

Steinert, Brigitte; Hochweber, Jan; Hertel, Silke

Lesekompetenz und Lesefreude von Schülerinnen und Schülern und bildungsstandardbezogene Kompetenzüberzeugungen und Lerngelegenheiten in Schule und Unterricht

Jude, Nina [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 2013, S. 12-39. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 59)

urn:nbn:de:0111-opus-78221



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 59. Beiheft

PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung

Herausgegeben von
Nina Jude und Eckhard Klieme

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2013 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443501

Inhaltsverzeichnis

Nina Jude/Eckhard Klieme

PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung.

Einleitung zum Beiheft 7

Schul- und Unterrichtsbedingungen

Brigitte Steinert/Jan Hochweber/Silke Hertel

Lesekompetenz und Lesefreude von Schülerinnen und Schülern und bildungsstandardbezogene Kompetenzüberzeugungen und Lerngelegenheiten in Schule und Unterricht 12

Silke Hertel/Simone Bruder/Nina Jude/Brigitte Steinert

Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern .. 40

Timo Ehmke

Soziale Disparitäten im Lesen und in Mathematik innerhalb von Schulklassen .. 63

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Aileen Edele/Petra Stanat/Susanne Radmann/Michael Segeritz

Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien 84

*Robin Segerer/Alexandra Marx/Petra Stanat/Wolfgang Schneider/Thorsten Roick/
Peter Marx*

Determinanten der Lesekompetenz bei Jugendlichen nicht deutscher Herkunftssprache. Zur Bedeutung der Spracherwerbsreihenfolge im Falle von Mehrsprachigkeit 111

Trends und Veränderungen

Timo Ehmke/Eckhard Klieme/Petra Stanat

Veränderungen der Lesekompetenz von PISA 2000 nach PISA 2009. Die Rolle von Unterschieden in den Bildungswegen und in der Zusammensetzung der Schülerschaft 132

Dorothea Mildner/Jan Hochweber/Andreas Frey

Vergleichende Analysen der Kompetenzen von Fünfzehnjährigen und Neuntklässlern in den deutschen PISA-Erhebungen 2003 bis 2009 151

Linda Marie Bischof/Jan Hochweber/Johannes Hartig/Eckhard Klieme

Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts – Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels 172

Grundlagen und konzeptionelle Ansätze

Nina Jude/Johannes Hartig/Stefan Schipolowski/Katrin Böhme/

Petra Stanat

Definition und Messung von Lesekompetenz. PISA und die Bildungsstandards .. 200

Eckhard Klieme/Svenja Vieluf

Schulische Bildung im internationalen Vergleich. Ein Rahmenmodell für Kontextanalysen in PISA 229

Schul- und Unterrichtsbedingungen

Brigitte Steinert/Jan Hochweber/Silke Hertel

Lesekompetenz und Lesefreude von Schülerinnen und Schülern und bildungsstandardbezogene Kompetenzüberzeugungen und Lerngelegenheiten in Schule und Unterricht

1. Einleitung

Die regelmäßige Erfassung und Beschreibung schulischer Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten gehören ebenso wie die regelmäßige Beobachtung und der internationale Vergleich ausgewählter Basiskompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern zum Programm der PISA-Studien. In Deutschland haben sich zwischen PISA 2000 und PISA 2009 nicht nur die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler verbessert, sondern auch einige Merkmale des schulischen Lernumfeldes wie das Schulklima und die Klassenführung (Hertel, Hochweber, Steinert & Klieme, 2010; Klieme, Artelt et al., 2010; Klieme, Jude, Baumert & Prenzel, 2010). Bei den meisten Merkmalen der schulischen Lernumgebung lagen die Einschätzungen der Befragten bei PISA 2009 innerhalb des OECD-Durchschnitts, bei einigen Merkmalen darunter.

Jedoch zeigten die länderspezifischen Analysen der OECD vielfach keinen direkten Zusammenhang zwischen den Lesekompetenzen der 15-Jährigen und den international erfassten Schulmerkmalen, insbesondere dann, wenn die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler in den Schulen mit berücksichtigt wurde (OECD, 2011a). In Deutschland erstrecken sich die Analysen der schulischen Lernumgebung auf der Basis der nationalen Daten aus den bisherigen PISA-Zyklen weitgehend auf die Deskription von Schul- und Unterrichtsmerkmalen nach Schularten oder Bildungsgängen (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Senkbeil et al., 2004; Senkbeil, Drechsel & Schöps, 2007; Weiß & Steinert, 2001) und die Typisierung von Schulen nach mehreren Schulmerkmalen (Senkbeil, 2006). Die im Rahmen der längsschnittlichen Erweiterungsstudie zu PISA 2003 durchgeführten Mehrebenenanalysen zeigten keinen Zusammenhang der verschiedenen Schulmerkmale mit dem Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler von Klassenstufe neun auf zehn. Lediglich der durch aktive Lehrkräfte klassifizierte Schultypus zeigte einen Zusammenhang mit dem Kompetenzzuwachs in

Mathematik und Naturwissenschaften. Allerdings gingen in diese Typisierung Kompositionsmerkmale der kognitiven und sozialen Herkunft und allgemeine schulische Aktivitätsmerkmale ein, so dass die relative Bedeutung der jeweiligen Merkmale nicht unterschieden werden kann.

Demgegenüber fanden sich bei den Unterrichtsmerkmalen bedeutsame Effekte auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Die dazu durchgeführten Analysen in der Mathematik in den national erweiterten PISA-2000- und PISA-2003-Studien erfolgten auch aufgrund vorausgegangener Studien (TIMSS-Video, Pythagoras-Projekt) in theoretisch wie empirisch elaborierter Weise (Baumert et al., 2010; Klieme, Pauli & Reusser, 2009; Klieme & Rakoczy, 2003; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Kunter et al., 2005). Dabei wurden drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität identifiziert: (1) klare, strukturierte Klassenführung, (2) unterstützendes Klassenklima, (3) kognitive Aktivierung. Mehrebenenanalysen mit diesen Dimensionen zeigten, dass die Leistungsunterschiede in Mathematik zwischen den Klassen auf die Unterrichtsmerkmale kognitive Aktivierung und Klassenführung zurückgeführt werden können. Als motivationales Ergebnismerkmal von Schule und Unterricht war das Interesse an Mathematik positiv mit dem Unterstützungsklima in den Klassen korreliert.

Angesichts des bisherigen Fokus auf die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften bei PISA ist es für die Schul- und Unterrichtseffektivitätsforschung wie für die Schulpraxis von Interesse, spezifische Lernbedingungen auf Schul- und auf Unterrichtsebene *im Bereich des Lesens* zu identifizieren, die Unterschiede in den Lesekompetenzen und der Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler erklären und als Ausgangspunkt für die Gestaltung von Schule und Unterricht im Bereich des Lesens dienen können. Deshalb wird in diesem Beitrag untersucht, ob und inwieweit spezifische Kompetenzüberzeugungen und Praktiken zum Lesen im Deutschunterricht von Lehrkräften und von Schülerinnen und Schülern, die sich auf die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Bereich des Lesens beziehen (KMK, 2003, 2004), die Lesekompetenzen und die Lesefreude von Jugendlichen in der neunten Jahrgangsstufe vorhersagen können.

2. Theoretischer Hintergrund

Zur Erklärung der Unterschiede in der Lesekompetenz und der Lesefreude zwischen Schulen und Klassen wird zum einen auf formale Modelle und Konstrukte der Schul- und Unterrichtseffektivitätsforschung und zum anderen auf spezifische Konstrukte der Pädagogischen Psychologie zurückgegriffen. Formal ist das Schulwesen als Mehrebenensystem konzipiert, das die Handlungsebenen Schulsystem, Schule, Unterricht bzw. Klasse und die einzelnen Schülerinnen und Schüler unterscheidet und diesen jeweils spezifische Merkmale des Kontexts, des Inputs, der Prozesse und Ergebnisse zuordnet. Diese Prozess-Produkt-Modelle gehen davon aus, dass die Merkmale der höheren Ebenen primär für die Merkmale auf der jeweils niedrigeren Ebene bedeutsam sind, und dass deshalb Merkmale der Schule geringere Effekte auf die Lernergebnisse der Schü-

lerinnen und Schüler haben als Merkmale des Unterrichts. Metaanalysen zur Schul- und Unterrichtseffektivität berichten damit übereinstimmend die höchsten Effektstärken für die lernprozessnahen Schüleraktivitäten, gefolgt von lehrergesteuerten Unterrichtsmerkmalen und den Schulmerkmalen mit den niedrigsten Effektstärken (Fraser, Walberg, Welch & Hattie, 1987; Hattie, 2009; Scheerens & Bosker, 1997; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Dieses Befundmuster wird durch kognitive Modelle des Lehrens und Lernens gestützt, die die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler als proximale Merkmale für den Kompetenzerwerb konzipieren und die Unterrichts- bzw. Lehrervariablen als distale Merkmale (Seidel & Shavelson, 2007).

Auch wenn Unterrichts- und Lehrermerkmale mit spezifischem Bezug zur untersuchten Domäne konzipiert werden, dürften sie demnach wegen ihrer größeren Distanz zu den Lernprozessen kleinere Effektstärken auf die spezifischen Lernaktivitäten und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler aufweisen. Für Schulmerkmale ist dagegen theoretisch kaum von einem direkten Effekt auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auszugehen, doch könnten die gemeinsam geteilten Überzeugungen und Praktiken der Lehrkräfte auf Schulebene als organisatorischer und sozialer Handlungskontext über die entsprechenden Überzeugungen und Praktiken im Unterricht die Schülerleistungen indirekt begünstigen, wenn sie diese in der Organisation von Lernprozessen über Jahrgangsstufen, Klassen und Fächer hinweg in einen systematischen Zusammenhang stellen. Angesichts der tatsächlichen Unterschiede zwischen Klassen und der professionellen Autonomie der Lehrkräfte im Unterricht wäre ein moderater Einfluss der Lehrereinschätzungen und schulischen Praktiken auf den Unterricht zu erwarten (Hochweber, Steinert & Klieme, 2012; Klieme, Steinert & Hochweber, 2010; Rolff, 2007; Spiess, 2004; Steinert, Hartig & Klieme, 2008; Steinert et al., 2006).

Diese Annahmen werden auch von Modellen des Prozess-Produkt-Paradigmas sowie Modellen des zielreichenden Lernens bzw. Unterrichts und teilweise von Befunden der Schulleistungsforschung gestützt. Danach sind klare Ziele, hohe Leistungserwartungen und der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler unter den Lehrkräften einer Schule Voraussetzung für eine lernförderliche Unterrichtskultur und bessere Lernergebnisse. Auch das Angebot an zielgerichteten Lerngelegenheiten soll zu höheren Leistungen beitragen (vgl. Bloom, 1976; Carroll, 1963; Creemers & Kyriakides, 2008; Ditton, 2000, 2007; Edmonds, 1979; Fend, 2006; Helmke & Weinert, 1997; Rosenshine, 1979; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens & Bosker, 1997; Slavin, 1996; Stringfield, 1994; Teddlie & Reynolds, 2000). Die empirischen Befunde sind allerdings nicht eindeutig: In den nach Domänen, motivationalen und prozessualen Ergebniskriterien differenzierten Metaanalysen von Seidel und Shavelson (2007) erwiesen sich Lehrerüberzeugungen und hohe Leistungserwartungen – sogar als distale Merkmale – als prädiktiv für die kognitiven und motivationalen Lernergebnisse im Lesen; Lernzeiten und Lerngelegenheiten waren für die Lesekompetenzen prädiktiv. Andere Studien zeigten jedoch, dass die Effekte der Lernzeiten und des zielreichenden Unterrichts auf die Lernergebnisse verschwinden, wenn standardisierte Leistungstests eingesetzt werden, da Lernzeiten und Leistungserwartungen mit den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler konfundiert sind (vgl. Gruehn, 2000). Analysen der

Daten zum Deutschunterricht auf der Basis der DESI-Studie haben zudem gezeigt, dass Lehrkräfte auf schwache Lernausgangslagen bzw. ein niedriges Leistungsniveau in ihren Klassen adaptiv reagieren, indem sie verstärkt vielfältige Unterrichtsmethoden und Übungsaufgaben einsetzen (Klieme et al., 2008). Solch ein remediales Vorgehen kann sich in Schulleistungsuntersuchungen als fehlender oder möglicherweise sogar negativer Zusammenhang zwischen den Lesegelegenheiten im Unterricht und den Lesekompetenzen darstellen (Klieme, Steinert & Hochweber, 2010).

In der nationalen Erweiterung der PISA-2009-Studie wurden die Lerngelegenheiten und Leistungserwartungen der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler nach fach- bzw. domänenspezifischen Kriterien erfasst, um einen sachlichen Bezugsrahmen für die Einschätzungen der Befragten zu schaffen. Dazu wurden die Fragen zu den im Unterricht verwendeten Leseaufgaben und zu den Kompetenzüberzeugungen im Hinblick auf die Aufgabenanforderungen formuliert, die die KMK in den Bildungsstandards für den Bereich des Lesens im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I erlassen hat (KMK, 2003, 2004) (zur Operationalisierung siehe Abschnitt 4.2).

Die so erfassten Kompetenzüberzeugungen zum Lesen können dabei auch mit Bezug auf das Konstrukt der Selbstwirksamkeit von Bandura (1977, 1997) konzipiert werden, indem sie die Zuversicht von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften erfassen, dass die Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards formulierten Leseanforderungen erfolgreich bewältigen können. Theoretisch wird davon ausgegangen, dass Kompetenzüberzeugungen zum einen auf früheren (Lese-)Erfahrungen und Erfolgen in ähnlichen Leistungssituationen beruhen, zum anderen auf der Überzeugung, auch in neuen Situationen über die für das angestrebte Ziel (Leseverständnis) relevanten Handlungsmittel (Fähigkeit, Anstrengung, einflussreiche Lehrkräfte, Glück) zu verfügen und diese erfolgreich einsetzen zu können (Köller & Möller, 2010). Auch wenn diese Mittel in der national erweiterten PISA-2009-Studie nicht erhoben wurden, wird mit den auf das Lesen bezogenen Kompetenzüberzeugungen ein Merkmal erhoben, für das eine hohe Prädiktionskraft für Unterschiede in Lesekompetenz und Lesemotivation anzunehmen ist. Kompetenzüberzeugungen haben als Konstrukt auch eine hohe praktische Relevanz, weil sie sich im Unterricht durch Lehrkräfte gut fördern lassen. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass Schülerinnen und Schüler z.B. ihre Verantwortlichkeit für Leseerfolge und -fortschritte erleben, effektive Lesestrategien nutzen, Erfahrungen mit vielfältigen und unterschiedlich schwierigen Texten sammeln und konstruktive, aufgabenspezifische Rückmeldungen erhalten. Denn positive Erfahrungen der Lesenden in der Bewältigung langer und schwieriger Texte stützen die Ausdauer und Bereitschaft zu lesen und die Vielfalt und Häufigkeit des Lesens (Artelt et al., 2005; McElvany & Becker, 2010). Die Leseforschung geht überdies von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz im Sinne eines sich selbst verstärkenden Mechanismus aus (Matthäus-Effekt), nach dem Leseerfahrung und Leseerfolge zu einer weiteren Steigerung von Lesekompetenz und Lesemotivation führen (Artelt, Naumann & Schneider, 2010).

Im Folgenden werden die bildungsstandardbezogenen Kompetenzüberzeugungen und Lerngelegenheiten im Bereich des Lesens im Fach Deutsch auf der Basis der na-

tionalen Erweiterungsstichprobe von PISA 2009 mit zwei intakten neunten Klassen analysiert. Dabei wird ein Angebots-Nutzungs-Modell im Sinne von Fend (2008) zugrunde gelegt. Auf der Angebotsseite und Schulebene werden a) die gemeinsam geteilten Kompetenzüberzeugungen der Deutsch-Lehrkräfte hinsichtlich der Bewältigung der in den Bildungsstandards formulierten Leseanforderungen durch die Schülerinnen und Schüler, b) die gemeinsam geteilten Kompetenzziele im Lesen, c) die eingesetzten Leseaufgaben im Deutschunterricht und d) die Absprache von Leistungsanforderungen verwendet. Auf der Nachfrageseite und Klassenebene werden a) die gemeinsam geteilten Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler, die in den Bildungsstandards formulierten Leseanforderungen bewältigen zu können, und b) die Nutzung der entsprechenden Leseaufgaben im Unterricht herangezogen. Die Merkmale der Schulebene sollten dabei für die Unterrichtsmerkmale, die Unterrichtsmerkmale wiederum für Lesekompetenz und Lesefreude Vorhersagekraft besitzen. Diese Modellierung trägt organisationstheoretischen und pädagogischen Überlegungen Rechnung, nach denen Einzelschulen die pädagogischen Handlungs- und Entwicklungseinheiten sind, in denen die Lehrkräfte über soziale Interaktionen sowie soziale Vergleichs- und Bewertungsprozesse gemeinsam geteilte, professionelle Normen und Praktiken etablieren und damit die schulische Lernumgebung steuern, welche Schülerinnen und Schüler im Unterricht nutzen (Chrispeels & Harris, 2006; Dreeben & Barr, 1988; Fend, 2006, 2008).

Konkret wird für die nachfolgenden Analysen davon ausgegangen, dass zwischen den gemeinsam geteilten Kompetenzüberzeugungen der Lehrkräfte auf Schulebene und den entsprechenden Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene ein moderater Zusammenhang besteht, ebenso zwischen den Lerngelegenheiten im Lesen auf Schulebene und der Nutzung von Leseaufgaben im Deutschunterricht. Die Absprache von Leistungsanforderungen als Merkmal der Koordination und Kooperation dürfte nach Befunden aus der DESI-Studie vermutlich mit den Lerngelegenheiten im Unterricht korrelieren (Klieme, Steinert & Hochweber, 2010). Die Effekte der Merkmale auf der Schul- und Unterrichtsebene auf Unterricht bzw. Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler dürften sich ferner reduzieren, wenn die soziale Komposition der Schulklassen und die Schulart berücksichtigt werden. Die Bedeutsamkeit der individuellen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler, der sozialen Komposition der Schulklassen und der Schularten als differenzielle Entwicklungsmilieus für den Kompetenzerwerb wurde in nationalen (und internationalen) Schulleistungsstudien vielfach gezeigt (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Ehmke & Baumert, 2007; Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004; Ehmke & Jude, 2010; OECD, 2001, 2010; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010).

3. Fragestellungen

In diesem Beitrag wird anhand der national erweiterten Stichprobe von PISA 2009 der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die von Lehrkräften bzw. von Schülerinnen und Schülern geteilten, auf die Bildungsstandards im Bereich des Lesens bezogenen Kom-

petenzüberzeugungen und Praktiken zum Lesen im Deutschunterricht die Lesekompetenz und Lesefreude der Schülerinnen und Schüler vorhersagen können. Dazu werden die in Abschnitt 2 formulierten Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen, Unterrichtsmerkmalen und Schülerkompetenzen in Bezug auf die Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern schrittweise spezifiziert.

Die Lesekompetenz ist eine zentrale, fächerübergreifende Schlüsselqualifikation, die nicht ausschließlich in der Schule und dort nicht nur im Deutschunterricht erworben wird. Dennoch ist davon auszugehen, dass institutionell gestaltbare Merkmale, hier die Kompetenzüberzeugungen und Praktiken von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, auf Schul- und Unterrichtsebene für Unterschiede in der Lesekompetenz und Lesefreude von Schülerinnen und Schülern direkt oder indirekt bedeutsam sind.

Diese allgemeine Annahme impliziert, dass die beiden Zielkriterien nicht nur individuell zwischen Schülerinnen und Schülern variieren, sondern auch institutionell zwischen Schulen und zwischen Schulklassen. Befunde für diese Annahme liegen aus früheren PISA-Studien und vergleichbaren Schulleistungsstudien vor (Baumert & Schümer, 2001; Baumert et al., 2003; Klieme, Steinert & Hochweber, 2010; Prenzel, Senkbeil & Drechsel, 2004). In einem ersten Analyseschritt wird daher geprüft, inwieweit die Lesekompetenz und die Lesefreude auf Schul-, Klassen- und Schülerebene variieren.

In einem zweiten Analyseschritt wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die bildungsstandardbezogenen Kompetenzüberzeugungen und Praktiken von Lehrkräften und von Schülerinnen und Schülern auf Schul- und Unterrichtsebene in einem Zusammenhang stehen. Konkret wird untersucht, ob die auf Schulebene gemeinsam geteilten Kompetenzüberzeugungen, Kompetenzziele, angebotenen Leselernegelegenheiten und Absprachen von Leistungsanforderungen unter den Lehrkräften des Fachkollegiums Deutsch mit den entsprechenden Kompetenzüberzeugungen und den von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Leselernegelegenheiten im Deutschunterricht auf Klassenebene – wie im vorigen Abschnitt 2 postuliert – zusammenhängen.

Im dritten Analyseschritt wird schließlich untersucht, ob und inwieweit die gemeinsam geteilten bildungsstandardbezogenen Kompetenzüberzeugungen und Praktiken der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler auf der Schul- bzw. auf der Unterrichtsebene – auch unter Berücksichtigung der individuellen und kompositionellen Ausgangslagen sowie der Schulart – für Unterschiede in der Lesekompetenz und Lesefreude bedeutsam sind. Nach den in Abschnitt 2 ausgeführten Überlegungen, dass von einer Variation des Unterrichts innerhalb von Schulen aus pädagogischen und strukturellen Gründen (adaptiver Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den Klassen, professionelle Autonomie der Lehrkräfte) auszugehen ist, dürfte kein direkter Zusammenhang zwischen den Schulmerkmalen und den Lesekompetenzen und der Lesefreude der Schülerinnen und Schüler bestehen, wenn die entsprechenden Kompetenzüberzeugungen und wahrgenommenen Lerngelegenheiten seitens der Schülerinnen und Schüler mit in die Analyse einbezogen und wenn die Effekte der individuellen und kompositionellen Hintergrundmerkmale sowie der Schulart kontrolliert werden (Ditton & Kreckler, 1995; Klieme, Steinert & Hochweber, 2010).

Ferner wird davon ausgegangen, dass den lesebezogenen Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler positive Leseerfahrungen und die Überzeugung vorausgehen, auch über die für die Bewältigung neuer Leseaufgaben notwendigen Strategien zu verfügen, so dass ein positiver Zusammenhang zwischen den lesebezogenen Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler und den Lesekompetenzen und der Lesefreude angenommen wird. Das Angebot an Lerngelegenheiten mit bildungsstandardbezogenen Leseaufgaben im Unterricht könnte mit der Lesekompetenz und Lesemotivation in einem positiven Zusammenhang stehen. Bei einem überwiegend remedialen Einsatz von Leseaufgaben im Unterricht ist jedoch ein negativer Zusammenhang wahrscheinlich.

Schließlich wird angenommen, dass Unterschiede in der Lesekompetenz und Lesefreude nicht nur durch Unterschiede in den Kompetenzüberzeugungen und Praktiken der Schülerinnen und Schüler erklärt werden können, sondern auch durch kompositionelle Merkmale und die Schulart. Die Schulart dürfte insbesondere für die Lesekompetenz, weniger für die Lesefreude von Bedeutung sein.

4. Datenbasis und methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe und Design

Die folgenden Analysen basieren auf den Daten der nationalen Erweiterungsstichprobe der PISA-2009-Studie. Diese geht an drei Stellen über das internationale Design von PISA hinaus (Hertel et al., 2010): (1) Die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler wurde auf zwei komplette Klassen der neunten Jahrgangsstufe an jeder PISA-2009-Schule erweitert. (2) Es wurde ein nationaler Fragebogen für Schülerinnen und Schüler mit Fokus auf das Lesen und Lernen im Deutschunterricht eingesetzt. (3) Mit einem weiteren nationalen Fragebogen wurden die Überzeugungen und die Praktiken in Bezug auf das Lesen im Deutschunterricht der Lehrerinnen und Lehrer des Fachkollegiums Deutsch an den PISA-2009-Schulen erfasst.

Datenbasis dieses Beitrags sind die Testergebnisse zur Lesekompetenz sowie die Fragebogenangaben zur Lesemotivation und zu den Lernbedingungen im Deutschunterricht von 9193 Schülerinnen und Schülern in 382 neunten Schulklassen an 197 Schulen, die an der PISA-2009-Studie teilgenommen haben. Außerdem wurden die Angaben von 2113 Lehrpersonen, die das Fach Deutsch an den PISA-2009-Schulen unterrichten, zu ihren Überzeugungen und Praktiken in die Analysen einbezogen.

4.2 Instrumente

In den nachfolgenden Drei-Ebenen-Analysen werden die Lesekompetenz und die Lesefreude der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe als Zielkriterien schulischen Lernens untersucht. Prädiktoren zur Erklärung der Unterschiede in den kogni-

tiven und motivationalen Lernergebnissen sind auf Schulebene neben der Schulart vier Merkmale, die die geteilte Wahrnehmung der Lehrkräfte des Fachkollegiums Deutsch im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe widerspiegeln: (1) die Kompetenzüberzeugungen der Deutsch-Lehrkräfte hinsichtlich der Bewältigung der in den Bildungsstandards formulierten Leseanforderungen durch die Schülerinnen und Schüler, (2) die auf die Bildungsstandards bezogenen Kompetenzziele im Bereich des Lesens, (3) die Übungsintensität bzw. Häufigkeit von auf die Bildungsstandards bezogenen Leseaufgaben im Deutschunterricht, (4) die Absprache von Zielen und Leistungsanforderungen.

Auf Individual- und Klassenebene gehen die individuellen und sozial geteilten, auf die Bildungsstandards im Bereich des Lesens bezogenen Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler und deren Wahrnehmung der Übungsintensität bzw. Häufigkeit entsprechender Leseaufgaben im Deutschunterricht in die Analyse ein. Kontrollvariablen für den sozialen und kognitiven Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sind das Geschlecht, der Migrationshintergrund, der sozioökonomische Status, die kognitiven Grundfähigkeiten sowie deren Komposition auf Klassenebene.

Um den Bezug der Kompetenzüberzeugungen und Leseaufgaben im Deutschunterricht zu den Bildungsstandards herzustellen, wurden 20 verschiedene Kompetenzaspekte aus den Bildungsstandards für den Bereich Lesen im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss ausgewählt (KMK, 2003). Den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern wurden jeweils die gleichen Items vorgelegt. Während die Schülerinnen und Schüler nach ihren eigenen Kompetenzüberzeugungen gefragt wurden, wurde den Lehrpersonen die Frage gestellt, welche Kompetenzüberzeugungen sie im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe haben (siehe Abschnitt 4.2, Schulmerkmale: Kompetenzüberzeugungen der Lehrpersonen und angebotene Leseaufgaben im Deutschunterricht, und vgl. die Dokumentation der Skalen bei Hertel et al., in Vorb.).

Die verschiedenen Kompetenzaspekte des Lesens wurden einer Konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) unterzogen, um zentrale Dimensionen des Lesens zu beschreiben und die Äquivalenz der ermittelten Dimensionen aus Lehrer- und aus Schülersicht zu prüfen. Sowohl in den Wahrnehmungen der Lehrkräfte als auch in den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler zeigten die verschiedenen Kompetenzaspekte des Lesens die gleiche Dimensionalität: Reflektieren und Bewerten von Texten (9 Items), textbezogenes Kombinieren und Interpretieren (5 Items), Umgang mit diskontinuierlichen Texten (6 Items) (siehe Abschnitt 4.2, Schulmerkmale: Kompetenzüberzeugungen der Lehrpersonen und angebotene Leseaufgaben im Deutschunterricht, und Abschnitt 4.2, Unterrichtsmerkmale: Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler und wahrgenommene Leseaufgaben im Deutschunterricht).

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse zu den bildungsstandardbezogenen Kompetenzüberzeugungen und Praktiken der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler anhand der Dimension Reflektieren und Bewerten von Texten dargestellt (siehe Abschnitt 5). Diese enthält sehr komplexe Anforderungen, bei der Schülerinnen und Schüler in Deutschland in den früheren PISA-Studien relative Schwächen zeigten. Zu den

beiden anderen Dimensionen werden noch analoge Analysen durchgeführt, deren Darstellung allerdings den Rahmen dieses Beitrags überschreiten würde.

Schulmerkmale: Kompetenzüberzeugungen der Lehrpersonen und angebotene Leseaufgaben im Deutschunterricht

Die auf die Bildungsstandards bezogenen Kompetenzüberzeugungen im Lesen wurden über die Frage erfasst, wie die Lehrpersonen des Fachkollegiums Deutsch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ihrer Schule am Ende der neunten Jahrgangsstufe im Hinblick auf die Bewältigung der in den Bildungsstandards für den Bereich des Lesens im Fach Deutsch formulierten Leseaufgaben einschätzen. In einem 4-stufigen Antwortformat sollten die Lehrpersonen angeben, wie viele Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe an der jeweiligen Schule zum Ende des Schuljahres einzelne Leseaufgaben bewältigen können (unter 70%, 71%-80%, 81%-90%, über 90%). Ein Beispielitem für die Skala „Reflektieren und Bewerten von Texten“ lautet: „Entscheiden, ob die Informationen in einem Text Tatsachen sind oder eine Meinung wiedergeben.“ Die drei Skalen aus der Befragung der Lehrkräfte des Fachkollegiums Deutsch – Reflektieren und Bewerten von Texten, textbezogenes Kombinieren und Interpretieren, Umgang mit diskontinuierlichen Texten – weisen jeweils eine sehr hohe interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .92$). Das mit einer Konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) geprüfte Modell mit drei Dimensionen für die bildungsstandardbezogenen Kompetenzerwartungen aus Sicht der Lehrpersonen weist eine akzeptable Passung zu den Daten auf ($\text{Chi}^2 = 1692.908$, $df = 167$, $p < 0.001$; RMSEA = .070, CFI = .97).¹

Die Bedeutung von *Kompetenzziele im Lesen im Deutschunterricht* wurde über die Frage erfasst, wie wichtig es der Lehrkraft ist, dass Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule am Ende der neunten Jahrgangsstufe die bildungsstandardbezogenen Leseaufgaben bewältigen können. In einem 4-stufigen Antwortformat konnten die Lehrpersonen die Wichtigkeit von „überhaupt nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“ bewerten. Die drei Skalen zur Wichtigkeit von Lesekompetenzziele im Deutschunterricht bei den Lehrpersonen weisen eine hohe bis sehr hohe interne Konsistenz auf: Reflektieren und Bewerten von Texten ($\alpha = .86$), textbezogenes Kombinieren und Interpretieren ($\alpha = .80$), Umgang mit diskontinuierlichen Texten ($\alpha = .91$). Das in einer CFA geprüfte Modell mit den drei Dimensionen für die Kompetenzziele aus Sicht der Lehrpersonen weist eine akzeptable Passung zu den Daten auf ($\text{Chi}^2 = 1591.744$, $df = 167$, $p < 0.001$; RMSEA = .066, CFI = .96).

Die *Häufigkeit bzw. Übungsintensität von bildungsstandardbezogenen Leseaufgaben im Deutschunterricht* wurde über die Frage erfasst, wie häufig die Lehrpersonen

1 Die Beurteilung der Modellanpassung erfolgte primär auf Grundlage von Fitindizes, da der Chi^2 -Modelltest sehr sensitiv auf die Größe der Stichprobe reagiert (Bentler & Bonett, 1980). Basierend auf Empfehlungen in der einschlägigen Literatur (z.B. Brown, 2006; Browne & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999) können Werte des CFI $\geq .90$ und $\geq .95$ als akzeptabel bzw. gut eingestuft werden. Werte des RMSEA $\leq .05$ werden i.A. als gut, Werte $\leq .08$ als akzeptabel, Werte $> .10$ als ungenügend bewertet.

den Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe die einzelnen Leseaufgaben stellen. In einem 4-stufigen Antwortformat konnten die Lehrpersonen die Häufigkeit der gestellten Leseaufgaben mit „nie oder fast nie“, „in einigen Stunden“, „in den meisten Stunden“, „in jeder Stunde“ beantworten. Die drei Skalen zur Häufigkeit von Leseaufgaben im Deutschunterricht weisen eine hohe interne Konsistenz auf: Reflektieren und Bewerten von Texten ($\alpha = .87$), textbezogenes Kombinieren und Interpretieren ($\alpha = .87$), Umgang mit diskontinuierlichen Texten ($\alpha = .89$). Das dreidimensionale Modell für die Häufigkeit der Leseaufgaben im Deutschunterricht aus Sicht der Lehrpersonen weist eine akzeptable Passung zu den Daten auf ($\text{Chi}^2 = 1783.402$, $df = 167$, $p < 0.001$; RMSEA = .070, CFI = .96).

Außerdem wurden die Lehrpersonen auch nach der *Absprache von Zielen und Leistungsanforderungen* gefragt, um den Abstimmungs- und Koordinationsbedarf im Fachkollegium Deutsch zu ermitteln, der bei der Vorgabe von Bildungsstandards besteht. Sie konnten die Frage auf einer 4-stufigen Antwortskala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft genau zu“ beantworten. Ein Beispielitem für diese Skala mit fünf Items und einer zufriedenstellenden internen Konsistenz ($\alpha = .78$) lautet: „Die Leistungsanforderungen im Fach Deutsch sprechen wir auch außerhalb von Vergleichsarbeiten ab.“

Die Skalen aus der Lehrerbefragung des Fachkollegiums Deutsch wurden in den folgenden Drei-Ebenen-Modellen auf Schulebene aggregiert und als Indikatoren für die innerhalb der Schule gemeinsam geteilten, auf die Bildungsstandards bezogenen Kompetenzüberzeugungen und Praktiken der Deutsch-Lehrpersonen verwendet.

Unterrichtsmerkmale: Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler und wahrgenommene Leseaufgaben im Deutschunterricht

Die *auf die Bildungsstandards bezogenen Kompetenzüberzeugungen im Lesen* der Schülerinnen und Schüler wurden über die Frage erfasst, wie gut die Schülerin bzw. der Schüler der neunten Jahrgangsstufe die einzelnen Leseaufgaben lösen kann. Das 4-stufige Antwortformat sah folgende Antwortalternativen vor: „gar nicht“, „weniger gut“, „gut“ und „sehr gut“. Die Formulierung der Items für die einzelnen Leseaspekte hatte in der Schülerbefragung den gleichen Wortlaut wie in der Lehrerbefragung. Die drei Skalen zu den Kompetenzerwartungen der Schülerinnen und Schüler weisen eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf – Reflektieren und Bewerten von Texten ($\alpha = .81$), textbezogenes Kombinieren und Interpretieren ($\alpha = .74$), Umgang mit diskontinuierlichen Texten ($\alpha = .80$). In der CFA weist das dreidimensionale Modell für die Kompetenzerwartungen der Schülerinnen und Schüler eine noch akzeptable Passung zu den Daten auf ($\text{Chi}^2 = 4179.136$, $df = 167$, $p < 0.001$; RMSEA = .053, CFI = .90).

Die Wahrnehmung der *Übungsintensität bzw. Häufigkeit der auf die Bildungsstandards bezogenen Leseaufgaben im Deutschunterricht* durch die Schülerinnen und Schüler wurde über die Frage erfasst, wie oft die Schülerin bzw. der Schüler die folgenden Aufgabenstellungen im Deutsch-Unterricht bzw. bei den Deutsch-Hausaufgaben bearbeitet. Die Frage konnte in einem 4-stufigen Antwortformat mit „nie oder fast nie“, „in einigen Stunden“, „in den meisten Stunden“, „in jeder Stunde“ beantwortet werden. Die

drei Skalen zur Häufigkeit von Leseaufgaben im Deutschunterricht weisen eine hohe interne Konsistenz auf: Reflektieren und Bewerten von Texten ($\alpha = .84$), textbezogenes Kombinieren und Interpretieren ($\alpha = .81$), Umgang mit diskontinuierlichen Texten ($\alpha = .87$). Das dreidimensionale Modell zeigt eine noch akzeptable Passung zu den Daten ($\chi^2 = 9146.690$, $df = 167$, $p < 0.001$; RMSEA = .080, CFI = .89).

Die Skalen aus der Schülerbefragung wurden in den folgenden Drei-Ebenen-Modellen als individuelle Wahrnehmungen und – auf Klassenebene aggregiert – als Indikatoren für die innerhalb der Klasse geteilten bildungsstandardbezogenen Kompetenzüberzeugungen und die Nutzung von Leseangeboten im Deutschunterricht verwendet.

Soziobiografische Hintergrundmerkmale und Komposition

Als Kovariaten werden im Folgenden vier soziobiografische Merkmale der Schülerinnen und Schüler, die Komposition dieser Merkmale auf der Ebene der Schulklassen und die Schulart als Indikator für das institutionelle Lernmilieu berücksichtigt.

Sozioökonomischer Status: Der sozioökonomische Status der Schülerfamilie wurde mithilfe des internationalen sozioökonomischen Indexes (*international socio-economic index*; ISEI) nach Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw (1992) erfasst. Als Indikator kam der höchste ISEI der Mutter bzw. des Vaters der Schülerinnen und Schüler (HISEI) zum Einsatz.

Allgemeine kognitive Fähigkeit: Die allgemeine kognitive Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler wurde mittels der zweiten nicht-verbalen Skala des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT; Heller & Perleth, 2000) erfasst, in der figurale Analogien zum Einsatz kommen.

Migrationshintergrund: Auf der Basis von Schülerangaben wurde eine Aufteilung in zwei Gruppen vorgenommen. Unterschieden wurde zwischen Schülerinnen und Schülern, bei denen kein Elternteil im Ausland geboren wurde (kein Migrationshintergrund), und solchen, bei denen ein Elternteil oder beide im Ausland geboren wurden. Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund wurden für die Analysen mit 0 kodiert, mit Migrationshintergrund erhielten sie den Wert 1.

Geschlecht: Bei der Kodierung des Geschlechts wurde den Mädchen der Wert 1, den Jungen der Wert 0 zugewiesen.

Komposition: Die genannten Hintergrundmerkmale wurden auf der Klassenebene aggregiert, um die soziale, kognitive und ethnische Zusammensetzung der Schulklassen sowie den Mädchenanteil zu kontrollieren.

Schulart: Bei den Schularten wurde zwischen Realschulen, Gymnasien und Schularten mit Hauptschul-Bildungsgang unterschieden (Hauptschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierte Gesamtschulen). Dazu wurden zwei Dummy-Variablen gebildet und die Realschulen als Referenzkategorie herangezogen.

Zielkriterien: Lesekompetenz und Lesefreude

Zielkriterien der folgenden Analysen sind die *Lesefreude* und die *Lesekompetenz* der Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe. Die *Lesefreude* der Schülerinnen und Schüler als Indikator für die Lesemotivation wurde über eine Frage zu verschiedenen Aussagen über das eigene Lesen erfasst, die sie auf einer 4-stufigen Antwortskala von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt genau“ beantworten konnten. Die Skala mit 11 Items weist eine sehr hohe interne Konsistenz auf ($\alpha = .92$). Ein Beispielitem lautet: „Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.“

Die Lesekompetenz wurde mit dem in PISA 2009 verwendeten Kompetenztest gemessen (OECD, 2011b). Für jede Person wurden fünf *Plausible Values* (PVs; Mislevy, Beaton, Kaplan & Sheehan, 1992) als Personenfähigkeitsparameter generiert. Dies erfolgte unter Verwendung der Itemparameter aus der internationalen PISA-Skalierung, sodass sich die Kompetenzen der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler auf die PISA-Metrik beziehen lassen. Für den Bereich Lesen waren in der ersten PISA-Erhebung mit diesem Schwerpunkt, PISA 2000, innerhalb der OECD-Staaten ein Mittelwert von 500 Punkten und eine Standardabweichung von 100 Punkten für die 15-jährigen Schülerinnen und Schüler festgesetzt worden. In der internationalen PISA-2009-Studie lag der OECD-Durchschnitt bei 493 Punkten, die Standardabweichung bei 93 Punkten (Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010).

4.3 Methodisches Vorgehen

Die Analysen für diesen Beitrag erfolgten mithilfe von Mehrebenen-Regressionsanalysen (Hox, 2010; Raudenbush & Bryk, 2002; Snijders & Bosker, 2012) unter Nutzung der Software HLM in der Version 6.08 (Raudenbush, Bryk & Congdon, 2009). Unterschieden wurde zwischen drei hierarchisch geschachtelten Ebenen, der Schüler-, der Schulklassen- und der Schulebene. Die für die Auswertung verwendeten Modelle waren *random intercept*-Modelle. Bei diesen kann das Niveau der vorhergesagten Zielvariable systematisch zwischen den Gruppen – hier: Schulklassen und Schulen – variieren. Auf allen drei Ebenen lokalisierte Prädiktoren wurden herangezogen, um Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern, Klassen und Schulen in den Zielvariablen zu präzisieren. Dabei wurde jede der Zielvariablen in jeweils separaten Analysen untersucht.

Die Schulmerkmale wurden auf einen Mittelwert von 0 und eine Streuung von 1 normiert. Ebenso wurden für die individuellen Schülerwahrnehmungen des Unterrichts, die kontinuierlichen soziobiografischen Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler (HISEI, KFT) sowie für die Lesefreude der Schülerinnen und Schüler ein Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 festgesetzt.

In Mehrebenenanalysen ist die Zentrierung der Prädiktoren von großer Bedeutung (Hofmann & Gavin, 1998; Kreft, de Leeuw & Aiken, 1995). Im vorliegenden Kontext relevant ist die Zentrierung der Hintergrundmerkmale und der Schülerwahrnehmungen des Unterrichts. Die metrischen Hintergrundmerkmale auf Schülerebene (HISEI, KFT) wurden um das Gesamtmittel, die kategorialen Merkmale (Geschlecht, Migrationshin-

tergrund) nicht zentriert. In der Folge lassen sich die Effekte der Hintergrundmerkmale auf Klassenebene als Kompositionseffekte interpretieren (Raudenbush & Bryk, 2002). Die Klassenmittelwerte der Hintergrundmerkmale wurden um das Gesamtmittel zentriert, wodurch die Verschiedenheit der Schulen hinsichtlich der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft berücksichtigt wurde (vgl. Raudenbush & Bryk, 2002, S. 142 und S. 250).

Die Schülerwahrnehmungen des Unterrichts wurden auf Schülerebene um das Gruppenmittel (d.h. den Klassenmittelwert) zentriert, auf Klassenebene wurde eine Zentrierung der Mittelwerte um den Gesamtmittelwert vorgenommen. Durch Gruppenzentrierung können Abweichungen der individuellen Schülerwahrnehmungen vom Klassenmittelwert als Nicht-Übereinstimmung mit der geteilten Wahrnehmung der Klasse (dem Mittelwert) aufgefasst werden (vgl. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Kunter, 2009). Von Interesse waren demnach weniger die kompositionellen als die globalen Beziehungen der Klassenmittelwerte der Schülerwahrnehmungen mit der Lesekompetenz und der Lesefreude. Die Zentrierung der Klassenmittelwerte um das Gesamtmittel bedeutet analog zu den Hintergrundmerkmalen, dass Unterschiede zwischen den Schulen in der Ausprägung der Schülerwahrnehmungen des Unterrichts kontrolliert wurden.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung sind fehlende Werte (*missing values*) ein weit verbreitetes Phänomen. Ein für den Umgang mit fehlenden Werten empfohlenes ‚modernes‘ Verfahren ist die Multiple Imputation (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007; Schafer & Graham, 2002). In der nationalen Erweiterungsstichprobe von PISA 2009 wurde – in Übereinstimmung mit dem Vorgehen bei früheren PISA-Erhebungen – für den sozioökonomischen Status (HISEI) eine Ersetzung fehlender Werte mittels Multipler Imputation vorgenommen. Wegen der Durchführung der Multiplen Imputation sowie der Verwendung von *Plausible Values* (vgl. Abschnitt 4.2, Zielkriterien: Lesekompetenz und Lesefreude) basieren unsere Analysen auf jeweils fünf parallelen Berechnungen, deren Resultate von HLM integriert wurden.

5. Ergebnisse: Bildungsstandardbezogene Kompetenzüberzeugungen und Lerngelegenheiten aus Lehrer- und Schülersicht und ihre Effekte auf Lesekompetenz und Lesefreude

5.1 Individuelle und institutionelle Varianzkomponenten der Lesekompetenz und Lesefreude

Bevor die Unterschiede in der Lesekompetenz und der Lesefreude erklärt werden, wird in einem ersten Analyseschritt geprüft, in welchem Ausmaß die Gesamtvariation der beiden Zielkriterien institutionell (zwischen Schulen und zwischen Schulklassen) und individuell (zwischen Schülerinnen und Schülern) variieren. In Tabelle 1 sind die Varianzanteile der zu erklärenden Variablen auf den drei Ebenen – Individuum, Klasse, Schule – dargestellt. Hinsichtlich der Lernergebnisse zeigen sich die aus vergleichbaren

Studien zu erwartenden Variationsmuster (Baumert & Schümer, 2001; Baumert et al., 2003; Klieme, Steinert & Hochweber, 2010; Prenzel et al., 2004).

Da kumulative schulische Lernergebnisse institutionell durch Selektionseffekte und differenzielle Entwicklungsmilieus zu erklären sind, entfällt bei der Lesekompetenz etwa die Hälfte der Gesamtvarianz auf die institutionelle Ebene Klasse, Schule *und* Schulart, und knapp die Hälfte auf die Individualebene. Wird die Schulart als Indikator für institutionelle Selektionseffekte und differenzielle Entwicklungschancen kontrolliert, reduziert sich die ursprüngliche Varianz der Lesekompetenz um 40%. Die verbleibende Varianz teilt sich dann wie folgt auf: 79% der Varianz in der Lesekompetenz gehen nun auf individuelle Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zurück, 6% auf Unterschiede zwischen Klassen und 15% auf Unterschiede zwischen Schulen derselben Schulart. Eine institutionelle Variabilität von insgesamt 21% innerhalb von Schulformen ist durchaus substanziell und indiziert Gestaltungsspielräume bei der Förderung der Lesekompetenz, die durch professionelle Einstellungen und Praktiken in Schule und Unterricht genutzt werden können.

Dagegen entfallen bei der Lesefreude erwartungsgemäß mit 87% der größte Teil der Varianz auf die individuelle Ebene der Schülerinnen und Schüler und die restlichen 13% auf die institutionelle Ebene. Wird die Schulart kontrolliert, reduziert sich die ursprüngliche Gesamtvarianz der Lesefreude lediglich um 8%. Dann gehen 94% der Varianz auf Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern zurück und nur rund 6% auf institutionelle Unterschiede. Nach diesem Variationsmuster fallen die institutionellen Gestaltungsspielräume für die Förderung der Lesemotivation kleiner aus.

Ebene	Lesekompetenz	Lesefreude
L1: Schüler	47.1	86.6
L2: Klasse	3.4	1.9
L3: Schule und Schulart	49.5	11.6
<i>nach Kontrolle der Schulart</i>		
L1: Schüler	79.0	94.3
L2: Klasse	6.0	2.3
L3: Schule	15.0	3.4

Tab. 1: Individuelle und institutionelle Varianzkomponenten der Lesekompetenz und Lesefreude von Neuntklässlern in PISA 2009 (in %)

5.2 *Kompetenzüberzeugungen und Leseangebote auf Schulebene und Kompetenzüberzeugungen und Nutzung der Leseangebote im Unterricht*

In einem zweiten Analyseschritt wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die auf die Bildungsstandards bezogenen Kompetenzüberzeugungen im Bereich des Reflektierens und Bewertens und entsprechende Leseangebote der Deutsch-Lehrpersonen auf Schulebene Unterschiede in den Kompetenzüberzeugungen und der Nutzung von Leseangeboten im Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler erklären können. Die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen sind in Tabelle 2 dargestellt. Für beide Zielvariablen wurden jeweils zwei Modelle gerechnet. In Modell I wurde der Brutto-Effekt der bildungsstandardbezogenen Kompetenzüberzeugungen und Leseangebote der Deutsch-Lehrpersonen auf Schulebene auf die Schülereinschätzungen ermittelt, in Modell II der um die Individualmerkmale der Schülerinnen und Schüler, die Kompositionsmerkmale der Schulklasse und die Schulart korrigierte Netto-Effekt.

Die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen für die Vorhersage der auf das Reflektieren und Bewerten von Texten bezogenen Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler und die Vorhersage der Häufigkeit entsprechender Leseaufgaben im Deutschunterricht ein unterschiedliches Befundmuster. Für die Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich des Reflektierens und Bewertens von Texten zeigen sich im Brutto-Modell I positive Effekte der entsprechenden Kompetenzüberzeugungen und Kompetenzziele der Lehrpersonen des Fachkollegiums Deutsch. Ein Zusammenhang der Häufigkeit der entsprechenden Leseaufgaben im Deutschunterricht sowie der Abstimmung von Zielen und Standards mit den Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich nicht. Werden der individuelle Hintergrund, aber vor allem auch die Komposition der Schulklasse und die Schulart kontrolliert, reduziert sich der Effekt der Kompetenzüberzeugungen der Lehrkräfte deutlich, bleibt aber noch bedeutsam (Modell II). Der Effekt der Kompetenzziele verschwindet, wenn die Kontrollvariablen in die Analyse einbezogen werden.

Dass Mädchen, Schülerinnen und Schüler mit höheren kognitiven Fähigkeiten und aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status höhere Kompetenzüberzeugungen im Lesen haben, entspricht der allgemeinen Befundlage. Auch in Schulklassen mit privilegierter sozioökonomischer Zusammensetzung zeigen sich – auch bei Kontrolle der Schulart – nicht unerwartet höhere Kompetenzüberzeugungen. Hervorzuheben sind allerdings auch die höheren Kompetenzüberzeugungen in Klassen mit einem höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die – wie weiter unten dargestellt wird – nicht mit höheren Lesekompetenzen einhergehen. Ein Teil der Variation der Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler ist erwartungsgemäß auch schulartgebunden, da diese in Gymnasien höher ausgeprägt sind als in den anderen Schularten. Dennoch zeigt sich noch ein – wenn auch recht kleiner – Netto-Effekt der gemeinsam geteilten Kompetenzüberzeugungen der Lehrpersonen einer Schule auf die entsprechenden Kompetenzüberzeugungen in den Klassen.

Bei der Wahrnehmung der Häufigkeit von Leseaufgaben im Bereich des Reflektierens und Bewertens von Texten seitens der Schülerinnen und Schüler zeigen sich im

Prädiktoren	Kompetenzüberzeugung: Reflektieren und Bewerten von Texten				Häufigkeit von Leseaufgaben: Reflektieren und Bewerten von Texten			
	I		II		I		II	
	β	(SE)	β	(SE)	β	(SE)	β	(SE)
Schülebene								
Mädchen			0.115	(0.026)			-0.107	(0.026)
mit Migrationshintergrund			-0.027	(0.032)			0.043	(0.031)
Sozioökonomischer Status: HISEI			0.073	(0.014)			0.022	(0.014)
Kognitive Grundfähigkeiten: KFT			0.091	(0.016)			-0.036	(0.015)
Klassenebene								
Komposition: Mädchenanteil			0.048	(0.100)			-0.047	(0.133)
Komposition: mit Migrationshintergrund			0.241	(0.100)			0.359	(0.105)
Komposition: HISEI			0.168	(0.072)			0.100	(0.065)
Komposition: KFT			0.042	(0.052)			-0.069	(0.050)
Schulebene								
Kompetenzüberzeugungen			0.140	(-0.033)			0.019	(0.028)
Kompetenzziele			0.067	(0.032)			-0.008	(0.033)
Leseaufgaben im Deutschunterricht			0.028	(0.027)			-0.012	(0.029)
Absprache von Zielen und Leistungsanforderungen			-0.026	(0.019)			0.043	(0.019)
Schulart: Schulen mit Hauptschulbildungsgang							0.026	(0.058)
Schulart: Gymnasien			0.118	(0.050)			0.065	(0.067)

Anmerkung: signifikante Regressionskoeffizienten β : fett ($p < .05$); SE: Standardfehler

Tab. 2: Vorhersage der Kompetenzüberzeugungen und wahrgenommenen Leseaufgaben im Deutschunterricht von Schülerinnen und Schülern durch Kompetenzerwartungen und Praktiken der Lehrkräfte des Fachkollegiums Deutsch

Brutto-Modell I überhaupt keine Effekte der entsprechenden Angebote an Leseaufgaben sowie der Kompetenzüberzeugungen und Kompetenzziele der Lehrpersonen. Lediglich die Abstimmung von Zielen und Leistungsanforderungen auf Schulebene steht in schwachem Zusammenhang mit der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Häufigkeit von Leseaufgaben im Deutschunterricht. Dieser Effekt bleibt auch erhalten, wenn die individuellen und kompositionellen Kontrollvariablen sowie die Schulart in die Analysen einbezogen werden (Modell II). Als einziger Kompositionseffekt ist der Migrantenanteil in den Schulklassen für die wahrgenommene Übungsintensität von Leseaufgaben von Bedeutung. Lehrpersonen scheinen demnach in Schulklassen mit einem hohen Migrantenanteil Leseaufgaben im Bereich des Reflektierens und Bewertens häufiger zum Gegenstand des Deutschunterrichts zu machen. Eine hohe Übungsintensität von Leseaufgaben wird auf Individualebene außerdem eher von Jungen und von Schülerinnen und Schülern mit weniger günstigen kognitiven Voraussetzungen wahrgenommen.

5.3 Lesekompetenzen und Lesefreude von Neuntklässlern und Kompetenzüberzeugungen und Leseaufgaben aus Lehrer- und Schülersicht

In einem dritten Analyseschritt wird schließlich geprüft, ob und inwieweit Unterschiede in der Lesekompetenz und Lesefreude durch die Kompetenzüberzeugungen und die Nutzung von Leseaufgaben im Deutschunterricht aus Schülersicht und die entsprechenden Überzeugungen und Praktiken der Lehrpersonen ihrer Schule vorhergesagt werden können. Hierzu wurden jeweils drei Modelle gerechnet: In Modell I wurde der Brutto-Effekt der Kompetenzüberzeugungen und Praktiken des Fachkollegiums Deutsch auf die Lesekompetenz und Lesefreude ermittelt. In Modell II wurde zusätzlich der um die Individualmerkmale der Schülerinnen und Schüler und die Kompositionsmerkmale der Schulklasse korrigierte Netto-Effekt der Kompetenzüberzeugungen und der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Nutzung von Leseaufgaben im Deutschunterricht ermittelt. Diese Effekte wurden in Modell III schließlich noch um die Schularten korrigiert, die als differenzielle Entwicklungs- und Lernmilieus einen nicht unerheblichen Effekt auf Kompetenzerwartungen und Kompetenzen haben. Die Ergebnisse der Analysen sind in Tabelle 3 dargestellt.

Im Modell I zeigen die auf die Bildungsstandards bezogenen Kompetenzüberzeugungen und Kompetenzziele der Lehrkräfte im Bereich des Reflektierens und Bewertens von Texten einen positiven Brutto-Effekt auf die Lesekompetenz im Umfang von etwa 25 Punkten bzw. einem Viertel einer Standardabweichung. In Schulen, die sich verstärkt über Leistungsanforderungen verständigen, weisen Schülerinnen und Schüler je Standardabweichung eine um 12 Punkte niedrigere Lesekompetenz auf. Fehlende Klarheit über Leistungsstandards geht offenbar mit niedrigeren Lesekompetenzen einher.

Prädiktoren	Lesekompetenz						Lesefreude							
	I		II		III		I		II		III			
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE		
Schülerebene														
Mädchen			24.570	(1.547)	24.582	(1.548)			0.690	(0.023)	0.690	(0.023)	0.690	(0.023)
mit Migrationshintergrund			-10.742	(1.905)	-10.729	(1.904)			0.056	(0.027)	0.056	(0.027)	0.056	(0.027)
Sozioökonomischer Status: HISEI			4.026	(0.884)	4.038	(0.885)			0.058	(0.012)	0.058	(0.012)	0.058	(0.012)
Kognitive Grundfähigkeiten: KFT			25.603	(0.945)	25.599	(0.944)			0.086	(0.014)	0.086	(0.014)	0.086	(0.014)
Kompetenzüberzeugungen			13.735	(0.877)	13.735	(0.877)			0.220	(0.013)	0.220	(0.013)	0.220	(0.013)
Leseaufgaben im Deutschunterricht			-5.343	(0.840)	-5.342	(0.840)			-0.002	(0.012)	-0.002	(0.012)	-0.002	(0.012)
Klassenebene														
Komposition: Mädchen			-0.810	(8.833)	0.809	(8.199)			0.071	(0.089)	0.071	(0.089)	0.071	(0.089)
Komposition: mit Migrationshintergrund			-3.672	(8.817)	-6.536	(9.329)			0.227	(0.072)	0.228	(0.071)	0.228	(0.071)
Komposition: HISEI			22.736	(4.228)	13.904	(4.187)			0.311	(0.054)	0.307	(0.057)	0.307	(0.057)
Komposition: KFT			28.898	(3.505)	21.923	(3.661)			0.050	(0.042)	0.053	(0.045)	0.053	(0.045)
Kompetenzüberzeugungen			21.274	(4.958)	19.100	(4.868)			0.208	(0.052)	0.206	(0.053)	0.206	(0.053)
Leseaufgaben im Deutschunterricht			-9.950	(3.880)	-9.327	(3.671)			0.004	(0.040)	0.003	(0.040)	0.003	(0.040)
Schulebene (Fachkollegium Deutsch)														
Kompetenzüberzeugungen			23.889	(6.977)	4.737	(1.968)	3.483	(1.830)	0.142	(0.033)	0.015	(0.016)	0.016	(0.017)
Kompetenzziele			25.216	(7.315)	5.195	(2.462)	3.385	(2.812)	0.114	(0.038)	0.005	(0.021)	0.008	(0.021)
Leseaufgaben im Deutschunterricht			-0.252	(5.264)	-2.043	(1.814)	-2.395	(1.884)	0.029	(0.030)	0.017	(0.019)	0.015	(0.019)
Absprache von Zielen und Leistungsanforderungen			-11.666	(3.248)	-2.997	(1.470)	-2.043	(1.445)	-0.084	(0.020)	-0.034	(0.014)	-0.034	(0.015)
Schulart: Schulen mit Hauptschulbildungsgang					-10.682	(5.602)					0.025	(0.044)		
Schulart: Gymnasien					19.855	(3.886)					0.022	(0.045)		

Anmerkung: signifikante Regressionskoeffizienten β : fett ($p < .05$); SE: Standardfehler

Tab. 3: Vorhersage der Lesekompetenz und Lesefreude durch die Kompetenzüberzeugungen und Lesesaufgaben im Deutschunterricht aus Lehrer- und Schülersicht

Werden in Modell II die Kompetenzüberzeugungen und die Nutzung von Leseaufgaben im Deutschunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie ihre individuellen und kompositionellen Hintergrundmerkmale in die Analyse mit einbezogen, reduzieren sich die Effekte der Kompetenzüberzeugungen und Kompetenzziele der Lehrkräfte auf die Lesekompetenz auf 5 Punkte, der Absprache im Kollegium auf 3 Punkte. Die Zusammenhänge mit der Lesekompetenz sind aber immer noch signifikant. Die gemeinsam geteilten Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler in den Klassen zeigen einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz im Umfang von 21 Punkten bzw. einem Fünftel einer Standardabweichung. Die Übungsintensität von Leseaufgaben weist einen negativen Effekt auf die Lesekompetenz im Umfang von 10 Punkten auf. Auch die Komposition der Schulklassen nach sozioökonomischem Status und kognitiven Grundvoraussetzungen ist mit 23 bzw. 29 Punkten für die Vorhersage von Unterschieden in der Lesekompetenz bedeutsam.

Wird schließlich in Modell III die Schulart als Kontrollvariable für differenzielle Lernmilieus eingeführt, sind die Effekte der Lehrerüberzeugungen und Praktiken auf Schulebene nicht mehr bedeutsam, sondern nur die Schulart. Die Lesekompetenzen in Gymnasien liegen um 20 Punkte höher als in Realschulen (Referenzkategorie). Mit der Einführung der Schulart in das Modell reduzieren sich außerdem die sozialen und kognitiven Kompositionseffekte deutlich auf (signifikante) 14 bzw. 22 Punkte.

Die Effekte der gemeinsam geteilten Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler und der von ihnen wahrgenommenen Übungsintensität von Leseaufgaben im Umfang von 19 bzw. 9 Punkten verändern sich auch bei Kontrolle der Klassenkomposition und Schulart nur minimal. Der negative Zusammenhang zwischen Übungsintensität und Lesekompetenz lässt bei Kontrolle von Kompositionsmerkmalen und Schulart wie vermutet auf ein remediales Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte schließen.

Die Effekte der individuellen Hintergrundmerkmale auf die Lesekompetenz zeigen alle die erwartete Richtung: Mädchen und Schülerinnen und Schüler mit günstigeren kognitiven Grundfähigkeiten sowie mit höherem sozioökonomischen Status weisen deutlich bzw. geringfügig höhere Lesekompetenzen auf, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeigen niedrigere Lesekompetenzen. Die Effekte der individuellen Kompetenzüberzeugungen und Unterrichtswahrnehmungen von Leseaufgaben seitens der Schülerinnen und Schüler zeigen das gleiche Muster wie die Einschätzungen auf Klassenebene.

In Tabelle 3 ebenfalls dargestellt sind die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Lesefreude. Für die Analysen werden analog zur Vorgehensweise bei der Lesekompetenz drei Modelle gerechnet.

Im Modell I weisen die Kompetenzüberzeugungen und Kompetenzziele der Lehrkräfte einen positiven Brutto-Effekt auf die Lesefreude im Umfang von 14% und 11% einer Standardabweichung auf. In Schulen, die sich verstärkt über Leistungsanforderungen verständigen, resultiert dagegen eine etwas geringere Lesefreude.

Werden in Modell II die Kompetenzüberzeugungen und die Häufigkeit von Leseaufgaben im Deutschunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie die individuellen und kompositionellen Hintergrundmerkmale und in Modell III zusätzlich noch

die Schulart in die Analyse einbezogen, sind die Effekte der Kompetenzüberzeugungen und -ziele der Lehrkräfte auf Schulebene auf die Lesefreude nicht mehr signifikant. Nur die Absprache von Standards und Leistungsanforderungen zeigt noch einen minimalen, aber signifikanten negativen Effekt auf die Lesefreude. Anders als bei der Lesekompetenz weist die Schulart keine Relevanz für Unterschiede in der Lesefreude der Schülerinnen und Schüler auf. Die soziale Komposition der Schulklassen hat auch bei Kontrolle der Schulart einen deutlich positiven Effekt auf die Lesefreude, ebenso der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Auf Klassenebene sind der positive Effekt der Kompetenzüberzeugungen und der fehlende Effekt der Übungsintensität bei den Leseaufgaben auf die Lesefreude hervorzuheben. Erwartungsgemäß sind die von den Schülerinnen und Schülern einer Klasse geteilten Kompetenzüberzeugungen nicht nur mit der Lesekompetenz, sondern auch mit der Lesefreude positiv verknüpft. Eine höhere Übungsintensität scheint die Einstellung zum Lesen nicht zu beeinträchtigen und nicht zu befördern. Die Effekte der individuellen Hintergrundmerkmale auf die Lesefreude zeigen alle die erwartete Richtung: Mädchen, Schülerinnen und Schüler mit höheren kognitiven Grundfähigkeiten sowie einem höheren sozioökonomischen Status, und schließlich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weisen eine höhere Lesefreude auf. Die individuellen Kompetenzüberzeugungen stehen ebenfalls in positiver Beziehung zur Lesefreude. Die wahrgenommene Übungsintensität von Leseaufgaben ist auch auf Individualebene für die Lesefreude nicht bedeutsam.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, anhand der national erweiterten Stichprobe von PISA 2009 zu klären, ob und inwieweit bildungsstandardbezogene Kompetenzüberzeugungen von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern im Bereich des Lesens sowie das Angebot und die Nutzung von Leseaufgaben im Deutschunterricht auf Schul- bzw. Unterrichtsebene Unterschiede in der Lesekompetenz und der Lesefreude der Jugendlichen vorhersagen können. Im Folgenden werden die Befunde aus den Mehrebenenanalysen im Hinblick auf die Relevanz der Ergebnisse für die Schul- und Unterrichtseffektivitätsforschung und die Schulpraxis diskutiert. (1) Wie groß sind die individuelle und institutionelle Variabilität der Lesekompetenz und Lesefreude, die als Ausgangsbasis für die Gestaltung von Schule und Unterricht genutzt werden können? (2) Gibt es Zusammenhänge zwischen den Schul- und Unterrichtsmerkmalen, zwischen den gemeinsam geteilten Überzeugungen, Angeboten und Praktiken der Lehrpersonen in Schulen und den entsprechenden Überzeugungen und der Nutzung von Angeboten durch die Schülerinnen und Schüler im Unterricht? (3) Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Schul- und Unterrichtsmerkmalen und den Lesekompetenzen und der Lesefreude der Schülerinnen und Schüler? (4) Welchen Grenzen unterliegt die Untersuchung und welche Fragen bleiben offen?

(1) In einem ersten Analyseschritt wurde das Ausmaß der individuellen und institutionellen Variabilität der beiden Zielkriterien, Lesekompetenz und Lesefreude, ermittelt. Bei der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zeigten sich in etwa die aus früheren Studien bekannten Befunde: Solange die Schulart als Indikator für differenzielle Lernmilieus in einem gegliederten Schulsystem nicht auspartialisiert wird, entfällt knapp die Hälfte der Gesamtvarianz der Schülerkompetenzen im Lesen auf die Schulebene. Wird die Schulart kontrolliert, gehen immer noch 15% der verbleibenden Varianz auf Unterschiede zwischen Schulen und 6% auf Unterschiede zwischen Klassen zurück. Bei der Lernfreude entfallen 13% der Gesamtvarianz auf institutionelle Unterschiede zwischen Schulen und Schulklassen und 87% auf individuelle Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern. Unter Kontrolle der Schulart reduziert sich der Anteil der institutionellen Varianz an der Gesamtvarianz auf 6%. Dieses Ausmaß institutioneller Variabilität weist darauf hin, dass die Gestaltungsspielräume von Schule und Unterricht für die Förderung der Lesekompetenz größer sind als für die Lesefreude.

(2) Die Frage, ob und inwieweit die auf die Bildungsstandards im Lesen bezogenen Kompetenzüberzeugungen und Praktiken im Fachkollegium Deutsch auf Schulebene Unterschiede in den Kompetenzüberzeugungen und der wahrgenommenen Übung von Leseaufgaben im Deutschunterricht aus Schülersicht erklären können, wurde in einem zweiten Schritt anhand von Mehrebenenanalysen geprüft. Im Brutto-Modell mit den Schulmerkmalen als einzigen Prädiktoren sind die gemeinsam geteilten Kompetenzüberzeugungen und Absprachen von Leistungsanforderungen der Lehrkräfte, nicht aber das Angebot von Leseaufgaben für Unterschiede in den entsprechenden Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung. Dieser Brutto-Effekt der Lehrerüberzeugungen auf die Schülerüberzeugungen wird deutlich reduziert, wenn die Schulart und die individuellen und kompositionellen Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler in die Analyse einbezogen werden. Ein schwacher Zusammenhang zwischen den Kompetenzüberzeugungen der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler bleibt allerdings bestehen. Dieser Zusammenhang deutet darauf hin, dass Kompetenzüberzeugungen auf der Ebene von Schulen Aspekte einer Schulkultur sind, welche die Erwartungshorizonte auch von Schülerinnen und Schülern im Unterricht erweitern könnten. Dass sich die Entwicklung einer anspruchsvollen und differenzierten Aufgabenkultur im Unterricht für das professionelle Lernen von Lehrpersonen und für die Verbesserung von Schülerkompetenzen lohnen kann, hat das Modellprogramm SINUS für die Mathematik gezeigt (Prenzel, Carstensen, Senkbeil, Ostermeier & Seidel, 2005; Prenzel & Fischer, 2009).

Die Bedeutung der Schulart für die bildungsstandardbezogenen Kompetenzüberzeugungen von Lehrkräften hängt möglicherweise auch damit zusammen, dass die Bildungsstandards der KMK in den verschiedenen Fächern nicht nur mit Bezug auf fachspezifische Anforderungen und Kompetenzmodelle, sondern auch abschlussbezogen bzw. bildungsgangspezifisch formuliert worden sind. Schulartspezifische Ausprägungen von Kompetenzüberzeugungen und Praktiken könnten auch mit Unterschieden in der Lehramtsausbildung zusammenhängen, die nicht nur Unterschiede im Fachwissen und fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte (Brunner et al., 2006), sondern auch in den

kognitiven Zielsetzungen und Bewertungsmaßstäben zur Folge haben (vgl. Hochweber, 2010; Kunter et al., 2005).

Die fehlenden Zusammenhänge zwischen der Übungsintensität von Leseaufgaben auf Schul- und Unterrichtsebene könnten ein Hinweis auf ein differenziertes und adaptives Verhalten von Lehrkräften im Hinblick auf unterschiedliche Schülervoraussetzungen in den Klassen sein. Dafür spricht auch eine hohe wahrgenommene Übungsintensität von Leseaufgaben in Klassen mit hohem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Zur Prüfung der spezifischen Zusammenhänge der Kompetenzüberzeugungen und der Lerngelegenheiten auf Schul- und Unterrichtsebene wären jedoch bildungsgang- bzw. schulartspezifische Analysen erforderlich. Dafür stehen allerdings nicht genügend Schulen innerhalb der Schularten in der Stichprobe zur Verfügung.

(3) Die Vorhersage der Lesekompetenz und Lesefreude durch die geteilten Kompetenzüberzeugungen und Praktiken der Lehrkräfte sowie die geteilten Kompetenzüberzeugungen und die wahrgenommene Übungsintensität aus Sicht der Schülerinnen und Schüler bestätigt die in Abschnitt 2 und 3 postulierten Zusammenhänge weitgehend. Da sich der im Brutto-Modell ermittelte Zusammenhang zwischen den Kompetenzüberzeugungen und Kompetenzzielen der Lehrkräfte mit der Lesekompetenz und Lesefreude bei Kontrolle individueller und kompositioneller Hintergrundmerkmale deutlich verringert und nach Einbeziehung der Schulart ganz verschwindet, gibt es keine direkten Effekte der Schulmerkmale auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Auch die Leseangebote auf Schulebene sind für Unterschiede in der Lesekompetenz und Lesefreude nicht bedeutsam. Nur der schwache Zusammenhang zwischen einer erhöhten Absprache von Leistungsanforderungen und der Lesefreude der Schülerinnen und Schüler deutet darauf hin, dass verstärkte Bemühungen um eine Klarheit in den Leistungsanforderungen in der Schule auch bei Berücksichtigung der Klassenzusammensetzung und Schulart mit ungünstigen Motivationslagen zusammenfallen.

Die gemeinsam geteilten Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler auf der Ebene des Unterrichts sind – auch bei Kontrolle der kognitiven und sozialen Klassenkomposition und der Schulart – für Unterschiede in der Lesekompetenz und Lesefreude bedeutsam. Dieser Befund entspricht nicht nur den theoretisch angenommenen Zusammenhängen, er ist auch praktisch bedeutsam. Da bei Schülerinnen und Schülern mit hohen Kompetenzüberzeugungen im Lesen davon auszugehen ist, dass sie in ihren Klassen positive Erfahrungen im Lesen und in der Bewältigung anspruchsvoller Texte gemacht haben und über die für die Bewältigung der Leseanforderungen erforderlichen Mittel auch eher verfügen, ist dieses Potential auch im Unterricht nutzbar. Kompetenzüberzeugungen können Lehrkräfte im Unterricht gut fördern, indem Schülerinnen und Schüler z.B. ihre Verantwortlichkeit für Leseerfolge und -fortschritte erleben, effektive Lesestrategien nutzen, Erfahrungen mit vielfältigen und unterschiedlich schwierigen Texten sammeln und konstruktive, aufgabenspezifische Rückmeldungen erhalten (Köller & Möller, 2010). Der positive Zusammenhang zwischen den geteilten Kompetenzüberzeugungen der Lehrkräfte und den geteilten Kompetenzüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler deutet zudem darauf hin, dass Aspekte der Schul-

kultur für die Förderung von Kompetenzüberzeugungen im Unterricht bedeutsam sein könnten.

Da zwischen der Übungsintensität der auf die Bildungsstandards bezogenen Leseaufgaben im Deutschunterricht und den Lesekompetenzen ein negativer Zusammenhang besteht, wird ein remediales Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte angenommen. Die ermittelten Effekte der kognitiven und sozialen Zusammensetzung auf die Lesekompetenz und der sozialen Komposition auf die Lesefreude sind nicht überraschend. Hervorzuheben ist die höhere Lesefreude in Klassen mit einem höheren Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In diesen Klassen dürften zwar auch Bezugsgruppeneffekte für die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Erfolgsaussichten und die Motivation von Bedeutung sein (Köller, Schnabel & Baumert, 2000), aber als lernförderlicher Klassenkontext wäre dieser Zusammenhang gleichwohl nutzbar.

(4) Die in diesem Beitrag dargestellten Befunde und Interpretationen sind auch vor dem Hintergrund der Grenzen dieser Untersuchung zu werten, weshalb auch einige Interpretationen letztlich als offene Fragen formuliert werden müssen. Das Querschnittsdesign von PISA mit nur einem Messzeitpunkt ermöglicht es nicht, die Richtung von Effekten, also auch die Annahmen über remediale Beziehungen, zu überprüfen. Damit können auch die Veränderungen in den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler durch sich verändernde – adaptive – Schul- und Unterrichtsmerkmale nicht erfasst werden. Die Frage nach der zeitlichen Stabilität der Schul- und Unterrichtsmerkmale und ihrer Beziehung zu den Schülerkompetenzen muss danach offen bleiben. Außerdem kann angesichts der geringen Anzahl von Schulen je Schulart nicht geprüft werden, inwieweit die ermittelten Zusammenhänge zwischen den Schul- und Unterrichtsmerkmalen und zwischen den Unterrichtsmerkmalen und den Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Schularten gleich sind. Schließlich war die Untersuchung der Effekte der Kompetenzüberzeugungen und Praktiken in Schule und Unterricht auf das Lesen im Fach Deutsch beschränkt, auch wenn davon ausgegangen wird, dass auch andere Fächer und das außerschulische Lernen gerade für die Lesekompetenz von Bedeutung sind. Gleichwohl können die gefundenen Zusammenhänge zumindest als Ausgangspunkt für die lesebezogene Entwicklung des Unterrichts und das professionelle Lernen von Lehrkräften in den Schulen genutzt werden.

Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Artelt, C., Naumann, J., & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73-112). Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 454-467). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Trautwein, U., & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261-331). Opladen: Leske + Budrich.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M., & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 521-544.
- Carroll, J. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Chrispeels, J. H., & Harris, A. (2006). Conclusion: Future directions for the field. In A. Harris & J. H. Chrispeels (Hrsg.), *Improving schools and educational systems* (S. 295-307). London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 73-92.
- Ditton, H. (2007). Schulqualität. Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 83-92). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ditton, H., & Krecker, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 507-531.
- Dreeben, R., & Barr, R. (1988). Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of Education*, 61(3), 129-142.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Ehmke, T., & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309-335). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. 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. 225-282). Münster: Waxmann.

- Ehmke, T., & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277-300). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen. Revision*. Göttingen: Beltz.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-251). Weinheim: Beltz/PVU.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113-151). Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Steinert, B., Mildner, D., Rauch, D., et al. (in Vorb.). *PISA 2009: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*.
- Hochweber, J. (2010). *Was erfassen Mathematiknoten? Korrelate von Mathematik-Zeugnissen auf Schüler- und Schulklassebene in Primar- und Sekundarstufe*. Münster: Waxmann.
- Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2012). Lehrerkoooperation, Unterrichtsqualität und Lernergebnisse im Fach Englisch. *Unterrichtswissenschaft*, 40(4), 351-370.
- Hofmann, D. A., & Gavin, M. B. (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: Implications for research in organizations. *Journal of Management*, 24(5), 623-641.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. New York: Routledge.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J., & Prenzel, M. (2010). PISA 2000-2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277-300). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W., Thomé, G., & Willenberg, H. (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In E. Klieme, A. Helmke, R. Lehmann, G. Nold, H.-G. Rolff, K. Schröder et al. (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 313-344). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 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., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43-57). München: Medienhaus Bering.
- Klieme, E., Steinert, B., & Hochweber, J. (2010). 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. 231-255). Münster: Waxmann.
- Köller, O., & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 767-774). Weinheim: Beltz/PVU.
- Köller, O., Schnabel, K., & Baumert, J. (2000). Der Einfluss der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 70-80.
- KMK (2003). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf [23.05.2012].
- KMK (2004). *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)*.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Haupt.pdf [23.05.2012].
- Kreft, I. G. G., de Leeuw, J., & Aiken, L. S. (1995). The effect of different forms of centering in hierarchical linear models. *Multivariate Behavioral Research*, 30(1), 1-21.
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A., & Neumann, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 502-520.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom and school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 120-131.
- McElvany, N., & Becker, M. (2010). Welche Prädiktoren braucht man zur Vorhersage von Lesekompetenz? Eine Kommunalitätsanalyse zur Bestimmung der unigen und geteilten Varianzaufklärung psychologischer und soziologischer Konstrukte. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 147-172). Münster: Waxmann.
- Mislevy, R. J., Beaton, A. E., Kaplan, B., & Sheehan, K. M. (1992). Estimating population characteristics from sparse matrix samples of items. *Journal of Educational Measurement*, 29(2), 133-164.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-71). Münster: Waxmann.
- OECD (2001). Familiärer Hintergrund und Schülerleistungen. In *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes*. Paris: OECD.

- OECD (2011a). *PISA 2009 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? – Lernumfeld und schulische Organisation in PISA (Band IV)*. Paris: OECD.
- OECD (2011b). *PISA 2009. Technical Report*. Paris: OECD.
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Senkbeil, M., Ostermeier, C., & Seidel, T. (2005). Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 487-501.
- Prenzel, M., & Fischer, C. (2009). Lehrkräfte lernen in Gruppen und Organisationen – Erfahrungen aus zehn Jahren SINUS-Modellversuchen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 577-588). Weinheim/Basel: Beltz.
- Prenzel, M., Senkbeil, M., & Drechsel, B. (2004). Kompetenzunterschiede zwischen Schulen. In Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 292-296). Münster: Waxmann.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park: Sage.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., & Congdon, R. (2009). *HLM 6. Hierarchical linear and non-linear modeling*. Lincolnwood: SSI.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. Peterson & H. J. Walberg (Hrsg.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (S. 28-56). Berkeley: McCutchan.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education*. London: Institute of Education.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77, 454-499.
- Senkbeil, M. (2006). Die Bedeutung schulischer Faktoren für die Kompetenzentwicklung in Mathematik und Naturwissenschaften. In Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 277-308). Münster: Waxmann.
- Senkbeil, M., Drechsel, B., Rolff, H.-G., Bensen, M., Zimmer, K., Lehmann, R. H., & Neumann, A. (2004). Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 296-314). Münster: Waxmann.
- Senkbeil, M., Drechsel, B., & Schöps, K. (2007). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten für die Naturwissenschaften. In Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 181-201). Münster: Waxmann.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis*. London: Sage.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P., Rauch, D., & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster: Waxmann.

- Steinert, B., Hartig, J., & Klieme, E. (2008). Institutionelle Bedingungen sprachlicher Kompetenzen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 411-450). Weinheim/Basel: Beltz.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrkooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. In D. Reynolds, B. P. M. Creemers, P. S. Nesselrodt, C. Teddlie, E. C. Shaffer & S. Stringfield (Hrsg.), *Advances in school effectiveness research and practice* (S. 153-187). Oxford: Pergamon.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (Hrsg.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Wang, M., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Weiß, M., & Steinert, B. (2001). Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427-454). Opladen: Leske + Budrich.

Anschrift der Autorinnen/des Autors

Dr. Brigitte Steinert, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: steinert@dipf.de

Dr. Jan Hochweber, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: hochweber@dipf.de

JunProf. Dr. Silke Hertel, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: hertel@dipf.de