

PISA 2009 Ergebnisse

ZUSAMMENFASSUNG



Programme for International Student Assessment

PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung



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

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:

OECD (2010), PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung

Originaltitel: PISA 2009 Results: Executive Summary

Übersetzung durch den Deutschen Übersetzungsdienst der OECD

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Fotos:

Getty Images © Ariel Skelley

Getty Images © Geostock

Getty Images © Jack Hollingsworth

Stocklib Image Bank © Yuri Arcurs

Korrigenda zu OECD-Veröffentlichungen sind verfügbar unter: www.oecd.org/publishing/corrigenda.

Die Bezeichnungen PISA, OECD/PISA und das PISA-Logo sind geschützte Markenzeichen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Jegliche Verwendung von OECD-Markenzeichen ohne schriftliche Genehmigung der OECD ist unzulässig.

©OECD 2010

Die OECD gestattet das Kopieren, Herunterladen und Abdrucken von OECD-Inhalten für den eigenen Gebrauch sowie das Einfügen von Auszügen aus OECD-Veröffentlichungen, -Datenbanken und -Multimediaprodukten in eigene Dokumente, Präsentationen, Blogs, Websites und Lehrmaterialien, vorausgesetzt die OECD wird in geeigneter Weise als Quelle und Urheberrechtsinhaber genannt. Sämtliche Anfragen bezüglich Verwendung für öffentliche oder kommerzielle Zwecke bzw. Übersetzungsrechte sind zu richten an: rights@oecd.org. Die Genehmigung zur Kopie von Teilen dieser Publikation für den öffentlichen oder kommerziellen Gebrauch ist direkt einzuholen beim Copyright Clearance Center (CCC) unter info@copyright.com oder beim Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) unter contact@cfcopies.com.



DIE INTERNATIONALE SCHULLEISTUNGSSTUDIE DER OECD (PISA)

PISA richtet das Augenmerk auf die Fähigkeit der Jugendlichen, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen einzusetzen. Diese Orientierung spiegelt eine Veränderung in den Zielen der Lehrpläne wider, in denen es zunehmend darum geht, wie die Schülerinnen und Schüler ihr Schulwissen konkret nutzen können, und nicht mehr nur um die Fähigkeit zur Wiedergabe des Gelernten. Zu den Besonderheiten von PISA gehören:

- **Politikorientierung:** Die Daten über die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler werden mit Informationen über deren Hintergrundmerkmale und über wichtige Faktoren, die ihr Lernen innerhalb und außerhalb der Schule beeinflussen, verknüpft, um die Unterschiede bei den Leistungsstrukturen hervorzuheben und zu untersuchen, wodurch sich Schüler, Schulen und Bildungssysteme, die hohe Leistungen erbringen, auszeichnen.
- **Innovatives Konzept der Grundbildung:** Im Mittelpunkt steht die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Kenntnisse und Fertigkeiten in wichtigen Fächern zur Definition, Interpretation und Lösung von Problemen in einer Vielzahl von Situationen zu nutzen, zu analysieren, logisch zu denken und effektiv zu kommunizieren.
- **Relevanz für das lebenslange Lernen:** Bei PISA werden nicht nur die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Schulfächern erfasst, sondern auch Informationen über ihre Lernmotivation, Selbsteinschätzung und Lernstrategien erhoben.
- **Regelmäßigkeit:** Die Länder haben die Möglichkeit, ihre Fortschritte bei der Verwirklichung entscheidender Lernziele im Zeitverlauf zu beobachten.
- **Große geografische Reichweite und kooperativer Charakter:** In PISA 2009 nehmen alle 34 OECD-Mitgliedstaaten sowie 40 Partnerländer und -volkswirtschaften teil.

Weitere Informationen über PISA sowie Publikationen und Daten zum Herunterladen erhalten Sie auf unserer Website: www.pisa.oecd.org.

Wenn Sie mehr über die OECD erfahren möchten, besuchen Sie die Website www.oecd.org.



Zusammenfassung

WAS SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER WISSEN UND KÖNNEN: SCHÜLERLEISTUNGEN IN LESEKOMPETENZ, MATHEMATIK UND NATURWISSENSCHAFTEN.....6

POTENZIALE NUTZEN UND CHANCENGERECHTIGKEIT SICHERN: SOZIALER HINTERGRUND UND SCHÜLERLEISTUNGEN 10

LERNEN LERNEN: SCHÜLERENGAGEMENT, STRATEGIEN UND PRAKTIKEN 14

WAS MACHT EINE SCHULE ERFOLGREICH? LERNUMFELD UND SCHULISCHE ORGANISATION IN PISA 18

LERNFORTSCHRITTE IM GLOBALEN WETTBEWERB: VERÄNDERUNGEN BEI DEN SCHÜLERLEISTUNGEN SEIT 2000 23

WAS SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER WISSEN UND KÖNNEN: SCHÜLERLEISTUNGEN IN LESEKOMPETENZ, MATHEMATIK UND NATURWISSENSCHAFTEN

Das PISA-Konzept der Lesekompetenz soll dem gesamten Spektrum der Situationen, in denen Menschen lesen, den verschiedenen Arten, in denen geschriebene Texte vorliegen, und der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze Rechnung tragen, mit denen Leser an Texte herangehen und sie nutzen, vom funktionellen und zielgerichteten Lesen, z.B. um eine bestimmte konkrete Information zu erhalten, bis hin zu gründlichen, wesentlich weiter reichenden Formen des Lesens, z.B. um aus dem Gelesenen zu lernen und um andere Arten des Handelns, Denkens und Seins zu verstehen. Forschungsarbeiten zeigen, dass diese Arten der Lesekompetenz verlässlichere Prädiktoren des wirtschaftlichen und sozialen Wohlbefindens sind als die Anzahl der in der Schule oder in Bildungsmaßnahmen nach der formellen Bildung verbrachten Jahre.

Korea und Finnland sind mit Mittelwerten von 539 bzw. 536 Punkten die leistungsstärksten OECD-Länder. Die Partnervolkswirtschaft Shanghai (China) überflügelt sie jedoch mit 556 Punkten ganz erheblich.

Zu den leistungsstärksten Ländern und Volkswirtschaften im Bereich Lesekompetenz gehören Hongkong (China) (mit einem Mittelwert von 533 Punkten), Singapur (526), Kanada (524), Neuseeland (521), Japan (520) und Australien (515). Auch die Ergebnisse der Niederlande (508), Belgiens (506), Norwegens (503), Estlands (501), der Schweiz (501), Polens (500), Islands (500) und Liechtensteins (499) liegen über dem OECD-Mittelwert von 494, während die Vereinigten Staaten, Schweden, Deutschland, Irland, Frankreich, Dänemark, das Vereinigte Königreich, Ungarn, Portugal und die Partnervolkswirtschaft Chinesisch Taipeh Ergebnisse nahe dem OECD-Mittelwert aufweisen.

Das leistungsschwächste OECD-Land, Mexiko, erreicht einen Durchschnittswert von 425 Punkten. Das bedeutet, dass der Abstand zwischen dem leistungsstärksten und dem leistungsschwächsten OECD-Land 114 Punkte beträgt, was über zwei Schuljahren entspricht. Und der Abstand zwischen dem/der leistungsstärksten und leistungsschwächsten Partnerland/-volkswirtschaft ist mit 242 Punkten – oder über sechs Jahren formeller Schulbildung – zwischen der mittleren Leistung Shanghais (China) und Kirgisistans (314) sogar noch größer.

Die Unterschiede **zwischen den** Ländern machen jedoch nur einen Bruchteil der Gesamtvarianz der Schülerleistungen aus. Den Bildungsbedürfnissen solch vielfältiger Populationen Rechnung zu tragen und die beobachteten Abstände zwischen den Schülerleistungen zu reduzieren, stellt für alle Länder nach wie vor eine enorme Herausforderung dar.

In 18 Teilnehmerländern, darunter Mexiko, Chile und die Türkei, war das höchste von den meisten Schülerinnen und Schülern erreichte Leistungsniveau im Bereich Lesekompetenz die Grundkompetenzstufe 2.

Die Kompetenzstufe 2 gilt als das Basisniveau der Lesekompetenz, ab dem die Schülerinnen und Schüler jene Lesekompetenzen unter Beweis zu stellen beginnen, die sie befähigen werden, effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben. Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenzstufe 2 nicht erreichen, haben Schwierigkeiten, grundlegende Informationen zu lokalisieren, die mehrere Bedingungen erfüllen müssen, von einem Textbestandteil ausgehend Vergleiche anzustellen und Gegenüberstellungen vorzunehmen, die Bedeutung eines genau definierten Textteils herauszuarbeiten, selbst wenn die Informationen nicht leicht sichtbar sind, oder ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten Vergleiche anzustellen oder ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten Zusammenhänge zwischen dem Text und außertextlichem Wissen zu erkennen. Der Anteil der 15-Jährigen, die sich in dieser Situation befinden, ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und reicht von weniger als einem von zehn Schülern in vier Ländern und Volkswirtschaften bis zur Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in zehn Ländern. Selbst im Durchschnitt der OECD-Länder, wo nahezu jeder fünfte Schüler die Stufe 2 nicht erreicht, stellt die Lösung des Problems eines derart niedrigen Leistungsniveaus nach wie vor eine große Herausforderung dar.

Am anderen Ende des Leistungsspektrums erreichen durchschnittlich 7,6% der Schülerinnen und Schüler die Stufe 5, und in Singapur, Neuseeland und Shanghai (China) beträgt dieser Anteil mehr als das Doppelte des OECD-Durchschnitts.

Für einige Länder besteht jedoch das Ziel zurzeit weiterhin darin, zunächst eine wenn auch zahlenmäßig noch so kleine Gruppe leistungsstarker Schülerinnen und Schüler aufzubauen: In 16 Ländern erreichen weniger als 1% der Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe 5. Schülerinnen und Schüler, die die Anforderungen dieser Stufe erfüllen, sind in der Lage, Informationen zu extrahieren, wobei es gilt, mehrere tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und zu ordnen und herauszufinden, welche der im Text enthaltenen Informationen für die Aufgabe von Belang sind. Sie sind in der Lage, ausgehend von Fachwissen Informationen kritisch zu bewerten und Hypothesen aufzustellen, zu einem vollen und detaillierten Verständnis von Texten zu gelangen, deren Inhalt oder Form ungewohnt ist, und Konzepte zu verstehen, die im Gegensatz zum Erwarteten stehen.



Die Ergebnisse von PISA 2009 zeigen, dass Bemühungen um ein hohes Leistungsniveau und die Überwindung des Problems der Leistungsschwäche einander nicht auszuschließen brauchen. Die Länder, die bei PISA 2009 insgesamt die Leistungsspitze im Bereich der Lesekompetenz bilden, d.h. Finnland und Korea sowie die Partnervolkswirtschaften Hongkong (China) und Shanghai (China), weisen zugleich mit die geringsten Unterschiede bei den Schülerpunktzahlen auf. Ebenso wichtig ist, dass Korea in der Lage war, sein bereits hohes Leistungsniveau im Bereich Lesekompetenz sogar noch weiter zu steigern und den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mindestens Kompetenzstufe 5 erreichen, seit 2000 mehr als zu verdoppeln.

Korea erzielte 2009 bei der PISA-Erhebung Mathematik mit einem Ländermittelwert von 546 Punkten das beste Ergebnis unter den OECD-Ländern. Die Partnerländer und -volkswirtschaften Shanghai (China), Singapur und Hongkong (China) liegen an erster, zweiter bzw. dritter Stelle.

Im Mathematiktest von PISA 2009 erzielten auch die OECD-Länder Finnland, Schweiz, Japan, Kanada, Niederlande, Neuseeland, Belgien, Australien, Deutschland, Estland, Island, Dänemark und Slowenien sowie die Partnerländer und -volkswirtschaften Chinesisch Taipeh, Liechtenstein und Macau (China) Ergebnisse, die signifikant über dem OECD-Durchschnitt lagen.

Shanghai (China), Finnland, Hongkong (China) und Singapur sind die vier Länder/Volkswirtschaften, die bei PISA 2009 im Bereich Naturwissenschaften die besten Ergebnisse erzielten.

In Naturwissenschaften erzielten auch Neuseeland, Kanada, Estland, Australien, die Niederlande, Deutschland, die Schweiz, das Vereinigte Königreich, Slowenien, Polen, Irland und Belgien sowie die Partnerländer/-volkswirtschaften Chinesisch Taipeh, Liechtenstein und Macau (China) signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegende Ergebnisse.

Etwa 14,6% der Schülerinnen und Schüler in Shanghai (China) und 12,3% in Singapur erreichen in allen drei Bereichen das höchste Kompetenzniveau.

Ein hohes Qualifikationsniveau ist für die Innovation von entscheidender Bedeutung und mithin eine elementare Voraussetzung für Wirtschaftswachstum und soziale Entwicklung. Im Durchschnitt der OECD-Länder gehören 16,3% der Schülerinnen und Schüler in mindestens einem Fach – Naturwissenschaften, Mathematik oder Lesekompetenz – zu den Leistungsstärksten. Allerdings erreichen nur 4,1% der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in allen drei Testbereichen Spitzenwerte.

Die Mädchen schneiden im Bereich Lesekompetenz in allen Teilnehmerländern besser ab als die Jungen.

Im überwiegenden Teil des 20. Jahrhunderts galt die Hauptsorge in Bezug auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern der vergleichsweise niedrigen Leistung von Mädchen. Seit einiger Zeit hat sich jedoch das Augenmerk auf die schwächere Leistung der Jungen im Bereich Lesekompetenz verlagert. In PISA 2009 schneiden die Mädchen auf der Gesamtskala Lesekompetenz in allen Teilnehmerländern besser ab als die Jungen, wobei sich der Unterschied im OECD-Durchschnitt auf 39 Punkte beläuft; das entspricht über der Hälfte einer Kompetenzstufe oder einem Schuljahr.

Im Durchschnitt der OECD-Länder schneiden die Jungen auf der Gesamtskala Mathematik um 12 Punkte besser ab als die Mädchen, während in der Regel nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Leistungen im Bereich Naturwissenschaften festzustellen sind. Dies gilt sowohl in absoluter Rechnung als auch im Vergleich zu den großen Unterschieden, die im Bereich Lesekompetenz, und den eher mäßigen, die im Bereich Mathematik zu beobachten sind. Der Anteil der leistungsstärksten Schüler ist unter Jungen und Mädchen nahezu gleich hoch. Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichen 4,4% der Mädchen und 3,8% der Jungen in allen drei Fächern Spitzenleistungen, und 15,6% der Mädchen sowie 17,0% der Jungen in mindestens einem Fachbereich. Während der Abstand zwischen den Geschlechtern unter den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern in Naturwissenschaften gering ist (1,0% der Mädchen und 1,5% der Jungen), ist er im Bereich Lesekompetenz (2,8% der Mädchen und 0,5% der Jungen) und Mathematik (3,4% der Mädchen und 6,6% der Jungen) signifikant.

Länder mit ähnlichem Wohlstand können sehr unterschiedliche Bildungsergebnisse aufweisen.

Die Bilanz der im Rahmen von PISA in einigen der reicheren Länder verzeichneten Leistungen unterscheidet sich sehr stark von der Bilanz in einigen der ärmeren Länder. Im Bereich Lesekompetenz beispielsweise steht das Profil der zehn Länder, in denen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler höchstens die Kompetenzstufe 1 erreicht und die sich ausnahmslos in den ärmeren Teilen der Welt befinden, in starkem Kontrast zu den 34 OECD-Ländern, in denen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt mindestens Kompetenzstufe 3 erreicht. Die Tatsache aber, dass es sich bei der Volkswirtschaft, die in der Erhebung von 2009 am besten abschneidet, um



Shanghai (China) handelt, deren Pro-Kopf-BIP weit unter dem OECD-Durchschnitt liegt, unterstreicht, dass ein niedriges Nationaleinkommen kein Faktor ist, der mit guten Bildungsergebnissen unvereinbar wäre. Auch in Korea, dem am besten abschneidenden OECD-Land, liegt das Pro-Kopf-BIP unter dem OECD-Durchschnitt. Zwischen dem Pro-Kopf-BIP und den Schulleistungen besteht zwar tatsächlich eine Korrelation, doch erklärt diese nur 6% der Unterschiede bei den durchschnittlichen Schülerleistungen unter den Ländern. Die übrigen 94% der Varianz sind durch die Tatsache bedingt, dass zwei Länder mit ähnlichem Wohlstand sehr unterschiedliche Bildungsergebnisse erzielen können. Die Ergebnisse variieren auch, wenn anstelle des Pro-Kopf-BIP die Ausgaben je Schüler, die relative Armut oder der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund zu Grunde gelegt werden.

Die folgende Tabelle fasst die wichtigsten Daten des vorliegenden Bandes zusammen. Sie zeigt für jedes Land die durchschnittliche Punktzahl 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften sowie die Ergebnisse auf den Subskalen, die dazu dienen, die Lesekompetenz in näheren Einzelheiten zu ermitteln. Die hellblau unterlegten Teile geben Werte an, die über dem OECD-Durchschnitt, die mittelblau unterlegten Teile Werte, die unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Dunkelblau unterlegt sind Werte, die sich vom OECD-Durchschnitt nicht statistisch signifikant unterscheiden.

.....→




■ Abbildung I. ■

LÄNDERVERGLEICH DER SCHÜLERLEISTUNGEN

	Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
	Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
	Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

	Gesamtskala Lesekompetenz	Lesekompetenz-Subskalen					Gesamtskala Mathematik	Gesamtskala Naturwissenschaften
		Suchen und Extrahieren	Kombinieren und Interpretieren	Reflektieren und Bewerten	Kontinuierliche Texte	Nichtkontinuierliche Texte		
OECD-Durchschnitt	493	495	493	494	494	493	496	501
Shanghai (China)	556	549	558	557	564	539	600	575
Korea	539	542	541	542	538	542	546	538
Finnland	536	532	538	536	535	535	541	554
Hongkong (China)	533	530	530	540	538	522	555	549
Singapur	526	526	525	529	522	539	562	542
Kanada	524	517	522	535	524	527	527	529
Neuseeland	521	521	517	531	518	532	519	532
Japan	520	530	520	521	520	518	529	539
Australien	515	513	513	523	513	524	514	527
Niederlande	508	519	504	510	506	514	526	522
Belgien	506	513	504	505	504	511	515	507
Norwegen	503	512	502	505	505	498	498	500
Estland	501	503	500	503	497	512	512	528
Schweiz	501	505	502	497	498	505	534	517
Polen	500	500	503	498	502	496	495	508
Island	500	507	503	496	501	499	507	496
Ver. Staaten	500	492	495	512	500	503	487	502
Liechtenstein	499	508	498	498	495	506	536	520
Schweden	497	505	494	502	499	498	494	495
Deutschland	497	501	501	491	496	497	513	520
Irland	496	498	494	502	497	496	487	508
Frankreich	496	492	497	495	492	498	497	498
Chinesisch Taipeh	495	496	499	493	496	500	543	520
Dänemark	495	502	492	493	496	493	503	499
Ver. Königreich	494	491	491	503	492	506	492	514
Ungarn	494	501	496	489	497	487	490	503
Portugal	489	488	487	496	492	488	487	493
Macau (China)	487	493	488	481	488	481	525	511
Italien	486	482	490	482	489	476	483	489
Lettland	484	476	484	492	484	487	482	494
Slowenien	483	489	489	470	484	476	501	512
Griechenland	483	468	484	489	487	472	466	470
Spanien	481	480	481	483	484	473	483	488
Tschech. Rep.	478	479	488	462	479	474	493	500
Slowak. Rep.	477	491	481	466	479	471	497	490
Kroatien	476	492	472	471	478	472	460	486
Israel	474	463	473	483	477	467	447	455
Luxemburg	472	471	475	471	471	472	489	484
Österreich	470	477	471	463	470	472	496	494
Litauen	468	476	469	463	470	462	477	491
Türkei	464	467	459	473	466	461	445	454
Dubai (VAE)	459	458	457	466	461	460	453	466
Russ. Föderation	459	469	467	441	461	452	468	478
Chile	449	444	452	452	453	444	421	447
Serbien	442	449	445	430	444	438	442	443
Bulgarien	429	430	436	417	433	421	428	439
Uruguay	426	424	423	436	429	421	427	427
Mexiko	425	433	418	432	426	424	419	416
Rumänien	424	423	425	426	423	424	427	428
Thailand	421	431	416	420	423	423	419	425
Trinidad u. Tobago	416	413	419	413	418	417	414	410
Kolumbien	413	404	411	422	415	409	381	402
Brasilien	412	407	406	424	414	408	386	405
Montenegro	408	408	420	383	411	398	403	401
Jordanien	405	394	410	407	417	387	387	415
Tunesien	404	393	393	427	408	393	371	401
Indonesien	402	399	397	409	405	399	371	383
Argentinien	398	394	398	402	400	391	388	401
Kasachstan	390	397	397	373	399	371	405	400
Albanien	385	380	393	376	392	366	377	391
Katar	372	354	379	376	375	361	368	379
Panama	371	363	372	377	373	359	360	376
Peru	370	364	371	368	374	356	365	369
Aserbaidschan	362	361	373	335	362	351	431	373
Kirgisistan	314	299	327	300	319	293	331	330

Quelle: OECD, PISA 2009 Datenbank.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343342>

POTENZIALE NUTZEN UND CHANCENGERECHTIGKEIT SICHERN: SOZIALER HINTERGRUND UND SCHÜLERLEISTUNGEN

Den Schulsystemen mit den besten Ergebnissen gelingt es, allen Schülerinnen und Schülern eine qualitativ hochwertige Bildung zu vermitteln.

In Kanada, Finnland, Japan und Korea sowie den Partnervolkswirtschaften Hongkong (China) und Shanghai (China) liegen die Ergebnisse weit über dem OECD-Durchschnitt, und die Schülerinnen und Schüler schneiden in der Regel unabhängig von ihrem Hintergrund oder der besuchten Schule gut ab. In diesen Ländern und Volkswirtschaften erreicht nicht nur ein hoher prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler die obersten Lesekompetenzstufen, sondern ist auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den untersten Kompetenzstufen verhältnismäßig gering.

Für benachteiligte Schülerinnen und Schüler stehen u.U. mehr Lehrkräfte, aber nicht unbedingt die besten Lehrkräfte zur Verfügung.

Außer in der Türkei, Slowenien, Israel und den Vereinigten Staaten, wo sozioökonomisch benachteiligte Schulen tendenziell auch in Bezug auf grundlegende Bildungsressourcen, wie z.B. die Zahl der Lehrkräfte im Verhältnis zur Zahl der Schüler, im Nachteil sind, werden sozioökonomisch benachteiligten Schulen in den OECD-Ländern prozentual genauso viele, wenn nicht mehr Lehrkräfte zugewiesen wie in sozioökonomischer Hinsicht besser gestellten Schulen. Dennoch berichten sozioökonomisch benachteiligte Schulen noch immer von großen Schwierigkeiten bei der Anwerbung qualifizierter Lehrkräfte. Mit anderen Worten spiegelt sich die Quantität der Ressourcen in benachteiligten Schulen nicht zwangsläufig in der Qualität der Ressourcen wider, da sozioökonomisch besser gestellte Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen Schulen mit einem größeren Anteil an Vollzeitlehrkräften besuchen, die einen vollwertigen Hochschulabschluss besitzen. Die Ergebnisse aus PISA deuten darauf hin, dass viele Schülerinnen und Schüler gleich doppelt benachteiligt sind, da sie selbst einen ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund haben und zudem eine Schule besuchen, in der die Qualität der Ressourcenausstattung im Hinblick auf das Lehrangebot geringer ist. In vielen Ländern besteht auch ein starker Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und ihrem schulischen Erfolg, und in einigen dieser Länder werden diese Disparitäten durch große Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Schulen, d.h. dem Hintergrund ihrer gesamten Schülerschaft, verstärkt.

Der familiäre Hintergrund wirkt sich auf den Bildungserfolg aus, und durch die Schulen werden diese Effekte offenbar häufig verstärkt. Obwohl ein ungünstiger sozioökonomischer Hintergrund nicht automatisch zu schlechten schulischen Leistungen führt, scheint der sozioökonomische Hintergrund der Schüler und der Schulen die Leistungen doch stark zu beeinflussen.

Sozioökonomische Benachteiligung tritt auf vielfältige Art und Weise in Erscheinung und kann nicht durch die Bildungspolitik allein verbessert werden, schon gar nicht kurzfristig. Das Bildungsniveau der Eltern kann nur allmählich steigen, und der durchschnittliche Wohlstand der Familien ist von der langfristigen wirtschaftlichen Entwicklung des Landes wie auch der Entwicklung einer Kultur abhängig, die die individuelle Ersparnisbildung begünstigt. Allerdings zeigt PISA, dass es, auch wenn sich der sozioökonomische Hintergrund selbst schwer verändern lässt, einigen Ländern durchaus gelingt, dessen Auswirkungen auf die Lernergebnisse zu reduzieren.

Obwohl die meisten Schülerinnen und Schüler, die in PISA schlecht abschneiden, aus einem sozioökonomisch benachteiligten Milieu stammen, erzielen einige Schüler mit ähnlichem Hintergrund in PISA hervorragende Ergebnisse, was zeigt, dass die Überwindung sozioökonomischer Leistungsschranken möglich ist. Resiliente Schülerinnen und Schüler sind Schüler aus dem untersten Quartil der sozioökonomischen Verteilung ihres Landes, deren Leistungen im obersten Quartil der Leistungsverteilung der Schülerinnen und Schüler mit ähnlichem sozioökonomischem Hintergrund in allen Ländern liegen. In Finnland, Japan, der Türkei, Kanada und Portugal sowie im Partnerland Singapur sind zwischen 39% und 48% der sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schüler resilient. In Korea und der Partnervolkswirtschaft Macau (China) können 50% bzw. 56% der benachteiligten Schüler als resilient betrachtet werden, und in den Partnervolkswirtschaften Hongkong (China) und Shanghai (China) beläuft sich dieser Anteil auf 72% bzw. 76%.

In den OECD-Ländern schneiden Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch günstigeren Verhältnissen (oberstes Siebtel) im Bereich Lesekompetenz um 38 Punkte besser ab als Schülerinnen und Schüler aus durchschnittlichen Verhältnissen, was in etwa einem Schuljahr Vorsprung entspricht. In Neuseeland, Frankreich, dem Partnerland Bulgarien und der Partnervolkswirtschaft Dubai (VAE) beträgt der Leistungsabstand zwischen sozioökonomisch



begünstigten und benachteiligten Schülern über 50 Punkte. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 14% der in den einzelnen Ländern beobachteten Unterschiede zwischen den Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz auf Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen. In Ungarn und den Partnerländern Peru, Bulgarien und Uruguay erklären sich mehr als 20% der Unterschiede zwischen den Schülerleistungen aus Unterschieden beim Hintergrund.

Unabhängig von ihrem eigenen sozioökonomischen Hintergrund sind Schülerinnen und Schüler in Schulen mit einer sozioökonomisch begünstigten Schülerschaft in der Regel leistungsstärker als Schüler in Schulen mit ungünstigerem sozioökonomischem Hintergrund.

In der Mehrzahl der OECD-Länder übersteigt der vom wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status der Schule auf die Schülerleistungen ausgehende Effekt bei weitem die auf den sozioökonomischen Hintergrund der einzelnen Schüler zurückzuführenden Effekte – und der Umfang der entsprechenden Leistungsunterschiede ist verblüffend: In Japan, der Tschechischen Republik, Deutschland, Belgien und Israel ebenso wie in den Partnerländern Trinidad und Tobago sowie Liechtenstein entspricht der Leistungsabstand zwischen zwei Schülern mit ähnlichem sozioökonomischem Hintergrund, von denen der eine Schüler eine Schule mit einem durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund und der andere eine Schule mit einem günstigen sozioökonomischen Hintergrund besucht (unter den obersten 16% des jeweiligen Landes), im Durchschnitt mehr als 50 Punkten bzw. mehr als einem Schuljahr.

Im OECD-Durchschnitt erzielen Schülerinnen und Schüler der ersten Generation – d.h. diejenigen, die in einem anderen Land als dem Erhebungsland geboren sind und auch im Ausland geborene Eltern haben – 52 Punkte weniger als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.

In Neuseeland, Kanada und der Schweiz haben 20-25% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, und dieser Anteil ist in Liechtenstein (30%), Hongkong (China) (39%), Luxemburg (40%) und Katar (46%) sogar noch höher. In Macau (China) und Dubai (VAE) beträgt dieser Anteil nicht weniger als 70%. Es besteht kein positiver Zusammenhang zwischen der Größe der Population der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und den Durchschnittsergebnissen auf Ebene der Länder/Volkswirtschaften, und es gibt auch keinen Zusammenhang zwischen dem Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und den Leistungsunterschieden zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund. Diese Erkenntnis widerspricht der Hypothese, wonach hohe Zuwandererzahlen zwangsläufig die Durchschnittsergebnisse der Schulsysteme verschlechtern.

Schülerinnen und Schüler aus Schulen in städtischen Räumen schneiden besser ab als Schüler aus anderen Schulen, selbst nach Berichtigung um Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund.

In der Türkei, der Slowakischen Republik, in Chile, Mexiko und Italien sowie in den Partnerländern Peru, Tunesien, Albanien, Argentinien und Rumänien beträgt der Leistungsabstand zwischen Schülern aus städtischen und ländlichen Schulen nach Berichtigung um Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund über 45 Punkte. Dies entspricht im OECD-Durchschnitt mehr als einem Schuljahr. In Ungarn sowie den Partnerländern Bulgarien, Kirgisistan und Panama beläuft sich dieser Leistungsabstand auf 80 oder mehr Punkte bzw. zwei Schuljahre. Dieses Verteilungsmuster ist in Belgien, Finnland, Deutschland, Griechenland, Island, Irland, Israel, den Niederlanden, Polen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten jedoch nicht zu beobachten.

Im Durchschnitt der OECD-Länder leben 17% der Schülerinnen und Schüler in Ein-Eltern-Familien, und diese Schüler erzielen nach Berichtigung um den sozioökonomischen Hintergrund durchschnittlich 5 Punkte weniger als Schüler aus anderen Familientypen.

Innerhalb der Gruppe der OECD-Länder ist der Leistungsabstand zwischen Schülern aus Ein-Eltern-Familien und Schülern aus anderen Familientypen in den Vereinigten Staaten besonders groß, wo er sich nach Bereinigung um den Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds auf 23 Punkte beläuft. In Irland, Polen und Mexiko beträgt der Leistungsunterschied 13 Punkte und in Belgien, Japan und Luxemburg 10 Punkte, d.h. immer noch das Doppelte des OECD-Durchschnittswerts. In der Gruppe der Partnerländer und -volkswirtschaften schneiden Schülerinnen und Schüler aus Ein-Eltern-Familien nach Berichtigung um den sozioökonomischen Hintergrund um 10 Punkte schlechter ab als Schüler aus anderen Familientypen.

Das Leseengagement der Eltern hat ebenfalls einen positiven Effekt auf die Leseleistungen der Kinder. So schneiden Schülerinnen und Schüler, deren Eltern angaben, dass sie im ersten Jahr der Grundschule „jeden Tag oder fast jeden Tag“ bzw. „einmal oder zweimal pro Woche“ mit ihrem Kind ein Buch gelesen haben, in PISA 2009 besser



ab als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern angaben, dass sie dies „nie oder fast nie“ bzw. nur „einmal oder zweimal pro Monat“ getan haben. Im Durchschnitt der 14 Länder, die Daten zu dieser Frage erhoben haben, beträgt der Unterschied 25 Punkte, das Spektrum reicht jedoch von 4 Punkten im Partnerland Litauen bis zu 63 Punkten in Neuseeland. Auch 15-jährige Schülerinnen und Schüler, deren Eltern einmal pro Woche oder öfter über politische oder soziale Themen diskutieren, erzielten im Durchschnitt 28 Punkte mehr als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern nicht oder seltener über diese Themen sprechen. Der Leistungsvorsprung war in Italien mit 42 Punkten am höchsten und in der Partnervolkswirtschaft Macau (China) am niedrigsten, er ist jedoch in allen Ländern zu beobachten.

In der nachstehenden Tabelle sind wichtige Daten zusammengefasst. Für jedes Land werden die mittlere Punktzahl der 15-Jährigen im Bereich Lesekompetenz und sieben Messgrößen für die Chancengerechtigkeit aus PISA gezeigt: Bei der ersten und zweiten handelt es sich um zwei Messgrößen, die den Anteil der Schülerinnen und Schüler abbilden, die das PISA-Basisniveau nicht erreichen, d.h. unter Kompetenzstufe 2 liegen, zum einen bei den Jungen und zum anderen bei den Mädchen. Die dritte misst den Anteil der Schüler, die ihre sozioökonomische Benachteiligung überwinden und trotz ihrer ungünstigen Aussichten ein hohes Leistungsniveau erzielen („resiliente Schüler“). Die vierte und fünfte sind Messgrößen des Zusammenhangs zwischen dem Hintergrund der Schüler und ihren Leistungen: der Prozentsatz der Varianz der Schülerleistungen, der sich aus dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler erklärt, und die Steigung der sozioökonomischen Gradienten, d.h. der durchschnittliche Leistungsabstand zwischen Schülern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund. Die sechste und siebte sind Messgrößen der Chancengerechtigkeit bei der Verteilung der Bildungsressourcen und beziehen sich auf die Qualität und die Quantität der Lehrkräfte. Für die ersten fünf Messgrößen weist eine hellblaue Markierung der Zellen auf Werte der Qualität oder der Chancengerechtigkeit hin, die über dem OECD-Durchschnitt liegen. Die mit dem mittleren Blauton unterlegten Zellen weisen auf Werte hin, die unter dem OECD-Durchschnitt liegen. Die mit dem dunkleren Blauton unterlegten Zellen enthalten Werte, die nicht statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichen. In den letzten beiden Spalten sind die Zellen hellblau markiert, wenn benachteiligte Schulen mit größerer Wahrscheinlichkeit über mehr oder bessere Ressourcen verfügen, und mit dem mittleren Blauton unterlegt, wenn sozioökonomisch begünstigte Schulen mit größerer Wahrscheinlichkeit über mehr oder bessere Ressourcen verfügen. Die mit dem dunkleren Blauton unterlegten Zellen enthalten Werte, bei denen benachteiligte und begünstigte Schulen mit derselben Wahrscheinlichkeit über mehr oder bessere Ressourcen verfügen. In diesen beiden letzten Spalten sind durch Fettdruck Schätzwerte hervorgehoben, die statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichen.

.....>



■ Abbildung II. ■

ZUSAMMENFASSUNG DER PISA-MESSGRÖSSEN FÜR DIE CHANCENGERECHTIGKEIT IN DER BILDUNG

- Höhere Qualität oder Chancengerechtigkeit als im OECD-Durchschnitt
- Beim OECD-Durchschnitt (kein statistisch signifikanter Unterschied)
- Geringere Qualität oder Chancengerechtigkeit als im OECD-Durchschnitt
- Sozioökonomisch benachteiligte Schulen verfügen mit größerer Wahrscheinlichkeit über mehr oder bessere Ressourcen; in **Fettdruck**, wenn der Zusammenhang statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt abweicht
- Die Korrelation innerhalb der Länder ist nicht statistisch signifikant
- Sozioökonomisch begünstigte Schulen verfügen mit größerer Wahrscheinlichkeit über mehr oder bessere Ressourcen; in **Fettdruck**, wenn der Zusammenhang statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt abweicht

	Mittelwert Lesekompetenz	Prozentsatz der Jungen unter Stufe 2	Prozentsatz der Mädchen unter Stufe 2	Prozentsatz resilienter Schüler	Prozentsatz der durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler erklärten Varianz der Schülerleistungen	Steigung der sozioökonomischen Gradienten	Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen und dem Prozentsatz der Lehrkräfte mit Hochschulabschluss (ISCED 5A) unter den Vollzeitlehrkräften	Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schulen und der Schüler/Lehrer-Quote
OECD-Durchschnitt	493	25	13	8	14	38	0.15	-0.15
OECD-Länder								
Korea	539	9	2	14	11	32	-0.03	0.30
Finnland	536	13	3	11	8	31	-0.01	0.08
Kanada	524	14	6	10	9	32	0.03	0.09
Neuseeland	521	21	8	9	17	52	0.07	0.11
Japan	520	19	8	11	9	40	0.20	0.38
Australien	515	20	9	8	13	46	0.02	-0.07
Niederlande	508	18	11	8	13	37	0.62	0.38
Belgien	506	21	14	8	19	47	0.58	0.66
Norwegen	503	21	8	6	9	36	0.15	0.19
Estland	501	19	7	9	8	29	0.00	0.43
Schweiz	501	22	11	8	14	40	0.24	0.06
Polen	500	23	7	9	15	39	-0.05	0.01
Island	500	24	10	7	6	27	0.30	0.40
Ver. Staaten	500	21	14	7	17	42	0.10	-0.17
Schweden	497	24	10	6	13	43	-0.04	0.12
Deutschland	497	24	13	6	18	44	-0.02	0.28
Irland	496	23	11	7	13	39	-0.08	0.49
Frankreich	496	26	14	8	17	51	w	w
Dänemark	495	19	11	6	15	36	0.16	0.27
Ver. Königreich	494	23	14	6	14	44	-0.03	-0.10
Ungarn	494	24	11	6	26	48	0.07	0.02
Portugal	489	25	11	10	17	30	0.04	0.39
Italien	486	29	13	8	12	32	0.13	0.50
Slowenien	483	31	11	6	14	39	0.55	-0.25
Griechenland	483	30	13	7	12	34	0.24	0.25
Spanien	481	24	15	9	14	29	m	0.45
Tschech. Rep.	478	31	14	5	12	46	0.37	0.08
Slowak. Rep.	477	32	13	5	15	41	-0.21	0.00
Israel	474	34	19	6	13	43	0.20	-0.20
Luxemburg	472	33	19	5	18	40	0.39	0.28
Österreich	470	35	20	5	17	48	0.64	-0.07
Türkei	464	33	15	10	19	29	0.04	-0.26
Chile	449	36	25	6	19	31	0.25	-0.05
Mexiko	425	46	34	7	14	25	-0.04	0.03
Partnerländer								
Shanghai (China)	556	7	2	19	12	27	0.32	-0.13
Hongkong (China)	533	11	5	18	5	17	0.12	0.02
Singapur	526	16	9	12	15	47	0.22	-0.14
Liechtenstein	499	21	9	9	8	26	0.57	0.70
Chinesisch Taipeh	495	22	10	10	12	36	0.29	-0.07
Macau (China)	487	21	9	13	2	12	-0.18	0.17
Lettland	484	27	9	8	10	29	0.19	0.38
Kroatien	476	31	13	7	11	32	0.28	0.32
Litauen	468	35	13	5	14	33	0.19	0.21
Dubai (VAE)	459	41	21	3	14	51	-0.01	-0.27
Russ. Föderation	459	36	19	5	11	37	0.31	0.29
Serbien	442	43	23	4	10	27	0.06	0.11
Bulgarien	429	52	29	2	20	51	0.17	0.21
Uruguay	426	51	34	4	21	37	0.08	0.13
Rumänien	424	51	30	2	14	36	0.11	-0.02
Thailand	421	55	33	7	13	22	0.16	-0.02
Trinidad u. Tobago	416	55	34	5	10	38	0.56	0.38
Kolumbien	413	50	45	6	17	28	-0.08	-0.14
Brasilien	412	56	43	6	13	28	0.03	-0.20
Montenegro	408	61	37	2	10	31	0.38	0.33
Jordanien	405	62	34	3	8	24	-0.02	0.06
Tunesien	404	58	43	7	8	19	0.20	-0.02
Indonesien	402	65	42	6	8	17	0.16	-0.16
Argentinien	398	59	45	3	20	40	0.22	-0.02
Kasachstan	390	67	50	1	12	38	0.34	0.44
Albanien	385	69	44	3	11	31	0.38	0.15
Katar	372	72	54	1	4	25	-0.07	0.11
Panama	371	72	59	2	18	31	-0.13	0.03
Peru	370	70	60	1	27	41	0.48	-0.02
Aserbajdschan	362	78	68	1	7	21	0.44	0.23
Kirgisistan	314	88	78	0	15	40	0.35	0.27

Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach der mittleren Punktzahl im Bereich Lesekompetenz angeordnet, wobei die OECD-Länder und die Partnerländer und -volkswirtschaften separat aufgeführt sind.

Quelle: OECD, PISA-2009-Datenbank, Tabellen I.2.2, II.1.1, II.2.3, II.3.2 und II.3.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343684>

LERNEN LERNEN: SCHÜLERENGAGEMENT, STRATEGIEN UND PRAKTIKEN

Die Ergebnisse der PISA-Erhebung zeigen, dass die Beherrschung von Strategien, die den Lernprozess unterstützen, wie beispielsweise Methoden zum besseren Behalten, Verstehen oder Zusammenfassen von Texten und gelesenen Informationen im Allgemeinen, von entscheidender Bedeutung ist, wenn aus Schülern kompetente Leser werden sollen. Am engsten ist das Lesen zum Vergnügen mit besseren Ergebnissen verbunden, wenn diese Form der Lesepraxis mit einem hohen Maß an kritischem Denken und strategischem Lernen einhergeht. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind Schülerinnen und Schüler, die nur über ein geringes Maß an Kenntnissen darüber verfügen, welche Strategien für das Verstehen, Behalten und Zusammenfassen von Informationen am effektivsten sind, unabhängig von ihren Lesegewohnheiten, weniger kompetente Leser als solche, denen diese Strategien sehr vertraut sind.

In allen Ländern schneiden Schüler, die sehr gerne lesen, deutlich besser ab als Schüler, die ungern lesen.

Es wurde viel darüber diskutiert, mit welcher Art des Lesens die Lesekompetenzen und Leseleistungen am wirksamsten gesteigert und verbessert werden können. Die Ergebnisse der PISA-Erhebung zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die viele Romane, Erzählungen und Geschichten lesen, zwar mit größerer Wahrscheinlichkeit hohe Punktzahlen erreichen, dass aber im Bereich Lesekompetenz die Schüler besonders gut abschneiden, die ein breites Spektrum verschiedener Arten von Texten lesen. Im Vergleich zu Schülern, die überhaupt nicht zum Vergnügen lesen, scheint bei Schülern, die Romane, Erzählungen und Geschichten zum Vergnügen lesen, ein positiver Zusammenhang mit höheren Punktzahlen im PISA-2009-Lesekompetenztest zu bestehen, während die Lektüre von Comic-Heften in einigen Ländern mit geringen Verbesserungen der Lesekompetenz und in anderen mit einer insgesamt schwächeren Leseleistung assoziiert ist. Desgleichen sind Schülerinnen und Schüler, die häufig Online-Leseaktivitäten – wie Lesen von E-Mails, Chatten im Internet, Lesen von Online-Nachrichten, Verwenden eines Online-Wörterbuchs oder -Lexikons, Teilnahme an Online-Diskussionen und Foren sowie Informationssuche im Internet – nachgehen, im Allgemeinen kompetentere Leser als Schülerinnen und Schüler, die wenig online lesen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder geben 37% – in Österreich, den Niederlanden und Luxemburg mindestens 45% – der Schülerinnen und Schüler an, überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen.

Außer in einigen wenigen Ländern schneiden Schülerinnen und Schüler, die geeignete Strategien verwenden, um das Gelesene zu verstehen und zu behalten (z.B. wichtige Teile der Texte unterstreichen oder mit anderen über ihren Inhalt sprechen), in der PISA-Beurteilung um mindestens 73 Punkte besser ab – was einer ganzen Kompetenzstufe oder nahezu zwei vollen Schuljahren entspricht – als Schüler, die diese Strategien sehr wenig einsetzen. In Belgien, der Schweiz und Österreich erzielt das Schülerquartil, das diese Strategien am meisten einsetzt, im Durchschnitt 110 Punkte mehr als das Schülerquartil, das am wenigsten davon Gebrauch macht. Konkret schlägt sich das in einer Differenz von etwa 1,5 Kompetenzstufen bzw. nahezu drei vollen Jahren formaler Bildung nieder.

In allen Ländern lesen Jungen nicht nur seltener als Mädchen zum Vergnügen, sondern haben auch andere Lesegewohnheiten, wenn sie zum Vergnügen lesen.

In den Teilnehmerländern von PISA 2009 besucht die Mehrzahl der Jungen dieselben Klassen und wird von denselben Lehrkräften unterrichtet wie die Mädchen. Dennoch zeigt PISA, dass die Jungen im OECD-Raum im Bereich Lesekompetenz um durchschnittlich 39 Punkte hinter den Mädchen liegen, was einem Schuljahr entspricht. Die Ergebnisse der PISA-Erhebung legen den Schluss nahe, dass Unterschiede bei den Lerntechniken und dem Leseengagement zwischen Jungen und Mädchen für den Großteil des im Bereich Lesekompetenz zwischen den Geschlechtern bestehenden Leistungsgefälles verantwortlich sind, so dass theoretisch mit einer Verringerung dieser Lücke um 14 Punkte zu rechnen wäre, wenn die Jungen genauso positiv an das Lernen herangehen würden wie die Mädchen, und um mehr als 20 Punkte, wenn sie ein ebenso hohes Leseengagement aufweisen würden. Das bedeutet aber nicht, dass ein Anstieg des Leseengagements und der Vertrautheit mit Lernstrategien in dieser Größenordnung auf Seiten der Jungen sich automatisch in entsprechenden Leistungssteigerungen niederschlagen würde, weil in PISA keine Kausalzusammenhänge gemessen werden. Da sich der Leistungsabstand zwischen Jungen und Mädchen aber größtenteils dadurch erklären lässt, dass Jungen weniger Leseengagement zeigen, und da Schüler mit einem geringeren Leseengagement auch niedrigere Leistungen erbringen, sollten die Politikverantwortlichen nach effizienteren Methoden suchen, um das Interesse der Jungen am Lesen in der Schule oder zu Hause zu steigern.

PISA zeigt auf, dass die Mädchen zwar bessere Durchschnittsergebnisse im Bereich Lesekompetenz erzielen, mehr Vergnügen am Lesen haben und stärker mit effektiven Strategien zur Zusammenfassung von Informationen vertraut sind als die Jungen, dass die Unterschiede innerhalb der beiden Gruppen aber sehr viel größer sind als zwischen ihnen. Außerdem gibt es beim Ausmaß des Leistungsabstands zwischen den Geschlechtern erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, was darauf hindeutet, dass Jungen und Mädchen nicht von Natur aus unterschiedliche



Interessen und schulische Stärken haben, sondern dass diese größtenteils erworben und sozial anerzogen sind. Die Ursache des großen Leistungsabstands zwischen den Geschlechtern im Bereich Lesekompetenz ist kein Rätsel: Er kann Unterschieden zugeschrieben werden, die bei den Einstellungen und Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen beobachtet wurden.

So sind Mädchen mit größerer Wahrscheinlichkeit als Jungen häufige Leser von Romanen, Erzählungen und Geschichten und lesen auch eher Tageszeitungen. Jedoch lesen über 65% der Jungen regelmäßig Tageszeitungen zum Vergnügen, während dies unter den Mädchen nur für 59% der Fall ist. Wenngleich verhältnismäßig wenige Schülerinnen und Schüler angeben, regelmäßig Comics zu lesen, lesen im Durchschnitt der OECD-Länder 27% der Jungen mehrmals im Monat oder mehrmals in der Woche Comic-Hefte, gegenüber nur 18% der Mädchen.

Die Länder mit hohem Leistungsniveau sind zugleich jene, in denen die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen wissen, wie man Informationen zusammenfasst.

Im OECD-Durchschnitt besteht zwischen den Schülern, die am besten wissen, welche Strategien sich zur Zusammenfassung von Informationen eignen, und jenen, die sich damit am wenigsten auskennen, ein Leistungsabstand von 107 Punkten im Bereich Lesekompetenz. Und Schülerinnen und Schüler, die angeben, dass sie den Lernprozess beginnen, indem sie sich zuerst überlegen, was sie genau lernen müssen, und dann sicherstellen, dass sie das Gelesene auch verstanden haben, die herauszufinden versuchen, was sie noch nicht richtig verstanden haben, die darauf achten, dass sie sich die wichtigsten Punkte in einem Text merken, und die nach zusätzlichen Informationen suchen, um zu klären, was sie nicht verstanden haben, schneiden auf der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz generell besser ab als Schüler, die nicht so vorgehen.

Auch wenn Faktoren wie Neigung, Temperament, Gruppendruck und Sozialisierung u.U. dazu beitragen, dass Jungen weniger Interesse am Lesen haben als Mädchen, könnten Jungen dazu angespornt werden, mit mehr Vergnügen und mehr zum Vergnügen zu lesen.

Die Ergebnisse der PISA-Erhebung legen den Schluss nahe, dass die Jungen die Mädchen im Bereich der Lesekompetenz einholen könnten, wenn ihre Lesemotivation stärker wäre und sie effektivere Lernstrategien einsetzen würden. Wenn die Jungen in Finnland beispielsweise mit den wirksamsten Strategien zur Zusammenfassung komplexer Informationen beim Lesen ebenso vertraut wären wie Mädchen, könnten ihre Leistungen in der PISA-Erhebung theoretisch um 23 Punkte besser ausfallen. Analog hierzu könnten die unter sozioökonomischen Gesichtspunkten am stärksten benachteiligten Schülerinnen und Schüler in den meisten Teilnehmerländern von PISA 2009 theoretisch mindestens 15 Punkte mehr im Bereich Lesekompetenz erzielen, wenn sie mit diesen Strategien ebenso vertraut wären wie die in dieser Hinsicht am stärksten begünstigten Schüler.

Wären die sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schüler in den OECD-Ländern mit effektiven Strategien zur Zusammenfassung von Informationen ebenso vertraut wie die Schüler mit dem günstigsten sozioökonomischen Hintergrund, könnte das Leistungsgefälle zwischen diesen beiden Schülergruppen um 20% geringer sein. Die unter sozioökonomisch benachteiligten Jungen beobachtete schwache Lesekompetenz ist insofern besonders besorgniserregend, als diese Schüler – und damit auch ihre späteren Familien – auf Grund unzureichender Lesekompetenzen, um voll am Leben der Gesellschaft teilhaben zu können, weniger Chancen haben werden, der Armut- und Deprivationsspirale zu entkommen. Sozioökonomisch benachteiligte Jungen könnten im OECD-Durchschnitt im Bereich Lesekompetenz theoretisch um 28 Punkte besser abschneiden, wenn sie mit effektiven Strategien zur Zusammenfassung von Informationen ebenso vertraut wären wie die Mädchen mit günstigem sozioökonomischem Hintergrund, und 35 Punkte mehr erzielen, wenn ihnen das Lesen genauso viel Spaß machen würde wie in sozioökonomischer Hinsicht besser gestellten Mädchen.

In den letzten Jahren hat sich der Abstand zwischen den Geschlechtern beim Leseengagement und bei der Lesekompetenz ausgeweitet.

Die Einstellungen und Verhaltensmuster der Schülerinnen und Schüler zu ändern, könnte grundsätzlich schwieriger sein, als allen gerechten Zugang zu hochqualifizierten Lehrkräften und guten Schulen zu bieten, wobei es sich um zwei der Faktoren handelt, die die schlechten Ergebnisse sozioökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler erklären – ein Bereich, in dem einige Länder, wie PISA zeigt, in den letzten zehn Jahren signifikante Fortschritte erzielt haben.



Die nachstehende Tabelle liefert einen Überblick über ausgewählte Ergebnisse.

- Die erste Spalte informiert über die mittlere Punktzahl der Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesekompetenz.
- Die zweite Spalte zeigt den Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die angaben, mit effektiven Lernstrategien in hohem Maße vertraut zu sein und regelmäßig zum Vergnügen ein breites Spektrum an Lesematerial zu lesen, darunter Romane, Erzählungen, Geschichten sowie Sachbücher oder zumindest Zeitschriften/Magazine und Tageszeitungen (jeweils als „intensive Leser mit breitem Lesespektrum“ und „intensive Leser mit engem Lesespektrum“ bezeichnet).
- Die dritte Spalte gibt die Punktzahldifferenzen zwischen Jungen und Mädchen im Bereich Lesekompetenz wieder, wobei negative Werte auf einen Vorsprung für Jungen und positive auf einen Vorsprung für Mädchen hinweisen.
- Der vierten Spalte sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen beim prozentualen Anteil der „intensiven Leser mit breitem Lesespektrum“ und der „intensiven Leser mit engem Lesespektrum“ zu entnehmen.
- Die fünfte Spalte zeigt an, um wie viel Prozent sich der Leistungsabstand zwischen Jungen und Mädchen theoretisch verringern würde, wenn den Jungen das Lesen ebenso viel Vergnügen bereiten würde wie den Mädchen.
- Die sechste Spalte gibt die Punktzahldifferenz zwischen dem obersten und untersten Quartil der sozioökonomischen Verteilung der Schülerinnen und Schüler an.
- Der siebten Spalte sind die Unterschiede beim Anteil der Schüler, die „intensive Leser mit breitem Lesespektrum“ oder „intensive Leser mit engem Lesespektrum“ sind, zwischen dem obersten und untersten Quartil der sozioökonomischen Verteilung der Schüler zu entnehmen. Größere Zahlen weisen auf einen höheren Anteil an „intensiven Lesern mit breitem Lesespektrum“ oder „mit engem Lesespektrum“ unter den sozioökonomisch besser gestellten Schülerinnen und Schülern hin.
- Die letzte Spalte zeigt, um wie viel Prozent sich der durch sozioökonomische Faktoren bedingte Leistungsabstand im Bereich Lesekompetenz verringern würde, wenn sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler mit effektiven Lernstrategien (hier Strategien zur Zusammenfassung von Informationen) ebenso vertraut wären wie sozioökonomisch besser gestellte Schülerinnen und Schüler.

Oberhalb des OECD-Durchschnitts liegende Werte sind hellblau, unterhalb des OECD-Durchschnitts liegende Werte durch einen mittleren Blauton und statistisch nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt abweichende Werte durch einen dunkleren Blauton gekennzeichnet.





■ Abbildung III. ■

VERGLEICH DES BEITRAGS DES LESEENGAGEMENTS UND DER LERNTECHNIKEN DER SCHÜLER ZUR LESEKOMPETENZ UND ZUR CHANCENGERECHTIGKEIT

	Statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt
	Kein statistisch signifikanter Unterschied zum OECD-Durchschnitt
	Statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt

	Mittelwert Lesekompetenz	Prozentsatz der „intensiven Leser mit breitem“ oder „engem Lesespektrum“		Geschlechtsspezifischer Unterschied bei der Lesekompetenz (M – J)		Prozentualer Unterschied zwischen dem Anteil der Jungen und der Mädchen, die „intensive Leser mit breitem“ oder „engem Lesespektrum“ sind (M – J)		Theoretische Verringerung des Leistungsabstands zwischen den Geschlechtern, wenn Jungen genauso gerne lesen würden wie Mädchen		Sozioökonomischer Unterschied bei der Lesekompetenz (oberstes – unterstes Quartil des ESCS)		Sozioökonomischer Unterschied beim Prozentsatz der Schüler, die „intensive Leser mit breitem“ oder „engem Lesespektrum“ sind (oberstes – unterstes Quartil des ESCS)		Theoretische Verringerung des sozioökonomischen Leistungsabstands, wenn sozioökonomisch benachteiligte Schüler auf dem Index des Zusammenfassens ebenso gute Werte hätten wie sozioökonomisch besser gestellte Schüler	
		Punktzahl	%	Diff.	Diff.	%	Diff.	Diff.	Diff.	%					
OECD-Durchschnitt	493	45	39	11	61	89	17	20							
OECD-Länder															
Korea	539	35	35	5	30	70	32	27							
Finnland	536	60	55	20	64	62	17	27							
Kanada	524	37	34	14	86	68	15	13							
Neuseeland	521	37	46	11	63	102	14	20							
Japan	520	54	39	6	33	73	18	25							
Australien	515	35	37	9	76	91	16	22							
Niederlande	508	34	24	9	102	83	23	23							
Belgien	506	46	27	3	81	116	23	27							
Norwegen	503	56	47	14	52	70	17	22							
Estland	501	61	44	14	65	60	12	17							
Schweiz	501	54	39	11	76	94	22	24							
Polen	500	50	50	20	49	88	17	20							
Island	500	49	44	20	58	62	12	18							
Ver. Staaten	500	30	25	7	95	105	12	14							
Schweden	497	43	46	16	68	91	19	18							
Deutschland	497	41	40	0	80	105	21	23							
Irland	496	45	39	14	48	86	5	15							
Frankreich	496	46	40	1	54	110	20	21							
Dänemark	495	48	29	8	75	80	21	20							
Ver. Königreich	494	40	25	10	90	91	11	19							
Ungarn	494	52	38	15	65	118	20	20							
Portugal	489	43	38	9	61	87	17	24							
Italien	486	39	46	7	56	85	15	20							
Slowenien	483	45	55	16	42	87	15	20							
Griechenland	483	34	47	1	54	90	18	13							
Spanien	481	38	29	6	73	83	22	15							
Tschech. Rep.	478	47	48	14	59	84	12	23							
Slowak. Rep.	477	52	51	16	35	87	13	18							
Israel	474	36	42	17	44	102	14	19							
Luxemburg	472	50	39	8	70	114	16	19							
Österreich	470	50	41	10	70	102	20	23							
Türkei	464	38	43	12	25	92	16	11							
Chile	449	37	22	17	57	91	19	15							
Mexiko	425	36	25	6	27	82	16	17							
Partnerländer															
Shanghai (China)	556	59	40	5	31	74	21	11							
Hongkong (China)	533	41	33	7	44	46	15	14							
Singapur	526	59	31	11	81	98	19	17							
Liechtenstein	499	49	32	14	76	62	25	34							
Chinesisch Taipeh	495	44	37	6	53	76	24	17							
Macau (China)	487	44	34	11	38	25	18	23							
Lettland	484	45	47	20	52	63	16	19							
Kroatien	476	53	51	19	40	74	17	19							
Litauen	468	53	59	21	47	83	20	17							
Dubai (VAE)	459	56	51	10	38	102	15	19							
Russ. Föderation	459	46	45	16	43	78	9	16							
Serbien	442	43	39	16	37	67	18	24							
Bulgarien	429	42	61	20	27	132	22	16							
Uruguay	426	35	42	15	30	116	15	20							
Rumänien	424	44	43	13	23	85	16	17							
Thailand	421	40	38	12	22	63	15	8							
Trinidad u. Tobago	416	49	58	19	26	92	10	19							
Kolumbien	413	46	9	10	41	89	12	19							
Brasilien	412	37	29	14	34	83	13	16							
Montenegro	408	42	53	8	30	80	18	15							
Jordanien	405	34	57	14	12	66	12	9							
Tunesien	404	45	31	11	0	63	12	4							
Indonesien	402	43	37	11	8	45	18	13							
Argentinien	398	40	37	14	24	122	15	15							
Kasachstan	390	46	43	13	-1	84	12	12							
Albanien	385	50	62	17	38	77	15	10							
Katar	372	42	50	8	23	56	9	14							
Panama	371	37	33	13	10	108	10	13							
Peru	370	50	22	9	19	129	20	14							
Aserbaidshan	362	32	24	6	21	50	12	4							
Kirgisistan	314	34	53	7	10	94	18	14							

Die Länder sind nach ihrer mittleren Punktzahl im Bereich Lesekompetenz angeordnet.

Quelle: OECD, PISA 2009 Datenbank.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932360309>

WAS MACHT EINE SCHULE ERFOLGREICH? LERNUMFELD UND SCHULISCHE ORGANISATION IN PISA

Da das Lernen größtenteils in der Schule erfolgt, hat was in der Schule geschieht, direkten Einfluss auf das Lernen. Und was in der Schule geschieht, wird wiederum durch die auf den höheren Verwaltungsebenen der Bildungssysteme der Länder getroffenen Entscheidungen in Bezug auf Ressourcen, Politiken und Praktiken beeinflusst.

Erfolgreiche Schulsysteme – d.h. solche, die überdurchschnittliche Leistungen erreichen und unterdurchschnittliche sozioökonomische Ungleichheiten aufweisen – bieten allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund, gleiche Lernmöglichkeiten.

Systeme, die hohe Leistungen und eine ausgewogene Verteilung der Bildungserträge aufweisen, sind in der Regel integrativ, was bedeutet, dass Lehrkräfte und Schulen unterschiedliche Schülerpopulationen über individuell angepasste Bildungswege einbinden müssen. Demgegenüber erreichen Schulsysteme, die von vornherein unterstellen, dass die Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Laufbahnen bestimmt sind, und die dementsprechend unterschiedliche Erwartungen an sie richten und sie in unterschiedliche Schulen, Klassen und Klassenstufen einteilen, oft weniger ausgewogene Ergebnisse, ohne dass die Gesamtleistung besser ausfiele.

Frühere PISA-Erhebungen haben gezeigt, dass sich diese Erwartungen in der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer eigenen Bildungszukunft widerspiegeln. Die Folgen dieser Unterschiede sind auch in der Verteilung der Schülerleistungen innerhalb der Länder und den Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Lernergebnisse zu erkennen:

- In Ländern und in Schulen innerhalb einzelner Länder, in denen mehr Schülerinnen und Schüler Klassen wiederholen, sind die Gesamtergebnisse in der Regel schlechter.
- In Ländern, in denen mehr Schülerinnen und Schüler Klassen wiederholen, sind die Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen sozioökonomischen Gruppen in der Regel größer, was darauf hindeutet, dass Personen mit ungünstigerem sozioökonomischem Hintergrund mit höherer Wahrscheinlichkeit negativ von Klassenwiederholungen betroffen sind.
- In Ländern, in denen die 15-Jährigen auf der Basis ihrer Fähigkeiten auf eine größere Zahl verschiedener Bildungszweige verteilt sind, ist die Gesamtleistung deshalb nicht besser, und je früher die erste Aufteilung auf diese verschiedenen Zweige stattfindet, desto größer sind im Alter von 15 Jahren die Unterschiede bei den Schülerleistungen nach sozioökonomischem Hintergrund, ohne dass deswegen die Gesamtleistung steigen würde.
- In Schulsystemen, in denen es üblicher ist, leistungsschwache oder verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler abzuschulen, sind sowohl die Leistungen als auch die Chancengerechtigkeit tendenziell niedriger. Einzelne Schulen, die mehr Abschlüssen vornehmen, erzielen in manchen Ländern ebenfalls schlechtere Leistungen.

Diese Zusammenhänge erklären einen Großteil der Unterschiede zwischen den Ergebnissen der verschiedenen Bildungssysteme. Beispielsweise kann ein Drittel der Varianz der Ergebnisse der einzelnen Länder mit der Häufigkeit der Abschlüssen in Verbindung gebracht werden. Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass bei einer Veränderung der Abschulungspolitik ein Drittel der Länderunterschiede bei der Lesekompetenz verschwinden würden, da in PISA nicht Ursache und Wirkung gemessen werden. Die Abschlüssen von Schülerinnen und Schülern mit schlechten Ergebnissen könnten u.a. eher ein Symptom als eine Ursache dafür sein, dass einzelne Schulen und Schulsysteme keine befriedigenden Ergebnisse erzielen, insbesondere in Bezug auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Bemerkenswert ist indessen, dass die Schulen mit niedrigerer Abschulungsquote in der Regel über mehr Autonomie und zusätzliche Möglichkeiten zur Bewältigung solcher Herausforderungen verfügen. Die oben genannten Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schulsysteme, die versuchen, den Bedürfnissen unterschiedlicher Schüler durch einen hohen Grad an Differenzierung zwischen Institutionen, Klassenstufen und Klassen gerecht zu werden, es im Allgemeinen nicht geschafft haben, höhere Gesamtleistungen zu erzielen, und dass ihre Leistungen in mancher Hinsicht unter dem Durchschnitt liegen und durch größere soziale Ungleichheiten gekennzeichnet sind.

Die erfolgreichsten Schulsysteme erteilen den Schulen mehr Autonomie bei der Gestaltung der Lehrpläne und der Beurteilungsmethoden, sie erlauben es ihnen jedoch nicht unbedingt, untereinander um Schüler zu konkurrieren.

Der Anreiz, gute Ergebnisse für alle Schülerinnen und Schüler zu erzielen, ist nicht nur eine Frage der Definition der Schülerschaft einer Schule. Er hängt auch davon ab, wie die Schulen über ihre Ergebnisse Rechenschaft ablegen müssen und welche Formen von Autonomie ihnen gewährt werden – und wie das dazu beitragen kann, ihre Ergebnisse zu beeinflussen. Die Frage der Rechenschaftspflicht wurde in PISA sowohl in Bezug auf die Art der Leistungsinformationen untersucht, die zur Verfügung gestellt werden, als auch auf den Gebrauch, der von diesen



Informationen gemacht wird – sei es durch die Schulbehörden, über Belohnungs- oder Kontrollsysteme, oder durch die Eltern, z.B. über die Schulwahl. Somit wirken die Aspekte Autonomie, Evaluierung, Governance und Auswahl bei der Schaffung eines Rahmens zusammen, in dem Schulen Anreize und Möglichkeiten zur Verbesserung ihrer Leistung geboten werden. PISA 2009 liefert diesbezüglich folgende Ergebnisse:

- In Ländern, in denen die Schulen mehr Autonomie bei der Lehrplangestaltung und der Schülerbeurteilung haben, erzielen die Schüler tendenziell bessere Ergebnisse.
- In Ländern, in denen die Schulen zur Rechenschaft gezogen werden, indem ihre Leistungsdaten veröffentlicht werden, erreichen Schulen mit größerer Autonomie bei der Ressourcenallokation bessere Ergebnisse als solche mit weniger Autonomie. In Ländern, in denen keine solchen Rechenschaftsregelungen bestehen, ist hingegen das Gegenteil der Fall.
- Länder, die ein stärker wettbewerbsorientiertes Umfeld schaffen, in dem die Schulen um Schüler konkurrieren, produzieren nicht unbedingt bessere Ergebnisse.
- In vielen Ländern erzielen Schulen, die mit anderen stärker um Schüler konkurrieren, tendenziell höhere Leistungen, was allerdings oft durch den höheren sozioökonomischen Status der Schüler in diesen Schulen bedingt ist. Eltern mit höherem sozioökonomischem Status berücksichtigen bei der Schulwahl mit höherer Wahrscheinlichkeit die Ergebnisse der Schulen.
- In Ländern, die mit externen Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards arbeiten, sind die Schülerleistungen in der Regel besser, es besteht jedoch kein klarer Zusammenhang zwischen den Leistungen und der Verwendung standardisierter Tests oder der Veröffentlichung der Ergebnisse auf Schulebene. Allerdings sind die Leistungsunterschiede zwischen Schulen mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund in den Ländern, die standardisierte Tests verwenden, im Durchschnitt niedriger.

Nach Berücksichtigung des sozioökonomischen und demografischen Profils der Schülerinnen und Schüler und der Schulen entsprechen die Leistungen von Schülern in Privatschulen im OECD-Raum denen von Schülern in öffentlichen Schulen.

Im Durchschnitt besteht bei sozioökonomisch benachteiligten Eltern eine über 13 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit als bei besser gestellten Eltern, dass sie angeben, bei der Schulwahl sehr auf „niedrige Kosten“ und „finanzielle Unterstützung“ zu achten. Wenn Kinder mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund aus finanziellen Gründen keine leistungsstarken Schulen besuchen können, dann werden Schulsysteme, die den Eltern mehr Freiraum bei der Schulwahl für ihre Kinder einräumen, bei der Verbesserung der Leistung aller Schülerinnen und Schüler zwangsläufig weniger erfolgreich sein.

Als erfolgreich eingestufte Schulsysteme räumen höheren Lehrergehältern in der Regel Priorität gegenüber kleineren Klassen ein.

Die Schulsysteme unterscheiden sich voneinander hinsichtlich der zeitlichen und personellen Ressourcen sowie der Sach- und Finanzmittel, die sie in Bildung investieren. Und was nicht minder wichtig ist, sie unterscheiden sich auch in Bezug darauf, wie sie diese Ressourcen einsetzen:

- Auf der Ebene der Schulsysteme zeigt PISA unter Berücksichtigung der Höhe des Nationaleinkommens, dass höhere Lehrergehälter, jedoch nicht geringere Klassengrößen, mit besseren Schülerleistungen in Verbindung stehen. Die Lehrergehälter korrelieren insofern mit der Klassengröße, als bei vergleichbaren Ausgabenniveaus die Schulsysteme oft Trade-offs zwischen kleineren Klassen und höheren Gehältern für die Lehrer vornehmen. Die PISA-Ergebnisse deuten darauf hin, dass Systeme, die höheren Lehrergehältern Priorität vor kleineren Klassen einräumen, in der Regel bessere Leistungen erzielen, was sich mit Forschungsergebnissen deckt, denen zufolge eine Erhöhung der Lehrerqualität ein effektiverer Weg zur Verbesserung der Schülerleistungen ist als die Einrichtung kleinerer Klassen.
- Innerhalb der Länder erzielen Schulen mit besserer Ressourcenausstattung in der Regel nur insofern bessere Ergebnisse, als sie tendenziell auch eine größere Zahl sozioökonomisch besser gestellter Schülerinnen und Schüler haben. In manchen Ländern besteht ein starker Zusammenhang zwischen den Ressourcen der Schulen und ihrem sozioökonomischen und demografischen Hintergrund, was auf eine im Hinblick auf das sozioökonomische und demografische Profil der Schulen unausgewogene Verteilung der Ressourcen hindeutet.
- Dass insgesamt kein Zusammenhang zwischen Ressourcen und Erträgen festzustellen ist, bedeutet nicht, dass Ressourcen keine Rolle spielen, sondern dass Unterschiede bei ihrer Höhe innerhalb der allgemein üblichen Bandbreite keinen systematischen Einfluss ausüben. Falls die meisten oder alle Schulen über das Minimum an erforderlichen Ressourcen für effektives Unterrichten verfügen, lässt sich mit zusätzlichen materiellen Ressourcen u.U. nur ein geringfügiger Leistungsvorsprung erzielen.



In mehr als der Hälfte der OECD-Länder haben über 94% der 15-jährigen Schüler laut eigenen Angaben zumindest für einige Zeit eine Vorschule besucht.

Schülerinnen und Schüler, die an Vorschulunterricht teilgenommen haben, erzielen in der Regel bessere Ergebnisse als andere Schüler. Dieser Vorsprung ist ausgeprägter in Schulsystemen, in denen die Vorschulbildung länger dauert, wo die Schüler/Lehrer-Quote auf Vorschulebene niedriger ist und wo die öffentlichen Ausgaben pro Schüler in dieser Bildungsstufe höher sind. Im Vergleich aller teilnehmenden Länder erreichen Schulsysteme, in denen ein größerer Anteil der Schülerinnen und Schüler eine Vorschule besucht hat, in der Regel bessere Ergebnisse.

Schulen mit größerer Disziplin, einem positiveren Verhalten der Lehrkräfte und besseren Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern erzielen in der Regel höhere Punktzahlen im Bereich Lesekompetenz.

Im Durchschnitt der OECD-Länder geben 81% der Schüler an, in ihrer Klasse meistens ungestört arbeiten zu können, 71% dass sie nie oder nur in einigen Unterrichtsstunden den Eindruck haben, dass andere Schüler nicht zuhören, und 72% dass ihr Lehrer nie oder nur in einigen Stunden lange warten muss, bevor in der Klasse Ruhe eintritt.

Gleichzeitig besuchen 28% der Schülerinnen und Schüler im OECD-Raum Schulen, deren Leitung angibt, dass der Widerstand des Kollegiums gegenüber Veränderungen negative Folgen für die Schülerinnen und Schüler hat oder dass nicht auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen wird; 23% besuchen Schulen, in denen die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler laut Angaben der Schulleitung nicht ermutigen, ihr Potenzial auszuschöpfen; 22% besuchen Schulen, deren Leitung die Ansicht vertritt, das Lernen werde durch die niedrigen Erwartungen der Lehrkräfte behindert, und 17% der Schülerinnen und Schüler besuchen Schulen, deren Leitung angibt, dass die häufige Abwesenheit der Lehrkräfte das Lernen beeinträchtigt.



■ Abbildung IV.a ■

**Beim Vergleich der Schulsysteme...
...korrelieren manche Merkmale mit besseren Leistungen im Bereich Lesekompetenz und/oder einer
größeren Chancengerechtigkeit im gesamten System. Zum Beispiel:**

Je niedriger die Abschlusssquote, desto besser die Leistungen und gleicher die Bildungschancen
Je größer die Schulautonomie, desto besser die Leistungen
Je höher die Prävalenz externer Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards, desto besser die Leistungen

	Leistungen im Bereich Lesekompetenz	Stärke der Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler und den Leistungen	Prozentsatz der Schüler auf Grund von schwachen Schulleistungen, Verhaltensproblemen oder speziellen Lernbedürfnissen abschlusen	Index der Schulautonomie: Unterrichtsinhalte und Beurteilungen ¹	Externe Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards ²
			Mittelwert	% der erklärten Varianz	%
OECD-Länder					
Australien	515	12.7	2.9	0.17	0.81
Österreich	470	16.6	52.2	-0.31	0.00
Belgien	506	19.3	48.3	-0.17	0.00
Kanada	524	8.6	12.6	-0.66	0.51
Chile	449	18.7	24.0	-0.09	0.00
Tschech. Rep.	478	12.4	22.1	0.92	1.00
Dänemark	495	14.5	6.1	0.05	1.00
Estland	501	7.6	9.9	0.22	1.00
Finnland	536	7.8	1.7	-0.15	1.00
Frankreich	496	16.7	w	w	w
Deutschland	497	17.9	24.0	-0.25	0.35
Griechenland	483	12.5	42.2	-1.25	0.00
Ungarn	494	26.0	14.1	0.11	1.00
Island	500	6.2	0.0	0.23	1.00
Irland	496	12.6	0.8	0.01	1.00
Israel	474	12.5	23.1	-0.01	1.00
Italien	486	11.8	20.1	0.20	1.00
Japan	520	8.6	8.4	1.06	1.00
Korea	539	11.0	6.3	0.79	1.00
Luxemburg	472	18.0	68.0	-0.86	1.00
Mexiko	425	14.5	32.8	-0.92	0.00
Niederlande	508	12.8	15.2	1.04	1.00
Neuseeland	521	16.6	2.7	0.81	1.00
Norwegen	503	8.6	1.4	-0.57	1.00
Polen	500	14.8	8.2	0.31	1.00
Portugal	489	16.5	0.8	-0.93	0.00
Slowak. Rep.	477	14.6	30.2	0.08	1.00
Slowenien	483	14.3	21.8	-0.38	1.00
Spanien	481	13.6	7.3	-0.48	0.00
Schweden	497	13.4	3.4	0.21	0.00
Schweiz	501	14.1	21.3	-0.62	0.00
Türkei	464	19.0	35.1	-1.04	1.00
Ver. Königreich	494	13.7	2.2	0.83	1.00
Ver. Staaten	500	16.8	12.6	-0.20	0.07
OECD-Durchschnitt	493	14.0	17.6	-0.06	0.66
Partnerländer					
Albanien	385	10.7	17.4	-0.42	m
Argentinien	398	19.6	14.6	-0.57	0.00
Aserbaidschan	362	7.4	15.4	-0.64	1.00
Brasilien	412	13.0	13.8	-0.56	0.00
Bulgarien	429	20.2	34.5	-0.91	1.00
Kolumbien	413	16.6	41.3	-0.21	1.00
Kroatien	476	11.0	18.3	-0.93	1.00
Dubai (VAE)	459	14.2	20.1	0.15	1.00
Hongkong (China)	533	4.5	12.1	0.92	1.00
Indonesien	402	7.8	40.5	0.13	1.00
Jordanien	405	7.9	46.0	-1.20	1.00
Kasachstan	390	12.0	12.9	-0.98	m
Kirgisistan	314	14.6	38.2	-0.25	1.00
Lettland	484	10.3	14.7	-0.54	1.00
Liechtenstein	499	8.4	0.0	-0.05	1.00
Litauen	468	13.6	6.8	0.13	1.00
Macau (China)	487	1.8	47.7	0.86	0.00
Montenegro	408	10.0	7.1	-0.97	1.00
Panama	371	18.1	32.4	-0.60	0.00
Peru	370	27.4	26.8	-0.19	0.00
Katar	372	4.0	44.9	-0.61	0.00
Rumänien	424	13.6	40.1	-0.36	0.78
Russ. Föderation	459	11.3	13.6	-0.36	1.00
Serbien	442	9.8	29.8	-1.03	0.26
Shanghai (China)	556	12.3	15.3	-0.09	1.00
Singapur	526	15.3	0.7	-0.09	1.00
Chinesisch Taipeh	495	11.8	37.2	0.38	1.00
Thailand	421	13.3	9.8	0.76	0.79
Trinidad u. Tobago	416	9.7	13.8	-0.61	1.00
Tunesien	404	8.1	26.0	-1.29	0.00
Uruguay	426	20.7	8.5	-0.99	0.00

1. In diesem Index steht 0 für den OECD-Durchschnitt. Je höher der Wert, desto mehr Autonomie wird den Schulen im jeweiligen Land/in der jeweiligen Volkswirtschaft gewährt.
 2. Werte zwischen 0 und 1 bedeuten, dass externe Prüfungen auf der Basis vorgegebener Leistungsstandards in manchen Teilen des Schulsystems existieren, jedoch nicht durchgehend.



■ Abbildung IV.b ■

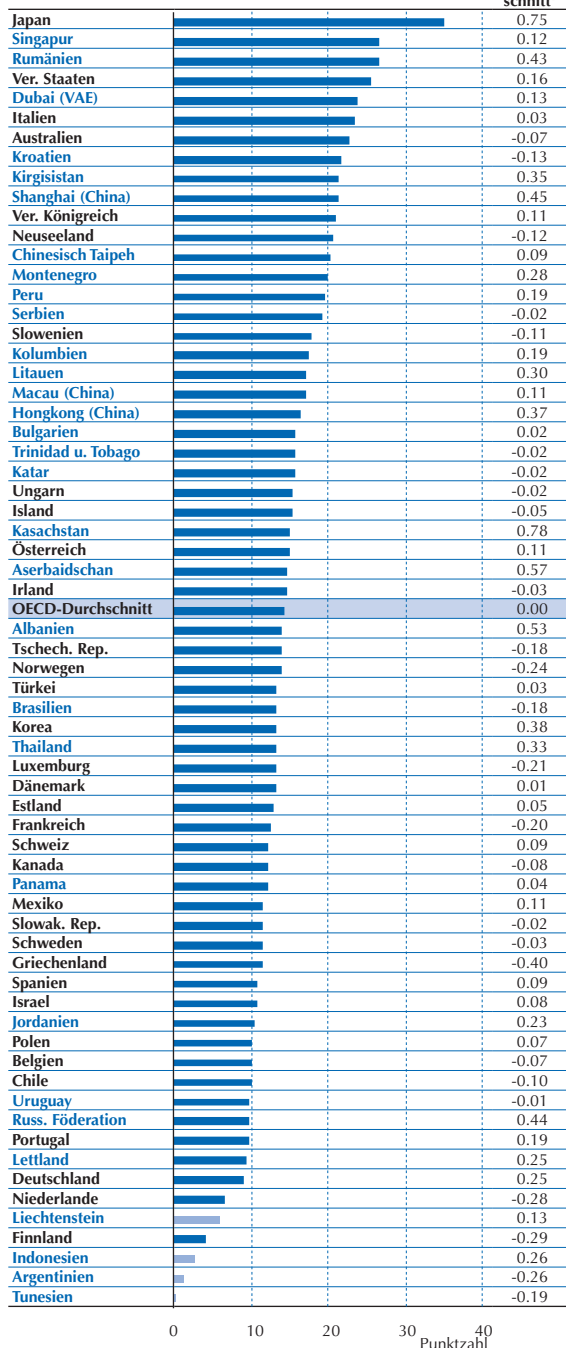
Beim Vergleich der Schulen innerhalb der einzelnen Länder/Volkswirtschaften...

...korreliert das Schulklima ebenfalls mit den Leistungen im Bereich Lesekompetenz. *Zum Beispiel:*

Schüler in Schulen mit besserer Disziplin erzielen in der Regel bessere Leistungen

Veränderung der Punktzahl je Einheit auf dem Index der Schuldisziplin¹

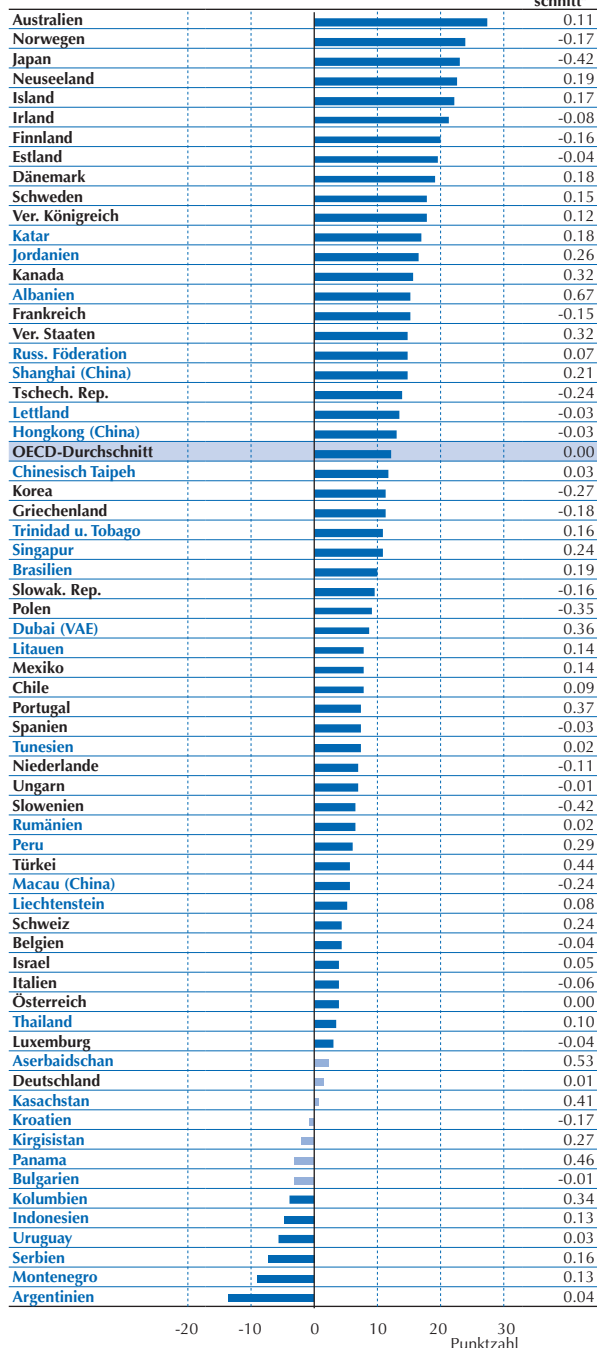
Index-durchschnitt¹



In den meisten Ländern/Volkswirtschaften erzielen Schüler in Schulen mit besseren Lehrer-Schüler-Beziehungen in der Regel bessere Ergebnisse

Veränderung der Punktzahl je Einheit auf dem Index der Lehrer-Schüler-Beziehungen²

Index-durchschnitt²



Anmerkung: Dunklere Balken zeigen statistisch signifikante Korrelationen an.

1. In diesem Index steht 0 für den OECD-Durchschnitt und entspricht eine Einheit der Standardabweichung in den OECD-Ländern. Je höher der Wert, desto besser das Schulklima.

2. In diesem Index steht 0 für den OECD-Durchschnitt und entspricht eine Einheit der Standardabweichung in den OECD-Ländern. Je höher der Wert, desto besser die Lehrer-Schüler-Beziehungen.



LERNFORTSCHRITTE IM GLOBALEN WETTBEWERB: VERÄNDERUNGEN BEI DEN SCHÜLERLEISTUNGEN SEIT 2000

Die Gestaltung von PISA gestattet nicht nur einen Vergleich der jeweiligen Position der einzelnen Länder in Bezug auf die Lernergebnisse, sondern bietet zugleich jedem Land die Möglichkeit, die Veränderungen dieser Ergebnisse im Zeitverlauf zu beobachten. An diesen Veränderungen ist abzulesen, wie erfolgreich die Bildungssysteme im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Kenntnisse und Fertigkeiten der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler waren.

In der Tat konnten einige Länder in den letzten zehn Jahren eine beeindruckende Verbesserung der Lernergebnisse verzeichnen, die zuweilen dem Lernfortschritt während eines durchschnittlichen Schuljahrs, bezogen auf die gesamte Population der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, entsprach. Einige dieser Länder haben gegenüber einem vergleichsweise niedrigen Leistungsniveau aufgeholt, während andere von einem bereits hohen Niveau ausgehend weitere Fortschritte erzielt haben. Allen Ländern, die bestrebt sind, ihre Ergebnisse zu verbessern, kann das Beispiel der Länder, denen dies in einer relativ kurzen Zeitspanne gelungen ist, als Ansporn und als Chance dienen, aus ihren Erfahrungen zu lernen.

Die Veränderungen der Schülerleistungen im Zeitverlauf beweisen, dass die Ergebnisse eines Landes im Bereich Lesekompetenz zu einem gegebenen Zeitpunkt nichts Definitives haben. Bildungsergebnisse können sich sowohl in absoluten als auch in relativen Zahlen verbessern, und sie können weder als Teil unabänderlicher „kultureller“ Unterschiede zwischen den Ländern noch als unweigerliche Konsequenz des wirtschaftlichen Entwicklungsstandes des jeweiligen Landes betrachtet werden.

Da die Lesekompetenz sowohl 2000 als auch 2009 der Schwerpunktbereich der PISA-Erhebung war, lässt sich verfolgen, wie sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich während dieses Zeitraums verändert haben. Unter den 26 OECD-Ländern mit vergleichbaren Ergebnissen aus beiden Erhebungen konnten Chile, Israel, Polen, Portugal, Korea, Ungarn und Deutschland im Zeitraum 2000-2009 eine Verbesserung der Lesekompetenz verzeichnen, was auch für die Partnerländer Peru, Albanien, Indonesien, Lettland, Liechtenstein und Brasilien der Fall war, während in Irland, Schweden, der Tschechischen Republik und Australien eine Verschlechterung zu beobachten war.

Im Zeitraum 2000-2009 sank der Anteil der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler in Chile um über 17 Prozentpunkte, während sich der Anteil der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler in Korea um über 7 Prozentpunkte erhöhte.

In vielen Ländern waren die Verbesserungen der Gesamtergebnisse großenteils auf Verbesserungen im unteren Teil der Leistungsverteilung zurückzuführen, was als ein Zeichen für Fortschritte bei der Erzielung ausgewogenerer Lernerträge zu werten ist. Die Varianz der Schülerleistungen verringerte sich in den OECD-Ländern um 3%. In den 26 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten aus beiden Erhebungen lagen 2009 durchschnittlich 18% der Schülerinnen und Schüler mit ihren Ergebnissen unterhalb der als Basisniveau geltenden Lesekompetenzstufe 2, während dies 2000 für 19% der Fall war. In der Gruppe der Länder, in denen im Jahr 2000 zwischen 40% und 60% der Schülerinnen und Schüler unterhalb von Stufe 2 lagen, verringerte sich dieser Anteil in Chile am stärksten, und auch Mexiko und das Partnerland Brasilien konnten einen bedeutenden Rückgang des Anteils der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler verbuchen. In der Gruppe der Länder, in denen der Anteil der unterhalb von Stufe 2 liegenden Schüler weniger als 40%, aber mehr als den OECD-Durchschnitt von 19% betrug, gelang Lettland eine Reduzierung dieses Anteils um 13 Prozentpunkte, während der Rückgang in Portugal, Polen, Ungarn, Deutschland und der Schweiz sowie im Partnerland Liechtenstein geringer ausfiel. In Dänemark reduzierte sich der Anteil der unter Stufe 2 liegenden Schülerinnen und Schüler gegenüber einem bereits unterdurchschnittlichen Ausgangsniveau.

Der Anteil der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler – d.h. derjenigen, die Lesekompetenzstufe 5 oder 6 erreichen – erhöhte sich in Japan, Korea und der Partnervolkswirtschaft Hongkong (China), womit diese Länder unter den Teilnehmerländern von PISA 2009 jetzt den höchsten Anteil leistungsstarker Schülerinnen und Schüler vorzuweisen haben. In mehreren Ländern, die 2000 einen überdurchschnittlich hohen Anteil sehr leistungsstarker Schülerinnen und Schüler hatten, ist dieser Anteil 2009 zurückgegangen. Besonders deutlich war dies in Irland, wo der Anteil der leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler von 14% auf 7% – und somit unter den OECD-Durchschnitt – gesunken ist.

Zwischen 2000 und 2009 gelang es Polen, Portugal, Deutschland, der Schweiz und den Partnerländern Lettland und Liechtenstein, die Ergebnisse ihrer leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler zu verbessern und dabei das Leistungsniveau ihrer leistungstärksten Schülerinnen und Schüler aufrechtzuerhalten. Korea, Israel und das Partnerland Brasilien erzielten eine Anhebung des Leistungsniveaus ihrer leistungstärksten Schülerinnen und Schüler unter Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus der leistungsschwächsten Schüler. Chile und die Partnerländer Indonesien, Albanien und Peru erzielten eine Verbesserung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler über das gesamte Kompetenzspektrum.

Im Durchschnitt der OECD-Länder verringerte sich im Zeitraum 2000-2009 die Punktzahldifferenz zwischen den leistungstärksten und den leistungsschwächsten Schülerinnen und Schülern; einige Länder verbesserten zudem ihr Gesamtleistungsniveau. In Chile, Deutschland, Ungarn, Polen, Portugal und den Partnerländern Indonesien, Lettland und Liechtenstein verbesserte sich das Gesamtleistungsniveau, während die Leistungsvarianz abnahm. In vielen Fällen war dies das Ergebnis von bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern erzielten Verbesserungen.

Die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Bereich Lesekompetenz verringerten sich im Zeitraum 2000-2009 in keinem Land.

Der Leistungsabstand zwischen Jungen und Mädchen im Bereich Lesekompetenz vergrößerte sich im Zeitraum 2000-2009 in Israel, Korea, Portugal, Frankreich und Schweden sowie in den Partnerländern und -volkswirtschaften Rumänien, Hongkong (China), Indonesien und Brasilien. Die Tatsache, dass Mädchen im Bereich Lesekompetenz besser abschneiden als Jungen, ist am deutlichsten am jeweiligen Anteil der Jungen und der Mädchen zu erkennen, die das Basisniveau, Kompetenzstufe 2, nicht erreichen. Im OECD-Durchschnitt beträgt der Anteil der unter Stufe 2 liegenden Jungen 24%, während er sich bei den Mädchen nur auf 12% beläuft. Der Anteil der Mädchen, deren Leistungen den Anforderungen von Stufe 2 nicht genügen, verringerte sich im Zeitraum 2000-2009 um 2 Prozentpunkte, während der entsprechende Anteil der Jungen im selben Zeitraum unverändert blieb.

Im OECD-Raum erhöhte sich der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Zeitraum 2000-2009 durchschnittlich um 2 Prozentpunkte. Der Leistungsabstand zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund blieb in diesem Zeitraum etwa gleich. In einigen Ländern war jedoch eine erhebliche Verringerung des Leistungsvorsprungs der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu beobachten. In Belgien, der Schweiz und Deutschland verringerte sich die Differenz infolge von Verbesserungen der Lesekompetenz in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund um 28-38 Punkte. Die Differenz ist in diesen Ländern aber immer noch relativ groß.

Im OECD-Durchschnitt blieben die Gesamtleistungen in Mathematik im Zeitraum 2003-2009 unverändert, ebenso wie in den Naturwissenschaften im Zeitraum 2006-2009.

In Mathematik verbesserten die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen in Mexiko, der Türkei, Griechenland, Portugal, Italien, Deutschland und den Partnerländern Brasilien und Tunesien ganz erheblich, während bei den Schülerinnen und Schülern in der Tschechischen Republik, Irland, Schweden, Frankreich, Belgien, den Niederlanden, Dänemark, Australien und Island ein Leistungsabfall zu verzeichnen war. In den 28 OECD-Ländern, deren Ergebnisse bei den Erhebungen der Jahre 2003 und 2009 vergleichbar sind, blieb der durchschnittliche Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in Mathematik unterhalb von Kompetenzstufe 2 lagen, in diesem Zeitraum mehr oder minder gleich bzw. verringerte sich nur geringfügig von 21,6% auf 20,8%. In der Gruppe der OECD-Länder, in denen 2003 mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit ihren Mathematikleistungen unter Kompetenzstufe 2 lag, gelang Mexiko 2009 eine Verringerung dieses Anteils um 15 Prozentpunkte von 66% auf 51%, während sich dieser Anteil in der Türkei im selben Zeitraum von 52% auf 42% reduzierte. Der Prozentsatz der leistungstärksten Schülerinnen und Schüler in Mathematik hat sich in diesen 28 OECD-Ländern unterdessen leicht von 14,7% im Jahr 2003 auf 13,4% im Jahr 2009 verringert. Den stärksten Anstieg des Anteils der leistungstärksten Schülerinnen und Schüler – 4 Prozentpunkte – erzielte Portugal.

Im Bereich Naturwissenschaften sind in 11 der 56 Länder, die 2006 und 2009 an PISA teilgenommen haben, Verbesserungen der Schülerleistungen festzustellen. Die Türkei konnte z.B. in nur drei Jahren einen Anstieg um 30 Punkte verzeichnen, was fast der Hälfte einer Kompetenzstufe entspricht. In der Türkei ging zudem der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die in Naturwissenschaften unter Kompetenzstufe 2 lagen, um nahezu 17 Prozentpunkte – von 47% auf 30% – zurück. In Portugal, Chile, den Vereinigten Staaten, Norwegen, Korea und Italien verringerte sich der Anteil der leistungsschwächsten Schülerinnen und Schüler im Bereich Naturwissenschaften um mindestens rd. 5 Prozentpunkte, ebenso wie in den Partnerländern Katar, Tunesien, Brasilien und Kolumbien. In fünf Ländern sank das Leistungsniveau in den Naturwissenschaften ganz erheblich.



Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eigenen Angaben zufolge täglich zum Vergnügen lesen, um 5 Prozentpunkte gesunken.

Hinsichtlich der Freude der Schüler am Lesen hat sich die Situation in der Regel verschlechtert, besonders bei den Jungen, was darauf hindeutet, dass es für die Schulen eine große Herausforderung darstellt, den Schülerinnen und Schülern Leseaktivitäten zu bieten, die 15-Jährige als zweckdienlich und interessant betrachten. Im OECD-Durchschnitt sank der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die eigenen Angaben zufolge täglich zum Vergnügen lesen, zwischen 2000 und 2009 von 69% auf 64%. Dagegen waren bei den Schüler-Lehrer-Beziehungen und beim Unterrichtsklima im Allgemeinen positive Veränderungen oder zumindest keine Verschlechterungen festzustellen, wie viele erwartet hatten. Ganz allgemein haben die Schülerinnen und Schüler größeres Vertrauen darin, dass ihnen von den Lehrkräften geholfen wird. In den 26 OECD-Ländern, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben, stimmten im Jahr 2000 74% der Schülerinnen und Schüler der Aussage „wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrern/Lehrerinnen“ oder „die meisten Lehrer/Lehrerinnen behandeln mich fair“ eher oder ganz zu, während dies 2009 für 79% der Schülerinnen und Schüler der Fall war. Auch bei den verschiedenen Aspekten der Unterrichtsdisziplin war insgesamt eine Verbesserung zu verzeichnen. Es gibt somit keine Befunde, die die Auffassung rechtfertigen würden, dass die Schülerinnen und Schüler immer weniger Interesse an der Schule zeigen.

■ Abbildung V. ■

ÜBERBLICK ÜBER DIE VERÄNDERUNGEN DER SCHÜLERLEISTUNGEN IM BEREICH LESEKOMPETENZ


Mittelwert im Bereich Lesekompetenz 2009 statistisch signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Die Veränderungen bei den Leseleistungen und beim Anteil der Schüler auf oder über Kompetenzstufe 5 sind statistisch signifikant positiv. Die Veränderungen beim Anteil der Schüler unter Kompetenzstufe 2 und beim Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Leseleistungen sind statistisch signifikant negativ.

Mittelwert im Bereich Lesekompetenz 2009 nicht statistisch signifikant vom OECD-Durchschnitt ab. Die Veränderungen bei den Leseleistungen, beim Anteil der Schüler auf oder über Kompetenzstufe 5, beim Anteil der Schüler unter Kompetenzstufe 2 und beim Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Leseleistungen sind nicht statistisch signifikant.

Mittelwert im Bereich Lesekompetenz 2009 statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt. Die Veränderungen bei den Leseleistungen und beim Anteil der Schüler auf oder über Kompetenzstufe 5 sind statistisch signifikant negativ. Die Veränderungen beim Anteil der Schüler unter Kompetenzstufe 2 und beim Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und den Leseleistungen sind statistisch signifikant positiv.

	Veränderung der Schülerleistungen im Bereich Lesekompetenz im Zeitraum 2000-2009						Zusammenhang sozioökonomischer Hintergrund/ Lesekompetenz
	Mittelwert Lesekompetenz 2009	Alle Schüler	Jungen	Mädchen	Schüleranteil unter Stufe 2	Schüleranteil auf oder über Stufe 5	
Peru	370	43	35	50	-14.8	0.4	0.1
Chile	449	40	42	40	-17.6	0.8	-7.6
Albanien	385	36	35	39	-13.7	0.1	-9.9
Indonesien	402	31	23	39	-15.2		-6.9
Lettland	484	26	28	23	-12.5	-1.2	-11.0
Israel	474	22	9	35	-6.7	3.3	-8.4
Polen	500	21	14	28	-8.2	1.3	-1.5
Portugal	489	19	12	26	-8.6	0.6	-4.7
Liechtenstein	499	17	16	17	-6.4	-0.4	-13.3
Brasilien	412	16	9	21	-6.2	0.8	-0.6
Korea	539	15	4	25	0.0	7.2	8.5
Ungarn	494	14	11	17	-5.1	1.0	-4.2
Deutschland	497	13	10	15	-4.2	-1.2	-7.7
Griechenland	483	9	3	13	-3.1	0.6	2.0
Hongkong (China)	533	8	0	17	-0.8	2.9	-8.6
Schweiz	501	6	1	10	-3.6	-1.1	-2.3
Mexiko	425	3	1	6	-4.0	-0.5	-7.3
Belgien	506	-1	0	-5	-1.2	-0.8	0.7
Bulgarien	429	-1	-8	6	0.7	0.6	-4.5
Italien	486	-1	-5	2	2.1	0.5	3.2
Dänemark	495	-2	-5	-1	-2.7	-3.4	-3.2
Norwegen	503	-2	-5	-1	-2.5	-2.8	0.4
Russ. Föderation	459	-2	-6	1	-0.1	-0.0	1.4
Japan	520	-2	-6	3	3.5	3.6	c
Rumänien	424	-3	-18	11	-0.9	-1.5	10.7
Ver. Staaten	500	-5	-2	-6	-0.3	-2.4	-9.2
Island	500	-7	-10	-6	2.3	-0.5	5.4
Neuseeland	521	-8	-8	-8	0.6	-3.0	4.9
Frankreich	496	-9	-15	-4	4.6	1.1	7.0
Thailand	421	-9	-6	-10	5.8	-0.2	-0.7
Kanada	524	-10	-12	-10	0.7	-4.0	-6.4
Finnland	536	-11	-12	-8	1.2	-4.0	5.8
Spanien	481	-12	-14	-10	3.3	-0.9	1.5
Australien	515	-13	-17	-13	1.8	-4.9	-1.4
Tschech. Rep.	478	-13	-17	-6	5.6	-1.9	-11.4
Schweden	497	-19	-24	-15	4.9	-2.2	7.7
Argentinien	398	-20	-15	-22	7.7	-0.7	-1.7
Irland	496	-31	-37	-26	6.2	-7.3	5.8

Anmerkung: Die Länder sind in absteigender Reihenfolge nach dem Umfang der Veränderung der Leistungen im Bereich Lesekompetenz im Zeitraum 2000-2009 für alle Schüler angeordnet. Quelle: OECD, PISA 2009 Datenbank, Tabelle V.2.2, Tabelle V.2.4 und Tabelle V.4.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932359948>

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein in seiner Art einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von Herausforderungen der Globalisierung im Wirtschafts-, Sozial- und Umweltbereich arbeiten. Die OECD steht auch in vorderster Linie bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis der neuen Entwicklungen und durch sie ausgelöster Befürchtungen, indem sie Untersuchungen zu Themen wie Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung durchführt. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Politikerfahrungen auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, empfehlenswerte Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedstaaten sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Kommission nimmt an den Arbeiten der OECD teil.

OECD Publishing sorgt dafür, dass die Ergebnisse der statistischen Analysen und der Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie die von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards weite Verbreitung finden.

PISA 2009 Ergebnisse

ZUSAMMENFASSUNG

Sind die Schülerinnen und Schüler gut auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet? Können sie analysieren, logisch denken und ihre Ideen effektiv kommunizieren? Haben sie Interessen entwickelt, die sie ihr ganzes Leben hindurch als produktive Mitglieder von Wirtschaft und Gesellschaft weiterverfolgen können? Die Internationale Schulleistungsstudie der OECD (PISA) sucht durch die umfassendste und weitreichendste internationale Erhebung der Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern Antworten auf diese Fragen zu liefern. Die Gruppe der an PISA teilnehmenden Länder und Partnerländer macht insgesamt nahezu 90% der Weltwirtschaft aus.

PISA 2009 Ergebnisse stellt die Erkenntnisse vor, die bei der jüngsten PISA-Erhebung gewonnen wurden. Schwerpunkt war diesmal wieder die Lesekompetenz, evaluiert wurden aber auch die Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften.

- Band I, *Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*, vergleicht die Schülerleistungen in den verschiedenen Ländern.
- Band II, *Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern: Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen*, befasst sich mit der Frage, wie gut es den Bildungssystemen gelingt, den Effekt des sozioökonomischen Hintergrunds und des Migrationsstatus auf die Schüler- und Schulleistungen einzudämmen.
- Band III, *Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices* (nur in Englisch verfügbar), setzt sich mit der Motivation, dem Leseengagement und dem Einsatz effektiver Lernstrategien bei 15-Jährigen auseinander.
- Band IV, *Was macht eine Schule erfolgreich? Lernumfeld und schulische Organisation in PISA*, untersucht, wie sich die Ressourcenausstattung der Schulen sowie die Schulpolitik und -praxis auf die Lernergebnisse der Schüler auswirken.
- Band V, *Lernfortschritte im globalen Wettbewerb: Veränderungen bei den Schülerleistungen seit 2000*, befasst sich mit der Frage, welche Fortschritte die Länder bei der Anhebung des Leistungsniveaus und der Verbesserung der Chancengerechtigkeit in der Bildung erzielt haben.
- Band VI, *Students On Line: Reading and Using Digital Information* (nur in Englisch verfügbar), untersucht, wie gut die Schülerinnen und Schüler Informationstechnologien für Lernzwecke nutzen können.

PISA 2009 markiert den Beginn des zweiten Erhebungszyklus, in dessen Rahmen 2012 eine schwerpunktmäßige Beurteilung der Mathematikleistungen und 2015 der Leistungen in Naturwissenschaften geplant ist.