

Soziale Bedingungen von Schulleistungen

Zur Erfassung von Kontextmerkmalen
durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen



Konsortium:

Jürgen Baumert
Eckhard Klieme
Michael Neubrand
Manfred Prenzel
Ulrich Schiefele
Wolfgang Schneider
Klaus-Jürgen Tillmann
Manfred Weiß

Projekt-Koordination:

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Lentzeallee 94, 14195 Berlin
Tel: 030 82 406 456; Fax: 030 82 406 466

1. Einführung

Mit der PISA-Studie will die OECD den teilnehmenden Ländern bildungspolitisch verwertbare Indikatoren für die Schulleistungen fünfzehnjähriger Schüler bereitstellen. Darüber hinaus soll ein Beitrag zur Aufklärung der ökonomischen, sozialen und pädagogischen Bedingungen erbracht werden, die für Leistungsunterschiede zwischen und in den einzelnen Ländern verantwortlich sind. Die Befunde zum Zusammenhang der Leistungen mit bestimmten Kontextbedingungen sollen dazu dienen, das Verständnis über die Entwicklung von Schulleistungen zu erweitern und die Einsichten in die Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Förderung von Leistungen zu vertiefen. Soweit dies gelingt, wird auch die erklärte Absicht der OECD erreicht, den Bildungspolitikern der beteiligten Länder Anregungen zur Reform ihrer Schulsysteme zu geben. Auf Beschluss der KMK wird die Studie in Deutschland so erweitert, dass ein Vergleich zwischen den sechzehn Bundesländern möglich wird. Dieser Ländervergleich soll im Kontext des deutschen Schulsystems (und seiner Varianten) ebenfalls sowohl zu einem besseren Kenntnisstand über Bedingungen von Fachleistungen als auch zu bildungspolitischen Anregungen führen. Aus dieser Erweiterung ergibt sich, dass in Deutschland nunmehr ca. 1.500 Schulen und etwa 57.000 Schülerinnen und Schüler in die Erhebung einbezogen werden.

1.1. Zur Erfassung der Kontextbedingungen

Die Untersuchung der Kontextbedingungen wurde von einer internationalen Gruppe von Experten theoretisch vorbereitet. Sie unterscheiden – im Anschluss an Scheerens und Bosker (1997) – die Bedingungen, die durch die Schulsysteme der einzelnen Länder vorgegeben sind, von den spezifischen Bedingungen, unter denen die einzelnen Schulen in den verschiedenen Ländern arbeiten (OECD-PISA Mai 1998), und betonen, dass PISA nur einen Teil der Kontextbedingungen mithilfe eigener Untersuchungsinstrumente erfasst.

- Die Schulsysteme der einzelnen Länder und ihre politische, ökonomische, kulturelle und soziale Einbettung werden anhand von Dokumenten wie Gesetzen, Verordnungen, Statistiken sekundäranalytisch untersucht. Für ihre Beschreibung stehen außerdem Daten zur Verfügung, die in anderen Netzwerken des OECD-Projekts INES (International Education Indicators) in regelmäßigen Abständen erhoben werden.

- Die konkreten Bedingungen, unter denen die einzelnen Schulen ihre Aufgabe erfüllen, werden mit Hilfe von Schüler- und Schulleitungsfragebögen erfasst, die speziell für PISA entwickelt worden sind und in allen beteiligten Staaten eingesetzt werden. Im Zentrum der Schülerbefragung stehen sowohl die sozioökonomischen und die soziokulturellen Bedingungen, unter denen die Schüler aufwachsen, als auch die kommunikativen Bedingungen (z.B. Unterrichtsqualität), unter denen sie lernen. Dies sind Bedingungen, die nicht nur von großer Bedeutung für den individuellen Lernerfolg sind, sondern die auch erheblichen Einfluss darauf haben, welches Leistungsniveau einzelne Schulen erreichen können. Schwerpunkte der Schulleitungsbefragung sind die räumlichen, sachlichen und personellen Voraussetzungen und die von den Schulen angebotenen Lernmöglichkeiten.

Aufgrund von Überlegungen einer nationalen Expertengruppe werden in Deutschland – zusätzlich zu den beiden international verwendeten Untersuchungsinstrumenten – nationale Fragebögen für Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler und Eltern eingesetzt. Sie ergänzen die internationalen Instrumente um Fragen, die besser auf die Verhältnisse in Deutschland zugeschnitten sind, und erweitern sie um einige Themen, die aus deutscher Sicht besonderes Interesse verdienen. Dazu gehören im Schulleiterfragebogen vor allem die Fragen zur Qualitätssicherung und zur regionalen Kooperation. Der nationale Schülerfragebogen erweitert die Perspektive, indem er z.B. Fragen nach den Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zu Gleichaltrigen und nach ihrer Teilhabe an der über die Medien vermittelten Jugendkultur stellt. Damit bezieht er Erfahrungsfelder mit ein, die neben Schule und Elternhaus gerade in dieser Altersstufe erhebliches Gewicht haben. Die zentralen Überlegungen, die Themenschwerpunkte der internationalen und der nationalen Fragebögen bestimmen, sollen hier in ihren Grundzügen dargestellt werden.

- Im ersten Teil geht es um die Bedingungen, unter denen die Schülerinnen und Schüler in der Schule, in der Familie und im Zusammensein mit Gleichaltrigen lernen.
- Im zweiten Teil wird gesondert auf die Erfassung der sozialen Herkunft der Schüler eingegangen.
- Zu beachten ist, dass es zu den internationalen Untersuchungsinstrumenten keine ausgearbeitete Theorie gibt, auf die sich die folgende Darstellung beziehen könnte. Bei der zuletzt erschienenen Darstellung (Adams/Marks/Harvey-Beavis 1999) handelt es sich nur teilweise um eine Weiterentwicklung des ersten theoretischen Ansatzes (vgl. OECD Mai 1998): Einige Fragenkomplexe – beispielsweise die Fragen zur sozialen Herkunft der Schüler – werden ausführlich theoretisch begründet; in anderen Fällen ist nicht so leicht erkennbar, welche Theorie die Entscheidung für die Fragen und Antwortvorgaben bestimmt hat. Dies gilt vor allem für Fragen, die sich auf die Schule beziehen. Es fehlt also auf internationaler Ebene eine durchgearbeitete Argumentation, mit der die Variablen der Hauptuntersuchung theoretisch begründet werden. Mit dem hier vorgelegten Papier soll diese Lücke gefüllt werden: Ausgehend von den bereits vorhandenen Texten und von den Ergebnissen des Feldtests wird ver-

sucht, die Logik der für die Hauptuntersuchung überarbeiteten internationalen Fragebögen aufzuzeigen und durch Überlegungen zu den in Deutschland zusätzlich verwendeten Instrumenten zu ergänzen.

1.2. Modellentwurf

Der Studie PISA 2000 geht es also darum, über einen deskriptiven Ländervergleich hinaus zu analysieren, welche Bedingungen der schulischen und der außerschulischen Umwelt auf den Lernerfolg der Fünfzehnjährigen Einfluss nehmen. Im Ergebnis sollen dann Aussagen darüber gemacht werden können, in welchem Ausmaß bestimmte Bedingungen des Lernens in und außerhalb der Schule zur Erklärung von Leistungsunterschieden herangezogen werden können. Eine solche Analyse kann nicht voraussetzungslos beginnen; sie braucht vielmehr Modellvorstellungen davon, wie ein „Erziehungssystem funktioniert“ (OECD-PISA Mai 1998, S. 7). Das bedeutet, dass vorab Elemente des Schulsystems und seiner sozialökologischen Umgebung zu identifizieren sind, denen man eine besondere Bedeutung für die Entwicklung fachlicher Lernleistungen zuspricht. Hierzu liegen vielfältige Ergebnisse vor, insbesondere aus der Schulqualitäts-, der Schulorganisations- und der Lehr-Lern-Forschung. Statt diese Ergebnisse im Einzelnen zu referieren, kann hier nur auf die Literatur verwiesen werden, in der die internationale Forschung zusammenfassend referiert wird (vgl. z.B. Einsiedler 1997; Helmke/Schrader 1998; Helmke/Weinert 1997). Für PISA hat eine internationale Expertengruppe einen theoretischen Referenzrahmen entworfen, der sich vor allem auf die Schuleffektivitätsforschung und das darauf basierende „Bildungsproduktionsmodell“ von Scheerens (1990; vgl. auch 1992, 1997) bezieht. Nun ist aber die Übertragung solcher ökonomischen Begriffe und Konzepte auf Bildungsprozesse nicht unproblematisch; denn damit wird nur zu leicht eine „Machbarkeit“ von Bildung suggeriert (vgl. Helmke 2000, S. 12), während die Eigengesetzlichkeiten pädagogischer Prozesse – etwa ihr „Technologiedefizit“ – dabei außer Acht bleiben. Damit werden für die Akzeptanz dieser Studie vor allem bei Pädagogen zusätzliche Probleme geschaffen. Es kommt hinzu, dass in solche Modellen vor allem System- und Organisationsmerkmale aufgenommen werden, die meist in erheblichem Erklärungsabstand zu den Kompetenzvariablen bleiben (vgl. Baumert 1998, S. 223). Wir ziehen es daher vor, nicht von „Bildungsproduktion“ zu sprechen. Stattdessen beziehen wir uns in der Konzipierung des Verhältnisses von Umweltbedingungen und Lernergebnissen auf sozialökologische Sozialisationskonzepte (vgl. insb. Bronfenbrenner 1976) und auf das damit verbundene Modell einer aktiven Verarbeitung von Lern- und Arbeitsbedingungen durch die Beteiligten (vgl. Fend 1991, 1998). Damit werden bestimmte Aspekte hervorgehoben, die zum „Bildungsproduktionsmodell“ zwar nicht im Widerspruch stehen, die aber als eine spezifische Akzentuierung zu verstehen sind: Vor allem wird betont, dass sich schulische (und andere) Bedingungen nicht unmittelbar in Schülerleistungen bzw. Leistungsunterschieden niederschlagen, sondern dass die pädagogischen Prozesse in der Schule dabei eine ganz wichtige vermittelnde Rolle spielen. Und eine solche Perspektive

schließt ein, auch die außerschulischen Lebenswelten mit in den Blick zu nehmen; denn es wäre naiv, den Erwerb von Kompetenzen (insbesondere im sprachlichen Bereich) ausschließlich der Schule und ihrem Unterricht zuzurechnen. Vielmehr ist die Frage, ob und wie erfolgreich sich Schülerinnen und Schüler fachliche Inhalte aneignen, immer auch von deren Erfahrungen insbesondere in Familie und peer-group abhängig.

Die Aneignung von Fachwissen und anderen Kompetenzen ist somit zuallererst als eine aktive Handlung der Lernenden zu sehen. Zugleich sind die Bedingungen der Umwelt geeignet, diesen Aneignungsprozess zu befördern oder zu behindern. Um einen so konzipierten Zusammenhang zwischen den Bedingungen der Umwelt auf der einen Seite und den Lernprozessen und ihren Ergebnissen auf der anderen Seite erfassen zu können, entwerfen wir im folgenden das systematische Bild eines sozialökologischen Kontextes: Auf der Basis vorliegender Forschungsbefunde konzentrieren wir uns dabei auf die Felder und Variablengruppen, bei denen ein Einfluss auf fachliche Lernleistungen (insbesondere auf Leseleistungen) begründet vermutet werden kann. Dabei muss man sich vor Augen halten, dass sehr viele Einflussgrößen gleichzeitig wirken: Neben individuellen Faktoren (z.B. Lernmotivation) sind es „unterrichtliche, schulische und familiäre Einflüsse sowie Einflüsse der Gleichaltrigen. All diese Bündel von Faktoren wirken zur gleichen Zeit und sind vielfältig miteinander verbunden“ (Helmke 2000, S. 7). Eine erste Ordnung dieser Faktoren kann man vornehmen, indem man sie nach ihrer Nähe zum Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gruppiert:

- a) Zunächst einmal gibt es Einflussfaktoren, die mit dem Lernprozess unmittelbar verknüpft sind: Die Lernaktivitäten der Schüler, die Qualität des Unterrichts, das Sozialklima in der Lerngruppe gehören dazu. Sie werden in dem nachfolgenden Modell (vgl. Abb. 1)¹ als Prozessvariablen bezeichnet. Diese werden zwar als Individualdaten erhoben, durch ihre Aggregationen z.B. auf der Ebene einer Schule (oder einer Schulform) können sie dann jedoch als Kontextmerkmale behandelt werden.
- b) Von diesen Variablen zu unterscheiden sind die Einflussfaktoren, die auf den Unterricht und auf das Lernen wirken, ohne selbst Teil dieses Prozesses zu sein. Dazu gehören z.B. die Lehrerausstattung einer Schule, die familiären Lernunterstützungen, aber auch der Medienkonsum in der Freizeit. Hier sprechen wir von Bedingungsvariablen, die sich in den unterschiedlichen sozialen Feldern (Schule, Familie, peer-group) finden. (Variablen 2.1., 3.1., 3.2., 4.1., 4.2. in Abb. 1)

- c) Die Bedingungen, die an der einzelnen Schule herrschen, sind wiederum eingebunden in ein nationales Schulsystem und dessen sozialen und kulturellen Kontext. Weiter vorn haben wir bereits darauf verwiesen, dass diese Systemebene vor allem durch sekundäranalytische Darstellungen bearbeitet wird. Allerdings ist es notwendig, den Standort der einzelnen Schule in dem jeweiligen System (z.B. Schulform, Schulträger) durch eine spezifische Datenermittlung zu bestimmen. Hier sprechen wir von Systemvariablen, die ihre Auswirkungen auf die schulischen Bedingungen haben (Variable 1. in Abb. 1).
- d) Alle bisher beschriebenen Variablen werden unter der Perspektive betrachtet, ob sie sich fördernd oder hemmend auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler, auf die Herausbildung ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzen auswirken (Variable 5. in Abb. 1). Dabei stehen bei PISA 2000 neben dem Leseverständnis die Mathematik- und die Naturwissenschafts-Leistungen im Mittelpunkt. Darüber hinaus werden überfachliche Kompetenzen (z.B. Problemlösefähigkeit) untersucht. Für diese individuellen Lernleistungen als abhängige Variable stellen alle unter a) bis c) beschriebenen Variablen Kontextmerkmale dar.

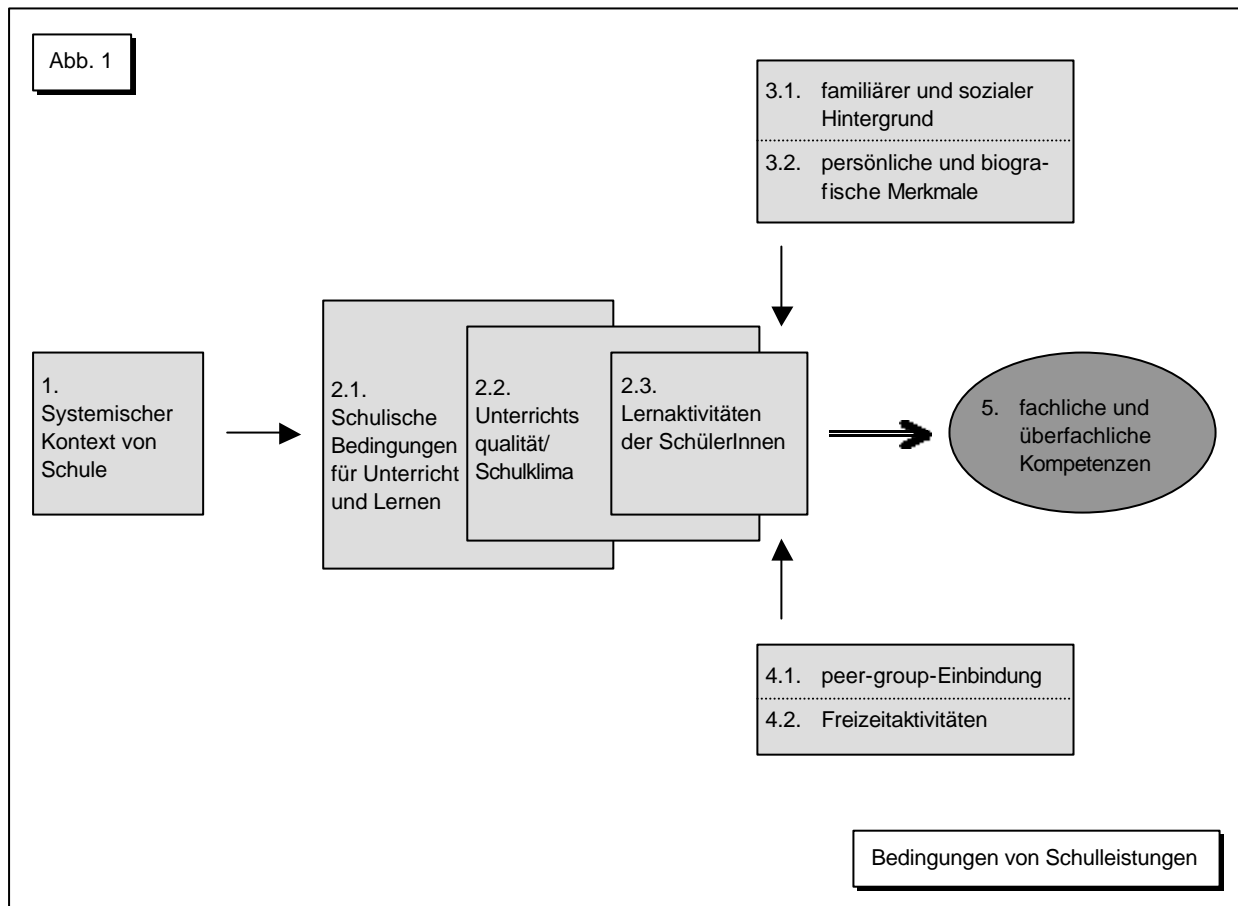
Eine solche Gruppierung der Kontextmerkmale lässt sich auch als Mehrebenenmodell verstehen, das unterscheidet zwischen der

- *Mikroebene*: Lernen und Unterricht,
- *Mesoebene*: Bedingungen in Schule, Familie, peer-group und
- *Makroebene*: Systembindung der Schule.

Eine solche Gliederung berücksichtigt, dass „in einem komplexen Bildungswesen (Entscheidungen) auf verschiedenen Ebenen gefällt werden, wobei auf jeder Ebene Gestaltungsfaktoren vorgegeben werden, die für die andere Ebene Rahmenbedingungen des Handelns implizieren. Keine Ebene ist von der anderen völlig determiniert ... Jede hat mehr oder weniger große Autonomie“ (Fend 1998, S. 200). Das bedeutet, dass auch Rückwirkungen von der „unteren“ auf die nächst „höhere“ Ebene einzukalkulieren sind. So können z.B. Probleme bei der Unterrichtsqualität (2.2.) zu einer veränderten Ressourcenzuweisung – etwa bei den Lehrmitteln – (2.1.) führen. Zugleich lässt ein solches Modell erwarten, dass die unmittelbar dem Lernprozess angelagerten („proximalen“) Faktoren wie z.B. das Schulklima oder die Nutzung der Lernzeiten einen größeren Einfluss auf die fachlichen Leistungen ausüben werden als die weiter entfernten („distalen“) Variablen der Meso- und Makroebene. Bei

¹ Für die Erstellung der Grafiken bedanken wir uns bei Michael Lenz (Bielefeld).

der empirischen Analyse kommt es dann darauf an, zwischen direkten und indirekten Einflüssen zu unterscheiden und auf diese Weise die Beziehungen zwischen den Variablen der verschiedenen Ebenen empirisch nachzuzeichnen (vgl. Moser u.a. 1997, S. 182 ff.).



Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen – und in Rücksicht der vielfältigen empirischen Ergebnisse – sind von verschiedenen Autoren komplexe Modelle entwickelt worden, um die Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. z.B. Harnishfeger/Wiley 1975; Caroll 1963; Helmke/Weinert 1997). An diesen Modellen haben wir uns bei der Entwicklung des eigenen Konzepts orientiert, haben dabei allerdings eine methodisch bedingte Einschränkung vornehmen müssen. Weil PISA 2000 eine Querschnittstudie ist, kann sie den Leistungsstand nur zu einem Zeitpunkt erheben; sie kann deshalb keine Aussagen zur Leistungsentwicklung machen. Daraus folgt, dass das eigene Modell keine Variablen enthalten darf, die auf einen weiteren Erhebungszeitpunkt (z.B. „Vorwissen im letzten Schuljahr“) angewiesen sind. Technisch gesprochen: Das eigene Modell kann nur korrelative Beziehungen abbilden, die sich dann aber (z.B. unter Anwendung von Regressionsanalysen) auf Ursache-Wirkungs-Beziehungen hin interpretieren lassen. Allerdings: Im Rahmen dieses Querschnitt-Ansatzes bietet PISA aufgrund seiner großen Stichprobe

(ca. 50.000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland) einmalige Auswertungschancen; vor allem sind ganz besonders weitgehende Subgruppenanalysen möglich. Die Operationalisierung und Erhebung der Variablen erfolgt, indem drei verschiedene Personengruppen befragt werden: die Schülerinnen und Schüler, die Schulleitungen (beide Gruppen mit einem internationalen und einem nationalen Fragebogen) und die Eltern (nur national). Zur Erhebung der Kontextmerkmale wurden für jede dieser Personengruppen spezifische Fragebögen entwickelt, die ganz überwiegend geschlossene Fragen enthalten. Bei der Befragung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern werden Individualdaten – also Aussagen von bzw. über einzelne Subjekte – erhoben, dabei sind Schüler- und Elterndaten individuell aufeinander beziehbar. Bei der Befragung der Schulleitungen werden Informationen über die einzelne Schule erhoben. Individual- und Schuldaten lassen sich aufeinander beziehen, indem die Schüler- und Elternaussagen auf Schulebene aggregiert werden. Es ist im internationalen Konsortium entschieden worden, Lehrkräfte nicht zu befragen. Begründet wird dies vor allem damit, dass für die politikrelevanten Faktoren (z.B. schulische Ressourcen) die Schulleitungen die kompetenteren Auskunftspersonen sind, während sich unterrichtliche Prozessmerkmale (z.B. Unterrichtsqualität) besser durch Schülerbefragungen messen lassen.

Aus Abb. 2 lässt sich entnehmen, welche Variablen bzw. Variablengruppen bei welchen Personen erhoben werden. Die Aufstellung macht deutlich, dass das Hauptgewicht ganz eindeutig bei der Schülerbefragung liegt. Hier werden sowohl die schulischen Prozessvariablen als auch die Variablen des familiären und des peer-group-Hintergrunds erhoben – und zwar jeweils als Einschätzung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Im Schulfragebogen geht es um die Kontextbedingungen der Einzelschule und um die innerschulischen Bedingungen (z.B. materielle Ausstattung, Lernangebote). Der kurze Elternfragebogen bezieht sich vor allem auf sozialökonomische Familiendaten, auf die bisherige Schullaufbahn des Kindes und auf die Kooperation mit der Schule. Im ersten Teil dieses Papiers (Schulische und außerschulische Bedingungen von Schulleistungen) werden die soeben angesprochenen Variablengruppen im Einzelnen dargestellt und in ihrer vermutlichen Bedeutung für den schulischen Kompetenzerwerb erläutert. Der nachfolgende zweite Teil befasst sich dann ausführlich mit den theoretischen Überlegungen zur Erfassung der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler.

Erhebung der Bedingungen von Schulleistungen

1. Schülerfragebogen (Schü)

(internationaler und nationaler Teil)

- 2.1. schulische Bedingungen
- 2.2. Unterrichtsqualität/ Schulklima
- 2.3. Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler
- 3.1. familiärer/ sozialer Hintergrund
- 3.2. persönliche und biografische Merkmale
- 4.1. peer-group-Einbindung
- 4.2. Freizeitaktivitäten

2. Schulfragebogen (SL)

(internationaler und nationaler Teil)

- 1. Systemischer Kontext von Schule
- 2.1. schulische Bedingungen
- 2.2. Sozialklima im Kollegium

3. Elternfragebogen (El)

(nur national)

- 3.1. familiärer/ sozialer Hintergrund
- 3.2. Schullaufbahn des Kindes

Bedingungen von Schulleistungen

Teil I:
Schulische und außerschulische Bedingungen
von Schulleistungen

2. Merkmalsbereich „Schule und Unterricht“

Im Bereich von Schule und Unterricht finden wir System-, Bedingungs- und Prozessvariablen. Zu den Prozessvariablen zählen die Einflussfaktoren, die unmittelbar mit dem Lernprozess verknüpft sind (z.B. Unterrichtsqualität, Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler). Diese sind eingebunden in Bedingungsvariablen der einzelnen Schule – von der räumlichen Ausstattung über die Lehrerzuweisung bis hin zu den Kursangeboten. Die einzelne Schule wiederum ist systemisch eingebunden sowohl in die Struktur des nationalen (bzw. länderspezifischen) Schulwesens (z.B. Schulformen, Schulträgerschaften) wie in eine regionale Schul- und Sozialstruktur. Wir haben es in diesem Kapitel also mit Variablengruppen zu tun, die in sehr unterschiedlicher Nähe zum fachlichen Lernen (und seinen Ergebnissen) stehen. Während die Prozessmerkmale (z.B. Unterrichtsqualität) als proximale Variablen anzusprechen sind, die das Lernen direkt beeinflussen, gilt dies für die schulischen System- und die Bedingungsvariablen nicht. Diese Faktoren stehen vielmehr unter dem grundsätzlichen Vorbehalt, dass sie als distale, vom Unterrichtsgeschehen entfernte Faktoren in keinem direkten Wirkungszusammenhang mit Schulleistungen stehen, sondern nur indirekt, vermittelt über Faktoren auf Klassenebene, leistungswirksam werden. Diese Differenz gilt es zu berücksichtigen, wenn im Folgenden – gleichsam von „außen“ nach „innen“ – die schulischen Variablengruppen vorgestellt werden.

2.0. Systemischer Kontext von Schule

Das bei PISA im Vordergrund stehende Interesse an systemrelevanten Steuerungsinformationen bietet eine Erklärung dafür, dass nicht nur den schulischen Bedingungsfaktoren (vgl. 2.1.), sondern auch den Merkmalen der verschiedenen Schulsysteme besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. In einer internationalen Perspektive lassen sich nationale Schulsysteme vor allem auf den Dimensionen

- hohe vs. niedrige Quote nicht-staatlicher Schulen
- horizontales vs. vertikal gegliedertes Sekundarschulwesen
- hohes vs. niedriges Maß an „Autonomie“ der Einzelschulen

vergleichen. Für das Schulsystem in Deutschland (wie auch in wenigen anderen europäischen Ländern) ist im internationalen Vergleich besonders auffällig, dass der Sekundarbereich hierarchisch nach Schulformen gegliedert ist. Das bedeutet, dass jede einzelne Schule Teil eines Systems von Schulformen ist, aus dem sich für die einzelnen Schulen klare Kontextbedingungen von Privilegierung und Nicht-Privilegierung ergeben: Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, das durchschnittliche

Aspirationsniveau, der erreichbare Schulabschluss – dies alles wird in Deutschland von der jeweiligen Schulformzugehörigkeit massiv vorgeprägt. Für die Auswertung und Interpretation der Daten bedeutet dies, bei Schulformvergleichen stets die unterschiedlichen Chancen auf das Erreichen guter Schulleistungen mit zu bedenken. Innerhalb des generellen Kontexts „Schulform“ gibt es aber wiederum Variationen, die sich vor allem aus den Bedingungen des jeweiligen Standorts ergeben: Neben der Sozialstruktur des Einzugsbereichs ist hier vor allem interessant, ob und mit welchen anderen Sekundarschulen ein regionales Konkurrenzverhältnis besteht.

2.1. Schulische Bedingungen für Unterricht und Lernen

Ein Hauptaugenmerk gilt in den internationalen Fragebögen den personellen und materiellen Ressourcen der Schule. In dieser Prioritätensetzung manifestiert sich die besondere Bedeutung, die den schulischen Ressourcen als bildungspolitische Gestaltungsparameter zukommt. Darüber hinaus haben sich Aspekte der Schulorganisation und des Schulmanagements („Qualitätssicherung“) als bedeutsam erwiesen. Diese bilden im nationalen Schulfragebogen ebenso einen Schwerpunkt wie die Netzwerkeinbindung einer Schule, die hier unter dem Begriff des „Sozialkapitals“ verhandelt wird. Für all diese schulischen Kontextmerkmale gilt, dass sie Voraussetzungen schaffen und einen Rahmen bilden, in dem schulische Lernprozesse ablaufen können. So gesehen handelt es sich um distale Bedingungsvariablen, die schulspezifisch ermittelt werden. Zwar hat die empirische Schulwirkungsforschung durch das Auffinden stabiler Korrelationen zu einem gewissen Konsens über leistungsrelevante Merkmale der Einzelschule beigetragen (zusammenfassend z.B. Steffens/Bargel 1993; Creemers/Reezigt 1996; Mortimore 1997; Fend 1998); eine komplementäre theoretische Fundierung der daraus hervorgegangenen Zusammenstellungen von leistungsrelevanten „Kriterien guter Schule“ ist allerdings erst in Umrissen erkennbar (z.B. Scheerens 1997; Fend 1998; Helmke 2000). Die wenigen empirischen Wirkungsstudien, in denen Schul-, Klassen- und Individualmerkmale zusammen (mehrebenenanalytisch) untersucht worden sind, haben wenig zur Klärung vermittelter Effekte schulischer Bedingungs-faktoren beigetragen (z.B. Reezigt/Guldemon/Creemers 1999). Die sorgfältige Überprüfung des theoretischen und empirischen Verhältnisses zwischen Schul- und Klassenmerkmalen (Schul- und Unterrichtsqualität) wird deshalb als dringliche Forschungsaufgabe angesehen (ebenda; Ditton 2000; Helmke 2000). Wegen des Verzichts auf die Erhebung von klassenbezogenen Merkmalen bietet das PISA-Projekt allerdings keine Möglichkeit, dazu einen Beitrag zu leisten. PISA kann diese Zusammenhänge lediglich auf der Ebene von Schulformen und von ganzen Schulsystemen (länderspezifisch, national) abbilden.

2.1.1. Schulische Ressourcen

Dem besonderen politischen Interesse am Einfluss ressourcenbezogener Schulmerkmale auf die schulischen Leistungen wird im internationalen Schulfragebogen durch eine differenzierte Erhebung der personellen (Lehrerversorgung, Lehrerqualifikation, Engagement und Fortbildung) und materiellen Ressourcen (Sachmittel, räumliche Bedingungen, Ausstattung: Computer, Bibliothek etc.) Rechnung getragen. Im nationalen Fragebogen wird außerdem ermittelt, welche Finanzmittel die Schule akquiriert hat und welche Kooperationen (mit Schulen, anderen Einrichtungen in der Region, externen Personen) bestehen. Folgt man den Ergebnissen zahlloser „Produktions-Funktions-Studien“ (zusammenfassend Hanushek 1989; Weiß 1997), so kommt den Unterschieden in der finanziellen, personellen und materiellen Ressourcenausstattung der Schulen für die Erklärung von Schulleistungsunterschieden eine weit geringere Bedeutung zu, als gemeinhin angenommen wird. In diesen Studien wurden allerdings die Merkmale der schulischen Ressourcenausstattung als direkte Wirkfaktoren konzeptualisiert und analysiert. Theoretisch zu begründen ist indes, wie eingangs erwähnt, nur ein indirekter, über proximale prozessuale Bedingungsfaktoren vermittelter Einfluss auf Schulleistungen: die angebotenen Lerngelegenheiten, die Qualität des Unterrichts und die Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Schüler und Schülerinnen (z.B. Kilgore/Pendleton 1993; Creemers/Reezigt 1996, S. 208 ff.; Fend 1998, S. 268 ff.). Neuere Studien zur Ressourcenwirksamkeit, die den Einfluss z.B. von Bildungsausgaben im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen untersuchen (z.B. Wenglinsky 1997; Elliot 1998), bestätigen z.T. solche Wirkungszusammenhänge. Zu folgern ist daraus, dass die Bereitstellung von Ressourcen allein noch nicht ausreicht, lernfördernd wirksam zu werden; entscheidend ist vielmehr ihr gezielter Einsatz zur Verbesserung der Lernbedingungen. Die kontrovers geführte Debatte um die Wirksamkeit schulischer Ressourcen hat sich vor allem an divergierenden Vorstellungen über die Wichtigkeit der Klassengröße als Determinante der Unterrichtsqualität entzündet. Von pädagogischer Seite werden von kleinen Klassen bessere Schulleistungen, geringere Disziplinprobleme und intensivere soziale Kontakte erwartet. Einer überzeugenden theoretischen Begründung dieser Erwartungen (z.B. Petillon 1985; Moser 1997) steht jedoch eine empirische Befundlage gegenüber, die – insbesondere in Bezug auf Leistungskriterien – eine entsprechende Eindeutigkeit vermissen lässt.

2.1. Schulische Bedingungen für Unterricht und Lernen

Schulische Ressourcen

personell

- Lehrerversorgung, Klassengröße (SL)
- Lehrerqualifikation (SL)
- Engagement, Fortbildung (SL)

materiell

- Sachmittel (SL)
- räumliche Bedingungen (SL)
- Ausstattung: Computer, Bibliothek etc. (SL)

Lernangebote und ihre Nutzung

- jährliche und wöchentliche Unterrichtszeit (Schü, SL)
- Zeitinvestition in schulische und außerunterrichtliche Lernaktivitäten (Schü)
- schulische Schwerpunktsetzung, Schulprofil (SL)
- Angebote zur Leseförderung (SL)
- Schulleben (Schü)

Schulorganisation

- Schulform (SL)
- Schulgröße (SL)
- Schulträgerschaft (SL)
- Entscheidungsstrukturen (SL)

Qualitätssicherung

- Häufigkeit der Leistungsbeurteilungen (SL)
- Einstellung zu standardisierten Leistungstests und zur Verwendung von Leistungsinformationen (SL)
- Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (SL)
- Positionierung der Schule im „Wettbewerb“ (SL)

Sozialkapital der Schule

- Kooperation und Netzwerke der Schule (SL)
- Ressourcenmobilisierung (SL)

Bedingungen von Schulleistungen

Während Lehmann u.a. (1995) in der deutschen Lesestudie keinen konsistenten positiven Effekt kleiner Klassen auf das Leseverständnis der Schüler nachweisen können, gelingt Moser (1997) auf der Basis Schweizer TIMSS-Daten ein solcher Nachweis beim Vergleich der Wirkungen großer (> 24) und kleiner (< 16) Klassen auf die Mathematikleistungen. Zurückführen lässt sich dieser Effekt auf die günstigeren Lernbedingungen (Aufgabenbezug, Individualisierung) in kleinen Klassen, nicht jedoch auf die Unterrichtsformen, für die sich keine Unterschiede zwischen kleinen und großen Klassen zeigen. Dass sich Schülerinnen und Schüler insbesondere dann nachhaltige Leistungsvorteile sichern können, wenn sie in den ersten Grundschuljahren in kleinen Klassen unterrichtet werden, belegen die Ergebnisse einer amerikanischen Experimentalstudie (Projekt STAR – vgl. Finn/Achilles 1999). Diese Studie hat in den USA in jüngster Zeit eine ganze Reihe weiterer Untersuchungen zur Klassengröße initiiert. Diese geben aufschlussreiche Einblicke in die Unterrichtsprozesse (u.a. klasseninterne Zeitnutzung und -disposition durch die Lehrer, aktive Lernzeit der Schüler, Unterrichtsmethoden) und liefern Hinweise auf Wirkungskontingenzen in unterschiedlich großen Klassen (zusam-

menfassend Class Size 1999). Die Ergebnisse führen zu einigen wichtigen Relativierungen bisheriger Forschungsevidenz und legen nahe, der Klassengröße als Determinante der Unterrichtsqualität (wieder) größere Beachtung zu schenken.

2.1.2. Lernangebote und ihre Nutzung

Die internationalen und nationalen Fragebögen enthalten dazu eine ganze Reihe von Fragen. Die Bedeutung der im Schüler- und Schulfragebogen erfassten Lernzeiten als Schulleistungsprädiktoren ist durch Befunde der empirischen Lehr-Lern-Forschung hinreichend belegt (z.B. Frederick/Walberg 1980; Treiber 1982). Auf Seiten der Schule bzw. Lehrkräfte werden die jährlichen und wöchentlichen Unterrichtszeiten sowie das unterrichtliche Zeitmanagement erfasst. Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler werden die Aufmerksamkeitsintensität sowie die Zeitinvestitionen in schulische und außerschulische Lernaktivitäten ermittelt. Begründet kann weiterhin davon ausgegangen werden, dass sich die Bereitstellung vermehrter Lernangebote in den Testfächern als Ergebnis schulischer Schwerpunktsetzungen, Profilbildung und gezielter Fördermaßnahmen in höheren Leistungen in diesen Domänen niederschlägt. Dass z.B. Investitionen in eine lesefördernde Infrastruktur lohnend sein können, zeigen Analysen von IEA-Daten durch Postlethwaite/Ross (1992) ebenso wie die Ergebnisse einer kürzlich erschienenen amerikanischen Untersuchung (Education Week 2000). Die Befunde der deutschen IEA-Lesestudie (Lehmann u.a. 1995) verweisen jedoch auf die Wichtigkeit einer adäquaten Nutzung, ohne die günstige infrastrukturelle Bedingungen wirkungslos bleiben.

Angesprochen ist damit ein Aspekt von grundsätzlicher Relevanz für die Wirksamkeit des Angebots von Lerngelegenheiten. In der nationalen Ergänzung wird deshalb auch nach der Nutzung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote durch die Schüler und Schülerinnen gefragt. Zu erwarten ist eine Abhängigkeit der Nutzungsintensität von der „Präferenz- und Bedürfniskongruenz“ des Angebots. Ein Indikator dafür ist die Zufriedenheit der Schüler und Schülerinnen mit den schulischen Einrichtungen und außerunterrichtlichen Angeboten. Eine hohe Nutzungsintensität und Zufriedenheit werden sich umso eher erreichen lassen, je besser es einer Schule gelingt, sich in ihrem Angebot auf die Erwartungen und Anforderungen ihrer Schüler und Schülerinnen einzustellen (Mack 1999). Die differenzierte Erfassung des schulischen Angebots an Lerngelegenheiten in der deutschen Zusatzerhebung und ihre Verknüpfung mit Leistungsdaten lässt Hinweise auf aussichtsreiche und weniger aussichtsreiche Schulprogrammkonzepte erwarten.

2.1.3. Schulorganisation

Von den erhobenen Schulorganisations-Merkmalen stellt die – mit schüler- und schulbezogenen Variablen kovariierende – Schulform den erklärungs mächtigsten Faktor dar. Damit wird die spezifische Anordnung der einzelnen Schule in einem hierarchischen System von Schulformen ermittelt (vgl. Kap. 2.0.). Weniger eindeutig zu bestimmen ist der Status der Schulgröße als Schulleistungs-Prädiktor. Unzweifelhaft nimmt die Möglichkeit einer Angebotsvielfalt gerade auch im extracurricularen Bereich mit wachsender Schulgröße zu. Dieser Vorteil impliziert jedoch nicht notwendigerweise bessere Lernergebnisse, wie aus der uneinheitlichen Befundlage zum Einfluss der Schulgröße auf Schulleistungen zu schließen ist (z.B. Fowler 1995; Bradley/Taylor 1998; S. 300 ff.). Ein möglicher Grund dafür kann in den negativen, lernbeeinträchtigenden Begleiterscheinungen großer Schulen gesehen werden (Formalisierung und geringere Konstanz der Sozialbeziehungen, Anonymisierungstendenzen, nachlassendes Gemeinschaftsgefühl, wachsende Disziplinprobleme etc.). Insbesondere hat sich wiederholt gezeigt, dass mit zunehmender Schulgröße die Bereitschaft der Schüler und Schülerinnen – vor allem marginalisierter Gruppen – abnimmt, fakultative Lernangebote zu nutzen und am Schulleben teilzunehmen (Fowler 1995).

Mit der Erfassung der Schulträgerschaft wird in Deutschland erstmals ein Leistungsvergleich zwischen staatlichen und privaten Schulen (ohne Waldorfschulen) möglich – und damit die Überprüfung der These, private Bildungseinrichtungen würden eher die Merkmale effektiver Schulen aufweisen als staatliche Institutionen, und sie seien diesen (auch nach Kontrolle von Selektivitäts- und Selbstselektivitäts-Effekten) wegen der Wettbewerbssituation im Privatschulsektor leistungsmäßig überlegen (z.B. Chubb/Moe 1990).

Im Rahmen der „Autonomie“-Debatte, die sich vor allem auf die staatlichen Schulen bezieht, wird in der Stärkung der Handlungskompetenz der einzelnen Schule allgemein ein wichtiger strategischer Ansatzpunkt für eine nachhaltige Effizienzverbesserung im Schulwesen gesehen. Die hoch gesteckten Erwartungen finden bislang jedoch keine erfahrungswissenschaftliche Bestätigung (Weiß 1999). Auf systemischer Ebene zeigen z.B. die TIMSS-Studien, dass der Grad der Zentralisierung bzw. Dezentralisierung und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungsergebnisse praktisch unabhängig voneinander variieren (Baumert u.a. 1997, S. 16). Dieser Befund korrespondiert mit den Ergebnissen von Evaluationsstudien zu Dezentralisierungskonzepten auf Mikroebene (z.B. Leithwood/Menzies 1998). Mit der Erfassung der schulischen Entscheidungskompetenzen bietet

PISA die Möglichkeit, im internationalen Vergleich erneut die Wirksamkeit dezentraler gegenüber stärker zentralisierten Entscheidungsstrukturen zu prüfen.

2.1.4. Qualitätssicherung

Formale Vorkehrungen zur Qualitätssicherung sind ein konstitutives Element eines jeden Schulsystems. Dazu gehören stets auch Verfahren formaler Leistungsfeststellung und -kommunikation. Die häufige Beobachtung und Rückmeldung der Lernfortschritte von Schülern (erfasst im internationalen Schulfragebogen) repräsentiert eine der „klassischen“ Dimensionen in der Schuleffektivitäts-Literatur. Im Gefolge der Verlagerung von Entscheidungskompetenzen und Verantwortung auf die einzelinstitutionelle Ebene und der gestiegenen Qualitätsanforderungen an die Bildungseinrichtungen ist ein verstärktes Bemühen der Schulen um den Aufbau einer „Qualitätskultur“ zu beobachten. Dies manifestiert sich in einer Vielzahl von Initiativen der Qualitätssicherung und -entwicklung. In der deutschen (und österreichischen) Zusatzerhebung wird nach solchen einzelschulischen Initiativen in der Erwartung gefragt, einen repräsentativen Überblick über die zur Anwendung kommenden Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung sowie Hinweise auf deren leistungsstabilisierendes Potential zu erhalten. In der in Deutschland geführten Debatte über Qualitätssicherung und Leistungsfeststellung hat die Frage nach dem Einsatz standardisierter Tests zur Messung von Schulleistungen besonderes Interesse auf sich gezogen. Die Auswertung der zu dieser Thematik erbetenen Angaben der Schulleitungen wird Aufschluss darüber geben, wie es um die Akzeptanz standardisierter Tests in den Schulen bestellt ist und für welche Zwecke Verwendungsmöglichkeiten dieser Instrumente und der damit gewonnenen Leistungsinformationen gesehen werden.

Zahlreiche Länder sind in den letzten Jahren dazu übergegangen, auch Wettbewerbsinstrumente für die Qualitätssicherung im Schulwesen einzusetzen. Dazu wurde die „Angebotsreagibilität“ der Schulen durch Dezentralisierung verbessert und die „Konsumentensouveränität“ durch Erweiterung der Schulwahlmöglichkeiten für Eltern und Schüler gestärkt. Ein Indikator des „Markterfolges“ konkurrierender Schulen ist der – im nationalen Schulfragebogen erhobene – Anteil der Schüler an einer Schule, die diese besuchen, obwohl eine andere Schule mit gleichem Bildungsgang leichter erreichbar gewesen wäre. Trifft die nachfrageseitige Verhaltensprämisse des Wettbewerbsmodells zu, dann spielen für die Schulwahl Leistungskriterien eine entscheidende Rolle. Vorliegende internationale Forschungsbefunde zu den elterlichen Schulwahlmotiven vermitteln indes ein wesentlich differenzierteres Bild (OECD 1994; Weiß 1998). Wenig untersucht sind bislang die anbieterseitig vermuteten

Schulwahlmotive. In der deutschen Zusatzerhebung werden deshalb Schulleiter nach den Gründen gefragt, die ihres Erachtens die Eltern veranlasst haben, ihre Schule gezielt zu wählen.

2.1.5. Das Sozialkapital einer Schule

Über die materiellen und personellen Ressourcen sowie die organisatorischen und qualitätssichernden Praktiken einer Schule hinaus können sich Schulen auch soziale Strukturen und soziale Beziehungen für die Erreichung von Bildungszielen zunutze machen. Die Fragen in der nationalen Zusatzerhebung nach den Kooperationen und Netzwerken der Schule sowie nach der Mobilisierung zusätzlicher finanzieller Mittel dienen vor allem der Klärung der Frage, inwieweit es Schulen gelingt, in ihrem regionalen Kontext „soziales Kapital“ als institutionelle Handlungsressource zu akquirieren und zu nutzen. Das Sozialkapital, ursprünglich verstanden als individuelle Ressource von Schülern und ihren Familien, wird hier als institutionelle Ressource einer Schule konzeptualisiert (vgl. Coleman/Hoffer 1987, Coleman 1988). Damit verbindet sich die Absicht, die Leistungswirksamkeit sozialer Beziehungen nicht nur als individuelle, sondern auch institutionelle Handlungsressource überprüfen zu können (vgl. Abschnitt 1.3. im zweiten Teil dieses Papiers). Zugleich soll damit der Zusammenhang untersucht werden, der zwischen dem soziokulturellen und sozioökonomischen Schulkontext und den einzelnen Schulformen im Hinblick auf einzelschulische Leistungsunterschiede wirksam ist.

Die Untersuchung sozialer Netzwerke als zusätzliche Ressourcen ist von einigen Autoren von der Familie bereits auf institutionelle Akteure wie die Schule übertragen worden (z.B. Driscoll/Kerchner 1999, Sun 1999, Portes 1998, Stanton-Salazar 1997, Stanton-Salazar/Dormbusch 1995). Die kontextuellen Effekte des Sozialkapitals des lokalen Schulumfelds auf die Schülerleistungen hat Sun (1999) mithilfe von Daten der National Education Longitudinal Study (NELS) mehrebenenanalytisch überprüft. Dabei konnte er – auch bei Kontrolle des sozioökonomischen Status des Schulumfelds – nicht nur einen individuellen Effekt des Sozialkapitals auf die Mathematikleistungen von Achtklässlern nachweisen, sondern auch einen in seiner Stärke zwar moderaten, aber über mehrere Fächer (Naturwissenschaften, Mathematik, Leseverständnis, Sozialwissenschaften) hinweg konsistenten zusätzlichen Kontexteffekt des Sozialkapitals. Bildungspolitisch sieht er gerade in der Nutzung kommunaler Ressourcen durch benachteiligte soziale Gruppen und deren Einbindung in kommunale Aktivitäten einen wichtigen strategischen Ansatzpunkt, um familiäre Ressourcenmängel zu kompensieren und Bildungsziele besser zu erreichen.

Einen leistungsförderlichen Effekt des Sozialkapitals als institutionelle Handlungsressource an öffentlichen Schulen auf die Lernfortschritte in Mathematik belegen Morgan und Sørensen (1999) ebenfalls auf der Basis der Daten der NELS. Sie stellen dabei zwei Typen der Netzwerkbildung in einer Schule gegenüber: die „Norm durchsetzende Schule“ und die „Horizont erweiternde Schule“. Der zweite Typus von Schulen ist ebenso wie der erste durch intensive Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern sowie unter Schülern gekennzeichnet, pflegt aber über die Eltern und die Schulleitung intensive Außenkontakte, ohne durch zu starke Normierungen und Leistungskontrollen Kreativität und Autonomiebestrebungen zu ersticken. Nach Morgan und Sørensen (1999) nehmen die Lernzuwächse in Mathematik von der 10. bis zur 12. Klasse mit der Dichte der Interaktionen der Schülerinnen und Schüler untereinander zu, aber mit der Interaktionsdichte in den internen elterlichen Netzwerken ab. Innerhalb des öffentlichen Schulwesens deuten sie die Leistungsvorteile der „Horizont erweiternden Schulen“ dahingehend, dass Netzwerkkonfigurationen mit intensiven Außenkontakten nicht nur die Anstrengungsbereitschaft und Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler erhöhen, sondern auch die Aufmerksamkeit auf höhere Leistungsstandards, erfolgreiche Rollenmodelle und wünschenswerte soziale Positionen lenken und die Aneignung neuen Wissens und die Erprobung selbst gesteuerten Lernens ermöglichen

Die Hervorhebung des Einflusses von Netzwerkkonfigurationen auf das individuelle Lernen von Schülerinnen und Schülern durch Morgan und Sørensen wird auch von Theorien der Motivation und der Interessensgenese in der pädagogischen-psychologischen Forschung gestützt (Deci/Ryan 1993, Krapp 1998). Bei der Frage nach den Bedingungen für die Weckung und vor allem Aufrechterhaltung situationalen Interesses bis zur Integration in das individuelle Selbst wird u.a. der kontextuellen Einbindung von Unterrichtsinhalten eine Wirksamkeit für den Aufbau eines stabilen individuellen Interesses zugemessen. Eine dauerhafte Auseinandersetzung und Identifikation mit Lerngegenständen wird um so wahrscheinlicher, je positiver grundlegende Bedürfnisse wie Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit in Lernsituationen erlebt werden. Lernsituationen, in denen dichte Vorschriften, geringe Wahlmöglichkeiten, einseitige Lernfortschrittskontrollen und geringe soziale Interaktionen überwiegen, wirken sich eher negativ auf die Förderung von Motivation und Interesse aus. In diesem Zusammenhang erhalten die Fragen nach der schulischen Schwerpunktsetzung, Profilbildung, praktizierten Maßnahmen der Leseförderung sowie Angebot und Nutzung außerunterrichtlicher Aktivitäten ihre Bedeutung. Denn Schülerinnen und Schüler von Schulen mit intensiven und profilbezogenen Au-

ßenbeziehungen sollten nicht nur höhere Lernaktivitäten, sondern auch höhere Schulleistungen und Motivation zeigen.

2.2. Unterrichtsqualität und Schulklima

Während die soeben skizzierten schulischen Bedingungsvariablen als distale Faktoren vor allem die personellen und materiellen Ressourcen, die organisatorischen Strukturen und einen Teil der Managementverfahren beschreiben, geht es im Folgenden um proximale Variablen des schulischen Prozesses: um Kommunikationsabläufe, die unmittelbar mit dem fachlichen Lernen verknüpft sind.

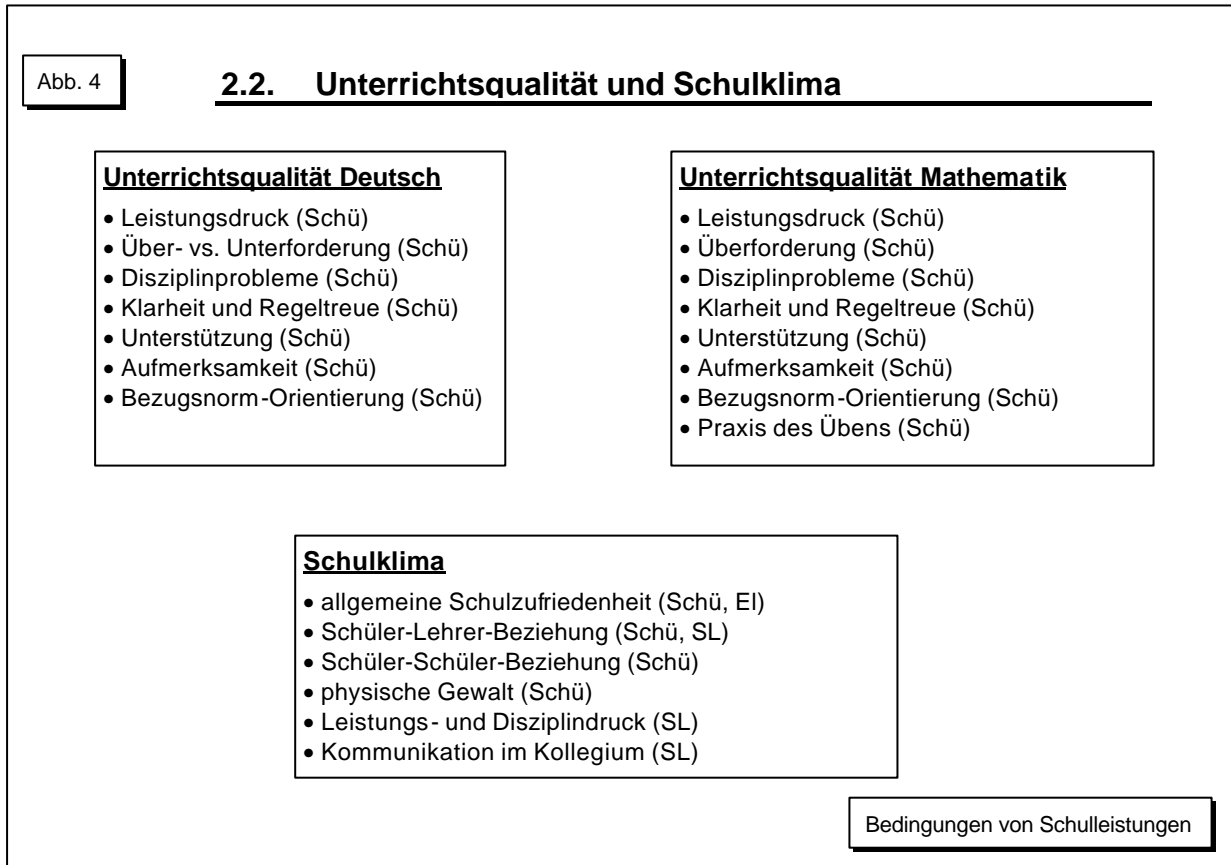
2.2.1. Unterrichtsqualität

Der Unterricht soll es den Schülern ermöglichen, fachliche Lernprozesse zu durchlaufen und sich dabei die dementsprechenden Kompetenzen anzueignen. Es liegt daher nahe, einen Zusammenhang zwischen der Qualität des Unterrichts und den Lerneffekten zu vermuten. Die internationale Lehr-Lernforschung hat sich seit langem mit dieser Fragestellung befasst und aufgezeigt, dass die Qualität des Unterrichtens einen wichtigen Einfluss auf die Schülerleistungen ausübt, „wenngleich ihr Erklärungsbeitrag erheblich geringer ist als der der kognitiven Eingangsvoraussetzungen“ (Helmke/Schrader 1998, S. 63). Als relevante Merkmale eines leistungsfördernden Unterrichts werden vor allem genannt: ausgeprägte Aufgabenorientierung, effiziente Klassenführung, kontinuierliche Diagnose des Lernfortschritts, klare Strukturierung des Lernstoffs, gute Zeitnutzung im Unterricht, Engagement der Lehrkraft (vgl. ebenda). Vor dem Hintergrund dieser Forschung wurden für den internationalen Fragebogen Instrumente entwickelt, die sich auf die Qualität des Deutschunterrichts (und damit auf Lesekompetenz) beziehen: Die Schülerinnen und Schüler schätzen im Rahmen von Likert-Skalen ihren aktuellen Deutschunterricht in sieben Dimensionen (vgl. Abb. 4) ein, die sich an die oben genannten Kriterien anlehnen:

- Leistungsdruck
- Über- vs. Unterforderung
- Disziplin
- Klarheit und Regeltreue
- Unterstützung
- Aufmerksamkeit
- Bezugsnormenorientierung

Da wir mit der deutschen Studie beabsichtigen, die Entstehungsbedingungen für Deutsch- und für Mathematikleistungen vergleichend zu betrachten, wurden als nationale Ergänzung die gleichen Di-

mensionen der Unterrichtsqualität für den aktuellen Mathematikunterricht erhoben. Die Ergebnisse des Pretests zeigen durchgängig signifikante, aber nicht allzu hohe Korrelationen (r um .15) zwischen den unterrichtlichen Qualitätsmerkmalen und den entsprechenden Leistungsindikatoren.



2.2.2. Schulklima

Die empirische Schulqualitätsforschung hat in vielen Studien vor allem das Schulklima in den Blick genommen (z.B. Fend 1998), und zwar sowohl als Bedingungsvariable für Lernleistungen als auch als eigenständiges Qualitätskriterium. Unterschiedliche Aspekte des Schulklimas (auch: „Sozialklima“, „kommunikatives Klima“) sind in vielen Untersuchungen als wesentliche Merkmale „guter Schulen“ herausgestellt worden (zusammenfassend Eder 1999). Das PISA-Projekt kann somit auf einen umfangreichen Wissensfundus und auf erprobte Messinstrumente zurückgreifen. Beim Schulklima handelt es sich um ein zentrales Qualitätsmerkmal des pädagogischen Prozesses in der Schule, das sowohl das didaktisch-methodische Arrangement des Fachunterrichts durchdringt als auch darüber hinausgeht. Dabei geht es nicht um eine irgendwie geartete „objektive“ Bedingung, sondern um die von Schülerinnen und Schülern subjektiv empfundene Umwelt: Wie erleben die Schülerinnen und Schüler ihre Kommunikation miteinander, wie nehmen sie die Kommunikation mit den Lehrkräften

wahr? Entwickeln sie ein positives Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und zu ihrer Klasse, oder erleben sie eher Abweisung und Distanz (vgl. Fend 1998, S. 48 ff.)? Schülerinnen und Schüler werden nach ihrer subjektiven Wahrnehmung gefragt; sofern die jeweilige Stichprobe es zulässt, ergeben die Aggregationen dieser Individualwerte dann quasi-objektive Werte für eine Schulklasse, eine Schule, eine Schulform². Diese Forschungsrichtung wurde Mitte der 50er-Jahre in den USA begründet, seit den 70er-Jahren wurden auch in der Bundesrepublik umfangreiche Forschungsprojekte durchgeführt (vgl. insbesondere Fend 1977, 1982), sodass wir hier über einen guten Kenntnisstand verfügen. Auch in dem PISA-Projekt wird das Schulklima vor allem durch die standardisierte Schülerbefragung ermittelt, dabei geht es um die folgenden Dimensionen:

- allgemeine Schulzufriedenheit
- Schüler-Lehrer-Beziehung
- Schüler-Schüler-Beziehung
- aggressives Schülerverhalten

In Ergänzung zu den im Schülerfragebogen erhobenen Klima-Daten werden im Schulfragebogen die Schulleitungen um ihre Einschätzung unter anderem zu den Dimensionen Leistungsdruck, Disziplinprobleme und Lehrer-Schüler-Beziehung gebeten. Bezogen auf die Lehrkräfte werden außerdem Einschätzungen zu deren Arbeitshaltung und Engagement sowie zu Kooperation und Kohäsion im Kollegium ermittelt. Soweit möglich sind dabei – auch im Blick auf die Herstellung von Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen – sowohl für den Schüler- wie für den Schulfragebogen vorhandene Erhebungsinstrumente übernommen oder adaptiert worden.

Nun darf nicht übersehen werden, dass diesen Merkmalen des Schulklimas in der Diskussion um Schulqualität ein eigenständiger, von der Fachleistung unabhängiger Wert zugesprochen wird: Von der Schule wird erwartet, dass sie den Heranwachsenden eine zugewandte, identitätsstützende und sozial angenehme Lernumwelt bietet. Damit verbindet sich auch die Vorstellung, durch möglichst egalitäre Formen der Kommunikation in demokratische Verkehrsformen einzuüben (vgl. z. B. Bildungskommission NRW 1995, S. 77 ff.). Im Rahmen des PISA-Projekts werden die Merkmale des Sozialklimas nun aber in ihrer Bedeutung für fachliche (und überfachliche) Leistungen gesehen, ihnen wird somit eine vermittelnde Funktion zugesprochen. Die Hypothese, die einer solchen Betrachtungsweise unterlegt ist, erscheint einleuchtend: Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer Schule

² Allerdings erlaubt die – international vorgegebene – Ziehung einer Altersstichprobe der 15-Jährigen es bei dieser PISA Studie nur sehr in Grenzen, aussagekräftige Klassen- und Schulwerte zu ermitteln.

wohl fühlen, die ein gutes Verhältnis zu ihren Mitschülern haben, die sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern angenommen und unterstützt fühlen, dürften auch Freude an ihrer schulischen Arbeit haben und deshalb auch die fachlichen Lernprozesse mit mehr Motivation angehen. Obwohl diese Hypothese pädagogisch sehr einleuchtend klingt, sind die empirischen Befunde dazu bisher recht uneinheitlich. So verweisen Metaanalysen internationaler Forschung auf inkonsistente und eher schwache Zusammenhänge (vgl. Helmke/Weinert 1997, S. 98), die wenigen deutschen Studien kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Dreesmann 1978; Lehmann u.a. 1995; Gruehn 1998). Insgesamt ist dieser Zusammenhang „bisher empirisch nicht geklärt“ (Helmke 2000, S. 7). Wir streben an, mit dieser Studie einer empirischen Klärung näher zu kommen. Diese wird sich zwar in den methodischen Grenzen einer Querschnittsstudie bewegen, verfügt aber aufgrund der großen Stichprobe über besonders weitgehende Analysemöglichkeiten.

2.3. Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler

Mit der Dimension der Unterrichtsqualität und des Sozialklimas werden Prozessmerkmale erhoben, in die der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler unmittelbar eingebunden ist. Freilich werden damit nicht die Lernaktivitäten und -handlungen der Schülerinnen und Schüler selbst erfasst: Hierbei handelt es sich überwiegend um innerpsychische Prozesse, die sich mit Instrumenten der quantitativen Befragung nur sehr allgemein erfassen lassen. Eine gewisse Ausnahme stellt allerdings die Erforschung der „fächerübergreifenden Problemlösekompetenz“ dar, die im deutschen Teil der PISA-Studie vorgenommen wird. Dabei geht es unter anderem darum, Lern- und Problemlösestrategien der Schülerinnen und Schüler zu analysieren (vgl. OECD-PISA Deutschland 2000). Trotz dieser (positiven) Einschränkung lässt sich sagen, dass auch diese PISA-Studie – was die Lernprozesse selbst angeht – ganz überwiegend eine „black-box-Forschung“ bleibt; denn die individuellen Lernprozesse, die zu fachlichen und zu überfachlichen Kompetenzen führen, können und sollen hier nicht erfasst werden. Dennoch können wir einige Aspekte ermitteln, an denen sich ein aktiver oder weniger aktiver Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den angebotenen Lerngelegenheiten festmachen lässt. Zu diesen Lernaktivitäten zählen unter anderem die Aufmerksamkeit im Unterricht, der Zeitaufwand und die Intensität der Hausaufgabenbenutzung, die freiwillige Beteiligung an Fördermaßnahmen. Es ist zu vermuten, dass eine aktive Nutzung dieser Lerngelegenheiten sich positiv auf die entsprechenden Fachleistungen auswirkt. Die Ergebnisse des Feldtests bestärken diese Vermutung.

3. Merkmalsbereich „Familie und Biografie“

Das weiter vorn präsentierte Gesamtmodell (vgl. Abb. 1) geht davon aus, dass die soeben beschriebenen schulischen Prozessvariablen unmittelbar auf die Leistungsergebnisse wirken. Diese Prozessvariablen wiederum sind in einen Bedingungskranz eingebunden, den wir für die Schule (unter 2.1.) bereits beschrieben haben. Entsprechend unserem sozialökologischen Modell sind jedoch – über die Schule hinaus – weitere Einflussfelder, die auf schulisches Lernen wirken, zu berücksichtigen. Dabei ist zuallererst der familiäre Kontext in den Blick zu nehmen. Dass schulische Leistungen in erheblichem Maße von den familiären Sozialisationsprozessen – und damit von den sozioökonomischen und soziokulturellen Bedingungen des häuslichen Milieus – abhängig sind, ist von der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung seit Ende der 60er-Jahre immer wieder thematisiert (vgl. z.B. Rolff 1967) und auch vielfach empirisch nachgewiesen worden. Die internationale Schulleistungsforschung hat herausgearbeitet, dass insbesondere elterliche Erwartungen, die dort gegebene intellektuelle Unterstützung und ein eher liberaler Erziehungsstil hier positive Wirkungen zeigen (vgl. Helmke/Weinert 1997, S. 122 ff.). Wie stark in Deutschland auch heute noch schulische Leistungen von der sozialen Herkunft abhängig sind, hat die Hamburger LAU-Studie eindrucksvoll aufgezeigt (vgl. Lehmann u.a. 1997, S. 63 ff.; 1999, S. 131 ff.).

3.1. Familiärer und sozialer Hintergrund

PISA ist die erste international vergleichende Schulleistungsstudie, in der versucht wird, Merkmale der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern systematisch zu berücksichtigen und im Anschluss an die Sozialstrukturforschung theoretisch begründet zu erfassen. Hierzu wird auf Konzepte von Bourdieu (1982, 1988) und Coleman u.a. (1987, 1998) zurückgegriffen. Ein ausführliches Begründungspapier wurde hierzu von der internationalen PISA-Expertengruppe 1998 vorgelegt (vgl. OECD-PISA Mai 1998). Vor diesem Hintergrund werden in umfassender Weise Variablen erhoben, die in Abb. 5 zusammenfassend als sozioökonomische Lage bezeichnet werden. Dazu werden im internationalen Schülerfragebogen und im nationalen Elternfragebogen Indikatoren für die sozioökonomische Stellung und für das soziale und kulturelle Kapital der Familie erhoben. Die Ergebnisse des Feldtests lassen erkennen, dass hier bedeutsame Zusammenhänge bestehen. So liegen die Korrelationen zwischen dem väterlichen Sozialstatus und den schulischen Leistungen des Kindes beim Lesen bei .36, in der Mathematik bei .40 und in den Naturwissenschaften bei .29. Weil die Analyse des Zusammenhangs zwischen der sozialen Lage der Familie und den Schulleistungen der Kinder

einen Schwerpunkt sowohl im internationalen wie im nationalen PISA-Konzept darstellt, werden die Überlegungen zur Erfassung der sozialen Herkunft im zweiten Teil dieses Textes ausführlich dargestellt. Aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle keine weitere Erläuterung der Variablen zur sozio-ökonomischen Lage. Sie werden in der Abb. 5 lediglich aufgezählt.

3.1.1. Sprache/Migration

Weil es in dieser Untersuchung vor allem um die Lesekompetenz in der deutschen Sprache geht, ist die Frage nach der Sprachtradition und dem Sprachgebrauch in der Familie von besonderer Bedeutung. Hier finden wir aufgrund der seit Jahrzehnten anhaltenden Arbeitsmigration, aber auch aufgrund anderer Einwanderungsprozesse (z.B. Kriegsflüchtlinge) in der Bundesrepublik eine spezifische Situation vor, die mit dem internationalen Schülerfragebogen nicht hinreichend erfasst wird. Deshalb besteht ein Schwerpunkt des nationalen Schülerfragebogens in der eingehenden Erfassung der Migrations- und Sprachensituation. Da die Staatsangehörigkeit längst kein hinreichendes Kriterium mehr ist, um zwischen einer deutschsprachigen und einer anderssprachigen familiären Sozialisation zu unterscheiden, fragen wir (in Kombination von internationalem und nationalem Schülerfragebogen) differenzierter und detaillierter: Nach dem Geburtsland der Schülerinnen und Schüler und dem der Eltern, nach der erlernten Muttersprache, nach dem aktuellen Sprachgebrauch in der Familie und nach evtl. Schulbesuchszeiten außerhalb Deutschlands. Damit wird ermöglicht, bei den Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft sehr unterschiedliche Gruppen zu identifizieren: nach ethnischer Herkunft, nach sprachlicher Sozialisation, nach Bildungsin- und -ausländern etc. Wir erwarten, dass wir vor dem Hintergrund einer so umfassenden Datenlage (und der großen Stichprobe) dann die vorliegenden Ergebnisse erheblich differenzieren können. Dabei können wir an die Analyse anknüpfen, die Lehmann u.a. (1995) im Rahmen der IEA-Leseverständnisstudie vorlegten. Dort wird aufgezeigt, dass sowohl in der Grundschule wie in der Sekundarstufe I die Leseleistungen der Kinder deutscher Muttersprache deutlich höher liegen als die der „fremd-mehrsprachigen“ Kinder (vgl. ebenda, S. 139 ff.). Deutlich wird aber auch, dass es ein breites Überschneidungsfeld bei diesen Leistungen gibt und dass auch etliche Migrantenkinder zu guten oder gar sehr guten Leseleistungen in Deutsch gelangen. In späteren Untersuchungen haben die Autoren aufgezeigt, dass sich diese Ergebnisstruktur auch bei anderen fachlichen Leistungen wieder findet (vgl. Lehmann u.a. 1997, 1999).

3.1. Familiärer und sozialer Hintergrund

sozioökonomische Lage

- Berufstätigkeit der Eltern (Schü, El)
- Bildungsabschluss der Eltern (Schü, El)
- Wohnungsausstattung: ökonomisches und kulturelles Kapital (Schü)

Sprache/ Migration

- Geburtsland Eltern (Schü)
- Geburtsland SchülerIn (Schü)
- Sprache in der Familie (Schü)
- Muttersprache SchülerIn (Schü)
- Schulbesuchszeit In-/ Ausland (Schü)

Familienstruktur

- Mitglieder des Haushalts (Schü)
- Zahl der Geschwister (Schü)

Erziehungsklima und häusliche Unterstützung

- restriktives Familienklima (Schü)
- akzeptierendes Familienklima (Schü)
- Eltern-Kind-Aktivitäten (Schü)
- Lernunterstützung, Leseförderung (Schü, El)
- Medienausstattung (Schü)

Bedingungen von Schulleistungen

In allen Studien dieser Forschergruppe wird aufgezeigt, dass sich sowohl das „kulturelle Kapital“ als auch die Häufigkeit des deutschen Sprachgebrauchs in der Familie positiv auf die schulischen Leistungen der Migrantenkinder auswirken (vgl. 1995, S. 142; 1997, S. 71).

3.1.2. Familienstruktur

Neben der sozialen Position einer Familie stellt ihre Binnenstruktur einen wichtigen Sozialisationsfaktor dar: Mit welchen Erwachsenen, mit welchen Geschwistern wächst das einzelne Kind auf? Hier hat die Pluralisierung der Familienformen bei gleichzeitigem Rückgang der durchschnittlichen Kinderzahl viele Fragen nach den damit verbundenen Sozialisationswirkungen aufgeworfen. Die umfangreiche empirische Forschung, die sich hierzu vor allem im angloamerikanischen Raum findet (zusammenfassend: Schmidt-Denter 1993; Sander 1993), befasst sich zum einen vor allem mit „unvollständigen“ Familien, zum anderen mit Geschwisterkonstellationen. In diesen Studien sind zwar überwiegend Aspekte des Sozialverhaltens untersucht worden, aber es gibt doch einige Untersuchungen, die sich auf die Entwicklung kognitiver Kompetenzen beziehen. Dabei sind die Ergebnisse eher uneinheitlich: Während etliche US-amerikanische Studien schlechtere Schulleistungen bei Kindern allein erziehender Eltern feststellen (vgl. z.B. Guidibaldi/Perry 1984), finden Lehmann u.a. (1999, S. 134 f.) in ihrer Hamburger LAU-Untersuchung keine Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus allein erziehenden und aus „vollständigen“ Familien. Während Zajonc/Marcus (1975) die These vertreten, dass

mehrere Kinder in einer Familie auch zu einer kognitiven Anregung beitragen, finden Lehmann u.a. (1997, S. 66): Je mehr Kinder in einer Familie leben, desto niedriger ist die durchschnittliche Schulleistung des einzelnen Kindes.

Mit dem Schülerfragebogen wird sehr genau ermittelt, mit wem die Schülerinnen und Schüler familiär zusammenleben. Auf diese Weise lässt sich sowohl die Familienstruktur (eine oder zwei Generationen, ein oder zwei Elternteile) als auch die Zahl der Geschwister genau ermitteln. Die PISA-Studie wird prüfen, ob sich diese Aspekte der Familienstruktur auf die Schulleistungen auswirken und welche Richtung dieser Einfluss nimmt.

3.1.3. Erziehungsklima und häusliche Unterstützung

Während mit der sozioökonomischen Lage und der Familienstruktur Merkmale erhoben werden, die den pädagogischen Prozess in der Familie umrahmen, geht es nun um das Erziehungsklima in der Familie. Dass das elterliche Erziehungsverhalten, das eher akzeptierend und unterstützend oder eher restriktiv und desinteressiert sein kann, Bedeutung für das soziale Verhalten der Kinder in der Schule hat, haben zuletzt Tillmann u.a. (1999) aufgezeigt. Dass auch ein Zusammenhang zum Leistungsverhalten besteht, ist in einer Vielzahl von Untersuchungen aufgezeigt worden (vgl. Helmke/Schrader 1998, S. 62 f.). Auch im deutschen PISA-Feldtest zeigen sich hier deutliche Bezüge: So liegt die Korrelation zwischen einem „akzeptierenden Familienklima“ und den Mathematikleistungen bei .30. Als besonders gut erforscht kann der familiäre Einfluss auf das Leseverhalten und die Leseleistung der Kinder gelten. Diese entwickeln „Lesebereitschaft und ihre Erfahrungen mit dem Bücherlesen im Zusammenhang einer gemeinsamen kulturellen Praxis in der Familie“ (Hurrelmann u.a. 1993, S. 39). Kurz: Das „kulturelle Kapital“ im Elternhaus, die familiäre Leseförderung, das elterliche Beispiel, aber auch das Familienklima spielen hier eine wichtige Rolle. So zeigen Hurrelmann unter anderem bei 9- bis 11-jährigen Kindern einen deutlichen Zusammenhang zwischen einem liberalen, offenen Erziehungsklima und dem Leseinteresse der Kinder auf (vgl. ebenda, S. 182 ff.). In den Schülerfragebögen werden all die hier angesprochenen Merkmale erhoben, sodass der Einfluss auf die (Lese-)Kompetenz ermittelt werden kann. Allerdings wird auch zu analysieren sein, wie stark dieses erzieherische Verhalten mit der sozioökonomischen Lage zusammenhängt – und ob hier nicht gerade „Abweichungen“ (z.B. Arbeiterfamilien mit anregendem und unterstützendem Erziehungsklima) für die schulischen Leistungen eine besondere Erklärungskraft besitzen.

3.2. Persönliche und biografische Merkmale

In einem weiteren Variablenkomplex werden zunächst die Grundmerkmale der Standarddemographie (Geschlecht, Geburtsdatum) erhoben. Darüber hinaus wird die bisherige Schullaufbahn des Kindes möglichst genau nachgezeichnet: Grundschulempfehlung, besuchte Schulform in der 5. und der 7. Klasse, Klasse wiederholt bzw. übersprungen, Zensuren im letzten Zeugnis. Aufgrund dieser Angaben lässt sich zum einen nachzeichnen, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit schwierigen Schulbiographien (Sitzenbleiber, Schulformwechsler) in den verschiedenen Schulformen ist. Zum anderen kann analysiert werden, ob und in welchem Maße sich solche Brüche in der Schullaufbahn auf die schulischen Leistungen auswirken. Die wenigen Untersuchungsergebnisse, die hierzu bisher vorliegen (vgl. z.B. Lehmann 1999, S. 141 ff.), lassen keine gesicherten Hypothesen zu. Schließlich wird nicht nur nach der bisherigen, sondern auch nach der künftigen Schul- und Berufslaufbahn gefragt. Damit ist das Aspirationsniveau angesprochen, das sowohl von Eltern als auch von den Schülern selbst artikuliert wird und das ein wichtiger motivierender Faktor zur Erzielung guter Schulleistungen ist (vgl. z.B. Helmke/Schrader/Lehneis-Klepper 1991)

4. Merkmalsbereich „Freizeit und peer-group“

In der PISA-2000-Studie werden fünfzehnjährige Jugendliche befragt. Damit haben wir es mit einer Altersgruppe zu tun, die sich in einer entwicklungspsychologisch besonders problematischen Phase befindet: Die mit der Pubertät verbundene Adoleszenzkrise bestimmt in erheblichem Maße das Verhalten der Jugendlichen und führt nicht selten zu einer explizit schuldistanzierten oder gar lernfeindlichen Haltung (vgl. Helsper 1993, S. 361 ff.). Aus einer Vielzahl von Jugendstudien der 80er- und 90er-Jahre wissen wir, dass die Gruppe der Altersgleichen bei diesen Heranwachsenden eine immer größere Rolle spielt, dass inzwischen die große Mehrheit der Heranwachsenden sich einer Clique zurechnet, und dass Mädchen in ihrer Cliqueneinbindung inzwischen gleichgezogen haben. Damit einher geht die „Selbstsozialisation“, also die Selbstgestaltung von Stilen, Verhaltensweisen, Identitätswürfen, die im peer-group-Kontext eine erhebliche Bedeutung gewonnen hat (vgl. Jugendwerk 1996, 1997; Nolteersting 1998.). Dies lässt den Umkehrschluss zu, dass gerade bei den 14- bis 16-Jährigen der aktuelle Einfluss von Schule und Familie schwindet, der der peers hingegen zunimmt. Vor dem Hintergrund dieser jugendsoziologischen These wurden in den nationalen Schülerfragebogen etliche Fragen aufgenommen, die diesen Bereich der Freizeitaktivitäten und der peer-

group-Einbindung erhellen können. Dabei gilt wiederum unser besonderes Interesse dem Leseverhalten und seinen Bedingungen.

4.1. Peer-group-Einbindung

Jüngere Untersuchungen zeigen, dass etwa 85% der 15-Jährigen sich einer Clique zurechnen. Cliquen sind meist geschlechtsgemischt zusammengesetzt und bestehen zum großen Teil aus Angehörigen der eigenen Schule. Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihrer Cliqueneinbindung kaum (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 175 ff.). Innerhalb dieser Cliquen werden Jugendstile inszeniert, mit denen sich die Heranwachsenden gegen die Erwachsenenwelt, aber auch gegenüber anderen Jugendlichen abgrenzen (vgl. Baacke/Ferchhoff 1993). Die aktuelle Jugendforschung zeigt, dass in solchen Ci-

Abb. 6	<h3 style="text-decoration: underline;">4. Freizeit und peer-group</h3> <h4>4.1. <u>peer-group-Einbindung</u></h4> <ul style="list-style-type: none">• Cliquenzugehörigkeit (Schü)• Vereinszugehörigkeit (Schü)• aggressive Orientierung in der peer-group (Schü)• Leseorientierung in der peer-group (Schü) <h4>4.2. <u>Freizeitaktivitäten</u></h4> <ul style="list-style-type: none">• jugendnormiertes Freizeitverhalten (Schü)• Nutzung von Bildschirmmedien (Schü)• individuelle Lesepraxis (Schü)• individuelle Schreibpraxis (Schü) <div style="text-align: right; border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Bedingungen von Schulleistungen</div>
--------	--

quen sehr unterschiedliche Wertorientierungen, Interessen und kulturelle Präferenzen gelten können. Dabei reicht die Spannbreite von aggressiven, anti-intellektuellen Straßengangs bis hin zu Zirkeln, in denen die eigene literarische Produktion einen hohen Identitätswert besitzt (vgl. Ferchhoff/Neubauer 1997; Behnken u.a. 1997).

Unsere Vermutung ist, dass solch unterschiedliche Cliqueneinbindungen mit erheblichen Konsequenzen für die Lernbereitschaft und für die Leseaktivitäten verbunden sind, und dass sie auf diesem Weg auch schulische Lernleistungen beeinflussen. Dies ist – soweit wir sehen – empirisch bisher noch nicht untersucht worden, lässt sich aber mit der oben zitierten These von der steigenden Bedeutung ju-

gendlicher Selbstsozialisation gut begründen. Bestärkt werden wir in dieser Annahme durch die Ergebnisse des Feldtest. Dort zeigt sich, dass ein aggressives Gruppenklima in der Clique in negativer Beziehung zu den Leistungsvariablen steht (-.39 zu Mathematik, -.20 zu Lesekompetenz). Demgegenüber hat die Wertschätzung des Lesens in der Clique positive Auswirkungen (.20 zu Lesekompetenz). Um diese Zusammenhänge analysieren zu können, erheben wir im nationalen Schülerfragebogen die Zugehörigkeit zu Cliques (und zu formellen Organisationen wie z.B. Jugendverbänden), zugleich fragen wir nach den Wertorientierungen (Aggressivität, Bedeutung des Lesens) in diesen Cliques. In weiteren Analysen wird zu klären sein, inwieweit diese Merkmale mit der sozialen Herkunft und der Schulformzugehörigkeit zusammenhängen – bzw. inwieweit hier ein eigenständiger Clqueneinfluss vorliegt.

4.2. Freizeitaktivitäten

Im Jugendalter spielen Freizeitaktivitäten – die oft in der Clique vollzogen werden – eine große Rolle. Sie sind von erheblicher Bedeutung sowohl für die Gewinnung und den Erhalt sozialer Bindungen als auch für die Entwicklung der eigenen Identität. Es kommt hinzu, dass mit der Ausübung bestimmter Aktivitäten zugleich Gruppenstile und Weltansichten präsentiert werden (vgl. Jugendwerk 1997, S. 347 ff.). In Anlehnung an die jugendsoziologische Freizeitforschung ermitteln wir zunächst, welche Freizeitaktivitäten in welcher Häufigkeit von den Schülerinnen und Schülern betrieben werden. Dazu geben wir insgesamt 15 Aktivitäten vor – von „Ich treibe Sport“ bis „Ich helfe zu Hause mit“. Darin eingestreut sind Items zur Mediennutzung (Lesen, Musik hören, Fernsehen, Computern). Der Feldtest hat gezeigt, dass die aktiven Formen der Freizeitnutzung (Sport treiben, Veranstaltungen besuchen etc.) in einem erstaunlich hohen Zusammenhang zu den Leistungsvariablen (.36 zu Lesekompetenz, .30 zu Mathematikleistung) stehen.

Dabei ist für die Schulleistungen allgemein, für die Leseaktivitäten im Besonderen bedeutsam, wie, mit welcher Häufigkeit, Intensität und inhaltlichen Ausrichtung, die elektronischen Medien in der Freizeit genutzt werden. Die einfache Vorstellung, dass die zeitlich ausführliche Nutzung von Bildschirmmedien zu einer Reduzierung der Lesezeit führe, hat sich empirisch nicht bestätigt (vgl. Hurrelmann 1993, S. 35 ff.). Vielmehr kommt es hier wohl eher auf den kulturellen und sozialen Kontext dieser Nutzungen an. Im nationalen Schülerfragebogen wird zum einen nach der Medienausstattung des Haushalts und nach dem individuellen Zeitverbrauch durch Video- und Fernsehkonsum gefragt. Darüber hinaus ermitteln wir, welche Filmsparten besonders häufig gesehen werden. Hier zeigt der Feld-

test, dass der Konsum von Filmen mit besonders aggressiver Ausrichtung (Horror, Action, Porno) in negativer Beziehung zu den Leistungsvariablen stehen (Korrelation um -0.20). In der Hauptstudie werden wir diesen Zusammenhängen – insbesondere auch unter geschlechtsspezifischem Aspekt – genauer nachgehen. Anzumerken ist noch, dass zu den vielfältigen Aspekten der Computernutzung ein gesonderter – international entwickelter – Fragebogen eingesetzt wird. Damit kann auch dieser Aspekt der Mediennutzung in die Gesamtanalyse einbezogen werden.

Weil es bei PISA 2000 vor allem um die Lesekompetenz geht, ermitteln wir differenziert, welche Bedeutung das Schreiben und Lesen in der Freizeit der Jugendlichen einnimmt – und in welchen Erscheinungsformen es auftritt. Neben den Inhalten und der Häufigkeit der Freizeitlektüre und der Leserorientierung in der peer-group (siehe oben) interessieren wir uns für die Schreibpraxis der Heranwachsenden; denn Studien zur jugendkulturellen Praxis haben aufgezeigt, dass das freie, literarisch orientierte Schreiben für etliche Jugendliche hoch identitätsbedeutsam sein kann (vgl. Zinnecker 1985; Behnken u.a. 1997). Dementsprechend fragen wir nach der eigenen Praxis des Briefe-, Gedichte-, Tagebuch- und e-mail-Schreibens. Die Ergebnisse des Feldtests zeigen, dass es unter den Schülerinnen und Schülern eine solche Gruppe extensiver Schreiberinnen und Schreiber gibt und dies durchaus nicht nur im Gymnasium.

5. Fazit

Die Konzipierung eines Modells der Kontextbedingungen von Lernleistungen (Abb. 1) bezieht sich in umfassender Weise auf die vorliegende erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungsliteratur. Mit der Operationalisierung im Rahmen der Schüler-, Schulleitungs- und Elternfragebögen werden die Voraussetzungen geschaffen, die von PISA 2000 erhobenen fachlichen und überfachlichen Lernleistungen vor dem Hintergrund der jeweils günstigen oder ungünstigen Bedingungen zu interpretieren. Für die immer wieder erhobene Forderung, dass die im Rahmen solcher Leistungsstudien vorgenommenen Vergleiche „fair“ sein müssen, sind damit die methodischen Voraussetzungen geschaffen.

Während im Teil I ein Überblick über das gesamte Feld der Kontextvariablen gegeben wurde, befasst sich Teil II in vertiefender Weise mit einem Komplex – mit dem der sozialen Herkunft.

Teil II
Zur Erfassung der sozialen Herkunft von
Schülerinnen und Schülern

1. Theoretische Orientierung

Das Ziel, allen Heranwachsenden gleich gute Bildungschancen zu bieten und soziale Disparitäten im Bildungserfolg abzubauen, ist eines der wichtigsten bildungspolitischen Ziele demokratischer Gesellschaften. Um es zu erreichen, sind in den vergangenen Jahrzehnten in allen westlichen Ländern Schulreformen durchgeführt worden, welche die traditionellen Schulsysteme mehr oder weniger stark verändert haben. Die Reformen hatten in der Regel nicht den gewünschten Erfolg: Zwar ist das Bildungsniveau in der Bevölkerung allenthalben beträchtlich gestiegen (Meyer et al. 1977), die sozialen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und im Bildungserfolg sind dadurch aber offensichtlich nicht verringert worden (Blossfeld und Shavit 1993). Welche Bildungseinrichtungen besucht und welche Leistungen erbracht werden, hängt in allen Ländern nach wie vor mit der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen zusammen.

Noch offen ist die Antwort auf die Frage, ob die sozialen Disparitäten im Bildungserfolg überall vergleichbar stark sind oder ob ihre Stärke systematisch mit bestimmten Merkmalen der Erziehungs- und Bildungssysteme der einzelnen Länder variiert. Die Beantwortung dieser Frage ist nicht einfach (vgl. die Beiträge in Erikson und Jonsson 1996). Zwar gibt es eine Fülle von nationalen Untersuchungen zur Schichtenspezifität von Schulleistungen und Bildungsabschlüssen, ihre Befunde lassen sich aber kaum miteinander vergleichen, da die Untersuchungen in der Regel von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen ausgehen und die zentralen Begriffe „soziale Herkunft“ und „Bildungserfolg“ verschieden definieren und operationalisieren. PISA gehört zu den wenigen internationalen Studien, die sich auf vergleichbare Daten stützen und messen können, wie stark der Zusammenhang der Schulleistungen mit der sozialen Herkunft der Schüler in verschiedenen Ländern tatsächlich ist.

Die soziale Herkunft von Schülern wird normalerweise mithilfe der sozioökonomischen Stellung ihrer Familien bestimmt, das heißt mithilfe von Daten zur relativen Position ihrer Eltern in einer sozialen Hierarchie, deren Ordnungsprinzipien in der Verfügung über finanzielle Mittel, Macht oder Prestige bestehen. Da Informationen über die Einkommensverhältnisse, die Macht und die soziale Anerkennung von Individuen nicht so leicht zu bekommen sind, wird ihre sozioökonomische Stellung in aller Regel über ihre Berufstätigkeit erfasst, die Hinweise auf jeden der drei Aspekte ihrer Stellung in der sozialen Hierarchie geben kann. Daten zum Beruf und zur beruflichen Stellung des Vaters oder bei-

der Eltern waren auch in der Bildungsforschung immer die wichtigsten Kriterien, mit deren Hilfe die soziale Herkunft von Schülern bestimmt wurde. Erst seit einigen Jahren werden – im Anschluss an die Arbeiten von Bourdieu (1972, 1983) und Coleman (1987, 1988, 1990, 1996) – zuweilen auch andere Aspekte der sozialen Herkunft berücksichtigt, und zwar das kulturelle und soziale Kapital der Familien, aus denen die Schüler kommen. Sie sollen in PISA zusätzlich zum sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilien genauer untersucht werden.

Die Begriffe „kulturelles Kapital“ und „soziales Kapital“ werden von Bourdieu beziehungsweise von Coleman für alle kulturellen und sozialen Ressourcen benutzt, welche die Handlungsmöglichkeiten von Personen erweitern und folglich auch ihre sozioökonomische Stellung positiv beeinflussen können. Bourdieu und Coleman entwickeln ihre theoretischen Konzepte in Anlehnung an die Bildungsökonomie, welche die ökonomische Vorstellung von Kapital, wie es in Werkzeugen, Maschinen usw. verkörpert ist, erweitert hat und von Humankapital spricht, wenn es um die von Individuen erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse geht, die diesen neue Produktions- oder Erwerbsmöglichkeiten eröffnen. Mit seinem Begriff „kulturelles Kapital“ verdeutlicht Bourdieu, dass auch Kulturgüter – seien es Wahrnehmungs-, Deutungs- oder Handlungsschemata, sprich: Humankapital, seien es Sachgüter, z. B. Kunstwerke, oder symbolische Repräsentationen der herrschenden Kultur wie beispielsweise Bildungszertifikate – den Handlungsspielraum ihrer Besitzer vergrößern und folglich ökonomisch verwertet werden können (Bourdieu 1983). Coleman schlägt unter Hinweis auf den Begriff „Humankapital“ vor, soziale Beziehungen ebenfalls als Kapital zu begreifen, da sie Handlungen ermöglichen oder erleichtern können, die im Interesse der handelnden Personen liegen und ihren Zielen dienen, kurz, da sie zur Bildung von Humankapital und zur Akkumulation von ökonomischem Kapital beitragen können (Coleman 1988). „Kulturelles Kapital“ und „soziales Kapital“ sind demnach weder für Bourdieu noch für Coleman bloße Metaphern. Beide betonen, dass kulturelles und soziales Kapital in ökonomisches Kapital konvertierbar sind und dass sie nur dort gebildet werden, wo Zeit und Kraft investiert wird, und das heißt, wo die entsprechenden ökonomischen Voraussetzungen gegeben sind.

1.1. Sozioökonomische Stellung

In Übereinstimmung mit den Überlegungen von Bourdieu und Coleman gehören die Einkommensverhältnisse oder der materielle Reichtum der Familien, in denen die Schüler aufwachsen, auch in PISA zu den wichtigen Merkmalen, mit deren Hilfe die soziale Herkunft der Schüler bestimmt wird.

Es ist nicht schwer sich vorzustellen, dass gut situierte Familien günstigere Lebens- und Lernbedingungen für ihren Nachwuchs schaffen können als Familien, die finanziell schlecht gestellt sind. Man muss nur an ihren Wohnraum und ihre Wohngegend denken, an das Spielzeug, die Bücher und Lernmaterialien, die den Kindern zur Verfügung stehen, die Intensität und Qualität ihrer Betreuung in den ersten entscheidenden Lebensjahren oder den zusätzlichen Unterricht durch qualifiziertes Personal, die Auslandsaufenthalte und die sonstigen Anregungen, die älteren Kindern zum Teil geboten werden, um sich klarzumachen, dass der relative Wohlstand einer Familie sich stark auf den Schulerfolg der Kinder auswirken kann. Wie die Beispiele zu erkennen geben, geschieht dies nicht unvermittelt, sondern durch die Investition finanzieller Mittel in pädagogisch relevante Maßnahmen beziehungsweise in kulturell oder sozial bedeutsame Güter oder Aktivitäten. Dass kulturelles und soziales Kapital sich aufgrund ihrer Vermittlungsfunktion besonders gut dazu eignen, Einsichten in die Bedeutung der Herkunftsfamilie für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen, wird hier sehr deutlich.

Wie in der Bildungsforschung üblich, werden die Einkommensverhältnisse der Familien ebenso wie die anderen Aspekte ihrer sozioökonomischen Stellung auch in PISA in erster Linie auf der Basis von Angaben zur Berufsausübung der Eltern bestimmt. Diese Angaben wären aufgrund der unterschiedlichen ökonomischen Verhältnisse in den an PISA beteiligten Ländern kaum miteinander vergleichbar, wenn es keine entsprechenden Vorarbeiten zur internationalen Berufsklassifikation und zur Einordnung der Berufe in Modelle der Sozialstruktur gäbe. PISA kann sich auf die Arbeiten des Internationalen Arbeitsamts stützen, das bereits 1968 eine Internationale Standardklassifikation der Berufe herausgegeben hat (International Standard Classification of Occupations, ISCO-68), die 1988 an die Veränderungen der Arbeitswelt in den Industrienationen angepasst wurde (ISCO-88; siehe International Labor Office 1990). Die revidierte Fassung ist in allen an PISA teilnehmenden Ländern die Grundlage der Berufsverkodung. Auf der Basis der ISCO-Kodes lassen sich international valide Berufsrankskalen und Kategoriensysteme bilden, mit deren Hilfe die Stellung von Personen in der sozialen Hierarchie einer Gesellschaft bestimmt werden kann.

Die Klassifizierung oder Skalierung von Berufen nach sozialstrukturell bedeutsamen Kriterien ist in der soziologischen Forschung seit mehr als drei Jahrzehnten üblich. Die längste Tradition haben wahrscheinlich Berufsprestigemaße, die auf der Einschätzung der gesellschaftlichen Anerkennung von Berufen beruhen. Verschiedentlich ist die Verwendung von Prestigemaßen für die Analyse von Ge-

sellschaftsstrukturen kritisiert worden, da sie weitgehend offen lassen, welche sozialstrukturell relevanten Gesichtspunkte in die Beurteilung der Reputation von Berufen eingehen (vgl. die Diskussion in Wegener 1988). Trotzdem gehören Prestigemaße auch heute noch zum Standardrepertoire sozialwissenschaftlicher Umfragen und werden unter Hinweis auf Treiman auch theoretisch gerechtfertigt (Ganzeboom et al. 1992). Der von Treiman entwickelte Standard Index of Occupational Prestige Scores (SIOPS), der auch als Treiman-Index bezeichnet wird, ist das bekannteste und wohl am häufigsten verwendete Prestigemaß für Berufe. Treiman konnte aufgrund von Umfragen in über 50 verschiedenen Ländern zeigen, dass der Prestigerang von Berufen weitgehend unabhängig vom untersuchten Land ist, und dass die Konstruktion eines international verwendbaren Prestigemaßes folglich gerechtfertigt ist (Treiman 1977). Tatsächlich eignet sich der Treiman-Index sehr gut für komparative internationale Studien. Da er sich auf der Basis von ISCO-Kodes erzeugen lässt, ist es möglich, ihn in PISA einzusetzen.

Als eine Weiterentwicklung der Berufsprestigeskalen sind verschiedene sozioökonomische Indizes zu betrachten, die auf den grundlegenden Arbeiten Duncans zur US-amerikanischen Sozialstruktur basieren (Duncan 1961) und die Reputation von Berufen anhand der Bildung und des Einkommens der Berufstätigen schätzen. Diese Indizes werden kritisiert, weil sie theoretisch unbefriedigend sind und zu zirkulären Interpretationen führen, wenn sie zur Analyse von Bildungs- und Einkommensentwicklungen genutzt werden. Dagegen besitzt der von Ganzeboom et al. (1992) entwickelte sozioökonomische Index (International Socio-Economic Index, ISEI) den Vorzug, die ökonomische Stellung vom Berufsprestige zu trennen und ausschließlich anhand von Informationen zur Bildung und dem Einkommen der Berufstätigen zu bestimmen. Die Autoren gehen davon aus, dass Schul- und Berufsbildung über Berufe in Einkommen und in Chancen zur Teilhabe an Macht umgesetzt werden, das heißt, da Berufe bestimmte Qualifikationen voraussetzen und zu bestimmten Einkommen führen, sind sie als Vermittler zwischen Bildungsabschlüssen und Einkommenslagen zu betrachten. Demgemäß ordnen die Autoren Berufe so auf einer linearen Skala an, dass in einem pfadanalytischen Modell der indirekte Einfluss der Bildung auf das Einkommen maximiert und der direkte Einfluss gleichzeitig minimiert wird. Der Internationale Sozioökonomische Index, der auf der Basis von Daten zu Bildung, Beruf und Einkommen von 74 000 Beschäftigten aus 16 Ländern auf diese Weise erzeugt worden ist, hat sich in Vergleichsuntersuchungen bereits bewährt. Er soll auch in PISA verwendet werden, was auf der Basis von Berufsangaben, die nach der Internationalen Standardklassifikation der Berufe verkodet sind, leicht möglich ist.

Während die Prestigemaße und die sozioökonomischen Indizes von sehr feinen Unterschieden zwischen Berufen ausgehen und diese in eine eindimensionale kontinuierliche Ordnung bringen, basieren andere Ansätze zur Erfassung der sozioökonomischen Stellung auf Gesellschaftstheorien, welche die qualitativen Differenzen zwischen sozialen Schichten oder Klassen hervorheben. Diese Differenzen bestehen beispielsweise in der Verfügung über Kapital oder Arbeitskraft, akademische oder praktische Bildung. Da die verschiedenen Schichten oder Klassen einen je spezifischen Zugang zu Einkommen, Macht, Bildung und gesellschaftlicher Anerkennung haben, bieten sie der nachwachsenden Generation auch ganz unterschiedliche Entwicklungschancen; innerhalb einer Schicht oder Klasse sind die entsprechenden Unterschiede dagegen gering. Zu den theoretisch fundierten Kategoriensystemen der Berufsklassifikation gehört das Schichtungsmodell von Kleining und Moore (1968), das in Deutschland häufig in der Bildungsforschung eingesetzt wurde (vgl. z. B. Tillmann 1979; Fend 1982). In der soziologischen Forschung hat sich jedoch das von Goldthorpe et al. (1978; vgl. Goldthorpe 1980) für Großbritannien ausgearbeitete Klassifikationsmodell durchgesetzt, das von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) für den internationalen Vergleich weiterentwickelt worden ist. Das Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Modell (EGP) ist ein Kategoriensystem, das Berufe nach folgenden Gesichtspunkten ordnet: der Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbständig, abhängig beschäftigt), den Weisungsbefugnissen (keine, geringe, große) und den zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe).

Die EGP-Klassifikation ist theoretisch besser fundiert als die Berufsprestigeskalen und die sozioökonomischen Indizes und erlaubt – im Unterschied zu diesen – anschauliche Beschreibungen konkreter Personengruppen. Im Übrigen besitzt sie den besonders für Schuluntersuchungen wichtigen Vorzug, erhebungstechnisch von Bildungs- und Einkommensmaßen unabhängig zu sein. Die wichtigste Anwendung hat das EGP-Schichtungsmodell im Projekt CASMIN gefunden (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations), einer der wenigen großen Studien, welche die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg und die intergenerationelle soziale Mobilität international vergleichend untersuchen (Erikson und Goldthorpe 1992, Müller 1996). Die Gewähr dafür, dass das Modell in gleicher Weise verwendet wird, ist allerdings erst gegeben, seit Ganzeboom, Luijkx und Treiman (1989) in Zusammenarbeit mit Erikson und Goldthorpe ein Rekodiersystem entwickelt haben, das die Erzeugung der EGP-Klassen auf der Basis von ISCO-68- oder ISCO-88-Kodes gestattet. Wenn zusätzlich zu den ISCO-Kodes Daten zur beruflichen Stellung und zu den Weisungsbefugnissen vorhanden sind, können alle zehn EGP-Klassen erzeugt werden; wenn diese Daten

fehlen, lässt sich noch immer ein gröberes, aus fünf Klassen bestehendes Modell bilden, das aber für viele Fragestellungen ausreichend ist. Dass sich die EGP-Klassifikation für Analysen im Rahmen von PISA nutzen lässt, bedeutet, dass PISA – im Unterschied zu früheren internationalen Schulleistungsuntersuchungen – einen Beitrag zur international vergleichenden Bildungssoziologie leisten kann.

1.2. Kulturelles Kapital

Bourdieu und Passeron (1964) haben schon in den Sechzigerjahren die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, wie eng der Bildungserfolg der Heranwachsenden mit ihrer Teilhabe an der herrschenden Kultur zusammenhängt, die – als Kultur der Herrschenden – keineswegs unabhängig von den gegebenen sozialen Strukturen ist. Die Theorie des Verhältnisses der Gesellschaftsstruktur zur Struktur schulischen Lernens ist für die Schulforschung von großem Interesse, denn hier wird an den Bedingungen und Inhalten des schulischen Lernens selbst der Vermittlungsprozess thematisiert, durch den die Kultur der Herrschenden erhalten und tradiert wird. Dass der Zugang zu Bildungseinrichtungen und der Erfolg, mit dem sie absolviert werden, von der Sozialschicht der Schüler abhängt, ist für Bourdieu und Passeron vornehmlich ein Ergebnis kultureller Passung. Dies zeigt sich besonders deutlich an den Schulproblemen ausländischer Kinder und Jugendlicher, die bereits mit der in ihrem Aufenthaltsland herrschenden Kultur ungenügend vertraut sind und zur Kultur der hier Herrschenden vollends keinen Zugang haben (Schrader et al. 1976), und an den Schwierigkeiten von Schülern, die sich bewusst einer Gegenkultur zur bürgerlichen Kultur von Elternhaus und Schule verschrieben haben

Bourdieu hat das Konzept des kulturellen Kapitals dann weiter entwickelt, um die soziale Reproduktion der herrschenden Klasse in Frankreich zu analysieren (Bourdieu 1981, 1989; Kraus 1989). Im Vergleich zu den vielen soziologischen Arbeiten, die sozioökonomische Indizes berücksichtigen, ist der Umfang der empirischen Forschungsarbeiten, die das Konzept des kulturellen Kapitals im Sinne von Bourdieu nutzen, nicht gerade groß. Sicher gibt es etliche Arbeiten, die, um die Frage nach den sozialen Bedingungen von Schülerleistungen zu beantworten, das in der Herkunftsfamilie vorhandene Humankapital, sprich: die Schul- oder Berufsbildung der Eltern, berücksichtigen. Andere Aspekte der Theorie Bourdieus spielen in der Regel aber nur in qualitativen Studien eine Rolle (siehe z. B. Zinnecker und Silbereisen 1996), obschon sie – als Ergänzung zu Indizes der sozioökonomischen Stellung – im Rahmen von quantitativen bildungssoziologischen Untersuchungen aufgrund ihrer Prozessnähe besonders sinnvoll wären. In Deutschland haben Wessel et al. (1997) Bourdieus Konzept zu operationalisieren versucht.

Bourdieu zufolge sind unter kulturellem Kapital alle Kulturgüter und kulturellen Ressourcen zu verstehen, die - als symbolische Machtmittel - dazu beitragen, dass in einem sozialen System die Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden, die das System zu seiner Bestandserhaltung braucht. Bei Kulturgütern und kulturellen Ressourcen handelt es sich keineswegs nur um Sachgüter wie Kunstwerke oder Literatur, sondern auch um institutionalisierte Formen potentieller Macht wie z. B. Bildungszertifikate oder Titel. Ferner gehören zu den kulturellen Ressourcen auch die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Person verinnerlicht hat. Das System von Regeln, das zur Ausbildung der eben aufgeführten Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster führt, wird von Bourdieu und Passeron als Habitus bezeichnet.

Bekanntlich ist die Schule eine Mittelschichtinstitution, die einen Habitus verlangt und honoriert, wie er im Normalfall in Mittelschichtfamilien ausgebildet wird (Lütkens 1959). Zu diesem Habitus gehören schulrelevante Kenntnisse und Interessen, wie sie im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern oder durch das elterliche Vorbild vermittelt werden. Ein gutes Beispiel wäre im Kontext von PISA das Interesse am Lesen, das Kindern und Jugendlichen die Aneignung weiterer Kulturgüter ermöglicht und deshalb eine Schlüsselstellung in der Vermittlung kulturellen Kapitals einnimmt. Zum Habitus der Mittelschicht, der zum Schulerfolg beiträgt, gehören ferner Zielstrebigkeit, Planungsfähigkeit und die verschiedensten Arbeitstugenden.

Das Konzept des kulturellen Kapitals lässt sich den bisherigen Ausführungen gemäß unter strukturellem und unter funktionalem Aspekt betrachten. Zu seiner strukturellen Seite gehören vor allem formale Bildungspatente und der Besuch prestigereicher Einrichtungen, wie etwa der *Grandes Ecoles* in Frankreich oder der *Ivy League Universities* in den USA. Unabhängig von den tatsächlich erreichten Kompetenzen ist der Nachweis einer privilegierten Bildungsgeschichte ein symbolisches kulturelles Gut, das sich in Sozialstatus tauschen lässt. In dieser Sichtweise trifft sich Bourdieu mit der Theorie des institutionellen *Chartering*, die Meyer und Scott entwickelten (Meyer & Scott 1983, Scott & Meyer 1994; siehe auch Lenhardt 1984). Zur funktionalen Seite des kulturellen Kapitals gehören die bereits erwähnten Wertorientierungen, Einstellungen und Kompetenzen, welche die Grundlage für eine regelmäßige Teilhabe an der bürgerlichen Kultur sind.

1.3. Soziales Kapital

Coleman und seine Mitarbeiter haben den Begriff „soziales Kapital“ im Rahmen der Analyse der berühmten US-amerikanischen Längsschnittstudie „Highschool and Beyond“ entwickelt (Coleman et al 1982), die gezeigt hat, dass Schüler, die katholische Privatschulen besuchen, vergleichbaren Schülern öffentlicher Schulen in ihren Schulleistungen deutlich überlegen sind. Die Autoren führen den Leistungsvorsprung der Privatschüler darauf zurück, dass diese über ein höheres Maß an sozialem Kapital verfügen als die Schüler öffentlicher Schulen. Das heißt unter anderem, dass sie seltener als jene aus strukturell oder funktional defizienten Familien kommen, und dass ihre Eltern mit den Eltern ihrer Mitschüler und mit den Lehrern der Schule in sozialen Beziehungen stehen, die zum Fortbestand der schulischen und kirchlichen Normen beitragen.

In nachfolgenden Arbeiten hat Coleman immer wieder darauf hingewiesen, welche bedeutende Rolle soziales Kapital bei der Bildung von Humankapital spielt. Normalerweise wird Humankapital als Produkt von Bildungseinrichtungen angesehen; Coleman geht davon aus, dass Bildungseinrichtungen nur dann erfolgreich arbeiten können, wenn die Kinder und Jugendlichen soziales Kapital besitzen, d.h. wenn sie in einem Netzwerk sozialer Beziehungen groß geworden sind, das die Übernahme sozial anerkannter Ziele, Werte und Einstellungen fördert und unterstützt. Normalerweise wird soziales Kapital in der Familie gebildet, in Verwandtschafts- und Nachbarschaftsgruppen, in religiösen oder ethnischen Gruppen, in Vereinen, Betrieben, politischen Parteien usw. Durch die Struktur der sozialen Beziehungen in diesen Gemeinschaften wird ein Netz aus wechselseitigen Erwartungen und Verpflichtungen erzeugt, das Vertrauen bildet und Zusammenarbeit ermöglicht. In diesem Netz werden Informationen ausgetauscht, Normen gebildet und Normverletzungen geahndet. Wenn die sozialen Beziehungen normbildend und verhaltensregulierend wirken sollen, müssen sie drei Eigenschaften besitzen: Erstens müssen sie von einer gewissen Dauer sein, zweitens müssen sie vielfältig und drittens geschlossen sein. Dass flüchtige Beziehungen oberflächlich bleiben und nicht viel zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Normen beitragen können, versteht sich von selbst. Was aber ist mit vielfältigen und mit geschlossenen Beziehungen gemeint?

- Als vielfältig bezeichnet Coleman Beziehungen von Personen, die in verschiedenen Situationen oder Rollen miteinander verkehren, sich z. B. nicht nur in ihrer Freizeit treffen, sondern auch im Arbeitsleben miteinander zu tun haben oder der gleichen politischen Gruppierung angehören.

- Geschlossenheit weisen soziale Beziehungen auf, wenn die Personen, zu denen eine Person A in Beziehung steht, durch Beziehungen mit anderen verbunden sind, zu denen A ebenfalls Beziehungen unterhält. Ein Beispiel dafür wäre, dass die Eltern eines Kindes nicht nur dessen Freunde kennen, sondern auch mit deren Eltern oder Verwandten verkehren. Dies ist gleichzeitig ein Beispiel für ein Generationen übergreifendes Netz sozialer Beziehungen. Soziale Netze, die zwei oder drei Generationen umfassen, sind von ganz besonderer Bedeutung dafür, dass Kinder und Jugendliche die Normen und Werte der Erwachsenenwelt übernehmen, und das heißt in aller Regel auch, die Ziele und Inhalte der Schule akzeptieren und sich den schulischen Organisations- und Kommunikationsformen anpassen.

Selbstverständlich gibt es auch soziale Gemeinschaften oder Subkulturen, in denen andere Normen gelten oder in denen die Normen der bürgerlichen Welt, welche Eltern und Schule normalerweise durchzusetzen suchen, bewusst in Frage gestellt oder außer Kraft gesetzt werden. Die bereits erwähnte internationale Jugendkultur, die sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, kann als eine solche Gegenkultur verstanden werden, die die von Elternhaus und Schule geforderten und erbrachten Anstrengungen durchaus zunichte machen kann. Deshalb sind Informationen über die Bedeutung, die diese Gegenkultur im Leben der untersuchten Schüler spielt, aus deutscher Sicht von besonderem Interesse (Weitere Begründungen für die nationale Ergänzung von PISA um diesen Themenkomplex finden sich in Teil I.)

Wie beim kulturellen Kapital lässt sich auch beim sozialen Kapital ein struktureller von einem funktionalen Aspekt unterscheiden. Zum strukturellen Aspekt gehört die Verfügbarkeit sozialer Netzwerke innerhalb der Familie, das heißt, Eltern (und andere Familienmitglieder) müssen existent und präsent sein und Zeit für ihre Kinder haben. Zum funktionalen Aspekt sind Stil und Intensität der Kommunikation innerhalb und außerhalb der Familie zu rechnen. Mit der Analyse der Kommunikationsgewohnheiten in der Familie nähert sich Coleman den theoretischen Konzeptionen der Erziehungsstilforschung (Schneewind 1991; Krohne und Hock 1998), die in Teil I bereits genauer dargestellt worden sind.

Wie die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zu den Determinanten von Schulleistungen gezeigt haben, ist (systemkonformes) soziales Kapital der Schüler, wie es in intakten Familien ausgebildet wird, eine wichtige Voraussetzung für ihren Schulerfolg, und zwar vor allem dann, wenn sie Schwierigkeiten in der Schule haben (Smith et al. 1992, Furstenberg & Hughes 1995, Teachman et al. 1996 und 1997, McNeal Jr. 1999). Die Untersuchungen bestätigen, dass die Einkommensverhältnisse und das Humankapital der Herkunftsfamilien sich vor allem dann günstig auf die Entwicklung und die

Schulleistungen der Heranwachsenden auswirken, wenn die Eltern Zeit und Kraft in pädagogische Maßnahmen investieren. Je mehr die Familien in dieser Hinsicht versagen und ihre hergebrachten Funktionen nicht mehr erfüllen, desto wichtiger wird das soziale Kapital im näheren Umkreis der Familie und in der Schule (vgl. den Abschnitt 2.1.5. im erste Teil). Ist auch dieses – etwa aufgrund von Umzügen der Familie - nicht verfügbar, kann es zu sehr ungünstigen Entwicklungen der Schüler kommen (Hagan et al. 1996).

2. Indikatoren für die soziale Herkunft der Schüler

Die Erfassung der sozioökonomischen Stellung sowie des sozialen und des kulturellen Kapitals von Personen ist nicht einfach, da sie entsprechende Fragen zu Recht als Eindringen in ihre Privatsphäre wahrnehmen und folglich ablehnen. Gründliche Untersuchungen aller Aspekte der sozialen Herkunft der Schüler sind eigentlich nur als qualitative Studien denkbar. Dabei käme es darauf an, zunächst das Vertrauen der Betroffenen zu gewinnen, um auf dieser Basis dann ihren Lebensraum genauer zu beobachten und in Form von offenen oder nur schwach strukturierten Gesprächen näher zu erkunden. Im Rahmen einer Untersuchung wie PISA ist ein solches Vorgehen nicht möglich; sondern nur eine schriftliche Umfrage unter den Schülern und ihren Eltern.

Die soziale Herkunft der Schüler wird in der Hauptuntersuchung – wie schon im Feldtest – mithilfe von drei Untersuchungsinstrumenten erfasst:

- dem internationalen Schülerfragebogen,
- dem in Deutschland entwickelten Schülerfragebogen, der den internationalen Schülerfragebogen ergänzt, und
- dem in Deutschland entwickelten Elternfragebogen, der ebenfalls der Ergänzung des internationalen Schülerfragebogens dient.

Um auch diejenigen Eltern zu erreichen, die nicht oder nur wenig Deutsch sprechen, ist der Elternfragebogen in die Sprachen der Migranten- und Einwanderergruppen übersetzt worden, die am stärksten in Deutschland vertreten sind. Nach dem Statistischen Jahrbuch 1999 für die Bundesrepublik kommen die größten Gruppen aus der Türkei, aus dem ehemaligen Jugoslawien und der ehemaligen Sowjetunion, aus Italien, Griechenland und Polen. Die Migranten und Flüchtlinge aus dem früheren Jugoslawien werden in ihrer jeweiligen Sprache, d. h. auf bosnisch, kroatisch oder serbisch angesprochen. Der Elternfragebogen liegt damit in insgesamt acht verschiedenen Übersetzungen vor.

Mithilfe der Schüler- und Elternbefragung lässt sich kein lückenloses Bild von der sozialen Herkunft der Schüler gewinnen. Abgesehen davon, dass die Fragebögen auch noch andere Themen zu behandeln haben (siehe Teil I), und nicht beliebig lang sein dürfen, müssen sie sich prinzipiell auf die Erfassung weniger aussagekräftiger Indikatoren beschränken. Punktstrahlern vergleichbar beleuchten die Indikatoren einzelne Aspekte eines Themas, dessen Bedeutung für die Erklärung bestimmter Phänomene theoretisch begründet ist. Die Indikatoren selbst liefern aber keine Erklärungen, sondern verweisen lediglich darauf, dass der punktuell beleuchtete Themenbereich tatsächlich Erklärungsmöglichkeiten enthält. So ist, um ein Beispiel zu geben, die hohe Anzahl an Büchern, die Mittelschichtfamilien in der Regel besitzen, keine Erklärung für die hohen Schulleistungen ihrer Kinder, sondern sie deutet lediglich darauf hin, dass in den Familien kulturelles Kapital vorhanden ist – und dazu gehören auch Bücher – und dass die Verfügung über kulturelles Kapital sich positiv auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen auswirkt. Wie dies im Einzelnen geschieht, bleibt offen.

Der folgende Text listet die für die Hauptuntersuchung ausgewählten Indikatoren für das sozioökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital der Herkunftsfamilien auf. Dabei wird bewusst auf den Feldtest Bezug genommen. Dies geschieht teils um zu zeigen, dass sich die verwendeten Indikatoren bereits einmal in einer internationalen Studie bewährt haben, teils um zu begründen, weshalb vermeintlich gute Indikatoren nicht in die Fragebögen der Hauptuntersuchung aufgenommen worden sind.

2.1. Indikatoren für die sozioökonomische Stellung der Familie

2.1.1. Berufstätigkeit der Eltern

Im Feldtest wurden mithilfe des internationalen Schülerfragebogens mehrere Aspekte der Berufstätigkeit beider Eltern erfasst:

- der Erwerbstätigkeitsstatus,
- die berufliche Stellung,
- der ausgeübte Beruf (Berufsbezeichnung und Tätigkeitsbeschreibung),
- die Berufsklasse, zu welcher der ausgeübte Beruf gehört, und
- die Zahl der Untergebenen als Maß für die Weisungsbefugnisse, welche die Eltern in ihrem Beruf besitzen.

Um die Vergleichbarkeit der Befunde mit Ergebnissen deutscher Untersuchungen zu gewährleisten, wurde die berufliche Stellung der Eltern zusätzlich mithilfe des in Deutschland eingesetzten Schülerfragebogens erhoben, und zwar der deutschen Sozialversicherungs-klassifikation entsprechend, die

sehr häufig zur Bestimmung der sozialen Herkunft von Schülern verwendet wird. Alle eben aufgeführten Angaben – mit Ausnahme der Berufsklasse – wurden in Deutschland auch von den Eltern der Schüler erbeten, um festzustellen, ob Fünfzehnjährige in der Lage sind, Fragen zur Berufstätigkeit ihrer Eltern verlässlich zu beantworten.

Wie der Feldtest gezeigt hat, sind deutsche Schüler dieser Altersgruppe zum Teil nicht ausreichend über die Berufstätigkeit ihrer Eltern informiert. Deshalb werden ihren Eltern die entsprechenden Fragen auch in der Hauptuntersuchung gestellt. Dies ist umso wichtiger als der für die Hauptuntersuchung überarbeitete internationale Schülerfragebogen sich auf die verlässlichsten Angaben der Schüler beschränkt, und zwar auf die Angaben zum ausgeübten Beruf und zum Erwerbstätigkeitsstatus beider Eltern. Die Angaben zum Beruf, den die Eltern ausüben, werden in allen Teilnehmerländern nach ISCO-88 verkodet und in die international validen Berufsrangskalen ISEI und SIOPS transformiert. Auf der Basis der ISCO-Kodes sowie der Informationen zur beruflichen Stellung und den Weisungsbefugnissen ist in Deutschland außerdem die Erzeugung der zehn EGP-Klassen möglich.

Die Angaben zum Erwerbstätigkeitsstatus der Eltern, das heißt dazu, ob sie voll- oder teilzeitbeschäftigt sind, ob sie arbeitslos oder aus anderen Gründen nicht erwerbstätig sind, lassen sich auch unabhängig von den übrigen Informationen zur Berufstätigkeit nutzen, und zwar unter zwei Aspekten:

- Längere Arbeits- oder Erwerbslosigkeit – vor allem des Hauptverdieners – führt in der Regel zu einer empfindlichen Verschlechterung der ökonomischen und sozialen Lebensverhältnisse einer Familie und gehört daher für viele Heranwachsende zu den objektiv und subjektiv kritischen Lebensereignissen, die sich negativ auf ihr Bildungsverhalten auswirken können.
- Wie Coleman verschiedentlich betont hat, kann die Vollbeschäftigung beider Eltern zu einem Mangel an Zeit zur Bildung sozialen Kapitals innerhalb und außerhalb der Familie führen. Mithilfe der Daten zum Erwerbstätigkeitsstatus kann geprüft werden, ob diese Annahme auch im Fall fünfzehnjähriger Schüler gültig ist.

2.1.2. Relativer Wohlstand der Familie

Die sozioökonomische Stellung der Familie wird im internationalen Schülerfragebogen auch anhand von Angaben zu den Wohnverhältnissen der Familie und zu ihrem Besitz von Gebrauchsgütern mit hohen Anschaffungskosten erfasst. Welche Besitztümer sich in allen an PISA teilnehmenden Ländern als Indikatoren für den relativen Wohlstand der Familie eignen, wurde im Feldtest erprobt. Da etliche der betrachteten Indikatoren tatsächlich nicht in allen Ländern gleich aussagekräftig waren, mussten

die Listen für die Hauptuntersuchung ganz erheblich revidiert werden. Der Häufigkeit von bestimmten Vorschlägen aus den beteiligten Ländern entsprechend werden die Schüler nun danach gefragt, ob sie ein eigenes Zimmer besitzen und wie viele Badezimmer es bei ihnen zu Hause gibt, ob ihre Familie über eine Geschirrspülmaschine oder einen Internet-Anschluss verfügt und wie viele Autos, Computer, Fernseher und Handys sie besitzt. Der in Deutschland verwendete Schülerfragebogen ergänzt die Liste der international vorgegebenen Wohlstandsgüter um Dinge, welche den Schülern persönlich gehören, z. B. ein Handy, ein Computer oder ein Videogerät.

2.2. Indikatoren für das kulturelle Kapital der Familie

2.2.1. Ethnische Herkunft

Um Auskunft über die Vertrautheit der Schüler mit der in ihrem Aufenthaltsland vorherrschenden Kultur zu bekommen, wird die ethnische Herkunft der Schüler und ihrer Eltern erfasst. Im Feldtest wurde sie – international – mithilfe des Geburtslands und der Sprache der Schüler und ihrer Eltern bestimmt; außerdem wurden die Schüler nach der Zahl ihrer Schulbesuchsjahre im Aufenthaltsland gefragt. Der in Deutschland verwendete Schülerfragebogen enthielt als Ergänzung dazu Fragen nach der Anzahl der Jahre, welche die Schüler in einer Schule im Ausland verbrachten, nach der Dauer ihres Aufenthalts in Deutschland und danach, in welchem Alter sie anfangen deutsch zu lernen.

Der internationale Schülerfragebogen der Hauptuntersuchung behält die Frage nach dem Geburtsland des Schülers und seiner Eltern bei, differenziert bei der Sprache aber nicht mehr zwischen dem Schüler, seiner Mutter und seinem Vater, sondern fragt nur noch pauschal nach der normalerweise zu Hause gesprochenen Sprache. Aufgrund dieser Reduktion ist in den in Deutschland verwendeten Schülerfragebogen eine Frage nach der Muttersprache des Schülers aufgenommen worden. Der Elternfragebogen ergänzt die Daten zur ethnischen Herkunft um eine Angabe zum Land, in dem der Schüler eingeschult wurde.

2.2.2. Humankapital der Eltern

Das Vorgehen in der Hauptuntersuchung entspricht dem im Feldtest bewährten Verfahren. Hier wurden im internationalen Schülerfragebogen vier in vielen empirischen Untersuchungen bewährte Indikatoren für das Humankapital der Familie verwendet, und zwar die Schulbildung und die Berufsausbildung beider Eltern. Sie wurden international dem Klassifikationsschema ISCED-97 entsprechend erfasst (OECD 1999), in Deutschland aber wesentlich differenzierter erhoben. Um festzu-

stellen, ob Fünfzehnjährige ausreichend über die Schulabschlüsse und die beruflichen Eingangsqualifikationen ihrer Väter und Mütter informiert sind, wurden ihre Eltern ebenfalls um diese Angaben gebeten.

Aufgrund der Ergebnisse des Feldtests sind die Fragen zur Schul- und Berufsbildung der Eltern wieder in den Elternfragebogen der Hauptuntersuchung aufgenommen worden. Im Fall dass ein Elternfragebogen fehlt oder keine verwertbaren Angaben zur Schul- oder Berufsbildung enthält, sollen die entsprechenden Daten aus dem Schülerfragebogen herangezogen werden. Die ausländischen Eltern werden, um Schwierigkeiten bei der Interpretation der außerhalb Deutschlands erworbenen Bildungsabschlüsse zu vermeiden, zusätzlich nach der Zahl ihrer Schulbesuchsjahre gefragt. Die Schul- und Berufsabschlüsse aller in Deutschland befragten Eltern lassen sich in das Klassifikationsschema übersetzen, das für das Projekt CASMIN entwickelt wurde (Brauns & Steinmann 1999). Dementsprechend können die deutschen Befunde von PISA mit Ergebnissen von CASMIN verglichen werden und einen Beitrag zur internationalen bildungssoziologischen Diskussion liefern.

2.2.3. Kulturelle Praxis der Familie

Im Feldtest wurde das kulturelle Niveau der Familie – international – mithilfe von Fragen nach dem Besitz von Kulturgütern (Musikinstrumenten, Kunstwerken, klassischer Literatur und Gedichten) erfasst; dazu kamen Fragen nach schulrelevanten Besitztümern wie beispielsweise Taschenrechnern, Internetanschlüssen, Wörterbüchern oder Enzyklopädien, dem Besitz von Büchern und dem Bezug von Zeitungen und Zeitschriften. Die beiden zuletzt genannten Fragen sollten eigentlich nur der Feststellung dienen, ob die Schüler zu Hause Bildungsmöglichkeiten besitzen bzw. Druckerzeugnisse zur Verfügung haben, sie sind aber gleichzeitig gute Indikatoren dafür, in welchem kulturellen Milieu die Schüler aufwachsen. Der Elternfragebogen ergänzte den internationalen Schülerfragebogen um Angaben zu den Lesegewohnheiten der Eltern und zu der Häufigkeit, mit der sie ihrem Kind in seiner Vorschulzeit vorgelesen haben.

Die Daten zum Besitz von Büchern und anderen Kulturgütern bzw. Bildungsmöglichkeiten und die Angaben zum Vorlesen haben sich im Feldtest als sehr aussagekräftig erwiesen und werden daher auch in der Hauptuntersuchung erfasst. Die Frage nach dem Bezug von Zeitungen und Zeitschriften wurde dagegen gestrichen zugunsten von Fragen zum kulturellen Leben in der Familie (z. B. gemeinsam mit den Eltern klassische Musik hören oder über Bücher diskutieren) und zur Teilhabe der

Schüler an sozial hoch bewerteten Formen der Kultur (z. B. Theater- oder Museumsbesuche). Die Frage an die Eltern nach ihren Lesegewohnheiten, die Hinweise auf ihre Vorbildwirkung geben sollte, wurde ebenfalls gestrichen, da sie nicht mehr Informationen liefert als die retrospektiven Informationen der Eltern zu ihrem Vorleseverhalten.

2.3. Indikatoren für das soziale Kapital der Familie

2.3.1. Struktur, Größe und Erwerbstätigkeitsstatus der Familie

Im Feldtest wurde mithilfe des internationalen Schülerfragebogens erfasst, aus welchen Personen der Haushalt besteht, in dem die Schüler leben, wie viele Geschwister sie haben und an welcher Stelle in der Geschwisterreihe sie stehen. Dazu kam die bereits bei der Berufstätigkeit aufgeführte Frage danach, ob ihre Eltern voll- oder teilzeitbeschäftigt sind oder keiner Erwerbstätigkeit nachgehen, das heißt, die Frage nach Indikatoren für einen strukturell bedingten Mangel an Zeit zur Bildung sozialen Kapitals innerhalb und außerhalb der Familie. Was sich hinter der Angabe verbirgt, dass jemand nicht erwerbstätig ist, wurde mithilfe des Elternfragebogens in Deutschland detaillierter als international erfasst. Alle eben erwähnten Fragen werden den Schülern beziehungsweise ihren Eltern auch in der Hauptuntersuchung gestellt, da sie sich im Feldtest bewährt haben und sowohl deskriptiv als auch analytisch von Interesse sind.

2.3.2. Eltern-Kind-Beziehungen

Der internationale Schülerfragebogen des Feldtests erfasste verschiedene Aspekte der Eltern-Kind-Beziehungen, die mit der Bildung von sozialem Kapital zusammenhängen: den Erziehungsstil des Elternhauses, die Häufigkeit, mit der sich die Eltern um das Fortkommen ihres Kindes in der Schule kümmern, es bei den Schularbeiten unterstützen und sich Zeit für gemeinsame Aktivitäten oder Unterhaltungen mit ihm nehmen.

Die Fragen zum Erziehungsstil und der Sorge der Eltern für das Fortkommen ihres Kindes in der Schule sind nicht in den Fragebogen der Hauptuntersuchung aufgenommen worden, da die gewonnenen Daten – entgegen der Erwartung – negativ mit den Schülerleistungen korrelieren. Dagegen ist die Frage danach, wie viel Zeit die Eltern für ihre Kinder haben und sich mit ihnen unterhalten oder gemeinsam etwas mit ihnen unternehmen, aus dem Feldtestfragebogen übernommen worden, allerdings mit modifizierten Antwortvorgaben. Außerdem werden die Schüler nun danach gefragt, wie intensiv sie von verschiedenen Familienmitgliedern bei den Hausaufgaben oder anderen Arbeiten für

die Schule unterstützt werden. Der nationale Schülerfragebogen ergänzt den internationalen um Fragen zum Erziehungsstil der Eltern und zum sozial-emotionalen Klima in der Familie.

2.3.3. Außenbeziehungen der Familie

Bisherigen Operationalisierungen der Colemanschen Theorie folgend wurde im internationalen Schülerfragebogen des Feldtests erfasst, ob die Schüler in Generationen übergreifenden sozialen Beziehungen aufwachsen, das heißt, ob oder wie gut ihre Eltern mit der sozialen Welt ihrer Kinder vertraut sind, ihre Freunde, Lehrer und Schulleiter kennen und Kontakt zu ihren Nachbarn und den Eltern der Klassenkameraden ihrer Kinder haben. Dazu kam eine Frage danach, wie häufig sie umgezogen sind, das heißt, ihre Kinder und sich selbst in eine neue soziale Welt versetzt haben, in der das früher außerhalb der Familie erworbene soziale Kapital keine Bedeutung besitzt. Schließlich wurden die Eltern nach der Häufigkeit ihrer Kontakte mit der Schule gefragt.

Von allen eben aufgeführten Fragen wird nur die letzte in der Hauptuntersuchung beibehalten, da sie zumindest deskriptiv von Bedeutung ist. Die anderen Fragen sind weder in den internationalen noch in den zusätzlich in Deutschland verwendeten Schülerfragebogen der Hauptuntersuchung aufgenommen worden, da sie – entgegen den Erwartungen – keinen substantiellen Beitrag zur Aufklärung von Leistungsdifferenzen zwischen Schülern leisten. Folglich lässt sich die Frage nach der Bedeutung des sozialen Kapitals der Familie für die Schulleistungen von Kindern bzw. Jugendlichen in der Hauptuntersuchung lediglich anhand von Daten zur Struktur, der Größe und dem Zeitbudget der Familie und den sozialen Beziehungen innerhalb der Familie beantworten.

Literatur

- Adams, R., Marks, G. & Harvey-Beavis, A.: The PISA context questionnaires. June 1999.
- Baacke, D. & Ferchhoff, W.: Jugend und Kultur. In: Krüger, H.H. (Hrsg.), Handbuch der Jugendforschung, 2. Aufl., Opladen 1993, S. 403-446.
- Baumert, J. Internationale Schulleistungsvergleiche. In: Rost, H. D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S. 219-225.
- Baumert, J. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Berlin 1997.
- Behnken, I. u.a.: Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierung von Schriftkultur. Weinheim/München 1997.
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel 1995.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y.: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1993). S. 25 – 52.
- Bourdieu, P.: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. (1972) In: Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a. M. 1973. S. 88 – 139.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982.
- Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2 (1983). S. 183 – 198.
- Bourdieu, P.: Praktische Vernunft: Zur These des sozialen Handelns. Frankfurt/M. 1988.
- Bourdieu, P.: La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps. Paris : Éd. de Minuit 1989.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. (1964) Stuttgart 1971.
- Bradley, S. & Taylor, J.: The effects of school size on exam performance in secondary schools. In: Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 60 (1998) 3, S. 291-322.
- Brauns, H. & Steinmann, S.: Educational reform in France, West-Germany and the United Kingdom: Updating the CASMIN classification. In: ZUMA-Nachrichten 44 (1999). S. 7 – 44.
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J.: School social systems and student achievement. Schools can make a difference. New York: Praeger 1979.
- Burt, R. S.: Structural holes: The social structure of competition. Cambridge, MA.: Harvard University Press 1992.
- Caroll, J. B.: A model of school learning. In: Teacher College Record 1963 (64. Jg.), S. 723-733.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M.: Politics, markets, and America's schools. Washington, D.C.: The Brookings Institution 1990.
- Class Size: Issues and New Findings: Educational Evaluation and Policy Analysis (Special Issue), 21 (1999) 2.

- Coleman, J. S.: Equality of educational opportunity. Washington: US Department of Health, Education and Welfare 1966.
- Coleman, J. S.: Social capital in the creation of human capital. In: American Journal of Sociology. 94 (1988). Supplement. S. S95-120.
- Coleman, J. S.: Foundations of social theory. Cambridge, Mass., London: Belknap Press 1990.
- Coleman, J. S.: Families and schools. In: Educational Researcher (1987). S. 32 – 38.
- Coleman, J.S.: Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34 (1996). S. 99 – 105.
- Coleman, J. & Hoffer, T.: Public and private high schools. The impact of communities. New York: Basic Books 1987.
- Coleman, J., Hoffer, T. & Kilgore, S.: Public, catholic and private schools compared. New York: Basic Books 1982.
- Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J.: School level conditions affecting the effectiveness of instruction. In: School Effectiveness and School Improvement, 7 (1996) 3, S. 197-228.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (1993) 2, S. 223-238.
- Ditton, H.: Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht: Eine Übersicht über den empirischen Forschungsstand. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 41, (2000).
- Dreesmann, H.: Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und Leistungsverhalten von Schülern. Diss. Universität Heidelberg 1978.
- Driscoll, M. E. & Kerchner, Ch. T.: The implications of social capital for schools, communities, and cities: Educational administration as if a sense of place mattered. In: Murphy, J./Seashore Louis, K. (Eds.): Handbook of Research on Educational Administration, Second Edition, San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1999, S. 385-404.
- Duncan, O. D.: “A socio-economic index for all occupations” und “Properties and characteristics of the socioeconomic index”. In: Reiss, A. J. (Hrsg.): Occupations and social status. Glencoe: Free Press 1961. S. 109 – 161.
- Eder, F.: Schul- und Klassenklima. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie. Weinheim 1999, S. 424-430.
- Education Week vom 22.3.2000, S. 27: „Study shows vies in test scores tied to school library resources.“
- Einsiedler, W.: Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997, S. 225-240.
- Elliott, M.: School finance and opportunities to learn: does money well spent enhance students achievement? In: Sociology of Education, 71 (1998), S. 232-245.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H.: The constant flux. A study of class mobility in industrial societies. Oxford: Clarendon 1992.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O.(Hrsg): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Boulder, Oxford: Westview Press 1996.

- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L.: Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. In: *British Journal of Sociology* 30 (1979). S. 341 – 415.
- Fend, H.: *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Weinheim 1977.
- Fend, H.: *Gesamtschulen im Vergleich*. Weinheim 1982.
- Fend, H.: *Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschung zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“*. In: Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1991, S. 9-32.
- Fend, H.: *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lernleistung*. Weinheim/München 1998.
- Ferchhoff, W. & Neubauer, G.: *Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen*. Opladen 1997.
- Finn, J. D. & Achilles, C. M.: *Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions*. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21 (1999) 2, S. 97-109.
- Fowler, W. J.: *School size and student outcomes*. In: *Advances in Educational Productivity. Organizational Influences on Educational Productivity*. Greenwich/London: Jai Press 1995, S. 3-26.
- Frederick, W. C. & Walberg, H. J.: *Learning as a function of time*. In: *The Journal of Educational Research*, 73 (1980), S. 73-145.
- Functioning. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1990) 1, S. 61-80.
- Furstenberg Jr., F. F. H. & Hughes, M. E.: *Social capital and successful development among at-risk youth*. In: *Journal of Marriage and the Family*. 57 (1995). S. 580 – 592.
- Ganzeboom, H. B., Luijkx, R. & Treimann, D. J.: *Intergenerational class mobility in comparative perspective*. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 8 (1989). S. 3-84.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J. & de Leeuw, J.: *A standard international socio-economic index of occupational status*. In: *Social Science Research* 21 (1992). S. 1 – 56.
- Goldthorpe, J. H., Payne, C. & Llewellyn, C.: *Trends in class mobility*. In: *Sociology* 12 (1978). S. 441 – 468.
- Goldthorpe, J. H.: *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press 1980.
- Gruehn, S.: *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quelle der Unterrichtsbeschreibung*. Diss. FU Berlin 1998.
- Guidibaldi, J. & Perry, J. D.: *Divorce, socioeconomic status, and children`s cognitive-social competence at school entry*. In: *American Journal of Orthopsychiatry* 1984 (54. Jg.), S. 459-468.
- Hagan, J., MacMillan, R. & Wheaton, B.: *New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children*. In: *American Sociological Review* 61 (1996). S. 368 – 385.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S.: *Education. Culture, economy, and society*. Oxford, New York: Oxford University Press 1997.

- Hanushek, E. A.: The impact of differential expenditures on school performance. In: Educational Researcher, 18 (1989) 4, S. 45-65.
- Harnishfeger, A. & Wiley, D. E.: The teacher learning process in elementary schools: Asynoptic of view. In: Curriculum Inquiry 6 (1975), S. 4-43.
- Helmke, A.: TIMSS und die Folgen. In: Trier, U.P. (Hrsg.): Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik, Bern 2000 (in Vorbereitung).
- Helmke, A., Schrader, F. W. & Lehneins-Klepper, G.: Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung des Kindes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 23 (1991), S. 1-22.
- Helmke, A. & Schrader, F. W.: Determinanten der Schulleistung. In: Rost, H. D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S. 60-67.
- Helmke, A. & Weinert, F. E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 3), Göttingen 1997, S. 71-176.
- Helsper, W.: Jugend und Schule. In: Krüger, H. H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung, 2. Aufl., Opladen 1993, S. 351-382.
- Hurrelmann, B. u.a.: Leseklima in der Familie (Lesesozialisation, Bd. 1). Gütersloh 1993.
- International Labor Office: International standard classification of occupations. ISCO-88. Geneva: International Labor Office 1990.
- Jencks, C. S., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Micholson, S.: Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books 1972.
- Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend `92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Bd. 1. Opladen 1996.
- Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend `97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen 1997.
- Kilgore, S. B. & Pendleton, W. W.: The organizational context of learning: Framework for understanding the acquisition of knowledge. In: Sociology of Education, 66 (1993) 1, S. 63-87.
- Kleining, G. & Moore, H.: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 20 (1968).
- Krais, B.: Soziales Feld, Macht und kulturelle Praxis. Die Untersuchungen Bourdieus über die verschiedenen Fraktionen der "herrschenden Klasse" in Frankreich. In: Eder, K. (Hrsg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Frankfurt a. M. 1989. S. 47 – 70.
- Krapp, A.: Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 45 (1998) 3, S. 185-201.
- Krohne, H.W. & Hock, M.: Erziehungsstil. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz 1998. S. 105 – 110.
- Lehmann, R. u.a.: Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/Basel 1995.

- Lehmann, R. u.a.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg 1997.
- Lehmann, R. u.a.: Aspekte der Lernausgangslagen und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen, Klassenstufe 7. Hamburg 1999.
- Leithwood, K. & Menzies, T.: Forms and effects of school-based management: a review. In: Educational Policy, 12 (1998) 3, S. 325-346.
- Lenhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984.
- Lütkens, C.: Die Schule als Mittelklasseninstitution. In: Heintz, P. (Hrsg.) Soziologie der Schule. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag 1959. S. 22 – 39.
- Mack, W.: Schule ist mehr als Unterricht. In: DJI Bulletin, 49 (1999), S. 6-9.
- McNeal Jr, R. B.: Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. In: Social Forces 78 (1999). S. 117 – 144.
- Meyer, J. & Scott, W.: Organizational environments: ritual and rationality. Beverly Hills: Sage 1983.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R. & Boli-Bennet, J.: The world educational revolution, 1950 – 1970. In: Sociology of Education 50 (1977). S. 242 – 258.
- Morgan, St. L. & Sørensen, A. B.: Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. In: American Sociological Review, 64 (1999), S. 661-681.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R.: School matters. The junior years. Somerset, England: Open Books 1988.
- Mortimore, P.: Auf der Suche nach neuen Ressourcen. In: Böttcher, W./Weishaupt, H./Weiß, M.: Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim/München 1997, S. 171-192.
- Mortimore, P.: Can effective schools compensate for society? In: Halsey et al., a.a.O. S. 476 – 487.
- Moser, U. u.a.: Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“. Chur/Zürich 1997.
- Müller, W.: Class inequalities in educational outcomes: Sweden in comparative perspective. In: Erikson & Jonsson, a. a. O. S. 145-182.
- Nolteersting, E.: Jugend, Freizeit, Geschlecht. Der Einfluß gesellschaftlicher Modernisierung. Opladen 1998.
- OECD (Hrsg.): School: A matter of choice. Paris 1994.
- OECD PISA: Framework for context questionnaire. May 1998.
- OECD PISA: Questionnaire framework. September 1998.
- OECD: Framework for the PISA context questionnaires. October 1998.
- OECD: Classifying educational programmes. Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries. Paris: OECD Publications 1999.
- OECD PISA: Framework for the PISA Context Questionnaires, Januar 1999.
- OECD PISA Deutschland : Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA. Berlin 2000

- Petillon, H.: Klassenfrequenz: Überlegungen zu einem systematischen Erklärungsansatz. In: Ingenkamp, K./Petillon, H./Weiß, M.: Klassengröße: Je kleiner desto besser? Weinheim/ Basel 1985, S. 147-189.
- Portes, A.: Social capital: Its origins and applications in modern sociology. In: *Annual Review of Sociology*, 24 (1998), S. 1-24.
- Postlethwaite, T. N. & Ross, K. N.: *Effective schools in reading: Implications for educational planners*. Hamburg 1992.
- Reezigt, G. J., Guldmond, H. & Creemers, B. P. M.: Empirical validity for a comprehensive Model on educational effectiveness. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (1999) 2, S. 193-216.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B. P. M., Cheng, J. C., Dundas, B., Green, B., Epp, J. R., Hauge, T. E., Schaffer, E. C. & Stringfield, S.: School effectiveness research. A review of the international literature. In: Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S., Schaffer, E. C., Stringfield, S. & Teddlie, C. (Hrsg.): *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon Press 1994. S. 25 – 51.
- Rolff, H. G.: *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg 1967.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A.: *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Somerset: Open Books 1979, S. 502-522.
- Sander, E.: Kinder alleinerziehender Eltern. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel 1993, S. 419-428.
- Scheerens, J.: School Effectiveness and the Development of Process Indicators of School Functioning. In: *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1990) 1, S. 61-80.
- Scheerens, J.: *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell 1992.
- Scheerens, J.: Conceptual Models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (1997) 3, S. 269-310.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J.: *The foundations of educational effectiveness*. Oxford/New York/Tokyo, Pergamon Press 1997.
- Schmidt-Denter, U.: Eltern-Kind- und Geschwisterbeziehungen. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied/Kriftel 1993, S. 337-352.
- Schneewind, K. A.: *Familienpsychologie*. Stuttgart 1991.
- Schrader, A., Nikles, B. & Griese, H.: *Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Kronberg i. T. 1976.
- Scott, W. & Meyer, J.: *Institutional environments and organizations: structural complexity and individualism*. Thousand Oaks: Sage 1994.
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J. & Israel, G. D.: Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south. In: *Journal of Research in Rural Education*. 8 (1992). S. 75 – 87.
- Stanton-Salazar, R. D. & Dormbusch, S.: Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students. In: *Sociology of Education*, 68(1995), S. 116-135.

- Stanton-Salazar, R. D.: A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. In: Harvard Educational Review. 67 (1997), S. 1-40.
- Steffens, U. & Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied u.a. 1993.
- Sun, Y.: The contextual effects of community social capital on academic performance. In: Social Science Research, 28 (1999)4, S. 403-426.
- Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K.: Social capital and dropping out of school early. In: Journal of Marriage and the Family 58 (1996). S. 773 – 783.
- Teachman, J.vD., Paasch, K. & Carver, K.: Social capital and the generation of human capital. In: Social Forces 75 (1997). S..1343 – 59.
- Tillmann, K. J. u.a.: Kooperative Gesamtschule. Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim: 1979.
- Tillmann, K. J. u.a.: Schüलगewalt als Schulproblem, Weinheim/München 1999.
- Treiber, B.: Lehr- und Lernzeiten im Unterricht. In: Treiber, B. u.a. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München u.a. 1982, S. 12-36.
- Treiman, D. J.: Occupational prestige in comparative perspective. New York et al.: Academic Press 1977.
- Wegener, B.: Kritik des Prestiges. Opladen 1988.
- Weiß, M.: Schuleffekt-Forschung: Ergebnisse und Kritik empirischer Input-Output-Untersuchungen. In: Twellmann, W. (Hrsg): Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf: Schwann 1985. Bd. 7.2. S. 1060 – 1094.
- Weiß, M.: Mehr Ressourcen = mehr Qualität? In: Böttcher, W./Weishaupt, H./Weiß, M. (Hrsg.): Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim/München 1997, S. 161-170.
- Weiß, M.: Schulautonomie im Licht mikroökonomischer Bildungsforschung. In: von Weizsäcker, R. K. (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens: Aktuelle Probleme. Berlin 1998, S. 32-39.
- Weiß, M.: Mehr Effizienz im Schulbereich durch dezentrale Ressourcenverantwortung und Wettbewerbssteuerung? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (1999) 4, S. 413-423.
- Wenglinsky, H.: When money matters. Princeton/New Jersey: Educational Testing Service 1997.
- Wessel, A., Merkens, H. & Dohle, K.: Entscheidung ins Ungewisse. Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg. Berlin: Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik 1997.
- York, Tokyo: Pergamon Press 1997.
- Zajonc, R. B. & Marcus, G.: Birth order and intellectual development. In: Psychological Review 1975 (82. Jg.), S. 74-88.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim: Juventa 1996.
- Zinnecker, J.: Literarische und ästhetische Praxen in Jugendkultur und Jugendbiografie. In: Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend `85, Bd.2, S. 143-348.