

# **Kommentierte Ländertabellen PISA 2000**

---

***Nordrhein-Westfalen***

---

## Vorwort

Bei der tabellarischen Auswertung wird in allen Bereichen eine Einteilung nach Schulformen vorgenommen. Berücksichtigt werden dabei jene Schulformen, die von mehr als 4 % der Schülerinnen und Schüler in den Ländern besucht werden. Nicht enthalten sind die Daten der Schülerinnen und Schüler aus Sonderschulen (s.a. Baumert u.a. 2002, 2003), da Sonderschulen in den Länderstichproben zu PISA-E nicht gesondert untersucht wurden.

Die Form der Darstellung der Ergebnisse in Abhängigkeit von den Schulformen orientiert sich jeweils an den spezifischen Inhalten. Bei der Darstellung der Leistungswerte der Schülerinnen und Schüler werden Perzentilbänder als Darstellungsform gewählt. Die Ergebnisse aus dem Bereich „Familie und Schule“ hingegen werden als Prozentwerte und Mittelwerte dargestellt. Unabhängig davon, ob Mittelwerte, Verteilungsmaße oder Prozentwerte dargestellt werden, sind jeweils die Standardfehler dieser Populationsschätzungen angegeben. Die Angabe von Standardfehlern<sup>1</sup> dient dazu, die statistische Signifikanz von Unterschieden zwischen den berichteten Werte zu überprüfen. Als Indikator für die statistische Absicherung eines Unterschieds kann ein nicht überlappendes Vertrauensintervall um den Mittelwert (Prozentwert) angesehen werden. Das Vertrauensintervall um einen Mittelwert (bzw. Prozentwert) ist bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % definiert als Mittelwert plus/minus 2 Standardfehler. Liegt ein Mittelwert in einer Schulform etwa bei 102 und der entsprechende Standardfehler bei 2.2, reicht das Vertrauensintervall von 97.6 bis 106.4. Nur Mittelwerte, deren Vertrauensintervalle nicht in diesen Wertebereich hineinreichen, können als im statistischen Sinne unterschiedlich von dem o.g. Mittelwert bezeichnet werden.

In der Fachliteratur gilt ein Unterschied dann als signifikant, wenn er auf dem 5 % Niveau ( $p < .05$ ), bzw. sogar auf dem 1 % Niveau ( $p < .01$ ) signifikant ist. Als Kriterium für die Signifikanz von Unterschieden zwischen Schulformen wurde bei der Interpretation der Tabellen und Abbildungen der Länderauswertung jeweils das 5 % Niveau angesetzt.

Bei sehr kleinen zu Grunde liegenden Fallzahlen (z.B. Muttersprache des Kindes bzw. Geburtsland der Eltern nach Schulform) lassen sich weitaus weniger Unterschiede statistisch nachweisen, als dies für Fallzahlen wie bei der Gesamtstichprobe der Fall ist. Dies führt u.a. dazu, dass auch bei großen numerischen Unterschieden zwischen den Schulformen auf dem

---

<sup>1</sup> Die Standardfehler wurden unter Verwendung der Replikationsgewichte in WESVAR ermittelt.

5 % Niveau kein Unterschied nachgewiesen werden kann. Bei der Kommentierung der Tabellen wurde daher z.T. von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, von tendenziellen Unterschieden zu sprechen. Damit ist gemeint, dass sich zwar kein Unterschied auf dem 5 % Niveau nachweisen lässt, die Grenze hierzu aber nur knapp überschritten wird.

Von der Möglichkeit der Kommentierung wurde bei den nachfolgend dargestellten Ergebnissen in unterschiedlichem Ausmaß Gebrauch gemacht. Wenn die Unterschiede zwischen den Schulformen eines Landes sehr ähnlich waren – wie es etwa in den Leistungsbereichen der Fall ist – wurde lediglich ein zusammenfassender Kommentar gewählt. In anderen Fällen wird jede einzelne Tabelle kommentiert.

Der Aufbau des Tabellenprogramms orientiert sich an einer Grobeinteilung in Schüler- und Schuldaten. Innerhalb der Schülerdaten wird noch einmal nach dem Leistungsbereich, dem Bereich „Fächerübergreifende Kompetenzen“, dem Bereich „Familie“, „Schule“ und „Freizeit, Freunde und Medien“ unterschieden. Bei all diesen Tabellen und Abbildungen bezieht sich eine eventuell ausgewiesene Gesamtzeile auf den Mittelwert bzw. die Prozentwerte für alle Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Landes. Bei den Schuldaten hingegen bezieht sich die Gesamtzeile aufgrund der sehr geringen Fallzahl von Schulen anderer Schulformen lediglich auf die Summe der Schulen, die in den Tabellen auch dargestellt sind.

Die Ergebnisse aus dem Leistungsbereich und dem Bereich der fächerübergreifenden Kompetenzen werden jeweils auf einer landesspezifischen Metrik berichtet. Diese Skalen haben in jedem Land einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 30.

# **Inhalt der bundeslandspezifischen Tabellen:**

## ***A. Aufschlüsselung von Individualdaten nach der von den 15-Jährigen besuchten Schulform***

### **1. Leistungsbereich**

#### 1.1 Lesekompetenz

- Gesamtscore,
- Informationen ermitteln (Subskala),
- Interpretieren (Subskala),
- Reflektieren und Bewerten (Subskala),
- Lesekompetenz bei kontinuierlich geschriebenen Texten (Subskala),
- Lesekompetenz bei nicht-kontinuierlich geschriebenen Texten (Subskala)

#### 1.2 Mathematische Grundbildung

- Gesamtscore

#### 1.3 Naturwissenschaftliche Grundbildung

- Gesamtscore,
- Biologie (Subskala),
- Physik (Subskala),
- Chemie (Subskala)

### **2. Fächerübergreifende Kompetenzen**

- 2.1 Selbstreguliertes Lernen: Interesse Lesen, Interesse Mathematik, Kontrollstrategien, Selbstwirksamkeit, Instrumentelle Motivation
- 2.2 Kommunikation und Kooperation: Prosoziale Ziele, Aggressive Orientierung, Verantwortungsübernahme, Verantwortungsabwehr

### **3. Familie**

- 3.1 EGP- Klasse des Vaters (ersatzweise der Mutter)
- 3.2 Erwerbstätigkeit des Vaters
- 3.3 Erwerbstätigkeit der Mutter
- 3.4 Geburtsland der Eltern
- 3.5 Muttersprache des Kindes
- 3.6 Bildungsniveau der Familie

### **4. Schule**

- 4.1 Schulkarrieren: Zurückgestellte, Wiederholer, Absteiger
- 4.2 Zeitaufwand für Hausaufgaben
- 4.3 Unterrichtsversäumnisse: Fehlen, Schwänzen, Zuspätkommen
- 4.4 Schulzufriedenheit
- 4.5 Unterrichtsklima in Deutschland: Leistungsdruck, Unterstützung durch Lehrer, Disziplin im Unterricht

## **5. Freizeit, Freunde, Medien**

- 5.1 Fernsehzeiten
- 5.2 Konsum von Action-, Horror- oder Sexfilmen
- 5.3 Cliquenzugehörigkeit
- 5.4 Zugehörigkeit zu Cliquen mit aggressiven Orientierungen

## ***B. Aufschlüsselung von Schuldaten nach der von den 15-Jährigen besuchten Schulform***

### **1. Ressourcen**

- 1.1 Lernbeeinträchtigungen aufgrund von Lehrermangel
- 1.2 Ausstattungsbedingte Lernbeeinträchtigungen sowie Computerausstattung und Computernutzung durch die Schüler
- 1.3 Beeinträchtigung des Lernens durch schulklimatische Probleme
- 1.4 Arbeitsklima im Kollegium
- 1.5 Schulsituation

### ***Literatur***

## **Teil A.**

Aufschlüsselung von Individualdaten  
nach der von den 15-Jährigen  
besuchten Schulform

# 1. Leistungsbereich (Perzentilbänder pro Schulform)

Dargestellt sind die Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern für die folgenden Leistungsbereiche:

Lesekompetenz:

- Gesamtscore,
- Informationen ermitteln (Subskala),
- Interpretieren (Subskala),
- Reflektieren und Bewerten (Subskala),
- Lesekompetenz bei kontinuierlich geschriebenen Texten (Subskala),
- Lesekompetenz bei nicht-kontinuierlich geschriebenen Texten (Subskala)

Mathematische Grundbildung:

- Gesamtscore

Naturwissenschaftliche Grundbildung:

- Gesamtscore,
- Biologie (Subskala),
- Physik (Subskala),
- Chemie (Subskala)

Bei der Darstellung in Form von Perzentilbändern wird eine landesspezifische Metrik verwendet, deren Mittelwert in jedem Land der Bundesrepublik bei 100 Punkten mit einer Standardabweichung von 30 Punkten liegt. Während die Werte von rund 2/3 der Schülerinnen und Schüler auf der internationalen Skala (Mittelwert = 500, SD = 100) zwischen 400 und 600 Punkten liegen, befinden sich auf der landesspezifisch transformierten Skala 2/3 aller Testleistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich zwischen 70 bis 130 Punkten (Mittelwert +/- eine Standardabweichung).

## Was sind Perzentilbänder?

Perzentilbänder veranschaulichen Leistungsverteilungen. Die Einteilung der Leistungsverteilung in bestimmte Abschnitte (Perzentile) bietet eine Möglichkeit, Verteilungen der Leistungswerte der Schülerinnen und Schüler genauer zu beschreiben. Durch die Darstellung von separaten Bändern pro Schulform werden auch die Überlappungen der Leistungsverteilungen der Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulformen deutlich.

Die Perzentile der Leistungsverteilungen, die hier zur Kennzeichnung des Beginns bzw. des Endes der einzelnen Abschnitte der Perzentilbänder verwendet werden, benennen denjenigen Testwert, der von einem bestimmten Anteil der Schülerinnen und Schüler maximal erreicht wird. Liegt der Wert für das 10. Perzentil etwa bei 52, bedeutet dies, dass 10 % der Schülerinnen und Schüler Leistungen erzielen, die unter einem Leistungswert von 52 liegen. 90 % der Schülerinnen und Schüler erzielen hingegen Leistungen, die mehr als 52 Punkte auf der Leistungsskala betragen. Technisch ausgedrückt befinden sich unterhalb des 10. Perzentils 10 % aller Testwerte und 90 % der Testleistungen liegen über diesem Wert. Beim 90. Perzentil hingegen liegen 90 % aller Leistungen unterhalb und 10 % oberhalb des durch dieses Perzentil gekennzeichneten Wertes auf der Leistungsskala.

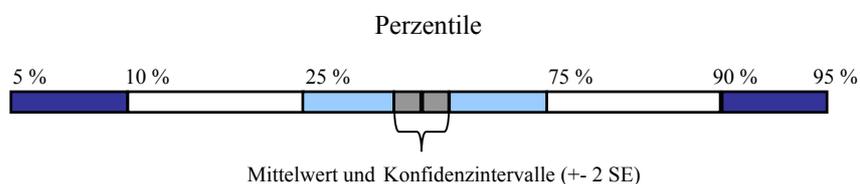
Die Länge der Perzentilbänder bildet den Leistungsabstand zwischen den jeweils 5 % leistungsstärksten und den 5 % leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern ab. Liest man die Perzentilbänder von links nach rechts, so markiert der erste dunkelblaue Abschnitt den Leistungsbereich zwischen dem fünften und dem zehnten Perzentil. Hiermit ist also der Wertebereich auf der Leistungsskala gekennzeichnet, in den die Leistungen der 5-10 % schwächsten Schülerinnen und Schüler fallen. Der darauffolgende weiße Abschnitt steht für den Verteilungsbereich zwischen dem zehnten und 25. Perzentil und der hellblaue Abschnitt für den Bereich zwischen dem 25. Perzentil und der unteren Grenze des Konfidenzintervalls um den Mittelwert. Das grau gekennzeichnete Konfidenzintervall umfasst den Wertebereich, in dem der aufgrund der Stichprobe geschätzte Mittelwert der Schülerpopulation aller 15-Jährigen der jeweiligen Schulform mit hoher Wahrscheinlichkeit liegt (s.a. Baumert u.a. 2001, 2002; OECD 2002). Sowohl der Mittelwert als auch der dazugehörige Standardfehler sind neben der Abbildung noch einmal abgetragen.

Betrachtet man den Abschnitt des Perzentilbandes rechts vom Konfidenzintervall um den Mittelwert, so steht der zweite hellblaue Abschnitt für den Wertebereich zwischen der oberen Grenze des Konfidenzintervalls und dem 75. Perzentil, der folgende weiße für den Bereich zwischen dem 75. und dem 90. Perzentil und das abschließende dunkelblaue Ende für den Verteilungsbereich zwischen dem 90. und 95. Perzentil.

Bei Betrachtung des fünften bzw. 95. Perzentils können die maximalen bzw. minimalen Leistungswerte der Extremgruppen der 5 % leistungsschwächsten und der 5 % leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler einer Schulform abgelesen werden.

Wie auch für den Mittelwert lässt sich auch für die Schätzung jedes Perzentilwertes ein Standardfehler angeben, der kennzeichnet, mit welcher Unsicherheit diese Schätzung verbunden ist. Im Vergleich zum Mittelwert nimmt die Präzision der Schätzung an den Rändern der Verteilung ab, so dass kleine Unterschiede nicht als substantiell interpretiert werden sollten. Auf die Angabe der Konfidenzintervalle wurde jedoch zugunsten der Übersichtlichkeit verzichtet.

Aufgrund der Ähnlichkeit der Befunde für die verschiedenen Leistungsbereiche konzentrieren sich die Kommentare auf inhaltsübergreifende Befunde, d. h. solche, die sich konsistent über die verschiedenen untersuchten Aspekte hinweg finden.



## **Kommentar Nordrhein-Westfalen**

Sowohl für die Leistungen in der Mathematik und den Naturwissenschaften, als auch für die Leistungen im Bereich der Lesekompetenz gilt in Nordrhein-Westfalen, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten die höchsten und Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen die niedrigsten Leistungsmittelwerte erzielen. Die Leistungen an Realschulen und Integrierten Gesamtschulen liegen zwischen Hauptschulen und Gymnasien, wobei die Realschülerinnen und Realschüler einen Leistungsvorsprung gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Integrierten Gesamtschulen aufweisen. Die Leistungsheterogenität ist an Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen höher als an Gymnasien und Realschulen.

Fokussiert man die Leistungsunterschiede, kann man feststellen, dass die Leistungsmittelwerte von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in allen erfassten Leistungsaspekten auf einem Niveau liegen, das nur knapp 10 % der Schülerinnen und Schüler der Realschulen und etwas mehr als 5 % der Gesamtschülerinnen und -schüler erreichen.

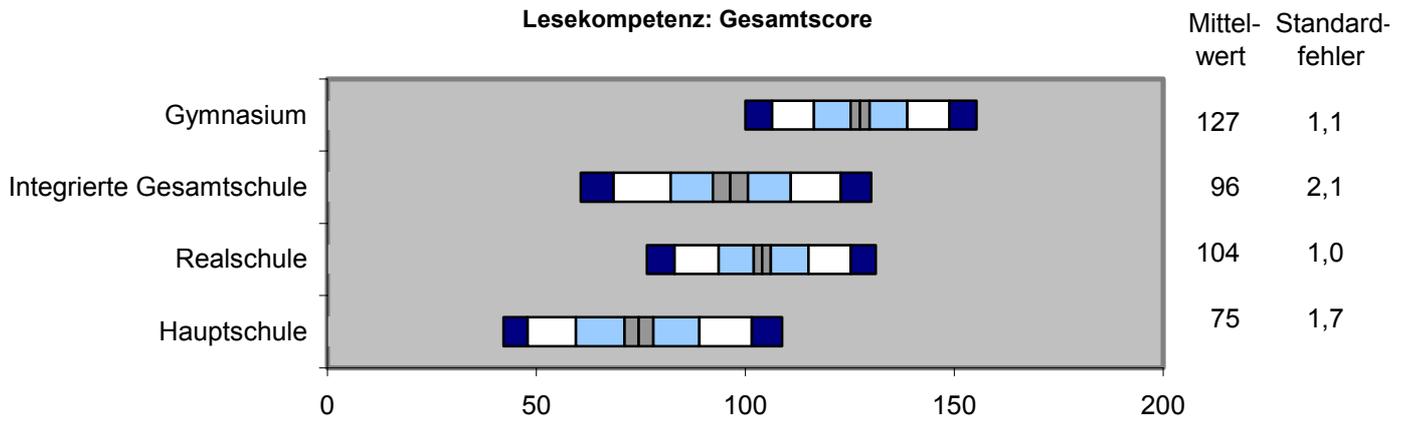
Realschüler erreichen einen Leistungsmittelwert, welcher über der Leistung von annähernd 90 % der Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen liegt. Das leistungsstärkste Viertel an den Real- und Gesamtschulen liegt in einem Leistungsbereich, den an Hauptschulen weniger als 5 % der Schülerinnen und Schülern erreichen.

Betrachtet man die Überlappungen der Leistungsverteilungen, so lässt sich erkennen, dass das obere Leistungsviertel der Realschülerinnen und Realschüler höhere Testwerte als das untere Viertel der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erzielt. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler an den Integrierten Gesamtschulen zeigt ein deutlich höheres Leistungsniveau als die unteren 10 % an den Gymnasien.

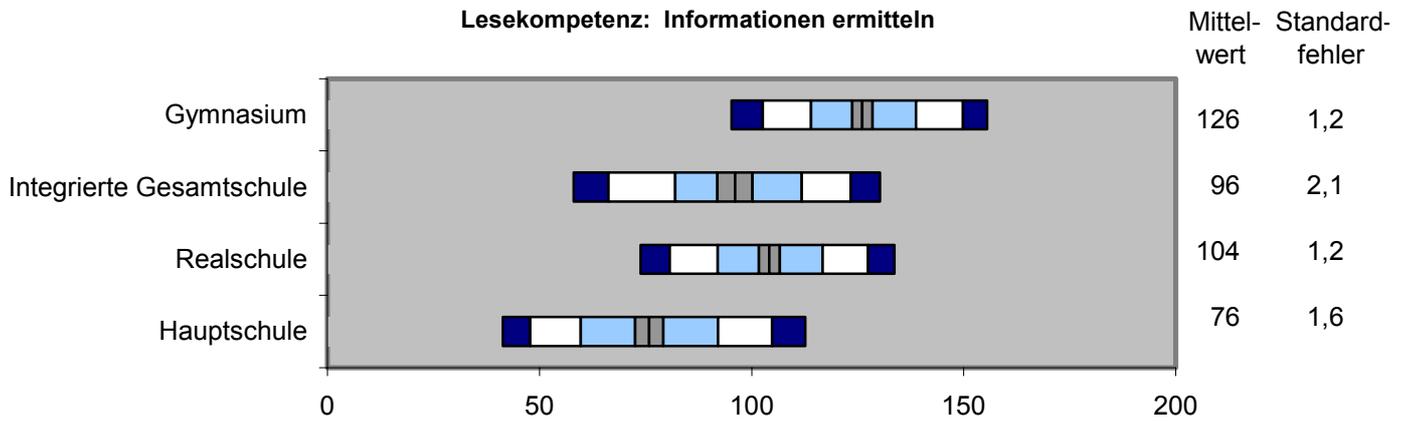
Analog stellt sich der Vergleich der Hauptschulen mit den Real- beziehungsweise Integrierten Gesamtschulen dar: Das obere Leistungsviertel der Hauptschülerinnen und Hauptschüler zeigt Leistungen über dem Niveau des leistungsschwächsten Viertels der Realschulen und der Integrierten Gesamtschulen. Eine Leistungsspitze von ungefähr 5 % der Hauptschülerinnen und Hauptschüler erreicht höhere Testwerte als die unteren 10 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

1.1

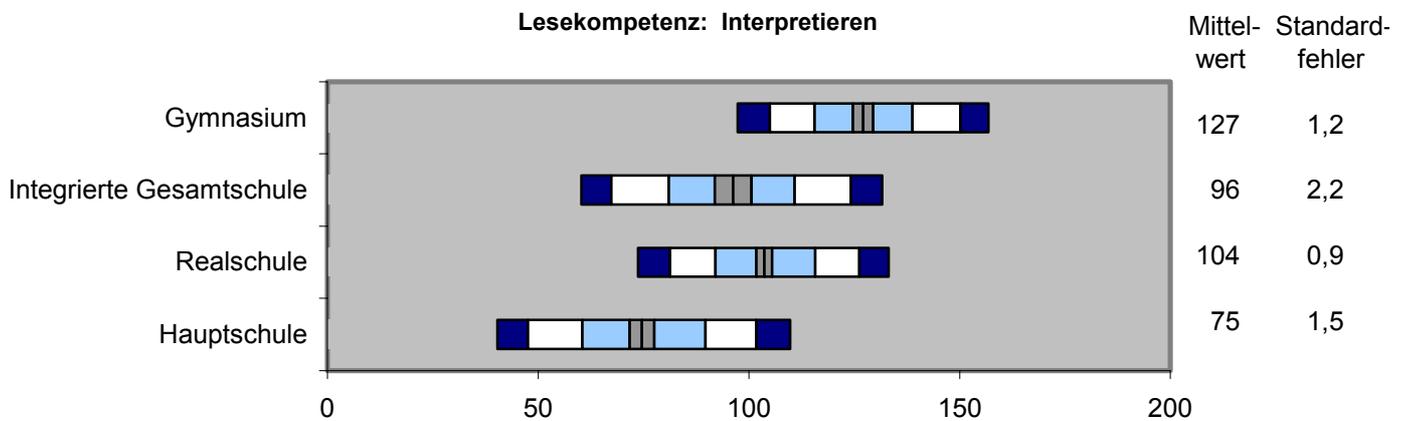
Lesekompetenz: Gesamtscore

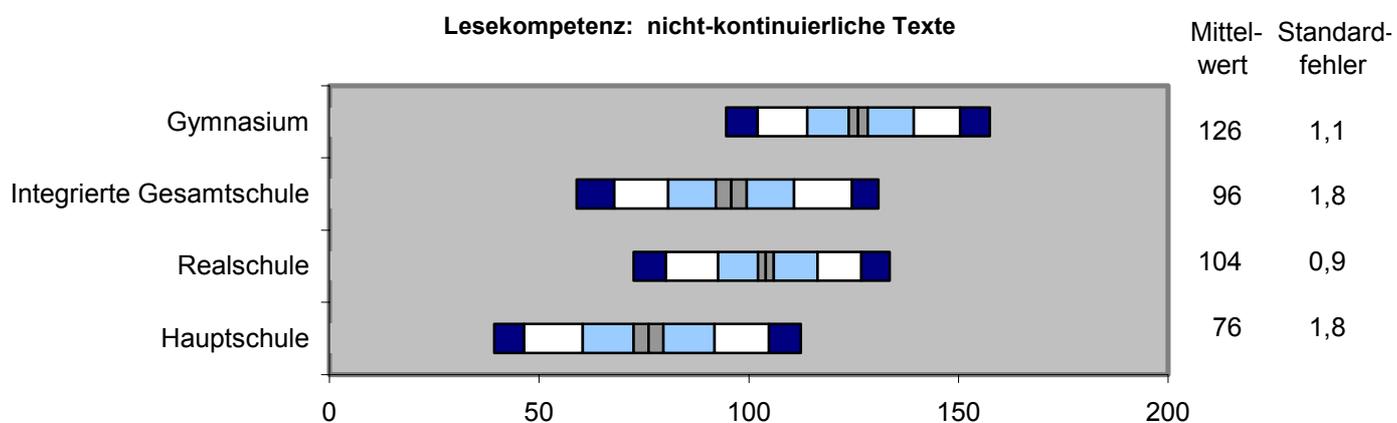
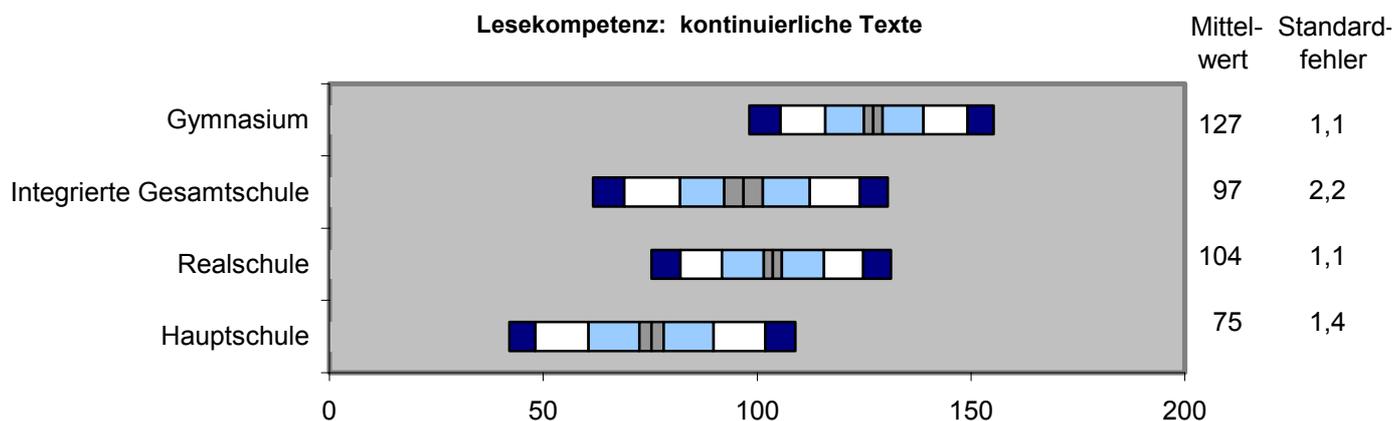
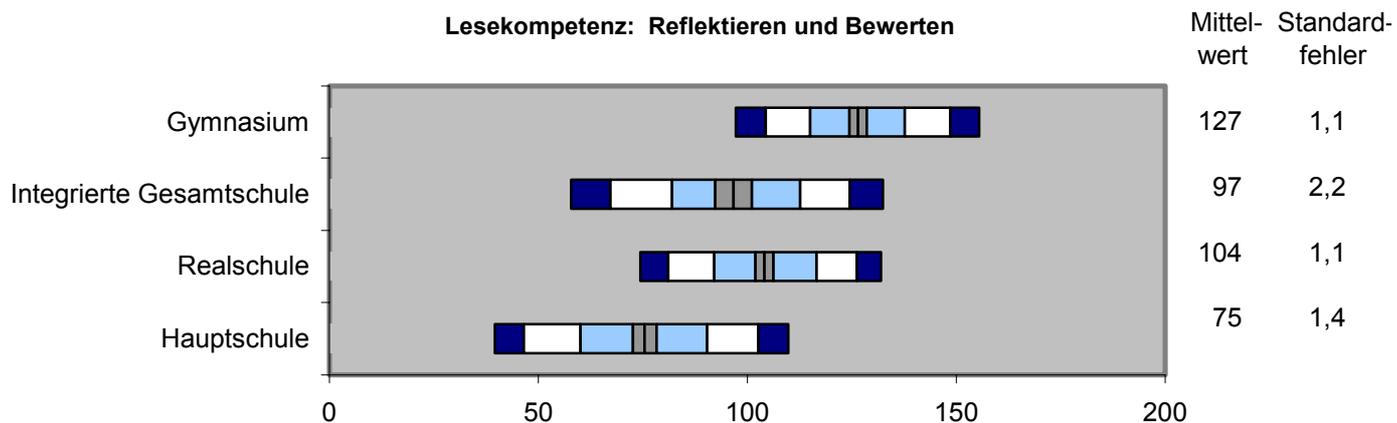


Lesekompetenz: Informationen ermitteln

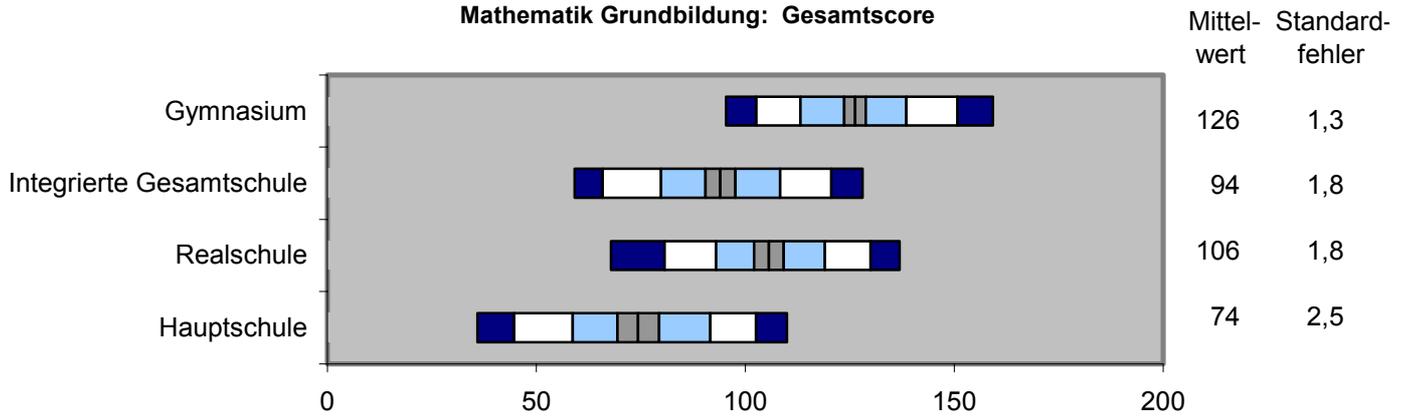


Lesekompetenz: Interpretieren

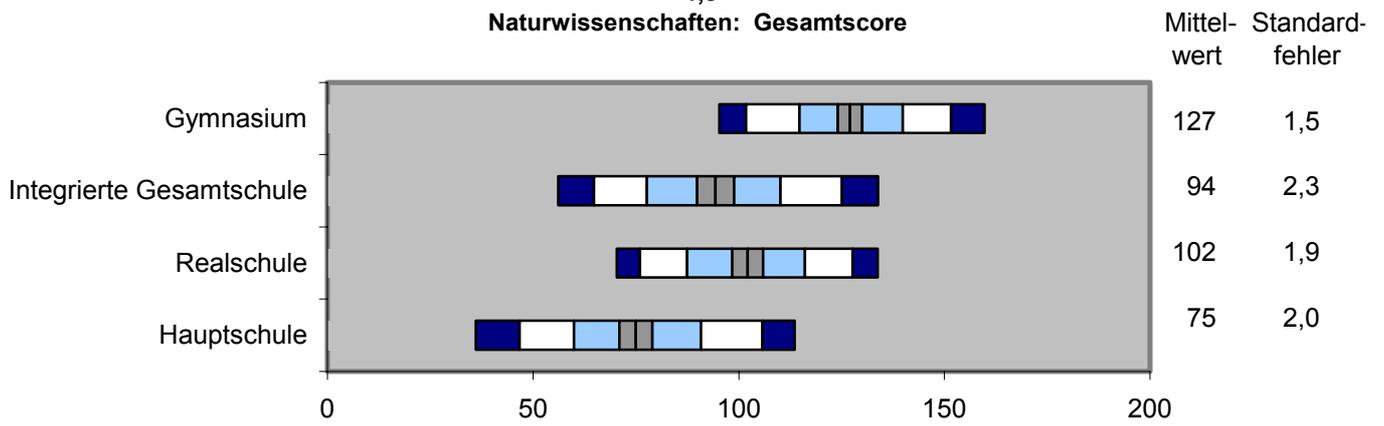




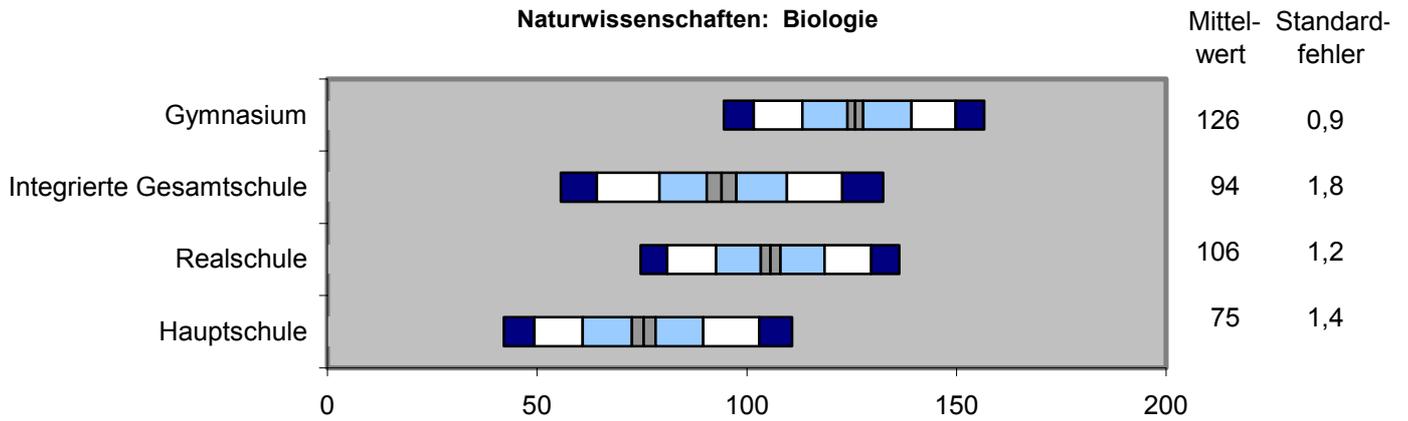
**1,2**  
**Mathematik Grundbildung: Gesamtscore**



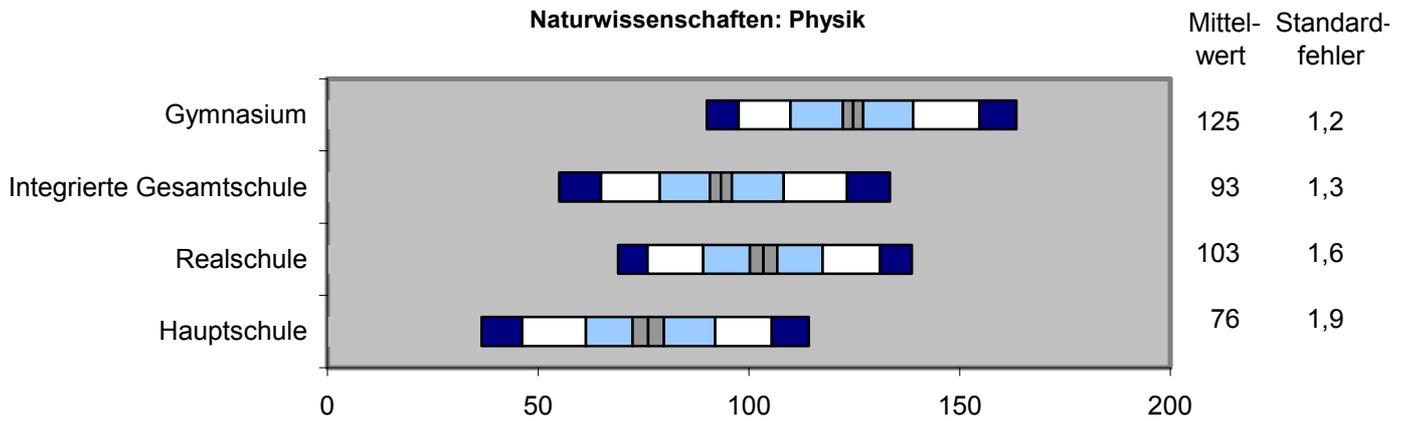
**1,3**  
**Naturwissenschaften: Gesamtscore**



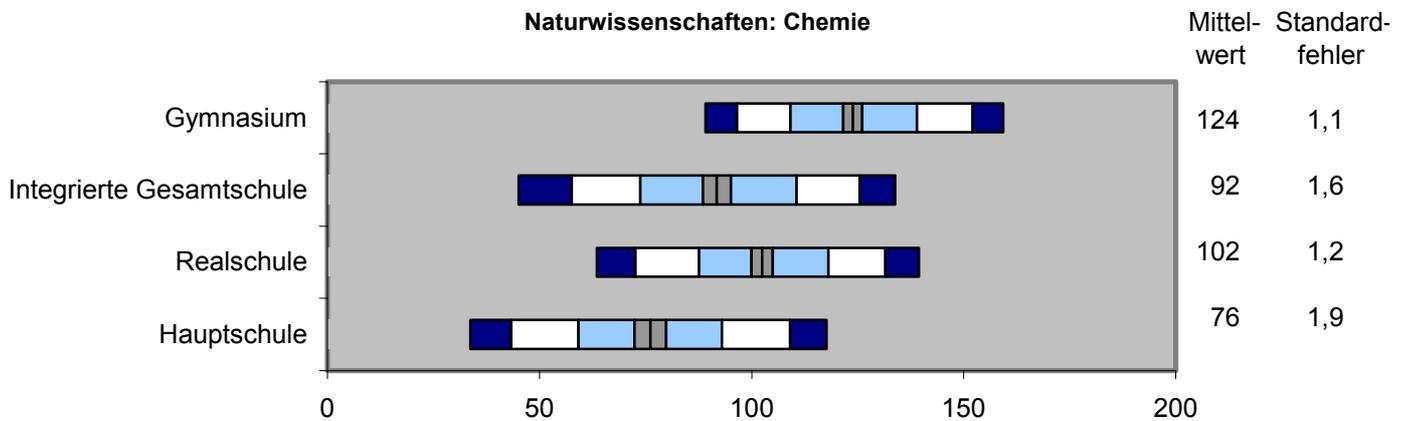
**Naturwissenschaften: Biologie**



**Naturwissenschaften: Physik**



**Naturwissenschaften: Chemie**



## 2. Fächerübergreifende Kompetenzen

### 2.1 Selbstreguliertes Lernen: Kontrollstrategien, Interesse Lesen, Interesse Mathematik, Instrumentelle Motivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler

Erfolgreiche Lernprozesse, die von Lernenden selbst initiiert und gesteuert werden, werden in der Literatur unter dem Begriff „selbstreguliertes Lernen“ diskutiert. Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen stellt sowohl ein Ziel als auch eine Bedingung erfolgreichen schulischen Lernens dar. Die als Voraussetzungen für die erfolgreiche Selbstregulation des Lernens gefassten Skalen sind ausführlich in Artelt, Demmrich und Baumert (2001), sowie Artelt, Baumert und Julius-McElvany (2003) beschrieben (s.a. Kunter u.a. 2002). Für die länderspezifische tabellarische Auswertung wurde eine Auswahl getroffen, die sich auf zentrale Aspekte konzentriert.

- Im Bereich der Lernstrategien wird die Häufigkeit der Nutzung von Kontrollstrategien bei Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen unterschieden. Hiermit sind Aktivitäten wie die Planung, Überwachung und Evaluation des eigenen Lernens gemeint. Die Skala Kontrollstrategien erfasst einen zentralen Aspekt der Selbstregulation beim Lernen, da die Kontrolle des eigenen Lernens den adaptiven Umgang mit Lerngegenständen erst ermöglicht.
- Im Bereich von Motivation und Interesse werden die instrumentelle Motivation, das Interesse am Lesen und das fachspezifische Interesse an Mathematik über die Schulformen hinweg verglichen. Während die Skala zur instrumentellen Motivation abbildet, inwieweit Schülerinnen und Schüler sich vor allem deshalb beim Lernen anstrengen, weil sie sich davon berufliche Erfolge versprechen bzw. ihre Berufschancen erhöhen wollen (extrinsische Motivation), bilden die beiden Interessensskalen eine andere Motivationsquelle ab, bei der nicht externe Anreize im Vordergrund stehen, sondern die Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand oder Inhaltsgebiet an sich zu positivem Erleben führt.
- Im Bereich der selbstbezogenen Fähigkeitskonzepte wird die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Selbstwirksamkeit bezeichnet das Vertrauen in die eigene (schulische) Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang zu setzen und zu Ende führen zu können.

Die folgenden Tabellen geben wieder, ob und inwiefern sich die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schulformen in diesen Voraussetzungen zur Selbstregulation des Lernens unterscheiden. Dargestellt sind Mittelwerte, Standardabweichungen und Standardfehler nach Land und Schulform.

Mittelwerte, Standardabweichungen und Standardfehler nach Schulformen für 5 Skalen zum Selbstregulierten Lernen für das Land **Nordrhein-Westfalen**

	Gymnasium			Hauptschule			Realschule			Integrierte Gesamtschule		
	M	SD	SE	M	SD	SE	M	SD	SE	M	SD	SE
Interesse Lesen	109	30	1.1	93	27	1.9	96	30	1.4	99	29	1.3
Interesse Mathematik	99	32	1.2	103	28	1.1	97	29	1.4	102	30	1.6
Kontrollstrategien	105	28	1.1	92	32	1.4	102	29	1.4	100	29	1.5
Selbstwirksamkeit	103	30	1.0	97	30	1.7	98	30	1.1	103	30	1.8
Instrumentelle Motivation	95	32	1.1	100	28	0.8	102	29	1.2	106	28	1.8

Bei den Voraussetzungen selbstregulierten Lernens der Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen ergeben sich einige Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen: Bei der Nutzung von Kontrollstrategien ist der Mittelwert der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der höchste und derjenige der Hauptschülerinnen und Hauptschüler der niedrigste. Schülerinnen und Schüler der Realschulen und Integrierten Gesamtschulen liegen zwischen diesen beiden Extremen.

Ebenso äußern Gymnasiastinnen und Gymnasiasten das größte Interesse am Lesen, mit deutlichem Abstand zu den Mittelwerten der Schülerinnen und Schüler an den Integrierten Gesamtschulen und Realschulen. Hauptschülerinnen und -schüler haben den niedrigsten Mittelwert. Andererseits bekunden diese zusammen mit den Schülerinnen und Schülern der Integrierten Gesamtschule ein höheres Interesse an Mathematik. Die instrumentelle Motivation ist bei Gesamtschülerinnen und Gesamtschülern am höchsten, bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten am niedrigsten. Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Realschulen befinden sich im mittleren Bereich.

Bezüglich der eigenen Selbstwirksamkeit haben die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Schülerinnen und Schüler der Integrierten Gesamtschule höhere Erwartungen als die Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen und Realschulen.

## **2.2 Aspekte sozialer Kompetenz: Prosoziale Ziele, Aggressive Orientierung, Verantwortungsübernahme, Verantwortungsabwehr**

### **Auswahl von Aspekten sozialer Kompetenz in PISA**

In PISA wurden verschiedene Aspekte sozialer Kompetenz erfasst. Die Länderberichte stellen die Ergebnisse für zwei zentrale Bereiche dar. Es werden einerseits prosoziale Orientierungen als grundlegende Bedingungen für zugewandtes, positives Sozialverhalten im zwischenmenschlichen Bereich und andererseits die Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung genauer untersucht. Diese Dispositionen wurden mit Selbstberichtskalen erhoben, die sich in Validierungsstudien bewährt haben.

### **Prosoziale Orientierungen**

Generelle prosoziale Orientierungen gelten als wichtiges Element sozialer Kompetenz im Interaktionskontext. In den Länderberichten werden zwei gegenläufige Aspekte, nämlich einerseits das Verfolgen prosozialer Ziele und andererseits das Vorliegen aggressiver Tendenzen, untersucht. Prosoziale Ziele äußern sich in dem Bemühen, sozial unterstützende Verhaltensweisen zu zeigen. Aggressive Tendenzen, so wie sie in PISA erfasst wurden, sind als Bereitschaft, anderen Personen zu schaden, zu verstehen.

### **Verantwortungsbereitschaft**

Der Umgang mit gesellschaftlicher Verantwortung als eine wichtige Komponente aktiven sozialen Handelns wird anhand von generalisierten Einstellungen zu Gerechtigkeit und Solidarität untersucht. Dabei wird zwischen Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabwehr als Reaktionen auf strukturelle Benachteiligungen anderer Personen unterschieden. Während das Konstrukt der Verantwortungsübernahme beispielsweise Ungerechtigkeitsempfinden, Schuld und Empörung sowie Handlungsimpulse zur Verbesserung beinhaltet, umfasst Verantwortungsabwehr Aspekte wie Vorwürfe der Selbstverschuldung, Ärger und Selbstrechtfertigung und eine eher passive Reaktion auf wahrgenommene Benachteiligung.

Mittelwerte, Standardabweichungen und Standardfehler nach Schulformen für vier Skalen zu sozialer Kompetenz für das Land **Nordrhein-Westfalen**

	Gymnasium			Hauptschule			Realschule			Integrierte Gesamtschule		
	M	SD	SE	M	SD	SE	M	SD	SE	M	SD	SE
Prosoziale Ziele	104	28	1,1	92	34	1,3	101	27	1,8	103	30	2,1
Aggressive Orientierung	97	30	1,0	103	29	1,3	102	30	0,9	100	30	1,9
Verantwortungsübernahme	98	29	1,0	103	30	1,0	100	30	1,5	100	32	1,4
Verantwortungsabwehr	89	29	1,4	112	27	1,2	101	28	1,5	101	31	1,8

Die Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Schulformen Nordrhein-Westfalens unterscheiden sich in den verschiedenen Aspekten sozialer Kompetenz. Im Bereich der prosozialen Orientierungen erreichen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bei den prosozialen Zielen den höchsten Mittelwert, Hauptschülerinnen und Hauptschüler den niedrigsten. Die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler der Realschulen und Integrierten Gesamtschulen liegen zwischen den Werten für die anderen beiden Schulformen und unterscheiden sich untereinander nicht. Die Standardabweichung ist bei den Realschulen und den Gymnasien am niedrigsten und bei den Hauptschulen am höchsten. Bei den aggressiven Orientierungen zeigen Schülerinnen und Schüler der Gymnasien tendenziell den niedrigsten Mittelwert, während sich die anderen Schulformen nicht bedeutsam voneinander unterscheiden.

Im Bereich der Verantwortungsbereitschaft lässt sich bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern für den Aspekt der Verantwortungsabwehr der höchste Mittelwert beobachten. Der Mittelwert der Schülerinnen und Schüler der Gymnasien ist hier um mehr als eine halbe Standardabweichung niedriger. Die Mittelwerte der anderen Schulformen liegen dazwischen. Für den Aspekt der Verantwortungsübernahme sind keine relevanten Unterschiede zwischen den vier Schulformen zu erkennen.

### 3. Familie

**EGP-Klasse\* des Vaters nach Schulform des Kindes  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamt- schule	Gesamt
Angehörige der oberen und unteren Dienstklasse	14,3 (1,9)	34,8 (3,3)	62,2 (2,0)	23,9 (2,8)	37,9 (1,3)
Routinedienstleistende	14,2 (2,4)	16,1 (1,8)	11,2 (1,4)	15,9 (1,7)	14,0 (0,9)
Selbständige in manuellen Berufen (einschließlich Landwirte)	5,9 (1,6)	6,1 (1,3)	5,1 (1,2)	3,2 (1,1)	5,3 (0,7)
Facharbeiter und leitende Arbeiter	31,9 (3,3)	24,9 (2,0)	13,5 (1,7)	31,7 (3,3)	23,6 (1,2)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter	33,7 (2,7)	18,1 (1,6)	8,0 (1,1)	25,2 (3,1)	19,3 (1,0)
Zahl der Befragten (= 100 %)	470	605	716	329	2120

\*egg\_5. Die Klassifikation basiert auf Angaben der Eltern zum Beruf des Vaters (ersatzweise der Mutter); wenn Angaben der Eltern fehlten, wurden Angaben der Schüler herangezogen.

Erwartungsgemäß gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen hinsichtlich der sozioökonomischen Stellung ihrer Väter beziehungsweise – wenn Angaben zum Vater fehlen – der sozioökonomischen Stellung ihrer Mütter. Im Fall der gesellschaftlichen Extremgruppen, nämlich der Angehörigen der oberen und unteren Dienstklasse auf der einen Seite und der Facharbeiter sowie der an- und ungelerten Arbeiter auf der anderen Seite, sind die Unterschiede zwischen den traditionellen Schulformen meist sehr stark und fast durchweg statistisch signifikant; die Integrierte Gesamtschule entspricht der Realschule und – hinsichtlich des Anteils der an- und ungelerten Arbeiter – auch der Hauptschule. Die Gruppen der Routinedienstleistenden und der manuell arbeitenden Selbständigen (einschließlich der selbständigen Landwirte) sind in allen Schulformen etwa gleich stark unter den Vätern der 15-Jährigen vertreten.

Gemessen an der sozioökonomischen Stellung des Vaters setzt sich die Schülerpopulation der nordrhein-westfälischen Gymnasien besonders günstig zusammen: Rund 62 Prozent der Väter sind Angehörige der oberen und unteren Dienstklasse, während die Anteile der Facharbeiter und der sonstigen Arbeiter lediglich knapp 14 Prozent beziehungsweise 8 Prozent ausmachen. In der Hauptschule findet man dagegen fast 66 Prozent Arbeiter unter den Vätern der Schüler – rund 32 Prozent in der Gruppe der Facharbeiter und knapp 34 Prozent in der Gruppe der an- und ungelerten Arbeiter – aber nur rund 14 Prozent Angehörige der oberen und unteren Dienstklasse. Die Väter der Schülerinnen und Schüler, die Realschulen besuchen, nehmen eine mittlere Position zwischen den Vätern der Gymnasialschüler und der Hauptschüler ein. Die Väter der Schüler, die Integrierte Gesamtschulen besuchen, sind in mancher Hinsicht den Vätern der Hauptschüler vergleichbar, so in den Anteilen der Facharbeiter, in anderer Hinsicht nehmen sie dagegen eine mittlere Position zwischen den Vätern der Hauptschüler und der Realschüler ein. Dies gilt erstens für den Anteil der Angehörigen der oberen und unteren Dienstklasse – er ist in der Gesamtschule signifikant höher als in der Hauptschule – und zweitens für den Anteil der an- und ungelerten Arbeiter, der sich allerdings nicht signifikant von den entsprechenden Anteilen in Haupt- und Realschulen unterscheidet.

**Erwerbstätigkeit des Vaters\* nach Schulform des Kindes  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
<b>Vollzeitbeschäftigte</b> mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 35 Stunden oder mehr	76,7 (2,7)	88,6 (1,0)	91,0 (0,8)	82,3 (2,2)	85,5 (0,8)
<b>Teilzeitbeschäftigte</b> mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von unter 35 Stunden	6,4 (1,3)	3,4 (0,4)	2,0 (0,4)	5,4 (1,1)	4,0 (0,4)
Arbeitsuchende, Kurzarbeiter	6,2 (1,4)	1,8 (0,6)	1,4 (0,3)	4,2 (1,3)	3,1 (0,4)
Sonstige Nichterwerbstätige**	10,6 (1,9)	6,2 (0,9)	5,6 (0,7)	8,2 (1,4)	7,4 (0,6)
Zahl der Befragten (= 100 %)	577	652	752	363	2344

\*ERWERB\_V, Angaben der Eltern, fehlende Angaben durch Schülerangaben ersetzt.

\*\*Sonstige Nichterwerbstätige sind Erwerbslose, die für längere Zeit beurlaubt oder krankgeschrieben sind, die an einer Ausbildung, Weiterbildung oder Umschulung teilnehmen, die als Hausmann tätig sind oder sich im Vorruhestand befinden bzw. bereits Rente oder Pension beziehen.

Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit der Väter sind die Unterschiede zwischen den in Nordrhein-Westfalen erfassten 15-Jährigen der verschiedenen Schulformen nicht zu übersehen. Allerdings sind etliche Unterschiede zwischen ihnen nicht signifikant.

Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten ist bei den Vätern der Gymnasialschüler mit 91 Prozent höher als bei den Vätern der Realschüler, wo er nur knapp 89 Prozent beträgt, und bei diesen wiederum höher als bei den Vätern der Schüler, die Integrierte Gesamtschulen besuchen; hier sind nur gut 82 Prozent vollzeitbeschäftigt. Noch niedriger ist der Anteil der Vollzeitbeschäftigten im Fall der Väter der Hauptschüler, wo er nur knapp 77 Prozent beträgt. Die Differenzen zwischen der Haupt- und der Realschule, der Hauptschule und dem Gymnasium und zwischen diesem und der Integrierten Gesamtschule sind statistisch bedeutsam.

Die Unterschiede zwischen dem Gymnasium und der Hauptschule sowie zwischen dem Gymnasium und der Gesamtschule im Anteil an teilzeitbeschäftigten Vätern sind ebenfalls statistisch signifikant. Ferner gibt es in der Hauptschule signifikant mehr Schüler mit arbeitslosen Vätern als in der Realschule und dem Gymnasium. Alle übrigen Schulformunterschiede sind zufallsbedingt.

Gemessen an der Erwerbstätigkeit ihrer Väter sind die Schüler der Gesamtschulen zwischen den Haupt- und Realschülern einzuordnen; die Differenzen zwischen diesen drei Schulformen sind aber in keinem Fall signifikant.

**Erwerbstätigkeit der Mutter\* nach Schulform des Kindes  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
<b>Vollzeitbeschäftigte</b> mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 35 Stunden oder mehr	22,4 (2,1)	24,6 (2,0)	26,6 (1,3)	27,3 (2,4)	25,1 (0,9)
<b>Teilzeitbeschäftigte</b> mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von unter 35 Stunden	34,7 (1,3)	45,1 (2,8)	45,2 (2,0)	41,2 (2,4)	42,0 (1,1)
Arbeitsuchende, Kurzarbeiterinnen	4,6 (1,1)	1,9 (0,5)	2,9 (0,6)	4,0 (0,9)	3,2 (0,4)
Sonstige Nichterwerbstätige**	38,3 (2,9)	28,5 (1,6)	25,3 (1,4)	27,5 (1,5)	29,7 (1,0)
Zahl der Befragten (= 100 %)	596	665	759	373	2393

\*ERWERB\_M, Angaben der Eltern, fehlende Angaben durch Schülerangaben ersetzt.

\*\*Sonstige Nichterwerbstätige sind Erwerbslose, d.h. Hausfrauen sowie Mütter, die für längere Zeit beurlaubt oder krankgeschrieben sind, die an einer Ausbildung, Weiterbildung oder Umschulung teilnehmen oder sich im Vorruhestand befinden bzw. bereits Rente oder Pension beziehen.

Deutliche Unterschiede in der Erwerbstätigkeit der Mütter sind in Nordrhein-Westfalen vor allem zwischen den Hauptschulen und den restlichen Schulformen zu beobachten. Während die Mütter der Hauptschüler signifikant häufiger nicht erwerbstätig sind als die Mütter der Schüler in den anderen Schulformen, sind die Mütter der Gymnasiasten und der Realschüler signifikant häufiger teilzeitbeschäftigt als die Mütter der Hauptschüler. Die Unterschiede zwischen den Integrierten Gesamtschulen, den Gymnasien und den Realschulen sind bei fast allen Kategorien statistisch zufällig.

**Geburtsland der Eltern\* nach Schulform des Kindes**  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
Beide Eltern in Deutschland geboren	50,8 (4,2)	74,7 (3,2)	79,2 (1,8)	64,6 (3,1)	68,7 (1,5)
Ein Elternteil im Ausland geboren	8,6 (1,7)	5,4 (0,7)	8,7 (1,4)	8,2 (1,3)	7,7 (0,7)
Beide Eltern im Ausland geboren	40,6 (3,7)	19,8 (3,2)	12,1 (1,2)	27,2 (2,3)	23,6 (1,4)
Zahl der Befragten (= 100 %)	584	664	759	374	2380

\*st16\_elt, Angaben der Schüler.

Der Anteil der 15-Jährigen mit in Deutschland geborenen Eltern ist in Hauptschulen signifikant geringer als in Realschulen und Gymnasien sowie in Integrierten Gesamtschulen signifikant geringer als in Gymnasien. Im Vergleich des Anteils von Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Schulformunterschiede. Dagegen sind Jugendliche, deren Eltern beide im Ausland geborenen sind, in Hauptschulen signifikant stärker vertreten als in allen anderen Schulformen und in Integrierten Gesamtschulen signifikant stärker als in Gymnasien.

**Muttersprache\* der Schüler nach Schulform**  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
Deutsch	61,1 (3,3)	83,5 (2,7)	87,7 (1,6)	73,6 (2,6)	78,0 (1,3)
Türkisch	9,3 (2,0)	3,2 (0,7)	1,1 (0,5)	6,4 (1,9)	4,4 (0,6)
Italienisch, Griechisch, Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch	5,4 (1,7)	1,7 (0,5)	1,8 (0,5)	3,5 (0,9)	2,9 (0,5)
Polnisch oder Russisch	17,1 (2,6)	7,1 (1,5)	5,9 (1,0)	10,6 (1,4)	9,6 (0,9)
Eine andere Sprache	7,1 (1,3)	4,6 (1,0)	3,5 (0,6)	5,8 (1,0)	5,0 (0,5)
Zahl der Befragten (= 100 %)	538	639	746	356	2279

\*dst09z, Antworten der Schüler auf die Frage: "Welche Sprache hast Du in Deiner Familie zuerst gelernt?"

Der Anteil der 15-Jährigen mit deutscher Muttersprache ist in Hauptschulen signifikant niedriger als in Realschulen, Gymnasien sowie Integrierten Gesamtschulen, und er ist in Integrierten Gesamtschulen signifikant niedriger als in Gymnasien. Im Vergleich der Verteilung von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Muttersprache zeigt sich, dass türkischsprachige Jugendliche in Hauptschulen signifikant stärker repräsentiert sind als in Realschulen sowie Gymnasien und in Integrierten Gesamtschulen stärker als in Gymnasien. In Hauptschulen ist weiterhin der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit den Muttersprachen Russisch oder Polnisch signifikant größer als in Realschulen und Gymnasien.

**Höchster Bildungsabschluss\* in der Familie nach Schulform des Kindes  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
Mit oder ohne Hauptschulabschluss; keine abgeschlossene Lehre	23,5 (2,5)	6,2 (0,9)	3,2 (0,5)	11,0 (1,7)	10,3 (0,7)
Mit oder ohne Hauptschulabschluss; abgeschlossene Lehre	18,6 (2,4)	13,6 (1,8)	3,6 (0,7)	16,9 (1,5)	12,2 (0,8)
Mittlere Reife; in der Regel abgeschlossene Berufsausbildung	8,7 (1,6)	11,8 (1,7)	4,7 (0,8)	11,2 (1,4)	8,7 (0,7)
Hauptschulabschluss oder mittlere Reife; Fachschulabschluss	25,0 (3,0)	34,7 (2,0)	24,0 (2,2)	24,8 (2,1)	27,3 (1,2)
Abitur; in der Regel abgeschlossene Berufsausbildung (kein Studium)	14,0 (1,4)	15,5 (1,3)	16,9 (1,9)	18,6 (1,3)	16,0 (0,8)
Fachhochschulabschluss	5,2 (1,0)	8,1 (1,1)	13,9 (1,4)	7,1 (0,9)	9,1 (0,6)
Wissenschaftlicher Hochschulabschluss	4,9 (0,9)	10,2 (1,4)	33,7 (3,5)	10,4 (1,6)	16,4 (1,2)
Zahl der Befragten (= 100 %)	597	666	765	375	2403

\*bild\_f. Die Klassifikation basiert auf Angaben der Eltern zur Schul- und Berufsbildung von Vater und Mutter; wenn Angaben der Eltern fehlten, wurden Angaben der Schüler herangezogen.

Zwischen den 15-Jährigen der verschiedenen Schulformen gibt es deutliche Unterschiede in der Höhe der Bildungsabschlüsse, die ihre Väter oder Mütter erreicht haben:

Dass mindestens ein Elternteil einen Fachhochschulabschluss oder ein abgeschlossenes Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule besitzt, kommt bei den Schülerinnen und Schülern, die Gymnasien besuchen, signifikant häufiger vor als bei den Schülerinnen und Schülern aller anderen Schulformen. Zusammen genommen machen die Gymnasias-ten, deren Eltern einer von diesen beiden Gruppen zuzuordnen sind, annähernd die Hälfte der nordrhein-westfälischen Gymnasiasten aus. Alle übrigen Bildungsniveaus sind bei ihren Eltern in der Regel signifikant schwächer vertreten als bei den Eltern der Schüler aller anderen Schulformen.

Erwartungsgemäß sind die Unterschiede im Bildungsniveau der Eltern zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium besonders stark; das Bildungsniveau der Eltern von Real- und Gesamtschülern liegt in der Mehrzahl der Fälle zwischen den beiden Extremen. Beispielsweise haben annähernd 24 Prozent der Hauptschuleltern, aber nur 3 Prozent der Eltern der Gymnasiasten keine abgeschlossene Lehre oder sogar nicht einmal einen Schulabschluss. Bei den Gesamtschuleltern beträgt der Anteil der gering qualifizierten Eltern 11 Prozent und bei den Eltern der Realschüler rund 6 Prozent. (Die Eltern der Hauptschüler auf der einen Seite und der Real- und Gymnasialschüler auf der anderen Seite unterscheiden sich jeweils signifikant von den Eltern der anderen Schüler.) Bei annähernd 19 Prozent der Hauptschuleltern, aber nur knapp 4 Prozent der Eltern der Gymnasiasten besteht der höchste Bildungsabschluss in einer abgeschlossenen Lehre (Kategorie 2); bei den Gesamtschuleltern sind es 17 Prozent und bei den Realschuleltern knapp 14 Prozent. (In diesem Fall sind allerdings nur die Unterschiede zwischen dem Gymnasium und den übrigen Schulformen statistisch bedeut-sam.) Hinsichtlich der Anteile der Eltern, die ein mittleres Bildungsniveau erreicht haben, sind die Unterschiede zwischen Haupt-, Real- und Gesamtschulen häufig zufallsbedingt.

## 4. Schule

**Schulkarriere\* der Schüler nach Schulform  
(in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

Anteil der 15-jährigen, die...	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
...bei ihrer Einschulung <b>zurückgestellt</b> wurden.	15,7 (1,6)	6,1 (1,0)	3,8 (0,7)	10,0 (1,5)	8,4 (0,6)
...eine Klasse <b>wiederholt</b> haben.	47,5 (2,6)	27,0 (2,5)	11,5 (1,4)	22,8 (2,2)	26,6 (1,1)
...aus einer anspruchsvolleren Schulform <b>abgestiegen</b> sind.	26,3 (2,8)	15,0 (1,8)		17,7 (2,7)	12,6 (0,9)
...weder zurückgestellt wurden noch wiederholt haben oder abgestiegen sind.	24,5 (2,4)	59,5 (3,0)	84,1 (1,7)	53,9 (4,2)	58,4 (1,4)
Mindestanzahl der Befragten (= 100 %)	440	574	715	310	2039

\*ruec\_15, wied\_15, mobil. Angaben von Eltern und Schülern.

Die Daten zeigen, wie stark sich die schulischen Misserfolgskarrieren in der Hauptschule konzentrieren: Nur eine Minderheit der 15-Jährigen in der Hauptschule hat nicht die Erfahrung der Zurückstellung, der Klassenwiederholung oder des „Abstiegs“ aus einer anspruchsvollen in eine weniger anspruchsvolle Schulform gemacht. Demgegenüber weisen im Gymnasium 84 Prozent der 15-Jährigen eine „glatte“ Schullaufbahn auf.

**Zeitaufwand der Schüler für ihre Hausaufgaben\* nach Schulform  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
Höchstens 2 Stunden pro Woche	30,5 (2,6)	21,2 (1,4)	16,7 (1,2)	27,9 (2,2)	23,1 (0,9)
2 - 4 Stunden pro Woche	19,7 (1,8)	16,7 (2,0)	24,4 (1,7)	23,6 (2,2)	21,0 (1,0)
4 - 6 Stunden pro Woche	27,8 (1,7)	34,0 (2,0)	34,0 (2,3)	28,0 (2,2)	31,5 (1,1)
Mehr als 6 Stunden pro Woche	22,1 (1,3)	28,1 (3,2)	24,9 (1,6)	20,6 (2,0)	24,4 (1,1)
Zahl der Befragten (= 100 %)	589	656	756	358	2359

\*st33z, Summenscores der Schülerantworten auf die Frage: "Wie viel Zeit brauchst Du im Durchschnitt jede Woche für die Hausaufgaben und das Lernen in den folgenden Fächern?" Vorgegeben waren a) Deutsch, b) Mathematik sowie c) Biologie, Chemie und Physik insgesamt. (Antwortvorgaben: "keine Zeit", "weniger als eine Stunde in der Woche", "ein bis drei Stunden in der Woche" sowie "drei und mehr Stunden in der Woche")

Die Schüler der Gesamtschulen und der Hauptschulen arbeiten zu Hause weniger für die Schule – genauer: für den Unterricht in Deutsch, Mathematik und den Naturwissenschaften – als die Schüler der anderen Schulformen. In den Haupt- und Gesamtschulen gibt es besonders viele Schüler, die allenfalls zwei Stunden pro Woche zu Hause etwas für den Unterricht in den genannten Fächern tun. In den Gymnasien arbeiten dagegen signifikant mehr Schüler zwei bis vier Stunden pro Woche. Die Differenzen zwischen Haupt- und Gesamtschülern sind durchweg zufallsbedingt. Die Unterschiede zwischen den Schulformen in den Anteilen der Schüler, die vier bis sechs oder mehr als sechs Stunden die Woche arbeiten, sind ebenfalls statistisch zufällig.

**Unterrichtsversäumnisse\* der Schüler nach Schulform  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

Schüler, die in den letzten zwei Wochen...	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
...nie gefehlt haben.	62,3 (2,5)	73,4 (2,7)	74,9 (1,2)	65,7 (2,5)	69,9 (1,1)
...nie geschwänzt haben.	80,8 (2,2)	89,9 (1,7)	89,2 (0,9)	83,8 (2,7)	86,5 (0,9)
...nie zu spät gekommen sind.	59,2 (2,5)	75,0 (2,5)	73,6 (2,5)	63,5 (2,1)	68,8 (1,3)
...überhaupt nie den Unterricht versäumt haben.**	39,9 (2,7)	55,7 (3,3)	56,1 (2,2)	44,9 (2,8)	50,2 (1,4)
Mindestanzahl der Befragten*** (= 100 %)	598	663	761	367	2389

\*st29\_1, st29\_2, st29\_3, st29\_123, Angaben der Schüler.

\*\*d.h. Schüler, die weder gefehlt noch geschwänzt haben oder zu spät gekommen sind.

\*\*\* bezieht sich auf die Variable st29\_123

Die Anteile der 15-Jährigen, die in den letzten zwei Wochen vor der Befragung nie gefehlt oder geschwänzt haben und nie zu spät gekommen sind, sind weniger hoch, als man erwarten könnte. Im Durchschnitt haben nur 70 Prozent der Schüler nie gefehlt, nur 87 Prozent haben nie einzelne Stunden oder Tage geschwänzt und nur 69 Prozent sind nie zu spät gekommen. Die Anteile derer, die überhaupt nie – aus irgendwelchen Gründen – den Unterricht versäumt haben, sind noch niedriger: Sie betragen lediglich 50 Prozent.

Erwartungsgemäß kommt es im Gymnasium seltener als in den übrigen Schulformen vor, dass Schüler aus irgendwelchen Gründen den Unterricht versäumen. Vergleichbar gut sind die Verhältnisse in der Realschule in Nordrhein-Westfalen: Die Differenzen zwischen den Realschülern und Gymnasiasten sind durchweg zufallsbedingt. Die Schülerinnen und Schüler beider Schulformen heben sich signifikant positiv von den Haupt- und Gesamtschülern ab, bei denen alle Arten von Unterrichtsversäumnissen etwas häufiger vorkommen. Die Differenzen zwischen Haupt- und Gesamtschülern sind durchweg zufallsbedingt.

**Schulzufriedenheit\* der Schüler nach Schulform  
(Mittelwerte, Standardfehler in Klammern)**

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
Schulzufriedenheit	3,2 (0,0)	3,3 (0,0)	3,3 (0,0)	3,2 (0,0)	3,2 (0,0)
Zahl der Befragten	593	665	763	373	2395

\*st31pos. Summenscores der Schülerbewertungen der Aussagen: "Meine Schule ist ein Ort, ...  
 ...an dem ich mich als Außenseiter fühle." (umgepolt)  
 ...an dem ich leicht Freunde finde."  
 ...an dem ich mich dazugehörig fühle."  
 ...an dem ich anscheinend beliebt bin."  
 ...an dem ich mich einsam fühle." (umgepolt)  
 (Antwortvorgaben: 1 stimmt überhaupt nicht, 2 stimmt eher nicht, 3 stimmt eher, 4 stimmt ganz genau)

Der theoretische Mittelwert dieser Skala liegt bei 3,0; die Werte sind somit alle im leicht positiven Bereich – allerdings mit erheblichem Abstand zu Bestbewertungen. Schulformunterschiede gibt es nicht.

**Unterrichtsklima\* in Deutsch nach Schulform  
(Mittelwerte, Standardfehler in Klammern)**

Schülerangaben*...	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
...zum Leistungsdruck**	2,8 (0,0)	2,8 (0,0)	2,6 (0,0)	2,8 (0,0)	2,7 (0,0)
...zur Unterstützung durch den Lehrer***	2,8 (0,0)	2,5 (0,1)	2,4 (0,0)	2,8 (0,1)	2,6 (0,0)
...zur Disziplin im Unterricht****	2,3 (0,0)	2,2 (0,0)	2,1 (0,0)	2,2 (0,0)	2,2 (0,0)
Mindestanzahl der Befragten	589	666	762	376	2393

\*PRESS, SUPPORT, DISCIPL. Summenscores der Schülerantworten auf die Frage: "Wie oft kommt bei euch im Deutschunterricht folgendes vor?" (Antwortvorgaben: 1 nie, 2 in einigen Stunden, 3 in den meisten Stunden, 4 in jeder Stunde)

\*\*PRESS. "Unser Lehrer/ unsere Lehrerin...

...will, dass wir uns richtig anstrengen."; ...sagt, dass wir eigentlich besser sein könnten."; ...ist unzufrieden, wenn wir nachlässig arbeiten."  
"Wir Schülerinnen/wir Schüler ... müssen viel lernen"

\*\*\*SUPPORT. "Unser Lehrer/ unsere Lehrerin...

...interessiert sich für den Lernfortschritt jedes Schülers/ jeder Schülerin."; ...gibt uns Gelegenheit, unsere Meinung zu sagen."; ...hilft uns bei der Arbeit."; ...erklärt etwas so lange, bis wir es verstehen."; ...tut viel, um uns zu helfen."; ...hilft uns beim Lernen."

\*\*\*\*DISCIPL. "Unser Lehrer/ unsere Lehrerin...muss lange warten, bis Ruhe eintritt."

"Wir Schülerinnen/ wir Schüler...

...können nicht ungestört arbeiten."; ...hören nicht auf das, was der Lehrer/ die Lehrerin sagt."; ...fangen erst lange nach Beginn der Stunde an zu arbeiten."

"Im Deutschunterricht...

...ist es laut und alles geht durcheinander." ...vergehen zu Beginn der Stunde mehr als fünf Minuten, in denen gar nichts passiert."

Der theoretische Mittelwert dieser Skalen liegt bei 3,0; die Werte liegen allesamt leicht oder stärker darunter. Während ein mittlerer Leistungsdruck und ein eher niedriges Maß an Disziplinproblemen als akzeptabel angesehen werden können, erscheint der Wert für Lehrerunterstützung als problematisch: Er signalisiert, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler sich nicht hinreichend unterstützt fühlt.

## 5. Freizeit, Freunde, Medien

**Täglicher Fernsehkonsum\* der Schüler nach Schulform**  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
Höchstens 1 Stunde	6,8 (1,1)	8,0 (1,1)	13,8 (2,1)	6,1 (0,8)	9,3 (0,8)
1 bis 3 Stunden	34,7 (2,7)	50,8 (2,8)	56,9 (3,0)	42,7 (2,1)	47,6 (1,4)
3 bis 5 Stunden	27,6 (2,1)	23,6 (2,0)	18,6 (1,9)	26,9 (1,8)	23,5 (1,0)
Mehr als 5 Stunden	30,9 (2,5)	17,5 (1,3)	10,7 (2,0)	24,3 (1,9)	19,7 (1,0)
Zahl der Befragten (= 100 %)	566	634	749	364	2314

\*dst01c. Schülerangaben zum Fernsehkonsum an Wochentagen (Mo - Fr).

Die Daten spiegeln den bekannten Zusammenhang zwischen Bildungsniveau (Schulform) und Fernsehzeiten wider. Sie unterscheiden sich kaum von den Ergebnissen der bundesweiten Stichprobe (vgl. Baumert u.a., 2001, S. 487).

**Konsum von Action-, Horror- oder Sexfilmen\* nach Schulform  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

Häufigkeit des Konsums in den letzten zwei Wochen	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
Kein mal	8,9 (1,1)	21,6 (2,4)	29,0 (2,4)	14,8 (1,6)	20,0 (1,1)
Einmal	9,0 (0,9)	16,6 (1,4)	18,5 (2,0)	15,0 (0,8)	15,2 (0,8)
2-mal bis maximal 6-mal	35,0 (2,8)	38,7 (2,5)	36,4 (2,3)	39,4 (1,6)	37,2 (1,3)
mehr als 6-mal bis maximal 12-mal	25,5 (2,1)	13,2 (1,1)	9,0 (1,4)	18,5 (1,6)	15,5 (0,8)
mehr als 12 mal	21,6 (2,7)	9,9 (1,3)	7,1 (1,5)	12,4 (1,8)	12,2 (0,9)
Zahl der Befragten (= 100 %)	512	607	717	341	2177

Der häufige Konsum solcher Filme ist ein guter Indikator für ein schuldistanziertes, lernfeindliches Jugendmilieu. Auch hier findet sich eine Problemkonzentration in der Hauptschule, wengleich es auch im Gymnasialbereich nicht wenige „Vielseher“ (mehr als 6-mal in zwei Wochen) gibt.

**Cliquenzugehörigkeit\* der Schüler nach Schulform  
(in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

Anteil der Schülerinnen/Schüler, die...	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamt- schule	Gesamt
...keiner Clique angehören.	30,6 (2,2)	20,3 (1,7)	18,1 (1,7)	19,3 (1,8)	21,9 (0,9)
...einer reinen Mädchenclique angehören.	6,0 (1,3)	10,3 (1,1)	11,0 (1,8)	9,1 (1,7)	9,3 (0,8)
...einer reinen Jungenclique angehören.	8,9 (1,5)	8,1 (1,3)	10,3 (1,0)	9,2 (0,7)	9,2 (0,6)
...einer gemischten Clique angehören.	54,6 (2,5)	61,3 (2,1)	60,6 (2,2)	62,4 (2,8)	59,6 (1,2)
Zahl der Befragten (= 100 %)	559	643	741	361	2305

\*dst20q01. Angaben der Schüler.

Die Daten spiegeln die hohe Bedeutung der Cliquenzugehörigkeit bei 15-Jährigen wider. Sie weichen kaum von den bundesweiten Ergebnissen ab (vgl. Baumert u.a., 2001, S. 482).

**Neigung zu aggressivem Verhalten im Freundeskreis der Schüler\* nach Schulform  
(Anteil der 15-Jährigen in Prozent, Standardfehler in Klammern)**

Schüler mit...	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Int. Gesamtschule	Gesamt
...weniger als 2 Punkten	22,3 (1,7)	32,9 (1,7)	53,1 (2,9)	33,6 (2,8)	37,7 (1,3)
...2 bis 4 Punkten	59,3 (2,1)	57,0 (2,3)	41,2 (3,0)	56,5 (3,1)	52,0 (1,4)
...mehr als 4 Punkten	18,5 (2,0)	10,1 (1,2)	5,7 (1,4)	9,9 (1,4)	10,4 (0,8)
Anzahl der Befragten (= 100 %)	381	510	615	290	1795

\*aggr\_gr, Summenscores der Schülerantworten auf die Frage:

"Inwieweit stimmen die Aussagen auch für die Freundesgruppe, mit der du am häufigsten zusammen bist?"

(1 stimmt gar nicht, 2 stimmt überwiegend nicht, 3 teils, teils, 4 stimmt überwiegend, 5 stimmt ganz genau):

Wenn wir Probleme haben mit anderen Gruppen, lösen wir die nicht mit Diskutieren.; "Um die Ziele und Interessen unserer Gruppe durchzusetzen, pfeifen wir auch schon mal aufs Gesetz."; "Im letzten Jahr hat es mit anderen Gruppen Kämpfe, Prügeleien oder ähnliche Auseinandersetzungen gegeben."

Aggressive Cliquenorientierungen hängen eng zusammen mit einer prinzipiellen Anti-Schulhaltung und eigenem Gewaltverhalten. Die Daten zeigen, dass in den Hauptschulen mit fast 19 Prozent die problembelastete Minderheit ganz besonders groß ist.

## **Teil B.**

Aufschlüsselung von Schuldaten  
nach der von den 15-Jährigen  
besuchten Schulform

**Beeinträchtigung des Lernens von 15-jährigen durch Lehrermangel (allgemein und nach Fächern)\*  
nach Schulform (In Prozent)**

	Hauptschule	Realschule	Integrierte Gesamtschule	Gymnasium	Gesamt
Lehrkräfte allgemein	40,6	18,2	25,0	22,2	28,1
Lehrkräfte Deutsch	36,4	0,0	0,0	7,4	15,7
Lehrkräfte Mathe	15,1	13,6	12,5	11,1	13,3
Lehrkräfte Biologie	43,8	13,0	0,0	11,5	22,4
Lehrkräfte Chemie	66,7	13,6	0,0	15,3	32,6
Lehrkräfte Physik	56,3	22,7	12,5	14,8	31,5
Zahl der Befragten (= 100 %)	33	22	8	27	90

\*sc21q01d - sc21q06d, Angaben der Schulleiter, Kategorien "etwas" und "sehr" zusammengefasst

Mit Abstand am häufigsten scheinen die Hauptschulen Probleme aufgrund von Lehrermangel zu haben. 40,6 % der Schulleiter geben an, dass der Lehrermangel allgemein das Lernen von 15-Jährigen etwas oder sehr beeinträchtigt. Bei den Lehrkräften für einzelne Fächer liegen die Anteile mit 36,4 % in Deutsch bis 66,7 % in Chemie ebenfalls sehr hoch. Einzige Ausnahme bildet mit immer noch 15,1 % das Fach Mathematik.

In den Integrierten Gesamtschulen (Probleme aufgrund von Lehrermangel allgemein: 25 %) scheinen besonders in den Fächern Mathematik und Physik (mit jeweils 12,5 %) Lernbeeinträchtigungen aufgrund eines Lehrermangels aufzutreten.

In den Gymnasien und Realschulen (Probleme aufgrund von Lehrermangel allgemein: 22,2 % bzw. 18,2 %) sehen die Schulleitungen lediglich in Deutsch überhaupt keine oder eher selten Lernbeeinträchtigungen eines Mangels an Fachlehrern.

**Ausstattung der Schulen mit Computern\* nach Schulform (durchschnittl. Anzahl je 100 Schüler)**

	<b>Hauptschule</b>	<b>Realschule</b>	<b>Integrierte Gesamtschule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Gesamt</b>
Computer insgesamt	5,5	3,7	4,2	4,3	4,6
Computer mit Internetanschluss	2,3	1,4	1,3	2,2	2,0
Zahl der Befragten (= 100 %)	29	16	7	23	75

\*sc13z01, sc13z05 (entstanden durch Relativierung der Computeranzahl (sc13q01, sc13q05) anhand der Gesamtschüleranzahl der jeweiligen Schule), Schulleiterangaben

Zwischen den Schulformen zeigen sich Unterschiede in der Ausstattung der Schulen mit Computern. Hauptschulen verfügen mit durchschnittlich 5,5 Computern je 100 Schülern über die günstigste Ausstattung. Gymnasien und Integrierte Gesamtschulen folgen mit 4,3 bzw. 4,2 Computern je 100 Schüler. Schlusslicht sind die Realschulen mit 3,7 Computern je 100 Schüler. Bei den Computern mit Internetanschluss verfügen Hauptschulen (2,3) und Gymnasien (2,2) über eine bessere Ausstattung als Realschulen (1,4) und Integrierte Gesamtschulen (1,3).

**Beeinträchtigungen des Lernens von 15-jährigen durch schulklimatische Probleme\* nach Schulform (Mittelwert\*\*)**

	Hauptschule	Realschule	Integrierte Gesamtschule	Gymnasium	Gesamt
Beeinträchtigung durch auffälliges Schülerverhalten	2,6	2,1	2,4	2,0	2,3
Beeinträchtigung durch mangelndes Lehrerengagement	2,1	1,8	2,0	1,9	1,9
Beeinträchtigung durch hohe "Instabilität" des Lehrkörpers	2,2	1,9	2,1	2,0	2,0
Zahl der Befragten (= 100 %)	32	22	8	27	89

\*st\_consp, t\_engage, t\_instab (Skalen der Frage sc19), Schulleiterangaben

\*\* 1 = gar nicht, 2 = kaum, 3 = etwas, 4 = sehr

Das Lernen der 15-Jährigen wird durch auffälliges Schülerverhalten vor allem in Hauptschulen (2,6) beeinträchtigt. Mittlere Werte erhalten in der Einschätzung der Schulleiter und Schulleiterinnen Integrierte Gesamtschulen (2,4). Realschulen (2,1) und Gymnasien (2,0) sind in der Einschätzung durch die Schulleitungen von Lernbeeinträchtigungen durch auffälliges Schülerverhalten am wenigsten betroffen. Hinsichtlich der Beeinträchtigung durch mangelndes Lehrerengagement und eine hohe Personalfuktuation lassen sich keine substanziellen Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen.

**Arbeitsklima im Kollegium\* nach Schulform (Mittelwert\*\*)**

	<b>Hauptschule</b>	<b>Realschule</b>	<b>Integrierte Gesamtschule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Gesamt</b>
hohe Arbeitsmoral im Kollegium	3,2	3,2	3,1	3,2	3,2
guter Konsens im Kollegium	3,0	3,2	3,1	3,2	3,1
Zahl der Befragten (= 100 %)	28	21	8	25	82

\*MORAL (Skala der Frage sc20), KONSENS (Skala der Frage dsc12), Schulleiterangaben

\*\* 1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme ganz zu

Hinsichtlich der Arbeitsmoral und des Konsenses im Kollegium unterscheiden sich die Schulen der verschiedenen Schulformen in der Wahrnehmung der Schulleiter und Schulleiterinnen nicht von einander.

**Schulsituation\* nach Schulform (Mittelwert\*\*)**

	<b>Hauptschule</b>	<b>Realschule</b>	<b>Integrierte Gesamtschule</b>	<b>Gymnasium</b>	<b>Gesamt</b>
zunehmende Überforderung der Schüler	3,0	2,5	2,3	2,0	2,5
Vernachlässigung des Schullebens	2,1	2,1	1,9	1,8	2,0
angestrebte Verbesserung der Schulkultur	2,7	2,6	2,8	2,3	2,6
Zahl der Befragten (= 100 %)	31	22	7	27	87

\*DEMAND, SCH\_LIFE, IMPROVE (Skalen der Frage dsc14), Schulleiterangaben  
 \*\* 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

In der Einschätzung der Schulleiter und Schulleiterinnen der Hauptschulen scheint dort (3,0) die Überforderung der Schülerschaft größer zu sein als an Realschulen (2,5), Integrierten Gesamtschulen (2,3) und besonders den Gymnasien (2,0). Hinsichtlich der beiden anderen Dimensionen der Schulsituation (Vernachlässigung des Schullebens, angestrebte Verbesserung der Schulkultur) lassen sich keine substanziellen Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen.

# Literatur

Artelt, C., Baumert, J. & Julius-McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.), *Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 129 – 162). Opladen: Leske + Budrich.

Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271 – 298). Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2002). *Pisa 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. **ISBN 3-8100-3663-3**

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2003). *Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich. **ISBN 3-8100-3855-5**

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. **ISBN 3-8100-3344-8**

Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2002). *PISA 2000: Technical Report*. Paris: OECD.