



## 4

# Das Lernumfeld

Schülerinnen und Schüler lernen besser in disziplinierten Klassen und mit der Unterstützung engagierter Lehrkräfte und Eltern. Auf der Basis der Angaben von Schülerinnen und Schülern, Schulleitungen und im Fall einiger Länder auch von Eltern, werden in diesem Kapitel sechs wichtige Aspekte des Lernumfelds beschrieben und analysiert: das Lernen beeinflussendes Lehrer- und Schülerverhalten, Schuldisziplin, Lehrer-Schüler-Beziehungen, die Art und Weise, wie Lehrkräfte das Leseengagement der Schülerinnen und Schüler fördern, das Engagement der Eltern in der Schule und ihre Erwartungen gegenüber der Schule sowie die Führungsrolle der Schulleitung.

Forschungsarbeiten zu dem Thema, was eine Schule leistungsfähig macht, zeigen, dass das Lernen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts ein geordnetes und kooperatives Umfeld erfordert (Jennings und Greenberg, 2009). In effektiven Schulen werden schulische Aktivitäten und gute Schülerleistungen sowohl von den Schülern als auch von den Lehrkräften geschätzt (Scheerens und Bosker, 1997; Sammons, 1999; Taylor, Pressley und Pearson, 2002).

Das Lernumfeld wird auch durch die Eltern und Schulleitungen beeinflusst. Eltern, die sich für die Bildung ihrer Kinder engagieren, unterstützen mit höherer Wahrscheinlichkeit die Anstrengungen der Schule und nehmen auch eher an schulischen Aktivitäten teil, so dass sie einen Beitrag zu den verfügbaren Ressourcen leisten (Epstein, 2001). Da Eltern den Wunsch haben, dass ihre Kinder die bestmögliche Bildung erhalten, üben sie häufig Druck auf die Schulen aus, ihre Leistungsanforderungen zu erhöhen. Die Schulleitungen wiederum können die pädagogischen Ziele ihrer Schulen definieren und sie anleiten, um diese Ziele zu erreichen.

Die Ergebnisse von PISA 2000 und PISA 2003 legten den Schluss nahe, dass Schüler und Schulen bessere Leistungen erzielen, wenn die Erwartungen der Eltern hoch, die Klassen diszipliniert und die Lehrer-Schüler-Beziehungen freundlich und unterstützend sind. Die Ergebnisse von PISA 2009 bestätigen diese Erkenntnisse. Die Schülerinnen und Schüler erzielen in Schulen mit disziplinierteren Klassen im Allgemeinen bessere Leistungen, was zum einen dadurch bedingt ist, dass solche Schulen tendenziell von mehr Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch privilegierten Verhältnissen besucht werden, die generell besser abschneiden, und zum anderen Ursachen hat, die nicht mit sozioökonomischen Faktoren zusammenhängen. Die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder und deren Schulen stehen zudem in engem Zusammenhang mit den sozioökonomischen Verhältnissen und haben Einfluss auf das Lernumfeld.

In diesem Kapitel wird das Lernumfeld in den Teilnehmerländern auf der Basis der Angaben von Schülern und Schulleitungen – sowie von Eltern in den Ländern, die den fakultativen PISA-Fragebogen für Eltern einsetzten – im Detail erörtert. Es wird darin ganz spezifisch die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen und die Disziplin in der Klasse untersucht. Analysiert wird auch, inwieweit das Verhalten der Schüler und/oder Lehrer die Unterrichtsqualität beeinträchtigt, wie die Eltern die Schulverwaltungen ermutigen können, die Leistungsanforderungen zu erhöhen und die Unterrichtsqualität zu verbessern, und in welchem Umfang sich die Schulleitungen an schulischen Angelegenheiten beteiligen.

Bei der Interpretation der in diesem Kapitel vorgestellten Daten ist Vorsicht geboten (Kasten IV.1.1). Die Schüler und Schulleitungen wenden bei der Beurteilung der Schuldisziplin in den einzelnen Ländern, und sogar in den Schulen ein und desselben Landes, u.U. nicht dieselben Kriterien an. So sind beispielsweise die Schulleitungen in Ländern mit generell geringen Fehlzeiten u.U. der Auffassung, dass schon ein geringes Maß an Fehlzeiten in ihrer Schule im Hinblick auf die Disziplin ein erhebliches Problem darstellt. Demgegenüber betrachten Schüler die Schuldisziplin vermutlich aus der Perspektive ihrer Erfahrungen in anderen Klassen oder Schulen und nicht in Bezug auf einen objektiven Standard oder den nationalen Durchschnitt. Die Befragten könnten ihre Antworten zudem entsprechend korrigieren, wenn sie im Glauben sind, dass ihre wirkliche Auffassung in ihrer Gesellschaft als inakzeptabel gilt. Trotz dieser Interpretationsprobleme sind viele der im Rahmen von PISA 2009 aufgezeigten Muster in den Ländern auffallend ähnlich.

## LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNGEN

Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen sind von entscheidender Bedeutung, um ein dem Lernen förderliches Umfeld zu schaffen. Forschungsarbeiten zeigen, dass besonders sozioökonomisch schlechter gestellte Schüler mehr lernen und weniger Probleme mit der Disziplin haben, wenn sie davon ausgehen, dass ihren Lehrkräften sehr an ihrem schulischen Erfolg gelegen ist (Gamoran, 1993) und wenn sie zu ihren Lehrkräften gute Arbeitsbeziehungen haben (Crosnoe et al., 2004). Eine Erklärung ist, dass positive Lehrer-Schüler-Beziehungen helfen, Sozialkapital zu vermitteln, ein gemeinschaftliches Lernumfeld zu schaffen und die Einhaltung von Regeln zu fördern und zu stärken, die dem Lernen Vorschub leisten (Birch und Ladd, 1998).

Im Rahmen von PISA 2009 sollten die Schülerinnen und Schüler angeben, wie stark sie verschiedenen Aussagen über die Lehrer-Schüler-Beziehungen in ihrer Schule zustimmen. Hierzu gehörten die Fragen, ob sie mit den Lehrkräften gut auskommen, ob es den Lehrkräften wichtig ist, dass sie sich wohlfühlen, ob die Lehrkräfte sie ernstnehmen, ob sie, wenn sie zusätzliche Hilfe brauchen, diese von den Lehrkräften bekommen und ob die Lehrkräfte sie fair behandeln. Diese Informationen wurden zu einem *Gesamtindex der Lehrer-Schüler-Beziehungen* mit einem Mittelwert von null und einer Standardabweichung von eins für die OECD-Länder zusammengefasst.

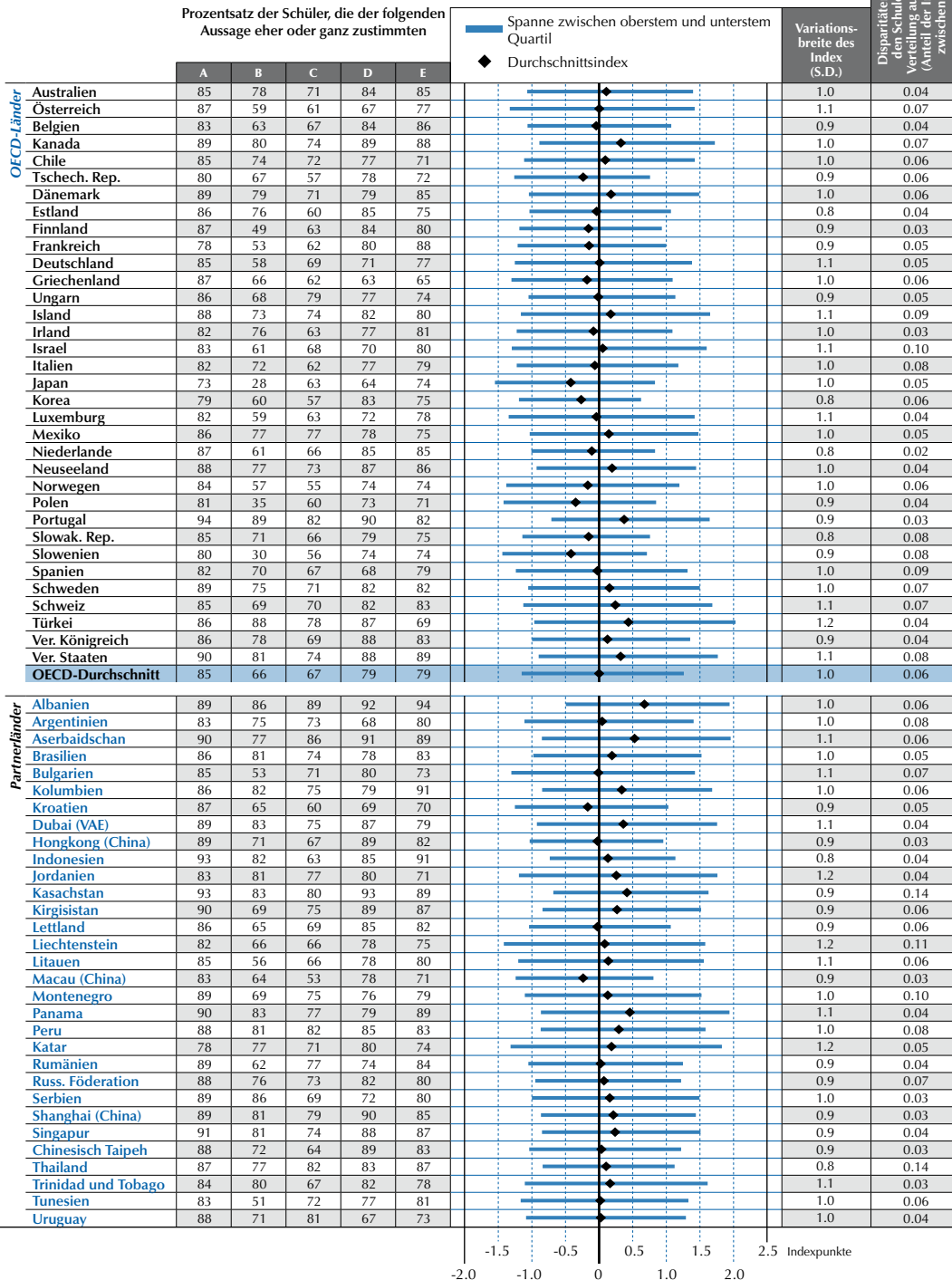


■ Abbildung IV.4.1 ■

## Schüleransichten über die Lehrer-Schüler-Beziehungen

Index der Lehrer-Schüler-Beziehungen auf Grundlage der Schülerangaben

- A Ich komme mit den meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer gut aus  
 B Den meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer ist es wichtig, dass ich mich wohlfühle  
 C Die meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer interessieren sich für das, was ich zu sagen habe  
 D Wenn ich zusätzlich Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrerinnen/Lehrern  
 E Die meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer behandeln mich fair



Anmerkung: Höhere Indexwerte bedeuten positive Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.4.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>

Die Ergebnisse von PISA 2009 lassen erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler in den OECD-Ländern in der Regel mit der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen zufrieden sind. So gaben z.B. im Durchschnitt der OECD-Länder 85% der Schülerinnen und Schüler an, eher oder ganz der Aussage zuzustimmen, dass sie mit den Lehrkräften gut auskommen, 79%, dass die Lehrkräfte sie fair behandeln, 79%, dass sie, wenn sie zusätzliche Hilfe brauchen, diese von den Lehrkräften bekommen, 67%, dass ihnen die Lehrkräfte wirklich zuhören und 66%, dass es den Lehrkräften wichtig ist, dass sie sich wohlfühlen (Abb. IV.4.1).

Den Angaben der überwiegenden Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den OECD-Ländern zufolge sind die Lehrer-Schüler-Beziehungen zwar gut, doch bestehen im Hinblick auf den *Index der Lehrer-Schüler-Beziehungen* bedeutende Unterschiede zwischen den OECD-Ländern. Durchschnittlich am höchsten sind die Werte auf dem *Index der Lehrer-Schüler-Beziehungen* in der Türkei, in Portugal, Kanada und den Vereinigten Staaten, am niedrigsten in Japan, Slowenien, Polen und Korea. In den Vereinigten Staaten z.B. gaben 80% der Schülerinnen und Schüler an, eher oder ganz der Aussage zuzustimmen, dass es den Lehrkräften wichtig ist, dass sie sich wohlfühlen, aber nur 28% der Schülerinnen und Schüler in Japan bzw. 30% in Slowenien. Die Unterschiede zwischen den Angaben der Schülerinnen und Schüler zu dieser Aussage könnten entweder durch unterschiedliche Erwartungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Grad des Engagements ihrer Lehrkräfte oder durch die unterschiedliche Rolle der Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber bedingt sein. In beiden Fällen deutet ein geringer Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern, die diesen Aussagen zustimmen, auf eine Diskrepanz zwischen den Schülererwartungen und der konkreten Handlungsweise der Lehrkräfte hin. Diese Diskrepanz kann die Qualität des Lernumfelds in den Schulen beeinträchtigen.

Trotz der den Schülerangaben zufolge guten Lehrer-Schüler-Beziehungen in den OECD-Ländern sind die Beziehungen zu den Lehrern in ihrer Art nicht für alle Schüler eines Landes dieselben. An der Standardabweichung auf dem *Index der Lehrer-Schüler-Beziehungen* gemessen, weisen die Lehrer-Schüler-Beziehungen innerhalb der Länder erhebliche Unterschiede auf. Am geringsten sind die Unterschiede (d.h. die Standardabweichung auf Schülerebene) in den Niederlanden, Korea, der Slowakischen Republik und Estland, was zeigt, dass die Lehrer-Schüler-Beziehungen im Schüler- und Schulvergleich in diesen Ländern relativ ähnlich sind. Größere Unterschiede in den Lehrer-Schüler-Beziehungen sind in der Türkei, in Israel, Island, der Schweiz, Luxemburg, Österreich, den Vereinigten Staaten und Deutschland festzustellen.

Auch in den Partnerländern und -volkswirtschaften sind die Lehrer-Schüler-Beziehungen den Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler zufolge in der Regel gut. Wie in den OECD-Ländern geben die meisten Schüler an, dass sie mit den Lehrkräften gut auskommen (87%), dass die Lehrkräfte sie fair behandeln (82%), dass sie, wenn sie zusätzliche Hilfe brauchen, diese von den Lehrkräften bekommen (81%), dass es den Lehrkräften wichtig ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler wohlfühlen (74%), und dass ihnen die Lehrkräfte wirklich zuhören (73%). Am höchsten sind die Werte auf dem *Index der Lehrer-Schüler-Beziehungen* in Albanien, Aserbaidschan, Panama und Kasachstan. Am niedrigsten liegen sie unter den Partnerländern und -volkswirtschaften in Macau (China) und Kroatien, doch sind ihre Indexergebnisse höher als die der vier oben genannten OECD-Länder mit den niedrigsten Werten. Am geringsten sind die Unterschiede auf dem *Index der Lehrer-Schüler-Beziehungen* in Indonesien und Thailand, was zeigt, dass die Lehrer-Schüler-Beziehungen im Schüler- und Schulvergleich in diesen Ländern relativ ähnlich sind, und am höchsten in Katar, Liechtenstein und Jordanien, wo größere Unterschiede in den Lehrer-Schüler-Beziehungen festzustellen sind.

## SCHULDISZIPLIN

Auch die Disziplin in der Klasse und in der Schule kann das Lernen beeinträchtigen. Klassen und Schulen mit mehr Problemen im Hinblick auf die Disziplin sind dem Lernen insofern weniger förderlich, als die Lehrkräfte mehr Zeit darauf verwenden müssen, ein geordnetes Umfeld zu schaffen, bevor sie mit dem Unterricht beginnen können (Gamoran und Nustrand, 1992). Häufigere Unterbrechungen des Unterrichts stören das Engagement und die Fähigkeit der Schüler, dem Unterricht zu folgen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert anzugeben, wie häufig es beim Leseunterricht zu Unterbrechungen kommt. Hierzu gehörten Angaben darüber, ob es häufig oder nie, in einigen, in den meisten oder in allen in der Testsprache abgehaltenen Unterrichtsstunden vorkommt, dass die Schüler dem Lehrer nicht zuhören, es laut ist und alles durcheinander geht, der Lehrer/die Lehrerin lange warten muss, bevor Ruhe eintritt, die Schüler nicht ungestört arbeiten können und erst lange nach Beginn der Stunde zu arbeiten beginnen. Diese Antworten wurden zu einem *Gesamtindex der Schuldisziplin* mit einem Mittelwert von null und einer Standardabweichung von eins

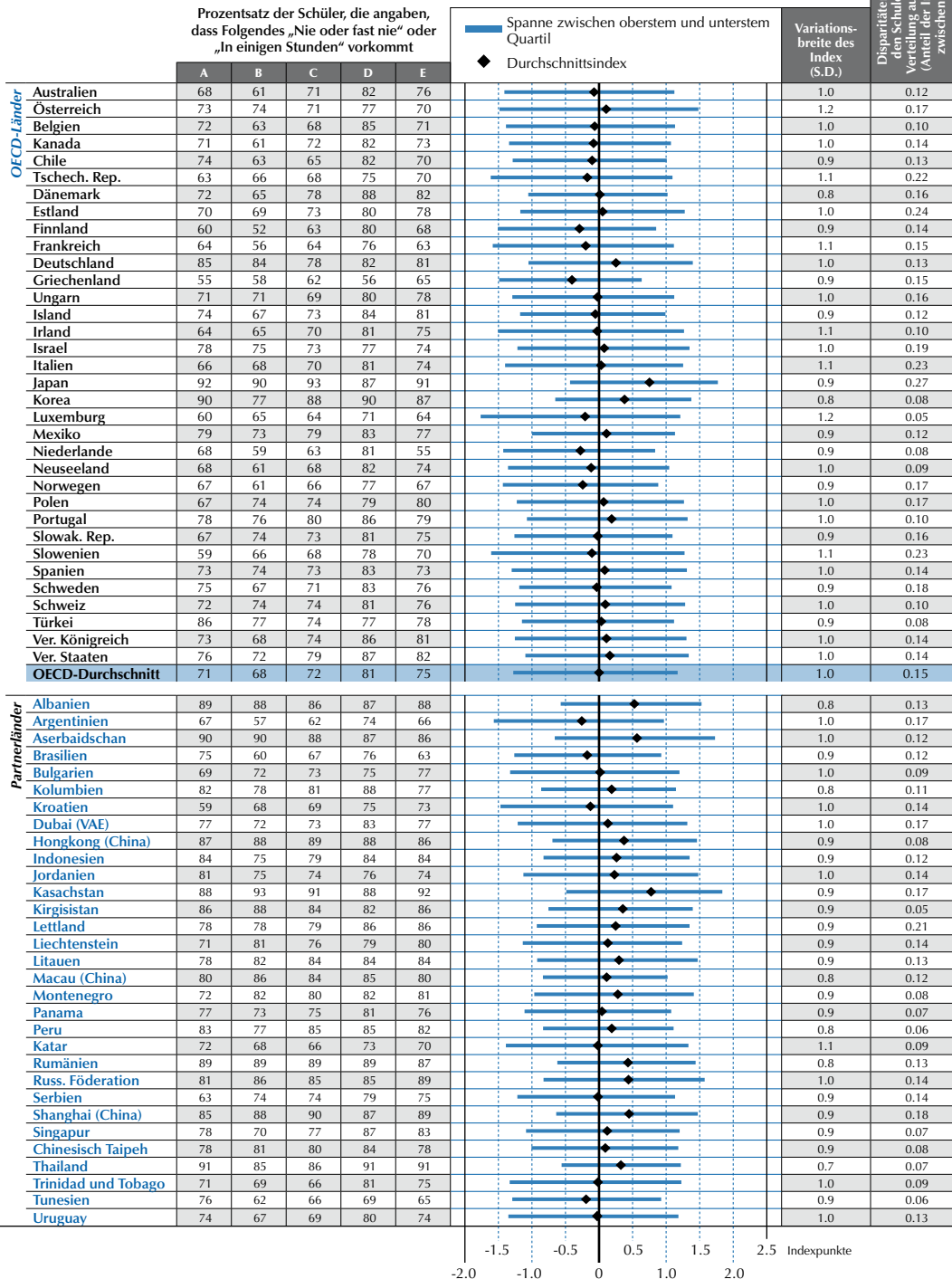


■ Abbildung IV.4.2 ■

## Schüleransichten über die Frage, ob der Unterricht in der Klasse dem Lernen förderlich ist

Index der Schuldisziplin auf Grundlage der Schülerangaben

- A Wir hören nicht auf das, was die Lehrerin/der Lehrer sagt
- B Es ist laut und alles geht durcheinander
- C Unsere Lehrerin/unsere Lehrer muss lange warten, bis Ruhe eintritt
- D Wir können nicht ungestört arbeiten
- E Wir fangen erst lange nach dem Beginn der Stunde an zu arbeiten



Anmerkung: Höhere Indexwerte bedeuten eine bessere Schuldisziplin.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.4.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>

für die OECD-Länder zusammengefasst. Höhere Werte bedeuten einen höheren Grad an Disziplin im Unterricht. Bei einem Vergleich der Schätzungen auf der Basis der Schulsysteme muss bedacht werden, dass mehrere von den schulischen Erfahrungen der Schüler unabhängige Faktoren das Muster dieser Antworten bestimmen können (Kasten IV.1.1).

Für die meisten Schülerinnen und Schüler in den OECD-Ländern verläuft der Testsprachenunterricht ohne Störungen. Etwa 75% der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie nie oder nur in einigen Unterrichtsstunden das Gefühl haben, dass die Schüler erst lange nach Beginn der Stunde zu arbeiten anfangen, 71%, dass sie nie oder nur in einigen Unterrichtsstunden das Gefühl haben, dass die Schüler nicht zuhören, 68%, dass Lärm nie oder nur in einigen Unterrichtsstunden das Lernen beeinträchtigt. 72% gaben an, dass der Lehrer/die Lehrerin nie oder nur in einigen Unterrichtsstunden lange warten muss, bevor Ruhe eintritt, und 81% nehmen an einem Unterricht teil, bei dem sie das Gefühl haben, fast die ganze Zeit über ungestört arbeiten zu können (Abb. IV.4.2).

Unter den OECD-Ländern sind die Werte auf dem *Index der Schuldisziplin* in Japan und Korea am höchsten. Sie liegen in Korea ein Drittel einer Standardabweichung und in Japan drei Viertel einer Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt. Der auf den Schülerangaben basierende Wert auf dem *Index der Schuldisziplin* ist dagegen in Griechenland, Finnland, den Niederlanden, Norwegen, Luxemburg und Frankreich durchschnittlich über 20% einer Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt angesiedelt.

Der *Index der Schuldisziplin* variiert zudem innerhalb der OECD-Länder, am stärksten in Luxemburg und Österreich, am wenigsten in Korea und Dänemark. In den Schulsystemen der letztgenannten Ländergruppe haben die Schülerinnen und Schüler einen relativ ähnlichen Grad an Unterrichtsstörungen zu verzeichnen, wohingegen das Ausmaß an Unterrichtsstörungen in den Ländern der erstgenannten Gruppe variiert und sich die Unterrichtsbedingungen je nach Klasse oder Schule ganz erheblich unterscheiden können. Unterschiede in der Schuldisziplin können zwischen oder innerhalb der einzelnen Schulen auftreten. Ist der Grad an Varianz zwischen den Schulen höher, so bedeutet dies, dass die Werte auf dem *Index der Schuldisziplin* für Schüler und Lehrer derselben Schule ähnlich sind. Das ist in Japan, Estland, Italien, Slowenien und der Tschechischen Republik der Fall, wo über 20% der Variationsbreite beim *Index der Schuldisziplin* durch Unterschiede zwischen den Schulen zustande kommen. In anderen Schulsystemen sind Unterschiede auf dem *Index der Schuldisziplin* überwiegend innerhalb der Schulen anzutreffen, was bedeutet, dass das Ausmaß an Unterrichtsstörungen für Schüler und Lehrer je nach ihren Klassenkameraden, Lehrern oder beiden zusammengenommen unterschiedlich ist.

Die Schuldisziplin variiert auch in den Partnerländern und -volkswirtschaften zwischen den Schulen und innerhalb der Schulen. Unter diesen Ländern/Volkswirtschaften liegt der *Index der Schuldisziplin* in Kasachstan, Aserbaidschan, Albanien, Shanghai (China), der Russischen Föderation, Rumänien, Hongkong (China), Kirgisistan und Thailand mindestens ein Drittel einer Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt; in Argentinien, Tunesien, Brasilien und Kroatien liegt er jedoch über 10% einer Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt. Die größten Unterschiede auf dem *Index der Schuldisziplin* sind in Katar, Jordanien und Kroatien zu beobachten, die größte Homogenität in Thailand, Macau (China) und Peru. In Lettland ist es eher eine Frage des Schulniveaus, wobei die Unterschiede auf dem *Index der Schuldisziplin* zu über 20% zwischen den Schulen bestehen.

## WIE DIE LEHRKRÄFTE DAS LESEENGAGEMENT DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÖRDERN

In Band III, *Learning to learn*, liegt der Schwerpunkt auf der positiven und engen Beziehung zwischen dem Grad des Leseengagements der Schülerinnen und Schüler und der Frage, wie gut sie lernen. Untersuchungen legen den Schluss nahe, dass Schülerinnen und Schüler mit starkem Engagement, d.h. mit Interesse am Unterrichtsstoff, viel mehr lernen als Schülerinnen und Schüler, deren Engagement sich allein auf das Befolgen von Regeln und die Erledigung von Aufgaben beschränkt oder die sich nicht für den Unterrichtsstoff interessieren. Untersuchungen lassen ebenfalls darauf schließen, dass ein höheres Maß an Interaktion zwischen Lehrern und Schülern im Unterricht einem starken Engagement Vorschub leistet. Dies ist der Fall, wenn die Lehrer Fragen stellen, deren Beantwortung mehr als nur das Rezitieren erworbener Kenntnisse erfordert, und wenn die Lehrer zuvor erhaltene Antworten in die sich anschließenden Fragen und/oder die weitere Diskussion integrieren (Nystrand und Gamoran, 1991).

Bei PISA 2009 wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Interaktionen mit den Lehrkräften zu beurteilen, um zu ermitteln, inwieweit die Lehrkräfte das Leseengagement der Schülerinnen und Schüler fördern. Die Schüler wurden gebeten anzugeben, wie oft die Lehrerin/der Lehrer die Schülerinnen und Schüler auffordert, die Bedeutung eines Textes zu erklären, anspruchsvolle Fragen stellt, ob sie/er den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit lässt,





über ihre Antworten nachzudenken, empfiehlt, ein Buch oder eine Autorin/einen Autor zu lesen, dazu ermuntert, ihre eigene Meinung zu einem Text zu äußern, ihnen hilft, die von ihnen gelesenen Geschichten mit ihrem Leben in Bezug zu setzen, und ihnen zeigt, wie der Inhalt des von ihnen gelesenen Textes auf dem aufbaut, was sie bereits wissen. Die Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert anzugeben, ob jede dieser Verhaltensweisen „nie oder fast nie“, „in manchen Stunden“, „in den meisten Stunden“ oder „in jeder Stunde“ vorkommt. Die Antworten wurden zu einem *Gesamtindex der Förderung des Leseengagements durch die Lehrkräfte* mit einem Mittelwert von null und einer Standardabweichung von eins für die OECD-Länder zusammengefasst. Höhere Werte bedeuten einen laut Schülerangaben stärkeren Einsatz der Lehrkräfte, was die Förderung des Leseengagements der Schüler betrifft. Bei einem Vergleich der Schätzungen auf der Basis der Schulsysteme ist zu bedenken, dass mehrere von den schulischen Erfahrungen der Schüler unabhängige Faktoren das Muster dieser Antworten bestimmen können (Kasten IV.1.1).

Ein hoher Prozentsatz von Schülern in den OECD-Ländern gab an, dass die Lehrkräfte aktiv ihr Leseengagement fördern. So gaben zum Beispiel 60% der Schüler an, dass die Lehrerin/der Lehrer ihnen in den meisten oder allen Stunden genügend Zeit lässt, über ihre Antworten nachzudenken. In Ungarn, den Vereinigten Staaten und der Türkei gaben über 70% der Schüler an, dass dies in den meisten oder allen Stunden der Fall ist, während in Mexiko, Griechenland, Korea und Norwegen weniger als 50% der Schüler angaben, dass die Lehrerin/der Lehrer ihnen in den meisten oder allen Stunden genügend Zeit lässt, über ihre Antworten nachzudenken. Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 59% der Schüler an, dass ihnen die Lehrkräfte in den meisten oder allen Stunden anspruchsvolle Fragen stellen. In Dänemark, der Türkei und Griechenland gaben mindestens drei Viertel der Schüler an, dass ihnen die Lehrkräfte anspruchsvolle Fragen stellen. In Finnland, Schweden, Österreich und Island wurde dies von weniger als 45% der Schülerinnen und Schüler angegeben. Die Lehrkräfte können das Leseengagement auch fördern, indem sie die Schüler anspornen, ihre Meinung über einen Text zu äußern. Im OECD-Durchschnitt gaben 55% der Schüler an, dass sie die Lehrerin/der Lehrer in den meisten oder allen Stunden auf diese Art und Weise anspornt. In der Türkei, Polen und den Vereinigten Staaten gaben über zwei Drittel der Schüler diese Art der Ermutigung an, während in Korea, den Niederlanden und Island weniger als 40% der Schüler angaben, dass die Lehrkräfte sie ermuntern, ihre Meinung über einen Text zu äußern.

Das Leseengagement der Schüler kann auch dadurch gefördert werden, dass die Lehrkräfte sie auffordern, die Bedeutung eines Textes zu erklären. Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 52% der Schüler an, dass die Lehrerin/der Lehrer dies in den meisten oder allen Stunden tut. Dies ist bei etwa 70% der Schülerinnen und Schüler in der Türkei und Dänemark der Fall, während in Island, Schweden, Finnland und den Niederlanden weniger als 35% der Schüler angaben, dass die Lehrerin/der Lehrer sie auffordert, die Bedeutung eines Textes zu erklären.

Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 43% der Schülerinnen und Schüler an, dass ihnen ihre Lehrkräfte in den meisten oder allen Stunden zeigen, wie der Inhalt der Texte auf dem aufbaut, was sie bereits wissen. Während diese Art der Förderung in den Vereinigten Staaten, Chile, Polen und im Vereinigten Königreich von über 55% der Schülerinnen und Schüler angegeben wurde, war dies bei den Schülerinnen und Schülern in Finnland, Norwegen und Japan bei weniger als 30% der Fall.

Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 36% der Schülerinnen und Schüler an, dass ihnen ihre Lehrkräfte in den meisten oder allen Stunden empfehlen, ein Buch oder eine Autorin/einen Autor zu lesen. Während in Mexiko und in der Türkei über die Hälfte der Schüler angab, dass ihnen die Lehrerin/der Lehrer Bücher empfiehlt, gilt dies in Korea, Deutschland und Belgien für weniger als ein Viertel der Schüler. Unterdessen gaben im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 33% aller Schülerinnen und Schüler an, dass der Lehrer in den meisten oder allen Stunden dabei hilft, den Inhalt eines Textes mit ihrem Leben in Bezug zu setzen. In der Türkei und den Vereinigten Staaten wurde dies von über der Hälfte aller Schüler angegeben, von weniger als 20% dagegen in Finnland und in den Niederlanden (Abb. IV.4.3).

Aus einer Gesamtbetrachtung dieser Schülerantworten ergibt sich, dass die Lehrkräfte das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Lesen in der Türkei, den Vereinigten Staaten und Polen am meisten fördern. In diesen drei Ländern liegt das Durchschnittsniveau der Werte auf dem *Index der Förderung des Leseengagements durch die Lehrkräfte* mindestens ein Viertel einer Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt. Dagegen liegen sie in Korea, Island, den Niederlanden, Norwegen und Finnland mindestens ein Drittel einer Standardabweichung unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. Was die Varianz betrifft, so handelt es sich in den meisten Schulsystemen um Unterschiede innerhalb der Schulen, was signalisiert, dass der Grad, in dem Lehrkräfte das Leseengagement fördern, von verschiedenen Schülern derselben Schule unterschiedlich empfunden wird. Am größten ist die Variationsbreite in den Vereinigten Staaten, Israel, der Türkei und Japan, während in Finnland und Estland der *Index der Förderung des Leseengagements durch die Lehrkräfte* im Vergleich homogener ist.

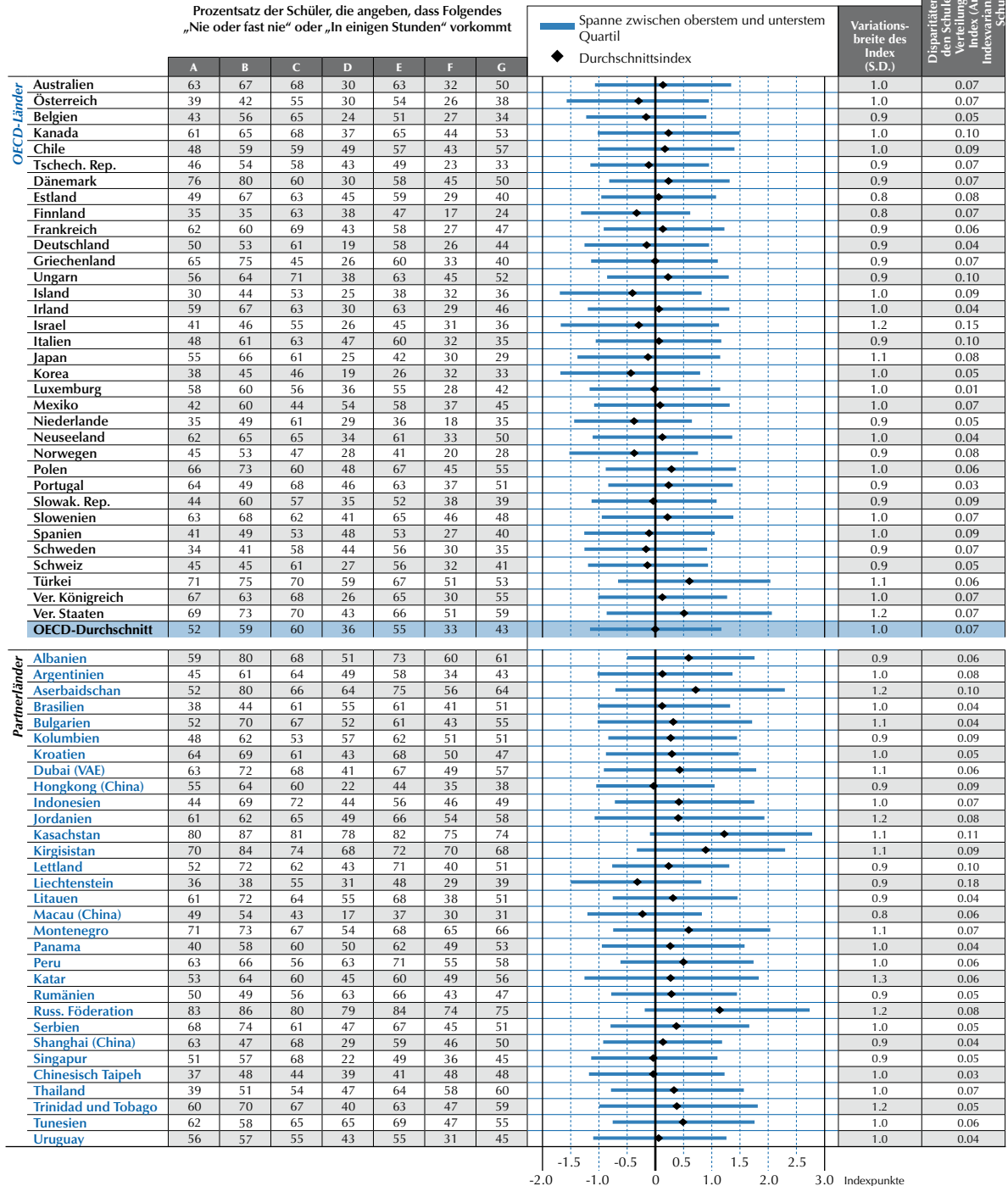
■ Abbildung IV.4.3 ■

## Schüleransichten über die Frage, wie gut die Lehrkräfte die Schüler zum Lesen motivieren

Index der Förderung des Leseengagements durch die Lehrkräfte auf Grundlage der Schülerangaben

- A Die Lehrerin/der Lehrer fordert die Schülerinnen/Schüler auf, die Bedeutung eines Textes zu erklären
- B Die Lehrerin/der Lehrer stellt den Schülerinnen/Schülern anspruchsvolle Fragen, damit sie den Text besser verstehen
- C Die Lehrerin/der Lehrer lässt den Schülerinnen/Schülern genug Zeit, über ihre Antworten nachzudenken
- D Die Lehrerin/der Lehrer empfiehlt, ein Buch oder eine Autorin/einen Autor zu lesen
- E Die Lehrerin/der Lehrer ermuntert die Schülerinnen/Schüler, ihre eigene Meinung zu einem Text zu äußern
- F Die Lehrerin/der Lehrer hilft den Schülerinnen/Schülern, die Geschichten, die sie lesen, mit ihrem Leben in Bezug zu setzen
- G Die Lehrerin/der Lehrer zeigt den Schülerinnen/Schülern, wie der Inhalt der Texte auf dem aufbaut, was sie bereits wissen

Disparitäten zwischen den Schulen bei der Verteilung auf dem Index (Anteil der Indexvarianz zwischen Schulen)



Anmerkung: Höhere Indexwerte bedeuten eine stärkere Förderung des Leseengagements durch die Lehrkräfte.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.4.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>





In den Partnerländern und -volkswirtschaften folgt die Rolle des Lehrers im Hinblick auf die Förderung des Leseengagements einem ähnlichen Schema wie in den OECD-Ländern. Die höchsten Werte auf dem *Index der Förderung des Leseengagements durch die Lehrkräfte* sind in Kasachstan, der Russischen Föderation, Kirgisistan, Aserbaidschan, Montenegro und Albanien zu beobachten. In den meisten Ländern treten Unterschiede größtenteils innerhalb der Schulen auf. Am größten sind die Unterschiede zwischen Schulen in Liechtenstein und Kasachstan, relativ gering dagegen in Chinesisch Taipeh und Panama.

## SCHÜLERBEZOGENE FAKTOREN FÜR DAS SCHULKLIMA

Das Lernklima in den Schulen wird auch von den Verhaltensweisen der Schüler und Lehrer beeinflusst (OECD, 2009b). Bei PISA 2009 wurden die Schulleitungen aufgefordert, den Grad anzugeben, in dem das Lernen durch Verhaltensweisen beeinträchtigt wird (z.B. häufige Abwesenheit von Schülern, Konsum von Alkohol oder illegalen Drogen, aggressives Verhalten (Bullying), Störung des Unterrichts durch Schüler und fehlender Respekt der Schüler vor den Lehrern). Diese Antworten wurden zu einem *Gesamtindex der schülerbezogenen Faktoren für das Schulklima* mit einem Mittelwert von null und einer Standardabweichung von eins für die OECD-Länder zusammengefasst. Positive Werte ergeben sich, wenn die Schulleitung der Auffassung ist, dass die schülerbezogenen Verhaltensweisen das Lernen, am OECD-Durchschnitt gemessen, in geringerem Maße, negative Werte, dass sie es in stärkerem Maße beeinträchtigen. Bei einem Vergleich der Schätzungen auf der Basis der Schulsysteme ist zu bedenken, dass mehrere von den Erfahrungen der Schulleitungen in der Schule unabhängige Faktoren das Muster dieser Antworten bestimmen können (Kasten IV.1.1).

Die meisten Schülerinnen und Schüler besuchen Schulen, deren Leitungen angaben, dass der Unterricht durch schülerbezogene Faktoren „kaum“ oder „gar nicht“ beeinträchtigt wird. Gleichwohl besucht eine beträchtliche Anzahl von Schülern Schulen, deren Leitungen angaben, dass der Unterricht durch schülerbezogene Faktoren „etwas“ oder „sehr“ beeinträchtigt wird. In den OECD-Ländern besuchen 48% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen die häufige Abwesenheit von Schülern als ein Problem angaben, 33%, dass Schwänzen von Schülern ein Problem darstellt, 40%, dass Unterrichtsstörungen durch Schüler ein Problem sind, 24%, dass es den Schülern gegenüber den Lehrern an Respekt fehlt, 9%, dass das Lernen durch Drogenkonsum der Schüler beeinträchtigt wird, und 14% der Schülerinnen und Schüler besuchen in den OECD-Ländern Schulen, deren Schulleitungen angaben, dass aggressives Verhalten das Lernen der Schüler „etwas“ oder „sehr“ beeinträchtigt (Abb. IV.4.4).

Die Antworten der Schulleitungen zeigen, dass die Beeinträchtigung des Lernens durch die Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern in der Türkei am häufigsten ist; der Durchschnittsschüler besucht dort eine Schule, in der die Werte auf dem *Index der schülerbezogenen Faktoren für das Schulklima* über anderthalb Standardabweichungen unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Auch die Schulleitungen in Finnland, Kanada, Slowenien, der Slowakischen Republik, Irland und Österreich gaben ein hohes Maß an Schülerverhaltensweisen an, die das Lernen beeinträchtigen. In diesen sechs Ländern liegen die Werte auf dem *Index der schülerbezogenen Faktoren für das Schulklima* über ein Fünftel einer Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt. Weniger Anlass zu Besorgnis gibt das Schülerverhalten dagegen in Japan, Korea, Dänemark, Belgien und Mexiko, wo der Durchschnittsschüler eine Schule besucht, die mit ihrem Index über ein Fünftel einer Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt liegt. Länder, in denen das Ausmaß der Unterrichtsstörungen durch Schüler relativ homogen ist, sind Norwegen, das Vereinigte Königreich, Finnland und die Slowakische Republik, und Länder, in denen es heterogen ist, die Türkei, Chile, Ungarn und Griechenland.

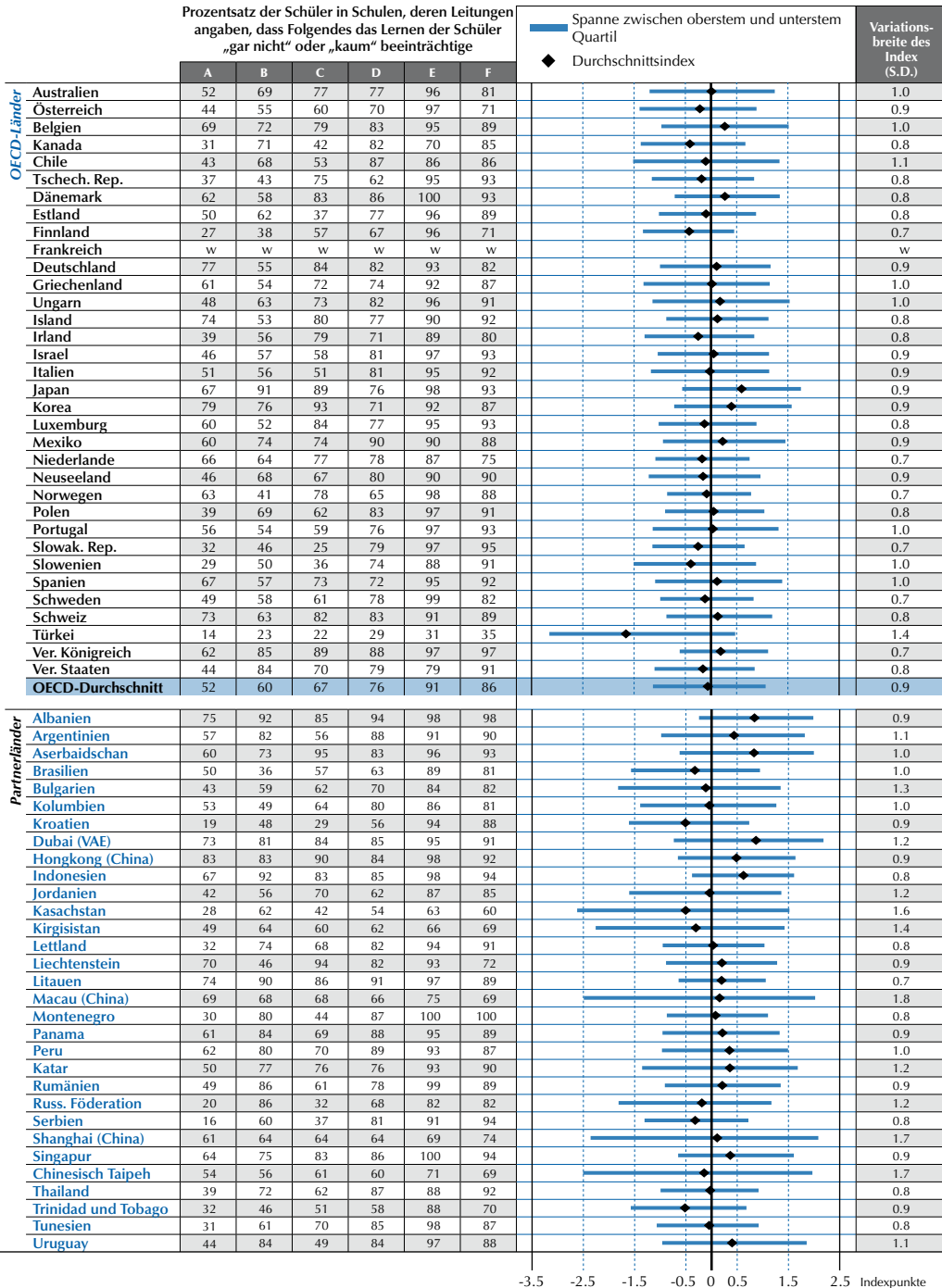
In 6 der 31 Partnerländer und -volkswirtschaften besucht der Durchschnittsschüler eine Schule, in der die Werte auf dem *Index der schülerbezogenen Faktoren für das Schulklima* über ein Fünftel einer Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt liegen. In Trinidad und Tobago, Kroatien und Kasachstan besucht der Durchschnittsschüler eine Schule, deren Wert über eine halbe Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt liegt, während in Dubai (VAE), Albanien, Aserbaidschan und Indonesien die Schülerinnen und Schüler den Unterricht durchschnittlich in geringerem Maße stören. In diesen Ländern besucht der Durchschnittsschüler eine Schule, deren Wert auf dem *Index der schülerbezogenen Faktoren für das Schulklima* eine halbe Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt liegt. Länder, in denen das Ausmaß der das Lernen beeinträchtigenden Schülerverhaltensweisen relativ homogen ist, sind Litauen, Thailand, Tunesien und Indonesien, und Länder, in denen es relativ heterogen ist, Macau (China), Shanghai (China), Chinesisch Taipeh und Kasachstan.

■ Abbildung IV.4.4 ■

## Ansichten der Schulleitungen über die Frage, inwieweit das Verhalten der Schüler den Unterricht beeinträchtigt

Index der schülerbezogenen Faktoren für das Schulklima auf Grundlage der Angaben der Schulleitungen

A	Häufige Abwesenheit von Schülerinnen/Schülern
B	Störung des Unterrichts durch Schülerinnen/Schüler
C	Schwänzen von Schülerinnen/Schülern
D	Fehlender Respekt der Schülerinnen/Schüler vor den Lehrkräften
E	Konsum von Alkohol oder illegalen Drogen durch Schülerinnen/Schüler
F	Einschüchtern oder Schikanieren von Schülerinnen/Schülern durch Mitschülerinnen/Mitschüler



Anmerkung: Höhere Indexwerte bedeuten ein positives Schülerverhalten.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.4.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>



## LEHRKRÄFTEBEZOGENE FAKTOREN FÜR DAS SCHULKLIWA

Wie in Kapitel 2 ausgeführt, erzielen Schülerinnen und Schüler bei einem günstigeren Lernumfeld in der Tendenz bessere Leseergebnisse. Bestätigt wird dies durch die Fachliteratur über effektive Schulen und das Lernumfeld, aus der hervorgeht, dass Schüler am besten lernen, wenn sie gute Beziehungen zu ihren Lehrern haben (Jennings und Greenberg, 2009) und wenn die Lehrer hohe Erwartungen an sie stellen, besonders wenn es sich um sozio-ökonomisch schlechter gestellte Schüler handelt (Gamoran, 1993; Gamoran et al., 1997; Jussim und Harber, 2005).

Um festzustellen, in welchem Maße diese und andere lehrkräftebezogene Verhaltensweisen das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Schulen und Schulsystemen beeinflussen, wurden die Schulleitungen aufgefordert anzugeben, inwieweit ihrer Auffassung nach das Lernen in ihren Schulen durch folgende Faktoren beeinträchtigt wird: niedrige Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen/Schülern, schlechte Lehrer-Schüler-Beziehungen, häufige Abwesenheit von Lehrkräften, Widerstand des Kollegiums gegenüber Veränderungen, Lehrkräfte gehen nicht auf individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler ein, Lehrkräfte sind mit den Schülerinnen/Schülern zu streng und Schülerinnen/Schüler werden nicht dazu ermutigt, ihr Potenzial voll auszuschöpfen. Diese Antworten wurden zu einem *Gesamtindex der schülerbezogenen Faktoren für das Schulklima* mit einem Mittelwert von null und einer Standardabweichung von eins für die OECD-Länder zusammengefasst. Positive Werte ergeben sich, wenn die Schulleitung der Auffassung ist, dass die lehrkräftebezogenen Verhaltensweisen das Lernen am OECD-Durchschnitt gemessen in geringerem Maße, negative Werte, dass sie es in stärkerem Maße beeinträchtigen. Bei einem Vergleich der Schätzungen auf der Basis der Schulsysteme ist zu bedenken, dass, wie in Kasten IV.1.1 beschrieben, mehrere von den Erfahrungen der Schulleitungen in der Schule unabhängige Faktoren das Muster dieser Antworten bestimmen können.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den OECD-Ländern besucht Schulen, deren Leitungen angaben, dass das Lernen durch lehrkräftebezogene Faktoren „gar nicht“ oder „kaum“ beeinträchtigt wird. Eine erhebliche Anzahl von Schülern besucht jedoch Schulen, deren Leitungen angaben, dass lehrkräftebezogene Faktoren das Lernen der Schüler „sehr“ oder „etwas“ beeinträchtigen: 28% der Schülerinnen und Schüler besuchen Schulen, deren Leitungen angaben, dass Widerstand des Kollegiums gegenüber Veränderungen negative Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler hat, 28% besuchen Schulen, deren Leitungen angaben, dass die Lehrkräfte nicht auf individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler eingehen, 22% besuchen Schulen, deren Leitungen der Auffassung sind, dass das Lernen durch niedrige Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen/Schülern beeinträchtigt wird, 23% besuchen Schulen, deren Schulleitungen angaben, dass die Schülerinnen/Schüler von den Lehrern nicht ermutigt werden, 17% der Schüler besuchen Schulen, deren Schulleitungen angaben, dass häufige Abwesenheit von Lehrkräften das Lernen beeinträchtigt, und 12% der Schüler besuchen Schulen, deren Schulleitungen angaben, dass die Lehrer-Schüler-Beziehungen schlecht seien (Abb. IV.4.5).

Insbesondere in Dänemark und Ungarn besuchen weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen der Auffassung sind, dass der Widerstand des Kollegiums gegenüber Veränderungen negative Auswirkungen auf die Schüler habe, während in der Türkei und Italien über 50% Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, deren Leitungen dieser Auffassung sind. Weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler besuchen in Ungarn und der Tschechischen Republik Schulen, deren Leitungen angaben, dass die Lehrkräfte nicht auf individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler eingehen, doch liegt der Anteil der Schüler, die entsprechende Schulen in der Türkei und den Niederlanden besuchen, bei über 50%. Weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler in Dänemark und Luxemburg besuchen Schulen, deren Leitungen der Auffassung sind, dass das Lernen durch niedrige Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen/Schülern beeinträchtigt wird, während der Anteil der entsprechenden Schulen besuchenden Schüler in der Türkei 72% und in Chile 49% beträgt. Die Beobachtung, dass die Schülerinnen/Schüler von den Lehrern nicht genügend ermutigt werden, ist den Angaben der Schulleitungen zufolge in der Türkei und den Niederlanden am häufigsten, und in Dänemark, im Vereinigten Königreich, in Island und Polen am geringsten. In Korea, Portugal, Japan, der Tschechischen Republik, der Schweiz, Neuseeland, Ungarn, Spanien, Italien und den Vereinigten Staaten besuchen weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen der Auffassung sind, dass häufige Abwesenheit von Lehrkräften kein Problem darstellt. Dagegen besuchen in der Türkei 70% der Schüler Schulen, deren Leitungen angaben, dass häufige Abwesenheit von Lehrkräften negative Auswirkungen auf das Lernen der Schüler hat. Weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler in Polen, Dänemark, dem Vereinigten Königreich, Belgien, Ungarn und Portugal besuchen Schulen, deren Leitungen angaben, dass schlechte Lehrer-Schüler-Beziehungen das Lernen beeinträchtigen, während der Anteil der Schüler, die in der Türkei entsprechende Schulen besuchen, drei Viertel aller Schüler beträgt.

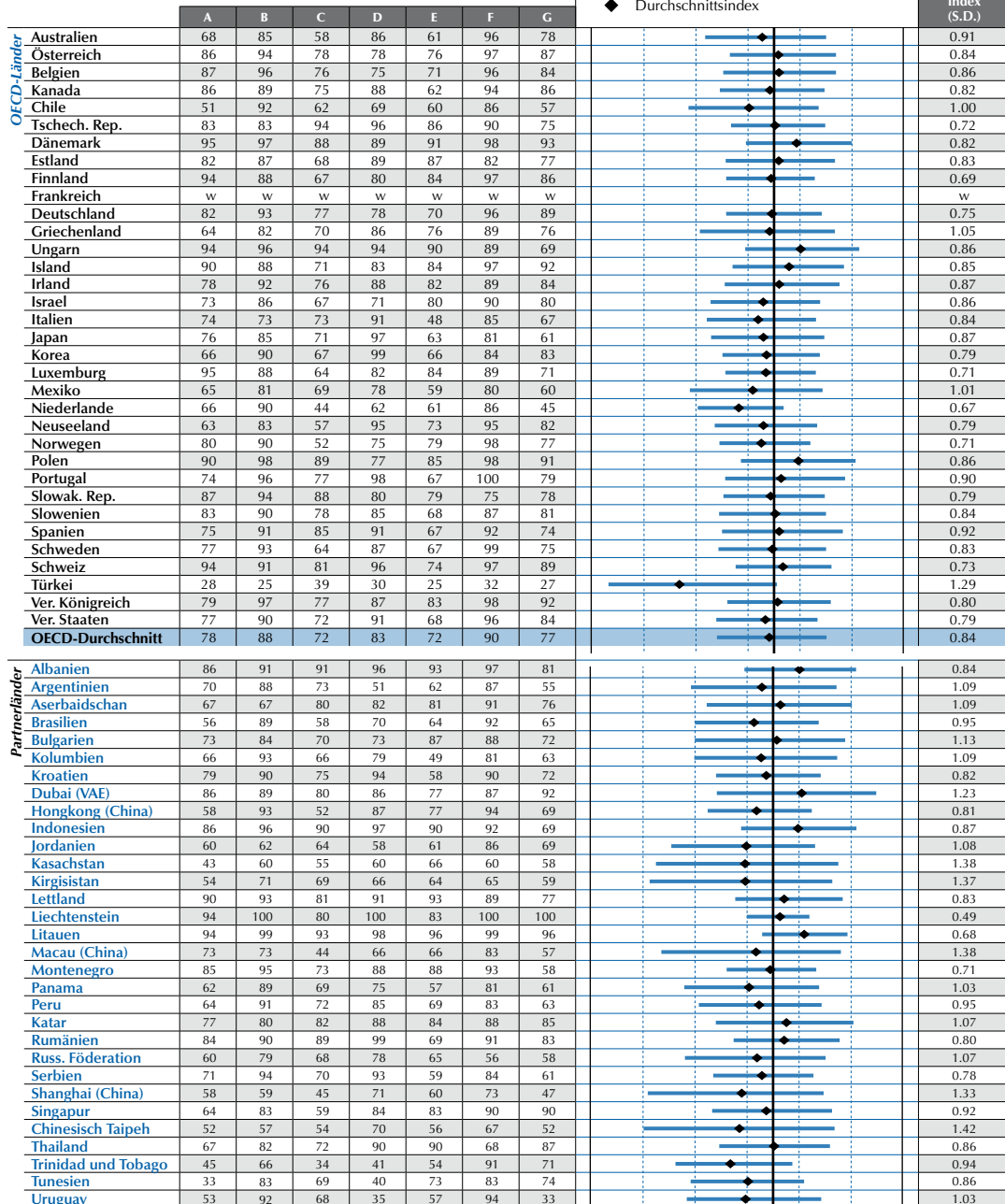
■ Abbildung IV.4.5 ■

## Ansichten der Schulleitungen über die Frage, inwieweit das Verhalten der Lehrkräfte den Unterricht beeinträchtigt

Index der lehrkräftebezogenen Faktoren für das Schulklima auf Grundlage der Angaben der Schulleitungen

- A Niedrige Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen/Schülern
- B Schlechte Lehrer-Schüler-Beziehung
- C Lehrkräfte gehen nicht auf individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler ein
- D Häufige Abwesenheit von Lehrkräften
- E Widerstand des Kollegiums gegenüber Veränderungen
- F Lehrkräfte sind mit den Schülerinnen/Schülern zu streng
- G Schülerinnen/Schüler werden nicht dazu ermutigt, ihr Potenzial voll auszuschöpfen

Prozentsatz der Schüler in Schulen, deren Leitungen angeben, dass Folgendes das Lernen der Schüler „gar nicht“ oder „kaum“ beeinträchtigt



Anmerkung: Höhere Indexwerte bedeuten ein positives Lehrerverhalten.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.4.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>



Wie eine Gesamtbetrachtung dieser Antworten zeigt, lassen die Angaben der Schulleitungen in den OECD-Ländern vermuten, dass die Beeinträchtigung des Lernumfelds durch lehrkräftebezogene Faktoren in der Türkei am stärksten ist, wo der Durchschnittsschüler eine Schule besucht, die über anderthalb Standardabweichungen unter dem OECD-Durchschnitt auf dem *Index der lehrkräftebezogenen Faktoren für das Schulklima* liegt. Lehrkräftebezogene Faktoren beeinträchtigen das Lernen auch in den Niederlanden, in Chile und in Mexiko, wo der Durchschnittsschüler eine Schule besucht, deren Wert auf dem *Index der lehrkräftebezogenen Faktoren für das Schulklima* über ein Drittel einer Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Dagegen wird das Lernen den Angaben der Schulleitungen zufolge in Ungarn, Polen, Dänemark und Island durch Haltung und Verhaltensweisen der Lehrkräfte weniger beeinträchtigt. In diesen vier Ländern besucht der Durchschnittsschüler eine Schule, deren Wert auf dem *Index der lehrkräftebezogenen Faktoren für das Schulklima* über ein Viertel einer Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt liegt. Die Länder, die einen hohen Wert auf dem *Index der lehrkräftebezogenen Faktoren für das Schulklima* aufweisen, sind in der Regel auch diejenigen, die einen hohen Wert auf dem *Index der schülerbezogenen Faktoren für das Schulklima* haben, was vielleicht darauf hindeutet, dass diese Probleme im Lernumfeld nicht allein durch das Schüler- oder Lehrerverhalten bedingt sind, sondern auch noch mit anderen Faktoren in der Schule oder im Schulsystem zusammenhängen können.

Der Grad, in dem Haltung und Verhaltensweisen der Lehrkräfte den Angaben zufolge negative Auswirkungen auf das Lernumfeld haben, ist zudem innerhalb eines Schulsystems unterschiedlich. Große Unterschiede in der Art und Weise, wie die Schulleitungen die Beeinträchtigung des Lernens durch lehrkräftebezogene Faktoren angeben, sind in der Türkei, Griechenland, Mexiko und Chile zu beobachten, geringe Unterschiede in den Niederlanden, Finnland, Norwegen, und Luxemburg.

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften ist die Beeinträchtigung des Lernens durch Haltung und Verhaltensweisen von Lehrkräften den Angaben der Schulleitungen zufolge in Trinidad und Tobago, Chinesisch Taipeh, Shanghai (China), Kasachstan, Kirgisistan, Uruguay und Jordanien am stärksten. In diesen Ländern/Volkswirtschaften besucht der Durchschnittsschüler eine Schule, deren Indexwert mindestens eine halbe Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt liegt. In vier anderen Partnerländern/-volkswirtschaften besucht der Durchschnittsschüler eine Schule, deren Indexwert mindestens ein Drittel einer Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt liegt. In nur vier Partnerländern/-volkswirtschaften liegt der durchschnittliche Indexwert der das Schulklima beeinträchtigenden lehrkräftebezogenen Faktoren ein Drittel einer Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt: Litauen, Dubai (VAE), Albanien und Indonesien. Am größten ist die Varianz im Schulsystem in Chinesisch Taipeh, Macau (China), Kasachstan und Kirgisistan, am geringsten – was auf eine relative Homogenität des Ausmaßes hindeutet, in dem die lehrkräftebezogenen Faktoren das Lernen der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen – in Liechtenstein, Litauen, Montenegro und Serbien.

## **DAS ENGAGEMENT DER ELTERN IN DER SCHULE UND IHRE ERWARTUNGEN GEGENÜBER DER SCHULE**

In den meisten Ländern existieren formelle Kanäle, die es den Eltern ermöglichen, sich aktiv in der Schule zu engagieren (OECD, 2010a). Zu den Initiativen der Eltern im Rahmen dieser Partnerschaft gehören u.a.: mit ihren Kindern über Bildungsangelegenheiten sprechen, die Bildungsfortschritte ihrer Kinder beobachten, mit der Schule kommunizieren und an schulischen Aktivitäten teilnehmen. Während die beiden erstgenannten Formen des Engagements von Seiten der Eltern Interaktionen zwischen Eltern und Schülern implizieren, beziehen sich die beiden letztgenannten auf Interaktionen zwischen den Eltern und der Schule (Ho und Willms, 1996).

Forschungsarbeiten ist zu entnehmen, dass Schülerinnen und Schüler bessere Ergebnisse erreichen, wenn die Erwartungen der Eltern, Lehrkräfte und Schulen hoch sind. Ein Bestimmungsfaktor für die Erwartungen der Schule ist der von den Eltern auf die Schule ausgeübte Druck, an die Schüler hohe Leistungsanforderungen zu stellen (Epstein, 2001). PISA bat die Schulleitungen, Angaben über das Ausmaß des von den Eltern auf die Schule ausgeübten Drucks zu machen, hohe Anforderungen im Hinblick auf die von den Schülern zu erreichenden Leistungen zu stellen. Bei einem Vergleich der Schätzungen auf der Basis der Schulsysteme ist zu bedenken, dass, wie in Kasten IV.1.1 beschrieben, mehrere von den Erfahrungen der Schulleitungen in der Schule unabhängige Faktoren das Muster dieser Antworten bestimmen können.

In den OECD-Ländern besuchen schätzungsweise 19% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen angeben, dass viele Eltern von der Schule erwarten, dass sie an die Schüler hohe Leistungsanforderungen stellt. In Neuseeland, Irland, den Vereinigten Staaten, dem Vereinigten Königreich und Schweden besucht über ein Drittel



der Schülerinnen und Schüler entsprechende Schulen, in Finnland, Österreich, Deutschland, der Schweiz, den Niederlanden und Luxemburg hingegen sind es weniger als 10%. Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften sind die Erwartungen bezüglich der Leistungsanforderungen in Singapur, Katar, Dubai (VAE) und Peru am höchsten, in Liechtenstein, Macau (China), Hongkong (China), Montenegro, Uruguay, Serbien, Kroatien, Litauen und Argentinien am niedrigsten. In allen diesen Ländern besuchen weniger als 10% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Leitungen angeben, dass die Eltern Druck auf die Schule ausüben, damit sie die Leistungsanforderungen erhöht (Tabelle IV.4.7).

In einem den Eltern in den OECD-Ländern und in den Partnerländern und -volkswirtschaften zugesandten Fragebogen bat PISA die Eltern, Angaben über den Grad ihrer Kommunikation mit der Schule und über ihre Teilnahme an schulischen Aktivitäten zu machen, wie z.B. freiwillige Mitarbeit bei sportlichen oder anderen außerschulischen Aktivitäten oder in der Schulbücherei, Unterstützung einer Lehrerin/eines Lehrers in der Schule, Halten eines Gastvortrags oder Mitarbeit in Schulgremien oder schulischen Arbeitskreisen. Acht OECD-Länder setzten den Elternfragebogen ein: Italien, Deutschland, Dänemark, Portugal, Ungarn, Korea, Chile und Neuseeland. In diesen Ländern gaben durchschnittlich 79% der Eltern an, während des Schuljahrs auf eigenen Wunsch oder Wunsch einer Lehrerin/eines Lehrers hin mit ihr/ihm über das Verhalten oder die Fortschritte ihres Kindes gesprochen zu haben (Tabelle IV.4.6). Am höchsten ist dieser Prozentsatz in Portugal und Dänemark, wo 87% der Eltern angaben, diese Art von Kommunikation mit der Schule zu haben. Dagegen gaben in Ungarn weniger als 64% der Eltern an, mit der Schule im Gespräch zu sein.

Unter den sechs Partnerländern und -volkswirtschaften, die den Elternfragebogen einsetzten – Litauen, Macau (China), Kroatien, Panama, Hongkong (China) und Katar – sprachen in Hongkong (China) und Macau (China) weniger als zwei Drittel der Eltern mit einer Lehrkraft über Verhalten und Fortschritte ihres Kindes, in Kroatien dagegen über 85%.

## FÜHRUNGSROLLE DER SCHULLEITUNG

Die Schulleitungen können erheblichen Einfluss auf die Fortbildungsaktivitäten der Lehrkräfte haben, die pädagogischen Ziele der Schule festlegen, sicherstellen, dass die Unterrichtspraxis auf die Erreichung dieser Ziele ausgerichtet ist, zur Verbesserung der Unterrichtspraktiken Änderungen vorschlagen und bei der Lösung von Problemen helfen, die in der Klasse oder zwischen den Lehrkräften auftreten können. Ihre Stellung ermöglicht es ihnen zudem, Anreize zu schaffen und die Lehrkräfte zu motivieren, die Unterrichtsqualität zu verbessern (Hallinger und Heck, 1998).

PISA bat die Schulleitungen, Angaben über den Grad ihres Engagements und ihrer Führungsrolle in verschiedenen Bereichen zu machen, u.a. wenn es darum geht, sicherzustellen, dass die Tätigkeit und die berufliche Fortbildung der Lehrkräfte mit den pädagogischen Zielen der Schule übereinstimmt, die Schülerleistungen und Klassenaktivitäten zu beobachten und mit den Lehrkräften bei der Lösung von Problemen zu kooperieren. Ihre Antworten wurden zu einem *Index der Führungsrolle der Schulleitung* zusammengefasst, um beurteilen zu können, ob die Schulleiterinnen und Schulleiter die Unterrichtspraktiken und das Arbeitsumfeld in der Schule aktiv verbessern. Der Index hat einen Mittelwert von null und eine Standardabweichung von eins für die OECD-Länder. Höhere Werte bedeuten einen höheren Grad der Führungsrolle der Schulleitungen. Bei einem Vergleich der Schätzungen auf der Basis der Schulsysteme ist zu bedenken, dass, wie in Kasten IV.1.1 beschrieben, mehrere von den Erfahrungen der Schulleitung in der Schule unabhängige Faktoren das Muster dieser Antworten bestimmen können.

Wie in jeder anderen Organisation bestimmen die auf einer Ebene getroffenen Entscheidungen die Maßnahmen, die auf anderen Ebenen ergriffen werden können. Das Maß, in dem Schulleitungen in verschiedenen Bereichen eine Führungsrolle übernehmen können, kann durch externe Verwaltungsstellen, Regulierungsrahmen oder den Grad der den einzelnen Schulen eingeräumten Autonomie beschränkt werden. Im Bildungssystem föderaler Staaten sind die Befugnisse, über die die Schulleitung verfügt, und die von ihm erwartete Rolle innerhalb des Landes je nach Verwaltungseinheit unterschiedlich. Die nachstehend vorgestellten Ergebnisse sind daher im Zusammenhang mit der weiteren Organisationsstruktur des Schulsystems zu interpretieren. Hinzu kommt, dass die der Schulleitung und den Lehrkräften zugewiesene Rolle dermaßen unterschiedlich sein kann, dass die Schulleitung in einigen Schulsystemen für die Wahrung der Kohärenz zwischen der Fortbildung der Lehrkräfte und den pädagogischen Zielen der Schule verantwortlich sein können, aber nicht die Aufsicht über den Unterricht in der Klasse führen oder Lehrer bei Abwesenheit vertreten. In diesen Schulsystemen sind dann für den täglichen Schulbetrieb die Lehrer verantwortlich, und die Führungsrolle der Schulleitung wird nach anderen Kriterien bewertet.



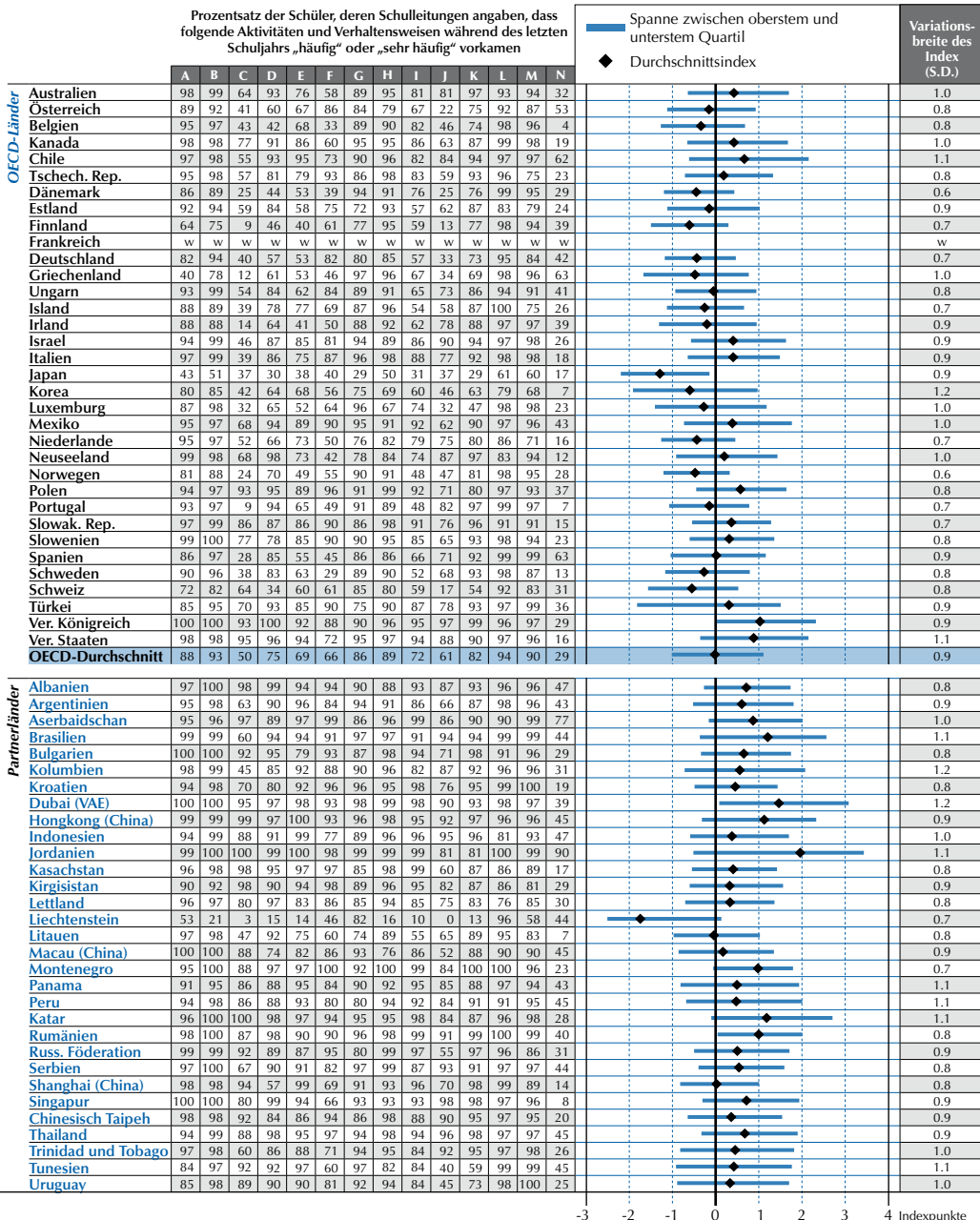


■ Abbildung IV.4.6 ■

## Ansichten der Schulleitungen über die Frage, wie stark die Schulleitungen engagiert sind

Index der Führungsrolle der Schulleitungen auf Grundlage der Angaben der Schulleitungen

A	Ich stelle sicher, dass die Fortbildungsaktivitäten der Lehrkräfte auf die Lehrziele der Schule abgestimmt werden
B	Ich stelle sicher, dass die Arbeit der Lehrkräfte mit den pädagogischen Zielen der Schule übereinstimmt
C	Ich hospitiere im Unterricht
D	Ich nutze die Leistungsergebnisse von Schülerinnen/Schülern, um die pädagogischen Ziele der Schule weiterzuentwickeln
E	Ich gebe den Lehrkräften Anregungen, wie sie ihren Unterricht verbessern können
F	Ich beobachte die Arbeit von Schülerinnen/Schülern
G	Wenn eine Lehrkraft Probleme in ihrer Klasse hat, ergreife ich die Initiative, um darüber zu sprechen
H	Ich informiere Lehrkräfte über Möglichkeiten, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten auf den neuesten Stand zu bringen
I	Ich überprüfe, ob die Klassenaktivitäten in Übereinstimmung mit unseren pädagogischen Zielen stehen
J	Ich berücksichtige Prüfungsergebnisse bei Entscheidungen zur Lehrplankoordination
K	Ich Sorge für Klarheit über die Verantwortung für die Lehrplankoordination
L	Wenn eine Lehrkraft ein Problem mit einer Klasse anspricht, lösen wir das Problem gemeinsam
M	Ich achte auf störendes Verhalten in den Klassenräumen
N	Ich übernehme Stunden von Lehrkräften, die unerwartet abwesend sind



Anmerkung: Höhere Indexwerte bedeuten ein stärkeres Engagement der Schulleitung in Schulangelegenheiten.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.4.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>

In den OECD-Ländern besuchen 93% der Schülerinnen und Schüler Schulen, deren Schulleitungen angaben, dass sie „häufig“ oder „sehr häufig“ sicherstellen, dass die Tätigkeit der Lehrkräfte mit den pädagogischen Zielen der Schule übereinstimmt; über 86% der Schülerinnen und Schüler besuchen Schulen, deren Leitung angibt, in Fällen, in denen eine Lehrkraft Probleme in der Klasse hat, „häufig“ oder „sehr häufig“ die Initiative zu ergreifen, um darüber zu sprechen; die Hälfte der Schülerinnen und Schüler besucht Schulen, deren Schulleitung angibt, „häufig“ oder „sehr häufig“ Klassen zu beobachten; 61% der Schülerinnen und Schüler besuchen Schulen, deren Schulleitung angibt, „häufig“ oder „sehr häufig“ Prüfungsergebnisse bei Entscheidungen zur Lehrplanentwicklung zu berücksichtigen, und über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in den OECD-Ländern besucht Schulen, deren Schulleitung angibt, „häufig“ oder „sehr häufig“ Stunden von Lehrkräften zu übernehmen, die unerwartet abwesend sind (Abb. IV.4.6).

Am höchsten sind die Werte auf dem *Index der Führungsrolle der Schulleitung* unter den OECD-Ländern im Vereinigten Königreich, in den Vereinigten Staaten, in Chile und Polen. In diesen Ländern besucht der Durchschnittsschüler eine Schule, deren Wert auf dem *Index der Führungsrolle der Schulleitung* über eine halbe Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt liegt. Am niedrigsten ist der Indexwert in Japan, Finnland und Korea. Insbesondere in Japan besucht der Durchschnittsschüler eine Schule, die auf dem *Index der Führungsrolle der Schulleitung* mit mehr als einer Standardabweichung unter dem OECD-Durchschnitt abschneidet. In Finnland beispielsweise besuchen sehr wenige Schülerinnen und Schüler eine Schule, deren Schulleitung die Unterrichtspraktiken in der Klasse beobachtet oder die Prüfungsergebnisse bei Entscheidungen zur Lehrplanentwicklung berücksichtigt. Dies könnte auf eine unterschiedliche Rolle der Lehrkräfte und Schulleitung in finnischen Schulen im Vergleich zu anderen Schulsystemen hindeuten. Die Unterschiede zwischen der Rolle der Schulleitung innerhalb des Schulsystems sind in Korea, Chile und den Vereinigten Staaten am größten; relativ homogen ist die Rolle der Schulleitung in den Schulen in Norwegen und Dänemark.

Unter den Partnerländern und -volkswirtschaften ist der Indexwert der Führungsrolle der Schulleitung am höchsten in Jordanien, Dubai (VAE), Brasilien, Katar, Hongkong (China) und Rumänien. Der Durchschnittsschüler in diesen Ländern besucht eine Schule, deren Wert auf dem *Index der Führungsrolle der Schulleitung* um mehr als eine Standardabweichung über dem OECD-Durchschnitt liegt. Die Schülerinnen und Schüler in Liechtenstein besuchen dagegen Schulen, deren Leitung in den von PISA untersuchten Bereichen eine weniger aktive Führungsrolle ausübt.

## DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN DEN VARIABLEN DES LERNUMFELDS UND DES SCHULKLIMAS

Mehrere der in diesem Abschnitt untersuchten Indizes korrelieren häufig: Schulen mit einem hohen Grad an Disziplin sind u.U. auch Schulen mit guten Lehrer-Schüler-Beziehungen oder Schulen, in denen die Schulleitung eine aktive Führungsrolle hat. Die Korrelation ist eine Messgröße, die den Grad des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen erfasst. Die Korrelation reicht von -1 bis 1, wobei die Extremwerte eine perfekte negative bzw. positive Beziehung anzeigen und 0 bedeutet, dass zwischen den beiden Variablen kein Zusammenhang besteht. Werte über 0,3 oder unter -0,3 bedeuten in der Regel, dass eine moderate, und Werte über 0,6 oder -0,6, dass eine starke Beziehung besteht.

In den OECD-Ländern weisen die verschiedenen das Lernumfeld beeinträchtigenden Variablen höchstens moderate Korrelationen auf, was darauf hindeutet, dass die genannten Merkmale möglicherweise verschiedenen Aspekten des Lernumfelds entsprechen.

Die wichtigste Ausnahme ist die Beziehung zwischen den das Lernen beeinträchtigenden lehrkräftebezogenen und schülerbezogenen Faktoren. In allen OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, gaben Schulleitungen, die erklärten, dass schülerbezogene Faktoren das Lernen beeinträchtigen, in der Regel auch an, dass lehrkräftebezogene Faktoren das Lernen beeinträchtigen. Diese Beziehung braucht nicht unbedingt kausal zu sein; sie könnte darauf hinweisen, dass es einen grundlegenden gemeinsamen Faktor gibt, der Einfluss auf das Verhalten der Schüler und Lehrkräfte hat, oder dass, sobald schülerbezogene Faktoren das Lernen zu beeinträchtigen beginnen, auch lehrkräftebezogene Faktoren auftreten oder umgekehrt; der Grund kann auch die Art und Weise sein, wie die Schulleitungen jeweils den Schülern oder den Lehrkräften die Verantwortung für die in der Schule auftretenden Probleme zuschreiben. Im OECD-Durchschnitt besteht zwischen den das Lernen beeinträchtigenden schüler- und lehrkräftebezogenen Faktoren eine Korrelation von 0,61 (Abb. IV.4.7).

In 16 OECD-Ländern besteht eine moderate Korrelation zwischen den Lehrer-Schüler-Beziehungen und der Art und Weise, wie die Lehrkräfte das Leseengagement der Schüler fördern (Tabelle IV.4.9). Diese Beziehung könnte darauf hindeuten, dass in diesen Ländern die Art und Weise, wie die Lehrkräfte das Leseengagement der Schüler fördern,



■ Abbildung IV.4.7 ■

### Zusammenhang zwischen Schüler-, Lehrer- und Schulleiterverhalten


Bei den Zahlenangaben handelt es sich um die Korrelationskoeffizienten von jeweils zwei Messgrößen. Ihre Spanne reicht von -1,00 (d.h. einer perfekt negativen linearen Beziehung) bis +1,00 (d.h. einer perfekt positiven linearen Beziehung). Ist der Korrelationskoeffizient gleich 0, so besteht zwischen beiden Messgrößen keine Beziehung.

	Lehrer-Schüler-Beziehungen	Schuldisziplin	Förderung des Leseengagements der Schüler durch die Lehrkräfte	Das Schulklima beeinträchtigende schülerbezogene Faktoren	Das Schulklima beeinträchtigende lehrkräftebezogene Faktoren	Führungsrolle der Schulleitung
Lehrer-Schüler-Beziehungen		0.19	0.29	0.05	0.04	0.01
Schuldisziplin	0.17		0.17	0.10	0.05	0.01
Förderung des Leseengagements der Schüler durch die Lehrkräfte	0.30	0.15		0.03	0.03	0.02
Das Schulklima beeinträchtigt. schülerbezogene Faktoren	0.04	0.09	0.04		0.61	0.10
Das Schulklima beeinträchtigt. lehrkräftebezogene Faktoren	0.03	0.05	0.02	0.65		0.18
Führungsrolle der Schulleitung	0.01	0.01	0.01	0.11	0.19	

Das obere Dreieck entspricht dem OECD-Durchschnitt  
 Das untere Dreieck entspricht dem Durchschnitt aller teilnehmenden Länder/Volkswirtschaften

Anmerkung: Die Durchschnittskoeffizienten errechnen sich aus dem arithmetischen Mittel der Korrelationskoeffizienten der einzelnen Länder/Volkswirtschaften. Alle Länder und Volkswirtschaften haben dieselbe Gewichtung. Auf 5%-Niveau statistisch signifikante Korrelationskoeffizienten ( $p < 0,05$ ) sind in Fettdruck angegeben.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabelle IV.4.9.

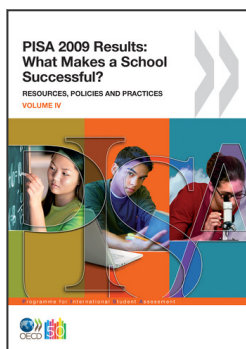
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>

u.U. den Lehrer-Schüler-Beziehungen und dem Lernumfeld zugute kommt. Dass ein kausaler Zusammenhang besteht, lässt sich indessen nicht durch diese statistischen Analysen nachweisen, und für eine Korrelation kann es verschiedene Gründe geben. Einer davon wäre, dass, wenn die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern gut sind, die Lehrkräfte die Schüler mit größerer Wahrscheinlichkeit zum Lesen anspornen. Im Durchschnitt der OECD-Länder besteht zwischen den Lehrer-Schüler-Beziehungen und der Förderung des Leseengagements der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte eine Korrelation von 0,29.

Die Führungsrolle der Schulleitung korreliert in fünf OECD-Ländern – Chile, Luxemburg, Korea, Irland und Mexiko – mit einem Koeffizienten von mindestens 0,30 positiv mit den das Schulklima beeinträchtigenden lehrkräftebezogenen Faktoren. Die Führungsrolle der Schulleitung korreliert auch in zwei OECD-Ländern – Luxemburg und Chile – positiv mit den das Lernen der Schüler beeinträchtigenden schülerbezogenen Faktoren. In diesen Ländern sind die Schulen, deren Leitungen angaben, in vielen Bereichen eine aktive Führungsrolle auszuüben, auch die Schulen, in denen der Unterricht durch die Haltung oder das Verhalten der Lehrkräfte oder der Schülerinnen und Schüler weniger häufig gestört wird. Auch hier lässt sich kein kausaler Zusammenhang nachweisen. Der Zusammenhang kann auf das Engagement der Schulleitung im Hinblick auf die Orientierung der beruflichen Fortbildung der Lehrkräfte und auf die Unterstützung bei der Lösung von Problemen zwischen den Lehrkräften oder zwischen Lehrkräften und Schülern zurückzuführen sein. Die Wahrscheinlichkeit einer starken Führungsrolle der Schulleitung kann ferner in Schulen höher sein, in denen die Lehrkräfte zusammenarbeiten, um die pädagogischen Ziele der Schule zu erreichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder besteht eine Korrelation von 0,18 zwischen der Führungsrolle der Schulleitung und einer Haltung oder Verhaltensweisen der Lehrkräfte, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen, und eine Korrelation von 0,10 zwischen der Führungsrolle der Schulleitung und der Haltung oder Verhaltensweisen der Schüler, die das Lernen stören.

Dieser Zusammenhang ist nur in einigen wenigen OECD-Ländern moderat; in den meisten OECD-Ländern ist er nicht existent oder schwach. Mit der vorliegenden Analyse ist es zwar nicht möglich, die Gründe für die unterschiedliche Stärke dieses Zusammenhangs in den einzelnen Ländern zu erklären, doch könnten die Unterschiede mit der Art und Weise zusammenhängen, in der die Schulen organisiert sind oder mit dem jeweiligen gesellschaftlichen Klima in Bezug auf Schule und Bildung.





**From:**  
**PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?**  
Resources, Policies and Practices (Volume IV)

**Access the complete publication at:**  
<https://doi.org/10.1787/9789264091559-en>

**Please cite this chapter as:**

OECD (2011), "Das Lernumfeld", in *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, OECD Publishing, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264095410-8-de>

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der OECD-Mitgliedstaaten wider.

This document and any map included herein are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

You can copy, download or print OECD content for your own use, and you can include excerpts from OECD publications, databases and multimedia products in your own documents, presentations, blogs, websites and teaching materials, provided that suitable acknowledgment of OECD as source and copyright owner is given. All requests for public or commercial use and translation rights should be submitted to [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Requests for permission to photocopy portions of this material for public or commercial use shall be addressed directly to the Copyright Clearance Center (CCC) at [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) or the Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) at [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).