Bildung solides Grundwissen und die Beherrschung von Methoden des Lernens und Auswählens. Statt Anhäufung von Wissen wird das Prinzip des Verstehens und Auswählens angeregt, welches unter der Formel »Lernen lernen« gefasst werden kann.

---

<sup>71</sup> Vgl. Giesecke, Hermann: Rückkehr zur Bildung: In Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu einer Modernisierung.* Juventa Verlag Weinheim 1999, S. 129

<sup>72</sup> Vgl. Schmidt, Arno: *Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe.* Hahner Verlagsgesellschaft mbH. Aachen-Hahn. 2. Auflage 1994, S. 130

<sup>73</sup> ebd., S. 130

<sup>74</sup> Huber, Ludwig: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe. In: *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis.* 86. Jahrgang 1994, Heft 1, S. 12

<sup>75</sup> Tenorth, H.E.: *Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1994, S.7

In der Bonner Erklärung zur „Sicherung der Hochschulreife als schulischer Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“<sup>76</sup> wird eine vertiefte Allgemeinbildung als Ziel der gymnasialen Oberstufe durch eine verbindliche Grundbildung und individuelle Schwerpunktwahl, fächerübergreifende Lernleistungen und Aktivitäten, die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten und durch die Bereitschaft zu selbstständigem, problemorientierten Lernen determiniert.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass bei allen Verfassern Elemente der Schlüsselqualifikationen und der darauf fußenden Entwicklung von Lern- bzw. Handlungskompetenz entscheidend für die Herausbildung einer fundierten Allgemeinbildung sind.

Wesentliche Aspekte von Allgemeinbildung können unter Bezugnahme auf TENORTH<sup>77</sup>, BUSSMANN<sup>78</sup>, HEYMANN<sup>79</sup> und KLAFKI<sup>80</sup> in graphischer Form veranschaulicht werden:

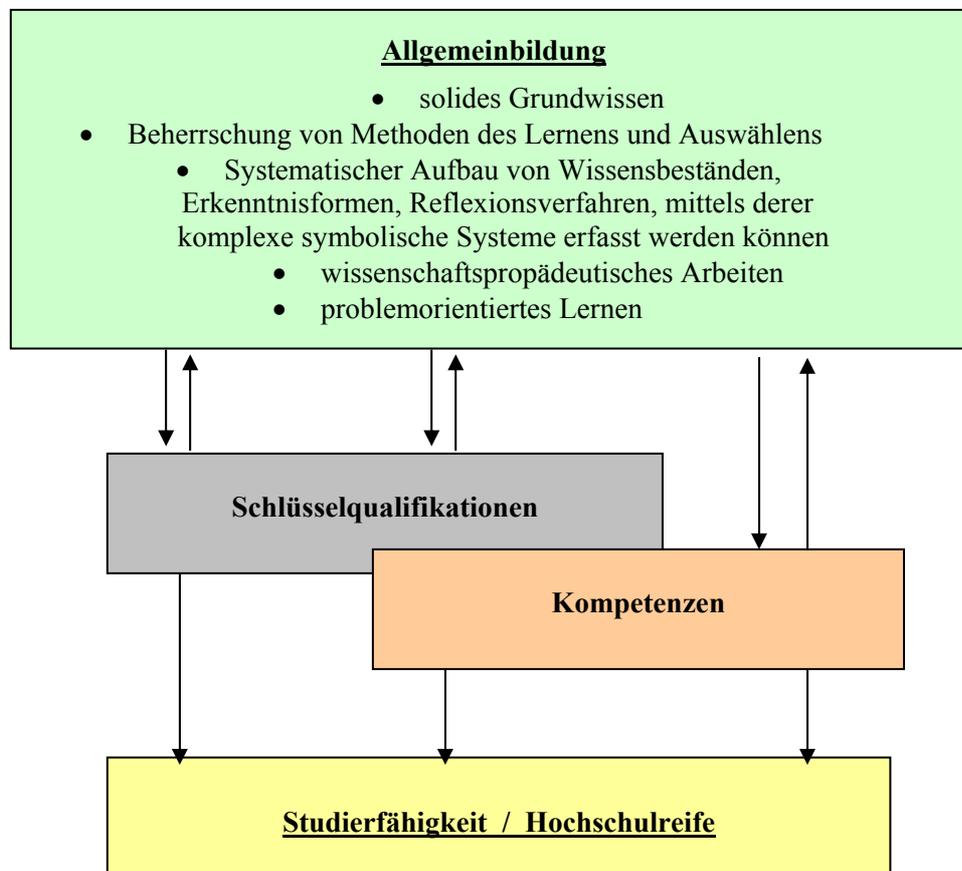


Abb. 8: Allgemeinbildung und Studierfähigkeit (Autorin)

<sup>76</sup> Vgl. Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit. Bonn 25.02.1994. In: Ergänzbare Sammlung „Gestaltung der gymnasialen Oberstufe“, Luchterhand BS Nr. 33

<sup>77</sup> Tenorth, H.E.: Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Juventa Verlag Weinheim 1986, S. 47

<sup>78</sup> Meyer, Meinert: Allgemeinbildung und Sekundarstufe II. In: Heymann, H.W.; van Lück (Hrsg.): Allgemeinbildung und öffentliche Schule. Klärungsversuche. IDM Materialien und Studien Band 37. Bielefeld 1990, S. 66f

<sup>79</sup> Heymann, H.W.,.: In: van Lück, W. (Hrsg.): Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche. IDM Materialien und Studien Band 37. Universität Bielefeld 1990, S. 12

<sup>80</sup> Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. überarbeitete Auflage. Reihe Pädagogik. Beltz Verlag Weinheim 1994, S. 53f

Das Erreichen der Studierfähigkeit zählt zu den wesentlichsten Zielen der gymnasialen Ausbildung. Die Wege zum Erreichen dieses Ziels sind deshalb von besonderer Bedeutung (vgl. Kap. 2.3.2.3).

### 2.3.2.2 Studierfähigkeit als Zielfaktor von allgemeiner Bildung

Studierfähigkeit ist als ein Qualifikationsbegriff aus unterschiedlicher Sicht und von Domänen spezifischen Anforderungen her definiert. So gibt es nach SCHMIDT keine „allgemeine Theorie von Studierfähigkeit...“. Es gibt also auch keine Aussagesysteme, die -methodisch gewonnen- für sich Allgemeingültigkeit in bezug auf die Studierfähigkeit beanspruchen könnten.“<sup>81</sup>

Aus Sicht der Erziehungswissenschaft betont SCHLAFFKE als Aspekt von Hochschulreife und Studierfähigkeit die Verbindung fachlicher und überfachlicher Qualifikationen. Er verweist darauf, dass wichtige Kernfächer nicht abwählbar sein dürfen und beispielsweise die Beherrschung von Kulturtechniken einen unvermindert hohen Stellenwert hat. Er stellt dazu fest:

„Über die Rechtschreibung findet man zu Sprachsicherheit, Sprachverständnis und Kommunikationsfähigkeit; über die Beherrschung der Grund- und gehobenen Rechenarten – von Addition über Bruch-, Prozent- und Exponentialaufgaben zu Algebra und Geometrie – kommt man zu rechnerisch – logischem Denkvermögen, zu Planungs- und Organisationsvermögen. Die Kulturtechniken zu beherrschen heißt also, auch über geistige Beweglichkeit, sprachliche Ausdrucksfähigkeit, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit zu verfügen und Fleiß, Übersicht, Ordnung, Sicherheit und Zuverlässigkeit zu haben. ...Das Miteinander von Fach- und Schlüsselqualifikationen – also jenen wichtigen überfachlichen Fähigkeiten zu logischem Denken, zu kooperativem Verhalten und zur Teamarbeit, zu Verstehen und Verarbeiten von Informationen, zu Kreativität und Innovation, zu Veränderung und Neugestaltung – macht das heute besonders benötigte Qualifikationspotential aus.“<sup>82</sup>

Daraus geht hervor, dass sich Studierfähigkeit nicht allein aus der Erfüllung fachlicher Anforderungsminima ableitet, sondern auch überfachlicher und personaler Kompetenzen bedarf. Die damit angesprochenen Bildungselemente sind für ein erfolgreiches Studium ebenso wichtig wie für die Ausfüllung jeder Berufsposition.

Das wird auch in den Loccumer Protokollen von 1993 deutlich.

Als Ergebnis der dort geführten Diskussion über Hochschulreife und Studierfähigkeit werden konkrete, überfachliche Anforderungen an Studierende zusammengefasst. Gefragt sind Studien- und Fachmo-

---

<sup>81</sup> Schmidt, Arno: Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe. Hahner Verlagsgesellschaft mbH. Aachen-Hahn. 2. Auflage 1994, S. 212

<sup>82</sup> Schlaffke, Winfried: Berufsausbildung – Qualifikation für das nächste Jahrtausend. In: Michael Rutz. Aufbruch in die Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. Goldmann Verlag München 1997, S. 237f

tivation, eine begründete, gut durchdachte Studienwahl, Selbstständigkeit bei inhaltlicher und organisatorischer Arbeit sowie soziale Kompetenzen (Kommunikations-, Kontakt-, Kooperationsfähigkeit).<sup>83</sup>

Die Hochschulrektorenkonferenz befasste sich 1995 mit Problemen von zu entwickelnden Kompetenzen im Gymnasium und stellte fest, dass wesentliche methodische und soziale Kompetenzen im Sinne von Hochschulreife und Studierfähigkeit folgende sind:

- die Befähigung, sich in einem bestimmten Umfang Wissen selbstständig anzueignen sowie die dafür erforderlichen Hilfsmittel zu beherrschen (Selbstorganisation/Selbststeuerung);
- die Befähigung, Fragestellungen und Aufgaben in Gruppenarbeit zu bearbeiten, zu kommunizieren und zu lösen (Teamfähigkeit);
- die Fähigkeit und Bereitschaft, sich zurücknehmen zu können, einer Sache bzw. einem Ziel zu dienen (Sachbezogenheit);
- die Bereitschaft und Fähigkeit zu fächerübergreifendem Denken und Arbeiten, zur Erkenntnis analoger Strukturen und der adäquaten Übertragung von Lösungskonzepten auf neue Problemstellungen (Transferfähigkeit, Fähigkeit zur Verallgemeinerung) und
- die Bereitschaft, Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen, für eigenes und das Handeln des Teams einzustehen (Sozialkompetenz).<sup>84</sup>

In der Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang häufig auf ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Verbesserung der Studierfähigkeit hingewiesen: die Wissenschaftsorientierung. Diese Betonung der Wissenschaftsorientierung von Lernprozessen in der gymnasialen Oberstufe wurde bereits 1970 im »Strukturplan für das Bildungswesen« des Deutschen Bildungsrates aufgegriffen:

„Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. Das bedeutet nicht, daß der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder gar auf Forschung abzielen sollte. ... Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden.“<sup>85</sup>

Der Lernende soll wissenschaftliche Arbeitstechniken, Strukturen und Methoden der Wissenschaft erkennen und gezielt anwenden können.

---

<sup>83</sup>Vgl. Huber, Ludwig: Nur Allgemeine Studierfähigkeit? Oder doch allgemeine Bildung? In: Loccumer Protokolle 56/93. Evangelische Akademie Loccum, S. 56

<sup>84</sup> Vgl. Positionspapier der HRK zu Abitur, allgemeiner Hochschulreife und Studierfähigkeit. Beschluss des 472. Präsidiums vom 16. Oktober 1995. In: ÖZS, Heft 99/1 S.3f

<sup>85</sup> Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie. Beltz Verlag Weinheim 1994, S. 162

Dazu bedarf es eines wissenschaftspropädeutischen, wissenschaftsorientierten Unterrichts, der über die fundierte Vermittlung umfassender Fachkenntnisse hinaus drei Aufgabenbereiche intensiviert:

- „Erwerb der Fähigkeit zu selbständiger Arbeit (Methoden-Kompetenz), zur Arbeit mit anderen (Teamfähigkeit), zu produktivem, auch spekulativem Denken und zum Problemlösen
- Methodenreflexion: Anbahnung einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Verfahren der Erkenntnisgewinnung und der Modellbildung (Induktion - Deduktion; empirische, hermeneutische, experimentelle Methoden; Wahrscheinlichkeit, Kausalität, Prognose; Regelkreismodell; Computersimulation usw.)
- Einübung in den Umgang mit der nicht aufhebbaren Spezialisierung der Wissenschaften und in die darin begründete prinzipielle Notwendigkeit der Kooperation über Fach- und eigene Wissensgrenzen hinaus: mehrperspektivisches und vernetzendes Denken ...“<sup>86</sup>

Im Sinne dieses Bildungsauftrages für das Gymnasium wird also heutiges Bildungsverständnis nicht mehr durch das in Einzelteile zerlegte Wissen charakterisiert, sondern durch die „Verfügbarkeit von Wissen und Können in unterschiedlich strukturierten Anwendungszusammenhängen“<sup>87</sup>, die Lösung komplexer Aufgaben und Problemstellungen, Problembewusstsein sowie Urteilsfähigkeit.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass das Ziel, einmal erlernte Fähigkeiten in vielen verschiedenen Situationen anwenden zu können, ein grundlegendes Charakteristikum der Kompetenzkonzepte und des heutigen Bildungsverständnisses ist.

### 2.3.2.3 Wege zur Studierfähigkeit

Der Weg zur Verbesserung der Studierfähigkeit bedarf einer oberstufenspezifischen, didaktischen Konzeption, die durch Leitbegriffe wie »selbstständiges Lernen«, »Problemlösefähigkeit« und »wissenschaftspropädeutisches Arbeiten« bestimmt wird, bedarf der Bevorzugung von Unterrichtsverfahren, die problembezogenes Denken anregen und Sozialformen des Lernens den Vorrang geben.

Dabei „... werden die Förderung fächerbindenden bzw. fächerübergreifenden Lernens und Arbeitens, die Einbeziehung projektorientierter Arbeitsformen und die Berücksichtigung berufsorientierender Aspekte in der gymnasialen Oberstufe für wichtig erachtet und im Zusammenhang mit der Förderung der allgemeinen Studierfähigkeit, der vertieften Allgemeinbildung und der Stärkung multiperspektivischen Lernens gesehen.“<sup>88</sup> Fachliche und fächerübergreifende Kompetenzen werden so in einem Transferprozess in neuen Situationen angewendet.

Den Wert dieser Art des Lernens formuliert WEINERT in folgender These:

---

<sup>86</sup> Thurow, Reinhard: Seminarkurs auf der gymnasialen Oberstufe. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1998, S. 59

<sup>87</sup> KMK-Expertenkommission: Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Bericht und Vorschläge. Fassung vom 16.10.1995, S. 27

<sup>88</sup> ebd., S. 27

„Begrift man Lernen lernen als den Erwerb unterschiedlich allgemeiner Regeln und Routinen des Lernens und Denkens, die in enger Verbindung mit inhaltspezifischem Wissen erworben, eingeübt und genutzt werden, so ist dies nicht nur eine mögliche, sondern auch eine effektive Strategie zur Verbesserung der kognitiven Kompetenzen für die Lösung verwandter Aufgabenklassen.“<sup>89</sup>

Für derartige Transferprozesse erscheinen spezielle Unterrichtsarrangements geeignet, die KLAFKI beschreibt und die nachfolgende Tätigkeiten zulassen:

- handlungsorientiertes Lernen,
- selbstständiges Lernen,
- entdeckendes Lernen,
- kritisches Werten eigener sowie anderer Lösungen,
- Transparenz ermöglichende Formen des Bewertens von Leistungen,
- praxis- und berufsorientiertes Lernen,
- Beförderung von Transferleistungen,
- Formen des gemeinsamen und individuellen Lernens und eine
- Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts.<sup>90</sup>

Der Unterricht, speziell im sogenannten *Seminarfach* der Thüringer Gymnasien, sollte daher auch folgende Merkmale berücksichtigen:

„Lernziele müssen auf Anwendung und Problemlösung ausgerichtet sein.

Eingesetzte Methoden müssen die Aktivität des Lernenden herausfordern.

Der Lernende muss seine Arbeit selbst kontrollieren können, der Lehrer wird zum Berater des Schülers in einem gesteuerten Lernprozess.“<sup>91</sup>

In diesem Lernprozess ist wiederum die Lernsituation so zu organisieren und zu strukturieren, dass ein hohes Maß an Selbstständigkeit für den Schüler und an Transfermöglichkeiten des Wissens und Könnens gegeben ist. Der Lehrer ist in diesem Prozess Führender, nicht Vorgebender, was eine Veränderung pädagogischer Prinzipien nach sich zieht, die R. ZEDLER in der nachfolgenden Übersicht erkennen lässt:

---

<sup>89</sup> Weinert, F.E.: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen – Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. 1. Auflage. Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1994, S. 187

<sup>90</sup> Vgl. Klafki, W.: Konturen eines Allgemeinbildungskonzeptes. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag Weinheim 1985, S. 12 f

<sup>91</sup> Stangel-Mesecke, Martina: Erwartungen der Wirtschaft an die Qualifikation von Realschulabsolventen. In: Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Schule und Wirtschaft im Dialog. Arbeitgeber. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Köln 1994, S. 99

## Schwerpunktverlagerung der pädagogischen Prinzipien

<b>von</b>	<b>zu</b>
Singulärem Denken und Tun	ganzheitlichem Denken und Tun
Einseitiger Fachbildung	ganzheitlichen Qualifikationen; Persönlichkeitsbildung
Passivem Lernen	aktivem Lernen
Passivität der Lernenden	Aktivität, Initiative der Lernenden
Einzelarbeit	Teamarbeit
Einzelanweisungen	Eigeninitiative
Linearen Kenntnissen, Fakten	Komplexeren, problemorientierten Inhalts- bzw. Aufgabenstellungen, z.B. Fehlerdiagnose, provisorische Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit
Lehr-Autorität, Anordner	Berater der Lernenden
Eindimensionalem Denken	Denken in Systemen bzw. Zusammenhängen
...	...

Abb.9: Schwerpunktverlagerung der pädagogischen Prinzipien

(Quelle: Zedler, Reinhard: Berufsübergreifende Qualifikationen in der betrieblichen Ausbildung. In: Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Arbeitgeber und Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Köln 1994. Abb.2, S. 83)

Diese Prinzipien verdeutlichen die veränderte Rolle des Lehrers. Der Lehrer muss in der Lage sein, dem Schüler Verantwortung zu übertragen. Er wird zeitweise vom traditionellen Lehrer zum Moderator eines Lehr- und Lernprozesses, der als vorrangiges Ziel des Lernprozesses den Erwerb der Handlungs- bzw. Lernkompetenz des Schülers anstrebt.

Die Notwendigkeit einer veränderten Unterrichtspraxis in diesem Sinne betont auch die OECD-Studie von 1991. Dort wird u.a. festgestellt:

„Beim Lernprozess stützen sich die allgemeinbildenden Schulen heute immer noch mehr auf den Frontalunterricht als auf aktivierende Unterrichts- und Lernformen und der Schüler wird eher zum autonomen als zum kooperativen Lernen angehalten. Demgegenüber wird heute und in Zukunft von den Auszubildenden ein ungewohnt hohes Maß an persönlicher Aktivität und persönlichem Engagement erwartet. Sie sollen die Rolle eines weitgehend abhängig Lernenden mit der Rolle eines Mitarbeiters tauschen, der selbst Verantwortung für sich und auch für andere seiner Arbeits- und Lerngruppe übernehmen kann.“<sup>92</sup>

<sup>92</sup> OECD-Studie, Wilsdorf 1991 S. 102

Lehrtradition und Anforderungen an den Bildungsstand der Schüler gehen also nach wie vor auseinander. Als didaktische Konsequenzen solcher Überlegungen sieht KLAFKI

- die Aufhebung des 45-Minuten-Taktes der Unterrichtsstunden,
- die Bildung von Lehrerteams, in denen ein hinreichend breites Spektrum von Fachperspektiven gewährleistet ist, über einen festgesetzten, längeren Zeitraum (mindestens 2 Jahre),
- die Schaffung langfristiger stabiler Beziehungsmöglichkeiten für die Schüler durch Kontinuität und Überschaubarkeit der Klassen bzw. Lerngruppen,
- die Gestaltung des Unterrichts nach vier miteinander verschränkter Unterrichtsprinzipien:
  - exemplarisches Lehren und Lernen
  - methodenorientiertes Lernen
  - handlungsorientierter Unterricht
  - Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen.<sup>93</sup>

Von diesen grundlegenden Überlegungen her entwickelt KLAFKI Perspektiven allgemeiner Unterrichtsplanung, die er schematisch aufzeigt, wobei er die jeweilige Bedingungsanalyse als Voraussetzung für die Unterrichtsplanung in den Mittelpunkt stellt.

Diese grundsätzlichen Erkenntnisse KLAFKIs wurden für die Einordnung des *Seminarfachs* in den Rahmen bildungspolitischer Entscheidungen unter Beachtung erziehungswissenschaftlicher Theorien und des Bildungsauftrages für die gymnasiale Oberstufe als eine der Grundlagen für die Arbeit genutzt. Nachfolgend wird KLAFKIs Perspektivschema der Unterrichtsplanung noch einmal dargestellt:

---

<sup>93</sup> Vgl. Klafki, W.: Konturen eines Allgemeinbildungskonzeptes. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag Weinheim 1985, S. 12 f

## Perspektivschema der Unterrichtsplanung

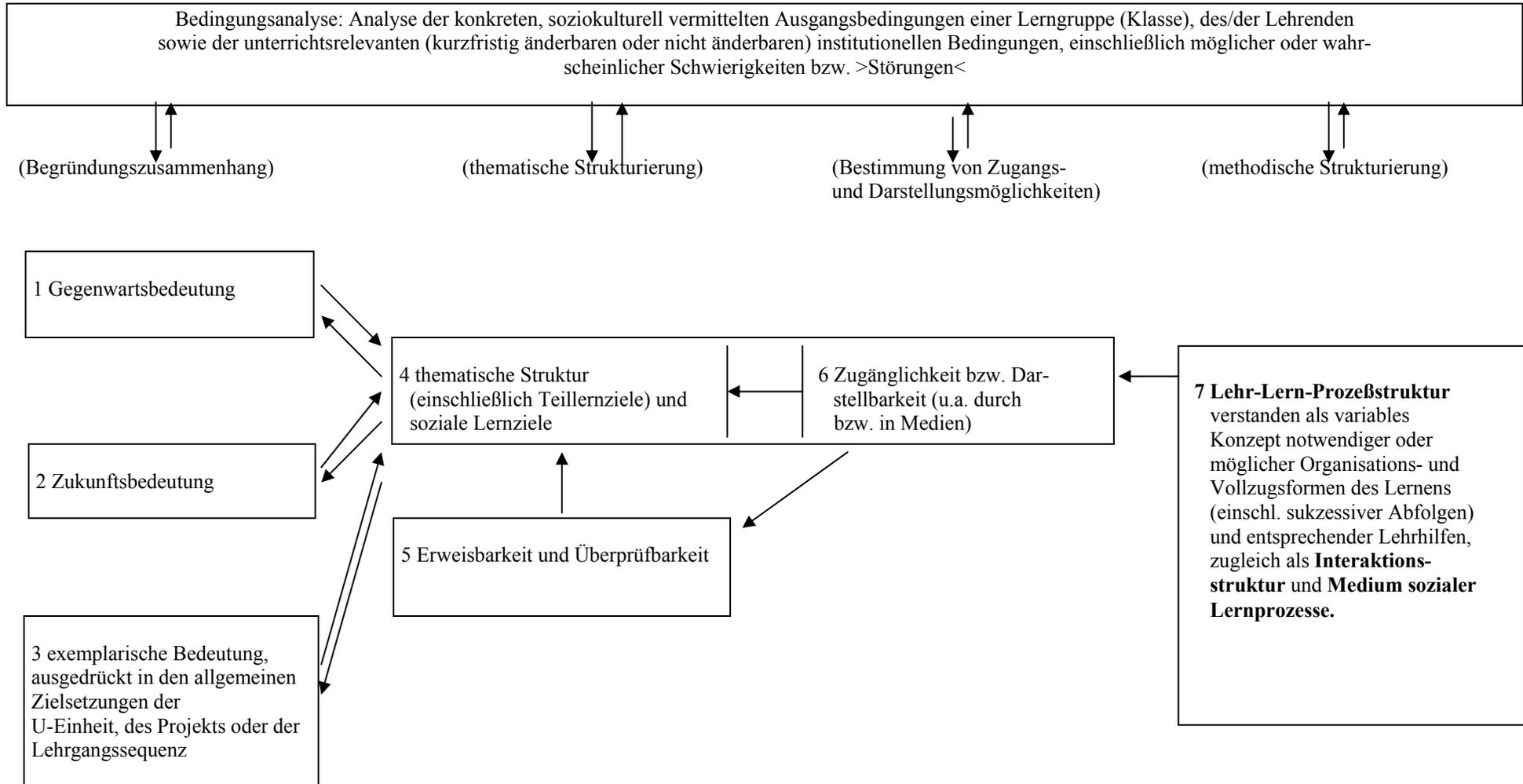


Abb. 10: Perspektivschema der Unterrichtsplanung (KLAFKI) (aus: Peterßen 1992, 101)  
 (Quelle: Gudjohns, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 2. Auflage. Klinkhardt Verlag Heilbrunn 1994. S. 217)

## 2.4 Zum abschließenden Verständnis von Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen, Allgemeinbildung und Studierfähigkeit

Zusammenfassend sollen unter Berücksichtigung der bisher in der Arbeit gemachten Aussagen für das weitere Verständnis der praktischen Untersuchungen einige kurze Bemerkungen zu den wechselseitigen Beziehungen der häufig in der Arbeit verwendeten Begriffe gemacht werden.

In der Argumentation wird der Begriff Allgemeinbildung als der zentrale Terminus für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe betrachtet, denn die

„ Allgemeinbildung umfasst die Grundbildung oder Elementarbildung, deren Vermittlung Aufgabe der Hauptschule und der weiterführenden höheren Schulen (Realschule, Gymnasium), der Gesamtschule, neuerdings auch der Berufsschule ist; ihr Ziel ist darüber hinaus die umfassende Förderung der im Menschen liegenden praktischen, emotionalen und geistigen Fähigkeiten.“<sup>94</sup> Als Gegensatz zur Allgemeinbildung sind die speziellen Berufs- und Fachausbildungen zu verstehen.

Gleichzeitig wird aber davon ausgegangen, dass der Begriff Allgemeinbildung „ an die jeweilige Auffassung von den Zielen menschlicher Entwicklung im Rahmen einer Kultur oder Gesellschaft gebunden [ist]. Konkret wirkt sich dies bei der Festlegung von Lernzielen und Lerninhalten der allgemein bildenden Schulen [Curriculum] aus sowie bei der Formulierung der Kriterien für die allgemeine Hochschulreife.“<sup>95</sup>

Allgemeinbildung ist folglich aus diesen Gründen auch nicht ein für allemal gegeben, sondern orientiert sich an den jeweiligen gesellschaftlichen Bedürfnissen. In einer solchen Phase des Überdenkens der Inhalte der Allgemeinbildung befinden sich gegenwärtig alle Kräfte, die an der Erziehung der jungen Generation beteiligt sind. Zu überprüfen sind dabei vor allem die Inhalte der Schlüsselqualifikationen und die sich daraus abzuleitenden Handlungs- bzw. Lernkompetenzen, die in der vorliegenden Arbeit als die wichtigsten Elemente der in den Schulen zu vermittelnden Allgemeinbildung betrachtet werden. Eine sorgfältige, gesellschaftsrelevante Auswahl der Elemente, die die Schlüsselqualifikationen ausmachen und eine darauf aufbauende, systematische und wissenschaftlich begründete Ausprägung entsprechender Handlungs- bzw. Lernkompetenz bilden die Grundlage für das Erreichen einer akzeptablen Studierfähigkeit, die in der vorliegenden Arbeit dem Begriff Hochschulreife gleichgesetzt wird.

Die nachfolgenden Kapitel dienen nun dazu, die inhaltliche und strukturelle Organisation des *Seminarfachs* unter Berücksichtigung der diskutierten wissenschaftlichen Erkenntnisse zu beschreiben.

---

<sup>94</sup> Brockhaus Enzyklopädie, neuzehte Auflage, Bd. 1, S. 388

<sup>95</sup> ebd. S. 388

### **3 Die Umsetzung der Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997 in Thüringen - Das Seminarfach**

Die oben beschriebenen Probleme und die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz waren der Grund dafür, auch im Land Thüringen nach Mitteln und Methoden zu suchen, die Allgemeinbildung und Studierfähigkeit der Schüler in der gymnasialen Oberstufe wesentlich zu verbessern.

Das Ergebnis der Bemühungen war die Entwicklung einer fächerübergreifenden, integrativen Lerneinheit: das sogenannte *Seminarfach*.

Die Entwicklung und Einführung des *Seminarfachs* bedurfte grundlegender Rahmenbedingungen. Es hatte sich in die Strukturen der gymnasialen Oberstufe, in schulrechtliche Vorgaben und Stundentafeln einzuordnen. Zudem war die gleichzeitig verlaufende Weiterentwicklung der Thüringer Lehrpläne zu beachten. Einem neuartigen Lehrplankonzept wurde das Kompetenzmodell zugrunde gelegt (vgl. Kap. 2.2.2.3). Die Ziele gymnasialen Unterrichts, in der den Lehrplänen vorangestellten Schularbeitsbeschreibung formuliert, waren auch für das *Seminarfach* zielführend und verbindlich.

Unter Beachtung dieser Aspekte wird das Modell *Seminarfach* in seinen Intentionen, Zielstellungen und Organisationsformen in diesem Kapitel beschrieben.

Die Darstellung der Einführung des *Seminarfachs* an den Thüringer Gymnasien und des Unterstützungssystems verdeutlicht die in der Einleitung diesbezüglich geschilderte Problemlage.

#### **3.1 Die Ausgangsbedingungen an den Thüringer Gymnasien 1997**

##### **3.1.1 Rahmenbedingungen für die Einführung des Seminarfachs**

Das Konzept des *Seminarfachs* wurde von folgenden pädagogischen und organisatorischen Grundanforderungen aus erarbeitet:

- Die Belastung der Schüler wird möglichst gleichmäßig auf drei Schuljahre verteilt, um einer Ablehnung aus Überbelastung vorzubeugen.
- Das *Seminarfach* hat der Abkehr von einem vorschreibenden Lehrplankonzept, der Zuwendung zu mehr Eigenverantwortlichkeit und -gestaltung zu entsprechen.
- Das *Seminarfach* ist schülerzentriert zu gestalten. Vorrangiges Ziel ist die Handlungsorientierung der Schüler.
- Wissensvermittlung, Erwerb von Methodenkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler sind als Zielstellung eng miteinander zu verknüpfen.
- Das *Seminarfach* soll vorrangig zu wissenschaftspropädeutischem Arbeiten führen, problembezogenes Denken initiieren und die Sozialformen des Lernens trainieren.
- Dabei soll das *Seminarfach* Lernziele des gymnasialen Unterrichts früherer Klassenstufen aufgreifen und qualitativ weiterentwickeln.

Diese Prämissen entsprechen der Schulartbeschreibung für das Gymnasium, die den Thüringer Lehrplänen von 1999 vorangestellt wurde. Sie benennt Bildungsziele der Schule allgemein und spezifisch der Schulart Gymnasium.

„Die Thüringer Schule ist ein Lern- und Erfahrungsraum. Sie verbindet fachliches mit fächerübergreifendem Arbeiten, fördert ganzheitliches Lernen, erzieht zu Toleranz und Solidarität und stärkt die Individualität der Kinder und Jugendlichen.

Entsprechend dem im Schulgesetz formulierten Auftrag entfalten die Thüringer Lehrpläne ein Konzept von Grundbildung, das die Verzahnung von Wissensvermittlung, Werteaneignung und Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet.

Grundbildung zielt auf die Entwicklung der Fähigkeit zu vernunftbetonter Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns, sofern dies mit der Selbstbestimmung anderer Menschen vereinbar ist. Ziel ist es, alle Schüler zur Mitwirkung an den gemeinsamen Aufgaben in Schule, Beruf und Gesellschaft zu befähigen.

Um die Grundbildung zu sichern, werden in der Schule Kompetenzen ausgebildet, wobei die Entwicklung von Lernkompetenz im Mittelpunkt steht. Lernkompetenz hat integrative Funktion. Sie ist bestimmt durch Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz. Die im Gymnasium vermittelte Grundbildung erfährt ihre Spezifik durch eine wissenschaftspropädeutische Komponente und die Entwicklung von Studierfähigkeit, zu der jedes Fach einen Beitrag leistet.

Wie in anderen Schularten ermöglicht der Unterricht im Gymnasium ganzheitliches Lernen, entwickelt humane Werte- und Normvorstellungen und hilft, auf die Bewältigung von Lebensanforderungen vorzubereiten.

Die Klassenstufen 10 bis 12 sind gekennzeichnet durch die Vertiefung der Grundbildung, einen höheren Anspruch an die Selbstständigkeit des Schülers, die Vervollkommnung der Methoden des selbstständigen Wissenserwerbs und wissenschaftspropädeutisches Lernen.

Schulische Zielstellungen sind auf die optimale individuelle Entwicklung der Persönlichkeit gerichtet.

Im Kontext von Studierfähigkeit sind folgende Fähigkeiten von herausragender Bedeutung:

- Entwicklung der Bereitschaft und der Fähigkeit zu kommunizieren und zu kooperieren
- Entwicklung eines selbstständigen Problemlöseverhaltens
- Förderung von Kreativität und Phantasie
- Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstdisziplin, Leistungsbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit
- Entwicklung der Fähigkeit zum systematischen, logischen und vernetzenden Denken sowie zum kritischen Urteilen

Mit den Thüringer Lehrplänen soll ... fächerübergreifendes Arbeiten angebahnt, die Kooperation von Lehrern angeregt und die Ableitung fächerübergreifender schulinterner Pläne ermöglicht werden. Dies kann geschehen im fachübergreifenden Unterricht, in dem durch einen Lehrer innerhalb seines Unterrichts Bezüge zu anderen Fächern hergestellt werden, in einem fächerverbindenden Unterricht, der von

gemeinsamen thematischen Bezügen der Unterrichtsfächer ausgeht und eine inhaltliche und zeitliche Abstimmung zwischen den Lehrern voraussetzt, oder in einem fächerintegrierenden Unterricht, bei dem traditionelle Fächerstrukturen zeitweilig aufgehoben werden. Deshalb wird fächerübergreifendes Arbeiten als Unterrichtsprinzip festgeschrieben.<sup>96</sup>

Den Prinzipien der Wahlmöglichkeiten, der Stärkung des selbstständigen Arbeitens, der Stärkung wissenschaftlichen Arbeitens und damit einer möglichst konsequenten Studienvorbereitung gleicht sich das *Seminarfach* in seiner Zielstellung an. Es strebt zudem an, mit der Seminarfacharbeit mindestens zwei der drei Aufgabenfelder verbindlich abzudecken.

Die Inhalte und Ziele des *Seminarfachs* sind im Niveau der Leistungskurse aufgabenfeldübergreifend angelegt.

Das *Seminarfach* wurde in eine Stundentafel eingeordnet, die Wahlmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen zulässt und damit die individuelle Förderung der Schülerpersönlichkeit ermöglicht.

Beginnend mit der Einführungsphase Klassenstufe 10, weiterführend in der Qualifikationsphase Klassenstufe 11 bis 12 fügt sich das *Seminarfach* in die gymnasiale Oberstufe ein.

---

<sup>96</sup> Thüringer Lehrplan für das Gymnasium, (Hrsg.) Thüringer Kultusministerium 1999, S. 5-7

## Stundentafel für das Gymnasium Klassenstufe 5 bis 10

Fächer	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Klasse 9	Klasse 10
Deutsch	5	5	4	4	4	3
1. Fremdsprache	5	5	4	3	3	3
2. Fremdsprache	-	-	4	4	3	3
Mathematik	4	4	4	4	3	3
Physik	-	-	2	2	1	1
Chemie	-	-	-	2	1	1
Biologie	2	2	2	2	1	1
Geschichte	1	1	2	2	2	2
Geographie	2	2	1	1	1	1
Wirtschaft und Recht	-	-	-	-	1	2
Sozialkunde	-	-	-	-	1	1
Musik	2	2	2	2	1	1
Kunsterziehung	3	3	2	2	1	1
Religionslehre/Ethik	2	2	2	2	2	2
Sport	3	3	3	2 (+ 1*)	2 (+ 1*)	2 (+ 1*)
<b>Seminarfach **</b>	-	-	-	-	-	<b>1</b>
Ergänzungsstunden	1	1	-	-	-	-
Wahlpflichtbereich sprachlicher Zweig: 3. Fremdsprache	-	-	-	-	5	5
Wahlpflichtbereich mathematisch-naturwissenschaftlicher Zweig: ***Mathematik	-	-	-	-	1	1
***Physik	-	-	-	-	1	1
***Chemie	-	-	-	-	2	1
Astronomie	-	-	-	-	-	1
Biologie	-	-	-	-	1	1
Wahlpflichtbereich musisch-künstlerischer Zweig ****	-	-	-	-	5	5
Wahlunterricht zur besonderen Profilierung	1	1	1	1	1	-
Gesamtstunden	31	31	33 + 1 *****	33 (+ 1 *)	33 (+ 1 *)	33 (+ 1 *)

### Anlage 4 (zu § 44 Abs. 1 ThürSchulO)

- \* 14tägig 2 Wochenstunden fakultativ für differenzierten Sportunterricht.
- \*\* Der Unterricht kann als Blockunterricht zu Seminarfachtagen zusammengefasst werden.
- \*\*\* Der Unterricht soll teilweise unter Einbeziehung von mindestens zwei Fächern fächerübergreifend, auch in Kombination mit Geographie, erteilt werden.
- \*\*\*\* Auf Antrag der Schule nach Genehmigung durch das für das Schulwesen zuständige Ministerium.
- \*\*\*\*\* Allen Schülern der Klassenstufe 7 wird eine "Informationstechnische Grundbildung" in einem 28-Stunden-Kurs vermittelt.

Abb. 11: Stundentafel für das Gymnasium Klassenstufe 5-10

## Studentafel für die gymnasiale Oberstufe Klassenstufe 11 und 12 Wahlmöglichkeiten in der Qualifikationsphase des Gymnasiums

Leistungsfächer mit Großbuchstaben (z.B. DE), Grundfächer mit Kleinbuchstaben (z.B. de)

LF (6)	DE				MA				DE				MA											
LF (6)	FFS								NW								GW							
	EN	FR	RU	LA	PH	CH	BI		GE	GG	WR	SK												
1. gf (4)	ma				de				ma				de				ma				de			
2. gf (3)	ffs*								ffs*								ffs*							
3. gf (2)	ge	gg	wr	sk	ge	gg	wr	sk	gg	wr	sk	if												
4. gf (2)	ge								ge								ge**	gg	wr	sk				
5. gf (3)	ph	ch	bi	if	ph	ch	bi	if	ph	ch	bi	if	en	fr	ru	la	en	fr	ru	la				
	fs***								fs***								fs***							
6. gf (3)	ph	ch	bi		ph	ch	bi	if	ph	ch	bi													
7. gf (2)	ku	mu	dg		ku	mu	dg		ku	mu	dg													
8. gf (2)	kr	er	et		kr	er	et		kr	er	et													
9. gf (2)	sp								sp								sp							
<b>Seminarfach**** (1,5)</b>	<b>verbindlich</b>																							
<b>Gesamtwochenstunden 36,5</b>												<b>33,5 bzw. 34,5</b>												

- \* ffs oder fs können sein Englisch, Russisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Latein, Griechisch
- \*\* Für Schüler, die Geschichte nicht als Leistungskurs belegt haben, ist Geschichte als GF verpflichtend..
- \*\*\* Die Fremdsprache kann auch mit der Qualifikationsphase neu einsetzen
- \*\*\*\* Der Unterricht kann als Blockunterricht zu Seminarfachtagen zusammengefasst werden.  
Fakultative Bänder sind unterlegt.<sup>97</sup>

ante	angewandte Technik	ges	Gesundheit
anw	angewandte Naturwissenschaft	gg	Geografie
bwl	Betriebswirtschaftslehre	ku	Kunsterziehung
bi	biologie	kr	Katholische Religionslehre
ch	Chemie	la	Latein
de	Deutsch	ma	Mathematik
dg	Darstellen und Gestalten	mu	Musik
dv	Datenverarbeitung	nw	Naturwissenschaft
dvt	Datenverarbeitungstechnik	ph	Physik
en	Englisch	re	Recht
er	Evangelische Religionslehre	ru	Russisch
et	Ethik	sbwl	spezielle Betriebswirtschaftslehre
ffs	eine aus der Klassenstufe 5 bis 10 fortgeführte Fremdsprache	sk	Sozialkunde
fr	Französisch	sp	Sport
fs	Fremdsprache	szw	Sozialwissenschaft
ge	Geschichte	te	Technik
		vwl	Volkswirtschaftslehre
		wi	Wirtschaft
		wigeo	Wirtschaftsgeografie
		wr	Wirtschaft und Recht

Abb. 12: Studentafel für die gymnasiale Oberstufe Klassenstufe 11 und 12

<sup>97</sup> Zusammenstellung der Tafeln und Wahlmöglichkeiten: Thüringer Kultusministerium, Referat Gymnasien. September 2003

Während der Schüler sich zwischen verschiedenen Möglichkeiten im Wahlpflichtbereich der Klassenstufen 9 und 10 bzw. unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten von Grund- und Leistungsfächern entscheiden kann, ist das in den Klassenstufen 10 bis 12 angelegte *Seminarfach* für alle Schüler verpflichtend zu absolvieren. Die Einbringung der Seminarfachleistung in die Gesamtqualifikation unterliegt der Entscheidung des Schülers.

### 3.1.2 Die Stellung des Seminarfachs im Gesamtkomplex der neuen Thüringer Lehrpläne

Die Vorgabe der KMK zur Einbringungsmöglichkeit einer »besonderen Lernleistung« in das Abitur (Beschluss der KMK vom 28. Februar 1997) legte nahe, ein geeignetes, den pädagogischen und rechtlichen Anforderungen erfüllendes Modell für die Klassenstufen 10 - 12 der allgemeinbildenden bzw. 11 - 13 der beruflichen Gymnasien zu schaffen. Dabei war die Einführung der neuen Thüringer Lehrpläne ab Schuljahr 1999/2000 zu beachten, die über die Vermittlung von Wissen und Können in den einzelnen Fächern hinaus verstärkt die Entwicklung von Lernkompetenz anstrebt.

#### **Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen?**

Die Lehrpläne sichern eine gemeinsame Grundbildung.<sup>98</sup>

Fachliche Ziele und Inhalte werden von einem ganzheitlichen Kompetenzmodell aus bestimmt und beschrieben, das auf die Entwicklung von Lernkompetenz fokussiert ist.

Die Lehrpläne beschreiben Standards und ermöglichen Gestaltungsfreiräume.

Die Lehrpläne zielen auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Kernproblemen.

Die Lehrpläne fördern fächerübergreifendes Arbeiten in der Schule.

Die Lehrpläne spiegeln das Profil der jeweiligen Schulart wieder.

Abb. 13: Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen<sup>99</sup>

Das Anliegen der Thüringer Lehrpläne für die Grundschule, die Regelschule und das Gymnasium ist in dem den neuen Lehrplänen zugrunde liegenden Kompetenzmodell verankert.

Die neuen Lehrpläne versuchen, Fächer aufeinander beziehbar zu machen ohne die Spezifik des einzelnen Faches zu ignorieren. Den Schulen werden mit den neuen Lehrplänen Arbeitsinstrumente in die Hand gegeben, die einen längerfristigen, schulintern abgestimmten Arbeitsprozess erfordern, in dem durch die Orientierung auf den handelnden Schüler und den Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen das Nachdenken und das Verändern von Schule und Unterricht angeregt werden kann. Damit ste-

<sup>98</sup> Anmerkung: Grundbildung wird hier nicht im Sinne von Allgemeinbildung, sondern von Wissen und Können in den einzelnen Fächern verstanden.

<sup>99</sup> Vgl. Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen? Schriftenreihe des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka 1998, S. 5

hen die neuen Lehrpläne in einem ursächlichen Zusammenhang mit der Schulentwicklung über den Kern von Schule, den Unterricht.

Die Betonung des Kompetenzerwerbs orientiert auf aktivierbare Fähigkeiten. Ein derart verstandener Kompetenzbegriff ist ganzheitlich angelegt; er integriert die Dimensionen Wissen - Wollen – Können und zielt auf die Entwicklung von Handlungsfähigkeit.

Lernkompetent und damit handlungsfähig zu sein bedeutet im Thüringer Sinne, individuelles und gemeinsames Lernen selbstständig vorzubereiten, zu gestalten, zu reflektieren, zu regulieren, zu bewerten und das Gelernte konsequent anzuwenden, um Probleme zu erkennen und Lösungen zu finden.

Lehrpläne und das *Seminarfach* vom Kompetenzbegriff aus zu gestalten heißt

- Kompetenzen aus der Sicht des Faches und der Schulart zu definieren,
- den Schüler zunehmend als Subjekt, nicht als Objekt des Unterrichts zu sehen,
- konkrete Ziele und Inhalte stets dahingehend zu hinterfragen, inwieweit sie geeignet sind,
  - einen Beitrag zur Handlungsfähigkeit zu leisten
  - das Lernen zu effektivieren
  - die Schülerpersönlichkeit zu stärken
  - die Selbstständigkeit des Schülers zu fördern
- das soziale Miteinander zu verbessern.<sup>100</sup>

Das *Seminarfach* strebt vor allem auch die Vermittlung sozialer Kompetenzen oder sogenannter überfachlicher Kompetenzen an, wie sie bei GROB und MERKI beschrieben sind:

„Unter ‘überfachlichen Kompetenzen’ sollen Personenmerkmale im Sinne von relativ stabilen Dispositionen verstanden werden, die in einem funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung in komplexen, insbesondere auch sozialen Kontexten stehen.“<sup>101</sup>

Durch die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen werden im *Seminarfach* vor allem die Methodenkompetenz und damit die Handlungsfähigkeit gestärkt.

Die neuen Thüringer Lehrpläne formulieren für alle Fächer der Klassenstufen 5 bis 12 des Gymnasiums als Zielstatus den Erwerb von Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz. Durch das *Seminarfach* erhalten diese Kompetenzen in einem fächerübergreifenden Modell eine zielgerichtete qualitative Entwicklung.

Die neuen Thüringer Lehrpläne und das *Seminarfach* stehen im Spannungsfeld zwischen Kompetenzentwicklung und einer Leistungsbewertung, die einem mehrdimensionalen Lernprozess und einem

---

<sup>100</sup> Vgl. Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen? Schriftenreihe des Thüringer Institutes für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka 1998, S. 8

<sup>101</sup> Grob, Urs; Merki, Katharina: Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Peter-Lang-AG, Bern 2001, S. 59

erweiterten Leistungsverständnis gerecht werden muss. Die bisherige Praxis der Bewertung betont vordergründig den Aspekt der Leistungsmessung, betont fachlich-inhaltliche, ergebnisfixierte statt prozessbezogene Formen der Bewertung. Eine Veränderung im Verständnis von schulischer Leistung aber bedeutet eine Veränderung von bisherigen Kontroll- und Bewertungsgewohnheiten.

„Nur wenn überfachliche Kompetenzen genauso anerkannt und bewertet werden wie Fachwissen, werden Bildungseinrichtungen und Individuen den Wert auf die Vermittlung und den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen legen, der heute erforderlich ist. Dafür müssen in allen Bildungseinrichtungen neue Verfahren der Leistungsbewertung und entsprechende Prüfungsverfahren entwickelt und eingeführt werden. Die traditionelle Leistungsmessung, die sich für die Bewertung des Erwerbs kognitiver Bildungsinhalte durchaus bewährt hat, wird der zunehmenden Notwendigkeit der Verknüpfung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ... und offenen und individualisierten Lernformen nicht mehr gerecht.“<sup>102</sup>

Die Veränderung der Leistungsbewertung braucht Formen der Kontrolle und Bewertung, die

- die Gesamtpersönlichkeit des Schülers berücksichtigen,
- den mehrdimensionalen Lernprozess in den Blick nehmen,
- einem erweiterten Leistungsbegriff gerecht werden.

Die notwendigen Veränderungsrichtungen wurden von KLAFKI bereits 1985 beschrieben.<sup>103</sup>

Danach erfordert ein veränderter Leistungsbegriff die Verlagerung

- von einem ergebnisfixierten Leistungsverständnis hin zu prozessorientierten Leistungskriterien,
- von einem individualistischen-konkurrenzorientierten Leistungsverständnis hin zu Kriterien, die an der Lösung gemeinsamer Aufgaben in lernenden Gruppen orientiert sind,
- von einem ausschließlich an Fremdbeurteilung orientierten Leistungsverständnis hin zu Verfahren, die schrittweise die Selbst- und Mitbeurteilung der Schüler einbeziehen, und
- von Verfahren der Leistungsbeurteilung, die Information über (statt für) den Schüler liefern, hin zu Verfahren, die die Befähigung zur Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Selbstbeurteilung fördern.

Ein derartig definierter Leistungsbegriff bedarf der Entwicklung von Bewertungskriterien, die dem Schüler bekannt und verständlich sind. Entsprechende Operatoren können in der Aufgabenstellung diese Kriterien abbilden. Die Bewertung des Lernprozesses basiert auf beobachtbaren Handlungsmerkmalen.

---

<sup>102</sup> Arbeitsstab Forum und Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001, S. 8

<sup>103</sup> Vgl. Klafki, W.: Konturen eines Allgemeinbildungskonzeptes. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag Weinheim 1985, S. 12 ff

Die Bewertung der **Seminarfachleistung** ergibt sich aus einer ergebnisorientierten Bewertung der **Seminarfachtarbeit** und des **Kolloquiums** sowie aus einer **Prozessbewertung** während des Erstellens der Seminarfachtarbeit, des Thesenpapiers und der Vorbereitung auf das Kolloquium.

Bewertungsmöglichkeiten und -beispiele wurden den Lehrern in Form von Hinweisen oder Empfehlungen für den Unterricht im *Seminarfach* in die Hand gegeben.

Die Gestaltung des Unterrichtes, der Konsultationen und der in das Abitur eingehenden Zielkomponente »Seminarfachleistung« bleibt weitgehend offen, vom Umsetzungskonzept der einzelnen Schulen abhängig.

Vermutlich werden die »Hinweise für den Unterricht im Seminarfach«<sup>104</sup>, wenn auch nur als Empfehlungen, in Einheit mit den gesetzlichen Regelungen in der Schulordnung den Ansprüchen an einen Lehrplan gerecht.

Sie sind

- Legitimation für politische, administrative und unterrichtliche Entscheidungen,
- Orientierung für Innovationen im Unterrichtssystem,
- Instrument zur Koordination der Arbeit in der Schule,
- Grundlage für Unterrichtsplanung und –vorbereitung,
- Formulierung von Zielbestimmungen für die Adressaten Lehrer und Schüler und
- Grundlage für Lehrerfortbildungen.<sup>105</sup>

Bei ihrer Umsetzung unterliegen die »Hinweise für den Unterricht« verschiedensten Einflüssen wie einem möglicherweise existierenden Schulprogramm, dem Schulklima, dem Miteinander von Lehrern und Schülern, einem mehr oder weniger gewachsenen kommunikativen Austausch und einer gemeinsamen Planung des Kollegiums, der aktuellen beruflichen Situation der Lehrer, möglicher Anerkennung für überdurchschnittliches Engagement, gesellschaftlicher Anerkennung des Berufsstandes, u.a.

Der Unterricht im *Seminarfach* ist ein Novum, entspricht nicht den traditionellen Unterrichtsformen, verlangt neue Vorgehensweisen, eine vordergründige Orientierung auf Kompetenzvermittlung und die Veränderung von Einstellungen und Arbeitshaltungen. Somit könnte der Unterricht im *Seminarfach* auch eine Vorreiterrolle für die Umsetzung der neuen Lehrpläne in den traditionellen Fächern einnehmen.

---

<sup>104</sup> Reihe Materialien des ThILLM: Heft 23 „Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach“ – Ergebnisse eines Schulversuchs, Bad Berka 1999 / Heft 28 „Der Unterricht im Seminarfach – Handreichungen“ – Organisatorische und methodisch/didaktische Anregungen, Bad Berka 1999 / Heft 36 „Organisation und Bewertung im Seminarfach“ – Ergebnisse eines Schulversuchs, Bad Berka 2000 / Heft 87 „Hinweise für den Unterricht im Seminarfach“ – Ergänzungen zur Erstellung der Seminarfachtarbeit und der Fachbetreuung, Bad Berka 2003

<sup>105</sup> Vgl. Grob, Urs; Merki, Katharina: Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Peter-Lang-AG Bern 2001, S. 124

Bei Negativerfahrungen im *Seminarfach* könnte die Annahme der neuen Lehrpläne auch negativ beeinflusst werden. Zwischen der Umsetzung der neuen Thüringer Lehrpläne und dem Unterricht im *Seminarfach* besteht also diesbezüglich eine vermutete Wechselwirkung.

Da das Kompetenzmodell der neuen Thüringer Lehrpläne eine Grundlage für die Entwicklung des *Seminarfachs* ist, erfolgt die Charakterisierung des *Seminarfachs* auch unter Verwendung der Thüringer Definitionen. Die Formulierung der Fragen für die Untersuchung zur Umsetzung des *Seminarfachs* (vgl. Kap. 5.3-5.5) stützt sich häufig auf diese Termini.

### 3.2 Das Seminarfach in Thüringen – Intentionen, Ziele, Standards <sup>106</sup>

#### 3.2.1 Organisationsmodell

Um die Intentionen des *Seminarfachs* richtig einordnen zu können, wird das Organisationsmodell in einer graphischen Darstellung vorgestellt:

#### Allgemein bildende Gymnasien, Spezialgymnasien, Gesamtschulen, Kollegs

Klassenstufe	Anzahl der Wochenstunden	Organisationsform	Inhalte / Ablauf	Bemerkungen
10	1 epochal möglich	Klassenverband	Lern- und Arbeitsmethoden s. Teil A Kapitel 4.1.	Festlegung des Themenbereiches der Seminarfachtarbeit (Ende Klassenstufe 10)
11/I	1,5	Stammkurs oder Seminarfachgruppe	Lern- und Arbeitsmethoden zum Anfertigen und Präsentieren der Seminarfachtarbeit	bis zu den Herbstferien
		Konsultationen	Arbeit an der Seminarfachtarbeit	ab Herbstferien - Führen eines Berichtsheftes bis zum Kolloquium
11/II	1,5	Konsultationen	Arbeit an der Seminarfachtarbeit	
12/I	1,5	Konsultationen	Fertigstellung und Abgabe der Seminarfachtarbeit	bis zum 30. Oktober
			Vorbereitung des Kolloquiums	bis Ende 12/I
12/II	1,5	Kolloquium	Durchführung der Kolloquien	Ende 12/I – Beginn 12/II

Abb. 14: Organisationsmodell für die Umsetzung des *Seminarfachs*  
(Quelle: ThILLM-Reihe Materialien: heft 23 „Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach“, Bad Berka 1999, S.14)

<sup>106</sup> In: ThILLM-Reihe Materialien: Heft 23 „Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach“ Bad Berka 1999/ Heft 28 „Der Unterricht im Seminarfach-Handreichungen“ Bad Berka 1999 / Heft 36 „Organisation und Bewertung im Seminarfach“ Bad Berka 2000

Die gymnasiale Oberstufe Thüringens umfasst die Klassenstufen 10 bis 12. Darauf beziehen sich die im Folgenden genannten Bezeichnungen der Klassenstufen. Für die mit einer integrierten Gesamtschule verbundene dreijährige gymnasiale Oberstufe, für die mit einer kooperativen Gesamtschule verbundene dreijährige gymnasiale Oberstufe sowie für die beruflichen Gymnasien und Kollegs entsprechen die Klassenstufen 11 – 13 den Klassenstufen 10 – 12 der allgemein bildenden Gymnasien (ThürSchulO § 148 Abs. 1 und 4, § 149 Abs. 6).

In **Klassenstufe 10** erfolgt der Unterricht in den bestehenden Klassenverbänden.

Es werden zunächst allgemeinwissenschaftliche Lern- und Arbeitsmethoden unter Einbeziehung der drei Aufgabenfelder (sprachlich-literarisch-künstlerisches, gesellschaftswissenschaftliches, mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld) wiederholt, geübt und vertieft. Am Ende der Klassenstufe 10 wird darauf orientiert, dass sich möglichst jeder Schüler einer Gruppe zur Erstellung der Seminarfacharbeit angeschlossen hat, einen verbindlichen, aufgabenfeldübergreifenden Themenbereich und einen Betreuer für die Seminarfacharbeit gewählt hat. Beides ist auch im Kurshalbjahr 11/I noch möglich.

Der Unterricht in Klassenstufe 10 ist durch die Schulen gemäß ihrer personellen und organisatorischen Situation planbar. Es kann zwischen zwei vorgegebenen Modellen entschieden werden, die Varianten können durch eine Mischung der beiden Modelle oder eingefügte Vorlesungen erweitert werden.

Grundsätzlich empfohlen sind:

#### > **Das Rotationsmodell**

Verschiedene Lehrer, die sich auf bestimmte Lern- und Arbeitsmethoden spezialisiert haben, rotieren im Wechsel durch den Unterricht in Klassenstufe 10. Sie wählen aus der Sicht ihres Faches Themen/Inhalte für die Weiterentwicklung von Methodenkompetenz bei den Schülern. Dieses Modell bedarf der gemeinsamen Absprache und Planung durch die unterrichtenden Lehrer.

#### > **Das Linearmodell**

Ein Lehrer vermittelt durchgängig während des gesamten Schuljahres die geplanten Lern- und Arbeitsmethoden.

Bei allen Planungsvarianten treffen sich die Lehrer in regelmäßigen Abständen, um gemeinsam zu planen, zu reflektieren und zu dokumentieren.

In **Klassenstufe 11** können Seminarfachgruppen sowohl auf Stammkursbasis als auch themenorientiert zusammengestellt werden.

Ein Seminarfachlehrer übernimmt die Kursgruppe, die er während des Prozesses der Erstellung der Seminarfacharbeiten bis hin zum Kolloquium in Klassenstufe 12 begleitet. Während die Stunden bis

zu den Herbstferien des Kurshalbjahres 11/I obligatorisch sind, beginnt danach die fakultative Phase mit Konsultationen für die Schülergruppen. In dieser Zeit soll in Gruppen von 2 – 5 Schülern in überwiegend selbstständiger Arbeit die Seminarfacharbeit erstellt werden. Diese Arbeitsphase kann auch außerhalb der Schule erfolgen.

Der Schüler hat die Teilnahme an den Konsultationen und seine Leistung bei der Erstellung der Seminarfacharbeit in einem Berichtsheft zu dokumentieren.

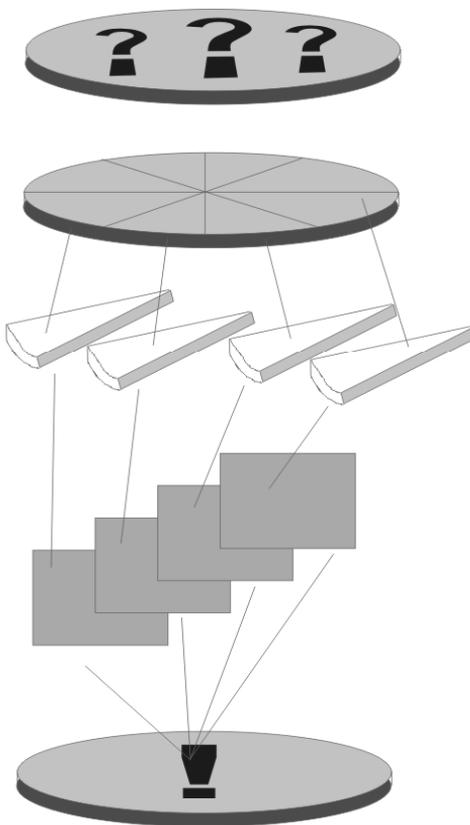
Bis zu den Herbstferien **Klassenstufe 12** ist die Seminarfacharbeit abzugeben. Die Schüler widmen sich dann der Erstellung des Thesenpapiers, der Vorbereitung der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse und der Verteidigung.

Zum Ende des Kurshalbjahres **12/I** ist die Durchführung des Kolloquiums zu planen.

Die Organisation des *Seminarfachs* in den Klassenstufen 10 - 12 und die jeweiligen Aufgaben werden für die Schulen in den „Hinweisen für den Unterricht im Seminarfach“ graphisch wie folgt dargestellt:

# Seminarfach - Stundenaufteilung

Klassenstufe	Stunden	Inhalte
10	1 (Kann epochal unterrichtet werden)	Unterricht wie in den Hinweisen Festlegung des Themenbereiches
11/I	1,5 Unterricht bis Oktoberferien Schreibbeginn mit Konsultationen	Themenfindung und Themenausdifferenzierung *** Arbeitsplan (mit Bewertungskriterien) ***
11/II	1,5 Konsultationen Schreiben der Belegarbeit	Einzelbeleg-Arbeitsanteile ***
12/I	1,5 30.10. Abgabe der Arbeit 01.11 - 31.12. Korrektur Konsultationen für Kolloquium	Integration in Gruppenarbeit ***
12/II	1,5 Verteidigung ab Januar	Präsentation ***



\*\*\* soll bewertet werden

Abb. 15: „Seminarfach – Stundenaufteilung“

Quelle: ThILLM-Reihe Materialien: Heft -23 „Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach“ Bad Berka 1999, S.13

### 3.2.2 Lernziele und Inhalte der Klassenstufen 10 – 12

Ziel aller Bemühungen im *Seminarfach* ist es, die Schüler vertiefend zu selbstständigem Lernen und wissenschaftspropädeutischem Arbeiten zu führen, bei ihnen problembezogenes Denken zu initiieren und zu schulen sowie mit ihnen Sozialformen des Lernens zu trainieren, die sowohl Selbstständigkeit als auch Kommunikations- und Teamfähigkeit verlangen und die Schüler veranlassen, über ihre Stellung in der Arbeitsgruppe zu reflektieren.

Das *Seminarfach* orientiert auf die Schulung aller Kompetenzen, die der Verbesserung der Lernkompetenz dienen. Zu erzielende Methoden- und Sachkompetenz ist immer eingebunden in übergeordnete Themen, Sachverhalte, Abläufe und Probleme. Der Unterricht und alle ergänzenden Arbeitsformen sind fächerübergreifend anzulegen. Das Festigen und Erweitern von Methodenkenntnissen ist vorrangiges Ziel. Die Schüler sollen bekannte Methoden der geistigen Arbeit reflektieren und trainieren, die Möglichkeiten ihrer Anwendung, aber auch ihre Grenzen erfassen lernen. Die Methodenkenntnis soll im Hinblick auf wissenschaftliches Arbeiten, die Erstellung der Seminarfacharbeit und das Kolloquium erweitert werden. Über die Fächergrenzen hinaus sollen inhaltliche Zusammenhänge erkannt werden, vorhandene Kompetenzen in neuen Situationen angewandt werden.

In der **Klassenstufe 10** steht das Wiederholen, Trainieren und Anwenden verschiedenster Lern- und Arbeitsmethoden im Vordergrund.

Ab **Klassenstufe 11** sollen die Schüler vorrangig befähigt werden, ihre Seminarfacharbeit unter Nutzung dieser Lern- und Arbeitsmethoden, in eigener Planung, unter ständiger Auseinandersetzung in der Gruppe und eigenverantwortlicher Entscheidung zu erstellen. Zudem erlernen die Schüler in Vorbereitung des Kolloquiums Präsentationstechniken, trainieren die Verteidigung von Standpunkten und erstellen das Thesenpapier.

Während des Prozesses der Erstellung der Seminarfacharbeit können sich die Schüler ihrer Stärken und Schwächen in der Gruppenarbeit bewusst werden, sie können gewünschte Rollenveränderungen anstreben und erproben und lernen, Fehlschläge zu akzeptieren, ohne aufzugeben.

Die in Klassenstufe 10 vorgeschlagenen Unterrichtsinhalte erfahren somit eine Weiterführung in den Klassenstufen 11 und 12, wie sie in der folgenden Übersicht erkennbar wird:

Abb. 16: Inhalte im Seminarfachunterricht der Klassenstufen 10 - 12

<b><u>Inhalte Klassenstufe 10</u></b>			
<b>Grundlegendes zum Denken und Lernen</b>			
Funktionsweise des Gedächtnisses (Ganzheitlichkeit und Vernetzung)	Lerntypen und Lernstrategien	Wahrnehmungsmechanismen	
<b>Schwerpunkt: Entwicklung von Methodenkompetenz</b>			
<b>Aufgabenfindung und Entwicklung von Lösungsstrategien</b> - Themen formulieren und abgrenzen - Probleme analysieren - Problemlösungen bestimmen - Fragestellungen entwickeln - Gliederung erstellen - Arbeitsabläufe planen - Arbeitsteilung in der Gruppe	<b>Techniken der Informationsgewinnung und –verarbeitung</b> - Suchstrategien entwickeln - Lesetechniken üben - Exzerpieren, Markieren, Zitieren - Konzentriertes Zuhören und zielgerichtetes Notieren trainieren - Computergestützt Informationen bearbeiten	<b>Techniken der geistigen Auseinandersetzung</b> - Analysieren und Synthetisieren - Experimentieren - Vergleichen - Arbeiten mit Hypothesen - Beweisen, Begründen, Nachweisen - Assoziieren - Abstrahieren, Konkretisieren - Erklären, Erläutern, Interpretieren	<b>Präsentationstechniken</b> - Referieren - Vortrag im Dialog - Visualisieren, Illustrieren - Rollenspiel - Einsatz moderner Medien - Einsatz von Experimenten und Versuchstrecken - Veranschaulichung durch Filmsequenzen
<b><u>Inhalte Klassenstufe 11</u></b>			
<b>Schwerpunkt: Anwendung und Festigung der Methodenkompetenz / Schulung der Sozial- und Selbstkompetenz</b>			
<b>Endgültige Themenfindung</b> - Ausdifferenzieren des Themas mit Bezug auf mindestens zwei der drei Aufgabenfelder - Anfertigen einer Grobkonzeption mit inhaltlichen Schwerpunkten - Erarbeiten einer vorläufigen Gliederung - Suchen von geeigneten Betreuern für die Erstellung der Seminarfacharbeit	<b>Erstellen der Seminarfacharbeit</b> - Themenwahl und –reflexion - Materialsuche und Auswertung - Gliederung - Literaturverzeichnis - Stoffverarbeitung und Rohmanuskript - Zitate und Anmerkungen - Äußere Form der Arbeit, formale Kennzeichen - Zeitplanung - Kriterien für die Bewertung der Seminarfacharbeit	<b>Vorbereitung des Kolloquiums</b> - Planen eines Referates - Bereitstellen des Materials - Erstellung eines Thesenpapiers - Kommunikationstraining - Planen des Einsatzes von Präsentationsformen - Vorbereiten auf mögliche Verläufe eines Kolloquiums - Kriterien für die Bewertung des Kolloquiums	
<b>Arbeit an der Seminarfacharbeit</b>	<b>Teilnahme an Konsultationen</b>	<b>Dokumentation der Arbeitsschritte und Arbeitsergebnisse im Berichtsheft</b>	
<b><u>Inhalte Klassenstufe 12</u></b>			
<b>Vertiefende Arbeit in den Kompetenzbereichen / Anwendung und Nachweis der erworbenen Kompetenzen im Kolloquium</b>			
<b>Kurshalbjahr 12/I</b>		<b>Kurshalbjahr Beginn 12/II</b>	
- Fertigstellen der Seminarfacharbeit bis zu den Herbstferien - Teilnahme an Konsultationen - Erstellen des Thesenpapiers - Vorbereiten / Anfertigen geeigneter Präsentationsformen		- Vorbereitung und Durchführung der Kolloquien - Teilnahme als Zuhörer an anderen Kolloquien - Auswertung des absolvierten Kolloquiums	

Die vorgegebenen Inhalte für die einzelnen Klassenstufen sind als Anregung und zur Auswahl zu verstehen. Jedes Gymnasium kann diese gemäß der Schulsituation, der personellen Möglichkeiten, des schulinternen Konzeptes für den Unterricht im Seminarfach und der erlebten Erfahrungen ergänzen und verändern.<sup>107</sup> Die Grundforderung jedoch, die Herausbildung von umfassender Lernkompetenz im *Seminarfach*, ist bindend.

Eine Auflistung von Methoden, die besonders geschult und trainiert werden sollten und dem Erreichen der beschriebenen Ziele dienen, erweitert die Inhaltsangaben. Diese Auflistung wurde nach einer Lehrplansynopse aller Thüringer Fachlehrpläne der Klassenstufen 5 bis 12 erstellt. Auch sie ist als Empfehlung und zur Auswahl zu verstehen, nicht ungefiltert abzuarbeiten.

### **Zusammenstellung von Lern- und Arbeitsmethoden**<sup>108</sup>

Exzerpieren	Analysieren	Argumentieren
Konspektieren	Differenzieren	Diskutieren
Intensives Lesen	Erkunden	Erläutern
Selektives Lesen	Experimentieren	Erörtern
Kursorisches Lesen	Problem erfassen	Referieren
Orientierendes Lesen	Zusammenfassen	Interviewen
Markieren	Gliedern	Moderieren
Beobachten	Kommentieren	Werten
Formulieren	Strukturen erkennen	Deuten
Nachschlagen	Strukturieren	Text bearbeiten
Reflektieren	Stichpunkte formulieren	Interpretieren
Skizzieren	Protokollieren	Ergebnisse präsentieren
Erkunden	Text verarbeiten	Beweisen
Beschreiben	Dokumentieren	Planspiel
Freies Sprechen	Vergleichen	Fallstudie
Notieren	Strategien entwickeln	
Zitieren	Informationen sammeln	
Quellen angeben	Informationen ordnen	
Erklären	Informationen auswerten	
	Brainstorming	
	Feedback	
	Begründen	
	Nachweisen	
	Umgehen mit Medien	
	Umgehen mit Hilfsmitteln	
	Schlussfolgern	
	Prüfen und Kontrollieren	
	Verallgemeinern	
	Abstrahieren	
	Konkretisieren	

<sup>107</sup> ThILLM-Reihe Materialien: Heft 23 „Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach“, Bad Berka 1999 S.15f.

<sup>108</sup> ebd., S.25. Nach Klippert, Heinz: Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag Weinheim Basel 1995

### 3.2.3 Varianten der Gestaltung des Seminarfachs in Klassenstufe 10

Die Gestaltung des *Seminarfachs* in Klassenstufe 10 ist abhängig vom gewählten Organisationsmodell. Die Wochenstunde kann entweder durchgängig im Schuljahr, epochal oder in Form von Seminarfachtagen geplant werden. An einzelnen oder zu Projektwochen gebündelten Seminarfachtagen können Lernorte außerhalb der Schule genutzt werden, z.B. Universitäten, Bibliotheken, Schullandheime. Die Planung von Unterrichtseinheiten im *Seminarfach* unterscheidet sich von der Planung einer traditionellen Fachstunde. Die vorrangige Orientierung auf den Erwerb von Methodenkompetenz macht eine andersartige, spezielle Unterrichtsgestaltung unverzichtbar.

Der Unterricht und alle ergänzenden Arbeitsformen sind aufgabenfeld-, zumindest aber fächerübergreifend anzulegen. Dem Unterrichtsziel ist die Wahl der Inhalte und Themen unterzuordnen.

Die Planung des Unterrichtes verlangt Teamarbeit der Kollegen, Transparenz für das gesamte Kollegium, um zu einem ganz eigenen, den Schulbedingungen Rechnung tragenden Konzept der Umsetzung zu kommen.

Zur Erläuterung dieser, von der üblichen Unterrichtsvorbereitung abweichenden Planung wurden den Lehrern Beispiele angeboten, die hinterfragt oder weiterentwickelt werden sollen und können. Diese Beispiele geben, da sie jeweils aus dem Kontext des schulinternen Gesamtplanes gelöst sind, keine vollständigen, konkret in dieser Weise nachvollziehbaren Inhalte vor, sind lediglich impulsgebend zu verstehen.

Sie

- benennen übergeordnete Ziele zum Kompetenzerwerb und untersetzen diese mit Teilzielen,
- schlagen Themen und Inhalte vor,
- schreiben unmittelbare Ziele der Unterrichtseinheiten fest,
- formulieren Aufgabenstellungen für den Schüler unter Beachtung einer der Zielstellung angepassten veränderten Aufgabenkultur,
- kennzeichnen Kompetenzen, die bereits durch die Aufgabenstellung und die Wahl von Signalwörtern in ihrer Schulbarkeit, Beobachtbarkeit und Bewertbarkeit erkennbar werden,
- bereiten Beobachtungs- und Bewertungskriterien vor, die mit den Schülern vereinbart werden sollten und
- fixieren das Zeitvolumen innerhalb größerer Unterrichtseinheiten.<sup>109</sup>

Ergänzt werden diese Unterrichtsbeispiele durch exemplarische Aufgabenstellungen, in denen die zu erreichenden Kompetenzen in ihrer Schulbarkeit, Beobachtbarkeit und Bewertbarkeit bereits ablesbar sind.<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> Die Unterrichtsbeispiele sind im ThILLM-Heft 28 „Der Unterricht im Seminarfach - Handreichungen“ nachlesbar

<sup>110</sup> ebd., S. 78-82

## 3.2.4 Die Seminarfacharbeit und das Kolloquium

### 3.2.4.1 Die Seminarfacharbeit

In der Seminarfacharbeit wird ein von den Schülern gewähltes, aufgabenfeldübergreifendes Thema selbstständig bearbeitet. Das thematisierte Sachgebiet sollte den Rahmen der Lehrplaninhalte überschreiten, von gesellschaftlicher oder zeitgemäßer Relevanz sein.

Die Anfertigung der Seminarfacharbeit dient der Anwendung methodischer Qualifikationen, dem Nachweis, dass der Verfasser selbstständig und in Ansätzen wissenschaftlich arbeiten kann. Dazu gehören eine themen- und problemgerechte Auswahl wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien, der Methoden, Verfahren und Arbeitstechniken durch den Schüler.

Die Arbeit muss in Aufbau, Gliederung und sprachlicher Form den Anforderungen schriftlicher Arbeiten im Studium entsprechen, die Namen der Verfasser, ein Inhaltsverzeichnis, eine vollständige Übersicht der benutzten Literatur und eine Versicherung, dass die Seminarfacharbeit ohne unerlaubte Hilfe verfasst wurde, enthalten. Die Seminarfacharbeit ist als Gruppenarbeit anzufertigen.<sup>111</sup>

Die Schülergruppe hat folgende Aufgaben zu erledigen:

- Wahl des Themas der Seminarfacharbeit
- Suche nach einem Betreuer für die Erstellung der Seminarfacharbeit
- Erstellen eines Arbeitsplanes und einer Aufgabenverteilung
- Führen eines Berichtsheftes
- Besuch der anfänglich obligatorischen, später fakultativen Konsultationen
- Schreiben der Seminarfacharbeit
- Erstellen des Thesenpapiers
- Vorbereitung des Kolloquiums

Das von der Gruppe gewählte Thema ist mit Benennung des Betreuers schriftlich beim Schulleiter zur Genehmigung einzureichen. Wird das Thema noch einmal grundsätzlich verändert, muss dieses erneut beantragt werden. Dadurch wird vermieden, dass Themen, für die sich aus unterschiedlichsten Gründen kein Betreuer findet, gewählt werden.

Betreuer für die Erstellung der Seminarfacharbeit kann der Seminarfachlehrer, ein weiterer Lehrer der Schule oder ein Außenbetreuer sein. Die Schule sollte mit den Außenbetreuern schriftlich deren Aufgabenbereich und Verantwortung fixieren.

Außenbetreuer begleiten die Erstellung der Seminarfacharbeit inhaltlich, was den Schüler nicht von den Konsultationen beim Seminarfachlehrer entbindet. Nach Abgabe der Seminarfacharbeit geben die Außenbetreuer ein schriftliches Gutachten zur Einschätzung der Arbeit ab. Sie dürfen nicht endgültig bewerten.

Als Außenbetreuer wirkten bisher:

- Mitarbeiter von öffentlichen Einrichtungen (z.B. Stadtbauamt, Bibliotheken)
- Mitarbeiter von Museen, Gedenkstätten u.ä.
- Mitarbeiter der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik
- Mitarbeiter von Universitäten, Fachschulen und Ministerien sowie deren nachgeordneten Einrichtungen
- Mitarbeiter der Bundeswehr
- Ärzte, Physiotherapeuten und Psychotherapeuten
- Logopäden und Musiktherapeuten
- Handwerker
- Vertreter von Betrieben, Firmen, Versicherungen und Vereinen
- und Weitere

Die Zusammenarbeit mit den Außenbetreuern erwies sich in einem breiten Spektrum als sehr produktiv, für die Schüler motivierend oder auch relativ Problem beladen. Die Möglichkeit eines Außenbetreuers kann eine Entlastung für die Lehrer der Schule sein, wenn diese den Kontakt zum Außenbetreuer pflegen (vgl. Kap.4.2.5/IV. und Kap. 4.5 Hypothese II).

Als Problem bei der Themenerstellung erwies sich die Formulierung der Themen.

Zeitweise ist das Thema zu breit angelegt, nicht pointiert genug. In diesem Fall bekommt der Schüler Schwierigkeiten, den Kern der beabsichtigten Darstellung zu treffen und ein überzeugendes Thesepapier zu den Ausführungen anzufertigen.

Um diesem Problem zu begegnen, wurde ein viertes Heft mit »Hinweisen für den Unterricht im Seminarfach« erstellt, das diese Problematik explizit aufgreift und theoretische Aspekte zur Unterstützung bei der Themenformulierung und der Erstellung des Thesepapiers aufzeigt.<sup>112</sup>

Folgende ausgewählte Themen geben einen Einblick in die bisherige Breite des Spektrums:

1. Auf den Spuren von Diktaturen
2. Die geschichtliche Entwicklung der Rundfunk- und Fernsehtechnik
3. Extremsport – leben mit dem Adrenalin unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Aspektes
4. Die Entwicklung von Verfahren und Methoden zur umweltfreundlichen Energiegewinnung und deren technische Realisierung unter Berücksichtigung der Einflussmöglichkeiten des Staates bzw. der Europäischen Union
5. Leistungssteigernde Belastungsmethoden in der Wintersportart Skilanglauf
6. Sportartspezifische Ernährung in Kraftausdauersportarten
7. Armut in Deutschland – ein Leben hinter der Fassade

---

<sup>111</sup> Gesichtspunkte für die Gruppenbildung und Motive für die Themenwahl wurden im Rahmen der Erhebung erfragt. (vgl. Kap. 5.6.2.5 IV. und V.)

<sup>112</sup> Vgl. ThILLM-Reihe Materialien Heft 87: Hinweise für den Unterricht im Seminarfach. 2003, S. 6-11

8. Die Diktatoren Hitler und Stalin
9. Analphabetismus – ein ernstzunehmendes Problem
10. Schwangerschaftsabbruch – Frauen im Konflikt
11. Eine Nutzungskonzeption für ein denkmalgeschütztes Gebäude im Erfurter Steigerwald
12. Atomenergie – sauber und sicher?
13. Der Einfluss des Tanzens auf das Leben und die Gesundheit der Menschen
14. Naturkatastrophen und ihr Einfluss auf Krisenentwicklungen in den menschlichen Gesellschaften
15. Die Bedeutung der Frau im deutschen Berufsleben am Ende des 20. Jahrhunderts am Beispiel von Karriere-  
laufbahnen von Existenzgründerinnen
16. Pro und Kontra der Berufsarmee in Deutschland im ausgehenden 20. Jahrhundert
17. Tabu-Thema – Tod
18. Wasser – Element menschlichen Lebens
19. Homepage als alternative Form der Werbung
20. Das Leben in der Großstadt während der Jahrhundertwende belegt mit der Kunst von Max Beckmann
21. Buddha – sein Leben und seine Lehre
22. Der Wandel vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild in Zusammenhang mit den Veränderungen  
unserer Zeit
23. Türkei – nur ein Urlaubsziel
24. Jugendkulturen zwischen Kommerz und Politik
25. „Stop – Sperrgebiet“ - Das Leben an der innerdeutschen Grenze
26. Die Klimaveränderung und ihre Auswirkungen auf die Menschen und die Natur
27. 1. Welt, 3. Welt – sind wir nicht eine Welt
28. Generationskonflikte Früher & Heute und deren Darstellung in der Literatur
29. Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung nach der Wende am Beispiel der Stadt Mühlhausen
30. „Höher, schneller, weiter“ - Die Grenzen der menschlichen Leistungsfähigkeit
31. Fritz Sauckel – sein Einfluss auf die Architektur in Weimar und die Wirtschaftspolitik in Thüringen
32. Weimar 1999 – ein Blick hinter die Kulissen des Kulturstadtjahres
33. Alternative Antriebssysteme für Automobile und ihre Kraftstoffe
34. Genexperimente in Bio-Cemie-Konzernen = Fiktion und Wirklichkeit
35. Tatoos, Henna, bodypainting – Körperkultur des 20. Jahrhunderts
36. Scientology – Einblicke in eine der größten und reichsten Sekten des 20. Jahrhunderts
37. Dann kommt der Sandmann -. die Träume, lebenswichtige Zeitabschnitte
38. Aktfotografie als Darstellungsmedium des schönen nackten Körpers im Wandel der Zeit

Im Zusammenhang mit der Seminarfacharbeit zum Thema „Seminarfach - wird wissenschaftliches Arbeiten von außerschulischen Institutionen unterstützt?“ entstand ein Heft von Schülern für Schüler mit dem Titel „Hilfe für die Seminarfacharbeit“. Hierin geben die Schüler Hinweise und Erfahrungen zur Erstellung der Arbeit als Anleitung weiter. Für die Lehrer entstanden „Vorschläge zur Verbesserung des *Seminarfachs*“ aus Schülersicht .

Ähnlich ergebnisorientiert waren die Arbeiten „Eine Nutzungskonzeption für ein denkmalgeschütztes Gebäude im Erfurter Steigerwald“, die im Auftrag des Baudezernates der Stadt erstellt wurde, und die

Arbeit „Homepage als alternative Form der Werbung“, die u.a. als Produkt für einen Fahrradhändler eine Website einrichtete und den dadurch gestiegenen Umsatz nachwies. Die Arbeit zur sportartspezifischen Ernährung in Kraftausdauersportarten wurde am Spezialgymnasium für Sport in Oberhof verfasst und bestimmte im Nachhinein die Zusammenstellung der Speisepläne im Internat.

Eine produktorientierte Thematik ist für die Schüler in zweifacher Hinsicht motivierend. Zum einen erhebt sie den Anspruch der öffentlichen Nutzung, zum anderen damit den der öffentlichen Einschätzung bzw. Wertschätzung.

Themen wie „Aktfotografie als Darstellungsmedium des schönen nackten Körpers im Wandel der Zeit“ erhoben einen hohen moralischen Anspruch.<sup>113</sup>

Das Spektrum angebotener Themenbereiche oder selbst ausgewählter Themen ist durchaus erweiterbar, sollte allerdings den Rahmen gesellschaftsrelevanter, aktueller Themen nicht sprengen.

### **3.2.4.2 Das Kolloquium**

Im Kolloquium präsentieren die Schüler in ihrer Arbeitsgruppe ihre Seminarfacharbeit und verteidigen die daraus erwachsenen Thesen vor einer Prüfungskommission und zugelassener Öffentlichkeit. Sie belegen eigene Meinungs- und Standpunktbildungen zum Thema und antworten auf Fragen.

Die Präsentationsformen und –techniken sind den Schülern freigestellt. Sie werden vom Inhalt und Anliegen der Seminarfacharbeit bestimmt.

Präsentationsmöglichkeiten können sein:

- Einzelvorträge im Wechsel
- Vortrag in Form von Dialogen
- Illustration des Themas durch Anschauungstafeln, Modelle, Ausstellungsstücke
- Unterstützung des Vortrages durch Folien
- Einsatz von Videosequenzen und Musikbegleitung
- Ausdrucke für die Hand der Zuhörer
- Einsatz von Microsoft Power Point
- den Vortrag begleitende Experimente
- gespielte Szenen
- musikalische Präsentationen
- Tanzeinlagen / Sportvorführungen<sup>114</sup>

Da das Kolloquium für die Öffentlichkeit zugelassen ist, verändert sich der Prüfungscharakter. Bei der Durchführung des Kolloquiums hat der Prüfungsvorsitzende die Aufgabe, moderierend die Prüfung zu leiten. Er kann Fragen aus dem Publikum zulassen.

---

<sup>113</sup> Die eingeschätzten Seminarfacharbeiten sind der Autorin bekannt. An den diesbezüglichen Kolloquien wurde teilgenommen.

<sup>114</sup> Ergebnis der Hospitationen in den Kolloquien durch die Autorin

Offiziell am Kolloquium können Schüler der Klassenstufen 10 bis 12, Lehrer der Schule, dienstlich interessierte Personen und Außenbetreuer teilnehmen.

Ein zeitlicher Rahmen wird je nach Größe der Schülergruppe vom Seminarfachlehrer vorgegeben.

### 3.2.5 Bewertung der Seminarfachleistung

Die **Seminarfachleistung** setzt sich zusammen aus dem **Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit**, der **Seminarfacharbeit** selbst und dem **Kolloquium**. Sie ist von allen Thüringer Abiturienten verpflichtend zu erbringen, da sonst keine Zulassung zum Abitur erfolgt. Die Schüler können jedoch entscheiden, ob sie die Seminarfachleistung in die Gesamtqualifikation einbringen wollen.<sup>115</sup>

Sie können diese Leistung zudem nur dann einbringen, wenn der Inhalt noch nicht in anderweitigem Fachunterricht angerechnet wurde.

In die Bewertung der Seminarfachleistung gehen die einzelnen Teile wie folgt ein:

- Prozess der Erstellung: 20 %
- Seminarfacharbeit: 30 %
- Kolloquium: 50 %

Für die einzelnen Teilleistungen geeignete Bewertungskriterien zur Bewertung der Seminarfachleistung sollen in schulinternen Absprachen auf der Grundlage der Empfehlungen des ThILLM von der Seminarfachlehrergruppe entwickelt werden.<sup>116</sup>

Die Kriterien zur Bewertung müssen den Schülern bekannt sein. Die Bewertung wird ausschließlich von Lehrern des Gymnasiums durchgeführt.

Die Anrechnung der Seminarfachleistung erfolgt im Rahmen der Prüfungsqualifikation.

Berechnung im Rahmen der Prüfungsqualifikation:<sup>117</sup>

	bei Einbringung maximal	ohne Einbringung maximal
1. Prüfungsfach (LK)	45 Punkte	60 Punkte
2. Prüfungsfach (LK)	45 Punkte	60 Punkte
3. Prüfungsfach (GK schriftlich)	45 Punkte	60 Punkte
4. Prüfungsfach (GK mündlich)	45 Punkte	60 Punkte
5. Seminarfachleistung	60 Punkte	
Position 1 - 4 zusätzlich jeweils die Ergebnisse aus dem Kurshalbjahr 12/II	60 Punkte	60 Punkte
<u>Summe</u>	<u>300 Punkte</u>	<u>300 Punkte</u>

<sup>115</sup> §91 (3) ThürSchulO für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule vom 20. Januar 1994 (GVBl.S.185)

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993 (GVBl.S.445), geändert durch Artikel 10 des Gesetzes vom 16. Dezember 1996 (GVBl.S.315,319) §30(1)

<sup>116</sup> ThILLM-Reihe Materialien: Heft 36 „Organisation und Bewertung im Seminarfach“ Bad Berka 1999, S.8ff.

<sup>117</sup> ThürSchulO § 91 Abs.3.

### Kriterien für die Bewertung der Seminarfachleistung (Empfehlungen)

Zur Bewertung der Seminarfachleistung können die in der Übersicht ausgewiesenen Kriterien zugrunde gelegt werden. Sie haben Empfehlungscharakter, sind stets im Einklang mit dem schulinternen Konzept vom Unterricht im Seminarfach anzuwenden, können verworfen oder ergänzt werden.

Die drei Teilbereiche der Seminarfachleistung lassen die Bewertung unterschiedlicher Kompetenzbereiche zu, die in jedem Teilbereich eine andere Verhältnismäßigkeit erfahren.

### **Kriterien zur Bewertung des Prozesses der Erstellung der Seminarfcharbeit**

<b>Sachkompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Fachwissen und eigene Erfahrungen nachweisen</li><li>• Wissen verknüpfen und fächerübergreifend anwenden</li><li>• erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten in Handlungszusammenhängen umsetzen</li><li>• sachgemäß urteilen und schlussfolgern</li></ul>	<b>Selbstkompetenz</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Arbeits- und Verhaltensziele selbstständig setzen</li><li>• Arbeitshaltungen entwickeln</li><li>• sich bewusst und zielgerichtet in den Prozess einbringen</li><li>• Engagement und Motivation beweisen</li><li>• Konzentration, Ausdauer und Belastbarkeit der Arbeitshaltung</li><li>• flexibel handeln und kreative Lösungen anstreben</li><li>• eigene Arbeitshaltungen, Emotionen, Stärken und Schwächen erkennen und werten</li><li>• Urteilsfähigkeit, Kritik- und Selbstkritikfähigkeit nachweisen</li></ul>
<b>Sozialkompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Teamfähigkeit praktizieren</li><li>• Fähigkeit, miteinander zu lernen, zu arbeiten und zu leben</li><li>• Kontaktfähigkeit</li><li>• Toleranz</li><li>• Einhalten vereinbarter Regeln</li><li>• solidarisches Handeln</li><li>• Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess übernehmen</li><li>• interessiert und engagiert arbeiten</li><li>• Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit nachweisen</li><li>• Konflikte erkennen und angemessen nach Lösungen suchen</li><li>• gemeinsame Problemlösung anstreben</li><li>• Offenheit gegenüber anderen Standpunkten</li><li>• Akzeptanz der Mitschüler, ihres Denkens und Handelns</li><li>• Akzeptanz der Gruppenentscheidung</li></ul>	<b>Methodenkompetenz:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lernstrategien entwickeln</li><li>• wissenschaftliche Arbeitstechniken und sachbezogene Verfahren anwenden</li><li>• Entwicklung von Teilschritten</li><li>• Fähigkeit, Thesen zu formulieren, konträre Meinungen gegenüberzustellen und Wertungen vorzunehmen</li><li>• eigene Meinungen mit Argumenten begründen</li><li>• Präsentationsfähigkeit</li><li>• sach- und fachgerechte Darstellung der Ergebnisse</li><li>• Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen</li><li>• die Prozessgestaltung reflektieren</li><li>• Transferleistungen erbringen</li><li>• Informationsmaterial beschaffen, analysieren, speichern, auswerten</li><li>• Verwendung von Literatur und Computertechnik</li><li>• korrekte Auswahl der Hilfsmittel</li><li>• Einzel- und Gruppenarbeitsformen praktizieren</li><li>• Entscheidung für situationsgerechte Arbeitsweisen</li><li>• ein effektives Planungsverhalten realisieren</li></ul>

Abb.: 17 Kriterien zur Bewertung des Prozesses der Erstellung der Seminarfcharbeit

## Kriterien zur Bewertung der Seminarfacharbeit

<b>Sachkompetenz / Methodenkompetenz</b>		
<b>Form</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorschriften zur äußeren Form und zum Umfang einhalten</li> <li>• Zitate, sinngemäße Wiedergaben kennzeichnen</li> <li>• das Literaturverzeichnis vorschriftsmäßig anlegen</li> <li>• Übersichtlichkeit wahren und Ordnungsprinzipien betonen</li> <li>• korrekte Gliederung,</li> <li>• logische Gedankenabfolge, Übersichtlichkeit</li> <li>• Lesbarkeit, Anschaulichkeit und Sorgfalt der Ausführung</li> </ul>	<b>Art der Darstellung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatik, Orthographie und Zeichensetzung dem Regelwerk gemäß anwenden</li> <li>• Fachtermini und stilistische Mittel sachgemäß gebrauchen</li> <li>• Abbildungen zweckmäßig einsetzen</li> <li>• fachspezifische Darstellungsformen anwenden</li> <li>• Originalität der Darstellungen anstreben</li> <li>• eigene Gedanken oder Lösungen diskutieren</li> <li>• Standpunkte anderer Quellen argumentativ verknüpfen</li> <li>• fachübergreifende Aspekte darstellen</li> <li>• Kreativität nachweisen</li> </ul>	<b>Inhalt</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fachliche Richtigkeit als oberstes Prinzip durchhalten</li> <li>• schlüssige Beweisführung und sachgemäße Auswertung anstreben</li> <li>• logische Verknüpfung der einzelnen Gedanken aufbauen</li> <li>• Sachverhalte begründet wichten</li> <li>• angemessenes Abstraktions- und Reflektionsniveau auswählen</li> <li>• Stellungnahmen bzw. Beurteilungen begründen</li> <li>• die Einzelbeiträge aus der Gruppe zu einer komplexen Seminarfacharbeit zusammenführen</li> <li>• Schlussfolgerungen ziehen</li> </ul>

Abb. 18: Kriterien zur Bewertung der Seminarfacharbeit

Die Seminarfacharbeit muss Leistungen der einzelnen Gruppenmitglieder ersichtlich, nachvollziehbar und individuell bewertbar machen.

## Kriterien zur Bewertung des Kolloquiums

<b>Sachkompetenz / Methodenkompetenz</b>	
<b>Thesepapier</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Umfang und Inhalt in Kernthesen prägnant und gebündelt darstellen</li> <li>• Argumentationsstruktur aufbauen</li> <li>• eigene Stellungnahme verknüpfen</li> <li>• Diskussionspunkte, Probleme und evtl. Widersprüche hervorheben</li> </ul>	
<b>Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz</b>	
<b>Präsentation und Verteidigung</b>	
<p>➤ <b>Inhalt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• das Thema präzise benennen</li> <li>• die Themenfindung begründen</li> <li>• das Ziel des Vortrages angeben</li> <li>• einen Überblick über die inhaltliche Abfolge vorausschicken</li> <li>• Aussagen fachlich richtig formulieren</li> <li>• empirische Fakten und Theorien, die die Aussagen stützen, auflisten</li> <li>• Quellenangaben nennen</li> <li>• die eigene Position klar herausstellen</li> <li>• mit Gegenpositionen und Einwänden kritisch auseinander setzen</li> <li>• fachübergreifende Aspekte aufzeigen</li> <li>• Misserfolge bei der Erstellung der Seminarfacharbeit begründen</li> <li>• Wert des Ergebnisses und evtl. erfolgte Anregungen mitteilen</li> </ul>	<p>➤ <b>Art der Darstellung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• den Vortrag logisch gliedern</li> <li>• die Gedanken prägnant darstellen</li> <li>• stilistisch, grammatikalisch korrekt und weitgehend frei vortragen</li> <li>• sachlich und informativ sprechen</li> <li>• Fachtermini richtig einsetzen</li> <li>• deutliche Artikulation, Stimmmodulation und Sprechtempo beachten</li> <li>• Wechsel der Vortragenden, Dominanz des Einzelnen vermeiden</li> <li>• den Vortrag unterstützende Präsentationsformen und Anschauungsmittel auswählen</li> <li>• Kommunikationsfähigkeit unter folgenden Aspekten anstreben: <ul style="list-style-type: none"> <li>*Wie wird die Diskussion angeregt?</li> <li>*Wie kann in der Diskussion reagiert werden?</li> <li>*Wie wecke ich das Interesse der Zuhörer?</li> </ul> </li> </ul>

Abb. 19: Kriterien zur Bewertung des Kolloquiums

Bei der Bewertung des Kolloquiums ist die Gesamtheit der vom Schüler gezeigten Lernkompetenz zu bewerten, wobei Elemente der Sach- und Methodenkompetenz den besonderen Ausschlag für die abschließende Bewertung geben sollten.

Die Problemlage der Beurteilung von Gruppenleistungen erfordert in erster Linie Transparenz. Für den Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit, für die Seminarfacharbeit an sich sowie für das Kolloquium ist es notwendig, den Schülern die Bewertungskriterien aufzuzeigen, im günstigsten Falle diese mit ihnen zu erarbeiten und zu überprüfen. Es gibt keine absoluten Bewertungskriterien. Gruppennormen und individuelle Lernfortschritte verändern die Beurteilungskriterien.

Die Bewertung sollte mit einem Worturteil einhergehen, um auch die Mehrdimensionalität der Leistungen in der Benotung zu unterstreichen.

### 3.2.6 Rechtliche Bestimmungen und Verordnungen

Die rechtlichen Grundlagen für den Unterricht im *Seminarfach* sind in der Thüringer Schulordnung vom 20. Januar 1994 in der Änderungsfassung vom 22. Januar 1996 und der Änderungsfassung vom 8. Januar 2003, Verwaltungsvorschrift – Durchführungsbestimmungen zur Thüringer Oberstufe am Gymnasium, beruflichen Gymnasium und Kolleg - verankert.

Die Ausführungen von 1996 werden in der Broschüre des Thüringer Kultusministeriums »Die neue Schule für Thüringen – Gymnasiale Oberstufe« in der Ausgabe vom Januar 2002 untersetzt.

In folgenden Paragraphen der Thüringer Schulordnung wird Bezug zum *Seminarfach* genommen:

§ 46	Organisatorische Regelungen für die Durchführung der Kolloquien
§ 75	Organisationsformen des Unterrichts in der Qualifikationsphase; Abs. 4 Ziele des Seminarfachs
§ 77	Stundenzahl für Kurse und Seminarfach in der Qualifikationsphase; Abs. 3 Wochenstundenzahlen
§ 78	Belegungspflichten; Abs. 4 zum Seminarfach
§ 78 a	Seminarfachleistung; Zentrale Regelungen
§ 85	Prüfungs- und Fachprüfungskommissionen; Abs. 7 Spezialregelungen für Fachprüfungskommissionen Seminarfachleistung
§ 86	Zuhörer / Öffentlichkeit ; Satz 2 Kolloquiumsregelung
§ 88	Gesamtqualifikation; Abs. 2 Satz 2 Wiederholung bei 0 Punkten Seminarfachleistung
§ 91	Qualifikation im Prüfungsbereich; Abs. 3 Gewichtung Seminarfachleistung
§ 94	Meldung zur Prüfung; Abs. 6 Verfahren bei freiwilligem Rücktritt in Bezug auf Seminarfachleistung
§ 148	Kooperative Gesamtschule; Abs. 1 + 4 Geltung auch für KGS
§ 149	Integrierte Gesamtschule; Abs. 6 Geltung auch für IGS
Anlage 4 Zu § 44	Studentafel des Gymnasiums; Abs. 1 Seminarfach in Klassenstufe 10
Anlage 5 Zu § 44	ditto für Klassen 11 S

Abb. 20: Rechtliche Bestimmungen und Verordnungen

### 3.3 Die Einführung des Seminarfachs an den Thüringer Gymnasien

Bei der rückblickenden Beschreibung der Entwicklung des *Seminarfachs* und seiner Einführung in den Thüringer Gymnasien wurde deutlich, dass es kein wissenschaftlich fundiertes Implementationskonzept gab.

Für die Einführung wurde eine offene Konzeption zwischen dem Thüringer Kultusministerium und dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung vereinbart, die im Verlauf des Schulversuchs und unter Beachtung der vom TKM vorgegebenen Termine fortgeschrieben wurde.

Vorgesehene Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen des *Seminarfachs* veränderten sich aus der Praxiserfahrung der Schulversuchsklassen. Während der Schulversuch erst die Klassenstufen 10 und 11 durchlaufen hatte, wurde das Seminarfach 1999 verpflichtend für alle Gymnasien eingeführt. Damit konnte noch nicht auf eine abschließende Bewertung des Schulversuches und vollständige „Hinweise für den Unterricht im Seminarfach“ zurückgegriffen werden. Entsprechend dieser offenen Konzeption, die sich aus dem aktuellen Stand der Entwicklung des *Seminarfachs* ergab, wird in der Arbeit nur von der Einführung des Seminarfachs, nicht von einer Implementation gesprochen.

#### 3.3.1 Der Umsetzungsprozess

Die Umsetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 28. Februar 1997 erfolgte in Thüringen in Form des *Seminarfachs*. Die »Kommission gymnasiale Oberstufe« des Thüringer Kultusministeriums entwarf Rahmenbedingungen für die Thüringer Umsetzungsvariante der »besonderen Lernleistung« in Form eines Organisationsmodells und erste Näherungen an inhaltliche Vorstellungen.

Um von Beginn an die Schulpraktiker mit in die Entwicklung des Faches einbeziehen und gleichzeitig über eine Basis zum Erproben verfügen zu können, wurde ein Schulversuch genehmigt. Von den staatlichen Schulämtern wurden dem Thüringer Kultusministerium hierfür Gymnasien vorgeschlagen, die Interesse an fächerübergreifendem Unterricht, an der Erprobung neuer Unterrichtsverfahren und an der Erstellung von Facharbeiten zeigten. Aus diesen Vorschlägen wurden neun allgemein bildende Gymnasien und ein berufliches Gymnasium nach verschiedenen Gesichtspunkten ausgewählt. Kriterien waren unterschiedliche Regionen (ländliche und städtische Einzugsgebiete unterschiedlicher Größen- und Entwicklungsstände) sowie Erfahrungen mit vorher praktizierten Projekten, die für den Schulversuch relevant sein könnten.<sup>118</sup> Zu einem späteren Zeitpunkt kam ein weiteres, 11 Gymnasium dazu. Der Schulversuch begann am 1. Februar 1998 mit der 10. Klassenstufe und absolvierte erstmals im Januar 2000 in Klassenstufe 12 die Kolloquien.

---

<sup>118</sup> Vgl. Hegen, Wilfried; Schenk, Renate: Das Seminarfach in Thüringen. Schulleitung Juni 1999 Thüringen

Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien erhielt vom Kultusministerium den Auftrag, die Zielstellungen zu präzisieren, Inhalte für den Unterricht im *Seminarfach* zu entwickeln und Grundlagen für die Einführung des Faches an allen Gymnasien Thüringens zu erarbeiten.

Je ein Vertreter der für den Schulversuch bestätigten Gymnasien wurde in die »Arbeitsgruppe Seminarfach« des ThILLM berufen.<sup>119</sup>

Im Schulversuch wurden die vorgeschlagenen Rahmenbedingungen für das Seminarfach, die Inhalte und Zielstellungen erprobt, kritisch reflektiert, verworfen oder ergänzt. Aus dieser Situation resultierend wurde für die verbindliche Einführung des *Seminarfachs* an allen Gymnasien Thüringens eine offene Konzeption vereinbart, die im Verlauf des Schulversuchs fortgeschrieben wurde.

Als Problem ergab sich die vom Kultusministerium vorgegebene Zeitschiene.

Während der Schulversuch erst die Klassenstufen 10 und 11 durchlaufen hatte, wurde das *Seminarfach* verpflichtend für alle Gymnasien im September 1999 eingeführt. Damit konnte noch nicht auf abschließende Erfahrungen aus dem Schulversuch zurückgegriffen werden. Die Erarbeitung der »Hinweise für den Unterricht im Gymnasium« erfolgte abhängig vom Stand des Schulversuchs. Ein erstes Heft konnte 1999 Organisationsmodelle und Zielstellungen, empfohlene Inhalte und Bewertungen thematisieren. In einem zweiten Heft wurden Unterrichtsbeispiele vorgestellt, in einem dritten Heft wurden ein Jahr später Muster für Beobachtungs- und Bewertungsbögen veröffentlicht.

Auch in den ab 1998 angebotenen Fortbildungen konnte nur der momentane Stand der Entwicklung des *Seminarfachs* thematisiert werden. Zielgruppe der Fortbildungen waren anfänglich die Referenten für Gymnasien der staatlichen Schulämter, die Schulleiter und ein jeweils vom Schulleiter beauftragter Lehrer. Sie sollten den Prozess der Entwicklung des *Seminarfachs* verfolgen können, sich in die Fortschreibung einbringen können, um so bereits eine rechtzeitige Anbindung an dieses neuartige Fach zu erhalten. Es wurde davon ausgegangen, dass die Thematik Seminarfach auch im Kollegium der Schule zur Diskussion gestellt wird.

Ab 1998 bot das ThILLM zentrale, regionale und schulinterne Fortbildungen an, die von den Lehrern im Schulversuch und der Referentin des ThILLM durchgeführt wurden. Diese Fortbildungen wurden bis Ende 2003 aufrecht erhalten. Seit September 2003 gibt es eine Landesfachkommission *Seminarfach*, deren Vertreter die weiteren Fortbildungen zum *Seminarfach* in ihren Schulamtsbereichen anbieten. Die Landesfachkommission wird vom ThILLM angeleitet.

In allen Umsetzungsphasen griffen der Schulversuch, die Erfahrungen und Rückmeldungen aus Fortbildungen sowie der Austausch mit Kooperationspartnern ineinander.

---

<sup>119</sup> Die Arbeitsgruppe Seminarfach wurde von der Autorin geleitet und verantwortet

Die Einführung des *Seminarfachs* und die Inhalte der Fortbildungen wurden durch folgende Prämissen bestimmt:

- Das *Seminarfach* versucht, eine konzeptionell durchdachte, aktuelle Anforderungen an Unterricht berücksichtigende Umsetzung eines KMK-Beschlusses zu ermöglichen.
- Das *Seminarfach* verfolgt die Zielstellung, die Schüler zu selbstständigem Lernen und wissenschaftspropädeutischem Arbeiten zu führen.
- Die im *Seminarfach* weiterentwickelten Kompetenzen legen zugleich die Grundlagen für die Verbesserung der Studierfähigkeit und die berufliche Ausbildung der Gymnasiasten.
- Das *Seminarfach* dient der oberstufengemäßen Ausprägung der in den vorangegangenen Klassenstufen vorbereiteten Kompetenzen, entwickelt sie quantitativ und qualitativ weiter.
- Die Anlage des Unterrichts im *Seminarfach*, die Gestaltung des Prozesses für die Erstellung der Seminarfachtarbeit und der Verlauf der Kolloquien erfordern von den Lehrkräften spezifisch methodisch / didaktische Vorgehensweisen.
- Die Umsetzung des *Seminarfachs* kann aus der fachlichen Befähigung der Lehrer geleistet werden und bedarf keiner zusätzlichen Fachausbildung.
- Für die Umsetzung des *Seminarfachmodells*, seine methodische Spezifik und die erforderlichen Bewertungsfragen werden Fortbildungen unterstützend notwendig.

Ziel der Gespräche mit den Schultreferenten der Schulämter, den Schulleitern und den Lehrern an den Gymnasien sowie der Fortbildungen war es, die Kollegen für das neue Fach aufzuschließen, Akzeptanz der Zielstellungen zu erreichen und sie für den sicher anspruchsvollen, neuartigen Unterricht zu motivieren. Gleichzeitig fanden Informationsgespräche mit Elternvertretern und Schülervertretern statt. Es bestand also eine relativ breite Diskussionsbasis und die Möglichkeit, sich in den »Prozess *Seminarfach*« auf verschiedensten Ebenen einzubringen.

Die folgende Abbildung veranschaulicht zusammenfassend die Schritte der Einführung des *Seminarfachs* und die Maßnahmen im Rahmen des Unterstützungssystems.



### 3.3.2 Das Unterstützungssystem zur Einführung des Seminarfachs

Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien sieht seine Aufgabe vornehmlich darin, Schulen bei der Entwicklung von Unterricht als Kernstück von Schulentwicklung zu unterstützen.

Auch für die Einführung des *Seminarfachs* wurde versucht, ein möglichst breites Unterstützungsangebot bereitzustellen.

Dazu gehören:

- Publikationen des ThILLM in der Reihe Materialien:
  - Heft 23      »Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach«
    - Ergebnisse eines Schulversuches
  - Heft 28      »Der Unterricht im Seminarfach – Handreichungen«
    - Organisatorische und methodisch / didaktische Anregungen
    - Ergebnisse eines Schulversuches
  - Heft 36      »Organisation und Bewertung im Seminarfach«
    - Ergebnisse eines Schulversuches
  - Heft 87      »Hinweise für den Unterricht im Seminarfach«
    - Ergänzungen zur Erstellung der Seminarfacharbeit und der Fachbetreuung
- Die Ausbildung von 26 Multiplikatoren für schulinterne Fortbildungen zum *Seminarfach*  
Themenschwerpunkte: Methodentraining, Gruppenarbeitsprozesse, Bewertung
- Die Einrichtung eines Arbeitszentrums für Fortbildungen zum *Seminarfach*, speziell auf dem Gebiet des Methodentrainings, im Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Gera
- Eine abrufbare Betreuung und Begleitung der Gymnasien vor Ort durch die Vertreter der Schulversuchsschulen und die Referentin für Gymnasien am ThILLM
- Fortbildungen der Referenten für Gymnasien der staatlichen Schulämter
- Fortbildungen der Schulleiter der Gymnasien und eines jeweils beauftragten Seminarfachlehrers der Einzelschule
- Informationsveranstaltungen für Eltern- und Schülervertreter
- Informationsveranstaltungen für die Fachreferenten des ThILLM als Mittel der Multiplikation des Seminarfachanliegens über die Fachberater
- Aktuelle Hinweise zum *Seminarfach* und seinen Umsetzungsmöglichkeiten auf den Internet-Seiten des ThILLM und einer CD-ROM
- Vervielfältigungen eines Videos mit Aufnahmen verschiedener Kolloquien zur Ausleihe in den staatlichen Schulämtern
- Hospitationen bei den Kolloquien mit anschließenden Gesprächsrunden für Schüler und Lehrer
- Die Gestaltung eines Flyers mit aktuellen Hinweisen als Ergebnis der Hospitationsauswertung

Die Einführung des *Seminarfachs* wurde stets als ein Prozess verstanden, aus dem neue Impulse für die Gestaltung des Faches erwuchsen.

1999 wurden in einer ersten Evaluation 750 Schüler von 9 Schulversuchsgymnasien zum Seminarfach befragt. Aus der Auswertung resultierten erste Veränderungen der Organisation und Bewertung im Seminarfach.

2001 ergaben sich in den kontinuierlichen Treffen der Arbeitsgruppe Seminarfach zwingende Argumente zur Erweiterung der Inhalte Klassenstufe 10 und zur Veränderung der Prozessbewertung.

2002 konnten aus den Hospitationen der Kolloquien Schlüsse auf Problembereiche und Unsicherheiten bei der Gestaltung des *Seminarfachs* gezogen werden, die eine erneute, aktualisierte Gesprächsrunde mit Schulleitern und Seminarfachlehrern nach sich zog.

Mit den Unterstützungsangeboten wurde versucht, durch eine möglichst lange Vorbereitung die Probleme des neuen Faches zu minimieren, Lehrer und Schüler rechtzeitig zu erreichen und in die Entwicklung des Faches einzubinden.

#### **4 Das Seminarfach im Kontext bildungspolitischer Entscheidungen, erziehungswissenschaftlicher Theorien und des Bildungsauftrages für die gymnasiale Oberstufe**

Wie vorn bereits vorgestellt wurde in Thüringen als eine Variante der »besonderen Lernleistung« das *Seminarfach* als neues Fach für die allgemein bildenden Gymnasien ab Klassenstufe 10, beruflichen Gymnasien ab Klassenstufe 11 sowie für die Kollegs verpflichtend eingeführt.

Das *Seminarfach* erhebt somit den Anspruch, ein anforderungsgerechtes und praktikables Umsetzungsmodell für die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe von 1997 zu sein.

Die formalen Anforderungen an die »besondere Lernleistung« in Form des *Seminarfachs* formuliert Thüringen als verbindliche Standards:

- Die Seminarfachleistung wird in Form einer aufgabenfeldübergreifenden Arbeit dokumentiert.
- Diese Arbeit ist als Gruppenleistung zu erbringen.
- Auch in einer Gruppenarbeit erfolgt eine individuelle, differenzierte Bewertung und Benotung des Einzelschülers.
- Die Seminarfachleistung ist durch die Gruppe im Kolloquium zu verteidigen.
- Als Ergebnis sind maximal 60 Punkte erreichbar.
- Die Einbringung in die Gesamtqualifikation obliegt der Entscheidung des Schülers.

Inhaltlich bietet das *Seminarfach* einen Ansatz, den Erwerb von Hochschulreife item Studierfähigkeit zu befördern und auf eine berufliche Ausbildung vorzubereiten.

Hochschulreife und Studierfähigkeit werden hier durch eine vertiefte allgemeine Bildung, d.h. durch eine konsequente Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und von fachbezogenen und fächerübergreifenden Kompetenzen, bestimmt (vgl. Kap. 2.3.2.2).

Im *Seminarfach* werden Allgemeinbildung, speziell Methodenkompetenz, Wissenschaftspropädeutik und Problemlösefähigkeit Zielaspekte für den Unterricht.

Für die Planung und Gestaltung des Lernprozesses sind didaktische Dimensionen wie fächerübergreifendes Arbeiten und die differenzierte Stärkung persönlicher Begabungen zu beachten. Unterrichtsverfahren sollen problemorientiertes Denken und Arbeiten initiieren, prozessorientiertes Lernen ermöglichen. Durch den Schüler eigenständig geplante Lösungswege sowie Transferverfahren sind zu favorisieren.

Die KMK betont in der Richtungsentscheidung von 1995: „Zur Realisierung der Studierfähigkeit ist eine entsprechende Lehr- und Lernorganisation erforderlich, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, die erforderlichen Kompetenzen aktiv zu erlernen. ... Im fachlichen Bereich sind der Aufbau eines vertieften fachlichen Wissens, aber auch die Fähigkeit zum Problemlösen, Mehrperspektivität und effektives Handeln erforderlich. Das bedeutet, dass die Lehr- und Lernorganisation unter anderem stärker an den Transfermöglichkeiten, den komplexen Problemen, am Modell des aktiven Lerner, an kooperativen Lernformen orientiert werden muss.“<sup>120</sup>

Auch der Arbeitsstab Forum/Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung unterstreicht in seinen Empfehlungen Merkmale veränderter Lehr- und Lernkultur, die dem Seminarfach immanent sind.

„Eine neue Lehr- und Lernkultur muss die Individualisierung der Lernprozesse ermöglichen. Das erfordert differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden. Individuelles Lernen muss durch kooperatives Lernen in Gruppenprozessen ergänzt werden. Wissen und Kompetenzen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben werden, sind stärker einzubeziehen. ...

Die Einbeziehung der Lebenswirklichkeit der Lernenden in Unterricht, Berufsausbildung, Studium und Weiterbildung ermöglicht das Lernen in Zusammenhängen, unterstützt die gemeinsame Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und fördert die Motivation von Lernenden und Lehrenden.“<sup>121</sup>

Erziehungswissenschaftler befinden sich mit ihren Thesen zur Entwicklung von Lernprozessen auf einer Ebene mit den bildungspolitischen Setzungen. Sie verweisen darauf, dass die gymnasiale Oberstufe eine stärkere Orientierung auf Lern- und Prüfungsmethoden braucht, wie sie im Bereich der nachfolgenden Studien oder beruflichen Bildung üblich sind.

---

<sup>120</sup> Acker, Detlev: Richtungsentscheidungen der KMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30.11./1.12.1995. In: Schulverwaltung MO, Nr. 2/96, S. 35

<sup>121</sup> Vgl.: Arbeitsstab Forum und Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001, S. 2-11

Wesentliche Eckpunkte derartiger Lernprozesse formuliert WILKE. Sie treffen in ihrer Aussage den Kern der Intentionen des *Seminarfachs*:

- „Der Lehr- und Lernprozeß ist auf die Interaktion zwischen Lehrer und einzelnen Schülern fokussiert.
- Da Lernen aktive Rekonstruktionen ... erfordert, liegen Zurechenbarkeit und Kontrolle des Lernprozesses beim Schüler, nicht beim Lehrer. Aufgabe des Lehrers ist es, dem Schüler Hilfen dafür anzubieten, Lernstrategien und Lernmotivationen anzubieten.
- Da Lernen im wesentlichen auf neuen Beobachtungen beruht, ist kooperatives und kollektives Lernen wirksamer als individuelles und isoliertes. Andere Lernende, die in ihrem Lernprozeß beobachtbar sind, können Unterstützung, Modellfunktion und Lernreize abgeben. ... Die soziale Kompetenz kollektiven Lernens wird grundlegend.“<sup>122</sup>

Die Anlage des *Seminarfachs* entspricht diesen Empfehlungen und Standpunkten, ist schülerzentriert und handlungsorientiert. Sie ermöglicht vielfältige Arbeitsformen, insbesondere die Arbeit in Gruppen, in denen Sozialformen des Lernens erprobt werden.

Der Lernprozess im *Seminarfach* orientiert auf die Schulung unterschiedlicher Kompetenzbereiche. Zu erzielende Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz ist immer eingebunden in übergeordnete Themen, Sachverhalte, Abläufe und Problemlösungen.

Diesem Ansatz folgen die Organisationsstrukturen, die Zielsetzungen, die Inhalte und die Umsetzungsmöglichkeiten des Seminarfachs. Die Rahmenbedingungen für den Seminarfachunterricht zielen darauf ab, ohne grundsätzliche Strukturveränderungen Offenheit für neue Lehr- und Lernformen zu schaffen, die eine flexiblere Gestaltung des Schulalltages ermöglichen.

Die **Klassenstufe 10** hat auf diesem Weg eine spezifische Funktion. Von den Schülern bisher erworbene Lern- und Arbeitsmethoden werden wiederholt, trainiert und geordnet, in fächerübergreifenden Zusammenhängen geübt und durch neue Lerntechniken und Methoden ergänzt, wobei sich die Schüler stets Grundmodellen wissenschaftlichen Vorgehens nähern und gezielt auf die Erstellung ihrer Seminarfacharbeit und das zu bestreitende Kolloquium hinarbeiten sollen.

Schwerpunkt ist die von der KMK benannte Schulung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs.

Angestrebt wird auch die Fähigkeit, sich strukturiert, zielgerichtet und sprachlich konkret schriftlich zu artikulieren und die erforderlichen Schreibformen und -techniken zu beherrschen. Hierzu gehören auch der angemessene Umgang mit Texten, insbesondere Textverständnis, Texterschließung, Textin-

---

<sup>122</sup> Wilke, Helmut: Supervision des Staates. Suhrkamp Verlag Frankfurt M. 1997, S. 51

terpretation sowie zeitökonomische Bearbeitung, das schriftliche und mündliche Darstellen komplexer Zusammenhänge und die Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion.<sup>123</sup>

Im Mittelpunkt der Schülerarbeit sollen

- Methoden des individuellen Arbeitens und
- Methoden der Zusammenarbeit in der Gruppe stehen.

Die Auswahl der zu schulenden Methoden wird aus der Sicht verschiedener Fächer bestimmt.

Der Unterricht in Klassenstufe 10 kann dem jeweiligen Umsetzungsmodell der Einzelschule folgend epochal gestaltet werden, in Form von Einzelstunden im Klassenverband oder Vorlesungen für die gesamte Klassenstufe erfolgen.

In **Klassenstufe 11** löst sich der Klassenverband zugunsten selbstgewählter Lerngruppen auf und geht in obligatorische, später fakultative Konsultationen über, die bis zur Klassenstufe 12 bestehen bleiben. Durch die Konsultationen wird die Erstellung der Seminarfacharbeit begleitet. Der Lehrer wird zunehmend vom Lehrenden zum Moderator eines Prozesses.

Im Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit müssen die Anforderungen an Studierfähigkeit in Verbindung von Wissensaneignung und Kompetenzerwerb herausgebildet werden. Die Erstellung der Seminarfacharbeit setzt wissenschaftspropädeutisches Arbeiten voraus, verlangt Selbstständigkeit, Problemlösefähigkeit und Entscheidungsfähigkeit, also methodische und soziale Kompetenzen, wie sie im Bildungsauftrag für die gymnasiale Oberstufe formuliert sind (vgl. Teil A Kap 3.1 / 3.2).

Die Schüler arbeiten im Team, bestimmen ihre Arbeitsplanung und die anzustrebende Qualität der Seminarfachleistung selbst.

Durch die Wahl eines Außenbetreuers, der die inhaltliche Erstellung der Arbeit zusätzlich zum Seminarfachlehrer begleitet, und die Möglichkeit der Themenbearbeitung in öffentlichen Einrichtungen besteht während der Erstellung der Seminarfacharbeit zudem eine Öffnung des »Lernortes Schule«.

In **Klassenstufe 12** erfolgt die Präsentation und Verteidigung der Seminarfacharbeit in einem Kolloquium, zu dem Zuhörer zugelassen sind, die neben der Prüfungskommission Fragen stellen dürfen. Auch hier wird der prüfende Lehrer zunehmend zum Moderator einer angestrebten Diskussion, wird eine vorweggenommene Studiensituation trainiert.

Von Klassenstufe 10 bis Klassenstufe 12 ist durchgängiges Unterrichtsprinzip, den Schülern eine weitest gehende selbstständige Bearbeitung von fächerübergreifenden Problemstellungen in Gruppenarbeitsprozessen und eine Vertiefung der Methodenkompetenz zu ermöglichen, die selbstständige, selbstverantwortete und selbstgesteuerte Arbeit der Schüler zu intensivieren, um somit die Fähigkeit zu wissenschaftspropädeutischem Arbeiten zu befördern.

---

<sup>123</sup> Vgl. Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28.02.1997

Wissenschaftspropädeutik geht über eine Wissenschaftsorientierung hinaus, verlangt von den Schülern, den Weg zu wissenschaftlichen Erkenntnissen nachzuvollziehen und sich auf wissenschaftliches Arbeiten vorzubereiten.<sup>124</sup> Sie setzt psychische Dispositionen des Schülers voraus, verknüpft den Erwerb von Sach- und Methodenkompetenz mit Haltungen, Normen und Werten, führt somit zu Selbst- und Sozialkompetenz.

Wissenschaftspropädeutik im *Seminarfach* bedeutet für den Schüler, sich der Vielfalt anzuwendender Lernmethoden bewusst zu sein, Reflexions- und Transferleistungen zu erbringen, die Möglichkeiten aber auch die Begrenztheit der Wissenschaft zu erkennen und eigene, begründete Standpunkte zu beziehen.

Dem Lernenden wird bei der Erstellung der Seminarfachleistung die Diskrepanz zwischen seinem Wissen und Nichtwissen bewusst. Diese wiederum kann er durch die Anwendung ihm verfügbarer Kompetenzen minimieren und eigene Grenzen im Bildungsprozess überwinden.

Die Unterrichtsformen im *Seminarfach* erfordern neben der Anwendung neuer Lernstrategien und Methoden eine gründliche Bedingungsanalyse.

Im Rückblick auf Klafkis „Perspektivschema der Unterrichtsplanung“ (vgl. Kap 2.3.3.3) kann die veränderte Didaktik im *Seminarfach* wie folgt verdeutlicht werden:

---

<sup>124</sup> Vgl. Schmidt, Arno: Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe. Hahner Verlagsgesellschaft mbH. Aachen-Hahn. 2. Auflage 1994, S. 74

## Das Seminarfach im Rahmen der perspektivischen Unterrichtsplanung Klafkis

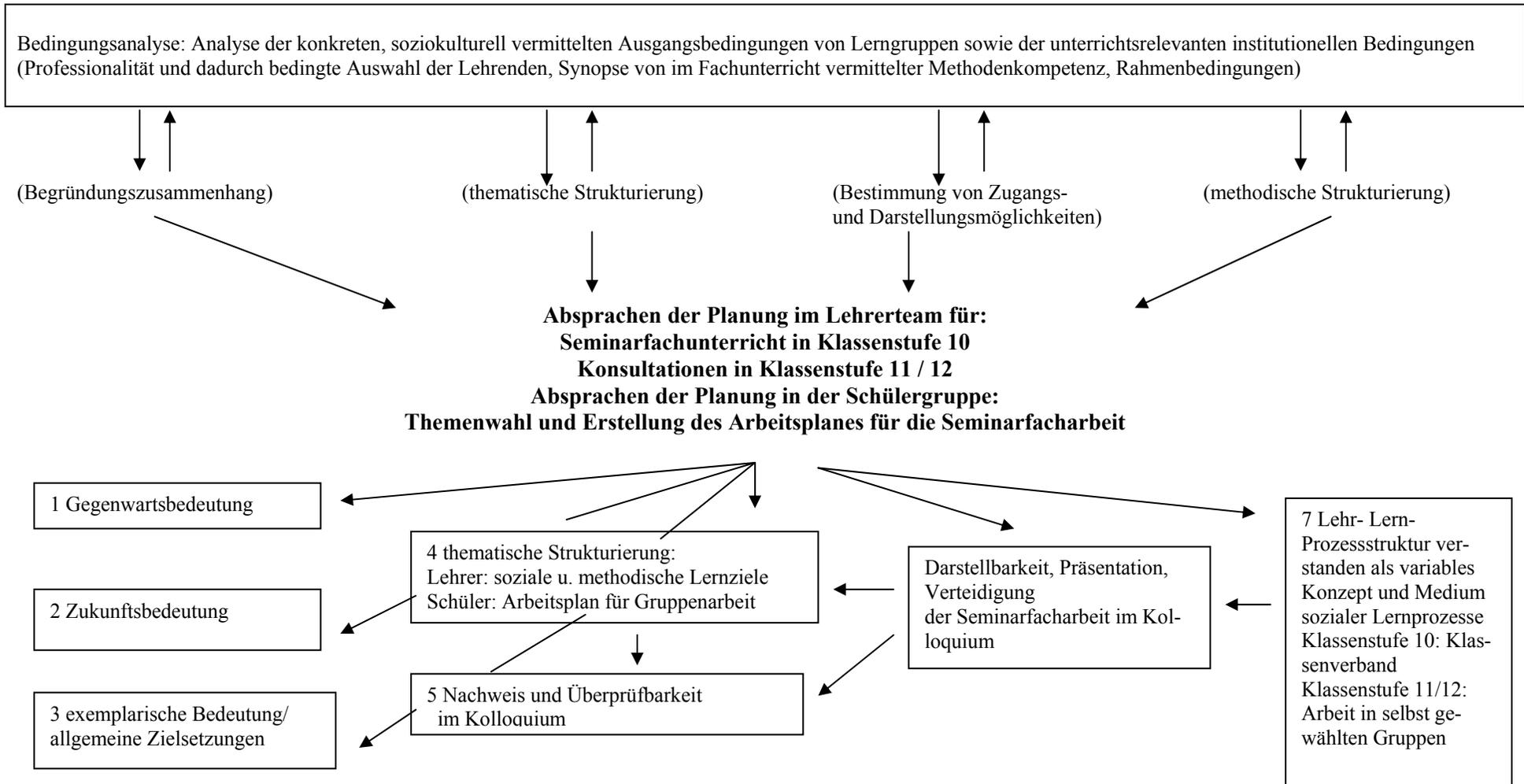


Abb. 22: Grundlagen für schulspezifische Umsetzungsmodelle des *Seminarfachs*

Die von KLAFKI in seinem Perspektivschema aufgezeigten Aspekte der Unterrichts- bzw. der Arbeitsplanung werden in der Übertragung auf das *Seminarfach* für Lehrer und Schüler relevant.

Für die Lehrer bedeutet Seminarfachunterricht, im Team zu planen, über das Einzelfach hinausgehende Themen und Methoden in neuen Strukturen und Zusammenhängen zu vertiefen, sich variabler Konzepte und Medien für den Unterricht zu bedienen, soziale Lernprozesse zu favorisieren sowie neue Bewertungsmodalitäten anzuwenden.

Die Schüler sind gefordert, wie die Lehrer im Team zu arbeiten, nach Auflösung des Klassenverbandes eine selbstständige Arbeitsplanung und –organisation für ihre Gruppen zu erstellen, die Themen für die Seminarfacharbeit selbst zu wählen und diese Wahl zu begründen, den jeweiligen Arbeitsstand kritisch zu reflektieren und im Kolloquium erworbenes Wissen und eigene Standpunkte zu verteidigen.

Die Gestaltung des *Seminarfachs*, des Unterrichtes in der Klassenstufe 10, vor allem aber des Prozesses der Erstellung der Seminarfacharbeit und der Vorbereitung des Kolloquiums in den Klassenstufen 11 und 12, weist, angelehnt an HELMKEs vorgestellte Thesen zum guten Unterricht, 10 Merkmale einer neuen Lehr- und Lernkultur aus:

- Klare Strukturierung des Unterrichts und der Lernprozesse (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln und Freiräumen ...)
- Inhaltliche Klarheit (Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des prozesshaften Weges, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung ...)
- Hoher Anteil selbstständiger, aktiver Lern- und Arbeitszeit durch den Schüler (Selbststeuerung der Lern- und Arbeitsprozesse, Themenbestimmung, Erstellen der Gliederung, Recherchearbeiten, Anfertigen der Seminarfacharbeit, Methodenwahl, Thesenpapier, Vorbereitung des Kolloquiums ...)
- Methodenvielfalt (Vielfalt an Lernstrategien und Methoden, Vielfalt der Handlungsmuster, Variabilität der Verlaufsformen, Transferleistungen und Möglichkeiten zur eigenständigen Problemlösung, Präsentationstechniken im Kolloquium ...)
- Individuelles Fördern (Arbeit in selbstständigen Gruppen, individuelle und gemeinsame Arbeitspläne, individuelle Schwerpunksetzungen bei inhaltlicher Bearbeitung und der Präsentation ...)
- Sinnstiftendes Kommunizieren (kooperatives Lernen in Gruppenarbeitsprozessen, Konsultationen, Verteidigung im Kolloquium ...)
- Interaktion zwischen Lehrer und Schüler (Kontrolle des Lern- und Arbeitsprozesses durch Lehrer und Schüler, Absprachen zum Lernverlauf und Arbeitsergebnis ...)
- Lernförderliches Klima ( gegenseitiger Respekt, Verlässlichkeit beim Einhalten der Regeln und Verantwortungsübernahme, Kritikfähigkeit, Standpunktbildung und Verteidigung ...)

- Transparente Leistungs- und Bewertungserwartungen (Rückmeldungen des Lernfortschritts in den Konsultationen, Einzelbewertung des Schülers in der Gruppe, Bewertung von Lernprozessen ...)
- Dem Lerngegenstand angepasste Umgebung (Einbeziehung des persönlichen Lebensumfeldes, außerunterrichtliche Lern- und Arbeitsorte, Wahl von Außenbetreuern, Gestaltung des Raumes im Kolloquium ...)<sup>125</sup>

Die Breite der Zielstellungen und Inhalte, der Anforderungen an die Schülerpersönlichkeit und die Arbeitsweisen im *Seminarfach* verdeutlicht ein von Schülern der Klassenstufe 11 im Schulversuch angefertigtes Mindmap.

---

<sup>125</sup> Vgl. Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. 10 Merkmale guten Unterrichts (nach Meyer 2004). Vortrag im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung am 20.06.2005

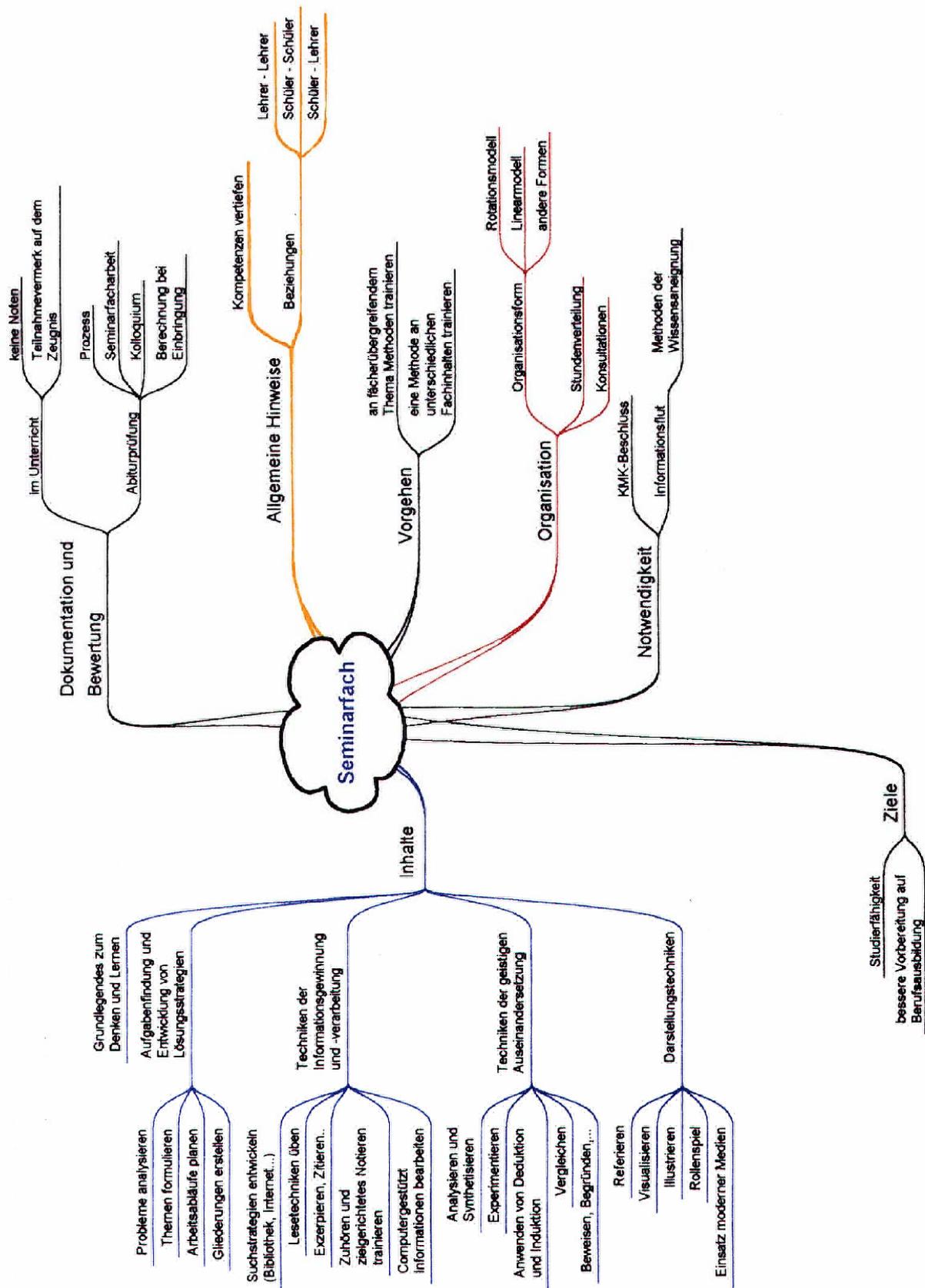


Abb. 23: Das *Seminarfach* aus Schülersicht  
 (Quelle: ThILLM-Reihe Materialien: Heft 23 „Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach“ Bad Berka 1999, S. 9. Entwurf. Schülergruppe Klassenstufe 11 des „Heinrich-Mann-Gymnasiums“ Erfurt)

Die im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997 ausgewiesene »besondere Lernleistung« lässt in ihrer Gestaltung eine Stärkung fächerverbindender Unterrichtsformen und den verstärkten Erwerb von überfachlichen Kompetenzen zu. Sie legt die Grundlagen für eine neue Form von Unterricht, ermöglicht den Bundesländern, Modelle zu entwickeln, um in einem Wahlbereich den Erwerb von Hochschulreife und Studierfähigkeit intensiv zu befördern.

Bei der »besonderen Lernleistung« handelt es sich aus Thüringer Sicht um einen Neuansatz, der breite Möglichkeiten bietet, die Selbst- und Eigenständigkeit des Schülers zu befördern. Dabei wird vorwiegend auf einen Lern- und Arbeitsprozess anstelle der Leistungserhebung orientiert.

Inwieweit das *Seminarfach* den Kriterien für die »besondere Lernleistung« in der Beschlussfassung von 1997, den Anforderungen erziehungswissenschaftlicher Standpunkte und dem Bildungsauftrag für die gymnasiale Oberstufe gerecht wird und dabei für Schulen praktikabel und akzeptabel ist, sollte die an allen 112 allgemein bildenden Gymnasien Thüringens (Stand 2002/2003) durchgeführte Erhebung untersuchen.

## **5 Empirische Untersuchung zum erreichten Stand des Seminarfachs in Thüringen**

### **5.1 Zielstellung der empirischen Untersuchung**

Die vorliegende Evaluation hatte als Ziel, die Konzeption, die Einführung und den Stand der Umsetzung des *Seminarfachs* in Thüringen zu untersuchen sowie die grundlegende Annahme zu verifizieren, dass das *Seminarfach* bei gelungener Umsetzung die Allgemeinbildung, d.h. die Entwicklung von Lernkompetenz, wesentlich befördert.

Für die Datenerhebung und –sammlung wurde das Verfahren einer Befragung von Lehrern und Schülern auf der Grundlage von Fragebogen gewählt. Damit wurde auf die Beobachtung von sozialen Vorgängen verzichtet, wie es in Langzeitstudien oder Interviews geschieht. Es erfolgte eine Beschränkung auf die quantitative Erhebung zu fixierten Zeitpunkten. Die Beantwortung der Fragen wurde möglicherweise von den aktuellen Rahmenbedingungen beeinflusst, in denen die Befragung durchgeführt wurde, und auch von sozialem Geschehen, das aus den Antworten nicht erkennbar oder steuerbar ist. Die Ergebnisse der Untersuchung sollten bei entsprechender Aussage zu einer Fortschreibung der Organisationsmodelle, Zielstellungen und Inhalte des *Seminarfachs* sowie einer weiteren Verstärkung des Unterstützungssystems für Lehrer führen.

Der oben genannten Zielstellung der Evaluation entsprachen die in der Einleitung bereits formulierten Hypothesen, die durch die Evaluationsergebnisse und die Interpretation der Daten verifiziert werden sollten.

Zur besseren Lesbarkeit der Ausführungen werden diese Hypothesen hier noch wiederholt aufgeführt:

- I. Das Seminarfach in Thüringen wird von Schülern und Lehrern akzeptiert.**
- II. Im Seminarfach werden persönliche Lernhaltungen und der Wille zur Lösung komplexer Aufgabenstellungen entwickelt.**
- III. Im Seminarfach werden persönliche Lerntechniken und Lernkompetenzen als Grundlage für Studierfähigkeit und berufliche Ausbildung entwickelt.**

**Darüber hinaus sollten die Untersuchungsergebnisse Auskunft geben über:**

1. organisatorische Umsetzungsmodelle an den einzelnen Gymnasien
2. die Konzipierung und Einführung des Seminarfachs an der Schule
3. die innerschulische Steuerung und die Rolle des Schulleiters
4. inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Klassenstufe 10 / 11 / 12
5. den Einsatz der Lehrer im Seminarfach
6. die Befähigung der Lehrer für diesen Unterricht
7. die Effektivität des Unterstützungssystems und seine Defizite
8. die Themenfindung und Themenbreite für die Seminarfacharbeit
9. die Akzeptanz der Bewertungsmodalitäten und die Wertigkeit der Seminarfachleistung im Abitur
10. die Gruppenarbeitsprozesse
11. die Nutzung außerschulischer Einrichtungen und Partner
12. Anregungen zur Veränderung des Seminarfachmodells

Auf der Basis dieser Fragestellungen und Hypothesen wurde das nachfolgende Evaluationskonzept erarbeitet.

## 5.2 Evaluationskonzept

### 5.2.1 Einflussfaktoren auf die Evaluation

In einem ersten Schritt wurden die Einflussfaktoren auf die Evaluation ermittelt. Sie sind in der nachfolgenden Graphik im Überblick dargestellt:

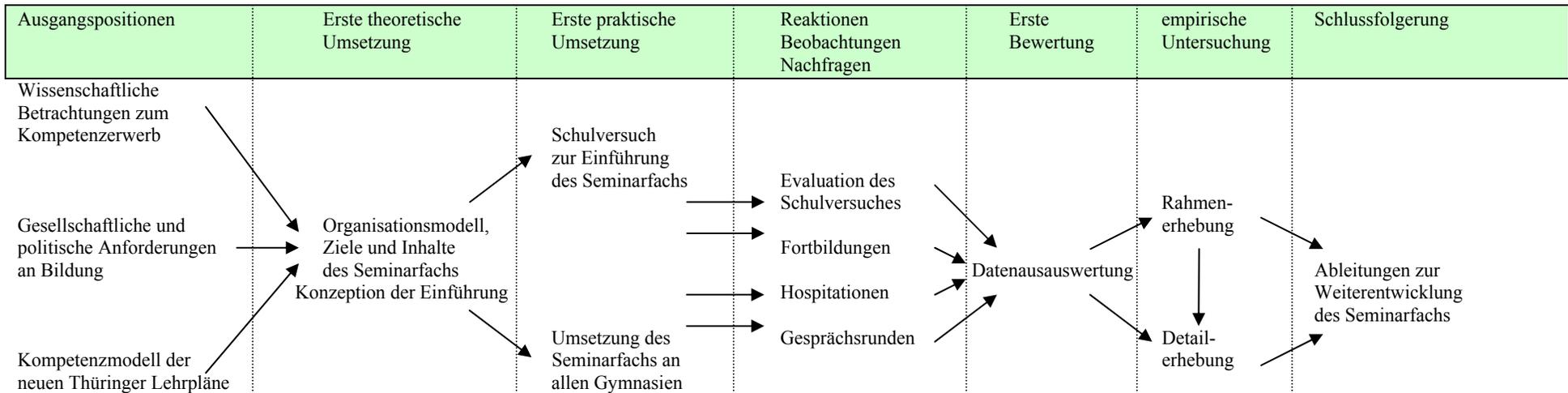


Abb. 24: Evaluationskonzept

Der Kontext enthält ein Zusammenspiel von theoretischen Quellen, Verfahren, Umsetzungsvarianten und Untersuchungsebenen, die von der Autorin unter dem Aspekt der späteren Evaluation gesichtet bzw. beobachtet wurden. Sie wurden zur Grundlage der Fragebogenerstellung.

Nach einem ersten Gesamtdurchlauf des *Seminarfachs* von Klassenstufe 10 bis zur Klassenstufe 12 im Jahr 2002 waren die Ergebnisse, Einstellungen und Problemlagen an den Gymnasien Gegenstand unterschiedlichster Auswertungen.

Zum einen wurden statistische Erhebungen durch das Thüringer Kultusministerium und einzelne Schulämter, zum anderen inhaltliche Erhebungen durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Autorin) durchgeführt.

### 5.2.1.1 Schülerbefragung im Verlaufe des Schulversuches »Seminarfach« 1999

Im Februar 1998 begannen 10 Gymnasien, ab Juni 1998 11 Gymnasien, im Rahmen des Schulversuches mit dem Unterricht im *Seminarfach* Klassenstufe 10. Im Februar 1999 hatten diese Schüler bereits die erste Hälfte der Klassenstufe 11 durchlaufen. Der zweite Jahrgang befand sich in der Erprobungsphase des Unterrichts im *Seminarfach* Klassenstufe 10.

Eine erste Befragung der Schüler im Schulversuch zum *Seminarfach* ergab Ergebnisse, die in den nachfolgenden Fortbildungen berücksichtigt wurden bzw. zu Ergänzungen im zweiten ThILLM-Heft Materialien Heft 28 »Handreichungen für den Unterricht im Seminarfach« führten.

Befragt wurden 774 Schüler der 11. Klassenstufe von 9 der am Schulversuch beteiligten Gymnasien. Insgesamt wurden im Rücklauf 762 Fragebogen abgegeben und ausgewertet. Das entspricht einem Rücklauf von 98%.

#### Verteilung auf die einzelnen Schulen im Schulversuch »Seminarfach«

Staatliches Gymnasium "Am weißen Turm", Pößneck	123 Fragebogen
Staatliches Gymnasium, Schmölln	115 Fragebogen
Staatliches Gymnasium "Am Lindenberg", Ilmenau	171 Fragebogen
Staatliches Gymnasium "Heinrich Mann", Erfurt	73 Fragebogen
Staatliches Gymnasium "Sophien- Gymnasium", Weimar	58 Fragebogen
Staatliches Thüringisches "Rhön-Gymnasium", Kaltensundheim	66 Fragebogen
Staatliches Gymnasium "Käthe-Kollwitz", Lengsfeld/Stein	58 Fragebogen
Staatliches Gymnasium, Gerstungen	59 Fragebogen
Berufliche Schulen Unstrut-Hainich-Kreis, Mühlhausen	39 Fragebogen

Die Ergebnisse werden in den nachfolgenden Tabellen und dem Diagramm dargestellt.

## Auswertung der Schüler Fragebogen zum Seminarfach im Schulversuch

1.1.	Ich habe gelernt, im Team zu arbeiten				
	Stimmt absolut	Stimmt	Stimmt weniger	Stimmt gar nicht	
	11	269	367	119	
1.2.	Die Arbeit im Team macht mir Spaß.				
	Stimmt absolut	Stimmt	Stimmt weniger	Stimmt gar nicht	
	90	439	204	35	
1.3.	Ich habe gelernt, mich besser einzuschätzen.				
	Stimmt absolut	Stimmt	Stimmt weniger	Stimmt gar nicht	
	12	111	440	210	
1.4.	Durch die Vermittlung der verschiedenen Lernmethoden fällt mir das Lernen jetzt leichter.				
	Stimmt absolut	Stimmt	Stimmt weniger	Stimmt gar nicht	
	8	66	340	354	
1.5.	Ich habe die Freude an selbständiger wissenschaftlicher Arbeit entdeckt.				
	Stimmt absolut	Stimmt	Stimmt weniger	Stimmt gar nicht	
	30	161	357	240	
2.	Unterrichtsthemen im Seminarfach				
2.1.	Ich fand alle angebotenen Themen sehr interessant.				
	Stimmt absolut	Stimmt	Stimmt weniger	Stimmt gar nicht	
	7	112	422	213	
2.3.	Auf folgende Themen hätte man im Seminarfach verzichten können				
	<i>Auswertung separat</i>				
3.	Durch die Einführung des Seminarfachs hat sich die Unterrichtsgestaltung in den anderen Fächern geändert.				
	Stimmt absolut	Stimmt	Stimmt weniger	Stimmt gar nicht	
	12	73	239	419	
4.	Mein Themenbereich für die Seminarfacharbeit wurde				
	von mir allein bestimmt				87
	gemeinsam mit Freunden gewählt				648
	von der Schule vorgegeben				44
5.	Ich habe zum gegenwärtigen Zeitpunkt vor, die Seminarfachnote in die Abiturnote einzubringen.				
	ja	488	nein		242
	Gründe dafür:				
	Selbständige wissenschaftliche Arbeit macht mir Spaß				112
	Ich habe dadurch weniger Streß bei den Abiturprüfungen				99
	Ich verspreche mir davon eine bessere Abiturnote.				464
	Die Seminarfacharbeit ist mir zu zeitaufwendig, ich konzentriere mich lieber auf die Prüfungen.				202
6.1	Nach dem Abitur möchte ich ein Studium aufnehmen				
	ja				419
	nein				250
	Das Seminarfach	Halte ich für meine	Vorbereitung auf ein	Studium für wichtig	
	Stimmt absolut	Stimmt	Stimmt weniger	Stimmt gar nicht	
	37	190	294	158	
6.2.	Nach dem Abitur möchte ich eine Lehre beginnen.				
	ja				293
	nein				328
	Das Seminarfach halte ich auch für meine zukünftige Berufsausbildung für wichtig.				
	Stimmt absolut	Stimmt	Stimmt weniger	Stimmt gar nicht	
	20	156	260	174	

Abb. 25: Befragungsergebnisse des „Schulversuches Seminarfach“ 1999

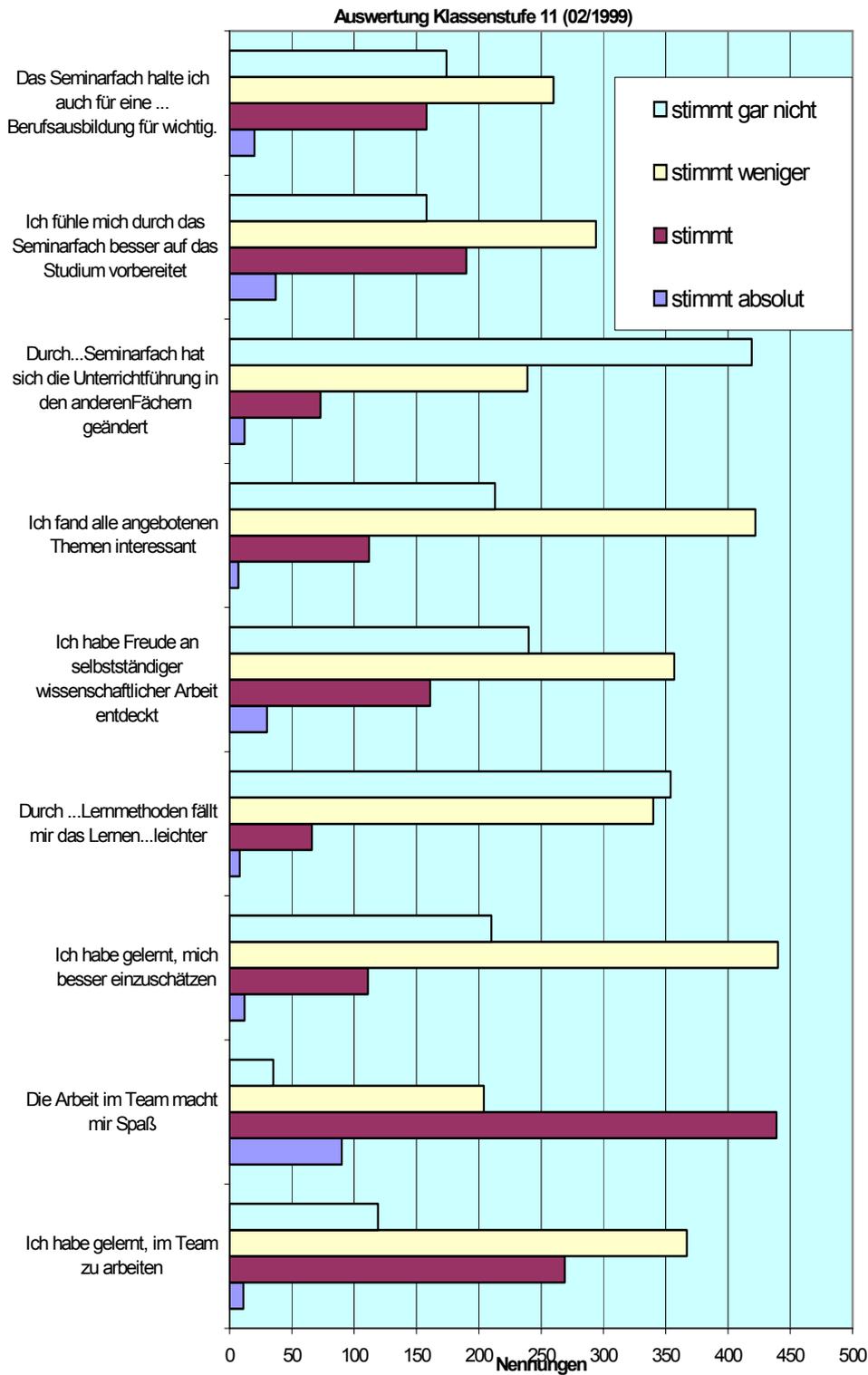


Diagramm 1: Auswertung der Befragung im Schulversuch Klassenstufe 11/12

### Auswertung Schülerangaben (Frage 2.1 / 2.2)

2.2. Ich hätte mir gewünscht, auf folgende Themen (max. 3) wäre im Seminarfach mehr eingegangen worden (entspricht in der Tabelle "befürwortet")

2.3. Auf folgende Themen (max. 3) hätte man im Seminarfach verzichten können (entspricht in der Tabelle "abgelehnt")

<b>Benannte Themen</b>	<b>befürwortet</b>	<b>abgelehnt</b>
<b>Fragebogen</b>	<b>Punkt 2.2.</b>	<b>Punkt 2.3</b>
Arbeit mit dem Computer / Internet	134	17
Aufbau der Seminarfacharbeit	100	3
Rhetorikübungen	46	18
Lernmethoden	28	88
Informationssuche / Recherchen	25	15
Bewerbungsgespräch	20	20
Diskussion / Argumentation	19	83
Erstellen eines Zeitplanes	18	1
Textverarbeitung / Tabellenkalkulation	18	0
Bibliotheksnutzung	17	32
Wissenschaftliche Arbeitsmethoden	14	3
effektive Gruppenarbeit	13	3
Themenwahl	13	0
Gedächtnistraining	12	0
Präsentationstechniken	12	8
Sinn, Zielstellung, Inhalte und Verlauf des Seminarfachs	12	0
Kommunikation/Gesprächsführung	9	0
Referieren	8	7
Psychologie - Konfliktbewältigung	8	16
Themenformulierung	8	0
Arbeit mit wissenschaftlichen Texten bzw. Untersuchungen	7	7
Formulierung von Thesen	7	0
Umfragen - Interviews	7	8
Exzerpieren	6	5
experimentelle Methoden	5	19
Lesemethoden	5	20
Protokollieren	4	8
Entspannungsübungen	3	7
Mindmapping	3	27
Auswertung von Statistiken	2	8
Problemanalyse	2	0
Projektgestaltung	2	0
Auswertung von Protokollen	1	0
Bewertungskriterien	1	1
Konspektieren	1	6
Textarbeit	0	39
Brainstorming	0	2
Clustering	0	5
Gehirn und seine Funktionen / Lerntypen	0	26

Tabelle 1: Auswertung Schülerangaben (Frage 2.1 / 2.2) des Schulversuches

Die Auswertung dieser Befragungsergebnisse ließ folgende Annahmen zu:

- Die Arbeit im Team wurde von den Schülern eindeutig begrüßt, steigerte die Freude am Lernen. Möglichen Potenzen der Teamarbeit wurden den Schülern noch nicht genügend erschlossen. Sie hielten ihre diesbezügliche Befähigung für unzureichend (Frage 1.1/1.2).
- Das wurde dadurch bestätigt, dass nur 16 Prozent der Schüler angaben, während der Teamarbeit ihre Fähigkeit zur Selbsteinschätzung gesteigert zu haben (Frage 1.3).
- Die Befähigung und Bereitschaft zur Anwendung einer erweiterten, vertieften Methodenkenntnis war gering ausgeprägt. Neue Lernmethoden wurden in der Selbstbeobachtung noch nicht als effektiv erlebt (Frage 1.4/1.5).
- Interessant waren die Haltungen zu den Themen/Inhalten, die zum Methodentraining in Klassenstufe 10 vom Lehrer gewählt wurden (Frage 2.1-2.3):
  - Die Arbeit mit dem PC und dem Internet, der Aufbau der Seminarfacharbeit waren die Favoriten schülerischen Interesses.
  - Es folgten Rhetorikübungen, Informationsrecherchen, Zeitplanung, Textverarbeitung - Techniken, die direkt zur Erstellung der Seminarfacharbeit in Bezug stehen.
  - Beachtenswert waren die überwiegend negativen Haltungen zu allgemeinen Lernmethoden, Bibliotheksnutzung, Lesemethoden, Gehirnfunktion, Mindmapping etc..
- Auswirkungen des *Seminarfachs* auf den Unterricht in anderen Fächern waren nicht zu beobachten (Frage 3).
- Das von den Schülern gewählte Thema für die Seminarfacharbeit wurde selbstständig gewählt, nur in Ausnahmefällen von der Schule vorgegeben (Frage 4).
- Zwei Drittel der Schüler haben aus der Sicht 11. Klassenstufe vor, die Seminarfachleistung in das Abitur einzubringen. Ein Drittel der Schüler hielt die Seminarfacharbeit für zu zeitaufwendig, sah darin einen Zeitverlust für die Konzentration auf die anderen Fächer und Prüfungen (Frage 5).
- Nur ca. 30% der Schüler fühlten sich durch das *Seminarfach* besser auf ein Studium bzw. die Berufsausbildung vorbereitet. Dies ist mit Abstrichen zu betrachten, da die Schüler erst die Klassenstufe 11/I durchlaufen haben (Frage 6.1-6.2).

### 5.2.1.2 Erhebung durch das Thüringer Kultusministerium 2002/2003

Jährlich werden dem Thüringer Kultusministerium die Prüfungsergebnisse der Gymnasien zur statistischen Erfassung übermittelt. Mit der Einführung des *Seminarfachs* wurde von besonderer Bedeutung, die Entwicklung des Gesamtprädikats zu beobachten, wenn die Seminarfachleistung vom Schüler in die Prüfungsqualifikation eingebracht wird.

Wie nachfolgende Zahlen beweisen, stieg die Quote des bestandenen Abiturs mit der Möglichkeit des Einbringens der Seminarfachleistung auf 98,19% der Schüler.

Zielgruppe der Erfassung: alle Gymnasien Thüringens

Erhebungsgegenstand: Auswertung der Abiturergebnisse Schuljahr 2001/2002 unter Berücksichtigung der Einbringung der Seminarfachleistung

#### Zentralabitur 2002 - Prüfungsergebnisse

• Anzahl der Schüler, die zum Abitur zugelassen wurden	<b>7.637</b>	
	davon Abitur bestanden	<b>7.499            98,19%</b>

Quote des bestandenen Abiturs seit der Einführung der gymnasialen Oberstufe in Thüringen (unter Berücksichtigung des Einbringens der Seminarfachleistung ab 2002)

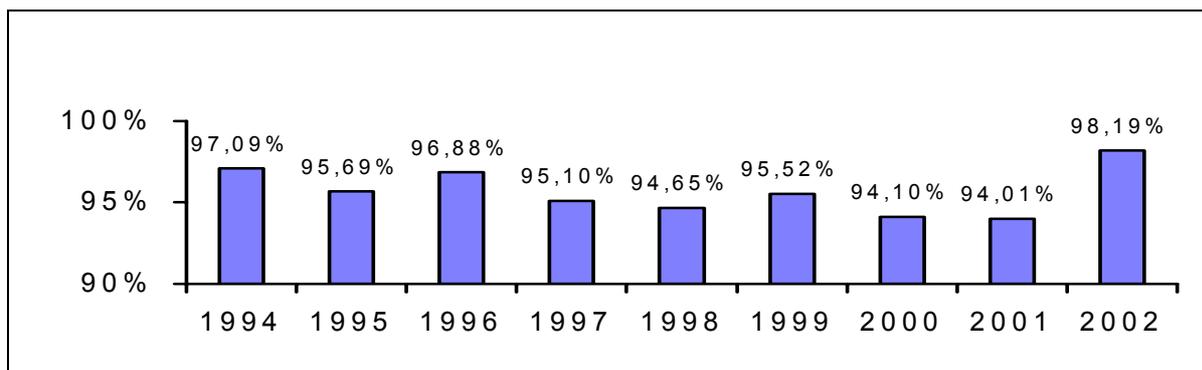


Diagramm 2: Prüfungsergebnisse Zentralabitur 1994-2002

79,32% der Abiturienten brachten das Seminarfachergebnis in die Prüfungsqualifikation ein. Die durchschnittliche Punktezahl betrug 11,79.

Die Schüler, die das Seminarfachergebnis nicht in die Prüfungsqualifikation eingebrachten, erreichten eine durchschnittliche Punktezahl von 6,67.

Diese Werte erfuhren 2003 eine Veränderung, wie das folgende Diagramm zeigt:

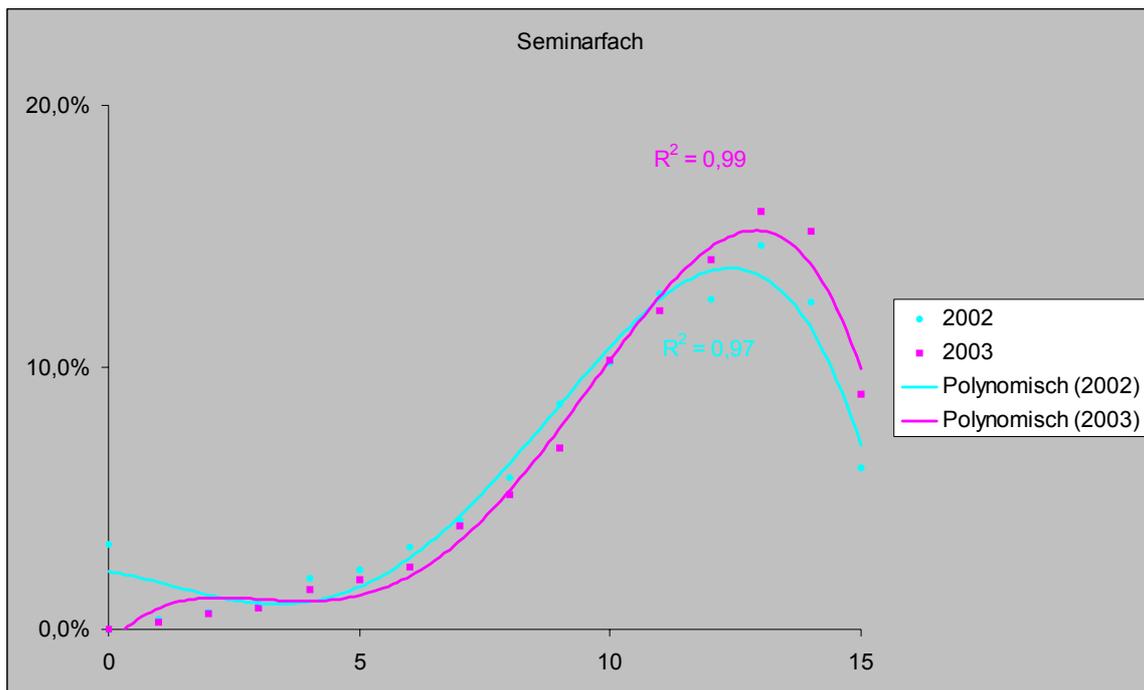


Diagramm 3: Entwicklung der Seminarfachleistungen 2002-2003

Es gab 2003 keine Schüler mehr mit der Punktezahl 0 für die Seminarfachleistung. Die Schüler wussten inzwischen, dass sie mit 0 Punkten nicht für das Abitur zugelassen werden und bemühten sich entsprechend um die Mindestanforderung für die Abiturzulassung.

Die Einbringung der Seminarfachleistung in die Prüfungsqualifikation wurde von den Schülern als Chance erkannt, ihre Gesamtnote zu verbessern. Entsprechend stieg die Zahl der Schüler mit sehr guten Abiturergebnissen an.

Die hohe durchschnittliche Punktezahl sollte nicht überbewertet werden. Aus den Erfahrungen der Schulversuchsschulen ist bekannt, dass im ersten Durchlauf der Kolloquien aus zwei Gründen überdurchschnittlich gut bewertet wurde:

Zum einen überraschte die Leistung der Schüler bei der Präsentation wie bei der Verteidigung. Sie bewiesen in erstaunlichem Maße, was sie leisten können, wenn man sie nur selbstständig arbeiten lässt. Zum anderen war der Einfluss noch vorhandener Unsicherheiten bei den Lehrern im Hinblick auf die Bewertungsmodalitäten eines Kolloquiums im Zweifelsfalle zugunsten der Schüler maßgeblich. Die Entwicklung in den Schulversuchsschulen zeigte, dass diese Linie einer Selbstregulierung unterlag. Die Notendurchschnitte sanken und wurden im Laufe der Zeit realistischer.

### 5.2.1.3 Befragungen durch die staatlichen Schulämter Rudolstadt und Schmölln 2002

Unabhängig vom Kultusministerium und dem ThILLM führten einige Schulämter eigene Erhebungen zum Seminarfach durch, die in den Beratungen der Schulamtsreferenten vorgestellt und ausgewertet wurden.

Schwerpunkt dabei war die Notenverteilung für die Seminarfachleistung, den Anteil der Benotung für den Prozess der Erstellung der Seminarfachtarbeit, die Seminarfachtarbeit selbst und das Kolloquium.

#### Staatliches Schulamt Schmölln

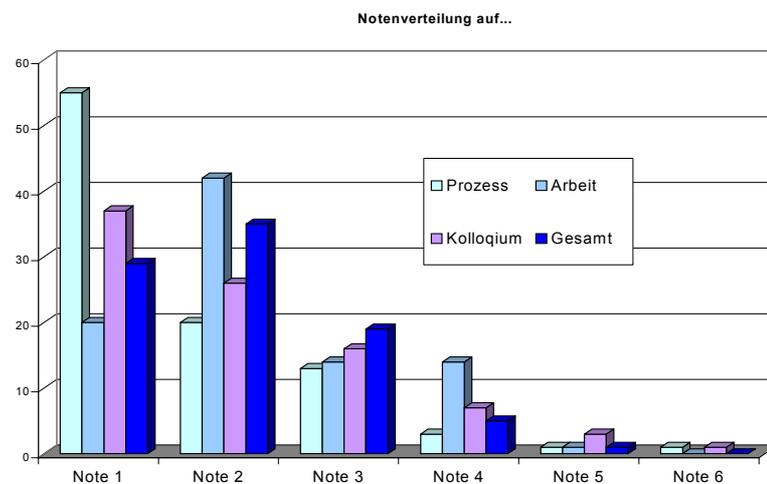


Diagramm 4: Notenverteilung im *Seminarfach* Schulamtsbereich Schmölln

Zielgruppe: alle Gymnasien des Schulamtsbereiches Schmölln

Erhebungsgegenstand: Notenvergabe für die Seminarfachleistung

#### Staatliches Schulamt Rudolstadt

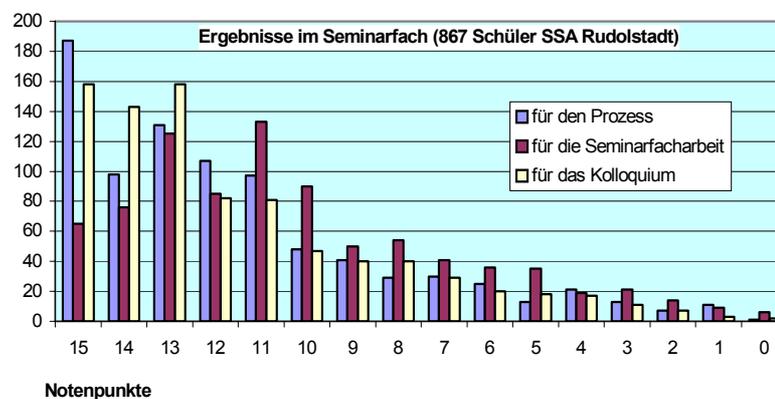


Diagramm 5: Notenverteilung im *Seminarfach* Schulamtsbereich Rudolstadt

Der hohe Anteil der sehr guten und guten Benotungen der Seminarfachleistung, dabei vor allem für den Prozess der Erstellung der Seminarfachtarbeit, war in diesen beiden Schulamtsbereichen auffällig. Die Daten wurden 2002 erhoben.

#### **5.2.1.4 Veranstaltungen durch die Autorin 2001/2002**

Während des Prozesses der Einführung des *Seminarfachs* fanden vorbereitend und später begleitend vielfältige schulinterne Zusammenkünfte, Hospitationen im Kolloquium mit anschließender Auswertung, Fortbildungen für Lehrer, Schulleiter und Referenten der Schulämter und die Teilnahmen an bereits bestehenden Arbeitskreisen zum *Seminarfach* statt.

Aus diesen Veranstaltungen heraus ließen sich folgende Eindrücke und Schlussfolgerungen zusammenfassen.

#### **Schulinterne Zusammenkünfte**

<u>Zielgruppe:</u>	Schulleiter, Lehrer, Schüler
<u>Teilnehmerzahlen:</u>	an 7 Gymnasien 57 Lehrer und 18 Schüler
<u>Gesprächsgegenstand:</u>	Auswertung der <i>Seminarfach</i> -Kolloquien 2002, Stand der Umsetzung des <i>Seminarfachs</i>

#### Gesprächs-Leitfaden

- äußere Bedingungen der Kolloquien
- Organisation und Ablauf
- Spezifik des Kolloquiums gegenüber der Prüfung
- Rolle des Prüfungsvorsitzenden
- Bewertungsfragen
- allgemeine Diskussionspunkte

Das Gespräch mit den Schülern wurde im Anschluss an die Hospitationen in den Kolloquien durchgeführt. Die Schüler stellten sich spontan auf Anfrage hin dem Thema *Seminarfach*. Sie äußerten sich somit unvorbereitet und unvoreingenommen, allerdings noch unter dem Eindruck des absolvierten Kolloquiums oder der Teilnahme an einem Kolloquium.

Das Gespräch mit den Lehrern erfolgte in den Pausen zwischen den Kolloquien. Hierbei bestand die Gefahr der Verkürzung von Aussagen durch Zeitdruck. Deshalb wurde in jedem besuchten Gymnasium eine gesonderte Zusammenkunft zur Auswertung der Hospitationen mit den Seminarfachlehrern und der Schulleitung durchgeführt. Wie in den schulinternen Fortbildungen waren die Schulleiter in sehr unterschiedlichem Maße an die Spezifik des *Seminarfachs* angeschlossen. Es entstand der Eindruck, dass sie von völliger Abgabe der Steuerung und Verantwortung bis hin zum eigenen Unterricht im Seminarfach bzw. der Betreuung von Seminarfachtarbeiten eingebunden waren.

Diese Form des Austausches ergab Grundlagen für eine zusammenfassende Einschätzung des Standes der Umsetzung des *Seminarfachs*, welche nicht mit Daten belegt werden konnten, aber den Gesprächs-

leitfaden für die Informationsveranstaltungen und Gesprächsrunden durch das ThILLM ergaben (vgl. Kap. 5.2.2).

### **Informationsveranstaltungen und Gesprächsrunden**

#### Zielgruppe:

Regional: Gesamtheit aller Gymnasien Thüringens, Schulaufsichtsbeamte, Schulleiter, ein Vertreter der Seminarfachlehrer jedes Gymnasiums

Zentral: Fachleiter der Staatlichen Studienseminare für das Lehramt an Gymnasien

Teilnehmerzahlen: 15 Schulaufsichtsbeamte, 132 Lehrer, 121 Schulleiter, 14 Fachleiter

Gesprächsgegenstand: Auswertung der *Seminarfach*-Kolloquien 2002, Stand der Umsetzung des *Seminarfachs*

#### Leitfaden:

##### Auswertung Seminarfach

1. Rahmenbedingungen / Organisation
2. Inhalte der Konsultationen und Kolloquien
3. Aufgaben der Seminarfachlehrer / Fachbetreuer / Außenbetreuer
4. Bewertungsfragen: Seminarfacharbeit, Prozessbewertung, Kolloquium

Grundlage der Informationsveranstaltungen und Gesprächsrunden war die Auswertung der Hospitationen in den Kolloquien ausgewählter Gymnasien.

Neben einer Bestätigung der Umsetzungsvarianten an den einzelnen Gymnasien ergaben sich auch Defizite, Unsicherheiten und Problemansätze. Um diese aufgreifen und reagieren zu können, wurde ein Faltblatt als Ergänzung zu den ThILLM-Heften »Hinweise zum Unterricht im Seminarfach« entwickelt, das als Grundlage für regionale Zusammenkünfte mit Schulleitern und Lehrern diente.

In der zentralen Gesprächsrunde trafen Fachleiter der Studienseminare Thüringens zusammen. Der Charakter beider Teilnehmerkreise war unterschiedlich geprägt. Während die Fachleiter aus ihrer Sicht auch kritische Entwicklungstendenzen reflektierten, entwarfen die Schulaufsichtsbeamten, Schulleiter und Seminarfachlehrer ein überwiegend positives Bild von der Umsetzung des *Seminarfachs*. Beide Gruppen standen dem *Seminarfach* aufgeschlossen und positiv gegenüber. Die Schulleiter waren überwiegend bemüht, ein positives Bild ihrer Einrichtung zu zeichnen, was sicher auch der Tatsache geschuldet war, dass jeweils das Thüringer Kultusministerium als Gesprächspartner vertreten war.

### **Schulinterne Fortbildungen**

Zielgruppe: im *Seminarfach* eingesetzte Lehrer

Teilnehmerzahlen: an 8 Gymnasien: 142 Lehrer

Gesprächsgegenstand: Stand der Umsetzung des *Seminarfachs*, Auswertung der Kolloquien 2002

#### Fortbildungsleitfaden

Die Schwerpunkte der Fortbildung wurden nach Abstimmung mit dem Schulleiter, dem Oberstufenleiter oder dem verantwortlichen Seminarfachlehrer telefonisch abgestimmt. Dabei wurde versucht, eine

Bedarfsanalyse zu erstellen, um somit gezielt auf die Bedürfnisse des Kollegiums reagieren zu können. Zeitweise war eine zusätzliche Beratung notwendig, damit für die Kürze der Zeit (3 - 4 Stunden) Inhalte fokussiert werden konnten und eine Verzettelung vermieden wurde.

Unabhängig davon entwickelte sich die Fortbildung zeitweise derart, dass die Kollegen aus ihrer Sicht aktuelle Fragen favorisierten, so dass der erstellte Leitfaden entsprechend umgestellt werden musste.

Schulinterne Fortbildungen zum *Seminarfach* fanden auf Wunsch der Schule statt. Als Referenten standen Lehrer der Gymnasien, die am Schulversuch zur Einführung des *Seminarfachs* teilnahmen, auf Abruf zur Verfügung. Bezug genommen wird hier nur auf die schulinternen Fortbildungen, die von der Autorin im Jahr 2002 selbst durchgeführt wurden.

An diesen Fortbildungen nahmen alle jeweils im Seminarfach eingesetzten Kollegen und Vertreter der Schulleitung teil. In den schulinternen Fortbildungen waren von Zustimmung bis zu Ablehnung auf alle Haltungen gegenüber dem Seminarfach spürbar. Kooperationsbereitschaft und der Wunsch zum Austausch standen Aggressivität und Unsachlichkeit gegenüber.

In der Beobachtung fiel eine Dreiteilung der Kollegien auf:

- die positiv eingestellte Gruppe: das Seminarfach bejahend, engagiert, überzeugt vom Sinn des Faches,
- die abwartende Gruppe: den Prozess beobachtend, noch ohne endgültige Urteile oder Haltungen,
- die ablehnende Gruppe: kaum zu erreichen, blockierend, ohne Gesprächsbereitschaft, eher provozierend.

Der Wert der Zusammenkünfte, vor allem für die ersten beiden Gruppen, lag in der Bestätigung dessen, was bereits an der Schule getan wird, in Hinweisen zur Optimierung des *Seminarfachs* oder in erkennbaren Korrekturansätzen und somit in der Motivierung der Kollegen.

### **Arbeitskreis *Seminarfach* im Staatlichen Schulamt Weimar**

Zielgruppe: im *Seminarfach* eingesetzte Lehrer der Gymnasien des Schulamtsbereiches Weimar

Teilnehmerzahlen: 12 Lehrer, 1 Referent für Gymnasien des Schulamtes

Gesprächsgegenstand: Anforderungen im *Seminarfach*, Stand der Umsetzung des *Seminarfachs*, Auswertung der *Seminarfach*-Kolloquien 2002, Unterrichtsmodelle, Methodentraining, Bewertungsfragen

Auf Initiative des zuständigen Referenten des staatlichen Schulamtes wurde im Schulamtsbereich Weimar ein Arbeitskreis gegründet, in dem sich Lehrer aller Gymnasien des Schulamtes in regelmäßigen Abständen zum Austausch trafen. Weimar hatte mit dieser Maßnahme Signalwirkung. Inzwischen wurden im jedem Schulamtsbereich verantwortliche Lehrer für das *Seminarfach* bestellt, die ähnlich dem Fachberaterprinzip regelmäßige Zusammenkünfte für alle Seminarfachlehrer garantieren.

Die Gefahr bestand darin, wie es sich vor allem in Weimar abzeichnete, dass entgegen der Intentionen des *Seminarfachs* zu viel reglementiert wurde. Dies kam den Wünschen einiger Kollegen entgegen, klare Vorgaben für formale Anforderungen, Bewertungsraster, abzuarbeitende Inhalte zu erhalten, um Sicherheit zu gewinnen.

### **Zusammenkünfte der Arbeitsgruppe »Schulversuch Seminarfach«**

Zielgruppe: im Schulversuch zum *Seminarfach* eingesetzte Lehrer

Teilnehmerzahlen: 11 Lehrer

Gesprächsgegenstand: Aktueller Stand des *Seminarfachs*, Entwicklungslinien nach vierjährigem Unterricht im *Seminarfach* an den Schulen als Vergleich zum zweijährigen Durchlauf der Gesamtheit der Thüringer Gymnasien

1997 wurde im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung eine Gruppe von 10, später 11 Lehrern zusammengerufen, deren Gymnasien vom Thüringer Kultusministerium beauftragt waren, den Schulversuch zur Einführung des *Seminarfachs* in Thüringen durchzuführen.

Diese Arbeitsgruppe entwickelte auf Grundlage eines vorgegebenen Organisationsmodells die Inhalte für das Seminarfach, erprobte diese und schrieb die entsprechenden Handreichungen für den Unterricht. Die Leitung der Gruppe oblag der Autorin. Um Entwicklungstendenzen aufgreifen zu können, traf sich diese Arbeitsgruppe auch zwei Jahre nach Beendigung des Schulversuches in regelmäßigen Anständen bis 2003. Die Lehrer der Schulversuchsgymnasien bekamen durch von ihnen geleitete schulinterne Fortbildungen und durch einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch mit benachbarten Gymnasien Einblick in die Praxis der Umsetzung des *Seminarfachs*. Sie konnten aus dem Blickwinkel ihrer Erfahrung wertvolle Hinweise geben.

### **Arbeitstagungen der Referenten für Gymnasien an den staatlichen Schulämtern**

Mit Beginn der Entwicklung des *Seminarfachs* 1997 wurden die Referenten für Gymnasien der staatlichen Schulämter über den jeweiligen Entwicklungsstand informiert.

Zudem wurden den Referenten der Schulämter Fortbildungen zum Seminarfach angeboten. Diese Fortbildungen strebten eine Professionalisierung der Referenten an, damit sie der in Thüringen gewünschten dialogischen Schulaufsicht gerecht werden konnten.

Fortbildungsschwerpunkte waren:

- das Kompetenzmodell der Thüringer Lehrpläne
- die Entwicklung des *Seminarfachs* im Kontext der neuen Thüringer Lehrpläne
- Entwicklung kooperativer Lernformen unter besonderer Berücksichtigung der Ausprägung sozial-kommunikativer Fähigkeiten
- Bewertung von Gruppenarbeiten und der Seminarfachleistung
- Hospitationen und Gesprächsführung

Mittels einer Berichterstattung der Referenten zum Stand des *Seminarfachs* im April 2002 wurden die von den Schulen praktizierten Inhalte Klassenstufe 10, erkennbare Schwerpunktsetzungen bei der Schulung von Kompetenzen und Organisationsformen des Kolloquiums zusammengestellt.

<b><u>Inhalte Klassenstufe 10 im Schuljahr 2001/2002</u></b>	<b><u>Schwerpunktmäßig geschulte Kompetenzen</u></b>	<b><u>Organisationsformen für den Ablauf der Kolloquien</u></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bedeutung des Seminarfachs für das Abitur</li> <li>- Techniken der geistigen Auseinandersetzung</li> <li>- Elementare Lern- und Arbeitsformen</li> <li>- Lerntypen/Lernstrategien</li> <li>- Physiologie des Gehirns</li> <li>- Wahrnehmung und Beobachtung</li> <li>- Lesetechniken</li> <li>- Methoden wiss. Arbeitens</li> <li>- Arbeitsorganisation</li> <li>- Erstellen von Arbeitsplänen</li> <li>- Gliederungen</li> <li>- Kooperations- und Kommunikationsmethoden</li> <li>- Problemlösungsverfahren</li> <li>- Präsentationsformen</li> <li>- Informationsgewinnung</li> <li>- Medienkompetenz</li> <li>- Informationsverarbeitung</li> <li>- Rhetorik</li> <li>- Erstellen eines Thesenpapiers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Methodenkompetenz</b> Lesetechniken, Referieren, Visualisieren, Rollenspiel, Konspektieren, Zitieren, Entwickeln von Lernstrategien, wiss. Arbeitstechniken, Begründen, Argumentieren, Beweisen, Quellenarbeit, Einsatz von Medien, Präsentationstechniken, Einzel- und Gruppenarbeitsformen</li> <li>- <b>Selbstkompetenz</b> Arbeitshaltungen, Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen, Engagement, selbstständige Zeit- und Arbeitsplanung, Konzentrationsvermögen, Ausdauer, Belastbarkeit</li> <li>- <b>Sozialkompetenz</b> Teamfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Toleranz, Akzeptanz von Mitschülern, Konfliktlösungsverhalten, Kritik - Selbstkritik, Urteilsfähigkeit, Übernahme von Verantwortung</li> <li>- <b>Sachkompetenz</b> Formulierung von Thesen, sachgemäßes Urteilen und Schlussfolgern, fächerübergreifendes Arbeiten, Transferleistungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- an Nachmittagen (paralleles Arbeiten mehrerer Prüfungskommissionen)</li> <li>- 2 x wöchentlich je 4 Stunden</li> <li>- an 3 Tagen 8.00 bis 16.00 Uhr jeweils eine Prüfungskommission bei laufendem regulärem Unterricht</li> <li>- einen gesamten Tag (unterrichtsfrei Klassenstufe 5 - 10)</li> <li>- Kolloquien parallel zu Projekttagen, Wandertagen der Klassenstufen 5 - 9</li> <li>- Klassenstufe 10 und 11 ist Teilnehmer am Kolloquium</li> </ul>

Abb. 26: Auswertung Seminarfach Schulämter, Schenk, ThILLM Bad Berka 2002

Da die Angaben zu den Inhalten Klassenstufe 10 und 11 den Äußerungen der befragten Schüler im Schulversuch entsprachen, konnte von einer hohen Wahrscheinlichkeitsrate der tatsächlichen Vermittlung ausgegangen werden.

## 5.2.2 Bilanz der bisherigen Beobachtungen

Die unterschiedlichen Befragungs- und Beobachtungsebenen erhoben in ihrer Auswertung nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein. Sie reflektierten den Stand der Umsetzung des *Seminarfachs* und der Problemlagen in Einzelwertungen. Aus den geäußerten Meinungen von Schulaufsichtsbeamten, Schulleitern, Lehrern und Schülern ließen sich erste Schlussfolgerungen ziehen.

1. Die praktische Umsetzung eines theoretisch vorgegebenen Konstrukts für neue Formen von Unterricht war ein langwieriger Prozess, der nur schrittweise gewünschte Ergebnisse zeitigte.
2. Die angestrebten Ziele des *Seminarfachs* wurden von der Mehrzahl der Lehrer und Schüler als Chance zur besseren Lernbefähigung und zur Vorbereitung auf das Studium und die Berufsausbildung anerkannt.

3. Das *Seminarfach* stand noch zu isoliert im Fächerkanon des Gymnasiums. Ein Transfer der im *Seminarfach* gestärkten beziehungsweise erworbenen Lernkompetenz in die traditionellen Fächer war wenig erkennbar.
4. Die durch den Lehrer getroffene Auswahl der Inhalte/Themen für das Methodentraining in Klassenstufe 10 wurde von den Schülern nur teilweise angenommen, traf ihre Interessenlage nicht genügend.
5. Die Annahme des *Seminarfachs* durch die Lehrer war vermutlich begründet durch
  - die persönliche Herausforderung bei der Gestaltung eines neuen Faches,
  - die Überzeugung von der Zielsetzung des Faches,
  - die Freude am Unterricht in einem flexibel zu gestaltenden Rahmen,
  - die Akzeptanz des Abitur relevanten Anspruchsniveaus der Seminarfachleistung.
6. Die Ablehnung des *Seminarfachs* durch die Lehrer war bedingt durch
  - immensen Zeitdruck der Einführung und Vorbereitung (bedingt durch administrative Vorgaben, gleichzeitige Einführung der neuen Thüringer Lehrpläne),
  - eine nicht zu unterschätzende Mehrbelastung/Mehrarbeit für die Lehrer ohne Formen der Anerkennung,
  - Nichterkennen der Chancen und Möglichkeiten neuer Lehr- und Lernmethoden (Festhalten am Alten, Bewährten),
  - grundsätzliche Ablehnung des Kompetenzmodells der neuen Thüringer Lehrpläne im Zusammenhang mit der Zielsetzung des *Seminarfachs*,
  - Dominanz einer überwiegend auf Ergebnisse fokussierten Leistungsüberprüfung,
  - wenig praktizierte neue Unterrichtsformen an den Schulen,
  - kaum entwickelte Teamarbeit und Abstimmung im Kollegium,
  - Überbewertung von Sach-, Vernachlässigung von Methodenkenntnis,
  - Dominanz des Lernortes Schule,
  - die Rolle des Schulleiters bei der Einführung des *Seminarfachs*, die häufig kontraproduktiv für die Akzeptanz des neuen Faches ist,
  - die Einsatzmodalitäten für Lehrer (werden unter planerischen Aspekten, nicht unter dem Gesichtspunkt der Eignung oder Freiwilligkeit vorgenommen) und
  - eine ungenügend durchdachte Organisation der Abläufe im *Seminarfach*.
7. Die Ablehnung des *Seminarfachs* durch die Schüler war bedingt durch
  - eine zu geringe Motivation bei der Einführung des *Seminarfachs*,
  - uneinheitliche Anforderungen der Seminarfachlehrer an die Schüler,
  - ein zu geringes Aufgreifen der im *Seminarfach* erworbenen Kompetenzen in anderen Fächern,
  - die Dominanz einer überwiegend auf Ergebnisse fokussierten Leistungsüberprüfung,
  - Nichterkennen der Potenzen des Faches für Studien- und Berufsvorbereitung und
  - die zeitliche Belastung.

Die Bilanz der bisherigen Beobachtungen wurde unter anderem zur Grundlage für die Fragebogengenerierung der Evaluation 2003.

### 5.3 Planung und Ablauf der Evaluation

Die Evaluation untergliederte sich in zwei Stufen: die Rahmenerhebung und die Detailerhebung.

Beiden Evaluationsstufen ging ein Pretest für die Fragebogen voraus.

Während die Rahmenerhebung an allen 112 allgemeinbildenden Gymnasien durchgeführt wurde, konzentrierte sich die Detailerhebung auf eine Auswahl von 27 Gymnasien, die sich aus den Daten der Rahmenerhebung ergaben.

Die Ziele und die Größenordnung beider Evaluationsstufen sind in der Übersicht ablesbar:

<p style="text-align: center;"><b>1. Evaluationsstufe – Rahmenerhebung</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Pretest</b> Lesen und erprobendes Ausfüllen der Fragebogen von Lehrern und Schülern</p> <p style="text-align: center;"><b>Rahmenerhebung</b> Ermittlung der Akzeptanz des <i>Seminarfachs</i></p> <p>Zielgruppe: Stammkurssprecher der Klassenstufe 12 und der Seminarfachlehrer Klassenstufe 12</p> <p style="text-align: center;">Vollerhebung: 112 allgemeinbildende Gymnasien Thüringens</p> <p style="text-align: center;"><b>2. Evaluationsstufe – Detailerhebung</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Pretest</b> Lesen und erprobendes Ausfüllen der Fragebogen von Lehrern und Schülern</p> <p style="text-align: center;"><b>Detailerhebung</b> Ermittlung des Standes der Umsetzung des <i>Seminarfachs</i></p> <p>Zielgruppe: alle Schüler der Klassenstufe 12 und alle Seminarfachlehrer an 27 ausgewählten Gymnasien</p>
--

Damit die Befragung Auskunft über den Gesamtprozess *Seminarfach* geben konnte, mussten die Schüler der 12. Klassenstufe erreicht werden, die bereits mit dem Kolloquium das *Seminarfach* abgeschlossen hatten.

Zudem sollte abgesichert werden, dass die Befragung nicht in die Prüfungszeit fällt. Entsprechend kam als Befragungszeitraum nur der Februar bis April infrage.

Die Rahmen- und die Detailerhebung mussten daher sehr kurzfristig aufeinander erfolgen.

Die Schrittfolgen der Erhebungen werden in den folgenden beiden Übersichten dargestellt:

#### A Rahmenerhebung

- 1. Schritt:**
- Erstellung der Fragebogen für die 1. Evaluationsstufe = Rahmenerhebung
  - Pretest: Verständlichkeit der Items und der Skalen:

- Schülerzahl Testbearbeitung: 12    Lehrerzahl Testbearbeitung: 9

**2. Schritt:** Durchführung der Rahmenerhebung Februar 2003

- Ziel: - Ermittlung der Akzeptanz des *Seminarfachs*  
- Auswahl von Gymnasien für die 2.Evaluationsstufe, die Detailerhebung, nach Grad des eingeschätzten Umsetzungsniveaus des *Seminarfachs* als Indikator für die Akzeptanz des Faches
- zu Befragende:            Stammkurssprecher / Seminarfachlehrer der Klassenstufe 12
- Schulen:                    alle 112 allgemein bildenden Gymnasien Thüringens
- zu erwartende Größenordnung: Anzahl der Stammkurse und der Seminarfachlehrer unbekannt
- Anonymität:                Angabe der Schulnummer zur Auswahl für die 2. Evaluationsstufe
- Logistik:                    - Ausgabe der Fragebogen über die staatlichen Schulämter an die Gymnasien  
- Rückgabe im Direktversand an das ThILLM
- Rücklauf:                    - Vollerhebung: Rücklauf 102 Gymnasien - entspricht 91% (<sup>126</sup>)  
- Fragebogen Lehrer: 373    Schüler: 422    gesamt: 759
- Auswertung:                - Datenerfassung nach Schulämtern  
- Datenerfassung der Gruppe Schüler – Lehrer getrennt  
- Gesamtdatenerfassung

- 3. Schritt:**
- Teilauswertung zur Kategorisierung der zu befragenden Gymnasien für die 2. Evaluationsstufe (vgl. Kap. 5.6.1.5): Frage 34 der Lehrerfragebogen und Frage 20 der Schülerfragebogen
  - Festlegung der Proportion A : B : C  
(Zustimmung – Ablehnung – konträre Lehrer-Schüler-Einschätzung)
  - Festlegung der Stichprobengröße: 27 Gymnasien mit ca. 2200 Schülern/  
Seminarfachlehreranzahl unbekannt
  - Auswahl der zu evaluierenden Gymnasien für die Detailerhebung

## **B     Detailerhebung**

- 1. Schritt:**
- Erstellung der Fragebogen für die 2. Evaluationsstufe = Detailerhebung
  - Pretest: Verständlichkeit der Items und der Skalen
  - Schülerzahl Testbearbeitung: 16            Lehrerzahl Testbearbeitung: 18

**2. Schritt:** Durchführung der Detailerhebung April 2003

- Ziel: Ermittlung von umgesetzten Zielen und Inhalten für die Schwerpunkte des *Seminarfachs*, das Methodentraining zur kontinuierlichen Entwicklung von Lernkompetenz und somit die Beförderung der Allgemeinbildung zum Erreichen von Studierfähigkeit
- zu Befragende:                Schüler der Klassenstufe 12 und Seminarfachlehrer
- einzubeziehende Schulen:    Auswahl entsprechend der Kategorisierung der Rahmenerhebung:

Kategorie A: 10 Gymnasien

Kategorie B: 10 Gymnasien

Kategorie C: 7 Gymnasien

- zu erwartende Größenordnung:- maximal 2200 Schüler (Schüleranzahl der ausgewählten Gymnasien in Klassenstufe 12)
  - Größenordnung der Seminarfachlehrer unbekannt
- Anonymität: Angabe der Schulnummer
- Logistik:
  - telefonische Information der Einzelschulen über die Auswahlmodalitäten und die Klärung der Bereitschaft zur Befragung
  - Ausgabe der Fragebogen über die Schulleiter
- Rücklauf: Vollerhebung: Rücklauf 27 Gymnasien - entspricht 100%  
Fragebogen Schüler: 1430 entspricht 64,6%  
Fragebogen Lehrer: 107 gesamt: 1537
- Auswertung:
  - Einzeldaten für jedes Gymnasium separat
  - Datenerfassung Gruppe Lehrer – Schüler getrennt
  - Datenerfassung Kategorie A : B : C
  - Kategorie C wird noch einmal unterteilt in: Lehrer positiver Schüler (6 Gymnasien) und Schüler positiver Lehrer (1 Gymnasium)
  - Gesamtdatenerfassung

### Zeitleiste für die Evaluation

<b>Aufgabenstellung</b>	<b>Nov 2002</b>	<b>Dez 2002</b>	<b>Jan 2003</b>	<b>Febr 2003</b>	<b>März 2003</b>	<b>April 2003</b>	<b>Mai 2003</b>	<b>Juni 2003</b>	<b>Juli 2003</b>
Konzeptentwicklung									
Fragebogenerstellung für die 1. Evaluationsstufe/Rahmenerhebung									
Durchführung der Rahmenerhebung an 112 Gymnasien									
Fragebogenerstellung für die 2. Evaluationsstufe/Detailerhebung									
Datenerfassung Rahmenerhebung									
Datenauswertung Rahmenerhebung - Stichprobenziehung									
Durchführung Detailerhebung an 27 Gymnasien									
Datenerfassung Detailerhebung									
Datenauswertung Detailerhebung Ableitungen									

Abb. 27: Zeitleiste für die Evaluation

<sup>126</sup> Im Weiteren wird daher immer von einer Vollerhebung gesprochen, Tests auf Signifikanz einer Stichprobe können entfallen.

## 5.4 Erkenntnisinteresse bezüglich der Rahmenerhebung und der Detailerhebung

Die Rahmen- und die Detailerhebung wurden als Kernstück der Untersuchung zur Überprüfung der in der Einleitung postulierten Hypothesen herangezogen.

Während in der 1. Evaluationsstufe, der Rahmenerhebung, im Sinne einer Breitenanalyse die Frage nach der erreichten Akzeptanz des *Seminarfachs* und der Umsetzungsmodelle sowie des Lehrereinsatzes bestimmend war, wurde in der 2. Evaluationsstufe, der Detailerhebung, der Blick auf die Zielsetzung des *Seminarfachs* gerichtet, die Verbesserung der Studierfähigkeit und die Vorbereitung auf die berufliche Bildung. Dabei wurden die Schulung der Lerntechniken und Lernmethoden sowie die Entwicklung der Lernhaltungen in den Mittelpunkt der Befragung gestellt. Interessant erschien zudem die Frage nach einer durch den Unterricht im *Seminarfach* veränderten Unterrichtskultur.

Die zu erwartenden Daten sollten zum einen zur Verifizierung der Hypothesen beitragen, zum anderen mögliche Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des *Seminarfachs* zulassen.

Der Untersuchung lag die Annahme zugrunde, dass Schüler keine homogene Gruppe sind und das *Seminarfach* dadurch unterschiedlich »ausgelebt« wird. Durchschnittswerte liefern kein vollständiges Bild der Schülermeinungen und Einschätzungen. Sie können über erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schülern einer Klasse bei der Einschätzung des Unterrichts im *Seminarfach* und die eigene Leistungsfähigkeit hinwegtäuschen.

### A Betrachtung Rahmenerhebung

Primäres Ziel der Rahmenerhebung war die Identifikation von Gymnasien, in denen das *Seminarfach* in den ersten zwei Erprobungsjahren eine unterschiedliche Annahme und Qualität der Umsetzung erfahren hat. Die Auswertung stützte sich dabei auf die identischen Fragen des Lehrerfragebogens Frage 34 und des Schülerfragebogens Frage 20, in denen die Bewertung der Umsetzung Indikator für die Akzeptanz war.

(34) (20)	Wie würden Sie an Ihrer Schule die Umsetzung des Seminarfachs bewerten?	sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	sehr schlecht
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	(1) in Klassenstufe 10					
	(2) in Klassenstufe 11					
	(3) in Klassenstufe 12					

Die Spanne der Bewertung reichte von »Das *Seminarfach* wird sehr gut umgesetzt« (Kategorie A) über »Das *Seminarfach* wird sehr schlecht umgesetzt« (Kategorie B) bis zu einer konträren Einschätzung von Lehrern und Schülern (Kategorie C). Aus dieser Bewertung erwuchs die klassifizierte Auswahl der Gymnasien für die anschließende Detailerhebung.

In der Rahmenerhebung wurde von folgenden Voraussetzungen ausgegangen:

- Das *Seminarfach* wurde nicht an allen Gymnasien in gleicher Qualität umgesetzt.
- Zur möglichst realistischen Einschätzung der Umsetzung musste eine getrennte Befragung der Schüler und der Lehrer erfolgen, wobei der Stammkurssprecher und der Seminarfachlehrer der Klassenstufe 12 als Experten für die Einschätzung des *Seminarfachs* angesehen wurden.
- Merkmale, die die Akzeptanz des *Seminarfachs* beschrieben, sind subjektive Einschätzungen, die zudem bei Beschränkung auf je einen Stammkurssprecher in der Klassenstufe 12 und einen Seminarfachlehrer pro Stammkurs noch einer »individuellen Mittelwertbildung« unterworfen waren.
- Der Grad der erreichten Akzeptanz des *Seminarfachs* beeinflusste unmittelbar das Niveau der Umsetzung.

## **B Betrachtung Detailerhebung**

Das Erkenntnisinteresse der Detailerhebung bestand darin, die inhaltliche Umsetzung des *Seminarfachs* zu untersuchen, um gegebenenfalls aus der Interpretation der Daten Schlussfolgerungen für die Fortschreibung der Zielsetzungen, Inhalte, Rahmenbedingungen und der Unterstützung der Lehrer treffen zu können. Eine Fokussierung erfolgte innerhalb der Fragestellungen auf die Schulung der Methodenkompetenz hinsichtlich der Seminarfachspezifik.

In der Detailerhebung wurde von folgenden, teilweise mit der Rahmenerhebung identischen Voraussetzungen ausgegangen:

- Das *Seminarfach* wurde nicht in allen Gymnasien mit gleicher Qualität umgesetzt.
- Zur Einschätzung der Umsetzung musste wie bei der Rahmenerhebung eine Befragung von Schülern und Lehrern erfolgen.
- In der Detailerhebung wurden alle Schüler der Jahrgangsstufe 12 und alle im *Seminarfach* unterrichtenden Lehrer befragt. Die Einschätzungen konnten dadurch von denen der Rahmenerhebung (Befragung Stammkurssprecher und Seminarfachlehrer Klassenstufe 12) abweichen.
- Messprobleme hinsichtlich Reliabilität und Validität werden gering sein.  
(Bestätigt durch den Rücklauf der Schülerfragebogen = 64,4%)

## **5.5 Untersuchungsdesign**

### **5.5.1 Methoden und Verfahren der Untersuchung**

Der Entwicklung von Instrumentarien zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen<sup>127</sup> gingen folgende, an GROB und MERKI angelehnte Überlegungen voraus:

- Überfachliche Kompetenzen sind komplex und abstrakt. Sie sind „relativ situationspezifisch und auf hohem Generalisierungsniveau formuliert, so dass ihre Interpretation und ihre Operationalisierung fehleranfällig sind.“<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> Überfachliche Kompetenzen sind im Sinne der Arbeit über die Fachkompetenz hinausgehende methodische und soziale Kompetenzen.

- Merkmale oder Verhaltensweisen können als Indikatoren für eine bestimmte Kompetenz herangezogen werden. Wie andauernd aber die Beständigkeit über die Zeit in verschiedenen Situationen ist, bleibt offen?

Daraus ergaben sich für das Design, für die Konstruktion der vorgesehenen Befragung von Lehrern und Schülern der Gymnasien folgende Ansatzpunkte:

1. Situationspezifische Messverfahren wurden gegenüber generalisierenden Messverfahren favorisiert.
2. Bei der Beurteilung des Seminarfaches wurde die subjektive Wahrnehmung der Situation berücksichtigt.
3. Die Problematik, von einem geforderten, komplexen Bildungsziel Teilaspekte einzeln erfassen zu können, fand Beachtung.
4. Die domänenspezifische Erfassung erfolgte entsprechend den in den ThILLM-Heften »Hinweise für den Unterricht im Seminarfach« ausgewiesenen Inhalten und Zielsetzungen zum Seminarfach.
5. Das Fragebogen-Verfahren wurde gegenüber kurzfristig leistbaren Leistungstest (paper and pencil-Test) oder langfristig, aufwändigen Beobachtungsverfahren (Assessment-Center-Test) bevorzugt, so „dass die befragten Personen die Möglichkeit der Selbstdarstellung von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und –dimensionen haben. Indem die Personen direkt hinsichtlich spezifischer Empfindungen, Einstellungen oder Fähigkeiten befragt werden, können diese Messmethoden der Subjektivität von komplexem Handeln gerecht werden.“<sup>129</sup> Subjektiv bedingte Verzerrungen werden auf tiefen Skalenabschnitten die Validität nicht wesentlich beeinflussen.

Untersuchungen mittels Fragebogen decken nach FISSENI Tendenzen auf, die der Zielstellung der Untersuchung genügen. Fragebogen werden hier als „eine nach den Regeln der (oder einer) Testtheorie erstellten Liste von Feststellungen, die mit vorgegebenen Antwortalternativen zu beantworten sind [verstanden]. Die Feststellungen ermöglichen eine formalisierte Selbstbeschreibung. ... Die Antworten auf die Fragebogen-Items sind nicht richtig oder falsch – im Sinne einer den Items immanenten logischen Struktur. Sie fallen vielmehr in eine Schlüsselrichtung oder gegen eine Schlüsselrichtung, die der Autor festgelegt hat.“<sup>130</sup>

Zielmerkmal der vorliegenden Arbeit war der Vergleich der Hypothesen mit den erreichten Ergebnissen, den Daten der Untersuchung.

Der Fragebogen lieferte eine subjektive Selbstbeschreibung, die vom Tester während der Beantwortungsphase nicht beeinflussbar war. Es wurde davon ausgegangen, dass der Selbstaussagecharakter in der Summe der Befragten ein repräsentatives Auswertungsergebnis ergibt. Fragebogen-Items leiteten

---

<sup>128</sup> Grob, Urs; Merki, Katharina: Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Peter-Lang-Verlag. Bern 2001, S. 210

<sup>129</sup> ebd., S 222

<sup>130</sup> Fisseni, Hermann-Josef: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Verlag für Psychologie. Zürich 1990, S.204

in dieser Zielrichtung den Probanden an, seine Meinungen und Gefühle anhand der vorgegebenen Items selbst zu beschreiben, zu klassifizieren. Die anvisierten Probanden bildeten eine Gruppe von Merkmalsträgern, die den Item-Inhalt manifestiert. FISSENI macht dazu auf folgendes aufmerksam:

„Die Antwort auf ein Item repräsentiert in der Regel eine Art Mittelwert, sie kann nicht die Variation und Fluktuation berücksichtigen, die eine einzelne Verhaltensweise in unterschiedlichen Situationen aufweisen kann. ... Was der Proband leisten muss, wenn er einen Fragebogen beantwortet, läuft darauf hinaus, über die verschiedenen Situationen hinweg einen Mittelwert zu bilden.“<sup>131</sup>

Beeinflusst wurde die Aussage der Probanden darüber hinaus vermutlich davon,

- ob er in der Lage war zu antworten,
- ob er antworten wollte,
- ob er dazu tendierte, bestimmte Merkmale zu betonen oder zu verschweigen,
- ob er der Einfachheit halber einem Antwortmuster wie ja oder nein folgte,
- ob er sich in seiner Meinungsbildung einer Gruppe an schloss oder
- ob er mit seinen Antworten für die Mitschüler ein bestimmtes Bild von sich zeichnen wollte.

Um eine möglichst offene, positive Einstellung gegenüber der Befragung zu erreichen, wurde der Proband gebeten, sich Zeit für die Beantwortung der Fragen zu nehmen, wurde ihm das Ziel der Befragung erläutert, sein eigenes Interesse daran unterstrichen und ihm die Bedeutung seiner Aussage verdeutlicht. Dies erschien um so notwendiger, da die Rahmenbedingungen für das Ausfüllen der Fragebogen nur bedingt beeinflussbar sind.

Die Fragebogen wurden über die Schulleiter an die Seminarfachlehrer weitergeleitet. In Absprache mit der Schulleitung wurde das Verfahren des Ausfüllens festgelegt. Dafür wurden verschiedene Varianten gewählt:

1. Die Fragebogen wurden gemeinsam in einer festgelegten Stunde in der Schule ausgefüllt.
2. Ort und Zeit des Ausfüllens der Fragebogen wurde den Schülern freigestellt. Der Termin für die Abgabe wurde festgelegt.

Nach der Situation der Bearbeitung wurde nicht gefragt, deshalb kann eine tendenzielle Antwort zu Vor- und Nachteilen nicht gegeben werden. Sie bedürfte grundlegender Daten.

Den problematischen Einflussgrößen auf eine Erhebung mittels Fragebogen stehen Vorteile und Chancen gegenüber:

- die mögliche Distanzierung des Untersuchers vom Probanden und der Untersuchungssituation,
- eine einfache Anwendbarkeit und Auswertbarkeit und
- die Erleichterung von Vergleichsmomenten durch die Quantifizierung des Merkmals.

---

<sup>131</sup> ebd., S. 208

Die Fragebogenkonstruktion verlief nach folgenden Schritten:

### **Entwurf**

- Sichtung der theoretischen Ansätze, der empirischen Befunde und anderer Einflussfaktoren, die zum Thema vorliegen
- Formulierung der grundlegenden Fragestellungen für die Evaluation
- Festlegung der Merkmale und Aussagen, die miterfasst werden sollten
- Befragung von Experten zur Zielstellung
- Entwurf des Fragebogens

### **Erprobung**

- repräsentative Stichproben (Pretest) zur Ermittlung der Verständlichkeit und Handhabbarkeit
- Auswertung der Pretests

### **Revision**

- Überarbeitung des Fragebogenentwurfs auf der Grundlage der Auswertung der Pretests

### **Endgültige Fassung**

- Ziehung einer angemessenen Stichprobe der Zielgruppe
- Bestimmung von Objektivität, Reliabilität, Validität

## **5.5.2 Erhebungsinstrument und Stichprobengröße**

Die fragebogengestützte Untersuchung diente der Aufgabe,

- einerseits die Grundhaltung gegenüber dem *Seminarfach* (Zustimmung – Gleichgültigkeit – Ablehnung) nach 2 Jahren Laufzeit zu erfragen (Befragung der Stammkurssprecher Klassenstufe 12 und der Seminarfachlehrer Klassenstufe 12 aller Gymnasien) und
- andererseits Ansatzpunkte für eine Optimierung des *Seminarfachs* insbesondere im Seminarfachunterricht Klassenstufe 10 zu finden (Befragung aller Schüler Klassenstufe 12 und aller Seminarfachlehrer Klassenstufe 10 – 12 an 27 ausgewählten Gymnasien).

Eine Nutzung bereits vorliegender, bewährter Instrumentarien für die Evaluation konnte wegen der Spezifik des *Seminarfachs* nicht gefunden werden. Damit musste der Weg über selbstentwickelte Skalen und Items für beide Evaluationsstufen gegangen werden.

Die Fragebogen wurden überwiegend aus geschlossenen Fragen konstruiert, zu deren Beantwortung Ja-Nein-Entscheidungen (Beispiel Rahmenerhebung: Lehrer Frage 1 / Schüler Frage 2) oder ordinalskalierte Skalen angeboten wurden (Beispiel Rahmenerhebung: Lehrer Frage 5 / Schüler Frage 5, Beispiel Rahmenerhebung : Lehrer Frage 11 / Schüler Frage 11, Beispiel Rahmenerhebung: Lehrer Frage 22 / Schüler Frage 9). Die Skalen 1-3 bzw. 1-5 wurden dann gewählt, wenn die Neutralentscheidung mit angeboten werden sollte.

Bei der Formulierung der Fragen wurde auf Verständlichkeit, Zweifelsfreiheit und Eindimensionalität geachtet, eine Vielzahl von Fragen wurde identisch für Lehrer und Schüler formuliert. Dies sollte einen unmittelbaren Vergleich der Einschätzungen ermöglichen.

In Hybridfragen wurde im Item „Weiteres...“ um ergänzende Angaben gebeten. Diese Nennungen wurden deshalb als besonders interessant eingeschätzt, weil sie oftmals die überraschenden Evolutionsimpulse ergeben, die der Konstrukteur des Fragebogens nicht angedacht oder vorgesehen hatte.

Die Formatierung der Bögen und die Indizierung der Items wurde für eine maschinenlesbare Auswertung vorbereitet.

### Stichprobengröße

Erhebung	Anzahl der Schulen	Anzahl der Lehrer	Anzahl der Schüler	Stichprobenumfang insgesamt	Rücklauf Schulen
<b>Rahmenerhebung</b>	112	337	422	759	102 91%
<b>Detailerhebung</b>	27	107	1430	1537	27 100%

Tabelle 2: Stichprobengröße

Der prozentuale Rücklauf konnte nur bei den Schülern im Rahmen der Detailerhebung erfasst werden, da die Größen Seminarfachlehrer und Stammkursprecher Rahmenerhebung sowie die Seminarfachlehrerzahl Detailerhebung nicht bekannt waren.

Ausgehend von einer angenommenen Schülerzahl von 2200 betrug der Rücklauf in der Detailerhebung 65%.

**Die Fragebogen der Rahmenerhebung sowie der Detailerhebung sind im Anhang der Arbeit dokumentiert.**

### 5.5.3 Auswertungsbeschreibung

Die ausgefüllten Fragebogen der Rahmenerhebung wurden mit dem Statistikpaket FAM der Universität Erfurt, die Fragebogen der Detailerhebung mit dem Paket SPSS<sup>132</sup> ausgewertet. Die Auswertungsergebnisse wurden tabellarisch aufgelistet und statistisch bewertet.

Eine deskriptive Auswertung und die Formulierung der Schlussfolgerungen erfolgten hypothesengeleitet. Zur näheren Interpretation wurden aus der Vielzahl der Möglichkeiten nur die Auswertungsergebnisse aufgeführt, die die Hypothesen verifizieren.

<sup>132</sup> Firma: SPSS Inc. Chicago, Illinois 60606

Der Befragungs- und Auswertungsstrategie (angelehnt an GROB/MERKI)<sup>133</sup> gingen folgende Überlegungen voraus:

- Die inhaltliche Validität der Skalen wird durch klare Eingrenzung der Inhaltsbereiche und deren Bedeutung für die Untersuchung angestrebt.
- Die Konstruktvalidität wird durch Item-Interkorrelationen zu anderen Skalen/Tests gestützt, woraus eine Diskussion theoretisch erwarteter Zusammenhänge/Bezüge erwachsen könnte.
- Auf die Erfassung zu Hintergrundvariablen kann nicht verzichtet werden. Die Schüler eines Jahrganges bzw. die Lehrer einer Schule können nicht als situativ homogene Population angesehen werden. Es wird erwartet, dass z.B.
  - die soziale Herkunft der Schüler,
  - das Leistungsvermögen der Schüler,
  - das Einzugsgebiet der Schule (Stadt – Land),
  - die Nutzung außerschulischer Lernorte und Partnereine Rolle spielen.

Die einzelnen Teilaspekte innerhalb einer Domäne wurden mit spezifischen Items belegt. Es wurde eine Skala angeboten, die in der Auswertung allein oder korreliert betrachtet werden konnte.

Die quantifizierte Bewertung der Fragen RL34 und RS20 sollte unter dem Gesichtspunkt der Gruppenbildung durch eine Kategorisierung in folgender Weise geschehen:

<b>»Das Seminarfach wird sehr gut umgesetzt« (A)</b>	<b>» Das Seminarfach wird sehr schlecht umgesetzt« (B)</b>
<b>»Die Umsetzung des Seminarfachs wird von Lehrern und Schülern konträr bewertet« (C)</b>	

Im Fragebogen wurden dazu ordinalskalierte Skalen 1-2-3, 1-2-3-4 und 1-2-3-4-5 angeboten. Die zusammenfassende Bewertung, ein Vergleich unterschiedlicher Fragen mit unterschiedlicher Skalierung, hätte leicht zu Fehlern führen können. Auf die Transformation auf eine einheitliche Skala wurde jedoch verzichtet. Die Bewertung erfolgte bei Ordinalskalierungen durch Verwendung des MED-Wertes und die Berücksichtigung der Standardabweichung (Rundung auf 1 Dezimale). Die exemplarische

---

<sup>133</sup> Vgl. Grob, Urs; Merki, Katharina: Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Peter Lang, Bern 2001

Betrachtung der Verteilung der Bewertungen ergab der Normalverteilung angenäherte Kurven, sowohl bei RL34 als auch bei RS20.<sup>134</sup>

Der Frage nach möglichen Korrelationen zwischen der Bewertung der Lehrer- und der Schülerbefragung (RL34/RS20) wurde durch ein vereinfachtes Verfahren nachgegangen. Trotz ordinalskaliertem Bewertung wurde eine lineare Korrelation Lehrer-Schüler-Bewertung gesucht. Parallel konnten die um eine Note schlechteren Bewertungen durch die Schüler gesehen werden.

Prozentuierungen erfolgten auf Grundlage der Summe der Antworten, nicht der Befragten.

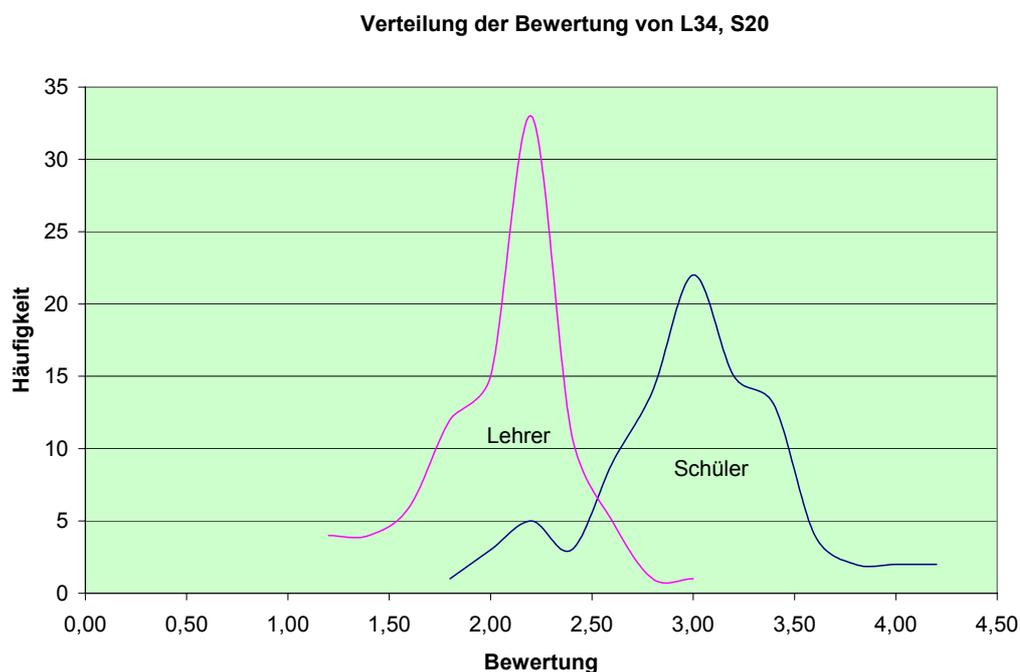


Diagramm 6: Verteilung der Bewertung von L34, S20

Aufgetragen wurde die Häufigkeit der Nennungen von Schulmittelwerten bei der Bewertung der Frage RL34 (durch die Lehrer) bzw. der Frage RS20 (durch die Schüler).

Die nicht geglätteten Kurven zeigten eine angenäherte Gaußverteilung; damit erschien die Anwendung einer Mittelwertbildung aus der Skala 1...5 von RL34 bzw. RS20 berechtigt.

<sup>134</sup> RL, RS, DL, DS stehen fortan als Abkürzung für Rahmenerhebung Lehrer, Rahmenerhebung Schüler, Detailerhebung Lehrer, Detailerhebung Schüler

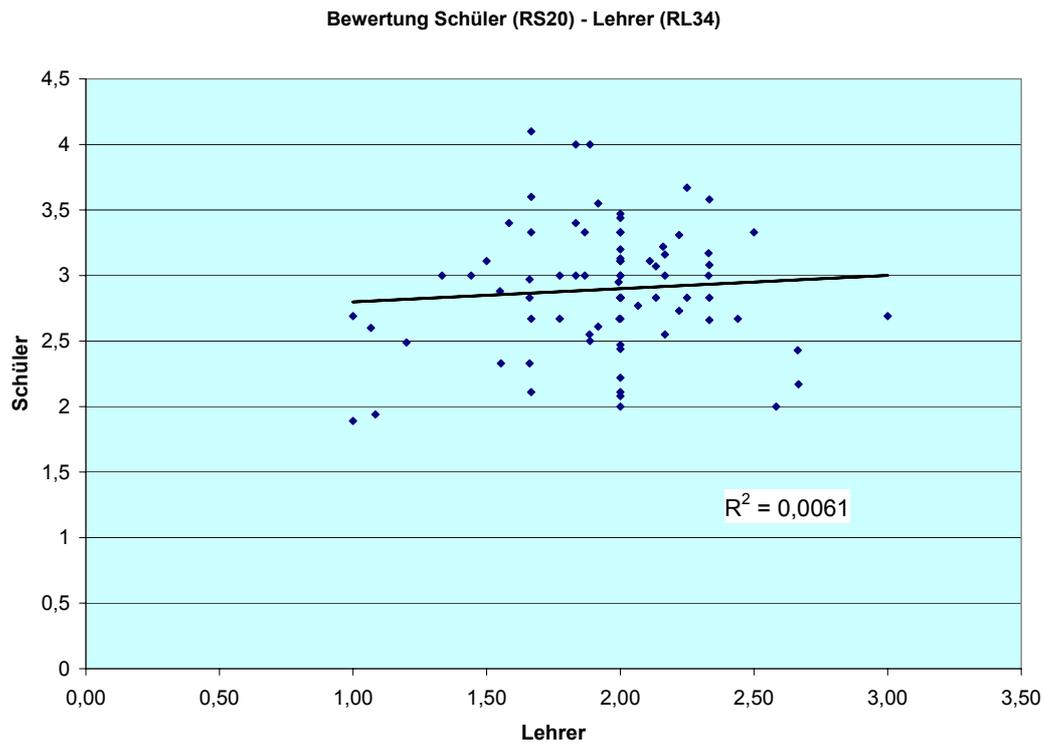


Diagramm 7: Vergleich Bewertung Schüler-Lehrer

Die Schulmittelwerte der Bewertung der Frage RL34 wurden mit denen der Frage RS20 einer linearen Korrelationsberechnung unterzogen. Wie die Graphik zeigt, konnte kein Zusammenhang zwischen Lehrer- und Schülereinschätzung gefunden werden. Der Korrelationskoeffizient von 0,006 weist dies aus.

## 5.6 Ergebnisse der Untersuchung

### 5.6.1 Auswertung der Rahmenerhebung

#### 5.6.1.1 Tabellarische Auswertung der Rahmenerhebung Lehrer

Die tabellarische Auswertung erfasste alle Fragen der Rahmenerhebung. Die Daten der Antwortmöglichkeiten wurden jeweils als MED Standardabweichung oder in Prozenten aufgelistet. Die Anlage der Tabellen war für die Erfassung der Schüler- und Lehrerfragebogen identisch.

**Grundlage der Auswertung war ein Fragebogenrücklauf von 337 Lehrern und 422 Schülern. Gesamtzahl der Rückläufe: 759.**

**Anzahl Fragebogenrücklauf Lehrer: 337**

Frage Nr.	Teilfrage	Inhalt	Werte	Auswertung		
				MED	STA	Prozent
1	1	trainierte Methoden: Problemlöseanalyse / Problemlösungsverfahren	1/0		ja	68
	2	Informationsgewinnung	1/0			90
	3	Mitschreiben von Vorträgen	1/0			37
	4	Systematisieren / Strukturieren	1/0			76
	5	Argumentieren / Referieren	1/0			75
	6	Visualisieren / Präsentieren	1/0			85
	7	Sonstiges	1/0			27
2	1	Grundlagen der Lehrer für den Unterricht: Fachausbildung	1/0		ja	68
	2	individuelle Interessen	1/0			59
	3	Sonstiges	1/0			34
3	1	Aufnahme der in den traditionellen Fächern erworbenen Methoden in den Seminarfachunterricht: zufällig	1/0			5
	2	nach Absprache in der Seminarfachlehrergruppe	1/0			87
	3	nach Absprache im Kollegium	1/0			6
	4	Synopse der Lehrpläne	1/0			1
	5	Weiteres	1/0			1
4	1	Anwendung der im Seminarfach erworbenen Methodenkompetenz in anderen Fächern	1/0	geringfügig regelmäßig		70 30
5	1	Abstimmung zwischen Lehrern unterschiedlicher Fächer	1/0	geringfügig deutlich		60 36
6	1	Angewandte Unterrichtsformen im Seminarfach Klassenstufe 10: Linearprinzip	1/0		ja	35
	2	Rotationsprinzip	1/0			76
	3	gemeinsame Vorlesung	1/0			18
7	1	Organisation des Unterrichts im Seminarfach : Wochenstunde	1/0		ja	31
	2	2 Wochenstunden je Halbjahr	1/0			62
	3	Epochale Unterrichtsformen	1/0			37
8	1	Fächer/Fachkombinationen der im Seminarfach unterrichtenden Lehrer: Deutsch	1/0			80
	2	Fremdsprache	1/0			60
	3	Kunst/Musik	1/0			27
	4	Mathe	1/0			51
	5	Physik	1/0			38
	6	Bio/Chemie	1/0			55
	7	Geschichte	1/0			54
	8	Geographie	1/0			36
	9	Sozialkunde	1/0			24
	10	Informatik	1/0			45
	11	Ethik	1/0			28
	12	Religion	1/0			18
9	1	Grundlagen für die Umsetzung: Übernahme ThILLM-Hinweise	1-2-3-4	2,8	0,8	
	2	Anlehnung ThILLM-Hinweise	1-2-3-4	2,7	0,7	

	3	eigene Schwerpunktsetzung	1-2-3-4	3,1	0,7
	4	Sonstiges	1-2-3-4	2,9	0,8
10	1	Gestärkte Arbeitsformen: Erstellen von Zeit- / Arbeitsplänen	1-2-3-4	3,5	0,6
	2	Arbeit in Gruppen	1-2-3-4	3,5	0,6
	3	selbstständige Literaturrecherchen	1-2-3-4	3,7	0,6
	4	Standpunktverteidigung	1-2-3-4	3,6	0,6
	5	Sonstiges	1-2-3-4	3,9	0,7
11	1	Wichtung des Seminarfaches für: Vorbereitung Abitur	1-2-3-4	2,8	0,8
	2	Vorbereitung Studium	1-2-3-4	3,5	0,6
	3	Vertiefung Methodenkompetenz	1-2-3-4	3,3	0,6
	4	Persönlichkeitsentwicklung	1-2-3-4	3,3	0,6
12	1	Charakteristika der besonderen Lernleistung/des Seminarfaches: Vergabe von max. 60 Punkten	1-2-3	1,7	0,7
	2	selbstständiges Arbeiten	1-2-3	2,6	0,5
	3	Gruppenarbeitsprozesse	1-2-3	2,6	0,5
	4	aufgabenfeldübergreifende Thematik	1-2-3	2,3	0,6
	5	Verteidigung im Kolloquium	1-2-3	2,8	0,5
	6	Sonstiges	1-2-3	2,8	0,7
13	1	Arbeit mit ThILLM-Hinweisen: aus Hinweisen übernommen	1-2-3-4	2,1	0,8
	2	angelehnt an ThILLM-Hinweise	1-2-3-4	2,5	0,8
	3	Entwicklung eigener schulinterner Bögen	1-2-3-4	3,2	0,8
14	1	Bedeutung des Unterrichts im Seminarfach: Einzelarbeit	1-2-3-4	2,5	0,9
	2	Arbeit im Lehrerteam	1-2-3-4	3,1	0,7
	3	Pflichtaufgabe	1-2-3-4	2,5	1,1
	4	Herausforderung	1-2-3-4	3,3	0,8
15	1	Einsatz im Seminarfach auf: eigenen Wunsch	1/0	ja	57
	3	Weisung des Schulleiters	1/0		14
	2	Bitte von Kollegen	1/0		50
16	1	Einsatz ab Klassenstufe 10	1/0	erstmalig	37
				wiederholt	63
	2	Einsatz ab Klassenstufe 11	1/0	erstmalig	34
				wiederholt	66
17	1	Fachbetreuer: auf Wunsch der Schüler	1-2-3-4	3,3	0,9
	2	Bitte der Kollegen	1-2-3-4	1,3	0,8
	3	Anordnung des Schulleiters	1-2-3-4	1,3	1,1
18	1	Anzahl betreute SF-Arbeiten pro Jahr	Int. Zahl	Mittelw. 7,5	STA 5,1
19	1	im Seminarfach eingesetzte Lehrer von insgesamt Lehreranzahl	Int. Zahl	Mittelw. 8,4	STA 4,1
	2		Int. Zahl	Kollegium: insgesamt 54,4	STA 14,2
20	1	Einbringen des Schulleiters in das Seminarfach: gar nicht	1/0		13
	2	in Klasse 10	1/0		6
	3	ab Klasse 11	1/0		7
	4	Fachbetreuer	1/0		34
	5	Prüfungskommission	1/0		68
	6	Sonstiges	1/0		30
21	1	Steuerung des Seminarfaches durch: Schulleiter	1-2-3-4	2,6	0,9
	2	stellvertretender Schulleiter	1-2-3-4	1,6	0,9
	3	Oberstufenleiter	1-2-3-4	2,2	1,1
	4	beauftragte Lehrer	1-2-3-4	3,8	0,7
22	1	Zusammenarbeit mit dem Außenbetreuer: fachlich/inhaltlich bereichernd	1-2-3-4-5	2,2	0,8
	2	lebensnah / praxisorientiert	1-2-3-4-5	2,2	0,8
	3	Ergänzung zum Schulhorizont	1-2-3-4-5	2,2	0,9
	4	motivierend	1-2-3-4-5	2,4	0,8
	5	disziplinierend	1-2-3-4-5	3,0	0,9
23	1	Unterstützung des Seminarfachlehrers durch: schulinterne Fachgruppe	1-2-3-4	3,6	0,7
	2	regionale Fachgruppe	1-2-3-4	1,5	0,8
	3	regionale Fachberater	1-2-3-4	1,2	0,7
	4	Sonstiges	1-2-3-4	2,8	1,2
24	1	Voraussetzungen für den Unterricht im Seminarfach: Methodenkompetenz aus Fachausbildung	1-2-3	2,9	0,4
	2	Erfahrungen im fächerübergreifenden Arbeiten	1-2-3	2,7	0,5
	3	Steuerung Gruppenarbeit	1-2-3	2,7	0,5
	4	Praxis in differenzierter Bewertung der Gruppenleistung	1-2-3	2,5	0,6
	5	Nachweisführung / Protokollierung Gruppenleistung	1-2-3	2,3	0,6
25	1	Belastung im Seminarfach: Zeitaufwand Klasse 10	1-2-3	2,3	0,6

	2	zusätzliche Arbeit als Fachbetreuer	1-2-3	1,7	0,7	
26	1	Notwendigkeit der Zweitkorrektur: nein	1/0			8
	2	unterschiedlich	1/0			39
	3	ja	1/0			53
27	1	Akzeptanz der Bewertungsmodalitäten: Verhältnis Prozess / Seminarfacharbeit / Kolloquium	1-2-3	2,6	0,9	
	2	differenzierte Bewertung der Einzelschüler in der Gruppe	1-2-3	3,0	0,5	
	3	keine Bewertung in Klassenstufe 10	1-2-3	1,4	1,0	
28	1	Angebotene Fortbildungen: keine	1/0			Ja 15
	2	schulintern	1/0			65
	3	regional	1/0			48
	4	zentral	1/0			21
	5	Austausch einzelner Gymnasien	1/0			38
	6	Sonstiges	1/0			7
29	1	Anleitung / Hilfe durch Fortbildungen: keine	1-2-3-4	1,2	1,2	
	2	schulintern	1-2-3-4	3,3	0,8	
	3	regional	1-2-3-4	2,5	1,0	
	4	zentral	1-2-3-4	1,7	1,1	
	5	Austausch einzelner Gymnasien	1-2-3-4	2,7	1,0	
30	1	Fortbildungswunsch: Methodentraining	1/0			ja 42
	2	Gruppenarbeitsprozess	1/0			49
	3	Konsultationen	1/0			37
	4	Thesenpapiere	1/0			39
	5	Sonstiges	1/0			19
31	1	Akzeptanz folgender Bereiche: Unterrichtsinhalte Klassenstufe 10	1oder 2	2 = akzeptabel		71
	2	Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit	1oder 2			82
	3	Eingrenzung der Themenbereiche für die Seminarfacharbeit	1oder 2			67
	4	Kolloquium	1oder 2			93
33	1	Beurteilung der Aussagen zum Seminarfach: Erstellung der Seminarfacharbeit zu zeitaufwendig	1-2-3-4	2,7	0,9	
	2	die meisten Schüler werden das Seminarfach ins Abitur einbringen	1-2-3-4	3,2	0,6	
	3	nur die Punkte für das Abitur wichtig	1-2-3-4	3,1	0,8	
	4	Seminarfach beibehalten	1-2-3-4	3,1	1,0	
	5	Seminarfach als Bereicherung im Fächerkanon	1-2-3-4	3,0	1,0	
34	1	Bewertung der Umsetzung des Seminarfaches: Klasse 10	1-2-3-4-5	2,0	0,6	
	2	Klasse 11	1-2-3-4-5	1,9	0,6	
	3	Klasse 12	1-2-3-4-5	1,8	0,6	
34	1		1-2-3-4-5	<b>MW = 2,0</b>		
	2		1-2-3-4-5	<b>MW = 1,9</b>		
	3		1-2-3-4-5	<b>MW = 1,8</b>		
	ge- samt			<b>MW = 1,9</b>		
35		Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen ...				<b>Rücklauf 37%</b>

Tabelle.3: Tabellarische Auswertung Rahmenerhebung Lehrer

Die Angabe der Zahlenwerte zu MED und STA erfolgt in der Tabelle auf eine Dezimalstelle gerundet.

Inverse Bewertung der Fragen: 14.1 / 14.3 / 22.1 – 22.5 / 33.1 / 33.3 / 34.1 – 34.3

### 5.6.1.2 Tabellarische Auswertung der Rahmenerhebung Schüler

Anzahl Fragebogenrücklauf Schüler: 422

Frage Nr.	Teilfrage	Inhalt	Werte	Auswertung		
				MED	STA	Prozent
1	1	Umgesetzte Ziele des Seminarfaches: Festigung Methoden	1-2-3-4	2,8	0,7	
	2	neue Lehr- u. Lernmethoden	1-2-3-4	2,1	0,8	
	3	Transfer in andere Fächer	1-2-3-4	2,2	0,7	
2	1	trainierte Methoden: Problemanalyse / Problemlösungsverfahren	1/0		ja	33
	2	Informationsgewinnung	1/0			83
	3	Mitschreiben von Vorträgen	1/0			20
	4	Systematisieren / Strukturieren	1/0			64
	5	Argumentieren / Referieren	1/0			48
	6	Visualisieren / Präsentieren	1/0			69
	7	Sonstiges	1/0			9
3	1	Einschätzung der Methodenauswahl: akzeptabel	1/0		ja	58
	2	altersgemäß	1/0			12
	3	interessant	1/0			14
	4	ausgleichend	1/0			17
	5	bereichernd	1/0			27
	6	übertragbar	1/0			47
4	1	Einschätzung der Themenwahl: Inhalte / Themenbereiche waren bekannt	1-2-3-4	2,6	0,7	
	2	Bekanntes erfährt eine Vertiefung vertieft	1-2-3-4	2,4	0,8	
	3	Inhalte / Themenbereiche waren neu	1-2-3-4	2,1	0,7	
5	-	Anwendung der im Seminarfach erworbenen Methodenkompetenz in anderen Fächern	1-2-3	geringfügig regelmäßig		74 14
6	1	angewandte Unterrichtsformen im Seminarfach Klassenstufe 10: Linearprinzip	1/0		ja	28
	2	Rotationsprinzip	1/0			71
	3	gemeinsame Vorlesung	1/0			12
7	1	Organisation des Unterrichts im Seminarfach: Wochenstunde	1/0		ja	22
	2	2 Wochenstunden je Halbjahr	1/0			59
	3	epochale Unterrichtsformen	1/0			30
8	1	Betreuung der Erstellung der Seminarfacharbeit: Semnarfachlehrer	1/0		ja	88
	2	Fachlehrer	1/0			56
	3	Schulleiter	1/0			4
	4	Außenbetreuer	1/0			73
9	1	Zusammenarbeit mit dem Außenbetreuer: fachlich / inhaltlich bereichernd	1-2-3-4-5	1,8	1,0	
	2	lebensnah / praxisorientiert	1-2-3-4-5	2,1	1,0	
	3	Ergänzung zum Schulhorizont	1-2-3-4-5	2,2	1,0	
	4	motivierend	1-2-3-4-5	2,2	1,1	
	5	disziplinierend	1-2-3-4-5	2,7	1,1	
10	1	Gestärkte Arbeitsformen: Erstellen von Zeit-/Arbeitsplänen	1-2-3-4	2,6	0,8	
	2	Arbeit in Gruppen	1-2-3-4	3,0	0,8	
	3	selbstständige Literaturrecherche	1-2-3-4	3,3	0,7	
	4	Problemlösung	1-2-3-4	2,6	0,7	
	5	Standpunktverteidigung	1-2-3-4	3,1	0,8	
	6	Sonstiges	1-2-3-4	3,4	1,1	
11	1	Wichtigkeit des Seminarfaches für: Vorbereitung Abitur	1-2-3-4	1,8	0,8	
	2	Vorbereitung Studium	1-2-3-4	2,9	0,8	
	3	Vertiefung Methodenkompetenz	1-2-3-4	2,6	0,8	
	4	Persönlichkeitsentwicklung	1-2-3-4	2,1	1,0	
12	1	Bedeutung der Konsultationen: Bedingungen erläutert	1-2-3-4	2,9	0,8	
	2	Arbeit inhaltlich unterstützt	1-2-3-4	2,0	0,9	
	3	Erstellung Thesenpapier begleitet	1-2-3-4	1,6	0,8	
	4	Präsentationstechniken erprobt	1-2-3-4	1,3	0,8	
13	1	Bedeutung des Kolloquiums: Präsentation/ Verteidigung in Gruppe	1/0		ja	85
	2	Zeitvorgabe	1/0			25
	3	Teilnahme Mitschüler u. Lehrer	1/0			57
14	1	Charakteristika des Kolloquiums: prüfungsähnliche Frage-Antwort	1-2-3-4	2,3	0,9	
	2	überwiegend Fragen zur Seminarfacharbeit	1-2-3-4	2,3	0,9	
	3	Fragen zum Thesenpapier	1-2-3-4	1,6	0,7	

	4	Diskussion mit Zuhörern	1-2-3-4	2,5	0,9	
15	1	Akzeptanz der Bewertungsmodalitäten: Verhältnis Prozess / Seminarfacharbeit / Kolloquium	1-2-3	1,4	0,9	
	2	differenzierte Bewertung der Einzelschüler in der Gruppe	1-2-3	2,9	0,6	
	3	keine Bewertung in Klassenstufe 10	1-2-3	2,7	0,8	
16	1	Umsetzung durch die Lehrer: Einführung Seminarfach motivierend	1-2-3-4	2,1	0,8	
	2	engagierte handelnde Seminarfachlehrer	1-2-3-4	2,4	0,9	
	3	erkennbare Absprache der Seminarfachlehrer	1-2-3-4	1,7	0,9	
	4	transparente Bewertungsmodalitäten	1-2-3-4	2,1	0,9	
17	1	Akzeptanz folgender Bereiche: Unterrichtsinhalte Klassenstufe 10	1 oder 2	2 = akzeptabel		39
	2	Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit	1 oder 2			57
	3	Eingrenzung der Themenbereiche für die Seminarfacharbeit	1 oder 2			65
	4	Kolloquium	1 oder 2			83
18	1	Charakteristika der besonderen Lernleistung/des Seminarfaches: Vergabe von max. 60 Punkten	1-2-3	1,9	0,7	
	2	selbstständiges Arbeiten	1-2-3	2,5	0,6	
	3	Gruppenarbeitsprozesse	1-2-3	2,4	0,6	
	4	aufgabenfeldübergreifende Thematik	1-2-3	2,1	0,6	
	5	Verteidigung im Kolloquium	1-2-3	2,8	0,6	
	6	Sonstiges	1-2-3	2,7	0,9	
19	1	Beurteilung der Aussagen zum Seminarfach: Erstellung der Seminarfacharbeit zu zeitaufwendig	1-2-3-4	3,3	0,8	
	2	die meisten Schüler werden das SF ins Abitur einbringen	1-2-3-4	3,1	0,6	
	3	Punkte nur für das Abitur wichtig	1-2-3-4	3,3	0,8	
	4	Seminarfach beibehalten	1-2-3-4	2,6	1,0	
	5	Seminarfach als Bereicherung im Fächerkanon	1-2-3-4	2,1	0,9	
20	1	Bewertung der Umsetzung des Seminarfaches: Klasse 10	1-2-3-4-5	3,0	1,0	
	2	Klasse 11	1-2-3-4-5	2,9	0,9	
	3	Klasse 12	1-2-3-4-5	2,8	1,0	
20	1		1-2-3-4-5	MW = 3,0		
	2		1-2-3-4-5	MW = 2,9		
	3		1-2-3-4-5	MW = 2,8		
	ge- sam			MW = 2,9		
21		Was ich sonst noch sagen wollte ...		Rücklauf 77%		

Tabelle 4: Tabellarische Auswertung Rahmenerhebung Schüler

Die Angabe der Zahlenwerte zu MED und STA erfolgt in der Tabelle auf eine Dezimalstelle gerundet.

21 Kommentare : Was ich sonst noch sagen wollte 77%

Inverse Bewertung der Fragen: 4.1 / 9.1 – 9.5 / 14.1 – 14.2 / 19.1 / 19.3

### 5.6.1.3 Auswertung des Punktes „Weiteres ...“ der teilstandardisierten Fragen

Im Fragebogen Lehrer wie Schüler wurden jeweils teilstandardisierte Fragen verwendet. Es wurden verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben, zusätzlich bestand aber unter „Weiteres ...“ die Möglichkeit, eine ergänzende Antwort einzutragen.

Die Ergänzungen werden in der folgenden Tabelle unter Zusammenzählung der Lehrer- und Schülerangaben kategorisiert aufgeführt, wenn sie inhaltlich von Bedeutung sind bzw. häufiger als einmal auftraten.

Frage Nr.	Inhalt	Angaben	Häufigkeit
RS 2.7 RL 1.7	Welche Methoden wurden trainiert?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wissenschaftliches Arbeiten / Quellenarbeit / Gliederung / Interpretation / Zitieren / Zusammenfassungen</li> <li>▪ Lernpsychologie / Lerntypen / Gedächtnistraining / Lernmethoden / Zeitmanagement</li> <li>▪ Arbeit mit PC und Internet / Power Point / Techniken der Informationsgewinnung</li> <li>▪ Teamarbeit / Konfliktbewältigung / Streitdiskussion / Stressbewältigung</li> <li>▪ Rhetorikübungen / Kommunikationstraining/ Meinungsfindung / Gesprächstechniken / Moderation</li> <li>▪ Konspektieren / Themenfindung / Themenbearbeitung/ Thesenpapier</li> <li>▪ Arbeit mit Statistiken, Diagrammen / Auswerten von Informationen / Datenverarbeitung / Untersuchungsmethoden</li> <li>▪ Protokollieren</li> <li>▪ Befragung / Interviews</li> <li>▪ Experimentieren</li> <li>▪ Mind Map</li> </ul>	39 17 16 15 14 11 9 9 8 8 2
RS 10.6 RL 10.5	Was haben Sie im Seminarfach besonders gelernt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsentationstechniken / Referieren</li> <li>▪ wissenschaftliches Arbeiten / Themenfindung / Themenformulierung / Erstellen d. Thesenpapiers</li> <li>▪ Gruppenarbeitsprozesse / Kooperation im Team</li> <li>▪ Rhetorik / Argumentation / Fragetechniken / Kommunikationstechniken</li> <li>▪ eigenständiges Arbeiten / Organisation langfristiges Bearbeiten eines Themas / Arbeit unter Stressfaktoren</li> <li>▪ Problemlösungsverfahren</li> <li>▪ Arbeit mit PC und Internet / Techniken der Informationsgewinnung</li> <li>▪ Kontaktaufnahme zu Institutionen und außerschulischen Partnern</li> <li>▪ Reflexion der eigenen Arbeit</li> </ul>	25 24 14 13 11 6 5 4 2
RS 18.6 RL 12.6	Was charakterisiert die „besondere Lernleistung“ im Seminarfach?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wissenschaftliches Arbeiten / Methodentraining / Training von Arbeitstechniken</li> <li>▪ Arbeitsorganisation u. -planung / Stressbewältigung</li> <li>▪ Kreativität</li> <li>▪ Sozialkompetenz / Eigenverantwortung</li> <li>▪ Vorbereitung auf Prüfung und Studium</li> </ul>	17 16 6 4 3
RL 20.6	Wie bringt Ihr Schulleiter sich selbst in das Seminarfach ein?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterstützung des SF-Lehrerteams / Ansprechpartner</li> <li>▪ Abstimmung mit Fachschaftsleitern</li> <li>▪ Leitung / Konzeption / Organisation / Planung</li> <li>▪ Zweitkorrektor der SF-Arbeiten</li> <li>▪ Einführungsveranstaltung Klasse 10</li> </ul>	41 25 3 2
RL 23.4	Durch wen wurden Sie unterstützt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortbildung / Erfahrungsaustausch mit Lehrern der Schulversuchsschulen bzw. anderen Gymnasien</li> </ul>	12
RL 30.5	Wofür wünschen Sie sich eine zusätzliche Fortbildung?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bewertungsfragen</li> <li>▪ Methoden für wissenschaftliches Arbeiten</li> <li>▪ Statistikauswertungen</li> <li>▪ Präsentation / Visualisierung</li> <li>▪ Themenwahl / -formulierung</li> </ul>	30 7 2 2 3

Tabelle 5: Auswertung des Punktes „Weiteres ...“ der teilstandardisierten Fragen - Rahmenerhebung

Über die Vorgaben und Antwortmöglichkeiten des Fragebogens hinaus wurde wissenschaftliches Arbeiten (Quellenarbeit, Gliederung, Interpretation) als bedeutsame Methode mit einer Häufigkeit von 39x angegeben. Von Bedeutung für Schüler und Lehrer waren weiterhin die Themen Lernpsychologie, Lerntypen, Gedächtnistraining und Zeitmanagement mit 17 zusätzlichen Einträgen. Als gestärkte Arbeitsformen wurden vor allem das Anwenden von Präsentationstechniken und das Referieren 25x genannt, das wissenschaftliche Arbeiten, die Themenfindung, das Erstellen des Thesenpapiers 24x, die Arbeit in Gruppen 14x.

Die »besondere Lernleistung« wurde weniger durch formale Aspekte charakterisiert, als vielmehr mit 17 Nennungen durch wissenschaftliches Arbeiten, durch eine selbstständige Arbeitsorganisation und neu hinzukommend durch Stressbewältigung (16 Nennungen).

#### 5.6.1.4 Auswertung der Frage „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen ...“

Die Äußerungen zur Frage RS21/RL35 wurden in der Tabelle kategorisiert aufgelistet, wenn sie häufiger als einmal auftreten.

Frage: RS21 „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen..“ = RL35	Häufigkeit Lehrer	Häufigkeit Schüler
<b>Äußerungen zu den Rahmenbedingungen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wunsch nach einer Erhöhung der angerechneten Stundenzahl für die Seminarfachlehrer</li> <li>▪ Wunsch nach einer Vergütung der Fachbetreuer</li> <li>▪ Notwendigkeit verbindlicherer Rahmenbedingungen von zentraler Stelle</li> <li>▪ zentrale Festlegung der Gruppengröße</li> <li>▪ mehr Auswahl bei der Gruppengröße, auch Einzelarbeit zulassen</li> <li>▪ Vermittlung von Methoden der Wissensaneignung bereits vor Klassenstufe 10 intensivieren</li> <li>▪ Wunsch nach einem verbindlichen Lehrplan</li> <li>▪ verbindliche Richtlinien für den Einsatz von Außenbetreuern erforderlich</li> <li>▪ Finanzierung materieller Schüleraufwendungen gewährleisten</li> <li>▪ sorgfältigere Auswahl der Seminarfachlehrer nach Engagement und Kompetenz</li> <li>▪ Beginn der Seminarfacharbeit in Klassenstufe 10, des Kolloquiums in Klassenstufe 11</li> <li>▪ Verkürzung der Zeitleiste für die Seminarfachleistung</li> <li>▪ Angleichung der Bedingungen an allen Schulen</li> <li>▪ Kolloquiumsform ändern (Zeitpunkt, Zeitbegrenzung, offen für alle Interessierten, Fragestellungen der Lehrer)</li> </ul>	21 4 16 2 2 4 2 2 2 2 6 20 36	9 22 28 6 20 36
<b>Äußerungen zur Belastung durch das Seminarfach:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ große Belastung in Klasse 11/12 – sehr zeitaufwendig für Lehrer</li> <li>▪ zu hohe finanzielle Belastung für Schüler</li> <li>▪ zu hohe zeitliche Belastung für Schüler</li> </ul>	31 8 8	3 21 71
<b>Äußerungen zur Fortbildung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wunsch nach Verbesserung der Fortbildungsangebote besteht</li> <li>▪ fachliche Qualifikation der Seminarfachbetreuer sollte erhöht werden</li> </ul>	6 2	
<b>Äußerungen zur Akzeptanz des Seminarfachs:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seminarfach ist inhaltlich u. organisatorisch bereichernd</li> <li>▪ außerunterrichtliche Kontakte für die Schüler sind gewinnbringend</li> <li>▪ Resonanz ehemaliger Schüler auf das Seminarfach ist positiv</li> <li>▪ Seminarfacharbeit ist sinnvoll für die Vorbereitung auf das Abitur / Studium</li> <li>▪ Seminarfach ist Herausforderung für Schüler</li> <li>▪ Seminarfach bietet gestalterische Freiheit für den Lehrer</li> <li>▪ Selbstständigkeit wird durch langfristige Beschäftigung mit einem Thema geschult</li> <li>▪ Seminarfach ist eine Bereicherung zum Abiturstoff und der Methodenkompetenz</li> <li>▪ Seminarfach abschaffen</li> </ul>	7 3 4 6 3 3 4 4 13	44 13 4 13

▪ Seminarfach spiegelt nicht die realen Leistungen der Schüler wieder		2
<b>Äußerungen zur Seminarfacharbeit:</b>		
▪ Gefahr des Plagiats	4	5
▪ statt SF-Arbeit wieder Facharbeit	17	
▪ Eingrenzung der Themenbereiche / Themenvorgabe	12	1
▪ Anforderungen für die Schüler zu hoch	2	
▪ SF Unterricht keine Hilfe bei der Erstellung der SF-Arbeit		3
▪ interessante Themen werden nicht genehmigt		4
▪ Erhöhung der Seitenzahl der SF-Arbeit auf 20		3
<b>Äußerungen zum Transfer der im Seminarfach erworbenen Kompetenzen in andere Fächer:</b>		
▪ Transfer in andere Fächer / Nutzung des Standes anderer Fächer unzureichend	3	
<b>Äußerungen zu den rechtlichen Grundlagen:</b>		
▪ Gesetzeslage lückenhaft, Stärkung des Lehrers durch Regelungen notwendig	7	
<b>Äußerungen zur Umsetzung des Seminarfachs Umsetzung:</b>		
▪ Theorie gut, Umsetzung verbesserungswürdig	7	19
▪ Eigeninitiative und Engagement des Lehrers ausschlaggebend	2	
▪ Betreuung u. Beratung durch Lehrer schlecht (fehlendes Engagement)		25
▪ Methodenarbeit in Klassenstufe 10 zu spät	3	44
▪ bessere Koordination mit Lehrstoff, vieles doppelt		2
▪ Absprache zwischen Seminarfachlehrern schlecht		53
▪ Gruppenarbeit problematisch, zielgerichteter fördern		8
▪ Schulung für Lehrer notwendig, fehlende Kenntnisse		27
▪ mehr Individualität und Entscheidungsfreiheit zulassen		6
▪ Konsultationen überflüssig		2
▪ Konsultationen strenger und zielgerichteter anlegen		8

Tabelle .6: Auswertung der Frage „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen...“ - Rahmenerhebung

Unter der Frage RS21/RL35, „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen...“ wurde explizit auf die Belastung der Lehrer hingewiesen. 21 Lehrer forderten die Erhöhung von Stundenanrechnungen für den Unterricht im Seminarfach, 31 sahen die Belastung in Klassenstufe 11/12 als sehr hoch an. 16 Lehrer wünschten verbindlichere Vorgaben für die Umsetzung des Faches und 25 Lehrer forderten Vorgaben für die Bewertung. Nur 4 Lehrer wünschten einen festen Lehrplan statt der empfehlenden Hinweise für das *Seminarfach*.

71 Schüler wiesen auf die große zeitliche Belastung hin. Vor allem in Klassenstufe 11/12 war die Belastung durch die zusätzlichen Leistungsfeststellungen, die Vorbereitung auf die Prüfungen und die zu erbringende Seminarfacharbeit wesentlicher Faktor.

25 Schüler kritisierten die Betreuung und Beratung durch die Seminarfachlehrer, 53 Schüler bemängelten die fehlende Abstimmung zwischen den Lehrern. 80 Schüler fanden die Bewertung durch die Lehrer uneinheitlich, nicht gerecht bzw. objektiv. Von 44 Schülern, aber nur 3 Lehrern wurde die Methodenarbeit in Klassenstufe 10 kritisch gesehen, bereits in vorgehenden Klassenstufen gewünscht.. Trotzdem betonten aber 44 Schüler über die schon erfolgte Beantwortung im Fragebogen hinausgehend, dass sie das *Seminarfach* als sinnvoll erachten. Nur 13 Schüler machten den Vorschlag, das Fach wieder abzuschaffen.

Auch konträre Einstellungen wurden bei der Beantwortung offener Fragen deutlich. Während 9 Schüler die Festlegungen zur Gruppenstärke offener wünschten, wollten 2 Lehrer eine verbindlichere Vor-

gabe für Gruppenbildungen. Dabei war die Schülermeinung mit einer Häufigkeit von 9 diesbezüglichen Äußerungen gewichtiger und somit ernster zu nehmen.

### 5.6.1.5 Auswertung der quantifizierten Bewertung zur Gruppenbildung - Lehrerfrage 34 / Schülerfrage 20 (Rahmenerhebung)

Die Auswertung der quantifizierten Bewertung zur Gruppenarbeit wurde wie folgt vorgenommen:

(1) Bewertet wurde jeweils im Fragebogen der Lehrer bzw. Stammkurs sprecher die Frage nach der Umsetzung des *Seminarfachs* (Frage RL34 bzw. Frage RS20), zugelassen waren die Bewertungsgrade 1...5 (invers: 1 ... gut).

(2) Aus den Antworten zur Klassenstufe 10, 11 bzw. 12 wurden die Bewertungen einzeln gemittelt und daraus ein Mittel über die drei Klassenstufen gebildet.

Die Auswertung der Jahrgangsstufen zeigte bei Lehrern und Schülern gleichermaßen, dass die Einschätzung von der Klassenstufe 10 bis zur Klassenstufe 12 positiver wurde:

<u>Klassenstufe</u>	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12</u>	<u>Mittel</u>
Lehrer	2,0	1,9	1,8	1,9
Schüler	3,0	2,9	2,8	2,9

(3) Von 112 infrage kommenden Gymnasien übermittelten 102 Schulen auswertbare Rückläufe. Da sich davon in 2 Gymnasien die Lehrer und in 4 Gymnasien die Schüler nicht an der Befragung beteiligten, ergaben sich als Ausgangszahl für die Berechnung der Mittelwerte Lehrer 100 Gymnasien, der Mittelwerte Schüler 98 Gymnasien.

(4) Die Einschätzungen lagen aus Sicht der Schüler um eine »Note« unter denen der Lehrer, die Streuungen (Standardabweichung) waren vergleichbar.

(5) Die Gruppenbildung zur Akzeptanz des Seminarfachs erfolgte wie aufgeführt:

- **Kategorie A:** Gruppe 1: die Lehrer und die Schüler bewerten das Seminarfach positiv
  - (Wert Lehrer besser 2,0 - Wert Schüler besser 3,0)
- **Kategorie B:** Gruppe 2: die Lehrer und die Schüler bewerten das Seminarfach negativ
  - (Wert Lehrer schlechter 2,0 – Wert Schüler schlechter 3,0)
- **Kategorie C:** Gruppe 3: die Lehrer bewerten das Seminarfach positiv, die Schüler negativ
  - (Wert Lehrer besser 1,7 – Wert Schüler schlechter 3,0) und
 Gruppe 4: die Schüler bewerten das Seminarfach deutlich besser als die Lehrer
  - (Wert Lehrer 2,67 – Wert Schüler 2,17).

(6) Innerhalb der Kategorien A, B, C wurden 10, 10, und 7 Gymnasien für die Teilnahme an der Detailbefragung ausgewählt. Die Kategorie Lehrer+Schüler konträre Einschätzung wurde noch einmal unterteilt in die Kategorie Lehrer besser Schüler (6 Gymnasien) und die Kategorie Schüler besser Lehrer (1Gymnasium), da dieses Gymnasium auffällig von den allgemeinen Werten abwich.

### Kategorien der ausgewählten Gymnasien für die Detailerhebung

Kriterium	Mittel Lehrer (RL34)	Mittel Schüler (RS20)
auswertbare Schulen	100	98
Mittelwert	1,91	2,92
Stand. Abweichung	0,36	0,48
bester Wert	1,00	1,76
schlechtester Wert	3,00	4,17
<b>Schulauswahl (codierte Schulnummer)</b>		
<b>Kategorie A Gruppe 1</b>	<b>Kategorie B Gruppe 2</b>	<b>Kategorie C Gruppe 3 und Gruppe 4</b>
Lehrer < 2,0 Schüler < 3,0	Lehrer > 2,0 Schüler > 3,0	Lehrer < 1,7 Schüler > 3,0 Lehrer 2,67 Schüler 2,17
1 6 11 21 25 40 43 44 49 50 56 57 62 73 75 80 89 92 98 100 101 106 107	2 4 5 8 9 13 17 28 29 36 46 51 52 58 77 81 83 86 87 95 96 105 111 113 116	26 35 55 93 99 104 115 19

#### Schulauswahl Kategorie A: die Lehrer und die Schüler bewerten das Seminarfach positiv (Mittelwert-Summe kleiner 4,63)

SSA	Schul-Nr.	Code-Nr.	Schule	Ort	Wert Lehrer	Wert Schüler	Summe	Schüler derzeit in Klassenstufe 12
Erfurt	51111	6	Albert-Einstein-Gymnasium	Erfurt	1,66	2,97	4,63	97
Jena	51258	25	Aldolph-Reichwein-Gymn.	Jena	1,55	2,88	4,43	70
Langens.	50300	75	Gymnasium Ernestinum	Gotha	1,00	1,89	2,89	54
Langens.	40475	73	Herzog-Ernst-Schule	Gotha	1,44	3,00	4,44	35
Artern	50254	80	Oskar-Gründler-Gymnasium	Gebesee	1,88	2,55	4,43	65
Artern	50120	62	Kyffhäuser Gymnasium	Frankenhausen	1,67	2,11	3,78	79
Weimar	50060	89	Bergschule Apolda	Apolda	1,20	2,49	3,69	115
Neuhaus	50627	92	Staatliches Gymnasium	Neuhaus	1,55	2,33	3,88	109
Stadtroda	50210	100	Friedrich-Schiller-Gymn.	Eisenberg	1,67	2,48	3,15	103
Stadtroda	50960	101	Holzland Gymnasium	Hermisdorf	1,33	2,68	4,01	74

**Schulauswahl Kategorie B: die Lehrer und die Schüler bewerten das Seminarfach negativ (Mittelwert Summe größer 5,0)**

SSA	Schul-Nr.	Code-Nr.	Schule	Ort	Wert Lehrer	Wert Schüler	Summe	Schüler derzeit in Klassenstufe 12
Erfurt	51138	8	Heinrich-Hertz-Gymnasium	Erfurt	2,00	3,47	5,47	100
Schmölln	50270	17	Osterland Gymnasium	Gera	2,00	3,33	5,33	87
Worbis	51064	46	Marie-Curie-Gymnasium	Worbis	2,17	3,16	5,33	115
Eisenach	50147	51	Dr.-Sulzberger-Gymnasium	Bad Salzungen	2,33	3,58	5,91	87
Langens.	50567	58	Thilesius Gymnasium	Mühlhausen	2,33	3,17	5,5	99
Langens.	50237	77	von-Bühlow-Gymnasium	Neudietendorf	2,00	3,00	5,0	92
Neuhaus	50417	83	Gymnasium Georgianum	Hildburghausen	2,33	3,00	5,3	101
Rudolstadt	50720	95	Friedrich-Fröbel-Gymnasium	Bad Blankenbg.	2,11	3,11	5,22	56
Rudolstadt	50734	96	Gymnasium Dr.-Max-Mäder	Königsee	2,00	3,44	5,44	71
Stadtroda	50690	105	Orlatalgymnasium.	Neustadt/Orla	2,00	3,17	5,17	72

**Kategorie C: Gruppe 3: die Lehrer bewerten das Seminarfach positiv, die Schüler negativ (Lehrer besser Schüler) und**

SSA	Schul-Nr.	Code-Nr.	Schule	Ort	Wert Lehrer	Wert Schüler	Differenz	Schüler derzeit in Klassenstufe 12
Jena	51261	26	Ernst-Häckel-Gymnasium	Jena	1,67	3,33	1,66	49
Weimar	51364	35	Schiller-Gymnasium	Weimar	1,50	3,11	1,61	80
Neuhaus	50927	93	Staatliches Gymnasium	Sonneberg	1,67	4,10	2,43	90
Rudolstadt	50763	99	Reinhold Gymnasium	Saalfeld	1,67	3,08	1,41	62
Stadtroda	50507	104	Reichhard Gymnasium	Lobenstein	1,50	3,22	1,72	98
Schmölln	50027	115	Staatliches Gymnasium	Meuselwitz	1,33	3,33	2,00	56

**Gruppe 4: die Schüler bewerten das Seminarfach deutlich besser als die Lehrer (Schüler besser Lehrer)**

SSA	Schul-Nr.	Code-Nr.	Schule	Ort	Wert Lehrer	Wert Schüler	Differenz	Schüler derzeit in Klassenstufe 12
Gera	51214	19	Albert-Schweitzer-Gymn.	Gera	2,67	2,17	- 0,5	95

Tabelle .7: Schulauswahl für Detailbefragung

Das Salza-Gymnasium in Bad Langensalza kam trotz auffälliger Wertedifferenz (Lehrer 1,67 – Schüler 3,60) für die Detailbefragung nicht in die Auswahl, da dieses Gymnasium am Schulversuch zur Einführung des *Seminarfachs* teilnahm und bereits von der Universität Siegen in der Langzeitstudie zur Kompetenzentwicklung<sup>135</sup> erfasst wurde. Die Voraussetzungen für das *Seminarfach* waren an diesem Gymnasium dadurch atypisch.

Zudem sollten folgende Charakteristika der Gymnasien für die Befragungsauswahl Berücksichtigung finden:

- ländliches oder städtisches Einzugsgebiet und
- die Größe der Schule im Hinblick auf die Lehrer- und Schülerzahl.

Ausgenommen für die Detailerhebung wurden

- Gymnasien, die bereits am Schulversuch zur Einführung des *Seminarfachs* teilgenommen hatten,
- Spezialgymnasien (Fremdsprachen, Sport, Musik, mathematisch/naturwissenschaftlich) und
- Gymnasien, an denen bereits anderweitige Untersuchungen der Universität Siegen zum *Seminarfach* erfolgten bzw. das Elisabeth-Gymnasium Eisenach, das bei der Einführung des *Seminarfachs* von der Universität Siegen begleitet wurde.

---

<sup>135</sup> Prof. Dr. Volker Scharf, Dr. Martin Gröger: Abschlussbericht zu den Studien zur Einführung des *Seminarfachs* an Thüringer Gymnasien unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten naturwissenschaftlicher Bildung. Universität Siegen 2003

### 5.6.1.6 Zusammenfassende Befunde aus der Rahmenerhebung

Die in der Einleitung formulierten Hypothesen konnten im Ergebnis der Auswertung der Rahmenerhebung noch nicht abschließend bewertet werden, jedoch kann an dieser Stelle schon folgendes ausgesagt werden:

- Die Schüler nahmen zu Fragen nach Techniken, Methoden, Organisationsformen des Lernens bereitwillig Stellung, die Beantwortung der zugehörigen Fragen erfolgte signifikant mit gleicher Sorgfalt, die Antwortverweigerung stieg nie über 10%.
- Es fiel den Schülern schwer, die Entwicklung der eigenen Lerntechniken einzuschätzen, hier wurden die Antworten der Lehrer deutlicher. Die Schüler zeigten durch ihre differenzierten Bewertungen, dass sie Lerntechniken als gesonderte Kategorie erfasst hatten und bewusst auf deren Weiterentwicklung hinwirkten.
- Obwohl die Schüler ab Klasse 10 erheblich belastet wurden, wurde die überwiegende Akzeptanz des neuen Faches deutlich. Die Weiterentwicklung persönlicher Lernhaltungen und der Wille zur Lösung komplexer Aufgaben, die Zustimmung zu Gruppenarbeitsprozessen, zu differenzierter Bewertung und gemeinsamer Verteidigung der Lösungen komplexer Aufgabenstellungen wurde von den Schülern mit über dem Mittel liegenden Werten positiv bestätigt. Die Beobachtung der Lehrer hierzu war wieder graduell positiver als die der Eigeneinschätzung der Schüler.
- Die Verbesserung der Studier- und Berufsfähigkeit sollte aus den Daten der Rahmenerhebung allein nicht bewertet werden, da die Schülerbewertungen von engagierten Stammkursprechern stammten. Ein Mittel der Aussagen aller Schüler einer Klassenstufe mit unterschiedlichem Leistungsniveau wird vermutlich andere Bewertungen aufzeigen.

Die Daten der Rahmenerhebung aber ließen bereits erkennen, dass das Heranführen an wissenschaftliches Arbeiten als gute Vorbereitung auf ein Studium bzw. die berufliche Entwicklung gesehen wurde. Gestützt wird diese Einschätzung durch die Äußerungen in den offenen Fragen.

Zusammenfassend konstatierten die Werte der Rahmenerhebung, dass die Zielstellung des *Seminarfachs*, die Verbesserung der Studierfähigkeit durch eine Weiterentwicklung der Lernkompetenz, in allen Gymnasien mit unterschiedlicher Graduierung erreicht wurde. Speziell die Weiterentwicklung der Methodenkompetenz wurde nach Absprache in der Seminarfachlehrergruppe (Bestätigung 87% der Lehrer) und auf der Grundlage der Fachausbildung der Lehrer bzw. ihres Studiums, (Bestätigung 68% der Lehrer) mit durchschnittlich 65% der Lehreraussagen und 47% der Schüleraussagen bestätigt. Dabei fanden die Schüler die von den Lehrern getroffene Auswahl der vorrangig zu festigenden Lernmethoden mit 58% akzeptabel. Beide Gruppen, Lehrer wie Schüler, bestätigten mit über dem Durchschnitt liegenden Werten, dass selbstständige Arbeitsformen eine Verstärkung erfuhren. Die Schüler werteten das *Seminarfach* mit einem MED von 2,9, die Lehrer mit einem MED von 3,5 als sinnvolle Vorbereitung auf das Studium. Sie bestätigten eine über die Vertiefung der Methodenkompetenz hinausgehende Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, die alle Kompetenzbereiche abdeckt.

## 5.6.2 Auswertung der Detailerhebung

Die tabellarische Auswertung erfasste alle Fragen der Detailerhebung. Die Daten der Antwortmöglichkeiten wurden jeweils als Medianwert oder in Prozenten aufgelistet. Die Anlage der Tabellen war für die Erfassung der Schüler- und Lehrerfragebogen identisch.

**Grundlage der Auswertung war ein Fragebogenrücklauf von 107 Lehrern und 1430 Schülern. Gesamtzahl der Rückläufe: 1537.**

### 5.6.2.1 Tabellarische Auswertung der Detailerhebung Lehrer

**Anzahl Fragebogenrücklauf:            Lehrer: 107    Zusatzblatt Lehrer: 30**

Die Anzahl der Seminarfachlehrer an den Gymnasien war nicht bekannt, daher war auch der prozentuale Rücklauf Lehrer nicht zu berechnen.

#### Tabellarische Auswertung der Detailerhebung Lehrer

Frage Nr.	Teil-frage	Inhalt	Skala	Gr. 1		Gr. 2		Gr. 3		Gr. 4		alle		Prozent
				MED	STA	MED	STA	MED	STA	MED	STA	MED	STA	
1	1	Vorbereitung der Einführung des Seminarfachs durch: Schulleiter Seminarfachlehrer + Schüler Beauftragte Seminarfachlehrer Seminarfachlehrer + Schulleiter Seminarfachlehrergruppe	1-0											Ja 40,7
	2												1,9	
	3												66,7	
	4												22,2	
	5												64,8	
2	1	Grundlagen der Einführung: mündliche Absprachen detaillierter Maßnahmenkatalog Konzept Klassenstufe 10-12 Festlegung von Verantwortung	1-0											Ja 38,0
	2												28,7	
	3												81,5	
	4												66,7	
	1	Vorstellung der Ziele, Inhalte, Organisationsformen in der Schulkonferenz innerhalb der Klasse in der Seminarfachlehrergruppe vor Elternvertretern in der Lehrerkonferenz im Elternabend der Klasse												24,1
	2												49,1	
	3												75,0	
	4												2,8	
	5												59,3	
	6												48,1	

	7 8	vor allen Schülern der Klassenstufe gemeinsam im Forum aller Eltern der Klassenstufe												42,6 9,3
3	1 2 3 4 5	Kontext für die Konzepterarbeitung: Implementierung der Thüringer Lehrpläne Veränderung der Aufgabenkultur aller Fächer Veränderung von Prüfungsaufgaben Planungsgrundlagen zur Schulentwicklung Konzept für schulinterne Fortbildungen	1-2-3 1=gar nicht 3=ausführlich	3,0 2,0 2,0 2,0 2,0	0,8 1,1 1,0 0,9 1,0	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0	1,0 0,9 1,0 0,9 0,9	2,0 2,0 2,0 1,0 2,0	0,5 0,9 0,9 0,9 1,0	2,0 2,0 1,0 1,0 1,0	0,8 0,9 0,8 0,7 1,1	2,5 2,0 2,0 1,0 2,0	0,9 0,9 1,0 0,9 1,0	
4	1 2 3 4 5	Einbezug der Schüler in die Unterrichtsplanung bei: der Festlegung der zu schulenden Methoden der Abstimmung der Themen und Inhalte der Auswahl von Unterrichtsformen der Auswahl von Lernorten der Mitwirkung bei der Unterrichtsorganisation	1-2-3 1=nie 3=häufig	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0	0,9 0,9 0,8 0,9 1,0	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0	0,9 0,9 0,9 0,9 0,8	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0	0,9 0,6 0,8 0,8 0,8	1,0 2,0 1,0 2,0 2,0	0,7 0,7 0,7 0,8 0,4	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0	0,9 0,8 0,8 0,8 0,9	
5	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12  1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	<u>Bekannte Unterstützungsmöglichkeiten:</u> Fortbildungsangebote: Referenten ThILLM Lehrer Schulversuchsschulen ThILLM Multiplikatoren Kollegen anderer Schulen regionale Fortbildungen im Schulamtsbereich Hinweise für den Unterricht –ThILLM-Hefte schulspezifische Handreichungen Handreichung des PTZ Neudietendorf wissenschaftliche Literatur zum Methodentraining wiss. Literatur zu Gruppenarbeitsformen Bibliotheken Weiteres ... <u>Genutzte Unterstützungsmöglichkeiten:</u> Fortbildungsangebote: Referenten ThILLM Lehrer Schulversuchsschulen ThILLM Multiplikatoren Kollegen anderer Schulen regionale Fortbildungen im Schulamtsbereich Hinweise für den Unterricht –ThILLM-Hefte schulspezifische Handreichungen Handreichung des PTZ Neudietendorf wissenschaftliche Literatur zum Methodentraining wiss. Literatur zu Gruppenarbeitsformen Bibliotheken Weiteres ...												Daten nicht verwertbar  Ja 30 51 19 42 62 80 64 0 87 85 66 0
6	1	<u>trainierte Methoden / Techniken:</u> Mitschreiben von Vorträgen	1-2-3 1=gar nicht	3,0	1,3	3,0	1,1	3,0	1,5	3,0	1,4	3,0	1,3	

	2	Literaturarbeit	2=theor. Vortrag	3,0	0,0	3,0	1,0	3,0	1,1	3,0	0,3	3,0	0,8
	3	elektronische Informationsgewinnung		3,0	0,6	3,0	1,1	3,0	1,1	3,0	1,0	3,0	0,9
	4	Erklären, Erläutern, Begründen	3=Anwendung	3,0	0,7	3,0	1,2	3,0	1,1	3,0	1,4	3,0	1,0
	5	Argumentieren, Diskutieren		3,0	0,4	3,0	1,2	3,0	1,2	3,0	0,9	3,0	0,9
	6	Referieren		3,0	0,7	3,0	1,1	3,0	1,3	3,0	1,3	3,0	1,0
	7	Arbeit mit Hypothesen / Thesen		3,0	0,5	3,0	0,9	3,0	1,1	3,0	0,3	3,0	0,8
	8	Themen- u. Problemanalyse		3,0	0,7	3,0	1,2	3,0	1,1	3,0	0,0	3,0	0,9
	9	Systematisieren / Strukturieren		3,0	0,8	3,0	1,1	3,0	1,1	3,0	1,0	3,0	0,9
	10	Urteilen / Schlussfolgern		3,0	0,8	3,0	1,2	3,0	1,5	3,0	1,3	3,0	1,1
	11	Visualisieren / Präsentieren		3,0	0,5	3,0	1,0	3,0	0,8	3,0	0,9	3,0	0,8
	12	Prozesse hinterfragen		3,0	1,0	3,0	1,3	3,0	1,1	3,0	1,5	3,0	1,2
	13	Wissen fächerübergreifend anwenden		3,0	0,5	3,0	1,2	3,0	1,2	3,0	1,3	3,0	1,0
	14	Material- u. Ideensammlung erstellen		3,0	0,7	3,0	0,9	3,0	1,2	3,0	0,0	3,0	0,8
	15	Gliederung erstellen		3,0	0,5	3,0	1,0	3,0	1,1	3,0	0,9	3,0	0,8
	16	Untersuchungsmethoden	1-2	3,0	1,0	3,0	1,2	3,0	1,1	3,0	1,0	3,0	1,0
		<u>bereits bekannte Methoden / Techniken:</u>	1=unbekannt										
	1	Mitschreiben von Vorträgen	2=bekannt	2,0	0,5	2,0	0,7	2,0	0,9	2,0	0,0	2,0	0,7
	2	Literaturarbeit		2,0	0,7	2,0	0,7	2,0	0,8	2,0	0,9	2,0	0,7
	3	elektronische Informationsgewinnung		2,0	0,6	2,0	0,8	1,0	1,0	2,0	0,6	2,0	0,8
	4	Erklären, Erläutern, Begründen		2,0	0,6	2,0	0,7	2,0	1,0	2,0	0,3	2,0	0,7
	5	Argumentieren, Diskutieren		2,0	0,5	2,0	0,7	2,0	0,8	2,0	0,7	2,0	0,7
	6	Referieren		2,0	0,7	2,0	0,8	2,0	0,9	2,0	0,3	2,0	0,8
	7	Arbeit mit Hypothesen / Thesen		2,0	0,8	2,0	0,8	2,0	0,9	2,0	0,7	2,0	0,8
	8	Themen- u. Problemanalyse		2,0	0,8	2,0	0,9	2,0	0,9	1,5	0,7	2,0	0,8
	9	Systematisieren / Strukturieren		2,0	0,7	2,0	0,8	2,0	1,0	2,0	0,7	2,0	0,8
	10	Urteilen / Schlussfolgern		2,0	0,8	2,0	0,9	2,0	0,9	2,0	0,9	2,0	0,8
	11	Visualisieren / Präsentieren		2,0	0,7	2,0	0,9	2,0	1,0	2,0	0,9	2,0	0,8
	12	Prozesse hinterfragen		2,0	0,7	2,0	0,9	2,0	1,0	2,0	0,7	2,0	0,8
	13	Wissen fächerübergreifend anwenden		2,0	0,6	2,0	0,8	2,0	1,0	2,0	0,7	2,0	0,8
	14	Material- u. Ideensammlung erstellen		2,0	0,8	2,0	0,8	0,0	1,0	1,5	0,8	2,0	0,8
	15	Gliederung erstellen		2,0	0,7	2,0	0,7	2,0	1,0	2,0	0,9	2,0	0,8
	16	Untersuchungsmethoden		2,0	0,8	2,0	0,9	2,0	1,0	1,0	0,9	2,0	0,9
7		Grundlagen der Methodenkenntnis für:	1=Studium										
	1	das Mitschreiben von Vorträgen	2=Fach-										79/40/34/24
	2	die Literaturarbeit	unterricht										74/50/47/16
	3	die elektronische Informationsgewinnung	3=Selbst-										26/25/57/42
	4	das Erklären, Erläutern, Begründen	studium										67/65/34/12
	5	das Argumentieren, Diskutieren	4=Fortbil-										67/66/33/10
	6	das Referieren	dungen										67/58/29/17
	7	die Arbeit mit Hypothesen / Thesen											71/65/35/11
	8	die Themen- u. Problemanalyse											65/64/34/14
	9	das Systematisieren / Strukturieren											61/69/35/10

	10 11 12 13 14 15 16	das Urteilen / Schlussfolgern das Visualisieren / Präsentieren das Hinterfragen von Prozessen das fächerübergreifende Anwenden von Wissen das Erstellen einer Material- und Ideensammlung das Erstellen einer Gliederung Untersuchungsmethoden												58/69/34/10 50/61/47/33 56/62/31/15 58/68/35/19 64/56/41/18 70/64/39/12 51/49/51/17
8	1 2 3	Anwendung der im Seminarfach erworbenen Methodenkompetenz: im Fachunterricht der Seminarfachlehrer im Unterricht anderer Fachlehrer in Leistungsfeststellungen	1-2-3-4 1=nie 4=immer	3,0 2,0 2,0	0,5 0,6 0,7	3,0 2,0 2,0	0,5 0,5 0,6	3,0 2,0 2,0	0,5 0,6 0,7	3,0 3,0 2,0	0,7 0,5 0,8	3,0 2,0 2,0	0,5 0,5 0,6	
9	1 2 3 4 5 6 7 8	Anwendung handlungsfördernder Lernstrategien: Selbstevaluation/Reflexion d. Leistungen Zielsetzung / Arbeitsorganisation Transformation von Wissen Aufgabenstrukturierung Wiederholen/Anwenden von Wissen Suche von Unterstützungsmöglichkeiten Erklären von Sachverhalten Führen eines Arbeitsheftes	1-2-3-4 1=nie 4=immer	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 4,0	0,7 0,6 0,5 0,7 0,6 0,7 0,6 0,9	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 4,0	0,6 0,7 0,5 0,7 0,7 0,6 0,5 0,8	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 2,5 3,0 4,0	0,6 0,6 0,6 0,6 0,7 0,8 0,7 1,2	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 2,0 3,0	0,4 0,7 0,4 0,5 0,5 0,7 0,7 1,0	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 4,0	0,6 0,6 0,6 0,5 0,7 0,7 0,7 0,9	
10	1 2 3 4 5 6 7	Festigung der selbstgesteuerten Lernprozesse durch: Erstellen von Zeit-/Arbeitsplänen, Formulieren/Abrechnen von Zielen Arbeit in Gruppen selbstständige Literaturrecherche Problemlösungsverfahren Schlussfolgern/Ableiten Wissenstransfer gar keine	1=Klasse 10 2=Klasse 11 3=Klasse 12											44 / 49 / 3 40 / 48 / 3 85 / 11 / 2 70 / 24 / 1 72 / 20 / 3 58 / 29 / 2 63 / 22 / 3
11	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Veränderte Lernhaltungen bei den Schülern: Selbstständigkeit Kooperationsfähigkeit Selbsteinschätzung Übernahme von Verantwortung Entscheidungsfähigkeit Kommunikationsvermögen Problemlöseinteresse Methodenreflexion vernetztes Denken	1-2-3-4 1=gar nicht 4=völlig	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0	0,3 0,3 0,6 0,3 0,5 0,6 0,6 0,8 0,6	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0	0,5 0,4 0,6 0,5 0,4 0,4 0,6 0,6 0,6	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 2,0	0,3 0,0 0,5 0,4 0,5 0,3 0,4 0,5 0,6	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0	0,4 0,0 0,7 0,3 0,3 0,4 0,4 0,5 0,5	3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0 3,0	0,4 0,3 0,6 0,4 0,5 0,5 0,6 0,7 0,6	
12	1 2	Vermittelte Aspekte der Arbeit in Lerngruppen: gemeinsames Erstellen d. Arbeitsplanes Formulieren gemeinsamer Zielsetzungen	1-2-3 1=nie 3=ausführlich	3,0 3,0	0,2 0,4	3,0 3,0	0,5 0,4	3,0 3,0	0,5 0,5	3,0 3,0	0,4 0,5	3,0 3,0	0,4 0,4	

	3	Reflexion d. Arbeitsstandes		<b>3,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,4	<b>3,0</b>	0,4	<b>3,0</b>	0,4	
	4	Konfliktbewältigung		<b>2,0</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,6	<b>2,0</b>	0,4	<b>2,0</b>	0,5	
	5	Kommunikation		<b>3,0</b>	0,4	<b>2,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,4	<b>3,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,5	
13	1	Charakteristikum der Bewertung in der Gruppe:	1=individuell											2 / 91 / 4
	2	im Prozess	nicht transparent											3 / 61 / 31
	3	in der Seminarfacharbeit	2=individuell											5 / 84 / 5
		im Kolloquium	transparent											
			3=alle gleich											
14	1	Wert des Berichtsheftes: Arbeitshilfe für Schüler	1-2-3	<b>2,0</b>	0,4	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,6	
	2	Dokumentation für den Lehrer	1=gar nicht	<b>3,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,6	<b>3,0</b>	0,6	<b>3,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,5	
	3	Hilfe für die Prozessbewertung	3=deutlich	<b>2,0</b>	0,6	<b>2,0</b>	0,6	<b>2,0</b>	0,6	<b>2,5</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,6	
15	1	Form der Auswertung des Seminarfaches: gar nicht	1-0											3
	2	mit Beteiligung der Schüler												35
	3	in der Seminarfachlehrergruppe												87
	4	in der Lehrerkonferenz												40
	5	durch eine statistische Erhebung der Noten												41
	6	durch eine statistische Erhebung der Themenwahl												24
	7	durch eine umfassendere Evaluation												22
16	1	Impulse durch das Seminarfach:	1-2-3											
	2	in der Gruppe der Seminarfachlehrer	1=gar nicht	<b>3,0</b>	0,4	<b>3,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,5	
	3	in Fachschaften	3=deutlich	<b>2,0</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,4	<b>2,0</b>	0,5	<b>1,5</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,5	
		im Kollegium		<b>2,0</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,3	<b>2,0</b>	0,5	<b>1,5</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,5	
17	1	Einschätzung des Seminarfaches:	1-2-3-4											
	2	gewinnbringend für die Schüler	1=gar nicht	<b>2,0</b>	0,6	<b>3,0</b>	0,8	<b>3,0</b>	0,5	<b>3,0</b>	0,9	<b>3,0</b>	0,7	
	3	Herausforderung für die Lehrer	4=völlig	<b>3,0</b>	0,8	<b>3,0</b>	1,0	<b>3,0</b>	0,9	<b>2,5</b>	1,1	<b>3,0</b>	0,9	
	4	das Seminarfach sollte beibehalten werden		<b>3,0</b>	0,8	<b>3,0</b>	0,9	<b>3,0</b>	0,9	<b>2,0</b>	1,1	<b>3,0</b>	0,9	
		das Seminarfach ist Bereicherung im Fächerkanon		<b>3,0</b>	0,7	<b>3,0</b>	0,9	<b>3,0</b>	0,9	<b>2,0</b>	0,9	<b>3,0</b>	0,8	
18	1	Bewertung der Umsetzung des Seminarfaches:	1-2-3-4-5											
	2	Klassenstufe 10	1=sehr gut	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,6	<b>2,0</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,6	<b>2,0</b>	0,6	
	3	Klassenstufe 11	5=sehr schlecht	<b>2,0</b>	0,6	<b>2,0</b>	0,3	<b>2,0</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,0	<b>2,0</b>	0,5	
		Klassenstufe 12		<b>2,0</b>	0,5	<b>2,0</b>	0,4	<b>2,0</b>	0,8	<b>2,0</b>	0,0	<b>2,0</b>	0,5	
19	1	Einzugsgebiet der Schule: ländlich	1-0											47
	2	kleinstädtisch												18
	3	großstädtisch												33
20	1	Nutzung außerschulischer Lernorte: Universitäten	1-0											44
	2	Bibliotheken												92
	3	Museen												42
	4	Betriebe												33

Tabelle.8: Tabellarische Auswertung Detailerhebung Lehrer

### 5.6.2.2 Tabellarische Auswertung der Detailerhebung Schüler

Anzahl Fragebogenrücklauf Schüler: 1430

64,6% der Gesamtschülerzahl

#### Tabellarische Auswertung der Detailerhebung Schüler

Frage Nr.	Teilfrage	Inhalt	Wert	Gr.1		Gr. 2		Gr. 3		Gr. 4		alle		Prozent	
				MED	STA										
1	1	Form der Einführung des Seminarfachs: innerhalb der Klasse	1-0											72,4	
	2	in der Klassenstufe													42,2
	3	im Elternabend der Klasse													19,7
	4	im Elternforum der Klassenstufe													1,6
2	1	Einbezug der Schüler in die Unterrichtsplanung bei: der Festlegung der zu schulenden Methoden	1-2-3 1=nie 3=häufig	<b>1,0</b>	0,7	<b>1,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,8	<b>2,0</b>	0,7	<b>1,0</b>	0,7		
	2	der Abstimmung von Themen und Inhalten		<b>2,0</b>	0,6	<b>1,0</b>	0,6	<b>2,0</b>	0,7	<b>1,0</b>	0,6	<b>2,0</b>	0,6		
	3	der Auswahl von Unterrichtsformen		<b>1,0</b>	0,6	<b>1,0</b>	0,5	<b>1,0</b>	0,5	<b>1,0</b>	0,5	<b>1,0</b>	0,5		
	4	der Auswahl von Lernorten		<b>1,0</b>	0,6	<b>1,0</b>	0,5	<b>1,0</b>	0,5	<b>1,0</b>	0,5	<b>1,0</b>	0,5		
	5	der Mitwirkung bei der Unterrichtsorganisation		<b>2,0</b>	0,6	<b>1,0</b>	0,6	<b>1,0</b>	0,6	<b>1,0</b>	0,6	<b>1,0</b>	0,6		
3	1	Schwerpunkt bei der Einführung des Seminarfachs: Organisationsstrukturen	1-0											38,2	
	2	Inhalte Klassenstufe 10-12												24,3	
	3	Sinn und Bedeutung des Seminarfachs												71,3	
	4	Motivation für das Fach												24,2	
4		trainierte Methoden / Techniken:	1-2-3 1=gar nicht 2=Vortrag 3=Anwendung												
	1	Mitschreiben von Vorträgen		<b>2,0</b>	0,8	<b>2,0</b>	0,8	<b>2,0</b>	0,9	<b>1,0</b>	0,8	<b>2,0</b>	0,9		
	2	Literaturarbeit		<b>3,0</b>	0,6	<b>2,0</b>	0,7	<b>3,0</b>	0,6	<b>3,0</b>	0,6	<b>3,0</b>	0,6		
	3	elektronische Informationsgewinnung		<b>2,0</b>	0,8										
	4	Erklären, Erläutern, Begründen		<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,8	<b>2,0</b>	0,7		
	5	Argumentieren, Diskutieren		<b>2,0</b>	0,8										
	6	Referieren		<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,8	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7		
	7	Arbeit mit Hypothesen / Thesen		<b>2,0</b>	0,7										
	8	Themen- u. Problemanalyse		<b>3,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7		
	9	Systematisieren / Strukturieren		<b>2,0</b>	0,7										
	10	Urteilen / Schlussfolgern		<b>2,0</b>	0,8										
	11	Visualisieren / Präsentieren		<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7	<b>3,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,7		
	12	Prozesse hinterfragen		<b>2,0</b>	0,7	<b>1,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,8	<b>1,0</b>	0,7	<b>1,0</b>	0,7		
	13	Wissen fächerübergreifend anwenden		<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,8	<b>2,0</b>	0,8	<b>2,0</b>	0,7	<b>2,0</b>	0,8		
	14	Material- u. Ideensammlung erstellen		<b>3,0</b>	0,6	<b>3,0</b>	0,7	<b>3,0</b>	0,6	<b>3,0</b>	0,7	<b>3,0</b>	0,7		
15	Gliederung erstellen	<b>3,0</b>	0,6	<b>3,0</b>	0,7	<b>3,0</b>	0,7	<b>3,0</b>	0,7	<b>3,0</b>	0,7				

4	16	Untersuchungsmethoden		2,0	0,7	2,0	0,7	2,0	0,7	2,0	0,6	2,0	0,7	
		Bereits bekannte Methoden / Techniken:	1-2											
		1 Mitschreiben von Vorträgen	1=unbekannt	2,0	0,3	2,0	0,3	2,0	0,2	2,0	0,3	2,0	0,3	
		2 Literatarbeit	2=bekannt	2,0	0,4	2,0	0,4	2,0	0,2	2,0	0,7	2,0	0,4	
		3 elektronische Informationsgewinnung		2,0	0,5	2,0	0,5	2,0	0,5	2,0	0,5	2,0	0,5	
		4 Erklären, Erläutern, Begründen		2,0	0,2	2,0	0,3	2,0	0,2	2,0	0,2	2,0	0,3	
		5 Argumentieren, Diskutieren		2,0	0,3	2,0	0,3	2,0	0,2	2,0	0,3	2,0	0,3	
		6 Referieren		2,0	0,4	2,0	0,4	2,0	0,3	2,0	0,3	2,0	0,4	
		7 Arbeit mit Hypothesen / Thesen		2,0	0,5	2,0	0,5	2,0	0,4	2,0	0,5	2,0	0,5	
		8 Themen- und Problemanalyse		2,0	0,5	2,0	0,5	2,0	0,4	2,0	0,5	2,0	0,5	
		9 Systematisieren / Strukturieren		2,0	0,5	2,0	0,5	2,0	0,5	2,0	0,5	2,0	0,5	
		10 Urteilen / Schlussfolgern		2,0	0,4	2,0	0,5	2,0	0,4	2,0	0,5	2,0	0,5	
		11 Visualisieren / Präsentieren		2,0	0,4	2,0	0,5	2,0	0,5	2,0	0,4	2,0	0,5	
		12 Prozesse hinterfragen		2,0	0,5	1,0	0,5	2,0	0,5	1,0	0,5	2,0	0,5	
		13 Wissen fächerübergreifend anwenden		2,0	0,4	2,0	0,5	2,0	0,4	2,0	0,5	2,0	0,5	
		14 Material- und Ideensammlung erstellen		2,0	0,4	2,0	0,5	2,0	0,4	2,0	0,5	2,0	0,4	
	15 Gliederung erstellen		2,0	0,3	2,0	0,4	2,0	0,3	2,0	0,5	2,0	0,4		
	16 Untersuchungsmethoden		2,0	0,5	1,0	0,5	2,0	0,5	1,0	0,5	2,0	0,5		
5		Einschätzung der Methodenauswahl:	1-0											
	1	akzeptabel												55,0
	2	altersgemäß												11,3
	3	interessant												13,8
	4	fehlende Methodenkenntnisse ausgleichend												21,9
	5	bereichernd												20,0
	6	anwendbar in anderen Fächern												47,8
6		Anwendung der im Seminarfach erworbenen Methodenkompetenz:	1-2-3-4											
	1	im Fachunterricht der Seminarfachlehrer	1=nie	2,0	0,8	2,0	0,7	2,0	0,8	2,0	0,7	2,0	0,8	
	2	im Unterricht anderer Fachlehrer	4=immer	2,0	0,7	2,0	0,7	2,0	0,6	2,0	0,6	2,0	0,7	
	3	in Leistungsfeststellungen		2,0	0,7	2,0	0,7	2,0	0,7	2,0	0,7	2,0	0,7	
7		Grundlagen für die Themenfindung der Arbeit:	1-0											
	1	Interessen / Hobbys												63,8
	2	regionale Bezüge												19,7
	3	Fachunterricht												9,7
	4	Vorträge												6,0
	5	Themenvorschläge durch die Schule												6,2
	6	bereits erstellte Seminarfacharbeiten												3,6
	7	Medien												34,4
8		Betreuer beim Erstellen der Seminarfacharbeit:	1-0											
	1	keiner												19,3
	2	Schulleiter												1,1
	3	Lehrer der Schule												34,2
	4	Außenbetreuer												45,0

9	1 2 3 4	Motive für Gruppenbildung: Freundschaften Interesse am Thema Einteilung durch Lehrer Wohnortberücksichtigung	1-0											85,6 50,0 3,7 12,1
10	1 2 3 4	Charakteristik des Verlaufs der Gruppenarbeit: gegenseitige Motivation gegenseitiger Austausch gemeinsamer Erkenntnisprozess Arbeitsteilung	1-2-3-4 1=nie 4=immer	3,0 3,0 3,0 4,0	0,9 0,9 0,9 0,8	3,0 3,0 3,0 4,0	0,9 0,9 1,0 0,9	3,0 3,0 3,0 4,0	0,9 0,9 1,0 0,8	2,0 3,0 2,0 3,0	0,7 0,8 0,8 0,9	3,0 3,0 3,0 4,0	0,8 0,9 0,9 0,9	
11	1 2 3 4 5	Rolle des Einzelschülers in der Gruppe: Zurückhaltung Arbeit der anderen nutzend Führungsfunktion fachlicher / organisatorischer Berater Vermittler / Konfliktlöser	1-2-3 1=gar nicht 3=völlig	1,0 1,0 2,0 2,0 2,0	0,5 0,6 0,7 0,6 0,6	1,0 1,0 2,0 2,0 2,0	0,5 0,6 0,7 0,6 0,7	1,0 1,0 2,0 2,0 2,0	0,5 0,5 0,7 0,6 0,6	1,0 2,0 2,0 2,0 2,0	0,5 0,6 0,8 0,6 0,5	1,0 1,0 2,0 2,0 2,0	0,5 0,6 0,7 0,6 0,6	
12	1 2 3 4 5 6	Erworbene Fähigkeiten für die Arbeit in Gruppen: Akzeptanz anderer Meinungen gemeinsames Erstellen des Arbeitsplanes Formulieren gemeinsamer Zielsetzungen Reflexion des Arbeitsstandes Konfliktbewältigung Kommunikationsfähigkeit	1-2-3 1=nie 3=ausführlich	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0 3,0	0,6 0,6 0,6 0,7 0,7 0,7	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0 3,0	0,6 0,7 0,7 0,6 0,7 0,7	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0 3,0	0,6 0,7 0,4 0,6 0,7 0,6	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0 2,0	0,7 0,7 0,6 0,7 0,7 0,7	2,0 2,0 2,0 2,0 2,0 3,0	0,6 0,7 0,7 0,7 0,7 0,7	
13	1 2 3	Charakteristika der Bewertung in der Gruppe: im Prozess in der Seminarfacharbeit im Kolloquium	1=individuell nicht transparent 2=individuell transparent 3=alle gleich											9 / 53 / 38 8 / 46 / 44 12 / 56 / 29
14	1 2 3 4 5 6 7	Festigung der selbstgesteuerten Lernprozesse durch: Erstellen von Zeit-/Arbeitsplänen Formulieren/Abrechnen von Zielen Arbeit in Gruppen selbstständige Literaturrecherche Problemlösungsverfahren Schlussfolgern/Ableiten Wissenstransfer	1-0 1=Klasse 10 2=Klasse 11 3=Klasse 12											42 / 36 / 7 32 / 41 / 9 60 / 24 / 6 53 / 32 / 6 38 / 33 / 11 34 / 31 / 21 32 / 34 / 18
15	1 2	Veränderte Lernhaltungen bei den Schülern: Selbstständigkeit Kooperationsfähigkeit	1-2-3-4 1=gar nicht 4=völlig	3,0 3,0	0,9 0,9	3,0 3,0	1,0 0,9	3,0 3,0	0,8 0,8	2,0 3,0	1,0 0,9	3,0 3,0	0,9 0,9	

	3	Selbsteinschätzung		3,0	0,9	2,0	0,9	3,0	0,8	2,0	1,0	3,0	0,9	
	4	Übernahme von Verantwortung		3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	
	5	Entscheidungsfähigkeit		3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	0,9	2,0	1,0	3,0	1,0	
	6	Kommunikationsvermögen		3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	
	7	Problemlöseinteresse		2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	
	8	Methodenreflexion		2,0	0,8	2,0	0,9	2,0	0,9	2,0	0,8	2,0	0,9	
	9	vernetzendes Denken		2,0	0,9	2,0	0,9	2,0	0,9	3,0	0,9	2,0	0,9	
16	1	Wichtung des Seminarfaches für: Abiturvorbereitung	1-2-3-4	2,0	0,9	1,0	0,9	2,0	0,9	2,0	1,0	2,0	0,9	
	2	Vorbereitung Studium	1=gar nicht	3,0	0,9	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	
	3	Vertiefung Methodenkompetenz	4=völlig	3,0	0,9	3,0	0,9	3,0	0,9	3,0	0,9	3,0	0,9	
	4	Persönlichkeitsentwicklung		2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,0	0,8	2,0	1,0	
17	1	Bewertung der Umsetzung des Seminarfachs:	1-2-3-4-5											
	2	Klassenstufe 10	1=sehr gut	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	
	3	Klassenstufe 11	5=sehr schlecht	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	3,0	0,8	3,0	1,0	
	3	Klassenstufe 12		3,0	1,1	3,0	1,1	3,0	1,1	3,0	0,8	3,0	1,1	
18	1	Einschätzung der eigenen schulischen Leistung:	1-0											11,0
	2	sehr gut	Summe<100!											5,0
	3	gut												32,0
	4	mittelmäßig												1,0
	5	schlecht												0,5
	5	sehr schlecht												
19	1	Schulabschluss der Eltern:	1-0											0,3 / 0,3
	2	ohne Schulabschluss	1=Mutter											2,0 / 3,0
	3	Volks-/Hauptschul-/POS-Abschluss 8/9	2= Vater											49,0 / 45,0
	4	Realschul-/POS-Abschluss 10												40,0 / 41,0
	5	Abitur / EOS 12												5,0 / 7,0
	5	Sonstiges / weiß ich nicht												
20	1	Berufliche Abschluss der Eltern:	1-0											0,4 / 0,3
	2	keinen beruflichen Abschluss	1=Mutter											3,0 / 0,8
	3	Teil-/Facharbeiter	2= Vater											27,0 / 22,0
	4	Facharbeiter												10,0 / 19,0
	5	Fachschule/Technikerschule/Meister												15,0 / 19,0
	6	Ingenieur-, Fachhoch-, technische Hochschule												28,0 / 21,0
	7	Universität/Lehrerseminar/Päd. Hochschule												13,0 / 12,0
	7	Sonstiges / weiß ich nicht												
21	1	Spezifik der eigenen Wohnumgebung: ländlich	1-0											44,0
	2	kleinstädtisch												43,0
	3	großstädtisch												11,0
22	1	Nutzung außerschulischer Lernorte: Universitäten	1-0											21,0
	2	Bibliotheken												88,0
	3	Museen												24,0

Tabelle.9: Tabellarische Auswertung Detailerhebung Schüler

### 5.6.2.3 Auswertung des Punktes „Weiteres ...“ der teilstandardisierten Fragen

Im Fragebogen Lehrer wie Schüler wurden in der Detailerhebung wie in der Rahmenerhebung jeweils teilstandardisierte Fragen verwendet. Es wurden auch hier verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben, zusätzlich bestand aber unter „Weiteres ...“ die Möglichkeit, eine ergänzende Antwort einzutragen.

Die Ergänzungen der Detailerhebung wurden in der folgenden Tabelle unter Zusammenzählung der Lehrer- und Schülerangaben kategorisiert aufgeführt, wenn sie inhaltlich von Bedeutung waren bzw. häufiger als einmal auftraten.

Frage Nr.	Inhalt	Angaben	Häufigkeit
DL 5.8	Genutzte Unterstützungsmöglichkeiten für den Unterricht im Seminarfach	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Erfahrungen der Kollegen</li> <li>▪ Universität Ilmenau</li> <li>▪ Internet</li> </ul>	8 3 2
DL 20.5 DS 22.5	Nutzung außerschulischer Lernorte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Archive</li> <li>▪ Öffentliche Ämter</li> <li>▪ Internet</li> <li>▪ Kliniken/Arztpraxen/Labore</li> <li>▪ Archive</li> <li>▪ Stadtverwaltung/Ämter</li> <li>▪ soziale Einrichtungen/Beratungsstellen</li> <li>▪ Gedenkstätten</li> <li>▪ Vereine</li> <li>▪ Seminare/Vorträge</li> <li>▪ Sternwarte</li> <li>▪ Theater</li> <li>▪ Volkshochschule</li> </ul>	10 2 64 53 26 17 14 7 7 6 3 2 2
DS 7.8	Impulse/Anstöße für die Themenfindung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ persönliche Kontakte/Gespräche</li> <li>▪ eigene Ideen/Erfahrungen</li> <li>▪ Vorschlag eines Gruppenmitgliedes</li> <li>▪ Zwang/Themenfestlegung durch Schulleiter</li> <li>▪ Zufall</li> <li>▪ Orientierung auf späteren Beruf/Praktikum</li> <li>▪ Anregungen durch Lehrer</li> <li>▪ Zeitgeschehen</li> <li>▪ Auslandsaufenthalt</li> <li>▪ aus dem Fachunterricht</li> <li>▪ Tabu-Themen</li> <li>▪ aus der Literatur</li> <li>▪ Angebot der Universität</li> <li>▪ Konfession</li> <li>▪ Ausstellungsbesuch</li> </ul>	102 25 18 18 15 15 13 12 9 5 5 4 3 2 2
DS 9.5	Gründe für die Gruppenbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zufall</li> <li>▪ Zwang durch Lehrer</li> <li>▪ Empfehlung/Wunsch durch Mitschüler</li> <li>▪ übrig gebliebene Schüler</li> <li>▪ Zusammenfinden bei Themenbörse</li> <li>▪ Mitleid</li> <li>▪ Zeitdruck</li> </ul>	14 13 10 4 3 3 2
DS 10.5	Merkmale des Verlaufs der Gruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Streit geprägt</li> <li>▪ ungerechte Teamarbeit</li> </ul>	32 25

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ harmonisch, gleichberechtigt</li> <li>▪ sehr schleppend</li> <li>▪ gegenseitig kritisch</li> <li>▪ mit viel Spaß</li> <li>▪ Stress mit Lehrern</li> </ul>	<p>14 10 9 3 2</p>
<b>DS 11.6</b>	Rolle des Einzelschülers in der Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gleichberechtigte Arbeitspartner</li> <li>▪ Teammitglied</li> <li>▪ der einzige, der etwas gemacht hat</li> <li>▪ Motivator</li> <li>▪ Einzelgänger</li> <li>▪ Gruppenführer</li> <li>▪ Ansprechpartner/Problemlöser</li> <li>▪ Verantwortlicher für die Technik</li> <li>▪ Schriftführer</li> <li>▪ Nutznießer der anderen Gruppenmitglieder</li> </ul>	<p>67 19 10 8 8 6 4 2 2 2</p>
<b>DS 12.7</b>	Erlernte Elemente der Gruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teamarbeit</li> <li>▪ Klärung von Meinungsverschiedenheiten</li> <li>▪ gemeinsame Schwerpunktsetzungen</li> </ul>	<p>7 7 3</p>

Tabelle 10: Auswertung des Punktes „Weiteres ...“ der teilstandardisierten Fragen - Detailerhebung

Als außerschulischer Lernort wurde von den Schülern das Internet mit einer Häufigkeit von 64 zusätzlichen Angaben unter „Weiteres ...“ genannt. Diese Aussage war mit der Dominanz der Techniken der Informationsgewinnung stimmig.

Kliniken, Praxen, Labore wurden 53 mal als unterstützende Einrichtungen benannt, öffentliche Ämter und soziale Einrichtungen 31 mal, Archive 26 mal. Mitarbeiter dieser Einrichtungen wurden als Außenbetreuer für die Erstellung der Seminarfacharbeit gewonnen. Die Zielsetzung des *Seminarfachs*, außerschulische Lernorte und Partner zu nutzen, wurde somit umgesetzt.

Impulse für die Themenfindung ergaben nicht nur die favorisierten Interessen (DS 7), sondern auch persönliche Kontakte und Gespräche außerhalb des Unterrichts bzw. der Schule mit einer überzeugenden Mehrfachnennung von 102 Angaben.

Noch einmal bestätigt wurde, dass Freundschaften und das Interesse am Thema maßgeblich die Gruppenbildung beeinflussten (DS9). Zufall, Zwang durch Lehrer oder der Anschluss an übrig gebliebene Schüler wurden nur 31 mal aufgeführt.

Die sehr positive Einschätzung der Gruppenarbeitsprozesse durch die Schüler (DS10) wurde unterstrichen durch die Aussagen, dass die Gruppenmitglieder gleichberechtigte Partner sind (67 Bestätigungen), sie sich als Teammitglied fühlen (19 Angaben) und die Gruppenarbeit harmonisch bzw. gleichberechtigt verlief (14 mal). Leicht abgeschwächt wurden diese positiven Wertungen durch die zusätzlichen Einschätzungen zur Gruppenarbeit wie: Streit geprägt (32 Angaben), ungerechte Teamarbeit (25 Nennungen).

Nur 10 Schüler vermerkten den negativen Kommentar zur Gruppenarbeit: Ich bin „Der Einzige, der etwas gemacht hat“.

### 5.6.2.4 Auswertung der Frage „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen ...“

Die Äußerungen zur Frage DS23/DL21 wurden in der Tabelle kategorisiert aufgelistet, wenn sie häufiger als einmal auftraten und sich sinnvoll auf das *Seminarfach* bezogen.

Frage: DS 23 „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen ...“ = DL 21	Häufigkeit Lehrer	Häufigkeit Schüler
<b>Äußerungen zu den Rahmenbedingungen:</b>		
▪ Wunsch nach einer Erhöhung der angerechneten Stundenzahl für die Seminarfachlehrer	2	
▪ Wunsch nach einer Vergütung der Fachbetreuer	2	
▪ Notwendigkeit verbindlicherer Rahmenbedingungen von zentraler Stelle		39
▪ Vermittlung von Methoden der Wissensaneignung bereits vor Klassenstufe 10 intensivieren		35
▪ konkretere Handreichungen notwendig	7	
▪ zu viel Bürokratie	2	3
▪ verbindliche Richtlinien für den Einsatz von Außenbetreuern erforderlich	7	3
▪ Beginn der Seminarfacharbeit in Klassenstufe 10, des Kolloquiums in Klassenstufe 11		33
▪ Verkürzung der Zeitleiste für die Seminarfachleistung		316
▪ Angleichung der Bedingungen an allen Schulen	2	18
▪ mehr Auswahl bei der Gruppengröße, auch Einzelarbeit zulassen		7
▪ Kolloquiumsform ändern (Zeitpunkt, Zeitbegrenzung, offen für alle Interessierten, Fragestellungen der Lehrer)		19
▪ schlechte schulische Organisation		61
▪ Zugang zu bereits erstellten Seminarfacharbeiten ermöglichen		2
▪ 13 jähriges Gymnasium unter Beibehaltung Seminarfach favorisiert		3
▪ entweder 12 Jahre ohne Seminarfach oder 13 Jahre mit Seminarfach		4
▪ Berichtsheft ist überflüssig		7
<b>Äußerungen zur Belastung durch das Seminarfach:</b>		
▪ große Belastung in Klasse 11/12 – sehr zeitaufwendig für Lehrer	10	
▪ zu hohe finanzielle Belastung für Schüler		34
▪ zu hohe zeitliche Belastung für Schüler	4	260
<b>Äußerungen zur Bewertung:</b>		
▪ zentrale Richtlinien für Bewertung notwendig	8	
▪ Bewertungsgewichtung (Prozess, Seminarfacharbeit, Kolloquium) verändern		8
▪ Seminarfachleistung erhält eine zu hohe Wertigkeit im Vergleich mit Leistungsfächern		3
▪ Bewertungsmaßstäbe der Lehrer sind nicht einheitlich (gerecht, objektiv)		212
▪ Transparenz der Bewertung ist nicht ausreichend		11
▪ mehr Differenzierung bei der Bewertung innerhalb der Gruppe erkennen lassen		13
▪ Formverstöße werden überbewertet		9
▪ Verbesserung der Abiturnote durch die Seminarfachleistung ist akzeptabel		110
▪ Seminarfachnote hat eine zu hohe Wertigkeit für die Gesamtqualifikation		3
<b>Äußerungen zur Akzeptanz des Seminarfachs:</b>		
▪ Seminarfach ist inhaltlich und organisatorisch bereichernd	3	
▪ Seminarfacharbeit ist sinnvoll für die Vorbereitung auf das Abitur / Studium		130
▪ Selbstständigkeit wird durch langfristige Beschäftigung mit einem Thema geschult		19
▪ Bereicherung zum Abiturstoff und der methodischen Fähigkeiten		13
▪ Seminarfach abschaffen/ Zeitverschwendung		148
▪ Seminarfachunterricht in Klassenstufe 10 sinnlos		26
▪ Anforderungen im Seminarfach sind zu hoch		6
▪ Ziel des Seminarfachs wurde nicht erreicht		11
▪ Zerstörung von Freundschaften im Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit		10
<b>Äußerungen zur Seminarfacharbeit:</b>		
▪ Gefahr des Plagiats		3
▪ statt Seminarfacharbeit wieder Facharbeit		2
▪ Eingrenzung der Themenbereiche / Themenvorgabe notwendig		6
▪ Themenwahl schwierig		4
▪ mehr Zeit für die Erstellung der Seminarfacharbeit ermöglichen		4
▪ Seminarfachunterricht ist keine Hilfe bei der Erstellung der Seminarfacharbeit		17
▪ interessante Themen werden nicht genehmigt		2

Äußerungen zur Umsetzung des Seminarfaches:		
▪ Theorie gut, Umsetzung verbesserungswürdig		63
▪ Aufwand in keinem Verhältnis zum Nutzen		10
▪ Betreuung und Beratung durch Lehrer schlecht (fehlendes Engagement)		71
▪ Einführung/Motivation durch Lehrer mangelhaft		6
▪ Inhalte Klassenstufe 10 teilweise nur Wiederholungen	4	
▪ bessere Koordination mit Lehrstoff, vieles doppelt		80
▪ Absprache zwischen Seminarfachlehrern schlecht		77
▪ Gruppenarbeit problematisch, zielgerichteter fördern		55
▪ Schulung für Lehrer notwendig, fehlende Kenntnisse		7
▪ mehr Individualität und Entscheidungsfreiheit zulassen		8
▪ Konsultationen überflüssig		8
▪ Konsultationen strenger und zielgerichteter anlegen		4
▪ Mangelnde Zusammenarbeit Seminarfachlehrer - Außenbetreuer		2

Tabelle 11: Auswertung der Frage „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen ...“ Detailerhebung

63 Schüler vermerkten, dass die Theorie des *Seminarfachs* gut ist, die Umsetzung aber verbesserungswürdig. Sie bemängelten 71 mal fehlendes Engagement bzw. mangelhafte Beratung und Betreuung durch die Lehrer, 80 mal mangelhafte Koordination mit dem Stoff anderer Fächer, so dass vieles doppelt unterrichtet wurde. 77 mal wurde eine erkennbar schlechte Absprache zwischen den Lehrern festgestellt. 212 Schüler sahen die Bewertungsmaßstäbe der Lehrer als uneinheitlich an, ungerecht und wenig objektiv. Entsprechend wünschten sich 39 Schüler verbindlichere Rahmenbedingungen. Die von den Schülern ausgewiesene mangelhafte Betreuung durch die Lehrer wurde zudem durch den Wunsch nach einer zielgerichteteren Förderung der Gruppenarbeit (55 mal) und einer verbesserten schulischen Organisation (61 mal) unterstrichen.

Die zeitliche Belastung wurde von den Schülern 260 mal als zu hoch eingeschätzt, trotzdem wollten 316 Schüler den zeitlichen Rahmen für die Seminarfachleistung verkürzt haben. Nur 4 Lehrer sahen dagegen die Belastung für die Schüler als zu hoch an, kein Lehrer erwähnte die Verkürzung des zeitlichen Rahmens.

Als positiv schätzten die Schüler 110 mal die Möglichkeit der Verbesserung der Abiturnote ein, sahen 130 mal das *Seminarfach* als sinnvoll für die Vorbereitung auf das Abitur bzw. das Studium an. Dagegen wünschten 148 Schüler die Abschaffung des *Seminarfachs*, sahen es als Zeitverschwendung an. Dem gegenüber wurde in der Rahmenerhebung nur von 13 Schülern eine Abschaffung des *Seminarfachs* gewünscht.

Möglicherweise wichen diese Einschätzungen so auffallend von einander ab, weil die engagierten Schüler die Chance des Einbringens der Seminarfachleistung in das Abitur erkannt hatten (vgl. befragte Schüler Rahmenerhebung=Stammkurs sprecher), die weniger leistungsinteressierten Schüler das *Seminarfach* als Belastung ansahen, da sie die Einbringungsmöglichkeit der Seminarfachleistung in die Gesamtqualifikation nicht nutzen wollten. In Einzelfällen, so ergaben Gespräche mit Schülern, bemühten sich auch ausgesprochen leistungsstarke Schüler nicht um eine positive Bewertung der Se-

minarfachleistung, da sie davon überzeugt waren, das Abitur auch ohne diese Punkte mit einer hervorragenden Benotung abzuschließen.

Auffällig waren die zurückhaltenden Äußerungen der Lehrer bei der Fragestellung „Was Sie sonst noch zum *Seminarfach* sagen wollten ...“. Es war davon auszugehen, dass den Lehrern der Umfang der Antwortmöglichkeiten in den vorhergehenden Fragen der Fragebögen genügte. Die Schüler hingegen wollten für sie wesentliche positive wie negative Aussagen noch einmal unterstreichen oder ergänzen.

### 5.6.3 Auswertung zu ausgesuchten Problemfeldern der Rahmenerhebung und der Detailerhebung<sup>136</sup>

Die Beantwortung der Fragebogen ergab über die Daten zur Verifizierung der Hypothesen hinaus interessante Auskünfte zur Umsetzung des Seminarfaches an den Gymnasien. Um diese Aussagen erfassen zu können, bot sich eine Zusammenfassung unter vorgegebenen inhaltlichen Aspekten an. Die Interpretation erfolgte unter Berücksichtigung der Rahmen- und Detailerhebung.

Diese statistische Analyse wurde mit Hilfe einer Auswahl von Fragen an Schüler und Lehrer zusammengestellt.

#### I. Interpretation der statistischen Analyse zur innerschulischen Steuerung der Einführung des *Seminarfachs*

##### ▪ Wie wurde das Seminarfach in Ihrer Schule eingeführt? (DS1)

	<u>Prozent</u>
innerhalb der Klasse	72
für alle Schüler gemeinsam	42
Elternabend der Klasse	20
gemeinsames Forum der Eltern	2

Die Werte zeigen, dass im Normalfall die Einführung des *Seminarfachs* innerhalb einer Klasse erfolgte. Die Prozentzahlen ergaben über 100%, weil mehrere Antworten zugelassen waren.

Die Frage DS3 beschäftigte sich mit den inhaltlichen Schwerpunkten bei der Einführung des *Seminarfachs*. Auch bei dieser Frage waren Mehrfachantworten zugelassen, die Prozentsätze beziehen sich auf die Anzahl der Schüler.

<sup>136</sup> D=Detailerhebung: DL kennzeichnet die Fragen Detailerhebung Lehrer / DS die Fragen Detailerhebung Schüler

▪ **Wo lag der inhaltliche Schwerpunkt der Einführung des Seminarfachs? (DS3)**

	<u>Prozent</u>
Organisationsstrukturen Klassenstufe 10-12	38
Inhalte Klassenstufe 10-12	24
Sinn und Bedeutung des Seminarfachs	71
Motivation für das Fach	24

Der Schwerpunkt der Einführung für die Schüler lag mit 71% bei der Erläuterung der Bedeutung des Faches und mit 38% auf Organisationsstrukturen. Nur 24% der Schüler sehen die Einführung als Motivation für das Fach an (DS3).

Für die Beantwortung der Frage nach personellen Verantwortlichkeiten bei der Einführung des *Seminarfachs* waren Mehrfachantworten erlaubt.

▪ **Wer bereitete die Einführung des Seminarfachs vor? (DL1)**

	<u>Prozent</u>
Schulleiter	41
beauftragter Seminarfachlehrer	67
Seminarfachlehrergruppe	65
Seminarfachlehrer und Schüler	2
Seminarfachlehrer und Vertreter der Schulleitung	22

Die Vorbereitung der Einführung des *Seminarfachs* lag mit 67% in hohem Maße in den Händen des beauftragten Seminarfachlehrers bzw. der Seminarfachlehrergruppe. Der Schulleiter erhielt für sein diesbezügliches Engagement mittlere Bewertungen (DL1). Die Schüler wurden nicht einbezogen.

Von Interesse war, in welchem Gremium das *Seminarfach* vorgestellt wurde.

▪ **Wie wurde das Seminarfach in Ihrer Schule eingeführt?**

**Vorstellung der Ziele, Inhalte und Organisationsformen (DL2)**

	<u>Prozent</u>
in der Schulkonferenz	24
in der Seminarfachlehrergruppe	75
in der Lehrerkonferenz	59
für alle Schüler der Klassenstufe gemeinsam	43
innerhalb der Klasse	49
für eingeladene Elternvertreter	3
im Elternabend der Klasse	48
gemeinsames Elternforum der Klassenstufe	9

Eine Information der Eltern erfolgte in zu geringem Maße, wobei die Angaben der Lehrer mit 60% und der Schüler mit nur 19% weit auseinandergehen (DL2/DS2). Schulintern wurde das *Seminarfach* nur mit 59% in der Lehrerkonferenz thematisiert, möglicherweise (DL2) eine Erklärung für mangelnde Transferleistungen aus dem Seminarfachunterricht.

Interessant erschien auch die Frage nach dem Kontext der Einführung des *Seminarfachs*.

▪ **Welcher Kontext wurde für die Konzepterarbeitung genutzt? (DL3)**

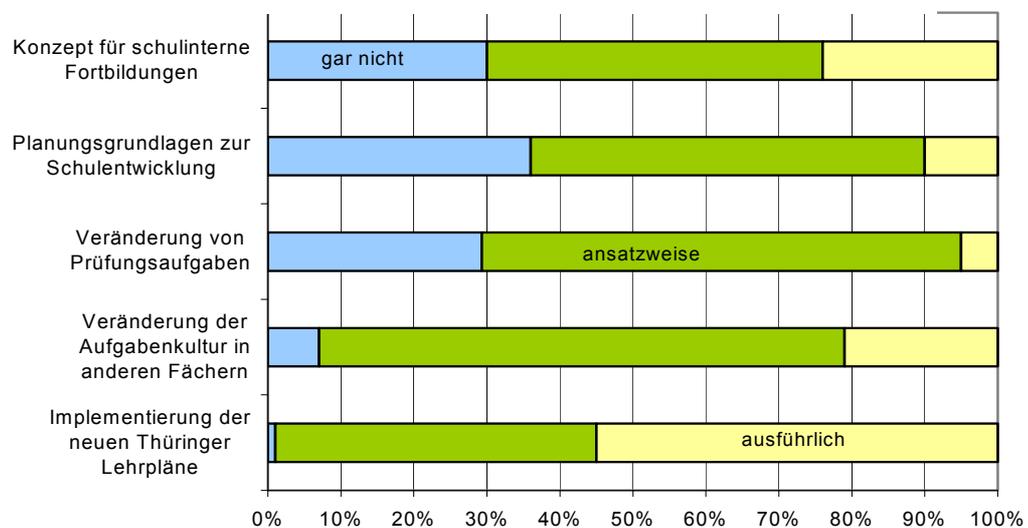


Diagramm 8: Kontext für die Konzepterarbeitung der Schulen

Die Konzepterarbeitung für die Umsetzung des *Seminarfachs* erfolgte vor allem im Zusammenhang mit der Einführung der neuen Thüringer Lehrpläne und der Veränderung der Aufgabenkultur in den anderen Fächern. Planungsgrundlagen für die Schulentwicklung spielten keine Rolle (DL3). Auffallend hoch war in dieser Thematik der Anteil der verweigerten Antworten mit 25%.

In der Rahmenerhebung wurde nach Grundlagen für die Umsetzung des *Seminarfachs* gefragt. Mit einem MED über 3 dominierten die eigenen Schulkonzepte. Übernahme und Anlehnung an die ThILLM-Materialien erreichten nur Werte unter 3 (RL9). Aus der Rahmenerhebung ergaben sich keine Begründungen hierfür. Vermutete Ursachen für diese Wertigkeiten könnten sein:

- Die Handreichungen für den Unterricht im *Seminarfach* waren nicht bekannt.
- Die Handreichungen wurden von den Lehrern abgelehnt, da sie nicht lehrplanmäßig gestaltet sind.
- Eigene Modelle zur Umsetzung des *Seminarfachs* wurden unter Negierung der Vorgaben erstellt.
- Eigene Schwerpunktsetzungen erfolgten unter Berücksichtigung der vorgegebenen Standards.

In der Frage DS2 / DL4 wurde nach der Mitwirkung der Schüler bei der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung in der Klassenstufe 10 gefragt.

▪ **Wie wurden die Schüler in die Unterrichtsplanung und –gestaltung Klassenstufe 10 einbezogen? (DS2) (DL4)**

(1. Zeile = Schüler, 2. Zeile = Lehrer)

Prozent	nie	manchmal	häufig
Festlegung der zu schulenden Methoden	52	35	13
	25	56	19
Abstimmung von Themen/Inhalten zur Methodenschulung	49	43	7
	14	59	27
Auswahl von Unterrichtsformen	64	34	3
	30	61	10
Auswahl von außerschulischen Lernorten	67	29	4
	32	57	12
Mitwirkung bei der Unterrichtsorganisation	56	39	5
	10	68	22

Tabelle 12: Unterrichtsplanung

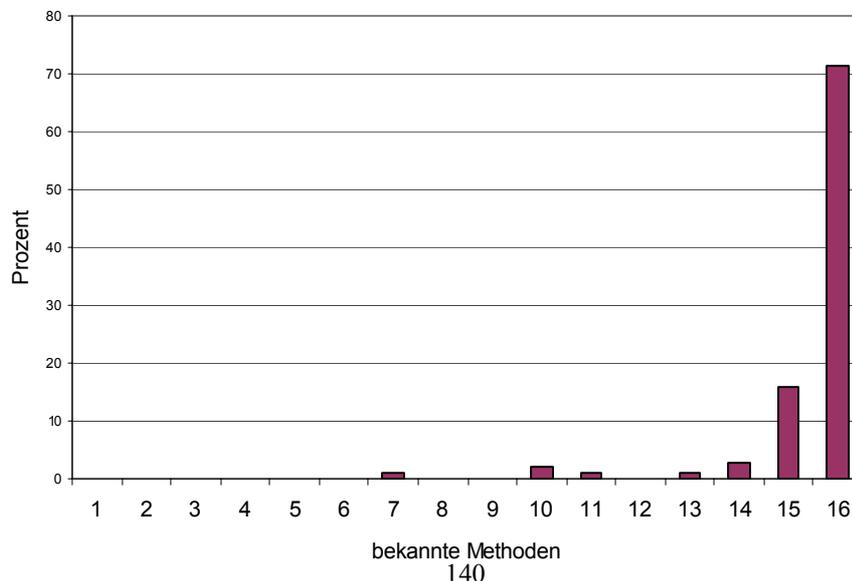
Die Lehrer belegten mit mittleren Bewertungen, dass sie die Schüler in die Unterrichtsplanung einbezogen hatten. Die Bewertungen der Schüler lagen weit mehr im negativen Bereich. Sie fühlten sich nur geringfügig einbezogen.

**II. Interpretation der statistischen Analyse zur individuellen Befähigung der Lehrer sowie zum Unterstützungssystem**

In der Frage DL7 sollte erfasst werden, inwieweit die Lehrer bereits individuell für den Unterricht im *Seminarfach* befähigt waren.

▪ **Wodurch sind Sie bereits mit den zu vermittelnden Methoden vertraut? (DL7.1)**

Diagramm 9: Methodenkenntnis der Lehrer



Die Auswertung der Frage DL7.1 des Lehrerfragebogens zeigte, dass die Lehrer sich für den Unterricht im Seminarfach befähigt fühlten. 72% aller Lehrer waren mit allen zu schulenden Methoden und Techniken vertraut, weitere 16% kannten 15 der aufgeführten Methoden. Die Methodenkenntnis resultierten überwiegend aus der Ausbildung. Ihre Befähigung für den Unterricht im Seminarfach sahen 93% der Lehrer in ihren Interessen bzw. Neigungen begründet (RL2).

Die Lehrer schätzten ihre Fähigkeiten und Voraussetzungen für den Unterricht im *Seminarfach* im positiven Bereich ein, sie signalisierten, dass kaum Defizite bestehen (RL24). Dies Werte sind widersprüchlich zur Beantwortung der Frage RL30. Bei der Beantwortung dieser Frage lag der Wunsch nach Fortbildungen je nach Schwerpunkt zwischen 19% und 50% (RL30). Überwiegend wurden Fortbildungen zum Methodentraining Klassenstufe 10 und zum Gruppenarbeitsprozess gewünscht.

In der Frage DL5 wurde nach der Bekanntheit der Unterstützungsmöglichkeiten für die Einführung des *Seminarfachs* gefragt. Mehrfachantworten waren erlaubt.

▪ **Welche der folgenden Unterstützungsmöglichkeiten für den Unterricht im Seminarfach nutzen Sie? (DL5)**

(nach Nutzung aufsteigend sortiert)

Unterstützungsmöglichkeiten	genutzt in Prozent
wissenschaftliche Literatur	87
ThILLM-Hefte 23, 28, 36	80
Angebote der Bibliotheken	66
schulspezifische Handreichungen	64
regionale Fortbildungen	62
Kollegen der Schulversuchsschulen	51
Kollegen anderer Schulen	42
Referenten des ThILLM	30
vom ThILLM ausgebildete Multiplikatoren	19

Tabelle 13: Genutzte Unterstützungsmöglichkeiten

Literatur wurde als theoretische Grundlage für die Vorbereitung auf das *Seminarfach* stärker genutzt als die direkte, praxisbezogene Anleitung. Beide Werte waren im positiven Bereich, lediglich die vom ThILLM ausgebildeten Multiplikatoren wurden wenig beachtet.

Bei der Auswertung der Rahmenerhebung wurde deutlich, dass schulinterne Fortbildungen (RL28) und der Austausch in schulinternen Fachgruppen (RL23) dominierten. Die Unterstützung durch die Schulämter im regionalen Bereich war im Negativbereich angelagert (RL23).

Der Wunsch nach verbindlichen Lehrplänen für das *Seminarfach* wurde in der Beantwortung der Frage RL 35 „Was ich sonst noch sagen wollte...“ nur 4 mal geäußert.

Die »Hinweise für den Unterricht im Seminarfach« wurden als ausreichende Unterrichtsgrundlage akzeptiert.

Die Nutzung außerschulischer Lernorte wurde unter anderem im Bezug auf die geographische Lage der Schule interessant.

▪ **Welche außerschulischen Lernorte nutzen Sie mit Schülern? (DL20)**

	<u>Prozent</u>
Universität	44
Bibliotheken	92
Museen	42
Betriebe	33

An der Spitze der Nutzung außerschulischer Lernorte lagen die Bibliotheken mit 92%, während Universitäten und Museen mit über 40% weniger als die Hälfte genannt wurden. Bei der Interpretation dieser Daten war zu berücksichtigen, dass viele Bibliotheken im universitären Umfeld angesiedelt sind, also möglicherweise eine Vermischung der Orte „Universität“ und „Bibliothek“ erfolgte.

**III. Interpretation der statistischen Analyse zum Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeiten, den Konsultationen und dem Kolloquium**

**Klassenstufe 11 / 12:**

Aus Sicht der Schüler verliefen die Konsultationen unbefriedigend. Lediglich die Erläuterung formaler Bedingungen für die Seminarfacharbeit wurde positiv eingeschätzt. Eine inhaltliche Unterstützung für die Arbeit, die Erstellung des Thesenpapiers und die Erprobung von Präsentationstechniken wurden vermisst (RS12).

43% der Schüler wünschten sich eine Veränderung im Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit (RS17). Diese Aussage wurde von den negativen Werten der Frage RS12 gestützt, die verdeutlichten, dass die Konsultationen nicht die Erwartungen der Schüler erfüllten.

Die Kolloquien wurden von prüfungsähnlichen Frage-Antwort-Verfahren und einem hohen Anteil der Fragen speziell zur Seminarfacharbeit (RS14) bestimmt. Der Unterschied zwischen der traditionellen Prüfung und den Kolloquien wurde noch nicht genug beachtet. Ganz extrem wurde dies durch den äußerst negativen Wert der Frage RS14.3 belegt. Die Fragen zum Thesenpapier waren im Rahmen des Kolloquiums eher selten (MED von 1,6 - RS14).

In der Diskussion mit der Prüfungskommission und den Zuhörern wurde das Kolloquium seinem Anliegen gerecht (MED von 2,5 - RS14). Die Teilnahme von Zuhörern, Mitschülern und Lehrern am Kolloquium wurde als Spezifik einer Präsentation und Verteidigung im Rahmen des *Seminarfachs* anerkannt (RS13).

Die Verteidigung in der Gruppe wünschten 85% der Schüler, was eine logische Folgerung aus der Akzeptanz der Gruppenarbeit beim Erstellen der Seminarfacharbeit war (RS13.1). Entsprechend wurden kaum Veränderungen für das Kolloquium gewünscht.

#### IV. Interpretation der statistischen Analyse zur Gruppenarbeit

##### ▪ Wie hat sich die Gruppe gebildet? (DS9)

	<u>Prozent</u>
Freundschaften	86
Interesse am Thema	50
Einteilung durch die Lehrer	4
Wohnortberücksichtigung	12

Als Motiv für die Gruppenbildung überwogen mit 86% Freundschaften, mit 50% Interesse am Thema. Eine Festlegung durch Lehrer erfolgte erfreulicherweise nur in 4%. Die Wohnortberücksichtigung war eine feste Größe von 12% bei der Wahl der Gruppe.

Der Verlauf der Gruppenarbeit wurde als Problem durch die Lehrer thematisiert. Entsprechend war die folgende Frage an die Schüler von Interesse.

##### ▪ Wie verlief die Gruppenarbeit? (DS10)

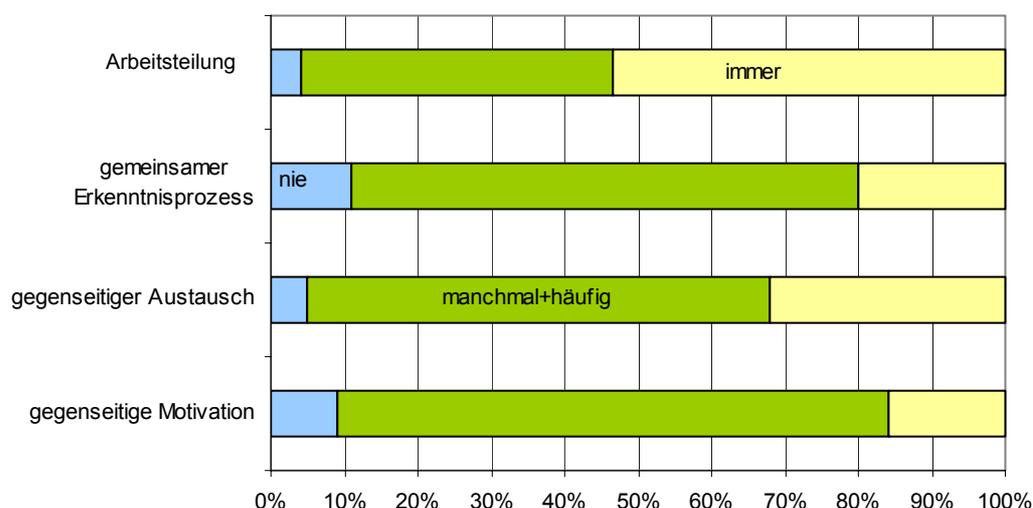


Diagramm 10: Verlauf der Gruppenarbeit

Die Tabelle zeigt, dass die Schüler den Gruppenarbeitsprozess nicht derart kritisch sahen wie die Lehrer. Sie bestätigten, dass die Arbeitsteilung und der damit verbundene Austausch den Verlauf der Gruppenarbeit geprägt haben. Eine gegenseitige Motivation und ein gemeinsamer Erkenntnisprozess dagegen fanden seltener statt.

Die Rolle des Einzelschülers in der Gruppe wurde unterschiedlich wahrgenommen. Möglichkeiten für eine Positionsbestimmung des Schülers erfasste die Frage DS 11:

▪ **Welche Rolle haben Sie in der Gruppe eingenommen? (DS11)**

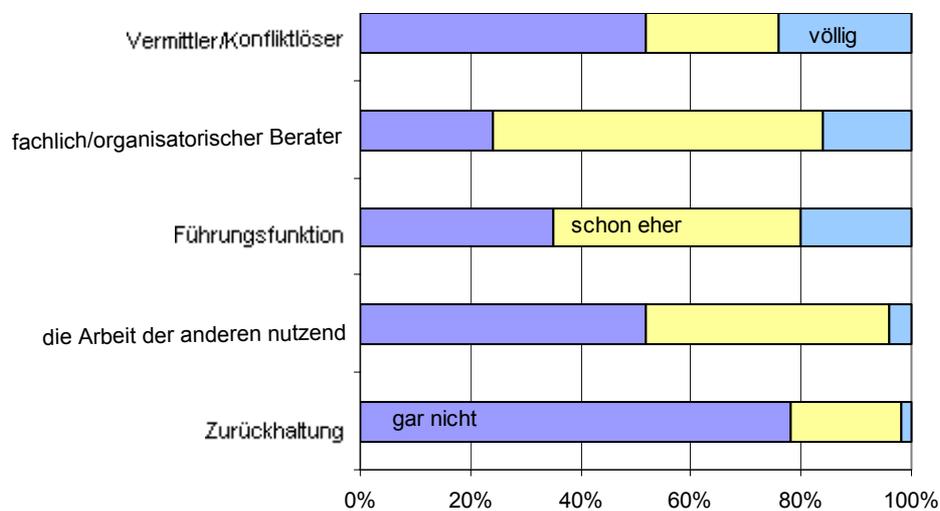


Diagramm 11: Rolle in der Gruppe

Die Schüler sahen sich innerhalb der Gruppe in der Beratungs- und Führungsfunktion (Nennungen „schon eher“ und „völlig“ mit über 60%) sowie als Konfliktlöser und Vermittler mit 25%. Eine zurückhaltende und die Arbeit der anderen nutzende Rolle verneinten sie überwiegend. Überraschend hoch war die Nichtbeantwortung der Frage mit 10%.

Diese Aussagen sollten aufgrund der Schülerelbsteinschätzung kritisch betrachtet werden.

Von Bedeutung für die Gruppenarbeit war auch die Vermittlung gruppenspezifischer Arbeitsformen und –inhalte. Inwieweit eine derartige Vermittlung erfolgte, wurde durch folgende Frage thematisiert:

▪ **Welche Aspekte der Arbeit in Gruppen wurden Ihnen näher gebracht? (DS12) (DL12)**

(1. Zeile = Schüler, 2. Zeile = Lehrer)

Prozent	nie	ansatzweise	ausführlich
Akzeptanz anderer Meinungen	12	56	30
	10	52	38
gemeinsames Erstellen eines Arbeitsplanes	11	43	46
	0	21	79
Formulieren gemeinsamer Zielsetzungen	11	45	44
	0	26	74
Reflexion des Arbeitsstandes	18	57	25
	0	28	73
Konfliktbewältigung	23	48	29
	1	58	41
Kommunikation	9	39	52
	0	33	67

Tabelle 14: Aspekte der Gruppenarbeit

Nur den Aspekt des Kommunikationstrainings in Lerngruppen schätzten Schüler und Lehrer mit „ausführlich“ gleichermaßen ein. Alle anderen genannten Zielsetzungen sahen die Schüler überwiegend im Bereich ansatzweise erfüllt, die Lehrer durchgängig im Bereich ausführlich.

Relativ niedrig waren die Werte der Schüler für die Akzeptanz anderer Meinungen und die Konfliktbewältigung. Die Lehrer schätzten insgesamt die Vermittlung von grundsätzlichen Fähigkeiten für die Arbeit in Lerngruppen wesentlich positiver ein.

▪ **Wie wurden die Leistungen in der Gruppenarbeit bewertet? (DS13) (DL13)**

(1. Zeile = Schüler, 2. Zeile = Lehrer)

Prozent	individuell, nur dem Einzelschüler bekannt	individuell, aber transparent für die Gruppe	gleiche Bewertung für alle Schüler
im Prozess	9	53	38
	2	94	4
in der Seminarfacharbeit	8	47	45
	3	65	32
im Kolloquium	12	58	30
	5	90	5

Tabelle 15: Bewertung der Gruppenarbeit

Trotz der Schwierigkeiten bei der differenzierten Bewertung der individuellen Einzelleistung der Schüler in der Gruppe sprach sich die klare Mehrheit der Lehrer mit 92% und die Mehrheit der Schüler mit 84% in der Rahmenerhebung für ein derartiges Bewertungsmuster aus.

Die Tabelle zeigt aus Sicht der Schüler, dass sie mit bis zu 58% individuell und transparent für die Mitschüler bewertet wurden. Aus Sicht der Lehrer wurde die Gruppenarbeit mit bis zu 90% als Einzelleistung differenziert bewertet und offen gelegt. Ausnahme davon war nur die Seminarfacharbeit, bei der die Gruppenleistung mit knapp einem Drittel undifferenziert bewertet wurde. Dieser Anteil der undifferenzierten Gruppenbewertungen ist zu hoch, widerspricht der Regelung im Schulgesetz, die besagt, dass Leistungen in der Gruppe individuell differenziert, für den Einzelschüler nachvollziehbar zu bewerten sind.

Die Gruppenarbeit wurde laut Vorgabe durch ein Berichtsheft dokumentiert. Inwieweit dies tatsächlich hilfreich war oder mehr einer Belastung entsprach, erfragt der nächste Komplex.

▪ **Erweist sich die Dokumentation der Gruppenarbeit im Berichtsheft ... ? (DL14)**

	<u>gar nicht</u>	<u>teilweise</u>	<u>deutlich</u>
	<u>in Prozent</u>		
als Arbeitshilfe für die Schüler	13	65	22
als Dokumentation für den Lehrer	2	39	59
als Hilfe für die Prozessbewertung	7	55	38

Besonders wichtig war die Dokumentation im Berichtsheft für die Lehrer mit 59%, während nur 22% der Schüler das Berichtsheft als Hilfe ansahen.

**V. Interpretation der statistischen Analyse zur Seminarfacharbeit**

Die Impulse und Anstöße für die Seminarfacharbeit wurden in der nächsten Itematterie erfragt, wobei mehrere Antworten zugelassen waren.

▪ **Durch welche Impulse/Anstöße fanden Sie das Thema für Ihre Seminarfacharbeit? (DS7)**

	<u>Prozent</u>
Interessen, Hobbys	36
regionale Bezüge	20
im Fachunterricht	10
durch früher gehaltene Vorträge	7
Themenvorschläge durch die Schule	6
Bereits erstellte Seminarfacharbeiten	4
in den Medien	34

Die Tabelle zeigt deutlich, dass die eigenen Interessen und Hobbys mit 36% sowie die Medien mit 34% das Thema der Seminarfacharbeit bestimmten. Aus dem Fachunterricht oder Vorschlägen durch die Schule erwachsen nur wenige Themen.

Die Frage DS8 erfasste die zusätzliche Betreuung der Seminarfacharbeit.

▪ **Wer betreute die Erstellung der Seminarfacharbeit zusätzlich zum Seminarfachlehrer? (DS8)**

	<u>Prozent</u>
keiner	19
Schulleiter	1
Lehrer der Schule	34
Außenbetreuer	45

Für die Erstellung der Seminarfacharbeit wurde der Außenbetreuer offensichtlich als Gewinn angesehen. Die Werte ergaben eine auffällig einheitliche, positive Einschätzung.

73% der in der Rahmenerhebung (RS8) und 45% der in der Detailerhebung befragten Schüler wählten für sich einen Außenbetreuer. Schulleiter waren mit nur 1,1% als Fachbetreuer gering vertreten.

## VI. Interpretation der statistischen Analyse zur Bewertung der Seminarfachleistung

Die fehlende Bewertung in Klassenstufe 10 wurde widersprüchlich zwischen Lehrern und Schülern gesehen. Die Lehrer sprachen sich mit 54% für eine Bewertung der Leistungen in der Klassenstufe 10 aus. Die Schüler begrüßten mit 84% die bewertungsfreie Klassenstufe 10 (RL27/RS15).

Die Entwicklung eigener, dem jeweiligen Konzept der Umsetzung des *Seminarfachs* angepasster Beobachtungs- und Bewertungsbögen lag über dem Wert der direkten Übernahme aus den ThILLM »Hinweisen für den Unterricht«, aber noch nicht genügend im positiven Bereich (RL13).

Die Akzeptanz der Anteiligkeit der Einzelleistungen im Rahmen der Seminarfachleistung (Prozess 20%, Seminarfacharbeit 30%, Kolloquium 50%) war zwischen Lehrern und Schülern konträr. Die Schüler zweifelten die Verhältnisse mit einem MED von 1,4 an, die Lehrer begrüßten mit dem positiven Wert MED 2,6 (Skala: 1...3) diese Dreiteilung (RL27/RS15).

## VII. Interpretation der statistischen Analyse zur innerschulischen Thematisierung des Seminarfachs

Die folgende Tabelle zeigt, inwieweit an der jeweiligen Schule das *Seminarfach* ausgewertet wurde. Mehrfachnennungen waren möglich.

### ▪ In welcher Form erfolgte nach Abschluss der Kolloquien eine schulinterne Auswertung des Seminarfachs? (DL15)

	<u>Prozent</u>
gar nicht	3
mit Beteiligung der Schüler	35
Gesprächsrunde Seminarfachlehrer	87
Lehrerkonferenz	40
statistische Erhebung der Noten	41
Statistik Gruppenstärke, Themenwahl	24
umfassende Evaluation	22

Die Auswertung des Seminarfachs erfolgte am häufigsten in einer Gesprächsrunde der Seminarfachlehrer, mit Abstand gefolgt von einer statistischen Erhebung der Noten, einer rein formalen Auswertung. Eine umfassendere Analyse führten 22% der Lehrer durch. Die eigentlich notwendige Themati-

sierung in der Lehrerkonferenz fiel mit 40% gering aus (DL15). Nur 3% der Lehrer gab an, dass gar keine Auswertung stattfand.

Die Schüler wurden laut Lehreraussage in die Auswertung des *Seminarfachs* am Ende der 12. Klassenstufe mit 35% einbezogen.

Mit der Frage DL16 sollte die Impulsgebung durch das *Seminarfach* erfasst werden. Dies hängt möglicherweise mit der Form der Auswertung des *Seminarfachs* (DL15) zusammen. Eine Thematisierung des Seminarfaches durch eine Auswertung im gesamten Kollegium könnte impulsgebend für die schulinterne Kommunikation und den Transfer der im Seminarfach erworbenen Lernkompetenzen in andere Fächer sein.

▪ **Ergibt die Einführung des Seminarfachs Impulse für die schulinterne Kooperation und Kommunikation? (DL16)**

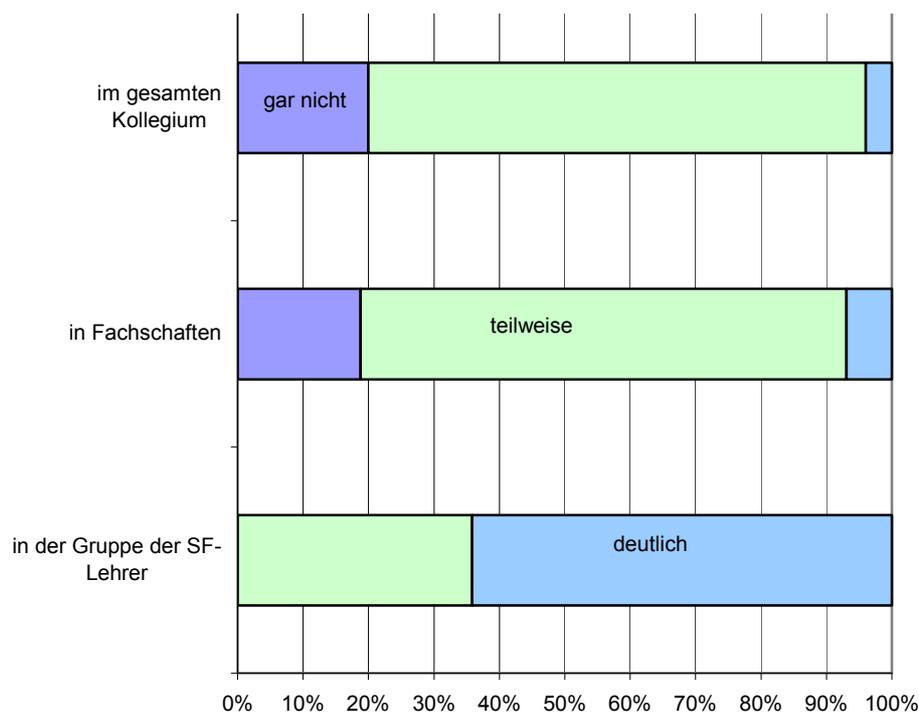


Diagramm 12: Impulse für die schulinterne Kommunikation durch das SF

Deutliche Impulse für eine schulinterne Kommunikation und Kooperation gab es nur innerhalb der Seminarfachlehrergruppe. Die Impulsgebung in Fachschaften oder im gesamten Kollegium wurde in der geringeren Größenordnung von 70% bis 75% bewertet.

Die statistische Auswertung zu ausgesuchten Problemfeldern der Rahmen- und der Detailerhebung war für das Anliegen der Arbeit nur von geringerer Bedeutung. Wichtig waren diese Werte und ihre Interpretation aber für den Fortschreibungsbedarf in den Kategorien Unterrichtsinhalte, Arbeitsprozes-

se, Bewertungsmodalitäten und in der Kategorie Unterstützung der Lehrkräfte, da sich die Mängel der Konzipierung und Einführung des *Seminarfachs* besonders dort erkennen lassen.

#### 5.6.4 Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse ist ein statistisches Verfahren, mit dem es möglich ist, nicht direkt messbare Variable (Faktoren) zu erheben, wenn man für diese Variablen einen oder mehrere Indikatoren messen kann.

Letztendlich relevant für die Anzahl der Faktoren ist aber deren Interpretation. Sie besteht darin, bei den Methoden und Techniken (Variablen), die hoch mit einem Faktor korrelieren, inhaltliche Gemeinsamkeiten zu finden. Das genutzte Rechenverfahren SPSS gibt die rotierte Komponentenmatrix absteigend sortiert aus. Die Faktorenanalyse deckte damit auf, welche Items in Fragebatterien als miteinander zusammenhängend empfunden wurden und jeweils auf einen Faktor luden. Betrachtet man die so gefundenen Faktoren (deren Anzahl  $\ll$  als der der Items ist) in komplexen Zusammenhängen, lassen sich leichter übersichtliche Schlussfolgerungen finden.

Da in der vorliegenden Arbeit ein übergeordneter Zusammenhang die Schulgruppierung im Ergebnis der Rahmenerhebung darstellt, wurde eine Faktorenanalyse zur Fragenbatterie DS4 erarbeitet.

Die 16 Items der Fragenbatterie DS4 – Teilfrage T1 und T2 (Methoden und Techniken im *Seminarfach*) luden in den 3 betrachteten Gruppen und in der Zusammenfassung aller Schulen widerspruchsfrei auf die 5 gefundenen Faktoren

- A Problembearbeitung
- B Problemdarstellung
- C Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit
- D Recherchebearbeitung
- E Arbeiten an/mit PC.

Im Ergebnis entstand folgende Zusammenstellung:

Faktor	Faktor vorgefunden in der Gruppierung							
	alle		Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
A	x	x	x	x	x	x	x	x
B		x	x	x	x	x	x	x
C	x	x	x	x	*4	x	x	x
E		x	*1	x	*2	*2	*3	x
D			*5	*5	x	x	x	*6

Tabelle.16: Faktorenanalyse

Folgende komplexere Interpretation wurde damit möglich:

1. In dieser positiv bewertenden Gruppe 1 war die PC-Arbeit weitgehend bekannt und damit bestand keine Notwendigkeit zu weiteren Schulungen.
2. In der negativ bewertenden Gruppe gab es Defizite in der PC-Arbeit, eine vertiefende Schulung erfolgte jedoch nicht.
3. In der konträr bewertenden Gruppe 3 wurde PC-Arbeit nicht gesondert geschult.
4. Wissenschaftliche Arbeitsweisen waren bekannt und wurden daher nicht behandelt.
5. Recherchearbeiten waren hier nicht bekannt und wurden auch nicht weiter trainiert.
6. Recherchearbeiten wurden nicht weiter trainiert.

Die gewonnenen Korrelationen zwischen den Antworten auf DS4 und der einzelnen Schule (Visualisieren/Präsentieren, elektronische Informationsgewinnung mit Cramers-V= 0,22 bzw. = 0,25) bestätigten Zusammenhänge über alle Schulen. Wenn auch die dargelegten Interpretationen gewagt sein mögen, wurden sie durch diese Untersuchungen zumindest integral gestützt.

Im weiteren beschränkten sich Faktorenanalysen in dieser Arbeit auf die kritische Sichtung der Fragebogen selbst. Es konnte eine Reihe von Faktoren in den jeweiligen Fragebatterien gefunden werden, die eine Item-Reduzierung ermöglicht hätten.

Dieser Erkenntnisgewinn wird aber erst in weiterführenden Evaluationsaufgaben auf dem Gebiet des *Seminarfachs* umsetzbar sein und ist nicht Darstellungsgegenstand dieser Arbeit.

## **5.6.5 Analyse möglicher Zusammenhänge**

### **5.6.5.1 Analyse möglicher Zusammenhänge Schülerbefragung**

Durch die Entscheidung zur Kategorisierung der Schulen im Ergebnis der Rahmenerhebung wurde interessant, ob die jeweiligen Schulgruppen einen Einfluss auf die Variablen hatten. Weiterhin wurde auch der Wohnortumgebung eine Wirkung zugeschrieben. Die Berechnung der adäquaten Zusammenhangsmaße (Cramers V) zeigte jedoch, dass nur geringe Zusammenhänge (Cramers V kleiner 0,20) zwischen Schulgruppe und Wohnortumgebung bestanden.

Die folgenden Auswertungen stellen Zusammenhänge dar, bei denen der Wert von Cramers V jedoch größer als 0,20 ist. Die Frage der Signifikanz der Koeffizienten stellte sich nicht, weil die Fallzahl der Stichprobe (1430) gegenüber der Grundgesamtheit sehr hoch war.

▪ **Zusammenhänge Einführung des Seminarfachs (DS1) – Schule**

<b>Item</b>	<b>Cramers V</b>
Einführung des Seminarfachs innerhalb der Klasse	0,42
für alle Schüler gemeinsam	0,51
im Elternabend der Klasse	0,46
gemeinsames Forum der Eltern	0,20

Die größten Unterschiede zwischen den Schulen gab es bei der Einführung des *Seminarfachs* für alle Schüler gemeinsam mit Cramers  $V=0,51$ , beim Elternabend der Klasse mit Cramers  $V=0,46$  und innerhalb der Klasse mit Cramers  $V=0,42$ . Die letzte Möglichkeit wurde sehr wenig genannt, so wunderte der geringe Zusammenhang mit der Schule nicht.

Zusammenhänge gab es auch bei der Einbeziehung der Schüler in die Unterrichtsplanung und –gestaltung, aber sie fielen gering aus, wie die Tabelle zeigt.

▪ **Zusammenhänge Einbeziehung Unterrichtsplanung/–gestaltung (DS2) – Schule**

<b>Item</b>	<b>Cramers V</b>
Festlegung der Methoden	0,19
Abstimmung von Themen und Inhalten	0,23
Auswahl von Unterrichtsformen	0,18
Auswahl von außerschulischen Lernorten	0,23
Mitwirkung bei der Unterrichtsorganisation	0,24

Der einzige – wenn auch geringe - Zusammenhang beim Fragenkomplex DS3 war der zwischen der Motivation für das Fach und der Schule mit Cramers  $V=0,24$  aufgeführte.

Bei den zu schulenden Methoden und Techniken (DS4) zeigt die folgende Tabelle Zusammenhänge zwischen den Methoden/Techniken und den Schulen auf. Die Koeffizienten sind als gering zu bezeichnen, zeigen aber, dass in jeder Schule unterschiedliche Methoden/Techniken geschult wurden.

▪ **Zusammenhänge Methoden und Techniken (DS4) – Schule**

<b>Methode/Technik</b>	<b>Cramers V</b>
Mitschreiben von Vorträgen	0,28
Literaturarbeit	0,28
Referieren	0,27
Visualisieren, Präsentieren	0,25
Erstellen einer Material-/Ideensammlung	0,24
Untersuchungsmethoden	0,24
Argumentieren, Diskutieren	0,23
Arbeit mit Hypothesen	0,23
elektronische Informationsgewinnung	0,22
Erstellen einer Gliederung	0,22
Erklären, Erläutern, Begründen	0,22
Themen- und Problemanalyse	0,22
sachgemäßes Urteilen und Schlussfolgern	0,21
Wissen verknüpfen, fächerübergreifend anwenden	0,20
Systematisieren, Strukturieren	0,18
Prozesse kritisch hinterfragen	0,17

Interessant war, dass gerade die kognitiven Methoden geringe Zusammenhänge mit den Schulen aufwiesen, das wurde möglicherweise durch die im Gegensatz zu den anderen Methoden und Techniken relativ wenigen Antworten hervorgerufen.

Den stärksten Einfluss bei der Gruppenbildung (DS9) hatte der Wohnort, gefolgt vom Interesse am Thema. Dieses Ergebnis musste im Zusammenhang mit der Themenwahl für die Seminarfacharbeit gesehen werden, die von regionalen Bezügen beeinflusst wurde.

Die Umsetzung des *Seminarfachs* (DS17) war von Schule zu Schule unterschiedlich. Cramers V stieg von Klassenstufe zu Klassenstufe von 0,22 bis zu 0,26. Das lässt den Schluss zu, dass sowohl zwischen den Schulen als auch innerhalb der jeweiligen Klassenstufen Unterschiede in der Umsetzung des *Seminarfachs* bestanden.

Bei den außerschulischen Lernorten gab es zwischen dem Schulstandort und der naheliegenden Universität bzw. Bibliothek nennenswerte Zusammenhänge, die beim Lernort Universität mit 0,37 relativ hoch ausfielen. Dies ist Ausdruck der in der geographischen Struktur Thüringens bestehenden vier Universitäten (Jena, Erfurt, Weimar, Ilmenau).

Vermutete Korrelationen zwischen

- der schulischen Leistung der Schüler und der Akzeptanz des *Seminarfachs*,
  - dem Schul- bzw. Ausbildungsabschluss der Eltern und der Akzeptanz des *Seminarfachs*,
  - des Schulstandortes und der Nutzung außerschulischer Einrichtungen
- bestätigten sich nicht.

### 5.6.5.2 Analyse möglicher Zusammenhänge Lehrerbefragung

Analog zur Auswertung der Schülerfragebogen wurde auch für die Lehrerfragebogen eine Analyse der Korrelationen durchgeführt. Die Variablen waren die gleichen wie bei der Korrelationsanalyse der Schülerfragebogen. Es wurde Cramers V berechnet, hier erfolgen nur ausgewählte Aussagen mit Cramers-V > 0,3.

Zunächst fiel wieder die deutliche Korrelation zwischen der Variablen »Schule« und dem überwiegenden Teil der anderen Variablen auf, einige Beispiele mit hohem Cramers-V sind hier aufgeführt:

Item	Cramers V
Erstellen einer Material-/Ideensammlung	0,80
Lernort Universitäten	0,73
Lernort Bibliotheken	0,50
Lernort Museum	0,57
Lernort Betrieb	0,60
beauftragter SF-Lehrer	0,64
Schule	0,64
SF-Lehrer und Vertreter der Schulleitung	0,73
mündliche Absprachen	0,70
Konzept 10-12	0,53
detaillierte Maßnahmenkatalog	0,63
Implementierung der Thüringer Lehrpläne	0,51

Von den 173 untersuchten Korrelationen zeigten ca. 70% Abhängigkeiten von »Schule«. Alle diese Fälle hatten bis auf zwei (0,23, 0,39) sehr hohe Cramers-V-Werte von 0,46 bis 0,80. Die Unterschiede zwischen den Schulen wurden demnach von den Lehrern viel stärker eingeschätzt als von den Schülern, deren Cramers-V-Werte 0,51 nicht überstiegen.

Damit bestätigte sich die bereits in der Rahmenerhebung gefundene starke Abhängigkeit der Befragungsergebnisse von der einzelnen Schule und machte schon hier deutlich, dass Konzepte zur weiteren Optimierung des *Seminarfachs* differenziert erarbeitet werden müssen.

Die in den Korrelationsbetrachtungen der Variablen der Detailerhebung beobachteten Zusammenhänge mit Cramers- $V > 0,3$  wurden in ausgewählten Fällen auf ihre Richtung des Zusammenhanges untersucht. Hierzu wurden die Kreuztabellen zu den Korrelationen der Variablen DL19 – „Einzugsgebiet der Schule: eher ländlich – eher kleinstädtisch – eher großstädtisch“ mit den nachfolgenden Variablen analysiert:

- DL2.2.1 „Vorstellung der Ziele... in der Schulkonferenz“
- DL2.1.2 „Vorstellung der Ziele...Detaillierter Maßnahmenkatalog“
- DL1.1 „Schulleiter bereitet SF-Einführung vor“
- DL3.3 „Kontext für Konzepterarbeitung ist Planungsgrundlage der Schulentwicklung“
- DL11.3 „Veränderte Lernhaltung – eigene Leistungseinschätzung“
- DL12.1 „Aspekte der Arbeit in Lerngruppen – gemeinsamer Arbeitsplan“
- DL17.2 „SF ist positive Herausforderung für die Lehrer“

Daraus ergaben sich folgende ablesbare Tendenzen:

- Die Vorstellung des *Seminarfachs* in der Schulkonferenz wurde im großstädtischen Raum nicht genannt, im ländlichen Bereich spielte diese Vorbereitungsform eher eine Rolle.
- Ein detaillierter Maßnahmenkatalog hingegen wurde in diesem Zusammenhang in ländlichen Bereichen deutlich seltener genannt.
- Eine Führungsrolle des Schulleiters bei der Einführung des *Seminarfachs* wurde eher im ländlichen Raum bestätigt.
- Die Einführung des *Seminarfachs* erfolgte in ländlichen Gebieten deutlicher im Kontext der Planungsgrundlagen zur Entwicklung der Schule.
- Die Veränderung der „eigenen Leistungseinschätzung“ wurde in ländlichen Gebieten deutlich konstatiert. In großstädtischen Räumen wurde diese Veränderung kaum beobachtet.
- Das gemeinsame Erstellen eines Arbeitsplanes dominierte in den Einschätzungen „ansatzweise“ und „ausführlich“ im ländlichen Raum, wurde aber auch als „ausführlich“ in der Großstadt beobachtet.
- Das *Seminarfach* als „Herausforderung für die Lehrer“ wurde im ländlichen Raum deutlich positiver gewertet. Die Beurteilung in der Großstadt fiel nahezu vollständig in die Kategorien „eher nicht...schon eher“.

Über diese Betrachtungen hinaus wurden die Datensätze nicht analysiert. Eine gesicherte Aussage über grundsätzliche Unterschiede der Umfelder der betrachteten Gymnasien war deshalb nicht möglich.

Schlussfolgerungen für weiterführende Schritte bei der Umsetzung des *Seminarfachs* konnten daher nach diesem Untersuchungsstand ohne Unterscheidung Stadt-Land gezogen werden.

## 5.6.6 Weitere auffällige, interessante Aussagen

### 5.6.6.1 Ausgewählte Themenbereiche für das Methodentraining in der Klassenstufe 10

In den Fragebogen blieb die Beantwortung nach den Inhalten bzw. fachlichen Themen, mit Hilfe derer die Methoden und Arbeitstechniken trainiert werden sollten, offen. Um einen Einblick zu bekommen, aus welchem Fach heraus mit welchen Inhalten die Methodenkompetenz der Schüler verstärkt werden sollte, wurde dem Lehrerfragebogen ein Zusatzblatt beigelegt, von dessen Angaben eine Antwort erwartet wurde.

Folgende Fragestellung wurde diesbezüglich formuliert:

◆ **Frage: DL 22 und DL 23** (Zusatzblatt zum Fragebogen der Detailerhebung)

**An welchen zentralen Themenbereichen wurden die Methoden / Techniken in Klassenstufe 10 bzw. 11 trainiert?**

**Welche Methoden/Techniken wurden für welche Themenbereiche trainiert?**

Diese Frage wurde nicht wie erwartet beantwortet. Der Rücklauf erfolgte nur von 30 Lehrern, die die Fragen zudem unergiebig ausfüllten. Zum einen wurden unter Themenbereichen die Methoden und Lerntechniken aufgeführt. Zum anderen fehlte die Zuordnung der Themenbereiche zu den vorgegebenen Methoden / Techniken.

Für die Negierung dieser Fragen in einem ansonsten repräsentativen Rücklauf wurden folgende Ursachen vermutet:

- Entgegen der Erfahrung aus dem Pretest waren diese Fragen nicht eindeutig verständlich formuliert.
- Die verwendeten Termini Themenbereiche bzw. Methoden/Techniken waren im Sprachgebrauch der Lehrer anders belegt als in der wissenschaftlichen Literatur.
- Die Lehrer wollten keine derart detaillierten Auskünfte über ihre Unterrichtsplanung abgeben.

Einblicke in die diesbezügliche Unterrichtsplanung waren nur durch die von den Lehrern zur Verfügung gestellten Stoffverteilungspläne bzw. durch die Hospitationen im Seminarfachunterricht möglich. Beides war zwar nicht repräsentativ, trotzdem tendenziell aussagefähig (vgl. Punkt 3.2.3).

### 5.6.6.2 Auswertung der Fragen zu Organisationsmodellen und zur Rolle des Schulleiters bei der Einführung des *Seminarfachs*

Die Anlage des *Seminarfachs* lässt eine individuelle, schulspezifische Umsetzung des Faches zu. Entsprechend gibt es verschiedenste Modelle der Organisationsstrukturen und der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen.

Im Hinblick auf die Organisationsstrukturen sind die Stundenverteilung, die Unterrichtsorganisation, der Einsatz der Lehrer im *Seminarfach* und die Frage nach einer Zweitkorrektur der Seminarfacharbeit von Interesse. Sie waren im Austausch mit Lehrern und Schulleitern immer wieder Diskussionspunkt, so dass die Werte Einfluss auf eine mögliche Veränderung der Rahmenbedingungen für den Unterricht im *Seminarfach* haben könnte.

#### ▪ Wie ist der Unterricht im Seminarfach organisiert? (RL7, RS7)

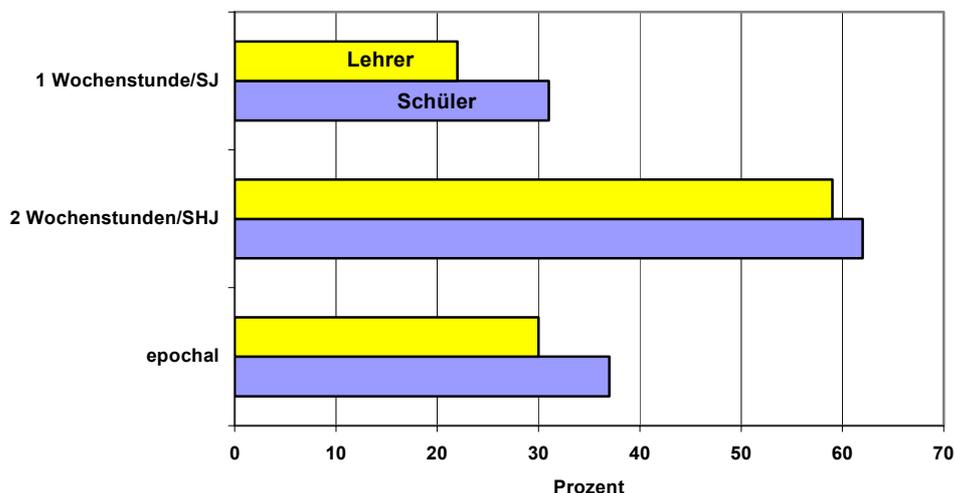


Diagramm 13: Stundenplanung im Seminarfach

#### ▪ Welche Unterrichtsformen wurden angewandt? (RL6, RS6)

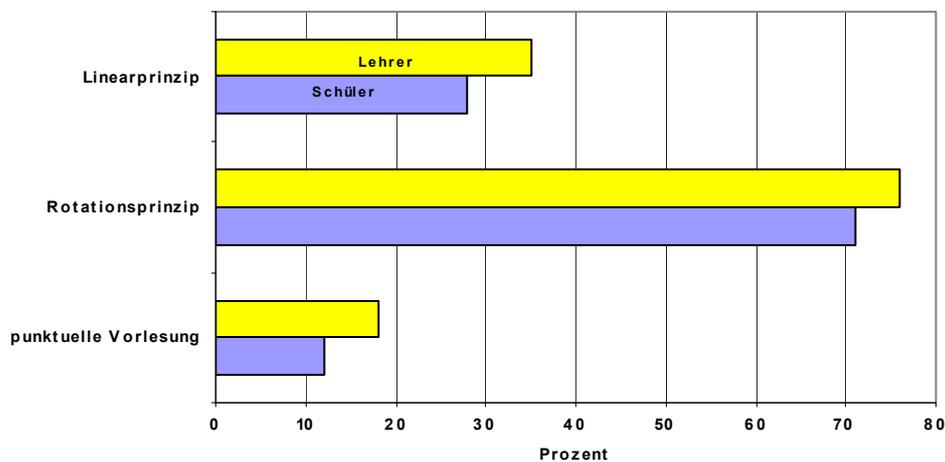


Diagramm 14: Unterrichtsorganisation im Seminarfach

Alle drei Organisationsmodelle für die Umsetzung des *Seminarfachs* wurden in den befragten Schulen angewandt. Dies wiederum bedingte einen Wechsel der Unterrichtsprinzipien (Linearprinzip, Rotationsprinzip, punktuelle Vorlesung). Die Auswahl erfolgte schulspezifisch.

Auch der Einsatz der Lehrer im Seminarfach war sehr unterschiedlich.

Interessant erschien die Frage, ob es bereits einen festen Seminarfachlehrerstamm gab?

▪ **Wie waren Sie bisher im Seminarfach eingesetzt? (RL16)**

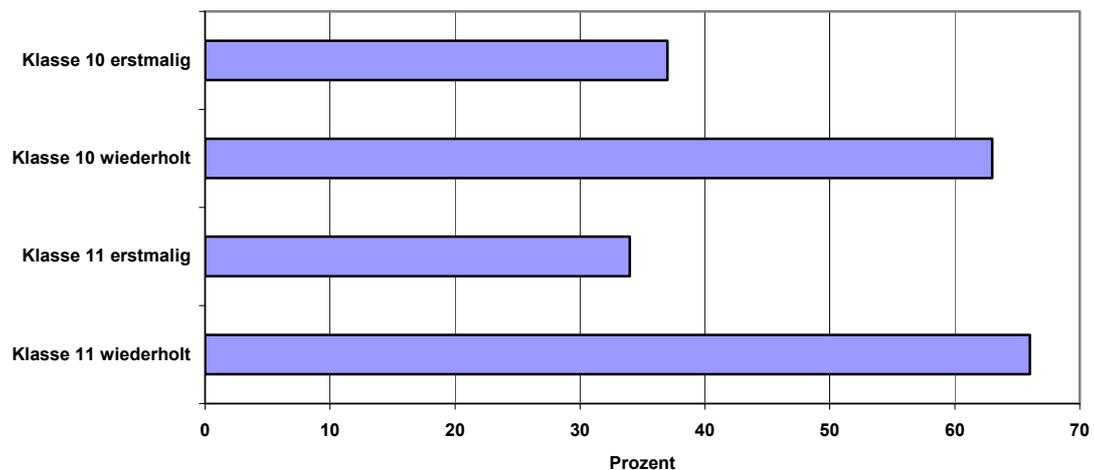


Diagramm 15: Einsatz der Lehrer im Seminarfach

Mit über 60% wurden die Lehrer wiederholt im *Seminarfach* eingesetzt. Diese feste Gruppe wurde jährlich neue Kollegen zugeordnet, so dass eine Überforderung des einzelnen Lehrers durch den Unterricht im Seminarfach weitestgehend vermieden wurde.

Anders fiel die Bewertung der Belastung bei der Betreuung der Seminarfacharbeiten aus.

Bei einer Spannweite von 3 bis 12 betreuten Seminarfacharbeiten pro Lehrer wurden im Durchschnitt vom Einzellehrer 7,5 Arbeiten im Prozess der Erstellung betreut. Das dies eine übermäßige Belastung in den Klassenstufen 11 und 12 darstellte, unterstreichen die Werte zur Frage „Was Sie sonst noch sagen wollen..“, mit einer 10fachen Nennung des Belastungsfaktors.

In der Rahmenerhebung wurden die Lehrer befragt, ob sie eine Zweitkorrektur der Seminarfacharbeit für notwendig erachten (RL26).

Obwohl diese gesetzlich nicht vorgegeben ist und einen erheblichen Arbeitsaufwand nach sich zieht, wünschten sich 53% der Lehrer grundsätzlich eine Zweitkorrektur, unabhängig von eventuellen Problemfällen. 39% der Lehrer wünschten eine Zweitkorrektur in begründeten Einzelfällen und nur 8% lehnten dies ab.

Aus diesen Daten der Rahmenerhebung und der Frage DL1 waren unter anderem Rückschlüsse auf die Rolle des Schulleiters bei der Einführung des *Seminarfachs* möglich:

- Die Übernahme der Verantwortung des Schulleiters bei der Einführung eines neuen Faches und der Qualitätssicherung von Unterricht wurde aus Schüler- und Lehrersicht kritisch gesehen, und somit im negativen Bereich der Werte angesiedelt. Der Schulleiter sorgte noch nicht in ausreichendem Maße für eine Gleichverteilung der Belastung.
- Die Bewertung sprach dafür, dass die Lehrer es als ihre Pflicht ansahen, dem Schüler auch unter dem Aspekt der zusätzlichen Belastung zu helfen (RL17). Dabei wurden die engagierten Lehrer überlastet. 60% der Lehrer betreuten zwischen 5 bis 12 Gruppen bei der Erstellung der Seminarfachtarbeiten. Der Schulleiter steuerte auch hier die Gleichverteilung der Belastung nicht genügend (RL18).
- Der Schulleiter selbst brachte sich gering in das *Seminarfach* ein (RL20). Die hohe Beteiligung in der Prüfungskommission entsprang allerdings den gesetzlichen Vorgaben.
- Der Schulleiter steuerte die Einführung des *Seminarfachs* vorwiegend durch beauftragte Lehrer (RL21). Dies ist legitim, solange er die Verantwortung für die Gestaltung des Faches und die Qualität der Umsetzung nicht abgibt. Der Wert von 4% Betreuung bei der Erstellung der Seminarfachtarbeiten durch die Schulleiter (RS8) stützte die These, dass diese in zu geringem Maße an die Problematik des *Seminarfachs* und das Wissen um die realen Anforderungen angebunden sind.

### 5.6.6.3 Dokumentierte Schüler- und Lehreraussagen im Rahmen der Evaluation

#### Lehreraussagen

##### Brief der Kollegen des Holzland-Gymnasiums Hermsdorf

Die Rahmenerhebung regte die Seminarfachlehrer des Staatlichen Holzland-Gymnasiums Hermsdorf an, in einem umfassenden Brief alle sie bewegenden Gedanken zum Seminarfach zusammenzutragen und um einen Meinungsaustausch zu bitten. In einer Gesprächsrunde am 08. Mai 2003 erfolgte ein Austausch zwischen den Kollegen des Gymnasiums, der benachbarten Schule und dem ThILLM.

Dieser Brief wurde vollständig und wörtlich übernommen, da er die Zwänge und Unsicherheiten, unter denen die Lehrer handeln, zum Ausdruck bringt.

Sehr geehrte Frau Schenk,  
gewähren Sie uns bitte auch, zusätzlich zur Auswertung der Fragebogen, einige Minuten Zeit, damit wir Sie (nicht anonym und nicht durch Ankreuzen eines Fragebogens, der keine Spielräume für Erläuterungen lässt) auf einige Probleme aufmerksam machen können. Der von Ihnen erstellte Fragebogen bietet sicher die Möglichkeit, Meinungen zu bestimmten Aspekten zu erfassen und vergleichbar zu machen, aber er kann und sollte (gerade in der Problematik Seminarfach) konstruktive Gespräche nicht ersetzen, diese sind unserer Meinung nach in den letzten Jahren viel zu kurz gekommen. Wir als SF-Lehrer wünschen uns viel mehr eine auf Verständnis ausgegerichtete Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen des ThILLM und/oder des Kultusministeriums, damit unsere Probleme aber auch unsere Ideen mehr Beachtung finden und wir gemeinsam sinnvolle Alternativen diskutieren

können. Auch dieses Schreiben wird nur einige Themen anreißen können, bei denen aber dringender Gesprächsbedarf besteht.

Zunächst möchten wir Ihnen kurz unser Schulkonzept vorstellen, das in mühevoller, zeitaufwendiger Arbeit von den SF-Lehrern unserer Schule entwickelt, bereits mehrfach korrigiert und jetzt von uns als tauglich befunden wurde. (läuft seit dem Schuljahr 2001/02)

#### **Klasse 10**

- Schuljahre 1999/2000 und 2000/01: Unterricht im Rotationsprinzip im 2. Halbjahr epochal
- Schuljahre 2001/02 und 2002/03: Unterricht im Linearprinzip im 1. Halbjahr epochal mit folgenden Inhalten:
  1. Lernen und Gedächtnis / Problemlösetechniken / Prinzipien der Teamarbeit
  2. Lesetechniken / Textbearbeitung / Bibliografieren
  3. Vorbereitung auf den eigenen Anteil (Arbeit mit statistischem Material, Vorbereitung und Durchführung eines Interviews, Beobachtung, Exp. Methode)
  4. Kommunikation, Präsentation, Rhetorik
- zwei SF-Tage am Ende des Schuljahres (Bibliothek, Archiv, Umfrage als eigener Anteil)
- im gesamten zweiten Schulhalbjahr Gesprächsführung mit Schülergruppen zur Themenwahl, die Themen müssen dann von den Schülern vor zwei SF-Lehrern verteidigt werden (Schulleiter ist z.T. anwesend), das ist ein enormer zusätzlicher Zeitaufwand für die SF-Lehrer

#### **Klasse 11**

- Unterricht bis zu den Herbstferien mit folgenden Inhalten: Abschluss der Themenwahl und Bestätigung durch den Schulleiter, Wiederholung einiger Arbeitstechniken (Besonders das Zitieren), Aufbau einer wiss. Arbeit, Besprechung der Bewertungskriterien
- zwei Pflichtkonsultationen in Abständen von etwa einem viertel Jahr, bei Betreuung von 6-8 Schülergruppen pro SF-Lehrer
- zwei SF-Tage am Ende des Schuljahres: (Thesepapier, Hinweise zum Kolloquium mit Bewertungskriterien, Minipräsentation)
- es erfolgt eine wöchentliche Absprache zwischen den SF-Lehrern zu den Unterrichtsinhalten, alle Schüler erhalten die gleichen Arbeitsblätter, um so objektiv wie möglich zu arbeiten (enormer Zeitaufwand für die SF-Lehrer)

#### **Klasse 12**

- dritte Konsultation nach Absprache mit dem SF-Lehrer möglich
- Abgabe der Arbeit vor bzw. nach den Herbstferien
- Auswertung der Ergebnisse für jede Schülergruppe durch den SF-Lehrer und den Zweitkorrektor (dieser ist kein SF-Lehrer), Dauer eine halbe Stunde und länger

Nach Rückgabe der Arbeit häufen sich Probleme, die unserer Meinung nach durch uns allein nicht zu lösen sind, die aber eine enorme nervliche Belastung darstellen, auch hier besteht dringender Gesprächsbedarf:

#### **Fachbetreuer**

- Kollegen der Schule sind nicht alle bereit, als Fachbetreuer zu arbeiten (Wieviele Arbeiten sind einem Fachbetreuer zuzumuten, der dafür weder eine planmäßige Stunde im Stundenplan, noch eine Mehrarbeitsstunde erhält?)
- Als Fachbetreuer wurden also bisher hauptsächlich Außenbetreuer gewählt, die von uns angeschrieben und auch in die Schule eingeladen wurden, um sie exakt über ihre Aufgaben zu informieren.
- Trotzdem verstehen viele Außenbetreuer ihre Aufgabe in einer Bewertung der Arbeit im Ganzen (nicht nur fachliche Aspekte), diese Bewertung fällt in der Regel sehr gut aus, da unsere Bewertungskriterien, die den Fachbetreuern bekannt sind, offenbar ignoriert werden, und sie meistens den Schülern und damit den Eltern bekannt
- Die Bewertung der Arbeit der Fachbetreuer weicht somit oftmals erheblich von der Bewertung durch den SF-Lehrer und seinen Zweitkorrektor ab, dies führt unweigerlich zu z.T. starken Kontroversen zwischen Fachbetreuer, Eltern und Schülern einerseits und uns andererseits, trotz ausführlicher Begründung der Note durch uns. Es kommt deshalb zu Diskussionen, die mitunter sehr unsachlich sind, bis hin zu Beleidigungen den SF-Lehrern gegenüber. Das schadet vor allem dem Ruf der Schule.

#### **Eltern**

- Eltern sehen in erster Linie den Fleiß und die Zeit, die ihre Kinder in die Arbeit investieren, lesen die Arbeit (offensichtlich ohne Beachtung der Bewertungskriterien, die eigentlich bekannt sind) und sind sehr angetan von der Leistung ihrer Kinder. Damit stimmt die Erwartungshaltung der Eltern bezüglich der Note in den meisten Fällen nicht mit unserer Notengebung überein.
- Das Ergebnis sind Beschwerden der Eltern beim Schulleiter über Notengebung, d.h. wir müssen uns erneut für die Bewertung rechtfertigen, häufig in aufwändigen und oftmals unsachlichen Gesprächen mit den Eltern.

#### **Schüler**

- Aus Gesprächen mit Schülern wird sehr deutlich, (das wird vermutlich auch aus den Fragebogen ersichtlich werden), dass das Seminarfach als neues Fach im Fächerkanon von den meisten Schülern nicht akzeptiert

wird, der eigentliche Nutzen ist für den Schüler zu dieser Zeit nicht erkennbar, das SF stellt aus Sicht der Schüler nur eine zusätzliche Belastung dar.

- Obwohl im SF-Unterricht der Klasse 11 die Bewertungskriterien mit den Schülern ausführlich besprochen werden, fällt es den Schülern sehr schwer, ihre eigene Leistung objektiv einzuschätzen (dieses Problem ist uns in diesem Maße aus dem Fachunterricht nicht bekannt), das führt wiederum zur Diskussion über die Leistungsbewertung, egal ob SF-Arbeit oder Kolloquium.
- Unverständlich ist für uns auch die Tatsache, dass Schüler einerseits die Bewertung immer als subjektiv empfinden, andererseits bei ihnen das Gefühl entsteht, dass zwischen SF-Lehrern keine Absprachen erfolgen, obwohl nachweislich gerade in diesem Fach ein ständiger Austausch zwischen den Kollegen über Inhalte und Bewertung erfolgt.
- Bei Schülern herrscht größtes Unverständnis bezüglich der unterschiedlichen Durchführung und offensichtlich sehr unterschiedlichen Bewertung zwischen den einzelnen Schulen innerhalb, aber vor allem auch außerhalb des eigentlichen Schulamtsbereiches. In einem so dicht besiedelten Raum sind die Schulen sehr nahe und es bestehen damit sehr gute Vergleichsmöglichkeiten für die Schüler. Bedauerlicherweise kommen Lehrer nicht miteinander ins Gespräche, um solche Probleme möglichst auszuschließen. Hier müssen unserer Meinung nach dringend generelle Richtlinien geschaffen werden, bei allem Verständnis für Freiräume.
- Wir haben außerdem die Erfahrung gemacht, dass Schüler, die bereit sind, uns als Partner zu betrachten und demzufolge Hinweise annehmen, mit ihrer Leistung eher zufrieden sind und auch das Fach an sich positiver bewerten als Schüler, die keinerlei Bereitschaft zeigen. Diese neigen dann zu unakzeptablen Äußerungen und verbreiten ein z.T. sehr negatives Bild von der Arbeit im SF.

### **Kollegen**

- Kollegen bemängeln oft die Themenwahl, besonders dann, wenn kein vordergründiger Bezug zu unterrichtsnahen Themen gegeben ist. Bezüglich Themenwahl würden wir gern mit anderen Kollegen, nicht nur innerhalb des Schulamtsbereiches, ins Gespräch kommen.
- In diesem Jahr wurde die Zweitkorrektur, die auf Grund der hohen Anbindung im Abitur notwendig erscheint, nicht nur von SF-Lehrern, sondern auch von anderen Kollegen durchgeführt, die sich einerseits freiwillig bereit erklärt haben, andererseits vom Schulleiter beauftragt wurden. Daraus ergaben sich Probleme, die wiederum an uns herangetragen wurden, bezüglich Mehrarbeit. Der Mehraufwand der Kollegen wird nicht honoriert und damit auch nicht akzeptiert. Hier sind Regelungen seitens der Verantwortlichen notwendig.

### **Schulamt**

- Von den Vertretern des Schulamtes fühlen wir uns stark unter Druck gesetzt, vor allem hinsichtlich der Bewertung der Kolloquien, aber auch der Gesamtnote.
- Es erscheint uns nicht gerechtfertigt, aus dem Besuch von drei Kolloquien eine Verallgemeinerung über unsere Arbeit und die Leistung der Schüler zu treffen.
- Das z.T. dominante Auftreten während der Kolloquien ist für Schüler nicht verständlich und führt zu subjektiven Eindrücken, auch in Bezug auf die Bewertung.

### **Fazit**

Gegenüber Eltern, Schülern und Außenbetreuern müssen wir uns rechtfertigen, dass die Noten zu schlecht sind, gegenüber den Kollegen des Schulamtes müssen wir uns rechtfertigen, dass die Noten zu gut sind. Dieses für uns nicht zu lösende Problem ergibt sich unserer Meinung nach aus der hohen Wertigkeit der SF-Leistung innerhalb des Abiturs. Eltern und Schülern gehen immer noch davon aus, dass der Nutzen des Seminarfachs für das Abitur, aber auch für die berufliche Ausbildung automatisch in einer guten Note erkennbar sein muss.

Für uns ergibt sich allerdings, dass neben dem hohen zeitlichen Aufwand, den der Unterricht, die Bewertung und zusätzliche Gespräche mit Schülern und Eltern mit sich bringt, vor allem aber die psychische Belastung der SF-Lehrer enorm hoch ist und auch nicht zu rechtfertigen ist. Das scheint besonders der Fall zu sein, je engagierter und gewissenhafter die Arbeit der SF-Lehrer erfolgt. Man muss beachten, dass alle SF-Lehrer unserer Schule Teilzeitkräfte sind, um so höher ist dieses Engagement zu werten.

Wir möchten aber nicht bei der Auflistung unserer Probleme stehen bleiben, sondern haben uns über die zukünftige Gestaltung des Seminarfachs erste Gedanken gemacht, die noch nicht ausgereift sind, aber eine Diskussionsgrundlage bieten könnten. Wir möchten sie kurz vorstellen.

### **Klasse 10**

- Die Unterrichtsinhalte könnten bereits in kleineren Klassen umgesetzt werden, vielleicht durch Einführung einer Methodenstunde, die epochal in verschiedenen Klassenstufen angeboten werden könnte. Diese müssten dann im Stundenplan der Schüler, aber auch im Stundensoll der Lehrer erscheinen.
- Bei einer konsequenten Umsetzung der Thüringer Lehrpläne, die Methodenkompetenz verlangen, müssten sich einige Unterrichtsaspekte des Seminarfachs, die zur Zeit in Klasse 10 vermittelt werden, von selbst erledigen.

### **Klasse 11**

- Der Unterricht bis zu den Herbstferien könnte wie bisher durch die SF-Lehrer erfolgen, mit den gleichen Unterrichtsinhalten z.B. Aufbau einer wiss. Arbeit.

- Die Themenanbindung und auch die Bearbeitung könnte den einzelnen Unterrichtsfächern, sowohl den Leistungskursen als auch den Grundkursen zugeordnet werden. Der Kursleiter wäre dann gleichzeitig der Fachbetreuer (in Anlehnung an das alte Prinzip der Belegarbeiten). Die methodische Betreuung übernimmt weiterhin der SF-Lehrer z.B. in Form der Konsultationen. Hier müsste den SF-Lehrern und auch den Kursleitern entsprechend der Anzahl der zu betreuenden Arbeiten eine angemessene Stundenzahl im Stundensoll angerechnet werden.

### **Klasse 12 und Bewertung**

- Es sollte geprüft werden, ob diese hohe Wertigkeit des Seminarfachs im Abitur sinnvoll ist, oder ob man sich bei der Durchführung und Bewertung des besonderen Leistungsnachweises in anderen Bundesländern umschauen sollte.
- Wenn im Rahmen eines Grund- oder Leistungsfaches ein fachlich eng begrenztes Thema bearbeitet wird, könnte es auch dort in die Bewertung einfließen. Die Abgabe der Arbeit könnte am Anfang der Klasse 12 erfolgen, die Bewertung müsste bis zu den Herbstferien abgeschlossen sein, dann könnte z.B. im November, also auf alle Fälle in 12.1. die Verteidigung in Form eines Kolloquiums erfolgen. Schüler des entsprechenden Kurses, vielleicht auch Schüler des gleichen Kurses der Klasse 11 würden am Kolloquium teilnehmen. Die Note könnte dann (falls juristisch möglich) als Kursarbeitsnote in die Bewertung einfließen. Die Notengebung erfolgt durch den Kursleiter (Fachbetreuer) und den SF-Lehrer.
- Die Idee des Seminarfachs könnte somit beibehalten werden, gleichzeitig würde sich der Aufwand der Schüler etwas reduzieren und die Bewertung würde ein sinnvollerer Maß erhalten. Die Bewertung könnte vor allem fachlich tiefgründiger erfolgen.

Wir als SF-Lehrer sind sehr an sachlichen und konstruktiven Gesprächen interessiert und wünschen uns sehr viel mehr offene Ohren für unsere Probleme, aber auch unsere Ideen, um diese zur Zeit für Lehrer und Schüler unbefriedigende Situation zu beheben.

Wir würden uns über eine Antwort, noch besser über ein Gesprächsangebot sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

Christine Dobras

Im Namen der SF-Lehrer des Holzlandgymnasiums<sup>137</sup>

Jede Meinungsäußerung von Lehrern wie von Schülern ist ein Gewinn in der Standortbestimmung des *Seminarfachs* und initiiert vor allem Gesprächsbereitschaft.

Im Holzland-Gymnasium benannte der Schulleiter eine verantwortliche Seminarfachlehrerin und übertrug ihr die Verantwortung für die Einführung des *Seminarfachs*, seine Umsetzung und Entwicklung. Dieser Lehrerin oblag die Auswahl des Seminarfachlehrerteams, die Leitung aller Teamabsprachen und die Organisation von Fortbildungen bzw. Gesprächsrunden. Dafür erhielt sie Abminderungsstunden, die der Schulleiter im Rahmen der globalen Unterrichtsbedarfsberechnung aus seinem Budget entnahm. Zudem thematisierte er regelmäßig in Dienstberatungen den Stand des *Seminarfachs* und seine Problemlage.

Der Schulleiter sprach regelmäßig seine Anerkennung für die überdurchschnittlichen Leistungen der Seminarfachlehrer aus, wertete damit ihr Engagement und ihre Professionalität. Er war zudem jederzeit Ansprechpartner für Lehrer wie Schüler, für jede Frage offen. So motiviert äußerten die Kolleginnen den Wunsch, das Seminarfach weiterhin als stabiles Team zu unterrichten und sich in die Entwicklung des Faches einbringen zu können.

---

<sup>137</sup> Dieser Brief der Kollegin des Holzland-Gymnasiums wurde vollständig und wörtlich übernommen. Die Genehmigung zur Veröffentlichung im Rahmen dieser Arbeit liegt vor.

### **Lehreraussagen zur Frage „Was ich sonst noch sagen wollte ...“<sup>138</sup> (RL35)**

„Im Zusammenwirken mit anderen Fächern hat das Seminarfach zur spürbaren Persönlichkeitsentwicklung meiner Schüler beigetragen!

Das Seminarfach sollte auf jeden Fall beibehalten werden, jedoch ist angesichts der Belastungen der Schüler insgesamt eine Überprüfung der Stundentafel sinnvoll.“ (AZ 73)

### **Schüleraussagen<sup>139</sup> (RS21)**

- „Im Nachhinein und im Rückblick auf unsere Seminarfachtarbeit bin ich zufrieden. Man erkennt, was man gemeinsam erreichen kann und sieht, wie man an seine Grenzen gelangen kann.“ (AZ 92)
- „Das Seminarfach bzw. die zu erstellende Seminarfachtarbeit bringt einige zusätzliche Arbeit und z.T. Stress vor allem in der Oberstufe mit sich, aber ich finde es dennoch recht sinnvoll. Wer will, kann es schaffen und somit sein Abitur evt. aufwerten. Auch werden viele in der heutigen Berufswelt geforderten Fähigkeiten geschult.“ (AZ 92)
- „Das Seminarfach ist an unserer Schule sehr gut organisiert und strukturiert. Das Seminarfach bringt den Schüler sowohl schulisch als auch außerschulisch (Studium) weiter.“ (AZ 92)
- „Trotz vielen Zeitaufwandes hat es sich gelohnt!“ (AZ 62)
- „Das Seminarfach ist meiner Meinung nach eine gute Möglichkeit, sich mit anderen, auch außerschulischen Gebieten/Themen auseinanderzusetzen.“ (AZ 58)
- „Anfangs(Klasse 10) wußte niemand den Sinn des Seminarfachs und den Ablauf. In Klasse 10 wurde allgemein nur schlecht darüber vermittelt. Doch wenn man es ernst nimmt und viel dafür tut, kann es einem das Abitur nicht nur verbessern, sondern auch retten, was speziell bei letzten Abgängern offensichtlich wurde. Ich finde es eine positive Neueinführung – eine der wenigen!“ (AZ 96)
- „Das Seminarfach ist ein interessantes Schulprojekt, welches die Teamfähigkeit der Schüler unter Beweis stellt. Es ist eine gute Erfahrung für junge Abiturienten und sollte deshalb beibehalten werden.“ (AZ 75)

## **5.7 Kritik des Untersuchungsdesigns, –verfahrens und der Fragestellungen**

In der Retrospektive auf den Evaluationsverlauf wurde sichtbar, dass die Evaluation ursprünglich nicht zweistufig geplant war und sich aus der Entwicklung der Fragebogen ergab.

Anfängliches Ziel der Evaluation war die Erhebung von Daten, die in ihrer Auswertung eine Zusammenschau über Umsetzungsmodelle des *Seminarfachs* an der jeweiligen Schule zulassen. Es wurden Fragen nach der erreichten Akzeptanz des *Seminarfachs*, den organisatorischen Umsetzungsmodellen

---

<sup>138</sup> Die ausgewählten Zitate sind in den archivierten Fragebogen der Evaluation dokumentiert.

sowie dem Lehrereinsatz gestellt. Nach einer ersten Auswertung dieser Fragebogen wurde deutlich, dass der Blick auf die Zielsetzung des *Seminarfachs* verloren ging. Deshalb wurde eine 2. Evaluationsstufe vorbereitet. Hier dominierten Fragen zur inhaltlichen Gestaltung des *Seminarfachs*, zur Zielsetzung und erneut zur Akzeptanz durch Lehrer und Schüler.

Die 1. Evaluationsstufe wurde zur „Rahmenerhebung“. Sie diente zunächst aufgrund je einer identischen Lehrer- bzw. Schülerfrage (RL20/RS34) der Kategorisierung in die Fallgruppen A/B/C, die einer übereinstimmend zustimmenden, übereinstimmend ablehnenden bzw. konträren Einschätzung der Umsetzung des *Seminarfachs* entsprachen (vgl. Kap. 5.6.1.5).

Aus dieser Bewertung erwuchs die Auswahl der 27 Gymnasien für die 2. Evaluationsstufe, die Detailerhebung. Die Gruppierung sollte damit klarere Aussagen nach Fallgruppen geordnet erlauben.

Diese Erwartung wurde nicht erfüllt, Korrelationen fast aller Variablen der Detailerhebung konnten nur zur einzelnen Schule, nicht zur Gruppe verifiziert werden. Als nachträgliche Erklärungen dieser Befunde kommen folgende Gründe in Frage:

- Die Beschränkung auf die Fragen RL20 bzw. RS34 allein, die in der Bewertung mittlere Werte für die Standardabweichung von ca. 0,4 bei MED zwischen 1,2 bis 4,1 auswiesen, war für eine erfolgreiche Kategorisierung ungenügend.
- In die Rahmenerhebung hätten Fragen aufgenommen werden müssen, die konkreter die Akzeptanz des *Seminarfachs* erfassen. Damit wäre die Kategorisierung möglicherweise im ursprünglichen Sinn geglückt.
- Die Gruppenbildung hätte nach schärferen Trennkriterien erfolgen müssen.

Die unzureichenden Verfahrensschritte hatten jedoch keinen Einfluss auf die angestrebten Aussagen beider Erhebungsabschnitte.

Darüber hinausgehende Korrekturvorschläge betreffen die Items verschiedener Fragebatterien der Rahmen- und der Detailerhebung.

Die durchgeführte Faktorenanalyse ließ fast durchweg Faktoren finden, auf die jeweils mehrere Variablen luden. Damit hätte eine Reduzierung der Frageteile erreicht werden können. Aufgrund wiederholt beobachteter Differenzen aber in der Begriffsbelegung bei Schülern und Lehrern hätte eine Reduzierung auf optimiert wenige Variable die Gefahr beinhaltet, dass beide befragte Gruppen ungewollt unterschiedliche Einschätzungen treffen. Eine – wie im Fragebogen konstruierte – Redundanz konnte dies minimieren. Dennoch blieb Optimierungsbedarf in allen 4 Fragebogen erkennbar.

In der Frage DL6 und DS4 „Welche Methoden und Techniken wurden im Seminarfach geschult?“ wurde besonders deutlich, dass Lehrer und Schüler die im Fragebogen verwendeten Begriffe unterschiedlich belegen. Der Interpretationsrahmen ging vor allem bei dem Item „Prozesse kritisch hinterfragen“ weit auseinander. Die Lehrer bestätigten mit 99%, die Schüler mit 48% eine entsprechende Schulung. Ähnlich weit auseinander ging vermutlich auch die Interpretation der Items „sachgemäßes Urteilen und Schlussfolgern“, „Wissen verknüpfen“, „Themen- und Problemanalyse“, „Systematisieren, Strukturieren“. Die Zuordnung seitens der Lehrer erschien klar, die der Schüler unklar.

Die Schwierigkeit der Selbsteinschätzung durch die Schüler wurde in der Frage DL11 und DS15 „Welche Lernhaltungen haben sich durch das Seminarfach bei den Schülern / bei Ihnen verändert?“ offensichtlich. Die Lehrerdaten fielen sehr deutlich anders aus als die Schülerdaten.

Trotzdem konnte durch den spezifischen Rahmen dieser Erhebung nicht auf die Selbsteinschätzung der Schüler verzichtet werden. Die Validität der Daten blieb in einem bestimmten Interpretationsrahmen erhalten.

Die Skalierung der Variablen blieb zu hinterfragen. Die unterschiedlichen Auffassungen zur Linearität der Skala der Schulnoten 1...6 waren bekannt, damit auch die Probleme ihrer Bewertung als Median oder Mittelwert. Die Wahl einer Skala, in der nur der linke bzw. der rechte Rand verbal definiert war, die zwischengelagerten Stufen jedoch nicht, würde nach Abschluss der Untersuchungen durchgängig favorisiert. So bliebe dem Befragten überlassen, diese Skala intervallskaliert aufzufassen, was bei hinreichend großer Probandenzahl eine metrische Behandlung (Mittelwertbildung) zulassen würde. Darüber hinaus sollten die Skalen 1..3 bzw. 1...5 weiter reduziert werden, um eine Entscheidung in der Richtung »Ich weiß nicht« zu verhindern.

Der Aufwand zur Auswertung der offenen Fragen wurde im tatsächlichen Umfang unterschätzt. Erst später wurde klar, dass die Auswertungsstrategie einer Kodierungsstruktur bedurft hätte, um die Antworten gruppieren und bündeln zu können (vgl. Kap. 5.6.1.3/5.6.1.4/5.6.2.3/5.6.2.4). Für alle 4 Fragebogen (Rahmenerhebung Schüler/Lehrer, Detailerhebung Schüler/Lehrer) wurde durch die Faktorenanalyse ein Optimierungsbedarf erkennbar.

## 5.8 Hypothesengeleitete Auswertung

Anhand der Evaluationsdaten werden die zu Beginn der Arbeit formulierten Hypothesen verifiziert. Die Werte der Erhebung<sup>140</sup> konnten kein zweifelsfreies Ergebnis dokumentieren. Sie gaben jedoch Hinweise, zeigten Tendenzen und Trends auf, die entsprechende Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des *Seminarfachs* zulassen.

Obwohl die hypothesengeleitete Auswertung aus der Interpretation der Daten der Rahmen- und Detailerhebung erwuchs, werden nachfolgend nur die Werte der Detailerhebung aufgelistet, da die Stichprobengröße der Schülerfragebogen in der Detailerhebung wesentlich repräsentativer war. Dem Rücklauf von 422 Schüler- und 337 Lehrerfragebogen der Rahmenerhebung stand ein Fragebogenrücklauf von 1430 Schüler- und 107 Lehrerfragebogen gegenüber. Auf die Rahmenerhebung wurde mit der Angabe der jeweiligen Fragestellung reagiert, deren Werte in der tabellarischen Übersicht zu finden sind (vgl. Kap. 5.6.1).

---

<sup>140</sup> In der hypothesengeleiteten Auswertung werden die Fragen der Erhebung mit folgenden Kennzeichen dokumentiert: RS=Rahmenerhebung Schüler / RL=Rahmenerhebung Lehrer / DS=Detailerhebung Schüler / DL=Detailerhebung Lehrer

## Hypothese I :

### Das Seminarfach in Thüringen wird von Schülern und Lehrern akzeptiert

In den Fragebogen der Rahmen- und der Detailerhebung gab es keine explizite, konkret die Akzeptanz des *Seminarfachs* erfassende Fragestellung für Lehrer und Schüler.

Zur Einschätzung der Akzeptanz des *Seminarfachs* durch Lehrer und Schüler gaben direkt oder indirekt Fragekomplexe mit folgender Zielrichtung Auskunft. Sie sind nach der Aussagenschärfe absteigend sortiert.

- Bedeutung des Seminarfachs für die Schüler (RL11 / RS11 / DL17)
- Bedeutung des Seminarfachs für die Lehrer (RL14 / RL15 / DL17))
- Belastung durch den Unterricht im Seminarfach für die Lehrer (RL25)
- Bewertung der Umsetzung des Seminarfachs an der Schule durch Lehrer und Schüler (RL34 / RS20 / DL18 / DS17)
- Aussage zur Beibehaltung oder dem Wunsch nach Abschaffung bzw. Veränderung des Faches (RL31 / RS17 / RL33 / RS19 / DL17)
- Auswahl der zu trainierenden Methoden (RL3 / RS3 / DS5)
- Methodentransfer in andere Fächer und damit der Akzeptanz im Kollegium (RL4 / RS5 / RL3 / DL8 / DS6 / DL17))
- Abstimmung zwischen den Lehrern (RL5 / RS1.3 / DL16)

Der Grad der erreichten Annahme des Faches ließ sich aus den Bewertungen unterschiedlichster Fragestellungen ableiten. Ein Teil dieser Fragen wurde in der Rahmen- und in der Detailerhebung deckungsgleich an Lehrer und Schüler gestellt, ein anderer Teil nur an die Lehrer oder Schüler (RL4=RS5 / RL11=RS11 / RL3=RS19 / RL34=RS20 / RL31=RS17 / RL4=RS5 / DL4=DS2 / DS6=DL8). Die Fragen nach der Beurteilung der Umsetzung des *Seminarfachs* waren in der Rahmen- und der Detailerhebung deckungsgleich (RL34=RS20 =DL18=DS17) formuliert.

In der Frage DL17 sollten Lehrer Aussagen zum *Seminarfach* bewerten, die sich mit der Akzeptanz des *Seminarfachs* befassen.

#### Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zum Seminarfach? (DL17)

Prozent	gar nicht	eher nicht	schon eher	völlig
ist gewinnbringend für die Schüler	1	11	53	35
positive Herausforderung für die Lehrer	7	22	40	31
sollte beibehalten werden	8	15	40	37
eine Bereicherung im Fächerkanon	5	28	46	22

Tabelle 17: Aussagen zum Seminarfach

Die Aussagen wurden überwiegend bestätigt. Die größte Zustimmung (Nennungen „schon eher“ und „völlig“ als Summe) gab es mit 88% für die Aussage, dass das *Seminarfach* gewinnbringend für die Schüler sei. 77% der Befragten sprachen sich dafür aus, dass das *Seminarfach* beibehalten werden sollte. Es ist eine Bereicherung im Fächerkanon, aber auch eine positive Herausforderung für die Lehrer. Nur jeder 5. Lehrer verneinte ganz oder teilweise diese Aussagen. Die Daten signalisierten eine mehrheitliche Akzeptanz des *Seminarfachs*, zumal auch der Anteil der Antwortverweigerungen minimal war.

Die Frage DS 17 beschäftigte sich mit der Umsetzung des *Seminarfachs* in den Klassenstufen 10 bis 12.

Die vergleichende Betrachtung erfolgte in einer zusammenfassenden Bewertung (sehr gut+gut, mittelmäßig, schlecht+sehr schlecht):

### Wie würden Sie an Ihrer Schule die Umsetzung des Seminarfachs bewerten? (DS17) (DL18)

(Häufigkeit der Nennung in %, 1. Zeile Schüler, 2. Zeile Lehrer)

Frage-Nr.	Wortlaut	sehr gut + gut	mittelmäßig	schlecht+sehr schlecht
DS17.1	Klassenstufe 10	26	38	36
DL18.3		82	17	1
DS17.2	Klassenstufe 11	24	41	35
DL18.3		94	6	0
DS17.3	Klassenstufe 12	28	34	38
DL18.3		95	5	0

Tabelle 18: Beurteilung der Umsetzung des Seminarfachs

Auch unter Beachtung der geringeren Stichprobengröße Lehrer zur umfangreicheren Stichprobengröße Schüler sowie der Antwortverweigerungen unter den Lehrern bis zu 15%, dominierte die erheblich bessere Bewertung des *Seminarfachs* durch die Lehrer an der Einzelschule.

Ein genauere Blick zeigte, dass in der Klassenstufe 11 die Extremwerte für gute oder schlechte Umsetzung gegenüber der Klassenstufe 10 abnahmen, um dann für die Klassenstufe 12 über die Werte der Klassenstufe 10 wieder anzusteigen. Offenbar unterschied sich die Umsetzung des *Seminarfachs* in der Klassenstufe 11 grundlegend von der Umsetzung in den beiden anderen Klassenstufen.

Dass die Lehrer ihre Arbeit mit weit über 80% positiv bewerteten, überrascht nicht. Interessant war der Anteil der Lehrer (17%), die die Umsetzung des *Seminarfachs* in der Klassenstufe 10 mittelmäßig fanden. Die Ergebnisse zeigten jedoch eindeutig, dass die Lehrer die Umsetzung des *Seminarfachs* in allen Klassenstufen für einen Erfolg halten.

Die Auswahl der Unterrichtsinhalte Klassenstufe 10, also der zu schulenden Methoden, oblag dem Lehrer. Ob er mit seiner Auswahl auch die Interessen der Schüler traf, erschien für die Lern- und Arbeitsmotivation der Schüler von Bedeutung, woraus sich folgende Frage ergab:

### Wie empfanden Sie das Angebot der zu trainierenden Methoden/Techniken? (DS5)

	<u>Prozent</u>
Angebot akzeptabel	55
Angebot altersgemäß	11
Angebot interessant	14
fehlende Methodenkenntnisse ausgleichend	22
bereichernd	20
anwendbar in anderen Fächern	48

Die Hälfte aller Schüler fand das Angebot der zu trainierenden Methoden akzeptabel und anwendbar in anderen Fächern. Dagegen fanden nur 11%-14% der Schüler die Methodenauswahl altersgemäß oder interessant. Es wurden also auch Unterrichtsinhalte akzeptiert, die wenig interessierten.

In der Itembatterie (DS6 / DL8) wurde die weitere Anwendung der erworbenen methodischen Fähigkeiten in anderen Fächern erfragt.

### Fanden die im Seminarfach erworbenen methodischen Fähigkeiten weitere Anwendung? (DS6) (DL8)

(1. Zeile Schüler, 2. Zeile Lehrer)

Prozent	nie	manchmal	häufig	immer
im Fachunterricht des Seminarfachs	27	47	23	3
	0	7	72	21
im Unterricht anderer Fachlehrer	19	59	21	1
	0	57	41	2
in Leistungsnachweisen anderer Fächer	34	49	16	1
	7	50	41	2

Tabelle 19: Anwendung der im SF erworbenen methodischen Fähigkeiten

Die Lehrer bestätigten die Anwendung der im Seminarfach geschulten methodischen Kompetenzen im Fachunterricht mit auffallend höheren Werten als die Schüler. Die Fachlehrer anderer Fächer haben die im *Seminarfach* erworbenen Fähigkeiten lt. Lehreraussage in ihrem Unterricht und in Leistungsfeststellungen bereits alle angewandt, allerdings in unterschiedlicher Wichtung. „Manchmal“ und „häufig“ dominierten, da jedes Fach seine ganz spezifische Methodik behält. Die Methodenkompetenz der Schüler wurde zudem auch in den Leistungsfeststellungen anderer Fächer vorausgesetzt, was möglicherweise auf eine Veränderung der Prüfungskultur schließen lässt.

In der Frage DL16 wurde die Bedeutung des *Seminarfachs* für schulinterne Kommunikation und Kooperation erfragt.

## Ergibt die Einführung des Seminarfachs Impulse für die schulinterne Kooperation und Kommunikation? (DL16)

	<u>gar nicht</u>	<u>teilweise</u>	<u>deutlich</u>
	<u>in Prozent</u>		
in der Gruppe der Seminarfachlehrer	0	32	68
in Fachschaften	19	75	7
im gesamten Kollegium	20	76	4

Die Tabelle zeigt, dass nur in der Gruppe der Seminarfachlehrer ein Austausch stattfand. In Fachschaften und im gesamten Kollegium gab das *Seminarfach* nur teilweise bzw. gar keine Impulse für die schulinterne Kommunikation und Kooperation. Das *Seminarfach* wurde noch zu isoliert gesehen.

Werden diese Aspekte und Einschätzungen von Schülern und Lehrern als Kriterien der Akzeptanz des *Seminarfachs* gesehen, dann ergibt sich folgendes Resümee:

Die Hypothese »Das Seminarfach in Thüringen wird von Schülern und Lehrern akzeptiert« wurde zum überwiegenden Teil bestätigt (A), in einigen Teilen erfuhr sie eine Einschränkung (B).

Folgende Aussagen dokumentieren die grundlegende Akzeptanz des *Seminarfachs*:

(A)

- Die Beibehaltung des *Seminarfachs* wurde überwiegend gewünscht (RL33/RS19). Die Anlage des *Seminarfachs*, seine Standards und wesentlichen Verbindlichkeiten fanden eine deutliche Bestätigung (RL31/RS17), die durch die Werte der Rahmenerhebung und Detailerhebung gestützt wurde.
- Die Umsetzung des *Seminarfachs* bewerteten alle vier Schülergruppen mit mittelmäßig, die Lehrergruppen mit gut. Interessant dabei war, dass 17% der Lehrer die Klassenstufe 10 als mittelmäßig umgesetzt einstufte, die folgenden Klassenstufen aber deutlich bessere Bewertungen erhielten. Diese Längsschnittbeobachtung war wiederholt möglich. Die Streuung der Werte war bei dieser Frage jedoch hoch (DS17/DL18).
- Der Medianwert der positiven Aspekte des Einsatzes im *Seminarfach* lag weit über dem Wert der negativen Aspekte.
- Die Lehrer sahen das *Seminarfach* für sich weniger als Pflicht an, eher als Gewinn für ihre Arbeit (RL14). Ihr Einsatz in diesem Fach erfolgte mit 57% auf eigenen Wunsch und nur mit 14% auf Weisung des Schulleiters.
- Der Aufwand und die Belastung in Klassenstufe 10 wurden als überwiegend angemessen gewertet (RL25).
- Gut die Hälfte aller Schüler fand das Methodenangebot in der Detailerhebung akzeptabel, 40% fanden es bereichernd und fehlende Methodenkenntnis ausgleichend.

- Die Lehrer gaben mit einer Summenhäufigkeit von 93% (RL3 / RS3) an, dass die Methoden der traditionellen Fächer im *Seminarfach* aufgegriffen wurden. Sie signalisierten mit diesem Wert eine Abstimmung im Kollegium und damit Akzeptanz des neuen Faches über die Gruppe der Seminarfachlehrer hinaus.
- Die in der Detailerhebung erfassten Aussagen der Einzelgruppen unterstrichen die obengenannten Feststellungen und ließen keine Widersprüche erkennen.

Eine Einschränkung in der Bestätigung erfuhr die Hypothese lediglich bei der Anerkennung bzw. Akzeptanz der angestrebten Ziele des *Seminarfachs*.

(B)

- Während die Lehrer die Vorbereitung auf das Abitur, das Studium und die Berufsausbildung, die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und die Vertiefung der Methodenkenntnis durch das Seminarfach als sehr hoch einschätzten, lagen die Werte der Schüler hier nur bei der Vorbereitung auf das Studium bzw. die Berufsausbildung und die Vertiefung der Methodenkenntnis im positiven Bereich (RL11/RS11). Die Bedeutung des *Seminarfachs* für die Vorbereitung auf das Abitur wurde uneinheitlich von den Gruppen beantwortet, eher verneint. Dabei musste bedacht werden, dass die Schüler der 12. Klassenstufe noch vor dem Abitur befragt wurden, also zu Anforderungen der Abiturprüfungen und des Studiums nur vermutungsgemäß antworten konnten.
- Bei der Bewertung der Unterrichtsinhalte Klassenstufe 10 gab es auffällige Abweichungen zwischen Lehrer- und Schülerwertungen (RL31/RS17). Nur 29% der Lehrer wünschten eine Veränderung der Unterrichtsinhalte Klassenstufe 10, dagegen standen 61% der Schüler mit ihren Veränderungswünschen.
- 43% der Schüler forderten eine Veränderung im Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit (RS17). Diese Aussage stützt die negativen Werte der Frage RS12, die verdeutlichen, dass die Konsultationen nicht die Erwartungen der Schüler erfüllten.
- Das inhomogene Einschätzungsergebnis der Schüler zur Akzeptanz der ausgewählten Methoden in der Rahmenerhebung unterstrich deren Wunsch nach Veränderung der Inhalte in der Klassenstufe 10 (RS3).
- Das entsprach den unzureichenden Werten zum Methodentransfer in andere Fächer (RS5). Der angedachte, erhoffte Transfer der methodischen Fähigkeiten in die traditionellen Fächer war in Ansätzen vorhanden. Eine Steigerung wäre wünschenswert, zumal sie eine innerschulische Akzeptanz des *Seminarfachs* signalisieren würde (RL4).
- Der Transfer der im *Seminarfach* erworbenen Fähigkeiten war nur in den Fachunterricht des Seminarfachlehrers befriedigend gegeben. Für den Unterricht anderer Fachlehrer hatte das *Seminarfach* noch zu geringe Auswirkungen (DL8/DS6). Diese Aussagen waren deckungsgleich zu den schulinternen Impulsen durch das *Seminarfach* (DL16).
- Während die Belastung der Lehrer in Klassenstufe 10 akzeptiert wurde, erhielt der zusätzliche Aufwand als Fachbetreuer bei der Erstellung der Seminarfacharbeit auffällig negativere Werte,

die Belastung war individuell zu hoch (RL25). Das war damit erklärbar, dass der Unterricht in Klassenstufe 10 im Stundensoll angerechnet wurde, es für die Fachbetreuer aber keine Stundenanrechnung gab. 52 Lehrer unterstrichen diese Überbelastung ohne Stundenanrechnung noch einmal in der Beantwortung der offenen Frage RL34 / RS20.

**Bestätigung(>50%) bzw. Ablehnung (<50%) der Hypothese I**  
 "Das Seminarfach in Thüringen wird von Schülern und Lehrern akzeptiert."

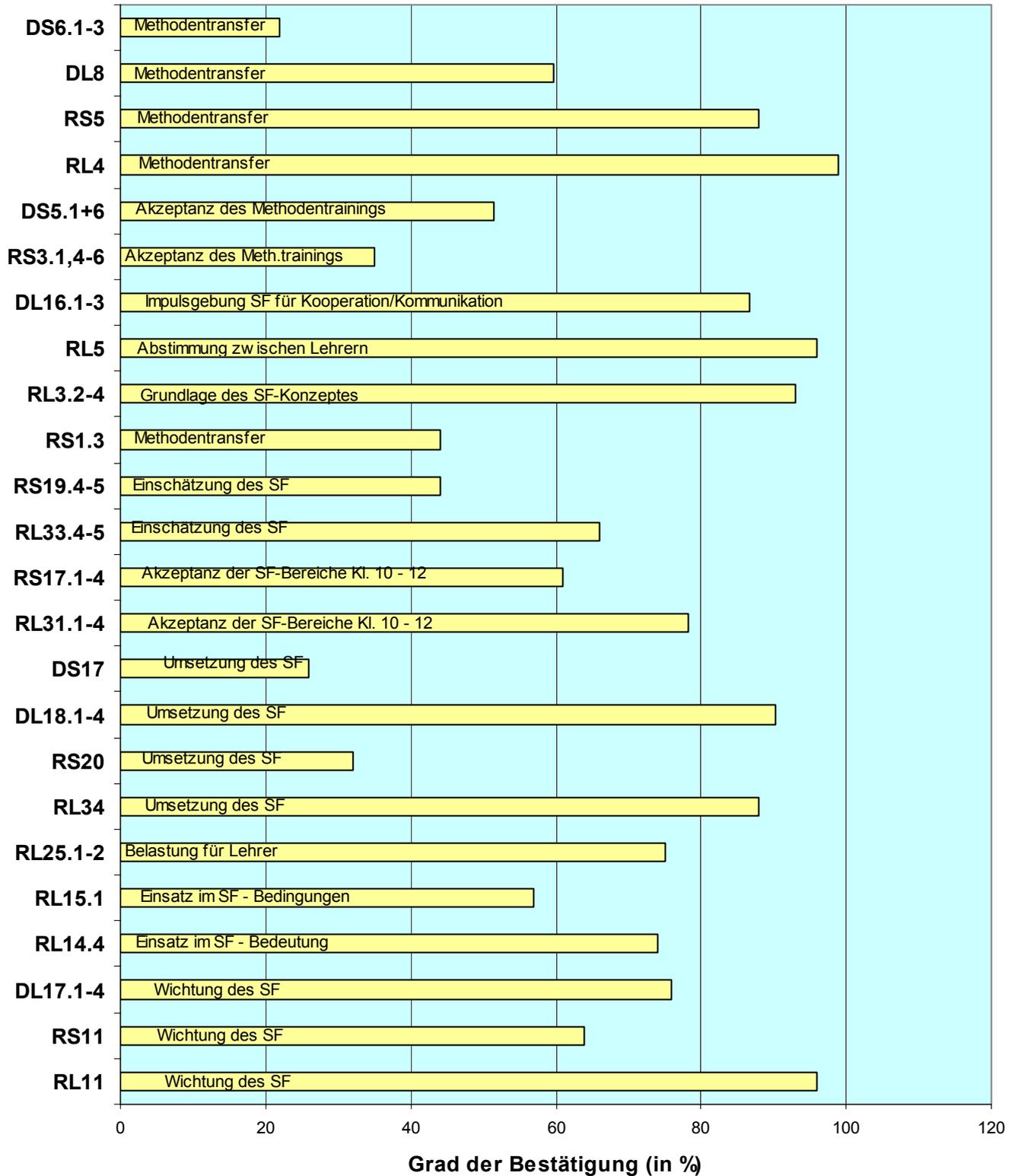


Diagramm 16: Grad der Bestätigung - Hypothese I

Die Summe der für die Akzeptanz des *Seminarfachs* ausgewerteten Daten belegt, dass das *Seminarfach* in den Schulen im wesentlichen akzeptiert worden ist. Die Lehrer- und Schülerwerte gingen nicht auffällig auseinander. Sie bestätigten sich gegenseitig. Diese Aussage wurde zudem durch die geringe Zahl der Antwortverweigerungen gestützt.

## Hypothese II:

### Im Seminarfach werden persönliche Lernhaltungen und der Wille zur Lösung komplexer Aufgabenstellungen entwickelt

Zur Entwicklung der persönlichen Lernhaltungen der Schüler und dem Willen zur Lösung komplexer Aufgabenstellungen gaben Fragen mit folgender Zielrichtung Auskunft:

- Veränderungen von Lernhaltungen durch das *Seminarfach* (DL11 / DS15)
- Elemente selbstgesteuerter Lernprozesse (DL10 / DS14 / DL9)
- Zusammenarbeit und Wirksamkeit der Außenbetreuer (RL22.4+22.5 / RS9.4+9.5 / RS8.4 / DS8)
- Aspekte der Gruppenarbeit (DL12 / DS12 / DS10 / DS11)

Zur Entwicklung der persönlichen Lernhaltungen gab die Frage DS15 des Schülerfragebogens und DL11 des Lehrerfragebogens Antwort.

### Welche Lernhaltungen haben sich durch das Seminarfach bei Ihnen verändert? (DS15) (DL11)

#### Vergleichende Betrachtung der Lehrer- und Schüleraussagen

(Häufigkeit der Nennung in %, 1. Zeile jeweils Schüler, 2. Zeile Lehrer)

Frage Nr.	Wortlaut	gar nicht+eher nicht	schon eher+völlig
DS15.1	Selbstständigkeit	43	57
DL.11.1		9	91
DS15.2	Kooperationsfähigkeit	39	61
DL.11.2		5	95
DS15.3	Einschätzung der eigenen Leistung	50	50
DL.11.3		31	69
DS15.4	Übernahme von Verantwortung	37	63
DL.11.4		21	86
DS15.5	Entscheidungsfähigkeit	42	58
DL.11.5		21	78
DS15.6	Kommunikationsvermögen	40	59
DL.11.6		11	89
DS15.7	Problemlöseinteresse	55	45
DL.11.7		34	65
DS15.8	Einschätzung der Methoden	58	41
DL.11.8		39	61
DS15.9	Vernetzendes Denken	52	48
DL.11.9		29	71

Tabelle 20: Einschätzung DS15 und DL 11

Die Beantwortung der Fragen DS15.1-9 bzw. DL 11.1-9 ließ Unterschiede schon deshalb erwarten, weil die Beurteilung von Lernhaltungen durch den betroffenen Schüler selbst eine objektive Sicht nicht zulässt. Insofern wäre der Fragekomplex DS15.1-9 von Interesse für eine spätere Studie zur Untersuchung der Herausbildung von Studierfähigkeit in der Oberstufe des Gymnasiums. Während die Schüler in einer Größenordnung von 17% bis 23% gar keine Veränderungen ihrer Lernhaltungen bemerkten, erkannten die Lehrer Veränderungen bei ihren Schülern.

In einer Zusammenfassung der Nennungen „schon eher“ und „völlig“ dokumentierten die Lehrer ihren Schülern bei den überwiegenden Lernhaltungen hohe Veränderungen. Dabei dominierten die Kooperationsfähigkeit mit 95% vor der Selbstständigkeit mit 91%, dem Kommunikationsvermögen mit 89% und der Übernahme von Verantwortung mit 87%, die vom *Seminarfach* befördert wurden. Relativ gering blieben die Veränderungen laut Aussagen der Schüler beim Problemlöseinteresse, laut Lehrer bei der Methodenreflexion. Die Methodenreflexion stand als bewusst wahrgenommene Lernhaltung mit 61% an letzter Stelle; diesbezüglich ist auch der Anteil der Antwortverweigerungen am höchsten.

Die handlungsfördernden Lernstrategien sind Bestandteil der Frage DL9.

### Werden von Ihnen handlungsfördernde Lernstrategien für den Unterricht im Seminarfach berücksichtigt? (DL9)

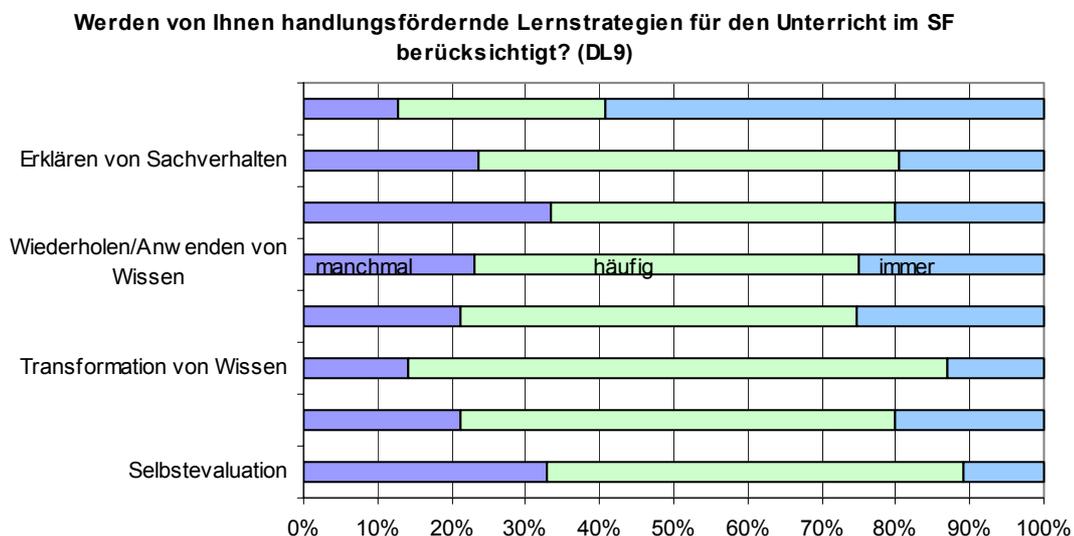


Diagramm 17: Handlungsfördernde Lernstrategien

Die Lehrer wandten als handlungsfördernde Lernstrategie mit 86% vor allem die Transformation von Wissen an, gefolgt von dem Führen eines Arbeitsheftes mit 81%, der selbstständigen Zielsetzung mit 79%, der Strukturierung der Aufgaben mit 78% und dem Wiederholen und Anwenden von Wissen mit 77% (die Nennungen häufig und immer addiert). Das Führen eines Arbeitsheftes war Grundlage der

Prozessbewertung und wurde von mehr als der Hälfte der Lehrer mit der Nennung „immer“ angegeben. Dieses Ergebnis signalisierte eine noch unzureichende Dokumentation der Prozessbewertung.

Die Fragen DS 14 und DL10 erfassen Elemente selbstgesteuerter Lernprozesse, die bei den Schülern gefestigt wurden.

### Welche Elemente selbstgesteuerten Lernens haben Sie kennen gelernt? (DS14) (DL10)

(1. Zeile = Schüler, 2. Zeile = Lehrer)

Prozent	Klasse 10	Klasse 11	Klasse 12
Erstellen von Zeit- und Arbeitsplänen	50	42	8
	46	52	3
Formulieren und Abrechnen von Zielen	40	50	11
	44	53	3
Arbeit in Gruppen	67	27	6
	87	11	2
selbstständige Literaturrecherche	58	35	6
	74	25	1
Problemlösungsverfahren	47	41	13
	76	21	3
Ziehen von Schlussfolgerungen	42	37	21
	66	32	2
Wissenstransfer auf andere Bereiche	40	42	18
	72	25	3

Tabelle 21: Elemente selbstgesteuerten Lernens

Das Kennenlernen von neuen Elementen selbstgesteuerter Lernprozesse fiel von Klassenstufe 10 nach 12 deutlich ab. Somit wurden die Grundlagen für den Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit bereits in Klassenstufe 10 unterstützend vorbereitet. Gruppenarbeit, Literaturrecherche und Problemlösungsverfahren waren vorherrschend (DS14/DL10).

In Klassenstufe 11 dominierten das Formulieren und Abrechnen von Zielen, das Erstellen von Zeit- und Arbeitsplänen und das Ziehen von Schlussfolgerungen. Die Nennungen für Klassenstufe 12 waren klassenstufenspezifisch bedingt gering. Aber auch hier gab es mit dem Element „Ziehen von Schlussfolgerungen“ einen relativ hohen Wert von 21%. Dies entsprach dem Stand der Erstellung der Seminarfacharbeit und der Vorbereitung des Kolloquiums. Bemerkenswert war, dass für das Element „Wissenstransfer auf andere Bereiche“ mehr als jeder fünfte Schüler die Antwort verweigerte.

Die Wirksamkeit von Außenbetreuern bei der Erstellung der Seminarfacharbeit wurde in der Rahmen-erhebung durch Lehrer und Schüler eingeschätzt:

## Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit mit den Außenbetreuern ein? (RL22.4+22.5/ RS9.4+9.5)

(1. Zeile = Schüler, 2. Zeile = Lehrer)

Prozent	sehr gut + gut	mittelmäßig	schlecht + sehr schlecht
motivierend für das Niveau der SF-Arbeit	64	23	14
	43	40	8
disziplinierend im Hinblick auf die Einhaltung von Zeitvorgaben/Arbeitsplänen	44	32	24
	29	43	29

Tabelle 22: Zusammenarbeit mit Außenbetreuern

Die Wirksamkeit der Außenbetreuer auf die Motivierung und die Disziplinierung der Schüler wurde mit überwiegend im positiven Bereich liegenden Werten bestätigt. So entwickelten sich nicht nur durch den Einfluss der Lehrer, sondern auch durch die Außenbetreuer die Lernhaltungen der Schüler. Dies erklärte den hohen Prozentsatz der Schüler, die sich einen Außenbetreuer suchten (RS8 / DS8). Die in der Rahmenerhebung befragten Stammkurssprecher gaben mit 73% die Wahl eines Außenbetreuers an, die Gesamtschülerpopulation der 12. Klassenstufe in der Detailerhebung mit 45%.

Eine Betrachtung der Gruppenarbeit erfolgte im Kapitel 5.6.3 »Auswertung zu ausgesuchten Problemfeldern der Rahmenerhebung und der Detailerhebung«.

Teile der Ergebnisse sollten hier unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung von Lernhaltungen betrachtet werden (DS10 / DS11 / DS12 und DL 12).

Dabei wird nach der persönlichen Rolle des Einzelschülers in der Gruppe gefragt.

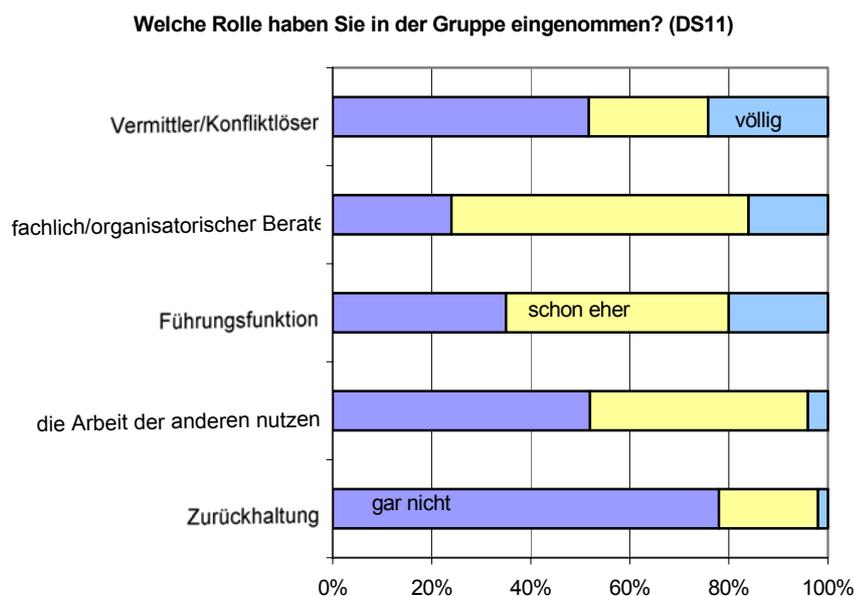


Diagramm 18: Rolle in der Gruppe = Wiederholung

Die Schüler sahen sich mit 74% als aktiv Mitwirkende im Gruppenprozess. Sie waren mit 76% fachlich und organisatorisch beratend tätig, übernahmen mit 70% die Rolle des Konfliktlösers und Vermittlers. Diese Haltungen unterstrichen den Willen zur Aufgabenlösung.

### Welche Aspekte der Arbeit in Gruppen wurden Ihnen näher gebracht? (DS12) (DL12)

(1. Zeile = Schüler, 2. Zeile = Lehrer)

Prozent	nie	ansatzweise	ausführlich
Akzeptanz anderer Meinungen	12	56	30
	10	52	38
gemeinsames Erstellen eines Arbeitsplanes	11	43	46
	0	21	79
Formulieren gemeinsamer Zielsetzungen	11	45	44
	0	26	74
Reflexion des Arbeitsstandes	18	57	25
	0	28	73
Konfliktbewältigung	23	48	29
	1	58	41
Kommunikation	9	39	52
	0	33	67

Tabelle 23: Aspekte der Gruppenarbeit

Zu den unbedingt notwendigen Lernhaltungen im Gruppenarbeitsprozess gehörten die Akzeptanz anderer Meinungen, die notwendige Kommunikationsbereitschaft und die Konfliktbewältigung. Sie wurden den Schülern laut überzeugender prozentualer Angaben (77% - 91% Bestätigung) vermittelt.

Das gemeinsame Erstellen eines Arbeitsplanes, das Formulieren gemeinsamer Zielsetzungen und die Reflexion des Arbeitsstandes als Ausdruck von Teamarbeit wurden mit 82% bis 89% bestätigt.

Die Hypothese »Im Seminarfach werden persönliche Lernhaltungen und der Wille zur Lösung komplexer Aufgabenstellungen entwickelt« erfuhr zum überwiegenden Teil eine Verifikation (A), geringfügig eine Einschränkung (B).

(A)

- Eine Veränderung der Lernhaltungen durch das *Seminarfach* wurde von den Lehrern mit über dem Mittel liegenden Werten durchgängig positiv eingeschätzt (DL11). Die Schüler trafen mit einem MED von 3,0 eine gleiche Wertung.
- Mit einem über dem Durchschnitt liegenden MED gaben die Schüler und die Lehrer an, dass sich die Lernhaltung durch die Einwirkung des Außenbetreuers im Hinblick auf die Motivierung für das Niveau der Seminarfacharbeit und die Einhaltung von Zeitvorgaben bzw. Arbeitsplänen positiv entwickelt hat (RL22 / RS9).
- Der Außenbetreuer wurde für die Erstellung der Seminarfacharbeit als Gewinn angesehen. Die Werte ergaben eine auffällig einheitliche, positive Einschätzung von Lehrern und Schülern.
- Für die Arbeit in Gruppen waren die Arbeitsteilung, der gemeinsame Erkenntnisprozess, der gegenseitige Austausch und die gegenseitige Motivation deutlich bestimmend (DS10). Dabei sahen

sich die Schüler innerhalb der Gruppe geringfügig in der Rolle des Zurückhaltenden, dessen, der die Arbeit der anderen nutzt (DS11.1-11.2). Sie entwickelten in hohem Maße mit dem Wert 2 auf einer Skala von 1 bis 3 angegeben die Haltung des fachlich/organisatorischen Beraters, des Vermittlers bzw. Konfliktlösers und damit eine Führungsfunktion (DS11.3-11.5).

- Das *Seminarfach* entwickelte laut Lehreraussagen und leicht abgeschwächt auch laut Schülersagen grundlegende Lern- und Arbeitshaltungen für die Gruppenarbeit. Die Schüler schätzten diesen Fakt auf einer Dreier-Skala von nie bis ausführlich mit einem Mittelwert 2 ein (DL12 / DS12).

(B)

- Das Kennenlernen von Elementen selbstgesteuerter Lernprozesse, die die Lernhaltungen nachdrücklich befördern könnten, fiel von der Klassenstufe 10 nach der Klassenstufe 12 deutlich ab. Somit wurden die Grundlagen für den Prozess der Erstellung der Seminarfacharbeit bereits in Klassenstufe 10 unterstützend vorbereitet. Dabei waren Gruppenarbeitsaspekte, Literaturrecherche und Problemlösungsverfahren vorrangig (DS14/DL10). In Klassenstufe 11, dem Zeitraum der Konsultationen, wurden diese Ziele des *Seminarfachs* nur geringfügig aufgenommen.

**Bestätigung(>50%) bzw. Ablehnung (<50%) der Hypothese II**  
 "Im Seminarfach werden persönliche Lernhaltungen und der Wille zur Lösung komplexer Aufgabenstellungen entwickelt."

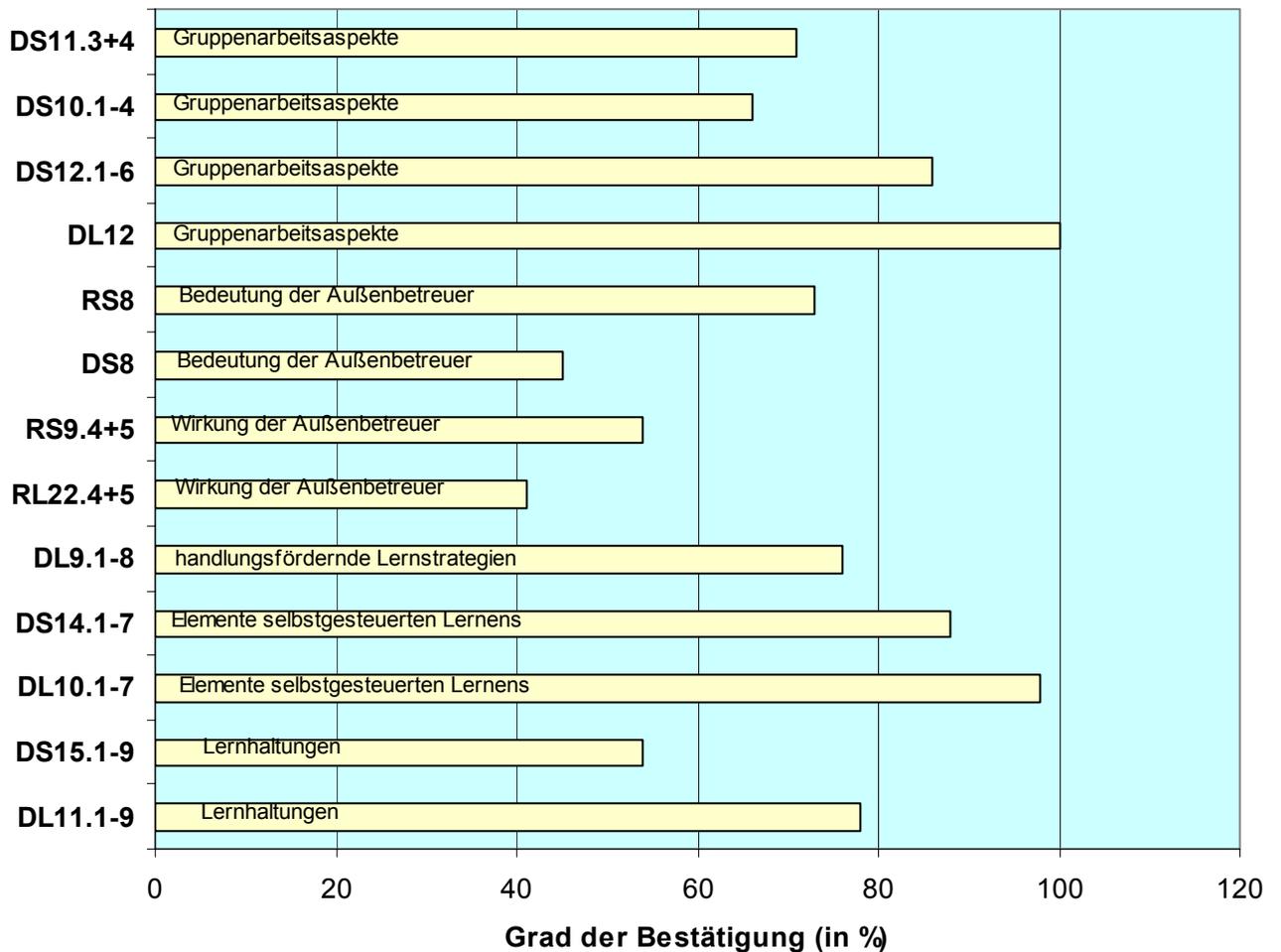


Diagramm 19: Grad der Bestätigung - Hypothese II

Das Seminarfach entwickelte persönliche Lernhaltungen und - bedingt durch die Vermittlung von Elementen selbstgesteuerter Lernprozesse - auch den Willen zur Lösung komplexer Aufgabenstellungen. Die Suche nach einem Außenbetreuer und die bewusste Haltung der Schüler in der Gruppenarbeit unterstrichen das zielgerichtete Bestreben der Schüler.

### Hypothese III :

#### Im Seminarfach werden persönliche Lerntechniken und Lernkompetenzen als Grundlage für Studierfähigkeit und berufliche Ausbildung entwickelt

Zur Entwicklung persönlicher Lerntechniken und Kompetenzen als Grundlage für Studierfähigkeit und Berufsfähigkeit geben Fragen mit folgender Zielrichtung Auskunft:

- Auswahl der zu trainierenden Methoden (RL1 / RS2 / DS4 / DL6)
- gestärkte Arbeitsformen und –Arbeitstechniken (RS10 / RL10)
- Bedeutung der Konsultationen und Kolloquien für die Schüler (RS12 / RS13 / RS14)
- Umsetzung der Ziele des *Seminarfachs* (RS1 / RS11 / RL11 / DS16.2+16.3)

Das *Seminarfach* entwickelte die persönlichen Lerntechniken und die Kompetenzen der Schüler. Da diese Behauptung nur durch eine abschließende Langzeitstudie belegbar ist, konnten auf der Basis der vorliegenden, ersten Beobachtungen nur Tendenzen aufgezeigt werden, die sich aus den Angaben der Schüler und Lehrer ergaben. Die Tabelle gibt einen Überblick über die den Schülern zum Teil bereits aus dem vorhergehenden Fachunterricht bekannten Methoden und Techniken und deren Weiterentwicklung.

In der nachfolgenden Tabelle wurden unter Prozent sowohl der Lehrervortrag als auch die eigene Anwendung durch den Schüler zusammengefasst.

#### Welche Methoden und Techniken waren aus dem Unterricht bereits bekannt? (DS4)

#### Welche Methoden und Techniken wurden im Seminarfach geschult? (DS4) (DL6)

(nach Schülerangaben absteigend sortiert – Angaben in Prozent)

Prozent	bereits bekannte Methoden Schüler	geschulte Methoden Schüler	geschulte Methoden Lehrer
Literaturarbeit	80	93	100
Erstellen einer Material-/Ideensammlung	76	91	100
Erstellen einer Gliederung	84	90	100
Arbeit mit Hypothesen, Thesen	69	84	92
Visualisieren, Präsentieren	72	83	100
Erklären, Erläutern, Begründen	84	80	95
Referieren	74	79	98
Untersuchungsmethoden	52	79	100
Systematisieren, Strukturieren	53	79	99
Themen- und Problemanalyse	71	79	100
Argumentieren, Diskutieren	83	77	98
elektronische Informationsgewinnung	59	74	99
Wissen verknüpfen	71	74	100
Mitschreiben von Vorträgen	91	64	88
sachgemäßes Urteilen und Schlussfolgern	70	62	98
Prozesse kritisch hinterfragen	51	48	99

Tabelle 24: geschulte Methoden/Techniken im Seminarfach

Die Tabelle verdeutlicht, dass relativ mechanische Techniken wie Mitschreiben von Vorträgen, Literaturarbeit, Erstellen einer Material- und Ideensammlung bekannt waren, während systematische Informationsaufbereitung, Untersuchungsmethoden und kritisches Hinterfragen von Prozessen relativ neu für die Schüler waren.

Die Werte zeigten weiterhin, dass aus Sicht der Schüler im *Seminarfach* das Mitschreiben von Vorträgen, Erklären-Erläutern-Begründen, Argumentieren-Diskutieren, Urteilen und Schlussfolgern keine Niveau steigernde Schulung erfuhren. Alle anderen Methoden und Techniken wurden durch das *Seminarfach* qualitativ weiterentwickelt.

Die Aussagen der Lehrer waren eindeutig. Danach wurden alle Methoden und Techniken geschult. Sie erfuhren im Vergleich zum durch die Schüler angegebenen Bekanntheitsgrad aus früherem Unterricht eine wesentliche Vertiefung.

Lediglich das Mitschreiben von Vorträgen fiel mit 12% des „gar nicht“ Schulens deutlich ab.

Aus Sicht der Lehrer wurden die Methoden und Techniken überwiegend in eigener Anwendung durch die Schüler trainiert. Dies widersprach sehr stark der Aussage der Schüler, die den theoretischen Vortrag der Lehrer als Übergewichtig einschätzten. Auf einer Werteskala von „1 gar nicht“ – „2 theoretischer Vortrag“ – „3 eigene Anwendung“ beantworteten die Lehrer diese Frage überwiegend mit einem MED von 3, die Schüler mit einem MED von 2.

Auffällig bei dieser Tabelle waren die hohen und von Methode zu Methode schwankenden Antwortverweigerungen.

Die Frage DS16 erfasste eine Zielkomponente des *Seminarfachs*.

**Das Seminarfach war wichtig für .die Vorbereitung auf das Studium und die Vertiefung der Methodenkenntnis..(DS16)**

	<u>gar nicht</u>	<u>eher nicht</u>	<u>schon eher</u>	<u>völlig</u>
	<u>in Prozent</u>			
Vorbereitung auf Studium und Beruf	21	19	47	13
Vertiefung der Methodenkenntnis	20	26	47	8

Die Tabelle zeigt, dass das Seminarfach als eine Vorbereitung auf Studium und Beruf sowie die Vertiefung der Methodenkenntnis mit über dem Mittel liegenden Werten eingeschätzt wurde. Überraschend bei dieser Frage war der niedrige Anteil der Antwortverweigerer.

Die Werte zur Hypothese III »Im Seminarfach werden persönliche Lerntechniken und Lernkompetenzen als Grundlage für Studierfähigkeit und berufliche Ausbildung entwickelt« dokumentierten eine überwiegende Bestätigung der Hypothese. Sie erfuhr nur geringfügig eine Einschränkung.

(A)

- Trotz von einander abweichender Werte der Lehrer- und Schülerbefragung wurde eine Entwicklung der Lernkompetenz durch das *Seminarfach* beobachtet.
- Die Festigung der Methodenkompetenz (RS1) erhielt einen MED von 2,8. Die dazu in Frage RS10 und RL10 detailliert angegebenen Methoden wurden positiv bewertet.
- Die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts ließ laut Lehreraussage selbstständige Lern- und Aneignungsprozesse für die Schüler zu (DL6). Die Schüler erklärten den theoretischen Vortrag durch die Lehrer zur dominanten Unterrichtsmethode (DS4). Lediglich die Literatuarbeit und das Erstellen von Material- und Ideensammlungen erfolgten aus ihrer Sicht in eigener Anwendung. Die meisten geschulten Methoden und Techniken waren Lehrern und Schülern bereits bekannt (DL6/DS4). Die Schüler fanden die angebotenen Methodenschulungen mit 55% akzeptabel und mit 47% in anderen Fächern anwendbar, aber nur mit 21% fehlende Kenntnisse ausgleichend und bereichernd.
- Die Charakteristika der »besonderen Lernleistung«, eine betont selbstständige Arbeitsweise, Gruppenarbeitsprozesse und die Verteidigung eigener Standpunkte im Kolloquium, wurden als erreichte Zielstellungen im *Seminarfach* von Lehrern und Schülern fast deckungsgleich im positiven Bereich eingeschätzt (RL12 / RS10 / RL10 / RS10.1).
- Die Verteidigung der Seminarfacharbeit in der Gruppe wollten 85% der Schüler beibehalten. Das könnte als Folgerung aus der Akzeptanz der Gruppenarbeit beim Erstellen der Seminarfacharbeit (RS13.1) und als eine gewünschte Form der Studienvorbereitung gesehen werden.

(B)

- Die Konsultationen verliefen aus Sicht der Schüler noch unbefriedigend. Lediglich die Thematisierung formaler Bedingungen für die Seminarfacharbeit wurde mit einem positiven Wert angegeben. Die inhaltliche Unterstützung für die Arbeit und die Erstellung des Thesenpapiers sowie die Erprobung von Präsentationstechniken kamen zu kurz (RS12).
- Der Charakter des Kolloquiums wurde von prüfungsähnlichen Frage-Antwort-Verfahren und einem hohen Anteil von Fragen speziell zur Seminarfacharbeit bestimmt (RS14). Der Unterschied zwischen der traditionellen Prüfung und den Kolloquien wurde noch nicht genug beachtet. Die Fragen zum Thesenpapier waren im Kolloquium mit einem MED von 1,6 eher selten (RS14). Nur in der Diskussion mit der Prüfungskommission und den Zuhörern wurde das Kolloquium mit einem MED von 2,5 seinem Anliegen gerecht (RS14). Die Teilnahme von Zuhörern, Mitschülern und Lehrern am Kolloquium wurde anerkannt (RS13).

### Bestätigung (>50%) bzw. Ablehnung (<50%) der Hypothese III

"Im Seminarfach werden persönliche Lerntechniken und Lernkompetenzen als Grundlage für Studierfähigkeit und berufliche Ausbildung entwickelt."

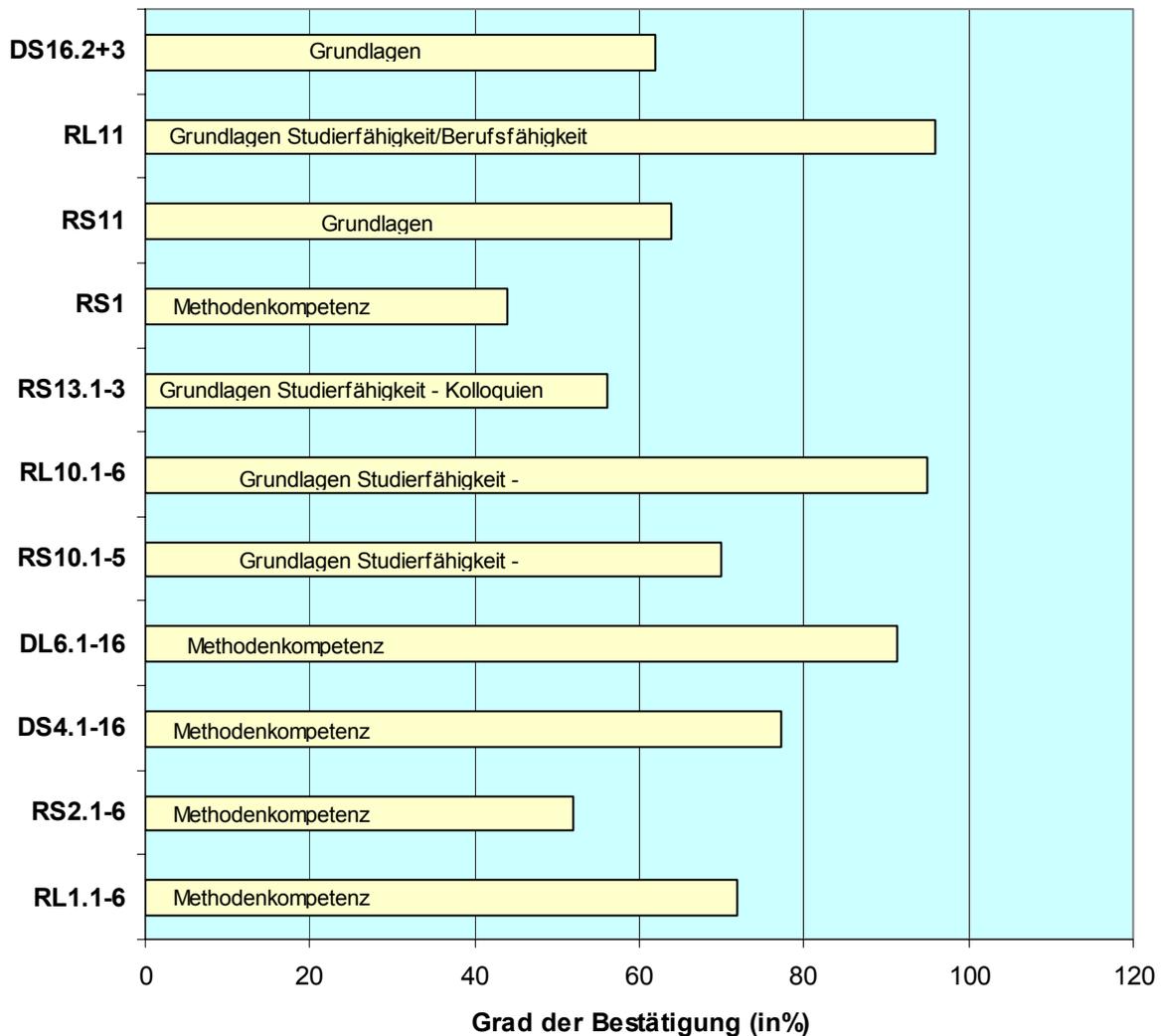


Diagramm 20: Grad der Bestätigung - Hypothese III

Im Seminarfach wurden persönliche Lerntechniken und Lernkompetenzen als Grundlage für die Studierfähigkeit und die berufliche Ausbildung entwickelt. Diese Annahme wurde mit Werten von 42% bis 97% bestätigt. Insofern wurde das Seminarfach seinem Anliegen gerecht.

## 6 Zusammenfassende Betrachtungen

### 6.1 Zusammenführung der Hypothesenbetrachtung

Ziel und Anliegen der vorliegenden Dissertation war es, eine empirisch untermauerte Positionsbestimmung des *Seminarfachs* in Thüringen als Modell einer fächerübergreifenden »besonderen Lernleistung« vorzunehmen.

Diese im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28.02.1997 festgeschriebenen »besondere Lernleistung« zielt auf eine notwendige Verbesserung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe und somit eine Verbesserung der Studierfähigkeit ab. Studierfähigkeit ist nicht nur die Grundlage für einen Hochschulzugang, sondern auch die Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausbildung. Studierfähig zu sein bedeutet, aus dem Fundus des vorhandenen und sich ständig erweiternden menschlichen Wissens individuell optimal auswählen zu können, über grundlegende Kompetenzen für lebenslange Lernprozesse, für arbeitsteiliges Lernen und Arbeiten und für die Lösung auftretender Probleme und sozialer Konflikte zu verfügen (vgl. Kap. 2.3.2.2).

Um dieser Beschlussfassung gerecht zu werden, strebt das *Seminarfach* in Thüringen gezielt die Entwicklung einer gefestigten Lernkompetenz, der fachliche, methodische und soziale Kompetenzen immanent sind (vgl. Kap. 2.4), an.

Seminarfachunterricht heißt deshalb

- methodisch-strategisch und sozial-kommunikativ zu lernen,
- Selbsterfahrung und Selbstbeurteilung in individuellen und Gruppenarbeitsprozessen zu erfahren,
- Lösungen für ein Problem zu finden und die Ergebnisse argumentativ untermauert zu präsentieren.

Das *Seminarfach* orientiert sich dabei am Gesamtkonzept der gymnasialen Oberstufe, welches die Trias der Ziele

- vertiefte Allgemeinbildung,
- Wissenschaftspropädeutik und
- Studierfähigkeit

verfolgt. Die Anlage des *Seminarfachs*, seine Intentionen und Zielstellungen sind hierauf bewusst ausgerichtet.

Die Allgemeinbildung der Schüler (vgl. Kapitel 2.3.2.1) wird im *Seminarfach* durch den Erwerb von Lernkompetenz und einer damit verbundenen Ausprägung von Einstellungen und Haltungen, die zur allgemeinen Verbesserung der Handlungskompetenz führen, vertieft bzw. erweitert. Dabei werden vorrangig Methoden des Lernens vermittelt, aber auch die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers im Hinblick auf Entscheidungsfähigkeit, Übernahme von Verantwortung, Kommunikationsvermögen und Reflexion des eigenen Ichs wird gestärkt.

Ein wichtiges Kriterium zur Verbesserung der Lernkompetenz ist die Wissenschaftsorientierung bzw. Wissenschaftspropädeutik. Der Lernende lernt deshalb im *Seminarfach* vor allem wissenschaftliche Arbeitstechniken und Methoden kennen und diese gezielt anzuwenden, um damit zur Auseinandersetzung mit Prozessen und Ergebnissen der Wissenschaft befähigt zu werden. Wissenschaftspropädeutik setzt wiederum Methodenreflexion, Kooperation und vernetzendes Denken voraus.

Studierfähigkeit als Voraussetzung für einen erfolgreichen Hochschulzugang bedeutet somit im Sinne des *Seminarfachs*, den Erwerb überfachlicher und personaler Kompetenzen nachzuweisen. Sie wird begriffen als eine fachunabhängige Anschlussqualifikation von Abiturienten an universitäre Studiengänge (vgl. Kap. 2.3.2.2). Dabei müssen die Schüler im *Seminarfach* besonders bestrebt sein, sich relevante Informationen über komplexe Sachverhalte zu beschaffen, Entscheidungsprozesse zu organisieren, sich kontinuierlich und erfolgskontrolliert auf Handlungszusammenhänge einzulassen, eine eigene Leistungsdisposition zu formulieren, ergebnisorientiert zu kommunizieren und miteinander zu kooperieren.

Die Zusammenführung der hypothesengeleiteten Auswertung und die dort bereits getroffenen Aussagen lassen erkennen, dass das *Seminarfach* den bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Anforderungen an einen verbesserten Unterricht in der gymnasialen Oberstufe (vgl. vor allem die Kapitel 2 und 4) gerecht wird.

Die Evaluationsergebnisse bestätigen, dass die "*Maßnahme Seminarfach*" als zielführend für den Erwerb einer breiten Allgemeinbildung und für eine grundlegende Verbesserung der Studierfähigkeit gesehen wird. Die diesbezügliche Akzeptanz des *Seminarfachs* in Thüringen ist zum jetzigen Zeitpunkt bereits bei Lehrern und Schülern in hohem Maße gegeben.

Das *Seminarfach* ist in seiner Umsetzung noch nicht vollkommen ausgereift. Die Tendenz zeigt aber, dass Thüringen mit dem Modell *Seminarfach* auf einem guten, richtigen Weg ist. Die Einführung des *Seminarfachs* ist ein Prozess, der weiterhin genügender Zeit zum Reifen, zum Gedankenaustausch mit den Lehrern und entsprechender wissenschaftlicher Begleitung bedarf, um eine weitere notwendige Optimierung des Unterrichts im *Seminarfach* sowie des Unterstützungssystems (vgl. Kap. 3.3.2) zu erreichen.

Zusammenfassend lässt sich aber konstatieren, dass das *Seminarfach* in Thüringen auf dem Weg ist, ein erfolgreiches, allgemeinbildendes Fach in der Thüringer gymnasialen Oberstufe zu werden.

## 6.2 Ausblick

### 6.2.1 Fortschreibungsbedarf in den Kategorien Unterrichtsinhalte – Arbeitsprozesse – Bewertung

Aus den vorliegenden Untersuchungen und den ermittelten Ergebnissen der Arbeit lässt sich eine Reihe von Schlussfolgerungen für die weitere Optimierung des *Seminarfachs* ableiten.

- Die Umsetzung des *Seminarfachs* bedarf einer Anpassung an die ganz eigene Spezifik jeder Einzelschule.
- Voraussetzung dafür sind offene Rahmenbedingungen, wie sie im Organisationsmodell und den Publikationen des ThILLM „Hinweise für den Unterricht im Seminarfach“ beschrieben wurden.
- Lehrpläne in traditioneller Auslegung werden für das *Seminarfach* nicht empfohlen, sie würden dieses Fach einengen.
- Grundlage für den Unterricht im *Seminarfach* der einzelnen Gymnasien ist ein schulintern erarbeitetes Konzept.
- Für die Fortschreibung dieses Konzeptes empfiehlt sich eine schulinterne Evaluation des *Seminarfachs* auf der Grundlage der Werte der vorausgegangenen ThILLM-Evaluation und eigener Beobachtungen.
- Die Professionalisierung der Lehrer erfolgt am effektivsten in schulinternen Fortbildungen zu gemeinsam beschlossenen und gesetzten Schwerpunkten.
- Das Selbstverständnis des Lehrers ist dem Anliegen und der Unterrichtsspezifika des *Seminarfachs* anzugleichen.
- Kontrolle und Bewertung unterliegen im *Seminarfach* einem veränderten Verständnis von Leistung.
- Leistungsorientierung und Leistungsbereitschaft der Schüler unterliegen einer persönlichen Disposition.

Für den Schüler gesehen bedeutet dies, mit neuartigen Situationsanforderungen umzugehen und sich selbst einschätzen zu können, sich zu positionieren und zu motivieren. Einen zentralen Stellenwert hat dabei der Erwerb von Lernkompetenz.

Lernen wird hier verstanden als aktiver, sozialer, situativ bestimmter und selbstgesteuerter Prozess. Entsprechend kann Lernkompetenz nur durch die Möglichkeit zu selbstständigem Schülerhandeln, durch indirekte Fördermaßnahmen und Anleitungen statt durch Vorgaben entwickelt werden. Lernumgebungen müssen dabei so gestaltet sein, dass sie den indirekten Fördermaßnahmen Raum geben, die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten durch den Schüler begünstigen, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion zulassen.

Unterrichtsinhalte, Arbeitsprozesse und Bewertungsmuster müssen fortgeschrieben werden, müssen durch die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden geprägt werden und sich den gegebenen Rahmenbedingungen optimal anpassen.

Verändertes Lernen erfordert eine veränderte Kommunikations- und Unterrichtskultur.

Der Lehrer sollte daher im Unterricht

- nicht dominanter Wissensvermittler, sondern Berater und Moderator des Unterrichtsgeschehens sein,
- den Lernprozess durch methodische und organisatorische Anregungen unterstützen,
- Freiräume zum Erwerb von Kompetenzen schaffen,
- Schüler als Mitgestalter von Unterricht betrachten,
- Können und Bereitschaft signalisieren, Veränderungen mitzutragen und
- zu vermittelnde Kompetenzen als zuvor selbst erworben dem Schüler demonstrieren.

Die Bewertung im *Seminarfach* sollte im Idealfall entsprechenden Prinzipien folgen:

- Die Anlage des Unterrichts muss auf der Verbindung einer didaktisch/methodischen und diagnostischen Unterrichtskultur basieren.
- Das Lernziel muss für den Schüler erkennbar sein.
- Der so veränderte Unterricht zieht eine Veränderung der Bewertung nach sich. Da es kein einheitliches Verständnis von schulischer Leistung und Bewertung gibt, muss der Lehrer sein individuelles Verständnis der Schülerleistung dem Schüler möglichst transparent machen.
- Die zu bewertenden Elemente müssen in der Aufgabenstellung für den Schüler ablesbar sein.
- Für die Bewertung von Elementen der Selbst- und Sozialkompetenz gibt es keine alterstypischen Standards, keine verbindliche Zielbeschreibung. Bewertet wird der Entwicklungsstand des einzelnen Schülers.
- Bewertung heißt nicht in jedem Fall »Benotung«. Eine verbale Einschätzung des Leistungsstandes ist oft hilfreicher.

In diesem Kontext ist das entstehende Spannungsfeld zu berücksichtigen. Auf der einen Seite ist es erforderlich, traditionelle Inhalte zu vermitteln, auf der anderen Seite ist selbstorganisiertes, selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen.

Dieses Spannungsfeld ist bei der Organisation und Planung der Bildungspraxis in der Einzelschule zu beachten, damit es nicht zu einem Konfliktpotential werden kann. Statt Individualismus wird eine spezielle »Kultur des Dialogs« zwischen den Lehrern sowie zwischen den Lehrern und den Schülern unverzichtbar.

Der Ansatz des *Seminarfachs* ermöglicht Gestaltungsfreiräume für schulinterne Unterrichtsmodelle und inhaltliche Schwerpunktsetzungen, für individualisierte Lernvorgänge der Schüler und die Berücksichtigung der Stärken und Schwächen des Einzelnen.

Optimal für die konkrete Planung des Seminarfachmodells an der Einzelschule ist offensichtlich eine regelmäßige Thematisierung des *Seminarfachs* in der Gesamtlehrerkonferenz, in den einzelnen Fachschaften über die Gruppe der Seminarfachlehrer hinaus, um somit Akzeptanz für dieses Fach und einen Transfer der im Seminarfach erworbenen Kompetenzen in andere Fächer zu erreichen.

## 6.2.2 Fortschreibungsbedarf in den Kategorien Unterstützungssystem und Fortbildung

Zur Weiterentwicklung des *Seminarfachs* sind Unterstützungsmaßnahmen für die Schule und die ständige Fortbildung der am Unterricht beteiligten Pädagogen wesentliche Grundlagen. Die Daten der Evaluation weisen diesbezüglich Schwachstellen bei der Einführung des *Seminarfachs* aus.

Das *Seminarfach* ist ein Konstrukt, das den Gymnasien mit einer verbindlichen Terminstellung der Umsetzung vorgegeben wurde. Weder war der laufende Schulversuch bis zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen, noch waren entsprechende, aus den Erfahrungen des Schulversuches resultierende Hinweise für den Unterricht im *Seminarfach* vollständig veröffentlicht. Die vorbereitenden Fortbildungen und Gesprächsrunden haben daher noch nicht genügend Lehrer erreicht, das Anliegen des neu zu entwickelnden Faches wurde trotz eines breit angelegten Unterstützungssystems (vgl. Kap. 3.3.2) noch nicht ausreichend kommuniziert. So blieb die „Maßnahme *Seminarfach*“ in der Wahrnehmung vieler, nicht direkt an der Seminarfachentwicklung beteiligter Lehrer ein von „oben nach unten“ aufgesetzter Beschluss und Prozess, der diese Lehrer nicht in erforderlichem Maße erreichte.

Erforderliche Nachbesserungen im Unterstützungssystem versprechen deshalb einen Ausgleich dieser Defizite und damit einen möglichen Qualitätssprung bei der Umsetzung.

Entsprechend wurde bereits durch folgende Maßnahmen reagiert:

- (1) Für die Unterstützung mittels Publikationen wurde als Fazit im Oktober 2003 das ThILLM-Heft Materialien Nummer 87 „Hinweise für den Unterricht im Seminarfach“ – Ergänzungen zur Erstellung der Seminarfacharbeit und der Fachbetreuung“ veröffentlicht.
- (2) Zur Einschätzung des Ist-Standes an der Einzelschule erhielt jedes Gymnasium im März 2004 einen Abschlussbericht der Evaluation<sup>141</sup> unter Berücksichtigung ausgewählter Problembereiche. Die Evaluationsdaten wurden mit den Lehrern in der Landesfachkommission ausgewertet.
- (3) Der Schulversuch zur Einführung des *Seminarfachs* wurde von August 2003 bis Juli 2005 weitergeführt. Inhaltlicher Schwerpunkt waren Problemfelder der Klassenstufe 11 und 12, die Prozessplanung, -organisation, -steuerung und -bewertung. Aus den Ergebnissen des Schulversuchs wur-

---

<sup>141</sup> Schenk R.: Abschlussbericht ThILLM 02/2004

den erneute „Hinweise für den Unterricht im Seminarfach“ verfasst und Fortbildungen durch das ThILLM angeboten.

- (4) Durch das Thüringer Kultusministerium wurde eine Landesfachberaterin für das *Seminarfach* berufen, später einsetzend eine Landesfachkommission mit Vertretern der einzelnen Schulamtsbereiche gegründet.

Handlungsbedarf gibt es nach wie vor bei

- (1) der Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenzen,
- (2) der Entwicklung kooperativer Arbeitsformen und dem Austausch von Erfahrungen innerhalb des Kollegiums,
- (3) der Entwicklung von Unterrichtskonzepten, die stärker problem- und anwendungsorientiert sind, die die Selbsttätigkeit des Schülers in den Mittelpunkt stellen und offeneren Rahmenbedingungen Rechnung tragen,
- (4) der Anregung zu flexiblerem Methodeneinsatz, der Lehrkräfte weniger belastet und ihnen mehr Zeit gibt, die Lernprozesse der Schüler zu beobachten, zu diagnostizieren und zu steuern,
- (5) der Verbesserung der Aufgabekultur und –formulierung und
- (6) der Handhabung einer dem *Seminarfach* entsprechenden Bewertung, vor allem der Bewertung des Prozesses der Erstellung der Seminarfachaarbeit und des Kolloquiums.

Diese Schwachstellen müssen bei der weiteren Betreuung der Gymnasien und der Konzipierung der Fortbildung zukünftig noch stärker berücksichtigt werden.

Für das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung bedeutet dies :

- die Absprachen zwischen den Kernprojekten des Instituts, der Lehrplanentwicklung, der Schulentwicklung und dem Fortbildungsbudget für die Einzelschule, zu intensivieren,
- eine verantwortungsbewusste Einführung und weitere Begleitung neuer Fächer abzusichern,
- eine konzeptionelle Arbeitsweise aller pädagogischen Mitarbeiter, die aktuelle bildungstheoretische und wissenschaftliche Entwicklungen sowie die Praxis der Thüringer Schulen berücksichtigt, zu fördern und
- die bisherige Institutsphilosophie zur Wichtung von zentraler, regionaler und schulinterner Fortbildung fortzuschreiben.

Letztlich ist es erforderlich, dass alle Bemühungen zur Unterstützung schulischer Entwicklung dem Anspruch, die Qualität der Einzelschule zu verbessern, gerecht werden.

Administrative Vorgaben, strukturelle Veränderungen oder Fortbildungsangebote allein bieten keine Gewähr für Veränderungsprozesse an der Schule. Veränderungen setzen zusätzlich das Interesse der Lehrer und das notwendige Potenzial einer Schule voraus, Gewohntes aufzubrechen. Deshalb sind Unterstützungsangebote vor allem darauf zu richten, die schulinternen Interessen, ihre Möglichkeiten und Zielstellungen zu stärken und dabei die besonderen Bedingungen der Einzelschule zu beachten.

### 6.3 Fazit der Dissertation

Das *Seminarfach* eignet sich besonders gut als ein Instrument zur weiteren systematischen Schulentwicklung. Es kann sowohl Basis als auch Ziel von schulinterner Kooperation, Kommunikation und schulischer Weiterentwicklung sein.

Die veränderte Unterrichtsmethodik, das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler, die Öffnung der Schule für praxisrelevante Handlungsbereiche fördern eine neue Lehr- und Lernkultur, die nach einer notwendigen Thematisierung von anzustrebendem Schulprofil, Unterrichtskonzepten, Zielstellungen beim Kompetenzerwerb und der Stellung des *Seminarfachs* im Fächerkanon im gesamten Kollegium verlangt. Die Unterrichtsplanung und -gestaltung im Hinblick auf das *Seminarfach* erfordern eine Ist-Stand-Analyse aller Fächer auf dem Sektor der Methodenkompetenz von der Klassenstufe 5 bis 12, eine daraus zu formulierende Zielvereinbarung und eine abschließende Rechenschaftslegung zum erreichten Stand der Zielvorgaben.

Fachlehrer sind gehalten, ihren Unterricht als fortwährenden Lernprozess zu organisieren, die Lernenden im Blickfeld zu haben und den Schüler in den Mittelpunkt aller Planung zu stellen, um so eine möglichst effektive, breite Entwicklung der Schülerpersönlichkeit zu erwirken.

Ausgangspunkt für das Lernen sollte nicht mehr nur das Fach, sondern in angemessenem Umfang das fächerübergreifende Thema sein. Dies zieht die Forderung nach der Entwicklung komplexer Lehr- und Lernarrangements nach sich, die systematisch aus dem Fach heraus und fächerverbindend wirken. Sie ersetzen allerdings weder den Lehrervortrag, noch den frontalen Unterricht, weder das sich entwickelnde Unterrichtsgespräch, noch das systematische Üben.

Die Schule kann zu einer lernenden Institution werden, wenn sie zu aktivem, professionellem Handeln herausfordert. Die Überzeugung, dass Schule mehr ist als Unterricht im Einzelfach, dass Schule ein komplexer Erfahrungsraum ist, ermöglicht, abgeschottete Binnenräume von Unterricht und Lehrern zu überwinden,<sup>142</sup> ermöglicht, Schüler von eher Aufnehmenden zu Beteiligten werden zu lassen.

Die „Hinweise für den Unterricht im Seminarfach“ können analog zu den Lehrplänen zum schulinternen Kommunikationsgegenstand werden. Sie geben den Lehrern die Möglichkeit, gemeinsame Schwerpunkte und Vereinbarungen für die Entwicklung von Lernkompetenz, entsprechende Unterrichtsformen, die Kontrolle und Bewertung von Schülerleistungen zu vereinbaren sowie sich über ein notwendiger Weise zu veränderndes Selbstverständnis des Lehrers auszutauschen.

Schulinterne Auseinandersetzungen, konzeptionell bestimmte innerschulische Fortbildungen und eine tatsächliche Teamarbeit von Kollegen können erste Schritte auf einem zielgerichteten Entwicklungs-

---

<sup>142</sup> vgl. Hameyer, Uwe Lernwandel in Europa – Impulse für Thüringen. Statements für die Diskussion. Jena März 1996, Blatt 2

weg sein. Dabei wird es notwendig sein, Wege aufzuzeigen, die Schulen in ihrer Entwicklung gehen können und die Schulen professionell zu begleiten.

Die Interpretation der Evaluationsdaten zeigt den jetzigen Stand des *Seminarfachs* in Thüringen auf, spiegelt erste Erfahrungen des Thüringer Weges bei der Ausgestaltung der KMK-Beschlussfassung vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997 wieder. Die Umsetzung dieses Faches unterliegt keiner Standardentwicklung, bleibt ein komplexer Prozess und ist keinesfalls abgeschlossen.

Somit bleiben Fragen offen, noch nicht berücksichtigte Problemlagen werden sichtbar:

- Die Umsetzung des *Seminarfachs* ist in jedem Gymnasium unterschiedlich zu bewerten. Es ist erkennbar, dass das Niveau der Umsetzung in engem Zusammenhang mit dem Engagement der Lehrer und der Motivation der Schüler für dieses neue Fach steht.  
In den mit „gut“ bewerteten Schulen (vgl. Kap. 5.6.1.5) sind z. B. 86% der eingesetzten Lehrer freiwillig im *Seminarfach* tätig. Nur 14% der Lehrer sind zum Unterricht im *Seminarfach* vom Schulleiter verpflichtet worden. Daraus ergibt sich die Frage, ob diese 14% der Lehrer vermutlich die an den weniger gut eingeschätzten Schulen tätigen Lehrer sind. Ähnlich interessant wäre die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen den 5,6% der Lehrer, die für sich eine Methodeninkompetenz konstatieren, und der noch mangelhaften Umsetzung des *Seminarfachs* an einzelnen Gymnasien gibt. Eine zielgerichtete Auswertung der Daten der Einzelschule könnte diese Vermutung untersuchen und belegen. Beides war im Rahmen dieser Arbeit nicht leistbar.
- Die Beurteilung der erworbenen Methodenkompetenz unterlag der Selbsteinschätzung der Schüler. Es wurde nach dem Erwerb spezieller Lernmethoden gefragt, nicht nach ihrem Ausprägungsgrad. Weitere Untersuchungen sind dazu erforderlich.
- In welchem Grad die angestrebte Studierfähigkeit erhöht werden konnte, war aus den Evaluationsdaten nicht ablesbar, da die befragten Gymnasiasten der Klassenstufe 12 noch keine praktischen Studienerfahrungen, sondern nur theoretische Vorstellungen von Hochschulreife und Studierfähigkeit hatten.
- Der Fragebogen für die Schüler erfasste auch Angaben zum Schulabschluss und Berufsabschluss der Eltern, zur Wohnortumgebung und zur Schulortumgebung. Sie wurden jedoch nicht ausgewertet. Dabei könnte die Frage nach diesen Einflussfaktoren auf die Lernhaltung und den Leistungsstand der Schüler durchaus von Interesse sein.

Aus diesen und weiteren Problemlagen ergeben sich zum Abschluss der vorliegenden Arbeit zahlreiche weiterführende Ansätze für wissenschaftliche Arbeiten, die diese offenen Felder aufgreifen könnten.

Nachfolgende Themen bzw. Problemfelder bieten sich zur Bearbeitung an:

- I. Das *Seminarfach* im Kontext von angestrebter Schulautonomie
- II. Die Untersuchung konkreter Ursachen für die unterschiedliche Qualität der Umsetzung des *Seminarfachs* an der Einzelschule
- III. Das *Seminarfach* als Indikator für eine veränderte Schulkultur
- IV. Der Stand und die Potenzen des *Seminarfachs* im Fächerkanon (Vergleichsstudie)
- V. Der Grad der tatsächlich erworbenen Studierfähigkeit durch das *Seminarfach* - eine Befragung von ehemaligen Thüringer Gymnasiasten, die ein Studium aufgenommen haben

Die Interpretation der Evaluationsdaten stellt den Stellenwert des *Seminarfachs* im Kontext von Allgemeinbildung zur weiteren Diskussion. Letztlich werden aber alle Bemühungen darauf gerichtet sein, die Qualität von Unterricht zu verbessern.

### **Ehrenwörtliche Erklärung**

„Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistungen von folgenden Personen erhalten:

1. Kuthe, Manfred; Universität Erfurt: Beratung zur Fragebogenerstellung  
Einlesen der Primärdaten der Rahmenerhebung und  
Behandlung im Statistikpaket FAM
2. Dr. Klein, Harald; Rudolstadt: Einlesen der Primärdaten der Detailerhebung und  
Behandlung im Statistikpaket SPSS
3. Dr. Steinhauer, Ingo; ThILLM Bad Berka: Beratung und technische Unterstützung bei der  
Ergebnisvisualisierung

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.“

Erfurt, den 20. August 2005

Renate Schenk

**Abbildungen**

Abb.-Nr.	Titel	Seite
1.	Tabellarische Auflistung der Varianten zur Umsetzung einer KMK-Vereinbarung	16
2.	Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenz	20
3.	Beziehungsgefüge zwischen Qualifikationen, Kompetenzen und Studierfähigkeit	24
4.	Kompetenzmodell Hameyers	25
5.	Der erweiterte Lernbegriff nach Klippert	26
6.	Kompetenzen als didaktische Kategorien	27
7.	Das Kompetenzmodellmodell der Thüringer Lehrpläne	28
8.	Allgemeinbildung und Studierfähigkeit	33
9.	Schwerpunktverlagerung der pädagogischen Prinzipien	38
10.	Klafki: Perspektivschema der Unterrichtsplanung	40
11.	Stundentafel für die Klassenstufe 5 – 10	45
12.	Stundentafel für die gymnasiale Oberstufe Klassenstufe 11 und 12	46
13.	Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen	47
14.	Organisationsmodell für die Umsetzung des Seminarfaches	51
15.	Seminarfach – Stundenaufteilung	54
16.	Inhalte des Seminarfachunterrichts in den Klassenstufen 10 – 12	56
17.	Kriterien für die Bewertung des Prozesses der Erstellung der Seminarfachtarbeit	64
18.	Kriterien zur Bewertung der Seminarfachtarbeit	65
19.	Kriterien zur Bewertung des Kolloquiums	65
20.	Rechtliche Bestimmungen und Verordnungen	66
21.	Einführungsschritte für das Seminarfach	70
22.	Grundlagen für schulspezifische Umsetzungsmodelle des Seminarfaches	77
23.	Das Seminarfach aus Schülersicht	80
24.	Evaluationskonzept	84
25.	Befragungsergebnisse des „Schulversuches Seminarfach“ 1999	86
26.	Auswertung Seminarfach Schülämter, Schenk, ThILLM Bad Berka 2002	97
27.	Zeitleiste für die Evaluation	101

**Tabellen**

Tabelle-Nr.	Titel	Seite
1.	Auswertung Schülerangaben (Frage 2.1/2.2) des Schulversuches	88
2.	Stichprobengröße	107
3.	Tabellarische Auswertung Rahmenerhebung Lehrer	113
4.	Tabellarische Auswertung Rahmenerhebung Schüler	115
5.	Auswertung des Punktes „Weiteres...“ der teilstandardisierten Fragen – Rahmenerhebung	116
6.	Auswertung der Frage „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen ...“ – Rahmenerhebung	118
7.	Schulauswahl für die Detailbefragung	121
8.	Tabellarische Auswertung Detailerhebung Lehrer	128
9.	Tabellarische Auswertung Detailerhebung Schüler	132
10.	Auswertung des Punktes „Weiteres ...“ der teilstandardisierten Fragen – Detailerhebung	134
11.	Auswertung der Frage „Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen ...“ – Detailerhebung	136
12.	Unterrichtsplanung	140
13.	Genutzte Unterstützungsmöglichkeiten	141
14.	Aspekte der Gruppenarbeit	145
15.	Bewertung der Gruppenarbeit	145
16.	Faktorenanalyse	149
17.	Aussagen zum Seminarfach	165
18.	Beurteilung der Umsetzung des Seminarfaches	166

19.	Anwendung der im SF erworbenen methodischen Fähigkeiten	167
20.	Einschätzung DS15 und DL11	172
21.	Elemente selbstgesteuerten Lernens	174
22.	Zusammenarbeit mit Außenbetreuern	175
23.	Aspekte von Gruppenarbeit	176
24.	geschulte Methoden/Techniken im Seminarfach	179

### **Diagramme**

Diagramme-Nr.	Titel	Seite
1.	Auswertung Schulversuch Klassenstufe 11 (02/1999)	87
2.	Prüfungsergebnisse Zentralabitur 1994-2002	90
3.	Entwicklung der Seminarfachleistungen 2002-2003	91
4.	Notenverteilung im Seminarfach Schulamtsbereich Schmölln	92
5.	Notenverteilung im Seminarfach Schulamtsbereich Rudolstadt	92
6.	Verteilung der Bewertung von L34, S20	109
7.	Vergleich Bewertung Schüler-Lehrer	110
8.	Kontext für die Konzepterarbeitung der Schulen	139
9.	Methodenkenntnis der Lehrer	140
10.	Verlauf der Gruppenarbeit	143
11.	Rolle in der Gruppe	144
12.	Impulse für die schulinterne Kommunikation durch das SF	148
13.	Stundenplanung im Seminarfach	156
14.	Unterrichtsorganisation im Seminarfach	156
15.	Einsatz der Lehrer im Seminarfach	157
16.	Grad der Bestätigung - Hypothese I	171
17.	Handlungsfördernde Lernstrategien	173
18.	Rolle in der Gruppe = Wiederholung	175
19.	Grad der Bestätigung - Hypothese II	178
20.	Grad der Bestätigung - Hypothese III	182

**Literaturverzeichnis**

- Acker, Detlef: Podiumsdiskussion: Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1997
- Acker, Detlef: Richtungsentscheidungen der KMK zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30.11./1.12.1995. In: Schulverwaltung MO - Nr. 2/96
- Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche. IDM Materialien und Studien. Band 37. Bielefeld 1990
- Anweiler, Oskar: Abitur – Studierfähigkeit – Hochschulzugang. Ein Dilemma? In: Bildung und Erziehung. Böhlau. Heft 3 September 1995
- Arbeit und Lernen 2000. Dialog Berufliche Bildung. Band 1. Bertelsmann Verlag 2000
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forums Bildung. Bonn 14. Februar 2001
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Arbeitspapier Nr. 1: Herausforderung an Bildung – Stand der aktuellen Diskussion. Hintergrundinformation für die Arbeit des Forums Bildung. Bonn März 2000
- Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 1998
- Arnold, Rolf: Lernkompetenz und Lernkultur. Mitschrift des Vortrages am 26.03.04 in Bad Berka
- Aurin, Kurt: Schlüsselqualifikationen in der pädagogischen Diskussion – Kritische Sichtung eines Begriffs. In: Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Arbeitgeber – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Köln
- Baumert, Jürgen: Weiterentwicklung der Gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Schmidt und Klaunig. Kiel 1995
- Beck, Klaus; Kell, Adolf (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991
- Beck, Klaus; Dubs, Rolf: Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. In: ZBW Beiheft 14. Franz Steiner Verlag Stuttgart 1998
- Beck, Herbert: Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Winklers Verlag Darmstadt 1993
- Becker, Hartmut: Erklärungsangebote zum Begriff der Kompetenzen. In: Arbeitspapiere zur Unterrichtsfachberatung. Landesinstitut Schleswig-Holstein. Tagung am 1.12.1995
- Behr, Ursula; Herwig, Christa: KMK-Bildungsstandards und Thüringer Lehrpläne – Chancen für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. Arbeitspapier im ThILLM. Bad Berka. Juni 2004
- Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Juventa Verlag Weinheim 1995
- Bitz, Ferdinand; Wollenweber, Horst: Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Schule und Wirtschaft im Dialog. Arbeitgeber – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Köln
- Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main 1989
- Brockhaus Enzyklopädie. 19. Auflage. Band 1

- Buck, Günther: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. Fink Verlag München 1981
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Deutscher Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Differenzierung des Studienangebots. November 1976. Auszug: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1986
- Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. BMBF Bonn 1997
- Dubs, Rolf; Heid, Helmut; Lipsmeier, Antonius; Pätzold, Günter: Kompetenzentwicklung. In: ZBW Franz Steiner Verlag Stuttgart. Heft 4/1998
- Duden: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Dudenverlag 1989
- Duden: Das Fremdwörterbuch. Band 5. Duden-Verlag Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1990
- Elbel, Günther; Laake, Andrea: Qualifikationen für den Arbeitsmarkt - Qualifikationen für das Leben. Förderung von Schlüsselqualifikationen in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. Göttingen 2001
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Band 11
- Erpenbeck, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaften QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/New York/München 1997
- Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaften QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/New York/München 1997
- Fisseni, Hermann-Josef: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Verlag für Psychologie. Zürich 1990
- Frohne, I.; Gordes, J.; Zapf, A.: Ermittlung von Kompetenz. Potsdamer Studien zur Grundschulforschung Heft 26. Potsdam 2000
- Giesecke, Hermann: Rückkehr zur Bildung? In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Juventa Verlag Weinheim 1999
- Golecke, Reinhard: Die Gymnasiale Oberstufe- nicht zurückblicken, sondern nach vorn entwickeln. In: Gymnasiale Oberstufe Gestalten. Bergmann und Helbig 1996
- Grob, Urs; Merki, Katharina: Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Peter-Lang-Verlag Bern 2001
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 2. Auflage. Klinkhardt Verlag Heilbrunn 1994
- Halfpap, Klaus: Ganzheitliches Lernen im Unterricht kaufmännischer beruflicher Schulen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. Heft 3/1991
- Hameyer, Uwe: Kompetenzmodell. In: Entwicklung von Lernkompetenzprofilen der Schule. In: Expertise Bildungskommission 2000. Nordrhein-Westfalen
- Hameyer, Uwe: Lernwandel Europa – Impulse für Thüringen. Statements für die Diskussion. Jena März 1996. Blatt 2
- Hameyer, Uwe: Portfolio Lernkompetenzen und Lehrplan. Tagung Bad Berka 1998. Blatt 5
- Hegen, Wilfried; Schenk, Renate: Das Seminarfach in Thüringen. In: Schulleitung Thüringen. Juni 1999
- Heldmann, Werner: Schlüsselqualifikationen. In: Zeitschrift Profil 3/95
- Heldmann, Werner: Studierfähigkeit. Ergebnisse einer Umfrage. Thesen zur Studierfähigkeit und zum Hochschulzugang. Hrsg.: Hochschulverband. Göttingen 1984

- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen – bewerten – verbessern. 10 Merkmale guten Unterrichts (nach Meyer 2004), Vortrag im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung. Bad Berka am 20.06.2005
- Herrman, Wolfgang A.: Rutz (Hrsg.): Fesseln sprengen, Freiheit schaffen: Goldmann Verlag 1997
- Heymann, H. W.; van Lück, W.: Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche. IDM Materialien und Studien Band 37. Universität Bielefeld 1990
- Hill, Bernd: Probleme lösen – Methoden nutzen. Methodenkompetenz im Unterricht über Arbeit und Technik. In: Unterricht – Arbeit + Technik. Heft 2/1999
- Hochschulrektorenkonferenz: Positionspapier der HRK zu Abitur, allgemeiner Hochschulreife und Studierfähigkeit. Beschluss des 472. Präsidiums vom 16. Oktober 1995. In: ÖZS, Heft 99/1
- Hoffman, D. (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim 1999
- Huber, Ludwig: Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht. Podiumsdiskussion im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest 1997
- Huber, Ludwig: Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe. In: Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 86. Jahrgang 1994. Heft 1
- Huber, Ludwig: Nur allgemeine Studierfähigkeit? Oder doch Allgemeinbildung? In: Loccumer Protokolle 56/93. Evangelische Akademie. Loccum 1993
- Humboldt, Wilhelm von: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten. Berlin 1810. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Hrsg. von A. Flittner. Frankfurt 1984
- Jantos/Lompscher; (Hrsg.) Roth, Heinrich. Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Schroedel Verlag Hannover 1971
- Klafki, Wolfgang: Zur Behandlung von Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft und zur Verantwortung des Lehrers. Referat am 4.6.1991 auf der Tagung des hessischen Instituts für Lehrerfortbildung in Weilburg
- Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Beltz Verlag Weinheim 1963
- Klafki, Wolfgang: Elementarisierung. In: Harbsmeier, Eberhard; Schweitzer, Friedrich; Klafki, Wolfgang; Baldermann, Ingo. Folkekirkens Paedagogiske Institut. Logumkloster 2001
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. überarbeitete Auflage. Reihe Pädagogik. Beltz Verlag Weinheim 1994
- Klafki, Wolfgang: Konturen eines Allgemeinbildungskonzepts. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlag Weinheim 1985
- Klafki, Wolfgang: Perspektivschema der Unterrichtsplanung. In: Gudjohns, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 2. Auflage. Klinkhardt Verlag Heilbrunn 1994
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.E. & Vollmer, J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Reihe Bildungsreform. Band 1/2003
- Klippert, Heinz: Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1995

- KMK: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.12.1977 i.d.F. vom 19.12.1988. Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe der Sekundarstufe II
- KMK: Erklärung der Kultusministerkonferenz: „Sicherung der Qualität der allgemeinen Hochschulreife als schulische Abschlussqualifikation und Gewährleistung der Studierfähigkeit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.2.1994
- KMK: Expertenkommission: Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Bericht und Vorschläge. Fassung vom 16.10.1995
- KMK: Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, KMK-Tagung Loccum III: In: Die Deutsche Schule 87/1995
- KMK: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 28. Februar 1997
- KMK: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen. Bonn. 19.09.2000
- Kron, W. Friedrich: Grundwissen Pädagogik. Reinhardt Verlag München 1991
- Krüger, Heinz Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Juventa Verlag Weinheim und München 1994
- Lange, Josef: Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit aus Sicht der Hochschulen. In: Loccum Protokolle 56/93. Evangelische Akademie Loccum 1993
- Lingelbach, Karl Ch. (Hrsg.): Materialien zur Reform der Sekundarstufe II. 2. Auflage. Scriptor Verlag Kronberg/Ts. 1976
- Lohre, Wilfried; Klippert, Heinz: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 1999
- Lührmann, Wolfgang: Abitur, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit. Kritische Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Heft 1/2 1966
- Lührmann, Wolfgang: Was ist denn Studierfähigkeit? In: DUZ 24/1995
- Mandl, Heinz; Krause, Ulrike/Maria: Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In: Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI - Regionalseminars für deutschsprachige Länder. Esslingen vom 8.-12. Oktober 2001. Hrsg.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, dem Bundesministerium für Bildung (BRD), Wissenschaft und Kultur (Österreich), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz). Studienverlag Innsbruck/Wien/München/Bozen 2002
- Max, Pascal: Wilhelm von Humboldts Vorstellungen zur Neuordnung des öffentlichen Schulwesens und deren Beurteilung im deutschsprachigen Raum während des 20. Jahrhunderts. Haag und Herchen. Frankfurt Main 1996
- Mertens, D.: Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Bonn. Institut für Bildungsforschung 1993
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung. 7. Jg. H. 1/1974
- Meyer-Dohm: Podiumsdiskussion: Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1997
- Meyer, Hans Joachim: Abitur, Studierfähigkeit und Hochschulzugang. In: Bildung und Erziehung. Böhlau. Heft 3 September 1995

- Meyer, H. J., Meert A.: Allgemeinbildung und Sekundarstufe II. In: Heymann, H.W.; van Lück (Hrsg.): Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche. IDM Materialien und Studien Band 37. Bielefeld 1990
- Morin, Edgar: Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Reinhold-Krämer-Verlag. Hamburg 2001
- Möller, Gerd: Erste Ergebnisse der OECD-Studie PISA 2000. In: Schulverwaltung MO Nr. 1/2002
- Münzger, Wolfgang; Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme im Unterricht. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 3. Beiheft 1995
- Neuner, Gerhart: Allgemeinbildung - ein Phantom? In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Beltz Verlag. Weinheim 1999
- OECD-Studie. Wilsdorf 1991
- OECD PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Hrsg.: Baumert, Artelt, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Stanat, Tillmann, Weiß. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2003
- OECD PISA Deutschland. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 2000: Was ist Sozialkompetenz? In: ÖZS (Österreichische Zeitung für Soziologie) Heft 1/99
- Picht, G.: Die soziale Funktion und der Bildungsauftrag der deutschen Gymnasiasten (1953). In: Die Verantwortung des Geistes. Stuttgart 1969
- Pleines, J.E.: Studien zur Bildungstheorie (1971-1988). Fink Verlag. Darmstadt 1989
- Rainer, W.: Lernen lernen. Ein Bildungsauftrag der Schule. Paderborn 1981
- Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Studienausgabe. Ehrenwirth Verlag München 1994
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Schroedel Verlag Hannover 1971
- Rutz, Michael (Hrsg.): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. Goldmann Verlag München 1997
- Scharf, Volker, Gröger, Martin: Abschlussbericht zu den Studien zur Einführung des Seminarfachs an Thüringer Gymnasien unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten naturwissenschaftlicher Bildung. Universität Siegen 2003
- Schäffner: Konzeptionelle Vorgriffsüberlegungen zur Auswertung von PISA 2000, Senat Schule / Jugend / Sport. Berlin 18.12.01
- Schelten, A.: Technischer Wandel und Berufsbildung. In: Pädagogische Rundschau. 39. Jg. 1985.
- Schlaffke, Winfried: Berufsausbildung – Qualifikation für das nächste Jahrtausend. In: Michael Rutz (Hrsg.): Aufbruch in die Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. Goldmann Verlag München 1997
- Schmidt, Arno: Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe. Hahner Verlags Gesellschaft mbH. Aachen-Hahn. 2. Auflage 1994
- Schönweiss, Friedrich: Bildung als Bedrohung? Zur Grundlegung einer sozialen Pädagogik. Leske u. Budrich. Opladen 1994
- Schreier, Gerhard: Über den Zusammenhang von Abitur und Studierfähigkeit. In: Bildung und Erziehung. Böhlau. Heft 3 September 1995

- Schreiber, Beate: Lernstrategien: Informationen zum Seminarfach. In: Schreiber, B.: Selbstreguliertes Lernen. Münster. Waxmann 1998
- Schröder, Hartwig: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe. Ehrenwirth Verlag München 1985
- Siegmund, Jörg: Die besondere Lernleistung – Ein Schritt zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Belegarbeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dozent Prof. Dr. Winfried Schlaffke. München 1999
- Stangel-Meseke, Martina: Erwartungen der Wirtschaft an die Qualifikation von Realschulabsolventen. In: Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Schule und Wirtschaft im Dialog. Arbeitgeber – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Köln 1994
- Stockman, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Leske und Budrich. Opladen 2000
- Tenorth, H.E.: Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Juventa Verlag Weinheim 1986
- Tenorth, H.E.: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1994
- Tenorth, H.E.: Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht. Podiumsdiskussion im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1997
- Thurrow, Reinhard: Seminarkurs auf der gymnasialen Oberstufe. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1998
- ThILLM: Was ist neu an den Thüringer Lehrplänen? Schriftenreihe des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka 1998
- ThILLM: Reader Kompetenzentwicklung. Zusammenstellung Thüringer Institut für Lehrerfortbildung. Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka 1999
- ThILLM: Reihe Materialien des ThILLM:
- Heft 23 „Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach“ – Ergebnisse eines Schulversuchs. Bad Berka 1999
- Heft 28 „Der Unterricht im Seminarfach – Handreichungen“ – Organisatorische und methodisch/didaktische Anregungen. Bad Berka 1999
- Heft 36 „Organisation und Bewertung im Seminarfach“ – Ergebnisse eines Schulversuchs. Bad Berka 2000
- Heft 87 „Hinweise für den Unterricht im Seminarfach“ – Ergänzungen zur Erstellung der Seminarfachtarbeit und der Fachbetreuung. Bad Berka 2003
- Thüringer Kultusministerium: Die neue Schule für Thüringen. Gymnasiale Oberstufe. Schriftenreihe des Thüringer Kultusministeriums. Erfurt Januar 2002
- Thüringer Kultusministerium: Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 6. August 1993. 3. Auflage 1995. §7
- Thüringer Kultusministerium: Thüringer Schulordnung (ThürSchulO) für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule vom 20. Januar 1994
- Thüringer Kultusministerium: Thüringer Lehrplan für das Gymnasium. 1999
- Vallentin, Rudolf: Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Erziehungskonzept. Eine politisch motivierte Gegenposition zum Utilitarismus der Aufklärungspädagogik. Hampp Verlag München 1999
- Vester, F.: Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen Umgang mit Komplexität. DVA Stuttgart 1999

- Vonken, Matthias: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Franz-Steier-Verlag Wiesbaden GmbH. Sitz Stuttgart. Heft 4/2001
- Weinert, Franz E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: S. Matalik & D. Schade (Hrsg.) Nomos Baden Baden 1998
- Weinert, Franz E.: Wie erwirbt man Schlüsselqualifikationen? KMK-Tagung Loccum III In: Die Deutsche Schule 87/1995
- Weinert, F.E.: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K.; Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen - psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. 1. Auflage. Verlag Hans Huber. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1994
- Weinert, Franz, E.: Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S.; Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Hogrefe u. Huber publishers. Göttingen 2001
- Wernstedt, Rolf: Zur Diskussion über die Hochschulreife seit dem Tutzingener Maturitätskatalog von 1958. In: Loccum Protokolle 56/93. Evangelische Akademie Loccum 1993
- Wietz, Steffen: Zukunft des Abiturs. Loccum-Gespräche. In: Erziehung und Wissenschaft. Heft 12/1994
- Wilke, Helmut: Supervision des Staates. Suhrkamp Verlag Frankfurt/Main 1997
- Wilsdorf, Dieter: Grundwissen Pädagogik. Schlüsselqualifikationen. Reinhardt Verlag. München 1991
- Winkler, Michael: Ausbildungsfähigkeit von Regelschülern in Thüringen. Abschlussbericht Jena 01/2002
- Wollenweber, Horst: Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Bildungskonzept der Realschule. In: Schule und Wirtschaft im Dialog. Arbeitgeber – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Köln 1994
- Wollenweber, Horst; Bitz, Ferdinand: Schlüsselqualifikationen in der Realschule. In: Schule und Wirtschaft im Dialog. Arbeitgeber – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Köln 1994
- Wollersheim, H. W.: Kompetenz-Erziehung - Befähigung zur Bewältigung. Peter-Lang-Verlag. Frankfurt Main 1993
- Zedler, Peter: Zur Bilanz des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungsplanung. In: Beck K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991
- Zedler, Reinhard: Berufsübergreifende Qualifikationen in der betrieblichen Ausbildung. In: Schlüsselqualifikationen in der Realschule. Arbeitgeber – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Köln 1994
- Zeitschrift für Heilpädagogik. Ausgabe 12/96

## Verzeichnis der Veröffentlichungen zum Seminarfach

### I. ThILLM Veröffentlichungen

- |                     |  |
|---------------------|--|
| Materialien Heft 23 | <b>Empfehlungen für den Unterricht im Seminarfach</b><br>Ergebnisse eines Schulversuchs<br>Bad Berka 1999  |
| Materialien Heft 28 | <b>Der Unterricht im Seminarfach - Handreichungen</b><br>Organisatorisch und methodisch-didaktische Anregungen<br>Ergebnisse eines Schulversuchs<br>Bad Berka 1999 |
| Materialien Heft 36 | <b>Organisation und Bewertung im Seminarfach</b><br>Ergebnisse eines Schulversuchs<br>Bad Berka 2000   |
| Materialien Heft 87 | <b>Hinweise für den Unterricht im Seminarfach</b><br>Ergänzungen zur Erstellung der Seminarfacharbeit und der<br>Fachbetreuung<br>Bad Berka 2003                   |

### II. Fachliteratur

- Wille, Hartmut: Seminarfach. Grundkenntnisse für wissenschaftliche Arbeitsweisen in der Oberstufe. Auer Verlag Donauwörth 2000
- Wille, Hartmut: Arbeitsheft zum Seminarfach. Auer Verlag Donauwörth 2000

### III. Fachbeiträge/Aufsätze

- Hegen, Wilfried; Schenk, Renate: Das Seminarfach in Thüringen. In: Schulleitung Heft 47. Dr. Josef Raabe Verlags GmbH 6/1999
- Schenk, Renate: Das Seminarfach in Thüringen. In: Schulverwaltung MO Nr. 11. Carl-Link-Verlag 2001
- Schenk, Renate: Das Seminarfach in Thüringen als Beispiel für die besondere Lernleistung. In: Neue Lernkultur – neue Leistungsbewertung. Tagungsdokumentation. Universität Bielefeld 2002
- Schenk, Renate: Seminarfach. In: Datenbank SchulLink Luchterhand Thüringen. Carl Link Verlag 2002. Programm Schulen / KiTa
- Wille, Hartmut: Seminarfach in Thüringen. Die besondere Lernleistung im Schulversuch am Heinrich-Mann-Gymnasium in Erfurt. Schulverwaltung MO Nr. 5/99

## Seminarfach in Thüringen

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!

Mit Beginn des Schuljahres 1999 / 2000 wurde in allen Thüringer Gymnasien das Seminarfach verbindlich eingeführt. Nach drei Jahren möchte ich nun von Ihnen wissen, wie das Seminarfach angenommen wird, welche Chancen und Probleme es in sich birgt, wie es umgesetzt wird oder weiter zu entwickeln ist. Deshalb wende ich mich mit dieser Befragung an Sie als **Seminarfachlehrer der Klasse 12 mit der Bitte, den nachfolgenden Fragebogen auszufüllen.**

Die **Befragung** ist **anonym**, die **Teilnahme freiwillig**. Aber nur eine hohe Beteiligung sichert mir auswertbare Ergebnisse. Gewähren Sie mir deshalb 20 Minuten Ihrer Zeit, um meine Fragen zu beantworten, und geben Sie den ausgefüllten Fragebogen bitte noch vor Beginn der Winterferien **bis zum 7. Februar** im Sekretariat Ihrer Schule zur Rücksendung an mich ab.

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Bemühungen.

Renate Schenk  
 Referentin für Gymnasien im Thillm

## Seminarfachunterricht in Klassenstufe 10

1

### 1. Welche Methoden wurden trainiert ? (Mehrfachnennungen möglich)

- |   |  |
|---|--|
| (1) <input type="checkbox"/> Problemanalyse / Problemlösungsverfahren | (4) <input type="checkbox"/> Systematisieren / Strukturieren |
| (2) <input type="checkbox"/> Techniken der Informationsgewinnung      | (5) <input type="checkbox"/> Argumentieren / Referieren      |
| (3) <input type="checkbox"/> Mitschreiben von Vorträgen               | (6) <input type="checkbox"/> Visualisieren / Präsentieren    |
| (7) <input type="checkbox"/> Weiteres (bitte eintragen:) _____        |  |

11-18

### 2. Was waren die Grundlagen für die Inhalte des Methodentrainings ?

- (1)  Ihre Fachausbildung  
 (2)  individuelle Interessen außerhalb des Faches  
 (3)  Weiteres (bitte eintragen:) \_\_\_\_\_

20-23

### 3. Wie wurden die Methoden der traditionellen Fächer im Seminarfach aufgegriffen ?

- (1)  zufällig  
 (2)  nach Absprache in der Seminarfachlehrergruppe  
 (3)  nach Absprache im Kollegium  
 (4)  nach einer Synopse der Lehrpläne  
 (5)  Weiteres (bitte eintragen:) \_\_\_\_\_

25-26

### 4. Werden die im Seminarfach erworbenen methodischen Fähigkeiten der Schüler von anderen Fächern aufgegriffen ?

- (1)  gar nicht  
 (2)  geringfügig  
 (3)  regelmäßig

28

### 5. Ist eine Abstimmung zwischen den Lehrern unterschiedlicher Fächer erkennbar ?

- (1)  gar nicht  
 (2)  geringfügig  
 (3)  deutlich

29

### 6. Welche Unterrichtsformen wurden angewandt ? (Mehrfachnennung möglich)

- (1)  Linearprinzip: Ein Lehrer unterrichtet durchgängig  
 (2)  Rotationsprinzip: Mehrere Lehrer wechseln im Schuljahr innerhalb der Klasse  
 (3)  punktuelle Vorlesung für alle 10. Klassen gemeinsam

31

32

33

<b>7.</b>	<b>Wie ist der Unterricht im Seminarfach organisiert ?</b> (Mehrfachnennung möglich)	<b>2</b>																																				
	(1) <input type="checkbox"/> 1 Wochenstunde im gesamten Schuljahr (2) <input type="checkbox"/> 2 Wochenstunden im Halbjahr (3) <input type="checkbox"/> Nutzung epochaler Unterrichtsformen (SF-Tage, SF-Projektwoche, Exkursionen)	11 12 13																																				
<b>8.</b>	<b>Welche Fächer / Fächerkombinationen sind im Seminarfach vertreten ?</b>																																					
	(1) <input type="checkbox"/> Deutsch      (4) <input type="checkbox"/> Mathematik      (7) <input type="checkbox"/> Geschichte      (10) <input type="checkbox"/> Informatik (2) <input type="checkbox"/> Fremdsprache      (5) <input type="checkbox"/> Physik      (8) <input type="checkbox"/> Geographie      (11) <input type="checkbox"/> Ethik (3) <input type="checkbox"/> Kunst / Musik      (6) <input type="checkbox"/> Biologie / Chemie      (9) <input type="checkbox"/> Sozialkunde      (12) <input type="checkbox"/> Religion	15-26																																				
<b>Seminarfach Klassenstufe 10 - 12</b>																																						
<b>9.</b>	<b>Auf welcher Grundlage wurde das Seminarfach umgesetzt ?</b>																																					
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">nie (1)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">manchmal (2)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">häufig (3)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">immer (4)</th> <th style="width: 10%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Übernahme "Hinweise für den Unterricht im SF" (ThILLM-Hefte)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">28</td> </tr> <tr> <td>(2) Anlehnung an die "Hinweise für den Unterricht ..."</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">29</td> </tr> <tr> <td>(3) eigene Schwerpunktsetzung</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">30</td> </tr> <tr> <td>(4) Weiteres (bitte eintragen:)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">31-32</td> </tr> </tbody> </table>		nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)		(1) Übernahme "Hinweise für den Unterricht im SF" (ThILLM-Hefte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28	(2) Anlehnung an die "Hinweise für den Unterricht ..."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29	(3) eigene Schwerpunktsetzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30	(4) Weiteres (bitte eintragen:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31-32							
	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)																																		
(1) Übernahme "Hinweise für den Unterricht im SF" (ThILLM-Hefte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28																																	
(2) Anlehnung an die "Hinweise für den Unterricht ..."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29																																	
(3) eigene Schwerpunktsetzung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30																																	
(4) Weiteres (bitte eintragen:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31-32																																	
<b>10.</b>	<b>Welche Arbeitsformen sollten im Seminarfach bei den Schülern gestärkt werden ?</b>																																					
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">gar nicht (1)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">eher nicht (2)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">schon eher (3)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">völlig (4)</th> <th style="width: 10%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Erstellen eigener Zeit- und Arbeitspläne</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">34</td> </tr> <tr> <td>(2) Arbeit in Gruppen</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">35</td> </tr> <tr> <td>(3) selbständige Literaturrecherche</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">36</td> </tr> <tr> <td>(4) Verteidigung eigener Standpunkte</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">37</td> </tr> <tr> <td>(5) Weiteres (bitte eintragen:)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">38-39</td> </tr> </tbody> </table>		gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)		(1) Erstellen eigener Zeit- und Arbeitspläne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34	(2) Arbeit in Gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35	(3) selbständige Literaturrecherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36	(4) Verteidigung eigener Standpunkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37	(5) Weiteres (bitte eintragen:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38-39	
	gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)																																		
(1) Erstellen eigener Zeit- und Arbeitspläne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34																																	
(2) Arbeit in Gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35																																	
(3) selbständige Literaturrecherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36																																	
(4) Verteidigung eigener Standpunkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37																																	
(5) Weiteres (bitte eintragen:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38-39																																	
<b>11.</b>	<b>Das Seminarfach war wichtig für ... ?</b>																																					
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">gar nicht (1)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">eher nicht (2)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">schon eher (3)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">völlig (4)</th> <th style="width: 10%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Vorbereitung auf die Abiturprüfungen</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">41</td> </tr> <tr> <td>(2) Vorbereitung auf Studium und Berufsausbildung</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">42</td> </tr> <tr> <td>(3) Vertiefung der Methodenkenntnis</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">43</td> </tr> <tr> <td>(4) die eigene Persönlichkeitsentwicklung</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">44</td> </tr> </tbody> </table>		gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)		(1) Vorbereitung auf die Abiturprüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41	(2) Vorbereitung auf Studium und Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42	(3) Vertiefung der Methodenkenntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43	(4) die eigene Persönlichkeitsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44							
	gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)																																		
(1) Vorbereitung auf die Abiturprüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41																																	
(2) Vorbereitung auf Studium und Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42																																	
(3) Vertiefung der Methodenkenntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43																																	
(4) die eigene Persönlichkeitsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44																																	
<b>12.</b>	<b>Was charakterisiert die "besondere Lernleistung" im Seminarfach ?</b>																																					
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">gar nicht (1)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">teilweise (2)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">völlig (3)</th> <th style="width: 10%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) die Vergabe von max 60 Punkten</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">46</td> </tr> <tr> <td>(2) die betont selbstständige Arbeitsweise</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">47</td> </tr> <tr> <td>(3) der Gruppenarbeitsprozess</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">48</td> </tr> <tr> <td>(4) die aufgabenfeldübergreifende Thematik</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">49</td> </tr> <tr> <td>(5) die Verteidigung im Kolloquium</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">50</td> </tr> <tr> <td>(6) Weiteres (bitte eintragen:)</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">51-52</td> </tr> </tbody> </table>		gar nicht (1)	teilweise (2)	völlig (3)		(1) die Vergabe von max 60 Punkten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46	(2) die betont selbstständige Arbeitsweise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47	(3) der Gruppenarbeitsprozess	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48	(4) die aufgabenfeldübergreifende Thematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49	(5) die Verteidigung im Kolloquium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50	(6) Weiteres (bitte eintragen:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51-52		
	gar nicht (1)	teilweise (2)	völlig (3)																																			
(1) die Vergabe von max 60 Punkten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46																																		
(2) die betont selbstständige Arbeitsweise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47																																		
(3) der Gruppenarbeitsprozess	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48																																		
(4) die aufgabenfeldübergreifende Thematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49																																		
(5) die Verteidigung im Kolloquium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50																																		
(6) Weiteres (bitte eintragen:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51-52																																		
<b>13.</b>	<b>Wie haben Sie mit den ThILLM-Empfehlungen für Beobachtungs- &amp; Bewertungsbögen gearbeitet ?</b>																																					
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">nie (1)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">manchmal (2)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">häufig (3)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">immer (4)</th> <th style="width: 10%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) aus den "Hinweisen für den Unterricht" übernommen</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">54</td> </tr> <tr> <td>(2) angelehnt an die Beispiele in den "Hinweisen ..."</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">55</td> </tr> <tr> <td>(3) Entwicklung eigener schulinterner Bögen</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">56</td> </tr> </tbody> </table>		nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)		(1) aus den "Hinweisen für den Unterricht" übernommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54	(2) angelehnt an die Beispiele in den "Hinweisen ..."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55	(3) Entwicklung eigener schulinterner Bögen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56													
	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)																																		
(1) aus den "Hinweisen für den Unterricht" übernommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54																																	
(2) angelehnt an die Beispiele in den "Hinweisen ..."	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55																																	
(3) Entwicklung eigener schulinterner Bögen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56																																	
<b>14.</b>	<b>Was bedeutet für Sie der Unterricht im Seminarfach ?</b>																																					
	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%; text-align: center;">nie (1)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">manchmal (2)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">häufig (3)</th> <th style="width: 10%; text-align: center;">immer (4)</th> <th style="width: 10%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Einzelarbeit</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">58</td> </tr> <tr> <td>(2) Arbeit im Lehrerteam</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">59</td> </tr> <tr> <td>(3) Pflichtaufgabe</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">60</td> </tr> <tr> <td>(4) Herausforderung</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">61</td> </tr> </tbody> </table>		nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)		(1) Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58	(2) Arbeit im Lehrerteam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59	(3) Pflichtaufgabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60	(4) Herausforderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61							
	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)																																		
(1) Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58																																	
(2) Arbeit im Lehrerteam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59																																	
(3) Pflichtaufgabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60																																	
(4) Herausforderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61																																	
<b>15.</b>	<b>Wie erfolgte Ihr Einsatz im Seminarfach ?</b> (Mehrfachnennung möglich)																																					
	(1) <input type="checkbox"/> auf eigenen Wunsch      (2) <input type="checkbox"/> auf Bitte von Kollegen (3) <input type="checkbox"/> auf Weisung des Schulleiters	63-65																																				

<b>16.</b>	<b>Wie waren Sie bisher im Seminarfach eingesetzt ?</b>	erstmalig (1)	wiederholt (2)	<b>3</b>			
	(1) ab Klassenstufe 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11			
	(2) ab Klassenstufe 11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12			
<b>17.</b>	<b>Warum wird die Aufgabe des Fachbetreuers von anderen Kollegen übernommen ?</b>	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)		
	(1) auf Wunsch der Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	
	(2) auf Bitte des Kollegiums	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	
	(3) auf Anordnung des Schulleiters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16	
<b>18.</b>	<b>Wieviele Seminarfacharbeiten hatten Sie pro Jahr zu betreuen ?</b>	ca. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Arbeiten	18-20			
<b>19.</b>	<b>Wieviele Lehrer / innen des Kollegiums sind im Seminarfach eingesetzt ?</b>	22-26					
	Lehrer im Seminarfach <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	von <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Lehrern im Kollegium insgesamt				
<b>20.</b>	<b>Wie bringt Ihr Schulleiter sich selbst in das Seminarfach ein ?</b> (Mehrfachnennung möglich)						
	(1) <input type="checkbox"/> gar nicht	28					
	(2) <input type="checkbox"/> Unterricht in Klassenstufe 10	29					
	(3) <input type="checkbox"/> Seminarfachlehrer ab Klassenstufe 11	30					
	(4) <input type="checkbox"/> Fachbetreuer für die Seminarfacharbeiten	31					
	(5) <input type="checkbox"/> Prüfungskommission im Kolloquium	32					
	(6) <input type="checkbox"/> Weiteres (bitte eintragen:)	33					
<b>21.</b>	<b>Durch wen wird das Seminarfach an Ihrer Schule gesteuert ?</b>	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)		
	(1) Schulleiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35	
	(2) Stellvertretender Schulleiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36	
	(3) Oberstufenleiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37	
	(4) beauftragter Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38	
<b>22.</b>	<b>Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit mit den Außenbetreuern ein ?</b>	sehr gut (1)	gut (2)	mittelmäßig (3)	schlecht (4)	sehr schlecht (5)	
	(1) fachlich / inhaltlich bereichernd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40
	(2) lebensnah und praxisorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41
	(3) als positive Ergänzung zum Schulhorizont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42
	(4) motivierend für das Niveau der SF-Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43
	(5) disziplinierend im Hinblick auf die Einhaltung von Zeitvorgaben/Arbeitsplänen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44
<b>23.</b>	<b>Durch wen wurden Sie unterstützt ?</b>	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)		
	(1) schulinterne Fachgruppe Seminarfach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46	
	(2) regionale Fachgruppe Seminarfach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47	
	(3) regionale Fachberater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48	
	(4) Weiteres (bitte eintragen:)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49-50	
<b>24.</b>	<b>Über welche der folgenden Fähigkeiten oder besonderen Voraussetzungen verfügen Sie ?</b>	keine (1)	wenige (2)	gute (3)			
	(1) Methodenkompetenz aus der Fachbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52		
	(2) Erfahrungen im fächerübergreifenden Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53		
	(3) Erfahrung bei der Steuerung von Gruppenarbeitsprozessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54		
	(4) Praxis im differenzierten Bewerten einer Gruppenleistung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55		
	(5) Nachweisführung / Protokollierung im Gruppenprozeß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56		
<b>25.</b>	<b>Wie beurteilen Sie die Belastung im Seminarfach ?</b>	zu hoch (1)	noch leistbar (2)	angemessen (3)			
	(1) Zeitaufwand in Klassenstufe 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58		
	(2) zusätzliche Arbeit als Fachbetreuer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59		

<b>26.</b>	<b>Halten Sie eine Zweitkorrektur der Seminarfacharbeiten für notwendig ?</b> (1) <input type="checkbox"/> grundsätzlich nein      (2) <input type="checkbox"/> von Fall zu Fall unterschiedlich      (3) <input type="checkbox"/> grundsätzlich ja	<b>4</b> 11
<b>27.</b>	<b>Wie stehen Sie zu den Bewertungsmodalitäten ?</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>dagegen (1)</span> <span>egal (2)</span> <span>dafür (3)</span> </div> (1) Erstellungsprozess, SF-Arbeit, Kolloquium im Verhältnis 20 : 30 : 50 % (2) differenzierte Bewertung der Einzelschüler in der Gruppe (3) keine Bewertung der Leistungen in Klassenstufe 10	13 14 15
<b>28.</b>	<b>Welche Formen der Fortbildung wurden Ihnen angeboten ?</b> (Mehrfachnennung möglich) (1) <input type="checkbox"/> keine (2) <input type="checkbox"/> schulinterne Fortbildungen (3) <input type="checkbox"/> regionale Fortbildungen (4) <input type="checkbox"/> zentrale Fortbildungen (5) <input type="checkbox"/> Austausch zwischen einzelnen Gymnasien (6) <input type="checkbox"/> Weiteres (bitte eintragen:) _____	17 18 19 20 21 22-23
<b>29.</b>	<b>Durch welche Fortbildungen erfuhren Sie Anleitung und Hilfe ?</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>gar nicht (1)</span> <span>eher nicht (2)</span> <span>schon eher (3)</span> <span>völlig (4)</span> </div> (1) keine (2) schulinterne Fortbildungen (3) regionale Fortbildungen (4) zentrale Fortbildungen (5) Austausch zwischen einzelnen Gymnasien	25 26 27 28 29
<b>30.</b>	<b>Wofür wünschen Sie sich eine zusätzliche Fortbildung ?</b> (Mehrfachnennung möglich) (1) <input type="checkbox"/> Methodentraining Klassenstufe 10 (2) <input type="checkbox"/> Gruppenarbeitsprozesse (3) <input type="checkbox"/> Konsultationen (4) <input type="checkbox"/> Thesenpapiere (5) <input type="checkbox"/> Weiteres (bitte eintragen:) _____	31 32 33 34 35-36
<b>31.</b>	<b>Wünschen Sie Veränderungen oder sind diese Bereiche für Sie akzeptabel ?</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>verändern (1)</span> <span>akzeptabel (2)</span> </div> (1) Unterrichtsinhalte Klassenstufe 10 (2) Prozess der Erstellung der SF-Arbeit (3) Eingrenzung der Themenbereiche für die SF-Arbeit (4) Durchführung des Kolloquiums	38 39 40 41
<b>33.</b>	<b>Wie beurteilen Sie folgende Aussagen zum Seminarfach ?</b> Trifft zu ... <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>gar nicht (1)</span> <span>eher nicht (2)</span> <span>schon eher (3)</span> <span>völlig (4)</span> </div> (1) die Erstellung der SF-Arbeit ist zu zeitaufwendig (2) die meisten Schüler werden das SF ins Abitur einbringen (3) das SF wird nur geschätzt, weil es Punkte im Abitur sichert (4) das SF sollte beibehalten werden (5) das SF ist eine Bereicherung im Fächerkanon	43 44 45 46 47
<b>34.</b>	<b>Wie würden Sie an Ihrer Schule die Umsetzung des Seminarfaches bewerten?</b> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>sehr gut (1)</span> <span>gut (2)</span> <span>mittelmäßig (3)</span> <span>schlecht (4)</span> <span>sehr schlecht (5)</span> </div> (1) in Klassenstufe 10 (2) in Klassenstufe 11 (3) in Klassenstufe 12	49 50 51
<b>35.</b>	<b>Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen:</b> _____ _____ _____ _____	53

## Seminarfach in Thüringen

Sehr geehrte Abiturientinnen und Abiturienten!

Mit Beginn des Schuljahres 1999 / 2000 wurde in allen Thüringer Gymnasien das Seminarfach verbindlich eingeführt. Sie sind damit in Ihrer Klassenstufe 12 der zweite Durchgang, der das Seminarfach absolviert. Ich möchte nun von Ihnen wissen, wie das Seminarfach aufgenommen wird, welche Chancen und Probleme es in sich birgt, wie es umgesetzt wird oder weiter zu entwickeln ist.

Als **Stammkurssprecher** der Klassenstufe 12 bitte ich Sie, den **Fragebogen stellvertretend für Ihre Mitschüler im Stammkurs auszufüllen**. Sollten Sie bei einer Frage die Wahrnehmungen Ihrer Mitschüler nicht erfassen können, beantworten Sie die Frage Ihrer persönlichen Ansicht nach.

Die **Befragung ist anonym**, die **Teilnahme freiwillig**. Aber nur eine hohe Beteiligung sichert mir auswertbare Ergebnisse. Gewähren Sie mir deshalb 20 Minuten Ihrer Zeit, um meine Fragen zu beantworten.

Geben Sie den ausgefüllten Fragebogen noch vor Beginn der Winterferien **bis zum 7. Februar** im Sekretariat Ihrer Schule zur Rücksendung an mich ab.

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Bemühungen.

Renate Schenk  
 Referentin für Gymnasien im Thillm

## Seminarfachunterricht in Klassenstufe 10

1

1.

**Welche Ziele des Seminarfaches wurden umgesetzt ?**

gar nicht (1)    eher nicht (2)    schon eher (3)    völlig (4)

- |   |                          |                          |                          |                          |    |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----|
| (1) Festigung von Methodenkenntnis                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |    |
| (2) Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 11 |
| (3) Anwendung der Methodenkenntnis in anderen Fächern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 12 |
|   |                          |                          |                          |                          | 13 |

2.

**Welche Methoden wurden trainiert ?** (Mehrfachnennungen möglich)

- |   |  |       |
|---|--|-------|
| (1) <input type="checkbox"/> Problemanalyse / Problemlösungsverfahren | (4) <input type="checkbox"/> Systematisieren / Strukturieren |       |
| (2) <input type="checkbox"/> Techniken der Informationsgewinnung      | (5) <input type="checkbox"/> Argumentieren / Referieren      |       |
| (3) <input type="checkbox"/> Mitschreiben von Vorträgen               | (6) <input type="checkbox"/> Visualisieren / Präsentieren    | 15-21 |
| (7) <input type="checkbox"/> Weiteres<br>(bitte eintragen:)           |  | 22    |

3.

**Wie empfanden Sie die Auswahl der zu trainierenden Methoden ?** (Mehrfachnennungen möglich)

- |  |   |       |
|--|---|-------|
| (1) <input type="checkbox"/> akzeptabel  | (4) <input type="checkbox"/> fehlende Methodenkenntnisse ausgleichend |       |
| (2) <input type="checkbox"/> altersgemäß | (5) <input type="checkbox"/> bereichernd                              |       |
| (3) <input type="checkbox"/> interessant | (6) <input type="checkbox"/> anwendbar in anderen Fächern             | 24-29 |

<b>4.</b>	<b>Entsprach die Themenwahl Ihren Vorstellungen ?</b>	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)	<b>2</b>	
	(1) Inhalte/Themenbereiche waren bekannt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11	
	(2) bekannte Inhalte/Themenbereiche erfuhren eine Vertiefung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12	
	(3) Inhalte/Themenbereiche waren neu für uns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	
<b>5.</b>	<b>Werden die im Seminarfach erworbenen methodischen Fähigkeiten von anderen Fächern aufgegriffen ?</b>						
	(1) <input type="checkbox"/> gar nicht	(2) <input type="checkbox"/> geringfügig	(3) <input type="checkbox"/> regelmäßig			15	
<b>6.</b>	<b>Welche Unterrichtsformen wurden angewandt ?</b> (Mehrfachnennung möglich)						
	(1) <input type="checkbox"/> Linearprinzip: Ein Lehrer unterrichtet durchgängig					17	
	(2) <input type="checkbox"/> Rotationsprinzip: Mehrere Lehrer wechseln im Schuljahr innerhalb der Klasse					18	
	(3) <input type="checkbox"/> punktuelle Vorlesung für alle 10. Klassen gemeinsam					19	
<b>7.</b>	<b>Wie ist der Unterricht im Seminarfach organisiert ?</b> (Mehrfachnennung möglich)						
	(1) <input type="checkbox"/> 1 Wochenstunde im gesamten Schuljahr					21	
	(2) <input type="checkbox"/> 2 Wochenstunden im Halbjahr					22	
	(3) <input type="checkbox"/> Nutzung epochaler Unterrichtsformen (SF-Tage, SF-Projektwoche, Exkursionen)					23	
<b>Seminarfach Klassenstufe 10 - 12</b>							
<b>8.</b>	<b>Wer betreute die Erstellung der Seminarfachtarbeiten ?</b> (Mehrfachnennung möglich)						
	(1) <input type="checkbox"/> der Seminarfachlehrer					25	
	(2) <input type="checkbox"/> ein Fachlehrer der Schule					26	
	(3) <input type="checkbox"/> der Schulleiter					27	
	(4) <input type="checkbox"/> ein Außenbetreuer					28	
<b>9.</b>	<b>Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit mit den Außenbetreuern ein ?</b>						
		sehr gut (1)	gut (2)	mittelmäßig (3)	schlecht (4)	sehr schlecht (5)	
	(1) fachlich/inhaltlich bereichernd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
	(2) lebensnah und praxisorientiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
	(3) als positive Ergänzung zum Schulhorizont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
	(4) motivierend für das Niveau der SF-Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
	(5) disziplinierend im Hinblick auf die Einhaltung von Zeitvorgaben/Arbeitsplänen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
<b>10.</b>	<b>Was haben Sie im Seminarfach besonders gelernt ?</b>	gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)		
	(1) Erstellen eigener Zeit- und Arbeitspläne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36	
	(2) Arbeit in Gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37	
	(3) selbstständige Literaturrecherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38	
	(4) Problemlösungsverfahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39	
	(5) Verteidigung eigener Standpunkte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40	
	(6) Weiteres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41	
	<i>(bitte eintragen:)</i>					42	
<b>11.</b>	<b>Das Seminarfach war wichtig für ... ?</b>	gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)		
	(1) Vorbereitung auf die Abiturprüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44	
	(2) Vorbereitung auf Studium und Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45	
	(3) Vertiefung der Methodenkenntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46	
	(4) die eigene Persönlichkeitsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47	

<b>12.</b>	<b>Welche Bedeutung hatten die Konsultationen für Sie ?</b>	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)	<b>3</b>	
	(1) formale Bedingungen für die SF-Arbeit wurden erläutert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11	
	(2) die Erstellung der SF-Arbeit wurde inhaltlich unterstützt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12	
	(3) die Erstellung des Thesenpapiers wurde begleitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	
	(4) Präsentationstechniken wurden erprobt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	
<b>13.</b>	<b>Was begrüßen Sie am Kolloquium ?</b> (Mehrfachnennung möglich)						
	(1) <input type="checkbox"/> Präsentation und Verteidigung in der Gruppe					16	
	(2) <input type="checkbox"/> Zeitvorgaben für Präsentation und Verteidigung					17	
	(3) <input type="checkbox"/> Teilnahme von Mitschülern und Lehrern					18	
<b>14.</b>	<b>Was bestimmte den Charakter des Kolloquiums?</b>	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)		
	(1) prüfungsähnliche Frage-Antwort-Verfahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20	
	(2) hoher Anteil der Fragen speziell zur SF-Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21	
	(3) Fragen zum Thesenpapier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22	
	(4) Diskussion mit Prüfungskommission/Zuhörern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23	
<b>15.</b>	<b>Wie stehen Sie zu den Bewertungsmodalitäten ?</b>		dagegen (1)	egal (2)	dafür (3)		
	(1) Erstellungsprozess, SF-Arbeit, Kolloquium im Verhältnis 20 : 30 : 50 %		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25	
	(2) differenzierte Bewertung der Einzelschüler in der Gruppe		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26	
	(3) keine Bewertung der Leistungen in Klassenstufe 10		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27	
<b>16.</b>	<b>Wie wurde das Seminarfach von den Lehrern umgesetzt ?</b>	gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)		
	(1) motivierende Einführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29	
	(2) engagiert handelnde Seminarfachlehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30	
	(3) erkennbare Absprachen zwischen den SF-Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31	
	(4) transparente Bewertungsmodalitäten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32	
<b>17.</b>	<b>Wünschen Sie Veränderungen oder sind diese Bereiche für Sie akzeptabel ?</b>		verändern (1)	akzeptabel (2)			
	(1) Unterrichtsinhalte Klassenstufe 10		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		34	
	(2) Prozess der Erstellung der SF-Arbeit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		35	
	(3) Eingrenzung der Themenbereiche für die SF-Arbeit		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		36	
	(4) Durchführung des Kolloquiums		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		37	
<b>18.</b>	<b>Was charakterisiert die "besondere Leistung" im Seminarfach ?</b>	gar nicht (1)	teilweise (2)	völlig (3)			
	(1) die Vergabe von max 60 Punkten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		39	
	(2) die betont selbstständige Arbeitsweise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		40	
	(3) der Gruppenarbeitsprozess	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		41	
	(4) die aufgabenfeldübergreifende Thematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		42	
	(5) die Verteidigung im Kolloquium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		43	
	(6) Weiteres (bitte eintragen:) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		44-45	
<b>19.</b>	<b>Wie beurteilen Sie folgende Aussagen?</b>	Trifft zu ...	gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)	
	(1) die Erstellung der SF-Arbeit ist zu zeitaufwendig		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47
	(2) die meisten Schüler werden das SF ins Abitur einbringen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48
	(3) das SF wird nur geschätzt, weil es Punkte im Abitur sichert		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49
	(4) das SF sollte beibehalten werden		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50
	(5) das SF ist eine Bereicherung im Fächerkanon		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51

**20.**

**Wie würden Sie an Ihrer Schule die Umsetzung des Seminarfaches bewerten?**

**4**

	sehr gut (1)	gut (2)	mittelmäßig (3)	schlecht (4)	sehr schlecht (5)	
(1) in Klassenstufe 10	<input type="checkbox"/>	53				
(2) in Klassenstufe 11	<input type="checkbox"/>	54				
(3) in Klassenstufe 12	<input type="checkbox"/>	55				

**21.**

**Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen:**

---

---

---

---

---

---

---

57





<b>8.</b>	<b>Finden die im Seminarfach erworbenen methodischen Fähigkeiten Anwendung ...</b>	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)	<b>3</b>
	(1) im Fachunterricht des Seminarfachlehrers (2) im Unterricht anderer Fachlehrer (3) in Leistungsfeststellungen anderer Fächer	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	11 12 13			
<b>9.</b>	<b>Werden von Ihnen handlungsfördernde Lernstrategien für den Unterricht im SF berücksichtigt?</b>	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)	
	(1) Selbstevaluation / Reflexion eigener Leistungen (2) selbstständige Zielsetzung und Arbeitsorganisation (3) Transformation von Wissen (4) Strukturierung der Aufgaben (5) Wiederholen und Anwenden von Wissen (6) Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten (7) Erklären von Sachverhalten gegenüber Mitschülern (8) Führen eines Arbeitsheftes (9) Weiteres (bitte eintragen:) _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15 16 17 18 19 20 21 22 24-25
<b>10.</b>	<b>Welche Elemente selbstgesteuerter Lernprozesse werden bei den Schülern gefestigt?</b>	in Klasse 10 (1)	in Klasse 11 (2)	in Klasse 12 (3)		
	(1) Erstellen von Zeit- und Arbeitsplänen (2) Formulieren und Abrechnen von Zielen (3) Arbeit in Gruppen (4) Selbstständige Literaturrecherche/Quellensuche (5) Problemlösungsverfahren (6) Ziehen von Schlussfolgerungen/Ableitungen (7) Wissenstransfer auf andere Bereiche (8) gar keine (9) Weiteres (bitte eintragen:) _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	27 28 29 30 31 32 33 34 35-36	
<b>11.</b>	<b>Welche Lernhaltungen haben sich durch das Seminarfach bei den Schülern verändert?</b>	gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)	
	(1) Selbstständigkeit (2) Kooperationsfähigkeit (3) Einschätzung der eigenen Leistung (4) Übernahme von Verantwortung (5) Entscheidungsfähigkeit (6) Kommunikationsvermögen (7) Problemlöseinteresse (8) Methodenreflexion (9) vernetzendes Denken zwischen den Fächern	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	38 39 40 41 42 43 44 45 46
<b>12.</b>	<b>Welche Aspekte der Arbeit in Lerngruppen werden den Schülern näher gebracht?</b>	nie (1)	ansatzweise (2)	ausführlich (3)		
	(1) gemeinsames Erstellen eines Arbeitsplanes (2) formulieren gemeinsamer Zielsetzungen (3) Reflexion des Arbeitsstandes (4) Konfliktbewältigung (5) Kommunikation (6) Weiteres (bitte eintragen:) _____	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	48 49 50 51 52 53-54	
<b>13.</b>	<b>Wie werden die Leistungen in der Gruppenarbeit bewertet?</b>	individuell, aber nur dem Einzelschüler bekannt (1)	individuell, aber transparent für die Gruppe (2)	als gleiche Leistung für alle (3)		
	(1) im Prozess (2) in der Seminarfachtarbeit (3) im Kolloquium	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	56 57 58	
<b>14.</b>	<b>Erweist sich die Dokumentation der Gruppenarbeit im Berichtsheft ...</b>	gar nicht (1)	teilweise (2)	deutlich (3)		
	(1) als Arbeitshilfe für die Schüler (2) als Dokumentation für den Lehrer	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	60 61	

15.

**In welcher Form erfolgte nach Abschluss der Kolloquien eine schulinterne Auswertung des Seminarfaches?**

4

(Mehrfachnennungen möglich)

- (1)  gar nicht
- (2)  mit Beteiligung der Schüler
- (3)  Gesprächsrunde Seminarfachlehrer
- (4)  Lehrerkonferenz
- (5)  statistische Erhebung der Noten
- (6)  statistische Erhebung der Gruppenstärke und Themenwahl
- (7)  umfassendere Evaluation

11-17

16.

**Ergibt die Einführung des Seminarfaches Impulse für die schulinterne Kooperation und Kommunikation?**

gar nicht      teilweise      deutlich  
 (1)                    (2)                    (3)

- (1) in der Gruppe der Seminarfachlehrer
- (2) in Fachschaften
- (3) im gesamten Kollegium

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19  
20  
21

17.

**Wie beurteilen Sie folgenden Aussagen zum Seminarfach?**

Dies trifft zu ...      gar nicht      eher nicht      schon eher      völlig  
 (1)                    (2)                    (3)                    (4)

- (1) das SF ist gewinnbringend für die Schüler
- (2) das SF ist eine positive Herausforderung für die Lehrer
- (3) das SF sollte beibehalten werden
- (4) das SF ist eine Bereicherung im Fächerkanon

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23  
24  
25  
26

18.

**Wie würden Sie an Ihrer Schule die Umsetzung des Seminarfaches bewerten?**

sehr gut      gut      mittelmäßig      schlecht      sehr schlecht  
 (1)                    (2)                    (3)                    (4)                    (5)

- (1) in Klassenstufe 10
- (2) in Klassenstufe 11
- (3) in Klassenstufe 12

<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

28  
29  
30

19.

**Welches ist die Spezifik des Einzugsgebietes Ihrer Schule?**

- (1)  eher ländlich
- (2)  eher kleinstädtisch
- (3)  eher großstädtisch

32

20.

**Welche außerschulischen Lernorte nutzen Sie mit den Schülern?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- (1)  Universitäten
- (2)  Bibliotheken
- (3)  Museen
- (4)  Betriebe
- (5)  Weiteres (bitte eintragen:)

\_\_\_\_\_

34-39

21.

**Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

41



**Seminarfach in Thüringen**

1

Sehr geehrte Abiturientinnen und Abiturienten!

Mit Beginn des Schuljahres 1999 / 2000 wurde in allen Thüringer Gymnasien das Seminarfach verbindlich eingeführt. Sie sind damit in Ihrer Klassenstufe 12 der zweite Durchgang, der das Seminarfach absolviert hat. Nachdem Ihr Stammkurs sprecher bereits die ersten Fragebögen zu Rahmenbedingungen und zur Annahme des Seminarfaches beantwortet hat, möchte ich nun von Ihnen wissen, welche Methoden / Techniken im Seminarfach geschult wurden, wie diese Anwendung in anderen Fächern fanden und was Sie letztendlich durch das Seminarfach besonders gelernt haben.

Deshalb wende ich mich mit dieser Befragung an Sie als **Schüler der Klassenstufe 12** mit der Bitte, den nachfolgenden Fragebogen auszufüllen.

Die **Befragung ist anonym**, die **Teilnahme freiwillig**. Aber nur eine hohe Beteiligung sichert mir auswertbare Ergebnisse. Gewähren Sie mir deshalb 20 Minuten Ihrer Zeit, um meine Fragen zu beantworten.

Geben Sie den ausgefüllten Fragebogen bitte noch vor Beginn der Osterferien **bis zum 11. April 2003** im Sekretariat Ihrer Schule zur Rücksendung an mich ab.

Ich bedanke mich im Voraus für Ihre Bemühungen.

Renate Schenk  
 Referentin für Gymnasien im Thillm

**1. Wie wurde das Seminarfach in Ihrer Schule eingeführt?**

Vorstellung der Ziele, Inhalte und Organisationsformen erfolgte...  
 (Mehrfachnennungen möglich)

- |     |                          |  |    |
|-----|--------------------------|--|----|
| (1) | <input type="checkbox"/> | innerhalb der Klasse                               | 11 |
| (2) | <input type="checkbox"/> | für alle Schüler der Klassenstufe gemeinsam        | 12 |
| (3) | <input type="checkbox"/> | im Elternabend der Klasse                          | 13 |
| (4) | <input type="checkbox"/> | im gemeinsamen Forum aller Eltern der Klassenstufe | 14 |

**2. Wie wurden Sie in die Unterrichtsplanung und -gestaltung Klassenstufe 10 einbezogen?**

nie (1)      manchmal (2)      häufig (3)

- |     |   |                          |                          |                          |    |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----|
| (1) | Festlegung der zu schulenden Methoden               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 16 |
| (2) | Abstimmung von Themen/Inhalten zur Methodenschulung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 17 |
| (3) | Auswahl von Unterrichtsformen                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 18 |
| (4) | Auswahl von außerschulischen Lernorten              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 19 |
| (5) | Mitwirkung bei der Unterrichtsorganisation          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 20 |

**3. Wo lag der inhaltliche Schwerpunkt der Einführung des Seminarfaches?**

(Mehrfachnennungen möglich)

- |     |                          |  |    |
|-----|--------------------------|--|----|
| (1) | <input type="checkbox"/> | Organisationsstrukturen Klassenstufe 10-12 | 22 |
| (2) | <input type="checkbox"/> | Inhalte Klassenstufe 10-12                 | 23 |
| (3) | <input type="checkbox"/> | Sinn und Bedeutung des Seminarfaches       | 24 |
| (4) | <input type="checkbox"/> | Motivation für das Fach                    | 25 |

<p><b>4.</b></p>	<p><b>Welche Methoden/Techniken im Seminarfach ...</b></p> <p>wurden in welcher Form geschult ?</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>gar nicht (1)</th> <th>im theor. Vortrag (2)</th> <th>durch eigene Anwendung (3)</th> <th colspan="2">waren aus dem Unterricht ...</th> </tr> <tr> <th></th> <th></th> <th></th> <th></th> <th>unbekannt (1)</th> <th>bekannt (2)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>(1) Mitschreiben von Vorträgen</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(2) Literaturarbeit (<i>Zitieren, Exzerpieren, Konspektieren, Quellenangaben</i>)</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(3) elektronische Informationsgewinnung</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(4) Erklären, Erläutern, Begründen</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(5) Argumentieren, Diskutieren</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(6) Referieren</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(7) Arbeit mit Hypothesen / Thesen</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(8) Themen- und Problemanalyse</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(9) Systematisieren/Strukturieren</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(10) sachgemäßes Urteilen &amp; Schlussfolgern</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(11) Visualisieren / Präsentieren</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(12) Prozesse kritisch hinterfragen</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(13) Wissen verknüpfen, fachübergreifend anwenden</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(14) Erstellen einer Material- / Ideensammlung</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(15) Erstellen einer Gliederung</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(16) Untersuchungsmethoden (<i>Befragung, Interviews, Protokolle, Statistiken</i>)</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(17) Weiteres (<i>bitte eintragen:</i>)</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		gar nicht (1)	im theor. Vortrag (2)	durch eigene Anwendung (3)	waren aus dem Unterricht ...						unbekannt (1)	bekannt (2)	(1) Mitschreiben von Vorträgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(2) Literaturarbeit ( <i>Zitieren, Exzerpieren, Konspektieren, Quellenangaben</i> )	<input type="checkbox"/>	(3) elektronische Informationsgewinnung	<input type="checkbox"/>	(4) Erklären, Erläutern, Begründen	<input type="checkbox"/>	(5) Argumentieren, Diskutieren	<input type="checkbox"/>	(6) Referieren	<input type="checkbox"/>	(7) Arbeit mit Hypothesen / Thesen	<input type="checkbox"/>	(8) Themen- und Problemanalyse	<input type="checkbox"/>	(9) Systematisieren/Strukturieren	<input type="checkbox"/>	(10) sachgemäßes Urteilen & Schlussfolgern	<input type="checkbox"/>	(11) Visualisieren / Präsentieren	<input type="checkbox"/>	(12) Prozesse kritisch hinterfragen	<input type="checkbox"/>	(13) Wissen verknüpfen, fachübergreifend anwenden	<input type="checkbox"/>	(14) Erstellen einer Material- / Ideensammlung	<input type="checkbox"/>	(15) Erstellen einer Gliederung	<input type="checkbox"/>	(16) Untersuchungsmethoden ( <i>Befragung, Interviews, Protokolle, Statistiken</i> )	<input type="checkbox"/>	(17) Weiteres ( <i>bitte eintragen:</i> )	<input type="checkbox"/>	<p><b>2</b></p> <p>11-12 13-14 15-16 17-18 19-20 21-22 23-24 25-26 27-28  30-31 32-33 35-36 37-38 39-40 41-42 43-44 45-46  48-49 50</p>																																																																
	gar nicht (1)	im theor. Vortrag (2)	durch eigene Anwendung (3)	waren aus dem Unterricht ...																																																																																																																
				unbekannt (1)	bekannt (2)																																																																																																															
(1) Mitschreiben von Vorträgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(2) Literaturarbeit ( <i>Zitieren, Exzerpieren, Konspektieren, Quellenangaben</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(3) elektronische Informationsgewinnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(4) Erklären, Erläutern, Begründen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(5) Argumentieren, Diskutieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(6) Referieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(7) Arbeit mit Hypothesen / Thesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(8) Themen- und Problemanalyse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(9) Systematisieren/Strukturieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(10) sachgemäßes Urteilen & Schlussfolgern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(11) Visualisieren / Präsentieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(12) Prozesse kritisch hinterfragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(13) Wissen verknüpfen, fachübergreifend anwenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(14) Erstellen einer Material- / Ideensammlung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(15) Erstellen einer Gliederung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(16) Untersuchungsmethoden ( <i>Befragung, Interviews, Protokolle, Statistiken</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
(17) Weiteres ( <i>bitte eintragen:</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																															
<p><b>5.</b></p>	<p><b>Wie empfanden Sie das Angebot der zu trainierenden Methoden / Techniken?</b> (Mehrfachnennungen möglich)</p> <p>(1) <input type="checkbox"/> akzeptabel (2) <input type="checkbox"/> altersgemäß (3) <input type="checkbox"/> interessant (4) <input type="checkbox"/> fehlende Methodenkenntnisse ausgleichend (5) <input type="checkbox"/> bereichernd (6) <input type="checkbox"/> anwendbar in anderen Fächern</p>	<p>11-16</p>																																																																																																																		
<p><b>6.</b></p>	<p><b>Fanden die im SF erworbenen methodischen Fähigkeiten weitere Anwendung ...</b></p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>nie (1)</th> <th>manchmal (2)</th> <th>häufig (3)</th> <th>immer (4)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>(1) im Fachunterricht des Seminarfachlehrers</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(2) im Unterricht anderer Fachlehrer</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>(3) in Leistungsnachweisen anderer Fächer</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table>		nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)	(1) im Fachunterricht des Seminarfachlehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(2) im Unterricht anderer Fachlehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(3) in Leistungsnachweisen anderer Fächer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>18 19 20</p>																																																																																														
	nie (1)	manchmal (2)	häufig (3)	immer (4)																																																																																																																
(1) im Fachunterricht des Seminarfachlehrers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
(2) im Unterricht anderer Fachlehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
(3) in Leistungsnachweisen anderer Fächer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
<p><b>7.</b></p>	<p><b>Durch welche Impulse/Anstöße fanden Sie das Thema für Ihre Seminarfacharbeit?</b> (Mehrfachnennungen möglich)</p> <p>(1) <input type="checkbox"/> Interessen / Hobbys (2) <input type="checkbox"/> regionale Bezüge (3) <input type="checkbox"/> im Fachunterricht (4) <input type="checkbox"/> durch früher gehaltene Vorträge (5) <input type="checkbox"/> Themenvorschläge durch die Schule (6) <input type="checkbox"/> bereits erstellte Seminarfacharbeiten (7) <input type="checkbox"/> in den Medien (8) <input type="checkbox"/> Weiteres (<i>bitte eintragen:</i>) _____</p>	<p>22-30</p>																																																																																																																		
<p><b>8.</b></p>	<p><b>Wer betreute die Erstellung Ihrer Seminarfacharbeit zusätzlich zum Seminarfachlehrer?</b></p> <p>(1) <input type="checkbox"/> keiner (2) <input type="checkbox"/> Schulleiter (3) <input type="checkbox"/> Lehrer der Schule (4) <input type="checkbox"/> Außenbetreuer</p>	<p>32</p>																																																																																																																		
<p><b>9.</b></p>	<p><b>Wie hat sich Ihre Gruppe gebildet?</b> (Mehrfachnennungen möglich)</p> <p>(1) <input type="checkbox"/> Freundschaften (2) <input type="checkbox"/> Interesse am Thema (3) <input type="checkbox"/> Einteilung durch die Lehrer (4) <input type="checkbox"/> Wohnortberücksichtigung (5) <input type="checkbox"/> Weiteres (<i>bitte eintragen:</i>) _____</p>	<p>34-39</p>																																																																																																																		

<b>10.</b>	<b>Wie verlief die Gruppenarbeit?</b>	<b>3</b>
	<p style="text-align: center;">           nie                      manchmal                      häufig                      immer            (1)                                      (2)                                      (3)                                      (4)         </p>	
	<p>(1) gegenseitige Motivation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(2) gegenseitiger Austausch <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(3) gemeinsamer Erkenntnisprozess <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(4) Arbeitsteilung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(5) Weiteres <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>  <i>(bitte eintragen:)</i></p>	<p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>16</p> <p>17</p>
<b>11.</b>	<b>Welche Rolle haben Sie in der Gruppe eingenommen?</b>	
	<p style="text-align: center;">           gar nicht                      schon eher                      völlig            (1)                                      (2)                                      (3)         </p>	
	<p>(1) Zurückhaltung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(2) die Arbeit der anderen nutzend <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(3) Führungsfunktion <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(4) fachlicher oder organisatorischer Berater <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(5) Vermittler/Konfliktlöser <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(6) Weiteres <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>  <i>(bitte eintragen:)</i></p>	<p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>25-26</p>
<b>12.</b>	<b>Welche Aspekte der Arbeit in Gruppen wurden Ihnen näher gebracht?</b>	
	<p style="text-align: center;">           nie                      ansatzweise                      ausführlich            (1)                                      (2)                                      (3)         </p>	
	<p>(1) Akzeptanz anderer Meinungen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(2) gemeinsames Erstellen eines Arbeitsplanes <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(3) Formulieren gemeinsamer Zielsetzungen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(4) Reflexion des Arbeitsstandes <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(5) Konfliktbewältigung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(6) Kommunikation <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(7) Weiteres <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>  <i>(bitte eintragen:)</i></p>	<p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>32</p> <p>33</p> <p>35-36</p>
<b>13.</b>	<b>Wie wurden Ihre Leistungen in der Gruppenarbeit bewertet?</b>	
	<p style="text-align: center;">           individuell, aber nur dem                      individuell, aber trans-                      als gleiche            Einzelschüler bekannt                      parent für die Gruppe                      Leistung für alle            (1)                                      (2)                                      (3)         </p>	
	<p>(1) im Prozess <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(2) in der Seminarfacharbeit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(3) im Kolloquium <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>38</p> <p>39</p> <p>40</p>
<b>14.</b>	<b>Welche Elemente selbstgesteuerten Lernens haben Sie kennen gelernt?</b>	
	<p style="text-align: center;">           in Klasse 10                      in Klasse 11                      in Klasse 12            (1)                                      (2)                                      (3)         </p>	
	<p>(1) Erstellen von Zeit- und Arbeitsplänen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(2) Formulieren und Abrechnen von Zielen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(3) Arbeit in Gruppen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(4) selbstständige Literaturrecherche/Quellensuche <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(5) Problemlösungsverfahren <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(6) Ziehen von Schlussfolgerungen/Ableitungen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(7) Wissenstransfer auf andere Bereiche <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(8) gar keine <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>42</p> <p>43</p> <p>44</p> <p>45</p> <p>46</p> <p>47</p> <p>48</p> <p>49</p>
<b>15.</b>	<b>Welche Lernhaltungen haben sich durch das Seminarfach bei Ihnen verändert?</b>	
	<p style="text-align: center;">           gar nicht                      eher nicht                      schon eher                      völlig            (1)                                      (2)                                      (3)                                      (4)         </p>	
	<p>(1) Selbstständigkeit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(2) Kooperationsfähigkeit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(3) Einschätzung der eigenen Leistung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(4) Übernahme von Verantwortung <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(5) Entscheidungsfähigkeit <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(6) Kommunikationsvermögen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(7) Problemlöseinteresse <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(8) Einschätzung der angewandten Methoden <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>(9) vernetzendes Denken zwischen den Fächern <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>51</p> <p>52</p> <p>53</p> <p>54</p> <p>55</p> <p>56</p> <p>57</p> <p>58</p> <p>59</p>

<b>16.</b>	<b>Das Seminarfach war wichtig für ...</b> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 5%;"></th> <th style="width: 20%;">gar nicht (1)</th> <th style="width: 20%;">eher nicht (2)</th> <th style="width: 20%;">schon eher (3)</th> <th style="width: 20%;">völlig (4)</th> <th style="width: 15%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Vorbereitung auf die Abiturprüfungen</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">11</td> </tr> <tr> <td>(2) Vorbereitung auf Studium und Berufsausbildung</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">12</td> </tr> <tr> <td>(3) Vertiefung der Methodenkenntnis</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">13</td> </tr> <tr> <td>(4) die eigene Persönlichkeitsentwicklung</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> </tbody> </table>		gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)		(1) Vorbereitung auf die Abiturprüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11	(2) Vorbereitung auf Studium und Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12	(3) Vertiefung der Methodenkenntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13	(4) die eigene Persönlichkeitsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	<b>4</b>
	gar nicht (1)	eher nicht (2)	schon eher (3)	völlig (4)																												
(1) Vorbereitung auf die Abiturprüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11																											
(2) Vorbereitung auf Studium und Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12																											
(3) Vertiefung der Methodenkenntnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13																											
(4) die eigene Persönlichkeitsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14																											
<b>17.</b>	<b>Wie würden Sie an Ihrer Schule die Umsetzung des Seminarfaches bewerten?</b> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 5%;"></th> <th style="width: 15%;">sehr gut (1)</th> <th style="width: 15%;">gut (2)</th> <th style="width: 15%;">mittelmäßig (3)</th> <th style="width: 15%;">schlecht (4)</th> <th style="width: 15%;">sehr schlecht (5)</th> <th style="width: 10%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) in Klassenstufe 10</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">16</td> </tr> <tr> <td>(2) in Klassenstufe 11</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">17</td> </tr> <tr> <td>(3) in Klassenstufe 12</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">18</td> </tr> </tbody> </table>		sehr gut (1)	gut (2)	mittelmäßig (3)	schlecht (4)	sehr schlecht (5)		(1) in Klassenstufe 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16	(2) in Klassenstufe 11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17	(3) in Klassenstufe 12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18			
	sehr gut (1)	gut (2)	mittelmäßig (3)	schlecht (4)	sehr schlecht (5)																											
(1) in Klassenstufe 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16																										
(2) in Klassenstufe 11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17																										
(3) in Klassenstufe 12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18																										
<b>18.</b>	<b>Wie schätzen Sie Ihre schulische Leistung durchschnittlich ein?</b> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;"></th> <th style="width: 10%;">sehr gut (1)</th> <th style="width: 10%;">gut (2)</th> <th style="width: 10%;">mittelmäßig (3)</th> <th style="width: 10%;">schlecht (4)</th> <th style="width: 10%;">sehr schlecht (5)</th> <th style="width: 10%;"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: right;">20</td> </tr> </tbody> </table>		sehr gut (1)	gut (2)	mittelmäßig (3)	schlecht (4)	sehr schlecht (5)			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20																	
	sehr gut (1)	gut (2)	mittelmäßig (3)	schlecht (4)	sehr schlecht (5)																											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20																										
<b>19.</b>	<b>Welchen allgemeinen Schulabschluss haben Ihre Eltern?</b> <i>(Bitte nur jeweils 1 Kreuz für Vater und 1 Kreuz für Mutter !)</i> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%;">Mutter</th> <th style="width: 10%;">Vater</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Schule beendet ohne Abschluss</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(2) Volks- / Hauptschulabschluss bzw. POS Klasse 8 / 9</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(3) Mittlere Reife / Realschulabschluss bzw. POS Klasse 10</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(4) Abitur bzw. EOS Klasse 12</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(5) Sonstiges / weiß ich nicht</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Mutter	Vater	(1) Schule beendet ohne Abschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(2) Volks- / Hauptschulabschluss bzw. POS Klasse 8 / 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(3) Mittlere Reife / Realschulabschluss bzw. POS Klasse 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(4) Abitur bzw. EOS Klasse 12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(5) Sonstiges / weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22-23												
	Mutter	Vater																														
(1) Schule beendet ohne Abschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(2) Volks- / Hauptschulabschluss bzw. POS Klasse 8 / 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(3) Mittlere Reife / Realschulabschluss bzw. POS Klasse 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(4) Abitur bzw. EOS Klasse 12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(5) Sonstiges / weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
<b>20.</b>	<b>Welchen beruflichen Ausbildungsabschluss haben Ihre Eltern?</b> <i>(Bitte nur jeweils 1 Kreuz für Vater und 1 Kreuz für Mutter !)</i> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;"></th> <th style="width: 10%;">Mutter</th> <th style="width: 10%;">Vater</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(1) Keinen beruflichen Ausbildungsabschluss</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(2) Teil-Facharbeiter/in</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(3) Facharbeiter</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(4) Fachschule, Technikerschule, Meisterprüfung</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(5) Ingenieurschule, Fachhochschule, Technische Hochschule</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(6) Universität, Lehrerausbildung, Lehrerseminar, Pädagogische Hochschule</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>(7) Sonstiges / weiß ich nicht</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Mutter	Vater	(1) Keinen beruflichen Ausbildungsabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(2) Teil-Facharbeiter/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(3) Facharbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(4) Fachschule, Technikerschule, Meisterprüfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(5) Ingenieurschule, Fachhochschule, Technische Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(6) Universität, Lehrerausbildung, Lehrerseminar, Pädagogische Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(7) Sonstiges / weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25-26						
	Mutter	Vater																														
(1) Keinen beruflichen Ausbildungsabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(2) Teil-Facharbeiter/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(3) Facharbeiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(4) Fachschule, Technikerschule, Meisterprüfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(5) Ingenieurschule, Fachhochschule, Technische Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(6) Universität, Lehrerausbildung, Lehrerseminar, Pädagogische Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
(7) Sonstiges / weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
<b>21.</b>	<b>Welches ist die Spezifik Ihrer Wohnumgebung?</b> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 5%;">(1)</td> <td style="width: 5%;"><input type="checkbox"/></td> <td style="width: 90%;">eher ländlich</td> </tr> <tr> <td>(2)</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>eher kleinstädtisch</td> </tr> <tr> <td>(3)</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>eher großstädtisch</td> </tr> </tbody> </table>	(1)	<input type="checkbox"/>	eher ländlich	(2)	<input type="checkbox"/>	eher kleinstädtisch	(3)	<input type="checkbox"/>	eher großstädtisch	28																					
(1)	<input type="checkbox"/>	eher ländlich																														
(2)	<input type="checkbox"/>	eher kleinstädtisch																														
(3)	<input type="checkbox"/>	eher großstädtisch																														
<b>22.</b>	<b>Welche außerschulischen Lernorte konnten Sie nutzen?</b> <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 25%;">(1) <input type="checkbox"/> Universitäten</td> <td style="width: 25%;">(2) <input type="checkbox"/> Bibliotheken</td> <td style="width: 25%;">(3) <input type="checkbox"/> Museen</td> <td style="width: 25%;">(4) <input type="checkbox"/> Betriebe</td> </tr> <tr> <td colspan="4">(5) <input type="checkbox"/> Weiteres <i>(bitte eintragen:)</i> _____</td> </tr> <tr> <td colspan="4">_____</td> </tr> </tbody> </table>	(1) <input type="checkbox"/> Universitäten	(2) <input type="checkbox"/> Bibliotheken	(3) <input type="checkbox"/> Museen	(4) <input type="checkbox"/> Betriebe	(5) <input type="checkbox"/> Weiteres <i>(bitte eintragen:)</i> _____				_____				30-35																		
(1) <input type="checkbox"/> Universitäten	(2) <input type="checkbox"/> Bibliotheken	(3) <input type="checkbox"/> Museen	(4) <input type="checkbox"/> Betriebe																													
(5) <input type="checkbox"/> Weiteres <i>(bitte eintragen:)</i> _____																																
_____																																
<b>23.</b>	<b>Was Sie sonst noch zum Seminarfach sagen wollen:</b> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	37																														

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit

