

Hertel, Silke; Hochweber, Jan; Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard
**Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im
Deutschunterricht**

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Artelt, Cordula [Hrsg.]; Hartig, Johannes [Hrsg.]; Jude, Nina [Hrsg.]; Köller, Olaf [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster : Waxmann 2010, S. 113-151



Quellenangabe/ Reference:

Hertel, Silke; Hochweber, Jan; Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard: Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht - In: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Artelt, Cordula [Hrsg.]; Hartig, Johannes [Hrsg.]; Jude, Nina [Hrsg.]; Köller, Olaf [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster : Waxmann 2010, S. 113-151 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35335 - DOI: 10.25656/01:3533

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-35335>

<https://doi.org/10.25656/01:3533>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig,
Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel,
Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.)

PISA 2009

Bilanz nach einem Jahrzehnt



Waxmann 2010
Münster/New York/München/Berlin

Inhalt

Organisationsstruktur von PISA 2009 in Deutschland 9

Kapitel 1

Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) 11

Nina Jude und Eckhard Klieme

1.1	Geschichte und Zielsetzung	11
1.2	PISA 2009 – Durchführung in Deutschland	15
1.3	Analysen von Trend und Veränderung	19
1.4	Ausblick	19
	Literatur	20

Kapitel 2

Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009 23

Johannes Naumann, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat

2.1	Lesekompetenz in PISA	24
2.1.1	Rahmenkonzeption und Aufbau des Lesekompetenztests	24
2.1.2	Skalierung, Kompetenzstufen und Aufgabenbeispiele	26
2.2	Lesekompetenz im internationalen Vergleich	33
2.3	Schwache Leserinnen und Leser	43
2.4	Geschlechterunterschiede	52
2.5	Bildungsgangunterschiede	55
2.6	Lesekompetenz im Trend 2000 bis 2009	59
2.7	Bilanz und Diskussion	63
	Literatur	64
	Anhang	66

Kapitel 3

Lesemotivation und Lernstrategien 73

Cordula Artelt, Johannes Naumann und Wolfgang Schneider

3.1	Einführung und Kapitelübersicht	73
3.1.1	Die Bedeutung von Lesemotivation und Lernstrategien für Lesekompetenz und kulturelle Teilhabe	74
3.1.2	Was ist Lesemotivation und wie wird sie in PISA gemessen?	75
3.1.3	Was sind Lernstrategien und wie werden sie in PISA gemessen?	78
3.2	Lesemotivation und Lesestrategien im internationalen Vergleich	83
3.2.1	Lesemotivation und Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation im internationalen Vergleich	83
3.2.2	Nutzung von und Wissen über Lernstrategien und hierauf bezogene Geschlechterunterschiede im internationalen Vergleich	90
3.2.3	Zusammenhänge zwischen Interesse, Motivation und Strategiekennntnis	95
3.2.4	Veränderungen über die Zeit (2000–2009)	96

3.3	Zusammenhänge von Lesemotivation und Lernstrategien mit Lesekompetenz	102
3.3.1	Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Lernstrategien in den OECD-Staaten	103
3.3.2	Vorhersage von Lesekompetenz aus Lesemotivation, Lernstrategien, sozialem Hintergrund und Geschlecht bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland	106
3.4	Bilanz und Diskussion	109
	Literatur	111

Kapitel 4

Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht 113

Silke Hertel, Jan Hochweber, Brigitte Steinert und Eckhard Klieme

4.1	Fragestellungen und Datenbasis	113
4.2	Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten der Fünfzehnjährigen in PISA 2009	118
4.2.1	Ressourcenausstattung und Entscheidungsspielräume an Schulen	118
4.2.2	Leistungsbewertung und Qualitätssicherung an Schulen	121
4.2.3	Schulklima und Lehrer-Schüler-Beziehung	124
4.2.4	Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund	126
4.2.5	Lernzeit und Klassengröße im Unterricht in der Landessprache	128
4.2.6	Klassenführung und kognitive Aktivierung im Unterricht in der Landessprache	130
4.3	Lernbedingungen im Deutschunterricht in der neunten Jahrgangsstufe	133
4.3.1	Didaktische und fachlich-inhaltliche Gestaltung des Deutschunterrichts	134
4.3.2	Dimensionen der Unterrichtsqualität	139
4.4	Bilanz	143
	Literatur	146
	Anhang	149

Kapitel 5

Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009 153

Andreas Frey, Aiso Heinze, Dorothea Mildner,
Jan Hochweber und Regine Asseburg

5.1	Theoretischer Hintergrund	153
5.1.1	Mathematische Kompetenz bei PISA	154
5.1.2	Kompetenzstufen	155
5.1.3	Fragestellungen	157
5.2	Testkonzeption	157
5.2.1	Aufgabentypen und Aufgabenformate	157
5.2.2	Skalierung, Kompetenzstufenbildung und Aufgabenbeispiele	158
5.3	Ergebnisse	161
5.3.1	Internationaler Vergleich	161
5.3.2	Mathematische Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland	167
5.3.3	Veränderung mathematischer Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009	169
5.4	Bilanz und Diskussion	171
	Literatur	174
	Anhang	176

Kapitel 6

Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009 177

Silke Rönnebeck, Katrin Schöps, Manfred Prenzel,
Dorothea Mildner und Jan Hochweber

6.1	Theoretischer Hintergrund	177
6.2	Testkonzeption	179
6.2.1	Aufbau des Tests	179
6.2.2	Skalierung und psychometrische Kennwerte des Naturwissenschaftstests	180
6.3	Ergebnisse	183
6.3.1	Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich	183
6.3.2	Naturwissenschaftliche Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland	189
6.3.3	Veränderungen naturwissenschaftlicher Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009	191
6.4	Bilanz und Diskussion	193
	Literatur	195
	Anhang	198

Kapitel 7

Soziokulturelle Bedingungsfaktoren, Lebensverhältnisse und Lesekompetenz 199

Kapitel 7.1

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 200

Petra Stanat, Dominique Rauch und Michael Segeritz

7.1.1	Methodische Vorbemerkungen	203
7.1.2	Zentrale Befunde zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich	206
7.1.3	Zentrale Befunde für Jugendliche mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland	213
7.1.4	Zusammenfassung und Diskussion	224
	Literatur	228

Kapitel 7.2

Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb 231

Timo Ehmke und Nina Jude

7.2.1	Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft in PISA	232
7.2.2	Befunde zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich	234
7.2.3	Die soziale Herkunft der Jugendlichen in Deutschland	242
7.2.4	Veränderungen der Kompetenzen und Bildungswege von Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialschichten in Deutschland über die Zeit	245
7.2.5	Bilanz und Diskussion	249
	Literatur	251
	Anhang	254

Kapitel 7.3

Leseförderung im Elternhaus 255

Silke Hertel, Nina Jude und Johannes Naumann

7.3.1 Die Bedeutung der häuslichen Lernumgebung	256
7.3.2 Die Erfassung von Leseförderung, Mediennutzung und Elternengagement in PISA 2009	259
7.3.3 Die häuslichen Lernumgebungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland	260
7.3.4 Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und der Lesefreude der Kinder	267
7.3.5 Bilanz und Diskussion	272
Literatur	273

Kapitel 8

PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem 277

Eckhard Klieme, Nina Jude, Jürgen Baumert und Manfred Prenzel

8.1 Die Entwicklung von 2000 bis 2009 im Spiegel der PISA-Erhebungen und statistischer Daten	279
8.1.1 Wie haben sich die Ergebnisse des Schulsystems verändert?	279
8.1.2 Wie haben sich Kompetenzunterschiede zwischen sozialen Gruppen im vergangenen Jahrzehnt entwickelt?	280
8.1.3 Wie haben sich die sozialen Bedingungen verändert, unter denen Jugendliche in Deutschland aufwachsen?	282
8.1.4 Wie haben sich persönliche Einstellungen und Lebensformen von Jugendlichen verändert?	284
8.1.5 Was hat sich in den Schulen verändert?	285
8.2 Zur Bedeutung bildungspolitischer Rahmenbedingungen und Maßnahmen	287
8.2.1 Die nationale Perspektive: Wie hat die Bildungspolitik in Deutschland auf PISA 2000 reagiert?	288
8.2.2 Die internationale Perspektive: Wie aussagefähig ist der Vergleich der Bildungssysteme?	291
8.3 PISA und die Bildungspolitik: Zwischenbilanz und Perspektiven	294
Literatur	297

Abbildungsverzeichnis	301
-----------------------------	-----

Tabellenverzeichnis	303
---------------------------	-----

Erläuterungen zur Ergebnisdarstellung	306
---	-----

Kapitel 4

Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht

Silke Hertel, Jan Hochweber, Brigitte Steinert und Eckhard Klieme

Das zentrale Anliegen der PISA-Studien ist die kontinuierliche Beobachtung der Bildungssysteme im internationalen Vergleich, das Bildungsmonitoring. Dies schließt neben dem internationalen Vergleich der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auch die Beschreibung der Rahmenbedingungen und Funktionsmerkmale der Bildungssysteme ein. Welche Ressourcen stehen den Schulen zur Verfügung? Wer entscheidet über deren Verwendung, über Personal, Lehrpläne, die Gestaltung von Prüfungen? Wie arbeiten Schulen intern? Wie sieht die pädagogische Kultur der Schulen aus? Wie wird Unterricht gestaltet und welche darüberhinausgehenden Fördermaßnahmen finden statt? Solche und ähnliche Fragen soll PISA international vergleichend beantworten (vgl. Klieme et al., 2010a). Die Wirkungen dieser Rahmenbedingungen, Strukturen und Prozesse auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler lassen sich in Querschnittsstudien, wie sie die internationalen PISA-Erhebungen darstellen, kaum beziffern. PISA vermag jedoch ein Bild der Arbeitsbedingungen und der pädagogischen Prozesse zu zeichnen, wie es sonst nicht verfügbar wäre – nicht im nationalen und nicht im internationalen Kontext. Wenn zentrale Themen regelmäßig aufgegriffen, also Trends auch hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Gestaltungsmerkmale von Schulen berichtet werden, stellt dies ein wichtiges Feedback für die Bildungspolitik und alle anderen Akteure in den beteiligten Bildungssystemen dar.

Das vorliegende Kapitel wird einen Beitrag zu dieser Art des Bildungsmonitorings leisten. Ziel ist es, die schulischen Rahmenbedingungen und die Lerngelegenheiten im Deutschunterricht in ihrem Ist-Zustand darzustellen und ihre Entwicklung zwischen den Jahren 2000 und 2009 zu betrachten. Dafür wird sowohl eine Einordnung auf internationaler Ebene vorgenommen als auch ein *intranationaler* Vergleich der Schularten in Deutschland durchgeführt.

4.1 Fragestellungen und Datenbasis

Fragestellungen und Aufbau des Kapitels

Bei der Auswahl von Informationen, die im Rahmen des Bildungsmonitorings erfasst werden, orientieren sich die für PISA verantwortlichen Experten und Regierungsvertreter an politisch relevanten Fragestellungen und am Stand der Schulwirkungsforschung. Hierfür sind sowohl allgemeine Rahmenbedingungen an Schulen als auch spezifische Aspekte des Unterrichts von Bedeutung. Insbesondere der Fachunterricht nimmt aus Sicht der Schul- und Unterrichtsforschung einen hohen Stellenwert ein, denn hier findet der Erwerb von schulischen Kompetenzen statt (vgl. Baumert et al., 2004). In PISA 2009 wurden entsprechende Informationen zu den Rahmenbedingungen an den Schulen sowie zu den

Lerngelegenheiten im Unterricht im internationalen Fragebogen für Schulleitungen sowie im Fragebogen für Schülerinnen und Schüler erfasst. Da in PISA 2009 als Hauptdomäne die Lesekompetenz untersucht wird, lag auch der Schwerpunkt der Fragebögen auf den Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten für den Erwerb von Lesekompetenzen.

Diese Datenbasis erlaubt es, wichtige Voraussetzungen und Verlaufsmerkmale der schulischen Förderung von Lesekompetenzen international vergleichend darzustellen. Dies steht im Mittelpunkt des vorliegenden Kapitels, insbesondere in Abschnitt 4.2. Dieser Abschnitt ist thematisch folgendermaßen untergliedert: Die Abfolge der Themen beginnt mit den distalen, also vom eigentlichen Lehr-Lern-Geschehen entfernten Bereichen, und führt zu proximalen, das unmittelbare Unterrichtsgeschehen betreffenden Fragestellungen. Zu den distalen Merkmalen gehören

- die Ausstattung der Schule mit Ressourcen und die Entscheidungsspielräume der Schulen, insbesondere bei der Ressourcenverwendung (Abschnitt 4.2.1),
- die Praktiken der Leistungsbeurteilung und die Maßnahmen der Qualitätssicherung (Abschnitt 4.2.2),
- das Schulklima (Abschnitt 4.2.3) und
- die Palette der Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Abschnitt 4.2.4).

Als proximale, unterrichtsnahe Merkmale der Lernumgebungen werden

- die spezifischen zeitlichen und personellen Gegebenheiten des Unterrichts in der Landessprache, Lernzeit und Klassengröße (Abschnitt 4.2.5) sowie
- die Klassenführung und die kognitive Aktivierung im Deutschunterricht als zwei zentrale Merkmale der Unterrichtsqualität (Abschnitt 4.2.6) untersucht.

Alle Informationen über einen Bereich der Schul- und Unterrichtsrealität sind jeweils in einem Abschnitt zusammengefasst: die theoretischen Konzepte, die Beschreibung der zugehörigen Messkonzepte und -instrumente, die Befunde zum internationalen Vergleich und zu den Schularten innerhalb Deutschlands sowie – soweit eine entsprechende Auswertung möglich ist – Ergebnisse zur Entwicklung zwischen den Erhebungszeitpunkten 2000 und 2009. Alle Vergleichsaussagen, die in Abschnitt 4.2 formuliert werden, lassen sich statistisch gegen den Zufall absichern.

Eine detaillierte Darstellung der Merkmalsprofile sämtlicher OECD-Staaten lässt der Rahmen des Kapitels nicht zu. Der Erkenntnisgewinn einer solchen globalen Situationsbeschreibung für die Schulpolitik und -praxis in Deutschland wäre ohnehin fraglich. Die *internationalen* Vergleiche des vorliegenden Kapitels konzentrieren sich deshalb darauf, die Besonderheiten der Rahmenbedingungen in Deutschland herauszuarbeiten, indem die Kennwerte für Deutschland einerseits mit dem OECD-Durchschnitt und andererseits mit der Situation in den beiden anderen deutschsprachigen PISA-Teilnehmerstaaten, Österreich und der Schweiz, verglichen werden. Diese drei Staaten teilen nicht nur sprachliche und kulturelle Gemeinsamkeiten, sondern auch bildungspolitische Veränderungen im vergangenen Jahrzehnt, wie etwa die Einführung von Bildungsstandards und den Ausbau einer empiriegestützten Qualitätssicherung für Schulen (Altrichter & Maag Merki, 2010; Klieme et al., 2003; Oelkers & Reusser, 2008).

Der *intranationale* Vergleich unterscheidet im vorliegenden Kapitel nicht nach Bildungsgängen, denen die Schülerinnen und Schüler jeweils individuell zugeordnet sind, sondern nach Schularten. Denn es geht im Folgenden nicht um Bedingungen des jeweils individuellen Kompetenzerwerbs, sondern um die Frage, wie Schulen als wichtigste Organisationseinheiten des Bildungssystems arbeiten. Deshalb werden neben Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen auch Hauptschulen, Realschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (an denen sowohl der Hauptschul- als auch der Realschulbildungsgang angeboten wird) als eigenständige Schularten beschrieben.

Eine wesentliche Ergänzung erfahren die auf Deutschland bezogenen Analysen dieses Kapitels dadurch, dass sie nationale Erweiterungen sowohl der Stichprobe als auch der Befragungsinstrumente nutzen. In Deutschland wurden auch in PISA 2009 – zusätzlich zur Stichprobe von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern – pro Schule zwei vollständige Klassen der 9. Jahrgangsstufe untersucht. Zum Erhebungsprogramm gehörten zusätzlich zu den international eingesetzten Instrumenten ein nationaler Fragebogen für Schülerinnen und Schüler sowie ein Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer des Fachkollegiums Deutsch. So sollten spezifische Informationen über den Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe gewonnen werden. Entsprechende Auswertungen stehen im Zentrum von Abschnitt 4.3. Darin werden folgende Fragestellungen behandelt:

- Welche didaktischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen erfolgen im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe und welche schulartspezifischen Unterschiede zeigen sich dabei aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer?
- Wie werden Merkmale der Unterrichtsqualität von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen?
- Unterscheiden sich die Schularten hinsichtlich ihres Profils in zentralen Merkmalen der Unterrichtsqualität (Unterstützung, individuelle Bezugsnormorientierung, prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben und Klassenführung) aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden?

Abschnitt 4.3 stützt sich, anders als der Rest des Berichtsbandes, auf vertiefende Auswertungen der Daten für die 9. Jahrgangsstufe in Deutschland. Auch in diesem Abschnitt konzentrieren wir uns auf Befunde, die sich statistisch gegen den Zufall absichern lassen. Eine Bilanz bietet Abschnitt 4.4 am Schluss des Kapitels.

Datenbasis

Für die internationale Einordnung der schulischen Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten an Schulen in Deutschland werden die Angaben der Schulleitungen der PISA-Schulen ($N = 226$) sowie der Schülerinnen und Schüler ($N = 4979$) aus der internationalen PISA-2009-Stichprobe herangezogen (vgl. Kapitel 1). Die Auswertungen des Abschnitts 4.2 erfolgen auf Basis der internationalen Fragebogeninstrumente. Die für die Analysen genutzten Skalen wurden auf Grundlage der internationalen Datenbasis der OECD-Staaten mithilfe von Verfahren der Item-Response-Theorie gebildet. Der Mittelwert dieser Skalen wurde über die OECD-Staaten hinweg auf 0, die Standardabweichung auf 1 festgesetzt (OECD, in Vorbereitung).

Um die schulischen Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler in Deutschland spezifisch zu erfassen, wurden auch in PISA 2009 nationale Erweiterungen des Designs vorgenommen. Solche Erweiterungen und Ergänzungen haben in der deutschen PISA-Geschichte Tradition: Seit der ersten PISA-Erhebung im Jahr 2000 wurden in Deutschland zusätzliche nationale Instrumente eingesetzt, die Stichproben um Schülerinnen und Schüler beziehungsweise Schulen erweitert und Analysen zu spezifischen, nationalen Fragestellungen durchgeführt. Die drei zentralen Ergänzungen in PISA 2009 waren (1) die Erweiterung der Stichprobe der Schülerinnen und Schüler auf zwei komplette Klassen aus der 9. Jahrgangsstufe an jeder Schule, die an PISA 2009 teilgenommen hat, (2) die Entwicklung eines nationalen Fragebogens für Schülerinnen und Schüler sowie (3) die Entwicklung eines Fragebogens für Lehrerinnen und Lehrer des Fachkollegiums Deutsch. Diese nationalen Ergänzungen bilden die Grundlage für die in Abschnitt 4.3 beschriebenen Analysen zum Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe. Dabei beziehen sich die Auswertungen auf eine Stichprobe von 9461 Schülerinnen und Schülern der erweiterten nationalen Stichprobe aus der 9. Jahrgangsstufe sowie 2113 Lehrerinnen und Lehrer aus den Fachkollegien für das Fach Deutsch an allgemeinbildenden Schulen (ohne Berufsschulen und Förder- bzw. Sonderschulen).

In die Analysen des Abschnitts 4.3 gingen neben den nationalen Fragebogenitems auch die Items des internationalen Fragebogens für Schülerinnen und Schüler ein. Dafür wurden die von der OECD bereitgestellten Skalen neu gebildet und teilweise durch nationale Items ergänzt. Für die Bildung dieser Skalen wurde, anders als bei den von der OECD zur Verfügung gestellten Skalen, nicht auf Verfahren der Item-Response-Theorie (IRT), sondern auf die Klassische Testtheorie (KTT) zurückgegriffen. Damit folgen die Auswertungen im Rahmen des Ergänzungsprogramms für Deutschland der bereits bei PISA 2000 angewandten Methodologie. Ein Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass – ohne Rückgriff auf komplexe statistische Modelle – die Ausprägung der Skalenwerte auf die ursprünglichen Antwortkategorien bezogen werden kann. Um Inkonsistenzen in der nachfolgenden Darstellung zu vermeiden, wurde die Skalierung nach der KTT für alle in Abschnitt 4.3 eingesetzten Skalen verwendet.

Alle Angaben der Schülerinnen und Schüler wurden auch in diesem Kapitel so gewichtet, dass sie repräsentativ für die Zielpopulation der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler (Abschnitt 4.2) beziehungsweise die Schülerinnen und Schüler in der 9. Jahrgangsstufe in Deutschland (Abschnitt 4.3) sind. Die Schulleiterangaben wurden so gewichtet, dass diese proportional zur Zahl der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule in die Auswertungen eingingen. So geben beispielsweise die Aussagen der Schulleitungen über die Praktiken der Leistungsbewertung an ihrer Schule Auskunft darüber, wie viel Prozent der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, in denen eine bestimmte Art von Leistungsbewertung praktiziert wird. Auch für die Analysen auf Basis des deutschen Lehrerfragebogens wurden, als Novum gegenüber den bisherigen PISA-Erhebungen, Stichprobengewichte eingesetzt. Das Ziel dieser zusätzlichen Gewichtung ist es, basierend auf der untersuchten Stichprobe von Lehrerinnen und Lehrern repräsentative Aussagen über die interessierende Grundgesamtheit von Lehrkräften zu ermöglichen. Zu dieser Grundgesamtheit gehören alle Deutschlehrkräfte der PISA-Schulen, die im Schuljahr 2008/2009 das Fach Deutsch ab der 5. Jahrgangsstufe unterrichten haben. Bearbeiten die Lehrpersonen beispielsweise eine Frage zur Häufigkeit der Verwendung einer bestimmten Textsorte, ermöglicht dies eine Aussage darüber, wie häufig Lehrerinnen und Lehrer, die an den PISA-Schulen in der Sekundarstufe das Fach Deutsch unterrichten, diese Textsorte im Unterricht einsetzen.

Einschränkungen bei der Interpretation der Ergebnisse

Bei der international vergleichenden Interpretation der Ergebnisse sind mindestens drei zentrale Punkte zu beachten:

(1) Bei PISA 2009 wird eine querschnittliche Momentaufnahme der schulischen Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Unterricht vorgenommen. Die Daten können zur Beschreibung der Lernumgebungen herangezogen werden, welche die Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der PISA-2009-Erhebung vorgefunden haben. Rückschlüsse auf vorangegangene Lerngelegenheiten, die auch zur Kompetenzentwicklung beigetragen haben, sind nur eingeschränkt – zum Beispiel durch retrospektive Aussagen – möglich. Insbesondere lassen sich keine kausalen Interpretationen zur Erklärung von Kompetenzergebnissen ableiten.

(2) Im Rahmen von PISA 2009 wird die Gruppe der Fünfzehnjährigen international vergleichend untersucht. Dabei verteilen sich die Schülerinnen und Schüler an den teilnehmenden Schulen auf unterschiedliche Jahrgangsstufen und innerhalb der Jahrgangsstufe auf unterschiedliche Klassen (vgl. Kapitel 1). Allerdings werden in den Fragebögen häufig Erfahrungen aus dem Klassen- und Unterrichtskontext angesprochen. Auch wo dies nicht der Fall ist, muss damit gerechnet werden, dass Schülerinnen und Schüler Fragen nach schulischen Bedingungen meist auf ihren vertrauten Klassenkontext beziehen. Für die Auswertung werden die Daten der Schülerinnen und Schüler gleichwohl

herangezogen, um die schulischen Lernumgebungen abbilden zu können. Dabei werden die Schachtelungsebenen Jahrgangsstufe und Klasse nicht differenziert. Entsprechend lassen sich hier nur Aussagen über die Rahmenbedingungen an Schulen treffen; Aussagen über spezifische Jahrgangsstufen und Klassen lassen sich nicht ableiten.

(3) Internationale Vergleiche von Fragebogendaten setzen voraus, dass über alle teilnehmenden Staaten hinweg äquivalent gemessen wird. Anders ausgedrückt, sind Ähnlichkeiten und Unterschiede in mittleren Ausprägungen, Streuungen und der Stärke von Zusammenhängen nur dann eindeutig interpretierbar, wenn das gleiche Konstrukt in allen beteiligten Staaten erfasst und modelliert worden ist (Hui & Triandis, 1985; Van de Vijver & Leung, 1997; Van de Vijver, van Hemert & Poortinga, 2008). Verschiedene Faktoren können die Äquivalenz von Gruppenvergleichen beeinträchtigen (vgl. Bempechat, Jimenez & Boulay, 2002; Heine, Lehman, Peng & Greenholtz, 2002; Van de Vijver, 1998; Van de Vijver et al., 2008). Seit der ersten Erhebung im Jahr 2000 waren die verantwortlichen Expertengruppen in PISA stets bestrebt, maximale Vergleichbarkeit sicherzustellen. Neben differenzierten Übersetzungsprozeduren, der Einbeziehung nationaler Experten, einer sorgfältigen Stichprobenziehung und einer detaillierten Anleitung für die Durchführung der Studie wurde für die PISA-Skalen des Schülerfragebogens regelmäßig mittels statistischer Verfahren geprüft, ob ihre Struktur äquivalent ist (OECD, 2002, 2005). Die Ergebnisse dieser Analysen sprechen insgesamt für eine ausgesprochen hohe internationale Vergleichbarkeit der PISA-Skalen. Mehrgruppenfaktorenanalysen der PISA-Schülerfragebogendaten zeigen, dass die Struktur der Skalen, die Aspekte des Schul- und Klassenklimas operationalisieren, über alle teilnehmenden Bildungssysteme hinweg ähnlich ist. So kommt der Technische Bericht für PISA 2000 (OECD, 2002) zu dem Schluss, dass die drei Schulklima-Indizes *Lehrer-Schüler-Beziehung* (OECD: STUDREL), *Zugehörigkeitsgefühl zur Schule* (OECD: BELONG) und *Einstellung zur Schule* (OECD: ATSCHL) über eine zufriedenstellende interkulturelle Validität verfügen. Dieses Ergebnis konnte außerdem für PISA 2003 sowie in Sekundäranalysen repliziert werden (Glas & Jehangir, 2009; OECD, 2005; Vieluf, Lee & Kyllonen, 2009). Gleichzeitig ergaben jedoch Analysen von Lietz und van de Gaer (2010), dass beispielsweise der Index Lehrer-Schüler-Beziehung auf der Staatenebene eine negative Korrelation mit den PISA-Tests aufweist, obwohl die Skala auf der Individualebene die erwarteten positiven Zusammenhänge zeigt. Dies kann als Hinweis auf einen Einfluss von kulturell geprägten Antworttendenzen oder unterschiedlichen Bezugsnormen gedeutet werden. Für bestimmte Konstrukte ist somit ein internationaler Vergleich der Ausprägung von einzelnen Indikatoren nur eingeschränkt interpretierbar, bevorzugt sollten stattdessen Profile der Merkmale von Lernumgebungen zwischen den Staaten verglichen werden.

Vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen werden in diesem Kapitel bewusst keine Aussagen über den Zusammenhang von schulischen Rahmenbedingungen, Merkmalen von Lernumgebungen und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler getroffen. Für Analysen dieser Art ist die deutsche Zusatzstichprobe besser geeignet als die internationale Stichprobe, da sie zwei vollständige 9. Klassen je Schule umfasst, also eine Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Klasse zulässt und diese in mehr-ebenenanalytischen Verfahren berücksichtigen kann. Entsprechende Analysen, bei denen die Einschränkungen (2) und (3) nicht zutreffen, sind für spätere Veröffentlichungen vorgesehen. Die deutsche PISA-2009-Studie enthält sogar eine Zusatzstichprobe, bei der auch Einschränkung (1) nicht zutrifft: 59 Schulen, die schon im Jahr 2000 an PISA teilgenommen hatten, wurden nochmals untersucht, sodass hier eine längsschnittliche Analyse auf Schulebene möglich ist. Auch diese Daten werden in zukünftigen Publikationen präsentiert.

4.2 Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten der Fünfzehnjährigen in PISA 2009

In diesem Abschnitt werden die schulischen Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler beschrieben. Dabei werden mit der Ressourcenausstattung und den Entscheidungsspielräumen, den Praktiken der Leistungsbeurteilung und der Qualitätssicherung sowie dem Schulklima und dem Schulcurriculum (hier: Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund) zunächst Aspekte auf Schulebene betrachtet. Im Anschluss werden mit der Lernzeit und der Klassengröße sowie der Klassenführung und der kognitiven Aktivierung im Unterricht Aspekte des Fachunterrichts beschrieben.

4.2.1 Ressourcenausstattung und Entscheidungsspielräume an Schulen

Eine wichtige Rahmenbedingung für einen reibungslosen Ablauf des Schulalltags sowie für ein positives Schulklima stellt die Ausstattung der Schule mit Ressourcen dar. Dabei lassen sich personelle Ressourcen, die Verfügbarkeit von qualifiziertem Lehrpersonal und materielle Ressourcen, die sich auf die Ausstattung der Schule mit Unterrichtsmaterial beziehen, unterscheiden (vgl. Ditton, 2000). Neben dem Umfang der Ressourcenausstattung ist auch von Bedeutung, welchen Entscheidungsspielraum die Schule bei der Verwendung der Ressourcen hat, das heißt, inwieweit Schulleitungen und Kollegien bestimmen können, wofür sie die zur Verfügung stehenden Ressourcen einsetzen möchten. Hierbei handelt es sich um einen wichtigen Aspekt der Schulautonomie, zu der auch der Gestaltungsspielraum bei der Planung und Entwicklung des Curriculums gezählt wird (Altrichter & Rürup, 2010). Fragestellungen der Schulautonomie sind immer eingebettet in die Kultur und das Gesellschaftssystem eines Landes; dementsprechend sind hier im internationalen Vergleich Unterschiede zu erwarten, die unter anderem auf den Zentralisierungsgrad von Bildungssystemen zurückgeführt werden können. In den vergangenen Jahren wurden Fragestellungen der Schulautonomie verstärkt untersucht, einerseits um Ansatzpunkte zur Einführung dezentraler Steuerungsverfahren zu finden, andererseits, um ihren Zusammenhang mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen (Altrichter & Maag Merki, 2010; Bottani & Favre, 2001; Holtappels, Pfeiffer, Röhrich & Voss, 2008). Wie Schulleitungen an Schulen in Deutschland die Ausstattung mit Ressourcen sowie ihren Entscheidungsspielraum bei der Ressourcenverwendung einschätzen und wo sich diese im internationalen Vergleich mit den OECD-Staaten einordnen lassen, wird im Folgenden dargestellt. Zusätzlich wird berichtet, welche Unterschiede sich für die einzelnen Schularten in Deutschland ergeben.

Ressourcenausstattung der Schulen im internationalen Vergleich

Die Ressourcenausstattung an Schulen wird in PISA 2009 durch die Indikatoren *Geringe Beeinträchtigung des Unterrichts durch einen Mangel an qualifizierten Lehrpersonen* (OECD: Index of Teacher Shortage) sowie *Geringe Beeinträchtigung des Unterrichts durch einen Mangel an materiellen Ressourcen* (OECD: Index of Material Resources) abgebildet. Beide Indikatoren basieren auf Angaben der Schulleitungen. Für den ersten Indikator wurden die Schulleitungen gefragt, inwieweit sie den Unterricht an ihrer Schule durch einen Mangel an qualifizierten Fachlehrpersonen, pädagogisch-psychologischen Fachkräften oder Fachkräften für die Bibliothek und das Labor beeinträchtigt sehen. Der zweite Indikator erfasst die Beeinträchtigungen des Unterrichts an der Schule

durch eine unzureichende Ausstattung der Labor- oder Computerräume, durch einen Mangel an Schulbüchern, Büchern für die Schulbibliothek, Computersoftware für den Unterricht oder fehlende audiovisuelle Ressourcen. Beide Indikatoren wurden von der OECD so skaliert, dass sie einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 aufweisen (vgl. Abschnitt 4.1). *Hohe* Werte auf der OECD-Skala stehen jeweils für *geringere Beeinträchtigungen* des Unterrichts.

Die Schulleitungen an Schulen in Deutschland sehen den Unterricht weniger durch einen Mangel an qualifizierten Lehrpersonen beeinträchtigt ($M = 0.53$) als ihre Kolleginnen und Kollegen im Durchschnitt der OECD-Staaten, während sich ihre Einschätzung zu den materiellen Ressourcen ($M = -0.01$) im OECD-Durchschnitt bewegt (siehe Tabelle 4.11 im Anhang). In Österreich und der Schweiz zeigt sich ein umgekehrtes Profil: Verglichen mit Deutschland schätzen die Schulleitungen die materiellen Bedingungen als relativ günstig, die personelle Ausstattung als eher ungünstig ein.

Ressourcenausstattung an Schulen nach Schularten

Bei der Aufschlüsselung nach Schularten zeigt sich, dass Schulleitungen an Integrierten Gesamtschulen vergleichsweise günstige ($M = 1.07$), Schulleitungen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen vergleichsweise ungünstige ($M = -0.17$) Bedingungen hinsichtlich der Verfügbarkeit von qualifizierten Lehrpersonen berichten. Dabei ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass es sich hier um die subjektiven Einschätzungen der Schulleitungen handelt. Diese könnten auch durch bundeslandspezifische Bedingungen, wie beispielsweise die Einstellungspolitik im Schulbereich oder auch durch die Strukturen der Schularten selbst beeinflusst sein, da Integrierte Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen nicht in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland vorkommen. Inwieweit dies der Fall ist, lässt sich jedoch auf der Datenbasis von PISA 2009 nicht prüfen, da keine erweiterte Stichprobe für einen Ländervergleich vorliegt.

Entscheidungsspielräume der Schulen im internationalen Vergleich

Hinweise auf die Eigenverantwortlichkeit („Autonomie“) der Schulen lassen sich aus den Indikatoren zu den Entscheidungsspielräumen in Bezug auf (1) die Verwendung von Ressourcen sowie (2) die Gestaltung des Curriculums gewinnen. Auch diese beiden Indikatoren wurden auf Grundlage der Angaben der Schulleitungen gebildet. In den Indikator für den *Entscheidungsspielraum über die Verwendung von Ressourcen* (OECD: Index of School Responsibility in Resource Allocation) fließen die Angaben zur Verantwortlichkeit für die Einstellung und Entlassung von Lehrpersonen, das Festlegen von Gehältern für Lehrpersonen sowie die Festlegung des Schulbudgets und dessen Verwendung innerhalb der Schule ein. Der Indikator *Entscheidungsspielraum bei der Gestaltung des Curriculums* (OECD: Index of Responsibility in Curriculum and Assessment) bezieht sich auf Verantwortlichkeiten im Bereich der Auswahl von Lehrbüchern für den Unterricht, die Entscheidung über das Kursangebot sowie die Entscheidung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern und die Festlegung von Kriterien für die Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Hohe Werte auf diesen Indikatoren sprechen jeweils für hohe Entscheidungsspielräume der Schulen in diesem Bereich, geringe Werte weisen auf stärker zentral geregelte Organisationsstrukturen hin, die mit einem geringeren Entscheidungsspielraum der Einzelschule einhergehen.

Für Deutschland zeigt sich, dass die Schulleitungen einen geringeren Entscheidungsspielraum bei der Verwendung von Ressourcen sowie bei der Gestaltung des Curriculums wahrnehmen, als dies im Durchschnitt der OECD-Staaten zu beobachten ist (vgl. Tabelle 4.1).

Tabelle 4.1: Entscheidungsspielraum der Schulen bei der Verwendung von Ressourcen und der Gestaltung des Curriculums im internationalen Vergleich

OECD-Staaten	Entscheidungsspielraum bei der Ressourcenverwendung				Entscheidungsspielraum bei der Curriculumsgestaltung			
	M	(SE)	SD	(SE)	M	(SE)	SD	(SE)
Australien	-0.07	(0.03)	0.89	(0.05)	0.17	(0.05)	0.90	(0.02)
Belgien	-0.36	(0.01)	0.31	(0.03)	-0.17	(0.05)	0.82	(0.03)
Chile	0.45	(0.07)	1.23	(0.04)	-0.09	(0.08)	0.96	(0.03)
Dänemark	0.18	(0.06)	0.90	(0.06)	0.05	(0.06)	0.94	(0.02)
Deutschland	-0.53	(0.03)	0.49	(0.09)	-0.25	(0.05)	0.69	(0.03)
Estland	-0.04	(0.05)	0.59	(0.08)	0.22	(0.07)	0.91	(0.02)
Finnland	-0.39	(0.03)	0.50	(0.04)	-0.15	(0.06)	0.83	(0.04)
Frankreich	-	-	-	-	-	-	-	-
Griechenland	-0.77	(0.01)	0.08	(0.01)	-1.25	(0.02)	0.28	(0.06)
Irland	-0.42	(0.02)	0.24	(0.02)	0.01	(0.07)	0.74	(0.04)
Island	-0.06	(0.00)	0.50	(0.01)	0.23	(0.00)	0.91	(0.00)
Israel	-0.25	(0.05)	0.75	(0.10)	-0.01	(0.08)	0.96	(0.03)
Italien	-0.65	(0.02)	0.52	(0.05)	0.20	(0.04)	0.90	(0.01)
Japan	-0.18	(0.06)	1.01	(0.07)	1.06	(0.05)	0.66	(0.05)
Kanada	-0.39	(0.02)	0.55	(0.05)	-0.66	(0.03)	0.60	(0.04)
Korea	-0.44	(0.07)	0.75	(0.11)	0.79	(0.08)	0.78	(0.04)
Luxemburg	-0.27	(0.00)	0.84	(0.00)	-0.86	(0.00)	0.56	(0.00)
Mexiko	-0.37	(0.03)	0.77	(0.04)	-0.92	(0.02)	0.52	(0.03)
Neuseeland	0.11	(0.04)	0.72	(0.06)	0.81	(0.04)	0.78	(0.02)
Niederlande	1.30	(0.10)	1.04	(0.03)	1.04	(0.05)	0.63	(0.04)
Norwegen	-0.23	(0.04)	0.60	(0.08)	-0.57	(0.05)	0.67	(0.06)
Österreich	-0.61	(0.02)	0.30	(0.08)	-0.31	(0.06)	0.81	(0.04)
Polen	-0.36	(0.02)	0.44	(0.06)	0.31	(0.06)	0.83	(0.02)
Portugal	-0.44	(0.06)	0.71	(0.11)	-0.93	(0.03)	0.39	(0.06)
Schweden	0.81	(0.07)	1.12	(0.03)	0.21	(0.07)	0.95	(0.02)
Schweiz	-0.18	(0.06)	0.73	(0.10)	-0.62	(0.05)	0.71	(0.05)
Slowakische Republik	0.50	(0.09)	1.12	(0.06)	0.08	(0.08)	1.00	(0.02)
Slowenien	-0.13	(0.01)	0.58	(0.02)	-0.38	(0.01)	0.76	(0.01)
Spanien	-0.47	(0.03)	0.58	(0.06)	-0.48	(0.04)	0.77	(0.03)
Tschechische Republik	1.12	(0.08)	1.17	(0.02)	0.92	(0.06)	0.79	(0.04)
Türkei	-0.74	(0.01)	0.21	(0.07)	-1.04	(0.03)	0.44	(0.06)
Ungarn	0.82	(0.09)	1.17	(0.03)	0.11	(0.08)	0.91	(0.03)
Vereinigte Staaten	0.40	(0.06)	0.92	(0.04)	-0.20	(0.06)	0.93	(0.03)
Vereinigtes Königreich	0.83	(0.07)	1.14	(0.03)	0.83	(0.05)	0.80	(0.03)
OECD-Durchschnitt	-0.06	(0.01)	0.71	(0.01)	-0.06	(0.01)	0.76	(0.01)

Anmerkung. Höhere Werte sprechen für einen größeren Entscheidungsspielraum bei der Ressourcenverwendung bzw. Curriculumsgestaltung.

In der Schweiz nehmen Schulleitungen weniger Entscheidungsspielraum bei der Gestaltung des Curriculums wahr als in Deutschland, während die Eigenverantwortung bei der Verwendung von Ressourcen stärker ausgeprägt ist als in Deutschland. Dies erscheint plausibel, da Schulen in der Schweiz seit jeher über eine höhere Budgetautonomie verfügen. In Deutschland hingegen sind Entscheidungen über Budget und Lehrpläne Aufgabe der staatlichen Schulaufsicht. Für Österreich zeigt sich ein mit Deutschland vergleichbares Profil.

Entscheidungsspielräume an Schulen nach Schularten

Beim Schulartenvergleich zeigt sich, dass Schulleitungen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen relativ geringe Entscheidungsspielräume im materiellen Bereich wahrnehmen ($M = -0.72$). Auch hier sind Unterschiede in der bundeslandspezifischen Ausgestaltung der Schullandschaft möglich. Die Entscheidungsspielräume bei der Gestaltung des Curriculums sind vor allem am Gymnasium vergleichsweise gering ausgeprägt ($M = -0.48$) und liegen unterhalb jener an Hauptschulen, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen. Dies könnte unter anderem auf die stärkere Standardisierung des Curriculums und der Prüfungsanforderungen an Gymnasien zurückgeführt werden, die in der Tradition dieser Schulart begründet liegt.

4.2.2 Leistungsbewertung und Qualitätssicherung an Schulen

Zur Leistungserfassung und -bewertung an Schulen kann eine Vielfalt von Methoden eingesetzt werden. Diese können von standardisierten, psychometrisch abgesicherten Testverfahren über von Lehrpersonen entwickelte Verfahren wie die üblichen Klassenarbeiten bis hin zu der Bewertung von mündlicher Mitarbeit, Hausaufgaben und Projektarbeit reichen. Welche Methoden bevorzugt zum Einsatz kommen, macht eine wichtige Komponente der Unterrichtskultur aus, die durch das Fach, den Schulkontext und die pädagogischen Traditionen eines Staates geprägt ist (Hochweber, im Druck; Rakoczy, Klieme, Bürgermeister & Harks, 2008). In den letzten Jahren ist in vielen Staaten ein Wandel der Funktion der Leistungserfassung zu verzeichnen. Neben die klassischen pädagogischen Funktionen – Rückmeldung über Lernfortschritte an Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sowie Benotung und Zertifizierung als Grundlage für Entscheidungen, die die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler betreffen – tritt zunehmend der Aspekt der Evaluation und Qualitätssicherung. Schulen beziehungsweise einzelne Lehrpersonen nutzen die erfassten Schülerleistungen, um ihre eigene Arbeit zu evaluieren. Teilweise werden sie auch verpflichtet, über die Ergebnisse Rechenschaft abzulegen. Ziel ist die Bereitstellung von Steuerungswissen für die Schule und das gesamte Schulsystem.

Leistungsbewertung und Qualitätssicherung im internationalen Vergleich

Die Schulleitungen wurden in PISA 2009 gebeten, Angaben darüber zu machen, welche Praktiken der Leistungsbeurteilung an ihrer Schule eingesetzt werden, für welche Zwecke die entsprechenden Informationen genutzt werden, und welche Vergleiche bei der Information der Eltern herangezogen werden, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler einzuordnen. Die Angaben der Schulleitungen an Schulen in Deutschland beziehen sich dabei auf die 9. Jahrgangsstufe.

In Tabelle 4.2 werden zunächst die Ergebnisse zu ausgewählten Praktiken im internationalen Vergleich dargestellt. Erwartungsgemäß gibt es sehr unterschiedliche Profile, die sich auf spezifische Traditionen in der Leistungserfassung und im Monitoring von Bildungsprozessen zurückführen lassen; beispielsweise haben standardisierte Verfahren in den Vereinigten Staaten eine besonders hohe Bedeutung.

In Deutschland besuchen über die Hälfte der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler Schulen, an denen nach Auskunft der Schulleitung nie standardisierte Testverfahren eingesetzt werden. Damit liegt Deutschland bei der Verwendung standardisierter Testverfahren deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Im Hinblick auf die Anwendung von mündlichen Prüfungen beziehungsweise die Beurteilung mündlicher Mitarbeit liegt Deutschland hingegen über dem OECD-Durchschnitt.

Tabelle 4.2: Praktiken der Leistungsbeurteilung im internationalen Vergleich

	Standardisierte Tests				Von den Lehrkräften zusammengestellte Tests/ Klassenarbeiten				Beurteilung durch die Lehrkraft (z.B. mündliche Prüfungen, Mitarbeit)			
	Nie (%)	(SE)	Monatlich oder öfter (%)	(SE)	Nie (%)	(SE)	Monatlich oder öfter (%)	(SE)	Nie (%)	(SE)	Monatlich oder öfter (%)	(SE)
OECD-Staaten												
Australien	29.9	(2.8)	1.7	(0.7)	1.2	(0.5)	57.2	(2.7)	5.3	(1.2)	46.3	(3.0)
Belgien	73.2	(2.9)	4.3	(1.3)	0.0	-	77.7	(2.4)	3.8	(1.1)	68.8	(3.0)
Chile	13.6	(2.4)	16.3	(2.9)	0.0	-	93.2	(2.1)	36.6	(4.3)	34.2	(4.2)
Dänemark	3.4	(1.4)	9.4	(2.0)	2.4	(1.1)	34.8	(3.3)	0.2	(0.2)	30.3	(2.8)
Deutschland	60.0	(3.3)	0.0	-	0.0	-	65.7	(3.6)	0.6	(0.5)	77.4	(2.9)
Estland	17.2	(2.8)	2.4	(1.0)	0.0	-	85.0	(2.6)	0.5	(0.5)	95.9	(1.3)
Finnland	1.5	(0.8)	2.1	(1.2)	0.0	-	48.6	(3.6)	0.0	-	82.3	(3.1)
Frankreich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Griechenland	34.9	(4.4)	17.9	(3.3)	0.0	-	48.5	(4.1)	5.2	(2.3)	40.1	(4.0)
Irland	35.0	(4.2)	5.8	(1.5)	0.0	-	43.0	(4.7)	2.4	(1.4)	41.8	(4.4)
Island	13.7	(0.2)	0.0	-	0.0	-	55.5	(0.2)	0.0	-	82.6	(0.2)
Israel	13.2	(2.6)	21.2	(3.4)	0.0	-	64.9	(4.2)	2.1	(1.1)	57.9	(3.8)
Italien	29.2	(2.0)	15.4	(1.3)	0.5	(0.3)	72.6	(1.9)	6.5	(1.1)	71.5	(2.1)
Japan	34.6	(3.6)	2.3	(1.2)	0.0	-	19.5	(3.2)	2.8	(1.3)	24.3	(2.9)
Kanada	12.0	(0.8)	2.8	(0.7)	0.0	-	91.8	(1.1)	14.5	(1.4)	55.1	(2.2)
Korea	2.1	(1.5)	1.4	(1.0)	34.5	(4.1)	7.2	(2.2)	14.5	(2.9)	20.8	(3.1)
Luxemburg	1.0	(0.0)	2.6	(0.0)	3.6	(0.1)	83.7	(0.1)	17.5	(0.1)	42.9	(0.1)
Mexiko	20.8	(1.5)	14.7	(1.4)	0.9	(0.3)	37.0	(1.7)	20.9	(1.3)	33.6	(1.7)
Neuseeland	18.9	(2.8)	17.7	(2.2)	0.7	(0.7)	69.6	(3.0)	2.7	(1.0)	50.2	(3.6)
Niederlande	13.9	(3.1)	34.0	(3.7)	0.1	(0.2)	90.9	(2.1)	13.3	(3.1)	34.1	(4.1)
Norwegen	4.7	(1.6)	0.9	(0.6)	0.4	(0.4)	85.8	(2.3)	0.6	(0.6)	67.5	(3.4)
Österreich	67.6	(3.8)	2.7	(1.3)	0.6	(0.7)	49.7	(4.3)	0.0	(0.0)	82.2	(3.1)
Polen	3.2	(1.5)	14.2	(2.5)	0.0	-	71.6	(3.6)	2.6	(1.2)	73.4	(3.3)
Portugal	12.1	(2.4)	7.4	(1.9)	0.0	-	70.4	(3.7)	0.0	-	96.8	(1.4)
Schweden	3.4	(1.4)	3.4	(1.4)	0.0	-	80.9	(2.7)	0.0	-	88.6	(2.4)
Schweiz	33.1	(2.9)	4.2	(1.5)	2.1	(1.0)	84.0	(2.7)	3.9	(1.5)	67.6	(2.6)
Slowakische Republik	6.4	(2.1)	8.9	(2.4)	0.3	(0.2)	56.0	(3.8)	0.0	-	89.2	(2.1)
Slowenien	76.4	(0.6)	0.3	(0.0)	0.9	(0.0)	35.2	(0.4)	0.4	(0.0)	44.1	(0.4)
Spanien	71.1	(2.6)	1.4	(0.5)	0.1	(0.1)	87.7	(1.7)	3.4	(1.1)	73.8	(2.4)
Tschechische Republik	11.1	(2.1)	2.1	(1.0)	1.3	(0.8)	48.5	(3.4)	5.6	(1.7)	60.2	(3.5)
Türkei	28.3	(3.7)	7.5	(1.7)	1.0	(0.8)	42.1	(3.9)	4.2	(1.7)	24.3	(3.4)
Ungarn	23.9	(3.4)	0.2	(0.2)	1.8	(1.1)	49.5	(4.3)	1.0	(0.8)	85.5	(3.0)
Vereinigte Staaten	2.5	(1.2)	2.1	(1.1)	0.2	(0.3)	96.0	(1.8)	17.1	(2.7)	61.9	(3.9)
Vereinigtes Königreich	32.5	(3.1)	0.9	(0.6)	0.1	(0.1)	30.8	(2.7)	1.2	(0.5)	36.4	(3.0)
OECD-Durchschnitt	24.4	(0.4)	6.9	(0.3)	1.6	(0.3)	61.7	(0.5)	5.7	(0.3)	58.8	(0.5)

Anmerkung. In dieser Tabelle wurden die Kategorien *monatlich* und *mehr als einmal im Monat* zusammengefasst.

In Österreich nimmt das standardisierte Testen einen ähnlichen Stellenwert in der Beurteilungspraxis ein wie in Deutschland, während von den Lehrpersonen selbst entwickelte Prüfungsarbeiten seltener als in Deutschland eingesetzt werden. In der Schweiz wiederum werden Tests – und zwar sowohl standardisierte als auch von der Lehrperson entwickelte – häufiger eingesetzt als in Deutschland, während Beurteilungen von mündlich erbrachten Leistungen seltener erfolgen.

Geht man der Frage nach, wie die Informationen über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler von den Schulen verwendet werden, so zeigt sich für Deutschland, dass diese insbesondere zur Information der Eltern (98.3 Prozent) sowie bei Entscheidungen über die Versetzung (96.7 Prozent) herangezogen werden. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland hier im (Information der Eltern) beziehungsweise über (Entscheidung über

Versetzungen) dem OECD-Durchschnitt, für alle anderen Verwendungsmöglichkeiten – vor allem Evaluation, Beurteilung der Lehrpersonen und Rechenschaftslegung – jedoch unter dem OECD-Durchschnitt (vgl. Tabelle 4.12 im Anhang).

Für die Schweiz und Österreich zeigen sich insgesamt vergleichbare Profile, allerdings mit leicht abweichenden Schwerpunktsetzungen: In der Schweiz werden die Informationen über die Leistungen häufiger zur Beurteilung von Lehrpersonen herangezogen (40.6 Prozent) als in Deutschland (21.8 Prozent). In Österreich wird ein Vergleich der Leistungen mit landesspezifischen oder nationalen Standards (9.5 Prozent) seltener vorgenommen als in Deutschland (33.2 Prozent).

Ein differenzierter Blick auf die Information der Eltern zeigt, dass nach Angaben der Schulleitungen an Schulen in Deutschland am häufigsten ein Vergleich mit anderen Schülerinnen und Schülern der gleichen Jahrgangsstufe herangezogen wird, um Leistungen einzuordnen (46.5 Prozent). Dies entspricht der Praxis der Notengebung, die sich an der Verteilung in der jeweiligen Klasse orientiert. Hier liegt Deutschland sehr nahe am OECD-Durchschnitt (46.7 Prozent). Nur etwa ein Viertel der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland (25.7 Prozent) besucht Schulen, die zur Einordnung der Leistungen gegenüber den Eltern auch nationale oder regionale Standards heranziehen. Über alle OECD-Staaten hinweg beträgt dieser Anteil 47.3 Prozent, ist also fast doppelt so hoch wie in Deutschland. Für die Schweiz findet sich ein Deutschland sehr ähnliches Profil; für Österreich fällt auf, dass der Vergleich mit nationalen Standards einen noch geringeren Stellenwert einnimmt (4.3 Prozent). Dies könnte darauf hindeuten, dass die Implementation von nationalen Bildungsstandards in Deutschland bereits weiter fortgeschritten ist als in Österreich, aber bislang noch hinter den anderen OECD-Staaten zurückbleibt.

Leistungsbewertung und Qualitätssicherung nach Schularten

Daten zu Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe werden in allen Schularten besonders häufig zur Information der Eltern eingesetzt. Ein differenzierter Blick auf die Schularten in Deutschland zeigt allerdings, dass es schulartspezifische Profile in den Praktiken der Leistungsbeurteilung gibt. So verzichten Gymnasien (Kategorie „Nie“: 81.5 Prozent) häufiger auf den Einsatz von standardisierten Testverfahren als Schulen mit mehreren Bildungsgängen (27.5 Prozent), Integrierte Gesamtschulen (37.4 Prozent) und Realschulen (47.6 Prozent). Dies kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass im Rahmen der Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss (KMK, 2004) und den Abschlussprüfungen für den Hauptschul- und Realschulbildungsgang an diesen Schularten zunehmend standardisierte Testverfahren zur Verfügung stehen. Zudem werden in Schularten, die zu einem mittleren Abschluss führen, vermutlich häufiger standardisierte Testverfahren für die Berufswahl eingesetzt. Eine zumindest monatliche Beurteilung der mündlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft wird in den 9. Jahrgangsstufen an Hauptschulen besonders oft (91.2 Prozent), an Schulen mit mehreren Bildungsgängen hingegen vergleichsweise selten (56.2 Prozent) vorgenommen.

Veränderungen in der Leistungsbewertung und Qualitätssicherung von PISA 2000 zu PISA 2009

In Hinblick auf die Praktiken der Leistungsbeurteilung zeigt sich, dass die Verwendung von standardisierten Testverfahren in Deutschland von PISA 2000 zu PISA 2009 zugenommen hat. Der Anteil der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler, die Schulen besuchen, an denen nie standardisierte Testverfahren eingesetzt werden, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, ist von 80.9 Prozent in PISA 2000 um 20.9

Prozentpunkte auf 60.0 Prozent in PISA 2009 gesunken. Dies könnte unter anderem auf die Zunahme der zentralen Abschlussprüfungen sowie die Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss (KMK, 2004) zurückgeführt werden. Angestiegen ist auch die Beurteilung von Hausaufgaben, Hausübungen und Projektarbeiten – der Anteil der Schülerinnen und Schüler, in deren Schulen mehrmals jährlich diese Form der Beurteilung eingesetzt wird (hier zusammengefasst in einer Kategorie „mindestens dreimal im Jahr“), ist von 86.1 Prozent auf 96.0 Prozent gestiegen. Neben einer Zunahme standardisierter Verfahren der Leistungsbeurteilung findet demnach auch eine Differenzierung der Praktiken, die zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden, statt.

Angestiegen ist schließlich auch die Verwendung von Informationen über die Leistung der Schülerinnen und Schüler zur Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern sowie zum Vergleich mit landesspezifischen oder nationalen Leistungsstandards. In PISA 2000 besuchten 12.1 Prozent der Fünfzehnjährigen Schulen, an denen entsprechende Informationen nach Angaben der Schulleitungen zur Beurteilung von Lehrpersonen herangezogen wurden, in PISA 2009 liegt dieser Anteil um knapp zehn Prozentpunkte höher bei 21.8 Prozent. Im gleichen Zeitraum ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, in deren Schulen Vergleiche mit landesspezifischen oder nationalen Standards vorgenommen werden, von 11.4 Prozent auf 33.2 Prozent angestiegen.

4.2.3 Schulklima und Lehrer-Schüler-Beziehung

Als Schulklima werden in der Forschungsliteratur die von den Beteiligten übereinstimmend wahrgenommenen Normen und Werte, sozialen Regeln und Beziehungen untereinander bezeichnet (vgl. Diedrich, 2008; Eder, 2002; Fend, 2006). Anders als die Ressourcen, Entscheidungsregeln und Verfahren der Leistungsbeurteilung, die in den vorigen Abschnitten als institutionelle Rahmenbedingungen dargestellt wurden, stellt das Schulklima ein Merkmal dar, das die Qualität der Schule als sozialen Lebens- und Erziehungsraum erfasst. Diese Qualität hängt weniger von institutionellen Rahmenbedingungen, expliziten Regeln und Vorgaben ab, als vielmehr vom alltäglichen Umgang zwischen den Lehrkräften, den Lernenden und deren Eltern. In einem positiv gestimmten Schulklima wird die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler stärker gefördert, lernhinderliches Verhalten wie beispielsweise Absentismus und Schulverweigerung tritt seltener auf, und die Atmosphäre ist insgesamt eher lernförderlich (Brophy, 2000; Fraser, 1994; Götz, Frenzel & Pekrun, 2008).

Das Klima einer Schule wird empirisch meistens dadurch erfasst, dass Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer nach ihrem Erleben und ihrem Urteil über die sozialen Beziehungen befragt und die Urteile als Mittelwerte auf der Ebene der Schule zusammengefasst werden. Den zusammengefassten Urteilen der Akteure kommt eine Validität zu, die über die Bedeutung individueller Äußerungen, die stärker durch spezifische Erfahrungen und Urteilstendenzen beeinflusst sind, hinausgeht. In PISA steht mit der Skala zur Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung aus dem internationalen Schülerfragebogen ein solches Messinstrument zur Verfügung; es wurde 2000 und 2009 in identischer Form eingesetzt. Bei PISA 2009 wurden aus den Angaben der Schulleitungen zwei Indikatoren des Schulklimas gebildet, die zusätzlich herangezogen werden können, auch wenn die Validität der Urteile von Einzelpersonen vermutlich eingeschränkt ist.

Schulklima und Lehrer-Schüler-Beziehung im internationalen Vergleich

Zwei internationale Indikatoren des Schulklimas beziehen sich auf die Schule im Allgemeinen und werden auf der Grundlage der Angaben von Schulleitungen gebildet. Dabei gehen in den Indikator *Geringe Beeinträchtigung des Schulklimas durch Lehrerverhalten*

(OECD: Index of Teacher-related Factors affecting School Climate) Einschätzungen der Schulleitungen dazu ein, wie stark das Lernen an der Schule beispielsweise durch niedrige Erwartungen der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern, unzureichendes Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler oder Widerstand im Kollegium gegenüber Veränderungen beeinträchtigt wird. Für den Indikator *Geringe Beeinträchtigung des Schulklimas durch Schülerverhalten* (OECD: Index of Student-related Factors affecting School Climate) werden Einschätzungen der Schulleitungen zur Beeinträchtigung des Lernens an der Schule etwa durch Absentismus der Schülerinnen und Schüler, fehlenden Respekt vor den Lehrpersonen oder Mitschülerinnen und Mitschülern sowie durch Drogenkonsum herangezogen.

Der Indikator *Lehrer-Schüler-Beziehung* (OECD: Index of Student-Teacher Relations) wird auf der Basis von Aussagen der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler gebildet, die sich auf der Ebene der Schule als Indikator für das Schulklima interpretieren lassen. Er erfasst, wie gut die Jugendlichen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern auskommen und inwiefern sich diese für sie und ihr Wohlbefinden interessieren, ihnen Hilfestellung geben und sie fair behandeln. Hohe Werte auf den Indikatoren weisen auf geringe Beeinträchtigungen des Schulklimas durch das Lehrerverhalten beziehungsweise das Schülerverhalten und auf eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung hin.

Deutschland liegt auf dem Indikator *Geringe Beeinträchtigung des Schulklimas durch das Schülerverhalten* ($M = 0.11$) über dem OECD-Durchschnitt, beim Indikator *Geringe Beeinträchtigung des Schulklimas durch das Lehrerverhalten* ($M = -0.04$) im OECD-Durchschnitt (siehe auch Tabelle 4.13 im Anhang). In der Schweiz nehmen die Schulleitungen etwas geringere Beeinträchtigungen des Schulklimas wahr, beide Indikatoren liegen über dem OECD-Durchschnitt und der Indikator für das Lehrerverhalten ($M = 0.17$) auch über dem Wert für Deutschland ($M = -0.04$). In Österreich berichten die Schulleitungen vergleichsweise geringe Beeinträchtigungen des Schulklimas durch das Lehrerverhalten ($M = 0.08$), allerdings nehmen sie eine im Vergleich zum OECD-Durchschnitt sowie zu Deutschland höhere Beeinträchtigung durch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler ($M = -0.22$) wahr.

Den Urteilen der Schülerinnen und Schüler zufolge unterscheidet sich die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung in Deutschland ($M = 0.01$) nicht vom OECD-Durchschnitt. Dies gilt auch für Österreich ($M = 0.00$), während Schülerinnen und Schüler in der Schweiz ($M = 0.24$) eine bessere Beziehung zu ihren Lehrerinnen und Lehrern wahrnehmen als die Schülerinnen und Schüler in Deutschland und im OECD-Durchschnitt.

Schulklima und Lehrer-Schüler-Beziehung nach Schularten

Ein differenzierter Blick auf die Schularten in Deutschland zeigt, dass sich aus der Perspektive der Schulleitungen vergleichsweise günstige Bedingungen des Schulklimas an den Gymnasien finden. An Hauptschulen ($M = -0.26$) und Schulen mit mehreren Bildungsgängen ($M = -0.51$) berichten Schulleitungen eine etwas stärkere Beeinträchtigung des Schulklimas durch problematisches Schülerverhalten als in der Realschule ($M = 0.14$) und insbesondere dem Gymnasium ($M = 0.62$). Aus Schülersicht vergleichsweise ungünstige Lehrer-Schüler-Beziehungen finden sich übereinstimmend an den Schulen mit mehreren Bildungsgängen ($M = -0.12$), interessanterweise aber auch im Gymnasium ($M = -0.16$). Hier stimmen die Wahrnehmungen der Schulleitungen nicht mit denen der Schülerinnen und Schüler überein, was auf schulartspezifische Referenzrahmen der Urteile zurückzuführen sein könnte (vgl. Klieme, Steinert & Hochweber, 2010b).

Veränderungen im Schulklima von PISA 2000 zu PISA 2009

Die Veränderungen im Schulklima von PISA 2000 zu PISA 2009 können anhand von drei Items veranschaulicht werden, die den Schülerinnen und Schülern in beiden PISA-Erhebungen vorgelegt wurden (vgl. Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung von PISA 2000 zu PISA 2009

Items	Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die „Stimme eher zu“ oder „Stimme ganz zu“ angaben											
	OECD PISA 2000		OECD PISA 2009		OECD Differenz PISA 2009– PISA 2000		Deutschland PISA 2000		Deutschland PISA 2009		Deutschland Differenz PISA 2009– PISA 2000	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Die meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.	64.9	(0.2)	67.8	(0.2)	2.9	(0.2)	50.9	(1.0)	68.8	(0.8)	17.9	(1.3)
Wenn ich zusätzlich Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrerinnen/Lehrern.	74.1	(0.2)	78.7	(0.1)	4.6	(0.2)	58.6	(1.0)	70.5	(0.9)	11.9	(1.4)
Die meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer behandeln mich fair.	74.0	(0.2)	79.3	(0.1)	5.3	(0.2)	72.7	(0.8)	77.4	(0.8)	4.7	(1.1)

Anmerkung. Mit $p < .05$ signifikante Veränderungen sind fettgedruckt.

Über alle OECD-Staaten hinweg zeigt sich ein Ansteigen der Zustimmung zu den drei Items. Diese positive Veränderung in der Lehrer-Schüler-Beziehung lässt sich auch für Deutschland statistisch absichern. Die prozentualen Zuwächse in der Zustimmung für Deutschland sind bei den beiden ersten Items sogar stärker ausgeprägt als die Zuwächse im OECD-Durchschnitt.

4.2.4 Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Ein wichtiger Impuls der Befunde aus der PISA-2000-Studie lag für Deutschland darin, die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu intensivieren. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei schulische Maßnahmen zur Förderung dieser Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Landessprache ein, da sprachliche Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche schulische Lernen sind. Viele Studien weisen darauf hin, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beziehungsweise mit einer Herkunftssprache, die nicht der Landessprache (hier: Deutsch) entspricht, häufig hinter den Leistungen von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund zurückbleiben (vgl. Kapitel 7.1 in diesem Band). Welche Ansatzpunkte in Deutschland gewählt werden, um Schülerinnen und Schüler mit anderer Herkunftssprache zu fördern, und wie diese Maßnahmen im Vergleich mit den OECD-Staaten einzuordnen sind, wird im Folgenden beschrieben.

Schulische Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich

Im Rahmen von PISA 2009 wurden die Schulleitungen gefragt, welche Maßnahmen ihre Schule für Schülerinnen und Schüler vorsieht, deren Herkunftssprache nicht die

Landes- beziehungsweise Testsprache ist. Dabei ging es einerseits um Vorbereitungskurse sowie Förderunterricht in der Landessprache, andererseits um das Durchführen von Unterricht in der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler. Bei Letzterem wurden zwei Arten von Maßnahmen unterschieden: (a) Unterricht wird nur in einigen Fächern in der Herkunftssprache durchgeführt, um auf den Regelunterricht vorzubereiten oder (b) Unterricht wird zu einem beträchtlichen Teil in der Herkunftssprache abgehalten, um die Beherrschung beider Sprachen zu verbessern. Zusätzlich wurde die Reduktion der Klassengröße als weitere Maßnahme angeführt, mit der Schulen auf die besonderen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern reagieren können, deren Herkunftssprache nicht die Landessprache ist.

Aus Tabelle 4.4 wird ersichtlich, dass innerhalb Deutschlands am häufigsten zusätzlicher Förderunterricht, der auf eine Verbesserung der Deutschkenntnisse abzielt – wie beispielsweise Deutsch als Zweitsprache (DaZ) beziehungsweise Deutsch als Fremdsprache (DaF) – zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit anderer Herkunftssprache eingerichtet wird. Darüber hinaus besuchen diese Schülerinnen und Schüler den Regelunterricht. An Schulen, die dieses Angebot vorhalten, lernt in Deutschland etwa ein Drittel der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler. Etwa zehn Prozent der Schülerinnen und Schüler der PISA-2009-Population besuchen eine Schule, die Vorbereitungskurse in Deutsch anbietet, bevor die Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht übergehen. Fachunterricht in der Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler findet in Deutschland hingegen kaum statt. Im internationalen Vergleich

Tabelle 4.4: Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit anderer Herkunftssprache im internationalen Vergleich

	Zusätzlicher Förderunterricht in der Landessprache		Vorbereitungskurs in der Landessprache		Fachunterricht in der Herkunftssprache in ausgewählten Fächern		Fachunterricht in der Herkunftssprache zu einem beträchtlichen Teil		Reduktion der Klassengröße	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
OECD-Staaten										
Australien	60.4	(3.2)	32.3	(2.8)	6.5	(1.5)	5.2	(1.2)	27.3	(2.4)
Belgien	32.5	(3.1)	5.8	(1.3)	0.6	(0.4)	1.0	(0.4)	10.5	(1.8)
Dänemark	60.0	(3.7)	29.8	(3.1)	3.7	(1.3)	2.5	(1.0)	8.3	(1.9)
Deutschland	29.5	(3.2)	11.3	(2.1)	1.2	(0.8)	0.6	(0.6)	6.2	(1.3)
Finnland	82.4	(3.0)	43.4	(3.6)	9.0	(2.3)	0.9	(0.7)	12.1	(2.7)
Frankreich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Griechenland	28.5	(3.6)	3.0	(1.3)	0.5	(0.5)	0.9	(0.7)	3.5	(1.3)
Irland	86.9	(3.3)	19.8	(3.9)	3.5	(1.8)	4.3	(1.6)	36.9	(4.7)
Italien	67.4	(1.9)	21.7	(1.7)	2.3	(0.6)	2.2	(0.6)	15.7	(1.4)
Kanada	63.4	(2.0)	31.4	(2.0)	3.8	(0.7)	4.0	(0.9)	35.2	(2.6)
Luxemburg	49.5	(0.1)	25.2	(0.1)	0.0	-	0.0	-	18.0	(0.1)
Neuseeland	94.1	(1.5)	64.3	(3.5)	14.0	(2.1)	12.0	(2.5)	63.9	(3.0)
Niederlande	50.6	(4.6)	14.1	(3.3)	0.7	(0.6)	0.0	-	9.8	(2.9)
Norwegen	87.8	(2.3)	38.6	(3.6)	22.6	(3.2)	4.5	(1.6)	12.8	(2.6)
Österreich	35.1	(3.3)	5.2	(2.1)	0.3	(0.3)	0.4	(0.3)	9.8	(2.6)
Portugal	85.5	(3.4)	19.3	(3.5)	4.7	(2.0)	8.6	(2.3)	12.2	(2.2)
Schweden	83.6	(2.7)	47.1	(4.1)	29.5	(3.3)	3.2	(1.3)	8.9	(2.2)
Schweiz	73.6	(2.5)	41.9	(3.6)	4.3	(1.9)	1.6	(1.0)	16.1	(2.6)
Spanien	65.4	(3.0)	32.5	(2.9)	4.2	(1.5)	7.5	(1.4)	20.7	(2.3)
Vereinigte Staaten	76.5	(3.2)	43.4	(3.7)	20.0	(3.4)	14.8	(2.9)	42.8	(3.3)
Vereinigtes Königreich	76.8	(3.0)	30.7	(3.2)	7.9	(1.6)	4.2	(1.3)	26.7	(3.4)
OECD-Durchschnitt	57.4	(0.6)	22.7	(0.5)	6.4	(0.3)	5.0	(0.3)	16.6	(0.4)

Anmerkung. In dieser Tabelle wird in Anlehnung an Kapitel 7.1 in diesem Band nur eine Auswahl der OECD-Staaten dargestellt. Der OECD-Durchschnitt ist der Durchschnitt über alle OECD-Staaten.

zeigt sich, dass Deutschland in Hinblick auf alle hier dargestellten Maßnahmen schulischer Förderung von Jugendlichen mit anderer Herkunftssprache hinter dem OECD-Durchschnitt zurückbleibt. Die Schulen in der Schweiz erreichen durch ihre Angebote in den Bereichen des Förderunterrichts und der Vorbereitungskurse einen größeren Anteil der Schülerinnen und Schüler. Die Situation in Österreich ist jener in Deutschland relativ ähnlich, wobei in Österreich Vorbereitungskurse in Deutsch weniger Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen als in Deutschland.

Besonders aussagekräftig werden die Angaben, wenn die Verfügbarkeit der Angebote, insbesondere des Förderunterrichts in der Landessprache, innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund betrachtet wird. In Deutschland lernt ein Drittel der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (32.9 Prozent) in Schulen, die solchen Förderunterricht anbieten; in Österreich sind es mehr als die Hälfte (57.8 Prozent) und in der Schweiz drei von vier (74.9 Prozent). Über die OECD-Staaten hinweg liegt der Anteil bei 61.7 Prozent. Zugang zu Vorbereitungskursen hat fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Schweiz (46.1 Prozent), aber nur ein geringer Anteil in Deutschland (15.0 Prozent) oder Österreich (8.6 Prozent).

Allerdings ist bei der Interpretation dieser Befunde zu beachten, dass hier ausschließlich die Förderangebote für Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich erfasst werden. Über Förderangebote im Vor- und Grundschulbereich kann keine Aussage getroffen werden. Zudem wird nur ein Ausschnitt der Förderpraxis – nämlich die schulischen Angebote – betrachtet, außerschulische Angebote werden nicht berücksichtigt.

Schulische Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Herkunftssprache nach Schularten

Bei der Betrachtung der Fördermaßnahmen in Deutschland werden schulartspezifische Schwerpunkte in den Angeboten deutlich (vgl. Abbildung 4.1). Integrierte Gesamtschulen und Hauptschulen bieten eine besonders breite Förderung an. Im Vergleich zu Realschulen und Gymnasien kommen in den Integrierten Gesamtschulen der Förderunterricht in der Landessprache sowie der Fachunterricht in der Herkunftssprache deutlich häufiger vor; in den Hauptschulen ist es die Reduktion der Klassengröße.

Da Hauptschulen mit 38.5 Prozent und Integrierte Gesamtschulen mit 27.1 Prozent besonders hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unter den Fünfzehnjährigen aufweisen, ist die größere Häufigkeit der Maßnahmen in diesen Schularten plausibel. Allerdings finden sich auch in Realschulen (26.2 Prozent), Schulen mit mehreren Bildungsgängen (22.1 Prozent) und Gymnasien (19.2 Prozent) bedeutsame Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Die Chance dieser Jugendlichen, mittlere und höhere Schullaufbahnen erfolgreich zu absolvieren, könnte möglicherweise steigen, wenn Förderangebote auch in diesen Schularten verstärkt angeboten würden.

4.2.5 Lernzeit und Klassengröße im Unterricht in der Landessprache

Die Lernzeit und die Klassengröße sind zwei zentrale formale Merkmale des Unterrichts, deren Zusammenhang mit Leistung vielfach untersucht wurde. Das Konzept der Lernzeit ist eng verbunden mit dem Umfang von Lerngelegenheiten, die Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen. In dem Modell von Carroll (1963) wird die im Curriculum vorgesehene Lernzeit für ein Fach als zugeteilte Lernzeit bezeichnet und von der tatsächlichen und der benötigten Lernzeit abgegrenzt. Dass die tatsächliche Lernzeit ein starker Prädiktor von Lernerfolg ist, gilt als einer der grundlegenden Befunde der

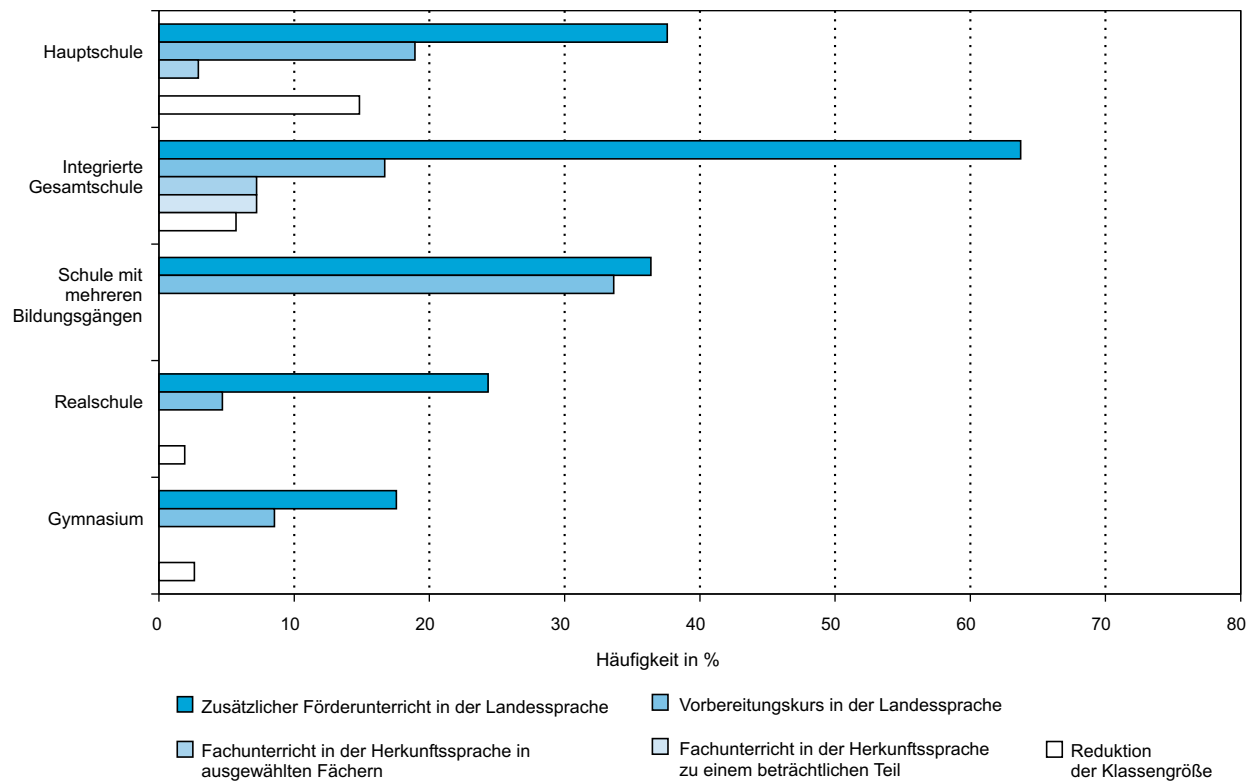


Abbildung 4.1: Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit anderer Herkunftssprache nach Schularten

Lernforschung. Allerdings ist es in internationalen Untersuchungen nur schwer möglich, die tatsächliche Lernzeit vergleichbar zu messen. Für den internationalen Vergleich übernehmen wir zur Abschätzung der Lernzeit die aus der Zahl und der Dauer der wöchentlichen Unterrichtsstunden berechnete nominelle Unterrichtszeit in der jeweiligen Landessprache. Für die Darstellung der Veränderungen von PISA 2000 zu PISA 2009 für Deutschland eignet sich die Zahl der Deutschstunden pro Woche.

Von großen Klassen wird in öffentlichen Debatten meistens ein negativer Effekt auf die Schülerleistung erwartet. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass in größeren Klassen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler geringere Möglichkeiten der aktiven Teilnahme bestehen, die didaktischen Möglichkeiten der Lehrpersonen eingeschränkter sind und die Berücksichtigung von individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler schwieriger wird. Tatsächlich lassen sich derartige Effekte unter bestimmten Bedingungen im Primarbereich (Finn & Achilles, 1999) sowie für den Fremdsprachenunterricht im Fach Englisch finden (Helmke, Helmke et al., 2008). Generell spricht der Stand der Forschung jedoch eher dafür, dass eine Verkleinerung von Klassen in der Sekundarstufe I keine systematischen Effekte auf die Schülerleistung hat (von Saldern, 2006).

Lernzeit und Klassengröße im internationalen Vergleich

Mit einer nominellen wöchentlichen Unterrichtszeit für das Fach Deutsch von durchschnittlich 184 Minuten liegt Deutschland unterhalb des OECD-Durchschnitts (217 Minuten) sowie der mittleren Unterrichtszeit in der Schweiz (201 Minuten), jedoch über der mittleren Unterrichtszeit in Österreich (141 Minuten). Die Schulklassen, in denen die Fünfzehnjährigen in Deutschland unterrichtet werden, umfassen durchschnittlich 24,8 Schülerinnen und Schüler. Die mittlere Klassengröße in Deutschland unterscheidet sich damit nicht vom OECD-Durchschnitt ($M = 24,6$). In Österreich ($M = 20,8$) und der Schweiz ($M = 18,6$) sind die Klassen im Unterricht der Landessprache kleiner.

Veränderungen in Lernzeit und Klassengröße von PISA 2000 zu PISA 2009

In PISA 2000 wurden in Deutschland im Mittel 3.70 Stunden Deutsch pro Woche unterrichtet, in PISA 2009 liegt dieser Wert mit 3.89 Stunden pro Woche etwas höher. Dies bedeutet, dass im Jahr 2009 durchschnittlich in fünf regulären Unterrichtswochen der Fünfzehnjährigen eine Unterrichtsstunde im Fach Deutsch zusätzlich unterrichtet wird.

Die mittlere Klassengröße im Deutschunterricht der Fünfzehnjährigen ist von 24.1 Schülerinnen und Schülern im Jahr 2000 auf 24.8 Schülerinnen und Schüler geringfügig angestiegen. Dies dürfte unter anderem durch den demografischen Wandel und damit einhergehende Schließungen kleiner Schulen bedingt sein, welche zu einem leichten Anstieg der Klassengröße an den verbleibenden Schulen geführt haben könnten.

4.2.6 Klassenführung und kognitive Aktivierung im Unterricht in der Landessprache

Mit der Beschreibung des Unterrichts rückt schließlich die Kernaktivität der Schule ins Zentrum der Betrachtung. Auch wenn PISA auf internationaler Ebene keine Unterrichtsstudie ist, also nicht die Lehr- und Lernprozesse einzelner Klassen untersucht, wäre eine Beschreibung der schulischen Lerngelegenheiten unangemessen, die nicht auch Merkmale der Unterrichtsgestaltung einschließt und diese – ähnlich wie die unter 4.2.3 diskutierten Indikatoren des Schulklimas – auf der Ebene von Schulen beziehungsweise auf der Ebene des gesamten Schulsystems berichtet und in Zusammenhangsanalysen einbindet.

Die Unterrichtsgestaltung ist stark von kulturellen und pädagogischen Traditionen eines Landes abhängig. Es ist daher schwierig, die Gestaltung des Unterrichts oder gar dessen Qualität international vergleichend zu erfassen. Untersuchungen wie etwa TIMSS und die damit zusammenhängende Videostudie (Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000) sowie zahlreiche Arbeiten aus der Schulpädagogik und der Pädagogischen Psychologie (vgl. Brophy, 2000; Helmke, Rindermann & Schrader, 2008; Meyer, 2004; Seidel & Shavelson, 2007) haben eine Vielzahl von Merkmalen herausgearbeitet, die guten, das heißt lern- und entwicklungsförderlichen, Unterricht charakterisieren. Darin zeichnen sich letztlich drei Grunddimensionen guten Unterrichts ab, die in verschiedenen Fächern Relevanz haben: (a) eine gut strukturierte, klare Klassenführung, (b) schülerorientiertes und unterstützendes Sozialklima sowie (c) herausfordernde, kognitiv aktivierende Anforderungen (vgl. Klieme & Rakoczy, 2008). Diese drei Dimensionen von Unterrichtsqualität – erfasst über Schülerbefragungen – wurden auch bei vertiefenden Auswertungen zu PISA 2000 (Klieme & Rakoczy, 2003) und PISA 2003 (Kunter et al., 2006) herangezogen. Dabei zeigte sich, dass Klassenführung und kognitive Aktivierung besondere Bedeutung für den Lernzuwachs haben, Unterstützung hingegen für die Förderung der Motivation. Im Rahmen der DESI-Studie haben sich dieselben Unterrichtsdimensionen zudem als prädiktiv für Lernzuwachs und Motivationsentwicklung im Deutschunterricht erwiesen (Klieme et al., 2008, 2010b).

PISA 2009 hat diese drei Dimensionen des Unterrichts in das internationale Design der Schülerfragebögen aufgenommen. Allerdings spiegelt sich die Komponente schülerorientiertes und unterstützendes Sozialklima lediglich in der bereichsübergreifenden Skala zur Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung – die nicht speziell nach dem Unterricht in der Landessprache fragt und deshalb als Indikator des allgemeinen Schulklimas beschrieben wurde – wider. Speziell für den Unterricht in der jeweiligen Landessprache wurde international einheitlich nach der Klassenführung sowie nach der kognitiven Aktivierung gefragt.

Klassenführung und kognitive Aktivierung im internationalen Vergleich

Der Indikator *Klassenführung* (OECD: Index of Disciplinary Climate) umfasst Angaben dazu, wie strukturiert und diszipliniert im Unterricht in der Landessprache gearbeitet wird. Die Schülerinnen und Schüler wurden unter anderem gebeten, einzuschätzen, wie lange es zu Beginn des Unterrichts dauert, bis Ruhe eintritt beziehungsweise wie oft es vorkommt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht ungestört arbeiten können. Der Indikator *Kognitive Aktivierung im Unterricht in der Landessprache* (OECD: Index of Teachers' Stimulation of Students' Reading Engagement) bezieht sich unter anderem darauf, wie häufig sie in ihrem Unterricht in der Landessprache von ihrer Lehrerin beziehungsweise ihrem Lehrer dazu aufgefordert werden, die Bedeutung eines Textes zu erklären, oder ermuntert werden, ihre eigene Meinung zu äußern und ob ihnen anspruchsvolle Fragen gestellt werden. Hohe Werte auf den Indikatoren sprechen jeweils für eine strukturierte und disziplinierte Klassenführung, also geringe Beeinträchtigungen des Lernens durch Störungen des Unterrichts, beziehungsweise für eine stärkere kognitive Aktivierung im Unterricht in der Landessprache.

Auch wenn es problematisch ist, die absolute Höhe der Schülerurteile international zu vergleichen, fällt ein vom OECD-Durchschnitt abweichendes Profil des Unterrichts in der Landessprache in Deutschland auf: Die Fünfzehnjährigen erleben ihren Deutschunterricht als relativ störungsfrei – auch im Vergleich mit den Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Österreich – aber weniger kognitiv anregend (vgl. Tabelle 4.5).

Klassenführung und kognitive Aktivierung nach Schularten

Bei Vergleichen von Schülerurteilen über den Unterricht zwischen den Schularten muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass Schülerinnen und Schüler ihre Einschätzung am Referenzrahmen der eigenen Schule oder Klasse ausrichten (Klieme et al., 2010b) oder unterschiedliche Antworttendenzen aufweisen können. Auffällig ist bei PISA 2009, dass Schülerinnen und Schüler an Integrierten Gesamtschulen die Unterrichtsqualität sowohl bezüglich der Klassenführung ($M = 0.46$) als auch der kognitiven Aktivierung ($M = 0.06$) höher einschätzen, als dies die Schülerinnen und Schüler der anderen Schularten hinsichtlich der Klassenführung (zwischen $M = 0.03$ für Schulen mit mehreren Bildungsgängen und $M = 0.29$ für Gymnasien) und der kognitiven Aktivierung (zwischen $M = -0.26$ für Schulen mit mehreren Bildungsgängen und $M = -0.16$ für Gymnasien) tun.

Veränderungen in der Klassenführung von PISA 2000 zu PISA 2009

Die Veränderungen in der Klassenführung zwischen PISA 2000 und PISA 2009 lassen sich mit fünf Items darstellen, die den Schülerinnen und Schülern in beiden Erhebungen vorgelegt wurden (vgl. Tabelle 4.6).

Tabelle 4.5: Klassenführung und kognitive Aktivierung im Unterricht in der Landessprache im internationalen Vergleich

OECD-Staaten	Klassenführung				Kognitive Aktivierung			
	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)	<i>M</i>	(<i>SE</i>)	<i>SD</i>	(<i>SE</i>)
Australien	-0.07	(0.02)	1.01	(0.01)	0.13	(0.01)	1.00	(0.01)
Belgien	-0.07	(0.02)	1.01	(0.01)	-0.16	(0.01)	0.89	(0.01)
Chile	-0.10	(0.02)	0.91	(0.01)	0.17	(0.02)	0.99	(0.01)
Dänemark	0.01	(0.02)	0.83	(0.01)	0.23	(0.02)	0.89	(0.01)
Deutschland	0.25	(0.02)	0.98	(0.02)	-0.15	(0.02)	0.91	(0.02)
Estland	0.05	(0.03)	0.96	(0.01)	0.06	(0.02)	0.84	(0.02)
Finnland	-0.29	(0.02)	0.94	(0.01)	-0.33	(0.02)	0.79	(0.01)
Frankreich	-0.20	(0.03)	1.07	(0.01)	0.13	(0.02)	0.88	(0.02)
Griechenland	-0.40	(0.02)	0.85	(0.01)	0.00	(0.02)	0.93	(0.02)
Irland	-0.03	(0.03)	1.10	(0.02)	0.06	(0.02)	1.03	(0.02)
Island	-0.05	(0.01)	0.87	(0.01)	-0.41	(0.02)	1.03	(0.02)
Israel	0.08	(0.02)	1.01	(0.01)	-0.29	(0.03)	1.15	(0.02)
Italien	0.03	(0.02)	1.05	(0.01)	0.06	(0.01)	0.92	(0.01)
Japan	0.75	(0.02)	0.88	(0.01)	-0.13	(0.02)	1.05	(0.02)
Kanada	-0.08	(0.01)	0.96	(0.01)	0.23	(0.01)	1.05	(0.01)
Korea	0.38	(0.03)	0.82	(0.01)	-0.43	(0.02)	1.02	(0.02)
Luxemburg	-0.21	(0.02)	1.17	(0.01)	-0.02	(0.02)	0.98	(0.02)
Mexiko	0.11	(0.01)	0.85	(0.01)	0.08	(0.01)	0.99	(0.01)
Neuseeland	-0.12	(0.02)	0.96	(0.01)	0.12	(0.02)	1.02	(0.02)
Niederlande	-0.28	(0.02)	0.91	(0.02)	-0.38	(0.02)	0.87	(0.02)
Norwegen	-0.24	(0.02)	0.93	(0.01)	-0.37	(0.02)	0.93	(0.01)
Österreich	0.11	(0.04)	1.17	(0.02)	-0.30	(0.02)	1.03	(0.02)
Polen	0.07	(0.03)	0.99	(0.02)	0.29	(0.02)	0.97	(0.02)
Portugal	0.19	(0.03)	0.96	(0.01)	0.24	(0.02)	0.91	(0.01)
Schweden	-0.03	(0.03)	0.90	(0.01)	-0.16	(0.02)	0.91	(0.01)
Schweiz	0.09	(0.03)	1.01	(0.02)	-0.14	(0.02)	0.89	(0.02)
Slowakische Republik	-0.02	(0.03)	0.94	(0.01)	-0.04	(0.03)	0.93	(0.02)
Slowenien	-0.11	(0.02)	1.13	(0.01)	0.22	(0.02)	0.98	(0.02)
Spanien	0.09	(0.02)	1.04	(0.01)	-0.11	(0.02)	0.96	(0.01)
Tschechische Republik	-0.18	(0.04)	1.08	(0.02)	-0.12	(0.02)	0.88	(0.02)
Türkei	0.03	(0.02)	0.91	(0.01)	0.60	(0.03)	1.11	(0.02)
Ungarn	-0.02	(0.03)	0.96	(0.01)	0.23	(0.02)	0.89	(0.02)
Vereinigte Staaten	0.16	(0.02)	0.97	(0.01)	0.51	(0.03)	1.20	(0.02)
Vereinigtes Königreich	0.11	(0.03)	1.02	(0.01)	0.12	(0.02)	0.95	(0.01)
OECD-Durchschnitt	0.00	(0.00)	0.97	(0.00)	0.00	(0.00)	0.96	(0.00)

Anmerkung. Höhere Werte sprechen für eine strukturierte und disziplinierte Klassenführung bzw. höhere kognitive Aktivierung.

Der angegebene Prozentsatz bezieht sich auf die zusammengefassten Antwortkategorien „Nie“ und „In einigen Stunden“ und steht für eine Ablehnung der angeführten Aussagen, welche auf Disziplinprobleme im Unterricht hinweisen. Folglich wird der Unterricht umso störungsfreier und disziplinierter wahrgenommen, je höher die Prozentwerte für die Ablehnung der Aussagen sind. Über die OECD-Staaten hinweg zeigen sich statistisch signifikante Veränderungen in den Prozentpunkten für vier der fünf Einzelitems, wobei diese in drei Fällen günstig, im Falle eines Items („Wir hören nicht auf das, was unsere Lehrerin/unsere Lehrerin sagt“: Veränderung 2009-2000: -3.2 Prozentpunkte, d.h. weniger Disziplin im Jahr 2009) jedoch ungünstig ausfallen. Für Deutschland hingegen ergeben sich für alle fünf Items zur Klassenführung günstige Veränderungen von PISA 2000 zu PISA 2009. Die für Deutschland beobachteten Veränderungen sind zudem jeweils stärker ausgeprägt als im OECD-Durchschnitt. Diesem Befund kommt besondere

Tabelle 4.6: Veränderung der Klassenführung von PISA 2000 zu PISA 2009

	Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die „Nie“ oder „In einigen Stunden“ angeben											
	OECD PISA 2000		OECD PISA 2009		OECD Differenz PISA 2009- PISA 2000		Deutschland PISA 2000		Deutschland PISA 2009		Deutschland Differenz PISA 2009- PISA 2000	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Wir hören nicht auf das, was die Lehrerin/der Lehrer sagt.	75.2	(0.2)	72.0	(0.2)	-3.2	(0.3)	75.9	(0.8)	84.6	(0.7)	8.7	(1.1)
Im Deutschunterricht ist es laut und alles geht durcheinander.	68.0	(0.2)	68.3	(0.2)	0.3	(0.3)	77.5	(1.1)	83.5	(0.8)	6.0	(1.4)
Unsere Lehrerin/unsere Lehrer muss lange warten, bis Ruhe eintritt.	66.7	(0.2)	72.6	(0.2)	5.9	(0.3)	63.8	(1.1)	77.5	(0.9)	13.7	(1.4)
Wir können nicht ungestört arbeiten.	79.5	(0.2)	81.2	(0.1)	1.6	(0.2)	76.3	(0.7)	82.2	(0.8)	5.9	(1.0)
Wir fangen erst lange nach dem Beginn der Stunde an zu arbeiten.	73.5	(0.2)	75.5	(0.2)	2.0	(0.3)	72.4	(0.8)	81.0	(0.7)	8.6	(1.1)

Anmerkung. Mit $p < .05$ signifikante Veränderungen sind fettgedruckt.

Bedeutung zu, da eine disziplinierte und strukturierte Klassenführung, das heißt wenige Störungen im Unterricht und wenig Ablenkung vom Lernen, eine wichtige Grundlage für die Vermittlung von Fachinhalten darstellt.

4.3 Lernbedingungen im Deutschunterricht in der neunten Jahrgangsstufe

Auf der Grundlage der nationalen Ergänzungen – der Stichprobenerweiterung und der zusätzlichen Fragebögen – wird in diesem Abschnitt eine differenzierte Betrachtung des Deutschunterrichts in der 9. Jahrgangsstufe vorgenommen. Dabei werden die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, da Unterricht ein komplexer Prozess ist, an dem Lehrende und Lernende gleichermaßen beteiligt sind. Wie in jedem Bereich sozialer Realität haben die Beteiligten unterschiedliche Perspektiven auf diesen Prozess: Sie nehmen verschiedene Aspekte wahr, strukturieren ihre Wahrnehmung unterschiedlich und bewerten das Geschehen anders. Eine angemessene Beschreibung des Unterrichts und seiner Qualität darf sich daher nicht nur auf eine Perspektive beschränken, wie es im internationalen PISA-Design, wo nur die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler erfasst werden, der Fall ist. In der Unterrichtsforschung werden zwei Ansätze zur Beschreibung und Analyse der Unterrichtspraxis unterschieden (vgl. Helmke & Klieme, 2008; Pauli & Reusser, 2006 sowie für den Deutschunterricht Klieme et al., 2008): Ein erster Zugang, wie er insbesondere in den Fachdidaktiken und in der Schulpädagogik eine lange Tradition hat, beschreibt Unterricht nach den methodisch-didaktischen „Sichtstrukturen“, also hinsichtlich der eingesetzten Sozialformen, Unterrichtsmethoden, Aufgabenstellungen, Medien und Materialien. Die traditionelle Didaktik hat hierzu eine Reihe von Prinzipien, normativen Vorgaben und Leitideen des professionellen Handelns entwickelt, wie sie beispielsweise bei der Bewertung von Lehrproben zur Geltung kommen. Die empirische Forschung arbeitet demgegenüber mit „Tiefendimensionen“ des Unterrichts, wenn sie zu verstehen und zu erklären versucht, inwieweit Lehr-Lern-Prozesse wirksam sind und kognitive und motivationale Veränderungen in Gang setzen. Lernergebnisse lassen sich kaum auf die Nutzung einzelner Unterrichtsmethoden oder Medien zurückführen. Vielmehr scheint

erfolgreicher Unterricht eher davon abzuhängen, inwieweit es gelingt, eine Balance zwischen Grunddimensionen der Unterrichtsqualität zu finden, zu denen eine strukturierte Klassenführung, ein unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima sowie die kognitive Aktivierung gehören (Klieme, Pauli & Reusser, 2009; vgl. auch Abschnitt 4.2.6).

Lehrende und Lernende als zentrale Beteiligte am Unterrichtsgeschehen stimmen in ihrer Einschätzung sowohl der methodisch-didaktischen Merkmale als auch der Grunddimensionen der Unterrichtsqualität nicht immer überein. Diesem Aspekt wurde bei der Entwicklung der nationalen Fragebogeninstrumente in PISA 2009 Rechnung getragen: Lehrpersonen wurden sowohl nach Merkmalen der didaktisch-inhaltlichen Unterrichtsgestaltung als auch nach verschiedenen Indikatoren der Unterrichtsqualitätsdimensionen gefragt. Zudem wurde darauf geachtet, einige Skalen parallel zum Fragebogen für Schülerinnen und Schüler zu halten, um einen unmittelbaren Vergleich der Perspektiven von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern vornehmen zu können.

Auf dieser Basis werden im Folgenden die Lernumgebungen im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe beschrieben. Dabei werden zunächst didaktische und fachlich-inhaltliche Merkmale des Unterrichts in den Blick genommen (Abschnitt 4.3.1). Hier wird insbesondere auf die Urteile der Lehrpersonen zurückgegriffen, weil diese bei der Einschätzung der didaktisch-inhaltlichen Schwerpunktsetzung eine höhere Validität aufweisen als die Urteile der Schülerinnen und Schüler (Baumert et al., 2004). Die Grunddimensionen der Unterrichtsqualität werden in Abschnitt 4.3.2 behandelt, wobei dem Vergleich der Wahrnehmungen von Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern besondere Beachtung zukommt. Vertiefende Analysen, die auch den Zusammenhang zwischen Unterrichtsmerkmalen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler einschließen, bleiben nachfolgenden Publikationen vorbehalten.

4.3.1 Didaktische und fachlich-inhaltliche Gestaltung des Deutschunterrichts

Die didaktische Komposition des Unterrichts ist ein wichtiger Ansatzpunkt zur Steuerung der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, insbesondere in Klassen mit großer Heterogenität in den individuellen Lernvoraussetzungen. Eine Möglichkeit, dieser Heterogenität im Unterricht Rechnung zu tragen, ist die Differenzierung von Aufgabenstellungen oder Lernzeit. Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse arbeiten dabei an Aufgabenstellungen, die ihrem Leistungsvermögen angemessen sind; leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erhalten zum Bearbeiten von Aufgaben etwas mehr Zeit.

Die didaktische Gestaltung des Unterrichts steht in einem engen Zusammenhang mit den vermittelten Inhalten und Schwerpunkten. Diese lassen sich für den Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe aus den Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss (KMK, 2004) ableiten und betreffen den Stellenwert der einzelnen Kompetenzaspekte für das Fach Deutsch (Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen) auf einer übergeordneten Ebene sowie konkret den Einsatz von spezifischen Textsorten (z.B. literarische Texte) im Unterricht.

Didaktische Schwerpunktsetzung aus Sicht der Lehrpersonen

Die Differenzierungspraktiken der Lehrerinnen und Lehrer im Deutschunterricht der 9. Klassenstufe wurden mit vier Fragebogenitems erfasst. Auf einer vierstufigen Zustimmungsskala von (1) „Nie oder fast nie“ bis (4) „In jeder Stunde“ sollten die Lehrerinnen und Lehrer ihre Einschätzungen dazu abgeben, wie häufig sie zum Beispiel Schülerinnen und Schülern mit guten Deutschnoten schwierigere Übungen oder

Hausaufgaben aufgeben als Schülerinnen und Schülern mit schlechten Deutschnoten und wie häufig sie Schülerinnen und Schülern mit schlechten Deutschnoten besondere Förderung zukommen lassen, während die anderen Schülerinnen und Schüler Aufgaben oder Projekte bearbeiten. Die Skala *Differenzierung im Deutschunterricht* weist mit Cronbach's $\alpha = 0.72$ eine gute interne Konsistenz auf.

Differenzierungspraktiken sind im Deutschunterricht an Integrierten Gesamtschulen erwartungsgemäß am stärksten verbreitet (Skalenmittelwert: $M = 2.15$), da dieses pädagogische Konzept dort von besonderer Bedeutung ist. Zudem finden sich Differenzierungspraktiken relativ häufig an Hauptschulen ($M = 2.08$) und Schulen mit mehreren Bildungsgängen ($M = 2.06$). Auch dieses Ergebnis überrascht nicht, denn an Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind ebenfalls pädagogische Konzepte verbreitet, die dem Aufgreifen der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einräumen. Am Gymnasium hingegen, der selektivsten Schulart in Deutschland, finden sich Differenzierungspraktiken im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe ($M = 1.76$) seltener als in den anderen Schularten.

Inhaltliche Schwerpunkte aus Sicht der Lehrpersonen

Um die fachlich-inhaltlichen Schwerpunkte des Deutschunterrichts in der 9. Jahrgangsstufe zu erfassen, wurden Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Wichtigkeit der verschiedenen Kompetenzaspekte für das Fach Deutsch erfragt: Hörverständnis und Sprechen (hier wurde speziell nach rhetorischen Fähigkeiten gefragt), Schreibaufgaben (Aufsätze und andere Schriftstücke), Leseverständnis (speziell auch Lesestrategien und Literatur), Umgang mit Sprachsystematik (Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung) und Wortschatz. Damit wurden alle Bereiche der Bildungsstandards Deutsch für den mittleren Schulabschluss (KMK, 2004) abgedeckt.

Über alle Schularten hinweg zeigt sich, dass das Leseverständnis nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer den höchsten Stellenwert im Deutschunterricht einnimmt (vgl. Abbildung 4.2). Darüber hinaus legen die Lehrerinnen und Lehrer in allen Schularten besonderen Wert auf die Vermittlung von Lesestrategien und die Förderung des Wortschatzes. Die geringste Bedeutung im Vergleich zu den anderen Kompetenzaspekten wird dem Hörverständnis beigemessen, wobei sich hier schulartspezifische Unterschiede zeigen: An Hauptschulen wird dem Hörverstehen eine größere Bedeutung zugeschrieben als an Realschulen und insbesondere Gymnasien. Umgekehrt verhält es sich beim Arbeiten mit Literatur, bei rhetorischen Fähigkeiten und Schreibaufgaben: Hier setzen Lehrpersonen an Gymnasien besondere Schwerpunkte.

Anzahl der gelesenen Bücher nach Angaben der Lehrpersonen

Der unterschiedliche Umgang mit Literatur im Unterricht zeigt sich auch, wenn man Lehrerinnen und Lehrer fragt, wie viele Bücher sie innerhalb eines Schuljahres im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe lesen lassen. Dabei kann das Lesen von Büchern als ein Indikator für Leseförderung aufgefasst werden, denn durch das gemeinsame Lesen und Besprechen von Büchern können Kompetenzen in den Bereichen der Lesestrategien, dem Umgang mit Texten und dem Verstehen von Texten gefördert sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Lesen unterstützt werden.

In allen Schularten zeigt sich, dass der Großteil der Lehrpersonen im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ein bis zwei Bücher pro Schuljahr liest. Vor allem an Gymnasien werden häufiger auch mehr Bücher gelesen: 37.8 Prozent der Lehrpersonen an Gymnasien geben an, drei oder mehr Bücher im Deutschunterricht zu lesen, an Integrierten Gesamtschulen sind es 18.7 Prozent, an Realschulen 11.3 Prozent und an Hauptschulen lediglich 5.8 Prozent. Bemerkenswert

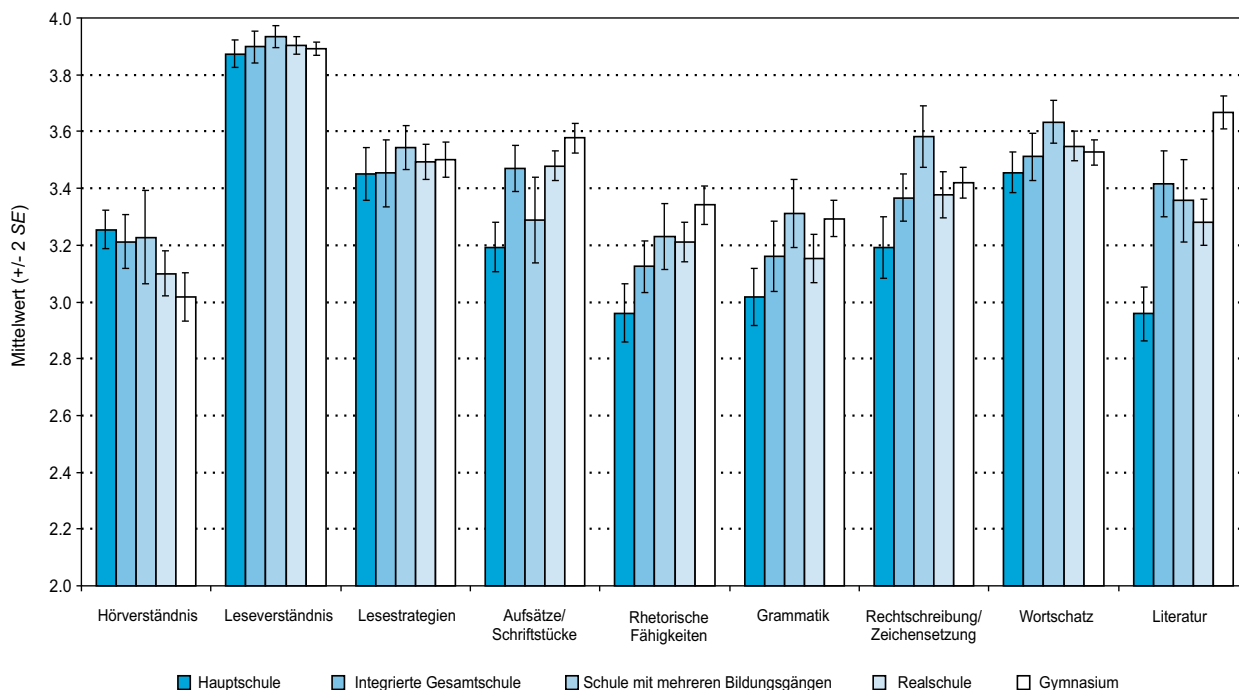


Abbildung 4.2: Inhaltliche Schwerpunkte im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe nach Schularten

ist, dass die Schulen mit mehreren Bildungsgängen eine vergleichsweise umfangreiche Leseförderung anbieten: 33.0 Prozent der Lehrpersonen geben an, im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe drei oder mehr Bücher zu lesen. Zudem fällt auf, dass fast sechs Prozent der Lehrerinnen und Lehrer im Hauptschulzweig und etwa zwei Prozent der Lehrerinnen und Lehrer im Realschulzweig angeben, im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe kein Buch zu lesen.

Verwendete Textsorten aus Lehrer- und Schülersicht

Sowohl in der Befragung der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler wurde die Verwendungshäufigkeit unterschiedlicher Textsorten im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe erhoben. Beiden Gruppen wurde eine Liste von 12 Textsorten vorgelegt und es wurde gefragt, wie oft diese jeweils im Deutschunterricht bearbeitet werden. Die Auswahl der Textsorten stützt sich sowohl auf die auf der Rahmenkonzeption von Reading Literacy in PISA basierende Unterscheidung von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten (vgl. Kapitel 2) als auch auf die in den Bildungsstandards für das Lesen im Fach Deutsch getroffene Unterscheidung von literarischen Texten einerseits und Sach- und Gebrauchstexten andererseits, die auch diskontinuierliche Texte wie Schaubilder und Tabellen enthalten. Tabelle 4.7 gibt die 12 Items in der im Schülerfragebogen verwendeten Formulierung wieder.

Basierend auf den Angaben der Lehrpersonen beziehungsweise der Schülerinnen und Schüler wurde jeweils die Dimensionalität der Nutzung der verschiedenen Textsorten im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe untersucht. Dabei wurde von drei Dimensionen der Nutzung von Textsorten ausgegangen: (1) die Verwendung von Sachtexten, die auch Sachtexte über Schriftsteller oder Bücher sowie Werbetexte umfassen, (2) die Verwendung von diskontinuierlichen Texten, zu denen Texte gehören, die – der Definition dieser Textsorte bei PISA entsprechend – Diagramme, Landkarten, Tabellen oder Grafiken enthalten oder Anleitungen beziehungsweise Gebrauchsanweisungen darstellen, sowie (3) die Verwendung literarischer Texte, zu denen Romane, Erzählungen, Kurzgeschichten

sowie Theaterstücke und Gedichte zählen. Die Prüfung der angenommenen dreidimensionalen Struktur erfolgte mit konfirmatorischen Faktorenanalysen basierend auf den Angaben der Lehrpersonen beziehungsweise der Schülerinnen und Schüler. Die Passung des dreidimensionalen Modells für die Nutzung der Textsorten im Deutschunterricht kann sowohl für die Daten der Lehrpersonen (CFI = 0.887, RMSEA = 0.073) als auch der Schülerinnen und Schüler (CFI = 0.871, RMSEA = 0.074) als noch zufriedenstellend angesehen werden. Die Items weisen in beiden Modellen meist zufriedenstellende bis hohe standardisierte Ladungen auf (vgl. Tabelle 4.7). Lediglich ein Item musste ausgeschlossen werden. Es handelt sich um das einzige Item zum elektronischen Lesen im Internet, das im Deutschunterricht am wenigsten praktiziert und möglicherweise als eigene Textsorte wahrgenommen wird. In den Urteilen der Befragten spiegelt sich die in den Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss (KMK, 2004) vorgenommene Unterscheidung zwischen literarischen Texten sowie Sach- und Gebrauchstexten wider. Die diskontinuierlichen Texte stellen eine eigene Dimension der Nutzung von Textsorten im Deutschunterricht dar.

Tabelle 4.7: Indikatoren der Nutzung von Textsorten im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe

Dimensionen/Items	Lehrerdaten		Schülerdaten	
	Std. λ	(SE)	Std. λ	(SE)
1. Sachtexte				
Wie oft bearbeitest du die folgenden Textarten im DEUTSCH-Unterricht?				
a) Sachtexte (z.B. Biografien, Texte über aktuelle Themen, Beschreibungen von Dingen oder Ideen)	0.53	0.03	0.59	0.01
i) Sachtexte über Schriftstellerinnen/Schriftsteller oder Bücher	0.55	0.03	0.63	0.01
j) Sachtexte über allgemeine Themen (z.B. Artikel aus Zeitungen oder Zeitschriften)	0.75	0.02	0.64	0.01
k) Texte, die überzeugen wollen oder eine bestimmte Meinung vertreten (z.B. Besprechungen, Leserbriefe)	0.73	0.02	0.61	0.01
l) Werbetexte (z.B. Werbung in Zeitschriften, Plakate)	0.52	0.03	0.56	0.01
2. Diskontinuierliche Texte				
b) Texte, die Diagramme oder Landkarten enthalten	0.88	0.03	0.88	0.01
c) Texte, die Tabellen oder Grafiken enthalten	0.88	0.02	0.88	0.01
d) Anleitungen oder Gebrauchsanweisungen, die erklären, wie du etwas Bestimmtes machen sollst (z.B. die Regeln für eine Sportart; eine Anleitung dazu, wie eine Maschine funktioniert oder wie man einen Aufsatz aufbaut)	0.31	0.05	0.48	0.02
e) Webseiten/Internetseiten*				
3. Literarische Texte				
f) Literarische Texte (z.B. Romane, Erzählungen, Kurzgeschichten)	0.70	0.02	0.65	0.01
g) Theaterstücke oder Drehbücher	0.72	0.02	0.62	0.02
h) Gedichte	0.74	0.02	0.66	0.02

Anmerkung. In dieser Tabelle werden die standardisierten Ladungen aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse dargestellt.

* Dieses Item wurde wegen sehr geringer Ladungen ausgeschlossen.

Auch wenn sich die drei Dimensionen übereinstimmend in den Angaben der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler identifizieren lassen, können sich doch die Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen ihnen unterscheiden. Die Korrelationen zwischen den Dimensionen werden in Abbildung 4.3 dargestellt. Zwei der drei Korrelationen liegen bei den Schülerinnen und Schülern deutlich über jenen bei den Lehrpersonen. Für die dritte Beziehung, jene zwischen dem Gebrauch von diskontinuierlichen und literarischen Texten, findet sich aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler eine positive, aus der Perspektive der Lehrpersonen hingegen eine negative Korrelation. Dieses Befundmuster verweist darauf, dass die Lehrpersonen eine etwas andere Sichtweise auf die

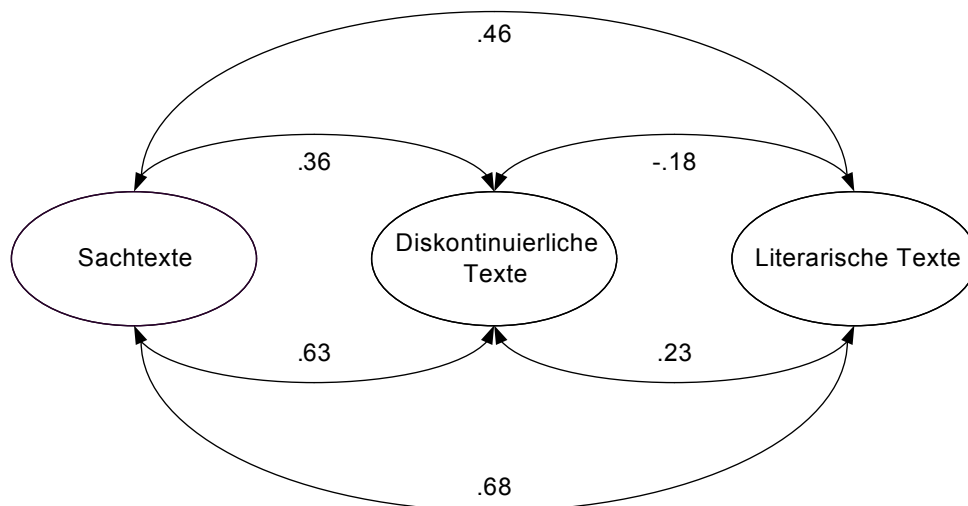


Abbildung 4.3: Interkorrelationen der Indikatoren für die Nutzung von Textsorten im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe (oberer Teil der Grafik: Lehrersicht; unterer Teil der Grafik: Schülersicht)

inhaltlich-methodischen Schwerpunkte im Deutschunterricht haben als die Schülerinnen und Schüler. Tendenziell scheinen sie die Schwerpunkte auf die Verwendung von literarischen oder diskontinuierlichen Texten zu setzen.

Die Strukturanalysen zeigen, dass sich die Einschätzungen der Deutschlehrerinnen und -lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler mithilfe eines gemeinsamen Modells beschreiben lassen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass beide Akteursgruppen zu ähnlichen Einschätzungen hinsichtlich der Häufigkeit der Anwendung von Textsorten im Deutschunterricht gelangen. Um dieser Frage nachzugehen, betrachten wir im Folgenden die Angaben der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler noch einmal unter deskriptiven Gesichtspunkten (vgl. Abbildung 4.4). Hierfür verwenden wir die drei Skalen *Sachtexte*, *Diskontinuierliche Texte* sowie *Literarische Texte*, welche sowohl für die Lehrerurteile (Cronbach's $\alpha = 0.75$, 0.63 sowie 0.75) als auch die Schülerurteile (Cronbach's $\alpha = 0.74$, 0.77 sowie 0.67) jeweils eine zufriedenstellende bis hohe interne Konsistenz aufweisen.

Das Befundmuster zeigt, dass die mittleren Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler konsistent über denen der Lehrpersonen liegen (vgl. Abbildung 4.4). Schulartunterschiede finden sich – sowohl aus der Perspektive von Lehrpersonen als auch aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern – insbesondere im Arbeiten mit diskontinuierlichen Texten, die Abbildungen und Grafiken enthalten sowie im Arbeiten mit literarischen Texten wie beispielsweise Romanen und Gedichten: An Hauptschulen werden häufiger als an den anderen Schularten diskontinuierliche Texte bearbeitet, wohingegen das Arbeiten mit literarischen Texten einen deutlich geringeren Stellenwert einnimmt. An Gymnasien liegt der Schwerpunkt des Deutschunterrichts in der 9. Jahrgangsstufe auf dem Arbeiten mit literarischen Texten, während diskontinuierliche Texte vergleichsweise selten bearbeitet werden. Einzig bei der Nutzung von Sachtexten zeigen sich keine deutlichen Unterschiede zwischen den Schularten, sondern nur Niveauunterschiede zwischen der Wahrnehmung der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler.

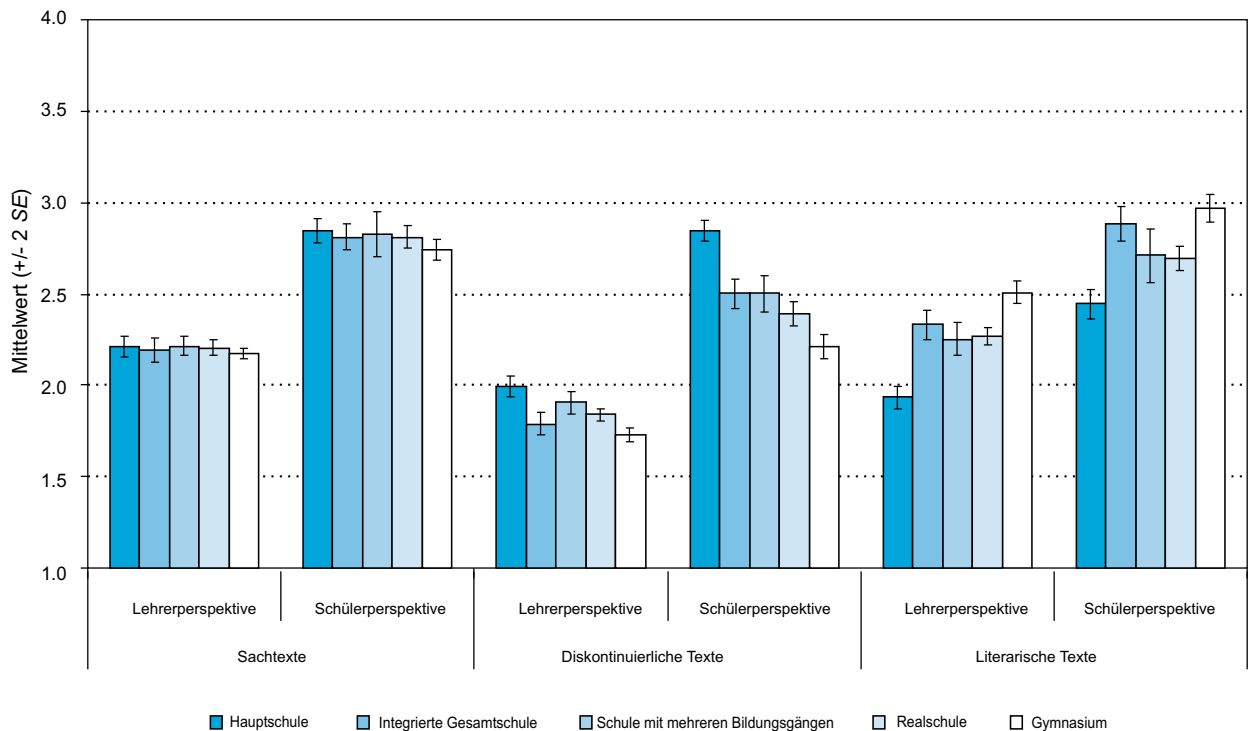


Abbildung 4.4: Nutzung von Textsorten im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe nach Schularten

4.3.2 Dimensionen der Unterrichtsqualität

Guter Unterricht, der sowohl die Leistung der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines konzeptuellen Verständnisses der Lerninhalte fördert – Weinert (1998) nennt dies „Aufbau intelligenten Wissens“ – als auch die Lernmotivation und das Interesse am Fach unterstützt, zeichnet sich aus durch (1) strukturierte, klare und störungspräventive Klassenführung, (2) unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima sowie (3) kognitive Aktivierung, zu der unter anderem herausfordernde Aufgabenstellungen, ein diskursiver Umgang mit Fehlern sowie eine differenzierte Argumentation – sei es im Unterrichtsgespräch, in der Gruppen- oder der Einzelarbeit – gehören (Klieme et al., 2009; Klieme & Rakoczy, 2008; vgl. ähnlich Kunter et al., 2006). Für konkrete empirische Untersuchungen können jeweils unterschiedliche, insbesondere für das Fach spezifische Indikatoren verwendet werden (vgl. Helmke, 2009; Helmke & Klieme, 2008 sowie speziell zum Deutschunterricht Klieme et al., 2008). Im Folgenden berichten wir exemplarisch solche Indikatoren, die in der nationalen Ergänzung zu PISA 2009 parallel bei Lehrpersonen sowie bei Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden konnten.

Im Bereich (1), der strukturierten Klassenführung, wurde die auch international genutzte und bereits in Abschnitt 4.2.6 dargestellte Fragebogenskala um ein nationales Item ergänzt und im Fragebogen für Schülerinnen und Schüler sowie im Fragebogen für Lehrpersonen eingesetzt. Hier werden die Befragten gebeten, einzuschätzen, in welchem Umfang der Unterricht durch Störungen, Unruhe und Unaufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt wird. Positiv gepolt werden die entsprechenden sechs Items zu einer Skala *Klassenführung* zusammengefasst. Im Bereich (2), dem unterstützenden, schülerorientierten Unterrichtsklima, verwenden wir an dieser Stelle zwei einschlägige Skalen: Zum einen wurde eine allgemeine, schon bei PISA 2000 genutzte Skala zur *Unterstützung durch die Lehrperson im Deutschunterricht* verwendet. Die Skala besteht aus acht Items, die erfassen, inwieweit die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern beim Lernen beziehungsweise bei der Arbeit hilft, nützliche Hinweise gibt, sich für den Lernfortschritt jeder einzelnen Schülerin beziehungsweise jedes einzelnen

Schülers interessiert und solange erklärt, bis die Klasse es wirklich versteht. Der zweite Indikator für Unterstützung betrifft die Frage, inwieweit die Lehrperson bei Feedback und Leistungsbewertung die individuelle Lernentwicklung ins Zentrum stellt, also eine individuelle Bezugsnorm anlegt, und die individuelle Leistung nicht nur mit den Leistungen anderer Schülerinnen und Schüler vergleicht. Auch diese Skala wurde in Deutschland in PISA 2000 eingesetzt. Ein Beispielitem aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler lautete hier: „Unsere Lehrerin/ unser Lehrer lobt auch die schlechten Schülerinnen/ Schüler, wenn sie/er merkt, dass sie sich verbessern.“ Für den Bereich (3), die kognitive Aktivierung, wird an dieser Stelle als Indikator eine von Lipowsky et al. (2004) für den Mathematikunterricht entwickelte, und dann auf den Deutschunterricht adaptierte Skala herangezogen. Diese erfasst, ob Hausaufgaben das selbständige Erarbeiten neuer Inhalte erfordern und anschließend im Unterricht prozessorientiert aufgegriffen werden – also nicht nur für Übungen verwendet werden, deren Lösung dann rein produktorientiert „abgehakt“ wird. Die vier Indikatoren für die Unterrichtsqualität – Klassenführung, Unterstützung, individuelle Bezugsnorm, prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben – wurden durch die 23 in Tabelle 4.8 angeführten Fragebogenitems erfasst. Dabei wurden die Items an die jeweilige Perspektive der Lehrpersonen beziehungsweise Schülerinnen und Schüler angepasst, aber in der Formulierung so weit wie möglich parallel gehalten. In Tabelle 4.8 werden exemplarisch die Items aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler dargestellt.

Um zu prüfen, inwieweit sich die Sichtweisen der Lehrpersonen einerseits sowie der Schülerinnen und Schüler andererseits durch die vier Indikatoren tatsächlich angemessen beschreiben lassen, wurden konfirmatorische Faktorenanalysen auf Grundlage der Lehrpersonen- und Schülerangaben berechnet. Die Modelle für die Lehrpersonen (CFI = 0,939, RMSEA = 0,031) sowie die Schülerinnen und Schüler (CFI = 0,973, RMSEA = 0,037) weisen jeweils eine hohe Passung zu den empirischen Daten auf. Die meist zufriedenstellenden standardisierten Faktorladungen für die Lehrer- und Schülerdaten sind in Tabelle 4.8 mit angegeben. Allerdings musste ein Item ausgeschlossen werden; eventuell ist es für den Deutschunterricht – anders als im Fach Mathematik – weniger relevant. In Abbildung 4.5 werden die korrelativen Zusammenhänge zwischen den vier Indikatoren für Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler dargestellt.

Es zeigt sich, dass die vier Indikatoren für die Dimensionen der Unterrichtsqualität teilweise in einer Beziehung zueinander stehen, in beiden Fällen jedoch klar als unterscheidbare Facetten der Wahrnehmung des Deutschunterrichts aufgefasst werden können. Basierend auf der guten Modellanpassung, den in der Regel moderaten bis hohen Ladungen der Items (vgl. Tabelle 4.8) sowie den moderaten Korrelationen kann gefolgert werden, dass die Struktur der Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern mit dem zugrunde gelegten Modell angemessen beschrieben werden kann. Sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler nehmen demnach wichtige Merkmale der Unterrichtsqualität auf vergleichbaren, voneinander gut abgrenzbaren Dimensionen wahr. Entgegen den Erwartungen korreliert jedoch die Dimension Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben, die theoretisch als Indikator für kognitive Aktivierung angesehen wurde, relativ eng mit den Dimensionen Unterstützung im Deutschunterricht sowie individuelle Bezugsnormorientierung. Offensichtlich sind die Tiefendimensionen der kognitiven Aktivierung und des unterstützenden Klimas in der Wahrnehmung der Lehrenden und Lernenden nicht uneingeschränkt als solche identifizierbar – anders als die Tiefendimension strukturierte Klassenführung, deren Indikator sich deutlicher abgrenzen lässt. Die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen fallen für die Stichprobe der Lehrpersonen durchweg niedriger aus als für jene der Schülerinnen und Schüler, was auf eine differenziertere Beurteilung dieser Unterrichtsmerkmale durch die Lehrkräfte hindeuten könnte.

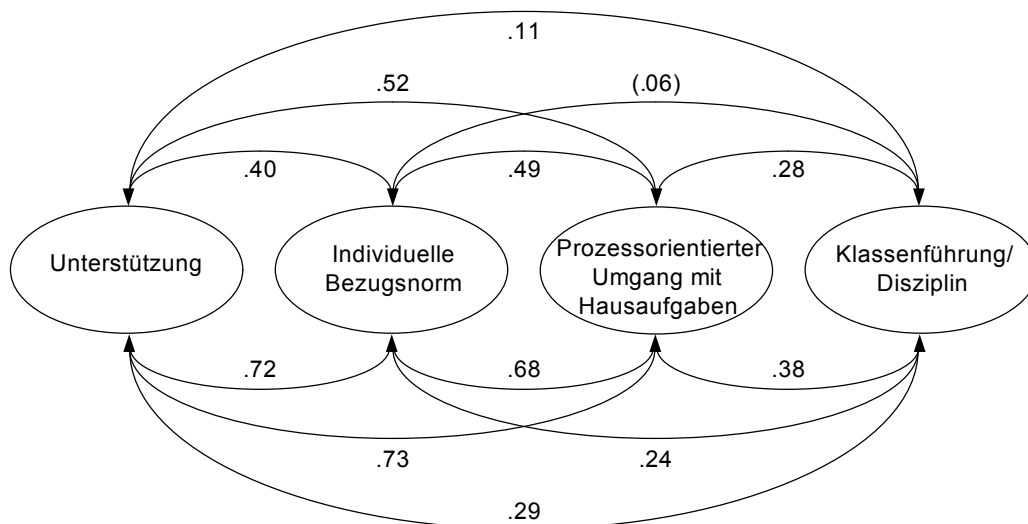
Tabelle 4.8: Indikatoren der Unterrichtsqualität des Deutschunterrichts in der 9. Jahrgangsstufe

Dimensionen/Items	Lehrerdaten		Schülerdaten	
	Std. λ	(SE)	Std. λ	(SE)
1. Unterstützung im Deutschunterricht				
Wie oft kommt bei euch im DEUTSCH-Unterricht Folgendes vor? Unsere Lehrerin/ unser Lehrer ...				
a) ... interessiert sich für den Lernfortschritt jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers.	0.45	(0.03)	0.69	(0.01)
b) ... gibt uns Gelegenheit, unsere Meinung zu sagen.	0.42	(0.03)	0.71	(0.01)
c) ... hilft uns bei der Arbeit.	0.57	(0.02)	0.80	(0.01)
d) ... erklärt etwas so lange, bis wir es verstehen.	0.47	(0.03)	0.77	(0.01)
e) ... findet es nicht schlimm, wenn wir mal was falsch machen.	0.29	(0.03)	0.68	(0.01)
f) ... tut viel, um uns zu helfen.	0.71	(0.02)	0.86	(0.01)
g) ... hilft uns beim Lernen.	0.73	(0.02)	0.79	(0.01)
h) ... gibt mir zu meiner Arbeit hilfreiche Hinweise.	0.66	(0.02)	0.77	(0.01)
2. Individuelle Bezugsnorm				
Treffen die folgenden Aussagen über deinen DEUTSCH-Unterricht zu?				
a) Wenn sich eine schwache Schülerin/ein schwacher Schüler verbessert, ist das für unsere Lehrerin/unseren Lehrer eine gute Leistung, auch wenn die Schülerin/der Schüler immer noch unter dem Klassendurchschnitt liegt.	0.48	(0.02)	0.71	(0.01)
b) Wenn ich mich besonders angestrengt habe, lobt mich die Lehrerin/der Lehrer meistens, auch wenn andere Schülerinnen/Schüler noch besser sind als ich.	0.83	(0.02)	0.77	(0.01)
c) Unsere Lehrerin/unser Lehrer lobt auch die schlechten Schülerinnen/Schüler, wenn sie/er merkt, dass sie sich verbessern.	0.87	(0.02)	0.82	(0.01)
3. Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben				
Wie sehr stimmst du mit den folgenden Aussagen überein? Unsere Deutschlehrerin/ unser Deutschlehrer ...				
a) ... geht auf unsere Fehler bei den Hausaufgaben ein.	0.61	(0.03)	0.75	(0.01)
b) ... interessiert sich dafür, wie wir die Hausaufgaben gelöst haben.	0.67	(0.03)	0.78	(0.01)
c) ... findet es toll, wenn wir neue Lösungswege bei den Hausaufgaben gefunden haben.	0.64	(0.02)	0.74	(0.01)
d) ... stellt Hausaufgaben, für die wir in der Schule schon eine Musterlösung kennengelernt haben.*				
e) ... stellt Hausaufgaben, bei denen wir selbst über etwas Neues nachdenken.	0.35	(0.03)	0.60	(0.01)
f) ... findet es wichtig, dass wir uns bei den Deutschaufgaben angestrengt haben, auch wenn nicht alles richtig ist.	0.57	(0.02)	0.70	(0.01)
4. Klassenführung				
Wie oft kommt bei euch im DEUTSCH-Unterricht Folgendes vor?				
a) Wir hören nicht auf das, was die Lehrerin/der Lehrer sagt.	0.48	(0.03)	0.64	(0.02)
b) Im Deutschunterricht ist es laut und alles geht durcheinander.	0.71	(0.02)	0.80	(0.01)
c) Unsere Lehrerin/unser Lehrer muss lange warten, bis Ruhe eintritt.	0.77	(0.02)	0.81	(0.01)
d) Wir können nicht ungestört arbeiten.	0.66	(0.04)	0.71	(0.01)
e) Wir fangen erst lange nach dem Beginn der Stunde an zu arbeiten.	0.69	(0.03)	0.73	(0.02)
f) Im Deutschunterricht vergehen zu Beginn der Stunde mehr als fünf Minuten, in denen gar nichts passiert.	0.56	(0.03)	0.65	(0.02)

Anmerkung. In dieser Tabelle werden die standardisierten Ladungen aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse dargestellt.

* Dieses Item wurde wegen sehr geringer Ladungen ausgeschlossen.

Für zusätzliche deskriptive Analysen zu den Merkmalen der Unterrichtsqualität wurden die vier zugehörigen Skalen verwendet, die für die Lehrerurteile (Cronbach's α zwischen 0.53 und 0.81) und Schülerurteile (Cronbach's α zwischen 0.61 und 0.92) eine akzeptable bis hohe interne Konsistenz aufweisen. Es zeigt sich, dass die Skalenmittelwerte für die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler immer etwas niedriger liegen als die Skalenmittelwerte für die Einschätzungen der Lehrpersonen (vgl. Tabelle 4.9 und Tabelle 4.10). Dies deutet darauf hin, dass die Lehrpersonen die Ausprägung der



Anmerkung. Die in Klammern angegebene Korrelation ist nicht signifikant. Alle anderen Korrelationen sind mit $p < .05$ signifikant.

Abbildung 4.5: Interkorrelationen der Indikatoren für die Unterrichtsqualität des Deutschunterrichts in der 9. Jahrgangsstufe (oberer Teil der Grafik: Lehrersicht; unterer Teil der Grafik: Schülersicht)

Unterrichtsqualitätsmerkmale in der Selbstbeurteilung ihres Unterrichts etwas optimistischer einschätzen als die Schülerinnen und Schüler.

Bei dem Schulartvergleich der Mittelwerte für die Skalen Unterstützung im Deutschunterricht sowie Individuelle Bezugsnorm im Deutschunterricht zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler an Gymnasien eine geringere Unterstützung sowie individuelle Bezugsnormorientierung im Deutschunterricht wahrnehmen als die Schülerinnen und Schüler in Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Die wahrgenommene Unterstützung im Gymnasium fällt niedriger aus als in der Hauptschule und in der Realschule niedriger als in der Integrierten Gesamtschule. In der Integrierten Gesamtschule wird weiterhin von einer stärkeren Verwendung der individuellen Bezugsnorm berichtet als an den Hauptschulen, sodass gerade für die Integrierte Gesamtschule eine vergleichsweise positive Bewertung festzustellen ist.

Etwas anders als in den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler sind die schulartspezifischen Profile bei den Urteilen der Lehrpersonen ausgebildet: Hinsichtlich der Unterstützung im Deutschunterricht unterscheiden sich die Selbstberichte der Lehrpersonen überhaupt nicht zwischen den Schularten. Die relativ geringe individuelle Bezugsnormorientierung im Gymnasium bestätigt sich für den Vergleich mit der Schule mit mehreren Bildungsgängen und lässt sich zudem gegenüber der Hauptschule und der Realschule statistisch absichern.

Für die Skala Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben resultieren für die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schularten. In der Wahrnehmung der Lehrpersonen allerdings praktizieren Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen diese Art des Umgangs mit Hausaufgaben etwas seltener als Lehrpersonen an Integrierten Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien. Ein relativ stark ausgeprägter prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben findet sich insbesondere an Gymnasien. Bei den Urteilen über die Klassenführung zeigen sich nur wenige Unterschiede zwischen den Schularten: Schülerinnen und Schüler an Integrierten Gesamtschulen schätzen die Klassenführung in ihrem Deutschunterricht als strukturierter und diszipliniertester ein als Schülerinnen und Schüler an Realschulen. Den Urteilen der Lehrpersonen zufolge ergeben sich an Hauptschulen häufiger Disziplinprobleme im Deutschunterricht als an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien.

Tabelle 4.9: Unterstützung und individuelle Bezugsnorm im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe nach Schularten

Schulart	Unterstützung im Deutschunterricht				Individuelle Bezugsnorm im Deutschunterricht			
	Lehrersicht		Schülersicht		Lehrersicht		Schülersicht	
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)
Hauptschule	3.28	(0.03)	2.82	(0.06)	3.69	(0.02)	2.79	(0.04)
Integrierte Gesamtschule	3.29	(0.03)	2.86	(0.04)	3.66	(0.03)	2.91	(0.04)
Schule mit mehreren Bildungsgängen	3.20	(0.04)	2.82	(0.08)	3.75	(0.04)	2.93	(0.07)
Realschule	3.28	(0.02)	2.70	(0.05)	3.67	(0.02)	2.81	(0.04)
Gymnasium	3.28	(0.02)	2.64	(0.04)	3.61	(0.02)	2.78	(0.03)

Anmerkung. Dargestellt sind die Skalenmittelwerte. Die Einzelitems konnten auf einer vierstufigen Skala von (1) *nie* bis (4) *in jeder Stunde* für das Merkmal Unterstützung bzw. (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (4) *trifft genau zu* für das Merkmal Individuelle Bezugsnorm beantwortet werden.

Tabelle 4.10: Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben und Klassenführung im Deutschunterricht in der 9. Jahrgangsstufe nach Schularten

Schulart	Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben im Deutschunterricht				Klassenführung im Deutschunterricht			
	Lehrersicht		Schülersicht		Lehrersicht		Schülersicht	
	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)	M	(SE)
Hauptschule	3.12	(0.03)	2.88	(0.03)	3.47	(0.03)	3.08	(0.03)
Integrierte Gesamtschule	3.21	(0.03)	2.91	(0.03)	3.58	(0.03)	3.17	(0.03)
Schule mit mehreren Bildungsgängen	3.18	(0.03)	2.80	(0.04)	3.62	(0.07)	3.05	(0.08)
Realschule	3.20	(0.02)	2.89	(0.03)	3.54	(0.03)	3.02	(0.06)
Gymnasium	3.27	(0.02)	2.90	(0.03)	3.59	(0.02)	3.10	(0.04)

Anmerkung. Dargestellt sind die Skalenmittelwerte. Einzelitems konnten auf einer vierstufigen Skala von (1) *stimmt überhaupt nicht* bis (4) *stimmt ganz genau* für das Merkmal Prozessorientierter Umgang mit Hausaufgaben bzw. (1) *nie* bis (4) *in jeder Stunde* für das Merkmal Klassenführung beantwortet werden.

Es zeigt sich somit, dass Lehrende und Lernende unterschiedliche Perspektiven auf die Unterrichtsqualität haben, nicht zuletzt dann, wenn es um die Wahrnehmung der Unterstützung durch die Lehrkräfte geht. Während Lehrkräfte aller Schularten sich als relativ stark unterstützend beschreiben, urteilen die Schülerinnen und Schüler zurückhaltender, insbesondere in Gymnasien. Dass in den Gymnasien zudem eine individuelle, am Lernfortschritt orientierte Bezugsnorm nach übereinstimmender Auskunft von Lehrenden und Lernenden seltener herangezogen wird als in anderen Schularten, und dass Lehrkräfte im Deutschunterricht des Gymnasiums – wie in Abschnitt 4.3.1 berichtet – weniger Differenzierungsmaßnahmen einsetzen, verstärkt den Eindruck, dass Unterstützung und individuelle Förderung hier weniger gepflegt werden.

4.4 Bilanz

In diesem Kapitel wurden die schulischen Rahmenbedingungen und die Lerngelegenheiten im Unterricht in der Landessprache dargestellt, und zwar im internationalen Vergleich sowie – nur für Deutschland – im Vergleich der Schularten. Erstmals war es möglich, ausgewählte Schul- und Unterrichtsmerkmale im Trend – von PISA 2000 zu PISA 2009 – zu betrachten. Für die Analysen wurden neben internationalen auch nationale Indikatoren sowie zusätzliche Stichproben von Neuntklässlern und Lehrpersonen für das Fach Deutsch herangezogen. Zentrale Fragen, auf die dieses Kapitel Antworten gibt, sind: Wie stellen sich die Lernbedingungen an Schulen in Deutschland im internationalen Vergleich dar? Welche Unterschiede zeigen sich für die Schularten und welche Veränderungen haben sich von PISA 2000 zu PISA 2009 ergeben?

Im internationalen Vergleich nehmen die Schulleitungen an Schulen in Deutschland vergleichsweise geringe Beeinträchtigungen des Lernens durch einen Mangel an Lehrpersonen oder eine unzureichende materielle Ausstattung wahr. Die personelle Ausstattung wird sogar positiver beurteilt als im Durchschnitt der OECD-Staaten. Die Entscheidungsspielräume an Schulen in Deutschland in Hinblick auf die Verwendung der Ressourcen und die Gestaltung des Curriculums werden hingegen von den Schulleitungen geringer eingeschätzt, als dies im Durchschnitt der OECD-Staaten der Fall ist. Als Maßnahme der Qualitätssicherung kommen standardisierte Testverfahren in Deutschland noch immer seltener zum Einsatz als im OECD-Durchschnitt, ihre Verwendung hat aber seit PISA 2000 deutlich zugenommen. Auch Beurteilungen von Hausaufgaben, Hausübungen und Projektarbeiten werden häufiger vorgenommen. Hier zeichnen sich ein Anstieg und eine Ausdifferenzierung von Praktiken der Leistungsbeurteilung ab. Die Einschätzungen des Schulklimas unterscheiden sich sowohl aus Schüler- als auch aus Schulleitungsperspektive kaum vom OECD-Durchschnitt. Allerdings nehmen die Schulleitungen geringere Beeinträchtigungen des Schulklimas durch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern wahr als im Durchschnitt der OECD-Staaten. Besonders hervorzuheben sind die positiven Veränderungen im Schulklima zwischen PISA 2000 und PISA 2009, erfasst über die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Diese Entwicklung in Deutschland übertrifft sogar die positiven Veränderungen im OECD-Durchschnitt. Bei den Angeboten zur sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit anderer Herkunftssprache bleibt Deutschland hinter den anderen OECD-Staaten zurück: In Deutschland besucht nur etwa ein Drittel der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Schulen, in denen zusätzlicher Förderunterricht in der Landessprache angeboten wird, im OECD-Durchschnitt liegt dieser Prozentsatz fast doppelt so hoch.

Die wöchentliche Lernzeit im Unterricht in der Landessprache liegt an Schulen in Deutschland etwa 33 Minuten unter dem OECD-Durchschnitt. Allerdings zeichnet sich eine leichte Zunahme der Anzahl der Unterrichtsstunden von PISA 2000 zu PISA 2009 ab. Die Klassengröße im Unterricht in der Landessprache liegt an Schulen in Deutschland im OECD-Durchschnitt und hat von PISA 2000 zu PISA 2009 leicht zugenommen. Die Qualität des Unterrichts in der Landessprache lässt sich international über die Merkmale Klassenführung und die kognitive Aktivierung vergleichen. Für Deutschland zeigen sich geringere Störungen und Disziplinprobleme im Unterricht als im OECD-Durchschnitt. Eine positive Entwicklung der Klassenführung von PISA 2000 zu PISA 2009 zeichnet sich über alle OECD-Staaten hinweg ab; in Deutschland ist eine eindeutig positive Veränderung festzustellen. Für die kognitive Aktivierung ergibt sich ein anderes Bild: Hier liegt Deutschland bei PISA 2009 unter dem Mittel der OECD-Staaten.

Der Vergleich der Lernbedingungen zwischen den einzelnen Schularten in Deutschland weist bei einigen Indikatoren auf deutliche Unterschiede hin. Diese hängen mit Besonderheiten der pädagogischen Traditionen und strukturellen Merkmalen der einzelnen Schularten zusammen, können allerdings mit bundeslandspezifischen Bedingungen konfundiert sein. Letztere lassen sich auf Basis des Designs in PISA 2009 nicht untersuchen. Die schulartspezifischen Profile lassen sich besonders gut am Vergleich zwischen Integrierter Gesamtschule und Gymnasium veranschaulichen. Die Schulleitungen an Integrierten Gesamtschulen berichten eine günstigere Ausstattung mit personellen Ressourcen sowie ein größeres Angebot an sprachlichen Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit anderer Herkunftssprache. Demgegenüber finden sich an Gymnasien solche Förderangebote vergleichsweise selten. Zudem nehmen Schulleitungen an Gymnasien einen geringen Entscheidungsspielraum bei der Gestaltung des Curriculums wahr und berichten seltener über den Einsatz von standardisierten Testverfahren. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wird die Lehrer-Schüler-Beziehung als Indikator des Schulklimas an Gymnasien weniger positiv eingeschätzt als in anderen

Schularten. Die Klassenführung und die kognitive Aktivierung im Deutschunterricht werden von Schülerinnen und Schülern an Integrierten Gesamtschulen im Vergleich zu den anderen Schularten positiver beurteilt.

Die schulartspezifischen Befunde zur Klassenführung als Merkmal der Unterrichtsqualität werden durch die Ergebnisse der Auswertungen der nationalen Stichprobe der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler gestützt. Die Klassenführung, die Unterstützung durch die Lehrperson, die individuelle Bezugsnormorientierung sowie der prozessorientierte Umgang mit Hausaufgaben lassen sich aus der Perspektive sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrpersonen als eigenständige Qualitätsdimensionen des Deutschunterrichts abbilden. Dabei zeigt sich an den Gymnasien eine geringere Unterstützung durch die Lehrpersonen und eine seltenere Orientierung an individuellen Bezugsnormen. Die Unterstützung durch die Lehrperson wird von Schülerinnen und Schülern an Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen besonders positiv bewertet, die individuelle Bezugsnormorientierung ist an den Schulen mit mehreren Bildungsgängen sowie an Integrierten Gesamtschulen besonders ausgeprägt.

Die nationalen Erweiterungen in PISA 2009 erlauben auch Aussagen über die didaktische Ausrichtung des Deutschunterrichts in der 9. Jahrgangsstufe. Differenzierungsmaßnahmen, die einen Zugang zum Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler darstellen, finden sich nach Auskunft der Lehrpersonen insbesondere an Integrierten Gesamtschulen, Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Betrachtet man die inhaltlichen Schwerpunkte des Deutschunterrichts auf der Basis der in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch (KMK, 2004) beschriebenen Kompetenzbereiche, zeigen sich schulartspezifische Schwerpunkte: An Hauptschulen liegt einer der Schwerpunkte auf dem Hörverstehen, an Gymnasien fokussieren die Lehrpersonen eher auf das Arbeiten mit Literatur, Aufgabenstellungen im Bereich der Rhetorik sowie Schreibaufgaben. Dies spiegelt sich auch in der Anzahl der in einem Schuljahr im Deutschunterricht gelesenen Bücher wider. Aussagekräftiger als die alleinige Anzahl der gelesenen Bücher ist die Nutzung spezifischer Textsorten. Eine gemeinsame Grundlage für den Einsatz von Textsorten im Deutschunterricht findet sich in den Bildungsstandards (KMK, 2004). Es zeigt sich, dass Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler drei Dimensionen der Nutzung von Textsorten unterscheiden: Sachtexte, diskontinuierliche Texte und literarische Texte. Bei der Betrachtung von Schulartprofilen wird deutlich, dass Lehrpersonen an Hauptschulen häufiger mit diskontinuierlichen Texten arbeiten, während an Gymnasien der Umgang mit literarischen Texten ein Schwerpunkt ist.

Insgesamt liegen die Beurteilungen der schulischen Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht an Schulen in Deutschland durch die Befragten meist im Bereich des OECD-Durchschnitts oder leicht darüber. Die Angebote zur sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie die kognitive Aktivierung im Unterricht liegen dagegen unter dem OECD-Durchschnitt. Positive Entwicklungen von PISA 2000 zu PISA 2009 zeigen sich insbesondere beim Schulklima und der Klassenführung, hier liegt der Trend in Deutschland deutlich über dem positiven Trend aller OECD-Staaten.

Aussagen über die Zusammenhänge der schulischen Lerngelegenheiten, der didaktischen und inhaltlichen Schwerpunktlegungen im Unterricht sowie der Qualität des Deutschunterrichts mit den Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler konnten in diesem Kapitel noch nicht getroffen werden. Solche Analysen werden auf der Grundlage der erweiterten Stichprobe der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler vorgenommen und in nachfolgenden Publikationen berichtet.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und -Schüler und ihrer Lehrkräfte. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H. G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 314–354). Münster: Waxmann.
- Bempechat, J., Jimenez, N. V. & Boulay, B. A. (2002). Cultural-cognitive issues in academic achievement: New directions for cross-national research. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 117–149). Washington, D.C.: National Academic Press.
- Bottani, N. & Favre, B. (2001). School autonomy and evaluation. *Prospects*, 31(4), 467–474.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. Brüssel/Genf: International Academy of Education/International Bureau of Education.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723–733. (deutsch 1972: Lernerfolg für alle. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 24, 7–12.)
- Diedrich, M. (2008). *Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41*, 73–92.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 213–228.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Finn, J. D. & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97–109.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classrooms and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493–541). New York: MacMillan.
- Glas, C. & Jehangir, K. (2009). The cross-national validity of background measures in PISA. Beitrag bei der PISA Research Conference, 14.-16. September 2009, Kiel. Verfügbar unter http://www.pisaresconf09.org/user_uploads/files/methodology/room1/Kaplan.pdf.
- Götz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Band Pädagogische Psychologie* (S. 503–514). Göttingen: Hogrefe.
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Peng, K. & Greenholtz, J. (2002). What's wrong with cross-cultural comparisons of subjective Likert scales: The reference-group effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 903–918.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W., Wagner, W., Klieme, E., Nold, G. & Schröder, K. (2008). Wirksamkeit des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 382–397). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. & Klieme, E. (2008). Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 301–312). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., Rindermann, H. & Schrader, F.-W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 145–158). Göttingen: Hogrefe.
- Hochweber, J. (im Druck). *Was erfassen Mathematiknoten?* Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Röhrich, T. & Voss, A. (2008). Qualität von Schule und Unterricht im Rahmen erweiterter Schulautonomie. Eine Synthese qualitativer und quantitativer Analysen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 257–296). Weinheim: Beltz.
- Hui, C. H. & Triandis, H. C. (1985). Measurement in cross-cultural psychology: A review and comparison of strategies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16(2), 131–152.

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin/Bonn: BMBF.
- Klieme, E., Backhoff, E., Blum, W., Buckley, J., Hong, Y., Kaplan, D., Levin, H., Scheerens, J., Schmidt, W., van de Vijver, F. & Vieluf, S. (2010a). Designing PISA as a sustainable database for educational policy and research: The PISA 2012 Context Questionnaire Framework. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G. & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study – Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137–160). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 334–359). Opladen: Leske + Budrich.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Klieme, E., Steinert, B. & Hochweber, J. (2010b). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 231–256). Münster: Waxmann.
- KMK (Hrsg.). (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.
- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2006). Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner & M. Neubrand (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 161–194). Münster: Waxmann.
- Lietz, P. & van de Gaer, E. (2010). Cross-cultural comparative questionnaire issues. Beitrag beim QEG Meeting, 25.–27. Februar 2010, Hongkong.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2004). Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – Ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 250–266). Münster: Waxmann.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- OECD. (2002). *PISA 2000 technical report*. Paris: OECD.
- OECD. (2005). *PISA 2003 technical report*. Paris: OECD.
- OECD. (in Vorbereitung). *PISA 2009 technical report*. Paris: OECD.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Bürgermeister, A. & Harks, B. (2008). The interplay between student evaluation and instruction. *Zeitschrift für Psychologie*, 216(2), 111–124.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade. The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499.
- Stigler, J., Gallimore, R. & Hiebert, J. (2000). Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS video studies. *Educational Psychologist*, 35(2), 87–100.
- Van de Vijver, F. (1998). Towards a theory of bias and equivalence. In J. A. Harkness (Ed.), *Cross-cultural survey equivalence* (pp. 41–65). Mannheim: ZUMA.
- Van de Vijver, F. & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. London: Sage Publications.

- Van de Vijver, F., van Hemert, D. A. & Poortinga, Y. H. (Eds.) (2008). *Multilevel analysis of individuals and cultures*. New York: Erlbaum.
- Von Saldern, M. (2006). Klassengröße. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 327–333). Weinheim: Beltz, PVU.
- Vieluf, S., Lee, J. & Kyllonen, P. (2009). The cross-cultural validity of variables from the PISA 2003 student questionnaire. Beitrag beim QEG Meeting, 19.–21. Oktober 2009, Offenbach.
- Weinert, F. E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In *Wissen und Werte für die Welt von morgen. Kongressbericht* (S. 101–125). München: Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Anhang

Tabelle 4.11: Ausstattung der Schulen mit Lehrpersonal und materiellen Ressourcen im internationalen Vergleich

OECD-Staaten	Ausstattung mit Lehrpersonal				Ausstattung mit materiellen Ressourcen			
	M	(SE)	SD	(SE)	M	(SE)	SD	(SE)
Australien	0.14	(0.06)	0.98	(0.02)	0.44	(0.06)	1.06	(0.03)
Belgien	0.51	(0.05)	0.92	(0.03)	0.10	(0.06)	1.00	(0.05)
Chile	0.29	(0.09)	1.08	(0.05)	-0.42	(0.09)	1.16	(0.06)
Dänemark	-0.12	(0.04)	0.64	(0.02)	0.14	(0.05)	0.75	(0.04)
Deutschland	0.53	(0.06)	0.89	(0.04)	-0.01	(0.07)	0.91	(0.05)
Estland	-0.11	(0.05)	0.71	(0.04)	0.04	(0.05)	0.71	(0.06)
Finnland	-0.42	(0.04)	0.59	(0.02)	-0.18	(0.07)	0.80	(0.06)
Frankreich	-	-	-	-	-	-	-	-
Griechenland	-0.47	(0.07)	0.83	(0.10)	-0.09	(0.07)	0.93	(0.06)
Irland	-0.29	(0.07)	0.79	(0.06)	-0.34	(0.10)	1.09	(0.07)
Island	-0.24	(0.00)	0.78	(0.00)	0.43	(0.00)	0.87	(0.00)
Israel	0.19	(0.08)	0.99	(0.04)	-0.03	(0.08)	1.08	(0.06)
Italien	0.13	(0.03)	0.86	(0.02)	-0.09	(0.03)	0.90	(0.03)
Japan	-0.53	(0.05)	0.68	(0.04)	0.50	(0.08)	0.99	(0.04)
Kanada	-0.23	(0.03)	0.86	(0.02)	0.39	(0.04)	0.96	(0.03)
Korea	-0.02	(0.09)	0.92	(0.05)	0.06	(0.07)	0.81	(0.06)
Luxemburg	1.15	(0.00)	0.86	(0.00)	0.31	(0.00)	0.92	(0.00)
Mexiko	0.46	(0.03)	0.99	(0.02)	-0.82	(0.04)	1.15	(0.03)
Neuseeland	0.07	(0.05)	0.85	(0.02)	0.20	(0.06)	0.91	(0.04)
Niederlande	0.51	(0.06)	0.80	(0.03)	0.32	(0.07)	0.85	(0.05)
Norwegen	0.31	(0.06)	0.72	(0.03)	-0.24	(0.05)	0.67	(0.05)
Österreich	-0.35	(0.06)	0.83	(0.04)	0.26	(0.06)	0.93	(0.04)
Polen	-0.78	(0.04)	0.47	(0.03)	0.29	(0.05)	0.82	(0.05)
Portugal	-0.80	(0.03)	0.47	(0.04)	-0.17	(0.06)	0.81	(0.04)
Schweden	-0.34	(0.05)	0.67	(0.03)	0.01	(0.06)	0.78	(0.05)
Schweiz	-0.09	(0.05)	0.85	(0.03)	0.53	(0.07)	0.86	(0.04)
Slowakische Republik	-0.29	(0.05)	0.63	(0.03)	-0.46	(0.06)	0.75	(0.05)
Slowenien	-0.72	(0.00)	0.51	(0.00)	0.48	(0.01)	0.77	(0.00)
Spanien	-0.78	(0.02)	0.52	(0.02)	0.01	(0.05)	0.85	(0.04)
Tschechische Republik	-0.02	(0.04)	0.69	(0.04)	-0.12	(0.05)	0.68	(0.04)
Türkei	2.05	(0.10)	1.15	(0.08)	-1.35	(0.06)	0.71	(0.05)
Ungarn	-0.55	(0.05)	0.61	(0.03)	0.26	(0.07)	0.85	(0.05)
Vereinigte Staaten	-0.45	(0.06)	0.81	(0.04)	0.51	(0.08)	1.04	(0.04)
Vereinigtes Königreich	-0.08	(0.06)	0.96	(0.03)	0.45	(0.07)	0.96	(0.04)
OECD-Durchschnitt	-0.04	(0.01)	0.79	(0.01)	0.04	(0.01)	0.89	(0.01)

Anmerkung. Höhere Werte sprechen für eine bessere Ausstattung der Schulen mit Lehrpersonal bzw. materiellen Ressourcen.

Tabelle 4.12: Nutzung von Informationen über die Leistung der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich

	Information der Eltern		Verzetzungsentscheidungen		Leistungsgruppierung der Schüler/innen		Vergleich mit Standards		Beobachtung des Leistungsniveaus der Schule		Beurteilung der Lehrpersonen		Verbesserung des Unterrichts/ Lehrplans		Vergleich mit anderen Schulen	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
OECD-Staaten																
Australien	99.0	(0.4)	67.9	(2.9)	81.2	(2.3)	60.4	(3.0)	82.9	(2.2)	44.3	(2.7)	86.1	(2.2)	43.5	(2.9)
Belgien	99.4	(0.5)	99.0	(0.7)	16.1	(2.3)	11.4	(2.0)	50.7	(3.5)	31.0	(2.6)	60.9	(3.2)	6.5	(1.3)
Chile	96.9	(1.5)	86.7	(2.8)	45.1	(3.9)	48.7	(4.5)	89.4	(2.6)	58.2	(3.5)	91.7	(2.2)	43.0	(4.4)
Dänemark	96.8	(1.1)	8.7	(2.0)	53.5	(3.2)	33.0	(3.1)	34.9	(3.4)	8.1	(1.9)	85.2	(2.3)	28.1	(3.0)
Deutschland	98.3	(0.9)	96.7	(1.2)	34.3	(2.7)	33.2	(3.4)	58.0	(3.3)	21.8	(2.5)	56.8	(3.6)	21.8	(3.1)
Estland	97.9	(1.1)	81.7	(2.8)	25.8	(3.0)	67.2	(3.4)	85.0	(2.8)	71.9	(3.0)	77.9	(3.0)	61.0	(3.4)
Finnland	98.2	(0.8)	94.4	(1.7)	16.3	(3.0)	49.7	(3.9)	52.5	(3.6)	23.7	(3.9)	56.3	(3.8)	27.2	(2.7)
Frankreich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Griechenland	100.0	(0.0)	97.7	(1.1)	8.2	(1.7)	20.7	(2.9)	62.3	(4.1)	22.2	(3.3)	47.4	(3.7)	24.8	(3.2)
Irland	100.0	(0.0)	-	-	73.8	(4.3)	44.3	(4.8)	67.1	(4.3)	37.0	(4.3)	64.8	(4.6)	23.8	(4.0)
Island	100.0	(0.0)	4.6	(0.1)	37.7	(0.3)	55.0	(0.2)	92.0	(0.1)	29.3	(0.2)	92.3	(0.2)	47.0	(0.2)
Israel	99.2	(0.5)	82.4	(2.8)	96.1	(1.5)	53.9	(3.8)	87.4	(2.3)	84.9	(2.9)	90.7	(2.1)	29.0	(3.6)
Italien	99.1	(0.3)	87.0	(1.4)	64.0	(2.2)	34.0	(1.8)	72.1	(1.6)	20.3	(1.7)	88.8	(1.3)	23.2	(1.5)
Japan	99.5	(0.5)	91.3	(2.1)	41.5	(3.8)	22.3	(2.9)	61.1	(3.8)	78.3	(2.7)	83.3	(2.4)	19.6	(2.8)
Kanada	99.8	(0.2)	93.9	(1.3)	76.5	(1.9)	73.4	(1.6)	86.2	(1.5)	34.7	(2.0)	86.7	(1.4)	57.0	(2.4)
Korea	95.3	(1.7)	36.9	(4.0)	78.1	(3.5)	75.2	(3.7)	83.4	(2.9)	66.4	(4.7)	88.3	(2.3)	62.3	(3.8)
Luxemburg	100.0	(0.0)	99.6	(0.0)	45.4	(0.1)	53.5	(0.1)	40.3	(0.1)	21.7	(0.1)	60.0	(0.1)	34.7	(0.1)
Mexiko	98.4	(0.4)	93.4	(0.9)	67.8	(1.6)	72.6	(1.7)	88.5	(1.2)	80.1	(1.4)	92.0	(0.9)	70.4	(1.8)
Neuseeland	99.3	(0.6)	77.2	(2.7)	91.1	(1.9)	92.2	(2.0)	97.2	(1.4)	60.8	(3.3)	98.3	(1.0)	82.5	(2.8)
Niederlande	99.4	(0.5)	96.9	(1.3)	54.2	(3.7)	42.5	(4.4)	73.5	(4.1)	50.1	(4.1)	62.9	(4.2)	39.8	(4.1)
Norwegen	98.0	(1.1)	1.1	(0.6)	58.6	(3.5)	68.7	(3.4)	82.0	(2.9)	24.4	(2.8)	69.8	(3.5)	52.1	(3.5)
Österreich	92.9	(2.3)	94.0	(1.7)	31.9	(2.2)	9.5	(2.1)	48.7	(3.6)	26.0	(3.5)	62.6	(4.2)	21.1	(3.2)
Polen	99.4	(0.6)	98.4	(1.0)	32.6	(3.7)	57.0	(3.7)	95.0	(1.7)	78.7	(3.1)	92.2	(2.0)	57.0	(3.8)
Portugal	99.4	(0.6)	97.6	(1.0)	22.8	(3.6)	48.0	(4.3)	88.8	(2.3)	34.7	(4.0)	79.6	(3.0)	40.0	(3.9)
Schweden	98.9	(0.8)	38.8	(3.7)	38.5	(3.8)	78.3	(3.3)	93.1	(2.0)	21.8	(2.8)	83.0	(2.8)	75.5	(3.3)
Schweiz	89.7	(2.1)	86.9	(2.6)	25.1	(2.7)	38.2	(3.2)	41.1	(3.5)	40.6	(3.5)	49.5	(3.6)	22.7	(2.7)
Slowakische Republik	100.0	(0.0)	96.9	(1.4)	47.5	(3.7)	51.8	(4.4)	86.4	(2.7)	79.7	(3.3)	85.9	(2.9)	67.8	(3.3)
Slowenien	98.5	(0.0)	95.7	(0.3)	24.1	(0.6)	53.5	(0.4)	92.3	(0.3)	40.4	(0.4)	74.9	(0.4)	43.2	(0.4)
Spanien	99.5	(0.4)	99.7	(0.1)	49.1	(2.6)	24.0	(2.2)	84.2	(1.9)	43.7	(2.8)	90.7	(1.5)	23.3	(1.9)
Tschechische Republik	97.3	(1.2)	89.1	(2.4)	40.1	(3.6)	65.2	(3.1)	89.1	(2.0)	60.4	(4.0)	84.2	(2.6)	62.4	(3.8)
Türkei	93.6	(1.8)	71.4	(3.1)	72.5	(3.7)	72.9	(3.8)	83.9	(3.0)	71.4	(3.6)	55.0	(3.9)	72.1	(3.4)
Ungarn	97.5	(1.3)	82.6	(3.3)	51.9	(3.5)	68.6	(3.8)	86.9	(2.5)	59.6	(4.2)	64.8	(4.1)	61.1	(4.3)
Vereinigte Staaten	96.9	(1.3)	70.4	(3.3)	69.1	(4.2)	95.3	(1.5)	97.7	(1.1)	58.0	(4.1)	98.1	(1.1)	90.3	(2.4)
Vereinigtes Königreich	99.6	(0.4)	69.8	(3.5)	94.8	(1.3)	91.3	(2.1)	97.1	(1.3)	82.7	(2.6)	92.7	(1.6)	82.2	(2.8)
OECD-Durchschnitt	98.1	(0.2)	77.8	(0.4)	50.5	(0.5)	53.5	(0.5)	76.7	(0.5)	47.5	(0.5)	77.4	(0.5)	45.9	(0.5)

Tabelle 4.13: Indikatoren des Schulklimas im internationalen Vergleich

OECD-Staaten	Lehrerbezogene Aspekte des Schulklimas				Schülerbezogene Aspekte des Schulklimas				Lehrer-Schüler-Beziehung			
	M	(SE)	SD	(SE)	M	(SE)	SD	(SE)	M	(SE)	SD	(SE)
Australien	-0.23	(0.04)	0.91	(0.04)	0.01	(0.04)	0.96	(0.04)	0.11	(0.01)	0.99	(0.01)
Belgien	0.09	(0.04)	0.86	(0.04)	0.27	(0.05)	0.98	(0.04)	-0.04	(0.01)	0.87	(0.01)
Chile	-0.48	(0.08)	1.00	(0.06)	-0.10	(0.08)	1.12	(0.06)	0.09	(0.02)	1.02	(0.01)
Dänemark	0.43	(0.06)	0.82	(0.03)	0.27	(0.05)	0.81	(0.04)	0.18	(0.02)	1.01	(0.01)
Deutschland	-0.04	(0.05)	0.75	(0.05)	0.11	(0.05)	0.86	(0.05)	0.01	(0.02)	1.05	(0.01)
Estland	0.09	(0.06)	0.83	(0.04)	-0.10	(0.05)	0.78	(0.04)	-0.04	(0.02)	0.85	(0.01)
Finnland	-0.06	(0.06)	0.69	(0.05)	-0.43	(0.06)	0.71	(0.04)	-0.16	(0.02)	0.87	(0.01)
Frankreich	-	-	-	-	-	-	-	-	-0.15	(0.02)	0.90	(0.01)
Griechenland	-0.08	(0.09)	1.05	(0.06)	0.02	(0.08)	1.00	(0.07)	-0.18	(0.02)	0.96	(0.01)
Irland	0.10	(0.08)	0.87	(0.06)	-0.25	(0.08)	0.85	(0.06)	-0.08	(0.02)	0.96	(0.01)
Island	0.29	(0.00)	0.85	(0.00)	0.13	(0.00)	0.79	(0.00)	0.17	(0.02)	1.12	(0.01)
Israel	-0.21	(0.06)	0.86	(0.05)	0.05	(0.06)	0.86	(0.04)	0.05	(0.03)	1.15	(0.01)
Italien	-0.30	(0.03)	0.84	(0.03)	-0.02	(0.03)	0.92	(0.03)	-0.06	(0.01)	0.97	(0.01)
Japan	-0.20	(0.06)	0.87	(0.05)	0.60	(0.06)	0.91	(0.05)	-0.42	(0.02)	0.97	(0.01)
Kanada	-0.08	(0.03)	0.82	(0.03)	-0.41	(0.03)	0.85	(0.04)	0.32	(0.01)	1.03	(0.01)
Korea	-0.14	(0.07)	0.79	(0.07)	0.40	(0.07)	0.92	(0.06)	-0.27	(0.02)	0.78	(0.01)
Luxemburg	-0.16	(0.00)	0.71	(0.00)	-0.13	(0.00)	0.76	(0.00)	-0.04	(0.02)	1.10	(0.01)
Mexiko	-0.41	(0.04)	1.01	(0.03)	0.23	(0.03)	0.94	(0.02)	0.14	(0.01)	1.00	(0.01)
Neuseeland	-0.20	(0.05)	0.79	(0.03)	-0.16	(0.04)	0.88	(0.04)	0.19	(0.02)	0.95	(0.01)
Niederlande	-0.68	(0.05)	0.67	(0.04)	-0.17	(0.05)	0.75	(0.05)	-0.11	(0.02)	0.78	(0.01)
Norwegen	-0.24	(0.05)	0.71	(0.05)	-0.08	(0.05)	0.67	(0.04)	-0.17	(0.02)	1.03	(0.01)
Österreich	0.08	(0.06)	0.84	(0.05)	-0.22	(0.07)	0.91	(0.05)	0.00	(0.03)	1.09	(0.02)
Polen	0.47	(0.07)	0.86	(0.04)	0.05	(0.06)	0.77	(0.04)	-0.35	(0.02)	0.93	(0.01)
Portugal	0.14	(0.07)	0.90	(0.06)	0.04	(0.08)	0.98	(0.07)	0.37	(0.02)	0.93	(0.01)
Schweden	-0.03	(0.05)	0.83	(0.05)	-0.12	(0.05)	0.74	(0.05)	0.15	(0.02)	1.02	(0.01)
Schweiz	0.17	(0.05)	0.73	(0.03)	0.13	(0.06)	0.82	(0.04)	0.24	(0.02)	1.11	(0.01)
Slowakische Republik	-0.06	(0.05)	0.79	(0.06)	-0.25	(0.05)	0.72	(0.04)	-0.16	(0.02)	0.82	(0.02)
Slowenien	0.02	(0.01)	0.84	(0.00)	-0.39	(0.01)	0.97	(0.00)	-0.42	(0.01)	0.88	(0.01)
Spanien	0.10	(0.05)	0.92	(0.04)	0.12	(0.05)	0.98	(0.04)	-0.03	(0.02)	1.03	(0.01)
Tschechische Republik	0.02	(0.06)	0.72	(0.04)	-0.18	(0.06)	0.80	(0.04)	-0.24	(0.02)	0.85	(0.01)
Türkei	-1.82	(0.11)	1.29	(0.07)	-1.66	(0.12)	1.44	(0.08)	0.44	(0.03)	1.16	(0.01)
Ungarn	0.51	(0.07)	0.86	(0.05)	0.18	(0.07)	1.04	(0.06)	-0.01	(0.02)	0.88	(0.01)
Vereinigte Staaten	-0.17	(0.06)	0.79	(0.05)	-0.16	(0.06)	0.79	(0.06)	0.32	(0.02)	1.05	(0.01)
Vereinigtes Königreich	0.07	(0.05)	0.80	(0.04)	0.19	(0.04)	0.70	(0.04)	0.12	(0.02)	0.94	(0.01)
OECD-Durchschnitt	-0.09	(0.01)	0.84	(0.01)	-0.06	(0.01)	0.88	(0.01)	0.00	(0.00)	0.97	(0.00)

Anmerkung. Höhere Werte sprechen jeweils für ein günstigeres Schulklima.