

Steiner, E., Stalder, U.M. & Ruppen, P. (2014). *PISA 2012. Porträt des Kantons Wallis*. Brig/St-Maurice: Pädagogische Hochschule Wallis.

Kapitelübersicht

- 1 PISA 2012: NATIONALE ERGEBNISSE UND VORGEHENSWEISEN
- 2 FACHLICHE LEISTUNGEN
- 3 MIGRATIONSHINTERGRUND, FREMDSPRACHIGKEIT UND LEISTUNGEN
- 4 SCHULSTRUKTUR, SOZIALE HERKUNFT UND LEISTUNG
- 5 LEISTUNGSVERÄNDERUNGEN IM KANTON WALLIS SEIT PISA 2003
- 6 MOTIVATION UND SELBSTVERTRAUEN IN MATHEMATIK
- 7 MATHEMATIKUNTERRICHT – EINSCHÄTZUNGEN AUS DEM BLICKWINKEL DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER
8. INFORMATIONSD- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIEN IN DER SCHULE
- 9 ZUSAMMENFASSUNG, RÜCKBLICK UND AUSBLICK
10. LITERATUR

Ergänzungskapitel zum PISA 2012. Porträt des Kantons Wallis

11	Unterrichtszeit und Leistung.....	2
12	Schulisches Engagement.....	7
12.1	Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule.....	8
12.1.1	Unterschiede zwischen den Schultypen.....	8
12.1.2	Zugehörigkeitsgefühl und Leistung.....	10
12.2	Schulabsentismus: Schulschwänzen und Zuspätkommen.....	11
12.3	Einige Schlussfolgerungen.....	13
13	Bildungswege im Anschluss an die obligatorische Schulzeit.....	15
13.1	Angestrebte nachobligatori-sche Bildungswege im kantonalen Vergleich.....	15
13.2	Veränderungen bei den nachobligatorischen Bildungswegen seit dem Jahr 2003.....	17
13.3	Merkmale der Jugendlichen mit unterschiedlichen Ausbildungsabsichten.....	18
13.4	Fazit.....	20

Das vorliegende Dokument enthält drei ergänzende Kapitel zum kantonalen PISA-Porträt des Wallis. Quellenangabe:

Steiner, E., Stalder, U.M. & Ruppen, P. (2014). *PISA 2012. Ergänzungskapitel zum Porträt des Kantons Wallis*. Brig/St-Maurice: Pädagogische Hochschule Wallis, verfügbar unter: www.vs.ch/dtb > Infos > Forschung über das Bildungssystem > PISA.

11 Unterrichtszeit und Leistung

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Leistung in Mathematik und der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit?

Wieviel Unterrichtszeit für welches Fach eingeplant wird, ist ein bildungspolitisches Kernanliegen. Dies zeigt sich an den Diskussionen, die sich bei Lehrplanreformen daran entzünden, welches Fach wie viele Jahreslektionen erhält. Diese Lektionenzahl hat auch erhebliche direkte finanzielle Auswirkungen. Es ist deshalb von hohem

Interesse zu untersuchen, ob mehr Unterrichtslektionen auch zu mehr Ertrag in Form von höheren Fachleistungen führen. Dies soll hier anhand der in PISA gemessenen Mathematikleistungen geklärt werden. Als Grundlage dafür wurden über die kantonalen PISA-Verantwortlichen die Angaben zu den absolvierten Unterrichtsstunden von der 7. bis zur 9. Klasse in Mathematik und der Schulsprache eingeholt (Details vgl. Info 11.1).

Tabelle 11.1: Anzahl Unterrichtsstunden (zu 60 Minuten) in Mathematik und der Schulsprache von der 7. bis 9. Klasse, nach Anforderungsniveau

	Mathematik			Schulsprache		
	Hohe Ansprüche	Erweiterte Ansprüche	Grundansprüche	Hohe Ansprüche	Erweiterte Ansprüche	Grundansprüche
AG	458	458	550	428	458	458
BE(d)	380	351	351	351	351	351
BE(f)	527	468	468	497	497	497
FR-f	443	475	570	570	570	570
GE	375	375	375	462	462	462
JU	439	439	439	527	527	527
NE	410	439	527	439	527	527
SG	453	500	500	417	400	400
SO	342	456	428	342	428	428
TI	456	456	456	517	517	517
VD	342	456	428	428	513	428
VS(d)	459	475	475	431	475	475
VS(f)	475	475	475	538	570	570
Mittelwert	428	448	465	457	484	478

Anmerkungen: Zur genauen Definition der Anforderungsniveaus vgl. Infobox 1.3 im kantonalen Porträt (Steiner, Stalder & Ruppen, 2014, S. 11). Für den Kanton Solothurn sind die Unterrichtsstunden der Sekundarschule dargestellt; für die Bezirksschule gilt: 456 Stunden in Mathematik, 428 in Schulsprache.

Tabelle 11.1 zeigt die von der 7. bis zur 9. Klasse durchschnittlich besuchte Anzahl Unterrichtsstunden für Mathematik und Schulsprache pro Kanton und Schultyp. Beim Vergleich des Unterrichtsangebots fällt auf, dass im Kanton Wallis relativ viel Unterrichtszeit in den Mathematikunterricht investiert wird. Es wird dabei wenig zwischen den verschiedenen Anspruchsniveaus unterschieden. Lediglich im deutschsprachigen Wallis wird etwas weniger Zeit auf dem hohen Anspruchsniveau investiert. Besonders viel Unterrichtszeit in Mathematik absolvieren die Schülerinnen und Schüler in St. Gallen. Auch der französischsprachige Teil des Kantons Bern liegt bei den Mathematiklektionen relativ weit vorne, insbesondere im hohen Anspruchsniveau.¹

Ein anderes Bild zeigt sich bei der Schulsprache: Im deutschsprachige Teil des Wallis wird im Vergleich zum französischsprachigen Kantonsteil weniger Zeit investiert. In der Unterrichtszeit liegt hier das deutschsprachige Wallis im kantonalen Vergleich leicht unter dem schweizerischen Durchschnitt. Im französischen Sprachteil weist das Wallis mit dem französischen Kantonsteil Freiburg die höchste Anzahl Unterrichtsstunden auf, die deutlich über dem Durchschnitt liegen. Auch in der Schulsprache wird insgesamt auf allen Anspruchsniveaus etwa gleich viel Zeit investiert. Im Vergleich der Anforderungsniveaus wird deutlich, dass die meisten Kantone im höchsten Anforderungsniveau die niedrigste Anzahl Unterrichtsstunden sowohl in Mathematik wie Schulsprache aufweisen, sofern

überhaupt Unterschiede zwischen den drei Niveaus bestehen. Eine Ausnahme bilden der Kanton St. Gallen und der französischsprachige Teil des Kantons Bern: St. Gallen setzt im höchsten Anforderungsniveau mehr Unterrichtszeit für die Schulsprache, der französischsprachige Teil des Kantons Bern mehr Unterrichtszeit für Mathematik ein als auf den anderen beiden Niveaus.

Info 11.1: Berechnung der Unterrichtsstunden

Zur Berechnung der Unterrichtsstunden in Mathematik und der Schulsprache wurden nur Pflicht- und Wahlpflichtlektionen einbezogen. Da die Anzahl der Schulwochen und die Dauer einer Lektion je nach Kanton und Schulstufe variieren, wurden die Angaben in Stunden pro Jahr umgerechnet. Die Lektionen der drei Schuljahre auf der Sekundarstufe I wurden kumuliert, so dass pro Anforderungsniveau die Gesamtzahl geleisteter Unterrichtsstunden von der 7. bis 9. Klasse ersichtlich wird.

Um den direkten Vergleich zu erleichtern, wurden die Stundenzahlen für alle Kantone im Rahmen der drei traditionellen Anforderungsniveaus der Sekundarstufe I abgebildet, auch wenn nicht alle kantonalen Schulmodelle dieser Gliederung entsprechen. Im Kanton Solothurn beispielsweise kennt man vier, im Kanton Tessin hingegen nur zwei Anforderungsniveaus, in letzterem Fall nicht auf Klassen- sondern ausschliesslich auf Fächerebene. Es handelt sich daher bei *Tabelle 11.1* nicht um die Abbildung der effektiven Schulstruktur, sondern um eine Zuordnung der kantonal unterschiedlichen fachlichen Anforderungsniveaus zu den drei üblichsten Anforderungsniveaus der Sekundarstufe I.

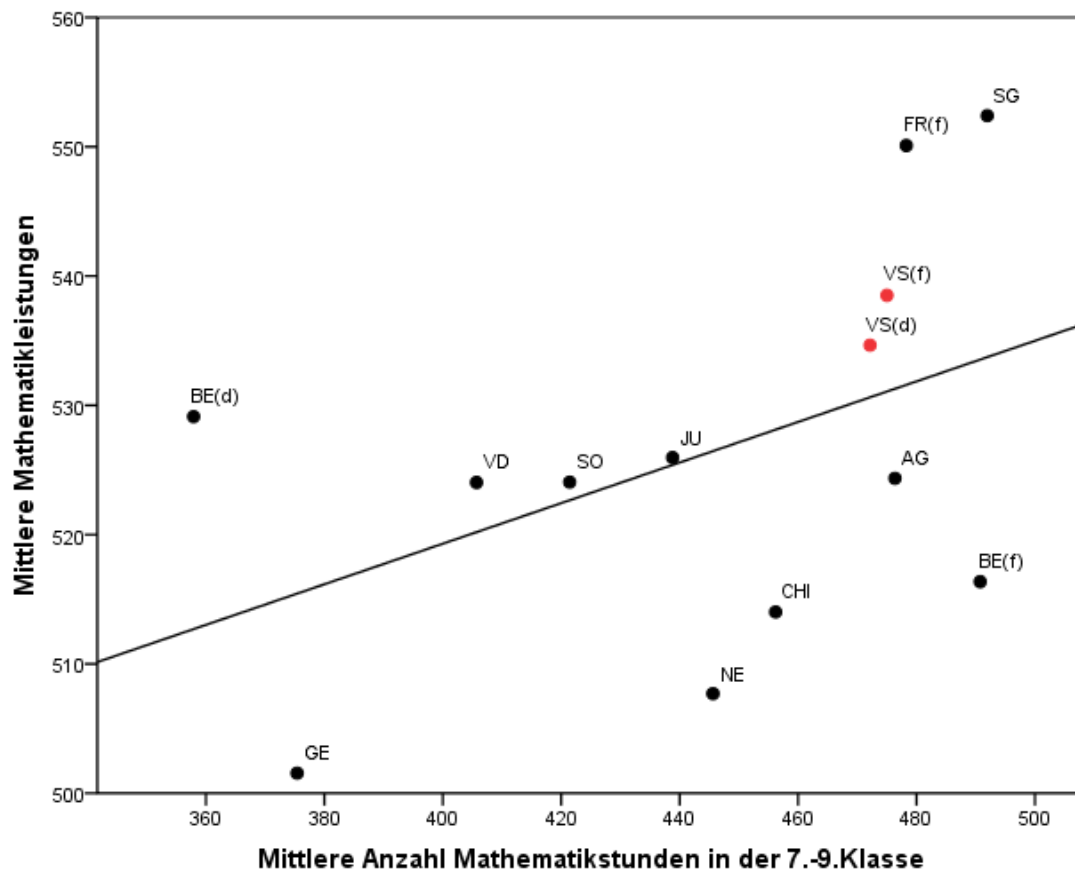
¹ Die Daten beruhen auf offiziellen Angaben durch kantonale Expertinnen und Experten. Die Angaben stimmen für die PISA Messungen 2009 und 2012 überein, hingegen zeigt sich seit PISA 2006 eine Erhöhung der Mathematikstunden um 117 Stunden. Der Unterschied in den Angaben könnte an der unterschiedlichen Handhabung der Verrechnung der „Options obligatoires“ erklärt werden. Für die Schuljahre 2008/2009 und 2011/2012 könnte für die Klassen 7 und 9 je eine Lektion und für die Klasse 8 2 Lektionen Mathematik im progymnasialen Unterricht dazugerechnet worden sein (vgl. Webseite IRDP > Grilles-horaires officielles 2008_2009, p. 38; Webseite IRDP > Grilles-horaires officielles 2011_2012, p.8)

Die Unterrichtszeit pro Fach ist kantonal geregelt, daher wird sie in diesem Bericht auf Kantonsebene bzw. nach sprachregionalen Kantonsteilen analysiert. In *Abbildung 11.1* sind die mittleren Leseleistungen pro Kanton in Abhängigkeit von der Unterrichtszeit in der

Mathematik dargestellt. Die horizontale Achse zeigt die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden in der Schulsprache auf der Sekundarstufe I, d.h. von der 7. bis zur 9. Klasse. Die Angaben zur Unterrichtsdauer

sind gewichtete Mittelwerte; die Werte der verschiedenen Schultypen wurden gemäss der Anzahl Schüler, die den jeweiligen Schultyp besuchen, zu einem Durchschnitt verrechnet.

Abbildung 11.1: Mathematikleistung und Anzahl Unterrichtsstunden in Mathematik von der 7. bis 9. Klasse



Zwischen der Anzahl Mathematikstunden und der Mathematikleistung besteht ein mittlerer positiver, aber statistisch knapp nicht signifikanter Zusammenhang ($r=0.46$). Es stellt sich allerdings die Frage, ob der Zusammenhang wirklich linear ist – er könnte auch kurvilinear sein. Allerdings streuen auch bei solchen Modellen die Daten nicht gleichmässig um die Kurve. Entsprechend sind Signifikanztests auf der Grundlage der üblichen OLS-Modelle mit Vorsicht zu geniessen. Die ungleichmässige Streuung ist allerdings vielleicht der Knappheit der Daten

zuzuschreiben. Bei so wenigen Datenpunkten ist zudem statistische Signifikanz nur sehr schwer zu erreichen. Wäre die obige Regressionsgerade in *Abbildung 11.1* ein passendes Modell für die Daten, wäre auf Grund von 100 Stunden mehr Mathematikunterricht eine Zunahme um 16 Leistungspunkte zu erwarten.

St. Gallen und Französisch-Freiburg investieren verhältnismässig viel Zeit in den Mathematikunterricht (480 bzw. 490 Stunden), und ihre Schülerinnen und Schüler erzielen die besten Mathematikleistungen.

Dass aber im Einzelfall eine hohe Stundenzahl nicht automatisch mit hohen Leistungen einhergeht, zeigt der französischsprachige Teil des Kantons Bern. Da er viel Zeit in den Mathematikunterricht investiert, müsste er dem linearen Modell zufolge ebenfalls im oberen rechten Teil der Graphik in der Nähe von St. Gallen und Französisch-Freiburg liegen. Stattdessen geht die hohe zeitliche Investition in den Mathematikunterricht hier mit unterdurchschnittlichen Leistungen einher. Im Kanton Wallis geht in beiden Kantonsteilen relativ hohes Unterrichtsangebot im Fach Mathematik mit guten Leistungen einher.

Gerade umgekehrt ist die Situation im Falle des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern: ein vergleichsweise knappes Unterrichtsangebot im Fach Mathematik steht hier mittleren Leseleistungen gegenüber. Relativierend muss allerdings erwähnt werden, dass die vorliegenden Zahlen zur Unterrichtszeit in Mathematik in Deutsch-Bern die effektiv absolvierte Unterrichtszeit unterschätzen, da die individuelle Lernförderung und die Mittelschulvorbereitung nicht einberechnet wurden, da sie nicht zu den Pflichtstunden gehören. Sie können aber in den Schuljahren 8 und 9 bis zu vier Lektionen pro Woche ausmachen. Erfahrungsgemäss werden im Rahmen dieser Zusatzangebote vor allem Mathematik und Fremdsprachen belegt. Es ist realistisch anzunehmen, dass im Durchschnitt jährlich eine Jahreslektion hinzukommt, womit die durchschnittliche Unterrichtszeit von 358 auf 416 Stunden steigen würde. Der Datenpunkt von Deutsch-Bern käme so in die Nähe der Trendlinie zu liegen. Streicht man wegen dieser Unsicherheit den deutschsprachigen Kantonsteil von Bern aus der Analyse, so steigt die Korrelation zwischen Unterrichtszeit und Leistung in Mathematik auf statistisch signifikante $r=.61$.

Die Leistung in Mathematik wird jedoch von vielen schulischen und ausserschulischen Faktoren beeinflusst, die je nach Kanton sehr unterschiedlich sein können. Das kantonal unterschiedliche Einschulungsalter beispielsweise ist ein möglicher Erklärungsgrund für die eher tiefen Leistungsmittelwerte der

französischen Kantone und besonders des Tessins. Kontrolliert man folglich das mittlere Alter pro Kanton, so rückt das Tessin näher zur Trendlinie hin und der französischsprachige Teil des Wallis rückt näher zu St. Gallen und Französisch-Freiburg auf. Die Korrelation zwischen Unterrichtszeit und Mathematikleistung wird dadurch nicht wesentlich beeinflusst; ebenso wenig bei statistischer Kontrolle von Geschlecht, sozialer Herkunft, Muttersprache und Migrationshintergrund.

In der Erhebung PISA 2006 wurde für Mathematik eine Korrelation zwischen Unterrichtszeit und Leistung von $r=.71$ festgestellt (Angelone & Moser 2010, p. 109). Dass die Korrelation 2012 einiges tiefer liegt ($r=.46$), sagt wenig aus. Ein solcher Unterschied kann sich aus verschiedenen Gründen ergeben: Zum einen wurden in den beiden Erhebungen unterschiedliche Kantone einbezogen, zum anderen variieren die gemessenen Leistungen pro Kanton über die Zeit und teilweise auch die von den Kantonen angegebenen Unterrichtszeiten.

Zusammenfassend zeigt sich grundsätzlich Folgendes: Je mehr Mathematikstunden investiert werden, desto bessere Leistungen werden erzielt. Die erwartete Leistungsverbesserung von 16 Punkten für 100 Stunden mehr Unterricht gemäss der Untersuchung von 2012 mag gering erscheinen. Es gilt aber auch zu bedenken, dass die geplante und die effektiv absolvierte Unterrichtszeit nicht deckungsgleich sind. So fallen Lektionen wegen Projektwochen oder Feiertagen aus; auch unvorhersehbare Ereignisse wie Krankheit der Lehrperson können zu Stundenausfällen führen. Zudem kann die Zeit beträchtlich variieren, die innerhalb einer Lektion effektiv für die Arbeit am Unterrichtsgegenstand verwendet wird (Time on Task). Hinzu kommt, dass wir nur reglementarisch vorgesehene obligatorische Lektionen berücksichtigen können, die im Falle von Wahlpflichtfächern nicht von allen Schülerinnen und Schülern besucht und teilweise durch fakultativen Unterricht ergänzt werden. Aus all diesen Gründen ist ein sehr enger Zusammenhang von

Unterrichtszeit und Leistung realistischerweise nicht zu erwarten.

Es kann aber davon ausgegangen werden, dass mit einem verhältnismässig kleinen bis mittleren Angebot an Mathematikstunden mittlere Leistungen erzielt werden. Bei der Betrachtung der Ergebnisse sollte jedoch die Labilität einer Analyse berücksichtigt werden, die auf Veränderungen in der Stichprobe reagiert und auf einer auf Kantonsebene sehr kleinen Stichprobe beruht und damit von Verschiebungen in Einzelfällen abhängig ist.

Literatur

Angelone, D., & Moser, U. (2010). Unterrichtszeit, Unterrichtsorganisation und Kompetenzen. In D. Angelone, E. Ramseier, C. Brühwiler, V. Morger, U. Moser & E. Steiner (Eds.), *PISA 2006 in der Schweiz. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im kantonalen Vergleich* (pp. 100-117). Aarau: Sauerländer.

12 Schulisches Engagement

Schulisches Engagement der Schülerinnen und Schüler ist positiv verknüpft mit deren schulischen Leistungen, aber auch mit deren Entwicklung von Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit sowie späterem Bildungs- und Berufserfolg. Schulisches Engagement ist daher nicht Selbstzweck, sondern ein zentrales Element für die persönliche Entfaltung und den späteren Erfolg der Auszubildenden. Bildungssysteme sollten nicht nur daran gemessen werden, ob sie möglichst hohe Leistungen ermöglichen, sondern auch, ob sie zur Förderung aller Facetten des Potenzials ihrer Schüler und Schülerinnen beitragen.

Seit Beginn der Erhebungen ist es Ziel der PISA-Studien, nicht nur Leistungen zu messen, sondern die Vielschichtigkeit von Bildungsergebnissen zumindest ansatzweise breit widerzuspiegeln. Aus diesem Grund wurden zu jedem Erhebungszeitpunkt auch Aspekte des Schulengagements per Fragebogen erhoben (vgl. Info 12.1). Gerade für die Sekundarstufe I ist das Schulengagement elementar, da es nicht nur generell positiv mit Schulerfolg verknüpft ist (Allen & Bowles, 2012), sondern auch einen Indikator darstellt dafür, in welchem Masse die Schule die jugendlichen Entwicklungsbedürfnisse nach Kompetenz-erleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit abzudecken bzw. zu fördern vermag (Wang & Eccles, 2012). Das Schulengagement ist verbunden mit dem späteren Bildungs- und Berufserfolg sowie dem Wohlbefinden im Erwachsenenalter (Abbott-Chapman et al., 2014). Jugendliche, die wenig schulisches Engagement zeigen und deren Beziehungserfahrungen zu Gleichaltrigen und Lehrkräften negativ geprägt sind, haben ein höheres Risiko für psychische und soziale Probleme im Erwachsenenalter. Dieser Zusammenhang ist unabhängig von der schulischen Leistung, vom sozio-ökonomischen Hintergrund und auch von Persönlichkeitsfaktoren. Eine positive

Einstellung zum Lernen und zur Schule ist daher eine wichtige Voraussetzung für Bildung.

Im vorliegenden Kapitel fokussieren wir auf zwei Aspekte des Schulengagements: Auf das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule sowie unentschuldigtes Fehlen im Unterricht (Details zu den Variablen siehe Info 12.1). Die Schweiz liegt, was die Häufigkeit des Schulschwänzens und anderer Formen von Schulabsentismus angeht, im internationalen Vergleich eher tief (OECD, 2013). Da Schulabsentismus für die betroffenen Schülerinnen und Schüler jedoch ernst zu nehmende Auswirkungen hat, ist es auch für die Schweiz ein relevantes Thema, das zu untersuchen sich lohnt. Dies gilt auch für das schulische Zugehörigkeitsgefühl, denn mit zunehmendem Alter gewinnt die Schule für die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Lernort an Bedeutung, sondern auch als zentraler Ort ihres sozialen Lebens. Die soziale Eingebundenheit in das schulische Umfeld ist – neben der Verbundenheit zur Familie – ein Haupteinflussfaktor für Bildungserfolg, Gesundheitsverhalten und spätere Lebenszufriedenheit, wie Längsschnittstudien zeigen (Bond et al., 2007). Es lohnt sich daher, das schulische Zugehörigkeitsgefühl als Indikator für die soziale Eingebundenheit näher zu betrachten.

Info 12.1: Komponenten des Schulengagements

Schulengagement wird in der Regel als Konstrukt mit drei Komponenten beschrieben (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004):

- *Emotionale Komponente:* Positive und negative emotionale Reaktionen auf die Schule und das schulische Lernen, wie das Erleben von schulischem Interesse, Freude am Lernen und schulische Zugehörigkeit.
- *Verhaltenskomponente:* Das Befolgen verhaltensbezogener Normen wie z.B. regelmässige, pünktliche und aktive Teilnahme am Unterricht.
- *Kognitive Komponente:* Die Bereitschaft, sich anzustrengen, schulische Herausforderungen anzunehmen und Lernstrategien einzusetzen, um aktiv und selbstreguliert komplexe Kenntnisse und Kompetenzen erwerben zu können.

Das schulische Zugehörigkeitsgefühl

Als Teil der emotionalen Komponente von Schulengagement wird in PISA regelmässig das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule erfasst. In der Erhebung 2012 wurden die Schülerinnen und Schüler danach gefragt, ob sie „völlig“, „eher“, „eher nicht“ oder „überhaupt nicht“ zustimmen, sich in ihrer Schule glücklich zu fühlen, leicht neue Freunde zu finden, gemocht zu werden und insgesamt dazuzugehören, sich als Aussenseiter/in zu fühlen, einsam oder fehl

am Platz zu sein. Zudem wurden sie um ein Globalurteil dazu gebeten, ob sie sich in ihrer Schule glücklich fühlen und ob sie insgesamt das Gefühl haben, dass „alles gut läuft“ an ihrer Schule. Die Antworten auf diese Fragen wurden zu einem Index des Zugehörigkeitsgefühls mit dem Mittelwert 0 und der Standardabweichung 1 in der Gesamtheit der OECD-Länder zusammengefasst*.

Schulabsentismus

In PISA 2012 wurden drei Variablen zur Regelmässigkeit der Teilnahme am Unterricht erhoben. Gefragt wurde nach der Häufigkeit des Zuspätkommens im Unterricht, des Schwänzens einiger Lektionen sowie ganzer Tage: Nie, ein- bis zweimal, drei- bis viermal oder fünfmal und öfter in den letzten beiden Schulwochen. Da hohe Werte sehr selten vorkommen, wurden die drei Absentismus-Variablen zusammengefasst: Sie nehmen den Wert 1 an bei Schülerinnen und Schülern, die berichteten mindestens einmal einige Lektionen bzw. einen ganzen Tag geschwänzt zu haben oder zu spät gekommen zu sein und den Wert 0 bei denjenigen, die berichteten, nie geschwänzt zu haben oder zu spät gekommen zu sein.

* Eine Analyse zeigte, dass die unterschiedliche Formulierung der Antwortkategorien in Deutsch und Französisch zu niedrigeren Zugehörigkeitswerten in der Romandie führt. Diese Verzerrung wurde durch Addition einer Konstanten von 0.19 bei den französischen Ergebnissen näherungsweise korrigiert.

12.1 Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule

In den folgenden beiden Unterkapiteln werden die Unterschiede im Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule zwischen den Schultypen und das Zugehörigkeitsgefühl nach Leistung näher betrachtet.

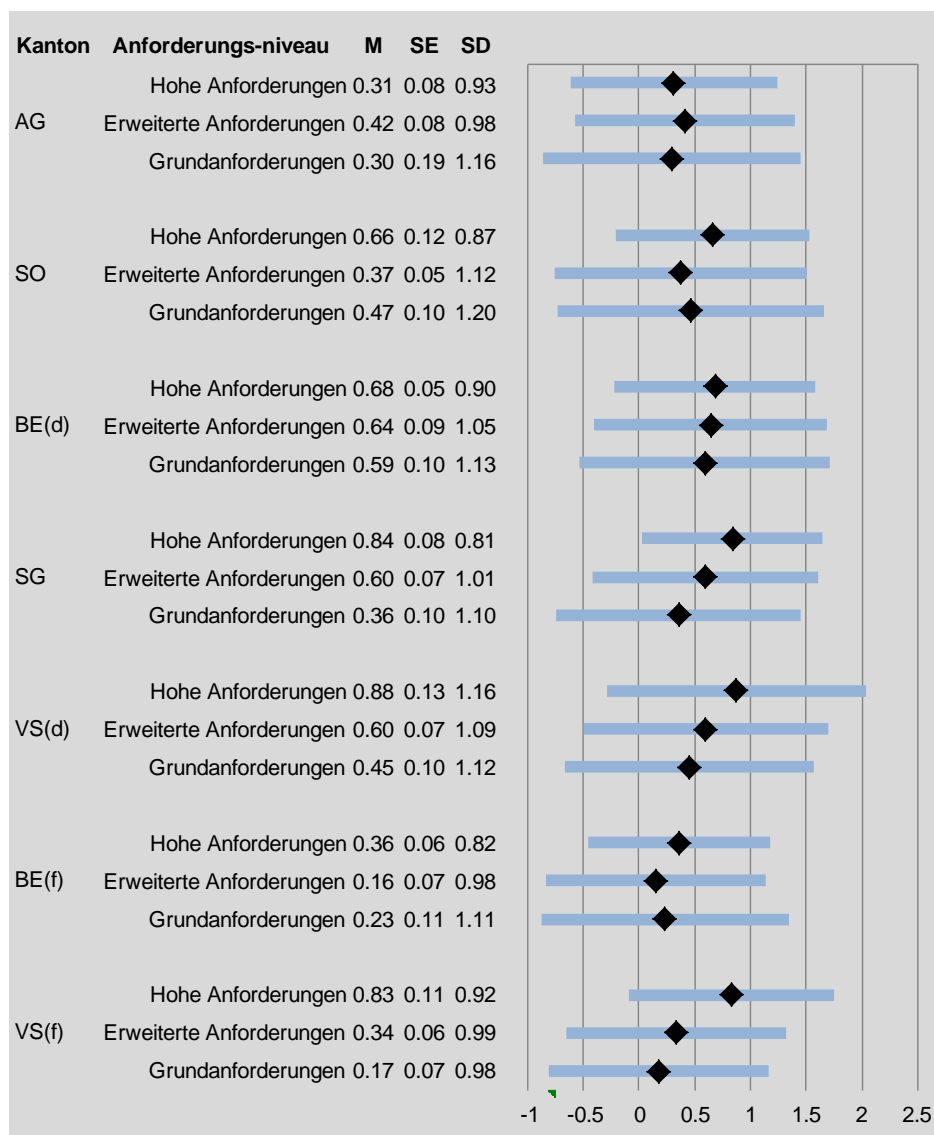
12.1.1 Unterschiede zwischen den Schultypen

In manchen Kantonen zeigen sich hinsichtlich des schulischen Zugehörigkeitsgefühls auffällige Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen (vgl. Abbildung 12.1). Im deutschsprachigen Teil des Kantons Wallis fühlen sich die Schülerinnen und Schüler insgesamt sehr wohl. In Schulen mit

hohen Ansprüchen fühlen sich die Jugendlichen stärker zur Schule zugehörig als die Jugendlichen in Schultypen mit Grundansprüchen. Im französischsprachigen Wallis ist das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ebenfalls in den Schulen mit hohen Anforderungen stärker ausgeprägt als in Schulen mit erweiterten Anforderungen oder Grundansprüchen. Aufgrund des Querschnittcharakters der Erhebung kann dieses Ergebnis nur näherungsweise interpretiert werden. Zum einen ist es möglich, dass unter-

schiedliche schulische Lern- und Unterstützungsbedingungen in den verschiedenen Schultypen in manchen Kantonen tatsächlich zu einem höheren Zugehörigkeitsgefühl in den höheren Niveaus führen. Umgekehrt gehören schwache Leistungen und fehlender Bildungserfolg bekanntermassen zu den Risikofaktoren für schulische Entfremdung, was die negativeren Zugehörigkeitswerte in den unteren Niveaus zumindest teilweise erklären könnte (Wang & Eccles, 2012).

Abbildung 12.1 Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule nach Anforderungsniveau, getrennt nach Kanton



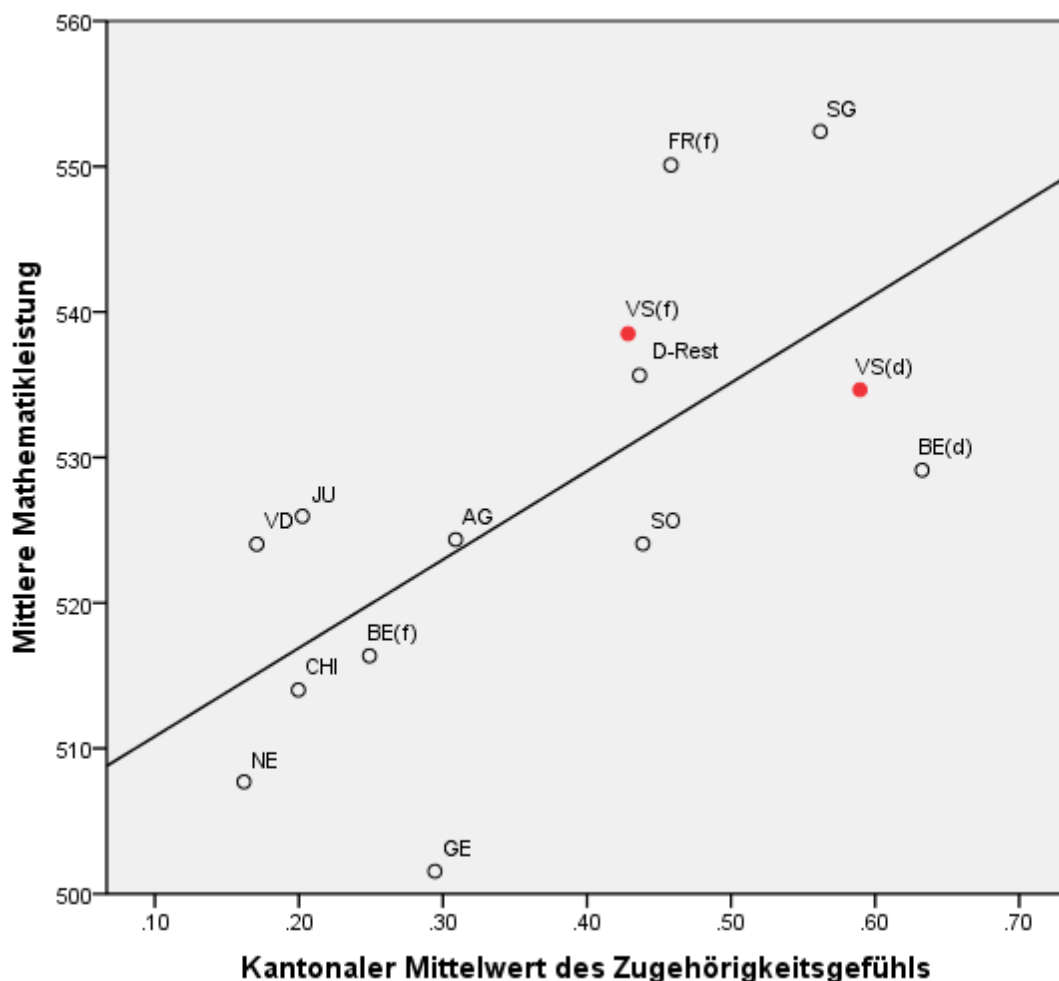
Anmerkung: Raute: Position des Mittelwerts; Waagrechte Linie: Mittelwert +/- eine Standardabweichung als Indikator der Streuung der individuellen Antworten innerhalb eines Schultyps.

Das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule ist mit anderen Aspekten des Schulengagements verknüpft. Wer sich seiner Schule zugehörig fühlt, zeigt im Kanton Wallis eine positivere Einstellung gegenüber dem Nutzen der Schule für das spätere Leben ($r=.50$ VS(d); $r=.39$ VS(f)) und misst dem schulischen Lernen mehr Relevanz zu ($r=.35$ VS(d); $r=.29$ VS(f), r ist der Korrelationskoeffizient). Erwartungsgemäss schätzen Jugendliche mit hohem Zugehörigkeitsgefühl auch das Beziehungsklima an ihrer Schule positiver ein ($r=.38$ VS(d); $r=.37$ VS(f)). Diese weiteren Schulengagement-Variablen werden im PISA-Band Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (vgl. OECD, 2013, S. 48/60) detailliert beschrieben.

12.1.2 Zugehörigkeitsgefühl und Leistung

In der Deutschschweiz sind das schulische Zugehörigkeitsgefühl und die Fachleistungen in Mathematik auf der Ebene des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin zwar signifikant, aber schwach aneinander gekoppelt. Für die Mathematikleistung beträgt die Korrelation im deutschsprachigen Teil des Kantons Wallis $r=.19$, im französischsprachigen Kantonsteil ist der Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsgefühl und der Leistung in Mathematik nicht nachweisbar.

Abbildung 12.2: Schulisches Zugehörigkeitsgefühl und Mathematikleistung pro Kanton



Trotz der nur schwachen individuellen Kopplung von Zugehörigkeitsgefühl und Leistung ist der Zusammenhang auf der Systemebene jedoch durchaus stark ausgeprägt. Dies verdeutlicht Abbildung 12.2, die einen sehr deutlichen und signifikanten positiven Zusammenhang zwischen den Kantonsmittelwerten für Mathematik und für die schulische Zugehörigkeit zeigt ($r=.67$). Dieses Ergebnis ist höchst bedeutsam; häufig wurde und wird in bildungspolitischen Diskussionen – gerade auch in Bezug auf PISA – unter dem Stichwort der „Kuschelpädagogik“ die Befürchtung ausgedrückt, dass ein zu starker Fokus auf schulisches Wohlbefinden mitverantwortlich sei für schwache Leistungen (Balzer & Künkler, 2007). Die vorliegenden Daten zum schulischen Zugehörigkeitsgefühl deuten in eine ganz andere Richtung: Gute Leistungen und schulische Bedingungen, die Wohlbefinden und soziale Eingebundenheit fördern, schliessen sich nicht aus, sondern gehen im Gegenteil zusammen. Offenbar gibt es Merkmale auf der Ebene des Schulsystems, die beide Aspekte – Leistung und Zugehörigkeitsgefühl – zu fördern vermögen. Diese Bedingungen scheinen sowohl in stärker integrierenden Schulsystemen im Wallis als auch in stärker separierenden Schulsystemen im Kanton St.Gallen aufzutreten; ein Zusammenhang zum im jeweiligen Kanton vorherrschenden Schulmodell ist in Abbildung 12.2 nicht erkennbar. Über die Art dieser Bedingungen kann anhand der vorliegenden Daten nichts ausgesagt werden; vertiefte Analysen auf der Ebene der einzelnen Schulen könnten darüber Auskunft geben.

12.2 Schulabsentismus: Schulschwänzen und Zuspätkommen

Ein Indikator für die verhaltensmässige Komponente des Schulengagements ist der Schulabsentismus, d.h. das Versäumen von Unterricht in Form von regelmässigem Zuspätkommen oder unentschuldigtem Fernbleiben vom Unterricht. In PISA 2012 wurden beide Aspekte per Fragebogen

erhoben (vgl. Info 12.1). Zum einen wurde nach dem Zuspätkommen in den letzten zwei Wochen gefragt, zum anderen nach unentschuldigtem Fehlen in einzelnen Lektionen oder an ganzen Tagen in den letzten zwei Wochen. Mit der Zweiwochenspanne wurde ein verhältnismässig kurzes Zeitfenster gewählt, was den Vorteil hat, dass Erinnerungslücken eher ausgeschlossen werden können; seltene Schulschwänzer werden damit allerdings nicht erfasst.

Zuspätkommen ist in der Deutschschweiz in allen Schultypen ein recht häufiges Phänomen. Im deutschsprachigen Wallis berichten durchschnittlich 23.1 Prozent der Schülerinnen und Schüler, in den vergangenen zwei Wochen mindestens einmal zu spät zum Unterricht erschienen zu sein; damit liegen sie knapp über dem Deutschschweizer Durchschnitt von 22.4 Prozent. Im französischsprachigen Wallis liegt der Anteil bei 22.3 Prozent und liegt unter demjenigen der französischsprachigen Schweiz von 34.8 Prozent. Wer häufig zu spät kommt, schwänzt auch eher. Dieser Zusammenhang ist mit rund $r=.14$ in beiden Kantonsteilen des Wallis schwach, aber statistisch signifikant. Zudem ist, wer einzelne Lektionen ausfallen lässt, auch eher bereit, einen ganzen Tag zu schwänzen ($r=.34$ VS(d); $r=.44$ VS(f)).

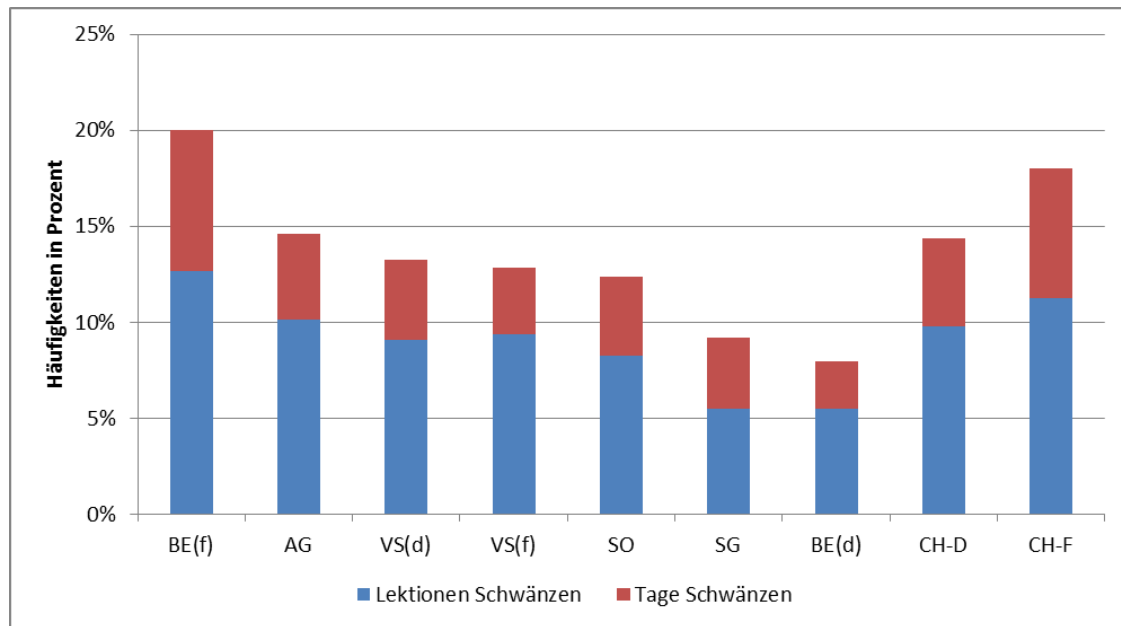
Beim Schulschwänzen liegen die Schülerinnen und Schüler des Kantons Wallis (4.2 % VS(d); 3.5% VS(f)) leicht unter dem sprachregionalen Durchschnitt (4.6% CHD; 6.7% CHF) (vgl. Abbildung 12.3).

Beim Schwänzen ganzer Tage zeigen sich zudem deutliche und signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen: Während im deutschsprachigen Wallis in Schultypen mit hohen Anforderungen nur vereinzelt ganze Tage übersprungen werden (1.4 %), geben 4.2 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Schultypen mit erweiterten Anforderungen und 5.7 Prozent der Jugendlichen in Schultypen mit Grundanforderungen an, in den letzten zwei Wochen vor der Erhebung mindestens einen ganzen Tag übersprungen zu haben. Im

französischsprachigen Wallis haben 2.1 Prozent der Jugendlichen in Schultypen mit hohen Anforderungen, 2.7 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Schultypen mit erweiterten Anforderungen und 6 Prozent

der Jugendlichen in Schultypen mit Grundanforderungen in den letzten zwei Wochen ein- oder mehrmals einen ganzen Tag unentschuldigt gefehlt.

Abbildung 12.3: Häufigkeit des unentschuldigtes Fehlens in einzelnen Lektionen und an ganzen Tagen in den Kantonen



Mangelndes Schulengagement auf der Ebene der Teilnahme am Unterricht hat einen hohen Preis. In der Deutschschweiz geht das Schwänzen einiger Lektionen mit beträchtlichen Leistungseinbussen in Mathematik einher: Im Schultypen mit hohen Anforderungen sind es 13 Punkte, im Schultyp mit erweiterten Anforderungen sind es 25 und im Schultyp mit Grundanforderungen sogar 34 Punkte, die Schulschwänzer und -schwänzerinnen gegenüber ihren Schulkameraden einbüßen. Ähnliche Rückstände zeigen sich beim Schwänzen ganzer Tage und beim Zuspätkommen; in beiden Fällen sind allerdings nur die Rückstände in Schultypen mit erweiterten und Grundanforderungen statistisch signifikant (Schwänzen ganzer Tage: erweiterte Anforderungen 29, Grundanforderungen 51 Punkte; Zuspätkommen: erweiterte Anforderungen 17, Grundanforderungen 21 Punkte). Dies ist durchaus von Bedeutung: Zum einen ist

Schulschwänzen in Schultypen mit Grundanforderungen – wie oben genannte Zahlen zeigen – kein sehr seltenes Phänomen. Zum zweiten entsprechen im Fach Mathematik 30 Punkte ungefähr dem durchschnittlichen Leistungszuwachs eines ganzen Schuljahres am Ende der Sekundarstufe I (Köller & Baumert, 2012). Schülerinnen und Schüler in Schultypen mit Grundanforderungen, die regelmässig unentschuldigt dem Unterricht fernbleiben, verlieren also über ein Schuljahr auf ihre Klassenkameraden. Für die einzelnen Kantone kann dieser Zusammenhang nicht berechnet werden, da die Analysen aufgrund von teilweise sehr kleinen Fallzahlen zu instabil sind.

Auf der Basis der vorliegenden Daten können die Gründe für diese Leistungsrückstände nicht im Detail geklärt und die Effekte daher nur vorsichtig interpretiert werden. Es ist anzunehmen, dass die Leistungsrückstände nur bedingt als direkter Effekt der verpassten

Unterrichtszeit zu verstehen, sondern vielmehr auf ein generell tiefes Schulengagement zurückzuführen sind. Dafür spricht, dass in den Schulen mit Grundansprüchen, wo Schulschwänzen am häufigsten auftritt, ein deutlich niedrigeres Zugehörigkeitsgefühl berichtet wird als in den anderen Schultypen (Effektstärke $d=-0.45$). Für das Zuspätkommen zeigt sich ein schwacher Effekt auf das Zugehörigkeitsgefühl in allen Schultypen.

12.3 Einige Schlussfolgerungen

Zum Schulengagement gehören verschiedene Komponenten; an dieser Stelle wurde mit dem schulischen Zugehörigkeitsgefühl auf einen Aspekt des emotionalen Engagements und mit dem Schulabsentismus auf einen Verhaltensaspekt fokussiert. Die Ergebnisse zeigen sehr deutlich, dass die Befürchtungen, die Förderung des Wohlbefindens in der Schule würde die Leistungen untergraben, nicht zutreffen: Hohe Leistungen und ein gutes schulisches Zugehörigkeitsgefühl – wobei in PISA 2012 u.a. auch die generelle Zufriedenheit mit der Schule erfasst wurde – schliessen sich nicht aus, sondern gehen Hand in Hand. Deutlich wird auch, dass der positive Zusammenhang zwischen Zugehörigkeit bzw. Wohlbefinden und Leistung unabhängig ist vom Schulmodell. Unter den Kantonen, die sich sowohl durch hohe Fachleistungen als auch durch hohe Zugehörigkeitswerte ihrer Schülerschaft auszeichnen, befinden sich sowohl Kantone mit vorwiegend separativem wie auch integrativem Schulmodell.

Die PISA-Ergebnisse 2012 zeigen, dass das rapportierte schulische Zugehörigkeitsgefühl mit ansteigendem schulischem Anforderungsniveau zunimmt, im Wallis und im Kanton St. Gallen ist der Zusammenhang deutlich und statistisch signifikant. Zwar kann anhand des Querschnittcharakters der PISA-Erhebungen keine Aussage darüber getroffen werden, ob ein besseres Zugehörigkeitsgefühl zu besseren Leistungen führt, oder umgekehrt Schülerinnen und Schüler mit höheren Leistungen sich sozial besser eingebunden fühlen. Schwache Leistungen

sind aber bekanntermassen ein Risikofaktor für schulisches Disengagement (Dotterer & Lowe, 2011). Längsschnittstudien zeigen jedoch, dass auch Risikoschülerinnen und -schüler ein gutes schulisches Engagement entwickeln können, wenn sie einen Unterricht besuchen, dessen instruktionelle und sozio-emotionale Qualität als hoch eingestuft wird (Dotterer & Lowe, 2011).

Mit dem schulischen Zugehörigkeitsgefühl verbunden ist das regelmässige unentschuldigte Fehlen im Unterricht in Form von Schwänzen von Lektionen oder ganzen Tagen. Dies gilt insbesondere für die Schülerinnen und Schüler in Schultypen mit Grundanforderungen, wo dieses Verhalten vergleichsweise häufig auftritt. Schülerinnen und Schüler, die regelmässig die Schule schwänzen, fühlen sich ihrer Schule wesentlich weniger zugehörig als andere und erbringen signifikant schlechtere Leistungen. Die Leistungsrückstände der Schulschwänzer und -schwänzerinnen auf den Leistungsmittelwert in ihrem Schultyp sind in allen schulischen Anforderungsniveaus beträchtlich. Mit Abstand am höchsten sind sie in Schultypen mit Grundanforderungen: Hier verlieren regelmässige Schulschwänzer und -schwänzerinnen in den Mathematikleistungen durchschnittlich fast zwei Schuljahre auf ihre Schulkameraden.

Auch wenn die Schweiz im Hinblick auf Schulabsentismus im internationalen Vergleich eher tief liegt (OECD, 2013), ist das Thema auch hierzulande relevant, da tageweises Schulschwänzen nachweislich zu den Risikofaktoren für Schulabbruch gehört (Stamm et al., 2011). Wie Untersuchungen aus dem deutschen Sprachraum zeigen, kommt Schulabsentismus in allen sozialen Schichten und Familienstrukturen vor (Sälzer, 2010). Einerseits ist er verknüpft mit den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere mit Aspekten des elterlichen Erziehungsverhaltens und familiären Stressoren. Andererseits können aber auch Merkmale auf Schul- und Klassenebene Schulabsentismus fördern, namentlich die von den Jugendlichen erlebte Beziehungs- und Unterrichtsqualität (Sälzer, 2010).

Literatur

- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., & Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102-120. doi: 10.1002/berj.3031
- Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12, 108-119.
- Balzer, N., & Künkler, T. (2007). Von ‚Kuschelpädagogen‘ und ‚Leistungsapologeten‘. In N. Ricken (Ed.), *Über die Verachtung der Pädagogik* (pp. 79-111): VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e359-357.e318. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Köller, O., & Baumert, J. (2012). Schulische Leistungen und ihre Messung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage ed., pp. 639 - 655). Weinheim: Beltz/PVU.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III). Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*: OECD Publishing.
- Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M., Kost, J., Suter, P., Holzinger-Neulinger, M., Safi, N., & Stroezel, H. (2011). Dropout CH - Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 187-202.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x

13 Bildungswege im Anschluss an die obligatorische Schulzeit

Welche Bildungswege streben die Jugendlichen im Kanton Wallis nach der obligatorischen Schulzeit an? Haben sich die Ausbildungspläne seit dem Jahr 2000 verändert? Welche fachlichen Kompetenzen bringen die Jugendlichen in die berufliche Grundbildung oder in weiterführende Schulen mit?

Der Ausbildungs- und Berufswahlentscheid am Ende der obligatorischen Schulzeit stellt sowohl für die Jugendlichen als auch für die Gesellschaft eine äusserst wichtige und herausfordernde Aufgabe dar. Im Wissen um die hohe Bedeutung einer soliden Grundausbildung für die berufliche Integration und die Bewältigung der vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen im Erwachsenenalter wird bildungspolitisch gefordert, dass in der Schweiz mindestens 95 Prozent aller 25-Jährigen einen Abschluss auf der Sekundarstufe II aufweisen (Eidgenössisches Departement des Innern (EDI), Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD), & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2011). Damit dieses Ziel erreicht werden kann, muss es gelingen, auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in die berufliche Grundbildung einzugliedern oder über Brückenangebote auf Ausbildungen vorzubereiten, die zu einem Abschluss auf der Sekundarstufe II führen.

Jugendliche wählen ihre weitere schulische oder berufliche Laufbahn aufgrund unterschiedlicher Erwartungen und Optionen (Osterwalder, 2005). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Wahlmöglichkeiten für viele Jugendliche begrenzt sind. Denn neben den persönlichen Interessen spielen insbesondere kognitive Voraussetzungen und die Verfügbarkeit von Ausbildungsplätzen eine wesentliche Rolle (z.B. Berweger,

Krattenmacher, Salzmann & Schönenberger, 2013).

13.1 Angestrebte nachobligatorische Bildungswege im kantonalen Vergleich

Um bei PISA 2012 die nach der obligatorischen Schulzeit angestrebten Bildungswege zu erfassen, mussten die Jugendlichen folgende Frage beantworten: „Welche Ausbildung oder Tätigkeit wirst du voraussichtlich nach den Sommerferien aufnehmen?“ Zwar wussten zum Zeitpunkt der Erhebung im April oder Mai 2012 noch nicht alle Jugendlichen mit Sicherheit, was sie nach der Volksschulzeit tun werden. In den meisten Fällen dürfte aber zu diesem Zeitpunkt die Berufs- bzw. Ausbildungswahl abgeschlossen sein, so dass die Angaben als zuverlässig gelten können.

Im Kanton Wallis wollen rund 80 Prozent der Jugendlichen unmittelbar nach der obligatorischen Schulzeit eine Ausbildung absolvieren, die direkt zu einem Abschluss auf der Sekundarstufe II führt (Tabelle 13.1). Mit einem Anteil von 51 Prozent strebt die Mehrheit der Jugendlichen im deutschsprachigen Wallis eine Grundbildung im Berufsbildungssystem an.² Im

² Die Frage zu den Ausbildungsplänen wurde ganz am Ende des Schülerfragebogens gestellt. Dies mag mit ein Grund sein, weshalb von 8 Prozent der Jugendlichen im deutschsprachigen Wallis bzw. 22 Prozent im französischsprachigen Wallis keine Antwort vorliegt. Die nicht antwortenden Jugendlichen erreichen im Vergleich mit den Antwortenden über alle drei Fachbereiche (Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften) hinweg durchschnittlich 67 Punkte niedrigere Testleistungen. Folglich ist anzunehmen, dass die Prozentanteile in den Bildungsgängen mit geringeren schulischen Anforderungen etwas unterschätzt werden.

französischsprachigen Wallis liegt dieser Anteil bei lediglich 38 Prozent. Sie teilen sich auf eine drei- oder vierjährige Berufslehre mit (9% VS(d); 5.7% VS(f)) oder ohne Berufsmaturität (35% VS(d); 23% VS(f)) sowie auf eine zweijährige Ausbildung mit Berufsattest (2% VS(d); 0.7% VS(f)) auf. Dabei gilt es zu beachten, dass im Rahmen von PISA nicht erfasst werden kann, wie viele Jugendliche die Berufsmaturität erst im Anschluss an die berufliche Grundbildung absolvieren werden. Weitere 5 Prozent im deutschsprachigen Wallis und 9 Prozent der

Jugendlichen im französischsprachigen Wallis beginnen eine Vollzeitberufsschule oder eine Fachmittelschule. Im Kanton Wallis streben 19% der Schülerinnen und Schüler im Oberwallis und 30 Prozent im Unterwallis einen Maturitätsabschluss an. Die Oberwalliser Schülerinnen und Schüler besuchen im schweizerischen Vergleich (26%) seltener ein Gymnasium. Auch die Jugendlichen im Unterwallis besuchen im Vergleich zu den Jugendlichen in der französischsprachigen Schweiz (39%) seltener das Gymnasium.

Tabelle 13.1: Übersicht zu den angestrebten nachobligatorischen Bildungswegen im kantonalen Vergleich

	Abschluss auf Sekundarstufe II						Ohne direkten Abschluss auf Sekundarstufe II					
	Zweijährige berufliche Grundbildung (Attest)	Drei- bis vierjährige berufliche Grundbildung	Berufliche Grundbildung mit Berufsmaturität	Handels-/ Wirtschaftsmittelschule, andere Vollzeitberufsschule	Fachmittelschule	Gymnasium, Maturitätsschule	Schulisches Zwischenjahr	Praktisches Zwischenjahr	Anderer Ausbildung, etwas Anderes	Job, bezahlte Arbeit	9. Schuljahr (Repententinnen)	Ich weiss noch nicht
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
CH	1.6	35.8	5.8	3.9	4.1	26.4	11.2	4.4	2.0	0.6	2.6	1.8
CHD	1.8	41.7	5.8	2.3	2.7	21.9	12.4	4.9	1.9	0.7	2.2	1.6
CHF	0.9	18.9	5.3	7.5	8.8	39.2	8.1	3.0	2.1	0.2	3.7	2.5
AG	2.3	39.9	8.3	3.1	3.7	18.5	10.6	3.7	3.6	0.5	4.8	1.1
BE (d)	1.0	35.2	3.5	3.4	1.9	24.0	22.3	5.4	1.4	0.2	0.9	0.8
BE (f)	1.5	26.2	9.3	13.1	2.4	28.6	10.0	3.1	2.1	0.2	2.4	1.1
SG	2.2	48.3	6.1	1.8	2.1	20.4	6.2	5.6	1.0	1.0	3.3	1.9
SO	3.1	48.7	5.5	1.4	2.6	20.6	7.5	5.9	0.8	0.8	1.1	2.2
VS (d)	1.9	35.1	9.0	5.0	10.1	19.3	10.6	3.8	1.7	1.0	2.0	0.8
VS (f)	0.7	22.9	5.7	9.1	9.7	30.3	8.5	2.9	2.1	0.2	5.0	3.0

Anmerkung: Die Ausbildungspläne sind inhaltlich sortiert; die Kantone alphabetisch. Von 13 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz liegen keine Angaben vor.

Die übrigen Ausbildungswege führen nicht direkt zu einem Abschluss auf der Sekundarstufe II, dürften aber mindestens teilweise zur Vorbereitung für eine spätere Ausbildung mit Abschluss auf Sekundarstufe II gewählt werden. Auffällig ist, dass sich zwischen den Kantonen die Anteile der Jugendlichen, die ein schulisches Zwischenjahr (z.B. 10. Schuljahr) anvisieren, deutlich unterscheiden (von 6% in St.Gallen bis 22% im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern). Für ein praktisches Zwischenjahr (z.B. Au-pair, Landdienst) entscheiden sich hingegen in allen untersuchten Kantonen zwischen 4 bis 6 Prozent der Jugendlichen. Ein Prozent der Jugendlichen gibt an, nach der obligatorischen Schulzeit einer bezahlten Arbeit nachzugehen. Knapp 1 Prozent im Oberwallis und 3 Prozent im Unterwallis wissen noch nicht, was sie tun werden.

Der Überblick über die beabsichtigten Bildungswege der Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit zeigt seit dem Jahr 2003 weder für den Kanton Wallis (Tabelle 13.2) noch für die Schweiz grundlegende Veränderungen. Einzig im deutschsprachigen Wallis hat die Zahl der Jugendlichen, die ein Gymnasium absolvieren, von 26 auf 19 Prozent und jene, die eine berufliche Grundausbildung verfolgen wollen, von 44 auf 37 Prozent abgenommen. Im französischsprachigen Wallis absolvieren weniger Jugendliche eine berufliche Grundausbildung. Während 2003 noch 29 Prozent der Jugendlichen nach der Schule eine berufliche Grundausbildung vorsahen, waren es im Jahr 2012 noch 24 Prozent.

13.2 Veränderungen bei den nach-obligatorischen Bildungswegen seit dem Jahr 2003

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, ob sich die Ausbildungspläne der Jugendlichen über die letzten 12 Jahre hinweg verändert haben. Aufgrund verschiedener Reformen im Bildungswesen, etwa der Tertiarisierung der Lehrerbildung, und der Ausdifferenzierung der Ausbildungsangebote über die Jahre hinweg, war die Frage nach den Bildungswegen bei PISA 2000 und 2003 nicht nur etwas anders formuliert³, sondern es mussten teilweise auch andere Antwortkategorien vorgegeben werden. Um trotzdem eine möglichst hohe Vergleichbarkeit über die Zeit hinweg zu gewährleisten, mussten gewisse Kategorien aus den Erhebungen 2000 und 2003 zusammengefasst werden.⁴

³ Bei PISA 2000 und 2003 lautete die Frage: "Welche Ausbildung oder Tätigkeit wirst du voraussichtlich im nächsten Jahr machen?"

⁴ Als Kriterium für die Zuordnungen wurden nicht die Ausbildungsinhalte, sondern die formellen Abschlüsse berücksichtigt. So wurde die Kategorie "Ausbildung als Primarlehrer/in oder Kindergärtnerin" (2000/2003) der

Kategorie "Gymnasium/Maturität" (2006-2012) zugeordnet, da die damalige Primarlehrerausbildung auf Sekundarstufe II angesiedelt war und deren Abschluss in der Regel die Zulassungsberechtigung für ein Hochschulstudium einschloss. Die Kategorie „Verkehrsschule, Handelsschule“ (2000/2003) wurde 2006-2012 den „anderen Vollzeitberufsschulen“ zugerechnet, da alle diese Ausbildungsgänge nicht zu einem Mittelschulabschluss führten.

Tabelle 13.2: *Entwicklung der angestrebten nachobligatorischen Bildungswege seit dem Jahr 2003 im Kanton Wallis*

	2003		2006		2009		2012	
	VS(d)	VS(f)	VS(d)	VS(f)	VS(d)	VS(f)	VS(d)	VS(f)
Gymnasium, Maturitätsschule; 2000, 2003: "Gymnasium, Kantonsschule" und "Ausbildung als Primarlehrer/in oder Kindergärtner/in"	26%	32%	29%	33%	24%	36%	19%	30%
Berufliche Grundbildung (zwei- bis vierjährig); 2000, 2003: "Anlehre" und "Berufslehre"	44%	29%	39%	22%	37%	24%	37%	24%
Berufliche Grundbildung mit Berufsmaturität; 2000, 2003: diese Option gab es noch nicht			5%	5%	8%	5%	9%	6%
Fachmittelschule, Handels-/Wirtschaftsmittelschule, andere Vollzeitberufsschule; 2000, 2003: "Diplommittelschule" und "Handelsschule, Verkehrsschule"	12%	16%	13%	17%	15%	14%	15%	19%
Schulisches Zwischenjahr; 2000, 2003: "schulisches Zwischenjahr" (z.B. 10. Schuljahr, Werkjahr, Berufswahlklasse, Weiterbildungsklasse) und "in einem anderen Sprachgebiet"	10%	8%	10%	12%	9%	13%	11%	8%
Praktisches Zwischenjahr; 2000, 2003: "Praktisches Zwischenjahr/Praktikum (z.B. Au-Pair, Landdienst)" und "Vorlehre"	1%	2%	1%	1%	2%	1%	4%	3%
9. Schuljahr (Repetition); 2000, 2003: "8. oder 9. Klasse"	1%	4%	1%	2%	1%	2%	2%	5%
Andere Ausbildung, etwas Anderes	4%	6%	1%	3%	2%	4%	2%	2%
Job, bezahlte Arbeit	0.1	0.0	0.2	0.3	1.0	0.4	1.0	0.2
Ich weiss noch nicht	2.3	3.1	1.4	3.2	1.5	2.3	0.8	3.0

Anmerkung: Die Antwortkategorien für die nachobligatorischen Bildungswege, wie sie im Jahre 2003 vorgeben wurden, sind kursiv gesetzt. Die Kategorie „berufliche Grundbildung mit Berufsmaturität“ wurde erst ab dem Jahr 2006 separat erfasst.

13.3 Merkmale der Jugendlichen mit unterschiedlichen Ausbildungsabsichten

Eine der grossen Herausforderungen beim Übertritt von der obligatorischen Schulzeit in die Sekundarstufe II betrifft die Passung zwischen den Ausbildungsanforderungen, die sich auch an den sich wandelnden Bedürfnissen des Arbeitsmarkts orientieren, und den individuellen Voraussetzungen wie kognitive Fähigkeiten oder Interessen. Es erstaunt deshalb wenig, dass angesichts dieser Rahmenbedingungen viele Jugendliche nicht ihre Wunschausbildung absolvieren können und zum Teil auch keine passende

Alternative finden. Vor dem Hintergrund dieser Passungsproblematik ist es von Interesse, welche individuellen Merkmale Jugendliche für die verschiedenen nachobligatorischen Ausbildungsgänge mitbringen.

Aus Tabelle 13.3 geht hervor, dass sich die Jugendlichen im Kanton Wallis in Abhängigkeit vom angestrebten nachobligatorischen Bildungsweg deutlich in ihren Leistungen unterscheiden. Erwartungsgemäss erreichen die Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen werden, in allen drei Fachbereichen im Durchschnitt die höchsten Leistungen. Jugendliche, die eine

Berufsmaturität anstreben, erzielen die zweithöchsten Leistungen. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die ein Zwischenjahr absolvieren, weisen in allen Fachbereich die tiefsten Leistungen auf.

In der beruflichen Grundbildung mit oder auch ohne Berufsmaturität sind die Mädchen weniger stark vertreten als die Knaben. In allen anderen Ausbildungsgängen, sind die in der Überzahl.

Tabelle 13.3: Individuelle Merkmale der Jugendlichen nach angestrebtem nachobligatorischem Bildungsweg im Kanton Wallis

		Gesamtanzahl N	Gesamt (%)	Leistung Mathe (M)	Leistung Lesen (M)	Leistung Naturwissenschaften (M)	Anteil Mädchen (%)	Soziale Herkunft (unterstes Viertel) (%)	Soziale Herkunft (oberstes Viertel) (%)
Gymnasium, Maturitätsschule	VS(d)	142	19	586	546	557	59	13	32
	VS(f)	585	30	592	578	577	63	12	28
Berufliche Grundbildung mit Berufsmaturität	VS(d)	66	9	577	542	543	39	14	18
	VS(f)	110	6	569	543	533	33	29	16
Fachmittelschule, Handelsmittel- / Wirtschaftsmittelschule, andere Vollzeitberufsschule	VS(d)	111	15	543	523	517	75	34	9
	VS(f)	362	19	538	542	520	67	20	25
Berufliche Grundbildung (zwei- bis vierjährige)	VS(d)	271	37	528	493	503	41	36	9
	VS(f)	454	24	521	501	491	35	32	11
Praktisches Zwischenjahr	VS(d)	28	4	505	491	487	92	29	8
	VS(f)	56	3	511	504	486	60	25	20
Schulisches Zwischenjahr	VS(d)	76	10	486	465	470	64	31	11
	VS(f)	164	8	515	510	490	63	41	20
Gesamtstichprobe	VS(d)	733	100	538	507	514	53	29	15
	VS(f)	1931	100	546	535	525	53	23	21

Anmerkung: Die Bildungswege sind nach der Mathematikleistung VS(d) sortiert. Kategorien mit einem Anteil von weniger als 4 Prozent sind nicht dargestellt.

Die Jugendlichen mit der Absicht, ein schulisches oder praktisches Zwischenjahr zu absolvieren, gehören zu ähnlich grossen Anteilen (25% bis 41%) dem untersten Viertel der sozialen Herkunft an. Die anderen Gruppen weisen deutlich kleinere Anteile auf, wobei vergleichsweise wenige Jugendliche

aus benachteiligten sozialen Verhältnissen in die Gymnasien (12% VS(d); 13% VS(f)) gehen. Im deutschsprachigen Wallis beabsichtigen die Jugendlichen aus sozial benachteiligten sozialen Schichten häufig eine berufliche Grundausbildung (36%) zu verfolgen oder eine Fachmittelschule zu besuchen (34%). Im

französischsprachigen Wallis besuchen 32 Prozent der Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien ein berufliche Grundausbildung, 41 Prozent besuchen ein schulisches Zwischenjahr. Die Jugendlichen aus privilegierten Verhältnissen streben am häufigsten eine gymnasiale Ausbildungen (32% VS(d); 28% VS(f)). Die berufliche Grundbildung mit Berufsmaturität wird nur von 18 Prozent im Oberwallis und 16 Prozent im Unterwallis angestrebt. Im französischsprachigen Wallis werden die Fachmittelschulen (25%) sowie das praktische oder auch das schulische Zwischenjahr (20%) relativ häufig als Alternativen gewählt.

13.4 Fazit

Mit dem Übertritt aus der obligatorischen Schulzeit in die Sekundarstufe II werden für die jungen Menschen entscheidende Weichen gestellt. Für viele Jugendliche stellt sich die Frage, ob sie weiterhin zur Schule gehen oder eine Ausbildung wählen, die vergleichsweise direkt zu einem Berufsabschluss führt. Ein gelungener Übertritt ist aber nicht nur für die Zukunft der jungen Menschen, sondern auch aus gesellschaftlicher Sicht von immenser Bedeutung.

Im nationalen Vergleich sind die sprachregionalen und kantonalen Unterschiede auffällig gross. Die duale berufliche Grundbildung ist in den traditionell gewerblich und industriell geprägten ländlichen Gebieten der Deutschschweiz stark verankert. Umgekehrt streben in den urbanen Zentren (Hauf, 2006) und in den französisch- und italienischsprachigen Landesteilen die jungen Menschen viel häufiger eine gymnasiale Maturität an. So entscheiden sich in der französischsprachigen Schweiz 39 Prozent für das Gymnasium. Dieses Bild zeigt sich auch im Wallis. Im deutschsprachigen Kantonsteil beachtlichen 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Berufslehre, während im französischsprachigen Kantonsteil 30 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen gymnasialen Abschluss anstreben. Dabei verfügen die Jugendlichen in Wallis über

vergleichsweise hohe fachliche Kompetenzen (vgl. Kapitel 2). Die Frage, welche Maturitätsquote erwünscht ist beziehungsweise anzustreben wäre, ist bildungs- und beschäftigungspolitisch von hoher Relevanz, wie die aktuelle Diskussion um die Bedeutung der dualen Berufsbildung und die sogenannte „Akademisierungsfalle“ zeigt (vgl. Strahm, 2014).

Analysiert man die Leistungen der Jugendlichen bezüglich der beabsichtigten Bildungswege, so sind im Kanton Wallis vor allem in den Ausbildungsgängen, die mehrheitlich von jungen Frauen besucht werden (z.B. Gymnasium, Brückenangebote), relative Stärken im Lesen zu finden. Umgekehrt scheinen sich junge Männer mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Stärken häufiger für die berufliche Grundbildung zu entscheiden. Während das Gymnasium häufiger von Jugendlichen aus privilegiertem Elternhaus besucht wird, ist die soziale Segregation in der beruflichen Grundbildung mit Berufsmaturität deutlich geringer. Es scheint, als ob die Berufsmaturität schulisch leistungsstarke Jugendliche aus durchschnittlichen sozialen Verhältnissen besonders anspricht.

Literatur

- Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2013). *LiSA: Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung*. St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.
- Eidgenössisches Departement des Innern (EDI), Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement (EVD), & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2011). Chancen optimal nutzen: Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. Retrieved 27.05.2014
- Hauf, T. (2006). *Innerstädtische Bildungsdisparitäten im Kontext des Grundschulübergangs*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Osterwalder, F. (2005). Vom Übergang aus dem Bildungssystem ins Beschäftigungssystem zum Übergang im Bildungssystem. In M. Chaponnière, F. Yves, B. Hotz-Hart, F. Osterwalder, G. Sheldon & K. Weber (Hrsg.), *Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung: Die Synthesen im Kreuzfeuer* (Band 3, S. 61-74). Zürich: Rüegger.

Strahm, R. (2014). *Die Akademisierungsfalle*. Bern: hep-Verlag.